

NORDEUROPÄISCHE ARBEITEN ZUR LITERATUR,
SPRACHE UND KULTUR / NORTHERN EUROPEAN STUDIES
IN LITERATURE, LANGUAGE AND CULTURE 1

Frank Thomas Grub (Hrsg.)

Landeskunde Nord



PETER LANG
EDITION

Landeskunde Nord

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 1



PETER LANG
EDITION

Frank Thomas Grub (Hrsg.)

Landeskunde Nord

Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg
am 12. Mai 2012

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.

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISSN 2196-9760
ISBN 978-3-631-62703-7 (Print)
E-ISBN 978-3-653-02690-0 (E-Book)
DOI 10.3726/978-3-653-02690-0

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>

© Frank Thomas Grub (Hrsg.), 2013

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

www.peterlang.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Claus Altmayer</i>	
Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven	11
<i>Christine Becker</i>	
Warum man mit der „Schwedenfähre“ nicht nach Schweden fahren konnte. Kulturelles Lernen im Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm	31
<i>Christoph Röcklinsberg</i>	
Einbettungskulturen. Ein semiotisches Konzept zur Handhabung nationaler Kulturunterschiede auch für den Landeskundeunterricht	49
<i>Jan Paul Pietzuch</i>	
„Interkulturelle Kompetenz“ und Fremdsprachendidaktik. Versuch einer Kartographie	65
<i>Michael Jaumann</i>	
Perspektivierung im geschichtlichen Landeskundeunterricht.....	83
<i>Heike Havermeier / Susanne Junker</i>	
Landeskunde im Web 2.0. Ein Werkstattbericht zum <i>Blog der Göteborger Deutsch-Studenten</i>	105
<i>Frank-Michael Kirsch</i>	
Firma abgemeldet? Zum Umgang mit der DDR in Unterricht und Lehre	121
<i>Frank Thomas Grub / Petra Platen</i>	
„Nachhaltigkeit“ und Lehre. Beispiele aus dem Fach <i>Tyska</i> an der Universität Göteborg	149
Autorinnen und Autoren	169

Vorwort

Es mag einigermaßen banal erscheinen, das Vorwort zu einem Band über ‚Landeskunde‘ in Forschung und Lehre mit dem üblichen Hinweis auf die Begriffsproblematik zu beginnen. An Erklärungen, was ‚Landeskunde‘¹ sei oder zumindest sein könnte, mangelt es nicht. Insofern soll hier auch gar nicht der Versuch gemacht werden, diesem Defizit vorschnell abzuhelpfen, zumal dies in einigen Beiträgen geschieht.

Der Entstehung des vorliegenden Bandes liegt vielmehr die Erkenntnis zugrunde, dass Landeskunde immer auch eine regionale Perspektive innewohnt, nicht zuletzt hinsichtlich des Ortes, an dem Forschung und Lehre bzw. Unterricht stattfinden. Sozusagen universell gültige Landeskunde-Konzepte dürften nicht zielführend sein, stellen sie doch allzu oft den kleinsten gemeinsamen Nenner hinsichtlich der thematisierten Inhalte dar – und dieser liegt häufig in vermeintlich objektiven Zahlen, Daten und Fakten.

2012 wurde deshalb das Netzwerk-Projekt *Landeskunde Nord* ins Leben gerufen, dessen Ziel es ist, Forschung und Lehre zur germanistischen Landeskunde, insbesondere in den nordischen Ländern, voranzutreiben. Dabei geht es zum einen um den Einsatz und die Weiterentwicklung bereits vorhandener theoretischer Konzepte und zum anderen um die Erstellung regionaler Materialien zur Landeskunde, die auch online auf der Homepage des Netzwerks, www.landeskundenord.de, zugänglich sind.

Das Projekt wendet sich sowohl an Hochschullehrerinnen und -lehrer als auch an Deutschlehrerinnen und -lehrer, insbesondere auf Gymnasialniveau, und versteht sich somit durchaus als Brückenschlag zwischen Schule und Hochschule. Dies erscheint umso wichtiger, als die neuen Lehrpläne beispielsweise für die schwedischen Schulen die Bedeutung der Landeskunde stärken.

Zugleich fehlt es jedoch an entsprechenden – auch pädagogischen – Konzepten, die über die populäre, aber zunehmend fragwürdige Vermittlung von Daten und angeblich ‚typischen‘ Eigenschaften und Verhaltensweisen ‚der‘ Deutschen, Österreicher und Schweizer hinausgehen. Die Verbindung von wissenschaftstheoretischer Fundierung und praktischen Beispielen und Werkstattberichten, wie sie der vorliegende Band versammelt, will dem abhelfen.

Im Mai 2012 fand am Institut für Sprachen und Literaturen der Universität Göteborg eine erste Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* statt, deren Beiträge hier gesammelt erscheinen. Die Vielfalt der Ansätze dokumentiert durchaus auch die Situation der Germanistik bzw. des Studienfachs Deutsch im Norden: An den meisten Universitäten und Instituten sind es Einzelpersonen, die

1 Aus Gründen der Lesefreundlichkeit erscheint der Begriff ‚Landeskunde‘ im Folgenden nicht konsequent in einfachen Anführungszeichen.

sich wissenschaftlich sowohl mit der Forschungs- als auch mit der Vermittlungsperspektive der Landeskunde beschäftigen.

Insofern verstehen sich die Netzwerk-Treffen nicht zuletzt auch als Versuch, verschiedene Ansätze und Kapazitäten zu bündeln und den wissenschaftlichen Austausch zu fördern. Zum Konzept von *Landeskunde Nord* gehört ein grundlegender Vortrag eines führenden Wissenschaftlers aus den deutschsprachigen Ländern: Claus Altmayer machte 2012 den Anfang und zeichnet in seinem Beitrag die Entwicklung der Landeskunde zur Kulturwissenschaft nach; dabei entwickelt er eigene theoretische Ansätze weiter.

Christine Becker stellt ein konkretes Beispiel für ‚kulturelles Lernen‘ im Landeskundeunterricht vor, wie er an der Universität Stockholm praktiziert wird; dabei schließt sie u.a. an Konzepte von Claus Altmayer an. Christoph Röcklinsberg schlägt ein eigenes, auf der interaktionalen und kulturwissenschaftlichen Linguistik beruhendes Konzept vor. Sein Beitrag zielt sowohl auf die theoretische Verortung der Landeskunde als auch auf Aspekte der praktischen Vermittlung. Jan Paul Pietzuch entwirft eine „Kartographie“ zum Konzept der ‚interkulturellen Kompetenz‘ in fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen.

Michael Jaumann nimmt den ‚geschichtlichen Landeskundeunterricht‘ in den Fokus und verdeutlicht die Relevanz der Geschichte als Bezugswissenschaft der Landeskunde; zugleich führt er vor, wie fruchtbar die Verbindung von Methoden der Erzählanalyse auch in diesem Kontext ist. Heike Havermeier und Susanne Junker präsentieren in ihrem Werkstattbericht den von ihnen entwickelten „Blog der Göteborger Deutsch-Studenten“. Die beiden Autorinnen gehen auch auf Chancen und Risiken im Zuge der Organisation ein: Erfahrungen, die sicher für die Durchführung ähnlicher Projekte von Nutzen sind.

Frank-Michael Kirsch thematisiert den Umgang mit der DDR in Unterricht und Lehre. Er unterbreitet nicht nur Vorschläge für eine Auswahl relevanter Themen, sondern hat mit seinem Beitrag einen Text geschrieben, der passagenweise auch unmittelbar in der Lehre eingesetzt werden kann. Petra Platen und Frank Thomas Grub stellen abschließend vor, welche Rolle Aspekte der ‚Nachhaltigkeit‘ in Göteborg in der germanistischen Lehre spielen; im ersten Teil des Beitrags findet sich zudem ein begriffsgeschichtlicher Abriss, der der inflationären Verwendung von ‚Nachhaltigkeit‘ Einhalt zu gebieten versucht.

Bei aller Vielfalt der theoretischen Ansätze zeigen sich doch zahlreiche Gemeinsamkeiten, beispielsweise im Hinblick auf die Ablehnung eines auf Homogenität zielenden Kulturbegriffs, aber auch hinsichtlich der pädagogischen Konzepte, die überwiegend auf autonomes und lebenslanges Lernen setzen. Einig sind die Beiträge sich auch hinsichtlich des Ausgehens von Phänomenen und Diskursen anstelle schematischer Darstellungen mit mehr oder minder universalem Anspruch.

Am Zustandekommen des Netzwerk-Projekts sind zahlreiche Personen und Einrichtungen beteiligt: Die Konferenz, die Einrichtung der Homepage und der Druck des vorliegenden Bandes wurden durch das *Goethe-Institut* und das *Auswärtige Amt* der Bundesrepublik Deutschland finanziell unterstützt. Gastgeber der Konferenz war die Universität Göteborg; mehrere Referenten reisten mit Unterstützung des *Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD)*. Katrin Krems, die Göteborger *DAAD*-Lektorin, engagierte sich tatkräftig im Rahmen der Konferenz; Sascha Prostka gestaltete die Homepage des Netzwerks, und Hans Albinsson half bei kniffligen Formatierungsfragen im Zuge der Erstellung der Druckvorlage.

Allen Beteiligten, nicht zuletzt den Beiträgerinnen und Beiträgern zu diesem Band, sei herzlich für Ihr großes Engagement gedankt!

Göteborg, im Juni 2013

Frank Thomas Grub

Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven

Claus Altmayer

„Landeskunde“?

Dass das Erlernen einer fremden Sprache mit dem Erlernen einer ‚fremden Kultur‘ einhergeht, ist in den zuständigen Wissenschaftsdisziplinen und Fachdidaktiken sozusagen ‚immer schon‘ bekannt und auch immer schon in der einen oder anderen Weise praktisch wie theoretisch berücksichtigt worden, im deutschsprachigen Raum und im Fach Deutsch als Fremdsprache insbesondere unter dem Titel ‚Landeskunde‘. Dabei befindet sich die herkömmliche Landeskunde seit längerem in einem umfassenden Prozess der Neuorientierung, der ihre theoretisch-begrifflichen Grundlagen ebenso betrifft wie die Konzepte ihrer praktischen Umsetzung und der sich insgesamt als ein in Schüben und keineswegs einheitlich verlaufender Prozess der Modernisierung beschreiben lässt.¹ Gleichwohl hat sich zur Bezeichnung dieses Neuorientierungs- und Modernisierungsprozesses bereits ein Begriff als offenbar konsensfähig etabliert, der diesen Prozess – sicherlich nicht zu Unrecht – als einen grundlegenden paradigmatischen Wandel deutet: Kulturwissenschaft.

Mit diesem Begriff wird ein mindestens zweifacher Anspruch erhoben: Zum einen nämlich wird damit insinuiert, dass dem im Rahmen der Fremdsprachenwissenschaften bisher eher randständig und ohne klares Forschungsprofil betriebenen Bereich der Landeskunde künftig eine eigene wissenschaftliche Basis zugrunde zu legen ist; und zum zweiten verbindet sich mit dem Begriff die Forderung, die ‚Landeskunde‘ aus ihrem theoretischen Dornröschenschlaf zu wecken und den Anschluss an die internationalen und interdisziplinären Diskurse herzustellen, die seit langem unter Bezeichnungen wie ‚cultural studies‘, ‚cultural turn‘ oder eben ‚Kulturwissenschaften‘ laufen und sich in vielen herkömmlichen Geistes- und Sozialwissenschaften bereits fest etabliert haben, die aber in den Fremdsprachenwissenschaften bisher eher zögerlich rezipiert worden sind. Einige mehr oder weniger elaborierte kulturwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze, die sich explizit als Beiträge zur Fremdsprachenforschung be-

1 Vgl. Uwe Koreik, Jan Paul Pietzuch: Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. Berlin/New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35/2). 2. Halbband, S. 1440-1453, hier: S. 1444.

greifen, liegen mittlerweile vor.² Gemeinsam ist den meisten kulturwissenschaftlichen Konzepten das Bemühen, den gerade innerhalb der Fremdsprachwissenschaften und -didaktiken weit verbreiteten simplifizierenden Begriff von ‚Kultur‘, der in der Regel auf (Sprach-)Nationen bezogen und als homogene und abgeschlossene Größe verstanden wird, in Frage zu stellen und durch ein weit ausdifferenzierteres und realistischeres Konzept zu ersetzen; insbesondere ist das Bemühen erkennbar, die kulturkontrastiven Ansätze, die in der ‚interkulturellen‘ Fremdsprachendidaktik bis heute üblich sind und von einem starren Gegenüber von ‚fremder‘ und ‚eigener Kultur‘ ausgehen, in Richtung bedeutungs- und diskursorientierter Konzepte zu transformieren. Damit aber werden herkömmliche Vorstellungen, wonach ‚Landeskunde‘ im Fremdsprachenunterricht Informationen über ‚Land und Leute‘ oder ‚Sitten und Bräuche‘ des ‚Zielsprachenlandes‘ zu vermitteln oder auch die Lerner auf eine ‚effizienten‘ Umgang mit der ‚fremden Kultur‘ vorzubereiten habe, fragwürdig.

An welchen Zielen aber kann und soll sich ein Fremdsprachenunterricht, der seine kulturbezogenen Aufgaben ernst nimmt, orientieren? Welche Inhalte sind Gegenstand eines solchen Unterrichts? An welchen Lehr- und Lernprinzipien kann er sich ausrichten, nach welchen Kriterien erfolgt die Auswahl und Aufbereitung von Lehr- und Lernmaterialien?

Es ist nicht das Ziel des vorliegenden Beitrags, alle diese teilweise sehr praktischen Fragen beantworten zu wollen. Vielmehr soll es hier zunächst darum gehen, einige grundlegende Überlegungen der kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde nachzuzeichnen und sichtbar zu machen, inwiefern sie in der Tat zu einer neuen Perspektive, zu neuen Herausforderungen, aber auch zu völlig neuen Lösungsansätzen für die herkömmliche Landeskunde führen. Dabei wird teilweise auf Überlegungen zurückgegriffen, die in ähnlicher Weise, aber in anderen Kontexten schon an anderer Stelle vorgestellt worden sind.³

2 Vgl. u.a. Jürgen Kramer: *British Cultural Studies*. München 1997; Dorothee Röseberg: *Kulturwissenschaft Frankreich*. Stuttgart u.a. 2001; Wolfgang Hallet: *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier 2002; Claus Altmayer: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004.

3 Vgl. u.a. Claus Altmayer: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004; Ders.: ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35 (2006), S. 44-59; Ders.: 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.

„Kulturwissenschaft“

Die Bezeichnung ‚Kulturwissenschaft(en)‘ ist in den letzten Jahren in inflationärer Weise gebraucht worden, was für Präzision und Trennschärfe des Begriffs nicht unbedingt günstig ist. Aus diesem Grund soll hier zunächst versucht werden, einige grundlegende Bedeutungsvarianten des Begriffs zu unterscheiden:

(1) Im pluralischen Sinn von ‚Kulturwissenschaften‘ wird der Begriff verschiedentlich als neue und modernere Sammelbezeichnung für diejenigen Disziplinen gebraucht, die traditionell als ‚Geisteswissenschaften‘ oder ‚Humanwissenschaften‘ (‘humanities’) bekannt sind. Diese Begriffsverwendung hat sich im deutschen Sprachraum spätestens seit der Denkschrift *Geisteswissenschaften heute*⁴ eingebürgert, die den ‚Geisteswissenschaften‘ insgesamt eine neue kulturwissenschaftliche Neuorientierung verordnen wollte, um damit auch der zunehmenden Differenzierung und Spezialisierung in diesem Feld entgegen zu wirken. Unabhängig von der Frage, ob es sich dabei um ein berechtigtes Anliegen handelt oder nicht, ist ein derart umfassendes Begriffsverständnis von ‚Kulturwissenschaft(en)‘ für die hier verfolgten Zwecke einer wissenschaftlichen Weiterentwicklung und Untermauerung der ‚Landeskunde‘ eher ungeeignet.

(2) Im singularischen Sinn bezeichnet ‚Kulturwissenschaft‘ andererseits geradezu im Gegenteil eine sich als völlig eigenständig auffassende neue wissenschaftliche Disziplin, die sich seit den 1980er und 1990er Jahren an Universitäten im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus in Form von Studiengängen, Lehrstühlen und Instituten etabliert hat. Ein Blick in vergleichende Übersichten des bestehenden Studienangebots⁵ zeigt allerdings, dass die vorhandenen Konzepte außerordentlich heterogen sind und die entsprechenden Fachvertreter – der gemeinsamen Bezeichnung ungeachtet – sich wohl kaum auf ein gemeinsames Verständnis der Gegenstände, Forschungsmethoden und Erkenntnisinteressen der Disziplin ‚Kulturwissenschaft‘ werden einigen können. Hinzu kommt, dass es sich in den meisten Fällen eher um eine neue Kombination durchaus traditioneller Inhalte aus Gebieten wie Literaturwissenschaft, Philosophie, Ethnologie, Medienwissenschaft usw. handelt, bei denen das integrative Element ebenso wenig erkennbar ist wie das spezifisch Neue, das die Einrichtung entsprechender

Berlin/New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35/2). 2. Halbband, S. 1401-1412.

4 Wolfgang Frühwald u.a.: *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*. Frankfurt a.M. 1991.

5 Vgl. Hartmut Böhme, Peter Matussek, Lothar Müller: *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek 2000, S. 210ff.

neuer Institute und Studiengänge erst legitimieren könnte. Worin, so fragt man sich, besteht eigentlich die disziplinäre Identität des Faches, die die Rede von einer ‚Kulturwissenschaft‘ im Singular rechtfertigen würde? Auch dieses deutlich zu enge Verständnis von ‚Kulturwissenschaft‘ bietet einer Neuperspektivierung der Landeskunde also keine brauchbare Orientierung.

(3) Nach der dritten Variante bezieht sich die Bezeichnung ‚Kulturwissenschaft‘ nicht auf eine eigenständige (Teil-)Disziplin, sondern auf eine spezifische inhaltliche und methodische Neukonzeption innerhalb verschiedener Disziplinen der Humanwissenschaften, die – im Sinne des so genannten ‚cultural turn‘ – nicht mehr die vermeintlich objektiven und strukturellen, sondern insbesondere die ideellen und symbolischen Dimensionen menschlichen Handelns ins Zentrum der wissenschaftlichen Interesses stellen. ‚Kulturwissenschaft‘ in diesem Sinn bezieht sich demnach nicht auf bestimmte einzelne Disziplinen, sondern meint eine Disziplinen übergreifende Perspektive auf menschliches Handeln im sozialen Kontext, die Sinnsysteme, symbolische Codes und interpretative Schemata zu ihrem bevorzugten Gegenstand macht.⁶

Wenn im vorliegenden Kontext von einer Neuorientierung der Landeskunde als ‚Kulturwissenschaft‘ die Rede ist, dann geschieht dies vor allem unter Rückgriff auf ein Verständnis von ‚Kulturwissenschaft‘ nach der Variante (3) und legt demnach die Auffassung zugrunde, dass wir es in der Landeskunde nicht mit einer objektiv bestehenden und beschreibbaren äußeren Welt und Wirklichkeit, sondern vor allem mit symbolischen Ordnungen und Sinnzuschreibungen und Prozessen eines diskursiven Aushandelns von Bedeutung zu tun haben.

‚Fremdheitserfahrung‘: Deutschland West – Deutschland Ost

Erläutern möchte ich dieses Verständnis von ‚Kulturwissenschaft‘ an einem Beispiel, bei dem ich zum einen auf eigene persönliche Erfahrungen zurückgreifen kann, das uns aber zum anderen auch zu einem der fast schon ‚klassischen‘ Themen der ‚Landeskunde‘ Deutschlands führen wird. Geboren und aufgewachsen im westlichen Teil Deutschlands, lebe und arbeite ich seit 2005 in Leipzig, das bekanntlich in Sachsen und damit im östlichen Teil liegt, dem Teil also, den man als ‚neue Bundesländer‘ oder auch als ‚ehemalige DDR‘ bezeichnet. Die Erfahrung als ‚Wessi‘ in ‚Ossiland‘ war und ist in vielerlei Hinsicht durchaus vergleichbar mit dem, was wir im Rahmen etwa des ‚interkulturellen‘ Fremd-

6 Vgl. Andreas Reckwitz: *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist 2001, S. 16.

sprachenunterrichts gerne als ‚Fremdheitserfahrung‘ bezeichnen. Der Umgang mit den Mitmenschen, so würde ich diese Erfahrung beschreiben, ist anders, teilweise viel formeller, als ich das bisher kannte. Man reicht sich zur Begrüßung die Hand, und zwar nicht nur in formellen beruflichen oder irgendwie offiziellen Situationen, sondern auch im privaten Umgang mit Freunden, und sogar Kinder tun das. Auf der Straße fällt mir auf, dass Fußgänger an einer roten Ampel brav stehen bleiben, auch wenn weit und breit kein Auto zu sehen ist, und erst dann die Straße überqueren, wenn das grüne Ampelmännchen es ihnen erlaubt. Das alltägliche Leben, vor allem aber der Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden in den Bildungsinstitutionen ist weit förmlicher, als wir das aus dem Westen kannten, auf formale Dinge wie Schönschreiben und ordentliche Heftführung wird sehr geachtet. Im auch alltäglichen Umgang mit Bekannten spielt die Frage, ob jemand aus dem ‚Westen‘ kommt, immer noch eine große Rolle, nicht selten ist dies für die Entstehung engerer persönlicher Kontakte eher hinderlich. Vieles wäre noch zu diesem Thema zu sagen, aber gehen wir lieber noch einen Schritt weiter: Wer sich, wie ich, vielleicht die Frage stellt, warum das so ist, wird in den Medien, aber auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Sozial- und Politikwissenschaftlern dazu viele Antworten finden. So wird zum Beispiel seit längerem beklagt, dass in Deutschland zwar die politische und administrative Vereinigung zwischen der westlichen Bundesrepublik und der östlichen DDR gelungen sei, dass die ‚innere Einheit‘, das heißt die Angleichung nicht nur der ökonomischen Lebensverhältnisse, sondern auch der ‚Mentalitäten‘ in Ost und West aber noch ausstehe. Von einem ‚Volk‘, wie es während der friedlichen Revolution von 1989 in dem Spruch „Wir sind ein Volk“ immer wieder beschworen wurde, könne, so der Fernsehjournalist Wolfgang Herles, keine Rede sein, dafür seien die Erfahrungen, Leitbilder, Denkmuster und Gefühle in West und Ost viel zu unterschiedlich, das Maß an Gemeinsamkeit zu gering.⁷ Die politikwissenschaftliche Umfrageforschung bestätigt diesen Befund weit gehend: Die Ostdeutschen, so heißt es, fühlen sich mehrheitlich benachteiligt und als Bürger zweiter Klasse abgestempelt, sie stellen den Wert der Gleichheit deutlich über den der Freiheit und seien deutlich unzufriedener mit den Institutionen und Leistungen der Demokratie als die Westdeutschen.⁸ Hinzu kommt, dass sich in den letzten Jahren eine deutliche Tendenz zur Rückbesinnung auf die DDR und eine spezifische Form der Ostidentität herauszubilden beginnt, die gerade die Erinnerung an das Leben und

7 Vgl. Wolfgang Herles: *Wir sind kein Volk. Eine Polemik*. München 2004, S. 24f.

8 Vgl. z.B. Detlef Pollack: Wie ist es um die innere Einheit Deutschland bestellt? Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2006) 30/31, S. 3-7; Regina Bittner: Kulturtechniken der Transformation. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2009) 28, S. 9-15.

den Alltag in der DDR hochzuhalten versucht, was wiederum von anderen (insbesondere, aber keineswegs ausschließlich aus dem Westen) als ‚Ostalgie‘ und als Verharmlosung und Verniedlichung des Unrechtsstaates DDR verdammt wird.⁹ All dies hat ja längst auch Eingang in künstlerische Verarbeitung gefunden, literarische Texte wie *Zonenkinder* (2002) von Jana Hensel oder *Der Turm* (2008) von Uwe Tellkamp, Filme wie *Good bye Lenin!* (2003) oder *Das Leben der Anderen* (2006) wären hier als Beispiele zu nennen. Und nicht zuletzt kursiert mittlerweile eine völlig unüberschaubare Menge an Ossi-Wessi-Witzen, Karikaturen, Comics und Satiren zum Thema.

An diesem Beispiel lässt sich gut veranschaulichen, worum es einer Kulturwissenschaft im Kontext des Deutschen als Fremdsprache vor allem geht – und vielleicht auch, worum es nicht geht. Eine herkömmliche ‚Landeskunde‘ wäre bei diesem Thema vor allem daran interessiert, anhand geeigneter Texte und Materialien, etwa aus dem Zusammenhang der erwähnten Umfragesforschung, zu zeigen, dass bzw. inwieweit die immer wieder bemühte ‚innere Einheit‘ Deutschlands tatsächlich hergestellt ist oder eben nicht, ob es also zwischen Ost- und Westdeutschen noch so gravierende Unterschiede gibt, wie gelegentlich behauptet wird. Kulturwissenschaft in dem hier vertretenen Sinn geht ganz anders vor: Sie würde zum Beispiel darauf aufmerksam machen, dass es sich bei meinem eigenen Erfahrungsbericht um eine spezifische Deutung des Verhältnisses zwischen Ost und West handelt, die von bestimmten diskursiven Traditionen und vor allem von tradierten Wissenselementen Gebrauch macht, durch die das Problem überhaupt erst zustande kommt; dass es sich beispielsweise bei meiner vermeintlich ‚objektiven‘ Beobachtung ‚ostdeutscher‘ Verhaltensweisen tatsächlich eher um eine subjektive Deutung meinerseits handelt, die durch die Erwartung eines entsprechend ‚anderen‘ Verhaltens erst zustande kommt. Einer kulturwissenschaftlich reformulierten ‚Landeskunde‘ würde es demnach eben gerade nicht darum gehen, sich diesem Thema ‚objektiv‘ und mit Hilfe herkömmlicher sozialwissenschaftlicher Zugriffe zu nähern, sondern vor allem den Diskurs- und Deutungscharakter des Themas sichtbar und rekonstruierbar zu machen. Die Fragestellung, von der aus Kulturwissenschaft sich dem Thema nähert, wäre also nicht, ob bzw. inwieweit die ‚innere Einheit‘ hergestellt ist und ob die ‚Wessis‘ wirklich anders sind als die ‚Ossis‘, die Frage wäre vielmehr, wie überhaupt der Diskurs über ‚innere Einheit‘ funktioniert und welche Rolle dabei den implizit vorausgesetzten und typisierten Wissenselementen wie ‚innere Einheit‘, ‚Ossis‘, ‚Wessis‘ – ich werde sie im Folgenden ‚kulturelle Muster‘

9 Vgl. z.B. Katja Neller: *DDR-Nostalgie. Dimensionen der Orientierungen der Ostdeutschen gegenüber der ehemaligen DDR, ihre Ursachen und politischen Konnotationen*. Wiesbaden 2006 sowie den Beitrag von Frank-Michael Kirsch im vorliegenden Band.

nennen – dabei zukommt. Nicht die soziale, politische oder auch historische ‚Realität‘ also steht im Zentrum, sondern die diskursiven Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse, über die wir eben diese Realität als vermeintlich objektive überhaupt erst ‚herstellen‘ und in denen wir uns über diese ‚Realität‘ verständigen.

‚Kultur‘: Vom essentialistischen zum bedeutungsorientierten Kulturbegriff

Wenn wir ‚Kulturwissenschaft‘ in dem beschriebenen Sinn auffassen, welcher Begriff von ‚Kultur‘ liegt dem dann zugrunde? Über diesen Begriff ist viel geschrieben worden, wir wissen längst, dass es sich um einen hochgradig komplexen und vielschichtigen Begriff handelt, der sich nur sehr schwer für konkrete wissenschaftliche Fragestellungen festmachen und operationalisieren lässt.¹⁰ Diese Klagen will ich hier nicht wiederholen und auch nicht weiterführen. Ich will auch nicht zum wiederholten Mal ausführlich belegen, dass und warum der homogenisierende, in der Regel auf Nationen bezogene und essentialistische Begriff von ‚Kultur‘ hoch problematisch ist, weil er der Komplexität, Heterogenität und Unübersichtlichkeit, mit der wir es heute in einer sich zunehmend globalisierenden Welt zu tun haben, nicht gerecht wird. Homogene Nationalkulturen, davon gehe ich aus, gibt es nicht und hat es wohl auch noch nie gegeben. Wir gehören als Individuen auch nicht nur einer sozialen Gruppe, eben der Nation oder Ethnie, an, sondern sehr vielen und teilweise auch sehr verschiedenen; unsere kulturellen Prägungen und Orientierungen stehen quer zu den hergebrachten Grenzen nationaler oder auch ethnischer Identitätskonstrukte. Wenn das aber so ist, in welchem Sinn können wir dann überhaupt noch von ‚Kultur‘ oder ‚Kulturen‘, gar von ‚deutscher Kultur‘ sprechen?

Um dies zu verdeutlichen, greife ich eine Theorie- und Forschungstradition auf, die wir als Phänomenologie, symbolischen Interaktionismus, verstehende Soziologie, interpretative Ethnologie oder wissenssoziologischen Sozialkonstruktivismus kennen. All diesen Konzepten ist ja die Einsicht gemeinsam, dass uns die Welt da draußen, also das, was wir die ‚Wirklichkeit‘ nennen, nicht unmittelbar und ‚an sich‘, als ‚objektive‘, sondern nur als ‚immer schon‘ gedeutete

10 Vgl. dazu und zum Folgenden Claus Altmayer: 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. Berlin/New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35/2). 2. Halbband, S. 1401-1412.

Wirklichkeit zugänglich ist, dass wir diese Wirklichkeit also durch Sinngebungsprozesse in der sozialen Interaktion sozusagen selbst herstellen. Dass ein bestimmter Gegenstand eben ein Gegenstand vom Typ X ist, eine bestimmte soziale Situation eine Situation vom Typ Y oder ein uns begebender Mitmensch der und der ist: Das liegt daran, dass wir das, was uns begegnet, die Sinnesreize, die uns erreichen, mit Hilfe des uns verfügbaren Wissens einordnen, ihnen einen bestimmten Sinn zuschreiben und daraus dann unter Umständen auch eine bestimmte Handlungsorientierung beziehen. Deutung, Sinngebung, Einordnung: dies alles geschieht also nicht voraussetzungslos, wir verfügen sozusagen ‚immer schon‘ über bestimmte Wissensstrukturen, die uns diese Deutungen ermöglichen, Wissensstrukturen, die sozial vermittelt und gelernt sind. Wir verfügen über ein Repertoire an Wissen, das wir mindestens zum Teil mit anderen gemeinsam haben, denn nur dann kommt auch eine gemeinsame Weltdeutung zustande, die der sozialen Interaktion zugrunde liegt. Dieses Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht – das ist eben die Kultur. Wir sprechen hier von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff, der sich von dem herkömmlichen essentialistischen und an Nationen und Ethnien gebundenen Begriff deutlich unterscheidet und über diesen weit hinaus geht. Kultur, so heißt es beispielsweise bei dem deutschen Kulturosoziologen Andreas Reckwitz, sei ‚jener Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken‘.¹¹

Die ‚Kultur‘ nach diesem Verständnis wäre also gerade nicht – um auf mein Beispiel zurückzukommen – in den Verhaltensweisen der ‚Ossis‘ zu suchen, ob sie sich nun die Hand geben zur Begrüßung oder an der Ampel stehen bleiben, denn tatsächlich handelt es sich hierbei ja nur um etwas stereotypische und verallgemeinernde Deutungen, die ich auf der Basis bestimmter diskursiver Wissensordnungen vornehme. Ich gebe meinen eigenen Erfahrungen, meinen eigenen Wahrnehmungen einen bestimmten Sinn mit Hilfe eben dieser Wissensordnungen oder genauer: Die Wahrnehmungen oder Erfahrungen kommen durch diese Wissensordnungen überhaupt erst zustande. Weil mir bestimmte Wissensstrukturen (z.B. ‚Ossis‘, ‚formelles‘ vs. ‚informelles Verhalten‘ usw.) zur Verfügung stehen, füge ich das, was mir scheinbar ‚objektiv‘ begegnet, in diese Ordnungen ein und deute es eben mit Hilfe dieser Ordnungen und dieser Kategori-

11 Andreas Reckwitz: *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist 2000, S. 84.

en. Und diese Ordnungen und diese Kategorien, mit denen ich meine Welt mit Sinn versee – das ist die Kultur.

Wenn wir also ‚Kultur‘ in diesem bedeutungsorientierten Sinn auffassen wollen, dann stellt sich zunächst eine Reihe von weiteren Fragen, von denen ich hier nur zwei vorwegnehmen und versuchsweise beantworten möchte:

- (1) Wo findet Kultur statt?
- (2) Was heißt denn nun ‚deutsche Kultur‘? Gibt es die überhaupt?

Zu Frage (1): *Wo findet Kultur statt?*

Die sozusagen klassische Antwort, wie sie beispielsweise Edward T. Hall schon in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts formuliert hat, lautet: Kultur findet hinter meinem Rücken statt, sie prägt oder determiniert mein Verhalten, ohne dass ich das überhaupt merke und ohne dass mir das selbst bewusst wäre.¹² Nach der hier vertretenen Auffassung findet ‚Kultur‘ aber nicht im Verhalten statt, das von bestimmten vorbewussten ‚Prägungen‘ gelenkt wird, sondern dort, wo es um Sinnzuschreibung und Interaktion geht, also im symbolischen Handeln und hier wiederum vor allem im wichtigsten Symbolsystem, das uns zur Verfügung steht: in der Sprache. ‚Sprache‘ meint hier aber nicht das sprachliche System, also Grammatik und Wortschatz, sondern primär den Sprachgebrauch im Diskurs. Jede sprachliche Äußerung, jeder Text, jede sprachliche Interaktion macht von der symbolischen Ordnung Gebrauch, als die wir ‚Kultur‘ ja definiert haben, denn jede symbolische Handlung vertraut darauf und muss darauf vertrauen, dass sie von anderen nachvollzogen und verstanden werden kann, und das wird sie nur, wenn die Interaktionspartner nicht nur über einen gemeinsamen sprachlichen Code, sondern auch über die in die symbolische Handlung implizit eingehenden und als selbstverständlich und allgemein bekannt vorausgesetzten Wissensressourcen verfügen. Damit aber ist die Sprache, sind mündliche Äußerungen, Texte, Bilder, Medien usw., kurz: ist der Diskurs auch der Ort, von dem aus Kultur sich erforschen lässt.

Zu Frage (2): *Was heißt ‚deutsche Kultur‘?*

Diese Frage ist damit schon fast beantwortet. Während eine traditionelle Auffassung, wie wir sie etwa aus dem Diskurs über Interkulturalität kennen, die Pluralität von ‚Kulturen‘ in der Regel an der Pluralität ethnisch-nationaler Identitäten festmacht und letztere als ‚objektive‘ Größen auffasst, gehe ich zunächst einmal

12 Vgl. z.B. Edward T. Hall: *The Silent Language*. New York 1990, S. 20ff.

davon aus, dass ‚Kultur‘ eine universale und damit singularische Größe ist, die intersubjektive Verständigung überhaupt erst möglich macht. Dass Verständigung auch scheitern kann, weil die betreffenden Interaktionspartner zum Beispiel nicht über ein ausreichendes Maß an gemeinsamen Wissensressourcen verfügen und daher nicht zu einer gemeinsamen Situationsdefinition kommen, ist trivial. Aber Scheitern oder Gelingen von Interaktion hängt nicht, wie man lange angenommen hat und teilweise noch annimmt, von ethnischen oder gar nationalen Kategorien ab. Denn dass auch die Interaktion zwischen Menschen gleicher nationaler ‚Zugehörigkeit‘ kläglich scheitern und die Interaktion zwischen Deutschen und Schweden oder Norwegern gelingen kann, ist ja nicht weniger trivial. Gelingen und Scheitern hängen vor allem davon ab, ob und in welchem Maß die Interaktionspartner auf vergleichbare Wissensressourcen zurückgreifen können, das heißt über vergleichbare Erfahrungen und Erinnerungen in dem Bereich verfügen, der Gegenstand der Interaktion ist. Deswegen hat eben ein deutscher Atomphysiker mit einer deutschen Kassiererin beim Discounter wahrscheinlich weniger gemeinsame Deutungsressourcen als mit seinem japanischen Kollegen. So gesehen müssen wir ‚Kultur‘ als eine Deutungsressource auffassen, die zunächst einmal in eben dem Maß von Individuum zu Individuum verschieden ist, in dem sich Individuen hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu sehr vielen sozialen Gruppen und ihrer Partizipation an vielen verschiedenen Diskursen unterscheiden. Wenn das aber so ist, ist kaum erkennbar, was ein Ausdruck wie ‚deutsche Kultur‘ überhaupt noch bedeuten könnte.

Wenn wir den Ausdruck dennoch verwenden, dann hat dies zum einen gewissermaßen institutionelle Gründe: Als Vertreter eines akademischen Faches wie der Germanistik sind wir ja nicht für alles zuständig, sondern haben einen bestimmten Gegenstandsbereich, man könnte also sagen, wir beschäftigen uns mit dem Ausschnitt der ‚Kultur‘, wie er uns im Kontext des Deutschen, genauer: der deutschen Sprache entgegen kommt. Aber für diese Eingrenzung gibt es über die institutionellen Gründe hinaus auch sachliche Gründe. Wir haben ja gesehen, dass ‚Kultur‘ vor allem in symbolischen Handlungen und hier wiederum vor allem in der Sprache, im Sprachgebrauch, im vor allem auf der Basis der Sprache funktionierenden Diskurs stattfindet. Auch wenn man sicherlich zustehen muss, dass es sich bei Begriffen wie ‚deutsche Sprache‘ tatsächlich nicht weniger um Konstrukte und Abstraktionen handelt, die sich bei genauerem Hinsehen in eine unendliche Vielzahl von Äußerungen auflösen, so kann und muss man doch mit einem solchen Konstrukt arbeiten. Von ‚deutscher Kultur‘ soll also im Kontext der Kulturstudien des Faches Deutsch als Fremdsprache die Rede sein, wenn es um die deutschsprachigen Diskursen zugrunde liegenden symbolischen Ordnungen geht.

Kulturelle Muster als kulturwissenschaftlicher Forschungs- und Lerngegenstand

Um den erwähnten bedeutungs- und wissensorientierten Begriff von ‚Kultur‘ für die Zwecke kulturwissenschaftlicher Forschung und Lehre konkreter und greifbarer zu machen, habe ich vor einigen Jahren den Begriff des ‚Deutungsmusters‘ übernommen und weiterentwickelt, der in den hermeneutisch orientierten Sozialwissenschaften in Deutschland seit den 70er Jahren eine gewisse Rolle spielt und der in letzter Zeit auch im Rahmen sozialwissenschaftlicher Diskursanalysen aufgetaucht ist.¹³ 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. Deutungsmuster sind demnach zentraler Bestandteil der symbolischen Wissensordnung, die uns als Ressource für die Zuschreibung und Herstellung von Sinn, das heißt also für Deutung, zur Verfügung steht und die wir ja als ‚Kultur‘ identifiziert haben. Ich spreche daher von ‚kulturellen Deutungsmustern‘. Da ‚Kultur‘ im Sinn einer Deutungsressource ja immer mit ‚Deutung‘ zu tun hat, könnte man auf diesen Bestandteil des Begriffs sicherlich auch verzichten und einfach von ‚kulturellen Mustern‘ sprechen.

Was also ist ein kulturelles (Deutungs-) Muster? Es ist ein Wissenselement,

- in dem musterhaft verdichtetes und typisiertes, das heißt auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedeltes und insofern auf viele konkrete Situationen anwendbares Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten ist;

- das dazu dient, je konkrete Erfahrungen und Situationen als Fall eines allgemeineren Typs/Musters zu deuten und einzuordnen, der Erfahrung bzw. Situation einen bestimmten Sinn zuzuschreiben und unser Handeln in der entsprechenden Situation zu orientieren;

- das in Sprache und Diskursen gespeichert und überliefert ist, im Prozess der Sozialisation in bestimmte Diskurse erworben wird, für die Verständigung und die Herstellung einer gemeinsamen Wirklichkeit innerhalb dieser Diskurse zur Verfügung steht und in diesem Sinn Gemeinschaft stiftet;

13 Vgl. Claus Altmayer: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004, S. 147ff.; Ders.: Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), S. 181-199, hier: S. 184ff.

- das in alltäglichen Handlungsvollzügen und Kommunikationssituationen in der Regel implizit und unreflektiert verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt wird, das im Bedarfsfall aber auch auf eine reflexive Ebene gehoben und selbst zum Gegenstand auch kontroverser Deutung werden kann.

Zur Veranschaulichung dieses zunächst ja doch sehr abstrakt anmutenden Begriffs greife ich kurz auf eine soziale Situation zurück, die zur wissenschaftlichen Praxis weltweit gehört: ein wissenschaftlicher Vortrag. Als Teilnehmer am Wissenschaftsdiskurs verfügen wir alle über das kulturelle Muster ‚Vortrag‘, das uns in die Lage versetzt, der Situation, in der wir uns während eines Vortrags befinden, einen spezifischen Sinn zuzuschreiben, bei dem wir auch davon ausgehen können, dass er von allen Beteiligten geteilt wird, weil wir eben alle durch unsere Sozialisation in den Wissenschaftsdiskurs über das entsprechende Muster verfügen. Sinn zuschreiben heißt dabei aber nicht nur, dass wir auf der kognitiven Ebene einen Rahmen herstellen, in die sich einzelne Erfahrungen innerhalb der entsprechenden Situation problemlos einfügen lassen, es heißt vielmehr auch, dass wir aufgrund dieses Musters auch wissen, wie wir uns in der betreffenden Situation verhalten sollen und können, das heißt das Muster liefert uns Handlungsorientierung. Andere Beispiele wären auch diejenigen, von denen oben die Rede war, die Unterscheidung zwischen ‚Ossis‘ und ‚Wessis‘, aber auch andere, auf den ersten Blick völlig trivial anmutende Muster, mit denen wir Menschen kategorisieren, das heißt in Schubladen stecken, in Gruppen einteilen usw.: Männer – Frauen, Erwachsene – Kinder, Alte – Junge, Deutsche/Europäer – Afrikaner, wir – sie usw. Man sieht vielleicht schon an diesen Beispielen: Wir haben es mit einem ziemlich unüberschaubaren und ungeordneten Thema zu tun, irgendwie lässt sich ja offenbar fast alles als kulturelles Muster auffassen, in gewissem Sinn bezeichnet jedes Wort so ein Muster. Wenn wir also, wie ich es vorschlagen möchte, den Begriff des ‚kulturellen Musters‘ in dem hier explizierten Sinn zum Kernbegriff kulturwissenschaftlicher Forschung und Lehre machen wollen, dann müssen wir die zunächst ja in der Tat völlig unüberschaubare Menge dessen, was alles ein solches Muster sein könnte, irgendwie eingrenzen, ordnen und systematisieren.

Für eine solche Klassifizierung ist vor allem die Frage wichtig, welche Funktionen kulturelle Muster haben und wie man diese Funktionen in eine sinnvolle und gleichwohl noch hinreichend überschaubare Ordnung bringen kann. Kulturelle Muster dienen ja, wie gesehen, vor allem dazu, uns mit vorgedeuteten Sinnangeboten zu versorgen, auf die wir für die Deutung konkreter Situationen zurückgreifen können. Solche Sinnangebote also sollen uns die Welt sozusagen vordeuten, sollen Ordnungskategorien bereitstellen. Dies aber tun sie auf mehre-

ren Ebenen, und nach diesen möchte ich hier zunächst vier Arten von kulturellen Mustern unterscheiden:

(1) *Kategoriale Muster*

Sie dienen insbesondere dazu, Menschen zu klassifizieren und einzuordnen, das heißt uns selbst und unsere Interaktionspartner in der sozialen Interaktion zu positionieren: Mit wem habe ich es zu tun? Wer bin ich? Wer ist der andere? Kulturelle Muster wie ‚Mann – Frau‘, ‚alt – jung‘, ‚Ossi – Wessi‘ gehören hier hin, aber auch sämtliche ethnisch-nationalen Kategorien wie ‚deutsch‘, ‚europäisch‘, ‚schwarz/weiß‘ und die auto- und heterostereotypischen Bilder, die wir damit jeweils verbinden. Diese Muster, so können wir auch sagen, dienen uns zur deutenden und diskursiven Konstruktion von (eigenen und fremden) Identitäten.

(2) *Topologische Muster*

Sie dienen dazu, Ordnung im Raum herzustellen und uns im Raum zu orientieren. Dazu gehören beispielsweise unsere Bilder von geographischen Verhältnissen, von Ländern und deren Grenzen, von Kontinenten usw. Dazu gehören auch geopolitische Konzepte wie etwa die Einteilung der Welt in so genannte ‚Kulturkreise‘, wie sie Samuel Huntington vorgenommen hat, die aber auch auf ältere Vorbilder zurückgehen; dazu gehören unsere Vorstellungen von ‚Europa‘ oder ‚Afrika‘, dazu gehören die Himmelsrichtungen, denn natürlich verbinden wir beispielsweise mit ‚Osten‘ nicht nur die Richtung, wo die Sonne aufgeht, sondern viel mehr und wenig Gutes; inhaltlich ganz anders, funktional aber ganz ähnlich ist es auch bei ‚Westen‘, ‚Süden‘ oder ‚Norden‘. Zu den topologischen Mustern gehören auch solche wie ‚Heimat‘, ‚Reisen‘, ‚Stadt vs. Land‘, ‚Dorf‘, ‚Landschaft‘ und viele andere. Und nicht zuletzt die klassischen Nationalstereotype, also etwa das Bild der Deutschen in Skandinavien oder das Schwedenstereotyp in Deutschland gehören hier hin.

(3) *Chronologische Muster*

Der Ausdruck ‚chronologisch‘ ist hier analog zu ‚topologisch‘ gebildet, er bezieht sich also nicht, wie man alltagssprachlich vielleicht annehmen könnte, auf den linearen Zeitablauf (‚Chronologie der Ereignisse‘), sondern auf die Funktion solcher Muster, dass sie nämlich analog zu den topologischen dazu dienen, Ordnung in der Zeit herzustellen und uns in Bezug auf zeitliche Verhältnisse zu orientieren. Hier lassen sich wiederum zwei verschiedene Formen und Funktionen unterscheiden, die ich mit den Begriffen ‚temporale‘ und ‚mnemologische‘

Muster bezeichnen möchte. Temporale Muster dienen dazu, den Ablauf der Zeit einzuteilen und zu ordnen. Das bezieht sich zunächst einmal ganz klassisch auf unsere abstrakteren Vorstellungen vom Zeitablauf, lineare Zeit vs. zirkuläre Zeit usw., darüber hinaus aber und viel banaler auf die alltägliche Ordnung der Zeit durch Kalender, Jahreszeiten, Tageszeiten, Tagesabläufe usw. Auch Wochentage wie zum Beispiel ‚Sonntag‘ oder ‚Wochenende‘ gehören hierher, Feste und Feiertage (‚Weihnachten‘), Unterscheidungen in Arbeits- und Freizeit usw. Bei ‚mnemologischen‘ Mustern geht es darum, wie wir vergangene Zeit in der Gegenwart und für die Zukunft repräsentieren und nutzbar machen, anders formuliert: es geht um Erinnerung. Aus den gedächtnistheoretischen Arbeiten von Maurice Halbwachs, Jan und Aleida Assmann, Daniel Schacter oder Harald Welzer, aber auch aus der neurobiologischen Forschung zur Funktion des Gedächtnisses wissen wir ja, dass Gedächtnis und Erinnerung für die soziale Interaktion eine enorme Rolle spielen, dass aber Gedächtnis und Erinnerung umgekehrt vor allem sozial und kulturell bedingt sind. Begriffe wie ‚kulturelles Gedächtnis‘ oder ‚Erinnerungsorte‘ sind in den letzten Jahren in den Kulturwissenschaften sehr einflussreich geworden. Diese Konzepte, auf die ich hier ansonsten nicht weiter eingehen kann, sollen mit dem Begriff der ‚mnemologischen‘ Muster aufgegriffen und für die Kulturstudien genutzt werden. Gemeint ist damit also in etwa das, was bei Pierre Nora im französischen und François/Schulze im deutschen Kontext als ‚Erinnerungsorte‘ beschrieben wird, nämlich kulturelle Muster, in denen Erinnerung aufbewahrt, gedeutet und in Gegenwart und Zukunft weiter transportiert wird.¹⁴ Beispiele wären etwa narrative Muster, also sozusagen mythische Geschichten wie ‚Wirtschaftswunder‘ oder ‚das Wunder von Bern‘, Erinnerungen an einzelne Ereignisse wie ‚1968‘ oder die ‚friedliche Revolution‘ usw.

(4) *Axiologische Muster*

Unter ‚Axiologie‘ versteht man in der Philosophie die Lehre von den Werten, nach dem griechischen Wort ‚axis‘, Wert. Bei axiologischen Mustern handelt es sich demnach um solche, mit deren Hilfe wir Wertungen vornehmen: Was ist gut und was ist schlecht, was ist gut und was ist böse? Auch hier handelt es sich nach meiner Überzeugung um einen sehr grundlegenden Vorgang, der für unseren deutenden Zugriff auf die Welt und für unser Handeln in dieser Welt eine erhebliche Rolle spielt. Beispiele für solche axiologischen Muster sind etwa die großen und eher abstrakt-philosophischen Wertkonzepte wie ‚Menschenwürde‘, ‚Freiheit‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Solidarität‘, ‚Glück‘ usw. Dazu gehören aber auch

14 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Christine Becker im vorliegenden Band.

die kleineren und alltäglicheren Dinge wie ‚Geld‘, ‚Ordnung‘ oder ‚Gemütlichkeit‘, aber auch derzeit in Deutschland umstrittene Dinge wie ‚Ehre‘ oder ‚Disziplin‘. Und nicht zuletzt umfasst der Begriff auch das, was wir eigentlich nicht wollen, also sozusagen negative Werte wie beispielsweise ‚Kriminalität‘ oder ‚Müll‘.

Der Sinn dieser Typologie kultureller Muster besteht nun, wie gesagt, darin, das zunächst völlig unabsehbare Feld von vorstrukturierten Deutungsangeboten, mit dem wir es beim Thema ‚Kultur‘ ja zu tun haben, zu ordnen und dabei die üblichen Fallen des essentialistischen nationenbezogenen Kulturverständnisses möglichst zu vermeiden. Die Typologie erhebt daher zunächst einmal einen universalen Anspruch, das heißt ich gehe davon aus, dass die angesprochenen Funktionen der Kultur, uns eben im Hinblick auf die Kategorisierung von Menschen, auf die Herstellung von Ordnung in Raum und Zeit und auf Wertungen mit vorstrukturierten Deutungsangeboten zu versehen, zum Menschsein dazu gehört, sich also schlichtweg keine Form menschlicher Vergesellschaftung denken lässt, die dies nicht leistet, auch wenn dies, und das ist die andere Seite, selbstverständlich auf jeweils sehr verschiedene Weise geschehen kann und ja tatsächlich geschieht. Die Deutungsangebote, mit deren Hilfe beispielsweise der Ablauf der Zeit kulturell vorstrukturiert sind, sind bekanntlich sehr vielfältig und passen nicht immer zusammen, was ja letztlich der Grund ist, weshalb wir uns im Kontext von Fremdsprachenwissenschaften überhaupt mit diesem Thema befassen. Allerdings müssen wir hier wieder aufpassen, dass wir nicht auf der Ebene der Deutungsmuster unversehens doch wieder in die hergebrachte Denkweise abrutschen und jetzt etwa annehmen, die erwähnten Unterschiede der Deutungsangebote ließen sich eben doch wieder vor allem auf der nationalen Ebene festmachen.¹⁵ Die entscheidenden sozialen Bezugsgrößen für die Identifikation kultureller Muster sind nämlich nicht Nation oder Ethnie oder andere aufgrund welcher Merkmale auch immer zu definierende soziale Gruppen, sondern die Sprache und die Diskurse. Wenn demnach im Kontext der Kulturwissenschaft beispielsweise von ‚deutschen‘ kulturellen Deutungsmustern die Rede ist, dann bezieht sich dies keineswegs auf die Ebene der ‚Nation‘, sondern vor allem auf die Ebene der Sprache und der Diskurse. Dabei meint die Bezeichnung ‚deutsch‘ im Zusammenhang mit kulturellen Deutungsmustern auch kei-

15 So beispielsweise Arnd Witte: Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35 (2006), S. 28-43; Ders.: Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen 2009, S. 49-66.

nen Exklusivitätsanspruch im Sinne etwa des ‚typisch‘ oder auch nur ‚ursprünglich‘ Deutschen. Vielmehr können ‚deutsche‘ Deutungsmuster auch solche sein, die ihren Ursprung in gänzlich anderen Welt- und Sprachregionen haben, mittlerweile aber in deutschsprachigen Diskursen sozusagen ‚heimisch‘ geworden sind und dort als Teil der symbolischen Wissensordnung sinnvolle und sinnstiftende Verwendung finden. So ist etwa das personale und mnemologische Muster ‚Lenin‘ in dem bekannten Film *Good bye Lenin!* erfolgreich verwendet worden, obwohl es sich bei Lenin bekanntlich ursprünglich um einen Russen handelte, und in der deutschsprachigen HipHop-Szene ist selbstverständlich von ‚Respekt‘ die Rede, obwohl dieses axiologische Muster wie die sozialen und diskursiven Praktiken, die es tragen, aus den USA importiert und ‚übersetzt‘ wurde. Schließlich müssen wir im Zeitalter der Globalisierung auch mit global geltenden und verständlichen, das heißt sinnstiftenden kulturellen Deutungsmustern rechnen, zum Beispiel ‚Auschwitz‘, die Menschenrechte oder auch ‚09/11‘. Nebenbei gesagt ist die Wanderung und der Transfer von kulturellen Mustern zwischen unterschiedlichen sprachlich und thematisch definierten Diskursen auch ein zentrales Thema kulturwissenschaftlicher Forschung.

Ein weiteres mögliches Missverständnis hängt damit in bestimmter Hinsicht eng zusammen und bezieht sich auf das, was man den ‚ontologischen Status‘ kultureller Muster nennen könnte. Es besteht in der irrtümlichen Annahme, dass kulturelle Muster mit ihrer empirischen Repräsentation im kognitiven Apparat der Individuen identisch seien. Zwar müssen wir von einer kognitiven Repräsentation kultureller Muster bei den Individuen tatsächlich ausgehen, zumal wir es im Fach Deutsch als Fremdsprache ja nicht zuletzt mit (individuellen) Lernprozessen zu tun haben, gleichwohl aber sind kulturelle Muster auf der einen und die kognitiven Schemata, über die einzelne Individuen verfügen, systematisch und begrifflich scharf zu trennen. Bei einem kulturellen Muster nämlich handelt es sich um ein diskursives Phänomen, um ein Element der symbolischen Wissensordnung, auf denen Diskurse beruhen und von denen sie Gebrauch machen, um eine „Formkategorie sozialen Wissens“¹⁶ und damit um ein Element der sozusagen ‚hinter‘ den Individuen liegenden sozialen oder kulturellen Realität, die nicht auf die kognitive Ebene der Individuen reduziert werden kann und darf. Wie sich beide Ebenen, die kognitive und die kulturelle, zueinander verhalten, ist im Hinblick auf individuelle Verstehens- und Lernprozesse hoch interessant, aber gerade deswegen sollte man diese beiden Ebenen nicht miteinander verwechseln.

16 Christine Pläß, Michael Schetsche: Gründzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: *Sozialer Sinn – Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 3 (2001), S. 511-536, hier: S. 512.

Ausblick: Herausforderungen und Perspektiven

Die hier skizzierte kulturwissenschaftliche Weiterentwicklung und Transformation der herkömmlichen Landeskunde ist keine theoretische Kopfgeburt, sondern ein Reflex auf die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Angesichts einer sich auf politischer, ökonomischer, aber auch kultureller Ebene zunehmend globalisierenden Welt, angesichts weltweiter Migrations- und Kommunikationsströme, die das ‚Fremde‘ zur alltäglichen Erfahrung werden lassen, gewinnen die Fähigkeit und Bereitschaft zum produktiven Umgang mit Fremdheit und Diversität eine völlig neue bildungspolitische Bedeutung, die keineswegs nur, aber eben auch für den Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachendidaktik neue Herausforderungen mit sich bringt. Herkömmliche Konzepte wie ‚interkulturelles Lernen‘ oder auch ‚interkulturelle Kompetenz‘, die noch von der Existenz klar abgrenzbarer Nationalkulturen ausgehen, geraten angesichts der realen Komplexität kultureller Identitätszuschreibungen und des grassierenden Bedeutungsverlusts der Nationalstaaten zugunsten regionaler und überregionaler postnationaler Orientierungen schnell an ihre Grenzen; neue Konzepte wie ‚globales Lernen‘, ‚symbolische Kompetenz‘ oder ‚global citizenship‘ treten an ihre Stelle.

Auf der anderen Seite lässt sich auch nicht übersehen, dass diese Konzepte ebenso wie die skizzierte kulturwissenschaftliche Transformation der ‚Landeskunde‘ insgesamt in den Fremdsprachenwissenschaften bisher vor allem auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene diskutiert werden, den Weg in die Unterrichtspraxis, beispielsweise in neue Curricula oder neu entwickelte Lernmaterialien, bislang aber nicht oder allenfalls ansatzweise gefunden haben. Dies hat sicherlich auch mit einer gewissen Sperrigkeit des Konzepts zu tun, das sich einer einfachen und unmittelbaren ‚Anwendbarkeit‘ entzieht und ganz bewusst auf die Hintergründigkeit und Komplexität kultureller Phänomene abhebt. Es hat aber nicht zuletzt auch damit zu tun, dass die deutschen und internationalen bildungspolitischen und fremdsprachendidaktischen Diskurse der letzten Jahre von Tendenzen der Standardisierung und Kompetenzorientierung geprägt waren und sind, die auf der Basis eines alltagsbezogenen Begriffs sprachlichen Handelns die traditionellen Inhalte fremdsprachlicher Bildung ebenso wie den gesamten Bereich des kulturellen Lernens als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts weitgehend außer Acht lässt. Dem versucht die Fremdsprachendidaktik zwar entgegen zu wirken, indem sie in verschiedenen Veröffentlichungen auf die Wichtigkeit ‚interkultureller Kompetenzen‘ hinweist.¹⁷ Dabei bleiben die formu-

17 Vgl. z.B. Adelheid Hu u.a.: Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF, Oktober 2008. In: *Zeitschrift für Fremdspra-*

lierten Theorieansätze aber theoretisch unterkomplex und nehmen die außerhalb wie innerhalb der Fremdsprachenwissenschaften formulierten kulturwissenschaftlich inspirierten Positionen meist nicht zur Kenntnis. So gesehen ist die schon 2009 von Adelheid Hu und Michael Byram formulierte Diagnose, dass *”there is a mismatch and in part a contradiction between theory building in cultural studies on the one hand and intercultural positions focused on practical applications on the other“*¹⁸, nach wie vor gültig.

Eine einfache Lösung für dieses Problem wird man sicherlich nicht erwarten dürfen. Es wird auch in Zukunft darauf ankommen, die Notwendigkeit komplexer kulturwissenschaftlicher Konzepte innerhalb der standard- und kompetenzorientierten bildungspolitischen und fremdsprachendidaktischen Diskurse immer wieder sichtbar zu machen, nicht zuletzt auch durch entsprechende empirische Forschung. Andererseits aber wird sich eine kulturwissenschaftlich transformierte Landeskunde auch zunehmend darum bemühen müssen, Anschluss an die aktuellen praxis- und anwendungsbezogenen Diskurse zu finden. Dabei sind derzeit vor allem drei Perspektiven erkennbar:

(1) die weitere Präzisierung und Konkretisierung der im Rahmen kulturwissenschaftlicher Zugänge diskutierten Zielorientierungen für kulturelle Lernprozesse im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, für die konkurrierende, aber möglicherweise auch eng aufeinander zu beziehende Begriffe wie ‚symbolische Kompetenz‘, ‚diskursive Kompetenz‘, ‚Partizipationsfähigkeit‘ oder – in einer etwas weiteren bildungspolitischen Perspektive – ‚global citizenship‘ im Umlauf sind;

(2) die empirische Erforschung kulturbezogener Lernprozesse im Rahmen des Fremdsprachenlehrens- und -lernens, nicht zuletzt mit dem Ziel, empirisch basierte (und nicht nur nomothetisch hergeleitete) Stufenmodelle für die Entwicklung kulturbezogener Kompetenzen zu entwickeln bzw. vorhandene Model-

chenforschung 19 (2008), S. 163-186, hier: S. 177f.; Daniela Caspari, Lutz Küster (Hgg.): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt a.M. u.a 2010 (*Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 40*); Lothar Bredella: *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen 2010 (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).

18 Adelheid Hu, Michael Byram: Introduction. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen 2009, S. VII-XXV, hier: S. XII.

le, die allerdings, wie etwa die von Witte 2006 und 2009¹⁹, durchweg theoretisch und nomothetisch hergeleitet sind und denen die empirische Basis und Evidenz weitgehend fehlt, weiter zu entwickeln;

(3) die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien für kulturelles Lernen im Rahmen des Fremdsprachenlehrens und -lernens, die sich an den theoretischen und praxisorientierten Konzepten der kulturwissenschaftlichen Ansätze orientieren und diese für ausgewählte kulturelle Themen wie ‚Zeit‘, ‚Raum‘ oder ‚Werte‘ für spezifische Lerngruppen umzusetzen versuchen.

Literatur

- Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004.
- Altmayer, Claus: ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35 (2006), S. 44-59.
- Altmayer, Claus: Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), S. 181-199.
- 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. Berlin/New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35/2). 2. Halbband, S. 1401-1412.
- Altmayer, Claus: Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika? In: *Acta Germanica* 38 (2010), S. 86-102.
- Bittner, Regina: Kulturtechniken der Transformation. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2009) 28, S. 9-15.
- Böhme, Hartmut; Matussek, Peter; Müller, Lothar: *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek 2000.
- Bredella, Lothar: *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen 2010 (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- Caspari, Daniela; Küster, Lutz (Hgg.): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt a.M. u.a 2010 (*Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 40*).

19 Arnd Witte: Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35 (2006), S. 28-43; Ders.: Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen 2009, S. 49-66.

- Frühwald, Wolfgang u.a.: *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*. Frankfurt a.M. 1991.
- Hall, Edward T.: *The Silent Language*. New York 1990.
- Hallet, Wolfgang: *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier 2002.
- Hensel, Jana: *Zonenkinder*. Reinbek 2002.
- Herles, Wolfgang: *Wir sind kein Volk. Eine Polemik*. München 2004.
- Hu, Adelheid u.a.: Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF, Oktober 2008. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19 (2008), S. 163-186.
- Hu, Adelheid; Byram, Michael: Introduction. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen 2009, S. VII-XXV.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul: Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. Berlin/New York 2010. 2. Halbband, S. 1440-1453.
- Kramer, Jürgen: *British Cultural Studies*. München 1997.
- Neller, Katja: *DDR-Nostalgie. Dimensionen der Orientierungen der Ostdeutschen gegenüber der ehemaligen DDR, ihre Ursachen und politischen Konnotationen*. Wiesbaden 2006.
- Platz, Christine; Schetsche, Michael: Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: *Sozialer Sinn – Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 3 (2001), S. 511-536.
- Pollack, Detlef: Wie ist es um die innere Einheit Deutschland bestellt? Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2006) 30/31, S. 3-7.
- Reckwitz, Andreas: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist 2000.
- Röseberg, Dorothee: *Kulturwissenschaft Frankreich*. Stuttgart u.a. 2001.
- Tellkamp, Uwe: *Der Turm. Geschichte aus einem versunkenen Land. Roman*. Frankfurt a.M. 2008.
- Witte, Arnd: Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35 (2006), S. 28-43.
- Witte, Arnd: Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen 2009, S. 49-66.

Warum man mit der „Schwedenfähre“ nicht nach Schweden fahren konnte. Kulturelles Lernen im Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm

Christine Becker

Einleitung

In diesem Beitrag wird eine Möglichkeit aufgezeigt, wie theoretische Ansätze der Landeskundedidaktik und Unterrichtspraxis miteinander verbunden werden können. Dabei wird Einblick gewährt in den Landeskundeunterricht¹, so wie er im Sommersemester 2012 an der Universität Stockholm stattfand. Nach kurzen Hintergrundinformationen zu dem Landeskundekurs soll, ausgehend vom konkreten Beispiel der „Schwedenfähre“, der theoretische Hintergrund des Kurses dargelegt werden, für den die kulturwissenschaftlich ausgerichtete Landeskunde- bzw. Kulturdidaktik relevant ist. Es folgt die Präsentation einiger im Unterricht behandelte Themen, wobei aus Platzgründen nicht alle unterrichteten Themen berücksichtigt werden können.

Hintergrundinformationen zum Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm

Der Landeskundeunterricht an der Abteilung für Deutsch der Universität Stockholm ist obligatorischer Teil von *Tyska I*, dem ersten Fachsemester, und der Ar-

1 Neben dem Begriff ‚Landeskunde‘ existieren eine ganze Reihe unterschiedlicher Termini für das, was im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in der Regel mit der Vermittlung von Hintergrundwissen gemeint ist – wie auch immer dieses definiert ist. Siehe beispielsweise die Begriffe Landeswissenschaften, Deutschlandstudien, Leutekunde, Länderkunde, Kulturstudien, *civilisation*, *cultural studies* u.v.m. Generell lässt sich sagen, dass hinter den Begriffen verschiedene theoretische Konzepte stehen, vgl. dazu Uwe Koreik, Jan Paul Pietzuch: 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 Neuausgabe. Berlin/New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35/2). 2. Halbband, S. 1441-1454, hier: S. 1442ff. Im vorliegenden Beitrag spreche ich – obwohl dies nicht ganz unproblematisch ist – von ‚Landeskunde‘, da es sich meines Erachtens um den am ehesten neutralen Begriff handelt, der auch als Oberbegriff betrachtet werden kann, wie man z.B. an der Kapitelüberschrift ‚Landeskunde‘ im internationalen Handbuch *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* erkennen kann; vgl. ebd., S. 1441.

beitsaufwand umfasst 3 *högskolepoäng*.² Zugangsvoraussetzung für *Tyska I* sind Deutschkenntnisse, die meist auf dem schwedischen Gymnasium erworben werden und ungefähr dem Niveau A2/B1 entsprechen. Die Gruppe der Studierenden ist in der Regel in Bezug auf Alter, Sprach- und Vorkenntnisse sehr heterogen. Im Wintersemester nehmen ca. 30 Studierende an dem Kurs teil, im Sommersemester 45. Aufgrund der höheren Anzahl an Studierenden im Sommersemester findet der Unterricht dann als Mischform aus Vorlesung und Seminar statt, im Wintersemester dagegen als reines Seminar. Die Vermittlung landeskundlicher Inhalte ist jedoch nicht auf den Landeskundekurs begrenzt: Es ist Ziel, die verschiedenen Kurse von *Tyska I* so abzustimmen, dass inhaltliche Verbindungen deutlich werden, die Kurse sich im besten Fall gegenseitig erhellen. Zu nennen sind hier etwa die Kurse *Deutschsprachige Literatur seit 1945*, *Konversation* und *Schriftlicher Ausdruck*.

„Die Schwedenfähre“

Im zuletzt genannten Teilkurs, *Schriftlicher Ausdruck*, erhalten die Studierenden u.a. die Aufgabe, Claudia Ruschs Erzählung *Die Schwedenfähre* aus dem Band *Meine Freie Deutsche Jugend*³ in ca. 200 Wörtern zusammenzufassen. In der stark autobiographisch inspirierten Geschichte berichtet die Erzählerin, wie sie als Kind bei Saßnitz an der Ostsee steht und davon träumt, einmal die Schwedenfähre nach Trelleborg nehmen zu können. Beim Korrigieren dieser Aufgabe fällt regelmäßig auf, dass ein Teil der Studierenden den Text missversteht, da ihnen nicht klar ist, warum man in den 80er Jahren mit der Schwedenfähre von Saßnitz aus nicht nach Schweden fahren konnte. Der Text liefert dem Leser zwar Hinweise wie „[e]s gab doch keinen Stacheldraht oder patrouillierende Soldaten wie in Berlin“⁴, doch offensichtlich helfen diese Informationen nicht bzw. nicht in ausreichender Form, dem Text einen kohärenten Sinn zuzuschreiben. Es kann an dieser Stelle nur darüber spekuliert werden, welche Interpretationsprozesse diese Informationen auslösen; vermutlich überlesen die Studierenden diese Passagen, da sie glauben, dass sie sie für ihre Interpretation des Textes nicht benötigen. Stattdessen bedienen sie sich alternativer, ihnen näher liegender Deutungsmuster, wie die folgende Textzusammenfassung eines schwedischen Studierenden zeigt:

2 Die schwedischen *högskolepoäng* entsprechen den Leistungspunkten des *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*.

3 Claudia Rusch: *Meine Freie Deutsche Jugend*. Frankfurt a.M. 2003.

4 Ebd., S. 11.

Das Mädchen der Erzählung ist an der Ostsee groß geworden, wie ihre Vorfahren. [...] Das Mädchen sehnt sich nach dem Königreich Schweden [...]. Die Fähren von Saßnitz fahren nach Trelleborg, und ihre Mutter hat ihr versprochen, einmal nach Schweden zu fahren. Die Eltern haben sich getrennt und das Mädchen ist mit ihrer Mutter nach Berlin gezogen. Sie phantasiert oft von Schweden, aber sie fährt nicht.

Auch wenn dieser Textauszug keine direkten Fehler enthält, so kann man doch vermuten, dass der Student den Text nicht ‚angemessen‘ versteht. Verschiedene literaturwissenschaftliche Ansätze im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weisen zwar darauf hin, dass das Verstehen eines fremdkulturellen literarischen Textes immer nur auf der Basis des eigenen Vorverständnisses geschehe und man daher nicht von „falsch verstehen“ sprechen könne.⁵ Dies trifft vor allem dann zu, wenn man Verstehen im Sinne der Kognitionswissenschaften definiert, wonach es sich dabei um einen Prozess handelt, bei dem das verstehende Subjekt dem Text bzw. der Aussage einen kohärenten, das heißt *subjektiv* befriedigenden Sinn zuschreibt. Nach der Definition von Verstehen als

eine[m] prinzipiell unabschließbaren Prozess der Verständigung [...], bei dem der Verstehende von der prinzipiellen *Sinnhaftigkeit und Rationalität der Äußerungen* bzw. (kommunikativen) Handlungen seines Gegenübers ausgehen und sich bemühen muss, die *Gründe, die für die mit den Äußerungen bzw. Handlungen einhergehenden Geltungsansprüchen* sprechen, zu rekonstruieren und zu ihnen begründet Stellung zu nehmen[.]⁶

ist es jedoch möglich, die Auffassung zu vertreten, dass Texte ‚falsch‘ verstanden werden können, nämlich dann, wenn der Leser gewisse Geltungsansprüche eines Textes, einer Aussage nicht erkennt. Der Studierende erwähnt die DDR nicht und begründet in seiner Zusammenfassung die Tatsache, dass die Erzählerin nicht nach Schweden reisen konnte, damit, dass die Eltern sich trennten. Deshalb zog sie mit ihrer Mutter nach Berlin, und die Ostsee rückte in weite Ferne. Bei der Betrachtung des Textes ließe sich argumentieren, dass der Student die Schlussfolgerung gar nicht ausdrücklich formuliert, da die Konjunktion-

5 Vgl. dazu Renate Riedner: Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung 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. Berlin/New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35/2). 2. Halbband, S. 1544-1554, hier: S. 1546.

6 Claus Altmayer: Kultur als Hypertext. *Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004, S. 67, Hervorhebung von mir; C.B.

nen ‚weil‘, ‚deshalb‘ oder ‚da‘ fehlen, bzw. die Schlussfolgerung nicht auf andere Weise deutlich gemacht wird. Die Texte der Studierenden weisen jedoch oftmals eine Struktur auf, in denen zusammengehörige Sätze ohne Konnektoren verbunden werden und der Leser schlussfolgern muss. Zudem ist die Tatsache, dass die Eltern sich trennten, von marginaler Bedeutung – indem die Studierenden die elterliche Trennung in der Zusammenfassung heranziehen, schreiben sie ihr mehr Bedeutung zu als notwendig bzw. angebracht.

Das Beispiel zeigt, was die Studierenden im besten Fall im Landeskundeunterricht lernen sollten, nämlich die Fähigkeit, die in einem deutschsprachigen Text vorhandenen kulturellen Deutungsmuster zu entdecken und zu verstehen und in der Folge zu ihrer Bedeutung in deutschsprachigen Diskursen Stellung nehmen zu können, so dass ihnen die Teilhabe an deutschsprachigen Diskursen möglich wird. Dass es bis 1990 zwei deutsche Staaten gab, die durch den ‚Eisernen Vorhang‘ getrennt waren und es für die Bewohner der DDR unmöglich machte, nach Schweden zu fahren, wissen die Studenten theoretisch, jedoch ist es offenbar für einige schwer, das Wissen in der Interpretation des Textes anzuwenden.

Kulturelles Lernen und ‚kulturelle Deutungsmuster‘

Die deutsche Teilung und ihre Implikationen entsprechen dem, was Claus Altmayer als ‚kulturelle Deutungsmuster‘ bezeichnet, nämlich „überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität“⁷, die zur Deutung von Wirklichkeit herangezogen werden und auf die in Diskursen bewusst oder unbewusst Bezug genommen wird. Die Gesamtheit der einer Gruppe zur Verfügung stehenden kulturellen Deutungsmuster bezeichnet Altmayer als die ‚Kultur‘ einer Gruppe⁸ und geht somit, u.a. in Anlehnung an Clifford Geertz, von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff aus, der der Durchlässigkeit von Kulturen⁹ besser gerecht wird als homogenisierende Kulturbegriffe. Da Kulturen nicht abgeschlossen existieren, werden ‚deutsche Deutungsmuster‘ als solche definiert, „die in deutschsprachigen Diskursen zur deutenden Konstruktion von Wirklichkeit herangezogen

7 Claus Altmayer: ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (2006) 35, S. 44-59, hier: S. 51.

8 Ebd., S. 52f.

9 Vgl. zum Begriff der ‚Transkulturalität‘ Wolfgang Welsch: Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26 (2000), S. 327-351.

werden, und zwar unabhängig von ihrer ‚ursprünglichen‘ Herkunft“.¹⁰ Dass hier eine Homogenisierung stattfindet, die im Hinblick auf den deutschsprachigen Raum nicht einmal auf nationalstaatlicher Ebene besteht, sei an dieser Stelle nur angemerkt.

Im vorliegenden Fall bedient sich der Student bei der Interpretation von *Die Schwedenfähre* nicht der ‚deutschen Deutungsmuster‘, die zur deutschen Teilung gehören, sondern, vermutlich unbewusst, eines ihm näher liegenden Deutungsmusters, nämlich dem von ‚elterlicher Trennung und ihre Folgen‘. Lernt man, kulturelle Deutungsmuster in Texten zu erkennen und diesen einen adäquaten Sinn zuzuschreiben, bezeichnet Altmayer dies als kulturelles Lernen: In der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ können die Studierenden,

über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weit gehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturellen angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen.¹¹

Für den Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm werden neben dem kulturellen Lernen andere kulturwissenschaftlich orientierte Landeskundeansätze herangezogen und fruchtbar gemacht, die für die Vermittlung von kulturellen Deutungsmustern relevant sind. Vor allem sind in diesem Zusammenhang Theorien der ‚kollektiven Erinnerung‘ und des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ interessant, die bereits in der Praxis des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts ihre Anwendung finden. Zu nennen ist hier die Arbeit mit Erinnerungsorten, die auf Pierre Noras Konzept der *lieux de mémoire*¹² beruht, wonach das nationale Bewusstsein als ein Netz von materiellen und immateriellen Erinnerungsfäden betrachtet werden kann, die sich an sog. ‚Erinnerungsorten‘ kristallisieren. Davon ausgehend soll, wie zum Beispiel in dem 2007 erschienen Lehrwerk *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*¹³, Lernern die Geschichte Deutschlands näher gebracht werden, wobei diese hier aufgrund ihrer Erklärungskraft für die Gegenwart relevant ist und nicht *per se*. Etienne François und

10 Claus Altmayer: ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (2006) 35, S. 44-59, hier: S. 52.

11 Ebd., S. 55.

12 Pierre Nora wiederum bezieht sich auf Maurice Halbwachs' Begriff des ‚kollektiven Gedächtnisses‘.

13 Sabine Schmidt, Karin Schmidt (Hgg.): *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin 2007.

Hagen Schulze haben an das Konzept der *lieux de mémoire* anlehnend *Deutsche Erinnerungsorte* herausgegeben, wobei der „nicht klar umrissenen Identität der Deutschen“¹⁴ insofern Rechnung getragen wird, als dass „von einer Geschichte der Wandlungen und Brüche“ ausgegangen wird und Deutschland nicht in sich geschlossen, sondern zu seinen Nachbarn und nach Europa hin geöffnet dargestellt wird.¹⁵ Zu den deutschen Erinnerungsorten gehören demnach konkrete Orte wie Weimar und die Wartburg, aber auch Auschwitz und Versailles, historische Personen wie Heinrich Heine und Karl Marx, Bauwerke (die Mauer, der Palast der Republik), Dinge (Volkswagen), Ereignisse (Kniefall von Warschau) und Sachverhalte bzw. Abstrakta (Bundesliga).¹⁶ Auch für die Schweiz, für Österreich und die DDR gibt es Publikationen, die dem Konzept folgen und damit Mentalitätsgeschichte schreiben wollen; in Bezug auf Österreich spricht Sachslehner allerdings von „Schicksalsorten“, ein Begriff, der eine vollkommen andere Konnotation hat als ‚Erinnerungsort‘.

Neben Erinnerungsorten eignen sich, wie beispielsweise die Arbeiten von Adelheid Schumann zeigen, Nationalmythen für das kulturelle Lernen. Bei Nationalmythen handelt es sich um Mythen, die das nationale Selbstbewusstsein prägen und, indem sie sich gleichzeitig auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft beziehen, richtungsweisend funktionieren, Handlungsanweisungen geben und Identität konstruieren.¹⁷ Schumann argumentiert, dass Mythen kollektive Selbstbilder sichtbar werden lassen und dass die Beschäftigung mit ihnen und ihren verschiedenen Erscheinungsformen

kulturelle Konstruktions- und Dekonstruktionsprozesse offen zu legen [vermag]. Die Arbeit an kollektiven Mythen entwickelt ein kulturelles Wissen, das nicht nur landeskundliche Kontexte einbezieht und kulturelle Sinngebungsprozesse erhellt, sondern auch für Ängste und Probleme, Eitelkeiten und verdeckte Nationalgefühle sensibilisiert [...].¹⁸

14 Etienne François, Hagen Schulz (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. München 2005, S. 9.

15 Ebd., S. 11.

16 Georg Kreis: *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich 2010; Johannes Sachslehner: *Schicksalsorte Österreichs*. Graz 2009; Johannes Sachslehner: *Schicksalsorte Österreichs*. Band 2. Graz 2010; Martin Sabrow (Hg.): *Erinnerungsorte der DDR*. München 2009.

17 Vgl. dazu auch Adelheid Schumann: Der Beitrag kollektiver Mythen zum Fremdverstehen im Französischunterricht. In: Schumann, Adelheid (Hg.): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog*. Frankfurt a.M. 2005, S. 113-123. Zur zentralen Rolle von Mythen, Erinnerung, Symbolen und Traditionen für Nationen siehe auch Anthony D. Smith: *Myths and Memories of the Nation*. Oxford 1999.

18 Ebd., hier: S. 121f.

Einen ähnlichen, jedoch konkreteren Ansatz vertreten Udo O. H. Jung und Guido Oebel, die die Didaktisierung von Straßennamen beschreiben: Ausgehend von der Annahme, dass Straßennamen „in ihrer Summe [...] das Gedächtnisbuch der Stadt dar[stellen]“¹⁹ sollen die Lerner in der Auseinandersetzung mit den Straßennamen einer Stadt herangeführt werden an das, was die Bewohner die Stadt erinnern.²⁰

Nationalmythen und die an Orte geknüpfte Erinnerung gehören somit zum Fundus an kulturellem Wissen, den viele Angehörige einer Nation mehr oder weniger gemein haben und auf den in Diskursen sowohl bewusst als auch unbewusst Bezug genommen wird. Auch Bärenfänger zeigt, dass „eine Konzeptualisierung von Kultur als kollektives Gedächtnis hilfreich ist“, wenn es darum geht, sich Zugang zu verschaffen zu „geteilten Überzeugungen, Einstellungen und Werten“.²¹ Im Zuge der kulturwissenschaftlichen Orientierung der Landeskunde zeichnet sich also ein Interesse ab, über die Auseinandersetzung mit geschichtlichen Themen wie Erinnerungsorten den Ursprüngen von aktuellen Ereignissen auf die Spur zu kommen und sie damit verständlich zu machen. Die zentrale Rolle von Geschichte im Landeskundeunterricht ist aber nicht erst in den letzten Jahren formuliert worden; schon in den *ABCD-Thesen* von 1990²² wurde festgestellt, dass es notwendig ist, Geschichte zu behandeln, um die Gegenwart verstehen zu können.²³

Im Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm werden neben Deutungsmustern, Mythen und Erinnerungsorten in Ansätzen außerdem kultur-

19 Udo O.H. Jung: Über das Kollektivgedächtnis der Deutschen und wie man sich Zutritt verschafft. In: *Info DaF* 27 (2000) 6, S. 609-616, hier: S. 610.

20 Ebd. und 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.

21 Olaf Bärenfänger: Kollektives Gedächtnis und transkulturelle Deutschlandstudien: Zu Spezifika und Methoden eines Wissenschaftsbereichs. In: Martinson, Steven D.; Schulz, Renate A. (Hgg.): *Transcultural German Studies: Buidling bridges*. Bern 2008 (*Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe A, Band 94*), S. 39-53, hier: S. 49.

22 ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 27 (1990) 2, S. 306-308, hier: S. 307.

23 Vgl. zur Rolle von Geschichte im DaF-Unterricht auch Uwe Koreik: Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. Berlin/New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK), 35/2*). 2. Halbband, S. 1478-1492. Vgl. auch: Stefanie Lamsfuß-Schenk: *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Eine Fallstudie*. Frankfurt a.M. 2008.

wissenschaftliche Diskussionen um Konzepte wie Erinnern, Mythos, Identität, Nation und Kultur thematisiert. Durch das Bewusstmachen von beispielsweise Prozessen des kulturellen Erinnerns, Nationenbildung oder der Bedeutung von Nationalmythen für die Politik sollen die Studierenden im Hinblick auf kulturelle Prozesse sensibilisiert und somit befähigt werden, über Ursprung und Veränderbarkeit von Bezugsrahmen zu reflektieren und neues kulturelles Wissen einzuordnen und zu bewerten.

Themenauswahl

Nach dieser Darlegung möchte ich nun Einblicke in die Themenwahl geben, die die Überlegungen beispielhaft illustrieren – und die natürlich wie jede persönliche Auswahl hinterfragbar ist. Bei der Themenfestlegung wurde besonderes Gewicht gelegt auf die Frage, welche Themen sich für die Erklärung von kulturellen Prozessen, wie zum Beispiel auch der Geschichtsschreibung, eignen und welche kulturellen Deutungsmuster für das Verständnis von aktuellen Themen unverzichtbar sind.

Die Schlacht im Teutoburger Wald

In der ersten Stunde zur *Schlacht im Teutoburger Wald* steht die Sensibilisierung für politische Mythen im Mittelpunkt, und damit verknüpft ihre Bedeutungskraft für Identitätskonstruktion und politisches sowie gesellschaftliches Handeln. Dies geschieht in Verbindung mit der Vermittlung von Fakten über die Geschichte des deutschsprachigen Raumes, ohne die die Wirkungskraft des Mythos nicht zu verstehen ist. Ausgehend von dem Erinnerungsort *Hermannsdenkmal* erhalten die Studierenden Informationen über den geschichtlichen Hintergrund – die Schlacht und ihre Folgen –, Tacitus' *Annalen*, die den Grund für den Mythos legen, sowie die Wiederentdeckung der Schriften des römischen Historikers im 15. Jahrhundert, vor allem der *Germania*. Nach Aussage des Historikers Horst Fuhrmann hat „[k]ein anderes Dokument [...] das deutsche Nationalgefühl und den deutschen Nationalismus so geprägt [...]“²⁴ Vor dem Hintergrund dieser Informationen wird der Begriff ‚Nationalmythos‘ eingeführt, über seinen Ursprung und die identitätsstiftende Bedeutung diskutiert. Über Jahrhunderte waren „die Deutschen“ nicht im politischen Sinne geeint, sondern nur im kulturellen Sinne – wenn überhaupt. Nationalmythen wie die Schlacht im Teutoburger Wald waren die Erzählungen, die einer gemeinsamen kulturellen Identität zugrunde lagen, die den gemeinsamen Ursprung ‚der Deutschen‘ lieferten

24 Zitiert nach: Herfried Münkler: *Die Deutschen und ihre Mythen*. Hamburg 2010, S. 150.

und den nationalstaatlichen Bestrebungen des 19. Jahrhundert als Fundament dienten. Geschichte wird hier also herangezogen aufgrund ihrer Relevanz für das Verständnis von Nationalmythen, nicht um ihrer selbst willen. Des Weiteren bietet das Thema die Möglichkeit, stellvertretend für auch andere Mythen, den Missbrauch und die machtpolitische Instrumentalisierung zu behandeln, wie sie zum Beispiel während des Nationalsozialismus geschah. Folgendes lässt sich daran zeigen: die Wichtigkeit von Nationalmythen für politische Diskurse, die Möglichkeit, Mythen zu instrumentalisieren, einer Ideologie anzupassen und die Gefahren, die dies in sich birgt. Anhand der Tatsache, dass die meisten Nationalmythen nach dem Zweiten Weltkrieg ihre Bedeutung verloren und die Bundesrepublik als ein „relativ mythenarmer Staat“²⁵ gilt, lässt sich zudem die Zäsur, die die Jahre 1933 bis 1945 für alle Lebensbereiche bedeuteten, verdeutlichen. Aufgrund der genannten Möglichkeiten des Themas ist die bei Fornoff erwähnte Kritik an dem Thema²⁶, nämlich die fehlende Gegenwartsrelevanz, somit hinfällig.

Umgang mit Zweitem Weltkrieg und Holocaust

Nach Aussage von Münkler wurden die deutschsprachigen Nationalmythen nach dem Zweiten Weltkrieg u.a. ersetzt durch das Erinnern (oder Nicht-Erinnern) an den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust – jedenfalls wenn es um die Frage geht, was die Geschehnisse in Deutschland nach 1945 am meisten prägte. Nichts hatte einen vergleichbaren Einfluss wie die Schuld am Zweiten Weltkrieg und am Holocaust, der der wichtigste Erinnerungsort Deutschlands sei.²⁷ Ohne Wissen über ihre Bedeutung lassen sich spätere Debatten um zum Beispiel Günter

25 Ebd., S. 19.

26 Roger Fornoff: Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. In: *Info DaF* 36 (2009) 6, S. 499-517, hier: S. 512, Fußnote 1.

27 Münkler behauptet, dass lediglich Mythen wie die Weimarer Klassik, der Mittelrhein oder auch die Faust-Figur nach 1945 weiterlebten; vgl. Herfried Münkler: *Die Deutschen und ihre Mythen*. Hamburg 2010, S. 415. Hammerstein weist dagegen darauf hin, dass sowohl in Österreich als auch in der Bundesrepublik an die Zeit vor 1933 angeknüpft werde, „gleichsam als bessere Tradition der nationalen Vorgeschichte zur Legitimation des neuen Staates“; Katrin Hammerstein: Der Nationalsozialismus in den Gründungsmythen der DDR, Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland. In: Fritz, Regine; Sasse, Carola; Wolfrum, Edgar (Hgg.): *Postdiktatorische Gesellschaften in Europa*. Göttingen 2008, S. 39.

Zur Thematisierung des Holocausts im landeskundlichen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht siehe Silke Ghobeyshi: Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 27 (2000) 6, S. 630-644.

Grass' Gedicht *Was gesagt werden muss* (2012) oder die Behauptung, dass Deutschland in der europäischen Schuldenkrise nicht gern die Führungsrolle übernehmen wolle, nicht in differenzierter Weise verstehen. Im Unterricht wird daher zum einen die Frage nach Schuld im heutigen Deutschland thematisiert, aktuelle Beispiele finden sich zuhauf. Zum anderen sollen aber auch Aspekte wie Vergangenheitsbewältigung, Schulddebatte und Erinnern behandelt und ein kontrastiver Überblick über das Erinnern in der Bundesrepublik und in der DDR gegeben werden.²⁸ Im Fokus steht der Umgang mit dem Widerstand in der Bundesrepublik und in Ansätzen auch in der DDR. In einem anderen Kurs haben sich die Studenten schon mit Texten über die Attentäter des 20. Juli 1944 und die Weiße Rose auseinandergesetzt, so dass im Landeskundeunterricht thematisiert wird, wie sich das Bild vom Widerstandskämpfer in der Bundesrepublik verändert hat, hier am Beispiel von Stauffenberg, und zwar vom sog. ‚Vaterlandsverräter‘ hin zum Nationalhelden.²⁹ Kontrastiv wird der in der DDR stärker betonte kommunistische Widerstand behandelt, so dass die Studierenden im Hinblick auf die Problematik von Geschichtsschreibung sensibilisiert werden. In einer anderen Unterrichtsstunde wird der Umgang mit der österreichischen sog. ‚Erstopferthese‘ behandelt, um im Anschluss daran die bis in die 80er Jahre vorherrschenden populären Gründungsmythen der Bundesrepublik, der DDR und Österreichs zu problematisieren und zu dekonstruieren, die sich nach Hammerstein verkürzt in der Formel „Deutschland – Land der Täter, Österreich – Land der Opfer, die DDR – Land der Widerstandskämpfer“ darstellen lässt.³⁰

28 Welchen Beitrag literarische Erinnerung im landeskundlichen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht leisten kann, zeigt z.B. Daniela Wack anhand von Günter Grass' *Im Krebsgang*. Sie kommt zu dem Schluss, dass in der Novelle unterschiedliche Formen der Erinnerung an den Nationalsozialismus dargestellt werden. Der Perspektivenwechsel sei von zentraler Bedeutung für das Fremdverstehen; Daniela Wack: Erinnerungsliteratur im DaF-Unterricht. In: *eDUSA* 3 (2008) 2, S. 4-14, hier: S. 8.

29 Dies geschieht u.a. mit dem Video-Beitrag der *Deutschen Welle* in der Sparte Politik direkt zum Thema Der Hitler-Attentäter Claus Graf Schenk von Stauffenberg. Online: <http://www.youtube.com/watch?v=queCCe1UT-0> [01.06.2013].

30 Katrin Hammerstein: Der Nationalsozialismus in den Gründungsmythen der DDR, Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland. In: Fritz, Regine; Sachse, Carola; Wolfrum, Edgar (Hgg.): *Postdiktatorische Gesellschaften in Europa*. Göttingen 2008, S. 40. Hammerstein definiert Gründungsmythen als „sinngabende, das staatliche Gemeinwesen fundierende Narrative, die einen Zusammenhang zwischen der Deutung der Vergangenheit, dem Verständnis der Gegenwart und den Perspektiven der Zukunft herstellen“ (ebd., S. 39). Die hier verkürzte und zugespitzte Darstellung der Gründungsmythen reicht selbstverständlich, wie es auch Hammerstein betont, nicht aus, um „den Umgang mit der NS-Vergangenheit adäquat zu erfassen“ (ebd., S. 40). Sie können aber – gerade auch weil sie

Nationalmythen der Bundesrepublik

An das Thema ‚Umgang mit dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust‘ und die Frage nach Gründungsmythen wird in einer weiteren Unterrichtseinheit angeknüpft. Ausgehend von der Frage, was der Gründungsmythos der Bundesrepublik sein könnte, werden verschiedene mögliche Lösungen präsentiert und zur Diskussion gestellt: die Währungsreform vom 20. Juni 1948³¹, die die Unterzeichnung des Grundgesetzes im Mai 1949 aufgrund ihrer Bedeutung als Initiationsmoment des westdeutschen Wirtschaftswunders in den Schatten stellte, das ‚Wunder von Bern‘ oder auch das Jahr 1968, in dem „zum ersten und einzigen Mal eine intensive Auseinandersetzung über die Verfassung stattgefunden [hat], in deren Folge es zu einer positiven Anerkennung des Grundgesetzes gekommen ist“.³² Die Studierenden thematisieren so in der Diskussion die Bedeutungen der unterschiedlichen Ereignisse für ‚die Deutschen‘ und erfahren, welche Ereignisse die Bundesrepublik ab 1945 geprägt haben.

In den Gründungsmythen liegt auch eine Antwort auf die Frage nach ‚der deutschen Identität heute‘, die hier nur grob angerissen werden kann und bei der es nicht um die Homogenisierung ‚der Deutschen‘ gehen soll. Vielmehr geht es um die Identifizierung von Ereignissen, die oftmals das Selbstverständnis prägen – und zwar nicht nur, indem der Einzelne sich damit identifiziert, sondern auch, indem davon Abstand genommen wird, und bei denen es sich um Deutungsmuster handelt, auf die in aktuellen Diskursen Bezug genommen wird. Das Massenphänomen Fußball³³ lässt sich somit in seiner Gänze nur verstehen, wenn man die Bedeutung der Siege der Fußballweltmeisterschaften 1954 und 1990 sowie die WM 2006 in Deutschland in ihren jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontext setzt, beispielsweise anhand des *Youtube*-Videos *54, 74, 90, 2006* der *Sportfreunde Stiller* und *Wir sind wir* von Paul van Dyk und Peter Heppner. Doch nicht nur die Weltmeisterschaften sind für die nationale

derart zugespielt formuliert sind – im Unterricht als Ausgangspunkt einer Diskussion um Geschichtsbilder und Geschichtsschreibung dienen.

31 Als bundesdeutscher Gründungsmythos kann in diesem Zusammenhang auch das ‚Wirtschaftswunder‘ gelten. Münkler bezeichnet in diesem Zusammenhang zudem die D-Mark und den VW-Käfer als Ikone des im Zuge des Wirtschaftswunders entstehenden „neuen deutschen Selbstbewusstseins“ (Herfried Münkler: *Die Deutschen und ihre Mythen*. Hamburg 2010, S. 465).

32 Ebd., S. 458.

33 Neben Fußball wurde im Unterricht auch ein weiterer deutscher Nationalmythos behandelt, das Auto, dessen wirtschaftliche und identitätsschaffende Bedeutung auch in Texten wie *Der Volkswagen* von Erhard Schütz betont wird; vgl. Erhard Schütz: *Der Volkswagen*. In: François, Etienne; Schulz, Hagen (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. München 2005, S. 351-368.

Identität von Bedeutung: Gunter Gebauer analysiert die Bundesliga bzw. die „Erzählungen über die Bundesliga [als] epische Erzählungen über die Bundesrepublik“³⁴:

Sie ermöglichen es, [...] jene geschichtlichen Momente der Bundesrepublik in die Gegenwart zu holen, die mit den Fußballereignissen verbunden sind [...]. Aus der Erinnerung der Bundesliga erfahren wir politische Stimmungen und Wünsche, Selbstentwürfe sozialer Gruppen und Vorstellungen von Größe. Sie werden besser in Bildern erfasst als von politischen Dokumenten, insbesondere in Bildern aus dem Lieblings-Spiel der Nation, das den Leidenschaften für die Dauer von zwei Halbzeiten ein unkontrollierbares Ausleben gewährt.³⁵

Der unerwartete Sieg der deutschen Nationalmannschaft über Ungarn bei der WM 1954, das ‚Wunder von Bern‘, bedeutete so die internationale (Wieder-)Anerkennung der (West-)Deutschen – zumindest im Sportgeschehen. Der Sieg 1990, bei dem noch vor der offiziellen deutschen ‚Einheit‘ am 3. Oktober erstmals eine gesamtdeutsche Mannschaft gewann, wurde zwar in der Öffentlichkeit nicht ebenso bedeutungsträchtig wahrgenommen³⁶, dennoch ist das Ereignis relevant, betrachtet man es als einen Schritt auf dem Weg zur viel beschworenen ‚inneren Einheit‘.

Die in Deutschland ausgetragene Weltmeisterschaft 2006 ist aus verschiedenen Gründen für den Unterricht interessant: Sie bietet zum einen persönliche Anknüpfungsmöglichkeiten der Studierenden, da nahezu alle persönliche Erinnerungen an das Turnier haben. Zum anderen dient sie der Thematisierung von Nationalstolz und dessen Ausdrucksformen sowie der Frage nach nationaler Identität: War die WM 2006 ‚der Initiationsakt der neuen Deutschlands‘³⁷, wie Albrecht von Lucke es nahe legt? Was ist ‚das alte‘ und ‚das neue Deutschland‘? Eine neue Dimension erhält die Aussage im Zusammenhang mit der Weltmeisterschaft 2010, bei der man schon im Vorhinein, aus gutem Wissen und alter Gewohnheit, von einem ‚wir-Gefühl‘ ausging. Die Nationalmannschaft, elf Spieler

34 Gunter Gebauer: Die Bundesliga. In: François, Etienne; Schulz, Hagen (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. München 2005, S. 463-476, hier: S. 475.

35 Ebd., S. 475f.

36 Die Bedeutung des Sieges von 1974 fällt, nach Aussage von Gebauer, mit dem Jahr des Rücktritts Willy Brandts und dem Ende der ersten Jahre der sozialliberalen Koalition zusammen; vgl. Gunter Gebauer: Die Bundesliga. In: François, Etienne; Schulz, Hagen (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. München 2005, S. 463-476, hier: S. 468.

37 Zitiert in: Norbert Seitz: Die Nachhaltigkeit eines neuen Patriotismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2007) 01-02. Online: <http://www.bpb.de/apuz/30729/die-nachhaltigkeit-eines-neuen-patriotismus?p=all> [01.06.2013].

davon mit Migrationshintergrund, wurde zur „Multi-Kulti-Mannschaft“ erklärt. Im Unterricht werden daher Teile des Films *Transnationalmannschaft* (2010) angesehen, in dem junge Mannheimer Fußballfans aus dem „multiethnischen“³⁸ Stadtviertel Jungbusch während der WM über ihr Verhältnis zur deutschen Nationalmannschaft sprechen. Auf der offiziellen Internetseite zum Film heißt es:

Der Film fragt nach, was sie unter Heimat und Nation verstehen und lässt uns Deutschland und ihr Viertel durch ihre Brille sehen. TRANSNATIONALMANN-SCHAFT umreißt die Identität eines multiethnischen Stadtviertels in einer deutschen Großstadt und überlässt den Beteiligten dabei selbst die Deutungshoheit. Gesellschaftlich relevanten Fragen wie „Kann man zwei Heimaten haben?“ oder „Was bedeutet es eigentlich deutsch zu sein?“ versucht der Film über den direkten Umweg „Nationalelf“ und „Fußball WM“ näher zu kommen.³⁹

Mithilfe des Films wird so einmal die Bedeutung des Fußballs für nationale Identität deutlich, aber auch die Tatsache, dass das Deutungsmuster ‚deutsch‘ eben nicht an nationalkulturelle Eigenschaften gebunden ist.

Die Mauer – das Bauwerk und die im Kopf

Die Erklärungskraft der Vergangenheit für die Gegenwart wird auch in der Unterrichtseinheit zur deutschen Teilung deutlich, die den salopp formulierten Titel *Die Mauer – das Bauwerk und die im Kopf* trägt, und bei der es sich vermutlich um eines der am häufigsten behandelten Themen im Landeskundeunterricht handelt. Denn hier geht es zum einen um den Bau und den Fall der Mauer, darüber hinaus aber auch um die Konsequenzen der deutschen Teilung für das heutige Deutschland, wie sie sich zum Beispiel in aktuellen Debatten um den Solidaritätszuschlag spiegeln. Die Frage, wie das Verhältnis zwischen Ost- und Westdeutschland heute ist, und zwar im wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Sinne, dient als Einstieg in das Thema. Ein auf *YouTube* zugänglicher Film der *Deutschen Welle*, *Ostalgie – viele Ostdeutsche trauern der DDR nach*⁴⁰, liefert verschiedene Antworten auf die Frage, was ‚Ostdeutsche‘ heute über die ‚Vereinigung‘ denken – und zwar auf eine differenziertere Weise, als es der Titel des Films suggeriert. Die ständige Gegenüberstellung von einander widersprechenden Perspektiven auf Sachverhalte – sei es in literarischen Texten, Reportagen o.ä. – soll einer Stereotypisierung und Simplifizierung vorbeugen und bei den Studierenden für die Erkenntnis sorgen, dass sich Verhältnisse in

38 Online: <http://transnationalmannschaft.de/> [01.06.2013].

39 Ebd.; Hervorhebung im Original.

40 Online: http://www.youtube.com/watch?v=7yffnQg_DvU [01.06.2013].

einem anderen Land eben nicht ‚einfach‘ beschreiben lassen. Der Kommentar einer Studentin, dass „sich vieles widerspricht und irgendwie nicht so deutlich ist“, ist daher als eine wichtige Erfahrung im Lernprozess zu betrachten.

Notwendige Hintergrundinformationen zur deutschen Teilung und Vereinigung werden kombiniert mit literarischen Texten, deren Einsatz u.a. aufgrund ihrer Perspektivierung auf die ‚fremde‘ Lebenswelt sinnvoll ist.⁴¹ Anhand von literarischen Texten lernen die Studierenden, ein Bewusstsein für die Existenz von kulturellen Deutungsmustern zu entwickeln und über ihre Bedeutung in den jeweiligen Texten zu reflektieren. Dieses Bewusstsein ist schließlich der erste Schritt auf dem Weg zur Identifizierung und Einordnung der Muster – so wie es beispielsweise für die Lektüre der *Schwedenfähre* notwendig ist. Am Beispiel der Erzählung lässt sich so verdeutlichen, dass man als DDR-Bürger in der Regel mit der Schwedenfähre nicht nach Schweden fahren konnte und wie der ‚Eiserne Vorhang‘ das Leben eines Kindes beeinflusste. Zudem bietet die Auseinandersetzung mit Literatur über Ereignisse wie zum Beispiel die deutsche Teilung, wie nach dem Fall der Mauer das Erinnern an das Leben in der DDR aussehen kann.

Zusammenfassung und Ausblick

Im Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm sollen kulturelle Deutungsmuster thematisiert werden, so dass die Studierenden lernen, diese in Texten zu erkennen, sie in ihren Kontext einzuordnen und zu ihnen Stellung zu nehmen. Die Unterrichtsthemen wurden im Hinblick auf folgende Fragen ausgewählt: Anhand welcher Deutungsmuster lassen sich landeskundliche Inhalte vermitteln? Die Behandlung welcher Deutungsmuster ist sinnvoll, um Begriffe wie Identität, Mythos, Erinnerung, Nation und Kultur bildhaft zu thematisieren, so dass die Studierenden nachhaltig lernen, grundlegende kulturwissenschaftliche Fragestellungen auf Bereiche, die ihnen neu begegnen, anzuwenden.

Die beschriebenen Themen decken ca. die Hälfte des Unterrichts ab, hinzu kommt zum Beispiel die Frage nach dem Verständnis von ‚Neutralität‘ in der Schweiz und Österreich oder die Rolle der Frau in den deutschsprachigen Ländern. Gebauer beschreibt den Fußball als die Sportart, in der es um Stile, Werte und Mythen von Männlichkeit geht⁴²; von Frauen, egal ob als Spielerinnen oder Zuschauerinnen, ist – wie bei nahezu allen Erinnerungsorten, die François und Schulze zusammengestellt haben – auffälligerweise nicht die Rede. Thea Dorn

41 Vgl. u.a. Lothar Bredella: *Das Verstehen des Anderen – Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen 2010.

42 Gunter Gebauer: Die Bundesliga. In: François, Etienne; Schulz, Hagen (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. München 2005, S. 463-476, hier: S. 466.

und Richard Wagners 2011 erschienener Band *Die deutsche Seele*⁴³, in dem versucht wird, der ‚deutschen Seele‘ näherzukommen, berücksichtigt zwar die Rolle von Frauen, tut dies aber in Einträgen mit den aussagekräftigen Titeln wie „Rabenmutter“, „das Weib“ und „Mutterkreuz“. Die 2011 in Deutschland ausgetragene Weltmeisterschaft im Frauenfußball ist so ein geeigneter Einstieg, um über die Rolle der Frau in Deutschland sprechen, die gerade aus schwedischer Perspektive zumindest auf den ersten Blick für reichlich Diskussionsstoff sorgt. Nichtsdestotrotz – die Themen im Landeskundeunterricht sind oftmals ‚männliche Themen‘, und auch die Tatsache, dass dem Bild der Frau eine Unterrichtsstunde gewidmet wird, ist eigentlich ein Zeichen einer Marginalisierung.

Claus Altmayer spricht sich für die Behandlung von kulturellen Deutungsmustern aus, die sich in Texten im weitesten Sinne finden, um durch die Beschäftigung mit ihnen einen Zugang zur fremdsprachlichen Lebenswelt zu erhalten. In der Forschung ist kulturelles Lernen in aller Munde, doch fehlt es meines Wissens an konkreten Beispielen, wie diese Beschäftigung aussehen kann. Dass Altmayers ausdrückliches Ziel zunächst die Etablierung einer Forschungspraxis im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist⁴⁴, hilft nicht darüber hinweg, dass derartige Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung eines Faches auch immer die Frage nach sich ziehen, was die Ergebnisse für die Praxis bedeuten bzw. wie diese sich in der Praxis fruchtbar machen lassen. Im Hinblick auf die Arbeit mit kulturellen Deutungsmustern stellt sich für den Unterrichtenden vor allem die Frage, welche kulturellen Deutungsmuster es überhaupt gibt, welche von Relevanz für den Unterricht sind und wie schließlich unter der Vielzahl an relevanten Deutungsmustern ausgewählt werden soll bzw. kann. Im vorliegenden Beitrag wurde versucht, in Ansätzen diese Fragen zu beantworten, indem Mythen und an Erinnerungsorte geknüpfte Erinnerungen als kulturelle Deutungsmuster betrachtet wurden.

Obwohl in Ansätzen auf die Integration von literarischen Texten, Musikvideos und Texten eingegangen wurde, die eingesetzt werden, um verschiedene Perspektiven zu vermitteln, standen weitere methodische Aspekte nicht im Mittelpunkt der Darlegungen. Die Umsetzung des Unterrichts als *Blended Learning*-Kurs ist Teil eines Forschungsprojekts an der Universität Stockholm, in dem es auch um die Auswertung von kulturellen Lernprozessen in einem *Blended Learning*-Szenario geht.

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

44 Claus Altmayer: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004, S. 10f.

Literatur

- Altmayer, Claus: ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35 (2006), S. 44-59.
- Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004.
- 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*. Bern 2008 (*Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe A, Band 94*), S. 39-53.
- Bredella, Lothar: *Das Verstehen des Anderen – Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen 2010.
- Dorn, Thea; Wagner, Richard: *Die deutsche Seele*. München 2011.
- Fornoff, Roger: Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. In: *Info DaF* 36 (2009) 6, S. 499-517.
- François, Etienne; Schulz, Hagen (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. München 2005.
- Gebauer, Gunter: Die Bundesliga. In: François, Etienne; Schulz, Hagen (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. München 2005, S. 463-476.
- Ghobeyshi, Silke: Die Sho’ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 27 (2000) 6, S. 630-644.
- Hammerstein, Katrin: Der Nationalsozialismus in den Gründungsmythen der DDR, Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland. In: Fritz, Regine; Sachse, Carola; Wolfrum, Edgar (Hgg.): *Postdiktatorische Gesellschaften in Europa*. Göttingen 2008, S. 39-61.
- Jung, Udo O.H.: Über das Kollektivgedächtnis der Deutschen und wie man sich Zutritt verschafft. In: *Info DaF* 27 (2000) 6, S. 609-616.
- 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 Neuausgabe. Berlin/New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35/2). 2. Halbband, S. 1441-1454.
- Kreis, Georg: *Schweizer Erinnerungsorte*. Zürich 2010.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie: *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht. Eine Fallstudie*. Frankfurt a.M. 2008.
- Münkler, Herfried: *Die Deutschen und ihre Mythen*. Hamburg 2010.
- 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.
- Riedner, Renate: Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung 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. Berlin/New York 2010 (*Handbü-*

cher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK), 35/2). 2. Halbband, S. 1544-1554.

Rusch, Claudia: *Meine Freie Deutsche Jugend*. Frankfurt 2003.

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

Sachslehner, Johannes: *Schicksalsorte Österreichs*. Graz 2009.

Sachslehner, Johannes: *Schicksalsorte Österreichs*. Band 2. Graz 2010.

Seitz, Norbert: Die Nachhaltigkeit eines neuen Patriotismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2007) 01-02. Online: <http://www.bpb.de/apuz/30729/die-nachhaltigkeit-eines-neuen-patriotismus?p=all> [01.06.2013].

Schmidt, Karin; Schmidt, Sabine (Hgg.): *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. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Frankfurt a.M. 2005, S. 113-123.

Schütz, Erhard: Der Volkswagen. In: François, Etienne; Schulz, Hagen (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. München 2005, S. 351-368.

Smith, Anthony D.: *Myths and Memories of the Nation*. Oxford 1999.

Wack, Daniela: Erinnerungsliteratur im DaF-Unterricht. In: *eDUSA* 3 (2008) 2, S. 4-14.

Welsch, Wolfgang: Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26 (2000), S. 327-351.

Einbettungskulturen. Ein semiotisches Konzept zur Handhabung nationaler Kulturunterschiede auch für den Landeskundeunterricht

Christoph Röcklinsberg

Einleitung

Ein wichtiger Bestandteil in den Kursen für Deutsch als Fremdsprache ist auch heute noch – zumindest an den schwedischen Universitäten – die Vermittlung von landeskundlichem Wissen. Wie und in welchem Umfang dieses Wissen am besten vermittelt wird, unterscheidet sich an den verschiedenen Lehrstätten sicher. Ob und inwieweit die Landeskunde dabei aber auch immer theoretisch oder methodisch aufgearbeitet wird, ist fraglich. Blättert man einschlägige Lehrwerke zur deutschen Landeskunde im Bereich Deutsch als Fremdsprache durch oder besucht Internetportale zu Deutsch als Fremdsprache, sucht man eine Theoretisierung landeskundlicher Fragestellungen zumeist vergeblich, obgleich verschiedene Ansätze hierzu mittlerweile durchaus existieren (vgl. beispielsweise den Beitrag von Claus Altmayer im vorliegenden Band). Der fehlende Theoriebezug ist im Grunde überraschend, vor allem wenn man bedenkt, dass in anderen Kursmomenten und Themenfeldern des Deutschen als Fremdsprache ebenfalls ein theoretischer Bezug eingefordert und gelehrt wird – und dies durchaus zu Recht. Literaturstudien werden auch im Fremdsprachenunterricht mit Bezug auf literaturwissenschaftliche Theorien und Methoden gelehrt und Grammatik wird mithilfe sprachwissenschaftlicher Methoden vermittelt. Wie aber lässt sich die Landeskunde theoretisch angemessen verankern, und welcher Wissenschaftsdisziplin sollte sie zugeordnet werden?

In diesem Beitrag soll dieser Frage nachgegangen werden und ein kultursemiotischer Ansatz vorgestellt werden, mit Hilfe dessen sich landeskundliche Fragestellungen theoretisch verorten lassen und auch praktisch gelehrt werden können.¹ Der Artikel versteht sich damit als ein Beitrag im Rahmen einer ‚linguistischen Kulturanalyse‘² bzw. einer ‚kulturanalytischen Linguistik‘, wie sie

1 Der kultursemiotische Ansatz wurde bereits in Röcklinsberg 2009 dargestellt und in Bezug auf Interaktionsstile im Schwedischen und Deutschen von Arbeitskollegen bei Tisch hin appliziert. Der vorliegende Artikel baut auf den dort bereits dargelegten Überlegungen und Darstellungen auf und versucht nun das Konzept auch für den Landeskundeunterricht fruchtbar zu machen.

2 Vgl. hierzu ausführlicher Christoph Röcklinsberg: *Kulturspezifische Interaktionsstile oder Wenn schwedischsprachige und deutschsprachige Arbeitskollegen im Restaurant zu*

zum Beispiel auch von Busse³ und Günthner/Linke⁴ konzipiert und vorgeschlagen werden. Grundlegend für eine solche linguistische Kulturwissenschaft ist es, ‚Kultur‘ und gesprochene Sprache nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern vielmehr als Ausdruck eines gemeinsamen Systems zu verstehen.

Landeskunde – ein weites Feld

Besonders deutlich wird die häufig ausbleibende oder nur vage formulierte theoretische Verortung von Landeskunde, wenn man sich zum Beispiel die Definition von Landeskunde bei *Wikipedia* anschaut. Auch wenn *Wikipedia* sicher nicht die erste Adresse für wissenschaftstheoretische Reflexionen sein mag, so kommt der Seite doch eine gewisse Indikatorfunktion zu. Sie spiegelt meines Erachtens sehr deutlich das heutige Verständnis von Landeskunde und soll hier als Beispiel für die herrschende Orientierungslosigkeit in Bezug auf eine wissenschaftliche Theoretisierung dienen:

Die **Landeskunde** befasst sich mit der Erforschung eines Landes, einer Region oder eines Ortes in historischer, wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Hinsicht.⁵

Allein in dieser Aussage wird ein sehr weites Feld aufgezeigt und gleich auf mehrere mögliche Wissenschaftsdisziplinen verwiesen. Um diesem sehr weitgefassten Anspruch auch gerecht werden zu können ist eine übergreifende transdisziplinäre Theoriebildung gefragt. Dies wird im weiteren Text auch ausdrücklich eingefordert:

Die Landeskunde erfordert dabei die Zusammenarbeit mehrerer Disziplinen der Geographie und benachbarter Gebiete, besonders der Geschichte, und fördert, als Bildungsinstrument eingesetzt, Landesbewusstsein sowie föderalistisches Denken.⁶

Mittagessen. Eine Studie zur Einbettungskultur in kommunikativer Praxis. Linköping 2009 (*Linköping Studies in Art and Science*, 490 / SLC 15), S. 169f.

- 3 Dietrich Busse: Sprachwissenschaft als Sozialwissenschaft? In: Busse, Dietrich; Niehr, Thomas; Wengeler, Martin (Hgg.): *Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik.* Tübingen 2005 (*Reihe Germanistische Linguistik*, 259), S. 21-43.
- 4 Susanne Günthner; Angelika Linke: Linguistik und Kulturanalyse. Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 34 (2006) 1-2, S. 1-27.
- 5 Art. ‚Landeskunde‘. In: *Wikipedia*. Online: www.wikipedia.org/wiki/landeskunde [28.02.2013]; Hervorhebung im Original.
- 6 Ebd.

Als mögliche Bezugsdisziplinen werden hier also zunächst die Geographie und Geschichtswissenschaften genannt. In der Tat sind theoretische Modelle und Analyseinstrumente aus der Geographie und den Geschichtswissenschaften mögliche oder denkbare Referenzgebiete für eine Theoretisierung landeskundlicher Themen. Es überrascht allerdings die Aussparung anderer, mindestens ebenso denkbarer Wissenschaftsbereiche. Denn soll die Erforschung in „wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Hinsicht“ (s.o.) erfolgen, so sind doch auch Wissenschaftsdisziplinen wie die Soziologie, die Wirtschaftswissenschaften und die Volkswirtschaftslehre und nicht zuletzt auch die Kulturwissenschaften gefragt. Soll darüber hinaus auch „föderalistisches Denken“ (s.o.) gefordert werden, kommen auch die Politikwissenschaften sowie die Pädagogik als weitere Bezugsdisziplinen für einen interdisziplinären Ansatz in Frage. Wie können aber nun alle diese Bereiche tatsächlich berücksichtigt werden?

Landeskunde – Erforschung von ‚Kulturen‘

Landeskunde kann und sollte meines Erachtens zunächst ganz übergreifend als die Erforschung von ‚Kulturen‘ verstanden werden. Vor allem wird dies deutlich, wenn man sich, wie es Els Oksaar in ihrer Kulturemtheorie⁷ vorgeschlagen hat, einer übergreifenden Definition von ‚Kultur‘ anschließt und ‚Kultur‘ zunächst ganz allgemein als „Ways of a people“⁸ definiert. Diese Definition ist sicher gerade für die Landeskunde und in Bezug auf nationale Kulturunterschiede eine sehr hilfreiche und besonders prägnante Definition von ‚Kultur‘. Sie kann und muss aber durchaus noch um verschiedene andere Definitionen ergänzt und erweitert werden. Vor allem die kultursemiotisch ausgerichtete Definition von Kroeber und Kluckhohn aus dem Jahre 1952 halte ich gerade in Bezug auf die Landeskunde und den Fremdsprachenunterricht noch immer für eine der umfassendsten, da sie schon damals einen engen Bezug von Sprache und Kultur herstellen und als Teil semiotischer Systeme verstehen:

Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of tra-

7 Els Oksaar: Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung. Hamburg/Göttingen: *Berichte aus den Sitzungen der Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften* 6 (1988) 3.

8 J.P. Soffiatti: Bilingualism and Biculturalism. In: *Journal of Educational Psychology* 46 (1955), S. 222; zitiert nach: Els Oksaar, Els: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart 2003, S. 19.

ditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action.⁹

Eine besondere Stärke dieser Definition ist es, kulturelle Artefakte und den reflexiven, dynamischen und prozesshaften Charakter von Kultur gerade auch im Alltagshandeln gemeinsam zu erfassen. Damit sind hier bereits wichtige Bezugspunkte genannt, die auch für eine diversifizierende landeskundliche Theoretisierung von Bedeutung sind.

Da die Erforschung von Kulturen per se eine interdisziplinäre Angelegenheit ist, hat man vor allem im Bereich der Kulturwissenschaften auch schon lange inter- und transdisziplinäre Ansätze ausgearbeitet und vor allem innerhalb der Semiotik, versteht man sie denn mit Roland Barthes¹⁰ auch als eine Transdisziplin und nicht nur als Teildisziplin der Linguistik, ein Forschungsfeld geschaffen, das heute allgemein anerkannt und etabliert ist. Im Rahmen der Kultursemiotik ist zudem ein breites wissenschaftliches Verständnis von Kultur erarbeitet worden, bei dem stets der Prozesscharakter im Vordergrund steht.¹¹ Die Semiotik stellt aber nicht nur einen transdisziplinären theoretischen Rahmen. Sie ermöglicht es auch, auf die Bedeutung von Sprache zu fokussieren ohne dabei strukturtheoretisch werden zu müssen.¹²

Dass einer der wichtigsten Untersuchungsgegenstände der Semiotik seit jeher die Sprache war, ist in Bezug auf die Landeskunde nicht von Nachteil, ist es doch gerade in der kommunikativen Praxis zwischenmenschlicher Kommunikation, in der die kulturbedingten Unterschiede zum Tragen kommen und eine Rolle im Verständnis untereinander spielen können. Hierzu sei noch einmal die Definition von Landeskunde in *Wikipedia* bemüht, da auch in der Fortsetzung der sprachliche Aspekt unter dem Gesichtspunkt des Sprachenlernens erwähnt wird. Allerdings bleibt die Frage des wissenschaftstheoretischen Bezugs auch hier ausgespart:

9 A.L. Kroeber, Clyde Kluckhohn: Culture: A critical review of concepts and definitions. In: *Papers of the Peabody Museum, Harvard University* 47 (1952) 1, S. 181.

10 Vgl. Winfried Nöth (Hg.): *Handbuch der Semiotik*. 2., vollst. neu bearb. u. erw. Auflage. Stuttgart/Weimar 2000, S. 324f.

11 Für eine Übersicht zur kultursemiotischen Forschung siehe z.B. Hans-Georg Soeffner, Jürgen Raab: Kultur und Auslegung der Kultur. Kultur als sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Jaeger, Friderich; Straub, Jürgen (Hgg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 2: *Paradigmen und Disziplinen*. Stuttgart/Weimar 2004, S. 546-567.

12 Bezogen auf Saussure interessiert dann allerdings nicht das Zeichensystem, sondern der Zeichengebrauch.

Im Fremdsprachunterricht versteht man unter Landeskunde die Vermittlung von kulturellen und materiellen Hintergrundinformationen über das Land bzw. die Region, deren Sprache man erlernt. Landeskundliche Informationen dienen in Fremdsprachenlehrwerken als Vehikel zur Sprachvermittlung. Es gehört zu den Aufgaben des Lehrenden, den Lernenden Hintergrundinformationen über das jeweilige Zielsprachenland zu vermitteln. (Ebd.)

Grundlegende Kenntnisse im Bereich der Landeskunde sind in der Tat eine Voraussetzung, um im Zielsprachenland adäquat kommunizieren zu können und das sprachliche zwischenmenschliche Handeln der anderen deuten, verstehen und entsprechend darauf reagieren zu können. Für eine Theoriebildung bedeutet dies, dass Landeskunde im Fremdsprachenunterricht nicht nur als ein interdisziplinäres Konstrukt gesehen werden kann, sondern gleichzeitig auch ein ‚Vehikel zur Sprachvermittlung‘ ist, was ebenfalls berücksichtigt werden muss. Das heißt, Landeskunde wird ‚kommuniziert‘, ist kommunikativ ausgerichtet und notwendiger Teil des Sprachenlernens. Damit ist die Landeskunde eng mit Sprache und Kultur verwoben, wobei sich die Systeme gegenseitig bedingen. Denn kommunikative Praxis und soziales Handeln sind immer auch kulturell eingebettet. Der Landeskunde wird damit ein Doppelcharakter zugesprochen, wie wir ihn auch aus der kultursemiotischen Kulturforschung kennen. Kultur, so Hörning¹³ müsse als ‚doppelseitiges Repertoire‘ verstanden werden.

Zum einen besteht Kultur aus Repertoires an kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen, die in vielfältigen Formen (Symbole, Rituale, Modelle, Codes, Texte, Artefakte, Deutungsmuster, Regelwerke, Technologien) ‚aufgezeichnet‘, gespeichert und innerhalb und zwischen den gesellschaftlichen Gruppen und Generationen selektiv übertragen werden. Derartige Repertoires sind in ausdifferenzierten und pluralistischen Gesellschaften keineswegs immer als geordnete Ensembles von kulturellen Beständen zu denken. Zum anderen besteht Kultur aus Repertoires an praktischem Wissen und interpretativem Können, die erst die kulturellen Wissens- und Bedeutungsbestände in der Praxis zur Wirkung bringen.¹⁴

Das kulturelle Wissen ist aber nicht abstrakt, sondern zeigt sich in der kommunikativen Praxis und wird von den Mitgliedern einer Gesellschaft (re-) produziert. Gerade diesen Aspekt betont auch Soeffner, wenn er vom ‚Doppelcharakter der Kultur‘ spricht. Er versteht ‚die Kultur als einerseits von uns nicht mehr beeinflussbare Faktizität des Vergangenen und von uns Vorgefundenen sowie

13 Karl H. Hörning: Kultur als Praxis. In: Jaeger, Friedrich; Liebsch, Burkhard (Hgg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 1: *Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Stuttgart/Weimar 2004, S. 139-151, hier: S. 145.

14 Ebd., S. 146.

als das andererseits immer wieder neu von uns zu Erzeugende und Verändernde.“¹⁵

Beide Aspekte des Doppelcharakters von Kultur sind eng miteinander verwoben, und Kultur ist daher auch ganz im kultursemiotischen Sinne nach Geertz als ein vom Menschen selbst gesponnenes Bedeutungsgewebe (”webs of significance“¹⁶) zu verstehen. Für Geertz ist es aber gerade auch die Aufgabe des Analytikers/der Analytikerin (bei ihm sind dies die Anthropologen – bei uns könnten es die Landeskundelehrenden sein), diesem Bedeutungsgewebe einen Sinn zuzuschreiben, indem Kultur als Text ‚gelesen‘ und hermeneutisch interpretiert wird.¹⁷

Damit ist hier in aller Kürze ein kultursemiotischer, theoretischer Rahmen skizziert worden, innerhalb dessen sich auch eine Landeskunde theoretisch verorten lässt. Was allerdings noch aussteht und weiter ausgearbeitet werden muss, ist die Landeskunde um den sprachlich-interaktiven Aspekt zu erweitern und somit auch die kommunikative Praxis als notwendigen Teilbereich der Landeskunde mit einzubeziehen.¹⁸ Mit dem Konzept der Einbettungskultur¹⁹ soll genau diese notwendige Brücke geschlagen werden.

15 Hans-Georg Soeffner: Die Kultur des Alltags und der Alltag der Kultur. In: Jaeger, Friedrich; Rösen, Jörn (Hgg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 3: *Themen und Tendenzen*. Stuttgart/Weimar 2004, S. 399-412, hier: S. 399.

16 Clifford Geertz: *The Interpretation of Cultures*. New York 1973, S. 5.

17 Der Textbegriff wird dadurch zwar stark strapaziert, nicht zuletzt dadurch, dass Text auch als Prozess verstanden wird. Der entscheidende Gewinn liegt aber darin, dass mit Text ein operabler Mittelpunkt geschaffen ist, der Sprache, Sprechgebrauch und kommunikative Praxis sowie Kultur, Prätext, Kotext und Kontext auf einer Analyseebene umfasst, ohne Über-, Seiten- und Unterkategorien zu konstruieren. Es ist vor allem die Sichtweise von Posner (1991, 1992), der ich hier folge. Vgl. Roland Posner: Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In: Assmann, Aleida; Harth, Dietrich (Hgg.): *Kultur als Lebenswelt und Monument*. Frankfurt a.M. 1991, S. 37-74; Ders.: Was ist Kultur? Zur semiotischen Explikation anthropologischer Grundbegriffe. In: Landsch, Marlene; Karnowski, Heiko; Bystrina, Ivan (Hgg.): *Kultur – Evolution. Fallstudien und Synthese*. Frankfurt a.M. 1992, S. 1-65.

18 Günthner definiert ‚kommunikative Praxis‘ wie folgt: „Dieser der Anthropologischen Linguistik entstammende Begriff der ‚kommunikativen Praxis‘ erfasst einerseits ‚kommunikative‘ (verbale, prosodische, gestisch-mimische, interaktiv-sequentielle) Verfahren bei der kontextbezogenen Bedeutungskonstitution. Zum anderen verweist der ‚Praxis‘begriff auf den Prozesscharakter der Bedeutungskonstitution in sozialen Aktivitäten.“ (Susanne Günthner: Eine Sprachwissenschaft der „lebendigen Rede“. Ansätze einer Anthropologischen Linguistik. In: Linke, Angelika; Ortner, Hans-Peter; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hgg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen 2003 (*Reihe Germanistische Linguistik*, 245), S. 189-208, hier: S. 190). Zum Konzept der kommunikativen Praxis vgl. auch William F. Hanks: *Language and Com-*

Einbettungskulturen²⁰

Unter ‚kommunikativer Praxis‘ verstehe ich mit Günthner, die sich auf Volosinov (1929/1975) bezieht, die „lebendige[.] Praxis der sozialen Kommunikation“.²¹ Dies bedeutet, dass die zwischenmenschliche Kommunikation immer auch situations- und tätigkeitsbezogen ist.²² Zum einen wird der interaktive Charakter von Sprache betont, zum anderen aber auch betont, dass gesprochene Sprache immer mit sozialem Handeln (Situation, Gruppe, Tätigkeit, etc.) verknüpft ist. Dies meint auch Linell, wenn er sagt:

Utterance construction is supported by the knowledge, beliefs and action dispositions that have emerged over time and been abstracted, accumulated and sedimented in the living sociocultural traditions of the language(s) and its/their continuities of communicative practices and in the biographical experiences of the actors, i.e. the language users involved.²³

Einen Ansatz, der diesem Umstand auch analytisch gerecht werden will, hat Charles Goodwin²⁴ entwickelt. Bei dem Versuch die Komplexität des ‚weiten Feldes‘ menschlicher Interaktion zu erfassen, plädiert Goodwin dafür, bei Interaktionsanalysen nicht nur das Gesprochene, sondern auch Elemente des ‚Außersprachlichen‘ mit zu berücksichtigen, da diese entscheidend zur Organisation

municative Practices. Oxford 1996 (*Critical Essays in Anthropology*); Per Linell: *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam 1998; Susanne Günthner: *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen*. Tübingen 2000 (*Reihe Germanistische Linguistik*, 221).

- 19 Christoph Röcklinsberg: *Kulturspezifische Interaktionsstile oder Wenn schwedischsprachige und deutschsprachige Arbeitskollegen im Restaurant zu Mittag essen. Eine Studie zur Einbettungskultur in kommunikativer Praxis*. Linköping 2009 (*Linköping Studies in Art and Science*, 490 / SLC 15).
- 20 Die Ausführungen zu den theoretischen Grundlagen zur Einbettungskultur und Goodwins Ansatz finden sich auch – und dort ausführlicher – in Röcklinsberg 2009.
- 21 Susanne Günthner: Eine Sprachwissenschaft der „lebendigen Rede“. Ansätze einer Anthropologischen Linguistik. In: Linke, Angelika; Ortner, Hans-Peter; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hgg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen 2003 (*Reihe Germanistische Linguistik*, 245), S. 189-208, hier: S. 189.
- 22 Vgl. hierzu auch Per Linell: *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam 1998.
- 23 Per Linell: *The Written Language Bias in Linguistics. Its nature, origins and transformations*. London/New York 2005, S. 217.
- 24 Charles Goodwin: Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics* 32 (2000), S. 1489-1522.

von Aktivitäten beitragen und in der Interaktion von den Interagierenden selbst relevant gemacht werden können.

Der interaktionsanalytische Ansatz bei den Goodwins

In den Arbeiten von Charles Goodwin und Marjorie Harness Goodwin wird ein Ansatz verfolgt, der konsequent das Handeln der Interagierenden in den Vordergrund des Untersuchungsinteresses stellt.²⁵ In Goodwin (2000) wird der Ansatz beschrieben als

[...] an approach to the analysis of action within human interaction that takes into account the simultaneous use of multiple semiotic resources by participants (e.g. a range of structurally different kinds of sign phenomena in both the stream of speech and the body, graphic and socially sedimented structure in the surround, sequential organization, encompassing activity systems, etc.).²⁶

Der Kerngedanke ist also, dass in Interaktionen verschiedene semiotische Ressourcen zum Tragen kommen, die den Interagierenden bei der Gestaltung ihrer Handlungen zur Verfügung stehen und die auch im Normalfall von allen Teilnehmern in der Interaktion nutzbar gemacht werden können. Den Begriff des ‚semiotischen Feldes‘ definiert Goodwin dabei eher vage und sehr pragmatisch:

The term *semiotic* is intended to note the way in which signs are being deployed, while *field* provides a rough term for pointing to the encompassing medium within which specific signs are embedded.²⁷

Jeder Handlungsschritt in einer Interaktion setzt sich dabei aus ‚Teilsets‘ semiotischer Ressourcen zusammen, das heißt „some particular subset of possible fields that is being oriented to at a particular moment as relevant to the organi-

25 Siehe z.B. Charles Goodwin, Marjorie Harness Goodwin: Context, Activity and Participation. In: Auer, Peter, di Luzio, Aldo (Hgg.): *The contextualization of language*. Amsterdam 1992, S. 77-99; Marjorie Harness Goodwin: *He-Said-She-Said. Talk as social organization among black children*. Bloomington/Indianapolis 1990 und Charles Goodwin: Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics* 32 (2000), S. 1489-1522. In Goodwin 2003 wird der Ansatz in Bezug auf den Körper und die Umgebung exemplifiziert. Da ihr Ansatz in dem Artikel „Action and Embodiment within Situated Human Interaction“ (Goodwin 2000) am deutlichsten wird, beziehe ich mich in meiner Darstellung vor allem darauf.

26 Charles Goodwin: Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics* 32 (2000), S. 1489-1522, hier: S. 1490.

27 Ebd., S. 1494.

zation of particular action“.²⁸ Beispiele solcher semiotischer (Teil-)Felder können sein: die jeweilige Tätigkeit (*embedding activity*), die Teilnehmerstruktur (*participant framework*), die Rede (*talk*), die Gestik (*gesture*) oder die Umgebung (*environment*). Auch die *Umgebung* ist also hier ein ‚semiotisches Feld‘, das für die Interaktionsgestaltung als relevant benannt und mit einbezogen wird. Die Summe der jeweiligen ‚Teilsets‘, auf die sich die Interagierenden auf der Momentbasis in der Interaktion beziehen, nennt Goodwin *kontextuelle Konfigurationen*. An ihnen orientieren sich die jeweiligen Teilnehmer in Interaktionen: ”A particular, locally relevant array of semiotic fields that participants demonstrably orient to (not simply a hypothetical set of fields that an analyst might impose to code context) is called a *contextual configuration*.“²⁹

Der Gedanke, dass Interagierende ihre Interaktionsgestaltung nicht aus dem Nichts entwerfen, ist dabei nicht neu. Linell sagt zum Beispiel:

[...] communicative construction ist *not a context-free* activity; it does not take place in vacuo. It is interdependent with (our perceptions of) the material world and our bodily based constraints and possibilities of processing information in real time. Furthermore, it is subject to human purposes, in which the communicative activities are embedded, and occur in a real world which affords the human subject with physical and perceptual stimuli.³⁰

Der Einbezug von Kulturen (und der Kulturforschung) ist innerhalb interaktionsanalytischer Studien aber auch trotz des *cultural turn* immer noch nicht genügend etabliert und aufgearbeitet worden. In Röcklinsberg 2009 ist mit der Skizzierung des semiotischen Feldes der *Einbettungskultur* dieses Defizit jedoch aufgearbeitet und die Interaktionsanalyse um die kulturelle Dimension erweitert worden. Auch landeskundliches Wissen kann für Interagierende eine Ressource für das Handeln und Gestalten ihrer Gesprächsschritte sein. Die eine Interaktionssituation einbettende Kultur ist „ein semiotisches Feld, das Interagierende teilweise bewusst und teilweise unbewusst, zumeist jedoch automatisiert bei der

28 Ebd., S. 1500.

29 Charles Goodwin: Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics* 32 (2000), S. 1489-1522, heir: S. 1490.

30 Per Linell: *The Written Language Bias in Linguistics. Its nature, origins and transformations*. London/New York 2005, S. 44; Hervorhebung im Original.

Gestaltung ihrer Aktivitäten situativ heranziehen (*Doing Culture*).³¹ Dieses semiotische Feld nenne ich die *Einbettungskultur* (*Embedding Culture*).³²

Einbettungskulturen – ein semiotisches Feld

Auch eine *Einbettungskultur* ist also ein potentielles semiotisches Feld im Goodwischen Sinne. Weder Marjorie noch Charles Goodwin haben jedoch je ein solches Feld in Betracht gezogen. In ihrem Konzept wird ‚Kultur‘ lediglich als gegeben vorausgesetzt und als Ressource interaktiver Gestaltung nicht aktiv mit einbezogen.³³ Dies überrascht, denn Einbettungskulturen sind für die Interaktionsgestaltung hochgradig relevant und stehen für das, was Interagierende an kulturspezifischen Zeichen (sprachlicher und nicht-sprachlicher Art) in der Interaktion verwenden und bei der Gestaltung der Interaktion als Ressource heranziehen können. Einbettungskulturen sind also nach meinem Verständnis ein semiotisches Feld, das eine Kultur in Raum und Zeit und in Form von Wissensbeständen und Wertvorstellungen gelagert hat und das die Interagierenden aufgrund ihrer gemeinsamen Kulturteilhabe teilen und als mögliche Ressource zur Gesprächsgestaltung in einer Interaktionssituation mitbringen. Die Einbettungskultur hilft uns bei der Orientierung und der Gestaltung von Interaktionen. Interagierende können auf vorgefertigte sprachliche Handlungsmuster zurückgreifen und diese (re-)produzieren.³⁴

31 Christoph Röcklinsberg: *Kulturspezifische Interaktionsstile oder Wenn schwedischsprachige und deutschsprachige Arbeitskollegen im Restaurant zu Mittag essen. Eine Studie zur Einbettungskultur in kommunikativer Praxis*. Linköping 2009 (*Linköping Studies in Art and Science*, 490 / SLC 15), S. 200.

32 Meine Terminologiewahl knüpft hier an die Begrifflichkeiten von Goodwin (‘embedding activity’) und Linell (1998, 2005) an. Linell formuliert: ”Language is embodied and embedded in culture at the same time.“ (Per Linell: *The Written Language Bias in Linguistics. Its nature, origins and transformations*. London/New York 2005, S. 214; Hervorhebung von mir; C.R.) Weiter heißt es: ”Language exists in an intersubjective ’inter-world‘ (Merlau-Ponty 1955) between subjects and the world, in the interface between cultures and the individuals embedded within the culture. Cultural practices are not independent of the affordances provided by traditions and by the material world.“ (Ebd.; Hervorhebung von mir; C.R.).

33 Es ist zu beachten, dass die Goodwins keine kompletten Listen aller semiotischen Ressourcen vorschlagen. Die Komplexität des interaktiven Handelns bedeutet, dass immer wieder neue Ressourcen relevant werden können. Eine jeweilige Auflistung der semiotischen Felder kann daher nur auf der jeweiligen Momentbasis erstellt werden.

34 Vgl. am Beispiel des Schwedischen und des Deutschen Christoph Röcklinsberg: *Kulturspezifische Interaktionsstile oder Wenn schwedischsprachige und deutschsprachige Arbeitskollegen im Restaurant zu Mittag essen. Eine Studie zur Einbettungskultur in kom-*

Zum anderen ermöglicht die jeweilige Einbettungskultur es aber auch, das Verhalten der anderen Interaktionsteilnehmer zu interpretieren und gegebenenfalls Verstöße dagegen auch als solche zu bewerten. Einbettungskulturen halten insofern auch Deutungsmuster dafür bereit, was situationsadäquates Verhalten ist und welche Erwartungshaltungen an das Gegenüber gestellt werden können. Da die Einbettungskultur aber nur eine mögliche Ressource für die Organisation und Gestaltung kommunikativer Praxis neben anderen ist und nicht notwendigerweise genutzt werden muss, ist sie nicht in jedem Interaktionsschritt Teil kontextueller Konfigurationen. Auch denkbar wäre natürlich, befindliche kulturelle Muster bewusst abzulehnen bzw. die Erfüllung von Erwartungshaltungen zu verweigern. Aber auch in diesem Fall stellen Einbettungskulturen eine Ressource dar, mit deren Hilfe wir unsere individuellen Handlungen strukturieren und für den Mitmenschen (bei gleicher Kulturteilhabe) interpretierbar machen.

Durch das Konzept der *Einbettungskulturen* wird es folglich möglich, bei der Frage nach Kulturalität in Interaktionen all diejenigen Zeichen zu berücksichtigen, welche für die Interaktionsgestaltung eine Rolle spielen und denen wir eine kulturelle Bedeutung zumessen. Dabei spielt der situative Kontext ebenfalls eine wichtige Rolle. Das meinen auch Busse u.a., wenn sie sagen:

Es ist die Wechselbeziehung zwischen geäußerten sprachlichen Zeichen und den durch sie aktualisierten Textwelten einerseits, sowie den Parametern der kommunikativen Situation andererseits, welche erst zusammen die Textbedeutung ergibt.³⁵

Die Einbettungskultur als semiotisches Feld wird in meinem Verständnis aber erst dann beschreibbar, wenn wir im Vergleich mit anderen Kulturen feststellen müssen, dass sich ein gewisses So-Handeln als ein So-und-nicht-anders-Handeln erweist und damit kulturspezifisch ist oder zumindest sein kann. In vergleichbaren Interaktionssituationen anderer Kulturen würde auf andere Wissensbestände und Verhaltensweisen zurückgegriffen werden. Einbettungskulturen sind

munkativer Praxis. Linköping 2009 (*Linköping Studies in Art and Science*, 490 / SLC 15), S. 213ff.

- 35 Dietrich Busse: Sprachwissenschaft als Sozialwissenschaft? In: Busse, Dietrich; Niehr, Thomas; Wengeler, Martin (Hgg.): *Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik*. Tübingen 2005 (*Reihe Germanistische Linguistik*, 259), S. 21-43, hier: S. 38. Siehe auch Christoph Röcklinsberg: *Kulturspezifische Interaktionsstile oder Wenn schwedischsprachige und deutschsprachige Arbeitskollegen im Restaurant zu Mittag essen. Eine Studie zur Einbettungskultur in kommunikativer Praxis*. Linköping 2009 (*Linköping Studies in Art and Science*, 490 / SLC 15), S. 45-47.

damit eine Vergleichskategorie, denn es zeigt sich erst im Vergleich mit anderen Interaktionen anderer Kulturen, was tatsächlich kulturspezifisch ist.

Darüber hinaus ist aber auch der *Raum*, in dem eine Interaktion stattfindet, als mögliche Ressource für die Interaktionsgestaltung bedeutend und zu deuten. Er stellt den äußeren (d.h. kulturspezifischen und situativen) Rahmen, in den sich Interaktionen einbetten. Der Begriff *Raum* ist dabei durchaus in einem weiteren Sinne aufzufassen und umfasst sowohl den Platz mit seiner konkreten situativen physischen Umgebung, in der die jeweilige Interaktion gerade stattfindet, als auch den gesamten *Sprach-* und *Kulturraum*, in dem dieses Handeln gerade kulturkonstituierend ausgeübt wird.³⁶ In der Tat halte ich den konkreten Platz, an dem Menschen interagieren, für eine wichtige Ressource bei Interaktionen der Interaktionsgestaltung. Er stellt den Interagierenden einen Deutungsrahmen für ihr kommunikatives Handeln bereit. Zu einem Platz gehören neben den Gegenständen und Artefakten, aber auch die den Platz umgebende Umgebung, in Raum und Zeit. Das heißt, dass auch Institutionen und gesetzliche Bestimmungen den Platz und die Interaktionsausübung beeinflussen können. Auch sie sind Kulturprodukte und können bei der Interaktionsgestaltung eine entscheidende Rolle spielen.

Nicht nur physische Gegenstände oder die Außen- und Innenarchitektur, sondern auch Institutionen oder gesetzliche Bestimmungen sind Kulturprodukte eines Kulturraumes, die das zwischenmenschliche interaktive Handeln beeinflussen können. Insofern ist auch die Landeskunde ein zentraler Bereich der Einbettungskultur, und umgekehrt, die Landeskunde als Teil der Einbettungskultur ein Teil der kontextuellen Konfiguration und eine zu analysierende Kategorie bei der Interpretation von Interaktionen.

Landeskunde als Teil der Einbettungskultur

Versteht man nun Landeskunde als Teil der Einbettungskultur kommt folgerichtig an diesem Punkt auch der Fremdsprachenunterricht ins Spiel. In ihm wird der Vergleich thematisiert, indem Fremdsprachenlernerinnen und -lerner gerade durch den Unterricht nicht nur eine andere Sprache, sondern auch die dazugehörigen kulturenspezifischen Merkmale eines Landes vermittelt bekommen. Die Landeskunde ist somit weniger ein Selbstzweck oder gar als eine eigenständige

36 Unter ‚Raum‘ verstehe ich hier also im Vergleich zu Goodwins semiotischem Feld der ‚Umgebung‘ ein stark erweitertes Feld, das gerade auch die nationalen Unterschiede eines Kulturraums einschließt (vgl. auch Christoph Röcklinsberg: *Kulturspezifische Interaktionsstile oder Wenn schwedischsprachige und deutschsprachige Arbeitskollegen im Restaurant zu Mittag essen. Eine Studie zur Einbettungskultur in kommunikativer Praxis*. Linköping 2009 (*Linköping Studies in Art and Science*, 490 / SLC 15), S. 45-47).

Disziplin zu betrachten, sondern bietet (und das ist nicht wenig) den Lernenden die Hilfestellung in Form von Hintergrundwissen, die das Gegenüber als genuiner Teilhaber in der Interaktion mitbringt und an dem er oder sie sich orientiert. Das heißt, Landeskunde ist vor allem als Teil der kommunikativen Praxis relevant und bietet den Interagierenden ein Orientierungssystem in bestimmten Interaktionssituationen. Ihr oberstes Ziel ist es, Objekte und Artefakte des kulturellen Raumes als wesentlichen Teil der Kommunikation zu verstehen und ggf. als kulturspezifisch zu begreifen. Nicht zuletzt soll ja die Landeskunde auch dazu dienen, möglicherweise kulturspezifische Aspekte interpretieren zu können und dies im gesamten Spektrum, das heißt sowohl in Bezug auf wirtschaftliche oder politische Systeme als auch in Bezug auf die Gesprächsgestaltung. Zum Beispiel kann so der in vielen Lehrwerken thematisierte und sprachlich eingeübte Restaurantbesuch auch unter Aspekten wie Rauchverbot, Alkoholbestimmungen, Bedienung versus Selbstbedienung etc. behandelt und kommunikativ eingeübt werden und so landeskundliche Aspekte der Einbettungskultur als mögliche Ressource bei der Gesprächsgestaltung in kontextuellen Konfigurationen unterrichtet werden.

Resümee

Das Konzept der Einbettungskulturen ermöglicht eine Theoretisierung der Landeskunde im Bereich der Kultursemiotik unter Einbezug kommunikativer Praxis und soziokultureller Kompetenzen. Es versteht sich als Teilbereich der linguistischen Kulturwissenschaften und geht stets von der kommunikativen Praxis aus. Die Landeskunde ist ein elementarer Teil für den Fremdsprachenunterricht und liefert eine Basis für eine hermeneutische Interpretation von Interaktionen. Denn die Frage kommunikativer Kompetenz zeigt sich nicht allein in der auf Grammatik bezogenen Richtigkeit sprachlicher Ausdrücke, sondern ist immer auch eine Frage der Situationsadäquatheit. Auch im Fremdsprachenunterricht lässt sich der theoretische Bezug leicht und für die Lernenden überzeugend ohne größeren Aufwand herstellen. Das Konzept der Einbettungskulturen eröffnet auch neue Bahnen im Unterricht und macht es möglich, ausgehend vom Training fremdsprachlicher Interaktionssituationen landeskundliche Gesichtspunkte zu interpretieren und kulturelle Muster hermeneutisch herauszuarbeiten. Durch das Konzept der Einbettungskulturen wird Landeskunde mit einem stärker kommunikativ ausgerichteten Fokus unterrichtbar. Den Lernenden wird eine Sichtweise auf kulturelle Unterschiede vermittelt, die nicht auf Generalisierungen, Stereotypen oder Plattitüden baut, sondern das unterschiedliche interaktive Geschehen in den Mittelpunkt rückt und – ausgehend von einzelnen, tatsächlich stattfindenden-

den Gesprächssequenzen – Grammatik und Kultur, Sprechpraxis und Einbettungskultur und damit landeskundliche Themen miteinander verbindet.

Literatur

- Art. ‚Landeskunde‘. In: *Wikipedia*. Online: www.wikipedia.org/wiki/landeskunde [28.02.2013].
- Busse, Dietrich: Sprachwissenschaft als Sozialwissenschaft? In: Busse, Dietrich; Niehr, Thomas; Wengeler, Martin (Hgg.): *Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik*. Tübingen 2005 (Reihe Germanistische Linguistik, 259), S. 21-43.
- Geertz, Clifford: *The Interpretation of Cultures*. New York 1973/2000.
- Goodwin, Charles: Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics* 32 (2000), S. 1489-1522.
- Goodwin, Charles: The Semiotic Body in its Environment. In: Coupland, Justine; Gwyn, Richard (Hgg.): *Discourse of the Body*. New York 2003, S. 19-42.
- Goodwin, Charles; Harness Goodwin, Marjorie: Context, Activity and Participation. In: Auer, Peter, di Luzio, Aldo (Hgg.): *The contextualization of language*. Amsterdam 1992, S. 77-99.
- Günthner, Susanne: *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen*. Tübingen 2000 (Reihe Germanistische Linguistik, 221).
- Günthner, Susanne: Eine Sprachwissenschaft der „lebendigen Rede“. Ansätze einer Anthropologischen Linguistik. In: Linke, Angelika; Ortner, Hans-Peter; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hgg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen 2003 (Reihe Germanistische Linguistik, 245), S. 189-208.
- Günthner, Susanne; Linke, Angelika: Linguistik und Kulturanalyse. Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 34 (2006) 1-2, S. 1-27.
- Hanks, William F.: *Language and Communicative Practices*. Oxford 1996 (*Critical Essays in Anthropology*).
- Harness Goodwin, Marjorie: *He-Said-She-Said. Talk as social organization among black children*. Bloomington/Indianapolis 1990.
- 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.
- Kroeber, A.L.; Kluckhohn, Clyde: *Culture: A critical review of concepts and definitions*. In: *Papers of the Peabody Museum, Harvard University* 47 (1952) 1.
- Linell, Per: *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam 1998.
- Linell, Per: *The Written Language Bias in Linguistics. Its nature, origins and transformations*. London/New York 2005.
- Nöth, Winfried (Hg.): *Handbuch der Semiotik*. 2., vollst. neu bearb. u. erw. Auflage. Stuttgart/ Weimar 2000.

- Oksaar, Els: *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Hamburg/Göttingen: Berichte aus den Sitzungen der Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften 6 (1988) 3.
- Oksaar, Els: *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart 2003.
- Posner, Roland: Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In: Assmann, Aleida; Harth, Dietrich (Hgg.): *Kultur als Lebenswelt und Monument*. Frankfurt a.M. 1991, S. 37-74.
- Posner, Roland: Was ist Kultur? Zur semiotischen Explikation anthropologischer Grundbegriffe. In: Landsch, Marlene; Karnowski, Heiko; Bystrina, Ivan (Hgg.): *Kultur - Evolution. Fallstudien und Synthese*. Frankfurt a.M. 1992, S. 1-65.
- Röcklinsberg, Christoph: *Kulturspezifische Interaktionsstile oder Wenn schwedischsprachige und deutschsprachige Arbeitskollegen im Restaurant zu Mittag essen. Eine Studie zur Einbettungskultur in kommunikativer Praxis*. Linköping 2009 (*Linköping Studies in Art and Science, 490 / SLC 15*).
- Soeffner, Hans-Georg: Die Kultur des Alltags und der Alltag der Kultur. In: Jaeger, Friedrich; Rösen, Jörn (Hgg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen*. Stuttgart/Weimar 2004, S. 399-412.
- Soeffner, Hans-Georg; Raab, Jürgen: Kultur und Auslegung der Kultur. Kultur als sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Jaeger, Friderich; Straub, Jürgen (Hgg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2: Paradigmen und Disziplinen*. Stuttgart/Weimar 2004, S. 546-567.
- Soffietti, J.P.: Bilingualism and Biculturalism. In: *Journal of Educational Psychology* 46 (1955), S. 222-227.

„Interkulturelle Kompetenz“ und Fremdsprachendidaktik. Versuch einer Kartographie¹

Jan Paul Pietzuch

Einleitung

Noch Ende der 1990er Jahre drohten die fremdsprachendidaktischen Konzepte ‚interkulturelles Lernen‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ deutlich an Kontur und Wirkkraft zu verlieren, sahen sie sich doch zunehmend mit grundsätzlicher Kritik an den kulturtheoretischen Prämissen der Interkulturalitätsdebatte, vor allem aber mit diversen konzeptuellen Neuansätzen² konfrontiert. Jedoch verleihen als *evidence-based policy* bekannte bildungspolitische Programme und die Implementierung nationaler Bildungsstandards³ zumindest der deutschsprachigen fremdsprachenwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit ‚interkultureller Kompetenz‘ seit einiger Zeit neue Vorzeichen und ungeahnten Schwung.

Durch den bildungspolitisch motivierten Handlungsdruck, auch ‚interkulturelle Kompetenz‘ als empirisch abgesichertes und überprüfbares Lernziel in standardorientierten Curricula zu verankern, scheinen alternative Konzepte wie ‚Fremdverstehen‘, ‚interkulturelle kommunikative Handlungsfähigkeit‘ oder ‚(critical) cultural awareness‘ ebenso in den Hintergrund der Fachdiskussion zu treten wie lerner- und prozessorientierte Ansätze ‚interkulturellen Lernens‘, die durch evaluations- und testtheoretische Positionen überformt werden.⁴

Ein erster – skeptischer – Blick könnte dies als bedenkliche Engführung der Fachdiskussion und als Ablösung von jenem internationalen Diskursfeld der ‚in-

-
- 1 Dieser Text stellt eine überarbeitete und erweiterte Version meines Beitrags „Interkulturelle Kompetenz“ im Diskurs der Fremdsprachenforschung: Widerstreit – Sachzwang – Konsens?“ dar, der in *Deutsch als Fremdsprache* (2011) 1, S. 39-48 erschienen ist; zum Begriff der Kartographie vgl. Fußnote 9.
 - 2 Vgl. dazu zusammenfassend Adelheid Hu: Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hgg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier 2007, S. 13-30.
 - 3 Vgl. auch Barbara Schneider: Bildungsstandards. In: Dzierbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hgg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien 2006, S. 31-38.
 - 4 Vgl. dazu ausführlicher Uwe Koreik, Jan Paul Pietzuch: Art. ‚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. Berlin/New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35/2), 2. Halbband, S. 1440-1453.

terkulturellen Kompetenz‘ interpretieren, das im Zusammenwirken einer Vielzahl an Disziplinen⁵, aber auch von bildungs-, kultur- und entwicklungspolitischen Akteuren⁶ mittlerweile ein konzeptuelles und empirisches Niveau erreicht hat, das weit über die ebenso gern zitierten wie zurecht kritisierten Kulturdimensionen von Hofstede und Kulturstandards von Thomas hinausgeht.⁷ Gleichwohl macht das für dieses Diskursfeld einschlägige Handbuch *Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*⁸ deutlich, dass die Dimensionierung und Operationalisierung des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz‘ in hohem Maße vom Anwendungsfeld, vom disziplinären und konzeptuellen Zugriff, vor allem aber vom erkenntnisleitenden Interesse und dem Wissenschaftsverständnis der Forschenden abhängig ist.

Insofern erscheint ein zweiter – analytischer – Blick auf den fremdsprachendidaktischen Diskurs ‚interkulturelle Kompetenz‘ notwendig und sinnvoll, um dessen disziplinäre Spezifik vor dem Hintergrund neuer bildungspolitischer Rahmenbedingungen und im Kontext eines heterogenen übergeordneten Diskursfeldes zu ergründen. Der vorliegende Beitrag nimmt sich dieses zweiten Blickes auf die aktuelle fremdsprachendidaktische Beschäftigung mit ‚interkultureller Kompetenz‘ an und versucht auf Grundlage zweier aktueller einschlägiger Publikationen und der dort versammelten 35 Fachbeiträge eine exemplarische Kartographie dieses Fachdiskurses.⁹ Der Beitrag beschränkt sich auf eine Skizze der Oberflächenstrukturen dieses Diskursausschnitts und zeichnet nach, wie beide Sammelbände in Gestalt divergierender theoretischer, didaktischer

5 Vgl. in Auswahl Jürgen Bolten: *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt 2007; Stefanie Rathje: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2006) 3; Arne Weidemann, Jürgen Straub, Steffi Nothnagel (Hgg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld 2010.

6 Vgl. z.B. Bertelsmann-Stiftung: *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Gütersloh 2006; Michael Schönhuth: *Glossar: Kultur und Entwicklung – Ein Vademecum durch den Kulturdschungel*. Trier 2005.

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

8 Jürgen Straub, Arne Weidemann, Doris Weidemann (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart 2007.

9 Eine solche Kartographie ersetzt keine method(olog)isch fundierte und korpusgestützte Analyse des Interkulturalitätsdiskurses der Fremdsprachenforschung. Es sei daher betont, dass mit der hier verwendeten, an sozialwissenschaftlichen Diskursanalysen Foucaultscher Prägung orientierten Terminologie (z.B. Diskursfeld, Diskurs, Diskursstrang, Positionen) nicht der Anspruch einhergeht, in diesem Rahmen eine systematische Analyse des skizzierten Diskurses vorzulegen.

und forschungsmethodischer Positionierungen das Spannungsfeld zwischen widerstreitenden Fachdiskursen und bildungspolitisch und/oder praxisbezogen begründeten Konsens- und Handlungszwängen ausloten – und welche unterschiedliche Konsequenzen daraus gezogen werden.

Anliegen und Struktur der beiden Publikationen

Der 2008 erschienene, von Renate A. Schulz und Erwin Tschirner herausgegebene Sammelband *Communicating across Borders* (im Folgenden: *CaB*) präsentiert ausgewählte Beiträge eines Expertenseminars zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache, das im Juni 2007 in Leipzig stattfand. Im knapp eineinhalbseitigen Vorwort erfährt die Leserschaft, dass das Expertenseminar angesichts der „Vielfalt komplexer Konstrukte ohne allgemein akzeptierte Definitionen“¹⁰ einen konzertierten Versuch darstellt, eben jenen begrifflich-konzeptuellen Konsens herzustellen und sich der unterrichtspraktischen Implikationen zu versichern (*CaB*, S. 1). Die Publikation sei zudem als „eine gemeinsame Bemühung“ zu verstehen, „eine wichtige fremdsprachendidaktische Subdisziplin zu definieren“¹¹, obgleich viele Fragen im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden und die Überprüfbarkeit kultureller Lernprozesse offen bleiben würden (*CaB*, S. 2).

Die zweite, 2009 erschienene Publikation *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (im Folgenden: *IKFL*) versammelt Beiträge eines im Mai 2008 von Adelheid Hu und Michael Byram in Hamburg veranstalteten Symposiums. Dessen bezugssprachenübergreifendes Anliegen, zwischen bildungspolitischen Anforderungsstrukturen und Qualitätsstandards interdisziplinär orientierter Fremdsprachenforschung zu vermitteln, konkretisieren die Herausgeber in einem Katalog offener Forschungsfragen, dem die Hoffnung zugrunde liegt, „dass [*IKFL*; J.P.P.] die dringlichsten Fragen expliziert, auch wenn die Antworten weiterhin unbestimmt bleiben“.¹²

Trotz der vergleichbaren Hintergründe beider Sammelbände werden bereits in den Kapitelstrukturen und im jeweiligen Umfang der thematischen Sektionen verschiedene Schwerpunkte deutlich. So strukturiert *CaB* seinen Gegenstand, indem es die insgesamt 18 Beiträge in „Theoretische Erwägungen“, „Didaktische Überlegungen und Empfehlungen“, Positionen zur „Messbarkeit interkultureller Kompetenz“ sowie zur „Lehrerbildung“ untergliedert. Hingegen ordnet *IKFL* die aus 17 Beiträgen bestehende Diskussion in „Konzeptuelle Fragen und

10 Meine Übersetzung; J.P.P.

11 Meine Übersetzung; J.P.P.

12 Meine Übersetzung; J.P.P.

theoretische Modellierungen“, „Entwicklungspsychologische Perspektiven“, „Diskursanalytische Ansätze“, „Messtheoretische Perspektiven und Erfahrungen“ sowie „Instrumente zur (Selbst-)Evaluation von Interkultureller Kompetenz“. Während konzeptionelle Ansätze und Reflexionen beide Bände eröffnen, wird u.a. das Problemfeld der Messung bzw. Evaluation interkultureller Kompetenz insofern verschieden konturiert, als die in *IKFL* vorgenommene Differenzierung zwischen messtheoretischen Perspektiven und Fragen der (Selbst-)Evaluation im Leipziger Sammelband unter den Begriffen ‚Assessment‘ bzw. ‚Messbarkeit‘ subsumiert wird. Am deutlichsten zeigen sich die Schwerpunktsetzungen dort, wo dem umfangreichen Kapitel zu didaktischen Überlegungen und Empfehlungen in *CaB* zwei empirisch fokussierte Sektionen zu entwicklungspsychologischen und diskursanalytischen Perspektiven in *IKFL* gegenüberstehen.

Themenfelder bzw. Diskursstränge

Aus der strukturell-thematischen Zusammenschau beider Publikationen lassen sich folgende fünf Problemfelder des Konstrukts interkulturelle Kompetenz ableiten: theoretische De-/Konstruktionen (1), didaktisch-methodische Re-/Konzeptionen (2), interkulturelle Kompetenz in der Lehrerbildung (3), Messung und (Selbst-)Evaluation interkultureller Kompetenz (4) sowie empirische Grundlagenforschung (5). Diese fünf Dimensionen werden aufgrund des jeweils primären Erkenntnisinteresses im Folgenden als ebenso spezifische wie miteinander verwobene Diskursstränge innerhalb des fremdsprachenwissenschaftlichen Diskurses verstanden.

(1) Theoretische De-/Konstruktionen

„Es ist an der Zeit, die politischen und ideologischen Vorannahmen des Konstrukts interkulturelle Kompetenz zu explizieren“¹³ (*CaB*, S. 24), konstatiert Claire Kramsch (*CaB*, S. 5-27) und befragt *The Intercultural Yesterday and Today* am Beispiel zweier Lehrerfortbildungen auf jeweils zugrunde liegende epistemologische und politische Prämissen. Während sie auf konzeptueller Ebene die Grenzen strukturalistischer Konzepte von Kultur und Kommunikation (zum Beispiel im Hinblick auf Macht-, Legitimations- und Identitätsfragen) herausarbeitet, beschreibt sie in poststrukturalistisch informierten Analysen sog. ‚kulturgeprägtes Kommunikationsverhalten‘ und sog. ‚kulturelle Differenzen‘ der Seminar teilnehmerinnen und -teilnehmer als situativ-interaktive Positionierungs-

13 Meine Übersetzung; J.P.P.

prozesse. Auch Alison Phipps dekonstruiert in ihrem Beitrag *After Class and after Culture* (CaB, S. 217-237) diskursstrukturierende Konzepte und spricht sich gegen ein didaktisches Denken in Kategorien von Klasse, Kultur, Konsens und Kompetenz (*class, culture, consensus, competence*) aus. Diesen, vor allem in der angloamerikanischen Diskussion prominenten, sog. *four C's* stellt sie eine ethnologisch und sozialanthropologisch fundierte Neudeutung der sog. *four F's* (*food, family, folklore, facts*) gegenüber.

Unverzichtbare Begriffsarbeit leisten darüber hinaus Uwe Koreik und Mike Fleming. Während Koreik (CaB, S. 57-68) die Frage, ob ,interkulturelle Kompetenz‘ ein tragfähiger Ansatz für Unterricht und Lehre sei, mit nachvollziehbaren Argumenten weitgehend verneint, analysiert Fleming in *The Challenge of Competence* (IKFL, S. 3-14) Kontexte und Konsequenzen der Verwendung des Kompetenzbegriffs und plädiert für einen Dialog über adäquate Mess- und Bewertungsinstrumente, der die „Entwicklung von Evaluationskulturen“ nicht mit der „Erfindung einer mathematischen Formel“¹⁴ (IKFL, S. 3) verwechselt.

An die deutlich zu vernehmende „fundamental[e] Kritik am Paradigma der Interkulturalität“ (CaB, S. 29) knüpft auch Claus Altmayer (CaB, S. 28-41) an und rekonzeptualisiert ,interkulturelles Lernen‘ als kulturbezogenes Deutungs- lernen im Rahmen eines kulturwissenschaftlichen Landeskunde-Ansatzes, dessen kulturtheoretische und methodologische Grundzüge er in einem zweiten Beitrag (IKFL, S. 123-138) vorstellt. Ebenfalls auf kulturwissenschaftliche Positionen rekurriert Arnd Witte (IKFL, S. 49-66) in seinen *Reflexionen zu einer (inter-)kulturellen Progression*; hier wird der Zusammenhang von Sprachlernprozessen und subjektiven Identitäts- und Wirklichkeitskonstruktionen theoretisch elaboriert und in seiner Prozessualität als nicht-lineares, neunstufiges Phasenmodell dargestellt. Karen Risager (IKFL, S. 15-30) modelliert in Anknüpfung an sozialanthropologische Autoren (Hannerz, Appadurai, Baumann) ein Verständnis von *Intercultural Competence in the Cultural Flow*, das vor allem durch Baumanns Theorem des *double discourse of culture* zwischen theoretisch elaborierten und praxisorientierten Ansätzen interkultureller Kompetenz zu vermitteln sucht.

Schließlich arbeitet Terry Mughan (IKFL, S. 31-47) in seinem Überblick zu *Business and management theories and models of Intercultural Competence* die für das Feld des internationalen Managements zentrale Bedeutung interkultureller Kompetenz als „Kernkomponente unternehmerischer Effektivität auf dem Weltmarkt“¹⁵ (IKFL, S. 45) heraus, fordert eine engere Kooperation zwischen Fremdsprachen- und Managementforschung und formuliert unter Gesichtspunk-

14 Meine Übersetzung; J.P.P.

15 Meine Übersetzung; J.P.P.

ten jener Effektivität global agierender Unternehmen didaktische Empfehlungen für die Qualifizierung von Fremdsprachenexpertinnen und -experten.

In der Gesamtschau der skizzierten Positionen innerhalb des theoretisch-konzeptuellen Diskursstranges scheint bezeichnend, dass Mughans vor allem auf klassische kulturvergleichende Studien von Hofstede und Trompenaars recurrierende Arbeit die einzige Argumentation darstellt, die sich gegenüber dem „interkulturellen Paradigma“ (Haas 2009) theoriepolitisch wenig kritisch positioniert. Wollte man trotz der aufgezeigten Heterogenität innerhalb dieses Diskursstranges einen kleinsten gemeinsamen Nenner finden, so wäre dieser eventuell in der Dynamisierung oder gar Ablösung strukturalistischer bzw. strukturdeterministischer Beobachtermodelle durch poststrukturalistisch informierte Akteurmodelle zu finden.

(2) Didaktisch-methodische Re-/Konzeptionen

Einen zweiten Diskursstrang repräsentieren die – ausschließlich in *CaB* vertretenen – Beiträge mit primär didaktisch-methodischem Erkenntnisinteresse. So konstatiert Pennylyn Dykstra-Pruim in ihrem Beitrag *Developing an Intercultural Curriculum* (*CaB*, S. 71-87), dass – wohlgermerkt nach über 30 Jahren Interkulturalitätsdebatte – die Zeit definitiv reif sei „für einen Paradigmenwechsel hin zu mehr interkulturellem Lernen“¹⁶ (*CaB*, S. 81) und stellt das *Auf geht's!* Curriculum für Deutsch als Fremdsprache im US-amerikanischen Tertiärbereich vor, in dessen Rahmen interkulturelle Fertigkeiten (hier: *factual culture knowledge, culture awareness, intercultural communicative competence, culture gap management*) ebenso effizient wie Grammatik oder Wortschatz zu vermitteln, zu üben und vor allem zu bewerten seien. Auch Manuela Wagner (*CaB*, S. 105-125) skizziert die Grundlagen eines Curriculums, das auf *Cultural Awareness through Community Building* zielt und vor allem pragmalinguistische und soziopragmatische Fertigkeiten sowie die zentrale Rolle von Bedeutungsaushandlung und Web 2.0-Umgebungen betont. Dabei recurriert Wagner – ebenso wie Schulz (s.u.) – auf ein strukturfunktionalistisches Konzept von Kultur, das „gemeinsame Verhaltens- und Interaktionsmuster, gemeinsame kognitive Konstrukte und ein geteiltes affektives Verständnis“¹⁷ (*CaB*, S. 105) zum definitorischen Hauptmerkmal kollektiver Identitäten erhebt.

Demgegenüber weisen die Beiträge von Anke Finger, Carmen Schier und Kamakshi P. Murti deutliche Bezüge zum theoretischen Diskursstrang (s.o.) auf. Sie positionieren sich recht kritisch gegenüber gängigen interkulturellen Kon-

16 Meine Übersetzung; J.P.P.

17 Meine Übersetzung; J.P.P.

zepten und betonen die Notwendigkeit interdisziplinärer und reflexiver Zugriffe auf sprachlich-kulturelle Phänomene in Seminarkontexten. Beispielsweise diskutiert Anke Finger (*CaB*, S. 88-104) Anspruch und Wirklichkeit interdisziplinären Arbeitens in den Cultural Studies und konkretisiert Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlich orientierten Praxis des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts, die ,interkulturelle Kompetenz‘ nicht implizit als ,fertige‘ Norm zugrunde legt, sondern explizit als Konstrukt thematisiert und zum Gegenstand der Aushandlung und kritischen Reflexion macht. Auch Carmen Schier (*CaB*, S. 126-146) versteht interkulturelles Lernen vor allem als interdisziplinäres Lernen und verdeutlicht an einem Seminar zu *Zeit als Kulturthema* das Potential universaler Themen (wie z.B. auch ,Liebe‘, ,Macht‘, ,Träume‘, ,Angst‘) für eine innovative und auch Nicht-Germanisten ansprechende Hochschulpraxis des Deutschen als Fremdsprache. Kamakshi P. Murti (*CaB*, S. 147-175) beschreibt das mit Habermas‘ Diskursethik verwandte Konzept des *Deliberative Dialogue* als konzeptuellen Rahmen zweier Hochschulseminare, die nicht auf die Vermittlung kulturspezifischer Fakten oder Fertigkeiten sondern auf die Aneignung analytischer bzw. diskursiver Werkzeuge zur Erschließung bzw. Aushandlung kultureller Themen und Phänomene abzielen. Schließlich unterbreitet Hans-Jürgen Heringer (*CaB*, S. 176-190) einen sehr konkreten Vorschlag zur Umsetzung einer ,sprachlich, empirisch und korpusbasierten Landeskunde“ (*CaB*, S. 176), indem er sich der Einsicht des *linguistic turn* in die vor allem sprachliche Konstitution von Wissen anschließt, die von Agars *Rich Points* inspirierten *Hotwords* als Basis einer Unterrichtsmethode vorstellt und diese an den Schlüsselwörtern ,Ehre‘ und ,Heimat‘ exemplifiziert.

In der Gesamtschau kennzeichnet auch diesen Diskursstrang eine enorme konzeptuelle Vielfalt (vgl. u.a. *trans-/cultural awareness*, *deliberative dialogue*, *critical thinking*) und ein verstärktes Bemühen, dichotomisierende Interkulturalitätskonzepte zu überwinden, indem Lernziele, Inhalte und methodische Verfahren aus aktuellen kulturtheoretischen bzw. -analytischen Ansätzen abgeleitet werden.

(3) Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerbildung

„Es liegt auf der Hand, dass der Schlüssel zu pädagogischen Reformen in einer reformierten Lehrerbildung liegt“¹⁸ (*CaB*, S. 332), betont Michael Byram und verweist auf die zentrale Rolle interkultureller Kompetenz als Schlüsselkompetenz zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte. Umso mehr verwundert es, dass dieses Problemfeld explizit nur durch zwei Beiträge (*CaB*, S. 331-356) im Diskurs-

18 Meine Übersetzung; J.P.P.

ausschnitt vertreten ist; jedoch können auch die Beiträge von Jürgen Kramer (*CaB*, S. 42-56) und Edward Larkey (*CaB*, S. 259-283) aufgrund ihres vorrangigen Erkenntnisinteresses diesem Diskursstrang zugeordnet werden.¹⁹

Michael Byram (*CaB*, S. 331-345) beschreibt konzeptuelle und pädagogische Hintergründe, disziplinäre Schwerpunkte und Basislektüren eines Lehrerseminars zur Entwicklung interkultureller Kompetenz, das sich am Leitbild der *Critical Intercultural Citizenship*²⁰ orientiert. Gleichzeitig plädiert er nicht nur für jeweils kontext- und gruppenspezifische Auswahl geeigneter Modelle interkultureller Kompetenz, sondern auch für ein ausgewogenes Verhältnis instrumentell-pragmatischer (*training*) und bildungsorientierter (*education*) Lernziele in der Lehrerbildung. Aus der Perspektive der anglistischen Cultural Studies setzt Jürgen Kramer (*CaB*, S. 42-56) die Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz in Beziehung zur Vermittlung kulturwissenschaftlicher Inhalte und Methoden. Dabei verdeutlicht u.a. die Kernfrage der *Cultural Studies* („Wie, wo, wann und mit welchem Effekt werden die Bedeutungen, die Gruppen und Individuen miteinander teilen und dadurch kulturell verbinden, produziert, zirkuliert und konsumiert?“; *CaB*, S. 42), welches Potential ein solches semiotisches Kreislaufmodell von Kultur (mit den zentralen Kategorien ‚Repräsentation‘, ‚Produktion‘, ‚Konsumtion‘, ‚Identität‘ und ‚Regulierung‘) im Vergleich zu oben skizzierten Positionen (*shared patterns of behaviors and interactions*) aufweist.²¹

Demgegenüber reflektiert Thomas Lovik (*CaB*, S. 346-356) auf Grundlage einer Fallstudie aus dem *Study Abroad* Kontext über Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung einer „effektiven Verhaltenskompetenz“ im Kontext des Lehramtsstudiums, während Edward Larkeys (*CaB*, S. 259-283) Forderung, die souveräne Handhabung von *Intercultural Assessment Tools* in Unterrichtskontexten als Kernkompetenz zukünftiger Lehrender zu verstehen, bereits auf den nächsten Diskursstrang verweist.

19 Vgl. darüber hinaus zu diesem Diskursstrang Finger (*CaB*, S. 88-104), Schier (*CaB*, S. 126-146) und Kramsch (*CaB*, S. 5-27), mittelbar auch Göbel (*IKFL*, S. 179-198).

20 Vgl. Manuela Guilherme: *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon u.a. 2002.

21 Vgl. dazu auch Kramschs Begründung, interkulturelle Kompetenz als ‚symbolic competence‘ neu zu konzipieren: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself.“ (Claire Kramsch: *From Communicative to Symbolic Competence*. In: *Modern Language Journal* 90 (2006), S. 249-252, hier: S. 251)

(4) Assessment und Evaluation interkultureller Kompetenz

Mit insgesamt elf Beiträgen erweist sich die Dimension des Assessments und/oder der Evaluation ,interkultureller Kompetenz‘ neben dem theoretisch-konzeptuellen Diskursstrang im vorliegenden Diskursausschnitt in der Tat als das zentrale Problemfeld der aktuellen Diskussion. Adelheid Hu (*CaB*, S. 284-309) bietet einen umfassenden Überblick zu diesem Themenfeld, indem sie ,interkulturelle Kompetenz‘ als ein Leitziel sprachlichen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von kulturwissenschaftlicher Didaktik, pädagogischer Psychologie und Testtheorie diskutiert, dabei die widerstreitenden Prämissen des Interkulturalitätsdiskurses und des bildungspolitisch motivierten Standard- und Kompetenzdiskurses herausarbeitet und ausgewählte Struktur- und Phasenmodelle interkultureller Kompetenz sowie psychometrische und pädagogische Evaluationsansätze gegenüber stellt. Hu verweist nicht zuletzt auf die notwendige Unterscheidung zweier Positionen in diesem Diskursstrang, die sich in der Zielsetzung des Messens/Evaluierens, dem zugrunde gelegten Struktur- bzw. Entwicklungsmodell sowie den konkreten Test- bzw. Evaluationsinstrumenten unterscheiden.

Messung und Assessment

Im Rahmen der ersten Position nehmen Milton J. Bennetts *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*, das dazu gehörige standardisierte Testinstrument des *Intercultural Development Inventory (IDI)* oder vergleichbare psychometrische Verfahren eine zentrale Rolle ein. Diese werden auf empirischer Ebene groß angelegten, quantitativen Vergleichsstudien im Kontext des Bildungsmonitoring²² und kleineren, gleichwohl auf Quantifizierung abzielenden Studien zugrunde gelegt oder aber direkt als didaktische Instrumente zur Überprüfung und Förderung interkultureller Kompetenzen von Fremdsprachenlernenden vorgeschlagen. Als federführende Akteure der *DESI*-Teilstudie zu interkultureller Kompetenz, bei der „weniger die theoretischen Wünschbarkeiten als vielmehr die praktikablen Machbarkeiten“ (*IKFL*, S. 165) im Vordergrund standen, begründen Hermann-Günter Hesse (*IKFL*, S. 161-177) und Günter Nold (*IKFL*, S. 173-178) den Einsatz des *DMIS* und des *IDI*, explizieren aber auch problematische Aspekte des zugrunde liegenden normativ-linearen Phasenmodells und des Testverfahrens, das u.a. sprachlich-interaktive Prozesse der Bedeutungsaushandlung nicht berücksichtigt. Kerstin Göbel (*IKFL*, S. 179-198) stellt eine Pilotstudie vor, die Ergebnisse der *DESI*-Studie zum Ausgangspunkt

22 Vgl. dazu Susanne Krasmann: Monitoring. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hgg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M., 2004, S.167-181.

nimmt, um sich der Bedeutung von Kulturkontakterfahrung der Lehrenden in der Implementierung interkultureller Inhalte zu widmen. Damit veranschaulicht sie die Anwendung des *DMIS* in fremdsprachendidaktischen Kontexten ebenso wie Stefan Papenberg (*IKFL*, S. 199-212), der ein auf dem *DMIS* und dem *IDI* basierendes Untersuchungsdesign und ausgewählte Ergebnisse einer Interventionsstudie darstellt, in der die Überwindung von Ethnozentrismus im Englischunterricht untersucht wurde. Edward Larkey (*CaB*, S. 259-283) wiederum nimmt eine detaillierte Analyse des *IDI*, des *ICAPS* (*Intercultural Adjustment Potential Scale*) und des *CCAI* (*Cross-Cultural Adaptability Inventory*) vor, bevor er diese originär für interkulturelle Trainings entwickelten Testinstrumente für den Einsatz im Sekundar- und Tertiärbereich öffentlicher Bildungssysteme empfiehlt.²³

(Selbst-)Evaluation

Im Rahmen der zweiten Position dient das spezifische Bedingungs- und Begründungsgefüge des Fremdsprachenunterrichts – insbesondere ein über das Ziel der ‚Beschäftigungsfähigkeit‘²⁴ hinaus weisendes Konzept von Bildung – als Ausgangspunkt, um didaktische bzw. pädagogische Modelle interkultureller Kompetenz und darauf basierende, vor allem zur Individualdiagnostik und weiteren Lehr-/Lernplanung dienende, Evaluationsinstrumente zu entwickeln. Eine bedeutende Rolle spielt dabei im europäischen Raum das Dimensionierungsmodell von Michael Byram (1997), während sich die einschlägigen US-amerikanischen Beiträge in diesem Diskursstrang mehrheitlich auf den von Renate A. Schulz 2007 vorgeschlagenen Lernzielkatalog beziehen. Michael Byrams (*IKFL*, S. 215-234) Beitrag *Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence* steht hierbei exemplarisch für ein ausgeprägtes Problembewusstsein hinsichtlich der impliziten Normativität scheinbar deskriptiver Kompetenzmodelle (z.B. des *DMIS*) und des Assessments von Einstellungen und Haltungen auf Grundlage spezifischer Werteentscheidungen. Vor diesem Hintergrund sieht Byram die Selbstevaluation durch Portfolios, zum Beispiel mittels der vorgestellten „Autobiographie interkultureller Begegnungen“ (*Autobiography of Intercultural Encounters*), als einzige didaktisch bzw. pädagogisch legitimierbare Evaluationsform an. Auch Renate A. Schulz (*CaB*, S. 241-258) plädiert in ihrer Suche nach messbaren Zielen und Bewertungsformen für den

23 Zum Stichwort ‚Test‘ vgl. Thomas Lemke: Test. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hgg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M. 2004, S. 263-270; zum Stichwort ‚Evaluation‘ vgl. Ulrich Bröckling: Evaluation. In: Ebd., S. 76-81.

24 Zum Stichwort ‚Employability‘ vgl. Tosca Wendt: Employability. In: Dzierbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hgg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien, 2006, S. 88-96.

Einsatz eines Kulturportfolios, das die von ihr im Vorfeld postulierten und strukturfunktionalistisch begründeten Lernziele (*CaB*, S. 247) und Richtlinien zur didaktischen Evaluation interkultureller Kompetenz umsetzt.²⁵

Daniela Caspari und Andrea Schinschke (*IKFL*, S. 273-287) präsentieren ein eigenes didaktisches Kompetenzmodell und eine darauf basierende Aufgabentypologie zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht, während Jan-Oliver Eberhardt (*IKFL*, S. 253-272) ausgewählte Ergebnisse und Herausforderungen einer qualitativen Studie zur Evaluation interkultureller Kompetenzen im Französischunterricht reflektiert, in der das pädagogische Kompetenzstrukturmodell von Byram für empirische Zwecke operationalisiert wurde.

Anwei Fengs und Mike Flemings sowie auch Hiltraud Casper-Hehnes Beitrag können schließlich als Versuche gelten, zwischen den Positionen Assessment vs. (Selbst-)Evaluation zu vermitteln. Feng und Fleming (*IKFL*, S. 235-252) präsentieren ein Instrument zur „Selbsteinschätzung interkultureller Kompetenz für Auslandsaufenthalte“ (*Self-Assessment of IC for Living and Studying Abroad / SAILS*), das psychometrische Testformen, sog. *Critical Incidents* sowie autobiografische Komponenten kombiniert, während Casper-Hehne (*CaB*, S. 310-327) vorliegende Konzeptualisierungen interkultureller Kompetenz diskutiert sowie *DMIS* und *IDI*, aber auch die Skalen und Deskriptoren des *INCA*-Projekts²⁶ problematisiert. Trotz zahlreich vorliegender Modelle und Testformate aus anderen Anwendungskontexten fehlen – so auch die Einschätzung von Casper-Hehne – weiterhin geeignete Instrumente, um empirische gesicherte Aussagen über die Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz im Kontext institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts treffen zu können.

25 Die Plädoyers von Byram und Schulz für den Einsatz von Portfolios dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich bei diesen beiden Vorschlägen um sehr verschiedene Arten von Portfolios handelt. Während Byrams *Autobiography of Intercultural Encounters* deutlich reflexiv angelegt ist und auf eine qualitative Detailanalyse einer vom Lernenden selbst als interkulturell wahrgenommenen Situation abzielt, stehen bei Schulz vor allem statistische Daten (u.a. Bevölkerungsdichte, Durchschnittseinkommen u.ä.), gesellschaftliche Wertvorstellungen und Interaktionskonventionen im Vordergrund, die im sog. ‚Kulturvergleich‘ (USA-Deutschland) bearbeitet werden.

26 Michael Byram, Torsten Kühlmann, Bernd Müller-Jacquier, Gerhard Budin: *INCA. Intercultural Competence Assessment* (2004). Online: <http://www.incaproject.org> [01.06.2013].

(5) Empirische Grundlagenforschung

Neben den Beispielen für angewandte Forschung und Auftragsforschung, die die Diskursstränge Assessment und Evaluation interkultureller Kompetenz maßgeblich prägen, lassen sich insgesamt sechs Beiträge in *IKFL* und *CaB* zu einem weiteren Diskursstrang verdichten, den das Interesse an empirischer Grundlagenforschung kennzeichnet. Hierzu gehören die entwicklungspsychologischen Studien von Barrett (*IKFL*, S. 69-86) und von Grosch und Hany (*IKFL*, S. 87-103) sowie die Untersuchungen von Kramersch (*IKFL*, S. 107-121), Altmayer (*IKFL*, S. 123-138), Bechtel (*IKFL*, S. 139-158) und Levine (*CaB*, S. 191-216), die sich der Erforschung (inter-)kultureller Lernprozesse aus diskurstheoretischen und -analytischen Perspektiven nähern.

Martyn Barrett verdeutlicht an empirischen Daten aus einer Studie zur Entwicklung von *Children's Intergroup Attitudes* die Komplexität und Variabilität entwicklungsbedingender soziokultureller Faktoren, die als *societal-social-cognitive-motivational theory (SSCMT)* weit über bisherige Annahmen zu Formen und Variablen sog. ‚kultureller Prägung‘ hinausweist. Die Untersuchung von Christiane Grosch und Ernst Hany beschreibt den Entwicklungsverlauf kognitiver Komponenten des interkulturellen Verständnisses bei Jugendlichen zwischen neun und 19 Jahren, wobei ‚interkulturelles Verständnis‘ als sich entwickelndes, zunehmend komplexes und abstraktes Wissen über Kultur konzeptualisiert wird.

Mark Bechtel skizziert eine auf das Perspektivenmodell der Didaktik des Fremdverstehens rekurrierende, diskurs- bzw. konversationsanalytische Untersuchung, deren Ziel es ist, „Spuren interkultureller Lehr- und Lernprozesse an realen Interaktionsdaten aus der Praxis des Tandemlernens [...] mit Hilfe der Diskursanalyse nachzuzeichnen“ (*IKFL*, S. 138). Aus diskurstheoretischer Perspektive rekonzeptualisiert Claire Kramersch interkulturelle Kompetenz als *Symbolic (Discourse) Competence* und verdeutlicht in Analysen authentischer Gesprächssituationen, auf welche Weise(n) sich ‚symbolische Kompetenz‘ konkretisieren lässt als:

awareness of the symbolic values of words, ability to find the most appropriate subject position, ability to grasp the larger social and historical significance of events and to understand the cultural memories evoked by symbolic systems, ability to perform and create alternative realities by reframing the issues. (*IKFL*, S. 113)

In vergleichbarer Weise unternimmt Glenn S. Levine eine Neukonzeption des Konstrukts ‚interkulturelle kommunikative Kompetenz‘ auf Grundlage des diskurstheoretischen/-analytischen Ansatzes von James P. Gee und des Konzepts

der *legitimate peripheral participation* von Lave und Wenger und erforscht *L2 Learners' Intercultural Moments*, in denen Fremdsprachenlernende spezifische Subjektpositionen einnehmen, (kulturelle) Identitäten aushandeln und dialogisch Zeichensysteme und Wissen konstruieren.

Schließlich diskutiert Claus Altmayer einen kulturwissenschaftlich-hermeneutischen Theorie- und Forschungsansatz im Kontext der Kulturstudien des Deutschen als Fremdsprache, der auf Grundlage eines bedeutungs- und diskursorientierten Kulturbegriffs die Rekonstruktion ,kultureller Deutungsmuster‘ in Texten und Diskursen sowie die didaktisch-methodisch angeleitete Reflexion und Modifikation lernerseitiger Interpretationsmuster in den Blickt nimmt.

Auch für diesen Diskursstrang ist bezeichnend, dass sich die hier vertretene Forschung weitgehend von bislang dominanten normativen Modellen ,interkultureller Kompetenz‘ löst und sich in deskriptiv-empirischen Analysen verstärkt soziokulturellen Biographien, symbolischen Aushandlungs- und Konstruktionsprozessen und sprachlich-kulturellen Sozialisationsverläufen von „wirklichen Lernern im richtigen Leben“²⁷ widmet.

Fazit

Fragt man auf Grundlage der herausgearbeiteten Diskursstränge nunmehr erneut nach der Spezifik des fremdsprachendidaktischen Diskurses ,interkulturelle Kompetenz‘, so zeigt sich im vorliegenden Diskursausschnitt die charakteristischste Eigenschaft wohl in der Diversität, aber auch im selten vermittelten Nebeneinander divergenter Erkenntnisinteressen, theoretisch-methodologischer Zugriffe und pädagogischer wie wissenschaftlicher Haltungen.

Auf eine umso notwendigere Systematisierung und Rahmung der Beiträge verzichten die Herausgeber von *Communicating across Borders*²⁸, während Hu und Byram in ihrer Einleitung zu *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* u.a. mit folgendem Katalog offener Fragen und Forschungsdesiderata nicht nur für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler wertvolle Strukturierungsarbeit leisten:

27 Udo Ohm: Zum Zweitsprachenerwerb von wirklichen Lernern im richtigen Leben. In: *Deutsch als Zweitsprache* 4 (2004), S. 47-64.

28 Dem Leipziger Expertenseminar lagen Leitfragen der Veranstalter zugrunde, auf die sich einige der Beiträge in *Communicating across Borders* jeweils selektiv beziehen und die zur strukturellen Rahmung der dargestellten Positionen wie auch der (nicht abgebildeten) Diskussionen während der Tagung hätten herangezogen werden können.

When do children begin to draw on the factor of culture to explain modes of behaviour?

How does subjective knowledge about the cultural basis of traditions, norms and modes of behaviour develop?

When and how do children learn that culture affects human thinking and behaviour, and what role does the learning of another language play in this?

How and when does children's and young people's understanding of ethnic and national belonging develop; how do stereotypes and prejudices develop?

What kind of studies of intercultural competence can be undertaken in specific ages and/ or stages of cognitive development?

With which research approaches can cultural learning processes be reconstructed (interviews, discourse analysis, video-recording of lessons etc)?

What is characteristic of 'cultural learning processes' (changes of patterns of interpretation, self-relativisation, capacity for empathy, attempts at change of perspective)?

What is the relationship between cultural and foreign language learning?

Which factors inside and beyond foreign language teaching favour the development of intercultural competence?

Which curricular aims are appropriate for which age groups?

With which scientifically validated methods can intercultural competence be evaluated or measured?

How should existing models of intercultural competence and the development of intercultural competence be judged when compared with empirical research findings?

To what extent can existing models of intercultural competence be operationalised for the classroom?²⁹

Abschließend sollen zumindest stichwortartig vier Knotenpunkte des Fachdiskurses umrissen werden, die gleichzeitig die Potentiale und Probleme ‚interkultureller Kommunikation‘ auch in der Begegnung verschiedener Wissenschafts- bzw. Fachkulturen aufzeigen:

(1) *Interkulturalität*: Während sich insbesondere auf Theoriebildung und Grundlagenforschung ausgerichtete Beiträge kritisch gegenüber den Prämissen

29 Adelheid Hu, Michael Byram: Introduction. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen 2009, S. XIV.

und Kernkonzepten des Interkulturalitätsparadigmas positionieren, sich von Kategorien wie ‚Eigen-‘ und ‚Fremdkultur‘ oder von ‚Kultur‘ als heuristischem Begriff überhaupt verabschieden und alternative konzeptuelle Pfade einschlagen, geht eine stärkere Anwendungs- bzw. Praxisorientierung tendenziell mit einem Rückfall in (oder einer pragmatischen Entscheidung für) dichotomisierende und essentialisierende Kulturkonzepte einher. So verdeutlichen alle vorliegenden Beiträge explizit oder implizit die weiterhin dringliche Herausforderung, zwischen der Praktikabilität bzw. Operationalisierbarkeit von Konstrukten und einem angemessenen kultur-, sprach- und lerntheoretischen Reflexionsniveau zu vermitteln.³⁰

(2) *Interdisziplinarität*: Während die Notwendigkeit einer inter- bzw. transdisziplinären Herangehensweise an die Modellierung, Vermittlung und Evaluation interkultureller Kompetenz in beiden Publikationen hervorgehoben wird, findet sich dieser „Minimalkonsens“ in den einzelnen Diskurssträngen und Positionen sehr unterschiedlich konsequent umgesetzt. Insofern prallen nicht nur, wie von Hu (*CaB*, S. 284-309) skizziert, in der Frage der Evaluierbarkeit interkultureller Kompetenz konträre „Philosophien“ aufeinander, sondern auch in der Frage, in welchem Verhältnis inter- /transdisziplinär ausgerichtete Forschungspraxis und originär fachliche Herausforderungen stehen sollten. Problematisch scheint es jedoch da zu werden, wo ‚Kultur‘ und ‚kulturelles Lernen‘ einseitig fremdsprachendidaktisch perspektiviert werden und die ebenso paradoxe wie realitätsferne Forderung abgeleitet wird, zumindest ein für alle verbindliches Verständnis von ‚kulturellem Lernen‘ zu entwickeln, wenn ein für alle gültiger Kulturbegriff nicht zu haben ist (vgl. *CaB*, S. 243). Auf diese Weise läuft der Fachdiskurs Gefahr, sich vom übergreifenden Diskursfeld (weiter) zu isolieren und den Anschluss an die aktuelle Theoriebildung³¹ zu verlieren.

30 Risagers Argument, dass „both processual and more practice-oriented essentialist discourses of intercultural competence may be useful and legitimate according to context and purpose“ (IKFL, S. 15), mag in diesem Zusammenhang zwar attraktiv erscheinen, lässt jedoch die Unterscheidung zwischen einem konstruktiven Dialog der Positionen und sog. postmoderner Beliebigkeit vermissen.

31 Vgl. z.B. Dominic Busch: The Notion of Culture in Linguistic Research. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (2009) 1, Art. 50. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1242/2689> [01.06.2013]; Gertraud Koch: Intercultural Communication and Competence Research through the Lens of an Anthropology of Knowledge. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (2009) 1, Art. 15. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1231/2696> [01.06.2013]; Norbert Schröer: Hermeneutic sociology of knowledge for intercultural understanding. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (2009) 1, Art. 40. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1216/2650> [01.06.2013].

(3) *Wissenschaftsverständnis*: Dass in den Sammelbänden gleichermaßen Beiträge aus der angewandten Forschung zu ‚interkultureller Kompetenz‘ und aus der Grundlagenforschung zu Sozialisations- und kulturellen Lernprozessen vertreten sind, mag hoffnungsvoll stimmen. Andererseits scheinen sich hier wiederum zwei Positionen gegenüberzustehen, von denen eine den theoretisch-konzeptuellen Widerstreit als konstitutiv und fruchtbar für jedes wissenschaftliche Unterfangen erachtet, während die andere Position problematisiert, dass es keine „allgemein akzeptierten“ Definitionen und Konzepte, wohl aber noch viel zu viele offene Fragen gäbe – und dass „definitive Richtlinien“ für Forschungs- und Unterrichtspraxis leider schwer zu entwickeln seien. Die aufgezeigte Diversität und Heterogenität der Beiträge, mithin die multiparadigmatische Struktur des Diskurses, lässt jedoch die Forderung nach konsensuellen Definitionen, Konzepten und Richtlinien nicht nur wissenschaftstheoretisch überholt, sondern auch weit weniger realistisch erscheinen als den Versuch, die im Widerstreit theoretischer und methodologischer Positionen sowie wissenschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Diskurse weiterhin kontroversen Fragen zu konkretisieren und als dringliche Forschungs- und Diskussionsbereiche zu explizieren.

(4) *Mess- und/oder Evaluierbarkeit interkultureller Kompetenzen*: Deutlich wird schließlich, dass es im Widerstreit messtheoretischer und pädagogischer Ansätze insofern um mehr als eine „schwer messbare Kompetenz“³² geht, als ein teils recht fundamentaler Wertestreit zwischen Machbarkeits- bzw. Effizienzdenken und ethischen Grundsatzfragen bezüglich des Assessments psychologischer Dispositionen von Fremdsprachenlernenden vorzuliegen scheint. Dem insbesondere von Hu und Byram, aber auch von Schulz explizierten Handlungsdruck, sprachlich-kulturelle Lernziele durch neue Modelle und Testformate wortwörtlich „dingfest“ zu machen und in kompetenzorientierten Curricula zu verankern, gilt es demnach nicht nur mit ‚Forschung‘, sondern auch mit ‚Haltung‘ zu begegnen. Eine solche formuliert zum Beispiel Kramsch:

The relentless demand for testing, scoring and ranking serves institutions [...] that need to include or exclude, but they do not necessarily serve the needs of education. [...]. While some argue, that educators should strive to improve the tests, I would [...] argue [...] that we should strive to make the political nature of tests visible [...].

32 Adelheid Hu: Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker (Hg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler 2008, S. 11-35.

We should then measure what can legitimately be measured and refuse to measure the rest, even though it is essential that we teach it. (*IKFL*, S. 119)

Literatur

- Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004.
- Bertelsmann-Stiftung: *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Gütersloh 2006. Online: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-BA34C3A8-B48D5F38/bst/hs.xsl/11657.htm> [15.04.2013].
- Bolten, Jürgen: *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt 2007. Online: www.db-thueringen.de/servlets/./interkulturellekompetenz.pdf [15.04.2013].
- Bröckling, Ulrich: Evaluation. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hgg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M. 2004, S. 76-81.
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hgg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M. 2004.
- Busch, Dominic: The Notion of Culture in Linguistic Research. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (2009) 1, Art 50. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1242/2689> [01.06.2013].
- Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon u.a. 1997.
- Byram, Michael; Kühlmann, Torsten; Müller-Jacquier, Bernd; Budin, Gerhard: *INCA. Intercultural Competence Assessment* (2004). Online: <http://www.incaproject.org> [01.06.2013].
- Dzierbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hgg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien 2006.
- Guilherme, Manuela: *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon u.a. 2002.
- Haas, Helene: *Das interkulturelle Paradigma*. Passau 2009.
- Hu, Adelheid: Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hgg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier 2007, S. 13-30.
- Hu, Adelheid: Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker (Hg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler 2008, S. 11-35.
- Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen 2009.
- Koch, Gertraud: Intercultural Communication and Competence Research through the Lens of an Anthropology of Knowledge. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (2009) 1, Art 15. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1231/2696> [01.06.2013].
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul: Art. ‚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 Neuausgabe. Berlin/New York 2010 (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, 35/2). 2. Halbband, S. 1440-1453.
- Kramersch, Claire: From Communicative to Symbolic Competence. In: *Modern Language Journal* 90 (2006), S. 249-252.
- Kramersch, Claire; Whiteside, Anne: Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. In: *Applied Linguistics* 29 (2008) 4, S. 645-671.
- Krasmann, Susanne: Monitoring. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hgg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M. 2004, S. 167-181.
- Lemke, Thomas: Test. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hgg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M. 2004, S. 263-270.
- Ohm, Udo: Zum Zweitsprachenerwerb von wirklichen Lernern im richtigen Leben. In: *Deutsch als Zweitsprache* 4 (2004), S. 47-64.
- Rathje, Stefanie: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2006) 3. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Rathje1.htm> [01.06.2013].
- Schneider, Barbara: Bildungsstandards. In: Dzierbicka, Agnieszka, Schirlbauer, Alfred (Hgg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien 2006, S. 31-38.
- Schönhuth, Michael: *Glossar: Kultur und Entwicklung – Ein Vademecum durch den Kulturdschungel*. Trier 2005. Online: www.omnia-verlag.de/upload_files/de-glossar-kultur-und-entwicklung-2005.pdf [01.06.2013].
- Schröer, Norbert: Hermeneutic sociology of knowledge for intercultural understanding. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (2009) 1, Art. 40. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1216/2650> [01.06.2013].
- Schulz, Renate A.: The Challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. In: *Foreign Language Annals* 40 (2007) 1, S. 9-26.
- Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hgg.): *Communicating Across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München 2007.
- Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart 2007.
- Weidemann, Arne; Straub Jürgen; Nothnagel, Steffi (Hgg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld 2010.
- Wendt, Tosca: Employability. In: Dzierbicka, Agnieszka, Schirlbauer, Alfred (Hgg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien 2006, S. 88-96.

Perspektivierung im geschichtlichen Landeskundeunterricht

Michael Jaumann

Einleitung: Leitlinien der Forschungsdiskussion – Rahmenbedingungen eines landeskundlichen Kurses zum Thema deutsche Geschichte

Es ist unbestritten, dass die Rolle der Landeskunde oder nun der „Kulturstudien“ im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht von einem Randthema zu einem ebenso viel wie vielfältig diskutierten Gegenstand der Forschung geworden ist.¹ Diese Diskussion hat nicht nur die altertümlichen Lehrkonzepte einer Realien- oder Kulturkunde endgültig obsolet werden lassen, sie löst sich zunehmend auch von der Vorstellung homogener Kulturräume und bewegt sich in Richtung auf „kulturelle Differenz, Transkulturalität und Hybridität von Kulturen“.² Wichtige Zwischenschritte der Diskussion dürften vor allem über das Konzept der Interkulturalität – mit Fortentwicklungen oder kritischen Problematisierungen in Richtung Xenologie³ – und die daran anschließenden Entwürfe einer jeweils interkulturellen Erziehung, Germanistik, Kommunikation, Kompetenz, Landeskunde, Literatur, Pragmatik, gewesen sein, die schließlich in der Forderung nach neuen Methoden und Inhalten interkulturellen Lernens mündeten.⁴ Einen besonderen Innovationsschub hat sicherlich die Rezeption und kritische Prüfung des *cultural turn* bzw. der diversen Ansätze der *cultural studies* gebracht – sie führten auch zur Auflösung eines einheitlichen und statischen Kulturbegriffs selbst. Neuere Forschungen betonen danach die Prozesshaftigkeit, die Komplexität und den Verhandlungscharakter kultureller Entwürfe, die nun im Rahmen von Leit-

1 Ein höchst anregender Überblick über den Stand der Diskussion mit zahlreichen weiterführenden Perspektiven findet sich bei Uwe Koreik: 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: *InfoDaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38 (2011) 6, S. 581-604.

2 Hans-Jürgen Krumm: Art. ‚Landeskunde‘. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel 2010, S. 180-181, hier: S. 180.

3 Ernest W.B. Hess-Lüttich: Art. ‚Interkulturalität/interkulturell‘. In: Ebd., S. 137-138, hier: S. 138.

4 Vgl. die entsprechend betitelten Artikel in: Ebd., S. 138-142.

vorstellungen der „Überlappung, Vielschichtigkeit, Vermischung, Dynamik, Kreativität, Unabgeschlossenheit“ interpretiert werden.⁵

Jenseits dieser Ansätze sieht die Alltagspraxis des Landeskundeunterrichts gerade an Deutsch als Fremdsprache- oder Germanistikabteilungen im nicht-deutschsprachigen Ausland etwas bescheidener aus. Dem Verfasser dieses Beitrags wurde bei seiner Ankunft an der Deutschabteilung einer großen mittelosteuropäischen Universität augenblicklich ein Kurs mit dem Titel „Einführung in die deutsche Geschichte I/II“ übertragen, den er dann in den fünf Jahren seiner dortigen Lektorentätigkeit beibehielt.

Ansonsten war dieser Kurs bestimmten organisatorischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen unterworfen, die mutmaßlich an vielen anderen Universitäten im nicht-deutschsprachigen Ausland bei Kursen mit ähnlicher Thematik ganz ähnlich sind: Erwartet wurde erstens, dass mit dem Kurs im Verlauf zweier Semester möglichst die ganze deutsche Geschichte bis an die Schwelle der Gegenwart abgedeckt wird – ein Ansinnen, das in Deutschland natürlich undenkbar ist, und dies sowohl innerhalb wie außerhalb der Geschichtswissenschaft. Zweitens sollte der Kurs nach Möglichkeit eine Vorlesung sein, kein Seminar. Zum Teil war dies sogar gerechtfertigt, denn zum einen musste diese Überblicksveranstaltung immer für die Studierenden eines ganzen Studienjahres als Pflichtveranstaltung angeboten werden, so dass sich relativ große Gruppen mit 40 bis 50 Teilnehmern ergaben. Zum anderen ist die Stofffülle des Unterrichtsgegenstandes natürlich übergroß, und zugleich waren die Vorkenntnisse der meisten Teilnehmer, die Germanistik in einem Bachelor-Studiengang ohne Beifächer studierten, denkbar gering. Dieses Informationsdefizit der Kursteilnehmer bzw. sicherlich auch deren Vorprägungen durch den schulischen Geschichtsunterricht führte zu nicht immer positiven Vorerwartungen: „Müssen wir in diesem Kurs viele Jahreszahlen lernen?“ war eine ganz typische Frage, die wiederholt zu Beginn des ersten Semesters gestellt wurde. All diese Gründe ließen die Wahl eines informierenden Unterrichtsansatzes geboten erscheinen, ein darbietender Unterrichtsstil bot sich vor allem angesichts der Stoffmenge – die ohnehin didaktisch kräftig zu reduzieren war – durchaus an. In der Realität

5 Adelheid Hu: 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, hier: S. 22. Grundlegend zur kulturwissenschaftlichen Weiterung der Landeskunde und Bezugspunkt zahlreicher Studien ist natürlich Claus Altmayer: *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004; vgl. auch den Beitrag von Claus Altmayer im vorliegenden Band.

ergab sich somit tatsächlich eine Art Vorlesung, diese allerdings durchsetzt mit interaktiven Elementen.⁶

Bei der Planung des Kurses war ferner zu beachten, dass die Studierenden auch einen Kurs zur Geschichte ihres Heimatlandes belegen mussten, der von einheimischen Kollegen unterrichtet wurde. Auch diese Konstellation dürfte sich an vielen Standorten vor allem in der *GUS* und in Mitteleuropa wiederfinden, in denen solche Lehrveranstaltungen zur eigenen, ‚nationalen‘ Geschichte selbst für Studierende von nicht sprach- oder kulturwissenschaftlichen Fächern absolut verpflichtend sind. Ein dezidiert vergleichender Unterrichtsansatz, der andauernd Bezüge zum Heimatland der Studierenden herstellt, wäre in dieser Situation gerade nicht angemessen gewesen – die Geschichte ihres Herkunftslandes wird den Studierenden bereits in einer oft als redundant empfundenen Art und Weise nahegebracht, was erneut zu generellen Vorannahmen bezüglich historischer Fragestellungen insgesamt führt.

Welchen Sinn hat nun aber eine zweisemestrige Einführung in die deutsche Geschichte in einem Studiengang, der nichtdeutschsprachigen Studierenden Sprachkenntnisse und Grundlagen der Germanistik vermitteln soll? Hier wurden von der Abteilungsleitung klare und nachvollziehbare Erwartungen geäußert: Man erhoffte sich vertiefte Kontextbildung bei den Studierenden, deren gesteigerte Erkenntnis kulturgeschichtlicher Hintergründe, die in literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen oft einfach vorausgesetzt, andererseits in sprachpraktischen Kursen kaum vermittelt werden. Daraus ergibt sich auch, dass in Kursen dieser Art Geschichte als Erkenntnisgegenstand ernst genommen werden muss – Geschichte sollte hier nicht als bloßer Redeanlass oder als Vehikel für einen irgendwie fortgesetzten sprachpraktischen Unterricht fungieren. Selbstverständlich ist Geschichte in sich ein auch (fremd-)sprachlich äußerst komplexer Gegenstand. Gerade dann sollte aber die Erweiterung und Übung sprachlicher Kompetenzen eine nur mögliche Folge, nicht aber unbedingte Voraussetzung des geschichtlichen Landeskundeunterrichts sein.

6 Damit ist keine grundsätzliche Abkehr von kommunikativen Prinzipien gemeint. Bedenkenswerte Vorschläge zur Gestaltung eines gelungenen, lehrkraftzentrierten Unterrichts mit integrierten interaktiven Elementen, die sich gut den Lernbedürfnissen von Bachelor-Studenten im ersten oder zweiten Studienjahr anpassen lassen, finden sich bei Herbert Gudjons: *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn 2007, hier vor allem S. 151-214.

Perspektiven der Perspektivierung: Positionen der Geschichtswissenschaft

Geschichte als Thema des Landeskundeunterrichts oder der Kulturstudien ernst nehmen, heißt wohl, die hier wichtigste Bezugswissenschaft ernst zu nehmen: die Geschichtswissenschaft also, und deren mediale Form, die Historiographie. Definiert man als deren elementarste Aufgabe, Veränderung in der Zeit darzustellen, so ergibt sich daraus fast zwangsläufig ein Überwiegen von narrativen Verfahren der Geschichtsschreibung.⁷ Vergleicht man die für den weiteren Verlauf der Darstellung so bedeutsamen Erzählanfänge von drei vielbeachteten Werken zur deutschen Geschichte seit dem 18. Jahrhundert, so wird deutlich, was der Begriff Perspektivierung des historischen Denkens eigentlich meint. Die drei im Folgenden zitierten Bücher sind bereits kanonisch geworden, dies auch in dem Sinne, dass sie im Rahmen der geschichtswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit und darüber hinaus durchaus kontrovers diskutiert werden. Zudem finden sie sich häufig im Bibliotheksbestand der Goethe-Institute, die für den Deutsch als Fremdsprache-Landeskundeunterricht im Ausland eine leicht zugängliche Materialquelle darstellen.

Thomas Nipperdey (1927-1992) kann man als Vertreter eines spät- oder neo-historistischen Ansatzes auffassen. Seine große Darstellung der Geschichte Deutschlands im 19. Jahrhundert ist jedenfalls von einer starken Konzentration auf Politik- und Ereignisgeschichte, häufig auch Verfassungsgeschichte geprägt. Diese Dimensionen werden zuallererst von Personen bestimmt:

Am Anfang war Napoleon. Die Geschichte der Deutschen, ihr Leben und ihre Erfahrungen in den ersten eineinhalb Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, in denen die ersten Grundlagen eines modernen Deutschland gelegt worden sind, steht unter seinem überwältigenden Einfluß. Die Politik war das Schicksal, und sie war seine Politik: Krieg und Eroberung, Ausbeutung und Unterdrückung, Imperium und Neuordnung. Zwischen Anpassung und Widerstand verliefen die Handlungsmöglichkeiten der Völker und der anderen Staaten.⁸

7 Die von Hayden White, Arthur C. Danto, Jörn Rüsen und vielen anderen geführte Debatte um die Narrativität der Geschichtserkenntnis kann in diesem Beitrag nicht in ihrer Gesamtheit nachgezeichnet werden. Verwiesen sei hier auf die erhellende Überblicksdarstellung der diversen Standpunkte und Interpretationsansätze bei Jan Eckel: *Der Sinn der Erzählung. Die narratologische Diskussion in der Geschichtswissenschaft und das Beispiel der Weimargeschichtsschreibung*. In: Eckel, Jan; Etzemüller, Thomas (Hgg.): *Neue Zugänge zur Geschichte der Geschichtswissenschaft*. Göttingen 2007, S. 201-229.

8 Thomas Nipperdey: *Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat*. München 1994 [1. Auflage. München 1983], S. 11.

Aus dem Zitat wird bereits deutlich, dass Nipperdeys Erzählung stark von einer Art Agenten- oder Aktantenansatz bestimmt wird. Die Weltgeschichte, deren Gesamtzusammenhang unbestritten bleibt, wird von großen Individuen bestimmt, deren Konflikte und Handlungspotenziale Schlüsselereignisse herbeiführen. Napoleon – „General der Revolution und ihr Bändiger zugleich“, wie es gleich darauf heißt – prägt in dieser Sicht nicht nur den Ablauf der Ereignisketten der Vergangenheit, er liefert auch das Modell der historiographischen Erzählung. Obwohl auch Nipperdey strukturelle Dimensionen der Geschichte nicht verkennt⁹, wird die Prägung durch Vorstellungen von historischen Individualitäten, die gleichsam ein Eigenleben gewinnen, überdeutlich. Das gilt nicht nur für die großen Männer, Napoleon allen voran, auch die Epoche von 1800 bis 1866 gewinnt fast im Sinne Herders quasi ihre eigene Individualität; und dies gilt eben auch für den Staat als Akteur, der eine Hauptrolle im historischen Drama erhält, und ebenso personalisiert wird, was schon die bei Nipperdey so häufigen Wendungen vom Typ „Österreich hoffte“, „Preußen erwartete“ zeigen.

Ganz anders verhält es sich bei Hans-Ulrich Wehler (geb. 1931). Zusammen mit Jürgen Kocka (geb. 1941) gilt er als Begründer der historischen Sozialwissenschaft, der sogenannten ‚Bielefelder Schule‘. Während bei Nipperdey die Darstellung unmittelbar mit dem obigen Zitat beginnt, setzt der erste Band von Wehlers *Deutscher Gesellschaftsgeschichte* zunächst einmal mit einem Vorwort und dann mit einer höchst stringent gegliederten methodisch-theoretischen „Einleitung“ ein, mit der die Möglichkeiten der „Gesellschaftsgeschichte als Versuch einer Synthese“ ausgelotet werden und deren Unterabschnitte Titel wie „Theorieangebote für eine Synthese“ oder „Gesellschaftsgeschichte als ‚Paradigma‘“ tragen.¹⁰ Erst danach beginnt auf Seite 35 unter dem Untertitel „Allgemeine Strukturbedingungen und Entwicklungsprozesse“ die eigentliche Darstellung folgendermaßen:

Im Anfang steht keine Revolution. Während die Geschichte Englands, Frankreichs, der Vereinigten Staaten von Nordamerika durch ihre Revolutionen im 17. und 18. Jahrhundert in einem so fundamentalen Sinn geprägt worden ist, daß eine Darstellung ihrer modernen Entwicklung mit dieser Zäsur einsetzen kann, fehlt der deutschen Geschichte jener Zeit ein derart dramatischer Einschnitt. Eine allgemeine Konstellationsanalyse muß vergegenwärtigen, welche Bedingungen im deutschsprachigen Mitteleuropa um 1800 vorherrschten.

9 Zum Beispiel ebd. im Kapitel „Leben, Arbeiten, Wirtschaften“, S. 102-271.

10 Hans-Ulrich Wehler: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Band 1: *Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700-1815*. 3. Auflage. München 1996 [1. Auflage. München 1987], S. 6-33, hier: S. 6, 26 und 28.

Die Positionen der historischen Sozialwissenschaft lassen sich an dieser Stelle nur sehr summarisch zusammenfassen. Deutlich dürfte werden, dass im Streben nach einer „Konstellationsanalyse“ über historische Individualitäten und einzelne Individuen tendenziell hinweggegangen wird; einzelne Menschen und einzelne Ereignisse verschwinden in einer historiografischen Darstellung, die sich auf übergeordnete Größen und lang- bzw. mittelfristige Zeitverläufe der vergangenen Wirklichkeit richtet – nicht umsonst sind Prozess und Struktur favorisierte Interpretationsbegriffe der historischen Sozialwissenschaft.¹¹ Nicht die gut erzählbare Dramatik der großen Revolutionen in Nordamerika und Westeuropa ist im Fokus; der Geschichtserkenntnis dient in dieser Sicht nur die nüchterne Analyse von statistisch und quantifizierend fassbaren ökonomischen, demographischen und sozialen Faktoren, für deren Interpretation man wiederum auf Begriffe wie „Bürokratisierung“ – mit Max Weber erneut verstanden als Prozess und Struktur – oder in freier Adaption von Karl Marx auf den der „Klasse“ zurückgreift.¹²

Im Anfang war das Reich: Was die deutsche Geschichte von der Geschichte der großen westeuropäischen Nationen unterscheidet, hat hier seinen Ursprung. Im Mittelalter trennten sich die Wege. In England und Frankreich begannen sich damals Nationalstaaten herauszubilden, während sich in Deutschland der moderne Staat auf einer niedrigeren Ebene, der territorialen, entwickelte. Gleichzeitig bestand ein Gebilde fort, das mehr sein wollte als ein Königreich unter anderen: das Heilige Römische Reich.¹³

Mit diesen Worten beginnt unter der Kapitelüberschrift „Prägungen: Das Erbe eines Jahrtausends“ die eigentliche narrative Darstellung in Heinrich August Winklers (geb. 1938) Werk über die deutsche Geschichte seit 1806, der nur eine kurze Einleitung vorgeschaltet ist. Aus dem Zitat wird bereits deutlich, dass der Verzicht des österreichischen Herrschers auf die Reichskrone im Jahr 1806 nur der oberflächlichen zeitlichen Strukturierung der Erzählung dient. Sie entwickelt

11 Wehler bestimmt signalhaft als eigentliches Thema seines Buches die „problemorientierte Analyse wichtiger Prozesse und Strukturen“ (ebd., „Vorwort“, S. 1).

12 Programmatisch zu diesen Positionen Hans-Ulrich Wehler: *Geschichte als Historische Sozialwissenschaft*. Frankfurt a.M. 1973; zum wissenschaftsgeschichtlichen Entstehungskontext der strukturorientierten Sozialgeschichte und ihren politischen Implikationen siehe Thomas Kroll: *Historiographiegeschichte als Zeitgeschichte. Die Sozialhistorie Westeuropas seit den 1960er Jahren*. In: Eckel, Jan; Etzemüller, Thomas (Hgg.): *Neue Zugänge zur Geschichte der Geschichtswissenschaft*. Göttingen 2007, S. 165-194.

13 Heinrich August Winkler: *Der lange Weg nach Westen*. Band 1. *Deutsche Geschichte vom Ende des Alten Reiches bis zum Untergang der Weimarer Republik*. München 2002 [1. Auflage. München 2000], S. 5.

sich vielmehr aus einem enormen zeitlichen Resonanzraum heraus, eben jenen gut tausend Jahren Geschichte des alten Reiches als erster und ehrwürdiger staatlicher Organisationsform der Deutschen und ihrer Nachbarvölker.

Von einer politikwissenschaftlichen Perspektive geprägt, geht Winkler letztendlich vom glücklichen Ende aus, also der endlich erreichten Integration Deutschlands in die Reihen der westlichen Demokratien; bei der Darstellung der Verwicklungen, die diesem Endzustand vorausgingen, bedient er sich jedoch eigentlich eines kulturgeschichtlichen oder -wissenschaftlichen Ansatzes. Gerade der erste Band seines Werkes zeigt sich von der Überzeugung bestimmt, dass Ideen, Mythen, und hier besonders der bis ins 20. Jahrhundert fortwirkende Mythos des Reiches, letztlich also mentale Konstrukte zu historischen Akteuren werden. Winkler bestimmt seine Darstellung als „eine politische Geschichte, aber keine der herkömmlichen Art“, sein besonderes Interesse gelte vielmehr „den Geschichtsdeutungen, die die Menschen bewegten und die in die politischen Entscheidungen einfließen.“¹⁴

Mit einer im Leseverstehen einigermaßen fortgeschrittenen Lernergruppe lässt sich mithilfe dieser drei Zitate durchaus eine ganze Unterrichtseinheit gestalten, übliche Didaktisierungen wie mündliche Zusatz Erläuterungen der Lehrkraft, Verstehenshilfen und Wortschatzerläuterungen, Arbeitsblatt mit Verständnis- und Interpretationsfragen mögen hier zusätzlich eingesetzt werden. Vor allem dürfte evident werden, was Perspektivierung der Geschichtserkenntnis bedeuten kann: Geschichte als Gegenstand entsteht als Ergebnis einer retrospektiven Konstruktion, die immer in Interpretation historisch greifbarer und unbestrittener Fakten umschlägt. Die Wirklichkeit dieser Fakten, also zum Beispiel der Existenz Napoleons, der Industrialisierung und Entfeudalisierung, der langen Dauer des Alten Reiches steht dabei nie zur Debatte – zur Geschichte werden sie aber erst in der Deutung von einem zeitlich späteren Erkenntnisstandpunkt aus. Weitere Interpretationsgrößen des historischen Denkens können im Vergleich und der Diskussion dieser Zitate ebenfalls deutlich werden: Die Rolle des Erzählens als genuiner Darstellungsweise des Geschichtlichen etwa, die Frage unterschiedlicher und kontroverser historischer Methoden und die damit zusammenhängende Fachkommunikation, wie sie in der offensichtlichen Referenz der drei „Am Anfang-Im Anfang“-Wendungen aufeinander sichtbar wird; schließlich aber vor allem auch der Umgang mit der Zeit, mithin das Problem historischer Periodisierungen, die unverzichtbare Orientierungen im Strom der Ereignisse setzen.

14 Ebd., „Einleitung“, S. 1, wegen der beständigen Umstrittenheit dieser Deutungen sei seine Darstellung „mithin auch als Diskursgeschichte angelegt.“

Deutlich wird im Wechselspiel dieser drei Erzählanfänge aber auch eine übergeordnete Perspektive, die alle drei Darstellungen trotz erheblicher methodischer Unterschiede zu teilen scheinen: Allen gemeinsam ist ein kritischer Vergleich der deutschen Geschichte mit derjenigen der westeuropäischen Nationen, allen voran Englands, Frankreichs und der USA, der in Winklers Titel *Der lange Weg nach Westen* sprechend wird. Erste Überlegungen beziehungsweise Problematisierungen des „Deutschseins“, der nationalen Identitäten, aber auch transnationaler Orientierungen und staatenübergreifender politischer Integration – dies alles ist zum Beispiel in Osteuropa ein heiß diskutiertes Thema – können hier erfolgen.

Die eingangs zitierte Formulierung aus dem Artikel eines Deutsch als Fremdsprache-/Deutsch als Zweitsprache-Fachlexikons, moderne, kulturwissenschaftlich begründete Konzepte der Landeskunde wollten sich „von homogenen Kulturbegriffen lösen, [und] auf kulturelle Differenz, Transkulturalität und Hybridität von Kulturen setzen“ lässt sich also in die Forderung nach der Wahrnehmung geschichtlicher Differenz übersetzen. In diesem Sinne müsste Geschichte zum Erkenntnisgegenstand des Landeskundeunterrichts werden, anstatt ein beiläufiges, und häufig nur punktuell und beliebig aufscheinendes Thema unter vielen anderen zu bleiben¹⁵; die Potenziale geschichtlicher Themen im

15 Das sich trotzdem nicht umgehen lässt. Sichtbar wird dies zum Beispiel bei Renate Luschner: *Von der Wende bis heute. Landeskunde Deutschland für Deutsch als Fremdsprache*. 6., aktualisierte Auflage. München 2011. Versprochen wird hier vom Titel eine nachvollziehbare Einengung auf die jüngste deutsche Zeitgeschichte. In der Fülle der behandelten Themen kommt es im Text jedoch immer wieder zu historischen Exkursen, die oft eigentümlich kontextlos bleiben: Im literatur(-historischen) Abschnitt „Orte und ihre Dichter“ etwa (S. 110-112) und noch stärker im Kapitel „Die alten und die neuen Bundesländer“ (S. 21-58), das unter der immer gleichen Überschrift „Aus der Geschichte“ die historischen Informationen zu den betreffenden Regionen oft nur in einem Absatz denkbar knapp zusammenfasst. Schließlich bietet Luschers Landeskunde als Kompromisslösung eine in den Anhang versetzte „Historische Rückblende“ an (S. 159-168), die historische Ereignisse nach Jahreszahlen geordnet annalistisch auflistet. Insgesamt kommt es hier immer wieder zur Einführung von Begriffen, die erläuterungsbedürftig sind und historisch zu kontextualisieren wären (Was ist z.B. ein „Kurfürstentum“, S. 34; was bedeutet „reichsunmittelbar“, S. 160?).

Das Lehrbuch von Franz Specht, Wiebke Heuer, Silke Pasewalck u. a.: *Deutsch als Fremdsprache. Zwischendurch mal... Landeskunde. Niveau A2 – B1*. Ismaning 2012 geht weniger überblickshaft, sondern thematisch gesehen exemplarischer vor. Im Kapitel „Politik und Geschichte“ finden sich so eine sehr anregende Leseverstehensaufgabe zur deutschen Nationalhymne, sowie zwei Lesetexte zur Geschichte der Berliner Mauer (S. 88-93). Wirklich spannend auch im Sinne einer modernen kultur- und medienwissenschaftlichen Orientierung ist aber der Lesetext „Bravo, eine deutsche Jugendzeitschrift“

Hinblick auf Lernermotivierung und Aktivierung eigenständigen Arbeitens sind wohl noch nicht annähernd erschlossen. Recht verstanden könnte Geschichte zum Zentrum und Substanzkern eines Landeskundeunterrichts werden, von dem aus viele sonst beliebig aneinandergereihte Themen aus Politik, Alltagskultur, geographischer Gliederung, Medien, Sport, Mentalitäten usw. in ihrer Bedeutung für den kulturellen Gesamtzusammenhang und die transkulturellen Dimensionen „Deutschlands“ überhaupt erst erkennbar werden.

Dies gilt wohl auch für den Zusammenhang von Geschichte und Sprache. Geschichte als Gegenstand wird in komplexen sprachlichen Zusammenhängen vermittelt: Zum einen gibt es die stark ausdifferenzierte Fachsprache der Geschichtswissenschaften, die teilweise ihre eigenen Termini und Verwendungsweisen ausbildet – siehe den Historikern eigene Wendungen wie ‚Jahrfünft‘ und ‚anerkannte‘; vor allem aber zeichnet sich diese Fachsprache durch semantische Aufladung scheinbar alltagssprachlicher Begriffe und die beständige Integration von Argumentationsmustern in übergeordnete narrative Verläufe aus. Geschichte eröffnet zudem, vor allem wenn sie über ihre Quellen erfasst wird, beständig Durchblicke auf Sprachgeschichte – die diachrone Schichtung des Deutschen kann einsichtig werden, indem man zum Beispiel durchaus einfache Texte des Minnesangs im Unterricht liest oder aber durch die Thematisierung von entsprechenden Quellenbegriffen die Kursteilnehmer mit der Tatsache konfrontiert, dass lange das Lateinische die Sprache der Bildungsschichten gewesen ist.

Perspektiven der Perspektivierung: Historizität der Geschichte – Interpretationen des Gegenstandes Geschichte

Zu einem Prinzip des Unterrichts in der geschichtlichen Landeskunde sollte auch die fortgesetzte Reflexion über die Historizität des Gegenstandes Geschichte werden. Kursteilnehmer registrieren immer noch mit Staunen, dass der Begriff der Geschichte seine eigene Geschichte hat, und reagieren durchaus mit Interesse auf Informationen über die Ausbildung des neuzeitlichen Kollektivsingu­lars und Bewegungsbegriffes der Geschichte. Ähnliches gilt für die Tatsache, dass sich die triadische Grobaufteilung der Geschichte in Altertum – Mittelalter – Neuzeit nicht von selbst versteht, sondern vom großen Selbstbewusstsein der Humanisten zeugt, die ihre eigene Zeit und deren sehr bewussten Rückgriff auf die als kanonisch verstandene Antike als etwas qualitativ Neues auffassten und damit ihr Abgrenzungsbedürfnis gegenüber der Zwischenzeit, dem *medium aevum*, deutlich machten; ein Wandel der Zeiterfahrung, der sich mit der zuneh-

(S. 82-83), der Einblicke in die Jugendkultur und Konsumgeschichte der Nachkriegszeit vermitteln kann.

menden Dynamisierung und Verzeitlichung im 18. Jahrhundert schließlich radikalisierte.¹⁶

Die Geschichte des Geschichtsdenkens selbst muss also als methodische und didaktische Leitlinie des Unterrichts in den historischen Kulturstudien fungieren, wenn man nicht die Komplexität des Gegenstands Geschichte hintergehen will. Ein weiteres Beispiel dafür sind die chronologischen Interpretations- und Anschauungsformen der Geschichte, die bis heute Übersichtswerke, Handbücher, tabellarische Anhänge und dergleichen bestimmen und oft als quasi naturwüchsig verstanden werden. In Wahrheit sind auch sie selber geschichtlich: Sie sind historisch entstanden und geworden und spiegeln deshalb auch die politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen ihrer Entstehung. Gerade die Jahrhundertrechnung, die oft wie eine voraussetzungslose Grundform unserer Zeitwahrnehmung verstanden wird, ist ins historische Denken eigentlich erst Mitte des 16. Jahrhunderts durch die von Matthias Flacius Illyricus initiierten *Magdeburger Centurien* eingeführt worden. Sie waren der Versuch, eine Kirchengeschichte aus spezifisch lutherischer Sicht zu schreiben, die neue Form der Zeitrechnung in Einheiten von hundert Jahren – die immer noch bei einem fraglosen anerkannten biblischen Schöpfungsdatum der Welt ansetzten – sollte ältere analistische Ordnungsmodelle, vor allem aber die Zeiteinteilung nach Amtsperioden der Päpste ersetzen.¹⁷ Auch die Basisbegriffe der Geschichtswissenschaften, und grundlegende mentale Konstrukte unseres – westlichen – Zeitverständnisses sind somit genauso geschichtlich geworden und entstanden.

16 Besonders deutlich herausgearbeitet wird all dies selbstverständlich bei Reinhart Koselleck. Vgl. die Sammelpublikation diverser Vorträge und Einzelschriften, die sich vom Sprachstand her besonders gut didaktisieren und direkt im Unterricht mit einer fortgeschrittenen Lernergruppe einsetzen lassen: Reinhart Koselleck: *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt a.M. 2003, dort vor allem das Kapitel „Die Zeiten der Geschichtsschreibung“ (S. 287-297). Grundlegend ist natürlich auch weiterhin Kosellecks Aufsatz: *Historia Magistra Vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte*. In: Ders.: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M. 1989, S. 38-66.

17 Vgl. Johannes Burkhardt: *Die Entstehung der modernen Jahrhundertrechnung. Ursprung und Ausbildung einer historiographischen Technik von Flacius bis Ranke*. Göttingen 1971 (*Göttinger akademische Beiträge*, 43). Die kulturelle Überformung der scheinbar natürlichen Zeit durch chronologische Setzungen wird in ihrem historischen Gesamtzusammenhang mit Bezügen zur Jahrhundertzählung, zur biblischen Zeitrechnung usw. äußerst anregend auch untersucht von Michael Mitterauer: *Anniversarium und Jubiläum. Zur Entstehung und Entwicklung öffentlicher Gedenktage*. In: Brix, Emil; Stekl, Hannes (Hgg.): *Der Kampf um das Gedächtnis. Öffentliche Gedenktage in Mitteleuropa*. Wien/Köln/Weimar 1997, S. 23-89.

In logischer Konsequenz sollte man doch auch in einem Kurs der landeskundlichen Kulturstudien versuchen, den Interpretationscharakter unseres heutigen Geschichtsverständnisses darzulegen. Es gilt also, nicht nur scheinbar unumstößliche Ergebnisse der Geschichtsforschung, sondern auch die ihnen zugrundeliegenden konzeptuellen Größen, methodischen Konstrukte, Forschungskonzepte und Interpretationsbegriffe und auch deren Grenzen darzubieten. Ein gutes Beispiel hierfür liefert die Frühneuzeitforschung, deren hoch entwickelte und avancierte Positionen sich im Rahmen dieses Beitrages freilich nur verkürzt wiedergeben lassen. Unbestritten dürfte jedoch sein, dass man sich in diesem Feld der historischen Disziplin von dem Begriff der Gegenreformation und dem ihm zugrundeliegenden einfachen Aktion-Reaktion-Schema weitgehend verabschiedet hat – dies schließt natürlich nicht aus, dass das Wort von der Gegenreformation in weniger vom aktuellen Forschungsstand geprägten Übersichtsdarstellungen weiterhin verwendet wird. In fachwissenschaftlichen Publikationen jedoch hat sich ein differenziertes Instrumentarium entwickelt, mit dem man versucht, langfristige Tendenzen der frühneuzeitlichen Politik-, Kultur- und Sozialgeschichte zu erfassen. Wesentliche Eckpunkte sind dabei mit den Interpretationsbegriffen der *Konfessionalisierung*, *Sozialdisziplinierung* und *Staatsbildung* gesetzt.¹⁸ Die Einzelphänomene, auf die sich diese Begriffe beziehen, lassen sich im weiteren Fortgang der Geschichtsinterpretation auch als interdependente Größen auffassen; sie bilden beinahe einen Regelkreis und stoßen mit ihrem Zusammenwirken Veränderungsprozesse an, die bis an die Schwelle der Moderne führen – ein Interpretationsmodell, das sich zur didaktischen Umsetzung in ein Tafelbild oder eine entsprechende PP-Folie geradezu anbietet.

Deutlich werden muss aber immer, dass es keine Geschichte jenseits ihrer Interpretationen gibt, dass diese Deutungen der Geschichte sogar ihre scheinbar unschuldigen oder vordergründig evidenten Darstellungen zutiefst prägen. Dies gilt vor allem auch für Geschichtskarten und historische Atlanten. Sie sind ein didaktisches Anschauungsmittel der ersten Wahl – will man demonstrieren, wie ‚Deutschland‘ zum Beispiel in der langen Phase zwischen dem Ende des Frankenreiches und dem Reichsdeputationshauptschluss 1806 aussah, wird man zuallererst zu ihnen greifen.¹⁹

18 Für eine ausgewogene Darstellung dieser Forschungsentwicklung mit einer vergleichenden Diskussion der älteren und neueren Begriffe, die auch instruktive und didaktisch verwertbare Grafiken und Übersichten miteinschließt, siehe Anette Völker-Rasor (Hg.): *Frühe Neuzeit*. Mit einem Geleitwort von Winfried Schulze. München 2000, darin Völker-Rasor: Phasen der Frühen Neuzeit, S. 13-124, hier besonders S. 13-52.

19 Vgl. unter vielen anderen Manfred Scheuch: *Historischer Atlas Deutschland. Vom Frankenreich zur Wiedervereinigung in Karten, Bildern und Texten*. Wien/München 1997, S. 45 mit einer Darstellung des Reiches zur Zeit der Reformation. Der Band ist typisch für

Es ist sicherlich kaum zu bestreiten, dass das landes- oder kulturkundliche Thema Geschichte verstärkten Medieneinsatz geradezu erzwingt, oder – positiv formuliert – eine ungeheure Vielfalt an medialen Möglichkeiten bietet: Neben historiografischen Darstellungen stehen schriftliche Quellen aus den unterschiedlichsten Gattungen und Textsorten, Bildmaterial unterschiedlichster Provenienz, auditive Quellen (Musik, angefangen von Neuvertonungen des Minnesangs bis hin zum Schlager, Krautrock und NDW der deutschen Nachkriegsepoche) bis zu Spielfilmen und filmischen Dokumentationen. Und eben die Geschichtskarte, die jedoch unbedingt zu problematisieren ist: Denn auch eine Karte, die ‚Deutschland‘ zur Zeit der Reformation zeigen soll, ist eben keine Wiedergabe purer Fakten, die den eigentlichen Zustand der vergangenen Wirklichkeit in die Gegenwart transferiert. Sie ist vielmehr auch wieder eine Interpretation, die komplexe Herrschaftsverhältnisse und differenzierte politische Ordnungen in eine zweidimensionale Flächendarstellung spiegelt. Zugleich lassen sich im Unterricht anhand solcher Karten Geschichtsmymthen kritisch thematisieren, nämlich Wertungen des Alten Reiches, die heute bestritten oder jedenfalls nicht mehr so eindeutig wie im 19. Jahrhundert vertreten werden: Dies betrifft vor allem die Abwertung des Heiligen Römischen Reiches als morsches und politisch nicht handlungsfähiges Gebilde, das mit den entsprechenden Metaphern von der Zerrissenheit Deutschlands, der Kleinstaaterei, dem Flickenteppich und ähnlichem belegt wurde. Der bereits zitierte Atlas, aus dem ein entsprechendes ‚Flickenteppich‘-Kartenbild stammt, wird diesem Wandel des Geschichtsbildes auch durchaus gerecht: Nur wenige Seiten später findet sich hier ein wesentlich übersichtlicheres Kartenbild, das die Einteilung des gleichen Territoriums in die zehn Reichskreise (plus einige nicht eingekreiste Herrschaftsgebiete) zeigt.²⁰

Diese Darstellung der Reichskreise als regionaler Großgliederung, wie sie seit der Reichsreform Maximilians I. und dann bis 1806 bestand, verweist auch auf die heutigen positiveren Interpretationen, mit denen das alte Staatwesen der Deutschen und der benachbarten Völker eher wieder als durchaus wirksames politisches Gebilde mit größeren föderalen Einheiten, zentralen Institutionen, gemeinhin also zentralstaatlicher Organisation gefasst wird – eine Sicht der

die in Bibliotheken der Goethe-Instituten und anderen Lehrmittelsammlungen häufig vorhandenen Geschichtsatlanten. Und selbstverständlich finden sich auch im Internet unzählige Geschichtskarten.

20 Manfred Scheuch: Historischer Atlas Deutschland. Vom Frankenreich zur Wiedervereinigung in Karten, Bildern und Texten. Wien/München 1997, S. 49. In den weiteren Tafeln wird dies wieder zurückgenommen, indem zum Beispiel „Deutschland“ nach dem Dreißigjährigen Krieg erneut als ‚Flickenteppich‘ gezeigt wird (vgl. ebd., S. 59). Man könnte stattdessen auch argumentieren, dass der Westfälische Frieden eher wieder eine Festigung der inneren Strukturen des Reiches mit sich gebracht hat.

Dinge, die vielleicht auch für das politische Bewusstsein vieler Zeitgenossen bis 1806 und darüber hinaus prägend gewesen ist. In konzeptueller Hinsicht mag die stärkere Thematisierung des Alten Reiches im historischen Landeskundeunterricht gerade zu jener Differenzierung monokultureller und national-homogener Leitideen beitragen, die von der neueren didaktischen Theorie gefordert wird – sie ruft ein Staatsgebilde in Erinnerung, das nach dem Dreißigjährigen Krieg friedensstiftend gewirkt hat und wirkt dem Fortleben borussisch-nationalistischer Ideologien entgegen, die im Machtstaat bismarckscher Prägung Ziel und Höhepunkt der deutschen Geschichte sehen.²¹

Schon der einfache Vergleich unterschiedlicher historischer Kartenwerke kann aber im Hinblick auf das Lernziel Interpretationsabhängigkeit und -bedürftigkeit von Geschichte ‚Aha-Effekte‘ auslösen.²² Die elementaren Interpretationen der Geschichte in Karte und Chronologie lassen sich aber auch dazu

21 Dies mag man den Autorinnen und Autoren des bekannten Lehrwerks *Erinnerungsorte* natürlich auf keinen Fall unterstellen. Trotzdem ist bemerkenswert, dass von den dreizehn dort vorgestellten Erinnerungsorten nicht weniger als fünf in Berlin liegen – Berlin in den 20er Jahren, die Mauer, das Friedrich II.-Denkmal Unter den Linden, der Führerbunker und schließlich Rosa-Luxemburg-Gedenkorte. Süddeutschland wird mit „Neuschwanstein“ nur einmal repräsentiert, Westdeutschland immerhin noch dreimal (Zeche Zollverein, Paulskirche, Kölner Dom). Nur der Erinnerungsort „Hansestädte“ vertritt eine Art gesamt(nord)deutsche Perspektive. Sicherlich zeigt sich hier auch eine Ausrichtung auf ein spezifisches Interesse an bestimmten Phasen und Ereignissen, wie es in der Geschichtskultur durch die Wiedervereinigung hervorgerufen wurde. Vgl. Sabine Schmidt, Karin Schmidt (Hgg.): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. Berlin 2009.

22 Geschichtsatlanten treten geradezu ubiquitär auf und bilden häufig die erste – und einzige – Informationsquelle historischen Wissens; einschlägig in dieser Hinsicht ist der in vielfacher Auflage erschienene Examensnothelfer der Geschichtsstudenten von Werner Hilgemann, Manfred Hergt, Hermann Kinder: *dtv-Atlas Weltgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Mit 267 Farbseiten von Harald und Ruth Bukor und Werner Wildermuth. München 2010 [3. Auflage der einbändigen Sonderausgabe, zuvor oftmals in zwei Bänden erschienen]. Andere, sehr aufwändig und in den Details durchaus sorgfältig gestaltete Atlanten gehören noch eindeutiger zur populären Geschichtskultur, ihre kritische Lektüre liefert viel Bedenkenswertes und Bedenkliches zu Tage; vgl. zum Beispiel das im Bertelsmann Verlag erschienene Werk von Wilhelm J. Wagner: *Chronik. Bildatlas der Deutschen Geschichte*. Wissenschaftliche Beratung: Professor Dr. Imanuel Geiss. Gütersloh/München 2001. Hier findet sich auf S. 263 eine durchaus anregende Interpretationskarte zur Kriegszielpolitik der Mittelmächte 1914-18, die den überspannten Anexionismus und den Expansionsdrang des Kaiserreichs deutlich macht; auf S. 276 hingegen werden für die Situation nach dem Versailler Vertrag die Entfestigungszone und die Abtretungsgebiete kartographisch gleichwertig gezeigt – und das Ganze dann noch mit der Überschrift „Deutschland wird kupiert“ versehen.

nutzen, um die Lerner zu eigenen Interpretationen anzuregen: Unterschiedliche Lernergruppen können so zum Beispiel aus den in Geschichtsatlanten und anderen Überblicksdarstellungen zu findenden chronologisch-auflistenden Zeittafeln selbst drei Ereignisse auswählen, die sie für die wichtigsten halten – der Vergleich der Auswahlergebnisse kann zu spannenden und erhellenden Diskussionen führen, die Auswahl mag aber auch vom Dozenten bestritten werden.

Vielfältige Perspektiven der Text- und Bildquellen

Geschichtskarten sind natürlich in der Regel gegenwärtige und interpretierende Darstellungen des Vergangenen, sie werden aus der Retrospektive erstellt und sind somit – allerdings visuelle – Historiografie, in dem Sinne, wie sie oben bereits ansatzweise interpretiert wurde. Ähnlich verhält es sich mit den Rekonstruktionszeichnungen und grafischen Modellen – man denke nur an die sattsam bekannten Feudal- bzw. Lehenpyramiden – wie sie immer noch die Geschichtsbücher für den Schulunterricht prägen. Die Bildwirkung beschränkt sich hier auf Veranschaulichung und Illustration, im Falle der Karte kommt noch die geographische Situierung hinzu. Grundsätzlich anders verhält es sich mit Bildern als Quelle, als primärem Zeugnis des Vergangenen, als dessen in die Gegenwart hineinragende Spur, die zum Zeugnis dieser Vergangenheit werden kann. Bildquellen zeichnen sich also durch einen „Zeitsinn“ aus, der „für zeitgenössische und heutige Betrachter nicht der gleiche“ ist, sondern sich vielmehr immer wieder mit dem jeweiligen „Betrachtungszeitpunkt“ verändert.²³

Diese Veränderung des Zeitsinns im kollektiven Bildgedächtnis kann Bilder sogar zu Ikonen werden lassen, die ungeachtet der Authentizität des Dargestell-

23 Hans-Jürgen Pandel: *Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I*. 2. Auflage. Schwalbach/Taunus 2011, S. 134. Die Zeitdeutung des Bildes, oder auch die Herausarbeitung von dessen „Zeit- bzw. Erzählsinn“ (Hervorhebung im Original) ist der vierte Schritt in Pandels Modell der Bildquelleninterpretation, die sich an ikonographisch-ikonologische Methoden anlehnt (ebd., S. 135-139). Pandel geht allerdings von einem kunsthistorischen geschulten, sehr strikten, wenn nicht verengten Bildbegriff aus, der sich nicht nur gegen die nicht quellenhaften „Rekonstruktionsbilder“ und „Illustrationsbilder“ vieler Schulbücher richtet, sondern auch Plastiken und Reliefs als Quellen verwirft – mit der Begründung, dass sie im Unterricht ja nicht konkret, sondern nur in der Abbildung durch einen Fotografen präsent seien (ebd., S. 10f.), ebenso werden – aus ähnlichen Gründen? – Karikatur, Plakat, Comics und auch Karten als Unterrichtsgegenstand ausgeschlossen (vgl. ebd., S. 7). Gerade für Landkarten, die erkennbar einer vergangenen Epoche entstammen, zum Beispiel aus dem Zeitalter des Imperialismus oder des Revisionismus der Weimarer Republik nach Versailles, lässt sich dies wohl kaum halten – gerade ihre Interpretation als Bildquelle kann einen sehr spezifischen Zeitsinn freilegen.

ten kanonisch werden, also alternatives Bildmaterial ausschließen, und komplexe Sachverhalte der Vergangenheit in emotional wirksamer Weise verdichten, sie somit symbolisieren.²⁴ Sie führt aber auch zur – oft nur versuchten – Neu- und Uminterpretation von Bildquellen im Rahmen einer neuen Deutung der Vergangenheit, der sie entstammen. Sowohl illustrierende Abbildungen gegenwärtiger Provenienz wie auch dem Vergangenen entstammende Bilder als Quellen weisen jedoch beide jenen Vorzug der Evidenz und sinnlich erfahrbaren Anschaulichkeit auf, der ihren Einsatz im Unterricht fast zwingend nahelegt. Thematisiert werden muss neben Herkunft und Kontext der jeweiligen bildlichen Darstellung aber vor allem die Bedeutungsveränderung, die dieses Bild durch seine selbst wieder zu historisierenden Interpretationen im Laufe der Zeit erfährt. Das Foto des erschossenen Benno Ohnesorg, dessen Kopf von der damaligen Romanistikstudentin und späteren Schriftstellerin und Übersetzerin Friederike Hausmann gestützt wird, ist für die Studentenrevolte und die Zeit um 1968 mit Sicherheit ikonisch geworden. In dieser Rolle kann es leitmotivisch zur Strukturierung einer ganzen Reihe von Unterrichtseinheiten zu diesem Abschnitt der Nachkriegsgeschichte eingesetzt werden. Beachtenswert sind dabei die Umdeutungen, die dieses Bild in der fortgesetzten Debatte um 1968 und dessen Folgen erfahren hat; sie werden im Folgenden anhand eines *SPIEGEL*-Titelbildes interpretiert.²⁵

Genauer gesagt beziehen sich diese Umdeutungen oder Deutungskämpfe weniger auf das Bild, dessen Authentizität kaum bestritten wird, sondern auf die bis heute fortgesetzte Debatte um 1968, die sich hier nur mit wenigen Schlagworten andeuten lässt: Den einen gilt die Revolte von 1968 als positives Schlüsselereignis mit Langzeitwirkung, gar als zweite Gründung der Bundesrepublik, zu deren „Tiefendemokratisierung“ (Habermas) im Sinne einer Entwicklung zu einer wirklich permissiven und toleranteren Gesellschaft sie beigetragen habe. Den anderen erscheint „68“ als weitgehend gescheiterte und überideologisierte Bewegung und als Beginn eines immer noch anhaltenden Werteverfalls, gegen den sich noch die von Helmut Kohl angekündigte geistig-moralische Wende richten wollte.

Mit seinem Gebrauch der Bildquelle positioniert sich das Titelbild des *SPIEGEL* mitten in diesem Streit der Interpretationen; es wird deutlich, wie der historische Bildraum immer auch zum Interpretationsraum wird. Dies zeigt sich

24 Diese Begriffe des Ikonischen, der Authentizität, Kanonisierung und Symbolisierung bei Hans-Jürgen Pandel: *Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I*. 2. Auflage. Schwalbach/Taunus 2011, S. 159-161.

25 Vgl. *Der Spiegel* Nr. 22 vom 25.05.2009, Titelbild unter Verwendung einer Fotografie von Bernard Larsson (untere Bildhälfte), aufgenommen am 2. Juni 1967, West-Berlin. Online: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/index-2009-22.html> [01.06.2013].

schon in der suggestiven Gestaltung des Titelbildes: Das im nüchternen Schwarzweiß der Originalquelle gehaltene Bild des toten Benno Ohnesorg wird mit einem Demonstrationsfoto in der oberen Seitenhälfte kontrastiert, dessen grellorangene Farbgebung offensichtlich Produkt einer Bildnachbearbeitung ist. Die auf diesem Foto zu sehenden Attribute der Demonstranten, also die roten Fahnen und die Porträts von Ho-Tschi-Minh und Karl Liebknecht, scheinen auf ideologische Deutungen der 68er Revolte zu verweisen; die grafische Zusammenstellung der beiden Bilder auf der Titelseite deutet aber auf jeden Fall ein unbedingtes Kausalverhältnis an, womit Ohnesorgs Tod zum alleinigen Auslöser und Motiv der Studentenbewegung gemacht wird. Anlass für diese Titelgeschichte des *SPIEGEL* war natürlich die Entdeckung, dass der Todesschütze Karl-Heinz Kurras *SED*-Mitglied und bis 1967 *Informeller Mitarbeiter* der Staatssicherheit gewesen war. Die Bildcollage auf der Titelseite in Verbindung mit dem Text der beiden Schlagzeilen bezieht natürlich Stellung in der dadurch wieder angefachten Debatte um den Todesschuss und insinuiert zumindestens, dass die Radikalisierung der Studentenbewegung das ausschließliche Produkt einer Stasi-Intrige gewesen sein könnte.²⁶

Wenn man sich im Ausgang von diesem Foto des toten Ohnesorg und seiner Verwendung weiter mit dem Thema 1968 beschäftigt, stößt man auch auf die vielen Bildquellen eigentümliche Anschließbarkeit an andere Quellen bildlicher und nicht-bildlicher Art. Auf das Foto lassen sich weitere Bildaufnahmen, filmische Zeugnisse, Faktenerzählungen, aber auch literarische Texte beziehen. Gute Beispiele für letzteres finden sich bei Uwe Timm, der sich seit seinem Roman *Heißer Sommer* (1974) mehrfach mit der Studentenbewegung literarisch auseinandergesetzt hat, dieser andererseits auch biographisch verbunden ist: Tatsächlich waren Timm und Ohnesorg, die sich auf einem Studienkolleg in Braunschweig kennengelernt hatten, miteinander befreundet. Diese Freundschaft und der tragische Tod Ohnesorgs motivierten Timm aus großer zeitlicher Distanz zu einem Erinnerungsbuch, das ein eigenständiges Bild einer Jugend in den 60er Jahren zeichnet und sich im Übrigen in Auszügen sehr gut in einer Unterrichtssequenz zum Thema 68 lesen lässt: *Der Freund und der Fremde* (2005).²⁷

Das Beispiel mag gezeigt haben, welche Möglichkeiten und Chancen der Einsatz historischer Quellen im Deutsch als Fremdsprache- und Landeskundeunterricht bietet; sie führen bei den Lernenden zur Alteritätserfahrung als Wechsel-

26 Andere Motive der deutschen Revolte kämen damit natürlich zu kurz, so zum Beispiel die Prägung durch die Reaktion auf den unbewältigten Faschismus und die starke Vernetzung mit der globalen, durch moderne Massenmedien verstärkten Jugend- und Protestbewegung; siehe dazu Mark Kurlansky: *1968. Das Jahr, das die Welt veränderte*. Aus dem Englischen von Franca Fritz und Heinrich Koop. München 2007, S. 169-183.

27 Uwe Timm: *Der Freund und der Fremde. Eine Erzählung*. Köln 2005.

spiel zwischen ‚Vertrautem‘ und ‚Fremdem‘, sie schaffen Gelegenheit zu einer im Unterrichtsgeschehen hoch willkommenen „Auseinandersetzung mit dem Authentischen“ – vor allem aber bringt die Arbeit mit den Quellen eine enorme „thematische Vielfalt“ mit sich, die eine „komfortable und flexible Unterrichtsgestaltung ermöglicht.“²⁸

Im realen Unterrichtsgeschehen wird die Quellenarbeit stets der Unterstützung und Kontextualisierung durch die Lehrperson bedürfen. Im Wechsel zwischen überblickshaftem Lehrvortrag und eigenständiger Arbeit der Lernenden, die sich des Unterschiedes zwischen Quelle und historischer Darstellung ausgehend von der bisherigen Arbeit im Kurs bereits bewusst sein müssen, lässt sich auch ein fernliegendes Ereignis wie der Dreißigjährige Krieg produktiv thematisieren:

Sitzungsthema: *Der Dreißigjährige Krieg*

- I. Rückblick/Hintergrund (Konfessionalisierung als sozial- und mentalitätsgeschichtlicher Prozess; zentrale Bestimmungen des Augsburger Religionsfriedens)
- II. Kriegsanlass und Kriegsgründe
 1. Der Prager Fenstersturz: Habsburger Wirren und der böhmische Aufstand
 2. Konfessionelle Friedenssicherung – Verfestigung der konfessionellen Spaltung: Katholische Liga und protestantische Union
 3. Ungelöste Probleme der Reichsverfassung: Ausbau der Landesherrschaften und die kaiserliche Zentralgewalt
 4. Europäischer Krieg oder Staatsbildungskrieg?
- III. „Der Krieg der Kriege“: Konfliktverlängernde Faktoren – Wallenstein als Kriegsunternehmer
- IV. Gruppenarbeit (Arbeitszeit ca. 30 Minuten)
 1. Gruppe: Ereignisübersicht – Auswahl dreier Schlüsselereignisse. Material: chronologische Übersichten, Zeittafeln aus diversen Handbüchern

28 Uwe Koreik: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, Marc (Hg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen 2012 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 86), S. 1-14, hier: S. 12. Im gleichen Band finden sich zahlreiche wertvolle Anregungen zur Quellenarbeit, verwiesen sei nur auf den reichhaltigen Überblick von Thomas Roth: *Historische Quellen im Internet*. In: Ebd., S. 15-57.

2. Analyse einer Bildquelle: Flugblatt *Des Pfaltzgrafen Urlaub*²⁹
 3. Textauszug und Kartenmaterial: Kriegsphasen und europäische Dimension des Konflikts. Material: *dtv-Atlas Weltgeschichte*
 4. Analyse von Bildquellen: Gustav Adolf vs. Ferdinand II. (illustriertes Flugblatt und allegorischer Kupferstich)³⁰
 5. Literarischer Text: die Schrecken des Krieges. Material: Textauszug *Der abenteuerliche Simplicissimus Teutsch*, I. Buch, IV. Kapitel
Auswertung im Plenum
- V. Ausblick/nächste Sitzung: Der Westfälische Friede – europäischer Friedensvertrag und Reichsverfassung

Auf dem Weg zur Multiperspektivität?

Diese Sequenzplanung zum Unterrichtsthema Dreißigjähriger Krieg mag sehr ambitioniert erscheinen. Die Auswahl des Unterrichtsmaterials, mithin auch die Art der behandelten Quellen, der Abstraktionsgrad der kontrastiv eingebrachten historiografischen Darstellungen und Deutungen, und die jeweilige didaktische Aufbereitung hängt realiter natürlich immer auch von Interessen, Vorkenntnissen, und Sprachstand der Lernergruppe ab. Wie die Erfahrung zeigt, lässt sich aber ein Grundprinzip bei sehr unterschiedlichen Gruppen von Lernenden durchhalten: Es lässt sich durchaus vermitteln, dass Geschichte nichts an sich Evidentes, quasi Naturwüchsiges ist, sondern sie immer ein Produkt perspektivischer Interpretationen darstellt, sie also auf einen retrospektiven Sinnbildungsakt zurückzuführen ist. In diesem Beitrag wurde dies anhand des Vergleichs historischer Quellen und historiografischer Erzählungen thematisiert. Nur im Sinne eines Ausblicks lässt sich noch auf zwei weitere wesentliche Punkte hinweisen:

Erstens geht es auch darum, die Perspektiven der historischen Akteure zu erkennen und sie im Sinne eines Fremdverstehens mit den Perspektivierungen unserer eigenen Gegenwart zu vermitteln. Dies kann bedeuten, dass man die Wahrnehmungen und Intentionen der „historisch stummen Gruppen“ zu rekonstruieren versucht, es bedeutet aber vor allem, jegliche „Eigenwertung“ zurück-

29 Anonymes Flugblatt von 1621, anlässlich der Flucht des sogenannten „Winterkönigs“ Friedrich von der Pfalz nach der verlorenen Schlacht am Weißen Berge; wiedergegeben bei Christoph Stözl: *Deutsche Geschichte in Bildern*. München/Berlin 1997, S. 113. Der im Umkreis des Deutschen Historischen Museums Berlin erschienene Band bietet eine Fülle von gut kommentiertem Bildmaterial.

30 Bei Christoph Stözl: *Deutsche Geschichte in Bildern*. München/Berlin 1997, S. 117 und S. 122. Das 1632 in Nürnberg entstandene Flugblatt ist eine Allegorie auf die Ankunft Gustav Adolfs im Reich, das diesen in biblischen Analogien als zweiten Moses und Retter des deutschen Volkes darstellt.

zunehmen und das vergangene ‚Fremde‘, Alteritäre nicht intuitiv abzulehnen – der „Weg geht vom Reflex zur Reflexion“, wie der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann formuliert.³¹ Dazu gehört sicher auch, Handlungszwänge und -potenziale historischer Akteure nachzuvollziehen: Welche Wünsche, Ängste, Hoffnungen hatten sie, welche Spielräume boten sich ihnen in Kooperation und Konflikt mit anderen Individuen und Gruppen? Gerade revolutionäre Situationen lassen sich in dieser Weise besonders thematisieren – die Konfliktlage zwischen Arbeiter- und Soldatenräten, Freikorps und Anhängern des alten Regime, Mehrheitssozialdemokratie und *USPD* 1918/19 lädt fast schon zu rollenspielerartigem Ausagieren im Unterricht ein.

Zweitens sollte auch ein geschichtlicher Landeskundekurs den Eigenperspektiven der Lernenden zunehmend mehr Raum geben. Eine Progression zu immer stärkerer Selbstständigkeit beim historischen Lernen ist durchaus wünschenswert. Gerade für die jüngere Zeitgeschichte der Bundesrepublik und der DDR bietet sich eine Öffnung des Kurses an: Anhand von bewusst weit formulierten Leitfragen, die solche eigentlich nicht mehr sind³², können die Teilnehmer in Kleingruppen Präsentationen oder Portfolio-Arbeiten zur Kultur- und Sozialgeschichte der beiden deutschen Staaten erarbeiten und hierbei ihre ganz eigenen Schwerpunkte setzen. Von den vielfältigen und kreativen Perspektiven, die die Studierenden dabei entwickeln, mag man sich dann ruhig überraschen lassen.

Literatur

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

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel 2010.

Bergmann, Klaus: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. 2. Auflage. Schwalbach/Taunus 2008.

31 Klaus Bergmann: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. 2. Auflage. Schwalbach/Taunus 2008, S. 59-61. Bedenkenswert sind auch Bergmanns Überlegungen zur Notwendigkeit, Multiperspektivität in den Bezugsrahmen einer „Hintergrundnarration“ einzubetten, die zum Beispiel über Produktions- und Herrschaftsverhältnisse und andere Strukturen in deren historischem Gewordensein vorab propädeutisch aufklärt (ebd., S. 57).

32 Beispiele dafür: „Wie wurden die Deutschen zu einer Konsumnation? [die Deutschen und die Wirtschaft]“, „Warum lieben die Deutschen den Fußball so sehr?“, „Was hörten die Deutschen? [die Deutschen und die Musik]“, „Wie standen die Deutschen zum ‚Osten‘? [die Deutschen und die Ostpolitik]“, „Wie standen die Deutschen zum ‚Westen‘? [die Deutschen, Amerika und Europa]“.

- Burkhardt, Johannes: *Die Entstehung der modernen Jahrhundertrechnung. Ursprung und Ausbildung einer historiographischen Technik von Flacius bis Ranke*. Göttingen 1971 (*Göppinger akademische Beiträge*, 43).
- Eckel, Jan: Der Sinn der Erzählung. Die narratologische Diskussion in der Geschichtswissenschaft und das Beispiel der Weimargeschichtsschreibung. In: Eckel, Jan; Etzemüller, Thomas (Hgg.): *Neue Zugänge zur Geschichte der Geschichtswissenschaft*. Göttingen 2007, S. 201-229.
- Eckel, Jan; Etzemüller, Thomas (Hgg.): *Neue Zugänge zur Geschichte der Geschichtswissenschaft*. Göttingen 2007.
- Gudjons, Herbert: *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn 2007.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B.: Art. ‚Interkulturalität/interkulturell‘. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel 2010, S. 137-138.
- Hieronimus, Marc (Hg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen 2012 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 86).
- Hilgemann, Werner; Hergt, Manfred; Kinder, Hermann (Hgg.): *dtv-Atlas Weltgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Mit 267 Farbseiten von Harald und Ruth Bukor und Werner Wildermuth. München 2010 [3. Auflage der einbändigen Sonderausgabe, zuvor oftmals in zwei Bänden erschienen].
- 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.
- 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: *InfoDaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38 (2011) 6, S. 581-604.
- Koreik, Uwe: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, Marc (Hg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen 2012 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 86), S. 1-14.
- Koselleck, Reinhart: *Historia Magistra Vitae*. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte. In: Koselleck, Reinhart: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M. 1989, S. 38-66.
- Koselleck, Reinhart: *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt a. M. 2003.
- Kroll, Thomas: Historiographiegeschichte als Zeitgeschichte. Die Sozialhistorie Westeuropas seit den 1960er Jahren. In: Eckel, Jan; Etzemüller, Thomas (Hgg.): *Neue Zugänge zur Geschichte der Geschichtswissenschaft*. Göttingen 2007, S. 165-194.
- Krumm, Hans-Jürgen: Art. ‚Landeskunde‘. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel 2010, S. 180-181.
- Kurlansky, Mark: *1968. Das Jahr, das die Welt veränderte*. Aus dem Englischen von Franca Fritz und Heinrich Koop. München 2007.
- Luscher, Renate: *Von der Wende bis heute. Landeskunde Deutschland für Deutsch als Fremdsprache*. 6., aktualisierte Auflage. München 2011.

- Mitterauer, Michael: Anniversarium und Jubiläum. Zur Entstehung und Entwicklung öffentlicher Gedenktage. In: Brix, Emil; Stekl, Hannes (Hgg.): *Der Kampf um das Gedächtnis. Öffentliche Gedenktage in Mitteleuropa*. Wien/Köln/Weimar 1997, S. 23-89.
- Nipperdey, Thomas: *Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat*. München 1994 [1. Auflage. München 1983].
- Pandel, Hans-Jürgen: *Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I*. 2. Auflage. Schwalbach/Taunus 2011.
- Roth, Thomas: Historische Quellen im Internet. In: Hieronimus, Marc (Hg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen 2012 (*Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 86), S. 15-57.
- Scheuch, Manfred: *Historischer Atlas Deutschland. Vom Frankenreich zur Wiedervereinigung in Karten, Bildern und Texten*. Wien/München 1997.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hgg.): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. Berlin 2009.
- Specht, Franz; Heuer, Wiebke; Pasewalck, Silke; Neidlinger, Dieter; Dahmen, Kristine: *Deutsch als Fremdsprache. Zwischendurch mal... Landeskunde. Niveau A2 – B1*. Ismaning 2012.
- Stölzl, Christoph: *Deutsche Geschichte in Bildern*. München/Berlin 1997.
- Timm, Uwe: *Der Freund und der Fremde. Eine Erzählung*. Köln 2005.
- Völker-Rasor, Anette (Hg.): *Frühe Neuzeit*. Mit einem Geleitwort von Winfried Schulze. München 2000.
- Wagner, Wilhelm J.: *Chronik. Bildatlas der Deutschen Geschichte*. Wissenschaftliche Beratung: Professor Dr. Imanuel Geiss. Gütersloh/München 2001.
- Wehler, Hans-Ulrich: *Geschichte als Historische Sozialwissenschaft*. Frankfurt a. M. 1973.
- Wehler, Hans-Ulrich: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Band 1. *Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700-1815*. 3. Auflage. München 1996 [1. Auflage. München 1987].
- Winkler, Heinrich August: *Der lange Weg nach Westen*. Band 1. *Deutsche Geschichte vom Ende des Alten Reiches bis zum Untergang der Weimarer Republik*. München 2002 [1. Auflage. München 2000].

Landeskunde im Web 2.0. Ein Werkstattbericht zum *Blog der Göteborger Deutsch-Studenten*

Heike Havermeier & Susanne Junker

Einleitung

Der Einsatz der sogenannten ‚neuen Medien‘ im Fremdsprachenunterricht und deren Effektivität werden seit Jahren diskutiert. Dass die Einbeziehung des Internets in den Unterricht die Motivation fördern kann, wird nicht bezweifelt. Ein weiterer wichtiger Vorteil ist aber auch der Effekt eines Gemeinschaftsgefühls, das durch sogenannte *Online-Communities* entsteht.

Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, das Internet als eine Präsentations- und Austauschform zu nutzen, bei dem jeder Studierende bzw. Nutzer selbst an der inhaltlichen Mitgestaltung beteiligt ist, das sogenannte Web 2.0. Im Frühjahrssemester 2011 wurde daher der *Blog der Göteborger Deutsch-Studenten* ins Leben gerufen.¹ Ziel war es, mit Hilfe einer virtuellen Plattform eine Verbindung aller Kurse des Faches *Tyska*² auf *grundnivå* durch Projekte und Schreibaufgaben zu erreichen und gleichzeitig mehr Interesse für das Fach und insbesondere für die Inhalte des Landeskundeunterrichts zu wecken.

Im ersten Teil dieses Artikels wird zunächst die Studiensituation an der Universität Göteborg im Fach *Tyska* kritisch reflektiert und der Einsatz eines Lernerblogs begründet. Im nächsten Abschnitt folgt ein zusammenfassender Forschungsüberblick zum Einsatz neuer Medien im Unterricht und die theoretische Auseinandersetzung im Hinblick auf intrinsische Motivation und Sprachen-

1 An dem Projekt beteiligt war neben den Verfasserinnen dieses Textes auch Jessica Guse, für deren Mitarbeit, insbesondere ihre unschätzbare Unterstützung in technischen Dingen, wir uns an dieser Stelle wärmstens bedanken möchten.

2 *Tyska* („Deutsch“) studieren in der Regel Lehramtsstudierende, angehende Übersetzerinnen und Übersetzer und Studierende der Wirtschaftswissenschaften. Nicht selten sind bereits tätige Lehrerinnen und Lehrer immatrikuliert um sich formal zu qualifizieren; hinzu treten Senioren, die ihre Deutschkenntnisse auffrischen möchten. *Tyska* ist kein geschlossenes Studium, sondern besteht aus aufeinander aufbauenden Kursen, die auch unabhängig voneinander und von einem Studiengang besucht werden können. In der Regel streben lediglich diejenigen, die in der Lehrerausbildung eingeschrieben sind, einen Abschluss an und besuchen alle drei Kurse auf *grundnivå* (vgl. Frank Thomas Grub: „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, hier: S. 215).

lernen mit einem Blog als Teil des Web 2.0. Abschließend werden die Vor- und Nachteile verschiedener Blog-Plattformen diskutiert und die praktische Umsetzung des Blogs vorgestellt und kritisch reflektiert.

Warum ein Lernerblog? Die Ausgangssituation

Entstanden ist die Idee des *Blogs der Göteborger Deutsch-Studenten* aus unterschiedlichen Gründen. Einer der wichtigsten für die Verfasserinnen dieses Beitrags war es, die Motivation der Studierenden für das Studium der deutschen Sprache zu fördern.

Bei Studierenden als erwachsenen Lernern, die sich ein Studienfach aus freien Stücken ausgesucht haben, setzt man für gewöhnlich ein Interesse für das Fach voraus, insbesondere bei den Philologien, die traditionell aus einer stark intrinsischen Motivation heraus gewählt werden. Wer Erfahrungen mit dem Studium von Fremdphilologien im deutschsprachigen Raum hat, erinnert sich, dass das rege Interesse an der Landeskunde häufig genug Grund ist, zu diesem Fach zu finden, und sich dieses Interesse vielfach auch über die gesamte Studienzeit hinweg aufrecht erhält. Lehrende beklagen sogar oft, dass ein großer Teil der Studierenden in den ersten Semestern eher an folkloristischen Aspekten oder an landestypischer Popkultur interessiert ist als an literatur- oder sprachwissenschaftlichen Inhalten. In jedem Fall aber schafft das gemeinsame Interesse für die ‚Zielkultur‘ oft ein Gemeinschaftsgefühl unter den Studierenden, das die Studienmotivation erhöht. So feiern Skandinavisten gemeinsam *Lucia* und *Mittsommer*, Niederlandisten *Sinterklaas*, Slawisten veranstalten russische Liederabende, Romanisten französische Filmabende usw.

Die Entscheidung für ein Studium der Germanistik fällt im Ausland, auch an der Universität Göteborg, dagegen häufiger aus der Motivation heraus, die eigenen Deutschkenntnisse zu verbessern. Literaturwissenschaft, Landeskunde und eine nicht auf Sprachfertigkeit abzielende Sprachwissenschaft werden infolgedessen zunächst nicht in ihrer Relevanz erkannt. Persönliche Erwartungshaltung und realer Studieninhalt stimmen somit oft nicht überein, was oftmals zum Studienabbruch³ von *Tyska* führt.⁴ Ein weiterer Grund für die hohen Abbrecherzah-

3 Mit ‚Studienabbruch‘ sind hier nicht nur solche Fälle gemeint, in denen entgegen einer vorherigen Absicht kein akademischer Abschluss erworben wird (dies betrifft, wie oben dargestellt, ohnehin meist nur das Lehramtsstudium), sondern auch solche, in denen ein einzelner Kurs nicht bis zum Ende des Semesters besucht wird; im weiteren Sinne geht es auch um das Phänomen, dass nur ein einziger und nicht alle drei aufeinander aufbauenden Kurse auf grundnivå besucht werden.

4 Vgl. Frank Thomas Grub: „Ich lese Deutsch“. Zur internationalen Vergleichbarkeit schwedischer Germanistikstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung von Mobili-

len könnte die zu beobachtende Anonymität unter den Kursteilnehmern sein. Ein fehlendes Gemeinschaftsgefühl unter den Studierenden und der Mangel an Zusatzangeboten und Veranstaltungen außerhalb der Unterrichtszeit⁵ wirken sich ebenfalls nicht motivationsfördernd aus.

Um dem entgegen zu wirken, entstand die Idee, mit Hilfe eines öffentlichen Blogs eine Vernetzung aller Kurse auf *grundnivå* zu erreichen. Kursinhalte sollten – beispielsweise in Form von Projektarbeiten – transparent gemacht und im Netz präsentiert werden, so dass die Teilnehmer auch anderer Kurse an diesen Ergebnissen partizipieren können sowie die Möglichkeit erhalten, Kommentare zu schreiben, eigene zu Artikel verfassen usw. Auf diese Weise erhalten Studierende bereits im ersten Semester oder sogar schon in einem der sog. ‚vorbereitenden Kurse‘ einen Einblick darin, wie das Studium weitergehen kann; darüber hinaus können Kontakte zu den ‚älteren Semestern‘ geknüpft werden.⁶

Theoretische (Vor-)Überlegungen

Dass die Einbeziehung des Internets in den Unterricht motivationsfördernd wirken kann, wird häufig als Vorteil genannt.⁷ Zahlreiche Publikationen beschäftigen sich mit dem Einsatz der sog. ‚neuen Medien‘ und insbesondere mit Online-Lernen, sei es ganz allgemein⁸ oder im Zusammenhang mit dem Sprach- bzw. Deutsch als Fremdsprache-Unterricht⁹, wobei einige Autoren explizit die Landeskunde in den Blick nehmen.¹⁰ Schon im Jahr 2000 sieht Roche den „Medien-

tätsaspekten. In: Caspar-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hgg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen 2009 (*Universitätsdrucke im Universitätsverlag Göttingen*), S. 213-221, hier: S. 215.

- 5 So gab es bis 2009 Filmnachmittage, die dann jedoch eingestellt und erst im Frühjahrssemester 2012 wieder aufgenommen wurden.
- 6 Hierin besteht ein großer Vorteil des Blogs gegenüber anderen denkbaren Lernerplattformen, insbesondere gegenüber der universitätseigenen Plattform *GUL* (= *Göteborgs universitets lärplattform*).
- 7 Vgl. z.B. Nicola Döring: Online-Lernen. In: Issig, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hgg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3. Auflage. Weinheim 2002, S. 247-263, hier: S. 257f.; Johannes Haak: Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In: Ebd., S. 127-136, hier: S.129.
- 8 Vgl. z.B. Ludwig J. Issig, Paul Klimsa (Hgg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3. Auflage. Weinheim 2002.
- 9 Vgl. z.B. das Themenheft „Lust auf Internet“ der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* 2005.
- 10 Vgl. Ulrich Zeuner: Projektseminar Interkulturelles Lernen im Internet – ein Werkstattbericht. In: Blei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hgg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum 1998, S. 105-128; Ders.: Vom

hype“ jedoch aus der Retrospektive und bemerkt kritisch, dass Online-Lernen oft zur bloßen Unterhaltung und Abwechslung im Unterricht eingesetzt wird.¹¹

Für das Projekt ‚Lernerblog‘ stand trotzdem der Gedanke, Motivation und Interesse zu wecken, im Vordergrund. Dass eine intrinsische Motivation auf jedem Gebiet zu besseren Lernergebnissen führt, kann als gegeben angesehen werden, ebenso, dass auch an sich motivierte Lerner, die das Fach selbst gewählt haben, besser lernen, wenn das Interesse und die Konzentration durch abwechslungsreiche und anregende Themen, Materialien und Methoden wachgehalten wird.¹² Wie oben erwähnt, ging es bei dem hier vorgestellten Projekt vor allem darum, die hohe Zahl der Studienabbrüche zu reduzieren bzw., die Zahl derjenigen, die weiter *Tyska* studieren möchten, zu erhöhen.

Unterschiedliche Formen des Interneteinsatzes sind dabei unterschiedlich gut geeignet die Motivation zu fördern. Als Typen von Online-Aufgaben werden zum Beispiel bei Biechele verschiedene Möglichkeiten genannt, Unterricht und Internet miteinander zu verbinden: Rechercheaufgaben, die oft Teil größerer Projekte sind; Grammatik- und Orthographieübungen, die sich in ihrer Aufgabenstellung kaum von den Übungen auf Papier unterscheiden, die jedoch den Vorteil haben, dass sie mit Hilfe von Lösungsfunktionen und -hinweisen unabhängig von einem Lehrer genutzt werden können¹³; Lernplattformen zur Kommunikation zwischen Lehrenden bzw. der Institution und Lernern sowie Lerner-Wikis, also Plattformen zur Veröffentlichung, Ergänzung und Gestaltung ausgewählter Inhalte.¹⁴

Dass an Universitäten das Internet als übliche Recherchequelle, sei es für primäre Informationen oder Literaturrecherchen, zum Einsatz kommt, scheint aus heutiger Sicht eine Selbstverständlichkeit. Das Internet ist aus unserem täglichen Leben nicht mehr wegzudenken, auch nicht mehr aus dem Bildungsbe-
reich. Für schwedische Studierende im Jahr 2012, die mit Hilfe von Smartpho-

Sinn (oder Unsinn?) neuer Medien in der landeskundlichen Ausbildung von DaF-Lehrern. Beispiel „Hauptseminar Landeskunde und Neue Medien“ in Dresden. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (2006) 76, S. 171-184.

- 11 Vgl. Jörg Roche: Lerntechnologie und Spracherwerb. Grundrisse einer medienadäquaten, interkulturellen Sprachdidaktik. In: *Deutsch als Fremdsprache* 37 (2000) 3, S. 136-143, hier: S. 136.
- 12 Vgl. Gudula List: Motivation im Sprachunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (2000) 26, S. 6-10, hier: S. 9; Jörg Roche: *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Tübingen/Basel 2008, S. 34f.
- 13 Vgl. Markus Biechele: Online Lernen: Grundlagen und Aufgabentypen. Was wir so alles im Internet finden. In: *Fremdsprache Deutsch* (2005) 33, S. 12-16, hier: S. 14ff.
- 14 Vgl. Markus Biechele: Lust auf Internet. In: *Fremdsprache Deutsch* (2005) 33, S. 5-11, hier: S.8f.

nes und mobilem Internet praktisch ständig online sind, würde es wohl wesentlich exotischer anmuten, wenn man ihnen eine Aufgabe stellen würde, bei deren Bearbeitung sie ausdrücklich *nicht* das Internet nutzen dürfen. Auch dass die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden im Hochschulbetrieb oftmals via E-Mail stattfindet, ist alltäglich und so selbstverständlich, dass man nicht mehr explizit von Formen des Online-Lernens spricht.

Der hier vorgestellte Lerner-Blog geht jedoch einen Schritt weiter, den Schritt ins sogenannte Web 2.0. Das Internet wird dabei nicht als einseitiges Medium aufgefasst, sondern als Präsentations- und Austauschplattform, die jeder Nutzer selbst mitgestalten kann. Diese Möglichkeit wird bei Weitem noch nicht von allen Internetnutzern wahrgenommen und daher von den meisten als spannend und neu empfunden. Mit „Blog“, einer Verkürzung des Ausdrucks *Weblog*, bezeichnete man bei Aufkommen des Begriffs in den späten 90er Jahren eine Art öffentliches Tagebuch, das auf einer Internetseite geführt wurde. Mittlerweile kann ein Blog unterschiedliche Formen und Funktionen haben, die „vom Tagebuch über online-Zeitschrift bis zur Wissensdatenbank“¹⁵ reichen. Kennzeichen ist die Dynamik der Webseite, auf der registrierte Nutzer Artikel, Bilder, Dokumente und Links einstellen, sowie in der Regel jeder Kommentare hinzufügen kann.¹⁶

Der Lernerblog kann dadurch weit mehr Funktionen erfüllen als ein bloßes Motivations-Gimmick zu sein. Hier können zum einen landeskundliche Informationen und Kenntnisse eingeholt und vertieft werden, die zur Vor- oder Nachbereitung in den Unterricht einbezogen werden können. Zum anderen dient der Blog der Verbesserung der Sprachkompetenz. Hier zeigt sich der Vorteil des Blog-Konzepts gegenüber anderen Internetprojekten. Zahlreiche Internetseiten bieten Ressourcen, mit deren Hilfe Lerner ihre Lesekompetenz und oft auch das Hörverstehen trainieren können; stellvertretend genannt seien hier Online-Zeitungen und Mediatheken, spezielle Lernerseiten wie die der *Deutschen Welle* oder fast jede weitere beliebige deutschsprachige Internetseite. Der Blog als Instrument des Web 2.0 bietet aber auch eine Möglichkeit, die Schreibkompetenz zu trainieren, da das Verfassen eigener Texte gefördert wird. Eine solche Förderung verschiedener Kompetenzen war bisher nur bei E-Mail-Projekten auf Tandembasis möglich.¹⁷ Die Förderung der schriftlichen Sprachkompetenz ist neben

15 Christiane Bolte, Markus Costabiei: Es muss nicht immer E-Mail sein. Kommunikative Elemente des Internets als Chance zur Interaktion im und um den Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (2005) 33, S. 36-40, hier: S. 40.

16 Vgl. ebd., S. 39f.

17 Vgl. z.B. Ulrich Zeuner: Projektseminar Interkulturelles Lernen im Internet – ein Werkstattbericht. In: Blei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hgg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum 1998, S. 105-128.

Motivation und Gemeinschaftsplattform das dritte Hauptziel des Lernerblogs. Schreib- und Lesefertigkeit im Deutschen gehören zu den Lernzielen, die im Lehrplan aller Kurse auf *grundnivå* verankert sind. Je nach Kurs wird für den erfolgreichen Abschluss eine schriftliche Sprachfertigkeit gefordert, die dem Niveau A2/B1, B2 und B2/C1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* entspricht bzw. die die schriftliche Formulierung wissenschaftlicher Problemstellungen und Forschungsergebnisse ermöglicht.¹⁸ Die Nutzung des Lernerblogs kann somit nicht nur indirekt, sondern auch direkt zum Erreichen der Kursziele bzw. zur Verbesserung der Studienleistungen beitragen.

Ein weiterer Grund für Frustrationserfahrungen während des Studiums, die ihrerseits zum Studienabbruch führen können, ist die mangelnde Sprachkompetenz etlicher Studierender. Im regulären Unterricht steht oft nicht genug Zeit zur Verfügung, um sprachlich schwächere Studierende individuell zu fördern. Das Angebot, sich auch außerhalb des Unterrichts mit der deutschen Sprache zu beschäftigen, ist für sie daher besonders wichtig. Ebenfalls als Förderinstrumente geeignet sind weitere Unterrichtsprojekte, für die der Blog wiederum eine Präsentationsmöglichkeit bietet. Diese Präsentation vor einem größeren Publikum bildet generell den „Höhepunkt des Projekts“¹⁹, selbst wenn dieses Publikum ‚nur‘ die anderen Kursteilnehmer sind. Es ist zu erwarten, dass sich der Höhepunktcharakter verstärkt, wenn die Präsentation tatsächlich öffentlich, das heißt im *World Wide Web*, stattfindet.²⁰ Die erste selbstgestaltete Seite im Browser aufzurufen, den eigenen Text *googeln* zu können, war auch für die Autorinnen dieses Artikels ein faszinierendes Erlebnis. Entsprechend kann die Motivation der Studierenden, eine besonders gelungene und ansprechende Präsentation zu liefern, steigen. Sprach- und Motivationsförderung gehen beim Lernerblog somit Hand in Hand und verstärken einander gegenseitig.

Die geeignete Plattform für den Lernerblog

Eine Frage, die den Autorinnen oft von skeptischen Kolleginnen und Kollegen gestellt wurde, ist, warum man denn einen extra Lerner-Blog brauche, wo es

18 Vgl. die Curricula („Kurspläne“) des Faches *Tyska*.

Online: <http://gul.gu.se/public/courseId/40049/coursePath/38212/38423/ecp/lang-sv/publicPage.do?item=15102509> [01.06.2013]; jeweils S. 2.

19 Ulrich Zeuner: Projektseminar Interkulturelles Lernen im Internet – ein Werkstattbericht. In: Blei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hgg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum 1998, S. 105-128, hier: S.10.

20 Vgl. hierzu auch Nicola Döring: Online-Lernen. In: Issig, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hgg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3. Auflage. Weinheim 2002, S. 247-263, S. 257f.

doch eine von der Hochschule bereitgestellte Online-Plattform gäbe. Tatsächlich bietet die universitätseigene Plattform *GUL* zahlreiche Möglichkeiten, u.a. Lehrmaterialien für Kursteilnehmer hochzuladen, Rundmails zu schicken oder Diskussionsforen zu initiieren. Jedoch hat *GUL* den entscheidenden Nachteil, dass damit just diejenigen Ziele, die die Grundidee des Blogs bilden, gerade nicht realisierbar sind: einen Austausch und ein Gemeinschaftsgefühl der Deutsch-Studierenden auch über Kursgrenzen hinweg anzuregen und die motivierende Möglichkeit zu geben, eigene Inhalte der breiten Öffentlichkeit zu präsentieren. Denn *GUL* ist zunächst einmal unterteilt in Unterseiten für einzelne Kurse, auf die nur die für diesen Kurs registrierte User Zugriff haben. Ein Austausch über Kursgrenzen hinweg kann also nicht stattfinden. Zudem kann die Gestaltung der Plattform allzu nüchtern und wenig flexibel wirken. Das entspricht natürlich dem Zweck, für den sie konzipiert wurde, absolut, jedoch nicht unbedingt dem Zweck der Motivation, der mit dem Blog verfolgt wird. Dass ein selbstgestalteter Web 2.0-Raum parallel zu der institutionellen Plattform angeboten wird, wird gemeinhin nicht als Problem angesehen und sogar empfohlen²¹, da die offiziellen Internetseiten der Institutionen von Lernern oft als wenig interaktiv und bürokratisch empfunden werden können.

Längere und ernsthaftere Erwägungen wurden der Frage gewidmet, ob statt des Aufwands einer neuen Webseite nicht auch eine *Facebook*-Seite als Rahmen für die Realisierung der beabsichtigten Ziele dienen könnte. Dies wurde jedoch aus zwei Gründen verworfen: Zum einen sollte die Seite wirklich allen Studierenden und Dozenten offenstehen, auch solchen, die keinen *Facebook*-Account haben oder haben wollen, und zum anderen ist zu bedenken, dass es sich bei *Facebook* um eine kommerzielle Seite handelt, auf der die Urheberschaftsverhältnisse gelinde gesagt problematisch sind, zumal die hochgeladenen Inhalte kommerziell verwertet werden können. Das ist, einmal abgesehen von datenschutzrechtlichen Überlegungen, für einen Lernerblog nicht wünschenswert. Auch die allzu starke Vermischung von privatem und universitärem Leben, die sich durch die Aktivität auf *Facebook* ergeben könnte, sollte vermieden werden.

Als Ausgangspunkt für die Gestaltung des Blogs wurde stattdessen der kostenfreie und nichtkommerzielle Anbieter *WordPress* gewählt, der auf die Einrichtung öffentlich zugänglicher Blogs für Privatpersonen ausgerichtet ist und eine relativ einfache Bedienung verspricht.²² Das Wort „relativ“ ist hier jedoch wörtlich zu nehmen. Entgegen euphorischer Berichte, die verkünden, dass für moderne Blogs nicht mehr technische Vorkenntnisse als für ein übliches Text-

21 Vgl. Joachim Quandt: Bauanleitung für eine Web 2.0-Lernumgebung. In: *Fremdsprache Deutsch* (2009) 42, S. 51-58, hier: S. 52f.

22 Vgl. <http://de.wordpress.com/> [01.06.2013].

verarbeitungsprogramm nötig seien²³, erfolgt das Einstellen von Inhalten meist *nicht* nach dem Prinzip 'What you see is what you get', auch nicht bei *Wordpress*, das sich ja ausdrücklich an Laien und Privatpersonen richtet. Hätte nicht eine der am Projekt beteiligten Lehrkräfte bereits einen privaten Blog und daher Erfahrungen mit den *Wordpress*-Werkzeugen gehabt, hätte die Erstellung der Seite sicherlich länger gedauert. Dass Autorenwerkzeuge im Internet starke Vorkenntnisse verlangen, wird schon seit Jahren beklagt²⁴ und stellte eine große Hürde für das Gelingen des Blogs dar. Die Bedienung war relativ kompliziert, und es nahm viel Zeit in Anspruch, sich so weit in die Gestaltungswerkzeuge einzuarbeiten, dass ein Beitrag in der gewünschten Formatierung und an der gewünschten Stelle des Blogs erschien. Es ist deshalb nicht jedem Studierenden zuzumuten, sich in das Programm einzuarbeiten und selbst Inhalte hochzuladen. Daher konnten die Studierenden lediglich Kommentare hinterlassen und keine Inhalte selbst einstellen, sondern mussten den Weg über ihre Dozenten gehen.

Neben den technischen Schwierigkeiten besteht auch eine juristische Problematik: Da *Wordpress* Blogs für Privatpersonen anbietet, liegen alle Rechte und Pflichten bei dem im Impressum angegebenen Administrator. Das Passwort an Studierende weiterzugeben, die dann Inhalte selbstständig hochladen, kann also problematisch sein und ist insofern nicht zu empfehlen.

Auch wenn man schließlich in das Programm eingearbeitet ist, ist der zeitliche Aufwand sowohl für die Gestaltung der Seite als auch für das Erstellen neuer Inhalte nicht zu unterschätzen und sollte bei der Planung berücksichtigt werden.

Aufbau und Einsatz des Blogs

Wie die Entscheidung für *Wordpress* hatte auch das Design der Seite vor allem pragmatische Gründe: Einige Einstellungen wurden der Einfachheit halber so vorgenommen, wie die Kollegin es von einem selbst betriebenen Blog bereits kannte; weitere Einstellungen werden automatisch von *Wordpress* vorgenommen bzw. vorgeschlagen. So treten zu den aus inhaltlichen Gründen erstellten Rubriken die Rubrik *Home*, eine von der *Wordpress*-Maske automatisch generierte Kategorie, in der die neuesten Einträge aus allen Rubriken als Startseite erscheinen, sowie *About*, wo ein Impressum des Blogs erstellt werden kann. Ab-

23 Vgl. Christiane Bolte, Markus Costabiei: Es muss nicht immer E-Mail sein. Kommunikative Elemente des Internets als Chance zur Interaktion im und um den Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (2005) 33, S. 36-40, hier: S.40.

24 Vgl. Florian Kerkau: Autorenwerkzeuge für Online-Lernangebote. In: Issig, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hgg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3. Auflage. Weinheim 2002, S. 218-226, hier: S. 220.

gesehen davon wurde der Blog in die fünf Rubriken *Aus Deutschland*, *In Göteborg*, *Aus den Kursen*, *Konfetti* und *Links* unterteilt, die im Folgenden kurz präsentiert seien:

Aus Deutschland

Die Rubrik *Aus Deutschland* vereinigt aktuelle Ereignisse aus Kultur im engeren Verständnis, Alltag, Sport, Politik etc.²⁵ Die Autorinnen lieferten hier zunächst selbst verfasste Artikel, um ein erstes Interesse der Studierenden zu wecken, besonders aber auch, um die ‚Angst vor der weißen Seite‘ abzubauen. Der Blog wurde damit bereits mit Leben gefüllt und konnte als erste Diskussionsgrundlage im Unterricht dienen.

Im Kollegenkreis wurde die Befürchtung geäußert, dass durch die bereits verfassten Beiträge eine Überforderung der Studierenden mit der deutschen Sprache entstehen könne. Diese Problematik sahen die Autorinnen jedoch nicht, da die Studierenden zum einen versiert im Umgang mit neuen Medien sind, zum anderen das Sprachniveau der Artikel stets so angepasst wurde, dass es in etwa den Voraussetzungen zur Teilnahme am *grundkurs* entspricht. Darüber hinaus kann durch den germanischen Sprachstamm des Deutschen und Schwedischen von der Existenz eines ausreichend großen Passivwortschatzes ausgegangen werden; den Studierenden wurden entsprechende Erschließungsstrategien vermittelt. Auf diese Weise sind die Texte auch größtenteils für Teilnehmer des ‚vorbereitenden Kurses‘ verständlich.

Ziel der Autorinnen war es, die Studierenden zur eigenen Recherche aktueller Ereignisse und des Alltags in den deutschsprachigen Ländern zu ermutigen. Die studentischen Beiträge sollten dann veröffentlicht und gegebenenfalls diskutiert werden und zum weiteren Schreiben anregen.²⁶ Hier betonten die Autorinnen ausdrücklich, dass kein „Deutschzwang“ vorliege. Artikel durften und sollten auch auf Schwedisch verfasst werden, um dem Konzept der beabsichtigten Verbindung aller Kurse auf *grundnivå* nicht entgegenzuwirken. Die einzige inhaltliche Voraussetzung war der Bezug zu den DACH-Ländern.

25 Im Fokus steht hier nicht nur Deutschland, sondern es werden alle deutschsprachigen Länder berücksichtigt. Da den Lernern das „DACH“-Konzept nicht vertraut ist und die Bezeichnung der Rubrik außerdem zu lang geworden wäre, fiel die Entscheidung für den kürzeren und damit auch leichter zu lesenden Titel.

Ähnliches gilt für die Bezeichnung „Blog der Göteborger Deutsch-Studenten“ anstelle der von vielen sicher bevorzugten Form „Deutsch-Studierenden“. Auch hier wurde der leichter verständliche Ausdruck gewählt, der zudem eine Parallele zum Schwedischen aufweist.

26 Ein Beispiel hierfür wird unter der Rubrik *Aus den Kursen* vorgestellt.

Im späteren Unterrichtseinsatz sollten die Textbeiträge als Vorlagen zu beispielsweise Übersetzungsübungen oder landeskundlich orientierten Diskussionen dienen. In der Anlaufphase war eine Weiterarbeit mit Lernertexten noch nicht möglich. Es zeigte sich leider, dass die Studierenden sich ohne konkrete Schreibaufgaben nicht dazu veranlasst sahen, an dieser Rubrik des Blogs mitzuwirken. Diese Problematik sowie Möglichkeiten, dem entgegenzuwirken, werden unten näher besprochen.

In Göteborg

Bei der Rubrik *In Göteborg* wurde der Umstand genutzt, dass Deutsch Begegnungssprache in Schweden ist. Durch ihre Geschichte als bedeutendes Handelszentrum war die Hafenstadt Göteborg stets durch rege Kontakte mit Deutschland geprägt und weist auch heute noch einen vergleichsweise hohen Anteil an Menschen mit deutschem Hintergrund auf. Ein deutlich sichtbares Symbol hierfür ist zum Beispiel die 1623 gegründete deutsche Gemeinde, deren Kirche bis heute das Stadtbild prägt und die heute etwa tausend Mitglieder umfasst.²⁷ Der Anteil der nicht konfessionell organisierten Deutschen und Deutschstämmigen in Göteborg dürfte noch höher sein. In der jüngeren Vergangenheit gab es vor allem während der Zeit des Nationalsozialismus eine Fluchtwelle nach Schweden; aktuell ist ein Zuzug von Akademikern, insbesondere Mediziner, aus Deutschland zu verzeichnen. Unabhängig davon kommen durch die Globalisierung und den europäischen Binnenmarkt zahlreiche deutschsprachige Konsum- und Kulturgüter verschiedener Art nach Schweden.

Die Rubrik *In Göteborg* wurde von Anfang an überwiegend in studentische Hände gelegt. So gaben Studierende Kulturtipps zu aktuellen Veranstaltungen (z.B. die Aufführung der *Dreigroschenoper/Tolvskillingsoperan* im *Masthuggsteatern*, deutschsprachige Literatur auf der Buchmesse, die Aufführung von Bachs *Johannes-Passion* in einer Kirche). Auch Hinweise auf schwedische Online-Artikel, die sich mit den deutschsprachigen Ländern beschäftigen, wurden verlinkt. Die Autorinnen ergänzten ihrerseits Veranstaltungshinweise aus dem universitären Bereich und nahmen Tipps von Kolleginnen und Kollegen auf.

Ziel dieser Rubrik war es, ein grundlegendes Bewusstsein für die Präsenz deutschsprachiger Kultur und Geschichte in der schwedischen Gesellschaft zu

27 Vgl. <http://www.svenskakyrkan.se/default.aspx?id=641490> [01.06.2013].

schaffen. Präsentiert wurde auch ein Fotoprojekt²⁸, das zu Beginn des Frühjahrssemesters initiiert worden war.

Aus den Kursen

Diese Rubrik dient der Vorstellung von Projekten und Texten, die in den Kursen entstanden und auch für Studierende anderer Kurse interessant sind. Die meisten der von den Studierenden erstellten Inhalte gehen auf kursinternen Projekte bzw. Gruppenarbeiten zurück, die von der Recherche bis zur Präsentation von den Studierenden relativ frei und über mehrere Sitzungen hinweg durchgeführt wurden. Solche Projektarbeiten sind besonders gut geeignet, um den Landeskundeunterricht mit sprachpraktischen Lernzielen zu verbinden, da sie sowohl einen authentischen Umgang mit der Zielkultur bieten als auch verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten ansprechen. Im Zuge von Gruppen- und Projektarbeiten ist vor allem ein interaktiver und kreativer Sprachgebrauch nötig, der eine kompetente und handlungsorientierte Sprachkompetenz fördert.²⁹ Die Ziele der einzelnen Projekte entsprechen somit auch den Zielen des gesamten *grundkurs*, insbesondere des Lernziels „uppvisa förmåga i [...] samtal/muntlig interaktion.“³⁰

Dieser Konzeption entspricht vor allem das Interviewprojekt, das von den Autorinnen im Frühjahrssemester 2011 initiiert wurde. Studierende des *grundkurs* interviewten im Rahmen dieses Projektes in Schweden lebende Muttersprachler des Deutschen.

Das Projekt wurde in vier Phasen eingeteilt: Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung und Präsentation. Die Studierenden suchten in Eigeninitiative Interviewpartner und entwickelten Fragen, die in einem Zwischenschritt im Unterricht ausgetauscht und diskutiert wurden. Anschließend führten sie die Interviews auf Deutsch durch. Die Gespräche wurden aufgezeichnet, wobei die Gruppen meist einen MP3-Player oder ihr Handy nutzten. Der Vorteil einer Aufnahme liegt auf der Hand: zum einen konzentrieren sich die Studierenden im

28 Die Idee entstand in Anlehnung an das Projekt *Deutsche Spuren in Schweden* des Goethe-Instituts Schweden;

vgl. <http://www.goethe.de/ins/se/prj/dss/deindex.htm> [01.06.2013].

29 Vgl. Ulrich Zeuner: Thesen zur interkulturellen Landeskunde. In: Blei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hgg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum 1998, S. 5-11, hier: S. 9; Jörg Roche: Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Tübingen/Basel 2008, S. 113f.; Petra Hölscher, Hans-Eberhardt Piepho, Jörg Roche: *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien: Lernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel 2006.

30 „Nachweis der Fähigkeit zu Gesprächen/mündlicher Interaktion“; unsere Übersetzung; H.H., S.J. (<http://kursplaner.gu.se/svenska/TY11110.pdf> [01.06.2013], S. 2).

Interview auf die Fertigkeiten Sprechen und Hören, zum anderen kann eine lockere Gesprächsatmosphäre entstehen, da das Notizenmachen eventuell zu Ablenkungen und unangenehmen Sprechpausen auf beiden Seiten führen kann. Die Transkription der Aufnahme als klassisches Interview oder auch als Fließtext erfolgte erst im nächsten Schritt. In der letzten Projektphase stellten die jeweiligen Gruppen ihre Arbeitsergebnisse in Form einer Präsentation im Kurs vor. Diese wurde auf dem Blog veröffentlicht, sofern die Interviewpartner ihre Zustimmung gaben.

Wie bei allen Schreibprodukten von Fremdsprachenlernenden besteht besonders bei einem öffentlichen Blog die Problematik der Fehlerkorrektur: Wieviel Korrektur ist vor der Online-Veröffentlichung nötig? Sollte bei einem öffentlichen Blog überhaupt korrigiert werden?

Wie bereits erwähnt wurde, ist aufgrund der technischen und rechtlichen Gegebenheiten ohnehin ein Filter durch den Administrator vorgegeben, der die Motivation der Studierenden nachteilig beeinflussen kann, allerdings den Vorteil hat, ‚überprüfte‘ Inhalte zu bieten. So waren sich die Autorinnen grundlegend über die unbedingte Rechtschreibkorrektur einig. Fehler aus den Bereichen Grammatik und Lexik wurden vor der Veröffentlichung mit den Lernenden diskutiert, so dass die Möglichkeit zur eigenen Korrektur bestand. Ansonsten erfolgte eine Korrektur seitens der Kursleiterinnen nur bei schwerwiegenden Fehlern. Zudem wurden mit der Nennung des Verfassers und Kurses die Beiträge als Lernertexte ausgewiesen und somit das zu erwartende Sprachniveau deutlich gemacht.

Konfetti

Neben den bestehenden Rubriken schien eine Rubrik nötig, die ganz unterschiedliche Beiträge wie Gedichte, Lieder, sprachliche Kuriosa oder lustige Videos vereinigen sollte. Der Rubrikname *Konfetti* entstand bei der Entwicklung des Blogs deshalb sehr spontan und ist als bunte Sammlung von ‚Sprachschnipseln‘ zu verstehen. Hier ging es besonders um die interaktive Beteiligung der Studierenden. In Form einer Online-Abstimmung wurde beispielsweise das ‚Wort des Monats‘ aus einer im Unterricht erarbeiteten Wortliste gewählt. Die Abstimmung erfolgte mithilfe des Programms *Polk Daddy*, das in der *Wordpress*-Maske vorgesehen und einfach zu bedienen ist.

Links

Unter *Links* wurden zahlreiche Homepages aufgelistet, die geeignet sind, um den Studierenden die Möglichkeit zur Recherche zu bieten. So gibt es Links zu

deutscher Grammatik, zu Phonetik, Vokabeltrainern und Online-Wörterbüchern, Links zu Seiten mit landeskundlichen Informationen und zu Online-Auftritten von Zeitungen, Radio- und Fernsehsendern. Diese Rubrik dient vorrangig als Übersichtsseite im Listenformat. Desweiteren sollten die Links zu einem späteren Zeitpunkt auch aktiv in den Unterricht integriert werden, indem Inhalte einzelner Homepages zuerst als Hausaufgabe erarbeitet und dann zur Weiterarbeit im Unterricht genutzt werden.

Fazit

Die praktische Umsetzung eines Blogs als Unterrichtswerkzeug und Plattform bedarf einiger zeitlicher Vorarbeit und Planung. Als Fazit kann deshalb gesagt werden, dass ein Blog im Sinne des Web 2.0 nicht in nur einem Semester erfolgreich umsetzbar ist. Die technischen Details bei der Erstellung des Blogs waren oft schwierig und bedurften eines hohen Zeitaufwandes. Zudem ist ein Blog als Plattform zur Verbesserung der Sprachkompetenz und Motivationssteigerung beim Fremdsprachenlernen kein ‚Selbstläufer‘, der einhellig positiv gesehen und entsprechend gut angenommen wird. So fand die Rubrik *Konfetti* sehr großen Zuspruch unter den Studierenden, wohl auch, da die Wahl zum ‚Wort des Monats‘ erfolgreich in den Unterricht integriert wurde. Andere Rubriken, die die Dozenten im Unterricht nicht explizit thematisierten, wurden dagegen kaum angenommen. *Aus Deutschland* füllten die Autorinnen vornehmlich selbst mit aktuellen Themen. Links zur Eigenrecherche, die unter der Rubrik *Links* zu finden sind, wurden von den Studierenden nicht ausreichend genutzt. Eine didaktische Aufbereitung von Linklisten ist aus Sicht der Autorinnen deshalb unabdingbar. Beispielsweise könnten einzelne Internetseiten im Unterricht explizit vorgestellt werden.

Für Artikel zum Thema *Aus Deutschland* wären konkrete Aufträge für häusliche Internetrecherchen zu empfehlen. Eine Weiterarbeit könnte dann eine zusammenfassende Auswertung der Informationen sein und zugleich den Beginn eines Schreibprozesses in Partner- oder Gruppenarbeit darstellen. Die Ergebnisse der schriftlichen Aufgaben auf dem Blog könnten so wiederum als Grundlage für die Diskussion von zum Beispiel Grammatik-Problemen oder möglicherweise durch unterschiedliche Bildungstraditionen geprägten Schreibergebnissen dienen. Die konsequente Weiterarbeit mit studentischen Texten auf den unterschiedlichen Niveaustufen ist aus Sicht der Autorinnen unabdingbar, damit es nicht zu einem Zustand des ‚Schreiben um des Schreibens willen‘ kommt, um den Blog lediglich mit Informationen zu füllen. Da sich der Blog allerdings noch in der Anlaufphase befand, war eine Weiterarbeit mit Lernertexten zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich.

Die Rubrik *In Göteborg* hingegen wurde von den Studierenden gut angenommen und durch zahlreiche Informationen gespeist, was sicherlich mit der Nähe zur eigenen Lebenswirklichkeit zusammenhängt. Als Verbesserungsvorschlag wäre hier denkbar, einzelnen Studierenden mehr Verantwortung zu übertragen, indem beispielsweise temporär ‚Blogbeauftragte‘ ernannt würden, verbunden mit dem Auftrag, gezielt nach Veranstaltungen u.ä. Ausschau zu halten.

Unseres Erachtens sind für die Planung und Umsetzung eines Blogs als Lernwerkzeug zwei Semester nötig: Zuerst sollten die technischen Details geklärt und ein grundlegendes Unterrichts- und kursübergreifendes Konzept erstellt werden. Erst im folgenden Semester würde eine aktive Integration der Plattform in den Unterricht und als Lernwerkzeug erfolgen. Zudem muss man sich darüber im Klaren sein, dass ein Blog nicht automatisch begeistert von den Studierenden angenommen wird. Auch die Arbeit mit einem neuen Medium muss wachsen und gedeihen, um sich positiv entwickeln zu können.

Literatur

- Biechele, Markus: Lust auf Internet. In: *Fremdsprache Deutsch* (2005) 33, S. 5-11.
- Biechele, Markus: Online Lernen: Grundlagen und Aufgabentypen. Was wir so alles im Internet finden. In: *Fremdsprache Deutsch* (2005) 33, S. 12-16.
- Bolte, Christiane; Costabiei, Markus: Es muss nicht immer E-Mail sein. Kommunikative Elemente des Internets als Chance zur Interaktion im und um den Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (2005) 33, S. 36-40.
- Döring, Nicola: Online-Lernen. In: Issig, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hgg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3. Auflage. Weinheim 2002, S. 247-263.
- Fremdsprache Deutsch* (2005) 33: Themenheft *Lust auf Internet*.
- 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.
- Haak, Johannes: Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In: Issig, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hgg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3. Auflage. Weinheim 2002, S. 127-136.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhardt; Roche, Jörg: *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien: Lernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel 2006.
- Issig, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hgg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3. Auflage. Weinheim 2002.
- Kerkau, Florian: Autorenwerkzeuge für Online-Lernangebote. In: Issig, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hgg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3. Auflage. Weinheim 2002, S. 218-226.

- List, Gudula: Motivation im Sprachunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (2000) 26, S. 6-10.
- Quandt, Joachim: Bauanleitung für eine Web 2.0-Lernumgebung. In: *Fremdsprache Deutsch* (2009) 42, S. 51-58.
- Roche, Jörg: Lerntechnologie und Spracherwerb. Grundrisse einer medienadäquaten, interkulturellen Sprachdidaktik. In: *Deutsch als Fremdsprache* 37 (2000) 3, S. 136-143.
- Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Tübingen/Basel 2008.
- Zeuner, Ulrich: Thesen zur interkulturellen Landeskunde. In: Blei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hgg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum 1998, S. 5-11.
- Zeuner, Ulrich: Projektseminar Interkulturelles Lernen im Internet – ein Werkstattbericht. In: Blei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hgg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum 1998, S. 105-128.
- Zeuner, Ulrich: Vom Sinn (oder Unsinn?) neuer Medien in der landeskundlichen Ausbildung von DaF-Lehrern. Beispiel „Hauptseminar Landeskunde und Neue Medien“ in Dresden. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (2006) 76, S. 171-184.

Firma abgemeldet? Zum Umgang mit der DDR in Unterricht und Lehre

Frank-Michael Kirsch

Frühjahr 1977. Eine schwedische Reichstagsdelegation besucht die DDR. Betriebe werden besichtigt. Nach dem Rundgang „Erfahrungsaustausch“. Die Muster immer gleich. Betriebsdirektor, Parteisekretär, Gewerkschafts- und FDJ-Funktionäre sprechen das eine oder andere Problem an, singen ansonsten Loblieder auf Staat und Betrieb. Die Gäste hören höflich zu oder weg, sind zunehmend genervt. „Schon wieder das gleiche Band!“, flüstert einer, die anderen nicken. Am dritten Tag reicht es der jungen Abgeordneten der Linkspartei-Kommunisten (VPK). Sie steht auf und verlangt, „endlich richtige Menschen“ zu treffen, „vor allem Jugendliche, aber keine Funktionäre“. Sollte das nicht möglich sein, reise sie noch heute ab. Delegationsmitglieder äußern Zustimmung.

Auf Seiten der Funktionäre Grabesstille, dann hektische Betriebsamkeit. Angst steht manchem im Gesicht geschrieben. Das gibt Ärger mit Berlin!

Eine halbe Stunde später Einzug der Delegation samt sämtlicher ostdeutscher Gesprächspartner in einen Hörsaal mit ca. 60 Auszubildenden. Unterbrechung des Unterrichts. Knappe Präsentation. Allein die Vorstellung, hier kämen Gäste aus einem REICHSTAG, klingt für deutsche Ohren schaurig schön und ehrfurchtgebietend. Die unterrichtende Lehrerin wird gebeten, im Stoff fortzufahren, was sie mit belegter, leiser Stimme tut.

Minuten später unterbricht sie die VPK-Abgeordnete, vielleicht aus Mitleid. Ob es genehm sei, Fragen zu stellen. Devotes Nicken der Funktionäre.

Und sie legt los. Wie empfinden die Auszubildenden ihre Lehrzeit im Betrieb? Wie sind sie zu der Lehrstelle gekommen? Wie stehen die Chancen auf spätere Arbeit? „Seid ihr alle Mitglied in Jugendorganisationen? Welche gibt's denn da, und was geht da so ab?“

Zum zweiten Mal an diesem Tag wird es still. Die Lehrlinge gucken zu Boden. Sie haben den Schreck, plötzlich der gesamten Betriebsleitung und all den Fremden aus einem REICHSTAG gegenüberzusitzen, noch nicht überwunden. Und auf Fragen dieser Art zu antworten sind sie nicht gewohnt.

Erst nach mehreren Versuchen bricht einer das Eis. Auf die Frage, was sie denn in der Jugendorganisation täten, sagt einer: „Versammlung.“ Er sagt es in einem Ton, der keinen Zweifel daran lässt, was er von einer solchen Versammlung hält. „Echt mal: Wie langweilig!“, pflichtet ihm die Abgeordnete bei. „Und das war's dann?“ „Nöö“, sagt er. Sein Gesicht hellt sich auf, und er wagt sogar, die schöne Schwedin anzulächeln: „Disco!“

Das immer wieder stockende Gespräch verrät dem, der Gestik und Mimik deuten kann, manche Wahrheit über das Dasein in Betrieb und Jugendorganisation. An Fakten bleibt, dass bis auf zwei der Auszubildenden alle ihren Arbeitsvertrag bereits in der Tasche haben.

Einige Mitglieder der Delegation sind beeindruckt. „Die brauchen sich um die Zukunft keine Sorgen zu machen, der Staat hat alles vorbestimmt. Traumhaft.“

Der Tag steht mir vor Augen, als wäre er gestern gewesen. Als Dolmetscher mitten in meinem Schwedischstudium hatte ich ihn durchlebt, und er entließ mich mit der verblüffenden Erkenntnis, in Schweden habe man von der DDR keine Ahnung und hänge merkwürdigen Idealen nach. Wie sonst konnte man die Passivisierung dieser Jugendlichen in den Himmel heben? Sah man nicht die Gefahr, Vater Staat auf den Leim zu gehen?

Seit 1991 Hochschullehrer im Fach Deutsch in Schweden, habe ich manches Mal an die Begebenheit denken müssen und sie zuweilen auch erzählt. Wie wollte ich meinen Studenten das gerade untergegangene Land erklären, aus dem ich kam? Es schien hier keinem zu fehlen. Schlimmer: Man tat so, als sei es noch da.

„Wie geht es eigentlich Erich Honecker?“, fragte eine Studentin den Journalisten Alexander Osang bei einem Gastvortrag an der Stockholmer Uni. Osang begann aus Verlegenheit wieder zu berlinern, denn Honecker war seit mehr als einem Jahr tot. Aber das der Studentin einfach an den Kopf zu werfen, war er zu gewitzt. So malte er ein Szenarium zwischen Himmel und Hölle und fand zunehmend Spaß an der Frage. Sie war symptomatisch. Noch 1992 wurde die Stockholmer Studentenzeitschrift *Gaudeamus* an die Botschaft der DDR in Schweden verschickt, bis sich die Post erbarmte und das Exemplar mit einem Stempel versah: „Zurück an Absender. Firma abgemeldet.“ Selbst fünf Jahre später war das noch nicht allen klar. Das schwedische Reisebüro, das dem ZEIT-Journalisten Christoph Dieckmann Flugtickets nach Stockholm ausstellte, sandte diese nach WESTBERLIN. In aller Höflichkeit fragte Dieckmann in seinem Vortrag nach, ob in Schweden die Uhren ein wenig langsamer ticken.

DDR im Deutschlehrbuch

Andere wieder machten sich den Umgang mit der verblichenen Firma leicht. Die Autoren des Deutschlehrwerks *Spitze!* transponierten in der Neuauflage Texte aus dem Präsens (*Wohin fahren die DDR-Bürger?*) einfach in das Präteritum (*Wohin fuhren die DDR-Bürger?*) und ließen mit dem Land auch gleich seine Bewohner sterben: „*Besonders gern fuhren sie an die Ostseeküste [...]. Viele Leute machten gern Camping. Überall im Land gab es Zeltplätze. An der Ostsee*

zelteten jährlich fast 800 000 Menschen.“ Nicht ohne Ironie fragte sich der aufmerksame Leser, wo diese wohl geblieben waren – und mit ihnen all das, was es in der DDR „für ausländische Touristen [...] zu sehen g a b“ (meine Hervorhebung; F.-M.K.). „Berlin (sic!) mit seinen Museen und Schlössern, Dresden mit seinem Zwinger, der Oper und vielen Kunstschätzen, Leipzig, die Messestadt, mit der Thomaskirche.“

Wie umgehen mit einem Land, das zumindest Philatelisten und Numismatikern nun als abgeschlossenes Sammelgebiet galt? Um Antwort zu finden, mag der Blick auf die Zeit, als die DDR noch existierte, hilfreich sein. Welches Bild von Land und Leuten vermittelten beispielsweise schwedische Deutschlehrbücher?

In diesen gab es, staatlichen Vorgaben gemäß, den Versuch, sämtliche deutschsprachigen Länder gleichberechtigt zu behandeln. Für manch einen Autor war die Maßgabe freudige oder quälende Pflichtübung. Sie gelang zuweilen recht und oft mehr schlecht als recht. Das Wissen über das sich abschottende Land hielt sich, im wahrsten Sinne des Wortes, in Grenzen. Wurde – zum Glück die Ausnahme – gar ostdeutsches Funktionärswissen ungeprüft und unvermittelt weitergegeben, war Ka(u)derwelsch das Resultat. Entfremdung machte sich breit, unter Lehrern wie Schülern. Funktionsmechanismen des „real existierenden Sozialismus“ blieben sowohl jenen verschlossen, die die DDR mit einem forschenden linken Gesellschaftsexperiment nach Marxschen Vorgaben verwechselten, als auch jenen, die sie ausschließlich als Unrechtsregime begriffen und dabei Menschen wie äußere Existenzbedingungen geflissentlich übersahen. Zurück blieb an Lehrende und Lernende weitergegebene Ratlosigkeit.

Eine umfassende Analyse des DDR-Bildes in den Lehrwerken steht hier nicht an.¹ Von Interesse ist einzig die Frage nach Lösungen, die es vermochten, die Mauer(n) weder zu verleugnen noch sich davon schrecken zu lassen: Lösungen, die Zugänge zum Alltag in der DDR, zum Leben ihrer Bewohner öffneten.

Die Regel waren sie nicht, doch es gab sie; beispielsweise im 1973 erschienenen Gymnasialschullehrbuch *Greif zu! 2*. Darin findet sich ein authentischer Brief eines Greifswalder Schülers an seinen schwedischen Brieffreund. Der Schüler, dessen Identität geschützt wird, äußert Zweifel am Auswahlssystem für die Erweiterte Oberschule und stellt fest: „Unsere Regierung ist sehr dogmatisch und für Kritik unzugänglich. Übst Du Kritik, bist Du oft schon ein Feind, obwohl Du es gut gemeint hast. Das sind meine Probleme. [...] Es besteht eine große Kluft zwischen der Führung und den Arbeitern“ (ebd., S. 86). In anderen

1 Siehe dazu Frank-Michael Kirsch: *Stille aber ist Mangelware. Deutschland und die Deutschen in schwedischen Schulbüchern für das Fach Deutsch 1970-1995*. Stockholm 1998 (*Acta Universitatis Stockholmiensis*, 54); insbes. S. 112-160 und S. 256-260.

Fragen – Mauerbau, Arbeitskräftemangel, Reisen in den Westen, materieller Wohlstand – wägt der Briefschreiber eingelernte Argumentation und persönliche Interessen gegeneinander ab und vertritt seine eigene Meinung.

Endlich einmal traten hier Individualität und Subjektivität, das heißt Nicht-Austauschbarkeit eines Ostdeutschen zutage. Der Briefschreiber wollte verstanden werden und wartete auf Antwort und Meinungsstreit. Deshalb drückte er sich, zum Vorteil der schwedischen Lernenden, verständlich aus.

Nicht allein dadurch wurde Fremdheit überwunden. Der Brief ließ einen Menschen sichtbar werden, der nachdachte und seine Zweifel äußerte, beides Züge, die offizielle Darstellungen in hohem Maße vermissen ließen. Darin vorkommende Personen sprachen normalerweise unnatürlich und hatten Erklärungen für alles. Ihre Welt war fertig und schien unverrückbar. All dies widerstrebte schwedischer Mentalität und erzeugte gerade bei Jugendlichen Misstrauen und Distanz.

Die Gefühle dem Briefschreiber gegenüber dürften andere gewesen sein. Identifikationsmöglichkeiten für schwedische Schüler wurden auch mit dem beschriebenen Hobby – Segeln – und mit dem Thema Gerechtigkeit geschaffen. Ganz nebenbei bot der Brief sogar Ansätze zu einer kontrastiven ostdeutsch-schwedischen Perspektive. Der Schreiber versuchte, ostdeutsches und schwedisches Demokratieverständnis in ein Verhältnis zueinander zu setzen. Unbeholfenheit und Ungelenkheit dieses Versuchs machten den Text umso glaubhafter. Auch dokumentierter Mangel an Wissen über den anderen kann Erkenntnisgewinn fördern.

Sprachbarrieren überwinden

Neugier auf Zeitzeugen, Briefkontakt und Begegnungen mit diesen war ein seinerzeit hürdenreicher, wenn auch nicht gänzlich unmöglicher Weg, ostdeutschen Lebenswelten näherzukommen. Jene politischen und bürokratischen Hürden haben friedlicher Aufruhr, deutsche Einheit und europäische Integration hinweggefegt. Die grenzenlosen Möglichkeiten dieses geschichtlichen Glücksfalls sind noch lange nicht ausgeschöpft. Dazu gehört auch, Hindernisse, die in die neue Zeit nicht passen, zu beseitigen. Wer kleinkariert große europäische Sprachen wie Deutsch, Französisch und Polnisch von Hochschulen und Universitäten verbannt und meint, Englisch sei doch ausreichend, hat sowohl den europäischen Integrationsprozess wie die Globalisierung falsch verstanden. 6000 Schwedischstudierenden an deutschen Universitäten und Hochschulen stehen nicht einmal mehr 600 Deutschstudierende in Schweden gegenüber. Unzureichende Sprachkenntnisse sind nicht nur Mitverursacher einer Schieflage in der deutsch-schwedischen Handelsbilanz. Sie sind ein generelles Hindernis für Schwedens

Wirtschafts-, Wissenschafts-, Kultur- und Bildungsaustausch innerhalb Europas. „Die Mehrzahl schwedischer Studenten, die im Ausland studieren, wählen dafür englischsprachige Länder außerhalb Europas und nur zehn Prozent das Erasmus-Programm – eine Folge der prekären Situation der Fremdsprachen in der Schule. Doch siebzig Prozent der schwedischen Ausfuhr wird mit Erasmus-Ländern abgewickelt, und was geographische Nähe im internationalen Handel bedeutet, ist wohlbekannt.“²

Was nun hat dies mit der DDR zu tun?

Die Antwort lautet: sehr viel. Denn die wachsende Sprachbarriere, das Nichtverstehen von Deutsch und seinem kulturellen Umfeld, macht Schweden nicht nur beim Verkauf von Produkten und Dienstleistungen an seinen größten Handelspartner Deutschland und bei der dortigen Etablierung schwedischer Firmen zu schaffen. Historisch Interessierte sind zunehmend auf ihr Englisch und Schwedisch angewiesen, wollen sie sich eine Meinung über deutsche Gesellschaftsverhältnisse zum Beispiel während der Nachkriegszeit oder der vierzigjährigen Existenz der DDR bilden. Die Auswahl, die sie auf Teilgebieten wie DDR-Design oder Deutschrock vorfinden – falls denn überhaupt schon englisch- oder schwedischsprachige Arbeiten zu diesen hier wahllos herausgegriffenen Themenfeldern existieren –, wurde bereits von anderen getroffen. Das in deutscher Sprache vorliegende schriftliche oder audiovisuelle Material ist ihnen ohne aufwendige Hilfen nicht zugänglich, das eigene Gespräch mit Zeitzeugen in deren Muttersprache entfällt. Allein schon die Recherche wird für den Nicht-Sprachkundigen zum Hindernis.

Forschungen zum Thema DDR sind in Nordeuropa ohnehin dünn gesät. Oft ist es ein einzelner Wissenschaftler oder eine Wissenschaftlerin, die oder der sich des entsprechenden Forschungsfeldes annimmt. Die Annäherung an den Gegenstand, die Aufarbeitung des Umfeldes, die Auswahl und Bewertung der Forschungsliteratur, prägende Motive und Wirkungsabsichten des oder der Recherchierenden und nicht zu vergessen „politisch korrekte“ Erwartungen bei der Vergabe von Forschungsmitteln beeinflussen Ergebnisse. Zuweilen finden sie Beachtung bei Fachkollegen, Rezensenten und in Medien. Erneut entfaltet die Sprachbarriere – nun weniger sichtbar – ihre Wirkungen. Rezensenten urteilen, ohne Zitate in ihrer Ausgangssprache überprüfen zu können, mehr noch: ohne das soziokulturelle Umfeld des Gegenstandes und damit die An- oder Unange-

2 Kjell Ljungbo: *Language as a Leading Light to Business Cultural Insight. A Study on Expatriates' Intercultural Communication in Central and Eastern Europe*. Doctoral Thesis in Business Administration. Stockholm 2010, S. 114. Siehe meine Rezension in *Colloquia Germanica Stetinensia* (2012) 20, S. 203-209; auch in: *i&m. Tidskrift för forskning, politik, kultur och debatt* (2010) 4, S. 42f.

messenheit vertretener Thesen zu (er)kennen. Wird dies als Verlust empfunden? Nur in seltenen Fällen bedauern Rezensenten, des Deutschen nicht mächtig zu sein.

Machen die Medien das Thema zu ihrem, spielen Fragen zur Ausgangssprache schon keine Rolle mehr. Es geht auch weniger um Akribie, Nuancierungs- und Differenzierungsvermögen. Der einst wissenschaftlich aufbereitete Stoff wird auf seine Verwertbarkeit als Nachricht geprüft. Wiedererkennbarkeit, Schlagkraft und Sensationspotential prädestinieren ihn dafür. Trifft die Nachricht auf Rezipienten, deren Einsicht in den Gegenstand enge Grenzen aufweist, sind hysterische Reaktionen nicht ausgeschlossen. Das Thema ‚engagiert‘ – und entfremdet den Gegenstand.

Hysterie um Ostalgie

Hysterie ist ein schlechter Nährboden, sich des Themas DDR anzunehmen. Was wurde beispielsweise der 1991/92 aufkommenden Ostalgie nicht alles unterstellt! Die aufgeladene Atmosphäre voller Schuldzuschreibungen und Sündenbockjagd tat dabei das ihre. Soziologen bewerteten Ostalgie später nüchtern als „Selbstermächtigung, die zur produktiven Stabilisierung ostdeutscher Identität beiträgt“.³ Nichtsdestotrotz wird sie bis heute stigmatisiert und gezeißelt als Verklärung, „Demenz“ und „Verdrängung all dessen, was die DDR war“.⁴ War es nicht „gefährlich, (daß) der Vogelsang des mecklenburgischen Sommers offenbar mit dem SED-Staat eine unlösbare Verbindung eingegangen ist“, wie ein Rhetorik-Professor messerscharf, den Vogel buchstäblich abschießend, schlussfolgerte? Gefährlich sei auch die „Legende“, wonach sich im Osten „entscheidende menschliche und soziale Werte erhalten haben soll(ten), die im Westen angeblich längst preisgegeben wurden“. Diese Legende wäre „zur Orientierung in einer neuen veränderten Wirklichkeit völlig unbrauchbar“.⁵

Unterdessen stärkte Ostalgie Ostdeutschen den Rücken. Ganz konkret half sie Konsumenten bei der Rückbesinnung auf Produkte, die heimische Produzenten bereits verloren geglaubt oder verloren gegeben hatten. Der unerwartete Nachfrageschub war aus ökonomischer Perspektive ein Rettungsanker für zehntausende Arbeitsplätze. In einer Zeit der Einführung der Marktwirtschaft ohne

3 Thomas Ahbe: Ostalgie als Selbstermächtigung. Zur produktiven Stabilisierung ostdeutscher Identität. In: *Deutschlandarchiv* (1997) 1, S. 614-619.

4 Dagmar Schipanski: „Für Ostalgie besteht kein Anlaß“. In: *Focus*, 03.12.2008.

5 Gerd Ueding; zitiert nach: Frank Thomas Grub: ‚Wende‘ und ‚Einheit‘ im Spiegel der deutschsprachigen Literatur. Ein Handbuch. Band 2. *Bibliographie*. Berlin/New York 2003, S. 580ff.

Markt, wie Treuhandpräsidentin Birgit Breuel sie nannte⁶, kam diesem Signal der Ermutigung besonderer Wert zu. Darin wusste sich eine Mehrheit der Ostdeutschen einig, die es nicht hinnahm, „daß uns ständig erklärt wird, wie wir gelebt wurden“.⁷ Ihnen den Wunsch nach Wiederauferstehung der DDR zu unterstellen, wirkte seltsam tragikomisch und deplaciert. Wutschnaubende, bornierte Reaktionen auf die Ostalgie machten diese nur stärker. Als politische Eiferer noch an Traktaten feilten und Gegenkampagnen ersonnen, hatte der Markt längst ihr produktives Potential erkannt und genutzt.⁸

Es sind solche Auseinandersetzungen, die dem Thema DDR im Unterricht Spannung und Schärfe verleihen. Voraussetzung dafür ist, Eindrücke über die historische Situation plastisch vermitteln zu können. Sich gemeinsam mit Schülern oder Studenten mittels Fragen an den Stoff heranzutasten, kann hilfreich sein: Wie konnte es zu nostalgischen Sehnsüchten nach einer Zeit kommen, der doch gerade mit dem Fall der Mauer ein abruptes Ende bereitet worden war? Macht man nicht den Fehler, Gleichheitszeichen zwischen totalitärem Regime und Menschen zu setzen, können Antworten unvorhergesehen sein und Lehrbuchwissen übertreffen, weil Lernende sie selbst finden.

Ein Komma in der Weltgeschichte?

Bei der Vermittlung ist zu fragen, welche Funktion die Unterrichtseinheit im Gesamtkonzept haben soll. Geht es allein darum zu zeigen, wie eine Diktatur funktioniert, ist Umsicht, wenn nicht Vorsicht, geboten. Allzu leicht werden mit dem Ziel, Systembedingtes nachzuweisen, Spezifika übersehen und äußere Umstände ausgeblendet. Diktatur ist nicht gleich Diktatur, und die DDR der 1950er ist zudem nicht die der 1960er, 1970er und 1980er Jahre. Mit profundem Wissen sollten Eckdaten wie der erste antistalinistische Aufstand im Ostblock am 17. Juni 1953 und dessen blutige Niederschlagung behandelt werden, desweiteren der Mauerbau am 13. August 1961, das denunziatorische SED-„Kultur“plenum

6 Birgit Breuel: Die Treuhandanstalt – Zielvorgaben, Rahmenbedingungen und Ergebnisse. In: Breuel, Birgit; Burda Michael C. (Hgg.): *Ohne historisches Vorbild. Die Treuhandanstalt 1990 bis 1994. Eine kritische Würdigung*. Berlin 2005, S. 16.

7 Uwe Steimle: Kein geschichtlicher Alzheimer. In: *Freitag. Die Ost-West-Wochenzeitung* (2006) 35.

8 Zu Hintergründen des Phänomens Ostalgie siehe Frank-Michael Kirsch: Ostalgie oder Die Metamorphosen eines Prügelknaben. In: Schlosser, Jan T.; Unglaub, Erich (Hgg.): *Europäische Lichtblicke. Festschrift für Ernst-Ullrich Pinkert*. Frankfurt a.M. 2010, S. 192-220. Darin auch ein kurzer Abriss über die Funktionsweise der ostdeutschen Planwirtschaft.

1965, die Biermann-Ausbürgerung 1976 und das Verbot der sowjetischen Zeitschrift *Sputnik* in der DDR 1988.

Sämtliche Ereignisse spiegeln schlaglichtartig die offizielle Politik der DDR im jeweiligen Zeitabschnitt. Allen gemeinsam ist den Ereignissen die Einbindung in den Kalten Krieg. Die politische Großwetterlage, diktiert von den Supermächten USA und Sowjetunion, war am Spannungsherd deutsch-deutsche Grenze seismographisch spür- und ablesbar. Sie griff ein in das Leben der Menschen, durch Verbote, Maßregelungen, bei Tauwetter auch mit einzelnen Lockerungen. Die neue Ostpolitik der bundesdeutschen Regierung Brandt/Scheel mit ihrem ‚Wandel durch Annäherung‘ ausgangs der sechziger und eingangs der siebziger Jahre öffnete das Tor für unübersehbar gewordene Realitäten. Das „Presumed German“, mit dem die Hallstein-Doktrin der Bundesrepublik uns Ostdeutsche abqualifizierte, wurde ersetzt durch die Hoffnung auf menschliche Erleichterungen. Bundesdeutsche Politiker wie Wehner, Brandt, Bahr, Genscher, Scheel und Schmidt meinten es ernst mit einer bedingt staatlichen, vor allem aber menschlichen Anerkennung, die Dünkel und Hochmut Ostdeutschland und Ostdeutschen gegenüber ein Ende zu setzen versuchte. Da ich zu jenen siebzig Prozent der Ostdeutschen gehörte, die aufgrund ihres Wohnortes westdeutsches Fernsehen empfangen konnten, ließ ich mir die Debatte um die Ostverträge im Bundestag nicht entgehen und blieb dafür zwei Tage der Schule fern. Ich war nicht der einzige. Wir spürten die Aufrichtigkeit der Akteure, genossen den rhetorisch brillanten Schlagabtausch und ahnten wohl, 16 oder 17 Jahre alt, dass hier Weichen für unser Leben gestellt wurden.

Der Schriftsteller Stefan Heym, einer jener unbeugsamen Sozialisten, die den Stalinismus öffentlich brandmarkten, nannte die DDR am Abend der ersten freien Wahlen, dem 18. März 1990, „ein Komma in der Weltgeschichte“. In seinem Urteil schwang Enttäuschung mit, die historische Chance einer Alternative zum Kapitalismus vertan zu haben. Vierzig Jahre für die Katz – so empfand er es wohl, als sich das Wahlergebnis abzeichnete.

Kann „ein Komma in der Weltgeschichte“ junge Menschen des 21. Jahrhunderts überhaupt hinter dem Ofen hervorlocken? Werden nicht allenfalls Stasi und Berliner Mauerbau und -fall die einzigen Überbleibsel sein, die, einmal mehr und einmal weniger schwarz-weiß, einmal mehr und einmal weniger märchenhaft, einem staunenden Publikum dargebracht werden?

Staunen ist, nach Aristoteles, der Anfang von allem. Solange sich rührige Vermittler finden, die, des Deutschen mächtig, Erstaunliches zutage fördern, ist mit Interesse zu rechnen. Aller historischen Erfahrung nach wird es über die oben genannten und unzweifelhaft wichtigen drei Themen hinausgehen, die bestenfalls den Horizont des Jahres 2012 spiegeln, sofern heutige Bearbeiter und

Buchautoren nicht gar in der Rhetorik des Kalten Krieges verharren. Dieser endete bekanntlich 1990.

Was zukünftige, auf der jeweiligen Gesellschaftsentwicklung beruhende Sichtweisen einer DDR abgewinnen, wissen wir nicht. Aber einiges heute Stauennmachende, Interesseweckende sei schon einmal als Anregung für potentielle Vermittler notiert.

Paradoxa auf preußisch

Die DDR war eines der absurdesten Länder der Welt. Ihre Absurdität hatte mehrere Ursachen. Der praktizierte Sozialismus war preußischer Art und gefiel sich im singenden, klingenden Spiel der Militärkapellen und Aufmärsche an offiziellen Feiertagen. Das Kleinbürgerlich-Biedere wuchs bei solchen Gelegenheiten über sich hinaus, demonstrierte Weltgewandtheit und konnte das Kleinkarierte doch nicht verleugnen. Die unablässige und unerträgliche Begleitmusik in Form von vollmundigen, marktschreierischen Funktionärsreden über die Überlegenheit des eigenen Systems machte dieses nicht besser, sondern säte Misstrauen.

Die Absurdität mutierte zum Aberwitz durch einen Widerspruch. *Das Sein bestimmt das Bewusstsein* ist ein, wenn nicht d e r Grundpfeiler marxistischen philosophischen Denkens. Je mehr im Verlaufe der Geschichte der DDR der Anspruch abnahm, dieses *Sein* zu sehen und zu verstehen, geschweige denn zu verändern, desto mehr wuchs der Druck auf Volkes Bewusstsein. Vorgestanzte Ideologie sollte richten, was an Realität immer weniger zur Kenntnis genommen wurde. Nur änderte das Bewusstsein keine Marktgesetze, und Schönreden schuf keinen Wohlstand. Man machte sich etwas vor. Christian Morgensterns „weil nicht sein kann, was nicht sein darf“ ließ grüßen.

Unübertroffen ist die Antwort des ehemaligen SED-Generalsekretärs Honecker in einem Interviewband 1990: „Wurden Sie nicht wenigstens vom Ministerium für Staatssicherheit informiert, wie die Leute wirklich dachten?“, fragt ihn einer der Interviewer. Honecker bejaht, doch habe er „diesen Berichten wenig Beachtung geschenkt“, weil sie ihm „immer wie eine Zusammenfassung der Veröffentlichungen der westlichen Presse über die DDR (erschieden)“.⁹

Paradoxer geht es nicht. Ein flächendeckendes System der Bürgerüberwachung liefert seinen Schöpfern und Auftraggebern Informationen, an die zu glauben sich diese weigern. Denn sie stimmen nicht mit ihrer Sichtweise überein, ähneln westlicher Propaganda und können damit „überhaupt nicht zuverlässig“ sein, da „der Gegner uns nicht lobte, sondern Interesse hatte, uns mieszu-

9 Reinhold Andert, Wolfgang Herzberg: *Der Sturz. Erich Honecker im Kreuzverhör*. Berlin/Weimar 1990, S. 312.

machen“.¹⁰ Da nicht wahr sein durfte, was der Westen sagte, konnte auch nicht wahr sein, was die eigenen Bürger sagten – insofern sich die Aussagen glichen. Das Bewusstsein war nicht durch Sachkenntnis getrübt, wie die Schriftstellerin Helga Königsdorf sarkastisch formulierte. Der Volksmund fasste die Strategie in zwei Sätzen zusammen: „Wo wir sind, ist vorn. Und wenn wir hinten sind, ist hinten vorn.“

Selten wird ein Paradoxon zur Staatsräson. Am Beispiel der DDR kann man es studieren. Der Widerspruch zwischen schönem Schein und schlichtem Sein gebar einen Fundus an bizarren Erlebnissen und Geschichten, von denen manche es wert sind, aufgehoben und weitergegeben zu werden.

Schöner Schein und schlichtes Sein

In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre bindet der ambitionöse Versuch des kleinen Landes DDR, auf dem Gebiet der Mikroelektronik zum „Japan des COMECON“ zu werden, Milliarden anderswo dringend benötigter Investitionen. Der Rückstand von sechs bis acht Jahren zum Westen erweist sich als nicht aufholbar, auch wenn eine beispiellose Medienpropaganda anderes zu suggerieren hatte. Der Honecker 1988 präsentierte 1-Megabit-Chip ist handgefertigt und nicht serientauglich; der folgende 64-Kbit-Chip kostet in der Herstellung 93 Mark, ist auf dem Weltmarkt aber schon für einen Dollar zu haben. Den 256-Kbit-Chip gibt es dort für zwei Dollar, während die DDR pro Stück 534 Mark aufwendete.¹¹

Tatsachen wie diese wurden ausgeblendet, ihre Verbreitung von höchster Stelle untersagt. Wissenschaftler überreichten Generalsekretär Honecker unter Blitzlichtgewitter die aufwendig hergestellten Chips, und dieser schwadronierte über die kommenden Segnungen von Hightech, das er, des Englischen nicht mächtig, „Hick-Tech“ nannte. Das Volk amüsierte sich wie Bolle. Obige Zahlen kannten die wenigsten, aber dass das vielbeschworene „Weltniveau“ in weiter Ferne lag, sagte einem angesichts des täglich augenfälligen Vergleichs mit der Bundesrepublik der gesunde Menschenverstand. Witze machten die Runde, die die Propaganda Lügen strafen: „Warum hat Breshnew ein so breites Kreuz?“ – Antwort: „Er trägt einen Herzschrittmacher von Robotron.“ Robotron in Dresden war der DDR-Leitbetrieb in der *internationalen Klassenseinwanderung um die Mikroelektronik*.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. Hans-Hermann Hertle, Stefan Wolle: *Damals in der DDR. Der Alltag im Arbeiter- und Bauernstaat*. München 2006, S. 293f.

Auch Jugendliche gerieten zuweilen zwischen die Stühle des Scheins und Seins. Im VEB Nachrichtenelektronik Greifswald, abgekürzt *NEG* und von Einheimischen „Zirkus Neck“ genannt, produzierte man mit großem Aufwand einen Rundfunk-Taschenempfänger, dem der Volksmund ob seiner Massigkeit und Farbe umgehend die Bezeichnung „rote Panzerfaust“ verpasste. Auszubildende stellten das als *Jugendobjekt* deklarierte Gerät auf einer *Messe der Meister von Morgen (MMM)* vor. Mitglieder der Partei- und Staatsführung besuchten den Messestand und fragten, Bestätigung erheischend, ob das, was sie da sähen, denn auch Weltniveau sei. Der anwesende Betriebs-Parteisekretär half den verutzten Auszubildenden aus der Klemme: „Weltniveau in der Monoklasse, Genossen.“

Manch ostdeutsches Phänomen wird dem Betrachter nur verständlich, wenn es in seiner Bezogenheit auf westdeutsche Vorgaben betrachtet wird. Schon deshalb ist es methodisch fragwürdig, die DDR isoliert vom Nachbarn im Westen zu behandeln, der im Volksmund, Nähe und Ferne vereinernd, „bei uns drüben“ hieß. „Schalt doch mal um zu uns drüben“, war eine stehende Redewendung beim Wechsel auf den Fernsehkanal des Klassenfeindes. Offiziell wurde dieser „der Schwarze Kanal“ geheißt, wie das gleichnamige ostdeutsche Entlarvungsprogramm westdeutscher Politik des Fernseh-Chefideologen Karl-Eduard von Schnitzler betitelt war, das jeden Montagabend zur besten Sendezeit nach dem nostalgischen *Ufa*-Film über den Bildschirm flimmerte.

Fernsehwerbung hüben und drüben

Die im Westfernsehen gezeigte Produktreklame wirkte auf uns Ostdeutsche gekünstelt und abgehoben. Sie spiegelte eine fremde Welt. Aber die Unerreichbarkeit der doch so greifbar scheinenden Produkte selbst machte diese umso begerlicher und umgab sie mit einer Aura des Auserwählten.

Von 1959 bis 1976 steuerte der ostdeutsche Staat mit eigener Fernsehwerbung gegen. Es ging nicht an, wie das Parteiorgan *Neues Deutschland* feststellte, dass „die Kapitalisten in Westdeutschland“ mit dem Werbefernsehen „die Illusion vom Wirtschaftswunder“ geschaffen hätten, „während wir freiwillig unser Licht unter den Scheffel stellen“.¹²

Verfügte die Bundesrepublik über Fernsehwerbung, musste auch die DDR solche haben. Die PR-Offensive gelang mehr schlecht als recht. Das Zeichentrickfilm-Männchen *Minol-Pirol* mühte sich mit flotten Sprüchen, Erzeugnisse der einzigen Tankstellenkette der DDR an den Mann zu bringen, aber welchen

12 Simone Tippach-Schneider: *Tausend Tele-Tips. Das Werbefernsehen in der DDR*. Berlin 2004, S. 53.

Sinn hatte Werbung, wenn alternative Produkte fehlten? Wo Mangelwirtschaft regiert, wird Werbung schnell zum Stiefkind, wenn nicht gar zum Anachronismus. Was tun, wenn das beworbene Produkt gerade einmal wieder nicht im Angebot war, weil Rohstoffe fehlten oder staatliche Planvorgaben unerfüllt blieben? Zudem stand dem Auftrag, „sozialistische Lebensweise und Leitbilder“ zu propagieren, eine letztlich doch wieder am westlichen Vorbild orientierte Produktwerbung im Wege, bei der sich schöne Frauen im Schaumbad rekelten. Nach der auf dem Fuße folgenden Kritik am überholten Frauenbild ließen die Macher „ungeschminkte Putzteufel“ agieren, die „das Sinnbild vom Geist der Ordnung und Sauberkeit vorlebten“.¹³ Nur animierte dies nicht gerade zum Kauf der vorgeführten Reinigungsprodukte.

Nicht selten hatte die ostdeutsche Fernsehwerbung sogar gegenteilige Effekte. Zuschauer legten beim Kauf der beworbenen Waren Zurückhaltung an den Tag. Ihre Skepsis gegenüber medial verkündeten politischen „Wahrheiten“ übertrug sich auf die Werbung. „Irgendwas muss doch faul an der Sache sein, wenn sie das Zeug loswerden wollen“, wurde gemutmaßt. Und tatsächlich: Parteideologen missbrauchten die Sendung *Tausend Tele-Tips* unablässig für Kampagnen. Fehlte es an Fleisch, hieß die cholesterinfördernde Losung „Nimm ein Ei mehr“; hatten sich Ladenhüter angehäuft, wurden sie angepriesen – doch offenbar ohne Erfolg. 1976 beschloss der Ministerrat das Aus für die DDR-F Fernsehwerbung, weil sie die Schere zwischen Schein und Sein hinter und vor den Kulissen spürbar werden ließ.

Am Widerspruch von Schein und Sein scheiterte schon manche Diktatur. Selten jedoch trieb die von deutschen Obertanen (Tucholsky) verordnete ‚Kontrolle und revolutionäre Wachsamkeit‘ so tragikomische Blüten wie in der DDR.

Heldenmut im Hinterland

Der Schriftsteller Erwin Strittmatter etwa schrieb ein Gedicht über eine Ente, die ihre Augen „nestwärts“ gewandt hatte. Dem ersten Korrektor blieb der poetische Sinn verborgen. Er machte aus „nestwärts“ schlicht und einfach „westwärts“. Doch der Änderung war es nicht vergönnt, den ideologisch korrekten Endkorrektor zu überleben. Der Dichter traute seinen Augen nicht, als seine Ente im nun gedruckten Gedicht, von Klang und Rhythmus verlassen, plötzlich „ostwärts“ blickte.¹⁴

13 Stichwort: Werbung. Gespräch mit Gottlieb Scheffler, DEWAG-Experte. Online: http://www.mdr.de/damals/archiv/artikel75410_zc-db0e00d7_zs-9fdb0a00.html [01.06.2013].

14 Vgl. auch *Der Spiegel* (1964) 48, S. 158.

Von Beginn der Staatsgründung an wurden die Medien an die Kandarre von Staat und Partei genommen. Auf Phasen der Lockerung folgten umso peniblere Vorschriften und anbefohlene Sprachregelungen. Je weiter es mit der DDR wirtschaftlich bergab ging, desto stärker spreizte sich ihre offizielle Sprache, wurde aufgebläht zu einer Größe, die die schnöde Wirklichkeit partout nicht mehr hergab. Allein die pflichtgemäße Aufzählung der teilnehmenden führenden Genossen und deren höchste Funktionen bei Konferenzen etwa der Warschauer Vertragsstaaten in der TV-Nachrichtensendung *Aktuelle Kamera* dauerte länger und länger und war eine Zumutung für die verbliebenen Zuschauer. Ebensowenig genießbar war das ausufernde Parteichinesisch der Zeitungen. Es kam vor, dass Worthülsen wie „entwickelte sozialistische Gesellschaft“ oder „real existierender Sozialismus“ gebetsmühlenartig in Artikeln vorkamen und dementsprechend, wie unzählige andere, Platz benötigten.

Diesem Übel wurde nicht etwa durch die Rückbesinnung auf sprachliche Schlichtheit abgeholfen, sondern mit Hilfe von Abkürzungen. Die „entwickelte sozialistische Gesellschaft“ verwandelte sich so in die *ESG*, eine missverständliche und kontextabhängige Abkürzung, war das Kürzel *ESG* doch bereits besetzt durch die *Evang~~elische~~ Studentengemeinde*. Aus dem wahren Füllhorn der in der DDR gebräuchlichen Abkürzungen sei nur *GNU* genannt, das als gleichnamiges Säugetier mit der *Gesellschaft Natur und Umwelt* immerhin noch Geistesverwandtschaft teilte, während die Abkürzung *KOT* für „Kinderobertrikotagen“ – allein dieses Wort ein sprachliches Ungeheuer – schier despektierlich wirkte. Die in agrarwirtschaftlichen Texten als „Rauhfutter verzehrende Grovieheinheit“, abgekürzt *RVG*, bezeichnete Kuh schoss jedoch den Vogel ab. Man hatte die 36 Buchstaben, Raum und Druckerschwärze sparend, wieder auf jene drei der Kuh reduziert, nur dass mit einer *RVG* kaum noch jemand etwas anzufangen wusste.

In den 1980er Jahren tat das auch nichts mehr zur Sache. Eine beim Radio beschäftigte Kollegin erzählte mir, in ihrer Redaktionssitzung sei ein Kollege ob der unverständlichen Sprache einmal regelrecht ausfällig geworden, die Hörer würden doch nur noch Bahnhof verstehen, woraufhin ihm der Chefredakteur ohne nachzudenken ins Wort fiel: „Menschenskind, was interessiert uns denn der Hörer?!“

Für diese Zeit, dem letzten Jahrzehnt der DDR, passte bereits der berühmte Spruch des schwedischen Poeten Gunnar Ekelöf aus *Stroutnes*: „Ist man so tief wie ich ins Sinnlose versunken, wird jedes Wort wieder interessant.“ In Greifswald hob man Mitte der achtziger Jahre Kabelgräben aus. Nie zuvor kamen so viele zu einem Subbotnik – ein russischer Begriff für „freiwillige“, unbezahlte Arbeit am Sonnabend, zurückzuführen auf Lenins 1919 verfassten Artikel *Die große Initiative. Über den Heldenmut der Arbeiter im Hinterland*. Der Helden-

mut galt diesmal der Verlegung von Kabeln zwecks Empfangs westdeutscher Fernsehkanäle – im Hinterland. Wie ging das zusammen? Wir erfuhren es nicht. Erst nach dem Fall der Mauer wurden Hintergründe bekannt. Dem Politbüro vorgelegte Statistiken besagten, dass die meisten Ausreiseanträge zur Übersiedlung in die Bundesrepublik aus Gebieten stammten, wo der Empfang westdeutschen Fernsehens nicht möglich war. Der Umkehrschluss lautete: Beschaffen wir westdeutsches Fernsehen, dämmen wir die Zahl der Ausreisewilligen ein. Den Absurditäten des Landes DDR wurde eine weitere, schier ungläubliche, hinzugefügt.

Diktatur versus Demokratie

Versuche ich heute, mich in die DDR-Zeit zurückzusetzen, erinnere ich mich sehr wohl an die Wut, die wir empfanden, wenn wieder einmal ein Stück paradoxer Ideologie, Politik oder Bürokratie zum Vorschein kam. Jene Wut hatte auch mit dem Eingemauert-Sein zu tun; für uns schien es, nur hier, in der DDR, war derartig Unmögliches möglich. Auch wenn die Beispiele starker Tobak sind – obengenannte beweisen es –, entdecke ich, wie einerseits die Erinnerung auf ihrem Recht beharrt und kompromisslos ist, während andererseits Lebenserfahrungen mit der (schwedischen) Demokratie sich vor die Erinnerung schieben und Relativierung anmahnen.

Denn: Ist der sich vor unseren Augen abspielende Stockholmer *Carema*-Skandal, bei dem alte Menschen gezwungen werden, tagelang in ihren Exkrementen zu liegen, um die Millionengewinne der Firmeneigner noch ein wenig zu steigern, an Menschenverachtung eigentlich noch zu überbieten? Wird das in Schweden 1993 angenommene und weltweit erste Antimobbing-Gesetz nicht zur Farce, wenn es nachgewiesenermaßen keinem einzigen Mobbing-Opfer zum Recht verhilft? Und wie absurd handeln eigentlich Gymnasialschulen, die aus Konkurrenzgründen die Erteilung der Höchstnote um 1200 Prozent steigern, während internationale Vergleichsstudien den Niedergang einer Schule belegen, die einst verkündete, die beste der Welt zu sein?

Mit Fragen wie diesen setze ich kein Gleichheitszeichen zwischen der Demokratie Schweden und der Diktatur DDR. Sämtliche drei Skandale wurden durch die größte schwedische Tageszeitung *Dagens Nyheter* aufgedeckt. Ähnliches wäre in der DDR durch Staat und Staatssicherheit verhindert worden. Ob und welche Folgen die Enthüllungen schließlich hatten, möge man in Schweden beurteilen. Für das hier behandelte Thema bleibt der Vorschlag für einen pädagogischen Ansatz: den Zugang zur DDR durch bekannte, möglichst vertraute, die Lernenden berührende Verhältnisse zu suchen. Gelingt dies, wird auch das Gespräch für gravierende Unterschiede wachsen, wie zugleich ein Bewusstsein für

allgemeinmenschliche Verhaltensweisen unter widrigen Umständen entsteht. Es hat nichts Systembedingtes, wenn Menschen dazu neigen, die Realitäten ihrer Sicht anzupassen, und nicht ihre Sicht einer veränderten Realität. „Von oben“ verordnete Scheuklappen sind etwas anderes, doch auch diese machen vor Systemgrenzen nicht halt, und nur Zivilcourage vermag ihnen zu trotzen.

Zivilcourage

Nichts wäre irreführender, als die DDR einzig an ihren offiziellen Dokumenten zu messen, etwa Wirtschaftsplänen, Parteitagereden, Schulordnungen, Lehrplänen für Kindertagesstätten oder den sogenannten „Sofortberichten“ der Reisekader. Wissenschaftler, die dies tun und glauben, aus den Texten „Befindlichkeiten“ der Bürger ableiten zu können, bleibt der Reichtum ostdeutscher Lebenswelten verborgen. Wie diese aussehen konnten, mögen einige Beispiele illustrieren.

In der DDR der 1960er Jahre wurde „westliche Beatmusik“ als ideologisch zersetzend diffamiert („Geht der Beat nur in die Beine?“) und das Tragen von Jeans („Niethosen“), ja selbst von Ringelsocken, als Ausdruck westlicher Unkultur gegeißelt. Entsprechende Aussagen finden sich in Reden Ulbrichts und Honeckers, in Tagespresse und Schulbüchern. Das an Schemen und Dogmen gebundene Denken etlicher Partei- und Staatsfunktionäre war jedoch nur die eine Seite.

Die andere spiegelte eine Wirklichkeit, die erheblich anders aussah als im Funktionärshirn. Der Bluejeanskult unter den DDR-Jugendlichen stellte den des Westens noch in den Schatten, denn Verbote und Sehnsüchte taten das ihre. Ulrich Plenzdorfs umjubeltes Theaterstück *Die neuen Leiden des jungen W.* brachte die Aufbruchstimmung auf die Bühne. In den sechziger Jahren dürfte es in der DDR kaum junge Leute gegeben haben, die nicht von Beat und Rock beeinflusst waren, offiziellen Verdikten zum Trotz.

Ein solches Verdikt war das für Schulen bestimmte Magnettonband *Kitsch und Kunst* des bereits erwähnten Karl-Eduard von Schnitzler, über den es im Volksmund hieß „Lieber ein Steak in der Pfanne als Schnitzler in der Röhre“ (schwedisch: Hellre en steak i grytan än Schnitzler i rutan). Unser uns möglicher Klassenlehrer, heimlich bekennender Beatlesfan, hatte das Band in seine Bestandteile zerlegt. Die Kunst – Beethoven, Haydn, Mozart – und der Kitsch – Beatles, Stones und Kinks – waren nun wieder für sich. Ob Schnitzlers kitschverdammende Kommentare das Beschneiden überlebt hatten, weiß ich nicht mehr. Dagegen erinnere ich mich an die Standpauke unseres Lehrers: „Ihr habt euch bei meiner Kollegin H. mal wieder furchtbar danebenbenommen“, hielt er uns vor, „habt einfach gesagt, was ihr denkt. Selber schuld.“ Nicht so die andere

Klasse – die sei immer brav und diszipliniert, mache, was man verlange. Zur Belohnung dürfe die in der nächsten Stunde die Kunst hören, „und ihr nun zur Strafe den Kitsch“. Es muss 1966 oder 1967 gewesen sein; der Beat schallte durchs Klassenzimmer der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, ein oder zwei Jahre nach dem berüchtigten „Kultur“plenum der SED. Das Erlebnis war unvergesslich und lehrte mich etwas über den tieferen Sinn von Pädagogik.

Und wo bleibt das Positive, Herr K.? Antwort: Das ist doch schon da! Unzweifelhaft positiv war die von unserem Lehrer bewiesene Zivilcourage. Sie war in der DDR nicht immer selbstverständlich, denn ihr Preis war hoch und unberechenbar, doch heute, in Schweden lebend, vermisse ich sie schmerzlich.

Vor mir liegt ein orangefarbener Protokollband mit schon vergilbendem Papier einer Konferenz aus dem Jahre 1979, *Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend*, veranstaltet vom Ministerium für Volksbildung und zwei Akademien. Die Mehrzahl der Beiträge ist mal mehr, mal weniger geschliffen vorgetragene Propaganda und als solche von zweifelhaftem Wert. Ein Vortrag jedoch, der von Hans Koch, enthält die wohl unumgänglichen Verbeugungen in Richtung von Bildungsministerin Margot Honecker und ihres Apparates, erweist sich in Wahrheit aber als couragierter Rundumschlag gegen die Scharen ideologisch nachbessernder Erklärer, die schöngeistige Literatur zerstören und Leseerlebnisse für Schüler zur Qual machen. Der oben genannte Schriftsteller Erwin Strittmatter ließ seinerzeit sämtliche seiner Texte aus Schulbüchern entfernen. Er fürchtete ihre Beschädigung durch Beckmesser. Koch, Direktor des Instituts für Kultur- und Kunstwissenschaften beim Zentralkomitee der SED, zieht gegen die Interpretatoren von Brechts Gedicht *Die Pappel vom Karlsplatz* zu Felde, dass es eine wahre Freude ist. Seine Rede, eine Verteidigung des Lesens und der Literatur und heute so aktuell wie damals, endet: „Es ist zu befürchten, daß der Kahlschlag auf dem Karlsplatz nachträglich exekutiert wird – mittels lyrischer Interpretation.“¹⁵

Hans Koch, gebildeter Kunst- und Literaturkenner, geriet als Wissenschaftler und Parteifunktionär in Konflikt mit der Kaste der Betonköpfe: verbissenen Eiferern, denen der Wert künstlerischer Schöpfung nichts galt oder verschlossen blieb. Der Preis, den er dafür zahlte, war Selbstmord.

Nackte Tatsachen

Geschichten aus dem untergegangenen Land DDR sagen Lesern oder Hörern dann etwas, wenn diesen eine Identifizierung mit darin beschriebenen Hand-

15 *Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend*. Konferenzprotokoll. Berlin 1979, S. 16.

lungsweisen möglich ist. Individuellen Schicksalen kommt dabei besondere Bedeutung zu. Gesellt sich dazu genuines Interesse am aufgeworfenen Thema, dürften auch die zum Verständnis nötigen Erklärungen, solange sie nicht ausufern, angenommen werden.

Ein solches Thema könnte beispielsweise das Nacktbaden sein. In der DDR der siebziger Jahre war es an ca. einem Drittel der Ostseestrände verbreitet und gewann zunehmend an Popularität. Selbst der größten schwedischen Boulevardzeitung *Expressen* war dies etliche Bildreportagen wert. Unser Schwedischlehrer aus Lund zeigte sie uns und machte auf eine ungewöhnliche Überschrift aufmerksam: „Die DDR – das freieste Land der Welt.“

Die Frage, inwieweit Nacktbaden unzüchtig sei oder einer alten Forderung der deutschen Arbeiterbewegung nach natürlichem Umgang mit dem eigenen Körper entsprach, wurde obrigkeitshalber offenbar nie zugunsten einer Seite entschieden. Dies ließ Raum für Volkes eigene Wahl, die in den fünfziger und sechziger Jahren aber viel Durchsetzungsvermögen und Mut erforderte, gab es doch unter örtlichen Politikern bis in die höchsten Spitzen des Politbüros unterschiedene Gegner der Freizügigkeit.

Ein solcher war Johannes R. Becher, ehemals Expressionist, Verfasser des Textes der DDR-Nationalhymne *Auferstanden aus Ruinen* und ab 1954 DDR-Kulturminister. Sein Spitzname „der Bock“ deutete auf zahlreiche Affären. Der Zurschaustellung prüder Moral tat dies keinen Abbruch. Am Ostseestrand im Sommer 1951 entlangwandernd, herrschte er plötzlich eine unbekleidete Frau an: „Schämen Sie sich nicht, Sie alte Sau?“ Die Sonnenbaderin, deren Gesicht unter einer Zeitung verborgen gewesen war, setzte sich auf und sah Becher verdutzt an. Es war Anna Seghers, weltberühmte Autorin des Romans *Das siebte Kreuz*.

Im Oktober des gleichen Jahres wurde Seghers auf einer Festveranstaltung der Nationalpreis überreicht, von niemand anderem als Becher, der Seghers aus den 1920er Jahren kannte, waren beide doch Gründungsmitglieder des Bundes proletarisch-revolutionärer Schriftsteller gewesen.

Als Becher mit den Worten „Meine liebe Anna“ zu seiner Laudatio anhub, unterbrach ihn Anna Seghers und korrigierte gut hörbar: „Für dich, Hans, immer noch die alte Sau.“¹⁶

Die Freikörperkultur in der DDR büßte mit Wende und deutscher Einheit ein Gutteil ihrer errungenen Freiheit ein, weil Touristen aus westlichen Gefilden sich in ihrer Moral verletzt sahen. Hätte sich Becher über die Gralshüter gefreut? „Wer zahlt, setzt sich eben durch“, nennt es die Schriftstellerin Claudia Rusch, die die Becher-Episode in einem Buch über die Insel Rügen schildert. Sie be-

16 Claudia Rusch: *Mein Rügen*. Hamburg 2010, S. 98.

schreibt, wie sich Nachwendebesucher vielfach bei den Tourismusbehörden über die sie umgebende Schamlosigkeit beschwerten und sich demonstrativ angezogen an den Nacktbadestrand legten, womit das auf Gleichberechtigung beruhende Prinzip gestört wurde: „War man vorher (gemeinsam) nackt, ist man nun entblößt. Das ist nicht dasselbe.“ Selbst an Stränden, an denen Traditionen der Freikörperkultur weiter zurückreichten als bis in die DDR, kommt es vor, dass Nacktbader heute an den Hundestrand ausweichen müssen.¹⁷

Das Thema, wie mit Nacktheit in beiden deutschen Staaten umgegangen wurde, beschränkt sich nicht auf Sein, Nichtsein oder Geduldetsein von Freikörperkultur. Über die fünfziger Jahre schrieb der Herausgeber eines Bandes ostdeutscher Aktfotografien aus vierzig Jahren treffend: „Das Bild der Deutschen in Ost und West über Sex und Erotik stimmte überein. Es war preußisch, bieder, sauber und fest im Vaterland verklemt.“¹⁸ Dennoch steht in den Sternen, ob Bundesrepublik oder DDR in den fünfziger und frühen sechziger Jahren den deutsch-deutschen Wettbewerb ‚Wer ist die prüdeste von uns zweien‘ gewonnen hätte. Jedenfalls wurde das in Ostberlin herausgegebene *Das Magazin* in der Bundesrepublik verboten, als es 1959, wie dann jeden Monat, mit Aktfotos aufwartete¹⁹; und Per Olof Ekströms literarischer Vorlage zum weltberühmten Film Arne Mattssons *Hon dansade en sommar* (*Sie tanzte nur einen Sommer*) fielen 1951 in der Bundesrepublik rund fünfzig anstößige Seiten zum Opfer²⁰, während sie in der DDR ungekürzt erscheinen konnte.

Schwedische Literatur in der DDR

Immer wieder wurde ich gefragt, ob übersetzte schwedische Belletristik in der DDR deshalb wegging wie warme Semmeln, weil sie Sexuelles so freizügig schildert.

Gewiss – in einer Gesellschaft, wo sexuelle Revolution, Sexwelle und Pornographie ausfielen, war die Darstellung sexueller Beziehungen in Wort oder Bild von besonderem Reiz. Aber das Unverkrampfte und Unverblünte in der Schilderung von Partnerbeziehungen, das die schwedische Literatur auszeichnet, ist nicht zu reduzieren auf die kommerziellen Effekte der Schwedenfilm-Klischees.

17 Vgl. ebd., S. 99.

18 Ulrich Backmann: Als die Bilderwelten zusammenstürzten. In: *Die nackte Republik. Aktfotografien von Amateuren aus vierzig Jahren Alltag im Osten*. Berlin 1993, [nicht paginiert].

19 Vgl. ebd.

20 Vgl. dazu Ingmar Norlén: *Förbannade Ekström*. Stockholm 1993, S. 129.

Gerade weil bei Jan Fridegård, Ivar Lo-Johansson, Kerstin Ekman, P.C. Jersild und Lars Gustafsson – um nur fünf schwedische Autoren zu nennen, die in der DDR gern gelesen wurden – Sexualität dazugehört, wird diese zu einer selbstverständlichen Facette des Menschseins. Dass dem so ist, liegt an der Art ihrer Schilderung. Nichts erscheint geglättet, zur Perfektion erhoben – die Texte befreien die Sexualität von jenem Leistungssport-Nimbus, den der Markt ihr verliehen hat. Zugleich wird jenen, die Sexualität mit dem Stempel des Geheimnisumwobenen oder Verklärten versehen, eine Lektion in puncto Offenheit erteilt.

Für einen Leser in der DDR stellte sich Schweden etwa so dar, wie P.C. Jersild es in *Babels hus (Das Haus zu Babel)* schilderte: Gewiss war die Gesellschaft mit Problemen überhäuft (wo war sie dies nicht?), aber die Menschen, die in ihr lebten, konnten so sein, wie sie wirklich waren. Wo gab es das schon? Im Westfernsehen redeten die Ansagerinnen affektiert. Vieles wirkte aufgesetzt, überanstrengt, nicht nur in der Reklame. In Schweden, das man ebensowenig bereisen konnte wie alle anderen kapitalistischen Länder, war das offenbar anders. Man durfte dort Schwächen zeigen, schwach sein. Das verband, denn in der DDR durfte man dies auch. Nur: Die Welt in der DDR zerfiel in zwei Teile – die offizielle, mehr offiziöse, und die nichtoffizielle, eigene. Bewältigte man die biedere, ideologisch durchtränkte, phrasenüberwucherte offizielle Welt, wurde man privat weitgehend in Ruhe gelassen. Der verbreitete Spruch *Lieber geschlossen hinter Honecker als einsam bei Mielke* (dem Minister für Staatssicherheit) sprach Bände. Üblicherweise suchte man sich die, die es ebenfalls genossen, in Ruhe gelassen zu werden, und ließ seinen Gefühlen freien Lauf.

Insofern erkannte man sich in der unverstellten Natürlichkeit, die die schwedischen Autoren beschrieben, wieder. Es ist kaum in Worte zu fassen, wie viele Sympathiepunkte im Schwedenbild der Ostdeutschen auf eben dieses Konto gingen. Doch damit nicht genug. Jenes unerreichbare Land Schweden und seine Bewohner verkörperten auch ein Ideal, das die Sympathien noch erhöhte: So sein können, wie man war, ohne die dazu nötigen (in der DDR: ideologischen / in der Bundesrepublik: konkurrenzmental) Verrenkungen anstellen zu müssen, die es dort ja offensichtlich nur bedingt zu geben schien. Um bei *Babels hus* zu bleiben: Die von Jersild so eindringlich beschriebenen hierarchischen Strukturen in einem Krankenhaus, in dem es keine gemeinsame Sprache mehr gibt, änderten an diesem Bild wenig. Die Personen verloren ja dadurch nicht ihre Identität, ganz im Gegenteil, sie stärkten sie.

In vielen Schattierungen spiegelte die übersetzte und in der DDR verlegte schwedische Literatur jene typisch schwedische antimondäne, Pomp und Pathos meidende, Natürlichkeit ausstrahlende Lebensart, die so grundverschieden war vom Kommandosozialismus preußischer Prägung. Ein Land wurde beschrieben,

dessen Bewohner das Bedürfnis nach Einsamkeit und Stille hatten. Gerade das schuf ein Gefühl von Verbundenheit, ja gemeinsamer Identität. War es nicht auch dieses Bedürfnis, das in der DDR die vielzitierten Nischen befriedigten, in die man sich voreinander zurückzog, um der *ESG* einmal ledig zu sein, um in sich gehen und zu sich selbst kommen zu können? Die schwedische Literatur wirkte in der DDR gerade in dieser Hinsicht, da sie mentalitätsgeschichtliche Voraussetzungen dafür prädestinierten.

Zudem zielten schwedische Autoren insbesondere seit Ende der siebziger Jahre darauf ab, dem „Bild des Menschen wieder große Konturen in der Sprache zu verleihen, [...] vergangenes Leben beharrlich zu stilisieren“²¹, durch auktoriale Erzähler dem Leser Rückhalt zu geben, kurz und mit den Worten P.O. Sundmans „wie Prediger von der Kanzel herab zu sprechen, damit [...] die Gemeinde zuhört und nicht einschläft“.²² Wachsende nationale und internationale Resonanz war die Folge. Bücher Göran Tunströms, Kerstin Ekmans, Sven Delblancs und Torgny Lindgrens gaben Lebenshilfe, eine Funktion, die insbesondere ostdeutsche Autorinnen wie Maxie Wander, Christa Wolf und Brigitte Reimann, aber auch zahlreiche andere, auch Autoren, erfüllten, und die die Leser auch von ‚ihren‘ Schriftstellern erwarteten. Jenes Lebenshilfe-Leisten wurde auch in übersetzten schwedischen Texten von den Lesern erkannt und anerkannt. In der DDR wirkten Romane wie Gustafssons *En biodlares död* (*Der Tod eines Bienenzüchters*), Jersilds *Babels hus*, Delblancs *Samuels bok* (*Samuels Buch*) oder Ingrid Anderssons *Ensamhet* (*Einsamkeit*) in besonderem Maße, waren doch Themen wie Krankheit, Altern und Sterben tabubelastet. Sie konnten in keine Erfolgsbilanz aufgenommen werden, wodurch ihre Vernachlässigung im Arbeiter- und Bauernstaat geradezu vorbestimmt war. Ihre Anonymität wurde durch Literatur und Kirche durchbrochen.

Das Bedürfnis der Schweden nach Einsamkeit und Stille bildet zusammen mit einer davon nicht zu trennenden starken Bindung an die Natur ein Merkmal, das wie ein roter Faden die gesamte schwedische Literatur durchzieht. Was wären sie ohne Einsamkeit und Stille, die sie in der Natur empfangen: der Kätnerjunge Michael aus Ivar Lo-Johanssons *Godnatt, jord* (*Gute Nacht, Erde*), Harry Martinsons Wandervogel Bolle aus *Vägen till klockrike* (*Der Weg nach Glockenreich*), Jan Fridegårds *Lars Hård* (*Ich, Lars Hård*), Stig Claessons kauziger alter Schuster Gustafsson aus *Vem älskar Yngve Frej* (*Wer liebt Yngve Frej?*), was wären die *Œuvres* Dan Anderssons, Verner von Heidenstams, Gunnar Ekelöfs, Tomas Tranströmers, Sara Lidmans? Allein der Gedanke befremdet.

21 Lars Andersson; in: *Bonniers Litterära Magasin (BLM)*, Stockholm (1985) 1, S. 13f.

22 P.O. Sundman; in: *Bonniers Litterära Magasin (BLM)*, Stockholm (1980) 2, S. 74.

Ostdeutsche, die durch Literatur und Film mit dem schwedischen Bedürfnis nach Einsamkeit konfrontiert wurden, empfanden dafür nichts als Sympathie, ohne im einzelnen Hintergründe dieses Phänomens zu verstehen. Die Möglichkeit, die Natur nur für sich genießen zu können, war in der DDR begrenzt, um so höheren Wert hatte es, auf einem Waldspaziergang oder an einem Strand tatsächlich einmal allein zu sein und es zu bleiben. „Erholung von den Erwartungen des sozialen Miteinanders“, die der Ethnologe Åke Daun für Schweden feststellt²³, war auch in der DDR gefragt, sofern man darunter ideologisch motivierte Kollektivzwänge verstand, die man nach Absolvierung des Pflichtpensums gern hinter sich ließ. Das Ausweichen vor Kommunikation, das Daun für Schweden geltend macht²⁴, war in der DDR dagegen nicht verbreitet.

Die Nachfrage nach Büchern schwedischer Autoren war in der DDR so groß, dass sogar ein ostdeutscher Autor – Jürgen Brinkmann – es wagte, unter absatzdienlichem schwedischem Pseudonym zu schreiben. Sein Science-fiction-Roman *Andromeda*, Verfasser *Arne Sjöberg*, erlebte mehrere Auflagen.

In Schweden weiß man bis heute wenig über die Popularität der eigenen Literatur bei ostdeutschen Lesern, deren Zahl über die Hunderttausend weit hinausging. Die Bücher gaben Kunde von einem Land, in dessen Bewohnern die Leser manches von sich wiedererkannten. Mit der literarischen Fiktion träumten sie den Sieg des Schlichten über das Schrille, der auch nach dem Fall der Mauer Wunschvorstellung blieb.

Wird in einem nordeuropäischen Land die DDR im Unterricht behandelt, sollten Fakten und Zusammenhänge über die dortige Aufnahme der jeweiligen nationalen Literatur in die Behandlung einfließen. Denn auch aus dem Norwegischen, Isländischen, Dänischen und Finnischen übersetzte Literatur hatte in der DDR ihre, wenn auch etwas kleinere, Stammleserschaft. Dafür vorherrschende Motive stimmten nicht unbedingt mit den für Schweden auszumachenden überein.²⁵

Ostdeutsche Literatur – vor und nach der Wende

Wie lebte es sich in Ostdeutschland? Texte ostdeutscher Autoren liefern darauf die vielleicht gültigste Antwort. Neben den schon erwähnten Maxie Wander, Christa Wolf und Brigitte Reimann seien die Bücher von Christoph Hein empfohlen. Seine Erzählung *Der Tangospieler* halte ich für die realistischste Dar-

23 Åke Daun: *Svensk mentalitet*. Andra omarbetade upplagan. Stockholm 1994, S. 78ff.

24 Ebd.

25 Zum literarisch vermittelten Bild Dänemarks und Schwedens in der DDR und der DDR in Schweden vgl. Frank-Michael Kirsch (Hrsg.): *Bücher als Brückenschlag*. Huddinge 2002 (*Södertörns högskola, Research Report*).

stellung ostdeutscher Verhältnisse der endsechziger bis endachtziger Jahre. Fällt die Wahl auf diesen Titel, entfiele auch die Sprachbarriere, denn das Buch liegt in einer schwedischen, norwegischen, dänischen und finnischen Übersetzung vor.²⁶ Lyrik von Reiner Kunze, Volker Braun und Steffen Mensching sei ebenfalls erwähnt. Programme und Programmhefte des schwedischen *Utbildningsradion* und dessen deutscher Redaktion haben über Jahrzehnte den Boden für literarische und andere Zugänge zu den deutschsprachigen Ländern bereitet. Noch heute sind die Materialien Fundgruben auch für die Behandlung der DDR im Unterricht.

Die nach dem Fall der Mauer erschienene schöngeistige und Sachliteratur zum Thema DDR ist nahezu endlos. Aus der Fülle des Angebots seien drei Titel besonders empfohlen. Maxim Leo, 1970 in Ostberlin geboren, erzählt in *Haltet euer Herz bereit* anhand seiner Familie, was die DDR zusammenhielt und was sie schließlich zerstörte. Das Buch schont keine der darin beschriebenen drei Generationen, aber es lässt den Menschen die Würde und versucht auf eine berührende, unspektakuläre Art zu verstehen. Damit wird es zum Gegenpol einer Abrechnungsliteratur, die die Schuld für eigene Defizite einzig in unzumutbaren Verhältnissen sucht und auf Dauer langweilt.

Mit unnachahmlichem Gespür für Tragikomisches schreibt die Berliner Journalistin Jutta Voigt über ihr Leben in der DDR. *Der Geschmack des Ostens*²⁷ handelt vom Essen und Trinken. Ungeschminkt und witzig erzählt sie ostdeutsche Begebenheiten, die nur noch von ihrem Buch *Westbesuch* übertroffen werden. Darüber sagt sie:

Ich habe Erzählungen aus der Zeit der Sehnsucht aufgeschrieben. [...] Nicht nur Onkel und Tante waren Westbesuch. Nicht allein die Geschäftsleute auf der Leipziger Messe, die griechischen Matrosen in Rostock und die Schüler aus Nordrhein-Westfalen auf Klassenfahrt. Auch die Beatles, die Rolling Stones, Leonard Cohen und Tom Waits, Costa Cordalis und Udo Lindenberg waren Westbesuch. Rudi Dutschke und die Hippies waren Westbesuch. Miniröcke und Twist, die Konvergenztheorie und die Kybernetik, der RIAS, Rundfunk im amerikanischen Sektor, und ARD und ZDF – allesamt Westbesuch. In der Regel besuchte der Westen den Osten. In Ton und Bild, Ideen und Gedanken. Das Westfernsehen machte, dass in

26 Christoph Hein: *Der Tangospieler. Erzählung*. Berlin/Weimar 1989. Schwedische Ausgabe: *Tangospelaren*. Stockholm 1990. Übersetzer: Per Landin; norwegische Ausgabe: *Tangospilleren: en fortelling*. Oslo 1990. Übersetzer: Trond Winje; dänische Ausgabe: *Tangospilleren*. Kopenhagen 1991. Übersetzerin: Nanna Thirup; finnische Ausgabe: *Säestjä*. Helsinki 1989. Übersetzer: Markku Mannila.

27 Jutta Voigt: *Der Geschmack des Ostens. Vom Essen, Trinken und Leben in der DDR*. Berlin 2005.

den östlichen Wohnzimmern jeden Abend die Mauer aufging – Hofgang für die Eingeschlossenen. Ein sakraler Vorgang, ein heiliges Ritual, und das Werbefernsehen als Abendmahl. Westbesuch war auch der Besuch des Ostens im Westen, Rentner, Reisekader und Verwandte in dringenden Familienangelegenheiten, alle anderen blieben hinter der Mauer und sehnten sich. Der Westen als Traumziel, mit seiner Un erreichbarkeit hatte seine Heiligsprechung begonnen. Jener Westen, der über aller Wirklichkeit schwebte [...].²⁸

Nach der ‚Wende‘ ging der Nimbus des Heiligen schnell verloren. Jutta Voigt erzählt unter anderem die Geschichte einer Freundin, „die sich durch die Welt liebte, weil sie die Welt nicht sehen durfte“²⁹, doch der Bericht über ihre eigene erste Westreise, „Weltwunder“, krönt den Band.³⁰ Selbst kurze Versatzstücke dieses Buches öffnen Außenstehenden Zugänge zur DDR, wie sie skurriler und mitreißender nicht zu haben sind.

Grenzenlose Themen

Weitere Themen, die sich aufgrund ihrer Internet-Präsenz für studentische Untersuchungen anbieten, wären DDR-Design, Deutschrock in der DDR und die DDR-Alkoholpolitik.

Design aus Ostdeutschland gilt gemeinhin als muffig, kleinbürgerlich und durch die Mangelgesellschaft geprägt. Jüngste Forschungen räumen mit diesen Vorstellungen auf und entlarven sie im Großen und Ganzen als Vorurteile. Experten wie Florian Hufnagl, Leiter der Neuen Sammlung der Pinakothek der Moderne in München, verweisen auf den kreativen Umgang mit dem Bauhaus-Erbe in der DDR. Einem Staat, der immer zu wenig Rohstoffe zur Verfügung hatte, kamen die Leitgedanken des Bauhauses, die Reduktion auf das Wesentliche, entgegen. Unter Federführung der berühmtesten deutschen Hochschule für Design – Burg Giebichenstein in Halle – entstanden unter anderem Entwürfe für Kräne in formschönem Industriedesign, wie auch Holzmöbel, Kinderspielzeug, Uhren, Hotel- und Haushaltsporzellan.³¹

Da Rockmusik in der DDR in den fünfziger und sechziger Jahren praktisch nur im Untergrund existierte, fehlte DDR-Rockgruppen der internationale Vergleich. Die Verdienste ostdeutscher Gruppen wie *Renft*, *Karat* und *Silly* für den Deutschrock wurden einem breiten Publikum über die Grenzen der DDR hinaus

28 Jutta Voigt: *Westbesuch. Vom Leben in den Zeiten der Sehnsucht*. Berlin 2009, S. 9-11.

29 Ebd., S. 9; vgl. ebd., S. 176-178.

30 Ebd., S. 203-208.

31 Susanne Schneider: Schwerin Ordnung. In: *Süddeutsche Zeitung Magazin* (2011) 39.

erst bekannt, als Udo Lindenberg bereits als Protagonist deutschsprachiger Rockmusik galt.

An Schnaps und Wein mangelte es in der DDR nie. In den fünfziger Jahren versuchte der Staat, die alten Kneipen auszurotten und das verbreitete Schnaps-trinken zu bremsen. Als dies misslang, propagierte man den Konsum von Wein: „Trinke nicht wahllos, greife zum Wein“. Die Empfehlung war halbherzig, denn zu einer wirklichen Drosselung der florierenden und gewinnträchtigen Spirituo-senproduktion war man nicht bereit. Ende der achtziger Jahre führte die DDR die Weltrangliste beim Pro-Kopf-Verbrauch von Spirituosen an.³² Das Argu-ment, der hohe Alkoholkonsum erkläre sich aus dem Versuch der DDR-Bürger, sich den Sozialismus schönzutrinken, widerlegt der Ethnologe und Historiker Thomas Kochan in seinem Buch *Blauer Würger. So trank die DDR*. Seine For-schungen liefern Zündstoff für jedwede Diskussion über Alkoholkonsum und Alkoholpolitik.

Schräge Mauer

Schließlich und endlich: die Berliner Mauer. Ein Besuch in Berliner Museen, die ihre Geschichte erzählen, ist bei entsprechender Vorbereitung der wahrschein-lich überzeugendste methodische Ansatz. Filme über die Versuche, mit den denkbar unglaublichsten Hilfsmitteln jene menschentrennende Mauer zu über-winden, können berührende Zeugnisse für Wagemut, wenn nicht Todesmut sein. Mitzubedenken ist, dass die zuweilen Jahre dauernden Fluchtvorbereitungen un-ter den Bedingungen der Mangelgesellschaft und häufig unter den Augen der Staatssicherheit stattfanden.

Wie fast alles in der DDR, hat auch das Thema Mauer seine absurden Sei-ten. Von Ulbrichts Lüge „Niemand hat die Absicht, eine Mauer zu errichten“ reichen sie bis zur Protokollnotiz eines Gespräches zwischen Honecker mit den Sowjetführern Breshnew und Gromyko, das am 3. August 1981 auf der Krim stattfand und hier in seiner Gänze wiedergegeben wird:

BRESHNEW: Wann fliegst du wieder zurück? Wie ich gehört habe, schon morgen?

HONECKER: Ja, morgen nachmittag. Wie du ja weißt, jährt sich am 13. August 1981 der 20. Jahrestag der Errichtung des antifaschistischen Schutzwalls.

GROMYKO zu BRESHNEW: Er meint die Mauer.

HONECKER: Ja, die Mauer, nun besteht sie schon 20 Jahre. Das war damals ein gro-ßes Ereignis.

32 Thomas Kochan: *Blauer Würger. So trank die DDR*. Berlin 2011, S. 72.

GROMYKO (scherzhaft): Vielleicht sollte man irgendwann einmal zu Ehren dieses Ereignisses ein Denkmal errichten.

HONECKER: Auf jeden Fall werden wir diesen 20. Jahrestag würdig begehen. Am 13. August findet auf der Karl-Marx-Allee aus diesem Anlaß eine große Parade unserer Kampftruppen statt.³³

Man fragt sich, was schräger ist: diese Protokollnotiz oder jener Mauer-Witz, der lange vor ihrem Fall kursierte. Generalsekretär Erich Honecker und der Vorsitzende des Ministerrats, Willi Stoph, gehen in Ostberlin spazieren und inspiizieren die Mauer. „Die sieht ja furchtbar heruntergekommen aus“, stellt Honecker fest, „können wir das unserer Bevölkerung antun?“ Willi Stoph gibt ihm, wie immer, recht. „Welche Maßnahmen schlägst du vor, Willi?“, bohrt Honecker weiter. „Ich werde sofort tausend Bauarbeiter aus der Republik abziehen, Erich, die machen unsere Mauer wieder schön“, verspricht Stoph. Wochen später geht Honecker auf Kontrollgang. Vor der Mauer sitzen drei Bauarbeiter bei Bier und Skat. „Was tun Sie denn da, Genossen?“, ruft Honecker ihnen schon von weitem zu. „Wir tun, was wir können, Genosse Generalsekretär!“, rufen sie zurück. „Mir wurden tausend Bauarbeiter versprochen“, schreit Honecker ganz außer Atem und verschluckt wie bei einer seiner Parteitagereden die Silben, „wo bitte sind die restlichen 997?“ – „Tja“, sagen die drei, „die haben sich alle zum Außenputz gemeldet!“

Es war nicht der einzige politische Witz, der kommenden Ereignissen vorgriff. Die DDR anhand der Witze zu erklären, die in ihr und über sie erzählt wurden, ist nicht das schlechteste Unterfangen, dem verschwundenen Land und seinen Leuten näherzukommen. Schließlich soll es Menschen geben, die sich die DDR zurückwünschen – aber nur wegen ihrer Witze. Doch das ist eine andere und ganz besondere Geschichte.

Literatur

Ahbe, Thomas: Ostalgie als Selbstermächtigung. Zur produktiven Stabilisierung ostdeutscher Identität. In: *Deutschlandarchiv* (1997) 1, S. 614-619.

Ahbe, Thomas: Der Osten aus der Sicht des Westens. Die Bilder von den Ostdeutschen und ihre Konstrukteure. In: Bahrmann, Hannes; Links, Christoph (Hgg.): *Am Ziel vorbei. Die deutsche Einheit – Eine Zwischenbilanz*. Berlin 2005, S. 268-281.

Andersson, Lars; in: *Bonniers Litterära Magasin (BLM)*, Stockholm (1985) 1, S. 13f.

Andert, Reinhold; Herzberg, Wolfgang: *Der Sturz. Erich Honecker im Kreuzverhör*. Berlin/Weimar 1990.

Baale, Olaf: *Abbau Ost. Lügen, Vorurteile und sozialistische Schulden*. München 2008.

33 Zitiert nach: Ed Stuhler: *Margot Honecker. Die Biografie*. Wien 2003, S. 118.

- Backmann, Ulrich: Als die Bilderwelten zusammenstürzten. In: *Die nackte Republik. Aktfotografien von Amateuren aus vierzig Jahren Alltag im Osten*. Berlin 1993, [nicht paginiert].
- Breuel, Birgit: Die Treuhandanstalt – Zielvorgaben, Rahmenbedingungen und Ergebnisse. In: Breuel, Birgit; Burda, Michael C. (Hgg.): *Ohne historisches Vorbild. Die Treuhandanstalt 1990 bis 1994. Eine kritische Würdigung*. Berlin 2005.
- Dahn, Daniela: *Westwärts und nicht vergessen. Vom Unbehagen in der Einheit*. Berlin 1996.
- Daun, Åke: *Svensk mentalitet*. Andra omarbetade upplagan. Stockholm 1994.
- Engler, Wolfgang: *Die Ostdeutschen. Kunde von einem verlorenen Land*. Berlin 1999.
- Gaus, Günter: *Wo Deutschland liegt. Eine Ortsbestimmung*. Hamburg 1983.
- Grub, Frank Thomas: ‚Wende‘ und ‚Einheit‘ im Spiegel der deutschsprachigen Literatur. Ein Handbuch. Berlin/New York 2003.
- Hein, Christoph: *Der Tangospieler. Erzählung*. Berlin/Weimar 1989.
- Hein, Christoph: *Säestäjä*. Helsinki 1989. Übersetzer: Markku Mannila.
- Hein, Christoph: *Tangospelaren*. Stockholm 1990. Übersetzer: Per Landin.
- Hein, Christoph: *Tangospilleren: en fortelling*. Oslo 1990. Übersetzer: Trond Winje.
- Hein, Christoph: *Tangospilleren*. Kopenhagen 1991. Übersetzerin: Nanna Thirup.
- Hertle, Hans-Hermann; Wolle, Stefan: *Damals in der DDR. Der Alltag im Arbeiter- und Bauernstaat*. München 2006.
- Höhne, Günter: *DDR-Design*. Köln 2006.
- Jürgs, Michael; Elis, Angela: *Typisch Ossi, typisch Wessi. Eine längst fällige Abrechnung unter Brüdern und Schwestern*. München 2005.
- Kaminsky, Annette: *Wohlstand, Schönheit, Glück. Kleine Konsumgeschichte der DDR*. München 2001.
- Kirsch, Frank-Michael: *Stille aber ist Mangelware. Deutschland und die Deutschen in schwedischen Schulbüchern für das Fach Deutsch 1970-1995*. Stockholm 1998 (*Acta Universitatis Stockholmiensis*, 54).
- Kirsch, Frank-Michael (Hg.): *Bücher als Brückenschlag*. Huddinge 2002 (*Södertörns högskola, Research Report*).
- Kirsch, Frank-Michael: Ostalgie oder Die Metamorphosen eines Prügelknaben. In: Schlosser, Jan T.; Unglaub, Erich (Hgg.): *Europäische Lichtblicke. Festschrift für Ernst-Ullrich Pinkert*. Frankfurt a.M. 2010, S. 192-220.
- Kirsch, Frank-Michael (Hg.): „... där isen höll nyss“. *Östtyska erfarenheter före och under enhetsprocessen*. Tumba 2010.
- Kirsch, Frank-Michael: Rezension in *Colloquia Germanica Stetinensia* (2012) 20, S. 203-209; auch in: *i&m. Tidskrift för forskning, politik, kultur och debatt* (2010) 4, S. 42f.
- Kochan, Thomas: *Blauer Würger. So trank die DDR*. Berlin 2011.
- Laabs, Dirk: *Der deutsche Goldrausch. Die wahre Geschichte der Treuhand*. München 2012.
- Leo, Maxim: *Haltet euer Herz bereit. Eine ostdeutsche Familiengeschichte*. München 2009.
- Ljungbo, Kjell: *Language as a Leading Light to Business Cultural Insight. A Study on Expatriates' Intercultural Communication in Central and Eastern Europe. Doctoral Thesis in Business Administration*. Stockholm 2010.
- Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend. Konferenzprotokoll*. Berlin 1979.
- Maaz, Hans-Joachim: *Das gestürzte Volk. Die verunglückte Einheit*. Berlin 1991.

- Maaz, Hans-Joachim: *Die Entrüstung. Deutschland, Deutschland, Stasi, Schuld und Sündenbock*. Berlin 1992.
- Moeller, Michael Lukas; Maaz, Hans-Joachim: *Die Einheit beginnt zu zweit. Ein deutsch-deutsches Zwiegespräch*. Berlin 1991.
- Norlén, Ingmar: *Förbannade Ekström*. Stockholm 1993.
- Rusch, Claudia: *Mein Rügen*. Hamburg 2010.
- Stichwort: Werbung. Gespräch mit Gottlieb Scheffler, DEWAG-Experte.
Online: http://www.mdr.de/damals/archiv/artikel75410_zc-db0e00d7_zs-9fdb0a00.html [01.06.2013].
- Schipanski, Dagmar: „Für Ostalgie besteht kein Anlaß“. In: *Focus*, 03.12.2008.
- Schneider, Susanne: Schwerin Ordnung. In: *Süddeutsche Zeitung Magazin* (2011) 39.
- Steimle, Uwe: Kein geschichtlicher Alzheimer. In: *Freitag. Die Ost-West-Wochenzeitung* (2006) 35.
- Stuhler, Ed: *Margot Honecker. Die Biografie*. Wien 2003.
- Sundman, P.O.; in: *Bonniers Litterära Magasin (BLM)*, Stockholm (1980) 2, S. 74.
- Tippach-Schneider, Simone: *Tausend Tele-Tips. Das Werbefernsehen in der DDR*. Berlin 2004.
- Voigt, Jutta: *Der Geschmack des Ostens. Vom Essen, Trinken und Leben in der DDR*. Berlin 2005.
- Voigt, Jutta: Westbesuch. Vom Leben in den Zeiten der Sehnsucht. Berlin 2009.
- von Weizsäcker, Beatrice: *Die Unvollendete. Deutschland zwischen Einheit und Zweiheit*. Köln 2010.
- Wicke, Peter; Müller, Lothar (Hrsg.): *Rockmusik und Politik – Analysen, Interviews und Dokumente. Forschungen zur DDR-Geschichte 7*. Berlin 1996.
- Wolle, Stefan: *Die heile Welt der Diktatur. Alltag und Herrschaft in der DDR 1971-1989*. Berlin 1998.

„Nachhaltigkeit“ und Lehre. Beispiele aus dem Fach *Tyska* an der Universität Göteborg

Frank Thomas Grub & Petra Platen

Einleitung

„Nachhaltigkeit“ bzw. „nachhaltige Entwicklung“ sind Begriffe, die zur Zeit derart inflationär verwendet werden, dass sie nahezu ihres Sinns entleert scheinen. Mit Recht wird bereits im Klappentext zu Ulrich Grobers *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit* festgestellt: „Nachhaltig ist heutzutage alles, von der Diät bis zum Ausbau der Kapitalkraft.“¹

Ziel des vorliegenden Beitrags kann und will es deshalb auch nicht sein, den Begriff der Nachhaltigkeit in allen Facetten zu referieren, geschweige denn zu definieren. Vielmehr wird der Begriff zunächst historisch und dann im Kontext von Bildung und Hochschullehre bestimmt, um dann anhand ausgewählter Beispiele vorzustellen, welche Rolle „Nachhaltigkeit“ im Rahmen des Studiums von *Tyska* (also: *Deutsch* bzw. *Germanistik*) an der Universität Göteborg spielt.

„Nachhaltigkeit“ historisch

„Nachhaltigkeit“ und „nachhaltige Entwicklung“ werden heute vielfach synonym gebraucht. Es sei hier lediglich darauf hingewiesen, dass die häufig recht unreflektiert vorgenommene Kopplung nicht unproblematisch ist, denn der Begriff der „Entwicklung“ dürfte sich so wenig eindeutig definieren lassen wie der Begriff der „Nachhaltigkeit“ selbst. Zudem wird über die Qualität der Entwicklung selten etwas ausgesagt, einmal abgesehen von einem mehr oder minder explizit unterstellten Entwicklung zu einem ebenso wenig näher bestimmten „Besseren“ hin. Nicht zuletzt hier zeigt sich, wie anfällig der Begriff der Nachhaltigkeit für ideologischen Missbrauch ist, denn wer darüber bestimmt, was „gut“ oder „besser“ ist, bleibt offen. Nachhaltigkeit sollte deshalb nicht nur auf eine Entwicklung zum Besseren hin gedacht werden – beispielsweise im Sinne von „Wachstum“ –, sondern auch als eine gegebenenfalls zwingende Konzentration auf das Notwendigste. Dies deutete Nicolas Born (1937-1979) schon 1979 an:

Zukunft, das ist nicht länger das Leben und die Geschichte unserer Nachkommen, sondern der Gegenstand mittel- und langfristiger Zuwachsplanung. Jedes Leben ist eingeplant in das große Wahnsinnsgeschäft mit dem Wachstum. Auch wenn bald

1 Ulrich Grober: *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. München 2010, hier: Klappentext, links.

nichts mehr wächst außer dem Wachstum selber, ist da an Besinnung nicht zu denken. Meine Damen und Herren, wir müssen nicht nur ärmer werden, wir müssen ärmer werden wollen.²

Grundlegend für das Verständnis von Nachhaltigkeit dürfte jedenfalls die Erkenntnis sein, die Verantwortung des Menschen für Welt und Umwelt zu sehen. Jene ist letztlich immer auch eine Selbstverantwortung; insofern berührt die Diskussion um Nachhaltigkeit zentrale philosophische Grundfragen, die die Menschheit seit jeher beschäftigt haben. Sowohl die Idee als auch der Begriff können also auf eine lange Geschichte zurückblicken. Grober weist denn auch überzeugend nach, wie alt der Begriff ist und dass es im Grunde genommen um die Aushandlung elementarer Fragen geht.³

Vielfach wird ‚Nachhaltigkeit‘ auf die Forstwirtschaft zurückgeführt, insbesondere auf die Erkenntnis, dass nicht mehr Holz zu fällen sei, als nachwachsen könne. In Joachim Heinrich Campes *Wörterbuch der Deutschen Sprache* von 1809 wird ‚Nachhalt‘ definiert als „ein Halt, den man nach oder außer Andern hat und woran man sich hält, wenn alles Andere nicht mehr hält.“⁴ Auch hier gilt also ein auf Dauer gerichteter Zeitfaktor; fällt der Nachhalt aus und gelingt Nachhaltigkeit nicht, so droht ein Szenario des Zusammenbruchs.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erscheinen Ideen der Nachhaltigkeit in verschiedenen Kontexten, beispielsweise bei den ‚68ern‘, stärker noch im Umfeld des *Club of Rome*, in dessen Bericht *The Limits to Growth* (1972; dt. *Die Grenzen des Wachstums*) es heißt: „We are searching for a model output that represents a world system that is: 1. *sustainable* without sudden and uncontrollable collapse; and 2. capable of satisfying the basic material requirements of all of its people.“⁵ Michselsen, Siebert und Lilje gehen zudem auf

2 Nicolas Born: Rede zur Verleihung des Bremer Literaturpreises. In: Born, Nicolas: *Die Welt der Maschine. Aufsätze und Reden*. Hrsg. von Rolf Haufs. Reinbek 1980, S. 198-201, hier: S. 199.

3 Vgl. Ulrich Grober: *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. München 2010.

4 Joachim Heinrich Campe: Art. ‚Der Nachhalt‘. In: *Wörterbuch der Deutschen Sprache*. Veranstatet und herausgegeben von Joachim Heinrich Campe. Dritter Theil. L – bis – R. Braunschweig 1809, S. 403. Im Artikel zu „Nachhaltig“ wird übrigens Goethe zitiert: „– er schien nunmehr zum ersten Mahle zu merken, daß er äußerer Hilfsmittel bedürfe, um nachhaltig zu wirken.“ (Ebd.)

5 Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Jørgen Randers, William W. Behrens III: *The Limits to Growth. A Report for The Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Second edition. New York 1974, S. 158; unsere Hervorhebung; F.Th.G., P.P.

„[a]nthropologische Perspektiven der Nachhaltigkeit“ ein und beziehen sich dabei u.a. auf Günther Anders, Erich Fromm und Hans Jonas.⁶

Zur Zeit prominentestes und immer wieder zitiertes Zeugnis des Begriffs dürfte der Bericht der *Brundtland-Kommission* der *Vereinten Nationen* von 1987 sein. Darin heißt es: "Sustainable development seeks to meet the needs and aspirations of the present without compromising the ability to meet those of the future."⁷

Nach dem Erdgipfel in Rio de Janeiro 1992 erlebte der Begriff eine stärkere Theoretisierung; so bildete sich das ‚Dreieck der Nachhaltigkeit‘ heraus; als Eckpunkte fungieren dabei ‚Ökologie‘, ‚Ökonomie‘, und ‚Soziales‘ bzw. ‚soziale Gerechtigkeit‘. Neben diesen drei Aspekten „werden vor allem die kulturelle, die institutionelle und in den Ländern des Südens die politische Dimension diskutiert.“⁸

Ob sich polarisierende Nord-Süd-Aussagen tatsächlich aufrechterhalten lassen, sei dahingestellt. Michelsen, Siebert und Lilje meinen jedenfalls:

Im Nachhaltigkeitsdiskurs des Nordens wird das Politische weniger häufig als eigene Dimension der Nachhaltigkeit formuliert. Dagegen wird in den Konzepten des Südens, so z.B. in den lateinamerikanischen, die Demokratiefrage besonders hervorgehoben und damit eine politische Dimension der Nachhaltigkeit postuliert.⁹

Ohne differenzierter in die Diskussion um verschiedene Modelle einzusteigen, reicht es im Kontext dieses Beitrags zunächst einmal aus, Ute Stoltenberg zu folgen: Sie unterscheidet die ‚ökonomische‘, die ‚ökologische‘, die ‚soziale‘ und die ‚kulturelle Dimension‘.¹⁰ ‚Bildung‘ im weitesten Sinne ist zweifellos ein für alle Dimensionen wichtiger Aspekt, wie im Folgenden gezeigt wird.

6 Vgl. Gerd Michelsen, Horst Siebert, Jan Lilje: *Nachhaltigkeit lernen. Ein Lesebuch*. Bad Homburg 2011, S. 42-47.

7 *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. World Commission on Environment and Development A/42/427. Genf 1987. Online: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> [01.06.2013].

8 Gerd Michelsen, Horst Siebert, Jan Lilje: *Nachhaltigkeit lernen. Ein Lesebuch*. Bad Homburg 2011, S. 19.

9 Ebd., S. 21f.

10 Ute Stoltenberg: *Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfelds Wald*. München 2009; vgl. die Grafik bei Gerd Michelsen, Horst Siebert, Jan Lilje: *Nachhaltigkeit lernen. Ein Lesebuch*. Bad Homburg 2011, S. 20.

Nachhaltigkeit und Bildung

Die Verbindung von Nachhaltigkeit und Bildung bekam spätestens 2005 durch das Strategiedokument *Education for Sustainable Development* der *United Nations Economic Commission for Europe (UNECE)* neues Gewicht; für die Jahre 2005 bis 2014 wurde eine *Weltdekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2005-2014)* ausgerufen.

Im Zusammenhang mit Bildung ist festzustellen, dass Nachhaltigkeit Teil des ‚lebenslangen Lernens‘ ist; umgekehrt gilt, dass ‚lebenslanges Lernen‘ Nachhaltigkeit fördert. Nicht zuletzt deshalb sind auch zahlreiche europäische Austauschprogramme auf dem Bildungssektor mit dem Attribut *LLP* versehen: *Life Long Learning Programme*.

Nachhaltigkeit kann und darf kein Selbstzweck sein, sondern umfasst vielmehr bestimmte Schlüsselkompetenzen, insbesondere „die Kompetenz, Zusammenhänge herzustellen.“¹¹ So legte das *Europäische Parlament* 2006 in seiner *Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen* acht Schlüsselkompetenzen fest, darunter „Lernkompetenz“, „Soziale Kompetenz“ sowie „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.“¹²

De Haan und Harenberg hatten schon 1999 den Begriff der *Gestaltungskompetenz* eingeführt, die sie definieren als „das nach vorne weisende Vermögen [...], die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können.“¹³ Die Gestaltungskompetenz besteht aus zwölf Teilkompetenzen, die sich wiederum den Kompetenzkategorien der *OECD* zuordnen lassen:

- Kompetenz zur Perspektivübernahme,
- Kompetenz zur Antizipation,
- Kompetenz zur disziplinübergreifenden Erkenntnisgewinnung,

11 Ebd., S. 10.

12 Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen – ein europäischer Referenzrahmen. Anhang zu: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). In: *Amtsblatt der Europäischen Union*, S. L 394/10-18, hier: S. L 394/13 [DE]. Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF> [01.06.2013].

13 Gerhard de Haan, Dorothee Harenberg: *Gutachten zum Programm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bonn 1999 (*Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 72*), S. 62.
Online: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/218/pdf/heft72.pdf> [01.06.2013].

- Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen;
- Kompetenz zur Kooperation,
- Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata,
- Kompetenz zur Partizipation,
- Kompetenz zur Motivation;

- Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder,
- Kompetenz zum moralischen Handeln,
- Kompetenz zum eigenständigen Handeln,
- Kompetenz zur Unterstützung anderer.¹⁴

Setzt man diese zwölf Teilkompetenzen ins Verhältnis zu den Kompetenzkategorien der *OECD*, so bilden diese jeweils in Vierergruppen die Kategorien „Interaktive Verwendung von Medien und Tools“, „Interagieren in heterogenen Gruppen“ und „Eigenständiges Handeln“.¹⁵

Viele dieser Kompetenzen sind international anerkannt und sind in zahlreichen Varianten fester Bestandteil schulischer und universitärer Curricula. Bereits an der Auflistung wird deutlich, dass es um weit mehr geht als um Ökologie, Umweltschutz oder Wirtschaft im engeren Sinne; in den Vordergrund rückt vielmehr die Verantwortung des Einzelnen für das gesellschaftliche Handeln. In der *Bonner Erklärung* der deutschen *UNESCO*-Kommission von 2009 heißt es denn auch:

Durch Bildung und lebenslanges Lernen können wir Lebensstile erreichen, die auf wirtschaftlicher und sozialer Gerechtigkeit beruhen, auf Nahrungsmittelsicherheit, ökologischer Integrität, dauerhaft gesicherten Lebensgrundlagen, auf Respekt für alle Lebensformen und auf starken Werten, die gesellschaftlichen Zusammenhalt, Demokratie und kollektives Handeln fördern. [...] Bildung für nachhaltige Entwicklung ist unmittelbar notwendig, um sicherzustellen, dass junge Menschen tragfähige Optionen im Leben haben, Ziele verfolgen können und eine Zukunft haben.¹⁶

14 Gerhard de Haan, Georg Kamp, Achim Lerch, Laura Martignon, Georg Müller-Christ, Hans-G. Nutzinger: *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin/Heidelberg 2008 (*Ethics of Science and Technology Assessment, Band 33*), S. 188.

15 Ebd.

16 Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: *Bonner Erklärung*. Bonn 2009. Online: http://www.unesco.de/bonner_erklaerung.html?&L=0 [01.06.2013].

Nachhaltigkeit in der Lehre von *Tyska* an der Universität Göteborg

Trotz *Bologna-Prozess* und weiteren strukturellen Veränderungen im Bereich der Hochschulen und Universitäten unterscheidet sich das Fremdsprachenstudium in den nordischen Ländern durchaus nach wie vor von dem auf dem Kontinent. Hinzu treten teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen nordischen Ländern: Während in Dänemark, Norwegen und Schweden gewisse Parallelen erkennbar sind, unterscheidet Finnland sich bereits hinsichtlich des Bildungssystems stark von den drei anderen genannten Staaten.

Für Schweden ist zunächst einmal festzustellen, dass es lange Zeit kaum in sich geschlossene Studiengänge gab: Vielmehr konnte und kann man nach wie vor sog. ‚freistehende Kurse‘ (*fristående kurser*) absolvieren, das heißt ein Semester lang studieren, ggf. auch ohne einen spezifischen Abschluss in *Tyska* abzulegen. Verschiedene Studienfächer werden in der Regel nacheinander und nicht parallel studiert, das heißt um ein Bachelorexamen zu erhalten, werden – vereinfacht ausgedrückt – mindestens zwei Fächer drei Semester lang studiert.

Insofern bleibt oft vergleichsweise wenig Zeit für eine Entwicklung innerhalb der einzelnen Fächer, so dass Modelle, wie sie erfolgreich etwa an der *Leuphana* in Lüneburg praktiziert werden¹⁷, für schwedische Universitäten kaum in Frage kommen. Die in sich geschlossenen Studiengänge stellen hier eine Ausnahme dar, werden zur Zeit aber noch von einer Minderheit besucht. Die folgenden Beispiele beziehen sich auf das Studium von *Tyska* auf der Basis ‚freistehender Kurse‘ sowie den literaturwissenschaftlichen Masterstudiengang *Deutsche Gegenwartsliteratur: Rezeption, Vermittlung und Kontext*.¹⁸

Curricula und ihre Umsetzung

Die Curricula an der Universität Göteborg wurden zuletzt 2010 grundlegend umgestellt und in diesem Zusammenhang im Fach *Tyska* explizit um die Dimension der Nachhaltigkeit ergänzt. Das Konzept wird in sämtlichen Teilkursen und Lehrveranstaltungen auf allen Niveaus umgesetzt. Die Curricula umfassen drei Lernziele: 1. *Kunskap och förståelse* (grob übersetzt: Kenntnisse und Verständnis), 2. *Färdighet och förmåga* (Fähigkeiten und Fertigkeiten), 3. *Värderingsförmåga och förhållningssätt* (Urteilsvermögen und Verhaltensweisen im Sinne eines Sich-Verhaltens).

17 Vgl. dazu Gerd Michelsen, Horst Siebert, Jan Lilje: *Nachhaltigkeit lernen. Ein Lesebuch*. Bad Homburg 2011.

18 Vgl. die Homepage des Studiengangs. Online: http://www.utbildning.gu.se/program/program_detalj/?programid=H2TLK [01.06.2013].

Viele der oben genannten Kompetenzen erscheinen oft als sog. ‚generischen Kompetenzen‘, die über die im engeren Sinne auf das Studienfach bezogene Inhalte hinausgehen.

Der Begriff der Nachhaltigkeit (*hållbarhet*) ist in Schweden ebenso präsent wie in den deutschsprachigen Ländern, wo er, wie bereits in der Einleitung angedeutet wurde, in allen möglichen und unmöglichen Zusammenhängen erscheint. Auf jeden Fall ist Nachhaltigkeit in den schwedischen Lehrplänen aller Schulformen¹⁹ sowie im schwedischen Hochschulgesetz (*Högskolelagen*)²⁰ fest verankert. *Göteborgs universitet* versteht sich selbst als ”Det hållbara universitetet“ bzw. ”The sustainable university“ und gibt einen eigenen Nachhaltigkeitsbericht heraus.²¹ Damit hat jedes Hochschulfach die Aufgabe, sich die Frage zu stellen, inwiefern die eigene Ausbildung zur Nachhaltigkeit beiträgt. Im Folgenden wird dargestellt, wie das Fach *Tyska* in Göteborg versucht, die Anforderungen, die sich aus dem Kriterium der Nachhaltigkeit ergeben, zu reflektieren und umzusetzen.

Zu Beginn des ersten Fachsemesters (*grundkurs*) führt eine eigene Seminar-sitzung in das Thema der ‚Nachhaltigkeit‘ ein. Dabei wird zunächst der histori-

19 Vgl. dazu Internationella programkontoret / Peter Sandahl; ansvarig utgivare: Lars Nordahl: *Lärande för hållbar utveckling i styrdokument för förskola och skola*. Visby o.J. sowie Utbildningsdepartementet: *Att lära för hållbar utveckling. Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling*. Stockholm 2004 (*SOU:2004:104*). Online: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/34144> [01.06.2013].

Für die Schule existieren eigene Lehrmaterialien. Einmal abgesehen von den anerkannten Lehrwerken der gängigen Schulverlage stellen weitere Institutionen Materialien zur Verfügung; diese orientieren sich allerdings nicht zuletzt an den eigenen Interessen und verstehen ‚Nachhaltigkeit‘ vergleichsweise eng im Hinblick auf Aspekte der Ökologie und der Ökonomie; vgl. z.B. Fairtrade Sverige: *Schyssta bananer? Hållbar utveckling genom medveten konsumtion och rättvis handel. Ett pedagogiskt material förankrat i LGR11 för årskurs 1-6*. Stockholm 2012; Fairtrade Sverige: *Spela roll? Hållbar utveckling genom medveten konsumtion och rättvis handel. Ett metodmaterial förankrat i LGR11 för årskurs 7-9*. Stockholm 2012 sowie WWF, Susie Broquist-Lundegård, Nina Wolf, Erika Åberg, Gittan Matsson (Hgg.): *Skola på hållbar väg – skolors arbete inom hållbar utveckling*. Solna 2010 (*WWF Rapport*). Unabhängig davon bieten diese Materialien hilfreiche Hinweise und Ideen für den Unterricht.

20 Vgl. Utbildningsdepartementet: *Högskolelag* (1992:1434), Kapitel 1, § 5. Online: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/ [01.06.2013].

21 Vgl. die sowohl auf Schwedisch als auch auf Englisch erschienene Broschüre: Göteborgs universitet: *Det hållbara universitetet* bzw. University of Gothenburg: *The sustainable university*. Göteborg o.J. sowie den Nachhaltigkeitsbericht. Online: www.hallbarhetsredovisning.gu.se bzw. www.sustainabilityreport.gu.se [01.06.2013].

schen und politischen Entwicklung des Begriffs nachgegangen. Wesentliches Ziel ist es, auf den Konstruktcharakter des Begriffes hinzuweisen, vor allem aber auf seine möglichen politischen Funktionen und die damit einhergehenden Implikationen. Dass der Begriff der Nachhaltigkeit nicht unbedingt einen vorhandenen Zustand beschreibt, sondern vielmehr einen erstrebten, auf jeden Fall aber einen Prozess, wurde bereits angedeutet.

Die UNESCO zieht in ihren Zielbestimmungen bezüglich der Nachhaltigkeit²² immer wieder Aspekte des menschlichen Daseins heran, die relational aufzufassen sind: Wenn also zum Beispiel von *Frieden, Gerechtigkeit, Gesundheit* und *Umweltschutz* die Rede ist, dann werden *Krieg, Unrecht, Krankheit* und *Umweltzerstörung* mitgedacht.

Die Umsetzung dieser Aspekte in der Lehre kann nicht nur rein inhaltlich und damit vergleichsweise oberflächlich erfolgen; die Lernziele müssen vielmehr in eine pädagogische Praxis übergehen, die sich unmittelbar an den Studierenden und deren Reflexionsvermögen orientiert: Was bedeutet Wissen? Welche Rolle spielen Raum und Zeit des Lernens? Umgekehrt gilt dies ebenso für die Lehrenden: Wie sehe ich meine eigene Rolle als Lehrerin bzw. Lehrer? Welche Rolle haben die Studierenden? Und vor allem: Wozu wird gelehrt und gelernt?

Die Antworten auf diese Fragen, wie sie im Fach *Tyska* in Göteborg verstanden werden, lauten in Anlehnung an John Steinberg²³ – vereinfacht – wie folgt:

1. Wissen ist veränderlich (sowohl zeitlich als auch räumlich) und inter- bzw. transdisziplinär.
2. Lernen geschieht lebenslang und überall, nicht nur im Unterricht und im Hinblick auf Tests und Prüfungen.
3. Daher stehen nicht Kursinhalte im Fokus, sondern vielmehr die Bedingungen und Möglichkeiten für das Lernen selbst.
4. Lehr-/Lernsituationen werden als Mentorschaft verstanden und nicht als absolute Quellen des Wissens.
5. Die Studierenden sind verantwortlich für ihr Lernen und damit aktive Mitgestalter der Lernsituation.
6. Der Erwerb von generischen Kompetenzen ist von zentraler Bedeutung (z.B. die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Organisationsvermögen, Lei-

22 Hier referiert anhand von Utbildningsdepartementet: *Att lära för hållbar utveckling. Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling*. Stockholm 2004 (SOU:2004:104). Online: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/34144> [01.06.2013].

23 John Steinberg: *Världens bästa fröken. När modern pedagogik fungerar*. Solna 2004.

tungsvermögen, die kommunikative Kompetenz und das Vermögen, den eigenen Lernprozess zu verantworten und zu verstehen etc.).

7. Unterrichts- und Prüfungsformen müssen deshalb auch ermöglichen, dass die Studierenden generische Kompetenzen entwickeln.

Die Curricula in den beiden ersten Semestern (*grundkurs* und *fortsättningskurs*) sind in Göteborg in vier Teilkurse zu je 7,5 ECTS-Punkten eingeteilt: *Språkvetenskap* (Sprachwissenschaft), *Litteraturvetenskap* (Literaturwissenschaft), *Kulturrkunskap* (Landeskunde) sowie *Muntlig och skriftlig språkfärdighet* (mündliche und schriftliche Sprachfertigkeit). Im dritten Semester (*fördjupningskurs*) besteht das Curriculum aus drei Teilmomenten: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft (jeweils 7,5 ECTS-Punkte) und *Självständigt arbete* (Bachelorarbeit; 15 ECTS-Punkte).

Landeskunde und Literaturwissenschaft

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird vor allem auf die Umsetzung der Nachhaltigkeitsaspekte in Landeskunde und Literaturwissenschaft eingegangen. Aber natürlich finden sie sich in allen Teilkursen wieder, in Sprachwissenschaft vor allem durch die Reflexion von Ergebnissen der Sprachkritikforschung.²⁴

Grundlegendes Ziel der Teilkurse in Landeskunde ist es, Lehr-/Lernstrategien zu entwickeln, die sich nicht in simplen Grenzen, Differenzen oder Dichotomien bewegen, sondern diese Kategorien im Verstehen von ‚Ich‘ und ‚Welt‘ produktiv zu nutzen versuchen. ‚Kultur‘ wird dabei, grob gesagt, immer auch als Ausdruck unterschiedlicher geschichtlicher und gesellschaftlicher Positionierungsversuche verstanden. In diesem Zusammenhang bieten sich Theorien der *Transkulturalität* geradezu an.²⁵ Ausgehend von bestimmten Phänomenen, können die oben genannten Aspekte wie *Frieden, Gerechtigkeit, Ge-*

24 Vgl. dazu z.B. Birte Arendt, Jana Kiesendahl (Hgg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen 2011; Walther Dieckmann: *Wege und Abwege der Sprachkritik*. Bremen 2012; Jürgen Schiewe: *Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart*. München 1998; Jürgen Schiewe (Hg.): *Sprachkritik und Sprachkultur. Konzepte und Impulse für Wissenschaft und Öffentlichkeit*. Bremen 2011 (*Greifswalder Beiträge zur Linguistik*, 6).

25 Vgl. z.B. Dorothee Kimmich, Schamma Schahadat (Hgg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zu Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld 2012; Michael Göhlich, Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau, Jörg Zirfas (Hgg.): *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim 2006 (*Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung*).

sundheit und *Umwelt* thematisiert und analysiert werden; zentral sind dabei nicht zuletzt so unterschiedliche Aspekte wie ‚Nation‘, ‚Globalisierung‘, ‚Gender‘, ‚Armut‘, ‚Tourismus‘ etc. Die einseitige Darstellung im Sinne der Vermittlung von Zahlen, Daten und Fakten über die deutschsprachigen Länder bleibt somit von vornherein ebenso ausgeschlossen wie oberflächliche Gegenüberstellungen (‚in Deutschland‘ – ‚in Schweden‘).

‚Landeskunde‘ bietet sich zudem an für eine explizite Thematisierung des Nachhaltigkeitsbegriffs: Was bedeutet ‚Nachhaltigkeit‘? In welchen Zusammenhängen erscheint der Begriff? Um nur einige Beispiele zu nennen:

Mit *Bioboomb* existiert ein „Magazin für nachhaltigen Genuss“; *Gleichklang*, die „Kennenlern-Plattform für naturnahe, umweltbewegte, tierfreundliche und sozial denkende Menschen“, erklärt: „Wir möchten nachhaltig, gesund und sinnvoll leben.“²⁶ In einem Werbeschreiben der auf Kunst spezialisierten Versandbuchhandlung *Frölich & Kaufmann* heißt es: „Die einnehmenden Bronzeplastiken ‚Frau im Wind‘ und ‚Der Sänger (Singender Klosterschüler)‘ sind markante Beispiele für die eminente, nachhaltige Modernität von Barlachs Kunstauffassung.“²⁷ Das Kundenmagazin einer großen deutschen Drogeriemarktkette informiert unter der Überschrift „Närrisch und nachhaltig“ darüber, wie man „Fair feiert ...“²⁸; eine prominente Creme-Marke will „Nachhaltig in die Zukunft“ – mittels der Strategie „We care“.²⁹ Und die schwedische *Berättarföreningen Tellus* geht davon aus, dass ‚nachhaltige Entwicklung in unseren Ideen und Träumen beginnt‘.³⁰

Die Lernenden werden so auch mit der allgegenwärtigen Präsenz des Begriffs vertraut gemacht, können sicher Beispiele aus dem eigenen Umfeld nennen und lernen im nächsten Schritt, Schlussfolgerungen hinsichtlich der Bedeutung, aber auch der Angemessenheit des Begriffs in alltäglichen bzw. alltagssprachlichen Kontexten zu ziehen. Dies kann ggf. auch eine kritische Betrachtung des Begriffs auf der Grundlage authentischer Texte bedeuten, denen eine kritische Sicht keineswegs eingeschrieben ist.³¹ Analoges gilt für Preise und

26 [Anon.; Anzeige]: Gleichklang.de. In: *Schrot & Korn* (2013) Januar.

27 Andreas Kaufmann: Werbeschreiben *Frölich & Kaufmann*, 30.10.2012.

28 [Interview mit Tobias Reitz]: Närrisch und nachhaltig. In: *alverde* (2013) Februar, S. 60.

29 [Anon.]: Nachhaltig in die Zukunft. In: *Nivea für mich* (2013) März, S. 30f.

30 Unsere Übersetzung; F.Th.G., P.P.; Berättarföreningen Tellus: Broschüre zur Buchmesse *Bok & Bibliotek* 2012.

31 Z.B.: Kay Dohnke: Nachhaltigkeit als Geschäftsprinzip. Wie Firmen mit CSR-Strategien gesellschaftliche Verantwortung übernehmen. In: *DE Magazin Deutschland. Forum für Politik, Kultur und Wirtschaft* (2012) 4, S. 46f.

Auszeichnungen wie zum Beispiel den ,deutschen Nachhaltigkeitspreis³² oder den „Top 500 Award für nachhaltiges Wachstum“³³: Anstatt Urteile unkritisch zu übernehmen, lernen die Studierenden Fragen zu stellen nach den Initiatoren dieser Preise, den Kriterien für die Preisvergabe, den Quellen, die über diese Preise berichten³⁴ usw. Gerade hier wird deutlich, dass Schulen und Universitäten vor allem Lernprozesse anstoßen können und sollen, die mit dem Verlassen des entsprechenden Gebäudes eben nicht abgeschlossen sind.

Für die Gestaltung der literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen ist die Annahme grundlegend, dass gerade literarische Texte besondere Möglichkeiten bieten, zentrale Fragen der Nachhaltigkeit zu diskutieren. Denn als Begriff, der nicht ausschließlich aktuelle Zustände beschreibt und verarbeitet, sondern sowohl vergangene als auch zukünftige, ist ,Nachhaltigkeit‘ letztlich immer mit Fiktion verbunden.

Nachhaltigkeit impliziert in der Regel Multiperspektivität, also die Möglichkeit, die Perspektiven verschiedener Disziplinen (z.B. der Ökonomie, der Ökologie usw.) und des sozialen Handelns miteinander zu verbinden. Übertragen auf literarische Werke bedeutet dies, dass Nachhaltigkeit in literarischer Gestaltung gründen kann. Literarische Texte sind eben ,künstlich‘ bzw. ,künstlerisch‘ geschaffen, es gibt sie nicht einfach wie zum Beispiel Steine im Wald.³⁵ Die Tatsache, dass sie bewusst gestaltet sind, bedeutet wiederum, dass sie sowohl deutende Darstellungen von Welt als auch selbst deutungsbedürftig sind. Hierdurch werden sie als Darstellungen zu einem Modell von ,Weltverhalten‘, das interpretiert und analysiert werden kann. Ein Wahrnehmen und Verstehen

32 Vgl. dazu z.B. [sk]: Deutscher Nachhaltigkeitspreis. In: *Schrot & Korn* (2013) März, S. 88.

33 Stephan-Thomas Klose: „Deutschlands Wachstumsmeister“. In: *Centaur* (2013) 1, S. 48f.

34 Auffälligerweise handelt es sich hier häufig um die Kundenmagazine der ausgezeichneten Unternehmen. Von neutralem bzw. objektivem Journalismus kann hier – ohne die thematisierten Verdienste an sich in Frage zu stellen – nicht die Rede sein.

35 Siehe hierzu Johannes Kleinstücks Diskussion des Verhältnisses von ,Realität‘ und ,Wirklichkeit‘, vor allem seine Deutung des *energeia*-Begriffs: „Als ,energeia‘ bezeichnet Aristoteles einen Seinszustand, den er zu dem der ,dynamis‘ [...] oder ,Möglichkeit‘ in Beziehung setzt. Die gegenseitige Relation läßt sich mit einem einfachen Beispiel erläutern: Ein unbehauener Steinblock hat die Möglichkeit, zur Statue gemacht zu werden; die fertige Statue ist im Zustand der Wirklichkeit. Die Statue ist, was der Steinblock sein kann. Die Relation von Möglichkeit und Wirklichkeit ist daher die des Sein-Könnens zum Sein; nicht jedoch zum reinen Sein oder zum Sein überhaupt, sondern zum Verwirklicht-Sein.“ (Johannes Kleinstück: *Die Erfindung der Realität. Studien zur Geschichte und Kritik des Realismus*. Stuttgart 1980, S. 31)

von Dargestelltem verlangt immer mehrere Interpretationsmöglichkeiten, um nicht eindimensional zu bleiben.

Die literaturwissenschaftlichen Teilkurse auf *grundnivå*, also der ersten drei Semester, bilden ‚literarische Reihen‘³⁶, deren Ziel es u.a. ist, historischen Kontinuitäten und Diskontinuitäten sowie weiteren Entwicklungen und Verschiebungen nachzugehen.

Die Reihenbildung ist nicht zu verwechseln mit ausschließlich thematisch und/oder motivisch ausgerichteten Studien. Vielmehr versucht eine Reihe in Geißlers Sinne das „Mehr“³⁷ eines literarischen Kunstwerkes zu fassen, das ausdrücklich seine geschichtliche Rezeption mitdenkt. Anders ausgedrückt: Eine Reihenbildung versucht auch das Verstehen selbst mit einzuschließen. So verstanden, hat eine Literaturdidaktik

mit der Reflexion von Aneignungs- und Darbietungsbedingungen zu tun. Sie hat sich als produktive Vermittlung zu begreifen, als ein Handeln und Tun und nicht als ein Denken von Gegebenheiten. Sie ist nicht eine Vermittlung dessen, was ist, sondern ein Prozeß der Bildung.³⁸

Wissensvermittlung hat zugleich auf rationalem Wege zu geschehen.³⁹ Insofern entsteht ein Spannungsverhältnis, das Geißler als „didaktische Differenz“ bezeichnet. Das heißt, es geht um eine Didaktik, die es bei der „rationalen Vermittlung“ dennoch ermöglicht, das „„Mehr“ des literarischen Kunstwerks“ mit einzubeziehen und somit im Endeffekt „auch ein existentielles Getroffensein und Verändertwerden“ zu erreichen.⁴⁰ Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet dies Folgendes:

(1) Jede Textbehandlung ist eine ‚verfrühte‘, wobei – so Edgar Platen – ‚keine Textauswahl gemeint ist, die vom Leser nicht verstanden werden kann‘⁴¹; sondern ‚Verfrühung‘ bedeutet hier erstens ein Lesen, das „gegen den bloßen Konsum von Literatur“⁴² gerichtet ist. Das heißt, dass nicht nur

36 Vgl. dazu Rolf Geißler: *Arbeit am literarischen Kanon. Perspektiven der Bürgerlichkeit*. Paderborn/München/Wien/Zürich 1982, S. 93ff.

37 Rolf Geißler: *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Bestandsaufnahme – Kritik – Neuansatz*. 2. Auflage. Hannover/Darmstadt/Dortmund/Berlin 1973, S. 93.

38 Ebd., S. 92.

39 Vgl. ebd.

40 Ebd., S. 93.

41 Edgar Platen: *Poesie und Technik: Interpretationen zum Fragehorizont*. Frankfurt a.M. 1997, S. 27.

42 Rolf Geißler: *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Bestandsaufnahme – Kritik – Neuansatz*. 2. Auflage. Hannover/Darmstadt/Dortmund/Berlin 1973, S. 93.

„[g]elezen wird, was eingängig ist und keine geistigen Anstrengungen verlangt.“ Zweitens ergibt sich der Begriff „aus der Sache selbst. Im Grunde ist jede Lektüre von Dichtung verfrüht.“⁴³ Dies zeigt sich vor allem an dem mit jeder Lektüre wachsenden „Verstehenshorizont“.⁴⁴

(2) Daher wohnt jeder „Textbehandlung“ immer auch eine „wirkungsge- schichtliche“ Dimension inne, in der „die Geschichtlichkeit und damit die gesellschaftliche Bedingtheit des jeweiligen Verstehens selbst zum Thema“ wird.⁴⁵

(3) Eine Unterrichtsreihe, in der, „jeder Text aus der Konstellation mit einem anderen sich erschließt, aber auch nur so weit Einsicht gibt, wie es die Gesamt- konzeption zuläßt“⁴⁶, ermöglicht ein differenziertes Textverständnis, das nicht beliebig oder zufällig bleibt. In einem weiteren Schritt kann dieses Text- verständnis in einen größeren geschichtlichen Kontext gesetzt werden. Eine Reihe kann zugleich andere Reihen vertiefen und ergänzen. In diesem Sinne wird mit der Didaktik der Reihenbildung ein wechselseitiger Prozess initiiert, der letztlich immer neue „Texteinsichten“ eröffnet. Die Texte werden somit „Korrektiv und Gegenstand der Interpretation zugleich [...]“.⁴⁷ Die Texte einer Reihe sind folglich als „kontextueller Sinnpfad zu verstehen, d.h., die Reihe hat ein Thema, das die Textauswahl bestimmt.“⁴⁸ Selbstverständlich muss eine Reihe immer auch literaturwissenschaftlich begründbar sein. Gerade hierin besteht „eine gemeinsame Aufgabe von Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft [...]“.⁴⁹

Übergreifendes Ziel für die literaturwissenschaftlichen Reihen im Fach *Tyska* an der Universität Göteborg ist es, Denkhorizonte zu schaffen durch das „Üben der Einsicht in konkrete Lebensbedingungen, ohne ihnen unterworfen zu sein“; auf diese Weise werden Bedingungen für selbständiges, kritisches Denken geschaf-

43 Ebd., S. 94.

44 Edgar Platen: *Poesie und Technik: Interpretationen zum Fragehorizont*. Frankfurt a.M. 1997, S. 28. „Hiermit wendet sich Geißler gegen den Verstehensbegriff in der Nachfolge Diltheys, der davon ausgeht, daß ein literarisches Werk objektiv und endgültig verstanden werden kann.“ (Ebd.)

45 Rolf Geißler: *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Bestandsaufnahme – Kritik – Neuansatz*. 2. Auflage. Hannover/Darmstadt/Dortmund/Berlin 1973, S. 94.

46 Ebd.

47 Ebd., S. 95.

48 Edgar Platen: *Poesie und Technik: Interpretationen zum Fragehorizont*. Frankfurt a.M. 1997, S. 30.

49 Ebd., S. 31.

fen beziehungsweise Denkhorizonte eröffnet, die – mit Geißler – die „Vorbedingung für die Bildung der menschlichen Mündigkeit“⁵⁰ sind.

Diesem Anspruch zu begegnen, bedeutet zugleich eine Abwendung vom Historismus, in dem zum Beispiel Literaturgeschichte verstanden wird „als ein formaler Zeitpfeil, auf dem ‚wichtige‘ [...] Werke Etappen bilden, für die dann gleich auch schon wohlfeile Epochenschubladen bereitstehen.“⁵¹ Vielmehr geht es darum, einen geschichtlichen und zugleich gegenwärtigen Frageraum zu etablieren – einen Frageraum, der nur im Dialog mit Geschichte entstehen kann. In den literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an der Universität Göteborg geht es also immer auch um die Frage, wie Literatur Geschichte zu verarbeiten vermag.

Diese Konzeption zeigt sich beispielsweise in der Reihe des ersten Semesters: *Literarische Verarbeitungen von Geschichte*. Erzähltheoretische Kompetenzen werden dabei nicht isoliert vermittelt und geschult, sondern mit Fragestellungen ethischer und gesellschaftlicher Relevanz verbunden. Eben diese sind sowohl auf der Ebene der Darstellung literarischer Werke als auch auf der Rezeptionsebene angelegt. In den Lehrveranstaltungen wird vor allem von Fragestellungen ausgegangen, die sich auf das Verhältnis von Selbst- und Fremdkonstruktionen beziehen. Die Studierenden lernen dabei, Methoden und Lesestrategien zu entwickeln, auf deren Grundlage sie die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft ebenso wie die von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ analysieren können. Die beiden zuletzt genannten Kategorien werden dabei weder als homogen noch als statisch verstanden, sondern als dynamisch im Sinne beispielsweise transkultureller Ansätze. Der Schwerpunkt der Textanalysen liegt auf der geschichtlichen und sozialen Position des Individuums, der stets auch eine gegenwartsbezogene Dimension inhärent ist.

Während sich die Reihe *Literarische Verarbeitungen von Geschichte* vor allem auf die Literatur der Moderne und die Literatur nach 1945 konzentriert, steht im zweiten Semester im Rahmen der Reihe *Literatur der Bürgerlichkeit* die Literatur zwischen Aufklärung und klassischer Moderne im Zentrum. Hierdurch wird der Fragehorizont des ersten Semesters in einen größeren geschichtlichen Zusammenhang gesetzt; zugleich können die Studierenden idealerweise auf die im ersten Semester erworbenen Kenntnisse hinsichtlich des Verhältnis-

50 Rolf Geißler: *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Bestandsaufnahme – Kritik – Neuansatz*. 2. Auflage. Hannover/Darmstadt/Dortmund/Berlin 1973, S. 91.

51 Edgar Platen: *Poesie und Technik: Interpretationen zum Fragehorizont*. Frankfurt a.M. 1997, S. 30. Zu dieser grundlegenden Problematik der literaturgeschichtlichen Einordnung literarischer Texte siehe auch Ulf Abraham, Matthis Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2., durchgesehene Auflage. Berlin 2006 (*Grundlagen der Germanistik*, 42), S. 35-38.

ses von Selbst- und Fremdkonstruktionen zurückgreifen. Ausgangspunkt der Reihe *Literatur der Bürgerlichkeit* ist der ‚objektivierende Subjektivismus‘⁵² mit den damit einhergehenden Positionierungen von Mensch und Welt. Ein wichtiges Thema ist dabei das Verhältnis zwischen ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘, aus dem sich verschiedene historische Konstruktionen von ‚Ich‘ und ‚Welt‘ ergeben. Mithilfe von Grundprinzipien der Hermeneutik (insbesondere Gadamer) lernen die Studierenden unter anderem, Vorurteile zu erkennen und zu analysieren – ein Aspekt, aus dem sich wiederum Anknüpfungspunkte für die Landeskunde ergeben. Im Rahmen des zweiten Semesters wird konsequent auf die Mitgestaltung des Lehr-/Lernprozesse durch die Studierenden gesetzt: Gibt es im ersten Semester noch weitgehend vorgegebene Leitfragen zu den einzelnen Texten, so werden diese nun selbständig von den Studentinnen und Studenten formuliert und diskutiert. Die Problematisierungen der Seminarinhalte zielen also auch darauf, dass die Studierenden eine kritische und selbständige Reflexionsweise entwickeln, die letztlich über die im engeren Sinne fachbezogenen Lerninhalte und -ziele hinausgeht und zur Einsicht in die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens führt.

Die Reihe des dritten Semesters ergibt sich aus aktuellen Forschungsthemen sowie deren Thematisierung von Nachhaltigkeit; zwei Beispiele aus den letzten Jahren sind die Reihen *Schuld und Scham* sowie *Wasserorte und Wasserworte*:

Schuld und Scham: In der Textlektüre werden die Kategorien ‚Schuld‘ und ‚Scham‘ in ihrer existentiellen Bedeutung untersucht. Ausgehend von der Frage nach dem Verhältnis von staatlichem Rechtssystem und individuellem Schuldbewusstsein werden die Möglichkeiten des Verhältnisses von eingestandener und abgelehnter Schuld als unterschiedliche Varianten der Identitätskonstruktion analysiert. In dieser Reihe werden nicht nur deutschsprachige Werke gelesen, sondern auch weitere relevante Texte der europäischen Literatur, beispielsweise Dostojewskis Roman *Schuld und Sühne / Verbrechen und Strafe*.

Wasserorte und Wasserworte: Diese Reihe thematisiert das geschichtliche Verhältnis des Menschen zu Wasser, Flüssen und Meeren. Besondere Aufmerksamkeit gilt Plätzen, die von ihrer Nähe zum Wasser geprägt sind, zum Beispiel Strände, Häfen usw. Dabei geht es um ihre kulturelle Signifikanz als Grenzland bzw. Transit zwischen Festem und Fließendem, ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘. Analysiert wird, wie die Texte das Element Wasser sowohl in Hinsicht auf Industrialisierung, Handel, Reisen, Migration und Flucht als auch in Hinsicht auf das Erzählen und das Schreiben selbst thematisieren.

52 Vgl. dazu Hanspeter Padrutt: *Der epochale Winter. Zeitgemäße Betrachtungen*. Zürich 1984.

In den Reihen geht es also um die Entwicklung eines geschichtlichen Bewusstseins, das nicht nur um seine Nachhaltigkeit weiß, sondern diese zugleich zu reflektieren vermag und damit selbst nachhaltig sein kann.

Vom Konzept her mit den Reihen des Bachelorstudiums vergleichbar ist der 2007 ins Leben gerufene internationale Masterstudiengang *Deutsche Gegenwartsliteratur: Rezeption, Vermittlung, Kontext*: Anhand des Arbeitsfeldes der deutschen Gegenwartsliteratur werden im Rahmen dieses Studiengangs literatur- und kulturwissenschaftliches Wissen sowie eine praxisorientierte Vermittlungskompetenz erworben, die sich auf einen internationalen Dialograum richtet. Das Programm fokussiert also nicht isoliert auf die deutsche Gegenwartsliteratur, sondern auf deren Rezeption, Vermittlung und internationalen Kontext. Neben fachlichen Qualifikationen bietet sich den Studierenden die Möglichkeit, ihr Wissen sowie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in internationalen Zusammenhängen zu erproben und zu erweitern. Dadurch werden sie auf unterschiedlichste Berufsfelder im Bildungs-, Kultur-, Literatur- und Wissenschaftssektor vorbereitet, nicht zuletzt auch auf einen sich ständig verändernden internationalen Arbeitsmarkt.

Leistungsmessung und -bewertung

Lernziele- und -inhalte sollten nicht nur im Einklang mit Forschung und Lehre, sondern auch mit Prüfungen und deren Bewertung stehen. Doch wie lassen sich Leistungen messen und bewerten, wenn es eben nicht um die Abfrage isolierten theoretischen Wissens oder von Zahlen, Daten und Fakten geht? Wie lassen sich generische Kompetenzen prüfen? Und stehen Prüfungen an sich nicht dem Konzept der Nachhaltigkeit entgegen? Diese Fragen zu beantworten würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags zweifellos sprengen; insofern sei an dieser Stelle lediglich angedeutet, dass Prüfungen grundsätzlich kontextgebunden und problemorientiert sein sollten, will man nicht die auf Nachhaltigkeit zielenden Lehr-/Lernkonzepte in Frage stellen und damit die vollzogenen Lernprozesse konterkarieren.

Zumindest im ersten Semester bieten sich sowohl in Landeskunde als auch in Literaturwissenschaft Partnerprüfungen an, wobei die Beurteilung der Leistung der einzelnen Partner zumindest in Göteborg auf Grund der juristischen Rahmenbedingungen stets getrennt erfolgen muss. Partnerprüfungen eignen sich in besonderem Maße, da hier Perspektivübernahmen möglich sind und damit gegebenenfalls auch verschiedene Rollen miteinander konfrontiert werden können. Die Studierenden stellen dabei nicht nur ihre Selbständigkeit, sondern auch ihre Argumentationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Quellenkritik unter Beweis.

Dessen ungeachtet dürfte es sinnvoll sein, auf kontinuierliche Prüfungsformen anstelle punktueller Prüfungen zu setzen: Portfolios, die individuell angelegt werden, aber für alle geltenden, deutlich kommunizierten Rahmenbedingungen und Regeln folgen, sollten hier erste Wahl sein und hätten zudem den Vorteil, verschiedene Teilbereiche von *Tyska* miteinander zu verbinden. Die zahlreichen Funktionen moderner Lehr-/Lernplattformen wie *GUL*⁵³ erleichtern allen Beteiligten die Arbeit und ermöglichen darüber hinaus auch Formen des *Blended Learning*.

Dennoch bleiben allzu viele Fragen offen, nicht zuletzt auch die nach der Bewertung von Kompetenzen, die kaum definiert, dafür aber umso mehr in der Diskussion sind, etwa die ‚interkulturelle Kompetenz‘.⁵⁴

Schlussbemerkungen

Aspekte der Nachhaltigkeit jenseits der Bezugnahme auf Umwelt und Wirtschaftsleben im engeren Sinne sind sowohl explizit als auch implizit in der Hochschullehre präsent. Dies wurde insbesondere am Beispiel der Teilkurse *Kulturkunskap* und *Litteraturvetenskap* im Rahmen des Studiums von *Tyska* in Göteborg gezeigt und gilt im Grunde genommen für alle Sprachen, möglicherweise auch für die Geisteswissenschaften insgesamt.

Es geht also nicht um die künstliche Implementierung eines mehr oder weniger modisch gewordenen Begriffes, sondern vielmehr darum aufzuzeigen, dass Nachhaltigkeit bereits den Lehr- und Lerngegenständen inhärent ist; dies gilt analog für die pädagogischen Konzepte und deren Sicht auf Lehr-/Lernprozesse sowie die Lernenden selbst.

Die Lernziele und -inhalte haben also auch konkrete Auswirkung auf die Lehre an sich: Nachhaltigkeit lässt sich kaum *top-down* oder lehrerzentriert vermitteln; eine solche Vorgehensweise widerspräche einer nachhaltigen Sicht auf Lehr-/Lernprozesse. Vielmehr geht es um die aktive Beteiligung der Studierenden und darum, Denkprozesse in Gang zu setzen anstatt fertige Lösungen anzubieten. Das bedeutet zugleich, dass Bildungsprozesse in hohem Maße auch außerhalb der Hochschule bzw. Universität stattfinden und die Institution somit lediglich als Anreger bzw. Katalysator von Bildungsprozessen fungieren kann.

53 *GUL* = Göteborgs universitets lärplattform. Online: www.gul.gu.se.

54 Vgl. dazu z.B. das *INCA*-Projekt: Michael Byram, Torsten Kühlmann, Bernd Müller-Jacquier, Gerhard Budin: *INCA. Intercultural Competence Assessment* (2004). Online: <http://www.incaproject.org> [01.06.2013] sowie den Beitrag von Jan Paul Pietzuch im vorliegenden Band.

Man mag einwenden, dass viele der genannten Aspekte für sich genommen nichts Neues darstellen. Dies gilt sowohl für die rein inhaltliche Seite des Nachhaltigkeitsbegriffs als auch für die hier dargestellten pädagogischen Konzepte. Und die inflationäre Verwendung spricht ebenso wenig für die Verwendung des Begriffs. Andererseits lassen sich unter dem Begriff der ‚Nachhaltigkeit‘ zahlreiche Aspekte und Konzepte bündeln, wobei das Ergebnis mehr ist als die Summe der Einzelaspekte:

‚Nachhaltigkeit‘ steht erstens für ganzheitliches, lebenslanges Lernen und verbindet offene pädagogische Konzepte, die auf die Autonomie der Lernenden setzen – unabhängig davon, ob es um Schülerinnen und Schüler oder Studentinnen und Studenten geht. Zweitens kann ‚Nachhaltigkeit‘ die Einheit von Forschung und Lehre gewährleisten, die neuerdings mitunter nicht zuletzt auf Grund der institutionellen Rahmenbedingungen vielerorts in Frage gestellt wird. Drittens lässt sich der Begriff selbst zum Gegenstand von Unterricht und Hochschullehre machen und somit in seiner Relevanz kontinuierlich aktualisieren. Der hohe Integrationsgrad des Begriffs muss also nicht zwangsläufig von Nachteil sein.

Auf eine Formel gebracht ließe sich sagen, dass es vor allem um Lernen *für* ‚Nachhaltigkeit‘ geht, nicht um Lernen *von* ‚Nachhaltigkeit‘. So verstanden, könnten gerade von den sog. ‚Fremdphilologien‘ zahlreiche Impulse ausgehen, deren Potential bisher noch nicht in vollem Umfang erkannt worden ist.

Literatur

- [Anon.]: Nachhaltig in die Zukunft. In: *Nivea für mich* (2013) März, S. 30f.
- [Anon.; Anzeige]: Gleichklang.de. In: *Schrot & Korn* (2013) Januar.
- [sk]: Deutscher Nachhaltigkeitspreis. In: *Schrot & Korn* (2013) März, S. 88.
- Aachener Stiftung Kathy Beys: [Online-] *Lexikon der Nachhaltigkeit*. Online: <http://www.nachhaltigkeit.info> [01.06.2013].
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2., durchgesehene Auflage. Berlin 2006 (*Grundlagen der Germanistik*, 42).
- Arendt, Birte; Jana Kiesendahl (Hgg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen 2011.
- Berättarforeningen Tellus: Broschüre zur Buchmesse *Bok & Bibliotek* 2012.
- Bioboom. Das Magazin für nachhaltigen Genuss*. (2012) Winter.
- Born, Nicolas: Rede zur Verleihung des Bremer Literaturpreises. In: Born, Nicolas: *Die Welt der Maschine. Aufsätze und Reden*. Hrsg. von Rolf Haufs. Reinbek 1980, S. 198-201.
- Byram, Michael; Kühlmann, Torsten; Müller-Jacquier, Bernd; Budin, Gerhard: *INCA. Intercultural Competence Assessment* (2004). Online: <http://www.incaproject.org> [01.06.2013].

- Campe, Joachim Heinrich: Art. ‚Der Nachhalt‘. In: *Wörterbuch der Deutschen Sprache*. Veran-
staltet und herausgegeben von Joachim Heinrich Campe. Dritter Theil. L – bis – R.
Braunschweig 1809, S. 403.
- Campe, Joachim Heinrich: Art. ‚Nachhaltig‘. In: *Wörterbuch der Deutschen Sprache*. Veran-
staltet und herausgegeben von Joachim Heinrich Campe. Dritter Theil. L – bis – R.
Braunschweig 1809, S. 403.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: *Bonner Erklärung*. Bonn 2009. Online:
http://www.unesco.de/bonner_erklaerung.html?&L=0 [01.06.2013].
- Dieckmann, Walther: *Wege und Abwege der Sprachkritik*. Bremen 2012.
- Dohnke, Kay: Nachhaltigkeit als Geschäftsprinzip. Wie Firmen mit CSR-Strategien gesell-
schaftliche Verantwortung übernehmen. In: *DE Magazin Deutschland. Forum für Politik,
Kultur und Wirtschaft* (2012) 4, S. 46f.
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüs-
selkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). In: *Amtsblatt der Euro-
päischen Union*, S. L 394/10-18 [DE]. Online: [http://eur-
lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF)
[01.06.2013].
- European Commission, Education & Training: *The Lifelong Learning Programme: education
and training opportunities for all*. Online: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-
learning-programme/doc78_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-
learning-programme/doc78_en.htm) [01.06.2013].
- Fairtrade Sverige: *Schyssta bananer? Hållbar utveckling genom medveten konsumtion och
rättvis handel. Ett pedagogiskt material förankrat i LGR11 för årskurs 1-6*. Stockholm
2012.
- Fairtrade Sverige: *Spela roll? Hållbar utveckling genom medveten konsumtion och rättvis
handel. Ett metodmaterial förankrat i LGR11 för årskurs 7-9*. Stockholm 2012.
- Geißler, Rolf: *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Bestandsaufnahme – Kri-
tik – Neuansatz*. 2. Auflage. Hannover/Darmstadt/Dortmund/Berlin 1973.
- Geißler, Rolf: *Arbeit am literarischen Kanon. Perspektiven der Bürgerlichkeit*. Pader-
born/München/Wien/Zürich 1982.
- Göhlich, Michael; Leonhard, Hans-Walter; Liebau, Eckart, Zirfas, Jörg (Hgg.): *Transkultura-
lität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches
Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim 2006 (*Beiträge zur pädagogischen
Grundlagenforschung*).
- Göteborgs universitet: *Det hållbara universitetet*. / University of Gothenburg: *The sustainable
university*. Göteborg o.J. Der Nachhaltigkeitsbericht der Universität Göteborg findet sich
online unter: www.hallbarhetsredovisning.gu.se / www.sustainabilityreport.gu.se
[01.06.2013].
- Grober, Ulrich: *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. Mün-
chen 2010.
- de Haan, Gerhard; Harenberg, Dorothee: *Gutachten zum Programm Bildung für eine nachhal-
tige Entwicklung*. Bonn 1999 (*Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsför-
derung, Heft 72*). Online: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/218/pdf/heft72.pdf>
[01.06.2013].
- de Haan, Gerhard; Kamp, Georg; Lerch, Achim; Martignon, Laura; Müller-Christ, Georg;
Nutzinger, Hans-G.: *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische
Konsequenzen*. Berlin/Heidelberg 2008 (*Ethics of Science and Technology Assessment,
Band 33*).

- Internationella programkontoret / Peter Sandahl; ansvarig utgivare: Lars Nordahl: *Lärande för hållbar utveckling i styrdokument för förskola och skola*. Visby o.J.
- Kaufmann, Andreas: Werbeschreiben *Frölich & Kaufmann*, 30.10.2012.
- Kimmich, Dorothee; Schahadat, Schamma (Hgg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zu Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld 2012
- Kleinstück, Johannes: *Die Erfindung der Realität. Studien zur Geschichte und Kritik des Realismus*. Stuttgart 1980.
- Klose, Stephan-Thomas: „Deutschlands Wachstumsmeister“. In: *Centaur* (2013) 1, S. 48f.
- Meadows, Donella H.; Meadows, Dennis L.; Randers, Jørgen; Behrens, William W. III: *The Limits to Growth. A Report for The Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Second edition. New York 1974.
- Michelsen, Gerd; Siebert, Horst; Lilje, Jan: *Nachhaltigkeit lernen. Ein Lesebuch*. Bad Homburg 2011.
- Padrutt, Hanspeter: *Der epochale Winter. Zeitgemäße Betrachtungen*. Zürich 1984.
- Platen, Edgar: *Poesie und Technik: Interpretationen zum Fragehorizont*. Frankfurt a.M. 1997.
- [Interview mit Tobias Reitz]: Nährisch und nachhaltig. In: *alverde* (2013) Februar, S. 60.
- Schiewe, Jürgen: *Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart*. München 1998.
- Schiewe, Jürgen (Hg.): *Sprachkritik und Sprachkultur. Konzepte und Impulse für Wissenschaft und Öffentlichkeit*. Bremen 2011 (*Greifswalder Beiträge zur Linguistik*, 6).
- Steinberg, John: *Världens bästa fröken. När modern pedagogik fungerar*. Solna 2004.
- Stoltenberg, Ute: *Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfelds Wald*. München 2009.
- Utbildningsdepartementet: *Högskolelag* (1992:1434).
Online: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/ [01.06.2013].
- Utbildningsdepartementet: *Att lära för hållbar utveckling. Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling*. Stockholm 2004 (*SOU:2004:104*).
Online: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/34144> [01.06.2013].
- Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. World Commission on Environment and Development A/42/427. Genf 1987.
Online: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> [01.06.2013].
- WWF, Broquist-Lundegård, Susie; Wolf, Nina; Åberg, Erika; Matsson, Gittan (Hgg.): *Skola på hållbar väg – skolors arbete inom hållbar utveckling*. Solna 2010 (*WWF Rapport*).

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 baltiska språk, finska och tyska, 106 91 Stockholm, Schweden

E-Mail: christine.becker@tyska.su.se

Docent Dr. **Frank Thomas Grub**; Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteraturer / Tyska, Box 200, 405 30 Göteborg, Schweden

E-Mail: frank.thomas.grub@sprak.gu.se

Heike Havermeier, M.A.; Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteraturer / Tyska, Box 200, 405 30 Göteborg, Schweden

E-Mail: heike.havermeier@gu.se

Michael Jaumann, M.A.; Deutsch-Kasachische Universität, Ul. Pushkina 111/113, 050010 Almaty, Kasachstan

E-Mail: michael.jaumann@gmx.de

Susanne Junker, M.A.; Friedrich-Schiller-Universität Jena, Sprachenzentrum, Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena, Deutschland

E-Mail: susanne.junker@uni-jena.de

Prof. Dr. **Frank-Michael Kirsch**; Mångkulturellt centrum, Fittja gård, Vårdshusvägen 7, 145 50 Norsborg, Schweden

E-Mail: frankmichaelk@gmail.com

Jan Paul Pietzuch, M.A.; Universitetet i Bergen, Institutt for fremmedspråk,
Postboks 7805, 5020 Bergen, Norwegen

E-Mail: jp.pietzuch@if.uib.no

Dr. **Petra Platen**; Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteraturer /
Tyska, Box 200, 405 30 Göteborg, Schweden

E-Mail: petra.platen@sprak.gu.se

Dr. **Christoph Röcklinsberg**; Linköpings universitet, Institut för ekonomisk
och industriell utveckling (IEI), 581 83 Linköping, Schweden

E-Mail: christoph.rocklinsberg@liu.se

**Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur /
Northern European Studies in Literature, Language and Culture**

Herausgegeben von / Edited by Frank Thomas Grub

Band 1 Frank Thomas Grub (Hrsg.): Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am
12. Mai 2012. 2013.

www.peterlang.de

