



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Erinnerungsorte in der Hochschullehre

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Katrin Stefan

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 818

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Austrian Studies - Cultures,
Literatures, Languages

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Katrin Stefan, dass die Masterarbeit von mir selbstständig verfasst wurde, keine anderen Quellen als angegeben benutzt wurden und ich mich keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich bestätige, dass ich das Thema meiner Masterarbeit bisher weder im In- noch Ausland als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, am 08. September 2025

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Theoretische Grundlagen zur Landeskunde	7
1.1 Konzepte des landeskundlichen und kulturellen Lernens	7
1.2 Erinnerungsorte und das kollektive Gedächtnis	15
1.3 Erinnerungsorte im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	19
1.4 Erinnerungsorte im DaF-Unterricht	24
2. Erinnerungsorte in der DaF-Hochschullehre	27
2.1 Theoretische und empirische Forschung an Hochschulen	27
2.2 Lehr- und Lernkontexte	32
2.3 Perspektiven kulturwissenschaftlicher Forschung in DaF	34
3. Methodische Vorgehensweise	37
3.1 Forschungsdesign: Qualitative Forschung	37
3.2 Erhebungsmethode: Leitfadengestütztes Expert*inneninterview	38
3.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung	40
3.4 Sample	41
3.5 Ethische Überlegungen	42
3.6 Reflexion der Datenerhebung	42
3.7 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker	44
3.7.1 Codieren und Kategorienbildung	47
3.7.2 Reflexion der Kategorienbildung	49
4. Forschungsergebnisse	50
5. Diskussion	83
6. Zusammenfassung, Fazit & Ausblick	88
7. Conclusio	91
8. Literaturverzeichnis	94
9. Anhang	103
9.1 Abstract	103
9.2 Interviewleitfaden	104
9.3 Codierleitfaden	106
9.4 Interviewtranskriptionen	109

Einleitung

Bildungsinstitutionen, verstanden als Orte der Wissens- und Erinnerungsproduktion, kommt bei der Darstellung und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel eine zentrale Bedeutung zu. (Anderson 1983; Sobe 2014; Paulson et al. 2020). Gerade kulturelle Themen, insbesondere Fragen der Erinnerungskultur, sind Gegenstand intensiver öffentlicher wie privater Debatten. Im Kontext von Deutsch als Fremdsprache stellt sich daher in besonderer Weise die Frage, wie prägende gesellschaftliche Phänomene und Diskurse vermittelt werden können (Altmayer 2023). Schulen wie Hochschulen wird die Aufgabe zugeschrieben, auf die komplexe Verbindung von kulturellem und sprachlichem Lernen hinzuweisen und Lernenden entsprechende Zugänge und methodische Werkzeuge für die Auseinandersetzung bereitzustellen. Diese Aufgabe bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Forschungsprojekts.¹

Problemstellung und Forschungsinteresse²

Seit den 1980er Jahren hat das kulturelle Gedächtnis einen bedeutenden Wandel erfahren (Assmann 2018). Die Möglichkeit des externen Speicherns in elektronischen Medien und dadurch die Erweiterung des künstlichen Gedächtnisses, die Tatsache, dass die letzten Zeitzeug*innen von einer der verheerendsten Katastrophen des 20. Jahrhunderts zu berichten vermögen, sind zentrale Faktoren für den Aufschwung des kulturellen Gedächtnisses (ebd.). Pierre Nora (2005) spricht sogar vom *Zeitalter des Gedenkens*. Aus Sicht des Fachdiskurses ist nunmehr umfassend bekannt, dass kulturell geprägte Erinnerungen in unterschiedlichen Formen das kollektive Gedächtnis prägen und dass diese kulturellen Erinnerungen in Hinblick auf die kollektive Identität von enormer Bedeutung sind. Während Erinnerungsorte auf theoretischer Ebene bereits Eingang in die Forschung gefunden und sich etabliert haben, steht die Thematisierung dieser Methodik im fachdidaktischen Diskurs erst am Anfang, obwohl Erinnerungsorte ein großes Potential für den Sprachunterricht darstellen. Denn die Methodik der Erinnerungsorte ermöglicht ein Betrachten von kulturellen Phänomenen aus unterschiedlichen Perspektiven und über unterschiedliche Medien (Badstübner-Kizik 2014). Dadurch wird Lernenden ein multiperspektivischer Blick auf ein Thema und insofern eine demokratische Herangehensweise gezeigt, als diverse Blickwinkel, Interpretationen und

¹ Teile dieses Absatzes sind angelehnt an Formulierungen aus Stefan 2023.

² Teile dieses Absatzes entstammen einem ersten veröffentlichten Abstract zur Arbeit, da Teile des Projekts im Rahmen einer Poster-Präsentation auf der DGFF-Tagung 2023 in Freiburg i. B. präsentiert wurden. Link: https://dgff.de/assets/Uploads/DGFF-Kongress-2/Archiv/DGFF_Kongressplaner_2023_Freiburg.pdf (10.09.2025)

Meinungen berücksichtigt werden. Darüber hinaus können Lernende anhand der Arbeit mit Erinnerungsorten über ihre Eigen- und Fremdwahrnehmung reflektieren (Badstübner-Kizik 2014).

Für die praktische Umsetzung bedarf es jedoch klarer didaktisch-methodischer Leitlinien. Die vorliegende Arbeit befasst sich daher nicht mit der Auswahl geeigneter Erinnerungsorte (Badstübner-Kizik 2014), sondern mit deren didaktischer und methodischer Integration in den DaF-Unterricht. Gerade internationale Germanistikinstitute bieten sich für die multiperspektivische Herangehensweise an, die das Arbeiten mit Erinnerungsorten erfordert (Badstübner-Kizik 2014). Vor diesem Hintergrund wurde folgende übergeordnete Forschungsfrage³ definiert:

Inwiefern lassen sich Qualitätskriterien für die Didaktisierung von Erinnerungsorten im DaF-Unterricht festmachen?

Weitere Unterfragen dazu sind folgende:

- a. Was zeichnet das Konzept der Erinnerungsorte im DaF-Kontext aus?
- b. Welche unterrichtsspezifischen Rahmenbedingungen begünstigen und erschweren das Arbeiten mit Erinnerungsorten?
- c. Welche weiteren Faktoren beeinflussen kulturelles Lernen im DaF-Unterricht?

Wichtig ist hier anzumerken, dass aufgrund des qualitativen Forschungsdesigns im Vorhinein keine Hypothesen formuliert werden. Vielmehr entstehen diese erst im Laufe des Forschungsprozesses (weitere Erläuterungen dazu siehe Kap. 3.1 Forschungsdesign).

Aufbau der Arbeit

Zu Beginn der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen mit zentralen Begriffen und den dazugehörigen Fachdiskursen erläutert. Ziel des ersten Kapitels ist die Darstellung des Forschungsstandes und das Aufzeigen der Forschungslücke. Dabei wird auf folgende Aspekte näher eingegangen: Es werden die Konzepte des landeskundlichen und kulturellen Lernens präsentiert (Kap. 1.1), Erinnerungsorte in Zusammenhang mit dem kollektiven Gedächtnis gebracht (Kap. 1.2), im Fachbereich DaF/DaZ kontextualisiert (Kap. 1.3) und im DaF-

³ Diese Forschungsfrage wurde bereits im Rahmen einer Posterpräsentation auf der DGFF-Tagung 2023 in Freiburg i. B. präsentiert und ist im Abstract zu finden. Link: https://dgff.de/assets/Uploads/DGFF-Kongress-2/Archiv/DGFF_Kongressplaner_2023_Freiburg.pdf (10.09.2025)

Unterricht verortet (Kap. 1.3). Das zweite Kapitel fokussiert dann auf den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit, nämlich auf Erinnerungsorte in der DaF-Hochschullehre, wobei hier zuerst die theoretische und empirische Forschung in den Blick genommen wird (Kap. 2.1). Anschließend erfolgt in Kap. 2.2 die Betrachtung unterschiedlicher Lehr- und Lernkontexte sowie die Darlegung der Perspektiven, die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach DaF einnehmen kann (Kap. 2.3).

Nach der theoretischen Auseinandersetzung folgt in Kapitel 3 die Erläuterung der methodischen Entscheidungen im Rahmen der empirischen Erhebung. Zunächst wird das Forschungsdesign der qualitativ angelegten Studie vorgestellt (Kap. 3.1), woraufhin die Erhebungsmethode des leitfadengestützten Expert*inneninterviews erklärt wird (Kap. 3.2). Kap. 3.3 widmet sich der Datenerhebung und Datenaufbereitung. Daraufhin wird in Kap. 3.4 das gewählte Sample beschrieben. Ethische Überlegungen sind Teil des Kap. 3.5 und in 3.6 wird die Datenerhebung aus der Perspektive der Autorin reflektiert. In 3.7 geht es dann um die gewählte Auswertungsmethode, die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024), woraufhin die Kategorienbildung dargelegt (3.7.1) und reflektiert wird (3.7.2).

Nach dem Kapitel über Methodik folgt die Präsentation der Forschungsergebnisse in Kapitel 4 und eine Diskussion zentraler Aussagen in Kapitel 5. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse zusammengefasst sowie abschließende Überlegungen und Desiderate formuliert. Kapitel 7 schließt mit einer prägnanten Retrospektive auf das Forschungsprojekt.

1. Theoretische Grundlagen

Im folgenden Kapitel wird der theoretische Rahmen, auf dem das Forschungsvorhaben basiert, in Bezug auf die übergeordnete Fragestellung dargelegt. Die vorliegende Arbeit steht dabei im Kontext verschiedener Forschungsbereiche, nämlich der Lehr- und Professionsforschung, der Konzeptforschung sowie der Curriculumforschung (Caspari 2016: 14-15). Der vielseitige Zugang zum Thema findet sich auch in den unterschiedlichen Begriffen, Konzepten und Theorien wieder, die das theoretische Gerüst der Arbeit bilden und die im folgenden Kapitel erläutert und kontextualisiert werden.

Zum Phänomen der ‚Landeskunde‘

Dem Phänomen ‚Landeskunde‘⁴ werden im kulturwissenschaftlichen Diskurs zahlreiche Attribute attestiert: Es ist von dem „Unfach“, von der „unendlichen Geschichte“, vom „Ungeheuer von Loch Ness“ (Althaus 1999: 25) und sogar vom „Ende der Landeskunde“ die Rede (Schweiger 2021: 358). Fakt ist, dass keine internationale Deutschlehrer*innentagung (*idt*) ohne die Landeskunde auskommen würde (Schweiger 2021: 358). Sie ist außerdem fester Bestandteil von Nachschlagewerken und Einführungen in den Bereich DaF/DaZ und Verlage spezialisieren sich zunehmend auf diesen Bereich in der Gestaltung der Lehrwerke (ebd.). Grundsätzlich gilt der Minimalkonsens, „dass der Erwerb fremdsprachiger Kenntnisse und Fertigkeiten verknüpft sein sollte mit einer inhaltlichen Beschäftigung mit der Gesellschaft des Zielsprachenlandes, ihrer Geschichte und ihrer Kultur“ (Schumann 2017: 187). Das Thema wird immer wiederbelebt und die wissenschaftliche Diskussion darüber neu entfacht.

1.1 Konzepte des landeskundlichen und kulturellen Lernens

Eine viel zitierte Metapher für die unterschiedlichen Landeskunde-Ansätze ist jene der Pendelschwungbewegungen:

Die ‚Landeskunde-Diskussion‘ könnte man seit ihren Anfängen als Abfolge exklusiv behaupteter Ansätze kennzeichnen, als ‚Pendelschwungbewegungen‘ von realistischen zu idealistischen Zielen, von anwendbarem Wissen zu individueller Bildung, von Fertigkeiten und Fähigkeiten, von pädagogisch zu politisch legitimierte oder gesetzte Zielen – und vice versa.“ (Simon-Pelanda 2001: 48)

Wie Schweiger (2021: 359) hervorhebt, verdeutlicht diese Metapher die nicht linear verlaufende Diskussion über Landeskunde und die daraus resultierenden kontextabhängigen

⁴ Der Begriff der Landeskunde gilt mittlerweile als überholt und wird kritisch betrachtet. In vorliegender Arbeit wird der Begriff ab sofort ohne einfache Anführungszeichen verwendet.

Zugänge. Folglich verlaufen auch die Grenzen der unterschiedlichen Ansätze in ihrer unterrichtspraktischen Anwendung nicht präzise (ebd.). Koreik (2011: 582) sieht die Pendel-Metapher insofern kritisch, als ein Pendel für ihn „immer wieder am Tiefpunkt ankommt“ und das treffe seiner Meinung nach nicht auf die Landeskunde im DaF/DaZ-Bereich zu. Entgegen dieser Auslegung im Sinne eines mathematischen Pendels, welches auf einer geraden Ebene ausschlägt, lässt die Pendelschwungbewegung eines sphärischen Pendels Ausschläge in alle Richtungen zu und scheint meiner Einschätzung nach adäquater für den aktuellen Diskurs zur Landeskunde. Denn das sphärische Pendel bewegt sich in alle Richtungen, kann aus jeder Perspektive betrachtet werden und erreicht daher auch keinen Tiefpunkt. Durch laufend neue Impulse von außen bleibt der sphärische Landeskunde-Pendel also stets in Bewegung und verdeutlicht den damit einhergehenden dynamischen Wandel und die Aktualität der Thematik. Unabhängig davon betont Schweiger (2021: 359) die Gleichzeitigkeit der Ansätze und ihre unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten, welche in Hinblick auf Lehrwerke besonders zum Tragen kommen. Koreik (1999: 21) sieht in der Kombination der beiden Ansätze die Möglichkeit, landeskundliches Lernen fundiert und zeitgemäß zu gestalten. Darüber hinaus vereint die Diskussion um unterschiedliche landeskundliche Ansätze zentrale Fragestellungen, die im Folgenden in Anlehnung an Rösler (2012: 199) von Schweiger (2021: 360) folgendermaßen zusammengefasst werden:

- a. Wie werden die Inhalte und Themen festgelegt? Nach welchen Kriterien erfolgt die Auswahl und wer trifft sie?
- b. Welche sprachbezogenen, inhaltlichen, sprachpolitischen oder allgemein pädagogischen Ziele verfolgt landeskundliches bzw. kulturelles Lehren und Lernen?
- c. Wie wird das Verhältnis zwischen sprachlichem und landeskundlichem bzw. kulturellen Lernen gesehen?
- d. Welchen Stellenwert nehmen landeskundliches bzw. kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht ein und welche Funktionen sollen sie erfüllen?
- e. Welche Methoden werden aus welchen Gründen favorisiert?
- f. Welches Verständnis von Kultur liegt dem jeweiligen Ansatz zugrunde? (Schweiger 2021: 360)

Vier Kategorien haben sich im wissenschaftlichen Diskurs schließlich etabliert: der kognitiv-informationsbezogene, kommunikativ-sprachbezogene, interkulturelle und kulturwissenschaftliche Ansatz. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Ansätze vor allem dahingehend skizziert, um die Entstehung des kulturwissenschaftlichen Ansatzes und dessen Auswirkung besser nachvollziehen zu können.

Die Einteilung und Erläuterung dienen zudem mehr der genaueren Beschreibbarkeit und der begrifflichen Klärung der unterschiedlichen Ansätze als der strikten Abgrenzung.

Kognitiv-informationsbezogene Landeskunde

Der kognitiv-informationsbezogene Ansatz charakterisiert sich durch den Fokus auf der Vermittlung von objektiven, überprüfbaren Fakten, weshalb er auch häufig unter dem Begriff der *Realienkunde* zu finden ist (Rösler 2012: 200). Inhaltlich orientiert sich der Ansatz an den jeweiligen Bezugswissenschaften, wie etwa der Literaturwissenschaft, Geschichte oder Geographie, und an den Schönen Künsten (Biebighäuser 2014: 31). Diese Form des Landeskundeunterrichts nimmt keinen zentralen Teil im Sprachunterricht ein, sondern zeichnet sich durch ihren additiven Charakter aus (Koreik & Pietzuch 2010: 1445). Während der positivistisch geprägte Ansatz für den Fremdsprachenunterricht im 19. Jahrhundert dominant war, wurde er durch die nationalistische Ideologie zur *Kulturkunde* abgewandelt und zielte auf die Unterscheidung zwischen eigener und fremder Kultur ab (Schumann 2017: 187). Die ‚Kulturkunde‘ erfuhr im Rahmen des Nationalsozialismus eine Pervertierung zur ‚Rassenkunde‘ und sollte von nun an die ‘deutsche Vormachtstellung‘ demonstrieren. In der Nachkriegszeit nahm man wiederum auf die Praxis der Zwischenkriegszeit Bezug (Simon-Pelanda 2001: 46). Im Zuge der Besatzung verfolgten die alliierten Siegermächte das Ziel eines ‚Re-Edukationsprogramms‘ im Sinne ihrer „demokratischen, kulturellen und pädagogischen Standards“ (ebd.). Der Fremdsprachenunterricht dieser Zeit war grundsätzlich von der Grammatik-Übersetzungsmethode geprägt, die Landeskunde spielte eher eine marginale Rolle und sollte auf das „bessere Deutschland“ aus der Zeit vor dem NS-Regime aufmerksam machen (ebd.).

Mittlerweile konzentriert sich der kognitiv-informationsbezogene Ansatz auf das Vermitteln von Handlungsstrategien und selbstständigen Recherchemöglichkeiten über das kulturelle, politische und gesellschaftliche Leben der Zielsprachenregionen und dem Umgang damit (Hackl 2010). Kritik erfährt die Geringschätzung der faktenbasierten Landeskunde insofern, als deklaratives Wissen über kulturelle oder soziale Kontexte von Kollektiven als Voraussetzung für das gegenseitige Verständnis gesehen werden kann (Rösler 2012: 200f.; Simon-Pelanda 2001: 983). Rösler (2012: 201) verweist außerdem auf eine Vermischung der Perspektive der Lehrmaterialien-Gestaltenden und der der Lernenden in diversen Kritiken, welche ihm zufolge zu trennen seien. Fornoff (2016: 291) spricht sich ebenfalls für eine faktenorientierte Landeskunde aus, warnt allerdings vor einer willkürlichen Auswahl der Inhalte und betont das Kriterium der Relevanz in Hinblick auf die Lebensrealität der Lernenden. Angesichts der mittlerweile vorhandenen Datenmenge und deren fortschreitenden Digitalisierung kann diese Aufgabe Lehrpersonen vor eine große Herausforderung stellen. Rösler (2012: 202) plädiert daher für eine kriteriengestützte Anleitung zur Orientierung und Entscheidungshilfe.

Kommunikativ-sprachbezogene Landeskunde

Ab den 1960er Jahren gerät die kommunikative Kompetenz zunehmend in den Fokus des Fremdsprachenunterrichts. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wird von audiovisuellen und audiolingualen Methoden abgelöst und landeskundliche Themen rücken in den Vordergrund (Simon-Pelanda 2001: 47). Die Randdisziplin gilt als Hilfsmittel, um das „für den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz notwendige soziokulturelle Wissen [...] situationsgerecht“ zu vermitteln (ebd.). Im kognitiv-informationsbezogenen Ansatz überwiegend unbedeutend, zählt die Alltagskultur nun zum zentralen Thema für das Training in authentischen Sprechsituationen (Pauldrach 1992: 7). Die Vermittlung von Faktenwissen verliert an Bedeutung (Rösler 2012: 203) und wird abgelöst von der Vermittlung von handlungsrelevantem Alltagswissen: Begriff wie „Situativität, Kontextualität, Aktualität und Authentizität“ (Bettermann 2010: 1458) legen die Basis für einen ausgeprägten Realitätsbezug im Unterricht. Zudem wurde von einem zweiteiligen Lernziel, bestehend aus Verstehen und Handeln, ausgegangen (ebd.). Die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht bewirkt also eine Neuorientierung des Landeskundeunterrichts (Biebighäuser 2014: 32). Kommunikative Landeskunde funktioniert informations-, lernenden- und handlungsorientiert und soll so auf den Sprachgebrauch in der Zielregion vorbereiten (Gerdes 1987: 13). Nicht nur die Lernziele und die Materialien erfahren eine wesentliche Veränderung, sondern auch die Rolle der Lehrenden und Lernenden wird neu gedacht. Lehrpersonen galten nicht mehr als „alleinige Instanzen der Wissensvermittlung, sondern übernahmen die Aufgabe, inhaltsorientierte und an den Bedürfnissen der Lernenden orientierte Lernarrangements zu gestalten, die kommunikatives Handeln anregen“ (Schweiger 2021: 361). Ausgehend von den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden, orientiert man sich an anthropologischen Grundbedürfnissen. So präsentiert Neuner (1994: 23) in den 1970er Jahren einen Leitfaden zu „elementaren Daseinserfahrungen“⁵, welcher auf den veränderbaren, dynamischen Charakter von landeskundlichen Themen hinweisen soll (Biebighäuser 2014: 39).

Kritiker*innen beanstandeten an der inhaltlichen Vielfältigkeit der Alltagskultur das fehlende tiefergreifende Verständnis von gesellschaftlichen Phänomenen (Biebighäuser 2014: 34). Zudem wurde Kritik an der Beschränkung auf jene Zielgruppe geäußert, die den Fremdsprachenunterricht zur Vorbereitung auf einen konkreten Auslandsaufenthalt im Zielland nutzte (Rösler 2012: 203).

Resultierend aus der Kommunikativen Wende in den 1970er Jahren prägten die Parameter „Sprache, soziale Interaktion und gesellschaftlicher Rahmen“ den Landeskundeunterricht

maßgeblich (Schweiger 2021: 361). Es entstanden unterschiedliche Ansätze zur Eingliederung von soziokulturellem Wissen in Kommunikationsanlässe und Sprachhandlungen (ebd.). Das Konzept der konfrontativen Semantik von Müller (1994: 25) thematisiert zum Beispiel kulturelle Bedeutungsunterschiede und möchte den Lernenden einen reflektierten Umgang damit vermitteln. Müllers Ansatz besagt, dass mit einem Wort oder einer Aussage diverse Assoziationen und Vorstellungen mitschwingen, die „mit ökonomischen, historischen, ideologischen, sozialen oder auch alltäglichen, gewohnheits-mäßigen Gegebenheiten in einer Gesellschaft“ zusammenhängen (ebd.: 26). Das methodische Vorgehen impliziert Wortschatzarbeit mithilfe von sogenannten Suchfragen, „mit denen Lernende versuchen, kulturelle Inhalte von sprachlichen Ausdrücken oder fremdkulturellen Wahrnehmungen zu erarbeiten, sie in den fremden Kontext einzuordnen und dabei gleichzeitig in Beziehung zur eigenen Kultur zu setzen“ (ebd.).

Die konfrontative Semantik übte starken Einfluss auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie die weiteren Ansätze zum landeskundlichen Lernen aus. Insbesondere beeinflusste sie den Ansatz der interkulturellen Landeskunde, welche auf den Vergleich des besser und weniger bekannten kulturellen Umfeldes abzielt. „Ihre konsequente Ausprägung findet die sprachbezogene Landeskunde daher im interkulturellen Ansatz der Landeskunde im Kontext der Erweiterung der kommunikativen zur interkulturellen Didaktik“ (Bettermann 2010: 1454).

Interkulturelle Landeskunde

Die Kritik an der kommunikativ-sprachbezogenen Landeskunde bewirkte vor dem Hintergrund von Migration und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen ein Umdenken. Vor allem Pädagog*innen beanstandeten die ‚Ausländerpädagogik‘ der 1980er Jahre aufgrund der Stigmatisierung einer Gruppe der Bevölkerung und forcierten die Weiterentwicklung in Richtung Interkulturalität (Biebighäuser 2014: 35). Mit dem interkulturellen Ansatz im Landeskundeunterricht richtet sich in den 1980er Jahren der Fokus auf die Meinung und Weltanschauung der Lernenden. Es geht von nun an nicht mehr primär um die Wissensvermittlung, sondern um die Auseinandersetzung mit der eigen- und fremdkulturellen Perspektive und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Schweiger 2021: 362). Rösler (2023: 221) sieht das Verhältnis zwischen Faktenwissen und interkulturellem Lernen in einer Interdependenz: „[...] es umfasst dieses und geht darüber hinaus, indem es nicht nur auf der Ebene des Wissens operiert, sondern auch auf der Ebene der Einstellungen“ (ebd.). Ziel des Unterrichts ist die „Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im

Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften“ (Zeuner 2010: 1472). Schweiger (2021: 362) fasst die konkreten Ziele der interkulturellen Landeskunde wie folgt zusammen:

- a. die Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu reaktivieren,
- b. die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur,
- c. die Fähigkeit, bei Missverständnissen kommunikativ zu vermitteln zu können und
- d. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

Als zentraler Ansatz gilt in diesem Kontext die Kombination von Sprachenlernen und Kulturenlernen, denn nur so lasse sich Krumm (2001) zufolge Landeskunde als zentraler Teil des Sprachenlernens nach dem interkulturellen Ansatz begreifen. Folglich erwerben Lernende in dieser Form des Sprachunterrichts auch kulturelle Kompetenz, d.h. „Kulturaufmerksamkeit (*Cultural Awareness*)“ mit dem Ziel eines sensibilisierten Umgangs mit unterschiedlichen Kulturen (ebd.). Kurze Zeit darauf etablierte sich der interkulturelle Ansatz bereits in diversen Bereichen des Sprachunterrichts und entwickelte sich gemeinsam mit dem kommunikativ-sprachbezogenen Ansatz zum allgemeingültigen Lern- und Lehrziel im Fremdsprachenlernen (Pauldrach 1992: 8).

Bestimmend für diese Etablierung in der Landeskunde für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache war 1990 die Publikation der ABCD-Thesen durch den Internationalen Deutschlehrer*innen-Verband (*IDIV*). Im Zuge dessen wurde die Stärkung der Sensibilität und der Entwicklung von Kompetenzen im Kontakt mit ‚fremden‘ Kulturen als zentrales Lernziel verstanden (IDV 1990). Die ABCD-Thesen hatten nicht nur eine Verbreitung der Themen im kompletten deutschsprachigen Raum sowie den Anspruch auf die Berücksichtigung von regionsspezifischen kulturellen oder sprachlichen Phänomenen zur Folge (Schweiger et al. 2015: 8); sie bewirkten auch die inhaltliche Fokussierung auf das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ (Rösler 2012: 204). Für den Unterricht bedeutete das eine Auseinandersetzung mit der Kultur der Zielregion basierend auf eigenkulturellen Sozialisierungserfahrungen (Simon-Pelanda 2001: 939). Eine mögliche Folge können entweder eine Negation des ‚Fremden‘ oder eine unreflektierte Aufnahme des scheinbar Gleichwertigen in das eigene Weltwissen durch die Lernenden darstellen (ebd.).

Die interkulturelle Landeskunde umfasst zudem alternative Methoden und pädagogische Ansätze nach Paulo Freire, wie etwa die Orientierung an „generativen Themen“ (Hackl et al. 1998: 10), d.h. an Themen, „aus denen sich im Lauf der Kursarbeit immer wieder andere relevante Themen ableiten lassen.“ (Badstübner-Kizik & Radziszewska 1998: 14) „Generative Themen“ können zur Aktivierung von Vorwissen und einer Erweiterung des eigenen Weltwissens führen (ebd.). Außerdem können sie Bezüge zur eigenen Lebensrealität herstellen

und dadurch eine Steigerung der Lernmotivation sowie eine Befähigung zur Mitgestaltung des individuellen Lernprozesses durch die Lernenden bewirken (ebd.). Letzten Endes, so Hackl et al. (1997: 23), kann das themengenerierende Arbeiten ein tieferes Verständnis der eigen- und fremdkulturellen Wahrnehmung evozieren. Die Auseinander-setzung mit individuell bedeutenden Topoi im Unterricht ermöglicht Lernenden einen außerschulischen Zugang zur fremdkulturellen Wahrnehmung (Hackl & Simon-Pelanda 1994: 138). Für diese selbstständige Umsetzung bedarf es den ABCD-Thesen entsprechend neben Fakten- und Strategiekennntnissen auch Fertigkeiten, die die persönliche Einstellung betreffen (Rösler 2012: 204).

Das interkulturelle Kulturverständnis orientiert sich tendenziell an nationalen Grenzen und kreiert dadurch Nationen als kulturell homogene Kollektive. Auch wenn diese Stereotype und Klischees zur ersten Orientierung hilfreich sein können (Metzeltin & Wallmann 2010), sollte es im Unterricht nicht bei einer oberflächlichen Auseinandersetzung bleiben. Altmayer (2008, 2016) kritisiert hierbei den homogenisierenden und stereotypisierenden Zugang zu Kultur und schlägt stattdessen ein diskursives, deutungsmusterbasiertes Kulturverständnis vor (2006).

Im Rahmen der interkulturellen Landeskunde wurden weitere Unterrichtskonzepte entwickelt – wie etwa das „Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde“ (Mog & Althaus 1992). Das interdisziplinäre Tübinger Modell setzt auf eine erlebte Landeskunde und auf kulturkontrastive didaktische Modelle (Mog & Althaus 1992: 13). Kritisiert wird an Modellen wie diesen eine ausbleibende theoretische Grundlage und ein scheinbar selektives Auswählen gewisser Forschungsarbeiten (Altmayer & Koreik 2010: 1381). Dadurch können sich solche Modelle nur schwer als eigenständiger Forschungsbereich behaupten und werden lediglich zum Praxismodell (ebd.). Eine ähnliche Reaktion erfuhr Wierlachers Versuch (2003), den Begriff der Landeskunde durch „Studies“ zu ersetzen. Auch seinen Fokus auf die Essayistik in Bezug auf mögliche Lernprodukte bewertet Fornoff (2016: 27) aufgrund der fehlenden Anforderungen an einen wissenschaftlichen Text als Nachteil für die Etablierung in der Forschung.

Die interkulturelle Landeskunde ist zwar in Lehrwerken nach wie vor stark vertreten, erfuhr aber seit den 2000er Jahren zunehmend Kritik. Fornoff (2021: 324f.) schreibt dazu etwa Folgendes:

Moniert wird an diesem Paradigma, das als Beschreibungsmodell kultureller Austauschprozesse gerade innerhalb der DaF-Landeskunde über einen langen Zeitraum hinweg eine kaum zu überschätzende Rolle spielte, neben der dichotomischen Entgegensetzung von ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Kultur vor allem das essentialistische und homogenisierende Verständnis von Kultur als Nationalkultur sowie die damit eng zusammenhängende Tendenz zur Reduktion individueller und kollektiver Identitäten auf ihre nationalkulturelle Dimension, wobei es sich jeweils um Aspekte handelt, die einer adäquaten theoretisch-konzeptionellen Erfassung der wachsenden Komplexität, Heterogenität und Pluralität sozialer Wirklichkeiten unter den

Bedingungen einer sich immer weiter beschleunigenden globalen Vernetzung eher im Wege stehen. (Fornoff 2021: 324f.)

Die Kritik verdeutlicht die Notwendigkeit von theoretischen Modellen, die komplexe soziale Wirklichkeiten vor dem Hintergrund der Globalisierung widerspiegeln. Das binäre Verhältnis von ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Kultur wird aufgebrochen und ein zunehmendes Hinterfragen von Zugehörigkeiten und kulturellen wie nationalen Identitäten ist die Folge. Wen schließt nationale Zugehörigkeit ein und aus? Womit identifizieren sich Personen, die sich ‚irgendwo dazwischen‘ befinden oder sich mehreren Kollektiven zugehörig fühlen? Ausgehend von postkolonialen Theorien entwickelten sich dementsprechend Begriffe wie Hybridität und Third Space (Castro-Varela & Dhawan 2020) sowie das Konzept der Transkulturalität (Welsch 2012). Diese Begriffe ermöglichen zwar einerseits eine Positionierung innerhalb diverser kultureller Verflechtungen, tendieren andererseits laut Fornoff (2021: 325) aber dazu,

den Begriff der Kultur selbst zu delegitimieren, indem sie sämtliche Formen von Kollektivität in einem bis auf das Einzelindividuum zurückgehenden Prozess der Dekonstruktion auflösen bzw. den Bezug auf solche Formen wahlweise unter den Verdacht der Übergeneralisierung, Stereotypenbildung oder eben der Kulturalisierung stellen.

Fornoff (ebd.) moniert das Konzept insofern, als seine breite Auffassung von Kultur der für den Fremdsprachenunterricht oft geforderten spezifischen Beschäftigung mit den amtlich deutschsprachigen Regionen (Dirim 2015: 26) weniger entspricht (Fornoff 2021: 325). Hybridität sei demzufolge nicht konkret genug für eine gezielte Auseinandersetzung mit der Kultur im deutschen Sprachraum. Diesem Argument kann man entgegenhalten, dass der Diskurs – unabhängig vom thematisierten kulturellen Phänomen – in der Fremdsprache stattfindet.

„Cultural turn“

Wie sehr der fremdsprachliche Unterricht vom deutschen Sprachraum in der Themenwahl losgelöst werden kann und wie sehr er zugleich zentrale kulturelle Phänomene der Regionen thematisieren soll, ohne homogenisierend oder stereotypisierend zu sein, wurde im Zuge des „cultural turn“ innerhalb des Bereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den vergangenen zwei Jahrzehnten eingehend diskutiert. Dabei etablierten sich zwei kulturwissenschaftliche Paradigmen im fachwissenschaftlichen Diskurs: Kulturelles Lernen mithilfe von Deutungsmustern und das Konzept der Erinnerungsorte. Während kulturelles Lernen – von nun an als Alternative zum Begriff der Landeskunde mit Deutungsmustern – auf das diskursive Aushandeln von komprimierten Vordeutungen setzt, fokussiert das Konzept der

Erinnerungsorte in Kontrast zum faktenbasierten Lernen auf die Wahrnehmung, die Erinnerung an und den gesellschaftlichen Diskurs über kulturelle Phänomene. Was macht ein Kulturgut überhaupt zu einem Erinnerungsort? Worin besteht das Potential dieses Konzepts? Auf diese Fragen versucht das folgende Kapitel Antworten zu geben, bevor auf die Bedeutung des Konzepts für den Fremdsprachenunterricht näher eingegangen wird.

1.2 Erinnerungsorte und das kollektive Gedächtnis⁶

Das in den Geschichts- und Kulturwissenschaften verortete Konzept der Erinnerungsorte geht einerseits auf die Studien zum kollektiven Gedächtnis des Soziologen Maurice Halbwachs aus den 1920er Jahren zurück (Erl 2017: 11f.). Andererseits wurden im Rahmen des „iconic turn“ die Arbeiten des Bildhistorikers Aby Warburg wieder entdeckt. Seine Erkenntnisse, Bilder als Repräsentation komplexer Medien des Gedächtnisses und Erinnerungsvermögen somit als Basis für Kultur zu sehen, wurden zur Grundlage der weiteren Gedächtnisforschung. Die beiden unterschiedlichen Ansätze eint der Versuch einer Abwendung biologistischer Erklärungsmodelle, das kollektive Gedächtnis als vererbbar zu definieren (Gombrich 1984: 323ff.), und „verlagern demgegenüber das Problem der Kontinuierung kollektiv geteilten Wissens aus der Biologie in die Kultur“ (Assmann 1988: 9).

Der Begriff der Erinnerungsorte stammt aus dem zwischen 1984-92 erschienenen, gleichnamigen Sammelwerk *Les lieux de mémoire* des Historikers Pierre Nora. Die mehrbändige Publikation stellt bedeutende Erinnerungsorte Frankreichs (wie etwa den Eiffelturm, die *Marseillaise*, die Schlacht um Verdun 1916, die *Tour de France* oder Marcel Prousts Roman *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*) vor und erläutert den Zusammenhang zwischen dem persönlichen Gedächtnis von Individuen und den gemeinsamen Erinnerungen von Kollektiven. Wie Noras Beispiele bereits vermuten lassen, handelt es sich bei Erinnerungsorten nicht nur um geographische Orte, sondern auch um Orte im übertragenen Sinn (Badstübner-Kizik 2015:12). Diese können etwa Gebäude, historische Ereignisse, Personen, Symbole oder Alltagsgegenstände umfassen. Nora übernimmt in seinen Ausführungen zur Erinnerungskultur Frankreichs zwei zentrale Ansätze von Halbwachs Theorie aus den 1920er Jahren: Einerseits sieht er eine Nation als erinnerndes Kollektiv, andererseits trennt er Geschichte von Erinnerung. Während Geschichte als Geschichtswissenschaft faktenbasiert arbeitet, kann sich Erinnerung unabhängig von historischer Wirklichkeit entwickeln und auch von unterschiedlichen Kollektiven frei

⁶ Der folgende Abschnitt stammt zu Teilen aus dem Beitrag „Kulturreflexives Lernen im DaF-Hochschulunterricht am Beispiel der Alpen“ (Stefan, 2023).

interpretiert werden. Damit haftet an Erinnerungsorten eine trennende oder verbindende Eigenschaft – sie können integrieren oder exkludieren. Die erinnerten Inhalte orientieren sich dabei an gewissen „Kristallisationspunkten“ (François & Schulze 2001) oder „Fixpunkten“ (Assmann 1988) des kollektiven Gedächtnisses, wobei diese Punkte besonders bei Nora national kodiert sind.

Das Konzept der Erinnerungsorte ist zudem stark von den gedächtnistheoretischen Arbeiten von Jan und Aleida Assmann geprägt. Dabei unterscheiden sie zwischen dem kulturellen und dem kommunikativen Gedächtnis. Unter dem kulturellen Gedächtnis versteht Assmann (2018) Generationen oder Jahrhunderte überdauernde Traditionen, die ihren Ausdruck in Bildern, Texten oder Riten finden und so die kollektive Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie das Geschichtsbewusstsein beeinflussen. Im Gegensatz zu dieser institutionalisierten, alltagsfernen Mnemotechnik sieht er das kommunikative Gedächtnis als flüchtige Erzählform mit begrenztem Zeithorizont von etwa 80-100 Jahren, d.h. ca. drei Generationen. Das kommunikative Gedächtnis charakterisiert sich durch Alltagsnähe und beinhaltet Themen, die Individuen aus ihren Erinnerungen aus der unmittelbaren Vergangenheit an die nächsten Generationen weitergeben. Zentral ist hierbei das Zusammenspiel von individuellen und kollektiven Erfahrungen, welche nicht voneinander zu trennen sind. Das kollektive Gedächtnis wirkt also sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene.

Noras Sammelwerk erfuhr eine breite Rezeption und belebte die fachwissenschaftliche Diskussion in diversen Disziplinen. Es folgte eine Vielzahl an Publikationen, zunächst oft mit national geprägtem Einschlag (wie etwa für den deutschen Sprachraum *Deutsche Erinnerungsorte* von François & Schulze 2001, *Memoria Austriae* von Brix et al. 2004 oder *Schweizer Erinnerungsorte* von Kreis 2010). Zunehmend erschienen auch regionale und transnationale Übersichten (wie etwa *Oldenburger Erinnerungsorte* von Witkowski 2012 oder *Transnationale Gedächtnisorte in Zentraleuropa* von Le Rider et al. 2002). Daraus lässt sich schließen, dass Erinnerungsorte zum Teil nicht mehr an nationale Identität gebunden sein müssen und für das kulturelle Gedächtnis unterschiedlicher Erinnerungsgemeinschaften von Bedeutung sein können. Kritik erfährt das Konzept dennoch aufgrund seiner oft stark nationalen Ausrichtung (Altmayer 2020), wie die ersten, eben erwähnten Überblickswerke von deutschsprachigen Ländern verdeutlichen. Weitere Kritikpunkte betreffen die scheinbare Beliebigkeit in der Auswahl der Beispiele (Altmayer 2020), die fortschreitende Kanonisierung des Konzepts (Berger & Seiffert 2014: 36) und die mangelnde Repräsentanz marginalisierter Gruppen (Tai 2001; Rothberg & Yildiz 2011).

Erinnerungsorte können unterschiedlichen Interpretationen unterzogen werden, je nachdem, welche Perspektive bei der Betrachtung eingenommen wird. Dies hat den Vorteil, in der Auseinandersetzung unterschiedliche gesellschaftliche Blickwinkel berücksichtigen zu können, und die Folge, dass es nicht bei der Sammlung von historischen Fakten bleibt. Badstübner-Kizik (2015: 12) schreibt dem Konzept „einen veränderlichen – und veränderbaren – Fundus an möglichen Erinnerungen“ zu. Veränderbar sind Erinnerungen insofern, als ihre Rezeption und Interpretation über Generationen oder Jahrhunderte hinweg einen mehrmaligen Wandel durchlaufen können (ebd.), indem sie „verschwinden und wieder belebt, neu besetzt, umfunktioniert oder auch manipuliert werden“ (ebd.). Erinnerungsorte erscheinen in unterschiedlichen Medienformaten und werden von diesen tradiert. Ein bereits in Vergessenheit geratener Erinnerungsort kann beispielsweise durch ein aktuelles Ereignis wieder in Erinnerung gerufen und medial inszeniert werden und dadurch eine neue Bedeutungszuschreibung in der Gegenwart erfahren. Die Art und Weise, wie ein Erinnerungsort medial dargestellt und übermittelt wird, prägt dabei den Inhalt und die Bedeutungskonstruktion (ebd.). Besonders prägnante und gehaltvolle Erinnerungsorte charakterisieren sich durch fortwährende Überlieferung in unterschiedlichen medialen Formen bis in die Gegenwart (ebd.). Badstübner-Kizik (2015: 12) nennt für die amtlich deutschsprachigen Regionen (Dirim 2015: 26) folgende Beispiele:

- konkrete Gebäude, Orte und geographische Regionen (z.B. Neuschwanstein, Wiener Ringstraße, St. Gotthard);
- Personen aus den unterschiedlichsten Bereichen, darunter viele Künstler/innen, Schriftsteller/innen, Politiker/innen und Sportler/innen (z.B. Marlene Dietrich, Niki Lauda, Henri Guisan);
- Ereignisse, insbesondere politischer und gesellschaftlicher Natur (z.B. Kapitulation/Befreiung 8./9. Mai 1945, Österreichischer Staatsvertrag 1955, Schlacht bei Merignano 1515);
- künstlerische Produkte, insbesondere Texte, Bilder und Klänge (z.B. „Faust“, „Donauwalzer“, „Heidi“);
- Gegenstände, insbesondere Alltags- und Gebrauchsgegenstände und Speisen (z.B. „Duden“, „Manner-Schnitte“, „Schweizermesser“);
- Begriffe, Mythen, komplexe Programme (z.B. „Achtundsechzig“, „Neutralität“, „Wilhelm Tell“). (Badstübner-Kizik 2015: 12)

Auch wenn einige der genannten Beispiele diesen Eindruck vermitteln mögen, sollten Erinnerungsorte nicht mit dem Attribut Sehenswürdigkeit gleichgesetzt werden. Bei Erinnerungsorten geht es nicht nur um die Wiedergabe historischer Fakten, sondern um den Diskurs über ein kulturelles Phänomen. Wie sprechen unterschiedliche Kollektive darüber? Inwiefern veränderte sich die Wahrnehmung davon im Laufe der Geschichte? Wann begegnen wir Bedeutungszuschreibungen in unterschiedlichen medialen Formen? Um die des Konzepts

zu verdeutlichen, wird im Folgenden der Erinnerungsort des Wiener Heldenplatzes überblickshaft skizziert.

Während einige – vermutlich auch viele Tourist*innen – den Heldenplatz in Verbindung mit der Hofburg, dem ehemaligen Herrschaftssitz der Habsburger, und den namensgebenden Reiterstatuen von Prinz Eugen und Erzherzog Karl als Symbol für den Sieg über Napoleon und die erfolgreiche Abwehr der Türkenbelagerung verbinden mögen, assoziieren ihn andere womöglich mit der Verkündung des ‚Anschlusses‘ Österreichs an Nazi-Deutschland am 15. März 1938 durch Adolf Hitler am Balkon der Neuen Hofburg. Als Reaktion auf die Gräueltaten des Nationalsozialismus folgte eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema auf künstlerischer Ebene in der Zweiten Republik, wie etwa Thomas Bernhards Theaterstück *Heldenplatz* verdeutlicht. Ein Gedenkort für gefallene Soldaten, aber auch einer für NS-Verfolgte sind am Heldenplatz zu finden. Außerdem enthält die Ausstellung über das 20. Jahrhundert in Österreich im *Haus der Geschichte Österreich*, welches sich ebenfalls am Heldenplatz befindet, im Sinne der Bürger*innenbeteiligung eine Umfrage zur Neugestaltung des pejorativ konnotierten Balkons. Museumsbesucher*innen können Vorschläge äußern und so an Stadtgestaltungsprozessen an einem für das kollektive Gedächtnis wichtigen Ort in Wien teilhaben. An der interaktiven Museumsgestaltung lässt sich die geschichtswissenschaftliche Fundierung des Konzepts gut erkennen und wie damit gearbeitet werden kann. Man könnte vom Heldenplatz aufgrund der Nähe zum Parlament und dem Bundeskanzleramt auch von einem „Hauptplatz der Republik“ sprechen. Darüber hinaus wird er fortlaufend neben Freizeitaktivitäten für bedeutende Veranstaltungen genutzt (*Lichtermeer*, *Fridays for Future*, *Nationalfeiertag*, *Fest der Freude*, Abschlusskundgebung für das *Klimavolksbegehren*, Open-Air-Konzerte uvm.). Kritisch könnte hier auch danach gefragt werden, an welche Held*innen an dem Platz überhaupt erinnert wird, wer dieses Erinnern und den Diskurs darüber prägt oder wer an der Teilhabe gehindert wird. Es kann nach der Rolle von Social Media gefragt und beispielsweise auf Instagram nach dem Hashtag #Heldenplatz gesucht werden. Das *Haus der Geschichte Österreich*⁷ fragt danach, ob die Bezeichnung des Platzes heutzutage überhaupt noch zeitgemäß ist. Im Rahmen von Unterrichtseinheiten kann darüber nachgedacht werden, ob es noch andere Plätze mit gleichem oder ähnlichem Namen gibt (etwa der Heldenplatz / Hősök tere in Budapest), warum diese zu ihrer Bezeichnung gekommen sind und welche Bezeichnungen sich womöglich als Alternative anbieten würden.

Wie dieses Beispiel verdeutlicht, geht es hier nicht nur um die Entwicklung eines historischen Platzes, sondern um Bedeutungszuschreibungen und kollektive Diskurse, die wiederum

⁷ Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gcEac-iQZTA> (15.01.2023)

Gruppen, aber auch Individuen betreffen können. Bei Erinnerungsorten spielt eine Klassifizierung in ‚Richtig‘ oder ‚Falsch‘ in erster Linie keine Rolle, vielmehr stehen das Sammeln von unterschiedlichen Materialien und Quellen und der gemeinsame Austausch darüber im Fokus. Das gemeinsame Aushandeln, Diskutieren und vor allem das parallele Existieren von teils widersprüchlichen Aussagen und Bedeutungszuschreibungen verweist auf sprachliche Kompetenzen wie Diskurs- oder Kommunikationskompetenz. Aus diesem Grund scheint das Konzept für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geeignet zu sein. Bevor auf den anwendungsorientierten Teilbereich, nämlich das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache, näher eingegangen wird, wird im Folgenden der theoretische Rahmen des Forschungsbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aufgezeigt.

1.3 Erinnerungsorte im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Ursprünglich aus der Geschichtswissenschaft kommend, könnte die Anwendung des Konzepts der Erinnerungsorte manchmal den Eindruck von Geschichtsunterricht im Sprachunterricht erwecken. Nun stellt sich die Frage, inwiefern das Konzept als Teil des Sprachunterrichts gedacht werden kann und, darüber hinaus, wie es sich in die Wissenschaftsdisziplin von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einordnen lässt.

Auf die Frage, wie Geschichtsunterricht nun in den Fremdsprachenunterricht integriert werden kann, entwickelten sich zwei Argumentationslinien. Während sich Koreik (2015) für die Faktizität von historischen Ereignissen im Fremdsprachenunterricht ausspricht, plädiert Dobstadt (2015) für den Diskurs in der Gegenwart und die dementsprechende Deutung historischer Ereignisse. Wichtig hierbei ist, dass die Deutung historischer Ereignisse in der Gegenwart nicht vorgegeben ist, sondern diese „umkämpft und umstritten sind und über die letztlich gesellschaftliche Kämpfe um die (historische und politische) Deutungsmacht ausgetragen werden“ (Altmayer 2020: 25). Altmayer (ebd.) führt mit Bezug auf Dobstadt (2015: 156f.) weiter aus:

Aus dieser Perspektive aber gerät die Erinnerung im Sinne eines potentiell konfliktären Erinnerungsdiskurses nicht nur mit einer faktizistisch verstandenen Auffassung von Geschichte in Konflikt, die ihren eigenen Deutungs- und Konstruktcharakter unterschlägt, sondern auch mit einer Auffassung von ‚Erinnerungsorten‘, die den für jede Erinnerung konstitutiven Bezug auf Sprache und Diskurs übersieht.

Um auf diesen Umstand aufmerksam zu machen, spricht Dobstadt (2015: 157) nicht von ‚Erinnerungsorten‘, sondern von ‚Erinnerungsworten‘. Altmayer (2020: 26f.) geht noch einen Schritt weiter und klassifiziert das Konzept der Erinnerungsorte als Teilbereich der Kulturstudien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ausgehend vom Zusammenhang

zwischen Sprache und Kultur und der vorrangigen Aufgabe von Fremdsprachenunterricht, nämlich das Fördern von Diskurskompetenz, sieht er hier Brücken zum Konzept der Erinnerungsorte (Altmayer 2020: 31f.): „Um die besondere Funktion dieser Muster, nämlich Vergangenes im kollektiven oder besser: diskursiven Gedächtnis präsent zu halten, sich darauf zu beziehen und damit im Diskurs Bedeutung herzustellen, begrifflich angemessen zum Ausdruck zu bringen“, ersetzt Altmayer (2020: 32) den Begriff der Erinnerungsorte durch den der mnemologischen Deutungsmuster. Damit verdeutlicht er letztlich die Integration des Konzepts im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und zwar nicht als Anwendung, sondern „im Sinne einer Antwort auf eine aus dem Fach selbst heraus entwickelte wissenschaftliche Problemstellung“ (ebd.). Mnemologische Deutungsmuster zählen demzufolge neben „kategorialen Mustern der Zugehörigkeit, topologischen Mustern der Raum-, chronologischen Mustern der Zeit- und axiologischen Mustern der Wertorientierung“ zu Themenbereichen sowohl kulturwissenschaftlicher Fragestellungen innerhalb der Kulturstudien als auch des kulturbezogenen Lernens innerhalb der diskursiven Landeskunde (ebd.). Vor diesem Hintergrund definiert Altmayer (2020: 32ff.) theoretische wie praktische Schlussfolgerungen:

1. Geschichtliche Themen stellen keinen Selbstzweck dar; sie ergeben sich „aus ihrer Präsenz in der Sprache, genauer gesagt: in aktuellen Diskursen“ (ebd.).
2. Geschichte prägt nicht die Gegenwart, welche nur über historische Fakten zu verstehen wäre. Vielmehr geht es um einen Perspektivenwechsel: „von der Gegenwart in die Vergangenheit“ (ebd.). Denn nur jene Inhalte, die nach wie vor in aktuellen Diskursen von Bedeutung sind, können einen Forschungs- und Unterrichtsgegenstand darstellen (ebd.). DaF- bzw. DaZ-Unterricht ist also kein Geschichtsunterricht; er soll sich vielmehr auf diverse Lehr- und Lernkontexte ausrichten und nicht geschichtsdidaktische Ansätze übernehmen (ebd.).
3. Die Begriffe der Erinnerungsorte bzw. mnemologischen Deutungsmuster sollten nur für jene kulturellen Phänomene verwendet werden, die tatsächlich Teil des gegenwärtigen Diskurses über Vergangenheit sind (ebd.), d.h. es geht um Themen, „die Erinnerung lebendig halten und zur Handlungsorientierung in Politik und Gesellschaft oder auch im Alltag dienen“ (ebd.).
4. Erinnerungsorte bzw. mnemologische Deutungsmuster sind dynamisch. So können sich auch die Diskurse darüber verändern. Letztlich sind Diskurse auch immer als Streben nach Deutungsmacht bzw. nach Machterhalt zu sehen. Daher sollten harmonisierende Vereindeutigungen vermieden werden. (ebd.)

Der Versuch der Integration des Konzepts der Erinnerungsorte in die Wissenschaftsdisziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, welcher als Reaktion auf den starken Fokus auf die praktische Umsetzung des Konzepts und dem damit einhergehenden, regelrechten Erinnerungsboom zu sehen ist, kann darüber hinaus in einen größeren Kontext eingeordnet werden: Vorrangig ist es auf das Streben, die Kulturwissenschaften nicht mehr als Begleitfach von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, sondern als eigenständigen Teilbereich dessen anzuerkennen (Altmayer 2020, 2023). In dem Einführungswerk *Kulturstudien* erläutert Altmayer (2023) zentrale Problemstellungen, Konzepte und Lösungsansätze für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Er beschäftigt sich allen voran mit der Frage, wozu die Auseinandersetzung mit Kultur im Deutschunterricht wichtig ist. In Bezug auf das Konzept der Erinnerungsorte spricht er vom „Grundproblem des bisherigen Diskurses“ darin, das Konzept aus der Disziplin der Geschichtswissenschaften in den DaF-Kontext transferiert zu haben, ohne die zentralen Unterrichtsziele hinreichend reflektiert zu haben (Altmayer 2023: 160). Während die Fachdiskussion hauptsächlich auf die inhaltliche Ebene setzt, weist Altmayer (ebd.) auf die stärker zu beachtenden unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexte hin: „Es geht aus den bislang vorliegenden Beiträgen zum Thema nicht hervor, für welches Problem des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die Arbeit mit ‚Erinnerungsorten‘ die Lösung sein soll.“ (ebd.) Während einerseits oft mit dem Gegenwartsbezug als großen Vorteil des Konzepts argumentiert wird (siehe z.B. Koreik 2015: 23; Dobstadt 2015), lässt sich dieser Fokus neben der Vermittlung von historischen Fakten in manchen Materialien weniger finden (siehe z.B. Schmidt & Schmidt 2007). Weitere wichtige Fragen Altmayers (2023: 161) beziehen sich auf eines der zentralen Ziele des Fremdsprachenunterrichts, nämlich das Erlernen von Sprachkompetenzen oder die Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten, die tatsächlich im aktuellen deutschsprachigen Diskurs eine Rolle spielen anstatt ‚nur‘ nach der historischen Entwicklung zu fragen (z.B. „Woran wird hier erinnert?“).

Wie Forschungsliteratur und Unterrichtsmaterialien zeigen, scheint es keine einheitliche Linie davon zu geben, was nun unter dem Konzept der Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu verstehen ist. Während manche darin eine Möglichkeit für faktenbasierten Geschichtsunterricht als Teil des Sprachunterrichts sehen und somit den ABCD-Thesen (1990) folgen, nutzen andere das Konzept wiederum, um Bezüge zur Gegenwart herzustellen und Diskurskompetenz zu stärken, wobei der Begriff der Diskurskompetenz in der Fachdiskussion für Fremdsprachendidaktik noch nicht ausreichend aufgegriffen wurde (Altmayer 2020: 30). Hier stellt sich auch die Frage, ob es überhaupt notwendig ist, eine alleingültige Definition des

Konzepts zu entwickeln, oder ob dies womöglich abhängig vom curricularen Kontext entschieden werden kann. Laut Altmayer (ebd.) wäre die Diskurskompetenz jedenfalls ein mögliches Lernziel für kulturelles Lernen.

Ein weiterer nennenswerter Aspekt betrifft die Gewichtung von kulturellen Themen im Curriculum. Meixner (2020) ging in ihrem Beitrag der titelgebenden Frage - *Wie viel Kultur verträgt der universitäre Landeskundeunterricht?* - nach und kam zum Entschluss, dass spezifischer Landeskundeunterricht im Rahmen eigener Lehrveranstaltungen in Uppsala aufgrund von diversen Faktoren wie dem Engagement der Studierenden, dem ausreichend vorhandenen Vorwissen und der guten Sprachkenntnisse gut funktioniert. Darüber hinaus hält sie fest: „Auf andere, etwa schulische oder sprachpraktisch fokussierte Lernkontexte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wäre ein solches Vorgehen aber wohl nur bedingt übertragbar.“ (Meixner 2020: 50). Die Beobachtung verdeutlicht die unterschiedlichen Lehr- und Lernvoraussetzungen und wie diese den Unterricht beeinflussen können. Letztlich legt das Beispiel auch die Vermutung nahe, dass sich die Tätigkeit im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an weltweit verschieden organisierten Instituten unterschiedlich gestaltet. Meixners Beitrag hebt zudem noch einen weiteren wichtigen Aspekt hervor: die Bezeichnung für jeweilige Kurse in der DaF-Hochschullehre. Was beinhaltet universitärer DaF-Unterricht? Wo endet das kulturelle Lernen im Sprachunterricht? Wo beginnt universitärer Landeskundeunterricht? Wie sieht ein Seminar zur Geschichte der deutschsprachigen Länder an der internationalen Germanistik aus? Auf diese Fragen lassen sich vermutlich unterschiedliche Antworten und Auslegungsarten finden, zumal internationale Germanistikinstitute weltweit unterschiedliche Schwerpunkte im Curriculum aufweisen, Lehrpersonen einen unterschiedlichen Grad an Flexibilität in der Kursgestaltung genießen und die Institute mit unterschiedlichen Herausforderungen zu kämpfen haben (dazu mehr in Kap. 2). Erfahrungsgemäß neigen viele Seminare und Kursziele dazu, sich in Details zu überschneiden. Hier bestünde Bedarf, konkrete Curricula in der Forschung zu berücksichtigen, um so auf spezifische Lehr- und Lernkontexte Bezug nehmen zu können. Während an einer Universität womöglich mehrere Möglichkeiten von sprachpraktischen Übungen angeboten werden, beschränkt sich ein anderes Curriculum womöglich auf einen Sprachkurs pro Sprachniveau und Semester. Zusätzlich gibt es unterschiedliche Inskriptionsvoraussetzungen und Bestehensgrenzen im Studium. Dementsprechend flexibel oder eingeschränkt können Lehrpersonen in DaF-Kursen sein.

Mit der Gratwanderung zwischen theoretischen Überlegungen zur praktischen Umsetzung eines Konzepts und den konkreten Vorstellungen und Forderungen von Studierenden

beschäftigt sich Meixners Studie zum universitären Landeskundeunterricht – „zwischen den Zielen, die eine engagierte Lehrkraft mit Blick auf aktuelle Debatten und Erkenntnisse im Fach erreichen möchte und den Aspekten, die die Zielgruppe selber einfordert“ (Meixner 2020: 49). Erfolgreicher Unterricht sollte es idealerweise vermögen, beide Perspektiven und Forderungen zu berücksichtigen (ebd.). Meixners Erfahrungsbericht verdeutlicht die Bedeutung eines Lehrplans, der neben sprachpraktischen Übungen auch Lehrveranstaltungen zum kulturellen Lernen ermöglicht (ebd.). Denn ohne gewisse Zusatzangeboten scheint es schwierig, diverse kulturelle Phänomene im (einzigen) Sprachkurs zu thematisieren.

Die bisherigen Ausführungen und Beispiele gewähren Einblick in die Herausforderungen von Instituten für deutsche Sprache außerhalb der amtlich deutschsprachigen Regionen (Dirim 2015: 26). Naturgemäß geht es nicht nur um Literaturwissenschaft, Linguistik oder Kulturwissenschaft, sondern vorrangig um das Erlernen der deutschen Sprache mit jeweils unterschiedlichen Zugängen, Fragestellungen und Zielsetzungen. Oder anders gesagt: Im Kontext von Deutsch als Fremdsprache wird sprachsensibler Fachunterricht, Content and Language Integrated Learning (CLIL), integriertes Sprachenlernen oder Fächerübergreifender bzw. Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht unerlässlich, um auf die Bedürfnisse der Lernenden Rücksicht nehmen und diese adäquat fördern und fordern zu können. An dieser Stelle soll nicht auf die unterschiedlichen Bezeichnungen näher eingegangen werden. Zentral ist die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen. Würde hauptsächlich der Fachunterricht im Mittelpunkt stehen, könnte der Eindruck entstehen, Sprachkenntnisse würden im Fremdsprachenstudium vorausgesetzt. Statt bloß auf die Vermittlung von Fakten zu setzen, geht es laut Altmayer (2020: 29f.) vielmehr um die Auseinandersetzung mit Themen, die in einer Region und Sprache aktuell von kollektiver Bedeutung sind. Für Lernende einer Fremdsprache ist es daher unabdingbar, sich mit ebendiesen Themen im Studium auseinanderzusetzen, um letztlich an den Diskursen in dieser Region und Sprache, aber auch in unterschiedlichen Regionen und Sprachen teilhaben zu können (ebd.).

Ausgehend von all den genannten Fragestellungen und dem Ziel der Partizipation stellt sich nun die Frage, wie die theoretischen Überlegungen im Fach ihre Anwendung finden. Daher wird im folgenden Unterkapitel näher auf die praktische Umsetzung des Konzepts der Erinnerungsorte im DaF-Unterricht eingegangen.

1.4 Erinnerungsorte im DaF-Unterricht⁸

Während das kulturwissenschaftliche Konzept im Rahmen des „cultural turn“ in den letzten 20 Jahren Einzug in Fachdiskussionen hielt, ist die konkrete praktische Umsetzung bisher noch weniger erforscht (Altmayer 2020; Schweiger 2021). Bevor auf den spezifischen Lehrkontext in der DaF-Hochschullehre Bezug genommen wird, wird das Konzept allgemein in Bezug auf dessen Didaktisierungspotential beschrieben. Inwiefern eignet sich dieses viel zitierte Konzept also für die Anwendung im Fremdsprachenunterricht?

Erinnerungsorte vermögen es, den veränderlichen und dynamischen Charakter kultureller Phänomene abzubilden (Schweiger 2021: 367). Ein großer Vorteil des Konzepts sind seine Vielseitigkeit und die Möglichkeit, abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten. So kann die Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten Zugänge aus dem Bereich des Hör- und Leseverstehens wie auch aus der „Bild-, Musik- und Filmdidaktik, der Mediendidaktik sowie der Museums-, Exkursions- und Ausflugsdidaktik“ enthalten (Badstübner-Kizik 2015). Sowohl das reguläre Trainieren der Grundkompetenzen (Leseverstehen, Schreiben, Sprechen, Hörverstehen, Hör-Sehverstehen) als auch Projektarbeit in Form von eigenständigen Recherchen und Präsentationen sind mit dem Konzept umsetzbar (ebd.).

Erinnerungsorten wird in der Fachdidaktik insofern großes Potential attestiert, als sie für Fragestellungen nach der „Entstehung und Funktionalisierung von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern“ von Kollektiven geeignet erscheinen (Badstübner-Kizik 2015: 13). Sie ermöglichen eine kritische Auseinandersetzung mit Stereotypen sowie abwechslungsreiches Arbeiten mit unterschiedlichen Medienformaten und authentischen Materialien, wobei hierfür unterschiedliche Medien verwendet werden können (ebd.). Schweiger (2021: 367) betont, dass das ästhetische Lernen besonders dann erfolgreich verlaufen kann, „wenn die Form der Bedeutungsherstellung im jeweiligen künstlerischen Medium im Unterricht Berücksichtigung findet. Dann dient die kreative und analytische Beschäftigung mit ästhetischen Ausdrucksformen der Ausbildung symbolischer Kompetenz.“ Denn ästhetische Formen kommen sowohl für die Arbeit mit Erinnerungsorten als auch für deutungsmusterbasiertes Lernen in Frage (ebd.). An dieser Stelle darf die Kompatibilität von Deutungsmustern und Erinnerungsorten im Unterricht nicht unerwähnt bleiben (Fornoff 2016: 9; 2021: 329f.). Stellt man die Didaktik der Erinnerungsorte im Rahmen einer kulturtheoretischen Ausrichtung der diskursiven Landeskunde bzw. deutungsmusterbasiertem Lernen gegenüber, so teilen sie einen „nicht-essentialistischen, diskursiven Kulturbegriff“ (Schweiger 2021: 366f.). Mit Blick auf die

⁸ Der folgende Abschnitt stammt zu Teilen aus dem Beitrag „Kulturreflexives Lernen im DaF-Hochschulunterricht am Beispiel der Alpen“ (Stefan, 2023).

Unterrichtspraxis können die beiden vorgestellten Ansätze kulturbezogenen Lernens sehr wohl gleichzeitig bestehen und in Anwendung sein (Schweiger 2021: 367). Als Basis hierfür gilt Fornoffs Studie über *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung* (2016) zur Kompatibilität der beiden Konzepte, die sich mithilfe Bartletts Theorie über kulturelle Deutungsschemata verflechten lassen (Fornoff 2016: 9). Erinnerungsorte lassen sich demzufolge als „Kristallisationskerne einer kulturell selbstbezüglichen Diskursproduktion“ (ebd.) beschreiben und sind aufgrund ihrer identitätsstiftenden Wirkung über die Beschäftigung mit Deutungs-, Diskurs- und Wissensmustern für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von Relevanz.

Ziel des prozessorientierten und reflexiven Lernens ist „die lernendenorientierte Auseinandersetzung mit den eigenen, individuellen, aber auch mit kollektiven, in Diskursen zirkulierenden Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern.“ (Schweiger 2021: 367) Kulturelles Lernen wird so zu einem explorativen Vorgehen, das zu neuen, unerwarteten Erkenntnissen führen kann (Schweiger, Hägi & Döll 2015: 6).

Die Diskrepanz zwischen diesem wissenschaftlich begründeten Anspruch kulturellen Lernens und einer reduktionistischen Praxis, wie sie an sprachen- und bildungspolitischen Vorgaben, an Curricula, Test und Lehr- und Lernmaterialien sichtbar wird, zu überbrücken, ist eine der Herausforderungen, vor denen das Fach DaF/DaZ derzeit steht. (Schweiger 2021: 367)

In der fachwissenschaftlichen Diskussion gab es bereits einige Anstrengungen, kulturwissenschaftlich fundierte Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Als Wegbereiter kann das Werk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt & Schmidt 2007) gesehen werden. Es folgten weitere Lehrmaterialien mit einschlägigen Schwerpunkten (z.B. *Vielfalt LEBEN* von Büchsel 2018) und Aufsätze in Fachzeitschriften mit Didaktisierungsvorschlägen (z.B. Badstübner-Kizik 2015; Lorke & Bohunovsky 2015). Diese methodisch-didaktischen Überlegungen eint die Tatsache, dass sie Kultur nicht nur als faktenbasierte Einheit objektiv wahrnehmen, sondern in unterschiedlichen Perspektiven, welche auch eine subjektive Wahrnehmung erlauben (Ciepielewska-Kaczmarek, Jentges & Tammenga-Helmantel 2020:63). In Fachdiskussionen ist daher von dem sogenannten „spatial turn“ die Rede: Raum wird dabei als ein zentraler Aspekt zur Auseinandersetzung mit kulturellen Themen und zum Verständnis für kulturelle Identitäten in Zielsprachenregionen im Fremdsprachenunterricht gesehen.“ (Cerri & Jentges 2015: 109). Hervorzuheben ist, dass hierbei auch sprachliche Lernziele im Fokus stehen können.

Wie kulturelles und sprachliches Lernen im DaF-Unterricht aussehen kann, zeigt eine Erhebung zum Erinnerungsort des deutsch-estnischen Herrenhauses an estnischen Gymnasien (Peekmann 2020). Die Studie ist insofern besonders erwähnenswert, als der Großteil der empirischen

Forschung in der DaF-Hochschullehre angesiedelt ist, nur wenige im Bereich Deutsch als Zweitsprache oder im schulischen Kontext (Schweiger 2021). Peekmanns Studie ergab, dass die Didaktisierung bei 88% der 97 befragten Schüler*innen positiv wahrgenommen wurde. In Form von anonymen Feedbackbögen wurden folgende Kategorien positiv bewertet: Wiederholung von Inhalten aus anderen Fächern wie Geschichte, Bereicherung des Fachwortschatzes, fächerübergreifender Unterricht, Förderung kultureller Kompetenzen und Abwechslung zum gewöhnlichen Sprachunterricht (Peekmann 2020: 166). Hier zeigt sich also, dass der z.T. faktenbasierte fächerübergreifende Unterricht gemeinsam mit sprachlichem Lernen beim Großteil der Befragten Anklang findet.

Anhand der Ausführungen zeigen sich nicht nur die Entwicklung neuer theoretischer Konzepte in den Kulturwissenschaften, sondern auch deren Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht und folglich eine Neuorientierung von der ‚Landeskunde‘ hin zum kulturellen Lernen. Wurde bisher sehr allgemein über den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache gesprochen, ist für die Anwendung des Konzepts der Erinnerungsorte ein Lernkontext von besonderer Bedeutung, nämlich der tertiäre Bildungsbereich für Deutsch als Fremdsprache. Daher wird im folgenden Kapitel näher auf die Situation der DaF-Hochschullehre in Bezug auf didaktische, curriculare und institutionelle Aspekte eingegangen.

2. Erinnerungsorte in der DaF-Hochschullehre

Nachdem das Konzept der Erinnerungsorte im vorangegangenen Kapitel theoretisch erläutert, im Zuge dessen aus kritischer Perspektive betrachtet und in Hinblick auf sein didaktisches Potential untersucht wurde, geht das aktuelle Kapitel der Frage nach der Arbeit mit Erinnerungsorten speziell an tertiären Bildungseinrichtungen nach. Das Kapitel liefert einen Forschungsstand über theoretische und empirische Beiträge zur DaF-Hochschullehre sowie über die Lehr- und Lernsituation von kulturbezogenen Themen an Hochschulen und diskutiert die Gegebenheiten anhand konkreter Beispiele von Hochschulen, wobei die Nennung der Standorte nicht den Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität erhebt, sondern exemplarisch gedacht ist.

2.1 Theoretische und empirische Forschung zur Arbeit mit Erinnerungsorten an Hochschulen

Das Konzept der Erinnerungsorte stellt im geschichts- und kulturwissenschaftlichen Kontext eine nicht mehr wegzudenkende Forschungskonstante dar, die in stetigen Publikationen zu globalen oder europäischen Erinnerungsdiskursen wie auch zu lokalen, regionalen oder (trans-) nationalen Erinnerungsorten zum Ausdruck kommt (Badstübner-Kizik & Hille 2015: 7). Die von ehemaligen Hochschullektor*innen gestaltete und herausgegebene Lehrmaterialien-Sammlung *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt & Schmidt 2007) wie auch der Sammelband unter dem Titel *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen* (Roche & Röhling 2014) bildeten den Beginn zahlreicher Publikationen und einschlägiger Beiträge mit Praxisbezug. Neben theoretischen Beiträgen zu exemplarischen europäischen und globalen Erinnerungsorten enthält der Sammelband auch Beiträge zu Unterrichtsprojekten (Tabaku 2014; Kadzadej & de Matteis 2014; Schramek 2014), welche an Universitäten und an einem Gymnasium durchgeführt wurden. Die Projektvorstellungen können als richtungsweisend für weitere Publikationen zu didaktisch-methodischen Überlegungen und Projektkonzeptionen allgemein gesehen werden. Ein weiteres zentrales Nachschlagewerk stellt der Band *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext* (Badstübner-Kizik & Hille 2015) insofern dar, als er bereits auf den spezifischen Lehr- und Lernkontext von Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen fokussiert. Der titelgebende Schwerpunkt auf den spezifischen Lehr- und Lernkontext von Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen wird an der Zielsetzung des Beitrags deutlich:

Bisher zu wenig beachtet erscheint auch die multiplikatorische Dimension des Themenkomplexes *Kulturelles Gedächtnis* – ein Aspekt, der insbesondere die oft genug vernachlässigte Hochschuldidaktik neu in den Blick nimmt. Didaktische Initiativen müssen aus unserer Sicht hier ansetzen, wenn kulturelles und historisches Lernen nachhaltig den ihnen gebührenden Platz im Kontext sprachübergreifender Lehr- und Lernprozesse erhalten sollen. (Badstübner-Kizik & Hille 2015: 8)

Wie die Herausgeber*innen betonen, biete das Thema Perspektiven, „die für das kulturbezogene Lernen und Studieren im Kontext Deutsch als Fremdsprache [...] entscheidende Impulse versprechen.“ (Badstübner-Kizik & Hille 2015: 7) Dazu zählen sie Betrachtungen aus literatur- und medienwissenschaftlicher Perspektive, das Aufgreifen von globalen und migrationsbezogenen Fragestellungen wie auch das Beleuchten von sich zum Teil widersprechenden Erinnerungsdiskursen (ebd.). Die Einleitung verweist zudem auf die Bedeutung einer Neueinschätzung der Funktion von Literatur im kulturreflexiven Fremdsprachenunterricht in den Werken *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft* (Ewert, Riedner & Schiedermaier 2011) und *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik* (Altmayer, Dobstadt, Riedner & Schier 2014). Der vielseitige Zugang des Bands ist nicht nur an der breiten Schwerpunktsetzung zu erkennen, sondern auch an der Integration nord- und mittelosteuropäischer wie auch US-amerikanischer Perspektiven und Erfahrungen im Kontext von DaF und DaZ (Badstübner-Kizik & Hille 2015: 8).

In Bezug auf den Lehr- und Lernkontext stellt sich außerdem die Frage nach dem Spezifikum der DaF-Hochschullehre im Unterschied zum Fremdsprachenunterricht in sekundären Bildungseinrichtungen. Badstübner-Kizik und Hille (2015: 8) weisen in diesem Kontext auf die Schlüsselrolle von Studierenden im Sinne der nachhaltigen Sprachbildung hin. Eine Herausforderung bestehe im akademischen Kontext des Fachs Deutsch als Fremdsprache darin, „das Verhältnis zwischen inhaltlichem Anspruch und sprachlichen Vermögen, zwischen sprach-, kultur- und geschichtsbezogenen Inhalten in Balance zu halten und ggf. immer neu zu bestimmen.“ (ebd.) Auf diese Weise können Lehrende der Forderung nach *culture, language* und *media awareness* nachkommen und symbolische Kompetenz nach Kramsch fördern (ebd.). Denn das Begreifen der Entstehung von Erinnerung und Gedächtnis als „gesamtkulturelles [...] interdisziplinäres [...] und internationales Phänomen“ (Erll 2005: 1) mit seiner dialogischen und damit einhergehenden sprachenzentrierten Orientierung konzentriert sich auf Prozesse des kulturellen Lernens im Kontext der Mehrsprachigkeit (Badstübner-Kizik 2015: 38).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des Bands zur DaF-Hochschuldidaktik im Kontext des kulturellen Lernens betrifft die Auswahl der Autor*innen, welche im Rahmen des 2012

gegründeten Netzwerks MEMODICS⁹ kooperieren. Wie der Sammelband selbst vereint auch das Netzwerk Konzepte aus der „Sprach-, Landeskunde-, Literatur- und Kulturdidaktik im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache“ und weist – gleich wie die Herausgeber*innen (Badstübner-Kizik & Hille 2015: 8) des Bands – auf das enorme Potential der Kombination von sprachlichem und kulturellem Lernen. Wichtig ist hierbei auch der Verweis auf eine mögliche Integration von weiteren (Fremd-)Sprachendidaktiken wie auch anderen Didaktiken – etwa der Geschichte – im Sinne der Interdisziplinarität. Die stark interdisziplinäre Ausrichtung scheint also grundlegend für die Anwendung kulturwissenschaftlicher Konzepte im Sprachen-Unterricht zu sein und – so könnte man schlussfolgern – sie scheint auch ein Indiz für die zunehmend komplexer werdende Welt und ihre Globalisierungsprozesse zu sein.

Aufgrund der inhaltlichen wie methodischen Bandbreite des Sammelbands werden im Folgenden einige für die vorliegende Arbeit zentrale Erkenntnisse zusammengefasst. Badstübner-Kizik (2015: 37-64) betont in ihrem Beitrag das didaktische Potential der medialisierten Erinnerung im Fremdsprachenunterricht. Dabei gehe es weniger um die Vermittlung von historischen Fakten, als vielmehr um die Wahrnehmung von Diskursen und die eigene Positionierung dazu (Badstübner-Kizik 2015: 55). Zentral im akademischen Kontext ist auch der Hinweis darauf, dass es nicht nur um wissenschaftliche Diskurse, sondern um gesellschaftliche Diskurse in den Regionen der zu lernenden Sprache geht (ebd.). Auf (fach-)sprachlicher Ebene kann die Erarbeitung solcher Inhalte eine enorme Herausforderung darstellen (ebd.).

Verfügbares Kontextwissen (bzw. die Bereitschaft, sich dieses anzueignen), kritische Distanz und das Vermögen, von konkreten Erscheinungen und Fällen ausgehend zu abstrahieren und auf andere, vergleichbare zu schließen, gehören, neben (fremd)sprachlichem Vermögen und einer grundsätzlichen Diskussionsbereitschaft, zu den Hauptproblemen. (ebd.).

Davon ausgehend schlägt Badstübner-Kizik (ebd.) zur besseren Überschaubarkeit und Handhabung vier Schritte für die Hochschullehre vor: (1) Medienaufmerksame Lektüre, (2) Re-Medialisierung, (3) Erweiterung und (4) didaktische Nutzung. Wesentlich ist in der Didaktisierung die Vermittlung des dynamischen und prozesshaften Charakters von Erinnerungsorten (ebd.).

Auf das Potential einer Konzept-Kombination von Erinnerungsorten und *Linguistic Landscape*¹⁰ im Kontext von urbaner Mehrsprachigkeit weist Schiedermaier (2015) hin. Aus den

⁹ Link: <https://memodics.wordpress.com> (12.01.2023)

¹⁰ Das Konzept der *Linguistic Landscapes* entstand in den 1990er Jahren im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung, um auf die sprachliche Situation im urbanen Raum aufmerksam zu machen. Spätere Publikationen stellen eine Verbindung zwischen Mehrsprachigkeit und kulturellem Lernen her (z.B. Marten & Saagpakk 2017;

Beiträgen des Sammelbands geht außerdem hervor, dass auf das kulturelle Umfeld und die Interessen der Lernenden abgestimmte Themen zentral für die nötige Motivation sind (Behrendt 2015: 218; Filonova 2015: 199). Behrendt (ebd.) betont in diesem Zusammenhang die Möglichkeit von Projektunterricht und Exkursionen „als Formen kooperativen Lernens“, welche nicht zuletzt auch für Lehramtsstudierende eine Inspiration darstellen können. In Bezug auf mögliche Chancen und Grenzen von Erinnerungsorten spricht Koreik (2015: 31) in seinem Beitrag einen wichtigen Aspekt an. Anhand des Beispiels der Bundeszentrale für politische Bildung (2019) *Geschichte im Fluss. Flüsse als europäische Erinnerungsorte* weist er auf das Potential vielseitiger Unterrichtsprojekte hin und den Umstand, dass diese „unveröffentlicht sicherlich auch schon teilweise realisiert“ (Koreik 2015: 31) wurden. Diese im ersten Moment nebensächlich wirkende Aussage ist insofern interessant, als sie auf die noch mangelnde Datenlage in Bezug auf empirische Erhebungen zu Erinnerungsorten hinweist. Wie bereits im Laufe der Arbeit gezeigt wurde, existieren bereits einige theoretische und auch praxisnahe Arbeiten zum Konzept der Erinnerungsorte. Eine Forschungsmethode, die bislang noch kaum ausgeschöpft wurde, stellt die Empirie dar. Spannend wären etwa quantitative oder qualitative Befragungen von Lehrenden an Germanistik-Instituten außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums zur Anwendung des Konzepts im Sprachunterricht und konkret zur Verwendung von DaF-Lehrwerken mit dem Schwerpunkt auf kulturelle Themen. Eine solche Umfrage gäbe nicht nur Einblick in die Praktikabilität des Konzepts, sondern auch in mögliche Grenzen und Chancen. Schließlich würde eine solche Herangehensweise auch dem transdisziplinären Gedanken nahekomen und die Interdependenz von Forschung und Lehre, von Theorie und Praxis (stärker) wertschätzen. An diesem Berührungspunkt zwischen Lehre und Forschung setzt die vorliegende Arbeit an und versucht, die Lücke im Bereich der empirischen Forschung ein Stück weit zu schließen.

Die empirische Forschung zur Kulturwissenschaft im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache befindet sich noch am Anfang, wenngleich bereits beachtliche Ergebnisse hervorzuheben sind und in Fachdiskussionen vom „empirical turn“ (Fornoff, Altmayer & Koreik 2017: 43) die Rede ist. Zentral für diese Entwicklung ist der Anspruch an kulturwissenschaftliche Forschung in DaF/DaZ, nicht mehr als Bezugswissenschaft, sondern als eigenständige Disziplin mit eigenen Fragen und Interessen in Bezug auf kulturelle

Pasewalck & Neidlinger 2018). Laut Schiedermaier (2018: 75) besticht das Konzept durch den „vergleichsweise direkten, unkomplizierten und doch hinlänglich differenzierten Zugang zu sozialen Wirklichkeiten“. Ein wichtiger Aspekt ist auch, dass die Auseinandersetzung mit urbaner Mehrsprachigkeit zur Reflexion der eigenen kulturellen Identität führen kann (Pasewalck & Neidlinger 2018: 64f.): „Sich mit der ‚eigenen‘ Herkunftskultur zu beschäftigen, heißt sich auf eine Entdeckungsreise zu begeben, die auch an kulturelle Überzeugungen rühren mag, etwa die von den festen Grenzen zwischen homogen gedachten Kulturen.“ (ebd.)

Lernprozesse gesehen zu werden (Altmayer & Koreik 2010). Die Forschung fokussierte sich lange „auf inhaltliche Bezüge, auf normativ definierte Lernziele und Kompetenzen sowie auf didaktische Konzepte und Strategien“ (Fornoff, Altmayer & Koreik 2017: 443), zunehmend nimmt aber der Fokus auf Lernprozesse einen zentralen Stellenwert ein.

Rebecca Zabel beschäftigt sich in ihrer qualitativ angelegten Studie *Typen des Widerstands im Kontext Deutsch als Zweitsprache* (2016) mithilfe einer rekonstruktiv-explorativen Sequenzanalyse von Daten aus Orientierungskursen mit der Möglichkeit einer kulturellen Orientierung aus der Perspektive von Lernenden. Roger Fornoffs Studie *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung* (2016) ergründet kulturelle Lernprozesse in Kombination mit didaktischen Fragestellungen, indem er in einer qualitativ angelegten Studie am Beispiel des Holocausts durchführte und wegweisende Erkenntnisse für die kulturdidaktische Forschung vorlegte. Wie an Überblicksdarstellungen (Koreik & Fornoff 2020: 566-593) erkennbar ist, liegt der Fokus in der Forschung stark auf qualitativen Studien. Quantitative empirische Forschung (wie etwa ein älteres Beispiel von der Iberischen Lektor*innenarbeitsgruppe 1999 oder die Studie von Groenewold 2005) hat vor allem den Nachteil, weitaus eingeschränkter zu sein und dadurch vielleicht weniger gut komplexe Deutungsmuster abbilden zu können (Fornoff 2021: 335). Sie haben aber durchaus ihre Berechtigung, wenn es etwa um die quantitative Abbildung von qualitativ bereits ausgewerteten Daten geht (ebd.). Qualitative empirische Forschung hingegen besticht durch ihre Offenheit und fokussiert auf die „Exploration und möglichst präzise Erfassung jener sozialen Kontexte und Bedingungsverhältnisse, [...], sowie auf die Exploration und präzise Erfassung dieser Lernprozesse selbst, die sie anhand der subjektiven Sinnbildungen der Lernenden zu verstehen sucht.“ (ebd.: 335f.). Die Entwicklung der empirischen Forschung zeigt sich anhand der vorhandenen Studien: War es vor über zehn Jahren nur eine Arbeit (Röttger 2004), so lassen sich mittlerweile weitere finden (Biebighäuser 2014; Witte 2014; Fornoff 2016; Zabel 2016; Agiba 2017; Ramishvili 2017; Becker 2018). Neben den bereits erwähnten Studien setzt Ramishvili (2017) auf Lernprozesse anhand des Mediums Film, Becker (2018) auf kulturbezogenes Lernen in Online-Diskussionen und Biebighäuser (2014) ebenfalls auf kulturelle Lernprozesse im virtuellen Bereich. Insgesamt ist hier ein Fokus auf Digitalisierung und computerbasiertes Lernen zu erkennen. Neben der Forderung nach der Erforschung von Lernprozessen erwähnt Fornoff (2021: 336f.) u.a. auch die Erforschung der Lehrprozesse. Darauf möchte die vorliegende Arbeit eine Antwort geben und auf die Lehrprozesse im DaF-Hochschulunterricht setzen.

Zudem wurden im Jahr 2023 noch weitere Bände publiziert: der Sammelband der IDT22 **mit.sprache.teil.haben Band 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe* (Dengscherz, Schweiger, Reitbrecht & Sorger 2023) sowie ein Sammelband angelehnt an die Sektion zur Diskursiven Landeskunde auf der IDT22 *Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zwischen Diskursivität und Plurizentrik. Beispiele aus internationaler Perspektive* (Köck, Voerke & Hee 2023). Diese Tatsache unterstreicht die Bedeutung des Forschungsbereichs und kann zugleich als Forderung nach weiteren empirischen Studien gelesen werden. Gründe für das langsame Voranschreiten empirischer Forschung reichen von der geringen Bedeutungszuschreibung des Kulturbereichs gegenüber der Literaturwissenschaft und Linguistik bis zu geringen Jobmöglichkeiten (Fornoff, Altmayer & Koreik 2017: 445).

2.2 Lehr- und Lernkontexte

In Anbetracht der Lehr- und Lernkontexte, welche für die Arbeit mit Erinnerungsorten von Bedeutung sind, sind laut Altmayer (2020: 20) großteils Germanistik-Institute außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums zu finden, mit einer Akzentuierung auf mittelost- und südosteuropäischen Standorten (Polen, Estland, Bulgarien, Albanien, Serbien usw.). Zu ergänzen sind meiner Beobachtung nach allerdings auch zentraleuropäische Universitäten mit erkennbarem Schwerpunkt auf kulturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen im Rahmen des Germanistik-Studiums (Slowenien, Tschechische Republik, Slowakei). Dies mag u.a. auch an der gemeinsamen Vergangenheit und der im doppelten Sinn naheliegenden Thematik liegen.¹¹ Universitäre Lehrveranstaltungen¹² und Projekte¹³ zu transnationalen Erinnerungsorten mit Österreichbezug beispielsweise in Prag oder Ljubljana unterstreichen diese Vermutung. Janíková (2023: 127) erwähnt in ihrem Aufsatz *Hochschulgermanistik in der Tschechischen Republik – Bilanz und Perspektiven* ebenfalls die Bedeutung fremdsprachendidaktischer Forschung mit dem neuen Fokus auf kulturwissenschaftliche Konzepte wie Linguistic Landscapes und Erinnerungsorten an der Masaryk-Universität in Brno in den letzten Jahren.

¹¹ Besonders die breite Thematik der Habsburger Monarchie eignet sich aus kulturwissenschaftlicher Perspektive für die Thematisierung von (transnationalen) Erinnerungsorten in Nachbarländern von Österreich. Konkrete Erinnerungsorte sind zum Beispiel Kaiser Franz Joseph I., Kaiserin Elisabeth, Kaiserin Maria Theresia, aber auch die national gefärbte Küche (Böhmische Küche, Krainer Wurst u.a.) und Einflüsse der Monarchie, die bis heute zu erkennen sind (Architektur, ‚Doppel-Hausnummern-System‘ in Prag uvm.). Weitere verbindende Themen stellen zum Beispiel die Alpen und die Bedeutung des Skisports als transnationale Erinnerungsorte dar.

¹² Z.B. „Tschechisch-österreichische Erinnerungsorte“ an der Karlsuniversität Prag. Link: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=ADE110117> (25.01.2023)

¹³ Z.B. das Seminar „German Literature and Culture in Context II“ als Blended Intensive Programme zu slowenisch-österreichischen Erinnerungsorten im Sommersemester 2022 an der Universität Ljubljana.

Im spanischen Salamanca wurde 2022 die Forschungsgruppe *Memoria, Discurso y Narración en los Países Hispano y Germanoparlantes*¹⁴ (dt. Erinnerung, Diskurs und Narration in spanisch- und deutschsprachigen Ländern) an der Universität Salamanca gegründet und kann als Indiz für die Relevanz der Thematik gelesen werden. Der inhaltliche Schwerpunkt auf kulturwissenschaftliche Fächer wie auch die klare Nennung aller amtlich deutschsprachigen Regionen in Lehrveranstaltungstiteln sprechen für ein zeitgemäßes Germanistik-Studium in Salamanca. Zudem sind gerade in Spanien der in den Lehrplänen vermehrt auftretende kontrastive Vergleich und die Beziehungen zu Deutschland in Hinblick auf Geschichte, Politik, Wirtschaft und Kultur auffällig (Springer 2012, 2015)¹⁵.

In (Süd-)Osteuropa sieht Altmayer (2020: 20f.) den Grund für den landeskundlichen Schwerpunkt in der Erwartungshaltung an ein möglichst hohes Sprachniveau, um überhaupt eine Auseinandersetzung mit einem so fordernden Thema zu ermöglichen. Hinzukommt die bildungspolitische Situation, dass das Angebot an Deutschunterricht an sekundären Bildungseinrichtungen mitunter die begünstigende Voraussetzung für ein hohes Sprachniveau im Germanistik-Studium darstellt.

Wirft man den Blick auf Germanistik-Institute außerhalb Europas, lässt sich beispielsweise ein Fokus auf kulturelles Lernen im DaF-Unterricht wie auch in der Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrkräfte in Burkina Faso finden (Bationo 2014, 2015), wobei die Thematik um das kulturelle Gedächtnis allgemein ein eher neues Paradigma in der fremdsprachlichen Fachdiskussion in Afrika südlich der Sahara darstellt (Simo 2014: 87). Mit Blick auf Brasilien ist ein Schwerpunkt auf kulturelle Fragestellungen im Norden und Nordosten des Landes zu erkennen, auch wenn der Anteil insgesamt relativ gering ist (Voerke 2017: 282, 293f.). Kulturelle Themen stellen an mexikanischen Hochschulen ebenfalls einen bedeutenden, wenn auch kleinen Bereich in der Forschung und Lehre dar. Gruhn (2021: 35f.) nennt in Bezug auf die mexikanische Germanistik die Herausforderung für Lehrende, aufgrund des Personalmangels als *Allrounder* funktionieren zu müssen und dadurch wenig Spielraum zu haben, um auf individuelle Stärken zu setzen und so die germanistische Forschung und Lehre voranzubringen. Ergänzend zur finanziellen Lage lassen sich weitere Unterschiede und Herausforderungen, mit denen Institute für Deutsch als Fremdsprache außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums konfrontiert werden, identifizieren.

¹⁴ Link: <https://produccioncientifica.usal.es/grupos/14173/detalle> (24.01.2023)

¹⁵ An der Universität Complutense in Madrid wird bspw. das Studium *Grado Conjunto en Estudios Hispano-Alemanes* (dt. Kombinatorischer Bachelor in spanisch-deutschen Studien) angeboten. Link: <https://www.ucm.es/estudios/grado-estudioshispanoalemanes> (23.01.2023)

In Hinblick auf den deutschen Begriff der Germanistik lässt sich eine engere Definition als an universitären Standorten außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums erkennen. Denn beispielsweise das brasilianische Konzept einer Germanística versucht unterschiedliche Aufgaben in einem Studium zu bündeln (Földes 2012: 33f.). So „befinden sich die Deutschstudien an einer Scharnierstelle zwischen Sprachvermittlung und Germanistik, zwischen DaF-Unterricht für angehende Deutschlehrer oder für Hörer aller Fakultäten, zwischen der Lehrerausbildung und wissenschaftlicher Arbeit.“ (Sartingen 2001: 1448) In diesem Zusammenhang schlägt Voerke (2021: 194) den alternativen und weiter gefassten Begriff der Deutschlandstudien vor. Der Ausdruck soll keinesfalls die Qualität der Standorte schmälern, wie es aus einer eigen- und fremdkulturellen Perspektive auf die Germanistik als Fach und Institution suggeriert werden könnte (Földes 2012: 46). Vielmehr geht es darum, auf die Perspektiven außerhalb amtlich deutschsprachiger Regionen (Dirim 2015: 26) und ihre Eigenschaften hinsichtlich differenzierter Forschungsfragen und Betrachtungsweisen – etwa zu den Themen Reiseliteratur und Exil, sprachliche Vergleiche und kulturelle Repräsentationen (Galle 2006: 265f.) – aufmerksam zu machen, welche sich letztendlich auch auf Institute innerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums auswirken können (Voerke 2021: 194). Dieses Beispiel und auch die Frage nach der adäquaten Studien- oder Institutsbezeichnung können hier insofern in einen größeren Kontext gesetzt werden, als sie mit Altmayers (2023: 160) Forderung in Zusammenhang gebracht werden können, konkrete Lehr- und Lernkontexte in die fachwissenschaftliche Diskussion um kulturelle Themen miteinzubeziehen. Die Forderung nach mehr Adressatenspezifizierung und einer Anpassung der Curricula abhängig von den jeweiligen Lehrzielen ist auch bei Koreik (2013: 182) zu finden.

Ein weiterer Aspekt, der im Zuge der Recherche nach landeskundlichen bzw. kulturwissenschaftlichen Inhalten in Germanistik-Studiengängen außerhalb der amtlich deutschsprachigen Regionen auffällt, ist die Rolle von Lektor*innen mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache und einem Studienabschluss an einer deutschsprachigen Universität. Sogenannte Auslandslektorate, von Einrichtungen wie dem Österreichischen Austauschdienst (OeAD) oder dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert, bestehen aus der Perspektive der DaF-Institute neben der finanziellen Unterstützung durch die Möglichkeit, Lektor*innen für Kommunikationskurse wie auch Lehrveranstaltungen zu landesspezifischen Themen anzustellen. Diese Tendenz lässt sich nicht nur an den Vorbereitungskursen der Austauschprogramme (siehe z.B. Ausbildungsprogramm *Auslandslektorat*.

*Weiterqualifizierung für Universitätslektor*innen*¹⁶ am Postgraduate Center der Universität Wien), sondern auch an zahlreichen Lehrveranstaltungen¹⁷ von ebendiesen Lektor*innen erkennen. Als schwierig stellt sich die Suche nach konkreten Lehrveranstaltungen zu Erinnerungsorten oder zumindest einem kulturwissenschaftlichen Fokus insofern heraus, da der Konzeptbegriff oft nicht im Lehrveranstaltungstitel enthalten ist und Online-Semesterpläne zum Teil schwer auffindbar sind – ebenfalls ein Umstand, der für die vorhin geforderte quantitative Umfrage unter Universitätslektor*innen spricht. Interessant wäre hier konkret, unter welchen Voraussetzungen kulturelles Lernen (konkret anhand von Erinnerungsorten) aus der Perspektive von Lehrenden und Forschenden stattfinden kann. Offen bleibt, wie sich die Popularität des Konzepts der Erinnerungsorte weiterentwickelt und ob, allgemeiner gefasst, kulturwissenschaftliche Fragestellungen in Zukunft mehr Raum in Curricula einnehmen werden.

2.3 Perspektiven kulturwissenschaftlicher Forschung in DaF

Das Konzept der Erinnerungsorte hat sich neben dem deutungsmusterbasierten Lernen als zweites kulturwissenschaftliches Paradigma im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache etabliert (Schweiger 2021: 366). Trotz Popularität erfährt das Konzept immer wieder Kritik (Altmayer 2020; Berger & Seiffert 2014), welche letztlich zu dessen Weiterentwicklung über Noras national kodiertes Verständnis hinaus beigetragen hat. Aus der Perspektive der Forschung stellt sich nun die Frage, wie sich das Konzept weiterentwickeln, ob es sich in Lehrplänen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache etablieren, wie es in der Praxis umgesetzt wird (eher faktenbasiert oder diskursiv) und wie es von Lehrenden und Lernenden wahrgenommen wird. In der Fachdiskussion lassen sich zudem auch Überlegungen zu Kombinationsmöglichkeiten des Konzepts finden. So betont Schiedermaier (2015) eine Kombinationsmöglichkeit von Erinnerungsorten und Linguistic Landscapes. Fornoff (2016) beschreibt aufgrund der diskursiven Ausrichtung und dem nicht-essentialistischen Kulturverständnis die Kompatibilität von Erinnerungsorten und deutungsmusterbasiertem Lernen im DaF-Unterricht. Möglichkeiten, wie die beiden Konzepte in Kombination und im

¹⁶ Link: <https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/internationales-wirtschaft/auslandslektorat/> (13.01.2023)

¹⁷ Z.B. Seminar „Deutsche Mythen, Nationalsymbole, Erinnerungsorte“ an der Universität Zagreb. Link: https://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=686&Itemid=1&lang=german (23.01.2023)

Seminar “Tschechisch-österreichische Erinnerungsorte“ an der Karlsuniversität Prag. Link: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=ADE110117> (23.01.2023)

Seminar “Austria today” an der Queen Mary University of London. Link: <https://www.qmul.ac.uk/sllf/modern-languages-and-cultures/people/academics/profiles/stocker.html> (23.01.2023)

Sinne kulturreflexiven Lernens in der Praxis einsetzbar sind, stellt Stefan (2023) anhand von Leitfragen und Didaktisierungsimpulsen vor. Eine andere inhaltliche Ausrichtung des Konzepts auf globale (Hille 2015) und ökologische Erinnerungsorte (Freudenthal 2018) weist auf eine weitere mögliche Entwicklung in Richtung Bildung für nachhaltige Entwicklung hin. So machen Vonwald und Kainig-Huber (2022) in ihrem Beitrag über *Historisches Lernen* auf die Förderung nachhaltiger Erinnerungskultur im NS-Kontext aufmerksam. Auch wenn es in diesem Kontext nicht um die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen geht, wäre eine derartige Entwicklung naheliegend. Das Projekt *Nachhaltige Entwicklung in Frankreich und Deutschland*¹⁸ zur Förderung des bilingualen Unterrichts enthält ebenso ein Kapitel zum Thema Erinnerungsorte. Im Programmheft *Heritage and The Sustainable Development Goals*¹⁹ werden politische Leitlinien zum Umgang mit kulturellen Themen genannt, um u.a. Lernsituationen zu verbessern, Rassismus vorzubeugen, transdisziplinäres Arbeiten zu fördern und interkulturelle Kompetenzen zu stärken (Labadi, Giliberto, Rosetti, Shetabi & Yildirim 2021: 39). Gerade die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern entspricht im Grunde auch dem Anspruch kulturbezogenen Lernens (Fornoff 2021), wobei konkret das Konzept der Erinnerungsorte „eine kritische Reflexion nationaler Identitätsmuster im Kontext eines kulturreflexiven Lernens“ ermöglicht (Schweiger 2021: 367).

Die erwähnte Literatur verdeutlicht die Brisanz des Konzepts der Erinnerungsorte sowie die Popularität der Gedächtnis- und Erinnerungsthematik im *Zeitalter des Gedenkens* (Nora 2005). Diese Entwicklung weiter zu beobachten, auf globale Fragestellungen zu reagieren und Lehr- und Lernkontexte für Deutsch als Fremdsprache gegenwärtigen Herausforderungen anzupassen, ist nun die Aufgabe der Forschung. Die vorliegende Arbeit möchte nun versuchen, einen empirischen Beitrag zu leisten, indem Fachexpert*innen nach aktuellen Möglichkeiten, Herausforderungen und Entwicklungstendenzen des Konzepts der Erinnerungsorte in Theorie und Praxis im Kontext der DaF-Hochschullehre befragt werden.

¹⁸ Link: <https://www.nachhaltige-entwicklung-bilingual.eu/de/erinnerungsorte.html> (01.09.2023)

¹⁹ Link: https://kar.kent.ac.uk/89231/1/ICOMOS_SDGs_Policy_Guidance_2021.pdf (01.09.2023)

3. Methodische Vorgehensweise

Die vorangegangenen Kapitel dienten der Einbettung der Thematik in die zugrundeliegende Theorie und den Kontext, zur Definition der verwendeten Fachtermini sowie der Erarbeitung des aktuellen Forschungsstandes (Flick 2016: 74). Im folgenden Kapitel wird in mehreren Unterkapiteln die empirische Vorgehensweise erläutert. Die Reihenfolge ist dabei an die zeitliche Vorgehensweise der einzelnen Schritte angepasst. Auf die Darstellung des Forschungsdesigns folgen die Ausführung der Erhebungsmethode, die Begründung der Auswahl der Interviewpartner*innen sowie die Beschreibung der Datenerhebung und -aufbereitung. Am Ende folgt eine Reflexion der Datenerhebung und die Beschreibung und Reflexion der Kategorienbildung. Dabei gilt es als zentral, die Entscheidungskriterien transparent darzustellen und die methodische Umsetzung zu reflektieren.

3.1 Forschungsdesign: Qualitative Forschung

Im Zentrum der qualitativen Forschung stehen die unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden und deren Multidimensionalität im Forschungsvorhaben (Flick 2016: 97). Ausgehend von dem geringen empirischen Forschungsstand zu Didaktisierungen von Erinnerungsorten (siehe Kap. 1 und 2) und dem Anliegen, einen möglichst detaillierten Einblick in die Unterrichtspraxis und Didaktisierungsmöglichkeiten zu erhalten, wurde ein qualitatives Forschungsdesign dem quantitativen vorgezogen. „Der qualitative Forschungsansatz hat als Ziel, die Welt – wie sie von Menschen im Verlauf des alltäglichen Lebens erlebt, interpretiert und konzipiert wird – zu beschreiben und wissenschaftlich zu analysieren.“ (Cropley 2018: 7) Qualitative Forschung verfolgt laut Rosenthal (2015: 15) das Ziel, die Alltagswelt der Handelnden aus ihrer Perspektive zu erfassen und die Alltagspraxis in ihren unterschiedlichen Dimensionen zu untersuchen. Diese Vorgabe wird insofern beim vorliegenden Forschungsvorhaben erfüllt, als die Teilnehmenden zwar aus der Perspektive der Wissenschaft, aber eben aus dem Kontext ihrer alltäglichen Arbeit als subjektive Forschende berichten.

Davon ausgehend versuchen qualitative Erhebungen (noch mehr als quantitative), den Forschungsgegenstand aus der Perspektive der Beteiligten zu eruieren (Riemer 2014: 21). Als grundlegend gilt hierbei die theoretische und methodische Offenheit in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand. Mayring (2016: 27f.) nennt in diesem Zusammenhang erstrangig eine Kritik strenger Hypothesengeleitetheit. Das Prinzip der Offenheit gewährt eine Ebene im Forschungsfeld, die weder durch theoretische Vorgaben noch durch anfängliche Hypothesen eingeschränkt sein sollte (ebd.). Grundlegend gelten qualitative Untersuchungen also insofern

als hypothesengenerierend, als sie erst im Forschungsprozess Theorien und Hypothesen entwickeln (Riemer 2014: 21).

Als zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung gilt ‚intersubjektive Nachvollziehbarkeit‘ (Schmelter 2014: 42). Aus diesem Grund werden alle verwendeten Dokumente im Anhang zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass sowohl die erhobenen Daten als auch die Vorgehensweise nachvollzogen werden können. (Caspari 2016: 17).

3.2 Erhebungsmethode: Leitfadengestütztes Expert*inneninterview

Wie bereits oben angeführt, wurde das Forschungsvorhaben aufgrund der möglichen inhaltlichen Tiefe und Detailtreue als qualitative Erhebung konzipiert (Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 110). Im Hinblick auf die Forschungsziele und den Untersuchungsgegenstand erweist sich das leitfadengestützte Interview als geeignete Methode. Hierbei wird das Gespräch mithilfe eines Leitfadens strukturiert, sodass der Verlauf des Interviews inhaltlich vorgegeben ist (Kruse 2015: 209). Außerdem ist der Leitfaden insofern von Vorteil, als er die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Interviews gewährt (Helfferich 2011: 179f.) und zugleich den Untersuchungsgegenstand besser fokussiert (Trautmann, 2012: 223). Die Strukturierung von leitfadengestützten Gesprächen kann entlang einer Skala von ‚kaum‘ bis ‚stark‘ bzw. zwischen Offenheit und Geschlossenheit angelegt sein (Kruse 2015: 203, 209). Durch die beiden extremen Pole ermöglicht das leitfadengestützte Interview trotz vorgeschriebener Struktur spontane Erzählungen (Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 111). Vor diesem Hintergrund ist laut Kruse (2015: 212) die Struktur maßgeblich.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde ein semi-strukturierter Interviewleitfaden festgelegt, d.h. der Leitfaden bietet Orientierung, gibt aber keine fixe Reihenfolge der Fragen vor (Misoch 2015: 13f.). Dadurch kann der Gesprächsfluss besser gewährleistet werden.

Die Detailtiefe des Leitfadens hängt u.a. von der Erfahrung der Interviewer*innen und der Forschungsfrage ab (ebd.: 65). Aufgrund meiner rudimentären Vorerfahrungen wurde der Leitfaden mit allen Hauptfragen und alternativen Nachfragen vorbereitet. Es wurde darauf geachtet, die Fragen möglichst allgemein, aber so konkret wie notwendig sowie erzählgenerierend und teilnehmendenorientiert zu formulieren. Außerdem wurden Entscheidungsfragen sowie geschlossene oder mehrteilige Fragen vermieden.

Grundsätzlich bewegt sich das Leitfadeninterview vom Allgemeinen zum Spezifischen. Trautmann (2012: 222) zufolge kann das qualitative Interview in drei Phasen eingeteilt werden: eine offene Einstiegsfrage, expliziteres Nachfragen und konfrontativeres Fragen.

Im Folgenden wird der verwendete Interviewleitfaden für das vorliegende Projekt zusammengefasst und exemplarisch kommentiert. Die vollständige Version befindet sich im Anhang. Der Interviewleitfaden für dieses Projekt enthält zwei Teile zu Theorie und Praxis, da es hier nicht nur um die Diskussion auf abstrakter, theoretischer Ebene gehen soll, sondern auch um eine Einbettung in unterschiedliche Lehr- und Lernkontexte. Der Leitfaden beginnt mit einer allgemeinen Einstiegsfrage zu den bisherigen Erfahrungen mit dem Konzept in Theorie und Praxis. Diese Frage dient der Interviewerin trotz vorheriger Recherche zu den Teilnehmenden dazu, individuelle Schwerpunkte auf konzeptioneller oder unterrichtspraktischer Ebene zu erkennen und im Lauf des Interviews darauf Bezug nehmen zu können. Nachdem ein erster Zugang zum Thema erläutert wurde, fokussieren die zweite, dritte und vierte Frage auf eine mögliche Definition des Konzepts sowie eine Einschätzung der aktuellen Forschungslage. Mit Frage 5 startet der praktische Teil zum kulturellen Lernen am Beispiel von Erinnerungsorten, wobei hier speziell nach den Voraussetzungen für Lehrende und Lernende sowie weiteren zentralen Faktoren wie dem Kurssetting, der Sozialformen und curricularen sowie institutionellen Bestimmungen gefragt wurde. Vertiefend dazu zielten Frage 6 auf mögliche Lernziele und Frage 7 auf konkrete Unterrichtserfahrungen ab. Die bisher genannten Fragen können Trautmanns (2012: 222) Kategorie der expliziten Nachfragen zugeordnet werden, während Frage 8 nach der Praktikabilität des Konzepts zur letzten Kategorie des konfrontativeren Nachfragens passt. Abschließend wurde nach der Zukunftsfähigkeit des Konzepts, möglichen Perspektiven und selbstreflexiven Ergänzungen gefragt. Selbstreflexive Ergänzungen bieten den Interviewten die Möglichkeit, Aspekte, nach denen nicht explizit gefragt wurde, hinzuzufügen.

Mit zehn Hauptfragen ist der beschriebene Leitfaden verhältnismäßig umfangreich. Da es sich bei den Teilnehmenden allerdings um Fachexpert*innen handelt, wurde eine längere Interviewdauer von einer knappen Stunde angenommen.

Die Befragung von Fachexpert*innen entspricht dem Expert*inneninterview (Bogner, Littig & Menz 2014; Meuser & Nagel 2009). Hierbei werden Personen befragt, die in Hinblick auf den gewählten Untersuchungsgegenstand über besondere Expertise verfügen und zugleich als Repräsentant*innen eines Handlungsfeldes mit Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten gelten. Ziel dieser Befragungen ist die Gewinnung von Expert*innenwissen, das Fakten- als auch Prozess- und Deutungswissen umfasst. Für gewöhnlich orientiert sich die interviewende Person stark am Interviewleitfaden.

Für das vorliegende Projekt wurde das Expert*inneninterview insofern ausgewählt, als der Fokus auf Personen liegt, die mit der Theorie stark vertraut sind, d.h. in der Regel eine forschende und lehrende Tätigkeit an einer Hochschule ausüben. Es geht nicht um die Frage, wie Lehrkräfte an (Sprach-)Schulen und Hochschullehrende, die mit dem Konzept weniger vertraut sind, dieses umsetzen *würden*. Vielmehr steht die Frage im Raum, wie Personen, die sich theoretisch-konzeptuell ausgiebig mit dem Konzept beschäftigen, dieses in der Unterrichtspraxis thematisieren und in Anwendung bringen. Das heißt, der Lehrkontext betrifft in diesem Fall DaF-bezogene Studien in amtlich deutschsprachigen Regionen (Dirim 2015) und in nicht-deutschsprachigen Regionen. Amtlich deutschsprachige Regionen (ebd.) wurden insofern hinzugezogen, als einige Forschende dort im Rahmen von DaF*Z-Studienprogrammen ihre Tätigkeit ausüben.

3.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Die Akquise der Teilnehmenden erfolgte nach dem Prinzip der gezielten Stichprobenstrategie (*purposful sampling* nach Patton 2015). Darunter versteht man ein Verfahren in der qualitativen Forschung zur Auswahl von Untersuchungsteilnehmenden. Personen werden nicht zufällig, sondern nach ihrer Relevanz für das Forschungsinteresse ausgewählt. Das Ziel liegt nicht in einer repräsentativen Stichprobe im statistischen Sinn, sondern darin, möglichst aussagekräftige und vielfältige Perspektiven zu erhalten.

Ein zentrales Auswahlkriterium bestand darin, dass diese Personen als Lehrende und Forschende im Fach Deutsch als Fremdsprache in den letzten zwei Jahrzehnten aktiv waren. Der zeitliche Rahmen wurde mit zwei Jahrzehnten weiter gefasst, da die meisten Publikationen zum Konzept der Erinnerungsorte in etwa zwischen 2007-2021 entstanden sind. In der Recherche wurde außerdem – basierend auf öffentlich zugänglichen Lebensläufen – auf DaF-Lehrerfahrungen in nicht-deutschsprachigen Regionen geachtet. So konnte sichergestellt werden, dass die Befragten über spezifisches Wissen verfügen und somit als informationsreiche Fälle betrachtet werden konnten. Die Kontaktaufnahme erfolgte ausschließlich per E-Mail.

Die Datenerhebung erfolgte einerseits über Online-Interviews über die Videokonferenz-Software MS-Teams, andererseits durch ein persönliches Treffen an einem öffentlichen Ort in Wien. Die Online-Treffen wurden direkt mittels MS-Teams aufgezeichnet. Parallel dazu wurde eine Transkriptionsfunktion in MS-Teams aktiviert, die bei der späteren Verschriftlichung helfen sollte. Das persönliche Gespräch wurde mit dem Mobiltelefon über eine Sprachnotizapp aufgezeichnet. Bei dem persönlichen Treffen wurde außerdem versucht, einen möglichst

ruhigen Platz in einem Kaffeehaus zu finden, wodurch es zu keinen unvorhersehbaren Störungen kam. Die Erhebung erfolgte in zwei Phasen (Juli-September 2023 und August 2024): Während die Akquise der Interviewteilnehmer*innen anfangs auf Personen im deutschsprachigen Raum und Europa fokussierte, wurde die Suche nach den ersten Interviews ausgeweitet, um DaF-Perspektiven aus dem Globalen Süden zu integrieren. Die Interviews dauerten zwischen 49 und 64 Minuten (durchschnittlich rund 55 Minuten) und wurden im ersten Schritt in voller Länge einerseits mittels automatischer Transkriptionsfunktion in MS-Teams, andererseits direkt in der Software MAXQDA transkribiert. Die Anordnung der Interviews in MAXQDA erfolgte zufällig und lässt keine Rückschlüsse auf die chronologische Reihenfolge zu. Die Gesprächsprotokolle wurden auf Fehler geprüft, vervollständigt und bei Bedarf korrigiert. Da bei den Gesprächen hauptsächlich die bundesdeutsche und österreichische Standardvarietät und ein wenig Umgangssprache verwendet wurden, mussten bei den Transkriptionen hinsichtlich allgemeiner Verständlichkeit kaum Änderungen vorgenommen werden. Nichtsdestotrotz besteht kein Zweifel daran, dass Transkriptionen keine exakte Wiedergabe des Gesagten sein können. Blommaert (2020: 69) deutet darauf hin, dass diese nie neutral, sondern stets von Entscheidungen von Seiten der interviewenden und transkribierenden Person geprägt sind. Um den Prozess des Transkribierens transparenter zu machen, werden im Folgenden die getätigten Änderungen nach Kuckartz und Rädiker (2024: 199f.) genannt. Lange Pausen werden durch (*Pause*) abgebildet und für die Bedeutung wesentliche Akzentuierungen unterstrichen. Redepartikel (vor allem *mhm*) werden nur selten transkribiert. Unverständliche Stellen wurden mit (*unv.*) umschrieben. Sprachliche Abweichungen wurden nur in Ausnahmefällen zum besseren Verständnis verändert. Wortwiederholungen, inkongruente Satzteile und Anakoluthe wurden nicht geglättet. Darüber hinaus wurden alle Interviews, wie vereinbart, anonymisiert (Kaiser 2014: 98). Beispielsweise wurden die Bezeichnungen der Landessprache und geographischen Angaben mit (*Landessprache*) und (*europäisches / lateinamerikanisches Land*) umschrieben. Darunter fielen auch Angaben, die Rückschlüsse auf Dritte zulassen. Zitierte Begriffe oder Literatur wurden mit den jeweiligen Autor*innen genannt. Für die Analyse irrelevante Passagen wurden ausgespart und an der jeweiligen Stelle mit (*privates Gespräch*) gekennzeichnet. Aus diesem Grund stellt die finale Version der Interviewtranskriptionen eine leicht gekürzte Version dar.

3.4 Sample

Für das vorliegende Projekt wurden zehn Personen angefragt, wovon sieben ihre Teilnahme zusicherten. Aufgrund eines technischen Problems wurden letztlich sechs Interviews in die

Evaluierung aufgenommen. Davon haben fünf Personen Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, eine Person lernte Deutsch als Fremdsprache. Vier Personen waren weiblich, zwei männlich und alle in philologischen Fächern (meist Germanistik) promoviert und zum Zeitpunkt der Erhebung an Universitäten angestellt. Auffällig ist, dass sich nicht alle Befragten mit kulturwissenschaftlichen Fragestellungen oder gar dem Konzept der Erinnerungsorte im Zuge ihrer Promotion beschäftigten. Ihre Forschungsperspektiven in Bezug auf Erinnerungsorte sind vielfältig und erstrecken sich von kultur- und literaturwissenschaftlichen Ansätzen bis hin zu linguistischen Fragestellungen und Aspekten der Sprachvermittlung. Ausgehend von der jeweiligen Bildungsbiografie reichen die Zugänge von theoretischen bis praxisnahen Überlegungen und konkreten Didaktisierungen. Die Publikationen sowie die unterschiedlichen fachlichen Zugänge und Lehrkontexte machten die Teilnehmenden besonders geeignet, um im Rahmen der Erhebung vielfältige Perspektiven auf das Konzept einzubeziehen. Geographisch können die Teilnehmenden Universitäten mit dem Schwerpunkt der DaF*Z-Lehrer*innenbildung im deutschsprachigen Raum sowie dem klassischen DaF-Lehrkontext außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums weltweit zugeordnet werden. Dabei wurde versucht, Perspektiven aus dem Globalen Norden und Süden zu verbinden, wobei das Verhältnis von 4:2 leicht unausgewogen ist. Das Verhältnis zwischen Personen in amtlich deutschsprachigen und nichtdeutschsprachigen Regionen beträgt 3:3.

3.5 Ethische Überlegungen

Nach der Kontaktaufnahme per E-Mail und dem geweckten Interesse der Teilnehmenden wurden alle potentiellen Interviewpartner*innen über den Ablauf, die Methode, den groben Inhalt und die Ziele der Befragung in Form eines Schreibens informiert. Es wurde allen Interessierten zugesichert, dass ihre Daten vertraulich behandelt werden und sie die Möglichkeit haben, die Angaben nach der Transkription noch einmal zu lesen. Basierend auf nationalen Universitätsrichtlinien war es im Rahmen dieser Erhebung nicht erforderlich, eine Genehmigung der Ethikkommission einzuholen.

3.6 Reflexion der Datenerhebung

Nach jedem Interview habe ich selbst überlegte Reflexionsfragen schriftlich beantwortet. Zentrale Aspekte hiervon waren die Reflexion der Atmosphäre und meiner Rolle als Interviewerin in Bezug auf die Gesprächsführung (etwa Übergänge zwischen den Fragen, Redeverteilung, Suggestivfragen). Die wichtigsten Erkenntnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

Die Datenerhebung bot mir wertvolle Einblicke in meine eigene Rolle als Interviewerin und erste Erfahrungen in der Erhebung von Expert*inneninterviews. Zu Beginn der Erhebung zeigte sich, dass ich in der Gesprächsführung noch unsicherer war: Teilweise musste ich Fragen halb ablesen, und ein paar Nachfragen waren suggestiv formuliert. Zudem zeigte ich durchgehend ein hohes Maß an Interaktion, beispielsweise durch bestätigendes, stimmvolles Nicken und kurze verbale Rückmeldungen („Hm“, „Ja“). Mit zunehmender Anzahl durchgeführter Interviews nahm meine Sicherheit merklich zu, und ich konnte die Gespräche zunehmend flüssiger und fokussierter führen. Manchmal musste ich mich an meine Rolle als Interviewerin erinnern und meinen Zeitplan und Interviewleitfaden im Blick behalten, um nicht den interessanten Erzählungen meiner Interviewpartner*innen völlig zu verfallen. Die Interviews waren für mich besonders dann spannend, wenn die befragten Expert*innen einen ausgeprägten Praxisbezug zur DaF-Lehre in nicht-deutschsprachigen Lernkontexten aufwiesen. Denn neben meinem theoretischen Wissen aus dem Studium neige ich aufgrund meiner eigenen praktischen Erfahrungen dazu, Schilderungen schnell mit meinen eigenen Unterrichtserfahrungen zu vergleichen. Dies führte dazu, dass ich Interview-partner*innen mit (gefühl) mehr Praxiserfahrung intuitiv ein ausgeprägteres didaktisches Gespür zugeschrieben habe, was meine Wahrnehmung und Wertung der Inhalte beeinflusst haben könnte.

Die Gesprächsatmosphäre in allen Interviews empfand ich als durchwegs angenehm. In einigen Momenten musste ich mich bewusst zurückhalten und möglichst neutral agieren. Wäre ich nicht in der Rolle der Interviewerin gewesen, hätte ich mich an manchen Stellen stärker eingebracht, mehr eigene Erfahrungen geteilt oder kritischer nachgefragt. Diese Zurückhaltung war jedoch notwendig, um den Fokus auf die Perspektiven der Expert*innen zu legen. Dennoch empfand ich es in manchen Situationen als angebracht, Zustimmung zu äußern oder Empathie zu zeigen, um im Rahmen des ohnehin distanzierteren Online-Settings Vertrauen aufzubauen.

Der Ausgangspunkt der Interviews bestand darin, aufgrund der zurückgegangenen Publikationen zu Erinnerungsorten in den vergangenen Jahren nach der ‚gelebten‘ Vermittlung von landeskundlichen Themen, insbesondere zu Erinnerungsorten, zu fragen. Vor Beginn der Interviews erfolgte keine spezifische Aufgabenstellung zur Vorbereitung, um den zeitlichen Aufwand für die Expert*innen möglichst gering zu halten. Dies führte dazu, dass einige Teilnehmende nicht umfassend eingelesen waren und die Gespräche, so mein Eindruck, stellenweise oberflächlich blieben. Inhalte wurden teilweise zusammengefasst, und retrospektiv stellt sich die Frage, ob vertiefende Detailfragen zur Theorie die Qualität der Interviews verbessert hätten. Zugleich stand für mich die Verbindung von Theorie und Praxis im Vordergrund, weshalb dies auch im Interviewleitfaden zum Ausdruck kommen sollte. In Bezug

auf die gelebte Lehrpraxis fiel auf, dass es für Personen mit Lehrtätigkeit an deutschsprachigen Universitäten schwieriger war, auf konkrete Unterrichtsbeispiele und Lernziele Bezug zu nehmen.

Die beiden Erhebungssettings machten ebenso einen Unterschied. So empfand ich das persönliche Gespräch in einem Kaffeehaus als weitaus angenehmer, während ich nach einer Stunde im Online-Treffen mehr Erschöpfung meinerseits wahrnahm. Auch die Mimik war online aufgrund der zum Teil unvorteilhaften Belichtung schwieriger zu deuten. Im Kaffeehaus unterhielten wir uns nach dem aufgenommenen Gespräch noch eine Weile über andere Themen. Insgesamt waren alle Interviews für mich sehr angenehm und inhaltlich äußerst interessant. Ich bin dankbar für die Zeit und die Bereitschaft der Expert*innen, ihre Erfahrungen und Perspektiven zu teilen, und sehe in den durchgeführten Gesprächen einen wichtigen Beitrag zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Konzept der Erinnerungsorte in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten.

3.7 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker

Wie bereits erwähnt, wurde für die Auswertung die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) herangezogen. Die Entscheidung begründet sich darin, dass sich ihre Beschreibungen und praxisnahen Anwendungsbeispiele durch eine hohe Verständlichkeit und ihre Guideline für die Kategorienbildung durch gewisse Flexibilität auszeichnen. Im folgenden Kapitel werden nun die qualitative Inhaltsanalyse und die gewählte Kategorienbildung erläutert sowie anschließend die konkrete Umsetzung beschrieben.

Allgemein definieren Kuckartz und Rädiker (2024: 39) die qualitative Inhaltsanalyse als

[...] systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird.

Interviews zählen zu den typischen Datenarten dafür (ebd.: 41). Zentral für die Inhaltsanalyse sind ihre Kategorien. Das verdeutlicht folgendes Zitat: „Content analysis stands or falls by its categories (...) since the categories contain the substance of the investigation, a content analysis can be no better than its system of categories.“ (Berelson, 1952: 147 nach Kuckartz & Rädiker 2024: 53) Kategorien sind also das Instrument oder Werkzeug der Inhaltsanalyse. Es lassen sich hierbei unterschiedliche Formen von Kategorien identifizieren. In Bezug auf das vorliegende Forschungsprojekt sind die gebildeten Kategorien der sogenannten thematischen Kategorie zuzuordnen (Kuckartz & Rädiker 2024: 56):

Hier bezeichnet eine Kategorie ein bestimmtes Thema, auch ein bestimmtes Argument, eine bestimmte Denkfigur etc., wie beispielsweise „Politisches Engagement“, „Konsumverhalten“, „Umweltwissen“. Innerhalb eines Interviews werden die Textstellen bezeichnet, die Informationen zu diesen inhaltlichen Kategorien enthalten. Die Kategorien haben hier die Funktion von Zeigern, sie zeigen auf eine bestimmte Stelle, ein bestimmtes Segment, im Text. Gütekriterium in diesem Fall ist, dass die richtigen Stellen bezeichnet werden, dass die Richtung des Zeigers stimmt. Eine exakte Bestimmung der Grenzen des Segments ist nicht vorrangig.

Für die Kategorienbildung sind folgende Kriterien zentral (Kuckartz & Rädiker 2024: 63-65):

1. Die Kategorien sind eng verbunden mit den Forschungsfragen. Dabei ist es wichtig, Inhalte nicht nur oberflächlich deskriptiv, sondern mit ausreichend analytischer Tiefe zu beleuchten.
2. Jeder Aspekt, der für die Analyse eine Rolle spielt, bekommt eine eigene Kategorie.
3. Die Kategorien sind trennscharf und eindeutig zuordenbar. Dennoch kann eine Aussage unterschiedliche Aspekte für unterschiedliche Kategorien beinhalten.
4. Die Kategorien sind präzise und unmissverständlich formuliert, die Bezeichnungen nachvollziehbar. Zu bedenken ist dabei die Zielgruppe, also alle möglichen Rezipient*innen der fertigen Arbeit.
5. Die Kategorien sind in sich kohärent und gliedern sich nachvollziehbar in ein übergeordnetes Kategoriensystem ein, d.h. sie ergeben ein Gesamtkonzept. Dafür sollten die Hauptkategorien ähnlich abstrakt und allgemein sein.
6. Die Subkategorien sind Dimensionen, Ausprägungen und Unterasspekte der Oberkategorien.

Für die Kategorienbildung sehen Kuckartz und Rädiker (2024: 66) ein allgemeines Schema vor, das neben der Kategorienbezeichnung eine inhaltliche Beschreibung, eine Anwendungsrichtlinie, ein Anwendungsbeispiel und optional weitere Anwendungen oder Abgrenzungen zu anderen Kategorien enthält. Falls kein einzelnes typisches Beispiel für die Anwendung gefunden wird, können mehrere Zitate angeführt werden.

Die Kategoriendefinitionen erfüllen dabei zwei zentrale Funktionen (ebd.): Erstens dienen sie der Dokumentation zentraler Elemente der qualitativen Inhaltsanalyse. Ohne ein Verständnis dieser Grundelemente wären die Analyseergebnisse für Außenstehende kaum nachvollziehbar. Zweitens bilden die Kategoriendefinitionen – ergänzt durch konkrete Handlungsanweisungen – den Codierleitfaden für die codierenden Personen. Je präziser die Definitionen formuliert und je anschaulicher die Anwendungsbeispiele der jeweiligen Kategorien gewählt sind, desto reibungsloser verläuft der Codierprozess und desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, eine hohe Inter-coder-Reliabilität zu erzielen. Letzteres muss in der vorliegenden Arbeit aufgrund der universitären Vorgaben für die Masterarbeit ignoriert werden.

Die Begriffe „Kategorie“ und „Codieren“ sind in der qualitativen Inhaltsanalyse eng miteinander verknüpft (ebd.: 67). Zwar besitzt das Kategoriensystem als Ordnungs- und Strukturierungsinstrument eine eigenständige Funktion, doch liegt sein zentraler Zweck in der Codierung von Daten, d.h. von „codierten Segmente“. Bei verbalen Daten ist ein codiertes Segment folglich eine Textstelle, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet wird und damit mit einem Inhalt – etwa einem Motiv, einer Verhaltensweise oder einem Thema – in Zusammenhang steht. Der Prozess des Codierens kann dabei in zwei Richtungen erfolgen: Einerseits lassen sich Textstellen bestehenden Kategorien zuordnen, sodass sie diesen untergeordnet werden (*Akt des Subsummierens*). Andererseits können ausgehend vom Material neue Konzepte entwickelt werden, was auch die Generierung neuer Begriffe für in den Daten identifizierte Phänomene einschließt (*Akt des Generierens*). In beiden Fällen entsteht dasselbe Ergebnis: die Verknüpfung einer Textstelle mit einer analytisch relevanten Kategorie.

Die beschriebene bidirektionale Perspektive markiert einen zentralen Unterschied zur klassischen Inhaltsanalyse: Während dort das Codieren primär der Überführung in eine höhere Abstraktionsebene dient und im Anschluss mit einer numerischen Datenmatrix weitergearbeitet wird, bleibt in der qualitativen Inhaltsanalyse der Rückbezug zum Ausgangsmaterial zentral. Erstens kann es relevant sein, auf die Ausgangstexte zurückzugreifen. Zweitens stützen sich qualitative Analyseverfahren stets auf diese Originalquellen sowie auf deren Zusammenfassungen und Abstraktionen (ebd.: 67f.).

Zentral ist für Kuckartz und Rädiker (2024: 69), dass es beim Codieren nicht bloß um das Markieren oder „Tagging“ von Inhalten geht. Vielmehr werden Sinneinheiten codiert und nicht im Vorhinein bereits Codiereinheiten festgelegt.

Die Kategorienbildung kann im Rahmen der Inhaltsanalyse deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv sein (ebd.: 39). Für die vorliegende Erhebung wurde die deduktiv-induktive Kategorienbildung gewählt. Sie gilt als Kernmethode der qualitativen Inhaltsanalyse und meint eine Codierung in mehreren Durchgängen, wobei zuerst deduktiv und anschließend induktiv vorgegangen wird (ebd.: 104). Hierbei ist allerdings wichtig zu bedenken, dass ein rein induktives Textverständnis, d.h. ein Verstehen des Textes aus sich selbst heraus, nicht möglich ist (ebd.: 5). Aus diesem Grund beginnt die Datenanalyse auch nicht erst mit dem tatsächlichen Codieren, sondern bereits zu Beginn des gesamten Forschungsprozesses, da alle wahrgenommenen Inhalte Einfluss auf die Analyse nehmen. Zudem ist darauf hinzuweisen,

dass induktive Kategorienbildung nicht ohne (theoretisches) Vorwissen sowie sprachliche und hermeneutische Kompetenz gelingen kann (ebd.: 23-28, 82).

3.7.1 Codieren und Kategoriebildung

Da die interviewende Person oft eine eigene Sicht auf den Verlauf und die ‚richtige‘ Interpretation des Gesprächs entwickelt, wurden die Vorgänge des Interviewens und Analysierens zumindest zeitlich möglichst lange voneinander getrennt. Denn eigentlich müssten hier mindestens zwei unterschiedliche Personen die Analyse vornehmen. Die daraufhin folgenden empfohlenen Schritte des Lesens und Bildens der Analysekategorien (Hatch 2002: 153) von anderen Personen als der interviewenden konnten im Fall der vorliegenden Masterarbeit aufgrund der universitären Richtlinien nicht eingehalten werden. Daher wurde die Kategorienbildung ausschließlich von der Autorin der vorliegenden Arbeit übernommen.

Als erste Schritte nennen Kuckartz und Rädiker (2024: 118-128) die initiiierende Textarbeit, das laufende Dokumentieren von eigenen Gedanken, sogenannten Memos, sowie das Verfassen von Fallzusammenfassungen. Das Memo-Writing wurde in diesem Fall handschriftlich auf Notizpapier durchgeführt. Im Folgenden werden beispielhaft zwei Fallzusammenfassungen stichwortartig dargelegt (Kuckartz & Rädiker 2024: 125), die als besonders kontrastiv wahrgenommen werden.

Stichwortartige Fallzusammenfassung für Interview T5:

- Unterrichtet innerhalb des deutschsprachigen Raums
- Forschungsfokus auf Theorie und Konzeptentwicklung
- Ist aktiv in der Lehrmittelproduktion
- Hält das Konzept der Erinnerungsorte für zu national codiert
- Sehr kritischer Zugang zu Interkulturalität und zum Nationenbegriff
- Wunsch, dass kulturwissenschaftliche Forschung fortgeführt wird

Stichwortartige Fallzusammenfassung für Interview T6:

- Unterrichtet außerhalb des deutschsprachigen Raums
- Ist aktiv in der Lehrmittelproduktion
- Publikationen mit didaktischem Fokus

- Pragmatischer Zugang zum Konzept der Erinnerungsorte und zu Interkulturalität: Hat kein Problem mit dem Nationenbegriff, sieht dessen Relevanz in der Lebensrealität der Lernenden und weist zugleich auf Kritik hin.
- Kritik an Forschung im DACH-Raum und an dortigen Lehrbuchverlagen
- Wunsch, dass Multiperspektivität in der Forschung und Lehrmittelproduktion sichtbarer wird

Als Schritt 2 wurde für die deduktive Kategorienbildung der Interviewleitfaden herangezogen. Der Guideline für induktive Kategoriebildung (Kuckartz & Rädiker 2024: 90-93) folgend, wurde folgende Codier-Strategie für die Analyse entwickelt.

1. Ziel der Kategoriebildung: Ausgehend von der Forschungsfrage, liegt das Ziel in der deskriptiven Beschreibung der Lehr- und Lernkontexte, um daraus Schlussfolgerungen für die Didaktisierung von Erinnerungsorten zu ziehen. Darüber hinaus ist die Studie auch explorativ, da ein Überblick über die aktuell gelebte Unterrichtspraxis gegeben werden soll.
2. Kategorienart und Abstraktionsniveau: Passend zur deskriptiven Fragestellung, bietet sich die thematische Kategorisierung an.
3. Umfang der Codiersegmente: Hier wird der Empfehlung, möglichst viele ganze Sinneinheiten, d.h. zusammenhängende Textpassagen, und nicht nur einzelne Worte zu codieren, gefolgt.
4. Sequenzielle Textbearbeitung und Kategorienbildung: Hier wurde eine zufällige Reihenfolge gewählt, um Verzerrung zu vermeiden. Vor allem der Beginn der Kategoriebildung sollte eher offen gestaltet sein.
5. Systematisieren und Organisieren des Kategoriensystems: Der erste Schritt lag hierbei in der Erstellung von Hierarchien und dem Zusammenfassen von Kategorien. Aus der immer wieder neuen Anordnung der gebildeten Kategorien entstand in weiterer Folge ein Vier-Stufen-Modell, das als Basis für die Darstellung der Forschungsergebnisse dient (siehe Kap. 4).
6. Das Kategoriensystem wurde festgelegt und die Kategoriendefinitionen erstellt (siehe Anhang 9.3).

3.7.2 Reflexion der Kategoriebildung

Wie Kuckartz und Rädiker (2024: 91) betonen, handelt es sich bei der Kategoriebildung um einen konstruktiven Akt der Forschenden. Daher ist es ratsam, diesen Prozess zu reflektieren. Die wichtigsten Erkenntnisse werden hier nun zusammengefasst.

Bei der Bezeichnung wurde eher thematisch und weniger analytisch vorgegangen. Ebenso wurde auf den Hinweis geachtet, Aspekte zu möglichst großen Hauptkategorien zusammenzufassen. Im Verlauf des Codierprozesses zeigte sich, dass eine zu kleinteilige Segmentierung des Materials zu einer unübersichtlichen Codierung führt und die inhaltliche Zuordenbarkeit im Nachhinein erschwert, da immer wieder die gesamte Antwort gelesen werden muss. Daher wurde im weiteren Vorgehen verstärkt darauf geachtet, längere Textpassagen als Codierungseinheiten zu wählen, um die Gesamtaussage der Interviewten adäquat erfassen zu können. Dies ist auch der Grund dafür, warum das Kapitel über die Forschungsergebnisse viele längere Textpassagen enthält. Zudem wurde deutlich, dass einzelne Äußerungen inhaltlich mehreren Kategorien oder Unterkategorien zugeordnet werden können. In solchen Fällen erfolgte keine Aufteilung in kleinere Segmente, sondern eine parallele Mehrfachcodierung, da die Codes im Rahmen der Ergebniszusammenführung dann aus mehreren Perspektiven betrachtet werden konnten.

4. Forschungsergebnisse

Das folgende Kapitel dient der Darstellung der Forschungsergebnisse, bevor im Diskussionsteil die Ergebnisse mit der Forschungsliteratur in Verbindung gebracht werden. Um die gebildeten Kategorien und Codes (siehe Anhang) zueinander in Beziehung zu setzen, wurde ein Vier-Stufen-Modell (siehe Abb.) gebildet, das die Grundlage für die Präsentation der Ergebnisse darstellt. Das Modell dient dazu, die komplexe Verflechtung unterschiedlicher Dimensionen in der Lehre von Deutsch

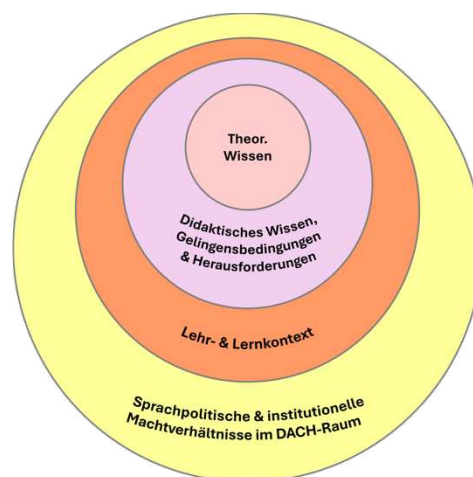


Abb.: Vier-Stufen-Modell (Quelle: eigene Darstellung)

als Fremdsprache sichtbar zu machen und zu verdeutlichen, dass didaktische Fragestellungen – wie etwa in der vorliegenden Arbeit zum Konzept der Erinnerungsorte –, nicht losgelöst von weiteren Faktoren betrachtet werden können. Es illustriert zugleich das Spannungsfeld, in dem sich Lehrpersonen für Deutsch als Fremdsprache, insbesondere außerhalb der amtlich deutschsprachigen Regionen (Dirim 2015), bewegen und positionieren müssen. Bei der Darstellung der Forschungsergebnisse wurde darauf geachtet, eine Vielzahl aussagekräftiger Passagen in Form direkter Zitate in den Ergebnisteil zu integrieren. Insbesondere bei Expert*inneninterviews kommt der exakten Formulierung besondere Bedeutung zu. Längere Zitatpassagen ermöglichen es den Leser*innen, ein differenzierteres Verständnis für die jeweilige Argumentation und den Bedeutungsgehalt der Äußerungen zu entwickeln.

Ebene 1: Theoretisches Wissen

Die erste Ebene betrifft das theoretische Wissen, über das DaF-Lehrende und Forschende, also in der vorliegenden Erhebung die befragten Expert*innen, verfügen. Dieses gliedert sich in Wissen über die aktuelle Forschungslage, aber auch in das im Studium erworbene Wissen, welches stets in Zusammenhang mit der eigenen Sozialisierung steht.

Konzeptdefinition(en)

Die Antworten der Interviewpartner*innen zeichnen sich durch einen unterschiedlichen Grad an Detailliertheit in Bezug auf die Konzeptdefinition aus. Auf die allgemeine Einstiegsfrage beschreibt eine Person das Konzept mit seinen Vorteilen folgendermaßen:

Es schien und es scheint mir immer noch, dass dieses Konzept der Erinnerungsorte eine Möglichkeit ist, für Studierende und ich würde jetzt immer sagen, auch Lehrende im Bereich Deutsch als Fremdsprache und [...] eine geeignete Möglichkeit ist hier kulturelles, kulturreflexives Lernen zu realisieren, also eine Mischung, wenn man so sagen kann, von Reflexion und konkret fassbaren Inhalten. Ja, die natürlich immer ganz. Mhm wie soll ich sagen die, die natürlich immer ausgewählt werden müssen in Zusammenarbeit mit konkret, mit einer konkreten Gruppe in einem, für einen konkreten Kontext und so weiter. Es gibt hier, kann hier aus meiner Sicht keinen Kanon geben und keine verbindliche Themenliste, sondern das Konzept gibt die Möglichkeit, auch sowohl inhaltlich zu arbeiten als auch über die inhaltliche Arbeit zu reflektieren. Ähm und über kulturelles Lernen insgesamt zu zu zu reflektieren, so meine ich. (T4: 5)

Dabei fällt die erwähnte Kombination aus „Reflexion und konkret fassbaren Inhalten“ (T4: 5) auf, wobei das sprachliche Lernen nicht in den Vordergrund rückt. Es geht also darum, gewisse Inhalte im Unterricht zu thematisieren und anschließend darüber zu reflektieren, also Reflexion als Teil des Unterrichts. An anderer Stelle äußert sich die Person zum sprachlichen Lernen und ortet hier Forschungsbedarf:

[...] Eine große Schwachstelle scheint mir immer zu sein, wie man denn das Sprachenlernen und das Inhaltslernen zusammenbringt. Ja, ich, aus meiner Sicht liegen da zu wenig, zu wenig Erkenntnisse vor, das ist natürlich etwas, was die ursprüngliche Konzeption der Erinnerungsorte des kulturellen Gedächtnisses gar nicht beschäftigt hat, nicht wahr? Was aber vielleicht auch im ersten Sprachenunterricht eher am Rande steht, was aber den Fremd- und Zweitsprache-Unterricht unmittelbar tangiert also. Ja, das wäre die eine Sache und eine andere Sache, die geht auch ein bisschen in diesen didaktischen Bereich hinein. Das ist die Frage. Was da tatsächlich in solchen Lernprozessen Lehr und Lernprozessen denn bei Lernenden ankommt ja. Also so ne Art ja Rezeptions- oder Wirkungsforschung oder wie immer man man das nennen sollte. (T4: 36)

Zum Verhältnis von inhaltlichem und sprachlichem Lernen betont eine weitere Person die Rolle der gewählten historischen Inhalte.

Sprachunterricht profitiert von geschichtlichen Fakten aus meiner Sicht immer nur dann, wenn sie einen Gegenwartsbezug haben, der auch möglichst konkret den aktuellen Alltag betreffen kann. Wir vermitteln nicht Fakten, um der Fakten willen, sondern um der Komplexität der Diskurse gerecht zu werden, die Hintergrundkenntnisse zu haben. Um das überhaupt aufschlüsseln zu können. Und da halte ich manche meiner Vertreterinnen und Vertreter im Fach DaF DaZ für ein wenig zu, sagen wir mal böserweise, blauäugig, weil allzu viel Kenntnisse vorausgesetzt werden, die wir nicht mal in Deutschland bei Abiturienten haben [...]. (T3: 8)

Auffällig ist außerdem, dass bei fast allen Befragten der Begriff ‚Kristallisationspunkte‘ nach François und Schulze (2001) Erwähnung findet. Deutlich fällt die Positionierung der befragten Person bei folgender Aussage auf die Frage nach einer kurzen Definition aus:

Keine Ahnung. Und ehrlich gesagt, das ist auch ein, ein Aspekt meiner Kritik an dem Konzept, ich also der, der der Begriff und auch dieses ganze Thema kulturelles Gedächtnis aus den, ja, es ist ja eigentlich nicht nur ein geschichtswissenschaftliches Thema, sondern es ist ein

kulturwissenschaftliches, sozialwissenschaftliches Thema Erinnerungen als eine, ein Modus, auch der, der der Interaktion der Kommunikation, das natürlich schon für moderne Gesellschaften enorm wichtig ist, ja, das ist ja nicht etwas, was jetzt nur für die Geschichtswissenschaften relevant ist, aber mein Eindruck ist der der Hype um auch gerade um den Begriff Erinnerungsorte hat auch sehr viel damit zu tun, dass der Begriff so schwammig ist, dass man eigentlich nicht so genau weiß, was ist jetzt genau ein Erinnerungsort und was nicht? [...]. (T5: 5)

Dann geht es da um Kristallisationspunkte, ich meine, was ist das? Ja, ein Kristallisationspunkt. Ich habe es bis heute nicht verstanden, aber ich glaube, dass genau diese Offenheit des Begriffs [...], das Schwammige an dem Begriff auch ein Teil seines Erfolgs ist, weil, dann kann jeder so bisschen was damit verbinden und was ich noch sagen wollte, ich habe auch den Eindruck, dass seit dem, seit 2001 der Begriff so zumindest in der Öffentlichkeit ist, der ja sehr präsent, dass er aber eine, (unv.) einen Bedeutungswandel mitgemacht hat. Das ist tatsächlich, wenn wir heute von Erinnerungsorten sprechen, in der Regel konkrete reale Orte gemeint sind, an denen Erinnerung stattfindet. Ja, also ein Denkmal oder sowas wäre eine Erinnerung sofort, wenn man aber in die dreibändige Sammlung reinschaut, dann ist der Begriff völlig anders gemeint. Ja, es geht da um, um den alten Begriff locus amoenus, also ein Ort im übertragenen Sinne, also etwas, an dem sich Erinnerungen festmachen kann, aber nicht unbedingt ein konkreter Ort, also wenn ich jetzt zum Beispiel denke der VW Käfer. Ist ein Erinnerungsort jedenfalls nach Auffassung der damaligen Herausgeber [...] und wo was ist jetzt genau in Erinnerung? das Wort und was nicht? Ich weiß es nicht, ich kann den Begriff auch deswegen, ich kann ihn nicht definieren. Ich hatte eher den Eindruck. Was nicht bei 3 auf dem Baum ist, ist ein Erinnerungsort, ja so bisschen und wie gesagt das hat Vorteile für den Begriff, aber es ist wissenschaftlich auch ein großes Problem. (T5: 6)

Die Person kritisiert einerseits die unpräzise Definition des Konzepts, begründet darin aber auch seinen Erfolg. Interessant ist, dass man sich, der Wahrnehmung dieser Person zufolge, aktuell hauptsächlich auf reale, geografische Orte fokussiere. Unklar bleibt hier, ob die theoretische Diskussion oder die Lehrmittelproduktion gemeint ist. Eine andere Person beschreibt das Konzept ebenfalls mit dem Begriff des Kristallisationspunkts und bringt es mit dem Begriff des kollektiven Gedächtnisses in Verbindung, wobei sie von der theoretischen Beschreibung sofort zur praxisbezogenen Theorievermittlung kommt und Beispiele anführt.

Also ja, ich würde sagen, vielleicht als Kristallisationspunkt von kollektivem Gedächtnis. Das kollektive Gedächtnis kann jetzt national sein, das kann aber auch. Ich erkläre es in meinem Unterricht auch familiär sein. Also im Endeffekt also auch Familien haben Erinnerungsorte Die sind natürlich für den Deutschunterricht nicht so interessant, aber Erinnerungsorte sind. Also geteiltes Wissen ist geschichtlich. Wie gesagt, das Geschichtliche nicht immer im Sinn von von der großen Nationen. Geschichte, auch Religionen. Wie gesagt, familiär auch. Und es kann eben, und es kann eigentlich auch zeigen, dass diese Erinnerungsorte. (unv.) Die sind sehr oft national geprägt. Das glaube ich schon, weil wir alle im National durch die Erziehung und die Schulbildung auch und unsere Medien usw. Ich glaube das Nationale ist schon wichtig, aber die Erinnerungsorte zeigen auch die die Grenzen dieses Nationenbegriffs auf. Es gibt Erinnerungsorte, jetzt ist die Taylor Swift hier in Wien, das sind Erinnerungsorte für eine internationale Globale, an der ich nicht teilhaben muss. Also ich gehöre da nicht dazu. Aber es

ist eben ein. Es wäre auch ein Beispiel für einen Erinnerungsort. Also diese, dieses Kollektiv kann eben ganz unterschiedlicher Form sein und die teilen dann auch Diskurse und da schließt es dann auch an, den Diskurs betreffend. (T6: 5)

Eine Person führt außerdem weiter aus, ihr zufolge gehe es in erster Linie um theoretisch-konzeptuelle Fragestellung zum Konzept der Erinnerungsorte.

Also das ist für mich zunächst mal eine theoretische und begriffliche Ebene, ich hab mich ja sehr intensiv auch mit der Frage beschäftigt, was bedeutet Kultur. Welche Rolle spielt Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und hab dann in den letzten über 20 Jahren auch schon so meine eigenen Konzepte entwickelt, natürlich immer in der in der engen Auseinandersetzungen mit dem, was ansonsten im Fach passiert, das vielleicht mal vorher vorweggeschickt, für mich ist das Thema deswegen auch nicht primär etwas, was aus dem aus dem Lehr- und Lernkontext unmittelbar kommt, auch nicht auf der Hochschulebene, sondern was erstmal auf der theoretischen Ebene passiert. Und insofern bin ich da eigentlich immer schon so ein bisschen zurückhaltend gewesen. (T5: 3)

Auffällig ist hier, dass die interviewte Person eine klare Grenze zwischen theoretischem Konzept und Lehr- und Lernforschung zieht. Dieser Zugang ist grundsätzlich nachvollziehbar, dennoch stellt sich hier die Frage, wie isoliert ein Konzept für das Fach DaF/DaZ von der Unterrichtspraxis gesehen werden kann bzw. sollte. Denn letzten Endes ist das Konzept dann erfolgreich, wenn es auch praktische Anwendung findet. So bringt es eine andere Person auf den Punkt:

Da gibt es auch dieses Buch Das Dach-Landeskunde mit dem Dachskopf und das sind ja sehr interessante theoretische Beiträge drin. Das war ja ein sehr tolles Buch. Und dann gibt es die Stimmen aus den Ländern und ich weiß jetzt nicht mehr welche, aber das ist diese Theorie und Praxisteil, also am Praxisteil da merkt man, dass die Theorie da überhaupt nicht angekommen ist. Und das. Ich frage mich dann, wie wie ich das interpretieren soll. Und ich sehe mich dann eher. Ich glaube schon, dass ich die Theorie verstehe. Ich bin jetzt vielleicht nicht immer ganz am aktuellen Stand, aber muss ich jetzt, ist das sozusagen eine Hierarchien-Theorie? Aber eigentlich, wenn die Theorie nicht ankommt, hat die Theorie auch ein Problem. Also wir sind ja eigentlich ein Forschungsbereich, der sich an die Praxis wendet. Ist ja kein abstrakter, es ist ja kein.. ist ja angewandt [...]. (T6: 92)

Weitere Aspekte zur praktischen Umsetzung in der Hochschullehre werden im Abschnitt über Ebene 2 ausführlicher diskutiert.

In Bezug auf die Frage nach möglichen alternativen Begriffen oder Umschreibungen äußerten sich einige kritisch gegenüber der Frage nach einem Synonym, da es sich ihnen zufolge bei den genannten Beispielen der ‚Erinnerungsworte‘ nach Dobstadt und der ‚mnemologischen Deutungsmuster‘ nach Altmayer nicht um exakte Synonyme handle, wie folgende Aussage verdeutlicht:

Oh ne, ich ich weiß nicht, ob ich das als Synonym bezeichnen würde, ich ich würde denken, dass Erinnerungsworte möglicherweise ein Teilbereich von Erinnerungsorten sind, denn das ist ja klar, es geht, das ist Ihnen auch natürlich geläufig. Es geht nicht um um sozusagen materielle Orte, sondern es geht um sozusagen Punkte im Gedächtnis und das könnten natürlich Worte sein, die die da bestimmte Assoziation und Konnotationen usw. auslösen. Also ich würde sagen Erinnerungsworte ist ein Teilbereich von Erinnerungsorten. (T4: 18)

Auf die Frage nach eigenen Umschreibungen und kurzen Definitionen erhielt ich sehr allgemeine Formulierungen, aber auch greifbare Beschreibungen:

Ja also, ich glaube, mit dem einzelnen Wort geht es nicht. Ich glaube, dass das sind materielle oder immaterielle Erscheinungen, wenn man das ganz allgemein sagen kann. Aber das das das sind also, ja, ich sag mal Gegenstände, Texte, aber auch Personen, Ereignisse, die aus bestimmten Gründen für bestimmte Gruppen in einer bestimmten Zeit eine kulturelle Bedeutung hatten oder haben und für den Lernprozess Deutsch als Fremdsprache würde ich natürlich solche Erinnerungsorte präferieren, die diese Bedeutung haben, also sozusagen zum gegenwärtigen Zeitpunkt und da sind aber sozusagen Erscheinungen, die in der Gegenwart einer Gesellschaft präsent sind die aber eine historische Entwicklung haben und ich erkläre das Studierenden oft sozusagen mit diesem Bild der Wurzel, die also irgendwie in die in die in in ja, in die Vergangenheit, sagen wir jetzt mal sehr, sehr pauschal, zurückreichen, die aus bestimmten Gründen entstanden sind, deren Bedeutung sich verändern kann natürlich, die aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt, und deswegen beschäftigen wir uns eben jetzt damit, eine bestimmte Bedeutung haben. (T4: 14)

Neben dem Bezug zur Gegenwartsrelevanz eint die Antworten der Bezug zum kollektiven Gedächtnis und zur allgemeinen Bedeutung von historischen Inhalten im DaF-Unterricht. Dabei wird allerdings darauf hingewiesen, dass „Erinnerungsorte quasi nicht als Geschichte light verstanden werden“ (T2: 17) oder als Alternative zu geschichtlichen Prozessen gelten sollten. In derselben Antwort wird auf ein mögliches Missverstehen des Konzepts hingewiesen. Betont wird in diesem Zitat klar der Bezug zur Gegenwart, der auch die Auswahl eines Erinnerungsortes begründet. Dies bestätigen weitere Aussagen:

Ganz genau, also, es ist im Grunde genommen die umgekehrte, umgedrehte Reihenfolge, also, es geht von der Gegenwart aus und und dann wird versucht, in einzelnen Aspekten, das geht ja nie in in Gänze sozusagen, die historische Entstehung und Entwicklung und Wandlung usw. dieses Phänomens irgendwie zu verfolgen, anzudeuten wie auch immer. (T4: 16)

[...] das finde ich ganz wichtig, dass sie nicht dafür verwendet werden. Sondern dass sie quasi ein Mehr sind an sich auseinandersetzen, mit geschichtlichen Zusammenhängen oder auch es ist, ja geht ja auch nicht nur um Geschichte, sondern auch mit anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen. Das ist nicht ein mehr, ist quasi nicht ein weniger ist, sondern dass das Ganze nochmal auf einer Metaebene ermöglicht, dass solche Zusammenhänge nochmal reflektiert auf einer anderen Ebene, nämlich auf der E auf der Ebene. Wie relevant ist es im Moment? Wie sichtbar ist es im Moment, wie zugänglich ist das im Moment? Mit welchen Medien ist das zugänglich? [...] und ich glaube, da sind, ist wahrscheinlich soweit ich sehen kann großer Konsens. (T2: 17)

Der Gegenwartsbezug scheint bei allen klar im Vordergrund zu stehen. Diese Person betont darüber hinaus, die Konzeptbezeichnung sei letztlich zweitrangig. Vielmehr gehe es um die Idee, über in der Gegenwart relevante Themen zu sprechen, die oftmals mit historischen Aspekten in Verbindung stehen.

[...] die Gegenwartsrelevanz. Also das finde ich sehr spannend und andererseits. Das ist, das ist, dass es ja eine Konfliktivität auch gibt, das ist das ja etwas ist, was umstritten ist, was erinnert wird oder nicht erinnert wird und das finde ich sind zwei sehr wichtige Punkte. Die ja dann würde ich also das finde ich ganz spannend. Ob man jetzt wirklich einen anderen Begriff finden muss, das ist die Frage ne, das ist ja das, was sie jetzt mit Altmayer und Dobstadt vorgeschlagen haben andere Begriffe. Ich weiß nicht, ob die uns, ob uns andere Begriffe weiterhelfen. Muss ich tatsächlich sagen. (T2: 11)

Okay. Man muss das Konzept ja vielleicht nicht immer so nennen, es wird irgendwann wie eingangs im Gespräch, vielleicht auch andere Begrifflichkeiten geben, aber machen wir uns doch mal klar, es kommen doch ständig Erinnerungsorte hinzu. Ukraine-Flüchtlinge sind ein ganz aktuelles Thema. Irgendwann werden wir irgendeinen Anknüpfungspunkt haben, der dieses allgemeine Thema irgendwo auf den Punkt bringen wird und dann in 20 Jahren oder in 10 oder so, schreibt man wieder rückblickend auf dieses Ereignis und hat vielleicht ein Ordnungs oder wen anders. Das ist mir letztlich egal, es geht ja letztlich darum, Phänomene, die in der jeweiligen Gegenwart von Bedeutung sind, besser erklären zu können, indem man einen Rückblick auf die Entstehungsbedingungen. (T3: 54)

Auf die Frage nach alternativen Konzeptbezeichnungen äußern sich die beiden Personen ähnlich wie andere. Gleich wie im Transkript T4 sieht die befragte Person in T3 ‚Erinnerungsworte‘ als Teilbereich der Idee der Erinnerungsorte, aber nicht als damit gleichzusetzendes Synonym und veranschaulicht dies anhand eines Beispiels:

Gehen wir mal auf Dobstadt ein. Das ist ein interessanter, interessante Umschreibung, die aber nicht auf alle Erinnerungsorte passend wird zutreffen können. Natürlich können wir uns das Beispiel, hat er ja selbst gewählt, so etwas wie Mauerfall und was damit zusammenhängt. Im besten Moment noch diskursiv weiter ausgearbeitet wird und wo möglicherweise eine Generation nach uns Historiker zum Teil auch ganz anders drüber schreiben werden. Bei konkreteren Dingen und zum Teil auch ältere, weiter in der Vergangenheit zurückliegenden Dingen halte ich das für einen problematische Begriff weil Vorgänge beispielsweise in der Paulskirche, sich nicht nur mit dem Wort Erinnerungsworte fassen lassen. Bei Claus Altmayer halte ich es für sehr einfach, er hat das mnemologische Konzept als Begriff gewählt, damit er in die Literatur eingeht, als jemand, der eine Systematisierung geschaffen hat, wo es einer von mehreren Unterpunkten ist. Ich glaube, er hat damit gegen den Strom der Zeit angeschrieben, denn wenn in der Politologie, in der Geschichtswissenschaft, in der Soziologie und anderen Fächern zunehmend von Erinnerungsorten die Rede ist, dann kann man im kleinen Fach DaF DaZ nicht ne neue Begrifflichkeit einführen. (T3: 10)

Altmayers Ansatz wird von einer weiteren Person folgendermaßen kommentiert:

Ja, das seh ich auch so, ich kann, ich weiß auch, auf welchen Text Sie sich da beziehen. Das ist Ihnen sicher bekannt, dass Claus Altmayer dem Begriff der Erinnerungsorte ziemlich skeptisch gegenübersteht, nicht, mehr, er hat das als Konkurrenzkonzept empfunden, empfindet es, das weiß ich nicht, aber ja, der Meinung bin ich und nicht nur ich allein, auch andere Kolleginnen und Kollegen und die mnemologischen Deutungsmuster empfinde ich als Versuch, das Konzept der Erinnerungsorte dem Konzept der kulturellen Deutungsmuster zu inkorporieren. Denn das hatte, das hat er zugegeben, das gab es ja ursprünglich in seiner Konzeption nicht. (T4: 20)

Ein weiterer zentraler Fokus der Befragung lag darin, den gegenwärtigen Stand der Auseinandersetzung mit dem Konzept und die Einschätzungen und Bewertungen der Befragten zu erheben. So wurden die Interviewpartner*innen zur aktuellen (wahrgenommenen) Forschungsaktivität und möglichen Perspektiven befragt. Einige wiesen auf nachlassendes Interesse nach einigen Jahren des ‚Erinnerungsbooms‘ hin.

Das liegt ja alles schon einige Jahre zurück äh und, ja, also, in meinem Empfinden hat sich das ein bisschen beruhigt. Die Forschung dazu und ja, möglicherweise ist so eine Art Status quo erreicht und man braucht jetzt vielleicht auch etwas Abstand, ich persönlich auch. Ich bin im Moment jetzt auch nicht damit beschäftigt, unmittelbar sondern mit mit anderen Dingen. Ich denke sehr interessant aus meiner Sicht und weiterführend sind hier die Arbeiten von Roger Fornoff. Der hat ja ne große Arbeit dazu geschrieben und das auch sehr gut, sozusagen, situiert. (T4: 25)

Also ich geh mal davon aus, dass es nicht immer die, dass es nicht immer das wichtigste Konzept sein wird, also das, was Sie vielleicht mit Hype bezeichnet haben. Das es eines der prominenten Konzepte war, ich mein, man muss dazu sagen, so ein Konzept ist natürlich auch gut accessible, wenn man, wenn es weiter Material gibt und diesen Schmidt Schmidt - Band gibt es einfach und (unv.) es ist jetzt auch schon älter und wer weiß, wie lange es noch zugänglich ist und wie lange es das noch geben wird, aber aber aber abgesehen davon glaube ich auch, dass es, dass es von der theoretischen Position aus auch sinnvoll ist, dass wir das dieses Konzept wahrscheinlich weiter eine Rolle spielen wird. Also gehe ich davon aus. Es ist ein interessantes und würde doch auch sagen produktives Konzept, das nicht unverändert bleiben muss. [...]. (T2: 73)

Wenngleich die theoretischen Zugänge Differenzen aufweisen, scheint die Thematik für alle Befragten nach wie vor eine zentrale und geeignete im Fach DaF/DaZ zu sein, um auf aktuelle Diskurse und komplexe, bedeutungsgeladene Begriffe aufmerksam zu machen. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die Vielfalt an Begriffsdefinitionen und die damit einhergehende Diskussion ein grundlegendes Merkmal wissenschaftlicher Forschung darstellen. Wissenschaftlicher Erkenntnisprozess basiert wesentlich auf der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Begriffsauslegungen. Dieses Verständnis spiegelt sich auch in den Aussagen der Interviews wider:

Ja, also was ja also, was immer aktuell ist, und das werden wir also, vermute ich, nicht abschließen, ist eine Fachbegriffsdiskussion, was wir darunter verstehen. Ich glaube, das wird, das bleibt einfach, also das weiß ich nicht, ob es dann irgendwann eine Lösung gibt, wo alle sagen, ja genau so, weil, und das gehört ja auch zum wissenschaftlichen Begriff dazu, dass man

eben weiterdiskutiert und dann kann man ja keinen, können ja die einzelnen überlegen, welche, wo sie am besten anschließen können mit ihren eigenen oder mit mit ihrem ja theoretischen Zugang, den sie da gewählt haben. (T2: 17)

Umso deutlicher wird dieser Aspekt am Ende der Interviews auf die Frage nach Wünschen an die kulturwissenschaftliche Forschung in Zukunft.

[...] ich würde mir wünschen, dass es weitergeht also, dass es viele Leute gibt, Sie zum Beispiel, ja auch jüngere, die die Diskurse, die wir angefangen haben, weiterführen. Das ist nicht selbstverständlich, denn im Moment findet ja auch gerade so n Generationswechsel statt. (T5: 44)

Nationenbegriff

In Zusammenhang mit dem Konzept der Erinnerungsorte, aber auch unabhängig davon stellt der Umgang mit dem Nationenbegriff eine viel diskutierte Frage im Fach DaF/DaZ dar. Dementsprechend unterschiedlich sind die Antworten der Befragten. Manche äußern sich kritisch gegenüber dem Begriff und versuchen, diesen zu umgehen:

Ich denke, für das Erinnern und Erinnerungsorte, wie ich skizziert habe, wie mein Zugang dazu wäre, ja, ist es nicht unbedingt nötig, das auf eine Nation zu beziehen, und das ist ja auch was, ja, was eigentlich lange in der Diskussion auch immer wieder gefordert wird, dass man nach Konzepten sucht, die eben Alternativen oder dazu anbieten oder so und ja, ich wenn ich nur an das Handbuch für Deutsch Fremdsprache 2010 denke, in dem Artikel von Korreik und Pietzuch ist schon benannt also das heißt ja, ich habe eigentlich den Eindruck, dass da relativ großer Konsens ist, zumindest was den deutschsprachigen Raum betrifft und ich glaube, dass man das, ich glaube nicht, dass das Konzept so etwas vorgibt, sondern dass man unterschiedlich mit so einem Konzept auch arbeiten kann. (T2: 45)

Andere wiederum sehen das Konzept zwar kritisch, nehmen aber den jeweiligen Lernkontext, in dem nationale Identität eine große Rolle spielen kann, wahr und im Unterricht darauf Bezug:

Also ich weiß nicht, wie es Ihnen in in in Tschechien geht, aber im (zentraleuropäisches Land) akademischen Kontext wird, das muss man einfach zur Kenntnis nehmen, durchaus national gedacht, ja, und auch Sprachunterricht läuft auch durchaus in in nationalen, wie soll man sagen, auf nationalen Gleisen. Das ist natürlich nicht erstrebenswert und das läuft auch den den Diskussionen. Ich weiß es sehr wohl. Die in in Deutschland und Österreich laufen auch entgegen, aber so ist die Realität. Und ich denke, dass man hier durchaus vorsichtig agieren muss, denn. Schauen Sie - wichtige Grundbausteine des kulturellen Gedächtnisses und damit auch der Erinnerungsorte sind Schulsystem und sind Medienlandschaft und Schulsystem wie Medienlandschaft sind national. Das das ist einfach so. Ja, äh also zwischen (zentraleuropäisches Land) und Deutschland beispielsweise auf jeden Fall, aber auch zwischen Deutschland und Österreich, zum Beispiel auf jeden Fall, bestimmte Dinge sind durch die Schule, durch die Medien anders verankert als andere [...]. Ich finde hier die, da gibt es eine Polemik, ich kann Ihnen jetzt nicht auf Anhieb sagen, wo wo das genau ist, aber von Koreik und Fornoff, die kennen Sie sicherlich auch, die durchaus sagen ja, Moment mal aber. Wir können jetzt nicht so tun, als ob es die Nationen nicht gibt und als ob auch nicht nationale Paradigmen

einen entscheidenden Einfluss haben auf kollektives wie kulturelles Gedächtnis und dem würde ich mich anschließen. (T4: 59)

Weiters wird in folgender Aussage auf die Differenz zwischen dem Nationalen und dem Nationalistischen wie auch auf weltpolitische Veränderungen mit Folgen für den Sprachunterricht hingewiesen.

Naja, wenn ich als Historiker, der ich ja irgendwo auch bin, weil ich Geschichtswissenschaft studiert habe, daran gehe, dann hätte ich auch vor 20 Jahren schon sagen können ja, Geschichte ist oft national dominiert durch Ereignisse, wie wir sie seit dem 19. Jahrhundert und der Entstehung von Nationalstaaten nun einmal haben. Ist aber immer auch durch Begegnungen durch Entwicklungen in anderen Ländern durch Strömungen geistiger Art beeinflusst worden, [...]. Wenn wir uns aber anschauen wie, sagen wir mal, in den letzten 10 Jahren in unserem Fach, dass das Nationale immer stärker diskreditiert wurde [...] weil wir uns da zu sehr an das Nationalistische oder an unsere ja zum Teil furchtbare Vergangenheit erinnern, dann muss man halt feststellen, dass das so einfach nicht geht, das Nationale außen vor zu lassen, und ich hätte vor 3 Jahren oder nein vor 2 Jahren wahrscheinlich noch viel mehr Schwierigkeiten gehabt. Das auf einer Podiumsdiskussion zu vertreten. Aber seit dem Überfall auf die Ukraine durch Russland sind die Leute vorsichtiger geworden, wenn sie dagegen argumentieren, weil wir plötzlich eine, wieder ein Erstarken des Nationalen erleben müssen, leider würde ich sagen, aber ich habe es nie anders als realistisch angesehen und dieses Nationale, egal welchen Erinnerungsort wir wählen oder ob wir einen nehmen aus den Herkunftsländern, ist in den letzten Jahren deutlich stärker geworden. Wir müssen doch nur Entwicklungen innerhalb Europas innerhalb der Europäischen Union angucken: Polen, Ungarn wären klassische Beispiele. Auseinandersetzungen auf dem Balkan der aktuellen Art sind Beispiele, oder wir müssen beispielsweise an die Politik Chinas denken und beispielsweise dran denken, was curricular dort im Sprachunterricht vorgegeben wird. Und dann sind wir sehr oft beim Nationalen. Haben aber die Chance, mit nicht wenigen Erinnerungsorten, das Übernationale und das Übergreifende dabei herausarbeiten zu können. (T3: 34)

An diesem Statement sind mehrere Aspekte interessant: Betont wird, wie sich die Fachdiskussion nach dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine verändert hat. Beobachtet wird ein „Erstarken des Nationalen“ und damit einhergehende vermehrte Zurückhaltung, wenn es um dessen Kritik geht. Die Person sieht die Entwicklung skeptisch, äußert aber auch einen pragmatischen Zugang zum Unterricht und betont die Chance, im Rahmen nationaler Erinnerungsorte auf das „Übernationale und das Übergreifende“ hinweisen zu können. Auf die Nachfrage nach dem interkulturellen Zugang führt sie weiter aus, dass die Betrachtung des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ nicht zu „Verhärtungen und Schablonisierungen“ (T3: 36) führen sollte. Eine Chance sieht die Person allerdings darin, Unterschiede herauszuarbeiten und die Gründe dafür herauszufinden.

Dann halte ich den interkulturellen Ansatz nach wie vor für zeitgemäß, sofern er den Gegebenheiten angepasst wird. Man könnte sich ja zum Beispiel mal die Frage stellen, warum sind die Deutschen, und jetzt rede ich sehr nett so, (ne?), die Weltmeister im Abschließen von

Versicherungsverträgen, mit denen auch noch die Enkel abgesichert werden. Das Gleiche gibt es in dem Maße weltweit nicht, lässt sich aber hundert Prozent statistisch nachweisen, weil die Versicherungsgesellschaften Einblick gewähren. Die Art Versicherungen, so wenn man dieses als Fragestellung nimmt und fragt, wie viel Versicherungsverträge werden dann in dem Land eurer Herkunft abgeschlossen, damit die Enkel studieren können. Dann kriegen wir schon mal unterschiedliche Daten, wenn ich sie dann recherchieren lasse. Spannend wird es aber bei der Frage warum wird denn da so unterschiedlich gehandelt? Hm, dann wird es ein eventuell richtig guter diskursiver Unterricht, der im Idealfall nicht nur das Eigene und Fremde, sprich hier die Unterschiede bei Versicherungsabschlüssen in den Vordergrund rückt, sondern Erklärungshintergründe schafft und Gemeinsamkeiten auch herausstellen kann. (T3: 36)

Es wird also hervorgegeben, dass Unterricht besonders dann spannend und produktiv wird, wenn nicht nur Unterschiede zweier Kollektive, in dem Fall zweier Nationen, thematisiert werden, sondern auch die dahinterliegenden Gründe und mögliche Gemeinsamkeiten. Die Passage verweist, so könnte man schlussfolgern, auf ein zentrales Moment kulturwissenschaftlich orientierten Lernens im DaF-Unterricht: Differenzen allein reichen nicht aus, um interkulturelles Verständnis zu fördern. Erst die Analyse der Erklärungshintergründe und das Sichtbarmachen von Gemeinsamkeiten ermöglichen eine differenzierte Reflexion, die zu Ambiguitätstoleranz und Perspektivübernahme führen kann. Damit wird Unterricht zu einem Raum des Aushandelns, der das Verhältnis von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ produktiv verschränkt. Eine ähnliche Meinung vertritt eine weitere befragte Person, die einen pragmatischen Umgang mit dem interkulturellen Lernen und dem Nationenbegriff pflegt, wie sie beschreibt:

Ich glaube, ich habe damit, mit dem Begriff, auch nicht so ein großes Problem. Man kann es ja auch immer wieder auflösen. Ich glaube, dass das Land oder der Nationenbegriff ist extrem relevant. Man muss ihn gleichzeitig auch immer relativieren. Aber ich will ihn auf keinen Fall ignorieren. Und das tun wir auch nicht. (T6: 63)

An dieser Aussage zeigt sich nicht nur der Umgang mit dem Nationenbegriff im Unterricht. Sie verdeutlicht auch den Umstand, dass sich Lehrende im jeweiligen Lehr- und Lernkontext positionieren müssen. Sie bewegen sich in dem eingangs erwähnten Spannungsfeld aus theoretischem und didaktischem Wissen, welches sich am genannten Beispiel über die Diskussion zum Nationenbegriff konkretisiert. Aus diesem Grund wurde diese Stelle als geeigneter Übergang zur zweiten Analyseebene gewählt.

Ebene 2: Didaktisches Wissen, Gelingensbedingungen und Herausforderungen im Unterricht

Diese Ebene beinhaltet didaktisches Wissen, Lehrerfahrung und die eigene Positionierung als Lehrende. Darüber hinaus geht es um Herausforderungen und Gelingensbedingungen. Die Grenzen zwischen theoretischem und didaktischem Wissen sind zum Teil nicht trennscharf, weshalb Aussagen in MAXQDA doppelt codiert wurden. Folglich finden sich in der zweiten Ebene Aussagen, die auch der ersten Ebene zugeordnet werden könnten (und umgekehrt), wie etwa der Umgang mit dem Nationenbegriff oder Überlegungen zum sprachlichen und kulturellen Lernen. Neben Aspekten zur Theorievermittlung werden die curriculare Umsetzung, Mehrsprachigkeit, Lernziele und weitere Lehrstrategien thematisiert.

Theorievermittlung

Unter dieser Kategorie wurden Aussagen gruppiert, die einerseits die Vermittlung und Weitergabe von theoretischem Wissen zu kulturwissenschaftlichen Konzepten wie dem der Erinnerungsorte betreffen. Andererseits geht es um methodisch-didaktische Lehrveranstaltungen für zukünftige Deutschlehrkräfte. Während die Praktikabilität und Vielseitigkeit von Erinnerungsorten gelobt werden, werden die Überprüfbarkeit und der erhöhte Arbeitsaufwand in Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung für kulturelle Lernprozesse als Herausforderung gesehen. Zu geeigneten Unterrichtsformaten meint eine befragte Person:

Also, ich sag Ihnen ehrlich, ich hab die besten Erfahrungen habe ich gemacht mit so so genannten Projektseminaren oder auch transnationalen könnte man sagen Begegnungsseminaren, wo eine Woche Zeit ist oder 2 Wochen Zeit sind und man in kleineren Gruppen bestimmte Erinnerungsorte exemplarisch erarbeitet, um dann natürlich zu sagen ja gut, aber davon gibt es jetzt unendlich viele und wir haben das nur in einem ausprobiert und wir haben sozusagen den, den die Arbeitsmechanismen daran ausprobiert, wie man, dass er arbeiten kann, wie man damit umgehen kann. Aber das eigentliche Lernen von kulturbezogenen Inhalten, ja das das muss sozusagen ständig weiterlaufen – Life Long Learning, ja also, das bleibt auch immer so eine gewisse Unzufriedenheit, auch auf Seiten der Studierenden, ja sowas in der Art. (T4: 46-50)

Vor allem Projektseminare mit Exkursionen an (oft geographische) Erinnerungsorte können einen prägenden Eindruck bei Studierenden hinterlassen:

Dort hat sie mit Teilnehmenden des der Sprachkurse diese Erinnerungsorte tatsächlich besucht, so konkret sichtbar gemacht, das sind dann fast 2-3 Tage, die man braucht. Längst noch nicht alles gesehen und sie hat es im Unterricht dann aufgearbeitet, auch durch Einzelreferate der Studierenden, die sich auf B1-B2 Niveau bewegten und die haben, fasziniert davon, dass ihre Stadt so etwas zu bieten hat, eine höhere Motivation entwickelt, als sie das bei anderen Themen bis dahin hatte. [...]. (T3: 3)

Für derartige Projektseminare sind gewisse curriculare Rahmenbedingungen, die diese auch ermöglichen, Voraussetzung – ein Umstand, der wie folgt kommentiert wird:

Ist natürlich schwierig also. Man kann ja nicht außerhalb von Curricula und Prüfungsordnungen usw., also komplett außerhalb von Curricula und Prüfungsordnungen arbeiten. Das heißt, wenn bestimmte Dinge gefordert sind, also zum Beispiel bestimmte Lektüren und so weiter und so weiter. Dann kann man natürlich versuchen, das irgendwie zu relativieren und sagen ja, aber es gibt noch diese Texte und diese und die sind aus diesen und jenen Gründen auch wichtig oder vielleicht sogar wichtiger, aber man kann das nicht völlig ausblenden, also ich glaub, die institutionellen Zwänge, die spielen schon eine sehr große Rolle und die kann man in einer einzelnen Lehrveranstaltung sicherlich irgendwie ansprechen, aber man kann sich nicht komplett aushebeln. Ja also, ich hab das äh oft versucht und bin immer gescheitert und das heißt, es sind oft so so Kompromisse, die man dann eben findet, indem man sagt, gut wir, wir brauchen eine Zensur am Ende, wir müssen ne Klausur schreiben, es muss da irgendwas abgefragt werden, aber trotzdem möchte ich jetzt kein, ja, (unv.) traditionelle, faktenbasierte, faktenbasierte Vorlesung oder Seminar halten, sondern ich will versuchen, mit diesem Konzept zu arbeiten, also Kompromisse müssen da sein. Dazu muss die Bereitschaft der der der Lehrenden, der akademischen Lehrerinnen, da sein, das zu auf sich zu nehmen, denn das bedeutet Arbeit. (T4: 44)

Aufgrund der erheblichen geographischen Distanz ist es in zahlreichen Lehr- und Lernkontexten allerdings nicht möglich, Erinnerungsorte in deutschsprachigen Regionen unmittelbar aufzusuchen. Eine in Lateinamerika tätige Person beschreibt daher als alternative Vorgehensweise, Bezüge zur Nationalgeschichte, also zum Lernkontext herzustellen. Auf diese Weise wird das Thema für die Lernenden greifbarer, da sie an vertraute Diskurse anknüpfen können. Letztlich ist aus diesem Grund der mehrsprachige Unterricht von großem Vorteil.

Aber ich kann ihnen zeigen - Fotos von zum Beispiel der Karl Lueger Statue und die Umbenennung des Rings. Und diese Diskussionen gibt es auch in (lateinamerikanisches Land) natürlich. Und das passiert sozusagen parallel. Also die Denkmäler werden gestürzt oder Namen werden aus der Kolonialgeschichte in (Lateinamerikanisches Land). Und hier kann ich dann diese die Rolle oder was immer was ist Sprache? Das macht Sprache. Welche Macht hat Sprache auch im Alltag? Das ist vielleicht kulturelle Kompetenz. Ich glaube, das ist vielleicht die Antwort auf die Frage, was kulturelle Kompetenz ist, Ist das, was die Macht der Sprache zu verstehen, zu verstehen, was Sprache ist, egal ob das jetzt (Landessprache) oder Deutsch ist, das ist vollkommen egal. Ja, und deswegen auch nicht nur aus diesem Grund, aber auch deswegen finde ich es wichtig. Oder verwenden wir eben auch (Landessprache), Nicht nur um etwas zu erklären, sondern auch bei den wirklichen Aufgaben, weil da ja auch ein Klima, ein emotionales Klima geschaffen werden kann, dass man sich dann austauschen kann. (T6: 82)

Die Aussage einer anderen befragten Person zur Frage nach dem Einbeziehen des Lernkontextes kann hier noch ergänzt werden: „Ich glaube, die müssen sogar eine Rolle spielen, denn ansonsten würde man völlig über die, die die Köpfe und den Erfahrungshorizont, der der Personen, die das lernen, hinweg argumentieren.“ (T4: 63)

Passend zu den Kompromissen in der Lehrplan-Entwicklung meint die Person, dass man Studierenden durchaus eine Mischung an unterschiedlichen Lehrveranstaltungsstilen und Methoden zutrauen kann.

[...] Studierende [können] auch durchaus damit fertig werden, wenn die eine Lehrveranstaltung, also beispielsweise Literaturvorlesung eben höchst traditionell abläuft und wenn Sie aber jetzt in einer anderen Lehrveranstaltung sagen ja, Moment, da gibt es aber zum Beispiel dieses Konzept und deshalb diese und diese Vorteile und da kommen eben dann andere Inhalte, werden dann irgendwie wichtiger und die und andere Arbeitsformen werden, rücken in den Vordergrund und so weiter, also sozusagen hier auch so ne Art Dissonanz, ich glaub, das können Studierende durchaus auch aushalten, nicht ne. (T4: 73)

Ein Beispiel für eine derartige Dissonanz könnte die Umsetzung einer anderen interviewten Person sein. Im Rahmen linguistischer Seminare zu Phonetik steht oft genug Zeit zur Verfügung, um sich nach dem regulären Stoff noch ausführlicher mit den literarischen Textbeispielen zu beschäftigen. Dafür thematisiert sie zum Beispiel den abstrakten Erinnerungsort Heimweh bzw. Heimat.

Und das heißt, ich habe Zeit, andere Sachen zu machen und was wir machen, ist viel Transkription und das ist der Fokus aber dadurch, dass es möglich ist, viele, viele Gedichte in einem einzigen Semester zu behandeln, ist es möglich, auch ein bisschen tiefer zu gehen, ne, und das ist, wo ich diese also, ich benutze diesen dieses Konzept nicht offen mit ihnen aber versuche die die Sachen ein bisschen aus dieser Perspektive zu beleuchten so ungefähr. (T1: 17) Zum Beispiel, wenn wir über über Bedeutung, über die Bedeutung von von dem, was wir sehen, sprechen, ne, was wird behandelt, wie konstruiert diese Person diesen Begriff und? Ja zum Beispiel. Es kann ja. Ich weiß nur in in diesem Artikel spreche ich über Heim Heimweh. Und Heimweh wird, wird konkretisiert in einigen Gedichten durch Sprache oder die Mutter oder die Familie oder oder? Sowas ne und dann? Wie, wie versteht diese Person diese diese Begriff ne und so so ungefähr, das ist, was ich denke, dass das dazu passt. (T1: 19)

Zu den Texten hat die Person eine Reihe an Reflexionsfragen zusammengestellt, die bei der Reflexion helfen können. Diese werden im Interview vorgelesen:

Was hat den oder die Dichterin dazu bewegt, seine ihre Heimat zu verlassen und würdest du in einer ähnlichen Situation auch deine Heimat verlassen? Was konkret vermisst er oder sie an seiner oder ihrer Heimat? Was würdest du an seiner oder ihrer Stelle vermissen? [...] Was veranlasst Menschen, Heimweh zu empfinden? Was hat in dem konkreten Fall denn oder die Dichterin veranlasst, Heimweh zu spüren? Hast hast du selber irgendwann Heimweh gehabt? Kannst du es erkennen, wenn jemand Heimweh fühlt, versuchst du zu verstehen, was das Heimweh dieser Leute bewirkt? Kennst du Leute, die aus ihrem Land ausgewandert auswandern mussten? Weißt weißt du, wie sie mit dem Leben in der Ferne umgegangen sind? Sind die Gefühle, die mit, die im Gedicht ausgedrückt werden, von aktueller Relevanz? Gibt es einen Ausdruck für Heimweh in deiner Muttersprache? Wenn dem ist, wenn dem so ist, haben beide die gleiche Bedeutung? Oder gibt es Unterschiede? Und besonders diese letzte Frage geht auf auf die Nuancen, die es unterschiedlich gibt ne weil linguistisch? Gibt, es gibt eine in der Semantik so ein ein Prinzip, das besagt, dass es keine keine Synonyme gibt, nicht einmal in der eigenen Sprache und wenn es nicht einmal in der eigenen Sprache gibt, dann gibt es sie noch weniger in anderen Sprachen. Ne, auch wenn wir andere Wörter Wörter von anderen Sprachen übernehmen, entlehnen werden, die etwas anderes zeigen. Immer immer sei es der Kontext oder irgendwas aber. Genau. (T1: 28)

So kann hier festgehalten werden, dass ein literarischer Text, der das Wort ‚Heimweh‘ enthält, als Ausgangspunkt für kulturreflexive Fragestellungen genommen wird. Dabei findet eine Kombination von kulturellem und sprachlichem Lernen statt. Wichtig ist, dass in diesem Fall nicht explizit kulturwissenschaftliche Konzepte vermittelt, sondern diese eher angewandt werden.

[Hier] ist es möglich, auch ein bisschen tiefer zu gehen, ne, und das ist, wo ich diese also, ich benutze diesen dieses Konzept nicht offen mit ihnen, aber versuche die die Sachen ein bisschen aus dieser Perspektive zu beleuchten so ungefähr. (T1: 17)

Was die Theorievermittlung generell anlangt, wird von manchen die notwendige Bewerbung der Konzepte hervorgehoben.

Also das ist auch so ein bisschen so, dass man so ein Konzept, glaube ich, gut verkaufen muss ja, damit Studierende Lust haben auf sowas ähm, weil das natürlich auch von ihnen eine andere Art von von Arbeiten verlangt äh, ähm selber suchen, ja weiß nicht äh, nochmal, neue Wege beschreiten mit Zusammenarbeiten, untereinander Kontakt mit verschiedensten Personen aufzunehmen, Dinge zu suchen und so weiter, auch bei, seine Meinung irgendwie begründen zu können und so also alles das, was Studieren natürlich, in gewisser Weise ausmacht. [...]. (T4: 44)

Wenn wir es, wenn wir da das Konzept interessant einbringen können und diskutieren können und das überzeugen, also wenn das Studierende, die bei uns Abschlüsse machen, überzeugt, dann nehmen die das mit, da bin ich überzeugt davon und probieren das in ihren, wenn sie dann in Lernzusammenhänge gehen. Manche gehen ja ganz andere Kontexte oder wäre natürlich auch interessant, wenn man in die Lehrmaterialentwicklung geht. Ich glaube, dass sie das dann da mitnehmen und in der einen oder anderen Weise umsetzen können. (T2: 19)

Die Motivation und das Interesse der Studierenden in Bezug auf kulturwissenschaftliche Fragestellungen sind also maßgebend für gelingenden Unterricht. Eine Person geht dabei darauf ein, dass es für gelungenen Unterricht notwendig sei, Anknüpfungspunkte zu schaffen, die bei den Studierenden Irritation oder Reibung erzeugen, um dadurch Reflexions- und Diskussionsprozesse anzuregen und eine persönliche Involviertheit herzustellen.

Auf der anderen Seite glaube ich, dass man eine Motivation auf der Seite der Lernenden eben braucht, die also der Studierenden, die auch bereit sind, sich auf sowas, was für sie sicherlich auch eine Neuheit darstellt, einzulassen, denn ich kann jetzt nur für (zentraleuropäisches Land) natürlich sprechen (T4: 44) Ich bin der Meinung dass. Und das sagt mir meine Erfahrung, es geht, es muss etwas geben, worüber man, woran man sich reiben kann, was woran sich Lernende und Lehrende natürlich in Zusammenarbeit reiben können, was sie interessiert und was Sie wissen wollen, wenn da nix is, dann dann findet auch kein Lernen statt das heißt, insofern braucht es tatsächlich für mich konkrete Inhalte ja, dass die natürlich in ihrer kulturellen Bedeutung konstruiert sind und dass ihre Bedeutung konstruiert ist und dass sie ähm. Das das. Das diese Deutung sich verändert und dass sie auch nicht für alle Lernenden gleich gilt oder gleich gelten kann. (T4: 7)

Eine weitere Person spricht von grundsätzlichem Interesse an ihren Unterrichtsthemen auf Seiten der Studierenden. Sie macht aber deutlich, dass sie auch immer wieder mit Personen zu tun hat, die gar kein Interesse äußern würden, was die Unterrichtsgestaltung mitunter zu einer Herausforderung macht. An anderer Stelle erklärt sie auf die Frage nach dem deutungsmusterbasierten Lernen nach Altmayer ihre Gedanken zu geeigneten Unterrichtsthemen.

Genau, das ist aber eigentlich, da bin ich nicht, da stimme ich ihm nicht zu. Also das ist keine Frage der ideologischen Ausrichtung, aber das kommt im Unterricht einfach nicht gut an, Wenn ich zum Beispiel in (lateinamerikanisches Land) stehe und irgendwas über Österreich, mein Österreich, das finden die Leute spannend, ist klar. Wenn ich jetzt Japanisch lerne, möchte ich auch nicht über vegetarisches Essen sprechen. Ich möchte über Japan etwas lernen, mit der Sprache etwas über. Und das ist eben auch an Länder gebunden. Im Fall von Deutsch könnte man das natürlich aufbrechen und auch Regionen dazunehmen. Aber das zu ignorieren, dass das dann langweilig ist. (T6: 29)

Hier werden mehrere interessante Punkte angesprochen: Für die Person ist es wichtig, auf die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden einzugehen. Weiters betont sie ihre Rolle als Lehrende, sie erzählt im Unterricht etwas über ‚ihr‘ Österreich. Es lässt sich vermuten, dass hierbei einerseits die persönliche Beziehung zur Lehrenden eine Rolle spielt und ihre Perspektive auf Österreich daher von besonderem Interesse für die Studierenden ist. Andererseits ist die erhebliche geographische Distanz nicht zu vernachlässigen. Wie an anderer Stelle (Ebene 3) näher erläutert wird, ist es für Studierende in Lateinamerika oftmals nicht ohne Weiteres realisierbar, die deutschsprachigen Länder zu besuchen. Vor diesem Hintergrund könnte die Auswahl länderbezogener Themen im Unterricht besondere Relevanz gewinnen. Vor diesem Hintergrund stellt das kontrastive Arbeiten eine vielversprechende Chance dar:

So kontrastive Sachen sind sicherlich nicht so einfach zu machen, weil man sich spezifischer für ein Publikum organisieren muss, aber ich glaube solche Sachen können Leute viel weiterbringen. Und dann wecken die Kuriosität, ne die dann wollen die Leute ein bisschen mehr. (T1: 71)

Zu einem möglichen Kanon von Erinnerungsorten äußert sich eine Person skeptisch: „[...], aber ja, also so so ein Curriculum, welche Erinnerungsorte wir bearbeiten sollten in einem Semester, das weiß ich nicht, ob ich das tun würde also.“ (T2: 57) Diese Einschätzung wird von anderen geteilt: „Es [...] kann hier aus meiner Sicht keinen Kanon geben und keine verbindliche Themenliste, sondern das Konzept gibt die Möglichkeit, auch sowohl inhaltlich zu arbeiten als auch über die inhaltliche Arbeit zu reflektieren.“ (T4: 5) Viel wichtiger sei demnach, die Themen auf den Lernkontext und die Gruppen abzustimmen bzw. die Lernenden selbst entscheiden zu lassen (T2: 37). In Bezug auf die Themenwahl wird ebenso angemerkt, dass es

in Seminaren und bei Hausarbeiten eine Präferenz von materiellen Erinnerungsorte gehe. „[...] ich habe das Gefühl, dass das eben einfach Sicherheit gibt.“ (T2: 39)

Weiters wird immer wieder der Vorteil hervorgehoben, mit dem Konzept der Erinnerungsorte eine Bandbreite an Themen behandeln zu können. Die befragte Person findet dabei besonders das Arbeiten mit Biografien vielversprechend.

Ich habe den Eindruck gehabt, dass mit dem Erinnerungsorte etwas greifbarer ist, was aber wie gesagt, ich bin da jetzt eher in der Praxis und das ist das Projekt, dass ich jetzt wirklich den Praxisbezug und da funktioniert das eigentlich ganz gut, vor allem mit den Biografien. Ich finde, Biografien kann man, da gibt es, glaube ich, auch, dass wirklich nur ganz oberflächlich angeschaut, aber da gibt es, glaube ich, einige aktuelle interessante Ansätze zum biografischen Lernen. [...]. Ja, also ich habe, da gibt es auch sowohl mit Migranten als auch mit Biografien bekannter Leute. Da gibt es ganz unterschiedliche. Das kann ja auch vieles bedeuten, aber das finde ich sehr spannend, dass ich das kann mit den Erinnerungsorte sehr gut verbinden zum Beispiel. (T6: 94-96)

Und das in letzter Zeit ist eben auch klar geworden, dass das biografische Lernen, also Menschen als Erinnerungsorte, etwas ist, was sich im Unterricht sehr gut einsetzen lassen kann, nämlich schon ab A1-Niveau. Das bringt mir nichts, wenn das für jemanden für A2, B2 interessant sind. Das Publikum haben wir überhaupt nicht. [...]. Es war mir immer ein Anliegen, diese Themen schon auf A1 und A2 Niveau [anzusprechen]. (T6: 3)

Weiters spricht sich eine Person für die Adressierung von Tabuthemen im Kontext des kulturellen Lernens aus. Auf die Frage, ob sie damit auch negative Erfahrungen gemacht habe, verneint diese und erzählt von einer besonders eindrucksvollen Unterrichtserfahrung (im positiven Sinn).

Also ich bin seit vielen, vielen Jahren der Meinung, dass wir vielleicht nicht alle, aber die meisten Tabuthemen mindestens ansatzweise behandeln können, was zu großen Erkenntnisfortschritten führen könnte. Das, was ich anderen raten würde, ist, mit möglichst viel Sensibilität und mit guten Vorüberlegungen sich an so etwas heran zu wagen. Man kann unglaublich viel dabei erreichen, aber es ist ein Stück weit davon abhängig, ob man geschickt genug ist und als Lehrkraft auch überzeugend genug. (T3: 48)

Ich kann ein Ereignis schildern, was ich 1995 in (europäisches Land) erlebt habe. In Erinnerung (unv.) vielleicht behandelt habe und zwar hab ich den Film Schindlers Liste gezeigt. Damals ja noch sehr aktuell, da in den Medien, in (europäisches Land) kaum noch erhältlich oder wenn er mal im Kino war, waren die Preise sehr teuer. Und einer meiner Studenten kam zu mir und fragte, ob er seine Großmutter mitbringen könne, die würde den Film unglaublich gerne sehen. Weil. Kann die denn genügend Deutsch, sagt er ja, das ist nicht das Problem. Das Problem ist, sie hat Angst, eine Hochschule zu betreten, das hat sie in ihrem Leben noch nicht gemacht. Und wieso? Es ist kein Problem, ich komme sie in der Tür abholen. Wir verabreden einen Zeitpunkt, dann nehme ich sie mit in das Dozentenzimmer. Wir trinken Kaffee und dann gucken wir uns den Film an. So haben wir es gemacht, aber im Dozentenzimmer konnte ich mich mit ihr nicht unterhalten, weil ich zum Dekan gerufen wurde, um ein Problem am Telefon mit dem Daad zu klären. (europäisches Land) Kollegin hat sich dann um sie gekümmert. Und ich musste dann

aber sofort rein, weil wir den Film starten mussten. Am Ende des Films (unv.) kam dann die erste Frage nach meiner zweiten Aufforderung an die Großmutter - wie sie denn diese Zeit erlebt habe? Und die antwortete: Wir waren damals 17 in der jüdischen Mädchenschule in Berlin, die Sarah hat auch überlebt. (unv.), was dann im Unterricht passiert ist, war erst einmal betroffenes Schweigen und danach das Spannendste an Diskussionen, was ich je erlebt habe. Ich musste die Maschinenbau-Vorlesung danach ausfallen lassen. Da ist in einer idealen Weise etwas im Sprachunterricht passiert, was man so natürlich nicht steuern könnte. (T3: 50)

Die Schilderung dieses eindrücklichen Ereignisses verdeutlicht mehrere didaktisch relevante Aspekte. Auch wenn es sich hierbei um eine eher außergewöhnliche Situation handelt, lässt sich daraus eine Erkenntnis ableiten: Für gelingenden Unterricht ist es nicht nur bedeutsam, das Interesse der Lernenden zu wecken, sondern sie im Idealfall darüber hinaus zu motivieren, sich aktiv an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen.

Nun stellt sich die didaktische Frage, in welcher Weise das Konzept der Erinnerungsorte für den Unterricht aufbereitet und vermittelt werden kann. Dabei ist zu klären, welche Fragestellungen sich zur inhaltlichen Erschließung und zur Förderung reflexiver Lernprozesse eignen.

[...] und bei mir ist dann immer die Frage, wie weit gehen wir mit der Begriffsarbeit in der Lehre? Wobei ich jetzt noch nicht bei den Lernenden bin, die im Sprachunterricht sind ne, ich bin quasi in der Lehrerinnenbildung. Ja, also, da ist ja immer dieses Abwägen, wie viel muss man da einbringen, was anderes ist, wenn ich einen wissenschaftlichen Artikel schreibe. Da kann ich, da ist natürlich die Begriffsarbeit ohne Frage interessant und wird auch zentral und da muss man nicht überlegen, wie viel muss man einbringen oder nicht. Nur aber das sind 2 verschiedene Punkte, in die ich gucke und dann ja. (T2: 5)

Ganz wichtig noch vielleicht zu ergänzen, ganz wichtig auch was wird, was ist in diesem Kontext üblich, dass man sagt und was man nicht sagt? Das ist ja sehr, sehr unterschiedlich und was erinnert wird und was nicht darin hat wird und und was kann man aussprechen? Auch an Erinnerung und was kann man nicht aussprechen? Oder und da muss man auch ein bisschen gucken, ob man da provozierend sein will oder ob das vielleicht ein Kontext ist, wo Provozieren nicht gut funktioniert, sag ich jetzt mal. (T2: 43)

Genau, also alleine mit seiner Frage einzusteigen, was ist zentral, was wird zentral erinnert oder so was ne und das ist natürlich, was sie sagen, dass es am eigenen. Kann das anknüpfen? Auch ne also ja, ich glaube diese Reflexion überhaupt, was Erinnerung ist und welche Rolle diese spielt in einigen Gesellschaften? Ich glaube, das war so ein Punkt, mit dem ich gerne einsteigen würde und mich interessieren würde (T2: 57)

Also ich, tatsächlich wäre mein Zugang so, dass ich tatsächlich über dieses Konzept gehen würde, ich meine Lernenden dafür, ja, gewinnen möchte, dass sie über sowas nachdenken, dass sie über uns Erinnerungsstrategien, gesellschaftliche Muster, gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, dass ich sie dafür sensibilisieren würde und dann mit ihnen quasi von dort aus in Einzelbeispiele gehen würde, und da wäre ja schon interessant, was sie wählen. Das heißt, ich würde schon mal nicht vorgeben (T2: 49)

[...] wenn man mit diesem Konzept arbeitet, egal in welchem Kontext, wäre es mir immer wichtig, dass man das Konzept sichtbar macht für die Lernenden. Nicht nur für die Lehrenden, sondern dass die Lernenden das Konzept auch von oben drauf gucken können, von außen reflektieren können und sagen, lasse ich mich auf sowas ein? Ich glaube, dann ist das interessant, weil dann können sie selber auf andere Zusammenhänge übertragen und dann ist es nicht nur dieses eine Thema, das man jetzt mit so einem Konzeptunterrichtet hat [...]. (T2: 19)

Diese Aussage schneidet eine weitere zentrale Fragestellung der Kulturstudien an, nämlich die Frage nach der Kompatibilität von unterschiedlichen kulturwissenschaftlichen Konzepten im Fach DaF/DaZ. Eine weitere Person präferiert Konzeptkombinationen und bringt große didaktische Offenheit zum Ausdruck:

Ich halte sowieso diese enge Begrenzung auf einzelne Konzepte für eine falsche, alles lässt sich mit allem kombinieren. Es hat einfach nur damit zu tun, wie geschickt die jeweilige Lehrkraft das macht und welche Ideen sie entwickelt und wie kreativ sind die dann umgesetzt. (T3: 57)

[...]. Wir unterschätzen oft, welche Bedeutung die Lehrkraft mit dem eigenen Agieren hat, sondern wir haben viel zu oft so getan, als ob wir durch Kompetenzvermittlung in der Lehrkraft-Ausbildung die Idealziele erreichen würden. (T3: 59)

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die implizite Kritik an der Kompetenzorientierung in der Lehrer*innenbildung. Dabei wird hervorgehoben, dass in der Diskussion um standardisierte Kompetenzmodelle häufig übersehen wird, welchen Gestaltungsspielraum die einzelne Lehrperson besitzt. Ihr fachliches Wissen, ihre Persönlichkeit sowie ihre Kreativität stellen zentrale Ressourcen dar, die für eine gelingende Unterrichtsgestaltung maßgeblich sind und nicht durch formalisierte Kompetenzrahmen vollständig abgebildet werden können. Darüber hinaus erklärt die Person, dass basierend auf einer Erhebung über ‚erfolgreiche‘ Lehrpersonen folgende Erkenntnis gewonnen wurde: „[...], wo immer wir ein solches gesellschaftspolitisches Engagement entdecken konnten, hatten wir eine verdammt gute Bewertung als Lehrkraft, und das hat jetzt nichts mehr mit Konzepten zu tun, sondern das hat mit individueller Entwicklung zu tun.“ (T3: 59)

Lernziele

Diese Kategorie umfasst Überlegungen zu potentiellen Lernzielen im kulturwissenschaftlichen DaF-Studium. Im Zentrum stehen dabei das Verhältnis bzw. die Verschränkung von sprachlichem und kulturellem Lernen. Diese Verschränkung wird in den Antworten wiedergegeben. Sprache gilt einerseits als „Spiegel, andererseits Instrument kultureller Entwicklungen und Phänomene“ (T4: 57).

Vielleicht ist das auch das, was Dobstadt als Erinnerungsworte bezeichnet. Zum Beispiel so ein Wort wie Mauer, äh, im Deutschen, vielleicht in Österreich weniger, aber in Deutsch in

Deutschland, in bestimmten Regionen sehr, sehr wohl ist ein scheinbar sehr einfaches Wort mit aber einem riesengroßen Konnotationshof würd ich jetzt fast sagen und an so einem Wort könnte man natürlich sehr gut. Ja, könnte man das irgendwie klar machen. Ja, also ist jetzt so ein bisschen ins ins Grobe gesprochen. [...]. (T4: 57)

Also, es ist eminent wichtig, wenn man den Ehrgeiz hat, dass das in der so genannten Zielsprache, diese Lernprozesse ablaufen können. Vielleicht könnte man hier natürlich auch sagen, ja, warum sollen hier nicht auch anderssprachige Texte in (europäische Sprachen) usw. eine Rolle spielen? Denn dass der Fokus ist nicht sozusagen der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen, sondern der, der eine das Einsetzen sprachlicher Kompetenzen als Mittel zum Zweck, wie Sie sagen, ja, und es gibt sicher Situationen, wo man sagen müsste, gut, wir lesen das jetzt mal, oder ihr lest jetzt mal diesen Text in dieser und jener Sprache, denn es geht nicht darum, dass wir hier jetzt ja. Was weiß ich, Wortschatz oder Grammatik weiter ausbauen. (T4: 56-57)

Weiters werden die Diskurs- und Kritikfähigkeit als zentrale Lernziele für den Fremdsprachenunterricht definiert.

[...]. Also für mich ist Diskursfähigkeit so, so nenne ich das, oder nehmen wir an, das ist im Grunde das übergeordnete Lernziel für Fremdsprachen oder Sprachenlernen. Generell wird die sprachliche Ebene natürlich ganz prominent mit dazu, denn auch ich lerne ja eine Sprache nicht, damit ich irgendwie korrekte Sätze formulieren kann, sondern richtig an Diskursen mich beteiligen kann. Ja, und da meine Position einbringen, was ganz viel Verschiedenes heißen kann. Und das also, das gehört dazu ist, gehören aber eben auch viele mediale Aspekte gehören dazu, gehören eben auch dann die kulturellen Aspekte dazu, zu denen ich dann auch eben vor allem diese diese Bedeutung und die mit der Sprache transportiert werden. Das würde ich als die kulturelle Ebene bezeichnen und das sind sozusagen die Hauptaspekte. Da kommen aber noch andere. Gleich ein Nebenaspekt, den sie der aber für mich auch damit ganz eng verbunden ist, ist auch so etwas wie Kritikfähigkeit. Ja, dass es nicht nur darum geht zu verstehen, was da so passiert, sondern das auch kritisch einschätzen zu können ja, und mich dazu auch positionieren zu können, eigene Positionen dazu formulieren zu können und solche Dinge, dass das wird sicherlich nicht unbedingt so ganz am Anfang stehen. [...]. Vielleicht so. ich glaube andere Dinge fallen mir jetzt auch nicht ein, aber das wäre mir wichtig, ja. (T5: 34)

Auffällig ist, dass hierfür ein höheres Sprachniveau notwendig ist, was von der Person auch eingeräumt wird. Eine andere Person erläutert ihre Vorgehensweise in Bezug auf mögliche Lernziele für ein A-Level folgendermaßen:

[...] des diskursiven Lernens usw. und wir versuchen gemeinsam Themen zu finden und auch Lernziele für die einzelnen Einheiten. Wir versuchen immer ein sprachliches und ein kulturelles Lernziel und das sprachliche was wie gesagt für A1 A2 Niveau, da halten wir uns schon einen Referenzrahmen, also dass wir, weil wir, das auch notwendig ist, damit das Material überhaupt verwendet wird. Wenn man jetzt nur, wenn man das aus außer Acht lässt und das nicht definiert und explizit sagt, dass man lernt, dann weiß ich, Präpositionen oder Redemittel oder so, dann wird es nicht verwendet. Man muss hier sehr niedrigschwellig ansetzen und das und ein kulturelles, wenn es eine reflexive ist, Erinnerungsorte sozusagen. Ich versuche dann natürlich nicht jetzt theoretisch, aber im Material versuchen wir durch das Thema, also durch Fragestellungen oder Diskussionsanregungen, ein Gefühl oder eine Intuition dafür zu

bekommen, dass Diskurse Konstruktionen sind oder dass es verschiedene Diskurse zu demselben Thema gibt. Das heißt, wir haben zum Beispiel ein Material über gendergerechte Sprache auf einem Niveau, und das war uns eben wichtig, nicht zu sagen, ob das gut oder schlecht ist, oder aber diesen einen Diskussionsraum zu schaffen mit verschiedenen Meinungen. Und auch die Meinungen, die jetzt gegen das gendergerechte Sprache sind, auch jetzt schlüssig und stimmig zu sagen, nicht automatisch ausgeschlossen werden. (unv.) Und dann ist diese Diskursvielfalt vielleicht hinzuweisen oder aus den eigenen, aus den eigenen Diskursen auszubrechen, sehr, sehr niedrigschwellig, sehr niedrigen sprachlichen Niveau. Das ist schwierig, aber irgendwie ein Gefühl dafür zu bekommen, dass das das Konstrukte sind, das, was sich ändern kann, oder dass bei Stefan Zweig zum Beispiel, der hat irgendwann einen Brief geschrieben, was passieren oder seine Frau. Wir lernen jetzt hier (Landessprache), aber das ist eine unglaublich schwierige Sprache. Also ich lerne Chemie oder so, also einfach diese diese Diskurse sind sehr stark - Deutsch ist so schwierig, das lernt man nicht, hier ein bisschen aufzubrechen anhand von zum Beispiel Stefan Zweig, oder? (unv.) Ja, also das aber das ist wirklich. Also ohne das zu banalisieren, das ist vielleicht echt. Also ich versuche dann immer in der Gruppe zu diskutieren und es ist schwierig, dass das auch verstanden wird, oder? Oder es kommen dann oft Vorschläge, die die nicht haltbar sind. Aber wie schwierig das dann ist. Sowas wie dieses Gender-Material, das wurde von einer Studentin entwickelt im Laufe eines Jahres. (..) Wie schwierig das ist, etwas herunterzubrechen, ohne zu polemisieren oder ohne, dass man Genau. Mhm. (T6: 55-56)

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Interviewperson die Relevanz des Referenzrahmens für die Entwicklung von Lehrmaterialien stark betont. Zugleich wird deutlich, dass es eine erhebliche didaktische Herausforderung darstellt, kulturelle Fragestellungen zu mitunter komplexen gesellschaftlichen Themen auf niedrigschwellige Weise zu thematisieren, ohne dabei in polemisierende Darstellungsweisen zu verfallen. Das zentrale Lernziel liegt hierbei darin, ein Gefühl für den Konstruktionscharakter von Diskursen zu bekommen. Diskursivität, Reflexivität und Selbstreflexivität nennt eine weitere Person als zentrale Lernziele und führt dazu ein Praxisbeispiel an:

Also mir fällt es schwer, abstrakte Hinweise zu geben, weil sie zu leicht und zu schablonenhaft daher gesprochen wären. Ich würde immer sagen, das methodische Herangehen ist im Prinzip schon der wichtige Schritt. Hinzukommt, was wir als Lehrziele haben, wenn wir über Diskursivität, Reflexivität, Selbstreflexivität sprechen. Ich kann es in diesem Interview vielleicht einmal an einem methodischen Beispiel verdeutlichen, dass ich nie veröffentlicht habe, aber was demnächst in einem Artikel mal genannt werden wird, ich habe und das passt jetzt zu unserem Interview in meiner (europäische Hauptstadt) Zeit eine Methode entwickelt zu Betrachtung eines Films man kann das natürlich auch für einen Filmausschnitt sich vorstellen. Ich habe die Methode für mich genannt. Die 10 x Methode und ich habe zu beispielsweise einem Spielfilm 10 Thesen erstellt. Wovon ich der Meinung war, 3 kann ich sehr gut belegen, dass sie stimmig sind 3 klingen ganz toll, aber ich kann gut belegen, dass sie so nicht stimmen und 4 habe ich irgendwie, da hab ich mir irgendetwas ausgesucht, was Nebenaspekte vom ganzen beleuchtete. Ob es nun stimmt oder nicht, diese hab ich munter durcheinander gewürfelt und die Studierenden bekamen die Aufgabe 2 mal eine 1 zu setzen, wo sie sagen, hier stimme ich zu, 2 mal eine 0 zu setzen, wo sie sagen dieser These widerspreche ich und zweimal ein x zu setzen, wo sie sagen würden, darüber würde ich gerne diskutieren. Diese Methode ist ein Selbstläufer,

ich habe noch nie erlebt, dass sie nicht funktioniert hat ganz einfach, weil die Leute unterschiedlich markieren und dadurch ein eigener Gesprächsbedarf hervorgerufen wird. Jetzt will man doch wissen, warum hat denn meine Nachbarn sowas Komisches angekreuzt? Aus diesem Diskussionsverlauf, der im Übrigen auch auf etwas niedrigerem Sprachniveau sehr gut denkbar ist, erfolgen dann Zwänge im Unterricht, in denen die Lehrkraft Informationen reingeben muss, damit man eine verbesserte Entscheidungsbasis halt. So ich habe jetzt versucht, anhand einer Methode zu verdeutlichen, welche Zielsetzungen mir eigentlich wichtig sind. (T3: 38)

Die beschriebene Methode verdeutlicht, auf welche Weise Gesprächsimpulse initiiert werden können. Hervorzuheben ist dabei der Hinweis der interviewten Person, dass es die Aufgabe der Lehrperson sei, nach einer ersten Gesprächs- bzw. Diskussionsrunde ergänzenden Input für die bessere Argumentation bereitzustellen – beispielsweise in Form thematisch passender Anhaltspunkte oder Fakten.

Mehrsprachigkeit

Der folgende Abschnitt widmet sich der Relevanz von Mehrsprachigkeit im Kontext der Hochschullehre, insbesondere außerhalb des deutschsprachigen Raums. Es zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit einerseits aus theoretischen Überlegungen heraus postuliert wird, andererseits jedoch eine praktische Notwendigkeit darstellt – insbesondere dann, wenn die im jeweiligen Kontext dominante Landessprache als Unterrichtssprache fungiert.

[...] da müsste man auch unbedingt von dieser alten Ideologie wegkommen, dass Deutschunterricht immer ausschließlich auf Deutsch stattfinden muss. Solche Dinge kann man dann eben auch auf Bosnisch zum Beispiel machen, dass Kinder sich dazu äußern. Das ist für Kinder natürlich sehr schwer, ja das aber immer mal wieder darauf hinweisen, dass hier eine Ebene so selbstverständlich vorausgesetzt wird. (T5: 38)

Aus praktischer Perspektive wird betont, dass üblicherweise nicht nur Arbeitsanweisungen in zwei Sprachen formuliert werden, sondern auch landessprachliche Texte mit deutscher Didaktisierung verwendet werden.

[...]. Also das ist ein Ansatz von mir schon seit langem, dass diese Sprache konstruktiv produktiv eingebracht wird und nicht nur als Erklärungshilfe sozusagen - und Diskurs, ja, wir wollen immer und das ist ganz wichtig bei uns an die (lateinamerikanisches Land) Diskursrealität und die die genderneutrale Sprache, um beim Thema zu bleiben, ist ja quasi genauso polemisch und genauso aktuell wie hier. [...]. Da gibt es nämlich dann Vorwissen. Man kann aber auch überleiten zu etwas, was eben Interessantes für die Leute, was spezifisch österreichische oder deutsche. (unv.) Also, dass sie einfach auch lernen - Wie ist es im Deutschen? Wir haben die Sternchen und wir haben die unterschiedlichen Schreibformen. Das ist einfach ein sprachliches Wissen. Ob ich das gut finde oder nicht, ist vollkommen irrelevant, dass sie das kennen, interpretieren können. Die rechtliche Lage dazu, auch Stellenausschreibungen, also das sind ja Textsorten, die auch der Einzelne, wo immer da sind. (T6: 59)

Darüber hinaus kann sich die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Rahmen kontrastiver Sprachvergleiche als gewinnbringend erweisen, etwa im Hinblick auf plurizentrische Sprachen, wie eine Person ausführt (T6: 61-62). Schließlich wird auch in Hinblick auf Zukunftsperspektiven in der Forschung auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit Bezug genommen:

Ich würde mir wünschen, dass hier ähm die, dass hier an Vielstimmigkeit und, äh, auch Mehrsprachigkeit nen größeren Stellenwert bekommen. Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweisprache. Jetzt mal vielleicht ein bisschen ketzerisch gesagt, zu sehr im eigenen Saft manchmal schwimmt, nicht wahr, ich meine, es gibt ja kulturelles Lernen, Kulturreflexives Lernen und Kulturdidaktische Konzeptionen auch in anderen Fremdsprachen und Sprachsettings (unv.), äh und äh, ich finde, die sind, die werden eigentlich zu wenig wahrgenommen, da läuft zu viel nicht. Ähm, Zusammenarbeit, natürlich ist das Sprachproblem als, das kann schon sein, also wenn über. Mhm, sagen wir mal im frankophonen Bereich, wenn über Französisch als Zweitsprache in Frankreich, Belgien, Kanada usw. debattiert wird, wird das natürlich auf Französisch passieren. Und man kann nicht erwarten, dass da die deutschsprachige Diskussion zur Kenntnis genommen wird und vice versa.

Aber ich, ich würde mir wünschen, dass es hier Foren gibt, die oder entstehen die, die hier nach Zusammenarbeit suchen, ja und denn es ist ja nicht so, dass das was deutschsprachig äh verfasst wird und auf den auf den Markt kommt, dass das die einzigste Möglichkeit ist für kulturreflexives Lernen ja, das soll man nicht vergessen, es gibt und da sind es gibt auch Sprachbereiche, in denen das, ja, sagen wir mal so schon viel länger läuft und und möglicherweise auch sehr ähm erfolgreich läuft und. Also das ist so ein bisschen auch die, wie soll ich sagen, die Diskurshoheit. [...]. (T4: 84-85)

Die Aussage betont die Notwendigkeit, Mehrsprachigkeit und Vielstimmigkeit in der DaF-/DaZ-Diskussion stärker zu berücksichtigen. Kritisch hervorgehoben wird die Beobachtung, sich im Fach zu sehr auf eigene Diskurse zu beschränken, ohne vergleichbare Entwicklungen in anderen Sprach- und Kulturdidaktiken systematisch einzubeziehen. Zugleich verweist die Person auf Sprachbarrieren, die den Austausch zwischen verschiedenen Fächern erschweren, plädiert jedoch für die Schaffung von Foren und Kooperationsstrukturen, die einen internationalen und interdisziplinären Dialog ermöglichen.

Herausforderungen im Unterricht

Die in der kulturwissenschaftlich orientierten Hochschullehre identifizierten Herausforderungen erweisen sich als vielschichtig. Sie umfassen unter anderem eine geringe Motivation der Studierenden, einen oftmals eingeschränkten Bezug zu den deutschsprachigen Ländern, eine unzureichende Studien- und Berufsorientierung, ein insgesamt niedriges sprachliches Ausgangsniveau sowie teilweise überholte Vorstellungen von Sprachunterricht. Mit einzelnen Studierenden würden der Sprachunterricht und die Einführung in kulturelle und theoretische Themen gut funktionieren. „Aber mit der ganzen Gruppe ist das so abstrakt und es

ist einfach nicht möglich, auf hohem Niveau damit zu arbeiten.“ (T6: 43) Die Person führt weiter aus:

Also diese Brücke zwischen diesen hochtrabenden theoretischen Diskussionen und dem Ort, wo diese Menschen sind, mit denen ich zu tun habe, sind. Das ist extrem schwierig und es ist oft sinnvoller, mit Leuten einen Monat lang über eben zum Beispiel "du" und "Sie" zu sprechen, anstatt sie in virtuelle Ausflüge in fremde Städte zu führen. Ich glaube, man ist sehr schnell überfordert. Ich kenne das. Ich komme immer mehr. Also daran kann es eigentlich nicht auf die Details schauen, auf kleine Fragen. Also wenn ich. Ich kann anhand einer intensiven Auseinandersetzung mit Musik viel mehr lernen. Nichts über die deutsche Kultur in Österreich, was überhaupt Kultur ist und was Sprache ist und was kulturelle Kompetenz ist und was sprachliche Kompetenz ist, als mit hochtrabenden, innovativen Projekten. Das ist natürlich gut für (lateinamerikanisches Land), weil das braucht keine. Da brauche ich keine Millioneninvestitionen. Es ist oft, weil ich mich oft überfordert mit gewissen Dingen. Man kann aber. (...) Und das versuchen wir mit diesen Narrativen, diesen Themen so aufzubereiten, dass sie wirklich verstanden werden, dass sie ein bisschen was verstanden wird. Aber mit diesem Bisschen erreiche ich oft mehr als jetzt mit. (...) Mit diesen großen Themen oder großen Ansätzen. Da kann ich die Leute nicht abholen. Da kommt vielleicht der eine oder andere hin. Aber auch an der Uni, nicht nur an den Schulen, auch an der Uni muss ich das niedriger setzen. (T6: 80)

Außerdem wird Kritik am dominanten interkulturellen Ansatz geäußert:

[...] das ist, glaube ich, das Problem, dass man nicht so richtig verstanden hat, was da diskursiv eigentlich heißt, da gibt es noch viel zu tun. [...]. Also Missverständnisse kommen immer wieder sehr häufig vor. Man versucht dann etwa dieses Konzept der der Deutungsmuster dann doch wieder mit dem alten Interkulturellen in Verbindung zu bringen. Dann gibt es halt irgendwelche Deutschen. Das ist dann aber dasselbe wie ein Kulturstandard. Dann brauch ich den Begriff auch nicht. Also das gibt es nach wie vor, weil eben dieses Denken in diesen nationalen Differenzkategorien so extrem stark ist. Das muss man immer erstmal versuchen, nachhaltig in Frage zu stellen. [...]. (T5: 32)

Eine Person weist im Gegensatz dazu dezidiert auf die Vermittlung von kulturellen Unterschieden hin, um Missverständnisse zu vermeiden.

[...] was ich glaube, ist es, dass es so lange es keine wirkliche Instrumente gibt das zugänglich und gut zu prüfen, wie das nicht so einfach sein, dass sie im Unterricht behandelt werden und kulturelle Themen sind sehr wichtig, weil ich meine man kann, das ist schon gerade im Kulturstudium bekannt. Wer linguistische Fehler macht, dann sind die Leute ziemlich tolerant, aber bei kulturellen Themen Fehlern, dann sind die Leute ziemlich intolerant. (T1: 49)

Überholte Vorstellungen von Sprachunterricht spielen ebenso eine Rolle, wenn es etwa um die Lektüre von Primärliteratur geht, wie eine Person berichtet:

Und was was nicht so gut funktioniert, ist, dass man das gerade. Bei Gedichten meine Studenten sind nicht so gewöhnt, Gedichte zu analysieren oder zu lesen, und das ist ein bisschen ein, ein Hindernis, um tiefer zu gehen. (T1: 31)

Diese Aussage mag im ersten Moment überraschen, da die Linguistik und Literaturwissenschaft gegenüber kulturwissenschaftlichen oder fremdsprachendidaktischen Lehrveranstaltungen in der Regel in philologischen Studien dominieren. Es könnte sich hierbei allerdings um den Umstand handeln, dass Studierende zwar literaturwissenschaftliche Seminare besuchen, aber in diesen mehr Wissen *über* Literatur *vermittelt* wird, als dass sie Primärtexte selbst analysieren und diskutieren. Ein möglicher Erklärungsansatz besteht darin, dass in bestimmten Schulsystemen Kompetenzen wie Analysieren, Interpretieren oder Diskutieren im Erstsprachenunterricht zum Teil unzureichend gefördert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es nachvollziehbar, dass Lernende diese Praktiken im Hochschulstudium zunächst als ungewohnt oder herausfordernd erleben. Daran anschließen lässt sich eine weitere Schilderung: Wie eine Lehrende berichtet, stammt ein Teil der Studierenden aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen, was die Erreichbarkeit dieser Gruppe erheblich erschwert. Die Schwierigkeiten sind dabei nicht primär auf unzureichende Fremdsprachenkenntnisse zurückzuführen, sondern zeigen sich bereits in der Erstsprache (T6: 41).

Haltung der Lehrenden

Wie in verschiedenen Aussagen der Interviewpartner*innen sichtbar wird, erweist sich neben fachlichem Wissen insbesondere das individuelle Handeln der Lehrperson – angepasst an den jeweiligen Lernkontext – als zentral. In der Analyse konnte dieser Befund unter dem Aspekt der Haltung der Lehrenden gebündelt werden. In den Antworten wird deutlich, dass eine kritische Selbstreflexion als zentrale Voraussetzung gilt, um im jeweiligen Lernkontext nicht in einer belehrenden oder überheblichen Weise zu agieren. Eine interviewte Person betont in diesem Zusammenhang die Gefahr einer gewissen Vermessenheit: Weder sei es ihre Aufgabe, anderen Lehrpersonen normative Vorgaben hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung zu machen, noch wolle sie Lernenden vorschreiben, welche Perspektive sie auf Kultur einnehmen sollten, wie folgende Aussage verdeutlicht:

[...] Aber ich muss einfach ganz ehrlich sagen, ich bin im Laufe meiner Berufstätigkeit hier sehr viel vorsichtiger geworden als früher, weil ich dann oft denke, ja. Ich sage jetzt nicht mal, ich sag jetzt mal, wer sind wir eigentlich, dass wir jetzt den Leuten sagen, wie sie jetzt hier, ja auf Kultur oder auf ihr Nachbarland oder sozusagen, wie sie das zu machen haben. Das das is dahintersteckt ja auch an ein ziemlicher Grad an her- könnte man jetzt mal fast sagen Vermessenheit ja, was nicht heißt, dass man natürlich versuchen kann, bestimmte traditionelle Muster eben einfach auch in Frage zu stellen (T4: 69)

Diese Einschätzung wird von einer weiteren Person geteilt: „[...] ich glaube, wir sollten nicht als Besserwisser auftreten, sondern es geht ja darum, Fragen zu stellen und nicht die Antworten

schon mitzuliefern. Also das da ja ne gewisse Vorsicht. Und Fingerspitzengefühl ist absolut zentral, das stimmt.“ (T5: 40)

Ebene 3: DaF-Lehr- und Lernkontext

Diese Ebene bezieht sich auf den jeweils spezifischen Lehr- und Lernkontext von Deutsch als Fremdsprache etwa in Bezug auf Arbeitsbedingungen von Lehrenden an Hochschulen, Bedeutung der deutschen Sprache oder des Lehrberufs, nationale Curricula oder Bildungspläne. Die folgenden Erläuterungen sind hierbei exemplarisch zu verstehen, um die Heterogenität der DaF-Hochschullehre insbesondere außerhalb des deutschen Sprachraums darzustellen, und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Arbeitsbedingungen

Wie bereits an anderer Stelle angedeutet, wird die Gestaltung des Unterrichts maßgeblich sowohl durch die Lehrperson als auch durch curriculare Vorgaben bestimmt. An dieser Stelle ist zudem auf die Arbeitsbedingungen von Hochschullehrenden hinzuweisen, da diese einen wesentlichen Einfluss auf das didaktische Handeln sowie auf das individuelle Engagement ausüben können. Zunächst muss hier auf den Umstand hingewiesen werden, dass viele der DaF-Lehrenden im nichtdeutschsprachigen Lernkontext im deutschsprachigen Raum sozialisiert wurden. Damit geht eine grundlegend andere Perspektive einher, wenn man diese mit jener der Lernenden vergleicht, wie eine befragte Person unterstreicht:

Ja, sagen wir mal kulturellen, also über einen ähnlichen Zugriff auf ähnliche Teile eines kulturellen Gedächtnisses haben ja, wenn sie dann als Österreicherin kommen, dann ist das anders. Dann verändert sich dieses Setting ja und insofern glaube ich, dass hier auch zu wenig Erkenntnisse vorliegen darüber wir sprechen, das betrifft mich auch ich, ich bin als Deutsche unterwegs in (zentraleuropäisches Land) und. Leb zwar lange hier, aber mein Anteil am (zentraleuropäisches Land), kulturellen und kollektiven Gedächtnis ist natürlich ein anderer als der von Personen, die beispielsweise hier in sozialisiert sind. Eine große Rolle spielt ja immer das Schulsystem des, an dem ich keinen Anteil hatte, aktiv als als Lernende. Insofern glaube ich, dass das. Dass man hier, dass wir hier sehr vorsichtig sein müssen, ich meine mich, aber ich meine auch alle anderen Kolleginnen und Kollegen, die aus Deutschland oder aus Österreich ihre Äußerungen tun oder vor deutschen oder österreichischem kulturellen Hintergrund, wenn man das jetzt so pauschal sagen kann, ihre Äußerungen tun, denn Lehrende, die vor die in einem anderen oder wie soll ich sagen, die mit ihren Lernenden sehr viel mehr Gemeinsamkeiten haben ja die [...] anders agieren (T4: 38)

Ein wesentlicher Einflussfaktor der Arbeitsbedingungen ist die zur Verfügung stehende Zeit für die Unterrichtsvorbereitung und damit einhergehend der zusätzliche Aufwand, sich in neue Themen einzulesen.

Dazu muss die Bereitschaft der der der Lehrenden der akademischen Lehrerinnen, da sein, das zu auf sich zu nehmen, denn das bedeutet Arbeit. Das ist klar es ist sicherlich bequem, ich sehe das bei vielen Kolleginnen und Kollegen, es ist aus unterschiedlichsten Gründen natürlich oft die einfachere und bequemere und zeitsparendere Lösung, wenn man die Dinge so tut, wie man sie immer getan hat. (T4: 44)

In diesem Zusammenhang wurde der Wunsch nach verstärktem Austausch zwischen unterschiedlichen Lehrkontexten auf Augenhöhe geäußert.

Dass dieser Dialog vielleicht also zwischen diesen deutschsprachigen Ländern und den nicht deutschsprachigen Ländern. (unv.) Von ja, auf gleicher Ebene stattfinden kann. Also es ist ja nicht so, dass die Leute aus dem deutschsprachigen Raum sich prinzipiell besser fühlen. Es ist ja auch so, dass die Leute, die nicht deutschsprachigen Raum sich oft schlechter fühlen und schon gar nicht das Selbstvertrauen haben. Es ist ja keine Schuldzuschreibung, aber das, dass das ernst genommen wird, was Leute sagen, die nichts mit den Realitäten hier, die ja unglaublich unterschiedlich sind, zu tun haben und die oft Arbeitsbedingungen haben, die man sich nicht vorstellen kann. Dass man hier vielleicht wirklich nicht gleich alles auf gleicher Augenhöhe miteinander spricht und versucht, das ernst zu nehmen und nicht nur zu belehren, sondern es auch zu lernen. In beide Richtungen. (T6: 100)

Die Befragten verwiesen zudem auf die internationalen Unterschiede hinsichtlich der Ausgestaltung der DaF-Studiengänge: Während an bestimmten Standorten didaktische Lehrveranstaltungen integraler Bestandteil des Curriculums sind, fehlen diese in anderen Regionen gänzlich. Dies stellt insofern eine Herausforderung dar, als Studierende, die später als Lehrkräfte tätig sein werden, nur unzureichende Kenntnisse in der Fremdsprachendidaktik erwerben können. Eine Person schildert die Situation in Westafrika folgendermaßen:

Wir haben da wirklich sehr viel Deutsch-Lernende auch in der Schule und wir haben aber nicht wirklich die entsprechenden Lehrkräfte, weil die Lehrkräfte werden in solchen philologischen Studiengängen ausgebildet. Die lernen dann alles Mögliche über Goethe und ich weiß nicht was, aber die haben keine Ahnung vom Deutschunterricht [...]. Es gibt Unterschiede oder es gibt auch Ausnahmen auch in Westafrika. Aber im Wesentlichen ist das so, wir haben philologische Studiengänge, die es nicht für nötig halten und nicht für ihre Aufgabe halten, Deutschlehrer auszubilden. [...] (T5: 24)

Sie führt weiter aus, dass mittels Initiativen wie gemeinsamen Studiengängen und Kooperationen versucht wurde, den Austausch zu fördern.

Studienbedingungen

Wichtig ist hier zu betonen, dass Lehrende die Studienbedingungen aus ihrer Perspektive beschreiben. Zu den genannten Einflussfaktoren auf die Situation im DaF-Studium zählen weltweit unter anderem die Motivation der Studierenden, ihre beruflichen Perspektiven im Herkunftsland sowie ihre finanzielle Situation, einschließlich der Möglichkeit, Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern umzusetzen. So erzählt eine Person, es gebe „wenig Möglichkeiten

für Stipendien.“ (T6: 47) Und diese seien oft an sehr gute Studienleistungen geknüpft. Zur Studienmotivation äußert sich eine andere Person folgendermaßen:

Die Studienmotivation ist äußerst pragmatisch äh, es geht nicht immer unbedingt oder ich will nicht sagen wenig darum jetzt wirklich seinen Horizont auf völlig neue Dinge einzustellen, sondern es geht in erster Linie darum, gut durchs Studium durchzukommen und guten Abschluss zu haben und einen guten Job zu kriegen, für den Deutsch in irgendeiner Weise als nützlich erachtet wird. Ja, also ich weiß nicht, wie das bei Ihnen aussieht, aber die Mehrheit der Personen, die hier studiert, die möchte Übersetzung oder Dolmetschen machen. Einige ja, vielleicht auch in den Lehrberuf gehen, aber ohne größere Überzeugung, der ist nicht sehr attraktiv im Moment und die wenigsten rechnen oder auch man muss auch sagen, eignen sich für eine wissenschaftliche oder akademische Laufbahn (T4: 44)

Die fehlende Attraktivität des Lehrberufs wird in einem weiteren Interview erwähnt:

Aber dass die Leute, die sich für ein Deutsch-Studium entscheiden, oft die haben ja dann als Zukunftsperspektive den Lehrerberuf, das ist also noch, das ist in (lateinamerikanisches Land) kein attraktiver Beruf, auch finanziell nicht. Das ist so etwas, was man, was nur irgendwie am einfachsten geht. (T6: 43)

Außerdem geht eine Person auf unterschiedliche Voraussetzungen ein:

Ja, also ist also auch das außerhalb des deutschen Raumes auch diese außerhalb des deutschsprachigen Raumes ist natürlich unglaublich heterogen und ist so ein Unterschied also ich weiß es nicht, Sie kennen wahrscheinlich so meine Vita nicht so ne, aber ich kann vielleicht sagen, ich habe in (asiatisches Land 2) unterrichtet, (Studienfach) gemacht, ich hab in (asiatisches Land 1) unterrichtet und ich habe in (europäisches Land 2) unterrichtet. Also das sind die Stellen, wo ich länger war ein bis 2 Jahre. Und da können Sie schon sehen, dass das sehr unterschiedlich ist und dass ich natürlich in (europäisches Land) ganz andere Sachen diskutiere als in (asiatisches Land 1). Und als in (asiatisches Land 1) und deswegen weiß ich gar nicht, ob man sagen kann, was allgemein das Problem sein könnte. Also ja, oder? Zum Beispiel in (europäisches Land), an dem Standort, wo ich war, da haben eben Kollegen, haben dann mit Erinnerungen in der Literatur gearbeitet, und wenn ich dann im kulturellen Lernen mit Erinnerung arbeite und dann Erinnerungsorte nenne, dann wissen die das schon. Da steigt man an anderer Stelle ein, ne, während das vielleicht in in einem Kontext in (asiatische Stadt) vielleicht vielleicht ich diese ganze Idee auf einer ganz anderen Ebene einführen muss. Was jetzt nur interpretativ, das ist keine Aussage, es ist so an diesem Standort, ne (unv.), sondern einfach um das ein bisschen, ja. Also nochmal mein Plädoyer ja äh, äh. Man muss für das das eben sehr wichtig ist, das Konzept ausführlich in der Lehrerbildung zu besprechen. Weil ich glaube, diese dann das in jeder jeweiligen Kontext zu übertragen, das glaub ich, das muss dann die Person vor Ort machen also. (T2: 41)

Gesellschaftliche Faktoren

Neben Arbeits- und Studienbedingungen spielen weitere gesellschaftliche Faktoren eine Rolle, etwa wenn es um die Themenwahl für den Unterricht geht.

[...] wenn ich jetzt an einem Standort außerhalb des deutschsprachigen Raums wäre, wir bekommen dann eben auch so Rückmeldung und wieso, ja, ich würde mich gerne mit

Hausbesetzung beschäftigen, aber das ist in dem Kontext, aus dem ich komme, wäre das nicht gut, wenn ich ne. Oder ich, dann wähle ich lieber, was weiß ich? Die Donau [...]. (T2: 55)

Also wenn ich mir anschau, wie unterschiedlich weiterhin Frauen und Männer, Schülerinnen und Schüler in vielen Ländern dieser Welt behandelt werden, dann kann ich natürlich bei einer Themenauswahl immer auch mal im Blick haben, genau diese Unterdrückung eines Geschlechts an irgendeinem Beispiel zu bearbeiten, das kann ich als Mann vielleicht sogar noch überzeugender leisten, als wenn es eine Lehrerin macht, die dann gleich in dem Buch steht ja, die ist irgendwo betroffen. Dazu könnte ich auch passende Erinnerungsorte finden, aber das ist wie gesagt jetzt ganz generell gesprochen. (T3: 46)

Ebene 4: Sprachpolitische und institutionelle Machtverhältnisse im DACH-Raum

Die vierte und letzte Ebene umfasst sprachpolitische und institutionelle Machtverhältnisse im deutschsprachigen Raum. Sie betrifft die Dominanz der Lehrbuchverlage wie auch die Forschung in den amtlich deutschsprachigen Regionen gegenüber der Forschung und Lehrmittelproduktion in nichtdeutschsprachigen Regionen.

Die Rolle der Lehrbuchverlage

Ein zentraler Kritikpunkt aus der Perspektive der internationalen Germanistiken betrifft die Dominanz der Lehrbuchverlage aus den deutschsprachigen Ländern. Teilweise werden deren Materialien an den jeweiligen Instituten, etwa aufgrund der hochwertigen Papierqualität, bevorzugt eingesetzt, obwohl sie inhaltlich häufig zu allgemein und einsprachig gehalten und für die spezifischen Lernkontexte wenig geeignet sind. Gleichzeitig lassen sich mittlerweile Stimmen beobachten, wie die der befragten Person, die eigene Lehrmaterialien entwickelt und sich so auf gewisse Art und Weise vom Verlagswesen emanzipiert. Auf die Frage, ob es mehr spezifische Lehrmaterialien geben sollte, reagiert die Person mit Nachdruck: „Ja, geben sollte. Und da ist wirklich diese Dominanz der Verlage. Ja, sehr. Das sieht natürlich in jedem Kontext wieder anders aus und ich kann das auch nicht verallgemeinern, aber das ist schon interessant.“ (T6: 92)

Und das große Problem, glaube ich noch, ist die Dominanz dieser großen Verlage vor allem aus Deutschland. Aber ich nehme an, es gibt auch österreichische, die einfach ein Modell von Buch immer wieder produzieren und so tun, als gäbe es da jedes Jahr neue Optionen, aber die sich eigentlich immer nur wiederholen es geht immer um genau das Gleiche. (unv.) Und sozusagen das dann auch naturalisieren, diese Art von Unterricht. Also das ist natürlich nicht naturgegeben, aber es wird sozusagen dann so rezipiert und das wird dann so wiederholt und die Leute wollen auch so unterrichten, wie sie es selbst gelernt haben und wie es vielleicht in den Goethe Instituten gemacht wird. Das ist bei uns immer die große Referenz und ich habe dann teilweise zum Beispiel bei Lehrerinnenausbildungen auch Kommentare gehört. "Na ja, wenn wir ein Buch machen, das hat ja nicht so ein schönes Papier. Also die Qualität". Also diese, die rein haptische Qualität der Bücher und so, die natürlich ideologisch und didaktisch oft eine Katastrophe sind. Und das zeigen ja viele Forschungsarbeiten. Ich glaube, das das ist

ein Problem und die machen einfach wahnsinnig viel Geld mit diesen Büchern. Das ist also eine Marktdominanz. (T6: 21)

Die universale Gültigkeit der Lehrwerke wird von einer weiteren Person moniert. Sie vermisse spezifische Eigenschaften in den Lehrbüchern (T1: 69). Ähnlich kritisch erfolgt die Kritik an Lernplattformen wie Moodle, die käuflich erworben werden können (T6: 86).

Als bewährte Strategie wurde die Abwendung von Lehrbuchverlagen aus dem deutschsprachigen Raum und die selbstständige Lehrmittelproduktion für den jeweiligen Lernkontext angesprochen.

Also, aber da gibt es natürlich die Möglichkeit, mit anderen Arbeiten, mit anderen zu arbeiten und ich mache das schon. Und unser Projekt zum Beispiel ist ja eben, Material zu produzieren ohne irgendwelche Kosten. Das heißt, wir machen das alles online, die Gruppe. Also es gibt überhaupt keine Finanzierung, weil wir keine brauchen. Und jeder kann sich das gratis nehmen und verwenden. Das könnte man auch in öffentlichen Schulen zum Beispiel verwenden, weil wir eben auch A1, A2 Material fast nur produzieren und dann eben in relevante Diskurse. Es geht nicht immer um Erinnerungsorte, es ist also nicht aber in relevante Diskurse einführen oder Themen oder Erinnerungsorte Also es ist so ein Versuch des kleinen kleinen Häppchen sozusagen bereitzustellen. (T6: 37)

Die Rolle des Referenzrahmens

Ausgearbeitet vom Europarat, stellt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) eine vergleichbare Grundlage für das Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkenntnissen dar. Auffällig ist, dass dieser in den Antworten einer kritischen Reflexion unterzogen wird. Einerseits wird seine Notwendigkeit betont, da Lehrmaterialien ohne expliziten Bezug kaum Verwendung finden würden, zumal das übergeordnete Ziel im Bestehen standardisierter Sprachprüfungen (z.B. Österreichisches Sprachdiplom oder Goethe-Zertifikat) liegt. Andererseits werden die starke Fokussierung auf kommunikative Kompetenzen und eine ‚Teaching to the test‘-Strategie problematisiert, da dadurch andere Bereiche wie Kulturwissenschaften oder Fremdsprachendidaktik in den Hintergrund geraten. So schildert es eine befragte Person:

S1: Richtig, also die, ich würde sagen, die erste Herausforderung ist, dass dass man die Situation oder diese? Die Begrifflichkeiten in der Kultur verstehen kann, das ist die das Erste, es ist deutsche Deutschland und (lateinamerikanisches Land) sind schon sehr weit voneinander, und wir zeigen die wirklich unterschiedlich. Ich würde sagen, das ist die erste Schwierigkeit, man kann die Sachen immer von Büchern entnehmen, aber das wird nie dasselbe sein. Das Positive daran ist, dass es immer viel Austausch gibt mit deutschsprachigen. Ja, Personen, sei es Studierenden oder Lehrenden. Und das hilft immer. Was hilft enorm, aber genau. Es wird darauf ankommen, wie wie die Bereitschaft von den einzelnen Menschen ist, sich mit mit diesen verschiedenen Themen auseinanderzusetzen. Ich habe ein bisschen den Eindruck, dass es äh, dass jetzt äh. Diese Fragestellungen im Unterricht ein ein, äh, nicht so ein. Nicht so im

Mittelpunkt sind. Seit und ich habe den Eindruck, von dem seitdem es diese europäische wie heißt das? der GER?

S2: Ja, der Referenzrahmen, ja.

S1: Genau das, ich seh zum Beispiel, dass die meisten Unterrichts-Curricula jetzt ich weiß, ich kann es mir vorstellen, dass es nicht nur in (lateinamerikanisches Land) so ist, sondern überall, dass der Fokus ist, diese Prüfungen zu bestehen und ein Niveau zu erreichen und da müsste man wirklich schauen, wie diese diese Kultur, das kulturelle Verständnis in diesem Curriculum. Ausdruck findet, weil sonst? Wird das wirklich nicht behandelt behandelt werden? (T1: 43-45)

Richtig und vor allem, wenn wenn sie nicht geprüft werden, wenn, wenn es äh Instrumentalien gibt, um sie zu prüfen, werden sie eher. Eher präsenter sein, wenn sonst, die Leute sind jetzt fokussiert, diese Prüfungen zu bestehen, weil das so wichtig ist für so viele Sachen ne und das ist das ist ein bisschen schade da hat. Da haben diese sogenannten Orchideenfehler Orchideen-Fächer viel verloren, weil früh, früher hat man das, als ich Deutsch gelernt habe. Das war noch vor diesem GER und das da gab es immer wieder Lieder im Unterricht, Gedichte im Unterricht, Filme im Unterricht und das war tagtäglich, ne, keine Seltenheit und jetzt ist es eher so ü. Für die Prüfung und so. (T1: 47)

Forschung aus dem DACH-Raum

Die Anmerkungen zur Forschung in den deutschsprachigen Ländern sind vielseitig und werden sowohl aus der Innen- als auch Außenperspektive betrachtet. Weltpolitische Entwicklungen, insbesondere die seit 2015 verstärkten Fluchtbewegungen, haben die Situation in den deutschsprachigen Ländern maßgeblich verändert: Der Fokus verlagerte sich zunehmend auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache, wodurch in diesem Feld zusätzliche Arbeitsplätze geschaffen und Forschungsprojekte verstärkt gefördert wurden. In der Folge geriet der Bereich Deutsch als Fremdsprache teilweise ins Hintertreffen (T3: 14). Vor diesem Hintergrund wird von einer befragten Person die Forderung erhoben, künftig wieder vermehrt Stellen mit kulturwissenschaftlicher Ausrichtung an Universitäten einzurichten (T2: 75). Darüber hinaus wird kritisiert, dass in der Forschung mitunter ein zu naiver Blick auf die Lernkontexte außerhalb der deutschsprachigen Länder eingenommen wird, wobei mitunter umfangreiche Weltkenntnisse und Vorkenntnisse vorausgesetzt werden, die der Realität nicht entsprechen würden.

Und da halte ich manche meiner Vertreterinnen und Vertreter im Fach DaF DaZ für ein wenig zu, sagen wir mal böserweise, blauäugig, weil allzu viel Kenntnisse vorausgesetzt werden, die wir nicht mal in Deutschland bei Abiturienten haben (T3: 8)

Weiters wird die theoretisch stark akzentuierte Diskussion der vergangenen Jahre kritisiert, insbesondere wenn sich zeigt, dass diese in den jeweiligen Lernkontexten nur begrenzt Rezeption findet.

Wir müssen aber, wenn wir jetzt über die Philologien und das Thema Kulturvermittlung reden, im Blick behalten, dass wir etwa 15 Jahre der, wie ich ausdrücken würde, hochgestochenen

Theoriediskussion haben mit Forderungen, die sich meist gar nicht erfüllen lassen, weil in keiner der Sprachen das Sprachniveau mehrheitlich erreicht wird. (T3: 19)

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die konkreten Vorstellungen und Praktiken der Forschung.

[...] dass man ja eigentlich schon einem Druck unterliegen, nur in einer bestimmten Art, in einer bestimmten thematischen Ausrichtung und vor allen Dingen nur empirisch zu arbeiten, um im Fach weiterkommen zu können. Das sind tatsächlich Zwänge, denen wir uns da auferlegt haben, die auf einer anderen Weise tatsächlich auch schädlich sind, und ich bin ziemlich sicher, dass da jetzt ein kleiner Trend, eine kleine Trendwende einsetzt (T3: 21)

Es wird angemerkt, dass im vergleichsweise kleinen Fachbereich Deutsch als Fremdsprache die Einführung neuer Begriffe im vergleichsweise kleinen Fachbereich Deutsch als Fremdsprache wird zudem kritisiert, insbesondere wenn etablierte Termini, wie etwa der Begriff der ‚Erinnerungsorte‘, in größeren Disziplinen bereits dominant sind.

Bei Claus Altmayer halte ich es für sehr einfach, er hat das mnemologische Konzept als Begriff gewählt, damit er in die Literatur eingeht, als jemand, der eine Systematisierung geschaffen hat, wo es einer von mehreren Unterpunkten ist. Ich glaube, er hat damit gegen den Strom der Zeit angeschrieben, denn wenn in der Politologie, in der Geschichtswissenschaft, in der Soziologie und anderen Fächern zunehmend von Erinnerungsorten die Rede ist, dann kann man im kleinen Fach DaF DaZ nicht ne neue Begrifflichkeit einführen. (T3: 10)

Auch Perspektiven aus nichtdeutschsprachigen Lehr- und Lernkontexten enthalten Kritik an der Forschung im DACH-Raum: Überheblichkeit und fehlender Praxisbezug werden bemängelt. Insbesondere wird hervorgehoben, dass die Sichtweisen dieser Kontexte in der Forschung häufig nicht ausreichend ernst genommen und in der Praxis, etwa bei der Lehrmittelproduktion, nur unzureichend berücksichtigt werden.

Das ist ein grundsätzliches Problem, das, das ich glaube angegangen werden muss im Fach und war, das hat, das hat also, wir tun sozusagen Äußerungen, von denen wir eine Art globale Gültigkeit, denen wir eine Art globale Gültigkeit unterstellen, aber die, die müssen sie keineswegs haben, nicht wahr? Weil die sind sehr spezifische Äußerungen vor auch sehr spezifischen Settings. Das ist auch in diesem Vortrag so ein bisschen angesprochen worden also. (T4: 38)

Was ich oft merke ist, dass dann unser Beitrag sozusagen auch auf Kongressen oder sozusagen der Beitrag, der aus diesem anderen Kontext kommt, hier nicht von allen sozusagen überhaupt aufgenommen wird. Also es ist dann auch so ein Blick von oben nach unten. Wir sind sozusagen immer hinten nach. Und das ist ein bisschen frustrierend manchmal. Ja, also es wird das ja beeinflusst, dass wir eigentlich die sind, wo das Ganze funktionieren sollte, kann ja eigentlich und wenn es nicht funktioniert, kann es ja auch als Kritik. Also es könnte sich ja auch. Man könnte es ja auch anders. Ist ja auch wieder nur ein Diskurs. (T6: 88)

Die Befragte berichtet außerdem, dass sie eigenständig handelt und ein klares Verständnis ihres didaktischen Vorgehens besitzt, das in ihrem spezifischen Lehrkontext erfolgreich ist. Die Rezeption ihrer Arbeit im internationalen Vergleich, insbesondere in den deutschsprachigen Ländern, ist für sie von geringerem Interesse. Gleichwohl hat sie positives Feedback zu Publikationen und Lehrmaterialien aus verschiedenen Teilen der Welt erhalten, was darauf hindeuten könnte, dass andere Akteure ähnliche Erfahrungen und Perspektiven teilen. (T6: 88-91)

Eine weitere Person erläutert, dass in ihrem nicht-deutschsprachigen Lehrkontext inzwischen zunehmend davon abgesehen wird, die Arbeiten aus den deutschsprachigen Ländern als maßgebliche Referenz heranzuziehen. Insgesamt lassen sich in den Schilderungen Anzeichen für ein gestärktes Selbstbewusstsein der internationalen Germanistikinstitute erkennen sowie der Anspruch, als eigenständige Lehr- und Forschungseinrichtungen wahrgenommen zu werden.

Aber ich muss einfach ganz ehrlich sagen, ich bin im Laufe meiner Berufstätigkeit hier sehr viel vorsichtiger geworden als früher, weil ich dann oft denke, ja. Ich sage jetzt nicht mal, ich sag jetzt mal, wer sind wir eigentlich, dass wir jetzt den Leuten sagen, wie sie jetzt hier, ja auf Kultur oder auf auf ihr Nachbarland oder sozusagen, wie sie das zu machen haben. Das das is dahintersteckt ja auch an ein ziemlicher Grad an her könnte man jetzt mal fast sagen Vermessenheit ja, was nicht heißt, dass man natürlich versuchen kann, bestimmte traditionelle Muster eben einfach auch in Frage zu stellen und und hier Angebote zu machen in Zusammenarbeit am besten mit mit Leuten am Ort, weil das kommt oft nicht gut, wenn wenn da jetzt Österreich und Deutschland oder das Österreich Institut und das Goethe-Institut oder wer auch immer jetzt hier mit den mit den neuesten Angeboten rüberkommt und den Leuten zeigen will, wie es läuft, ja. Das das das hat man ja das hatten wir vor 30 Jahren gemacht und vor 20 vielleicht auch noch und so und inzwischen ist man, glaube ich, etwas vorsichtiger geworden, also so so über Zusammenarbeit über Seminare, über Gespräche, über Fortbildungsangebote. Ich glaub, das sind so die die Möglichkeiten, ja. (T4: 69)

Dieser Wunsch verdeutlicht sich umso mehr in den Antworten auf die Frage nach Wünschen für die Zukunft.

Zukunftsperspektiven

Eine befragte Person wünscht sich für den Unterricht einen stärkeren Fokus auf kontrastive Lerninhalte über den deutschsprachigen Raum hinaus. Während alltägliche Themen wie Familie, Studium oder Studentenleben bereits behandelt werden und als relevant erachtet werden, sieht sie zusätzlichen Mehrwert in der Arbeit mit literarischen, künstlerischen oder musikalischen Ausdrucksformen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Solche kontrastiven Ansätze, etwa der Vergleich einer lateinamerikanischen Künstlerin mit einer Person im deutschsprachigen Raum, könnten den Studierenden nicht nur neue Perspektiven

eröffnen, sondern auch ihre Neugierde wecken. Die Befragte betont, dass solche Ansätze zwar aufwendiger in der Umsetzung sind, da sie eine spezifische Anpassung an das Publikum erfordern, sie jedoch das Potenzial haben, die Lernenden weiterführend zu fördern. (T1: 71-73)

Die weiteren Antworten eint der Wunsch nach einer Fortführung der wissenschaftlichen und didaktischen Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Fragestellungen im Fach wie auch der Wunsch nach Vielstimmigkeit.

Dass die Thematik nicht untergeht. [...]. Aber es gibt andere, die in dem Feld arbeiten und ich würde mir wünschen, dass das Thema Kulturvermittlung bei hoffentlich sogar noch in seiner Bedeutung nochmal wieder stärker erkannt wird, als das gegenwärtig gerade zu sein scheint. (T3: 61)

Ich würde mir wünschen, dass aber das sagen wir mal, was wir angefangen haben, dass das aber bei vielen anderen weiter Früchte trägt und dass der Diskurs einfach weitergeführt wird und vielleicht auch ein bisschen mit ein bisschen mehr Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung, das wäre schön ja. (T5: 42)

Ich wünsche mir, dass breit diskutiert wird, dass viele internationale Stimmen gehört, auch in den Publikationen sichtbar werden. (T2: 75)

Ich würde mir wünschen, dass hier ähm die, dass hier an Vielstimmigkeit und, äh, auch Mehrsprachigkeit nen größeren Stellenwert bekommen. (T4: 84)

Dass man hier [...] auf gleicher Augenhöhe miteinander spricht und versucht, das ernst zu nehmen und nicht nur zu belehren, sondern es auch zu lernen. In beide Richtungen. (unv.) Vielleicht, und zuzuhören, was sie zu sagen haben und nicht nur zu urteilen und zu prozessieren, zu lernen. (T6: 100)

5. Diskussion

In der folgenden Diskussion werden zentrale Aussagen aus den präsentierten Ergebnissen mit Forschungsliteratur in Verbindung gebracht und in einen größeren Kontext gesetzt. In der Diskussion wird einerseits auf das zentrale Thema der Arbeit – das Konzept der Erinnerungsorte – Bezug genommen. Andererseits wird das Konzept, wie bereits in den Interviews mehrfach angedeutet, nicht isoliert betrachtet, sondern in einen übergeordneten Zusammenhang eingebettet und als Teilbereich der Kulturstudien verortet (Altmayer 2023).

Die Ergebnisse der Datenanalyse verdeutlichen, dass die fachwissenschaftliche Diskussion im Wesentlichen um ein paar Kernfragen kreist: um die Definition(en) des Konzepts, um den Umgang mit dem Begriff der Nation und um die Frage nach didaktischen Möglichkeiten vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lernkontexte. Der Plural ‚Konzeptdefinitionen‘ wird hier bewusst gewählt, da die Analyse gezeigt hat, dass unterschiedliche Zugänge und Verständnisse existieren. Die Befragten üben Kritik an der stark abstrakten Theoriediskussion der vergangenen 15 bis 20 Jahre sowie an der bislang scheinbar unzureichenden Berücksichtigung der sehr unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexte in DaF. Hier stellt sich die Frage, ob die meist deutschsprachige und in den deutschsprachigen Ländern dominierende Fachdiskussion international zugänglich und für diverse Lehr- und Lernkontexte relevant ist. Es stellt sich außerdem die Frage, an welche Zielgruppe sich diese theoretischen wie didaktischen Konzepte richten: an Studierende philologischer Fächer innerhalb des deutschsprachigen Raums oder an Studierende der internationalen Germanistik? Die Studienfächer innerhalb der deutschsprachigen Länder zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl Perspektiven auf Deutsch als Fremdsprache als auch auf Deutsch als Zweitsprache integrieren. Dabei darf der Umstand, dass es keine Landeskunde für DaF *und* DaZ in einem gibt, nicht ignoriert werden (Badstübner-Kizik 2023: 42). Wie Badstübner-Kizik (ebd.) betont, kann man aufgrund der enormen Heterogenität der internationalen Lehr- und Lernkontexte nicht einmal von *einer* Landeskunde für DaF sprechen. Denn etwa die Partizipation an deutschsprachigen Diskursen, ein oft formuliertes Lernziel im kulturreflexiven Lernen, stellt für DaF-Lernende – im Unterschied zu DaZ-Lernenden – nicht immer eine Notwendigkeit und damit kein zentrales Lernziel dar (ebd.: 41). Dadurch, dass DaF-Lernende und auch -Lehrende andere Bedürfnisse aufweisen, „brauchen [sie] andere Motivationsfaktoren und Lernangebote mit impulsgebendem Charakter, sie brauchen vorstellbare und fassbare Inhalte, die für sie interessante Fragen generieren.“ (ebd.:

41) Diese Impulse müssen dann an den jeweiligen Lernkontext angepasst werden, wodurch spezifische Lehrmittel notwendig werden.

Daran anschließen lässt sich ein weiterer Aspekt der Forschungsergebnisse der vorliegenden Erhebung, nämlich die Kritik an Lehrbuchverlagen aus dem deutschsprachigen Raum mit (scheinbar) universal passenden Angeboten. Auch wenn die Vorgehensweise, ein Lehrbuch für alle DaF-Lernenden zu produzieren, grundsätzlich nachvollziehbar ist – standardisierte Sprachprüfungen werden auch nach diesem Prinzip gestaltet –, sind die Inhalte und Fragestellungen, das zeigte die vorliegende Erhebung, nicht für alle Zielgruppen von gleichem Interesse. Gerade beim kulturellen Lernen dürfte diese Einschätzung auf breite Zustimmung treffen. Wie bereits mehrfach betont wurde, spielen die Motivation der Studierenden und ihr Interesse an Deutsch eine entscheidende Rolle im Unterricht. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, die individuellen Interessen in der Lehre und Lehrmittelproduktion adressieren zu wollen und von in den deutschsprachigen Ländern entwickelten, oft nicht zugänglichen Lehrwerken abzusehen.

Das von Badstübner-Kizik beschriebene Ungleichgewicht in der Fachdiskussion inner- und außerhalb der deutschsprachigen Länder und ein vermutetes „Prestigegefälle“ (ebd.: 40) wurde auch in den geführten Interviews spürbar. Diesbezüglich scheint es große Differenzen in Bezug auf den Umgang mit dem Nationenbegriff und interkultureller Landeskunde zu geben, welche im Fachdiskurs im deutschsprachigen Raum als weitgehend überholt gilt. Tendenziell wird ein diskursives Vorgehen vorgezogen.

Aus meiner Perspektive darf an dieser Stelle nicht vergessen werden, dass dieser Zugang nicht überall kulturelle Anschlussfähigkeit erfährt. Öffentliche Debatten über gesellschaftspolitische Fragen, die in deutschsprachigen Ländern selbstverständlich zu sein scheinen, sind für Lernende außerhalb des deutschen Sprachraums nicht immer nachvollziehbar. Dies zeigte beispielsweise eine qualitative Studie über irritierende Unterrichtserfahrungen aus der Perspektive von OeAD- und DAAD-Lektor*innen wie auch Studierenden an tschechischen und slowakischen Universitäten (Pytlík & Dalsant 2024). Auch wenn die qualitative Studie keine verallgemeinernden Aussagen über die Länder zulässt, belegt sie exemplarisch, dass es für Studierende eine ungewohnte Praxis und mitunter Hürde darstellt, im öffentlichen Raum – wie etwa im universitären Kontext – über gesellschaftliche Fragestellungen zu diskutieren. Dabei waren es nicht nur die Themen, die unterschiedlich interpretiert wurden, sondern auch die methodischen Vorgehensweisen wie etwa gemeinsames Diskutieren, die im schulischen Bildungssystem einen geringeren Stellenwert einnehmen, die für Irritation sorgten (ebd.: 95). Diese Wahrnehmung lässt sich mitunter auf die kommunistisch geprägte Vergangenheit der

Tschechoslowakei zurückführen (ebd.: 101-103): Obwohl die Studierenden selbst in einer anderen gesellschaftlichen Epoche sozialisiert wurden, wirken Einflüsse des sozialen Umfelds, insbesondere von Familie und Bildungseinrichtungen, nach, in dem politische Diskussionen oftmals als private Angelegenheit verstanden werden. Deutlich wurden die genannten Irritationsmomente in Unterrichtseinheiten über Rassismus, Feminismus und gendersensible Sprache. Interessant ist die vorliegende Studie auch deshalb, weil sie aufzeigt, dass Irritationsmomente auch in einem kleinen, vermeintlich kulturell eher homogenen Raum wie Zentraleuropa auftreten (ebd.: 89). Wichtig für die vorliegende Arbeit ist die Studie insofern, als sie unterschiedliche kulturelle Deutungsmuster der Lehrenden und Lernenden darstellt, wodurch Themen unbewusst unterschiedlich eingeschätzt werden und es zu Verständnisschwierigkeiten kommen kann. Altmayer (2014: 67) betont in diesem Zusammenhang, dass Gelingensbedingungen grundlegend von verfügbaren und vergleichbaren Wissensressourcen abhängen. An dieser Stelle sei auf den Begriff der ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ (Mecheril 2013) hinzuweisen, welcher als Kritik am interkulturellen Unterricht eine Anerkennung fehlenden Wissens durch Lehrende fordert. Erst durch die Kombination von Wissen und Nicht-Wissen könne ein adäquater Ausgangspunkt für professionelles Handeln vor dem Hintergrund kultureller Unterschiede erfolgen (ebd.: 29).

Eingebettet in einen nationalen Rahmen, sind kulturelle Deutungsmuster also maßgeblich geprägt von der jeweiligen historischen Entwicklung einer Region. In Staaten, in denen historische Zäsuren deutlich kürzer zurückliegen, besteht die Vermutung, dass nicht nur Deutungsmuster davon beeinflusst sind. Auch das Thema nationaler Zugehörigkeit nimmt vor diesem Hintergrund womöglich eine wichtigere Rolle ein und sollte, sofern Lernende das möchten, im Unterricht Platz finden.

Darüber hinaus gehen mit Staatsangehörigkeiten unterschiedliche Privilegien einher. Nationalstaaten und nationale Identität sind ein immanenter Bestandteil von Lebensrealitäten und zentralen Bezugswerten vieler Lernenden und diese sollten im Unterricht auf produktive Art Raum finden. Ein Ausklammern des Nationenbegriffs im DaF-Unterricht würde die diversen Lebensrealitäten verkennen. Auch wenn Teilhabe und die Identifikation mit einer Nation im DaZ-Kontext einen noch wichtigeren Stellenwert einnehmen, soll auch im DaF-Kontext nicht von homogenen Zielgruppen ausgegangen werden. Durch die Bezugnahme auf nationale Identität können kritische, zur Reflexion anregende Fragen den homogenisierenden Charakter von Nationen aufzeigen und Zugehörigkeiten im spezifischen Lernkontext in Frage stellen.

Bei aller nachvollziehbaren und berechtigten Kritik an homogenisierenden, schablonenhaften Darstellungen von nationalen Kollektiven im Sinne der interkulturellen Landeskunde halte ich es dennoch für eine Notwendigkeit, auf Bezugswerte, die die Lernenden maßgeblich prägen, einzugehen. Dabei bedarf es einer gewissen Sensibilität, Empathie, Reflexionskompetenz und Vorwissen auf Seiten der Lehrenden, da diese unter Umständen weniger dieser Bezugswerte mit den Lernenden teilen.

Selbstverständlich sollen in einem Unterricht, dessen Themen die Lernenden mitbestimmen, kritische Fragestellungen zu nationalen Konstrukten Raum bekommen. Dafür kann das Konzept der Erinnerungsorte als Teilbereich der Kulturwissenschaften in DaF eine Möglichkeit darstellen, Phänomene der Gegenwart mit historischen Wurzeln zu deuten, ihre historische Entwicklung zu kennen, diese mit anderen bekannten Diskursen zu vergleichen und dazu Stellung zu beziehen. Weiterführend können Fragen nach der Repräsentation unterschiedlicher Kollektive innerhalb eines Diskurses gestellt werden, um das Konstrukt von Nationalitäten zu verdeutlichen und auf nicht-dargestellte Perspektiven und Stimmen hinzuweisen. Das Einbeziehen historischer Entwicklungen und Fakten erfolgt in diesem Zusammenhang nicht mit dem primären Ziel geschichtsdidaktischer Vermittlung, sondern dient der differenzierten Einordnung und Reflexion gegenwärtiger Phänomene. Unklar bleibt dabei die Frage, ob ein vertieftes Verständnis komplexer Zusammenhänge ohne historische Bezüge, also ausschließlich auf diskursiver Ebene in der Gegenwart, erfolgreich erfolgen kann. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass historisches Hintergrundwissen in diesem Fall implizit bereits vorausgesetzt wird. Deutschsprachige Diskurse beispielsweise über den Umgang mit historisch belasteten Inhalten (etwa Statuen oder Straßennamen) im öffentlichen Raum oder über Mehrsprachigkeit und Sprachenrechte sind Themen, die in vielen Ländern ebenso diskutiert werden und stets vor dem Hintergrund nationaler Konstrukte zu sehen sind. So kann gerade die Arbeit mit Erinnerungsorten eine kritische Reflexion nationaler Identität bezwecken. Ausgehend von der Tatsache, dass das Studium und die damit einhergehende Forschung (z.B. Fornoff 2021: 330f.) einer Fremdsprache mit der Auseinandersetzung mit oft national codierten Stereotypen verbunden ist, kann womöglich eine *kritische Reflexion* nationaler Darstellungen ein Ziel kultureller Lernprozesse darstellen, unabhängig davon, ob Lernende dafür die Erst-, Zweit- oder Fremdsprache im Fremdsprachenstudium gebrauchen.

Eine große Herausforderung besteht darin, komplexe Inhalte sprachlich zugänglich darzustellen, ohne zu pauschalisieren oder banalisieren. Vor diesem Hintergrund kann mehrsprachiges Lernen vor allem im Anfänger*innen-Unterricht von großer Bedeutung sein,

in dem deutschsprachiger Input parallel zum fortschreitenden Sprachniveau sukzessive erweitert wird. Eine derartige Landeskunde ist laut Badstübner-Kizik (2023: 38)

exemplarisches, strategisches, fragen- und interessengeleitetes, grundsätzlich unabgeschlossenes und prozesshaftes Lernen, das über immer neue Recherchen, Gespräche und Diskussionen auf der Grundlage von auf Deutsch verfassten Texten im weitesten Sinne realisiert wird.

Das fortlaufende Recherchieren verweist auf den in den Gesprächen immer wieder betonten Gegenwartsbezug. Gesellschaftliche Diskurse verändern sich abhängig vom gegenwärtigen Geschehen und der Schnelligkeit von Sozialen Medien in rasanter Geschwindigkeit. Die unüberschaubare Menge an verfügbaren Informationen kann sowohl für Lehrende als auch für Lernende – etwa im Rahmen eigenständiger Recherchen für kulturwissenschaftliche Projekte – zur Herausforderung werden. Aus diesem Grund setzt der Bezug zur Gegenwart auch einen reflektierten Umgang mit Quellen voraus. Badstübner-Kizik (2023: 41) betont in diesem Zusammenhang die notwendigen „Erfahrungen im Hinblick auf verlässliche Informations- und Recherchemöglichkeiten.“

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie eine Beschreibung von kontextspezifischem, kulturellem und sprachlichem Lehren und Lernen aussehen kann, ohne Nationalkulturen schablonenhaft darzustellen und auf unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen und Lernziele einzugehen. Beispielsweise wäre es eine Überlegung, deutschsprachige Artikel aus dem Fachdiskurs zusätzlich in einfacherer Sprache, auf B1-B2-Niveau, frei zugänglich zur Verfügung zu stellen oder in andere Sprachen zu übersetzen. Dies hätte den Vorteil, dass mehr DaF-Studierende und zukünftige Lehrkräfte Zugang zur aktuellen Fachdiskussion hätten, wobei hier auf eine ausgewogenere Repräsentation von Forschung aus deutsch- und nichtdeutschsprachigen Ländern zu achten ist.

Die Schilderungen verdeutlichen schließlich die Relevanz kulturwissenschaftlicher Forschung und Lehrmittelproduktion für unterschiedliche Lehr- und Lernkontexte außerhalb des deutschsprachigen Raums. Fragestellungen, die aus der Perspektive innerhalb des deutschsprachigen Raums offenbleiben, können in internationalen Kontexten möglicherweise bereits beantwortet werden. Die vorliegende Arbeit versteht sich daher als Beitrag, die Vielseitigkeit kulturbezogener DaF-Hochschullehre sichtbar zu machen und dabei unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen. Die Arbeit versteht sich auch als Plädoyer dafür, im Fachdiskurs innerhalb des deutschsprachigen Raums ebendiese Vielstimmigkeit wahrzunehmen, stärker zu berücksichtigen, in Austausch zu treten, den Blick auf unterschiedliche Lernkontexte nicht zu verlieren und auf Augenhöhe voneinander zu lernen.

6. Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

Nachdem die Forschungsergebnisse dargestellt, interpretiert und diskutiert wurden, sollen die darauf gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfrage nun zusammengefasst werden. Ausgangspunkt der Erhebung war die Frage nach Qualitätskriterien für die Didaktisierung von Erinnerungsorten in der DaF-Hochschullehre, wobei hierbei nach theoretischem und didaktischem Wissen, spezifischen Bedingungen des Lehr- und Lernkontextes sowie weiteren Faktoren, die Einfluss auf kulturelles Lernen ausüben können, gefragt wurde. Nachdem die Zeit der intensiven Fachdiskussionen zu Erinnerungsorten bereits über ein Jahrzehnt zurückliegt, hat die vorliegende Arbeit das Ziel verfolgt, den Status quo abzubilden und zu reflektieren. Dafür wurden Expert*innen aus Forschung und Lehre innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums befragt. Die Aussagen in den Interviews führten zu folgenden Erkenntnissen:

1. Zentrale Ideen des Konzepts der Erinnerungsorte sind nach wie vor präsent und großteils beliebt. Allerdings wird es mittlerweile nicht mehr isoliert, sondern **als Teil kulturwissenschaftlicher Lehre** gesehen. Aus diesem Grund wird in den folgenden Ausführungen allgemein vom ‚kulturellen Lernen‘ gesprochen. Zudem ist zu beobachten, dass die Fachdiskussion zu einer kontextspezifischen DaF-Landeskunde oder Kulturvermittlung weder theoretisch, noch empirisch ausgeschöpft ist. Die konzeptuelle Weiterentwicklung in Richtung neuer Begriffe wird zum Teil kritisch gesehen, da die Bezeichnung letztlich zweitrangig sei. Die Idee, inhaltsgeleitetes Lernen und Reflektieren zu verbinden, erfreut sich nach wie vor großer Beliebtheit.
2. Die Definition von Lernzielen gestaltet sich zum Teil schwierig. So wurde von einer Orientierungshilfe und einem Gespür für deutschsprachige Diskurse gesprochen. Auch sollte implizit vorausgesetztes Wissen über kulturelle Phänomene greifbar gemacht werden. Darüber hinaus wurde Kritik- und Diskursfähigkeit genannt, wobei diese Kompetenzen sehr voraussetzungsreich sind und auf viele Lernkontexte nicht zutreffen. Es entstand also der Eindruck, dass neben allgemein gültigen Lernzielen womöglich **kontextspezifische Lernziele** formuliert werden müssen. Ein Kanon mit Erinnerungsorten wurde mehrheitlich abgelehnt, dennoch besteht in der Forschung Unklarheit darüber, welche Erinnerungsorte sich für den DaF-Unterricht eignen. Passend zu kontextspezifischen Lernzielen könnten hier **kontextspezifische Best-Practice-Beispiele** womöglich einen Orientierungsrahmen und Anknüpfungspunkt für Lehrende bieten.

3. Kulturelles Lernen findet **exemplarisch, prozesshaft, kontextspezifisch und mehrsprachig** statt, indem immer wieder kleine Einblicke in deutschsprachige Diskurse gegeben werden.
4. Zentral für kulturelles Lernen ist der **Bezug zur Gegenwart** und davon ausgehend ggf. ein Erklären gegenwärtiger Phänomene mithilfe historischer Entwicklungen und Fakten. Mehrheitlich wurde auf darauf hingewiesen, die Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerungsdiskursen nicht zum Selbstzweck werden zu lassen. Der Bezug zur Gegenwart verdeutlicht den prozesshaften, un abgeschlossenen Charakter kulturellen Lernens.
5. Der kontextspezifische **Bezug zu Lernenden**, ihren Bedürfnissen, Wünschen und Bezugswerten ist maßgebend für kulturelles Lernen. Dies ist nach wie vor insofern eine Herausforderung, als die Forschung und Lehrmittelproduktion aus den deutschsprachigen Ländern diese Umstände oft nicht ausreichend berücksichtigt. Über den Umgang mit dem Nationenbegriff ist man sich uneinig, wobei die Tendenz in der Befragung eher dahin geht, prägende Bezugswerte der Lernenden, auch wenn diese mit nationaler Identität einhergehen, nicht zu ignorieren, sondern darauf Bezug zu nehmen und kritische Fragen zu stellen.
6. Die Lehrmittelproduktion muss nicht nur auf spezifische Lehr- und Lernkontexte, sondern auch auf eine **Orientierung am Referenzrahmen** Rücksicht nehmen, da die Materialien sonst nicht verwendet werden.
7. Die Unterrichtsgestaltung zum kulturellen Lernen außerhalb der deutschsprachigen Länder stellt aus unterschiedlichen Gründen oft eine Herausforderung dar und sollte daher im Fachdiskurs mehr Aufmerksamkeit bekommen. Insgesamt wird der Wunsch nach **mehr Austausch auf Augenhöhe** sehr deutlich.
8. Kulturelles Lernen setzt gewisse **curriculare Bedingungen** voraus und sollte im Idealfall nicht ‚nur‘ Teil des regulären Sprachunterrichts sein, da in diesem in der Regel auf standardisierte Sprachprüfungen hintrainiert wird und für kulturreflexive Fragestellungen oft wenig Zeit bleibt.

Die durchgeführte Erhebung hat somit einen Überblick über aktuelle Perspektiven, Gelingensbedingungen und Herausforderungen kulturwissenschaftlicher DaF-Hochschullehre geboten. Wie sich zeigte, ist die Idee der Erinnerungsorte nach wie vor in vielen theoretischen wie didaktischen Überlegungen präsent und wird auf unterschiedliche Art und Weise adaptiert. Das Konzept erweist sich insgesamt als praktikabel und anpassungsfähig, wobei es Gefahr läuft,

nicht nur, aber auch aufgrund von sprachlicher Vereinfachung kulturelle Phänomene als Teil homogenisierender, essentialistischer Nationalkulturen darzustellen, die es nicht vermögen, diverse Gesellschaften abzubilden. Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis herrscht allerdings weitgehend Bewusstsein darüber, weshalb nationale Bezugswerte laufend hinterfragt und dekonstruiert werden (sollten). Im Fachdiskurs ist ein starkes Ungleichgewicht zwischen dominierenden Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum und jenen außerhalb davon zu beobachten. An dieser Stelle verdeutlichen sich der Bedarf und die Notwendigkeit, im deutschsprachigen Raum vermehrt auf spezifische Lehr- und Lernkontexte in der Forschung und Lehrmittelproduktion einzugehen.

Davon ausgehend ergeben sich einige Forschungsperspektiven und Desiderate. Wie bereits in den Interviews angedeutet, ist der Erkenntnisstand über sprachliche Lernprozesse im Zusammenhang mit kulturellem Lernen begrenzt. Zudem herrscht ein Bedarf an Rezeptionsforschung zum kulturellen Lernen. Wie sehen die Prozesse und Mechanismen des kulturellen Lernens aus der Perspektive von Schüler*innen und Studierenden aus? Mit welchen Forschungsmethoden können Lernprozesse über einen längeren Zeitpunkt erfasst werden, um beispielsweise Aussagen über Lerneffekte nach einem Semester oder nach dem Studienabschluss zu erhalten? Weiters stellt sich die Frage nach mehr Zugänglichkeit zum deutschsprachigen Fachdiskurs. Zahlreiche DaF-Studierende, die im Studium durchschnittlich ein B1-Niveau erreichen und nach dem Studium oft eine Tätigkeit als Lehrkraft ausüben, ohne spezifisch darauf vorbereitet worden zu sein, würden von so einem Zugang profitieren.

Aus den genannten Forschungsbedarfen gehen auch die Grenzen der vorliegenden Arbeit hervor: Während hier dezidiert Expert*innen befragt wurden, könnte sich eine solche Befragung zum kulturellen Lernen an Hochschullehrende oder Lehrkräfte an Schulen weltweit richten. Es könnten Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten von DaF-Lehrkräften in Bezug auf kulturelles Lehren und Lernen in den Blick genommen werden. Letztlich sollten umfassende, empirische Forschungsprojekte zu kulturellen Lehr- und Lernprozessen auch zur kulturwissenschaftlichen Theoriegenerierung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache stärker in den Fokus rücken.

7. Conclusio

Kulturelles Lernen stellt in Theorie und Praxis einen integralen Bestandteil des Faches Deutsch als Fremdsprache dar. Einen möglichen Zugang dazu bieten Erinnerungsorte, die auf prägende kulturelle Phänomene verweisen und über kulturelle Deutungsmuster von Kollektiven unterschiedlich ausgehandelt werden. Da die wissenschaftliche Rezeption dieses Konzepts inzwischen an Dynamik verloren hat, stellt sich die Frage nach seinem aktuellen Status und seiner Bedeutung im Kontext des DaF-Hochschullehre. Diese Überlegung bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit.

So wurden zu Beginn wichtige theoretische Begriffe zum landeskundlichen Lernen und ihre Entwicklung dargelegt, um das Forschungsprojekt im aktuellen Forschungsstand zu verorten. Dabei wurden die vier Kategorien – der kognitiv-informationsbezogene, der kommunikativ-sprachbezogene, der interkulturelle und der kulturwissenschaftliche Ansatz – erläutert (Kap. 1.1). Wie dargestellt, wurde in den letzten zwei Jahrzehnten im Zuge des ‚cultural turn‘ intensiv diskutiert, wie fremdsprachlicher Unterricht einerseits unabhängig vom deutschsprachigen Raum gestaltet werden kann und andererseits zentrale kulturelle Phänomene thematisieren soll, ohne Stereotype zu reproduzieren. Im fachwissenschaftlichen Diskurs etablierten sich dabei zwei zentrale Paradigmen: kulturelles Lernen über Deutungsmuster und das Konzept der Erinnerungsorte. Letzteres fragt nach den Bedingungen und Potenzialen, die ein Kulturgut zu einem Erinnerungsort machen, und eröffnet neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. Die Ausführungen (Kap. 1.2) machen deutlich, dass Erinnerungsorte weniger einer Bewertung nach „richtig“ oder „falsch“ unterliegen, sondern als Räume kollektiver Bedeutungszuschreibungen und Diskurse verstanden werden, in denen unterschiedliche Perspektiven nebeneinander bestehen können. Gerade dieses Aushandeln und Diskutieren eröffnet wichtige Potenziale für den Erwerb von Diskurs- und Kommunikationskompetenzen im Fremdsprachenunterricht (Kap. 1.3). Im Fachdiskurs wird mit Nachdruck auf den nötigen Gegenwartsbezug verwiesen, in der Lehrmittelproduktion zeigt sich dieser Aspekt allerdings nicht immer (Kapt. 1.4), weshalb in der Folge die Lehr- und Lernkontexte genauer betrachtet wurden.

In Kapitel 2 über DaF in der Hochschullehre wurden unterschiedliche Lehr- und Lernkontexte beleuchtet, wodurch sich zeigte, dass kulturelles Lernen – soweit öffentlich verfügbare Curricula diese Informationen beinhalteten – eine eher marginale Rolle in Studiengängen spielt, aber durchaus vorhanden ist. Die vorgestellten Forschungsprojekte verdeutlichten zudem die Brisanz des Konzepts sowie die nach wie vor vorhandene Popularität der Gedächtnis- und

Erinnerungsthematik. Die vorliegende Arbeit setzt hier an und möchte versuchen, einen empirischen Beitrag zu leisten, indem Fachexpert*innen nach aktuellen Möglichkeiten, Herausforderungen und Entwicklungstendenzen des Konzepts der Erinnerungsorte in Theorie und Praxis im Kontext der DaF-Hochschullehre befragt werden.

Dafür wurden in Kapitel 3 methodische Entscheidungen dargelegt und reflektiert. Mittels eines semi-strukturierten Interviewleitfadens wurden sechs Expert*innen aus Theorie und Praxis in ca. einstündigen Gesprächen befragt. Die Interviews wurden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) in der Software MAXQDA ausgewertet.

Um die festgelegten Hauptkategorien und Codes noch besser zueinander in Beziehung zu setzen, wurde in weiterer Folge ein Vier-Stufen-Modell gebildet. Die vier Stufen, bestehend aus (1) theoretischem Wissen, (2) didaktischem Wissen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Unterricht, (3) dem spezifischen Lehr- und Lernkontext sowie (4) den sprachpolitischen und institutionellen Machtverhältnissen im DACH-Raum, bildeten die Grundlage für die Darstellung der Forschungsergebnisse. Das Forschungsprojekt ergab, dass das Konzept der Erinnerungsorte nach wie vor eine zentrale Rolle in Theorie und Praxis des kulturellen Lernens in DaF spielt, inzwischen jedoch stärker in den Kontext einer breiteren kulturwissenschaftlichen Lehre eingebettet wird. Während ein Kanon von Erinnerungsorten abgelehnt wird, besteht weiterhin Bedarf an kontextspezifischen Lernzielen und Best-Practice-Beispielen. Kulturelles Lernen erweist sich dabei als mehrsprachig, exemplarisch, prozesshaft und gegenwartsorientiert, wobei historische Bezüge nur insofern relevant sind, als sie gegenwärtige Diskurse zu erklären helfen. Herausforderungen ergeben sich insbesondere aus der Notwendigkeit, Lehr- und Lernkontexte der Zielgruppen stärker zu berücksichtigen sowie nationale Bezugswerte kritisch zu reflektieren, ohne diese gänzlich auszublenden. Die Lehrmittelproduktion und curriculare Rahmenbedingungen werden als zentrale Gelingensfaktoren genannt, wobei der starke Fokus auf standardisierte Sprachprüfungen kulturwissenschaftliche Themen und Seminare einschränken kann. Zugleich zeigt sich ein Ungleichgewicht in Bezug auf Forschung und Lehrmittelproduktion zwischen Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum und jenen außerhalb davon. Abschließend werden Forschungsdesiderate hervorgehoben, insbesondere hinsichtlich empirischer Studien zu kulturellen Lernprozessen.

Die Erkenntnisse des Forschungsprojekts lassen sich somit als Plädoyer dafür verstehen, die Bedeutung kulturellen Lernens, insbesondere in Hinblick auf Erinnerungsdiskurse, nicht nur auf theoretischer Ebene zu betonen, sondern in die Unterrichtspraxis zu integrieren und dabei die sehr unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexte stärker zu berücksichtigen. Auf diese Weise

erhalten Lernende letztlich die Möglichkeit, Einblicke in deutschsprachige Diskurse zu gewinnen, ein Gespür für deren Dynamiken zu entwickeln und zugleich ihre eigenen Vorstellungen von nationalen Identitätskonstruktionen kontinuierlich kritisch zu reflektieren.

8. Literatur

Agiba, S. (2017): Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden. Iudicium.

Althaus, H.-J. (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 26/1, 25-36.

Altmayer, C. (2006): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Fremdsprachen lehren und lernen 35, 44-59.

Altmayer, C. (2008): Was ist ‚deutsche‘ Kultur? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In: Martinson, S., Schulz, R. (Hg.): Transcultural German Studies/Deutsch als Fremdsprache. Building Bridges/Brücken bauen. Bern, 25-37.

Altmayer, C., Koreik, U. (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache.

Altmayer, C. (2014): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik. In: Verbum et Lingua 3, 58-77.

Altmayer, C. (Hg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett. Informationen Deutsch als Fremdsprache, Vol. 44 (Issue 2-3), 173-175. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0011>

Altmayer, C. (2020): ‚Erinnerungsorte‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten ‚Landeskunde‘. In: Grub, F.T. et al. (Hg.): Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität: Beiträge zur 4. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Tallinn am 26./27. Januar 2018. Berlin Bern Wien: Peter Lang.

Altmayer, C. (2023): Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. J.B. Metzler.

Altmayer, C., Dobstadt, M., Riedner, R., Schier, C. (Hg.) (2014): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik : Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg.

Anderson, B. (1983): Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism (Revised edition). London New York: Verso.

Assmann, J. (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Originalveröffentlichung in: Kultur und Gedächtnis. Frankfurt, 9-19.

Assmann, J. (2018): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 8. Aufl. München: Beck.

Badstübner-Kizik, C. (2014): „Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik“. In: Mackus, N.; Möhring, J. (Hg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Materialien Deutsch als Fremdsprache, 87. Göttingen: Universitätsverlag, 43–64.

Badstübner-Kizik (2015): Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. In: Badstübner-Kizik, C., Hille, A. (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 37-64.

Badstübner-Kizik, C., Hille, A. (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext Deutsch als Fremdsprache. Einleitung. In: Badstübner-Kizik, C., Hille, A. (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 7-14.

Badstübner-Kizik, C. (2020): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 649-675.

Badstübner-Kizik, C. (2023): Wohin mit der Landeskunde?. In: Dengscherz, S., Schweiger, H., Reitbrecht, S., Sorger, B. (Hg.): IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin, 31-44. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21104-3.03>

Badstübner-Kizik, C. & Radziszewska, K. (1998): 'Österreichische, deutsche und polnische Identitäten. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen', Fremdsprache Deutsch, (1), 13–17.

Bationo, J-C. (2014): Ausbildung der angehenden Deutschlehrer, -fachberater und -inspektoren an der Pädagogischen Hochschule der Universität Koudougou in Burkina Faso: Bestandsaufnahme und Perspektiven«. In: DAAD (Hg.): Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext. Beiträge der DAAD-Tagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika. Göttingen: Wallstein, 197–210.

Bationo, J-C. (2015): Kulturelles Gedächtnis und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht. Einsatz des Brandenburger Tors im Deutschunterricht in Burkina Faso. Info DaF: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 42(6), 558–575. doi:10.1515/infodaf-2015-0604.

Bundeszentrale für Politische Bildung (2019): Geschichte im Fluss. Flüsse als Europäische Erinnerungsorte. Link: <https://www.bpb.de/themen/europaeische-geschichte/geschichte-im-fluss/> (20.01.2023)

Behrendt, R. (2015): Erinnerungsorte in der akademischen Praxis. In: Badstübner-Kizik, C., Hille, A. (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 203-220.

Berger, S., Seiffert, J. (2014): Erinnerungsorte - ein Erfolgskonzept auf dem Prüfstand. In: Berger, S., Seiffert, J. (Hg.): Erinnerungsorte: Chancen, Grenzen und Perspektiven eines Erfolgskonzeptes in den Kulturwissenschaften. Band 59. Essen: Klartext, 11-36.

Biebighäuser, K. (2014): Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Tübingen: Narr.

Bogner, A., Littig, B., Menz, A. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Blommaert, J. (2020): Ethnographic fieldwork. A beginner's guide. Multilingual Matters.

Brix, E., Bruckmüller, E., Stekl, H. (Hg.) (2004): Memoria Austriae. Bd. 1. Wien: Verl. für Geschichte u. Politik.

Büchsel, A. (2018): Vielfalt LEBEN. München: Hueber.

- Caspari, D. (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., Schramm, K. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto, 7-23.
- Cropley, A. J. (2018): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. 5. Aufl. Hohenwarsleben: Westarp.
- Castro-Varela, M. do M., Dhawan, N. (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- Cerri, C., Jentges, S. (2015): Erlebter Raum, erlebte Kultur. Räume als Schlüssel zum landeskundlichen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Cerri, C., Jentges, S. (Hg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren., 97–120.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L., Jentges, S., Tammenga-Helmantel, M. (2020): Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken. Göttingen: V&R unipress.
- Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014): Befragung. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103–122.
- Dengscherz, S., Schweiger, H., Reitbrecht, S., Sorger, B. (Hg.) (2023): IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin.
- Dirim, İ. (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf & Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität. Schwalbach Ts. (Debus Pädagogik), 25-48.
- Dobstadt, M.(2015): Friedliche Revolution - Wende - Friedliche Revolution: DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, M., Fandrych, C., Riedner, R. (Hg.): Linguistik und Kulturwissenschaft : zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Lang Edition, 151-174.
- Erl, A. (2005): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungsstrukturen. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar.
- Erl, Astrid (2017): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. (3. Auflage). Stuttgart: Metzler.
- Ewert, M., Riedner, R., Schiedermaier, S. (Hg.) (2011): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium.
- Filonova, A. (2015): Erinnerungsorte im historisch orientierten Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache (an russischen Hochschulen). In: Badstübner-Kizik, C. und Hille, A. (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 185-202.
- Földes, C. (2012): Wem gehört die Germanistik? Ausprägungstypen, Inhalte und Perspektiven. In: Grimberg, M.; Kaszynski, S. (Hg.): Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 2012. Bonn: DAAD, 29-50.

- Fornoff, R. (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung: Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fornoff, R. (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: In: Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., Heine, A. (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. J.B. Metzler, Stuttgart. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_22
- Fornoff, R., Altmayer, C., Koreik, U. (2017): Empirische Forschung im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Einführung in das Themenheft. Informationen Deutsch als Fremdsprache, vol. 44, no. 4, 443-450. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0089>
- Flick, U. (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- François, E., Schulze, H. (2001): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte. Bd. 1. München: Beck, 9-24.
- Freudenthal, C. (2018): Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Galle, H. (2006): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Lateinamerika. Ein kurzer Überblick. In: DAAD (Hg.): Auf die letzte Minute – Em cima da hora. Bonn: DAAD. 256-271.
- Gerdes, M. (1987): Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch. 2. Auflage. Ismaning: Hueber.
- Gombrich, E. H. (1984): Aby Warburg. Eine intellektuelle Biographie. Frankfurt.
- Groenewold, P. (2005): Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 32/6, S. 515-527.
- Gruhn, D.H. (2021): Publikationen der mexikanischen Germanistik im Wandel (1971-2018): Deutsch als Fremdsprache. *Pandaemonium germanicum*, 24(43), 1–37. doi: 10.11606/1982-883724431.
- Hackl, W., Langner, M., Simon-Pelanda, H. (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-C-H-Konzept. In: Krumm, H.-J., Portmann- Tselikas, P. R. (Hg.) Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1/1997. Innsbruck/Wien: STUDIENVerlag, 17-34.
- Hackl, W., Langner, M., Simon-Pelanda, H. (1998): Landeskundliches Lernen. *Fremdsprache Deutsch* 1, 5-12.
- Hackl, W. & Simon-Pelanda, H. (1994): D-A-CH. Zur Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder. In: Neuner, G. (Hg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel: Universität Gesamthochschule, 133-141.
- Hackl, W. (2010): Informationsbezogene Landeskunde. In: Krumm, HJ. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Halbbd. 2. Berlin: de Gruyter Mouton, 1465-1471.
- Hatch, J. A. (2002): Doing qualitative research in educational settings. Albany, NY: State University Press.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hille, A. (2015): Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, C., Hille, A. (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/Main: Peter Lang Edition, 103-118.

IDV (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. IDV-Rundbrief 45, 15-18.

Janíková, V. (2023): Hochschulgermanistik in der Tschechischen Republik – Bilanz und Perspektiven. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 70(2), 120–129.
doi:10.14220/mdge.2023.70.2.120.

Kadzadej, B., de Matteis, M. (2014): Erinnerungsorte in Albanien: Ergebnisse einer Umfrage. In: Jörg Roche und Jürgen Röhling (Hg.): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider, 162-167.

Kaiser, R. (2014). Die Ergebnisse qualitativer Experteninterviews: Auswertung und Interpretation. In: Qualitative Experteninterviews. Elemente der Politik. Springer VS, Wiesbaden, 89-123. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-02479-6_4

Köck, J. Voerke, Hyun, Hee (Hg.) (2023): Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. Band 37, Heft 2. University Press.

Koreik, U. (2013): Landeskunde. In: Ahrenholz, Bernt, Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremdsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 10). Baltmannsweiler: Schneider, 178-186.

Koreik, U. (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: In: Badstübner-Kizik, C., Hille, A. (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 15-36.

Koreik, U. (1995): Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Koreik, U. (1999): Moderne Landeskunde!? In: Willkop, EM (Hg.): Landes- und kulturkundliche Vermittlungsansätze. Jahrbuch Sprachandragogik 1999/I, 11-37.

Koreik, U. (2011): 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? Informationen Deutsch als Fremdsprache 38 (6), 581-604.

Koreik, U., Pietzuch, J.-P. (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, HJ. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Halbbd. 2. Berlin: de Gruyter Mouton, 1441-1453.

Koreik, U., Fornoff, R. (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 563–648. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage.

- Krumm, H.-J. (2001): Betonung der Unterschiede oder des Verbindenden. Landeskunde als Training im Umgang mit Verschiedenheit. In: Schwob, A. et al. (Hg.): „Und gehen auch Grenzen noch durch jedes Wort“. Grenzgänge und Globalisierung in der Germanistik. Beiträge der Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik in Ljubljana 2000. Wien, 299-314.
- Kuckartz, U., Rädiker, S. (2024): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. 6., Überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Labadi, S., Giliberto, F., Rosetti, I., Shetabi, L., Yildirim, E. (2021): Heritage and the Sustainable Development Goals: Policy Guidance for Heritage and Development Actors. ICOMOS. Link: https://kar.kent.ac.uk/89231/1/ICOMOS_SDGs_Policy_Guidance_2021.pdf (01.09.2023)
- Le Rider, J. et al. (Hg.) (2002): Transnationale Gedächtnisorte in Zentraleuropa. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Lorke, F., Bohunovsky, R. (2015): Kulturelles Lernen im Anfängerunterricht im außereuropäischen Raum am Beispiel von Sisi. Fremdsprache Deutsch, (52), 34–43.
- Marten, H., Saagpakk, M. (Hg.) (2017): Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik. München: iudicium.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2013): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, 15-35.
- Meixner, A. (2020): Über ‚Kultur‘ reden: Wie viel Theorie verträgt universitärer Landeskundeunterricht? In: Grub, F., Saagpakk, M. (Hg.): Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität. Beiträge zur 4. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Tallinn am 26./27. Januar 2018. Berlin: Peter Lang, 41-52.
- Metzeltin, M., Wallmann, T. (2010): Wege zur Europäischen Identität. Individuelle, nationalstaatliche und supranationale Identitätskonstrukte. In: Kahl, T., Schippel, L. (Hg.): Forum Rumänien. Band 7. Berlin: Frank & Timne.
- Meuser, M., Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S., Pickel, G., Lauth, H.J., Jahn, D. (Hg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 465–479.
- Misoch, S. (2015): Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Mog, P., Althaus, H.-J. (Hg.) (1992): Die Deutschen in ihrer Welt. Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin: Langenscheidt.
- Müller, B.-D. (1994): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Berlin.
- Neuner, G. (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, G. (Hg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel: Universität Gesamthochschule, 14-39.

Nora, P. (2005): Zeitalter des Gedenkens. In: Nora, P. (Hg.): Erinnerungsorte Frankreichs. München: Beck Verlag.

Nora, P. (1984): Les lieux de mémoire. 1, La république / avec la coll. de Charles-Robert Ageron. Paris: Gallimard.

Pasewalck, S., Neidlinger, D. (2018): Kulturelles Lernen in (historisch) plurikulturellen Regionen. Methodologische Überlegungen zur Arbeit mit Erinnerungsorten und Linguistic Landscapes am Beispiel des Baltikums. In: Schiedermaier, S. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: iudicium, 47-68.

Patton, M. Q. (2015): Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice. Los Angeles: SAGE Publicat.

Pauldrach, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. Fremdsprache Deutsch 6, 4-15.

Paulson, J., Abiti, N., Bermeo Osorio, J., Charria Hernández, C. A., Keo, D., Manning, P., Milligan, L. O., Moles, K., Pennell, C., Salih, S., Shanks, K. (2020): Education as site of memory: developing a research agenda, International Studies in Sociology of Education, 29:4, 429–451, DOI: 10.1080/09620214.2020.1743198

Peekmann, M. (2020): Erinnerungsorte im estnischen DaF-Unterricht: Kulturelles Lernen am Beispiel des Erinnerungsortes ‚Herrenhaus‘. In: Grub, F., Saagpakk, M. (Hg.): Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität. Beiträge zur 4. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Tallinn am 26./27. Januar 2018. Berlin: Peter Lang, 151-172.

Pytlík, P., Dalsant, J. (2024): Irritierende Unterrichtserfahrungen im DaF-Unterricht und ihre konstruktive Reflexion an tschechischen und slowakischen Universitäten. Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen. Lodz University Press, vol. 1, No 1, 87-108.
<https://dx.doi.org/10.18778/2196-8403.S1.05>

Ramishvili, Marine (2017): Der Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine qualitative Studie in Georgien zur Erforschung kultureller Lernprozesse. Dissertation Universität Bielefeld.

Rierner, C. (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Rierner, C. (Hg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 15-31.

Rosenthal, G. (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 5., aktualisierte und ergänzte Auflage.

Roche, J., Röhling, J. (Hg.) (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen: Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider.

Rösler, D. (2012) Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Rösler, D. (2023): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Auflage. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Röttger, E. (2004): Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürden- lauf? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15: 2, 7-24.

Rothberg, M., Yildiz, Y. (2011): Memory Citizenship: Migrant Archives of Holocaust Remembrance in Contemporary Germany. In: Parallax, 17(4), 32-48.

Sartingen, K. (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter., 1445-1449.

Schiedermaier, S. (2015): Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte. In: Badstübner-Kizik, C. und Hille, A. (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 65-82.

Schiedermaier, S. (2018): „Die Stadt ist ein Buch/Wir schlagen die erste Straße auf/Wir lesen die erste Straße“. Linguistic Landscapes und die Lesbarkeit öffentlicher Räume. In: Schiedermaier, Simone (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: iudicium, 71-89.

Schmidt, S., Schmidt, K. (Hg.) (2007): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen.

Schramek, C. (2014): Tschernobyl als Erinnerungsort der ukrainischen Nation? Einige Überlegungen aus kultursemiotischer Sicht. In: Roche, J., Röhling, J. (Hg.): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider, 168-169.

Schweiger, H. (2021): Konzepte der ‘Landeskunde’ und des kulturellen Lernens. In: Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., Heine, A. (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. J.B. Metzler, Stuttgart, 358-375. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_22

Schweiger, H., Hägi, S., Döll, M. (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. Fremdsprache Deutsch, (52), 3–10.

Simo, D. (2014): »Erinnerungsinszenierungen im interkulturellen Kontext. Möglichen und Notwendigkeiten«. In: DAAD (Hg.): Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext. Beiträge der DAAD-Tagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara- Afrika. Göttingen: Wallstein, 87–98.

Schmelter, L. (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33-44.

Schumann, A. (2017): Landeskunde. In: Surkamp, C. (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart, 187-188.

Simon-Pelanda, H. (2001): Landeskundlicher Ansatz. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin/New York. 41-55.

Sobe, N. W. (2014): Textbooks, schools, memory, and the technologies of national imaginaries. In: Bellino, M. J., Williams, J. H. (Hg.): (Re)constructing memory: Education, Identity and Conflict, Rotterdam: Sense Publishers, 313–318.

Springer, B. (2012): Das kommt mir spanisch vor! Einführung in die deutsch-spanische Kommunikation. München: iudicium.

Springer, B. (Hg.) (2015): La comunicación hispano-alemana. Por qué no nos entendemos y cómo conseguirlo. Kassel: Reichenberger.

Stefan, K. (2023): Kaleidoskop der Berge. Kulturreflexives Lernen im DaF-Hochschulunterricht am Beispiel der Alpen. In: Köck, J. Voerkel, Hyun, Hee (Hg.): Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. Band 37, Heft 2. University Press, 237-253. <https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-16>

Tabaku, E. (2014): Teaching about Places of Memory as Part of Teacher Education Programs: Problems and Suggestions. In: Roche, J., Röhling, J. (Hg.): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider, 154-161.

Tai, H. T. H. (2001): Remembered Realms. Pierre Nora and French National Memory. In: American Historical Review, Vol. 106 (3), 906-922.

Trautmann, M. (2012): Führen und Auswerten qualitativer Interviews. Grundlagenbeitrag. In: Doff, S. (Hg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung. Tübingen: Narr, 218–231.

Voerkel, P. (2017): Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. Jena: FSU. Link: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644 (15.01.2023)

Voerkel, P. (2021): Zur Entstehung und Entwicklung der Deutschstudiengänge an brasilianischen Universitäten. In: Gruhn, H., Uphoff, D. and Voerkel, P. (Hg.): Germanistik in Lateinamerika. Göttingen: Universitätsverlag.

Vonwald, F., Kainig-Huber, M. (2022): Historisches Lernen – Beiträge zur Förderung nachhaltiger Erinnerungskultur. Durch „Fenster der Erinnerung“ in die regionale Vergangenheit blicken. In: Sippl, C., Rauscher, E. (Hg.): Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren. Pädagogik für Niederösterreich. Band 11. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 165-178.

Welsch, W. (2012): Transkulturalität. In: Kirloskar-Steinbach, M. (Hg.): Die Interkulturalitätsdebatte. Leit- und Streitbegriffe. Orig.-Ausg. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Alber.

Wierlacher, A. (2003): Landeskunde als Landesstudien. In: Wierlacher, A., Bogner, A. (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, 504-513.

Witkowski, M. (Hg.) (2012): Oldenburger Erinnerungsorte. Oldenburg.

Witte, A. (2014): Das Deutschlandbild mexikanischer Studierender. Eine empirische Untersuchung. Münster: Waxmann.

Zabel, R. (2016): Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache : kulturelle Orientierung von Teilnehmenden an Integrationskursen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Zeuner, U. (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, H.J., Fandrych, C., Hufeisen, B. et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/NY, 1472-1478.

9. Anhang

9.1 Abstract

Das Konzept der *Erinnerungsorte* erlebte in den vergangenen zwei Jahrzehnten einen deutlichen Aufschwung in Forschung und Lehrmittelproduktion. In jüngerer Zeit ist die thematische Auseinandersetzung zwar zurückgegangen, dennoch lässt sich vermuten, dass Erinnerungsdiskurse und kollektives Gedächtnis weiterhin eine zentrale Rolle in der kulturwissenschaftlich orientierten Forschung und Hochschullehre im Bereich Deutsch als Fremdsprache spielen. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit den gegenwärtigen Stellenwert des Konzepts der Erinnerungsorte im universitären DaF-Kontext. Die übergeordnete Fragestellung ist, inwiefern sich Qualitätskriterien für die Didaktisierung von Erinnerungsorten in der DaF-Hochschullehre festmachen lassen. Dafür wurden sechs semistrukturierte Leitfadeninterviews mit Expert*innen aus Forschung und Lehre geführt und durch eine Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass das Konzept mittlerweile als Teilbereich kulturwissenschaftlicher Forschung und Lehre verstanden wird und als solches nach wie vor präsent ist. Kulturelles Lernen erfordert demnach Gegenwartsbezug mit dem Rückgriff auf historische Entwicklungen derselben, Mehrsprachigkeit sowie eine starke Berücksichtigung der kontextspezifischen Lehr- und Lernbedingungen. Darüber hinaus wurden Implikationen für eine kontextspezifische Orientierung des kulturellen Lehrens und Lernens deutlich.

9.2 Interviewleitfaden

1) Können Sie Ihre Erfahrungen mit dem Konzept der Erinnerungsorte in Theorie und Praxis kurz zusammenfassen?

Wie waren Ihre Erfahrungen mit dem Konzept in Unterrichtssituationen bisher?
Wie intensiv beschäftigen Sie sich mit dem Konzept in Theorie und Praxis?
Was ist Ihr konkretes Erkenntnisinteresse in der Forschung?

2) Können Sie das Konzept der Erinnerungsorte aus Ihrer Perspektive beschreiben?

Worum geht es für Sie bei diesem Konzept in erster Linie?

Mit welchem Synonym würden Sie das Konzept der EO am ehesten umschreiben?

In der Literatur wird ab und zu auch nach Synonymen gesucht. So spricht Michael Dobstadt etwa von „Erinnerungsworten“ und Claus Altmayer von „mnemologischen Deutungsmustern“. Was halten Sie davon?

3) Wie schätzen Sie die aktuelle Forschungslage ein?

Welche Aspekte wurden bereits ausreichend erforscht?
Worin sehen Sie noch Aufholbedarf? Welche Aspekte wären noch wichtig zu definieren oder zu erforschen (und warum)?

4) Wie können Sie diese Entwicklung erklären?

5) PRAXIS: Unter welchen Umständen kann kulturelles bzw. kulturelreflexives Lernen am Beispiel von EO gelingen?

Welche Voraussetzungen müssen **Lehrende / Lernende / Kurssetting / Sozialform / Curricula / Institutionen** für eine gewinnbringende Auseinandersetzung mit EO erfüllen?

6) Welche Lernziele stehen im Mittelpunkt einer Didaktik der EO? Welche weiteren, sekundären Lernziele können erreicht werden?

Was sollen Lernende nach der Auseinandersetzung mit EO auf jeden Fall beherrschen, welche Aspekte sind nebensächlich?
Inwiefern spielt Sprache hier eine Rolle?
Wie würden Sie kulturelle Kompetenz erklären?

Welchen Stellenwert haben historische Fakten?
Welchen Stellenwert hat nationale Kodierung?

Können Sie dieses Lernziel an einem konkreten Beispiel für einen EO festmachen?

(nicht nur: „Woran wird hier erinnert?“)

- 7) Wie waren Ihre Unterrichtserfahrungen mit dem Konzept bisher? Können Sie ein paar Eindrücke schildern?**

Wie haben Studierende auf die Thematik reagiert?
Wenn Sie an ein paar Unterrichtseinheiten von Ihnen denken, welche Eindrücke sind Ihnen davon in Erinnerung geblieben?

- 8) Mit Blick auf die Ausbildung von zukünftigen DaF-Lehrkräften stellt sich auch die Frage, inwiefern das Konzept womöglich herausfordernd sein könnte. Wie schätzen Sie die Praktikabilität des Konzepts ein?**

Wofür sind EO im DaF-Unterricht oder im Deutschstudium nicht geeignet?
Welche Aspekte sind an dem Konzept noch unklar?

Sehen Sie auch Herausforderungen für Lernende?

Wie können diese Herausforderungen überwunden werden?

- 9) Quo vadis – Erinnerungsort? Ist das Konzept zukunftsfähig?**

In welche Richtung könnte sich das Konzept im Fach DaF/Z weiterentwickeln?

- 10) Was wünschen Sie sich für die Kulturwissenschaften im Fach DaF/Z für die Zukunft?**

Möchten Sie dem bisher Gesagten noch etwas hinzufügen?

9.3 Codierleitfaden

Wie hier am Screenshot (siehe Abb.) aus MAXQDA zu erkennen ist, gibt es neun Hauptkategorien, von denen vier²⁰ Subkategorien enthalten. Über die Codierung hinaus, entstand allerdings im Rahmen des Vier-Stufen-Modells eine weitere Differenzierung, die in MAXQDA nicht abgebildet wurde.

Codes	288
Wünsche Perspektiven	10
Machtkritik	23
Herausforderungen im Unterricht	14
Gelingensbedingungen	82
Theorievermittlung	40
Lehrkontext	28
Forschung	39
Definition EO	32
Kritik EO	20

Abb.: Screenshot MAXQDA (Quelle: Eigene Darstellung)

Hauptkategorie Wünsche Perspektiven

Hauptkategorie	Kurze Definition	Beispiel	Zitat
Wünsche Perspektiven	Welche Vorgehensweisen in Bezug auf Forschung, Lehre, Lehrmaterialien sind wünschenswert?	Mehr Austausch auf Augenhöhe, kontextspezifische Lehrwerke, mehr empirische Forschung	„[...] dass das ernst genommen wird, was Leute sagen, die nichts mit den Realitäten hier, die ja unglaublich unterschiedlich sind, zu tun haben und die oft Arbeitsbedingungen haben, die man sich nicht vorstellen kann“ (T6: 100)

Hauptkategorie Machtkritik

Subkategorie	Kurze Definition	Beispiel	Zitat
Sprachenpolitik	Maßnahmen zum Gebrauch einer Sprache	Förderung von DaZ-Forschung & Lehre; Herausforderung der Anglophonisierung in Forschung	„Deutschland, investiert jetzt Unmengen an Geld, Leute überall auf der Welt zu rekrutieren.“ (T1: 61)
Lehrwerkverlage	Kritik an Einfluss der Verlage aus DACH	Kritik an Kommerzialisierung der Lehrwerke	„Und das große Problem, glaube ich noch, ist die Dominanz dieser großen Verlage vor allem aus Deutschland.“ (T6: 21)
Forschung DACH	Kritik an Forschung innerhalb der deutschspr. Länder aus der Perspektive der internationalen Germanistik	Kritik an fehlendem Bezug zum Lernkontext; Abwertung der Forschung aus nichtdeutschspr. Ländern	„[...] hier Angebote zu machen in Zusammenarbeit am besten mit mit Leuten am Ort, weil das kommt oft nicht gut, wenn wenn da jetzt Österreich und Deutschland oder das Österreich Institut und das Goethe-Institut oder wer auch immer jetzt hier mit den mit den neuesten Angeboten rüberkommt und den Leuten zeigen will, wie es läuft, ja, [...].“ (T4: 69)

²⁰ Die Subkategorie zur Kritik ist ebenso Kritik. Hier wurden im Nachhinein positive wie negative Kommentare zusammengefasst, die Subkategorie konnte im Nachhinein aber nicht mehr gelöscht werden, ohne die Codes zu verlieren.

Hauptkategorie Herausforderungen im Unterricht

Hauptkategorie	Kurze Definition	Beispiel	Zitat
Herausforderungen im Unterricht	Was erschwert die Lehre?	Sprachliche Barrieren, Fokus auf Vermittlung von Sprachkompetenzen, Finanzierung	„[...] Aber es gibt eben auch die, die aus sehr einfachen, oft familiären und schulischen Kontexten kommen. Und die müssen, die können auch. Wir haben auch auf *Landessprache* Probleme, das heißt, sie müssen wir auf A1 Niveau im Laufe von fünf Jahren bringen. Und das ist gar nicht so einfach.“ (T6: 41)

Hauptkategorie Gelingensbedingungen

Subkategorie	Kurze Definition	Beispiel	Zitat
Lernziele	Ziele des kulturellen Lernens	Reflexion, Positionierung	„[...] etwas kompetent in Beziehung zu anderen Dingen setzen, etwas vorstellen, verteidigen über etwas diskutieren, alles also alles diese diese diese diese Dinge, die mindestens die Hälfte von kulturreflexiven Lernprozessen ja ausmachen, ja.“ (T4: 52)
Lehrmittelproduktion	Herstellen eigener Lehrmaterialien	Standortspezifische Projekte	„Und unser Projekt zum Beispiel ist ja eben, Material zu produzieren ohne irgendwelche Kosten. Das heißt, wir machen das alles online, die Gruppe. Also es gibt überhaupt keine Finanzierung, weil wir keine brauchen.“ (T6: 37)
Curr. Bedingungen	Rahmen-Bedingungen, die das Studium prägen	Art der Seminare; Möglichkeiten kulturellen Lernens	„Genau das, ich seh zum Beispiel, dass die meisten Unterrichts-Curricula jetzt ich weiß, ich kann es mir vorstellen, dass es nicht nur in (lateinamerikanisches Land) so ist, sondern überall, dass der Fokus ist, diese Prüfungen zu bestehen und ein Niveau zu erreichen und da müsste man wirklich schauen, wie diese diese Kultur, das kulturelle Verständnis in diesem Curriculum. Ausdruck findet, weil sonst? Wird das wirklich nicht behandelt behandelt werden?“ (T1: 45)
Sprache Mehrspr.	Sprachliche Aspekte aus didaktischer Perspektive	Mehrsprachigkeit als zentrales didaktisches Prinzip; Kontrastive Vergleiche	„[...] da müsste man auch unbedingt von dieser alten Ideologie wegkommen, dass Deutschunterricht immer ausschließlich auf Deutsch stattfinden muss.“ (T5: 38)

Strategien	Bewährte Vorgehensweisen in der Didaktik	Erklärungen, Deutungen im U	„Und dann kann ich als Lehrkraft irgendwann sagen [...] dies hier als die aktuelle Wahrheit anzunehmen. Es kann durchaus sein, dass irgendwann nochmal in Quellen ein Stück gefunden wird, was auch meine Haltung nochmal ein Stück weit verändern könnte, aber der gegenwärtige Stand der wissenschaftlichen Forschung ist ebenso wie gerade dargestellt.“ (T3: 25)
------------	--	-----------------------------	--

Hauptkategorie Theorievermittlung

Subkategorie	Kurze Definition	Beispiel	Zitat
Theorievermittlung allgemein	Nach welchen didaktischen Prinzipien wird kulturelles Lernen umgesetzt?	Vermittlung der Konzepttheorie (für Lehrkräftebildung); prakt. Anwendung	„Ich versuche dann natürlich nicht jetzt theoretisch, aber im Material versuchen wir durch das Thema, also durch Fragestellungen oder Diskussionsanregungen, ein Gefühl oder eine Intuition dafür zu bekommen.“ (T6: 55)
Wahrnehmung Bedeutung EO	Wie wird das Konzept der EO rezipiert?	Bewertung, Interesse von Lernenden	„[...] Studierenden, die sich auf B1-B2 Niveau bewegten [...], fasziniert davon, dass ihre Stadt so etwas zu bieten hat, eine höhere Motivation entwickelt [...]“ (T3: 3)

Hauptkategorie Lernkontext

Hauptkategorie	Kurze Definition	Beispiel	Zitat
Lernkontext	Spezifische Charakteristika des Lernortes	Vorwissen, Arbeitsbedingungen, Ansehen des Lehrberufs	„Generell ist aber von Bedeutung, [...] dass wir weltweit mit unterschiedlichen vorhin schon erwähnt, Wissensbeständen zu rechnen haben, wie ich ja schon mal geschrieben habe und wie ich es immer wieder erleben eine Kollegin auch in Spanien erlebt hat, gibt es Lernende, die nicht wissen, dass es nach dem Zweiten Weltkrieg mal 2 deutsche Staaten gab.“ (T3: 23)

Hauptkategorie Forschung

Subkategorie	Kurze Definition	Beispiel	Zitat
Weitere Aspekte	Weitere Aspekte abseits EO, kult. Lernen	Konzepte der Landeskunde	„Faktenorientierter Landeskunde. Ich hab im Übrigen auch persönlich nichts gegen den Begriff“ (T4: 7)
Kulturelles Lernen	Zugänge zum kult. Lernen	Umsetzungsideen, Kombination mit anderen Konzepten	„Ich halte sowieso diese enge Begrenzung auf einzelne Konzepte

			für eine falsche, alles lässt sich mit allem kombinieren. [...]“ (T3: 57)
Nationenbegriff	Fachdiskurs zum Thema Darstellung der Nation im U / interkulturelle LK	Umsetzungsideen, Zugang, Kritik	„Ich glaube, ich habe damit mit dem Begriff auch nicht so ein großes Problem. Man kann es ja auch immer wieder auflösen. Ich glaube, dass das Land oder der Nationenbegriff ist extrem relevant. Man muss ihn gleichzeitig auch immer relativieren.“ (T6: 63)

Hauptkategorie Definition EO

Hauptkategorie	Kurze Definition	Beispiel	Zitat
Definition EO	Beschreibung des Konzeptes	Teil der Kulturstudien, Kristallisationspunkte, materiell / immateriell	„auch sozusagen geographische oder materielle Orte auf ja bezogen nicht nur bezogen nicht eingegrenzt wird, sondern dass das immaterielle Erinnerungsorte [...]“ (T2: 7)

Hauptkategorie Kritik EO

Hauptkategorie	Kurze Definition	Beispiel	Zitat
Kritik EO	Vor- und Nachteile des Konzepts	Zu national codiert; Praktikabel; anpassungsfähig	„interessantes und würde doch auch sagen produktives Konzept, das nicht unverändert bleiben muss.“ (T2: 37)

9.4 Interviewtranskriptionen

Interview T1 (12S.)

Interview T2 (10S.)

Interview T3 (15S.)

Interview T4 (12S.)

Interview T5 (11S.)

Interview T6 (19 S.)

1 **Interview T1 (56min)**

2 S2: Ok, super. Ich kontrolliere nur kurz, ja, passt gut, dann kommen wir zur ersten Frage – können Sie Ihre Erfahrungen mit dem Konzept der Erinnerungsorte schildern? Wie sind Sie auf dieses Konzept gestoßen? Was war der Anlass? War das eher im theoretischen oder im praktischen Kontext?

3 S1: Ähm, also meine erste Begegnung war wahrscheinlich. Ich kann mich nicht genau erinnern, wo das war. Ich weiß nur, dass ich den diesen Konzept hier und dort gelesen habe. Und?

Ich hatte mich gar nicht mit dem Thema beschäftigt, aber dann gab es 2017 einen einen (Name des Kongresses). Das ist ein Kongress Kongress für Deutschlehrer innen in (lateinamerikanisches Land) und. Tja, dann hab ich gesehen, dass diese Konzept dazu passt, zu, was ich so ungefähr, was ich im Unterricht machte, ne mit Gedichten und ich habe damals einen Vortrag gehalten und dieser Vortrag wurde dann diese Publikation. Aber so so genau kann ich das Ihnen nicht sagen, aber es ist ein Konzept, das man immer immer wieder trifft.

4 S2: Ja, in in welchen Kontexten stoßen Sie auf das Konzept?

5 S1: (Pause) Ich bin eigentlich Linguistin. Äh, eher, also ich bin keine Literaturwissenschaftlerin oder Kulturwissenschaftlerin. Und in den Kontexten trifft man, dass er ich glaube, das war eher vor allem in das ist eher wenn, wenn ich etwas über Literarizität lese oder Vorträge von Autoren.

Genau. Aber ein ein Werk könnte ich nicht nennen. Ich weiß nur, dass ich, als ich ein bisschen über das, das den Konzept, das Konzept recherchiert haben habe, hab ich gesehen, dass dass es aus, ja, dass das Original ein eine ein französischer, ein französisches Werk war und ja, ich ich fand es interessant, also ich finde einfach diese, dieses Kompositum so vielsagend, Erinnerungsorte es es impliziert sehr viel und interessant ist es, dass ich meine aus linguistischer Sicht ist, dieses Kompositum eigentlich sehr autark, weil Ort ist das eigentlich nicht. Es ist kein Ort, es ist eigentlich so. Äh oder kein materieller Ort? Es es kann einfach. Oder kein Ort es es es kann einfach eine Lektüre sein, ein Lied oder sowas, aber ist schon ein ein ja ein schönes? Ein schönes Konzept.

6 S2: Mhm können Sie das vielleicht auch noch umschreiben? Erinnerungsort oder Ort der Erinnerung Sie haben schon gesagt, an das kann ein, das muss nicht ein ein geographischer Ort sein. Es kann auch ein Text sein Musik was. Immer ein Gebäude können Sie das vielleicht noch irgendwie anders umschreiben? Was für Sie da noch mitschwingt?

7 S1: Mhm. Mhm für mich ist ein Erinnerungsort ist so ein Ausdruck von Kollektivem Gedächtnis so ungefähr, dass man, wenn man so was hört, zum Beispiel. Es gibt ein Lied von Scorpions, das fällt mir gerade ein. Das wie heißt dieses Lied dieses Lied würde es so so wie ein Leitmotiv in der Zeit von der von? Vom Fall der Mauer. Äh und würde im spanischen russischen Deutsch und Englisch gesungen echt deutsch glaub ich nicht nur spanisch, englisch, russisch und das ist ein sehr prägnanter, ein sehr prägnanter Ausdruck von von einem Moment in dem Fall von einem Moment von von einer Stimmung. Das ist,

das ist für mich ein Erinnerungsort.

- 8 S2: Ja. Ich habe in der Literatur auch 2 Synonyme gefunden, und zwar, schreibt Michael Dobstadt zum Beispiel von Erinnerungsworten, also nicht Erinnerungsorten, sondern Erinnerungsworten, oder Claus Altmayer spricht auch von Mnemologischen Deutungsmustern. Können Sie mit diesen Synonymen etwas anfangen? Was sagen Sie dazu? Zu diesen Umschreibungen.
- 9 S1: OK, es sind paar (unv.) unterschiedliche Umschreibungen. Bei Michael Dobstadt.
Ja, Erinnerungsworte das ist eine. Ich, ich musste das mehr, eher im Kontext sehen, wo wo der das sagt, als Synonym finde ich das ein bisschen, dass das der Konzept ein bisschen das Konzept ein bisschen begrenzt. Weil Worte, es es können auch Orte sein, Erinnerungsorte können doch geografische Orte sein nicht nur Worte, glaube ich oder ein ein Musik, ein Musikstück ohne ohne Text könnte sowas auch sein?
- 10 S2: Mhm, Mhm, ja vielleicht noch als Ergänzung. Ich denke, er möchte auf die auf diesen diskursiven Charakter hinweisen, also dass es stark darum geht, wie Leute über ein gewisses Thema, über einen Inhalt sprechen und und und wie also wie darüber gesprochen wird, welche Bedeutungszuschreibungen es gibt, also um diesen diskursiven Charakter hervorzuheben. Ich glaube, deswegen spricht er von Worten.
- 11 S1: Ja verstehe, verstehe OK, ich habe das am ein bisschen falsch verstanden oder anders verstanden. Bei Altmayer, Deutungsmuster. Ah dieser Begriff Deutungsmuster ich, ist das wirklich ein Synonym von Erinnerungsorte?
- 12 S2: Jein, er hat in einem recht aktuellen Artikel, der ist vor wenigen Jahren erschienen, schreibt er, dass das Konzept Erinnerungsorte veraltet wäre, und er spricht ja auch viel über kulturelle Deutungsmuster, dass es eben unterschiedliche Deutungsmuster gibt und ein Teil davon können auch die Mnemologischen Deutungsmuster sein, eben damit man das, diese gesamten Kulturstudien, wie er das nennt, vereinen kann. Es geht um Erinnerungskultur um.
Erinnerungsorte, aber eben auch um andere Deutungsmuster, und das war ein Versuch, um das Ganze ein bisschen unter einen Hut zu bringen. Also er ersetzt diesen Begriff, entwickelt ihn weiter. Ich würde es so verstehen, dass es eine Art von Synonym oder Weiterentwicklung des Konzeptes oder des Wortes Erinnerungsort ist.
- 13 S1: Ja, ja Altmayer arbeitet mit diesem Konzept von Deutungsmuster im Rahmen von seinem Kulturstudien. Ich, ich würde, so wie ich das verstehe, ist das eher so was viel Allgemeineres, eine deutsche Bedeutungsmuster das einfach so in in einem kulturellen Zusammenhang?
Besser verstanden wird und Erinnerungsort etwas. Nicht so begrenzt also er. OK, aber das ist mein Verständnis davon, das ist mehr. Zu tun hat von von kollektiven Ereignissen. So wie Fall der Mauer oder jetzt? Diese diese, diese Kriege, die jetzt passieren, oder stattfinden oder, nicht passieren. Passieren ist Spanisch. Aber Sie können auch meine Hispanismen wahrscheinlich verstehen, genau so so ungefähr.

- 14 S2: Ja, und Sie haben ja schon gesagt, das ist schon eine Weile her, als Sie sich mit dem Konzept beschäftigt haben, eben, als sie diesen Artikel geschrieben haben. Wie würden Sie die aktuelle Forschungslage zu diesem Konzept einschätzen? Haben sie in letzter Zeit von aktuellen Publikationen gehört? Wie nehmen Sie das aus Ihrer Perspektive wahr?
- 15 S1: Ich habe nicht von, aber ich würde da eher. Ja also, ich habe nichts Neues gesehen, aber ich habe es, ich habe auch nichts Neues gesucht. Ich weiß also im Rahmen von, also in in den Studien von (Name) oder (Name), die, die die sind, sehr aktiv noch, vielleicht können Sie beide auch interviewen, haben Sie sicher kontaktiert.
S2: Ja, ja, ja.
S1: Und haben Sie Sie sie schon interviewt?
S2: Ja ja, ich hab schon. (lacht)
S1: Sehr schön. Ja, weil die sind eher, die sind da viel besser informiert als ich. Ich habe nicht mehr gesucht, ich unterrichte. Ich benutze diese Gedichte vor allem im Rahmen von einem Phonetik-Unterricht. Ich versuche, das ein bisschen auszubreiten, aber aber es ist nicht im Rahmen im Rahmen von Kulturstudien.
- 16 S2: Mhm, Mhm gut, dann kommen wir gleich zur praktischen Umsetzung: Wie wie sieht das in Ihren Unterricht aus? Können Sie mir dazu etwas sagen, wie Sie das verwenden in den Phonetik-Seminaren?
- 17 S1: Genau also ich äh unterrichte Phonetik und Phonologie und diese diese, dieses Fach in ist 2 gegliedert, in einem Semester haben (unv.) wir nur die Vokale, in einem anderen Semester Konsonanten und das nächste Semester, das nächste Semester sind es, ist es Melodie, Suprasegmentalia, das heißt, ich habe sehr viel Zeit, weil ein ganzes Semester nur für Vokale ist viel, das passiert selten in den meisten Phonetik-Seminare. Gibt es alle diese 3 alle 3 Semester werden in einem einzigen komprimiert. Und das heißt, ich habe Zeit, andere Sachen zu machen und was wir machen, ist viel Transkription und das ist der Fokus aber dadurch, dass es möglich ist, viele, viele Gedichte in einem einzigen Semester zu behandeln, ist es möglich, auch ein bisschen tiefer zu gehen, ne, und das ist, wo ich diese also, ich benutze diesen dieses Konzept nicht offen mit ihnen aber versuche die die Sachen ein bisschen aus dieser Perspektive zu beleuchten so ungefähr.
- 18 S2: Mhm, Mhm können Sie das noch ein bisschen näher erklären? Welche Arbeitsanweisungen Sie stellen oder welche Leitfragen gibt es für die Studierenden oder was, was deutet dann ein bisschen auf dieses Konzept hin?
- 19 S1: Zum Beispiel, wenn wir über über Bedeutung, über die Bedeutung von von dem, was wir sehen, sprechen, ne, was wird behandelt, wie konstruiert diese Person diesen Begriff und?
Ja zum Beispiel. Es kann ja. Ich weiß nur in in diesem Artikel spreche ich über Heim Heimweh. Und Heimweh wird, wird konkretisiert in einigen Gedichten durch Sprache oder die Mutter oder die Familie oder oder? Sowas ne und dann? Wie, wie versteht diese Person diese diese Begriff ne und so so ungefähr, das ist, was ich denke, dass das dazu passt.

..Strategien

Lehrkontext

..Curr. Bedingl

..Strategien

Theorievern

Definition EO

..Curr. Bedingung

20 S2: Mhm, Mhm, OK, das heißt man könnte ja sagen in Ihren Phonetik Seminaren geht's natürlich um die um die Theorien, um die Konsonanten, um die Vokale, aber Sie nutzen die die Zeit auch um auf unterschiedliche Bedeutungsebenen? Hinzuweisen. Und vielleicht auch auf sprach auf auf kulturelle Konnotationen oder kulturelle Deutungsmuster hinzuweisen, also im Endeffekt könnte man ja auch sagen, sie vereinen sprachliches und kulturelles Lernen im Rahmen dieser Phonetik Seminare, das ist sehr schön.

21 S1: Ja, das ist eigentlich, was ich mache, weil der Fokus ist natürlich Phonetik. Aber es ist ich habe. Da das hier ist etwas, ich habe etwas so ein ein. Äh, ein Kontext, der sehr günstig ist, weil ich viel Zeit habe, ne das das ich ich kann, ich kann ganze Gedichte zum Beispiel die Studenten transkribieren ganze Gedichte und das wir sehen was für phonetische Prozesse es in dem Gedicht gibt und und so weiter und sofort, aber es bleibt ein bisschen Zeit. (lautes Geräusch) Ich habe Hunde und ich bellen manchmal ähm.

22 S2: Kein Problem.

S1: Genau und es bleibt noch am Ende, wenn wir schon uns so so viel mit dem Gedicht auseinandergesetzt haben. Phonetisch. Dann bleibt es, ein bisschen Zeit, um um das zu diskutieren und dort ist, wo ich versuche, diese diese Fragen zu, zu zu benutzen, weil ja, es ist nur ein Gewinn, ne ein extra Gewinner, wissen aber die Vorlesungen sind oder diese Seminare nicht sind nicht keine Kulturseminare, die sind linguistische Seminare.

23 S2: Mhm wenn wir vielleicht noch bei diesem Beispiel bleiben - Heimweh oder vielleicht auch Heimat? Solche stark konnotierten Begriffe sind ja oft schwer zu übersetzen oder man muss mehr dazu wissen als die reine Übersetzung. Spielen, spielt Mehrsprachigkeit in diesem Kontext bei Ihnen auch eine Rolle oder sprechen die Studierenden dann zum Beispiel auf Spanisch über das Wort oder über das Gedicht? Geht es auch um gewisse kulturelle Übersetzungen in Anführungszeichen?

24 S1: Es sind auf jeden Fall, ich weiß nicht, es könnte sein so kulturelle Übersetzungen für weil die. Spanisch ist nicht die, die Verkehrssprache im Unterricht und dann sprechen die Studenten über über diese Sachen auf auf Deutsch oder jetzt, jetzt hab ich kein Seminar auf Deutsch, aber das ist auf Englisch, aber das da mach ich das gleiche. Die sprechen über die Konzepte auf Englisch und natürlich spielt da Mehrsprachigkeit eine eine wichtige Rolle.

25 S2: Mhm. Und? Gehen Sie auch, oder? Ja gehen Sie auch darauf ein, zum Beispiel, um auf die unterschiedlichen Bedeutungen oder alles, wie man so sagt, was an einem Wort noch mitschwingt auf Deutsch, was man vielleicht nicht so einfach wortwörtlich ins Spanische oder Englische übersetzen kann. Wie wie machen Sie darauf aufmerksam?

..Sprache Mehrspr

26 S1: Das passiert sehr, ok, sehr oft in Gedichten, weil Gedichte besonders Gedichte benutzen. So. So Metapher und so Wörter die, die man nicht im täglichen Leben benutzt, ne? Und wie ich darauf eingehe. Ich muss an ein Beispiel denken. (Pause) Jetzt fallen mir vor allem metaphorische Beispiele ein, aber metaphorische Beispiele sind ein bisschen eine andere Sache. Mhm aber

also ich habe hier, ich habe hier das auch, das den Artikel. Du und da hab ich ein paar Fragen am ein paar konkrete Fragen aufgelistet, aber sie wollen keine konkrete Fragen, sondern ein konkretes Beispiel.

27 S2: Sie können mir auch konkrete Fragen sagen. (lacht)

28 S1: Ja, da bin ich froh. (beide lachen)

S1: OK. Gut, da sind hier ein paar. Was hat den oder die DichterIn dazu bewegt, seine ihre Heimat zu verlassen und würdest du in einer ähnlichen Situation auch deine Heimat verlassen? Was konkret vermisst er oder sie an seiner oder ihrer Heimat? Was würdest du an seiner oder ihrer Stelle vermissen? Das ist alles hier um Heimat oder Heimweh. Was veranlasst Menschen, Heimweh zu empfinden? Was hat in dem konkreten Fall denn oder die DichterIn veranlasst, Heimweh zu spüren? Hast hast du selber irgendwann Heimweh gehabt? Kannst du es erkennen, wenn jemand Heimweh fühlt, versuchst du zu verstehen, was das Heimweh dieser Leute bewirkt? Kennst du Leute, die aus ihrem Land ausgewandert auswandern mussten? Weißt du, wie sie mit dem Leben in der Ferne umgegangen sind? Sind die Gefühle, die mit, die im Gedicht ausgedrückt werden, von aktueller Relevanz? Gibt es einen Ausdruck für Heimweh in deiner Muttersprache? Wenn dem ist, wenn dem so ist, haben beide die gleiche Bedeutung? Oder gibt es Unterschiede? Und besonders diese letzte Frage geht auf auf die Nuancen, die es unterschiedlich gibt ne weil linguistisch? Gibt, es gibt eine in der Semantik so ein ein Prinzip, das besagt, dass es keine keine Synonyme gibt, nicht einmal in der eigenen Sprache und wenn es nicht einmal in der eigenen Sprache gibt, dann gibt es sie noch weniger in anderen Sprachen. Ne, auch wenn wir andere Wörter Wörter von anderen Sprachen übernehmen, entlehnen werden, die etwas anderes zeigen. Immer immer sei es der Kontext oder irgendwas aber. Genau.

29 S2: Mhm ja, ja das das find ich sehr spannend und auch alle alle Fragen zu zu den Gedichten, zum Reflektieren und und Diskutieren. Haben Sie diese Fragen auch so im Unterricht verwendet?

30 S1: Wahrscheinlich nicht alle, aber schon einige.

S2: Mhm und was würden Sie sagen? Was hat gut funktioniert, was war schwieriger daran?

31 S1: OK, was gut funktioniert ist, dass die die Leute anfangen, ein bisschen mehr Begriffe hinzu hinterfragen, was was wirklich dahinter steckt, ne weil wenn es ein Abstraktum gibt, zum Beispiel Heimweh. Heimweh ist ein Abstraktum, was bedeutet das? Es ist natürlich, was vielleicht etwas Schmerzhaftes, etwas Negatives, aber was ist das etwas?

Und man muss ein bisschen näher kommen. Und und das und man kann die Sachen fast immer irgendwie konkretisieren, das ist nicht immer, aber es ist. Es ist ähm naheliegend, das zu machen und so kann man dies die Begriffe ein bisschen erweitern. Und was was nicht so gut funktioniert ist, dass man das gerade. Bei Gedichten meine Studenten sind nicht so gewöhnt, Gedichte zu analysieren oder zu lesen, und das ist ein bisschen ein, ein Hindernis, um tiefer zu gehen.

32 S2: Mhm, Mhm. Das würde mich interessieren, inwiefern sind Sie nicht daran

gewöhnt?

Gibt es nicht genug Seminare, liegt das am Curriculum oder gibt es sprachliche Hindernisse?

- 33 S1: Das. Ja, die die Studenten werden Deutsch oder Englisch-Lernenden, Lehrende und da gibt es in diesem Studium gibt es viele Seminare zu. Es gibt OK, Linguistik, Didaktik. Kulturstudien. Literatur gibt es auch. Aber gerade in zum Beispiel in diesen jetzt gerade in diesem Englischen Group gibt es für Literatur wenig, sehr wenig und das, was es gibt. Es kann sein, dass. Ich habe dieses Maß dieses Studium zum Beispiel gemacht dieses BA und in dem ganzen Studium habe ich nie ein Gedicht gelesen. Von dem her also, es ist nicht so, dass es genauso ist wie damals, jetzt aber. Wenn sie Gedichte lesen, lesen Sie sehr, sehr marginal.
- 34 S2: Mhm, Mhm, OK das heißt literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen sind eher seltener vertreten, aber kulturwissenschaftliche schon haben sie gemeint und didaktische auch.
- 35 S1: Es gibt alles genau und Literatur ist der Fokus, wenn wenn Literatur behandelt wird, ist meistens der Fokus auf wie, wie, wie kann man Literatur und oder wie kann Literatur mir helfen, um sprach Sprachen zu zu unterrichten.
- 36 S2: Mhm, Mhm ist das jetzt nur für das Lehramt Deutsch als Fremdsprache oder auch allgemein Germanistik. Deutsche Philologie nur Lehramt?
S1: Nein, Lehramt, Mhm.
- 37 S2: Ok ok. Und kann man bei ihnen auch Germanistik studieren? Oder moderne Sprachen oder so?
- 38 S1: Ich arbeite in der Abteilung für moderne Sprachen. Und? Da gibt es Lehramt für Deutsch, Englisch, Spanisch, nee, Spanisch, nicht Deutsch, Englisch, Französisch. Aber Germanistik in dem Sinne nicht in eine Universität, man kann Germanistik studieren, aber das ist in in (Stadt) (Universität). Da gibt ein Germanistikstudium und das Studium ist aber gänzlich auf Spanisch. Es ist ein bisschen anders aufgebaut.
- 39 (privates Gespräch)
- 40 S2: Gut und also. Wenn wir beim Lehramt bleiben. Es geht um kulturwissenschaftliche Fragestellungen, um didaktische Fragestellungen und natürlich um die linguistische Themen was würden Sie sagen, sind für Ihre Studierende Herausforderungen im Studium, vielleicht speziell im Kontext der Kulturwissenschaften?
- 41 S1: Mhm. (Pause) Es ist unterschiedlich für für diejenigen, die die Englisch als Fremdsprache studieren, ist das. Vielleicht ist ist die englischsprachige Kultur zum Mindest in der. Von den USA nicht so unbekannt viele sind in den USA auf aufgewachsen und kommen erst jetzt nach (lateinamerikanisches Land) zu und zum Studieren. Wie ich würde sagen Sie nicht alle, aber die meisten sind ein bisschen so bikulturell, so voll bilingual und bikulturell aufgewachsen. Mhm

ich meine. Für die Deutsche, für die Leute, die Deutsch als Fremdsprache studieren, für solche Leute gibt es sicherlich mehr Schwierigkeiten, aber Sie meinen im Studium ne?

42 S2: Mhm oder auch in Hinblick auf die Vermittlung danach also vielleicht in Bezug auf Fragestellungen - wie vermittele ich kulturelle Themen wie? Nicht so ein Thema wie den Fall der Berliner Mauer im Unterricht durchmachen, da geht's um sprachliche Themen, aber es geht auch um kulturelle Themen. Wie kann ich das vermitteln und was muss ich selbst wissen, um das vermitteln zu können?

43 S1: Richtig, also die, ich würde sagen, die erste Herausforderung ist, dass man die Situation oder diese? Die Begrifflichkeiten in der Kultur verstehen kann, das ist die das Erste, es ist deutsche Deutschland und (lateinamerikanisches Land) sind schon sehr weit voneinander, und wir zeigen die wirklich unterschiedlich. Ich würde sagen, das ist die erste Schwierigkeit, man kann die Sachen immer von Büchern entnehmen, aber das wird nie dasselbe sein. Das Positive daran ist, dass es immer viel Austausch gibt mit deutschsprachigen. Ja, Personen, sei es Studierenden oder Lehrenden. Und das hilft immer. Was hilft enorm, aber genau. Es wird darauf ankommen, wie wie die Bereitschaft von den einzelnen Menschen ist, sich mit diesen verschiedenen Themen auseinanderzusetzen. Ich habe ein bisschen den Eindruck, dass es äh, dass jetzt äh. Diese Fragestellungen im Unterricht ein ein, äh, nicht so ein. Nicht so im Mittelpunkt sind. Seit und ich habe den Eindruck, von dem seitdem es diese europäische wie heißt das? der GER?

44 S2: Ja, der Referenzrahmen, ja.

45 S1: Genau das, ich seh zum Beispiel, dass die meisten Unterrichts-Curricula jetzt ich weiß, ich kann es mir vorstellen, dass es nicht nur in (lateinamerikanisches Land) so ist, sondern überall, dass der Fokus ist, diese Prüfungen zu bestehen und ein Niveau zu erreichen und da müsste man wirklich schauen, wie diese diese Kultur, das kulturelle Verständnis in diesem Curriculum. Ausdruck findet, weil sonst? Wird das wirklich nicht behandelt behandelt werden?

46 S2: Mhm, Mhm ja, ich glaub, das ist allgemein auch eine Herausforderung, was ich bis jetzt so mitbekommen habe. Literatur und Linguistik scheinen sehr eine sehr große Dominanz zu haben und Kulturwissenschaften, aber auch Didaktik. Ja, die, die die beiden Disziplinen müssen immer wieder schauen, dass sie nicht zu kurz kommen im Curriculum.

47 S1: Richtig und vor allem, wenn wenn sie nicht geprüft werden, wenn, wenn es äh Instrumentalien gibt, um sie zu prüfen, werden sie eher. Eher präsenter sein, wenn sonst, die Leute sind jetzt fokussiert, diese Prüfungen zu bestehen, weil das so wichtig ist für so viele Sachen ne und das ist das ist ein bisschen schade da hat. Da haben diese sogenannten Orchideenfehler Orchideen-Fächer viel verloren, weil früh, früher hat man das, als ich Deutsch gelernt habe. Das war noch vor diesem GER und das da gab es immer wieder Lieder im Unterricht, Gedichte im Unterricht, Filme im Unterricht und das war tagtäglich ne keine Seltenheit und jetzt ist es eher so ü. Für die Prüfung und so.

- 48 S2: Ja, ja auch Musik und so das ästhetische Lernen oder kulturelles Lernen.
Wird in der Theorie zwar sehr gelobt, aber ich glaube, die praktische Umsetzung ist manchmal schwierig. Ähm. Und die zweite Frage, die ich mir gerade noch gestellt habe, weil sie gemeint haben es geht nur um das Abprüfen von sprachlichen Fertigkeiten - wie prüft man den kulturelle Themen? Was würden Sie dazu sagen? Kann man das überhaupt?
- 49 S1: Prüfungen sind immer immer schwierig, ne das ist ein eigenes Thema an sich.
Aber wie prüft man sich? Das ist wirklich eine schwierige Frage. Ich glaube, dass das ist genauso schwierig wie wichtig, weil. Ich meine, man könnte sagen ja einen Aufsatz zu schreiben oder so, aber es ist ich glaube jetzt so auf der Schnelle. Könnte ich das nicht? Richtig erklären aber was, was, was ich glaube, ist es, dass es so lange es keine wirkliche Instrumente gibt das zugänglich und gut zu prüfen, wie das nicht so einfach sein, dass sie im Unterricht behandelt werden und kulturelle Themen sind sehr wichtig, weil ich meine man kann, das ist schon gerade im Kulturstudium bekannt. Wie Linguistische Fehler macht, dann sind die Leute ziemlich tolerant, aber bei kulturellen Themen Fehlern, dann sind die Leute ziemlich intolerant.
- 50 S2: Das ist ein sehr wichtiger Punkt genau und die Frage stellt sich dann auch gibt es so etwas wie eine kulturelle Kompetenz oder wie sieht die überhaupt aus? Was muss man dafür beherrschen? Also ja, es geht auch wieder in die Richtung. Wie kann ich das überprüfen oder woran kann ich das festmachen?
- 51 S1: Ja, die kulturelle Kompetenz besteht sowieso und wie kann ich die prüfen das, das kann ich ihnen nicht sagen, aber was ich sagen kann ist das, wenn wenn man nicht so ein drittes Auge in den Lernenden aufmacht, in denen sie wirklich beobachten und versuchen zu verstehen, was passiert, warum das passiert oder nicht? Der hat mich beleidigt oder sie hat mit beleidigt oder das war zu grob oder so, sondern vielleicht kann es ein bisschen anders sein in diesem Fall, wenn sie dieses, wenn wenn es nicht so ein Antenne gibt, die das ein bisschen signalisiert, weil Kompetenz als also man kann die, die kulturelle Kompetenz nicht gänzlich erwerben, die das ist etwas, das man immer immer lernt, egal wie man wie gut man eine Sprache kann.
- 52 S2: Mhm ja, ja, ja, ja, das stimmt. Ja. Mhm, von dieser kulturellen Kompetenz würde ich gern noch kurz auf Ihre Studierenden zurückkommen. Wie schätzen Sie Ihre Studierenden ein, wie gehen Sie mit solchen Themen um? Sie haben schon gesagt, das hängt von ihrem eigenen Engagement ab, wie sie sich mit der deutschen Sprache vielleicht auch in ihrer Freizeit beschäftigen, ob sie in Kontakt sind mit Leuten, die in deutschsprachigen Ländern sozialisiert wurden, Deutsch als Erstsprache sprechen und so weiter. Was könnten darüber hinaus noch Hürden sein, wenn es um diese kulturelle Kompetenz geht? Aus der Sicht von zukünftigen Lehrpersonen aus (lateinamerikanisches Land).
- 53 S1: Na. Noch Hürden also Probleme oder? Für Leute aus (lateinamerikanisches

..Kritik EO

Herausforderung

..Lernziele

Land). (Pause) Ich ich glaube, dass das Wichtigste ist, ich meine, es gibt ein Pluspunkt hier. Und der Pluspunkt ist, dass, dass diese Leute in (lateinamerikanisches Land), die die Deutsch lernen, äh, haben meistens nicht immer, aber meistens schon eine andere Sprache gelernt, wenn nicht also Englisch ist deutsch, ist meistens die dritte oder viertsprache oder oder noch mehrere Sprachen. Es ist es ist sehr unwahrscheinlich, es passiert schon und jetzt passiert das oft mit diesen in (lateinamerikanisches Land). Wir es gerade in vielen Ländern passiert, gibt es viele Programme, die Leute, wo Leute rekrutiert werden. Da hab ich weniger Erfahrung, aber ich weiß das sind es in diesen Programmen. Es werden kranken, kranken, Pfleger oder Pflegerinnen rekrutiert, dann wird ein Jahr lang Deutsch beigebracht. Und in diesem in diese Milieu? Sind viele lernen viele Deutsch, wirklich als erste Fremdsprache. Und das ist schon eine viel größere Herausforderung für sie, weil sie das zunächst einmal, haben sie noch nicht gelernt. Eine ein richtig also? Sie wissen noch nicht so genau, welche Techniken man benutzen kann, um eine Fremdsprache zu zu lernen. Und danach kommt es dazu, dass, wenn wenn sie vielleicht werden, sie linguistisch trainiert, aber aber dann sind sie in Deutschland nach einem Jahr und und fühlen sich einsam, weil die Deutschen sprechen mit niemandem, wenn sie nicht kennen, oder also die die deutschsprachige Kultur ist viel reservierter als die (lateinamerikanische Kultur). Und wie kann man so etwas verstehen also die, die wenn wenn man das nicht kennt? Das könnte sehr große Herausforderung sein, wenn man nicht dafür vorbereitet wird.

54 S2: Mhm, Mhm, ja das das ist sehr interessant, ja.

55 S1: Also die Leute. Die Leute könnten das so konnten sowas wie als rassistisch interpretieren oder diskriminierend, oder? Oder? Und es ist es ist nicht so ne, es ist einfach sehr unterschiedlich.

56 S2: Mhm, Mhm, Mhm, ja. Mhm. Ja das das stimmt ja. Also auch in diesem Fachsprachenkontext Medizin oder was haben Sie noch gesagt, das äh Pflegepersonal oder ja je nach Fachrichtung.

57 S1: Und diese Leute?

58 S2: Also die die Vermittlung der Berufssprachen und wo eben andere Aspekte Literatur, Kultur außen vor gelassen werden, ja. Mhm.

59 S1: Die werden nur linguistisch so vorbereitet aber es gibt viel mehr als das ne.

60 S2: Mhm, Mhm ja. Ja verstehe und diese Leute gehen dann aber auch nicht auf die Uni, oder?

61 S1: Na, das ist nicht mein Publikum, aber das ist gerade aktuell sehr präsent in in nicht nur in (lateinamerikanisches Land). In vielen Ländern der Welt (lateinamerikanisches Land), Deutschland, investiert jetzt Unmengen an Geld, Leute überall auf der Welt zu rekrutieren. Und da könnte könnten gerade Kulturstudien sehr, sehr bedeutend sein und. Ein großes Problem darstellen wenn, wenn die Leute auf einmal in Deutschland sind und? Die Sachen nicht so deuten können.

- 62 S2: Ja, das stimmt ja. Ja, noch dazu finden diese Kurse soweit ich weiß, ich kenn nur eine eine Bekannte in (lateinamerikanisches Land) die das auch macht online, was noch mit zu noch mehr Distanz, was noch mehr Distanz schafft, wenn es so online Seminare sind.
- 63 S1: (unv.) Weil die Leute aus ganz verschiedenen Regionen sind. (Lateinamerikanisches Land) ist ein großes Land, ne es ist und es ist nicht einfach zu übersiedeln, das ist in Deutschland ist es auch nicht so einfach, aber Deutschland ist trotzdem viel kleiner und Österreich also man, man kann nicht an die Dimension denken, ne so.
- 64 S2: Ja. Ja, das stimmt ja ja genau. Und? Würden Sie sagen, jetzt sind wir schon fast am Ende, würden Sie sagen helfen eigenkulturelle Erfahrungen von den Studierenden, die sie im Land machen dadurch, dass das Land ja auch nicht homogen ist. Unterschiedliche Landschaften hat, unterschiedliche kulturelle Phänomene, unterschiedliche Volksgruppen durch die eigenkulturellen Erfahrungen oder würden Sie sagen? Studierende können davon profitieren, wenn sie eine andere Sprache lernen, um sich in ein anderes Land hineinzusetzen?
- 65 S1: Das sowieso, ich glaube schon, es ist schwierig, dass man nicht was lernt, wenn man (Kontext?) funktionieren muss und? Das würde ich sogar behaupten. Für für (lateinamerikanisches Land) selbst ne, (lateinamerikanisches Land) ist ein großes Land und es gibt ganz verschiedene kulturelle Muster hier und dort und (unv.). Wenn sie nicht gerade die, in (lateinamerikanisches Land) gibt es sehr viel Mobilität, aber diese Mobilität ist vor allem bei den sehr benachteiligten Gruppen Indigene, die indigene Bevölkerung wandert immer aus und die arme Bevölkerung versucht, in die USA und so weiter und sofort und natürlich diese diese Kontext macht das ganze viel schwieriger, wenn wenn eine Person aus (Region) in (Stadt) ankommt und auf der Straße arbeiten muss, dann weiß ich, ich glaube nicht, dass diese Person so viel profitieren wird. Die der. Der Kontext ist wichtig, aber wenn der Kontext, wenn eine Person aus (Region) kommt und und studiert und und hat Kontakt mit anderen Leuten und so. Kann besser funktionieren und kann davon profitieren und diese Person, wenn diese Person dann Deutsch lernt und in die nach Deutschland auswandert, oder nach Österreich, dann sicherlich wird diese (Stadt)-Erfahrung diese Unterschiede, die, die diese Person gesehen hat, auch, ich nehme an, auch helfen ne. Wenn man weiß, dass die Welt nicht so ist, wie man es immer kennengelernt, gekannt hat und dass es nicht böse ist. Weil das ist das größte Gefahr, dass die Leute das Ganze als böse interpretieren.
- 66 S2: Ja. Dann hängt es an den, an den Lehrwerken und an den Seminaren, wie gewisse Dinge vermittelt werden oder eben nicht thematisiert werden.
- 67 S1: Genau, und was was ein bisschen hilft, ist in diesem Zusammenhang ist, dass Leute, die Deutsch lernen, zumindest in (lateinamerikanisches Land), sind eher Leute mit mehr Privilegien. Und wenn die Lehrwerke nicht so viel helfen, helfen die Privilegien ein bisschen mehr. Aber weiß ich nicht, ich glaube, die Lehrwerke müssten noch doch einiges mehr besser machen. Aber.

Lehrkontext

Lehrkontext

- 68 S2: Ja ja.
- 69 S1: Wenn wenn Sie einfach ein Lehrwerk für die die die die Die Bücher werden die Lehrbücher werden jetzt konzipiert für das für die ganze Welt ne das da das bilden Eigenschaften.
Also ganz spezifische Eigenschaften einer sehr geringere Rolle so.
- 70 S2: Ja, ja ja und dann komm ich jetzt auf meine letzte Frage: Was wünschen Sie sich konkret für die Erinnerungsorte? Das kann gerne ganz allgemein sein für kulturelle Themen, kulturelle Phänomene? Im Deutsch als Fremdsprache-Studium. Aus Ihrer Perspektive für den (lateinamerikanisches Land) Lernkontext - was wäre wichtig für die Zukunft?
- 71 S1: Mhm. Mhm es werden viele, viele alltägliche Themen behandelt und die sind, die sind schon wichtig. (unv.) Familie oder Studieren, Studentenleben und so weiter und sofort. Also was, was ich mir eher wünschen würde, würde für was Kontrastives zwischen. So es könnte sein so auf literarischer Ebene, oder in welchen anderen Ausdrucksformen sowie Film oder Musik weißt aber? So kontrastive Sachen sind sicherlich nicht so einfach zu machen, weil man sich spezifischer für ein Publikum organisieren muss, aber ich glaube solche Sachen können Leute viel weiterbringen. Und dann wecken die Kuriosität, ne die dann wollen die Leute ein bisschen mehr.
- 72 S2: Mhm. Und können Sie noch erläutern, was Sie mit kontrastiv meinen?
- 73 S1: Zum Beispiel ich kann mir vorstellen sowas wie ich sehe eine ja, eine (lateinamerikanische) Malerin (Beispiel), dann kann ich. Ein so ein Kontext von ihr benutzen und eine Person von von das ist ganz einfach gemacht gesagt, da muss man ein bisschen, müsste man sich mehr Gedanken darüber machen, aber so ist eine Person, (no sé?) in dem deutschsprachigen Raum und. Man kann schauen, was, was beide machen, wie sie beide Sachen erreichen und solche Sachen so ungefähr, aber je nachdem, was man kontrastiert, vielleicht ein Gedicht oder ein Film oder weiß ich nicht? Wie bei Eigenschaften von von von unseren Sachen und von den Sachen im im deutschsprachigen Raum.
- 74 S2: Mhm und verstehe, ja, also so ein eine Art Vergleich und Sie möchten damit also quasi bei dem vielleicht schon Bekannten ansetzen und die Studierenden abholen? Ähm, die kennen die (lateinamerikanisches Land) Malerei vielleicht schon ein bisschen oder haben schon einmal ein Gemälde gesehen und davon ausgehend dann auf das neue schließen. OK, verstehe ja ja. Das das sehe ich auch so (beide lachen). Das funktioniert oft gut. Okay gut, möchten Sie noch etwas ergänzen?
- 75 S1: Mhm. (Pause) Nein, das ist hier jetzt für eine Dissertation, ne dieses Projekt, oder?
- 76 S2: Masterarbeit.
- 77 S1: Masterarbeit. Nee, dann ich würde nur, würde Sie nur. Ja, dann gratulieren für Ihr Thema, das ist ein sehr spannendes Thema und dass sie Sich Zeit dazu zu nehmen, Leute zu interviewen.

..Lehrwerk-Verlag

..Lehrmittelprc

Wünsche Pers|

Wünsche Pers|

..Lehrmittelprc

Es ist auch keine Leichtigkeit.

- 78 S2: Ja ja, vielen Dank ich, ich mag es sehr gerne und eventuell geht auch meine Dissertation dann in diese Richtung, diese plane ich schon genau ein wenig, ja, ich stoppe mal die Aufnahme.

1 Interview T2 (55min)

- 2 S2: Ja, dann beginnen wir. Ich freue mich sehr, dass ich Sie interviewen darf und würde einfach mal mit einer ganz allgemeinen Frage starten: Wie war denn Ihr Zugang zu dem Konzept der Erinnerungsorte? Was sind - ganz grob zusammengefasst - Ihre Erfahrungen in Theorie und Praxis?
- 3 S1: Ja also, ich kann vielleicht ja, ich kann vielleicht erzählen, dass ich das erste Mal von diesem Konzept gehört habe. Ich meine, das war auf der Fahrt auf eine Tagung in (europäische Stadt) und da hat dieses Team, das dieses Lehrbuch. Ich glaube, 2011 oder 2007 ist es rausgekommen oder so Schmidt und Schmidt waren das, das gab es noch nicht, das Material, aber das Team, das sind ja haben ja verschiedene vor allen Dingen, auch die auf Lektoraten, Beiträge dafür erstellt und die hatten das Konzept vorgestellt und das fand ich ganz spannend, weil ich vorher auch schon ähnlich unterrichtet habe, aber quasi nicht das Konzept dazu hatte und also ich hatte zum Beispiel. Ne Sommerakademie in (europäische Stadt) geleitet zum Thema Literaturstadt (europäische Stadt) und wir sind eigentlich so vorgegangen und mit diesem Konzept hat sich das quasi konnte man das quasi benennen und das fand ich sehr spannend und habe dann hatte er ja viele Jahre in der Junior Professur in (europäische Stadt) mit dem Schwerpunkt auch mit einem Schwerpunkt 2 Schwerpunkte gab es - literarisches Lernen und kulturelles Lernen - und da habe ich regelmäßig, ja, Seminare zu angeboten im Masterbereich, wo es auch um die Erinnerung ging und die Erfahrung eigentlich diese Studierenden sehr viel damit anfangen konnten, also das ja also das werden vielleicht so die ersten Eindrücke dazu und, ich kann das noch weiter ausführen, wenn Sie eine oder andere Stelle daran interessiert.
- 4 S2: Ja, und das heißt, Sie haben sich am Anfang sehr praxisorientiert mit diesem Konzept auseinandergesetzt. Es ging nicht so sehr um die Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache, sondern mehr um die Anwendung im Unterricht und auch die Arbeit mit den zukünftigen Lehrkräften.
- 5 S1: Ja, also der der Zugang war, dass ich eben selbst Konzepte schon erstellt hatte und mit denen tatsächlich in der Sommerakademie, das waren internationale Studierende in (europäische Stadt) damit gearbeitet habe und dann quasi von dieser Praxiserfahrung her eine Möglichkeit hatte, das theoretisch auch zuzuordnen. Und dann habe ich mich mit der Theorie auseinandergesetzt und.
Ja, also, das wäre, es war nicht so, dass ich mich erst mit der Theorie auseinandergesetzt hätte, dann versucht habe, dazu ein Konzept zu erstellen oder so ja und ja ja und dann ist es dann mal ne. Es gibt natürlich parallel dazu immer diese theoretische Auseinandersetzung. Wie kann kulturelles Lernen überhaupt aussehen und wie kann es aussehen, ohne dass man in Stereotypisierungen und Pauschalisierungen und Homogenisierung und all diese vereinheitlichen Strategien hineinkommt. Was gibt es für Konzepte, die man entwickeln kann und die man nutzen kann, um ja und da differenzierte damit umzugehen, um auch eben gesellschaftliche Aushandlungsprozesse differenziert, sich anzuschauen und auch auch differenziert, dann auch unterrichten zu können beziehungsweise eigentlich geht es ja immer darum, die Lernenden auch zu, auch für so eine Perspektive zu gewinnen und hinein zu nehmen und das, in solche Projekte auch mit zu integrieren, also das und ja, da hab ich mir verschiedene Konzepte angeschaut und und eines war immer Erinnerungsorte. Das ja das eben auch und das habe ich eben auch, fand ich interessant. Vor dieser theoretischen Basis, wie kann heute kulturelles Lernen aussehen? Vor diesem auf dieser Basis quasi (unv.) Erinnerungsorte besonders auch interessant. Und immer noch und. Ja, was vielleicht noch ein interessanter Aspekt ist, dass ich auch im über das natürlich Erinnerungsorte ist, so ein Begriff. Und es ist interessant, wie doch dann auch bisschen unterschiedlich aufgefasst wird. Und ja, ich

mach mal den Studierenden einen Vorschlag und ich mach natürlich auch in meinen Artikeln einen Vorschlag und ja, schließe an bestimmte Punkte der Fachdiskussion daran an, bin zunehmend auch am überlegen, ja ob das auch so unterschiedlich gebraucht wird, dass es nicht mehr dass der, dass der Begriff nicht mehr so gut funktioniert, sag ich jetzt mal so zugespitzt und ob man sich vielleicht ein bisschen breiter auch aufstellt, dass man sich überhaupt mit Erinnerung, Erinnerung, Erinnerungsstrategien, Erinnerungsprozesse das das ist so ein bisschen breit, dass man sich vielleicht damit beschäftigt und in diese ja breitere theoretische Landschaft an die Erinnerungsorte quasi hineinnimmt oder den Begriff ganz was weglässt, weil es also aus der Lehre ist die Erfahrung, das es dann manchmal schwierig ist. Ja, äh, durcheinander kommen sozusagen ne also die, man muss sehr viel Begriffsarbeit machen und bei mir ist dann immer die Frage, wie weit gehen wir mit der Begriffsarbeit in der Lehre? Wobei ich jetzt noch nicht bei den Lernenden bin, die im Sprachunterricht sind ne, ich bin quasi in der Lehrerinnenbildung. Ja, also, da ist ja immer dieses Abwägen, wie viel muss man da einbringen, was anderes ist, wenn ich einen wissenschaftlichen Artikel schreibe. Da kann ich, da ist natürlich die Begriffsarbeit ohne Frage interessant und wird auch zentral und da muss man nicht überlegen, wie viel muss man einbringen oder nicht? Nur aber das sind 2 verschiedene Punkte, in die ich gucke und dann ja.

6 S2: Ja gut, dann beginnen wir gleich mit der Begriffsdefinition. Mit dem theoretischen Zugang. Wie würden Sie, wie definieren Sie den Begriff für sich selbst? Wie ist ihr Zugang?

7 S1: Also ja, da haben Sie, hab ich ja schon skizziert, das ist nicht so einfach damit umzugehen. Ich würde ich sagen, dass ich schon an diese klassischen Momente anschließe, ja klar, Halbwachs und Nora usw und für die Praxis finde ich, haben die das ganz gut. Auch in ihrer Einleitung formuliert Schmidt und Schmidt. Und was da aber was mir aber wichtig wäre auch ist das nicht eben auf quasi nicht auf, ja, auch sozusagen geographische oder materielle Orte auf ja bezogen nicht nur bezogen nicht eingegrenzt wird, sondern dass das immaterielle Erinnerungsorte gibt und dass zum Beispiel so ein Punkt, den man glaube ich, immer wieder auch diskutieren muss. Und ja, es sind quasi zentrale zentral Erinnerungsinhalte von Gesellschaften. So kann man vielleicht ein zweiter und also basal elementar formulieren, wie man damit umgehen, wie ich es nicht würde und dann geht natürlich die Diskussion los. Was gehört dazu und was gehört nicht dazu? Und ja genau.

8 S2: Ich hab in der Literatur auch unterschiedliche Umschreibungen gefunden.

9 S1: hm. Nehme ich an

10 S2: Michael Dobstadt spricht zum Beispiel von Erinnerungsworten und Claus Altmayer hat auch versucht, den den Begriff irgendwie zu eine Alternative dafür zu finden und spricht zum Beispiel von Mnemologischen Deutungsmustern. Was sagen Sie zu diesen Alternativenbegriffen?

11 S1: Also ich muss sagen, dass ich interessant finde, eigentlich ein ganz frühen Artikel von von Roger Fornoff und er hat so vier Punkte, die hab ich jetzt vielleicht nicht alle parat hat, 4 Punkte was er sagt, was die Erinnerungsorte oder die das Konzept der Erinnerungsorte möglich macht und das ist einerseits die Gegend, die Gegenwartsrelevanz. Also das finde ich sehr spannend und andererseits. Das ist, das ist, dass es ja eine Konfliktivität auch gibt, das ist das ja etwas ist, was umstritten ist, was erinnert wird oder nicht erinnert wird und das finde ich sind zwei sehr wichtige Punkte.

Die ja dann würde ich also das finde ich ganz spannend. Ob man jetzt wirklich einen

anderen Begriff finden muss, das ist die Frage ne, das ist ja das, was sie jetzt mit Altmayer und Dobstadt vorgeschlagen haben, andere Begriffe. Ich weiß nicht, ob die uns, ob uns andere Begriffe weiterhelfen. Muss ich tatsächlich sagen.

12 S2: Mhm ok also für Sie

13 S1: Weil die, die man nimmt, manchmal die Probleme mit in den neuen Begriff hinein.

14 S2: Genau, wie was sind denn so aktuelle Probleme in der Forschung? Wir würden wie schätzen Sie die allgemeine Forschungslage aktuell ein? Was wissen wir schon, was was fehlt uns noch? Was könnten Sie vielleicht auch Desiderate nennen?

15 S1: Bei Erinnerungsorten.

16 S2: Hm.

17 S1: Ja, also was ja also, was immer aktuell ist, und das werden wir also, vermute ich, nicht abschließen, ist eine Fachbegriffsdiskussion, was wir darunter verstehen. Ich glaube, das wird, das bleibt einfach, also das weiß ich nicht, ob es dann irgendwann eine Lösung gibt, wo alle sagen, ja genau so, weil, und das gehört ja auch zum wissenschaftlichen Begriff dazu, dass man eben weiterdiskutiert und dann kann man ja keinen, können ja die einzelnen überlegen, welche, wo sie am besten anschließen können mit ihren eigenen oder mit mit ihrem ja theoretischen Zugang, den sie da gewählt haben. Was, glaube ich, ganz wichtig wäre ist, dass man nochmal diskutiert und überlegt, wie eigentlich also das Erinnerungsorte quasi nicht als Geschichte light verstanden werden und nicht als Alternative dazu, dass man (weiß?), welche geschichtlichen Prozesse es gibt.

Also das wären 2 so Dinge, wo ich denke, dass wir ein Mißverstehen, das Konzept, Erinnerungsorte und ja und das das also das finde ich ganz wichtig, dass sie nicht dafür verwendet werden.

Sondern dass sie quasi ein Mehr sind an sich auseinander setzen, mit geschichtlichen Zusammenhängen oder auch es ist, ja geht ja auch nicht nur um Geschichte, sondern auch mit anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen. Das ist nicht ein mehr, ist quasi nicht ein weniger ist, sondern dass das Ganze nochmal auf einer Metaebene ermöglicht, dass solche Zusammenhänge nochmal reflektiert auf einer anderen Ebene, nämlich auf der E auf der Ebene. Wie relevant ist es im Moment? Wie sichtbar ist es im Moment, wie zugänglich ist, das im Moment? Mit welchen Medien ist das zugänglich? Im Moment also, dass man alle diese Dinge mit reflektieren kann und das heißt aber nicht, dass man sich nicht mit gesellschaftlichen Zusammenhängen oder ist auch gesellschaftlich historischen Zusammenhängen auseinandersetzt? Also das wäre das glaube ich, ein bisschen Herausforderung.

Und ja, aber ich sehe eigentlich, dass das also eigentlich würde ich sagen in der Forschung wird es nicht übersehen und in der Forschung so und da ist das selbstverständlich und da ist das selbst, wenn man essen mit unterschiedlichen Begriffen und mit ein bisschen unterschiedlichen Schwerpunkten sich damit und ich glaube, da sind ist wahrscheinlich soweit ich sehen kann großer Konsens.

18 S2: Okay gut, dann schauen wir jetzt in die praktische Umsetzung, ganz egal, ob sie von ihrer Lehre in (deutschsprachige Region) sprechen oder auch andere Auslandserfahrungen mit einbeziehen - alle möglichen Praxiserfahrungen sind willkommen und interessant was würden sie sagen? Unter welchen Umständen kann dieses Kulturbetogene lernen? Am Beispiel der Erinnerungsorte gelingen? Es gibt ja ganz unterschiedliche Bereiche im Bezug, also aus der Perspektive der Lehrenden, aus der Perspektive der Lernenden, welche curricularen Voraussetzungen brauchen wir vielleicht, damit diese Art des Unterrichts gelingen kann?

19 S1: Also, das weiß ich jetzt nicht so genau, ob ich korrek ular, ich fang mal an einer Stelle an und wir können ja dann gucken, wohin wir noch kommen Gespräch. Ich denke, das Spannende, das wir es, wie wir es in unserem Bachelor und Masterstudiengänge für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einbringen, also in

..Wahrnehmung E

..Curr. Bedingung

..Strategien

Theorievermitt

quasi die Lehrkräfteausbildung, das ist eigentlich die interessante Sache. Wenn wir es, wenn wir da das Konzept interessant einbringen können und diskutieren können und das überzeugen, also wenn das Studierende, die bei uns Abschlüsse machen, überzeugen, dann nehmen die das mit, da bin ich überzeugt davon und probieren das in ihren, wenn sie dann in Lernzusammenhänge gehen. Manche gehen ja ganz andere Kontexte oder wäre natürlich auch interessant, wenn man in die Lehrmaterialentwicklung geht. Ich glaube, dass sie das dann da mitnehmen und in der einen oder anderen Weise umsetzen können.

Die Frage ist, welche Rolle überhaupt kulturelles Lernen in Studiengängen spielt, DaF DaZ Studiengängen im deutschsprachigen Raum aber auch in den internationalen Germanistiken oder auch in allen ja Formen oder auch in den Schulen? Ein Großteil des Deutschunterrichts findet ja in Schulen statt und ist auf recht niedrigem Niveau. Was dann natürlich nochmal die Frage ist, wie da kulturelles Lernen aussehen kann, wie da Erinnerungsorte eine Rolle spielen können. Eigentlich glaub ich, dass das auf einem Niveau ist, eine ganz gute Rolle spielen kann und dann ist die Frage, wieviel Freiheit auch die die Lehrenden haben, in ihren Kontexten, ob die in ihrem Sprachunterricht kulturelles Lernen integrieren können. Wenn es natürlich in den Curricula Lehrveranstaltungen gibt, die für kulturelles Lernen vorgesehen sind, dann denke ich und das relativ frei ist, also das ist ja also, das ist sehr schwierig zu sagen, weil der DaF-Kontext ist so extrem heterogen, das es kaum 2 Kontexte gibt, die vergleichbar sind.

Da sind also, aber ich kann mir eigentlich eine ganze Bandbreite eine große Bandbreite an Kontexten vorstellen, wo es wo man ist, sehr gut anwenden kann. Interessant finde ich auch, wie es eigentlich in Deutsch als Zweitsprache Bereich speziell Orientierungs- und Integrationskurs wie mans da einsetzen könnte, also wie man vielleicht das, was davor gegeben ist, ein Materialien und da ist ein genaues Curriculum vorgegeben, da ist ne ja ist eine Art Prüfung am Schluss vorgegeben. Sind bestimmte Lehrmaterialien zugelassen, nicht zugelassen? Da wäre es interessant, ob man so einen Aspekt mit einbringen kann und ja vielleicht was mir noch wichtig wäre, wenn man mit diesem Konzept arbeitet, egal in welchem Kontext, wäre es mir immer wichtig, dass man das Konzept sichtbar macht für die Lernenden. Nicht nur für die Lehrenden, sondern dass die Lernenden das Konzept auch von oben drauf gucken können, von außen reflektieren können und sagen, lasse ich mich auf sowas ein? Ich glaube, dann ist das interessant, weil dann können sie selber auf andere Zusammenhänge übertragen und dann ist es nicht nur dieses eine Thema, das man jetzt mit so einem Konzeptunterrichtet hat, so viel, ich weiß nicht, ob was dabei ist, was zu Ihrer.

- 20 S2: Ja ja. Die Forschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache ist auch sehr interessant. Für mich geht es jetzt mehr um den Bereich Deutsch als Fremdsprache. Speziell interessiert mich auch die Hochschullehre im internationalen Bereich, also an Institute, wo Studierende Deutsch als Fremdsprache studieren und sprachpraktische Übungen haben, aber auch inhaltliche Seminare, kulturwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche Seminare besuchen. Würden Sie sagen, welche Voraussetzungen sollten Studierende in diesem Fall erfüllen? Wann kann dieser Unterricht idealerweise gelingen.
- 21 S1: Das sind jetzt Studierende, die nicht ein im nicht-deutschsprachigen Raum.
- 22 S2: Genau.
- 23 S1: Ja, also die erste Frage ist natürlich immer, ob man bestimmte Sprachniveau festlegen will. Ich weiß jetzt nicht, ob ich, ob ich, ob ich tatsächlich ein Sprachniveau festlegen würde. Das hängt immer so ein bisschen von den Lernenden ab wie die, die schaffen auch komplexe Sachen auf niedrigem Niveau zu transportieren.
- 24 S2: Mhm, da frag ich gleich nochmal nach. Wie würden Sie vielleicht die Rolle des sprachlichen Lernens hier einordnen? Wir sprechen ja immer noch von einem

philologischen Fach. Welche Rolle spielt die Sprache hier, wenn es um kulturbezogenes Lernen geht?

- 25 S1: Ja, also Kulturbezogene is also ohne Sprache, also ja kulturbezogenes Lernen und sprachliches Lernen sind verbunden, also das eine geht nicht ohne das andere, also das ja. Ja, das ist ganz wichtig.
- 26 S2: Mhm wenn wir vielleicht über Lernziele sprechen, was würden Sie sagen, welches Lernziel oder welche Lernziele stehen im Mittelpunkt beim kulturbezogenen Lernen. Am Beispiel der Erinnerungsorte.
- 27 S1: Also Sie gehen jetzt aus dem Konzept der Erinnerungsorte raus und allgemein werden, wollen Sie es noch auf Erinnerungsorte bezogen?
- 28 S2: Ja. Genau.
- 29 S1: Auf Erinnerungsorte bezogen oder Erinnern, wenn man das weiter durch genau genau?
- 30 S2: Wir können auch über das Erinnern sprechen, ja.
- 31 S1: Da wäre für mich zentral, dass man die Rolle des Erinnerns mit versteht und dass man versteht, dass Gesellschaften dynamisch sind und dass sie Aushandlungsprozesse haben und dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, sich mit diesen auseinanderzusetzen und ein sicher und zentral und interessanter ist natürlich, wie erinnern Gesellschaften also und das das macht man dann an einzelnen Beispielen, kann man das machen oder auch nur an einem Beispiel, aber diese Metaebene würde ich immer, wäre für mich immer ein Lernziel, egal wann und wo ich da mitarbeiten würde.
- 32 S2: Mhm können Sie dieses Lernziel an einem konkreten Beispiel festmachen - was wäre für Sie ein geeigneter Erinnerungsort, um dieses Lernziel zu erreichen?
- 33 S1: Was wäre ja also grundsätzlich würde ich mal sagen, da eignet sich jeder Erinnerungsort.
Ja, könnte ich ein konkretes Beispiel nennen? Kann es vielleicht so ein bisschen konkret machen, indem ich sage, dass man quasi sich auch anguckt, was sind denn auch Medien des Erinnerns? Was sind Rituale des Erinnerns, was sind Institutionen, die erinnern?
Also und ja, man könnte zum Beispiel überlegen, wie man. 1989 wie geht man damit um? Also wo kommt es vor? Und dann? Also ja, man kann sich damit beschäftigen. Man kann sich aber auch beschäftigen. Wie kommt es vor, in welchen Filmen, wie wird das in der Literatur behandelt? Wie kommt es in den Lehrwerken vor? Oder wie kommt jetzt in den auch im im Schulunterricht vor? Also das sind ja auch so.
Das sind ja stellen wo da wo erinnern, ganz stark mit geformt wird und mit diskutiert wird. Was, wenn etwas in einem in einem Lehrplan drin ist? Dann erreicht, dass sehr viele Personen.
Und sowas kann man ja auch aufzeigen. Ja, sowas kann man ja auch aufzeigen und das muss dann auch gar nicht quasi man kann ja auch zeigen, wie das im deutschsprachigen Raum ist und ich meine in Deutschland ist es ja nochmal so, dass in jedem Bundesland anders ist, was er in einem Lehrplan ist und so ne also also das heißt und an dem Beispiel kann man einfach mal sehen wie sowas funktioniert also ich würde quasi auf diese Prozesse gehen.
- 34 S2: Ja, ja ja verstehe.
- 35 S1: Nur und verstehen Sie, was ich meine?
- 36 S2: Ja ja, das ist auch, um diese unterschiedlichen Medien geht also, dass sie das betonen möchten, dass unterschiedliche Medien von Bedeutung sind. Das es vielschichtig ist. Wie das in der Gegenwart dann gelebt wird?

..Lernziele

Gelingsbeding

..Strategien

Gelingsbeding

..Strategien

..Wahrnehmung E

Lehrkontext

- 37 S1: Ja. Also zum Beispiel, wenn wenn es eben eine ganze Reihe von Romanen erscheinen, die sich miteinander beschäftigen, dann kann ich da mal reingucken, aber ich meine Romane sind natürlich aufwändig, ne dann haben wir aber es geht es ja genau so ist das eben die Frage, wie es im Lehrmaterial und da kann man, man muss ja nicht nur mit Lehrmaterial arbeiten, man kann sich auch Lehrmaterial angucken und das meine ich, dass das auch in den internationalen Germanistiken geht, ist ja auch so, dass da auch in diesen Zusammenhängen Personen ausgebildet werden, die später Deutschunterricht geben oder so also, aber selbst auch Personen, die nicht in die Lehre gehen.
- Ich denke, dass es interessant ist, sowas zu durchschauen. Ja, genau, also mein in meinen Seminaren habe ich, die Studierenden konnten sich selber auswählen, welche Erinnerungsorte sie möchten. Und dann kam auch sowas, das man sich sowas aussucht, wie der Fluss Rhein oder so was ne also, es muss ja nicht immer, ich hab jetzt ein historisches Ereignis genannt aber.
- Oder sowas und da waren die eigentlich sehr, ja sehr kreativ, was sie genommen haben und ja.
- Aber ich kann ja genau also, das heißt, es ist eine große Vielfalt, und ich weiß nicht, ob ein Beispiel besonders gut. Ja, weil es, mir geht es ja um etwas was ja, ja, mir geht es um den Metaebene, die ich da jeden Fall mit lehren möchte.
- 38 S2: Mhm. Haben Sie Erfahrungen, funktioniert das vielleicht mit materiellen oder immateriellen Erinnerungsorten besser?
- 39 S1: Mhm also das ich weiß nicht, was besser funktioniert, ich kann nur sagen diejenigen bei mir, die dann entschieden haben Seminararbeiten Hausarbeiten, Masterarbeiten dazu zu schreiben, dass die Tendenz schon hin zu materiellen geht. Und weil es, ich hab das Gefühl, dass das eben einfach auf Sicherheit gibt.
- 40 S2: Mhm sehen Sie da auch Hürden für den DaF-Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums? Was könnte vielleicht schwierig sein? Für die Lernenden.
- 41 S1: Ja, also ist also auch das außerhalb des deutschen Raumes auch diese außerhalb des deutschsprachigen Raumes ist natürlich unglaublich heterogen und ist so ein Unterschied also ich weiß es nicht, Sie kennen wahrscheinlich so meine Vita nicht so ne, aber ich kann vielleicht sagen, ich habe in (asiatisches Land 2) unterrichtet, (Studienfach) gemacht, ich hab in (asiatisches Land 1) unterrichtet und ich habe in (europäisches Land 2) unterrichtet. Also das sind die Stellen, wo ich länger war ein bis 2 Jahre. Und da können Sie schon sehen, dass das sehr unterschiedlich ist und dass ich natürlich in (europäisches Land) ganz andere Sachen diskutiere als in (asiatisches Land 1). Und als in (asiatisches Land 1) und deswegen weiß ich gar nicht, ob man sagen kann, was allgemein das Problem sein könnte. Also ja, oder? Zum Beispiel in (europäisches Land), an dem Standort, wo ich war, da haben eben Kollegen, haben dann mit Erinnerungen in der Literatur gearbeitet, und wenn ich dann im kulturellen Lernen mit Erinnerung arbeite und dann Erinnerungsorte nenne, dann wissen die das schon. Da steigt man an anderer Stelle ein, ne, während das vielleicht in in einem Kontext in (asiatische Stadt) vielleicht vielleicht ich diese ganze Idee auf einer ganz anderen Ebene einführen muss. Was jetzt nur interpretativ, das ist keine Aussage, es ist so an diesem Standort, ne (unv.), sondern einfach um das ein bisschen, ja. Also nochmal mein Plädoyer ja äh, äh. Man muss für das das eben sehr wichtig ist, das Konzept ausführlich in der Lehrerbildung zu besprechen. Weil ich glaube, diese dann das in jeder jeweiligen Kontext zu übertragen, das glaub ich, das muss dann die Person vor Ort machen also.
- 42 S2: Mhm ja, der hat und es hängt ja auch ganz stark von der Situation, von der kulturellen Identität, von der Sozialisierung der Studierenden, der Lernenden ab und.

Theorievermittlung
..Strategien

43 S1: Ganz wichtig noch vielleicht zu ergänzen, ganz wichtig auch was wird, was ist in diesem Kontext üblich, dass man sagt und was man nicht sagt? Das ist ja sehr, sehr unterschiedlich und was erinnert wird und was nicht darin hat wird und was kann man aussprechen? Auch an Erinnerung und was kann man nicht aussprechen? Oder und da muss man auch ein bisschen gucken, ob man da provozierend sein will oder ob das vielleicht ein Kontext ist, wo Provozieren nicht gut funktioniert, sag ich jetzt mal.

44 S2: Ein Kritikpunkt am Konzept der Erinnerungsorte ist ja oft der die nationale Codierung und nun ist es ja so, dass diese nationale Brille, nenne ich es jetzt mal, in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Gewichtung erfährt. Für manche Personen ist diese kulturelle Brille ganz zentral. Manche Personen in der Forschung sagen eher, wir müssen davon wegkommen, weg von dieser Homogenisierung von nationalen Kulturen sprechen. Wie gehen Sie damit um?

..Nationenbegriff

45 S1: Ich denke, für das Erinnern und Erinnerungsorte, wie ich skizziert habe, wie mein Zugang dazu wäre, ja, ist es nicht unbedingt nötig, das auf eine Nation zu beziehen, und das ist ja auch was, ja, was eigentlich lange in der Diskussion auch immer wieder gefordert wird, dass man nach Konzepten sucht, die eben Alternativen oder dazu anbieten oder so und ja, ich wenn ich nur an das Handbuch für Deutsch Fremdsprache 2010 denke, in dem Artikel von Korreik und Pietzuch ist schon benannt also das heißt ja, ich habe eigentlich den Eindruck, dass da relativ großer Konsens ist, zumindest was den deutschsprachigen Raum betrifft und ich glaube, dass man das, ich glaube nicht, dass das Konzept so etwas vorgibt, sondern dass man unterschiedlich mit so einem Konzept auch arbeiten kann.

..Wahrnehmung E

46 S2: Ja, haben Sie Hinweise oder Tipps für zukünftige Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raumes, wie man damit am besten umgehen könnte oder was man dafür unbedingt beachten sollte?

47 S1: Für?

48 S2: Also diese dieser Ansatz, ich möchte mit dem Konzept der Erinnerungsorte im DaF Unterricht arbeiten. Ich möchte es aber nicht so stark national darstellen, sondern vielleicht regional, vielleicht transnational. Vielleicht möchte ich aber auch an gar keiner Nation festmachen - wie kann man damit am besten umgehen als Lehrperson? Haben Sie da Handlungsempfehlungen? Das ist ja schon schwierig, vielleicht im ersten Moment, wenn man sich denkt naja, für diese Gruppe an Personen spielt die nationale Identität eine große Rolle. Ich als Lehrperson sag dann aber, wir brauchen das eigentlich nicht, jetzt überspitzt gesagt - wie kann ich damit umgehen als Lehrperson?

Lehrkontext

49 S1: Ja, ja ja also also man kann natürlich immer an dem Standort, wo man ist, kann man ja auch ansetzen, man kann von da aus gehen und schauen, was erinnert wird und dann kann man ja immer breiter das auch weiter machen aber. Ja, das, Sie haben das natürlich jetzt auch zugespitzt formuliert, ne, dass die Lernenden ankommen und sagen ja, meine nationale Identität ist ganz wichtig und dann kommt die dozierende Person und sagt spielt keine Rolle. Also ich, tatsächlich wäre mein Zugang so, dass ich tatsächlich über dieses Konzept gehen würde, ich meine Lernenden dafür, ja, gewinnen möchte, dass sie über sowas nachdenken, dass sie über uns Erinnerungsstrategien, gesellschaftliche Muster, gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, dass ich sie dafür sensibilisieren würde und dann mit ihnen quasi von dort aus in Einzelbeispiele gehen würde, und da wäre ja schon interessant, was sie wählen. Das heißt, ich würde schon mal nicht vorgeben. Mach das mal am Beispiel von - jetzt sitzen Sie in Prag - von Prag oder so oder mach das mal am Beispiel von ja, ich weiß es nicht von Erinnerungsspuren. Ja, also mach das mal also

..Strategien

sowas, das würde ich wahrscheinlich nicht tun würde das kann natürlich sein, dass es nicht funktioniert, ne das kommt jetzt auf die Gruppe an, wo ich bin, aber so würde ich erst mal einsteigen, also viel ich würde tatsächlich weil das ja dieser Kontext ist, wo ich mir jetzt vorstelle, dass ich Personen habe diese zwischen 20 und 25 Jahre alt sind. Das heißt, das sind junge Erwachsene, das heißt, die sind intellektuell auf einem hohen Niveau, das heißt, da kann ich mir auch vorstellen, dass ich von der theoretischen Position aus einfach einsteige, und dann brauche ich das gar nicht so gegenüber stellen. Ist das ein bisschen nachvollziehbar, was ich meine?

50 S2: Ja ja, das heißt, wenn Sie sagen, Sie würden sich die den Kontext, den den Lernkontext oder das Setting anschauen, spielt für Sie der der Kontext vor Ort, also der der Lernkontext für die Studierenden auch im Unterricht eine Rolle, darf, zum Beispiel ein Vergleich stattfinden mit eigenen Erfahrungen zur kulturellen Identität oder zu kulturellen Phänomenen, die in dieser Region von Bedeutung sind, kann man diesen persönlichen persönlichen Erfahrungen von der Gruppe auch mit einbeziehen oder geht es da für Sie dann mehr um die Phänomene, die im deutschsprachigen Raum von Bedeutung sind?

51 S1: Ach so, okay. Das würde ich nicht einschränken, tatsächlich, weil das also so ist, wäre für mich tatsächlich so das ist. Ja, dass dieser Einblick interessant ist, und das ist ja auch dann spannend, was die einbringen mal je nachdem auf welchem Niveau die auch sind, aber das Sprachniveau sehen muss man natürlich Vorschläge machen, aber der (unv.) muss man natürlich aber kann sein, dass man Vorschläge machen muss, kann aber auch sein, dass sie selber Sachen einbringen. Und ich würde weder das eine noch das andere ausschließen wollen. Also ja, so würd ich sagen, ich würde weder das eine noch das andere ausschließen wollen, sondern würde da auch ja in doch in die Diskussion auch gehen.

52 S2: Mhm aber wenn ich das richtig verstehe, sie würden nicht gezielt nach Beispielen oder vergleichen fragen, also das steht jetzt nicht an erster Stelle. Manche versuchen ja zuerst einmal, wenn es um ein kulturelles Phänomen geht, um einen Erinnerungsort zuerst mal, wenn es um, ich weiss nicht, ein Gebäude geht oder die Bedeutung von einer Person von.

53 S1: Oder so parallele Erinnerungsorte oder geteilte Erinnerungsorte oder oder so?

54 S2: Mhm genau manche probieren jetzt zuerst mal die die eigenen Erfahrungen quasi zu sammeln und dann auszuweiten, aber Sie würden es eher mal generell ansprechen und dann warten, was zurückkommt.

55 S1: Ja, ich glaube ja. Weil das finde ich spannend, und das wird dann auch mal so ein bisschen begründet und ja, also es gibt. Ich hatte zum Beispiel Studierende, die gesagt haben, aber das ist jetzt aus der Lehrerbildung, aber ich meine, das sind die gleichen Personen, die bei, mit denen ich arbeiten würde, wenn ich jetzt an einem Standort außerhalb des deutschsprachigen Raums wäre, wir kommen dann eben auch so Rückmeldung und wieso ja, ich würde mich gerne mit Hausbesetzung beschäftigen, aber das ist in dem Kontext, aus dem ich komme, wäre das nicht gut, wenn ich ne. Oder ich, dann wähle ich lieber, was weiß ich? Die Donau oder ist nicht was ne also ich bin und das ist eben interessant, wenn dass man dann eben so was mitunter hören kann auch ne und also ja.

56 S2: Mhm ja, ja und alleine an seiner Aussage merkt man das schon ganz viel, was da weiter passiert an Reflexion und Lernprozessen.

57 S1: Genau, also alleine mit seiner Frage einzusteigen, was ist zentral, was wird zentral erinnert oder so was ne und das ist natürlich, was Sie sagen, dass es am

- ..Strategien
- ..Curr. Bedingung
- Theorievermittlung
- 58 S2: Mhm, Mhm das heißt, wenn ich das nochmal vielleicht zusammenfassen darf. Für Sie ist der theoretische Zugang und auf die Reflexion auf der Metaebene ganz wichtig und dann vielleicht auch die nötige Sensibilisierung der Lehrkräfte, dass die sich in den Ort in den Lernkontext einfüllen können und dann die passenden Beispiele nehmen oder eben anbieten. Aber dass deshalb dann auch frei entschieden werden kann, aber dass man das jetzt nicht, dass man jetzt einen Kanon an Erinnerungsorten vorgeben soll.
- 59 S1: Wäre nicht mein Zugang.
- 60 S2: Ja ja, okay, ja. Ja ja, das stimmt.
- 61 S1: Aber jetzt geht es vielleicht auch an den Standorten geschuldet, an denen ich mich bewegt habe ne also mag sein, dass es woanders kann ja auch sein, dass man wo hinkommt und dann ist auch vorgegeben, welche geschichtlichen Themen abgearbeitet werden müssen ne oder welche dann bin ich ja gar nicht so frei ne, ich bin halt jetzt immer im Kontext wo ich ganz frei bin und ja. Daher ich, der ist es sehr schwierig, das so fest zu knüpfen und zu sagen so muss man es machen, sondern die hatten sie schon gesagt ist einfach auf Kontextabhängig ne?
- 62 S2: Ja, das finde ich auch noch interessant, was Sie gerade erwähnt haben, dass es von den Institutionen oder vom Studienplan abhängen kann.
- 63 S1: Ganz stark. Das Wort Prüfungen würde ich an der Stelle noch einbringen.
- 64 S2: Was meinen Sie denn, warum das so ist? Mhm wie können Sie die aktuelle Lage erklären? Warum Kulturwissenschaftliche Fragestellungen im DaF Studium vielleicht noch nicht so viel Raum zugesprochen bekommen noch nicht so eine große Rolle spielen im DaF Studium.
- 65 S1: In der internationalen Germanistik und so weiter glaube ich, dass es sehr unterschiedlich ist. Ich meine, ich kenn natürlich auch nicht alle, aber ich, aber mir sind schon auch Zusammenhänge begegnet, wo es Vorlesungen dazu gibt, wo es Lehrveranstaltungen gibt, die ein ganzes Semester sind und wo das interessanterweise nicht unbedingt in den Sprachunterricht integriert ist, sondern extra Veranstaltungen ist.
- 66 S2: Können Sie da vielleicht Beispiele nennen? Das würde mich interessieren.
- 67 S1: Zum Beispiel in (europäisches Land) war das so. Mag sein, dass das ich weiß nicht, ob das noch so ist, aber genau also dazu ja. (privates Gespräch) Ich weiß nicht, ob ich so neugierig zurückfragen darf, wie es in Prag ist, ob es eine extra Lehrveranstaltungen gibt für kulturelles Lernen gibt.
- 68 S2: Ja, die gibt es zum Teil, etwa im Rahmen von Wahlfächern. Im Curriculum stehen allgemein ein paar wenige kulturwissenschaftliche Seminare und den genauen Schwerpunkt darf man dann selbst festlegen. (privates Gespräch) Ja gut, wir sind schon etwas über der Zeit. Ich hätte noch zwei kurze Fragen an Sie, wenn das in

Ordnung geht. Haben Sie noch so knapp 10 Minuten?

69 S1: Ja.

70 S2: Wir haben jetzt schon viel darüber gesprochen, wie sich das Konzept entwickelt hat, dass es so einen Boom an Erinnerungsthemen gab. Halten Sie das Konzept, wie auch immer man das konkret dann im Unterricht thematisiert, für zukunftsfähig?

71 S1: Ja. (Pause)

72 S2: Ja, also Sie glauben nicht, dass das ein Hype ist und dass das vielleicht wieder abflachen könnte, sondern dass sich das halten wird.

73 S1: Also ich geh mal davon aus, dass es nicht immer die, dass es nicht immer das wichtigste Konzept sein wird, also das, was Sie vielleicht mit Hype bezeichnet haben. Das es eines der prominenten Konzepte war, ich mein, man muss dazu sagen, so ein Konzept ist natürlich auch gut accessible, wenn man, wenn es weiter Material gibt und diesen Schmidt Schmidt - Band gibt es einfach und (unv.) es ist jetzt auch schon älter und wer weiß, wie lange es noch zugänglich ist und wie lange es das noch geben wird, aber aber aber abgesehen davon glaube ich auch, dass es, dass es von der theoretischen Position aus auch sinnvoll ist, dass wir das dieses Konzept wahrscheinlich weiter eine Rolle spielen wird. Also gehe ich davon aus. Es ist ein interessantes und würde doch auch sagen produktives Konzept, das nicht unverändert bleiben muss. Aber ich weiß es nicht.

Kritik EO

Kritik EO

74 S2: Ja, und meine letzte Frage zum Abschluss: Was wünschen Sie sich allgemein für die Kulturwissenschaften im Fach DaF DaZ?

..Forschung al

75 S1: Was wünsche ich mir allgemein? Ich wünsche mir, dass breit diskutiert wird, dass viele internationale Stimmen gehört, auch in den Publikationen sichtbar werden. Dass es ja, das es eine breite Diskussion gibt und ja, dass vielleicht dann aus dieser breiten Diskussion auch ein breites Angebot an Materialien, an Lehrmaterialien vielleicht auch sichtbar wird. Dinge sind sichtbar und sind vorhanden, wenn sie irgendwie ja in wissenschaftlichen Publikationen oder in Materialien greifbar werden. Ja, es ist wäre natürlich auch wünschenswert, dass es, dass die verschiedenen DaF und DaZ Institute dafür immer das sind, ihre Curricula, fest verankern und auch entsprechend mit Stellen ausstatten. Dass da Diskussion und wissenschaftliche Forschung weiter geht. Also das ist und je mehr Personen daran teilnehmen können, desto besser also das ja, das wäre so mein Wunsch, dass man möglichst möglichst viele Stimmen hat, die dann zusammen diskutieren.

Wünsche Persj

76 S2: Ja, sehr schön, vielen Dank für Ihre Eindrücke. Das war ein sehr inspirierendes Gespräch für mich, von Ihren Erfahrungen zu hören und ich ich sehe, dass jede Person, die sich damit beschäftigt, ganz unterschiedliche Erfahrungen macht. Also das spiegelt auch das wieder, was Sie am Ende gesagt haben, dass es auch diese unterschiedlichen Stimmen braucht. Ja, vielen Dank für das Gespräch und für Ihre Zeit. Ich würde die Aufnahme jetzt einmal stoppen.

1 Interview T3 (1:03h)

2 S2: Gut, dann starten wir. Und ich würde gerne mit einer sehr allgemeinen Frage beginnen. Können Sie ihre bisherigen Erfahrungen schildern mit dem Konzept der Erinnerungsorte in der Theorie als auch in der Praxis? Wie sind Sie überhaupt zu dem Konzept gekommen? Wie nahm alles seinen Lauf?

3 S1: Mhm ok ja, also das Thema Geschichte als ein Thema in der Vermittlung des Deutschen als Fremd- und auch Zweitsprache beschäftigt mich im Prinzip ja seit meiner Dissertation, die zum Thema Geschichte in der Landeskundevermittlung ging. Von daher war es naheliegend, dass ich dann auch das Konzept der Erinnerungsorte schon im letzten Jahrhundert, so muss man ja reden, zur Kenntnis genommen habe, aber darauf kein spezielles Augenmerk innerhalb der Dissertation gelegt habe, sondern erst später, als ich wieder auch etwas mehr Freiheiten hatte und dann habe ich an verschiedenen Seminar, aber auch Unterrichtskontexten einzelne Aspekte oder einzelne Erinnerungsorte tatsächlich behandelt und gemerkt, dass man da relativ viel mit machen kann.
Besonders eindrücklich ist mir ein Masterseminar in Erinnerung vor einigen Jahren oder, sagen wir mal, von mehreren Semestern, wo ich nach einer Einführung in das Konzept einer Darstellung von Beispielen des Konzeptes, einer kritischen Betrachtung einer oder zweier Artikel dazu dann gebeten hatte, dass alle Teilnehmenden sich selbst ein Erinnerungsort aussuchen und in kleinen Gruppen erarbeiten und darstellen.

Kritik EO

Kritik EO

Und das ist ein Feuerwerk an Ideen geworden, auch weil Leute Mut hatten, ungewöhnliche Themen sich auszusuchen. Beispielsweise jetzt komme ich gerade nicht auf den Namen. Eine Schauspielerin, die im Dritten Reich sehr wichtig war und dann in die USA gegangen - Marlene Dietrich. Um an solchen spezifischeren Themen zunächst den Schwerpunkt der Thematik in den Blickpunkt zu rücken und dann aber das Umfeld, das thematische Umfeld zu beleuchten, so ein anderes Beispiel, weil sich einführen kann, ist etwas, was Lydia Garski in ihrer Masterarbeit an der Universität in Istanbul gemacht hat, ich dränge im Moment darauf, dass sie da noch einen Artikel draus macht. Sie hat nämlich deutschsprachige Erinnerungsorte in Istanbul zum Thema gewählt. Und das kann dann das österreichische Krankenhaus sein mit einer großen Tradition, wovon man normalerweise nichts erfährt. Es kann aber auch der protestantische Friedhof sein, wo Leute begraben liegen, die einen großen Einfluss zum Teil auch auf die Geschichte Istanbuls hätten, beispielsweise die Architektur. Dort hat sie mit Teilnehmenden des der Sprachkurse diese Erinnerungsorte tatsächlich besucht, so konkret sichtbar gemacht, das sind dann fast 2-3 Tage, die man braucht. Längst noch nicht alles gesehen und sie hat es im Unterricht dann aufgearbeitet, auch durch Einzelreferate der Studierenden, die sich auf B1-B2 Niveau bewegten und die haben, fasziniert davon, dass ihre Stadt so etwas zu bieten hat, eine höhere Motivation entwickelt, als sie das bei anderen Themen bis dahin hatte. Soviel vielleicht mal zum Einstieg.

..Strategien

..Wahrnehmung

4 S2: Mhm und ich hab ja Texte von ihnen gelesen. Können Sie trotzdem noch einmal das Konzept der Erinnerungsorte aus Ihrer Perspektive zusammenfassen? Was umfasst das? Worum geht es da für Sie?

- Definition EO
- 5 S1: Nun, ich versuche mal kurz zu machen. Das Wesentliche dabei ist nach dem nach dem Konzept von Pierre Nora die Tatsache, dass nicht nur konkrete Erinnerungsorte eine Rolle spielen, wie sie beispielsweise, in dem DaF-Lehrwerk Erinnerungsorte ausschließlich gewählt wurden, um einen Einstieg zu bekommen in die Thematik.
- 6 Nein, der zweite Aspekt ist ja, dass sie abstrakter sein können. Und da lässt sich natürlich in der Kulturvermittlung des Deutschen als Fremdsprache relativ viel draußen machen und da gibt es ja dutzende von Beispielen. Ich könnte zum Beispiel eine (unv.), ich muss mal eben das Telefon abwürgen, sorry, zurück zum Gespräch. Ich könnte zum Beispiel ein Abstraktum wie Pflicht nehmen. Und spezifisch und jetzt denke ich mal vielleicht nicht an Österreich, sondern an das Land, das mir näher liegt, Deutschland. Schritt für Schritt in einer Sprachklasse das Thema Pflicht, bearbeiten, Pflichtgefühl und dann sind wir ganz schnell bei Gehorsam und Unterordnung und und und angekommen. Das heißt, hier wird eine Vielfalt an Möglichkeiten eröffnet, die ich dann auch mit Dingen konkretisieren könnte, die ganz real aktuell von Bedeutung sind, nämlich Pflicht bei Besuch von Seminaren und Unterricht und Konsequenzen bei Fehlzeiten.
- Kritik EO
- Und dann bin ich, wie eben gesagt von einem hohen, abstrakten Niveau auf etwas ganz konkretes Reales gekommen. Das ist das Potenzial, das Erinnerungsorte bietet.
- 7 S2: Mhm das heißt, auch wenn Sie sich für sich Geschichtsdidaktik ursprünglich Interessierten, ist das hier bei ihnen nicht nur ein Zugang über historischen, faktenbasierten Unterricht, sondern tatsächlich geht es mehr um das ja diskursive, könnte man sagen?
- ..Curr. Bedingl.
- Definition EO
- ..kult Lernen
- ..Forschung
- 8 S1: Geschichtsunterricht ist ja nicht deckungsgleich mit Sprachunterricht, oder ich hätte es genau umgekehrt formulieren sollen: Sprachunterricht profitiert von geschichtlichen Fakten aus meiner Sicht immer nur dann, wenn sie einen Gegenwartsbezug haben, der auch möglichst konkret den aktuellen Alltag betreffen kann. Wir vermitteln nicht Fakten, um der Fakten willen, sondern um der Komplexität der Diskurse gerecht zu werden, die Hintergrundkenntnisse zu haben. Um das überhaupt aufschlüsseln zu können. Und da halte ich manche meiner Vertreterinnen und Vertreter im Fach DaF DaZ für ein wenig zu, sagen wir mal böserweise, blauäugig, weil allzu viel Kenntnisse vorausgesetzt werden, die wir nicht mal in Deutschland bei Abiturienten haben und ich gucke da mal nur in das Bundesland NRW und bin manchmal erstaunt, dass die aus Baden-Württemberg kommen, etwas mehr Kenntnisse mitbringen, das heißt allein, da ist es ja schon sehr heterogenen schauen wir dann auf die ganze Welt, wird es ja noch sehr viel verrückter, (unv.). Und verrückt ist hier vielleicht im doppelten Sinne des Wortes zu gebrauchen.
- 9 S2: Ja ja, genau auf die praktische Umsetzung und auf diese Lehr- und Lernkontexte würde ich später noch gerne genauer eingehen. Weil Sie auch ihre Fachkolleginnen kurz erwähnten: Ich habe in der Literatur auch Umschreibungen zum Begriff Erinnerungsorte gefunden: Michael Dobstadt spricht zum Beispiel von Erinnerungsworten, nicht Orten oder Claus Altmayer hat den Begriff der mnemologischen Deutungsmuster geprägt - was halten Sie denn von diesen Umschreibungen oder vielleicht auch alternativen Begriffen?

Definition EO	10 S1: Gehen wir mal auf Dobstadt ein. Das ist ein interessanter interessante Umschreibung, die aber nicht auf alle Erinnerungsorte passend wird zutreffen können. Natürlich können wir uns das Beispiel, hat er ja selbst gewählt, so etwas wie Mauerfall und was damit zusammenhängt. Im besten Moment noch diskursiv weiter ausgearbeitet wird und wo möglicherweise eine Generation nach uns Historiker zum Teil auch ganz anders drüber schreiben werden.
Definition EO	Bei konkreteren Dingen und zum Teil auch ältere, weiter in der Vergangenheit zurückliegenden Dingen halte ich das für einen problematische Begriff weil. Vorgänge beispielsweise in der Paulskirche, sich nicht nur mit dem Wort Erinnerungsworte fassen lassen. Bei Claus Altmayer halte ich es für sehr einfach, er hat das mnemologische Konzept als Begriff gewählt, damit er in die Literatur eingeht, als jemand, der eine Systematisierung geschaffen hat, wo es einer von mehreren Unterpunkten ist. Ich glaube, er hat damit gegen den Strom der Zeit angeschrieben, denn wenn in der Politologie, in der Geschichtswissenschaft, in der Soziologie und anderen Fächern zunehmend von Erinnerungsorten die Rede ist, dann kann man im kleinen Fach DaF DaZ nicht ne neue Begrifflichkeit einführen.
..Forschung al	11 S2: Mhm sprechen wir kurz über das Fach DaF DaZ also die Disziplin. Mhm wie schätzen Sie den aktuellen Forschungsstand ein? Sie haben aktuell anfangs schon gesagt. In einem kurzen Kommentar sie sie wüßten gar nicht mehr, was man noch sagen könnte es ist wäre schon alles gesagt. Können Sie auch noch Forschungslücken identifizieren?
Forschung	12 S1: Ja, davon gäbe es sehr viele. Wir haben zum Beispiel viel zu wenig Arbeiten, von größeren Arbeiten. Ich denke da eher an die Promotion als eine Masterarbeit, wo man hier nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung hat. In denen ganz real durchgeführter Unterricht an beispielsweise ein oder 2 Erinnerungsorten empirisch erfasst wird und die Wirkungsmechanismen und Effekte ganz gezielt beleuchtet werden. Das haben wir nicht, das haben wir unter anderem auch deswegen nicht, weil die Chancen mit einer kulturwissenschaftlichen Dissertation in unserem Fach DaF DaZ in den letzten Jahren in, mit Blick auf die Berufsperspektiven schlechter geworden sind. Wir müssen gleichzeitig feststellen, dass seit einigen Jahren Promotionen stark durch DaZ geprägt sind und damit immer kleinteiliger geworden sind und einen größeren Themenzusammenhang weniger in den Blick rücken, was aber bei einem ne Arbeit über Erinnerungsorte zwangsläufig der Fall sein müsste, da die reagiert also Fach Entwicklung und Notwendigkeit. Kulturvermittlungsbereich zum Beispiel zu den Erinnerungsorten mehr zu erforschen.
	13 S2: Mhm. Genau im DaZ-Bereich wurde das Thema Erinnerungsort, der auch schon thematisiert es geht um kulturelles Lernen im Museum zum Beispiel. Was ich auch sehr interessant finde, aber darum soll sind in diesem Kontext jetzt nicht gehen, da geht es immer um Deutsch als Fremdsprache. Wie würden Sie diese Entwicklung erklären? Den Mangel an Forschungsarbeiten und Professuren im kulturwissenschaftlichen Bereich.
..Sprachenpolitik	14 S1: Das ist ein bisschen schwierig, da die einfachen Antworten zu geben, aber die Dominanz von Deutsch als Zweitsprache ist ja bereits durch einen Artikel Überschrift von Nicole Marx war einigen Jahren angedeutet worden, und sie

lautete ist das das dem Dorf sein Tod da wirds recht vorausschauend gesehen, das gerade auch aufgrund von ich benutze das Wort Flüchtlingswelle ungern. Eine Verdattung stattgefunden hat und die Auswirkungen hatte auf Arbeitsplatzchancen, auf Ausrichtung auf Integrationskurse und zwangsläufig bei Promotionen auf genau diese Bereiche damit ist. Der große Bereich, das ein Stück weit ins Hintertreffen geraten es gibt eine Parallelentwicklung weltweit, die ein bisschen Sorge machen kann. Das ist die Anglophonisierung, zu der ich ja auch mehrfach geschrieben habe. Die uns in Schwierigkeiten bringt, die großen Themen in deutscher Sprache auf eine Art zu erforschen und zu publizieren und dann international, tatsächlich auch Feedback zu bekommen. Diese Arbeiten werden zum großen Teil gar nicht rezipiert. Wir schon noch kleinteilige Arbeiten zum Spracherwerb im daz Bereich, weil das eine Problematik ist, wie wir sie mit anderen Einwanderungsländern auch vorfinden.

15 S2: Mhm. Mhm ja, ich hab mich.

S1: Man könnte sicherlich noch mehrere Aspekte finden, aber das sind glaub wichtige.

S2: Ja ja. Ja. Ich habe mich in dem Kontext auch gefragt, ob es einen Unterschied machen würde, wenn diese Forschung zu kulturwissenschaftlichen Fragestellungen im Fach DaF DaZ auf Englisch verfasst werden würde.

16 S1: Ich hab da meine Zweifel. Es gibt dann zwar mehr Leute in der Welt, die das dann auch lesen und verstehen könnten, dann gäbe es möglicherweise den einen oder anderen Hinweis auf Deutsch auf Literatur deutscher, österreichischer schweizerische Autorinnen, Autoren mehr. Aber wir leben schon in einer Wissenschaftswelt, die doch sehr angelsächsisch dominiert ist. Von daher wäre es dann ein Experiment, um zu sehen, was passiert.

17 Aber ich glaub, das wird nicht dazu kommen.

18 S2: Mhm ja, ich ich war ja letzte Woche auf der Dgff Tagung und da gings ja auch allgemein um Fremdsprachenunterricht und das war natürlich sehr vielseitig mit Germanistik, Slawistik, Romanistik und Germanistik war tatsächlich die Gruppe oder die Disziplin mit den wenigsten Vertreterinnen. Es gab es schon allgemeine Fragestellungen wie etwa - wie thematisieren wir kulturelle Phänomene im Fremdsprachenunterricht, die alle Sprachen beschäftigen, und es gibt dann halt unterschiedliche Zugänge und vielleicht auch unterschiedliche Begriffe. Aber im Endeffekt ging es dann doch um dasselbe Thema. Ja, und da hatte ich dann auch ein bisschen den Eindruck, dass es auch, ja, gewinnbringend sein kann, wenn man fächerübergreifend in der Fremdsprachendidaktik über diese Themen spricht.

19 S1: Natürlich, dem stimme ich sofort zu. Wir müssen aber, wenn wir jetzt über die Philologien und das Thema Kulturvermittlung reden, im Blick behalten, dass wir etwa 15 Jahre der, wie ich ausdrücken würde, Hochgestochenen Theoriediskussion haben mit Forderungen, die sich meist gar nicht erfüllen lassen, weil in keiner der Sprachen das Sprachniveau mehrheitlich erreicht wird. In der der Diskurs so möglich wäre, wie er idealtypisch schön wäre. Ich glaube, wir sind an einem Wendepunkt, weil auch das in den Philologien jetzt langsam erkannt wird und man doch zu etwas mehr Realismus tendiert. In der Hinsicht finde ich den Artikel von Plickat und Schädlich? Ich hoffe, ich hab das

richtig im Kopf. Aus dem Tagungsband von Lotter, König und anderen zur Kultur, ich weiß nicht, ob Sie den Titel kennen/ haben. Ich leite Ihnen sonst die Literatur weiter.

20 S2: Aha. Gerne.

21 S1: Da wird. Und? Click hat und mit beim zweiten Namen wenn ich jetzt nicht sofort sicher aufgeworfen, dass man ja eigentlich schon einem Druck unterliegen, nur in einer bestimmten Art, in einer bestimmten thematischen Ausrichtung und vor allen Dingen nur empirisch zu arbeiten, um im Fach weiterkommen zu können. Das sind tatsächlich Zwänge, denen wir uns da auferlegt haben, die auf einer anderen Weise tatsächlich auch schädlich sind, und ich bin ziemlich sicher, dass da jetzt ein kleiner Trend, eine kleine Trendwende einsetzt, man betrachtet zum Beispiel den Artikel von Wolfgang Hallet in diesem Sammelband und vergleiche ihn mit dem, was Wolfgang Hallet in den letzten Jahre. Geschrieben halt aus dem Kopf zieht hier steht bei Hallet jetzt drin und der Erwerb geschichtlicher Kenntnisse ist Unabweislich für den Sprachunterricht anders formuliert historisches At usw. Da, glaube ich, wird sich in den nächsten Jahren etwas tun.

22 S2: Mhm ja, es wird ja auch vom Empirical Turn gesprochen und ich würde das jetzt zum Anlass nehmen und auch auf die Praxis zu sprechen zu kommen. Egal ob es um Ihren Unterricht innerhalb des deutschsprachigen Raums oder außerhalb geht, ob Sie Erfahrungen mit Lehramtsstudierenden in Deutschland haben oder mit, daf Studierenden außerhalb des deutschsprachigen Raums. Wie sind denn Ihre Erfahrungen, was das kulturreflexive Lernen oder kulturbezogene Lernen angeht? Mithilfe des Konzepts der Erinnerungsorte? Unter welchen Umständen kann dieser Unterricht gelingen?

23 S1: Nun, er kann immer dann gelingen, wenn man es schafft, ein Thema zu finden, das wenigstens einen größeren Teil eines Kurses irgendwie dann interessiert und vor allen Dingen im zweiten Schritt interessiert. Dazu, das behaupte ich immer wieder, es ist natürlich sehr hilfreich, wenn wir einen Erinnerungsort ein Stück weit lebendig machen können, weil es darüber kurze Videoausschnitte gibt, die einen anderen Zugang ermöglichen, aber das gibt es zu ganz vielen Erinnerungsorten. Da muss man nur in den Mediatheken suchen und dann kann man sich oft 23 Minuten zusammenschneiden und hat damit einen Einstieg.

Generell ist aber von Bedeutung, egal ob es sich um das Konzept der Erinnerungsorte handelt oder um eine andere Art von Kulturvermittlung, dass wir weltweit mit unterschiedlichen vorhin schon erwähnt, Wissensbeständen zu rechnen haben, wie ich ja schon mal geschrieben habe und wie ich es immer wieder erleben eine Kollegin auch in Spanien erlebt hat, gibt es Lernende, die nicht wissen, dass es nach dem Zweiten Weltkrieg mal 2 deutsche Staaten gab, wenn man damit den konfrontiert wird, dann ist gleichzeitig klar, dass das Ideal des Diskursiven natürlich ein sehr schönes, ist aber ohne eine gewisse Faktenbasis auch illusorisch. Und das wird besonders dann nochmal deutlich. Ich (unv.) ist, wenn man mit lernern und lernerinnen aus Ländern oder vielleicht sogar Kulturkreisen zu tun hat, die einen rein positivistisches Geschichtsbild im eigenen Lande vermittelt bekommen haben, wo die Wahrheit, die ist, die möglicherweise der Staatschef ausgibt. Das kann man ja auch empirisch

nachweisen, um auf den Empirical Turn zu kommen. Nur ein Beispiel. Vor einigen Jahren wurden mal die Testergebnisse weltweit ausgewertet und der damalige Leiter (Person) hat mir dann mitgeteilt, dass die Belarussen die besten wären in Anführungsstrichen, also die besten Ergebnisse von Testdaf kamen aus Weißrussland. Die zweitbesten aus Russland. Das ist insofern wenig aussagekräftig, als man in Belarus oder auch Russland erst dann zum teuren Test geht, wenn man glaubt auch wirklich ein gutes Ergebnis erzielen zu können. In China beispielsweise haben Eltern, die inzwischen über mehr Geld verfügten, ihre Kinder schon mal zur Probe in den Test geschickt und das eigentliche Ziel war, ein halb ein halbes Jahr später in Kenntnis des Tests, dann den richtigen Versuch zu starten. Damit sind die Aussagen natürlich verfehlt, wenn ich sage, die besten Ergebnisse in Belarus, was ich aber eigentlich erzählen will, ist, wenn man sich die Ergebnisse von Testdaf bei Belarus dann einmal genauer anschaut, dann gab es einen signifikanten Einbruch in einem einzigen Prüfungsteil und das war die Pro und contra Aufgabe. Als ich das belarussischen Kolleginnen und Kollegen mitgeteilt habe, sagten die "Das erstaunt uns nun überhaupt nicht." Hier ist ja vor vielen Jahren auch der Erinnerungsaufsatz, der Erörterungsaufsatz in der Muttersprache abgeschafft worden. Und als ich mir dann mal genauer die Testergebnisse an der Universität (asiatische Stadt) angeschaut habe, entdeckte ich das gleiche Phänomen. Signifikante Ausreißer bei dem Pro und contra Aufgaben. Das hat Relevanz, wenn man sich das vor Augen führt für unseren Kulturvermittelnden Unterricht im Sprachunterricht, deshalb besonders natürlich auch Relevanz, wenn man einen Erinnerungsort als Basis dafür wählt, weil wir in vielen Fällen nicht nur Hintergrundwissen zu vermitteln haben, sondern auch verschiedene Deutungen nebeneinanderzustellen haben und uns mit der Erwartungshaltung auseinandersetzen müssen, dass wir als Lehrkräfte jetzt nun sagen würden, was richtig ist. Was ja in vielen Fällen gar nicht geht. Die Erwartungshaltung entsteht aber oft daraus, weil die einzige Testform die Lernen und lernen, beispielsweise in (asiatisches Land), aus dem schulischen Sprachunterricht kämen. Die des Multiple Choice Test ist, und da gibt es immer nur eine richtige Antwort unter 4 Option.

- 24 S2: Mhm. Mhm ja, Sie haben schon etwas ganz Wichtiges gesagt, was ich auch selbst immer wieder im Unterricht erlebe – die Lehrperson als Deutungshoheit, die ja wie wie soll eine Lehrperson mit in solchen Situationen umgehen? Wenn es um Erinnerungsorte geht und es vielleicht kein Richtig und kein Falsch gibt. Welche Kompetenzen braucht eine Lehrperson?

- 25 S1: Wünschenswert wäre, dass sie so viel über Geschichtswissenschaft weiß, dass sie weiß, dass bestimmte Quellen, die wir haben, als Faktum an sich zu bewerten sind. Das sind oft Quellen mit Zahlen. Wieviel Tote gab es in Auschwitz, wieviel davon waren jüdischen jüdischen Glaubens? Das sind Fakten, die sind unstrittig. Und da muss man dann auch darauf verweisen, dass es durchaus Dinge gibt, über die man eigentlich überhaupt nicht diskutieren braucht. Wenn wir dann aber über Ursachen und Wirkungen reden, dann ist natürlich auch ein Historiker oder eine Historikerin in der Position sagen zu müssen ja, das sind dann irgendwann immer Deutungen, Deutungen auf Basis von Quellen und Quellenkritik, aber nicht mehr, absolut gesicherte Aussage. Und dann kann ich als Lehrkraft irgendwann sagen und ich persönlich, ich habe mich damit

ziemlich gut beschäftigt, ich tendiere dazu, dies hier als die aktuelle Wahrheit anzunehmen. Es kann durchaus sein, dass irgendwann nochmal in Quellen ein Stück gefunden wird, was auch meine Haltung nochmal ein Stück weit verändern könnte, aber der gegenwärtige Stand der wissenschaftlichen Forschung ist ebenso wie gerade dargestellt.

- 26 S2: Mhm ja. Ich könnte mir vorstellen, dass das Lehrkräfte auch verunsichert und dass sie deswegen davor zurückschrecken, sich mit so einem komplexen historischen Thema zu beschäftigen, weil sie vielleicht nicht das nötige Hintergrundwissen haben, weil das vielleicht gar nicht Teil des Studiums war, wie auch immer. Sehen Sie noch andere Hürden oder was würden Sie zu diesem Problem sagen?
- 27 S1: Ja, das ist ganz offensichtlich und deshalb habe ich ja auch oft genug geschrieben, dass das ein Problem ist und dass wir auch in unseren (unv.) dass Studiengängen dafür wirklich zu wenig ausbilden und das ist je nach Standort. Natürlich ja, auch nochmal unterschiedlich und hat mit Kapazitäten zu tun, ich hab das ja deutlich gemacht, am Beispiel meines Artikels zum deutschen Wirtschaftswunder, wo alle oder die fast alle Lehrwerke für die Integrationskurse tatsächlich in verkürzter Form schablonenartig ist das wiederholen, was in der Fachwissenschaft so schon seit Längerem gar nicht gesehen wird. Ja wie sollen unsere Lehrkräfte das denn wissen? Eventuell spüren Sie es, weil sie zufällig auch mal irgendein Fernsehbeitrag gesehen haben, wo sowas schon kritischer thematisiert wurde und dann bekommt man Angst, sowas so intensiver zu unterrichten und hält sich vielleicht nur an das Lehrmaterial zieht es durch und hat die Lektion absolviert. Und dann gibt es aber immer wieder auch Lehrkräfte sagen Oh, das würde ich gerne auch noch mal ein bisschen genauer wissen ja, und für die müssen wir Materialien bereitstellen, für die müssen wir Hintergrund, Text, der arbeiten da müssen Hilfestellungen erfolgen und das, Glaube ich, haben wir zwar immer wieder versucht und ich könnte x Namen nennen, aber wir haben es nicht in ausreichendem Maße gemacht, so dass es für viele Themen nützlich wäre.
- 28 S2: Ja und wenn wir uns die Perspektive der Lernenden anschauen? Welche Lernziele gilt es zu erreichen im Unterricht? Mit dem Konzept der Erinnerungsorte was? Welche Kompetenzen sollten lernen.de? Nach seiner Einheit oder nach einem längeren Projekt beherrschen?
- 29 S1: Ok entgegen der bisherigen Wissenschaftsströmen der letzten 2 Jahrzehnte sag ich, der erste Punkt ist einfach mal, dass sie Informationen erworben haben, die von einer gewissen Relevanz sind. Als zweiten Punkt würde ich sagen, dass Sie gelernt haben sollten, kritisch mit Informationen umzugehen, Fakten gegeneinander abzuwägen und im Diskurs vielleicht gelernt zu haben verschiedene Sichtweisen, abwägend miteinander zu besprechen. Und damit wäre schon sehr, sehr viel erreicht, weil es dann letztlich ja auch zu einer Form von Selbstreflexivität führt, weil man sich plötzlich positionieren muss.
- 30 S2: Mhm ja, und in in diesen, also innerhalb dieser Lernziele dies jetzt aufgezählt haben. Welche Rolle spielt hier das sprachliche Lernen?

..Lernziele
..Sprache Meh

- 31 S1: Das ist natürlich das, was eigentlich im Vordergrund steht, denn machen wir uns nichts vor. Durch das Erlernen der Sprache soll etwas erreicht werden, beispielsweise die Möglichkeit, eine Hochschulzugangsprüfung zu bestehen oder einen Test zu bestehen, mit dem man in dem Land integriert werden darf, indem man sich gerade befindet.
- 32 Gleichwohl gibt es aber so viel bedeutungstragende Elemente gerade auch im Bereich geschichtlicher Begriffe, sodass damit natürlich sehr, sehr viel auch in sprachlicher Hinsicht erworben werden kann.
Wir kommen dabei aber allerdings manchmal auch bis im Begrifflichkeiten, wo es sehr, sehr schwierig wird, ist wirklich umfassend und gut zu erläutern. Ich nenne als Beispiel nur ein Wort.
Und habe im Kopf verschiedene Hintergrund, Länder oder verschiedene Länder mit unterschiedlichen Hintergründen vor allen Dingen über (asiatisches Land) und dieses eine Wort ist die würde.
Sie lässt sich nicht 1 zu 1 übersetzen ins (Sprache eines asiatischen Landes) und wenn man 2 Begriffe benutzt, um sie zu übersetzen, kommt man der Komplexität immer noch nicht ganz.
Entgegen. Und dann kann man vielleicht noch ein drittes, aber sehr altes (Sprache eines asiatischen Landes) Wort für wen war schon überhaupt nicht mehr zum allgemeinen Sprachgebrauch gehört?
Und muss dabei lernen, wie kompliziert es ist, historische Begriffe oder aktuelle philosophisch politische Begriffe so mit Inhalt zu füllen, dass sie dem eigenen Hintergrund und im eigenen Bewußtsein möglichst entsprechen.

- 33 S2: Mhm, Mhm ja, das Beispiel passt jetzt sehr gut zu meiner darauf folgenden Frage welche Rolle spielt für sie den nationale Codierung? Die an vielen Erinnerungsorten haftet oder allgemein, wenn man über Kultur spricht, wird oft schnell von der von der nationalen Kultur von dem nationalen Kollektiv ausgegangen. Wir würden sie diesen Punkt einordnen.

..Nationenbegriff

- 34 S1: Naja, wenn ich als Historiker, der ich ja irgendwo auch bin, weil ich Geschichtswissenschaft studiert habe, daran gehe, dann hätte ich auch vor 20 Jahren schon sagen können ja, Geschichte ist oft national dominiert durch Ereignisse wie wir sie seit dem 19. Jahrhundert und der Entstehung von Nationalstaaten nun einmal haben.
Ist aber immer auch durch Begegnungen durch Entwicklungen in anderen Ländern durch Strömungen geistiger Art beeinflusst worden, dass man von dem (rein?) nicht, sondern ein, wenn man ehrlich ist, sowieso eigentlich nie wirklich sprechen konnte, selbst wenn es mal dominanter war als jetzt vielleicht in einer globalisierten Welt. Wenn wir uns aber anschauen wie sagen wir mal in den letzten 10 Jahren in unserem Fach, dass das nationale immer stärker diskreditiert wurde vermutlich wie ein Kollege, schreibt Siegfried Ehrmann bei der (Man?), weil wir uns da zu sehr an das Nationalistische oder an unsere ja zum Teil furchtbare Vergangenheit erinnern, dann muss man halt feststellen, dass das so einfach nicht geht, das Nationale außen vor zu lassen, und ich hätte vor 3 Jahren oder nein vor 2 Jahren wahrscheinlich noch viel mehr Schwierigkeiten gehabt. Das auf einer Podiumsdiskussion zu vertreten. Aber seit dem Überfall auf die Ukraine durch Russland sind die Leute vorsichtiger geworden, wenn sie dagegen argumentieren, weil wir plötzlich eine wieder ein Erstarken des Nationalen erleben müssen, leider würde ich sagen, aber ich

..Nationenbegriff

..Nationenbegri

..Forschung al

..Forschung at

Lehrkontext

..kult Lernen

..Strategien

..Lernziele

habe es nie anders als realistisch angesehen und dieses Nationale, egal welchen Erinnerungsort wir wählen oder ob wir einen nehmen aus den Herkunftsländern, ist in den letzten Jahren deutlich stärker geworden. Wir müssen doch nur Entwicklungen innerhalb Europas innerhalb der Europäischen Union angucken: Polen Ungarn wären klassische Beispiele.

Auseinandersetzungen auf dem Balkan der aktuellen Art sind Beispiele, oder wir müssen beispielsweise an die Politik Chinas Denken und beispielsweise dran denken was curricular dort im Sprachunterricht vorgegeben wird. Und dann sehen wir sehr oft beim Nationalen. Haben aber die Chance, mit nicht wenigen Erinnerungsorten, das Übernationale und das Übergreifende dabei heraus arbeiten zu können.

35 S2: Mhm wenn ich das richtig verstehe, dann wäre für Sie der interkulturelle Zugang auch plausibel für den Unterricht?

36 S1: Ich halte ihn weiterhin für plausibel, ich will natürlich sofort zu, dass wir mal nur das eigene und das Fremde in den Vordergrund stellt, mein zu Verhärtungen und Schablonisierung für das ist natürlich Unsinn. Aber wenn man jetzt sensibel macht die Überschneidungsmengen herausarbeitet die gleiche Art, sind die Unterschiede herausarbeitet und versucht herauszufinden, warum es Unterschiede gibt. Dann halte ich den interkulturellen Ansatz nach wie vor für zeitgemäß, sofern er den Gegebenheiten angepasst wird. Man könnte sich ja zum Beispiel mal die Frage stellen warum sind die Deutschen und jetzt rede ich sehr nett so (ne?), die Weltmeister im Abschließen von Versicherungsverträgen, mit denen auch noch die Enkel abgesichert werden. Das Gleiche gibt es in dem Maße weltweit nicht, lässt sich aber hundert Prozent statistisch nachweisen, weil die Versicherungsgesellschaften Einblick gewähren.

Die Art Versicherungen, so wenn man dieses als Fragestellung nimmt und fragt, wie viel Versicherungsverträge werden dann in dem Land eurer Herkunft abgeschlossen, damit die Enkel studieren können? Dann kriegen wir schon mal unterschiedliche Daten, wenn sie sich dann recherchieren lassen. Spannend wird es aber bei der Frage warum wird denn da so unterschiedlich gehandelt? Hm, dann wird es ein eventuell richtig guter diskursiver Unterricht, der im Idealfall nicht nur das Eigene und Fremde, sprich hier die Unterschiede bei Versicherungsabschlüssen in den Vordergrund rückt, sondern erklärungs Hintergründe schafft und Gemeinsamkeiten auch herausstellen kann.

37 S2: Mhm. Mhm. Mhm und wenn Sie dann über ein konkretes Beispiel im Unterricht sprechen und? Mhm über dieses Schubladendenken hinaus kommen möchten. Was ist da für Sie zentral, vielleicht auch auf sprachlicher Ebene? Welche welche Hinweise würden Sie geben, um die Reflexion anzuregen, um auf eine Metaebene zu kommen.

38 S1: Also mir fällt es schwer, abstrakte Hinweise zu geben, weil sie zu leicht und zu schablonenhaft daher gesprochen wären. Ich würde immer sagen, das methodische Herangehen ist im Prinzip schon der wichtige Schritt. Hinzukommt, was wir als Lehrziele haben, wenn wir über Diskursivität, Reflexivität, Selbstreflexivität sprechen. Ich kann es in diesem Interview vielleicht einmal an einem methodischen Beispiel verdeutlichen, dass ich nie veröffentlicht habe, aber was demnächst in einem Artikel mal genannt werden

wird ich habe und das passt jetzt zu unserem Interview in meiner (europäische Hauptstadt) Zeit. Eine Methode entwickelt zu Betrachtung eines Films man kann das natürlich auch für einen Filmausschnitt sich vorstellen. Ich habe die Methode für mich genannt. Die 10 x Methode und ich habe zu beispielsweise einem Spielfilm. 10 Thesen erstellt. Wovon ich der Meinung war 3 kann ich sehr gut belegen, dass sie stimmig sind 3 klingen ganz toll, aber ich kann gut belegen, dass sie so nicht stimmen und 4 habe ich irgendwie da hab ich mir irgendetwas ausgesucht, was Nebenaspekt vom ganzen beleuchtete. Ob es nun stimmt oder nicht, diese hab ich munter durcheinander gewürfelt und die Studierenden bekamen die Aufgabe 2 mal eine 1 zu setzen, wo sie sagen hier stimme ich zu 2 mal eine 0 zu setzen, wo sie sagen dieser These widerspreche ich und zweimal ein x zu setzen, wo sie sagen würden, darüber würde ich gerne diskutieren. Diese Methode ist ein Selbstläufer, ich habe noch nie erlebt, dass sie nicht funktioniert hat ganz einfach, weil die Leute unterschiedlich markieren und dadurch ein eigener Gesprächs betraf. Hervorgerufen wird. Jetzt wird man doch wissen warum hat denn meine Nachbarn sowas komisches angekreuzt? Aus diesem Diskussionsverlauf, der im Übrigen auch auf etwas niedrigerem Sprachniveau sehr gut denkbar ist? Erfolgen dann Zwänge im Unterricht, in denen die Lehrkraft Informationen reingeben muss, damit man eine verbesserte Entscheidungsbasis halt. So ich habe jetzt versucht, anhand einer Methode zu verdeutlichen, welche Zielsetzungen mir eigentlich wichtig sind.

39 S2: Mhm. Ja. Mhm. Können wir vielleicht noch einmal über einen einen konkreten Erinnerungsort ihrer Wahl sprechen und anhand dieses Beispiels erläutern sie dann noch einmal ihre Lernziele? Also wie sieht das konkret angehen würden oder wie wie 2 Fragestellungen dazu sein könnten, um diese? Um diese Lernziele zu erreichen.

40 S1: Mhm. Gut, da ich jetzt länger nicht auf niedrigerem Niveau unterrichtet habe, sondern eigentlich immer nur Seminare gegeben habe, wähle ich jetzt einen Erinnerungsort aus, der A für die große Mehrheit derer, die in der Stadt unterrichten, vielleicht nicht wichtig ist und der B sprachlich auch etwas schwieriger ist. Der Erinnerungsort ist ein Mensch und er heißt Fritz Bauer. (unv.) Ich könnte mir vorstellen, dass Sie mit dem Namen auch nichts anfangen können, was in vielen Fällen so ist. Fritz Bauer war in der Weimarer Zeit ein junger Mann ich glaube, jüngster Richter in Baden-Württemberg, stand der linken SPD nahe, hatte jüdischen Ursprung und war, wie man später erfahren hat, also auch noch homosexuell. Das einzige, was man hinzufügen kann. Er hatte wenigstens eine weiße Hautfarbe. Er war von den Nazis inhaftiert. In einem Auffanglager hat dort vermutlich ne dort unterschrieben, dass er nichts gegen den neue herrschende Regierung tun wird. Konnte dann nach Dänemark fliehen, ist von Dänemark weiter nach Schweden geflohen, hat dort im Staat um Willy Brandt herum eine Exilzeitschrift mit herausgegeben, die natürlich eine oppositionelle Zeitschrift war. Er ist nach der Niederlage Deutschlands sehr bald nach Deutschland zurückgekommen. Wurde Oberstaatsanwalt. Mit Niedersachsen hat dort ein Prozess gegen einen Alten hat sie geführt, der dazu führte, dass Attentäter gegen Hitler danach nicht mehr Volksverräter genau genannt werden dürften, weil es unter Strafe stellt. Der wurde dann als Generalstaatsanwalt. Nach Frankfurt berufen und hat dort 2 wichtige unsere Gesellschaft veraendern.de Dinge eingeleitet. Das Erste war. Er hat jüngere Staatsanwälte ich glaube 3 insgesamt. Vorsicht quasi

hergeschoben, um die Auschwitz Prozesse einzuleiten und diese Auschwitz Prozesse mit. Aus allen Schichten Mitangeklagten aus allen Schichten der Bevölkerung waren tatsächlich war eine Wendemarke in der deutschen Reflexion über die eigentliche Geschichte. Das war zum Teil so entsetzlich. Was dabei an die Öffentlichkeit kam, dass ein Umdenken größeren Schichten einsetzt. Und das zweite, was Fritz Bauer gemacht hat, war etwas, was illegal war. Er hat nämlich aus Argentinien den Hinweis bekommen, wo Adolf Eichmann sich versteckt und diesen Hinweis hat er nicht an den deutschen BND oder die Kriminalpolizei oder ähnliches weitergegeben, weil er zu genau wusste, dass in diesen Institutionen überall noch alte Nazis sitzen, die Adolf Eichmann wahrnimmt, wird nein. Er hat den Hinweis an dem israelischen Mossad weitergegeben. Und dieser hat Adolf Eichmann in Argentinien entführt und in Tel Aviv angeklagt und zum Tode verurteilt. Also letztlich Gesellschaft verändern?

Ereignisse im Wesentlichen herbeigeführt durch einen Mann, der weiterhin relativ unbekannt ist, über den aber 2015? Um 16 innerhalb von etwas mehr als einem Jahr 2 Kinofilme und ein Film für die dritten Programme des Fernsehens erschienen sind und das bietet die Basis mit Filmausschnitten hervorragend, dieses Illustrieren zu können. Außerdem gibt es. Fritz Bauer, Institut in Frankfurt, durchaus immer auch einmal textmaterial, was man adaptieren und verwenden kann, so ich hab das jetzt so ausführlich erzählt und zu zeigen, wie man an einem einzigen Menschen Wirkung aufzeigen kann, die eine gesellschaftspolitische Relevanz hatte und deren Folgen ja noch größere geteilt haben, nämlich die, dass in anderen Ländern gesagt wird, das mit der Aufarbeitung ihrer eigenen Vergangenheit haben die Deutschen aber ganz gut hingekriegt. Dafür war Fritz Bauer ein ganz entscheidender Mann und Wirkungsfaktor.

Und ich könnte natürlich mir jetzt, wenn ich diese Person als Erinnerungsort gewählt habe, vorstellen, dass ich den Unterricht ausweiten, wenn ich den die Zeit habe und zu fragen, welche Persönlichkeiten mein aus dem einen oder anderen Herkunftsland dann in ähnlicher Weise als ein Erinnerungsort charakterisieren könnte und damit könnte in der Tat ein umfassenderer und viel heterogener und vielschichtigerer Diskussionsstand erreicht werden.

- 41 S2: Mhm, das heißt, sie würden auch über die Auswahlkriterien für einen Erinnerungsort gehen und dann vergleichen wäre das auch ein Erinnerungsort? Welche Personen gebe es? Weisen die ähnliche Kriterien auf, werden die heute heute rezipiert, spielt heute eine Bedeutung?

- 42 S1: Ja, wobei ich natürlich also dem Stimme ich sofort zu, weil ich natürlich immer im Hinterkopf haben muss wie viel Zeit habe ich zur Verfügung? Wie ist das Sprachniveau? Meine Gruppe, welche Art von Tests sind am Ende vorgeschrieben? Kann ich mich in das Gesamtsystem damit einfügen? Und dann wird es sehr oft ein sehr viel kleinerer Erinnerungsort sein, den ich für den Unterricht wähle, der dann aber für irgendetwas exemplarisch steht. Wir können ja nicht auf die Welt retten, nur weil wir uns den tollsten Erinnerungsort aussuchen, für den wir dann aber 60 Stunden brauchen würden, um ihm erschöpfend zu behandeln.

- 43 S2: Mhm. Mhm. Ja, ich hab jetzt anhand ihrer Schilderung auch herausgehört, dass für Sie der Lernkontext beziehungsweise auch die Sozialisierung, sagen

..Strategien
..Lehrmittelprc

Gelingensbeding

Lehrkontext

wir so, der Lernenden, eine große Rolle spielt.

Lehrkontext

44 S1: Ja natürlich, das ist so und alles andere halte ich für unrealistisch, wie ich auch geschrieben habe. Menschen, die in nordafrikanischen Staaten zum Beispiel zur Schule gegangen sind, haben fast nie etwas über den Holocaust erfahren im Unterricht, weil es dort nicht in den Lehrbüchern steht. Ja, das ist doch klar, dass die zu der Thematik eine andere Einstellung mitbringen, wenn sie denn plötzlich damit konfrontiert werde. Und das ist nur ein Beispiel und man kann so viele andere anführen.

45 S2: Ja, Sie haben jetzt schon gesagt, das hängt ein bisschen von der Zeit ab. Von den curricularen Bestimmungen von dem von der Sozialisierung vom Sprachniveau. Mhm, sehen Sie noch andere Herausforderungen?

Lehrkontext

46 S1: Also wenn ich mir anschau, wie unterschiedlich weiterhin Frauen und Männer, Schülerinnen und Schüler in vielen Ländern dieser Welt behandelt werden, dann kann ich natürlich bei einer Themenauswahl immer auch mal im Blick haben, genau diese Unterdrückung eines Geschlechts an irgendeinem Beispiel zu bearbeiten, das kann ich als Mann vielleicht sogar noch überzeugender leisten, als wenn es eine Lehrerin macht, die dann gleich in dem Buch steht ja, die ist irgendwo betroffen. Dazu könnte ich auch passende Erinnerungsorte finden, aber das ist wie gesagt jetzt ganz generell gesprochen.

47 S2: Mhm. Ja ja, wenn wir von von unterschiedlichen Herausforderungen und möglichen Hürden sprechen und wie wir diese überwinden können. Wie würden Sie damit umgehen, wenn Sie sagen Na ja, es gibt auch ganz aktuelle Themen oder gewisse Tabus in einer Gesellschaft, die sie vielleicht gerne ein bisschen brechen würden? Das thematisieren würden. Es wird ja auch in der Forschung gelegentlich gefordert, mehr auf Tabuthemen einzugehen, im Fremdsprachenunterricht auch vielleicht, weil man das Thema in der Fremdsprache vielleicht auf ein anderes Niveau heben kann und sich so ein bisschen distanzieren kann. Wie würden Sie damit umgehen, als Lehrperson oder was würden sie anderen Lehrkräften raten?

..Strategien

48 S1: Also ich bin seit vielen, vielen Jahren der Meinung, dass wir vielleicht nicht alle, aber die meisten Tabuthemen mindestens ansatzweise behandeln können, was zu großen Erkenntnisfortschritten führen könnte. Das, was ich anderen raten würde, ist, mit möglichst viel Sensibilität und mit guten Vorüberlegungen sich an so etwas heran zu wagen. Man kann unglaublich viel dabei erreichen, aber es ist ein Stück weit davon abhängig, ob man geschickt genug ist und als Lehrkraft auch überzeugend genug.

49 S2: Mhm. Ja. Haben Sie auch schon negative Erfahrungen damit gemacht?

50 S1: Eigentlich nicht. Natürlich Erfahrungen gemacht, die sich in Erinnerung eingebrannt haben. (privates Gespräch) Ich kann ein Ereignis schildern, was ich 1995 in (europäisches Land) erlebt habe. In Erinnerung (unv.) vielleicht behandelt habe und zwar hab ich den Film Schindlers Liste gezeigt. Damals ja noch sehr aktuell, da in den Medien, in (europäisches Land) kaum noch erhältlich oder wenn er mal im Kino war, waren die Preise sehr teuer. Und einer meiner Studenten kam zu mir und fragte, ob er seine Großmutter mitbringen

könne, die würde den Film unglaublich gerne sehen. Weil. Kann die denn genügend Deutsch, sagt er ja, das ist nicht das Problem. Das Problem ist, sie hat Angst, eine Hochschule zu betreten, das hat sie in ihrem Leben noch nicht gemacht. Und wieso? Es ist kein Problem, ich komme sie in der Tür abholen. Wir verabreden einen Zeitpunkt, dann nehme ich sie mit in das Dozentenzimmer. Wir trinken Kaffee und dann gucken wir uns den Film an. So haben wir es gemacht, aber im Dozentenzimmer konnte ich mich mit ihr nicht unterhalten, weil ich zum Dekan gerufen wurde, um ein Problem am Telefon mit dem Daad zu klären. (europäisches Land) Kollegin hat sich dann um sie gekümmert. Und ich musste dann aber sofort rein, weil wir den Film starten mussten. Am Ende des Films (unv.) kam dann die erste Frage nach meiner zweiten Aufforderung an die Großmutter - wie sie denn diese Zeit erlebt habe? Und die antwortete: Wir waren damals 17 in der jüdischen Mädchenschule in Berlin, die Sarah hat auch überlebt. (unv.), was dann im Unterricht passiert ist, war erst einmal betroffenes Schweigen und danach das Spannendste an Diskussionen, was ich je erlebt habe. Ich musste die Maschinenbau-Vorlesung danach ausfallen lassen. Da ist in einer idealen Weise etwas im Sprachunterricht passiert, was man so natürlich nicht steuern könnte.

- 51 S2: Mhm. Ja wow, das klingt ja nach einem prägenden Erlebnis.
- 52 S1: Das war es für mich. Und diese Kursgruppe ist so zusammengewachsen, wie ich es meinem ganzen Berufsleben nicht noch einmal erlebt habe. Ich kann Ihnen die Quelle schicken, wo dieses jetzt auch schriftlich dokumentiert ist.
- 53 S2: Ja. Das verändert sich ja auch, wie man mit dem Thema des Holocaust umgeht. Aktuell gibt es kaum noch Zeitzeugen, es gibt zugleich immer mehr Möglichkeiten, Dinge zu speichern und festzuhalten. Aber würden Sie allgemein sagen, ist das Konzept zukunftsfähig oder ist das schon etwas, bräuchten wir vielleicht einmal ein bisschen Abstand davon? Und könnte es bald wieder ein neues Phänomen, ein neues Konzept geben oder wird sich das weiter weiterentwickeln?
- 54 S1: Okay. Man muss das Konzept ja vielleicht nicht immer so nennen, es wird irgendwann wie eingangs im Gespräch, vielleicht auch andere Begrifflichkeiten geben, aber machen wir uns doch mal klar, es kommen doch ständig Erinnerungsorte hinzu. Ukraine-Flüchtlinge sind ein ganz aktuelles Thema. Irgendwann werden wir irgendeinen Anknüpfungspunkt haben, der dieses allgemeine Thema irgendwo auf den Punkt bringen wird und dann in 20 Jahren oder in 10 oder so, schreibt man wieder rückblickend auf dieses Ereignis und hat vielleicht ein Ordnungs oder wen anders? Das ist mir letztlich egal, es geht ja letztlich darum, Phänomene, die in der jeweiligen Gegenwart von Bedeutung sind, besser erklären zu können, indem man einen Rückblick auf die Entstehungsbedingungen.
- 55 S2: Mhm. Mhm. Um das nochmal zusammenzufassen, wenn ich das richtig verstehe, dann sagen Sie, es geht zentral um die Gegenwart und wir brauchen die Erinnerungsorte oder die historischen Fakten, um die Gegenwart zu erklären, aber nicht. Um die Vergangenheit zu deuten. Mhm. Mhm. Mhm. Ja. Ja. Vieles von von den Beispielen Mythos Wirtschaftswunder kann man auch sehr ähnlich thematisieren genau.

Definition EO

	56	S1: Ja ja. S2: Und hätten Sie Vorschläge, könnte man das Konzept der Erinnerungsorte auch mit anderen landeskundlichen Konzepten vielleicht gewinnbringend kombinieren? Haben Sie so etwas schon einmal ausprobiert?
..kult Lernen	57	S1: Ich halte sowieso diese enge Begrenzung auf einzelne Konzepte für eine falsche, alles lässt sich mit allem kombinieren. Es hat einfach nur damit zu tun, wie geschickt die jeweilige Lehrkraft das macht und welche Ideen sie entwickelt und wie kreativ sind die dann umsetzt.
..Strategien	58	S2: Okay. Ja. Mhm, das heißt, Sie gewähren Lehrpersonen auch eine gewisse Kreativität und Freiheit und vielleicht das Konzept mehr als Inspiration oder als Grundlage und man kann das auch im Unterricht weiterentwickeln und muss sich nicht so streng daran orientieren.
	59	S1: Ja na ja, natürlich. Ja, natürlich. Wir unterschätzen oft, welche Bedeutung die Lehrkraft mit dem eigenen Agieren hat, sondern wir haben viel zu oft so getan, als ob wir durch Kompetenzvermittlung in der Lehrkraft-Ausbildung die Idealziele erreichen würden. Ich kann jetzt an einem Beispiel, und das ist dann vielleicht abschließend, verdeutlichen, ich schicke ja seit inzwischen 10 Jahren Lehrkräfte an eine (asiatisches Land) Universität. Das ist ein Pool an Sprachassistentinnen, Sprachlehrkräfte und auch der die Lektoren. Dort gibt es Evaluationen, wo wir rauslesen können, wie beliebt die Lehrkräfte waren oder wie gut sie fachlich eingeschätzt wurden. Da muss man immer fragen, wie gut dann diese empirischen Ergebnisse so sehen, aber die Studis sind oft sehr ehrlich, und das ist ja anonym. Meine Kollegen und ich, wir haben mal über Jahre ausgewertet, ob es dann irgendwas zu erkennen gibt, was dazu führt, dass die Lehrkraft gut ist oder eher nicht gut ist. Es waren nicht die Abschlussnoten, die aufgefallen sind. Es war nicht die Lehrerfahrung, ob nur ein Jahr oder 5 ja, nein, das war im Lebenslauf die Tatsache, ob man in der späteren Jugend und frühen Studentenzeit beispielsweise als Gruppenleiterin beim Roten Kreuz gearbeitet hat, ob als Ausbilderin bei der katholischen Kirche oder aktiv in der Gewerkschaftsjugend, was auch immer, wo immer wir ein solches gesellschaftspolitisches Engagement entdecken konnten, hatten wir eine verdammt gute Bewertung als Lehrkraft, und das hat jetzt nichts mehr mit Konzepten zu tun, sondern das hat mit individueller Entwicklung zu tun.
Gelingsbeding:	60	S2: Mhm. Mhm. Ja. Mhm. Ja, vielleicht auch wieder die das Thema der der Grundmotivation, warum man Lehrkraft werden möchte. Ja, meine Abschlussfrage noch was wünschen Sie sich für die Kulturwissenschaften, für die Zukunft in Bezug auf das Fach DaF DaZ?
Wünsche Perspel	61	S1: Dass die Thematik nicht untergeht. (privates Gespräch) Aber es gibt andere, die in dem Feld arbeiten und ich würde mir wünschen, dass das Thema Kulturvermittlung bei hoffentlich sogar noch in seiner Bedeutung nochmal wieder stärker erkannt wird, als das gegenwärtig gerade zu sein scheint.
	62	S2: Mhm. Mhm. Ja, sehr schön vielen, vielen Dank für ihre Zeit und für Ihre ausführlichen Antworten. Wir haben jetzt auch ein bisschen länger gesprochen

| als geplant, ich drück mal auf Stopp.

- 1 S1: Okay, das ist bei mir auch zu sehen ist scheint also alles zu funktionieren?
- 2 S2: Gut okay und auf der Seite wird auch ein Transkript verfasst. Das können Sie aber ausblenden, falls Sie das stört.
- 3 S1: Okay, gut.
- 4 S2: Genau gut, dann ist es für mich auch leichter zu transkribieren, ok gut, dann starten wir. Bevor ich mit der ersten Frage beginne, möchte ich nochmal kurz erklären, wie das Interview ungefähr ablaufen wird. Ich würde zuerst gerne theoretisch über das Konzept der Erinnerungsorte sprechen und dann in die Praxis gehen und ja über die über die Anwendung des Konzepts auch anhand von Praxisbeispielen sprechen. Ja, können Sie zu Beginn einmal über Ihre Erfahrungen sprechen in Theorie und Praxis, wie Sie zu dem Konzept gekommen sind, können Sie ihre Erfahrungswerte damit kurz zusammenfassen?
- 5 S1: Ja, wenn ich zu dem Konzept gekommen bin, ich meine, da war ich auch nicht alleine, aber insgesamt bin ich, ich fang vielleicht ein bisschen mit einem gewissen Vorlauf an, ich bin also seit über 30 Jahren in der Branche tätig und hab immer auch mit kulturellen beziehungsweise kulturreflexiven, kultursensibilisierendem Lernen zu tun gehabt. Hab das selber auch praktiziert und bin erfahrungsbasiert zu der Schlussfolgerung gekommen, dass man hier, ja wie soll ich sagen, dass man das nicht so machen kann wie bisher, also, dass man, das ist natürlich klar aus der Theorie ist uns allen bekannt, dass man also keine Fakten nur ausschließlich vermitteln kann, dass es aber ganz ohne inhaltlich konkrete Anhaltspunkte auch nicht geht, also das ist so ein bisschen so dieses Hin und her zwischen Faktenorientiertem, was man mal als interkulturell bezeichnet hat und so weiter also das hat im Laufe der Jahre eine immer geringere Befriedigung verschafft, sowohl mir als auch Studierenden und auch ich hab auch viel darüber mit Kolleginnen und Kollegen gesprochen und auf der Suche nach Alternativen oder Möglichkeiten hier neue Wege auch mal zu gehen. Bin ich in bisschen anderen Zusammenhängen. Das stammt ja aus der Geschichtswissenschaft auf dieses Konzept der Erinnerungsorte gestoßen also überhaupt, dass das kollektive und das kulturelle Gedächtnis, das hat mich, das habe ich mit großem Interesse für mich selber erstmal entdeckt. Auch anhand mehrerer Publikationen auf Deutsch, aber auch auf (europäische Sprache), weil in (zentraleuropäisches Land) dazu auch viel gearbeitet wurde. Unter anderem ist eine Reihe erschienen, mehrbändige Reihe und als 1. Band dazu ist ein als 1. Band in der Reihe, ist ein Band zu sogenannten parallelen Erinnerungsorten erschienen und das fand ich sehr interessant und. (privates Gespräch) Es schien und es scheint mir immer noch, dass dieses Konzept der Erinnerungsorte eine Möglichkeit ist, für Studierende und ich würde jetzt immer sagen, auch Lehrende im Bereich Deutsch als Fremdsprache und ich bezogen jetzt ganz konkret Fremdsprache, denn der Zweitsprachenaspekt, der dazu kann ich mich nicht so äußern, ähm, eine geeignete Möglichkeit ist hier kulturelles kulturreflexives Lernen zu realisieren, also eine Mischung, wenn man so sagen kann von Reflexion und konkret fassbaren Inhalten. Ja, die natürlich immer ganz. Mhm wie soll ich sagen die, die natürlich immer ausgewählt werden müssen in Zusammenarbeit mit konkret mit einer konkreten Gruppe in einem für einen konkreten Kontext und so weiter. Es gibt hier kann hier aus meiner Sicht keinen Kanon geben und keine verbindliche Themenliste, sondern das Konzept gibt die Möglichkeit, auch sowohl inhaltlich zu arbeiten als auch über die inhaltliche Arbeit zu reflektieren. Ähm und über kulturelles Lernen insgesamt zu zu zu reflektieren, so meine ich.
- 6 S2: Mhm, also wenn ich das noch einmal kurz zusammenfassen darf, es geht für sie einerseits um die inhaltliche Komponente, es darf schon faktenbasierte gearbeitet werden, aber in Kombination mit der Reflexion, also dem dem eigenen Zugang und dem eigenen Deuten.
- 7 S1: Genau, das ist klar, also das ist insofern natürlich auf keinen Fall zu verwechseln mit faktenorientierter Landeskunde. Ich hab im Übrigen auch persönlich nichts gegen

Forschung

Kritik EO

Definition EO

..Weitere Aspe

den Begriff, ich kann ihnen gerne einen Text schicken noch zur Ergänzung von einem Vortrag, den ich auf der letzten IDT in Wien gehalten habe. (Titel) Da ist das auch ein bisschen noch. Ich glaube, das ist jetzt gerade im Druck erschienen, das da ist das auch noch ein bisschen ausgeführt also ich persönlich finde die Diskussion um den Begriff irgendwie zweitrangig, ja und ich bin der Meinung dass. Und das sagt mir meine Erfahrung, es geht, es muss etwas geben, worüber man, woran man sich reiben kann, was woran sich Lernende und Lehrende natürlich im Zusammenarbeit reiben können, was sie interessiert und was Sie wissen wollen, wenn da nix is, dann dann findet auch kein Lernen statt das heißt, insofern braucht es tatsächlich für mich konkrete Inhalte ja, dass die natürlich in ihrer kulturellen Bedeutung konstruiert sind und dass ihre Bedeutung konstruiert ist und dass sie ähm. Das das. Das diese Deutung sich verändert und dass sie auch nicht für alle Lernenden gleich gilt oder gleich gelten kann, das ist klar ja, insofern ist das also. Nicht zu verwechseln mit faktenorientierter Landeskunde.

8 S2: Ja, ok. Ihren Vortrag habe ich sogar gehört. Auf der letzten IDT, sehr schön.

9 S1: Ja, okay, okay gut, das tut mir leid, da hab ich sie nicht wahrgenommen. Mhm mach ich gerne.

10 S2: Genau ja, Sie können mir natürlich gerne den Text schicken.
 11 (privates Gespräch)

Genau ja, Mhm genau also ja, da freu ich mich schon darauf. gut. Jetzt hätte ich noch eine kreative Frage zum theoretischen Konzept: Wie würden Sie denn das Konzept also den Begriff der Erinnerungsorte für sich spontan umschreiben? Fällt Ihnen dazu ein Synonym ein?

12 S1: Wollen Sie ein einzelnes Wort, ein synonym, oder?

13 S2: Ein einzelnes Wort oder eine kurze Phrase darf es auch sein.

14 S1: Ja also, ich glaube, mit dem einzelnen Wort geht es nicht. Ich glaube, dass das sind materielle oder immaterielle Erscheinungen wenn man das ganz allgemein sagen kann. Aber das das das sind also, ja, ich sag mal Gegenstände, Texte, aber auch Personen, Ereignisse, die aus bestimmten Gründen für bestimmte Gruppen in einer bestimmten Zeit eine kulturelle Bedeutung hatten oder haben und für den Lernprozess Deutsch als Fremdsprache würde ich natürlich solche Erinnerungsorte präferieren, die diese Bedeutung haben, also sozusagen zum gegenwärtigen Zeitpunkt und da sind aber sozusagen Erscheinungen, die in der Gegenwart einer Gesellschaft präsent sind die aber eine historische Entwicklung haben und ich erkläre das Studierenden oft sozusagen mit diesem Bild der Wurzel, die also irgendwie in die in die in in ja, in die Vergangenheit sagen wir jetzt mal sehr, sehr pauschal zurückreichen, die aus bestimmten Gründen entstanden sind, deren Bedeutung sich verändern kann natürlich, die aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt und deswegen beschäftigen wir uns eben jetzt, damit eine bestimmte Bedeutung haben. Ja. Genau also es ist praktisch ja.

15 S2: Ja, das heißt, für Sie ist der Bezug zu Gegenwart ganz präsent und und relevant auch für die Auswahl. Und es geht nicht vordergründig um die historische Entwicklung, sondern mehr, wie das in der Gegenwart auch zusammen gelebt wird und eben halt viel in die Vergangenheit zurück reicht.

16 S1: Ganz genau also es ist im Grunde genommen die umgekehrte umgedrehte Reihenfolge also es geht von der Gegenwart aus und und dann wird versucht, in einzelnen Aspekten das geht ja nie in in Gänze sozusagen die historische Entstehung und Entwicklung und Wandlung usw dieses Phänomens in irgend so zu verfolgen, anzudeuten wie auch immer.

Definition EO

17 S2: Ja, in der Literatur hab ich gefunden, den Ausdruck Erinnerungsworte statt Erinnerungsorte. Das schreibt zum Beispiel Michael Dobstadt - was sagen Sie denn zu diesem Synonym Erinnerungsworte?

18 S1: Oh ne, ich ich weiß nicht, ob ich das als synonym bezeichnen würde, ich ich würde denken, dass Erinnerungsworte möglicherweise ein Teilbereich von Erinnerungsorten sind, denn das ist ja klar, es geht, das ist ihnen auch natürlich geläufig. Es geht nicht um um sozusagen materielle Orte, sondern es geht um sozusagen Punkte im Gedächtnis und das könnten natürlich Worte sein, die die da bestimmte Assoziation und Konnotationen usw auslösen. Also ich würde sagen Erinnerungsworte ist ein Teilbereich von Erinnerungsorten.

19 S2: Ja, ja Claus Altmayer spricht auch von Mnemologischen Deutungsmustern, auch um noch mal eine andere Komponente hervorzuheben. Würden Sie das auch so sehen, würden Sie das auch verwenden?

20 S1: Ja, das seh ich auch so, ich kann, ich weiß auch, auf welchen Text Sie sich da beziehen. Das ist Ihnen sicher bekannt, dass Claus Altmayer dem Begriff der Erinnerungsorte ziemlich skeptisch gegenübersteht, nicht, mehr, er hat das als Konkurrenzkonzept empfunden, empfindet es, das weiß ich nicht, aber ja, der Meinung bin ich und nicht nur ich allein, auch andere Kolleginnen und Kollegen und die mnemologischen Deutungsmuster empfinde ich als Versuch, das Konzept der Erinnerungsorte dem Konzept der kulturellen Deutungsmuster zu inkorporieren. Denn das hatte, das hat er zugegeben, das gab es ja ursprünglich in seiner Konzeption nicht.

21 S2: Mhm ja, das macht das Thema für mich auch so spannend, dass es ganz unterschiedliche Zugänge gibt. Wie schätzen Sie denn allgemein die Forschungslage aktuell ein?

22 S1: Zu zum Thema Erinnerungsorte im Fremdsprachen in der

23 S2: Genau, für mich geht es hier jetzt nur um den Bereich Deutsch als Fremdsprache.

24 S1: Ja na, da denk ich das hat jetzt in den letzten 2,3,4 Jahren etwas nachgelassen, ja also die die. Es gab mehrere Initiativen. Da weiß ich jetzt nicht genau, da müsste ich jetzt dieses Buch, das haben sie ja vielleicht auch da irgendwie bei sich in der Nähe, also auch diese diese Publikation, nicht, mit allen Modelle gemacht habe.

25 Das liegt ja alles schon einige Jahre zurück äh und, Ja, also, in meinem Empfinden hat sich das ein bisschen beruhigt. Die Forschung dazu und ja, möglicherweise ist so eine Art Status quo erreicht und man braucht jetzt vielleicht auch etwas Abstand, ich persönlich auch. Ich bin im Moment jetzt auch nicht damit beschäftigt, unmittelbar sondern mit mit anderen Dingen. Ich denke sehr interessant aus meiner Sicht und weiterführend sind hier die Arbeiten von Roger Fornoff. Der hat ja ne große Arbeit dazu geschrieben und das auch sehr gut, sozusagen situiert. Das Konzept in der in der Fachdidaktik danach, wenn ich mich jetzt so richtig äh, es ist mir jetzt sozusagen nichts nichts anderes, ja, wie soll ich sagen, vorgekommen oder untergekommen, dass das sich jetzt da so als Meilenstein nochmal betrachten würde. Also das sind so, ich weiß gar nicht, da müssen sie mir jetzt helfen oder ich müsste nachschauen, wann das war 2019 vielleicht oder sowas, aber das ist, wo seine Arbeit erschienen ist, sie das ist dieses. Ich habs hier im Schrank stehen. Ja, ich kann auch sein ich, ich müsste mal schauen ich, ich weiß nicht, ob sie genau wissen, was ich meine ich wenn Sie gestatten, geh ich ganz kurz mal an meinen Schrank da hinten ja.

26 S2: Gerne gerne ja.

Forschung

- 27 S1: Ja, dann hab ich das möglicherweise zur Hand. (Pause) Ne, es tut mir leid also ich hab das jetzt finde ich jetzt auf die Schnelle nicht.
- 28 S2: Sie meinen die Studie zum Holocaust?
- 29 S1: Ja, genau ja, die meinte ich ja.
- 30 S2: Für den DaF-Unterricht für serbische Studierende glaube ich.
- 31 S1: Äh ja, das ist ne ganz, aber so ein richtiges Opus also ich weiß nicht, ob sie das kennen, wenn ich Ihnen das noch mal kurz so da muss ich glaub ich hier zunächst mal ähm, das ist Person xy mit (Titel). Moment ich, ich versuch mal hier nochmal ganz kurz die. Hmff. Wie war das jetzt hier? Ich weiß nicht, ob man das jetzt sehen kann Moment. Ich, weil ich das ich ich glaube, Sie sehen das nicht so richtig, weil ich hier diesen dieses.
- 32 S2: Nein, aber ich hab mir den Titel aufgeschrieben, das das geht schon ja. Danke.
- 33 S1: Gut okay, aber das is ein ein Buch, da geht es um, so sagen wir mal Erstsprachendidaktik Deutsch ja.
- 34 Aber das ist trotzdem ziemlich interessant, finde ich und da, da ist auch ein Text von mir drin, deshalb hab ich das überhaupt und das ist 2016 erschienen. Und es geht sozusagen grundsätzlich um die Idee der, sagen wir mal ostdeutsche Erinnerungsorte auch und und und aber das ist sozusagen versuche gewesen, das Konzept aufzugreifen und auch für andere Bereiche nutzbar zu machen.
- 35 S2: Mhm ok, genau das wäre auch schon meine nächste Frage, nämlich das Konzept in andere Bereiche zu integrieren oder vielleicht doch noch etwas zu erweitern (unv.). Sehen Sie gewisse Forschungslücken, können Sie Desiderate nennen? (unv.) Also, wenn wir mal davon ausgehen, dass wir jetzt schon einiges wissen, schon einiges beschrieben, definiert, diskutiert wurde und auch zum Teil schon empirisch erforscht wurde, gibt es noch immer Bereiche, wo wir noch nicht genug wissen oder was wir noch erforschen sollten zum Konzept der Erinnerungsorte.
- 36 S1: Na, also ne große Schwachstelle oder sagen wir mal ja eigentlich Schwachstelle aller dieser Konzeptionen zum Kulturellen Lernen ich, ich würde auch gerne ich also ich ich neige auch gelegentlich wieder dazu, sozusagen vom Inhaltsorientierten Lernen im Fremdsprachen fremdsprachlichen und auch im Zweitsprachenkontext natürlich zu sprechen. Eine große Schwachstelle scheint mir immer zu sein, wie man denn das Sprachenlernen und das Inhaltslernen zusammenbringt. Ja, ich aus meiner Sicht liegen da zu wenig, das ist zu wenig Erkenntnisse vor, das ist natürlich etwas, was die ursprüngliche Konzeption der Erinnerungsorte des kulturellen Gedächtnisses gar nicht beschäftigt hat, nicht wahr? Was aber vielleicht auch im ersten Sprachenunterricht eher am Rande steht, was aber den Fremd- und Zweitsprache-Unterricht unmittelbar tangiert also. Ja, das wäre die eine Sache und eine andere Sache, die geht auch n bißchen in diesen didaktischen Bereich hinein. Das ist die Frage. Was da tatsächlich in solchen Lernprozessen Lehr und Lernprozessen denn bei Lernenden ankommt ja. Also so ne Art ja Rezeptions- oder Wirkungsforschung oder wie immer man man das nennen sollte.
- 37 S2: Mhm gut also, auf jeden Fall geht es dann um die Perspektive der Lernenden und um den Lernprozeß. Wenn man, wenn ich das so sagen kann und auch die Perspektive der Lehrperson was sagen?
- 38 S1: Ja, ja, sicher auch also. Zumal man ja annehmen kann, dass der der dominierende die Domi das dominierende Setting ist ja, dass das merken sie ja in Tschechien wahrscheinlich auch das Lehrende und Lernende werden jetzt grad mal an Schulen denken zum Beispiel. Einen ähnlichen? Ja, sagen wir mal kulturellen, also

Herausforderu

Forschung

Lehrkontext

Lehrkontext

..Forschung al

über einen ähnlichen Zugriff auf ähnliche Teile eines kulturellen Gedächtnisses haben ja, wenn sie dann als Österreicherin kommen, dann ist das anders. Dann verändert sich dieses Setting ja und insofern glaube ich, dass hier auch zu wenig Erkenntnisse vorliegen darüber wir sprechen, das betrifft mich auch ich, ich bin als Deutsche unterwegs in (zentraleuropäisches Land) und. Leb zwar lange hier, aber mein Anteil am (zentraleuropäisches Land), kulturellen und kollektiven Gedächtnis ist natürlich ein anderer als der von Personen, die beispielsweise hier in sozialisiert sind. Eine große Rolle spielt ja immer das Schulsystem des, an dem ich keinen Anteil hatte, aktiv als als Lernende. Insofern glaube ich, dass das. Dass man hier, dass wir hier sehr vorsichtig sein müssen, ich meine mich, aber ich meine auch alle anderen Kolleginnen und Kollegen, die aus Deutschland oder aus Österreich ihre Äußerungen tun oder vor deutschen oder österreichischem kulturellen Hintergrund, wenn man das jetzt so pauschal sagen kann, ihre Äußerungen tun, denn Lehrende, die vor die in einem anderen oder wie soll ich sagen, die mit ihren Lernenden sehr viel mehr Gemeinsamkeiten haben ja die, die wird möglicherweise anfällig, anders agieren. Das ist ein grundsätzliches Problem, das, das ich glaube angegangen werden muss im Fach und war, das hat, das hat also, wir tun sozusagen Äußerungen, von denen wir eine Art globale Gültigkeit, denen wir eine Art globale Gültigkeit unterstellen, aber die, die müssen sie keineswegs haben, nicht wahr? Weil die sind sehr spezifische Äußerungen vor auch sehr spezifischen Settings. Das ist auch in diesem Vortrag so ein bisschen angesprochen worden also.

39 S2: Ja, auf jeden Fall in ein sehr wichtiger Aspekt, der mir in meiner Lehre auch immer wieder auffällt, und insofern lerne ich auch immer von meinen Studierenden, wie sie einfach die Welt wahrnehmen, egal worum es geht, ja gut. Sie haben jetzt einige Aspekte angesprochen, auf die ich noch gerne genauer eingehen würde. Ähm, bleiben wir einmal bei den Voraussetzungen, die geschaffen werden müssen oder die bestehen sollten, damit ein kulturreflexiver Unterricht gelingen kann, da gibt es ja unterschiedliche Einflüsse, die - was müssen Lernende mitbringen welche oder was brauchen Lehrende? Was gibt es sonst noch für Umstände, die idealerweise vorhanden sein müssen? In Bezug auf zum Beispiel das Curriculum oder die Bildungseinrichtungen, in dem Fall die Universität? Was braucht es, da können Sie da ein paar Dinge nennen, die kulturreflexives Lernen gelingen lassen?

40 S1: Mhm da muss ich jetzt nachfragen, sprechen wir von vom akademischen Bereich oder sprechen wir vom schulischen Bereich?

41 S2: Vom akademischen Bereich.

42 S1: Vom akademischen Bereich, ok.

43 S2: Also wenn Studierende Deutsch als Fremdsprache lernen und eben sprachpraktische Übungen besuchen, aber auch akademische Seminare, literaturwissenschaftliche, kulturwissenschaftliche Seminare und wenn in so einem Seminar dann das Konzept der Erinnerungsorte angewendet wird. Unter welchen Umständen kann das funktionieren?

44 S1: Ist natürlich schwierig also. Man kann ja nicht außerhalb von Curricula und Prüfungsordnungen usw., also komplett außerhalb von Curricula und Prüfungsordnungen arbeiten. Das heißt, wenn bestimmte Dinge gefordert sind also zum Beispiel bestimmte Lektüren und so weiter und so weiter. Dann kann man natürlich versuchen, das irgendwie zu relativieren und sagen ja, aber es gibt noch diese Texte und diese und die sind aus diesen und jenen Gründen auch wichtig oder vielleicht sogar wichtiger, aber man kann das nicht völlig ausblenden, also ich glaub, die institutionellen Zwänge, die spielen schon eine sehr große Rolle und die kann man in einer einzelnen Lehrveranstaltung sicherlich irgendwie ansprechen, aber man kann sich nicht komplett aushebeln. Ja also, ich hab das äh oft versucht und bin immer

..Curr. Bedingt

..Strategien

..Strategien
 ..Curr. Bedingtl
 Lehrkontext
 Herausforde

..Wahrnehmung E
 Lehrkontext
 ..Strategien
 Kritik EO

gescheitert und das heißt, es sind oft so so Kompromisse, die man dann eben findet, indem man sagt gut wir, wir brauchen eine Zensur am Ende, wir müssen ne Klausur schreiben, es muss da irgendwas abgefragt werden, aber trotzdem möchte ich jetzt kein, ja, (unv.) traditionelle, faktenbasierte, faktenbasierte Vorlesung oder Seminar halten, sondern ich will versuchen, mit diesem Konzept zu arbeiten, also Kompromisse müssen da sein. Dazu muss die Bereitschaft der der der Lehrenden der akademischen Lehrerinnen, da sein, das zu auf sich zu nehmen, denn das bedeutet Arbeit. Das ist klar es ist sicherlich bequem, ich sehe das bei vielen Kolleginnen und Kollegen, es ist aus unterschiedlichsten Gründen natürlich oft die einfachere und bequemere und zeitsparendere Lösung, wenn man die Dinge so tut, wie man sie immer getan hat, war, das merken sie dann an der Germanistik in Prag mit Garantie auch ja, und da muss dann sicher auch die, die klassische Literaturvorlesung so stattfinden, wie sie immer stattgefunden hat, nicht wahr also, das ist das ist das eine, das andere ist sicherlich also eine Bereitschaft der des der Lehrenden, sich sich auf sowas einzulassen, sich damit auch vertraut zu machen und so weiter und und dann eben die eigenen Veranstaltungen danach auch auszurichten. Auf der anderen Seite glaube ich, dass man eine Motivation auf der Seite der Lernenden eben braucht, die also der Studierenden, die auch bereit sind, sich auf sowas was für sie sicherlich auch eine Neuheit darstellt, einzulassen, denn ich kann jetzt nur für (zentraleuropäisches Land) natürlich sprechen. Die Studienmotivation ist äußerst pragmatisch äh, es geht nicht immer unbedingt oder ich will nicht sagen wenig darum jetzt wirklich seinen Horizont auf völlig neue Dinge einzustellen, sondern es geht in erster Linie darum, gut durchs Studium durchzukommen und guten Abschluss zu haben und einen guten Job zu kriegen, für den Deutsch in irgendeiner Weise als nützlich erachtet wird. Ja, also ich weiß nicht, wie das bei Ihnen aussieht, aber die Mehrheit der Personen, die hier studiert, die möchte Übersetzung oder dolmetschen machen. Einige ja, vielleicht auch in den Lehrberuf gehen, aber ohne größere Überzeugung, der ist nicht sehr attraktiv im Moment und die wenigsten rechnen oder auch man muss auch sagen, eignen sich für eine eine wissenschaftliche oder akademische Laufbahn. Also das ist auch so ein bisschen so, dass man so ein Konzept, glaube ich, gut verkaufen muss ja, damit Studierende Lust haben auf sowas ähm, weil das natürlich auch von ihnen eine andere Art von von Arbeiten verlangt äh, ähm selber suchen, ja weiß nicht äh, nochmal, neue Wege beschreiten mit Zusammenarbeiten, untereinander Kontakt mit verschiedensten Personen aufzunehmen, Dinge zu suchen und so weiter auch bei seine Meinung irgendwie begründen zu können und so also alles das, was Studieren natürlich, in gewisser Weise ausmacht. Aber was was gerne? Ja, ja, was, was auch Arbeit macht halt ne und also ja Motivation in dem Sinn.

45 S2: Ja, auf jeden Fall, ich hab ihn im Rahmen meiner Recherche auch den Eindruck gehabt, dass Ist, sofern ich das im Internet überhaupt finden kann, als außenstehende Person, dass es wenig Seminare gibt allgemein, ich hab mir unterschiedliche Webseiten angesehen von Universitäten, das es allgemein wenig Seminare gibt die das Konzept der Erinnerungsorte also diesen Begriff tatsächlich schon im Titel tragen oder auch kulturelles oder kulturelles Lernen? Kürzlich gab es eine Änderung in Brno an der Masaryk Universität, da wurde zum Beispiel Diskursive Landeskunde in das Curriculum aufgenommen. Das das war zum Beispiel eine Erneuerung. Vera Janíková hat das auf der letzten IDT präsentiert. Genau ja, auf jeden Fall habe ich mich dann gefragt: woran liegt das? Dass diesem Konzept nicht so viel Raum gegeben wird? Was was würden Sie sagen, ist das mehr ein

46 S1: Ja, weil es eben also. Jetzt so sehr, sehr stark zusammengefasst würde ich sagen, es ist klar, dass man weniger Material bearbeiten kann, oder erarbeiten kann. Dass es äh schlechter abprüfbar ist, was dann da rauskommt ja ähm, dass es eben auch so eine Art, ja Arbeitsformen eben erfordert, die arbeitsaufwendig sind, die Zeit brauchen ähm.

47 Also ich sag Ihnen ehrlich, ich hab die besten Erfahrungen habe ich gemacht mit so

..Strategien
Theorievermitt

48 genannten Projektseminaren oder auch transnationalen könnte man sagen
Begegnungsseminaren, wo eine Woche Zeit ist oder 2 Wochen Zeit sind und man in
kleineren Gruppen bestimmte Erinnerungsorte exemplarisch erarbeitet, um dann
natürlich zu sagen ja gut, aber davon gibt es jetzt unendlich viele und wir haben das
nur in einem ausprobiert und wir haben sozusagen den, den die Arbeitsmechanismen
daran ausprobiert, wie man, dass er arbeiten kann, wie man damit umgehen kann.
49 Aber das eigentliche Lernen von kulturbezogenen Inhalten, ja das das muss
sozusagen ständig weiterlaufen - Life
50 Long Learning ja also, das bleibt auch immer so eine gewisse Unzufriedenheit, auch
auf Seiten der Studierenden,
ja sowas in der Art.

51 S2: Mhm, Mhm ja. Sie haben vorhin auch schon die Prüfbarkeit oder das das
Kontrollieren, das Benoten erwähnt.
Mhm wie auch immer man das dann benoten mag, wenn das ein Projektseminar ist,
geht es ja eher um das gesamte Werk, um das Endprodukt. Mhm welche Lernziele
stehen in so einem vielleicht projektbasierten Unterricht im Mittelpunkt, wenn es um
Erinnerungsorte geht?

Gelingensbr
..Lernziele
..Sprache M

52 S1: Naja, das sind eigentlich also, wenn es um die konkreten Inhalte geht. Das ist
dann sagen wir mal 1 oder 2 je nachdem wie viel man da machen kann sozusagen
Wissenselemente zu einem oder 2 dieser Erinnerungsorte, aber das Gro dessen, was
man da lernen kann oder der Hauptteil, das glaube ich ist sind die. Ich muss jetzt das
englische Wort Skills mal benutzen, die man eben erwirbt. In so einem Seminar um
immer weitere Erinnerungsorte für sich selbst auch zu erschließen, also etwas
kompetent recherchieren etwas kompetent in Beziehung zu anderen Dingen setzen,
etwas vorstellen, verteidigen über etwas diskutieren, alles also alles diese diese diese
diese Dinge, die mindestens die Hälfte von kulturreflexiven Lernprozessen ja
ausmachen, ja.

53 S2: Mhm ja, könnte man dann vielleicht von so etwas wie kultureller Kompetenz
sprechen?

..Lernziele
Theorievermitt

54 S1: Ja, wobei ich nicht weiß, ob kulturelle Kompetenz vielleicht sowas ist, wie ein einer
eine gewiß, die schon sozusagen die Kompetenz, sich in einem bestimmten
kulturspezifisch konnotierten Raum kompetent bewegen zu können, das glaub ich ist
also kulturelle Kompetenz ist möglicherweise eine Art ähm ähm. Wie soll ich sagen äh,
Ziel oder Etappenziel dieser dieser Lernprozesse ja, äh, das andere ist ist
möglicherweise würde ich vielleicht eher bezeichnen als Lernkompetenz oder
kulturelle Lernkompetenz, die kulturelle Kompetenz ist das Ergebnis dieser
kulturbezogenen Lernkompetenz, vielleicht so.

55 S2: Und wir haben vorhin auch schon kurz den sprachlichen Aspekt erwähnt und dass
das ja oft ein bisschen zu kurz kommt, weil man sich mehr auf die anderen Inhalte
fokussiert und Sprache natürlich äähm das Mittel zum Zweck ist, aber auch das
Lernziel an sich sein kann. Wie wie sehen Sie dieses Verhältnis? Wie wichtig ist
sprachliches Lernen dann in im kulturreflexiven Unterricht?

..Lernziele
..Sprache Meh

56 S1: Ja, es ist das ist eben genau das Problem, finde ich, also, es ist eminent wichtig,
wenn man den Ehrgeiz hat, dass das in der so genannten Zielsprache diese
Lernprozesse ablaufen können. Vielleicht könnte man hier natürlich auch sagen ja,
warum sollen hier nicht auch anderssprachige Texte in (europäische Sprachen) usw.
eine Rolle spielen.

57 Denn dass der Fokus ist nicht sozusagen der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen,
sondern der, der eine das Einsetzen sprachlicher Kompetenzen als Mittel zum Zweck,
wie Sie sagen ja und es gibt sicher Situationen, wo man sagen müsste, gut, wir lesen

..Lernziele
..Sprache M
..kult Lernei

das jetzt mal, oder ihr legt jetzt mal diesen Text in dieser und jener Sprache, denn es geht nicht darum, dass wir hier jetzt ja. Was weiß ich, Wortschatz oder Grammatik weiter ausbauen. Allerdings ist es natürlich sehr wichtig, dass die Sprache als. Ja, sehen Sie, es wird jetzt sehr kompliziert, die Sprache als, wie soll ich das jetzt so spontan formulieren, als ja einerseits Spiegel, andererseits Instrument kultureller Entwicklungen und Phänome natürlich immer herausgestellt wird. Vielleicht ist das auch das, was Dobstadt als Erinnerungsworte bezeichnet. Zum Beispiel so ein Wort wie Mauer, äh, im Deutschen, vielleicht in Österreich weniger, aber in Deutsch in Deutschland, in bestimmten Regionen sehr, sehr wohl ist ein scheinbar sehr einfaches Wort mit aber einem riesengroßen Konnotationshof würd ich jetzt fast sagen und an so einem Wort könnte man natürlich sehr gut. Ja, könnte man das irgendwie klar machen. Ja, also ist jetzt so ein bisschen ins ins Grobe gesprochen? Aber ich ich hoffe, Sie verstehen, was ich meine.

58 S2: Mhm. Gut. Ja, das war eigentlich schon ein gutes Beispiel. Ich wollte jetzt noch nach einem konkreten Beispiel fragen, aber das mit dem Beispiel der Mauer, dass das trifft das schon ganz gut. Und eine Kritik am Konzept der Erinnerungsorte ist ja oft auch, dass die Konzepte sehr stark national kodiert sind. Und. Und dann der Eindruck entstehen könnte, dass man Kulturen wieder als womöglich Nationalkulturen sieht. Wie sind damit Ihre Erfahrungen im Unterricht, wenn Sie mit Studierenden arbeiten? Wie wird das Konzept aufgenommen?

..Nationenbegriff

59 S1: Also ich weiß nicht, wie es Ihnen in in in Tschechien geht, aber im (zentraleuropäisches Land) akademischen Kontext wird, das muss man einfach zur Kenntnis nehmen, durchaus national gedacht, ja, und auch Sprachunterricht läuft auch durchaus in in nationalen, wie soll man sagen, auf nationalen Gleisen. Das ist natürlich nicht erstrebenswert und das läuft auch den den Diskussionen. Ich weiß es sehr wohl. Die in in Deutschland und Österreich laufen auch entgegen, aber so ist die Realität. Und ich denke, dass man hier durchaus vorsichtig agieren muss, denn. Schauen Sie - wichtige Grundbausteine des kulturellen Gedächtnisses und damit auch der Erinnerungsorte sind Schulsystem und sind Medienlandschaft und Schulsystem wie Medienlandschaft sind national. Das das ist einfach so. Ja äh also zwischen (zentraleuropäisches Land) und Deutschland beispielsweise auf jeden Fall, aber auch zwischen Deutschland und Österreich, zum Beispiel auf jeden Fall bestimmte Dinge sind durch die Schule, durch die Medien anders verankert als andere und und das das. Ja also das. Das heißt, ich. Und. Ich finde hier die, da gibt es eine Polemik, ich kann ihnen jetzt nicht auf Anhieb sagen, wo wo das genau ist, aber von Koreik und Fornoff, die kennen Sie sicherlich auch, die durchaus sagen ja, Moment mal aber. Wir können jetzt nicht so tun, als ob es die Nationen nicht gibt und als ob auch nicht nationale Paradigmen einen entscheidenden Einfluss haben auf kollektives wie kulturelles Gedächtnis und dem würde ich mich anschließen.

60 S2: Mhm, das heißt, würden Sie auch sagen, dass die die eigene Perspektive und auch die, die die eigenen Erfahrungen an dem Ort, wo das Lernen stattfindet, also in ihrem Beispiel jetzt die die Kultur in (zentraleuropäisches Land), kulturelle Erfahrungen und die Sozialisation der Studierenden durchaus.

61 S1: Ja, ja, absolut. Natürlich.

Lehrkontext
Theorievermitt

62 S2: In den Unterricht ein Stück weit miteinbezogen werden können. Also das ist nicht nur auf, um die Perspektive auf irgendein deutsches Phänomen geht, sondern durchaus um diese, um dieses Phänomen vielleicht in (zentraleuropäisches Land). Dann könnte man wieder sagen, das wird vielleicht verglichen. Aber also, wenn Sie sagen, diese eigene Perspektive und die eigenen Erfahrungen dürfen da auch eine Rolle spielen.

63 S1: Ich glaube, die müssen sogar eine Rolle spielen, denn ansonsten würde man völlig über die, die die Köpfe und den Erfahrungshorizont, der der Personen, die das lernen, hinweg argumentieren, ja. Es gibt eine ich, ich kann jetzt sag das jetzt einfach nochmal an diesem Beispiel. Es gibt also eine ganz bestimmte Sicht aus (zentraleuropäisches Land) auf Deutschland sagen wir mal, die unterscheidet sich grundsätzlich von der Sicht, dies aus (zentraleuropäisches Land) den Recht auf Österreich gibt, werden sie irgendwie Österreich spielt. Ja, im Vergleich zu Deutschland ist es, wenn ich das jetzt sehr pauschal ausdrücken kann, ist es nicht existent beziehungsweise positiv besetzt. Ja, das ist für Deutschland natürlich nur überhaupt nicht der Fall und weil ich muss man natürlich davon ausgehen, dass sich die tschechische Sicht auf Deutschland und auf Österreich von der (zentraleuropäisches Land) Sicht auf Deutschland und auf Österreich unterscheidet, und es ist aus meiner Sicht wenig zielführend, wenn man darüber hinweggeht, also kulturelles kulturelles Lernen kann nicht, also es gibt hier keine Pauschalrezepte und jetzt muss immer neu bestimmt werden und es ist immer vom entsprechenden Setting abhängig und es muss auch für für den Kontext Deutsch als Zweitsprache auch nochmal ganz neu durchdacht werden. im Moment hat man den Eindruck, dass das kulturelle Lernen im im Zweitsprachenkontext, ja, irgendwie sich auflöst oder weg weg weg soll oder ich weiß gar nicht, wie man das sagen kann, ja, das würde ich für einen Fehler halten, äh, aber auch in dem Fall denk ich, muss es ganz konkret auf den Ort abgestimmt sein und den Kontext, in dem man Deutsch als 2 Sprache lernt, also beispielsweise in Österreich wäre das anders als in bestimmten Regionen in Deutschland und auch innerhalb von Deutschland unterschiedlich. Denn es ist ein großer Unterschied, ob ich beispielsweise mich in Hamburg befinde und Deutsch als Zweitsprache lernen oder ob ich mich in jetzt sehr kontrastiv in München befinde, das ist im Grunde etwas völlig anderes, ja es das würden andere Themen sein, das würden ja also die Erinnerungsorte sind sicherlich andere.

64 S2: Ja ja. Auf jeden Fall. (Pause) Was möchte ich jetzt noch dazu sagen? Moment. (Pause)

65 S1: (unv.)

66 S2: Ja, bitte.

67 S1: Na, das is ja Entschuldigung, sagen sie, ne sprechen Sie mal.

68 S2: Sie haben gemeint, also gewisse Strukturen kann man einfach nicht so schnell als Lehrperson auflösen, wie etwa der der Blick auf kulturelle Phänomene durch die nationale Brille oder dass es halt sehr stark vom Kontext abhängt von der Lehrperson, wie die Lehrpersonen sozialisiert wurde, ob die Lehrpersonen sehr ähnliche Erfahrungen hat wie die Lernenden usw. Vielleicht ganz allgemein: Wie können solche Herausforderungen vielleicht ein Stück weit überwunden werden, wenn Sie sagen, es gibt einfach gewisse Bilder, Stereotype, Klischees? Wie wie gehen Sie vielleicht damit um oder wie versuchen Sie die ein Stück weit zu dekonstruieren, oder wie können uns solche wie kann mit solchen Themen umgegangen werden, dass man das zwar anerkennt, dass das existiert, aber vielleicht auch ein bisschen beeinflusst oder versucht aufzubrechen?

69 S1: Mhm Na, ich glaube, bewährte Methoden sind hier. Äh, natürlich, Gespräche, aber auch Workshops, Workshop- Angebote für ähm, Lehrende im akademischen Bereich oder auch dann Lehrer, Lehrerinnen für Schulen usw, wo an einzelnen Beispielen solche Dinge diskutiert werden. Ja. Aber ich muss einfach ganz ehrlich sagen, ich bin im Laufe meiner Berufstätigkeit hier sehr viel vorsichtiger geworden als früher, weil ich dann oft denke, ja. Ich sage jetzt nicht mal, ich sag jetzt mal, wer sind wir eigentlich, dass wir jetzt den Leuten sagen, wie sie jetzt hier, ja auf Kultur oder auf auf ihr Nachbarland oder sozusagen, wie sie das zu machen haben. Das das is dahintersteckt ja auch an ein ziemlicher Grad an her könnte man jetzt mal fast sagen

..Forschung aus I

Vermessenheit ja, was nicht heißt, dass man natürlich versuchen kann, bestimmte traditionelle Muster eben einfach auch in Frage zu stellen und und hier Angebote zu machen in Zusammenarbeit am besten mit mit Leuten am Ort, weil das kommt oft nicht gut, wenn wenn da jetzt Österreich und Deutschland oder das Österreich Institut und das Goethe-Institut oder wer auch immer jetzt hier mit den mit den neuesten Angeboten rüberkommt und den Leuten zeigen will, wie es läuft, ja. Das das das hat man ja das hatten wir vor 30 Jahren gemacht und vor 20 vielleicht auch noch und so und inzwischen ist man, glaube ich, etwas vorsichtiger geworden, also so so über Zusammenarbeit über Seminare, über Gespräche, über Fortbildungsangebote. Ich glaub, das sind so die die Möglichkeiten ja.

70 S2: Ja, also auf das lebenslange Lernen für.

71 S1: Auf jeden Fall ja.

72 S2: Dozentinnen und Dozenten.

73 S1: Und ansonsten glaube ich dann, vielleicht kann ich das noch dazu sagen, ist, glaube ich, können Studenten Studierende auch durchaus damit fertig werden, wenn die eine Lehrveranstaltung, also beispielsweise Literaturvorlesung eben höchst traditionell abläuft und wenn Sie aber jetzt in einer anderen Lehrveranstaltung sagen ja, Moment da gibt es aber zum Beispiel dieses Konzept und deshalb diese und diese Vorteile und da kommen eben dann andere Inhalte, werden dann irgendwie wichtiger und die und andere Arbeitsformen werden rücken in den Vordergrund und so weiter, also sozusagen hier auch so ne Art Dissonanz, ich glaub, das können Studierende durchaus auch aushalten nicht ne.

..Curr. Bedingung

74 S2: Gut. Haben wir schon vorhin ein bisschen erwähnt, Sie glauben, oder Sie haben den Eindruck, der der Erinnerungsboom, wenn man so sagen kann, nimmt ein bisschen ab, wo und dass die Lage hat sich so ein bisschen beruhigt. Quo vadis Erinnerungsort? Wo sehen Sie das als zukunftsfähiges Konzept nach wie vor könnte sich das weiterentwickeln auf eine gewisse Art in eine gewisse Richtung, oder? Halten Sie es mehr für einen aktuellen Trend? Und darauf könnte vielleicht eine neue Richtung auch folgen.

Theorievermitt

75 S1: Also ich glaube, das kann sich natürlich durchaus weiterentwickeln. Jetzt ist ja möglicherweise die Zeit, dass man eben ja practice Best Practice Beispiele sammelt. Wir hatten die mal die kennen sie sicherlich auch mal so eine Plattform initiiert und die ist aber irgendwie ja wie das so mit Plattformen ist, die ist daneben schläft dann ein oder so nicht war äh und die Personen, die jetzt aus diesem, sagen wir mal ersten Kreis da an diesem jetzt weiter arbeiten ich glaub die, die sind überschaubar, ja, also Hannes Schweiger gehört natürlich auch dazu und ich bin jetzt nicht ganz auf dem Laufenden, das können Sie mir sicher sagen. Er da war, war auch immer noch was geplant über Erinnerungsorte im Zweitsprachenkontext. Und ansonsten, glaube ich, kann man wahrscheinlich damit rechnen, dass früher oder später auch mal Lehrmaterialien auf dem auf dem Lehrwerksmarkt erscheinen, das vielleicht auch das eine oder andere Mal in ein Lehrbuch, richtig oder Lehrwerk richtig rein gerät also dann auch sozusagen diesem auf dieser schulischen Ebene, die aus meiner Sicht da noch nicht sehr davon profitiert, nicht wahr, einfach weil. Ja, also die Situation in (zentraleuropäisches Land) im für den deutschen schulischen Deutschunterricht ist so, dass man das Lehren gar nicht übelnehmen kann, wenn sie das sich damit nicht auch noch beschäftigen. Also es ist.

..Lehrmittelprc

Wünsche Pers|

Also ich natürlich die Überführung in die Praxis und sicherlich das, was ich am Anfang angedeutet hatte, also die, sagen wir mal, die, die die Wirkung von Rezeptionsforschung und vielleicht auch empirische, das wird ja auch oft bemängelt, dass es wenig empirische Erkenntnisse gibt, also sagen wir mal Hinrichtung Gesprächsanalysen Diskussions Analysen in solchen Seminaren das könnte sicherlich auch neue Erkenntnisse bringen.

76 Man kann sicherlich die die Auswahlkriterien für Erinnerungsorte verfeinern, verändern

und so weiter ja.

77 S2: Mhm fallen Ihnen da vielleicht Ideen ein, was ein, eine neue Kategorie an Erinnerungsorten sein könnte, die vielleicht jetzt nicht national kodiert sind, sondern irgendwie einer anderen Ordnung angehören.

78 S1: Generationelle natürlich ja sind glaub ich, ziemlich zu kurz kommen kommen eigentlich für meinen Geschmack filmische und musikalische Erinnerungsorte. Ich glaube, dass ähm. Personen ein sehr großes Potential haben gerade Personen, die sozusagen Migrationshintergrund haben, also das ist jetzt nur gerade mal kein Beispiel für Deutsch als Fremdsprache, aber zum Beispiel so jemand wie (historische Person aus zentraleuropäischem Land) ausgewandert ist, wäre also für den für die Übertragung oder die Anwendung dieses Konzepts für den Französischunterricht in (zentraleuropäischem Land) ein Paradebeispiel. Ja, an dem man also sozusagen alles lernen kann, was man, was man möchte, nicht wahr das.

79 S2: Ja, ja ja, genau auch im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik gibt es da Möglichkeiten oder auch so ein bisschen in Richtung Globales Lernen vielleicht (unv.).

80 S1: Genau genau also so was da kommt man natürlich aus diesen aus diesen nationalen Kategorien natürlich raus. Das ist sicherlich auch erstrebenswert, aber ich glaube, es ist ja auch schon viel getan, wenn man erstmal sich und Studierenden klarmacht, dass das natürlich in nationalen Kategorien läuft und warum das ja und warum das auch. Ja, in einem gewissen Maße auch, ja möglicherweise nicht anders geht ja.

81 S2: Ja, oder vielleicht muss man mal da beginnen und dann kann man das ja immer noch erweitern ja, Mhm ja gut, wir sind schon ein wenig über der angedachten Zeit. Möchten Sie zum Abschluß noch etwas sagen, was man sich vielleicht wünschen?

82 S1: Ja, ich find das ja dann, wenn ich dann wieder wenn man dann wieder in der darüber ins Reden kommt ist das ja irgendwie dann auch immer sehr interessant. Also Sie können auch gerne nochmal, wenn sie sie können, nämlich auch gerne nochmal fragen, nicht wahr mir ich beim so im Gespräch kommt man auch auf Formulierungen, die die ja da vielleicht auch äh, ja hier irgendwie auch passen, nicht wahr insofern.

83 S2: Ja haben Sie einen Wunsch, vielleicht an die Kulturwissenschaften im Fach Deutsch als Fremdsprache? Was, was erhoffen Sie sich für die nächsten 10,20 Jahre?

84 S1: Mhm äh ja, ich würde mir wünschen, dass hier ähm die, dass hier an Vielstimmigkeit und, äh, auch Mehrsprachigkeit nen größeren Stellenwert bekommen. Ich hab, das ist auch wieder in dem Vortrag schon angedeutet noch in den Text äh, von der Idee, dass ich glaube dass hier. Ja, deutsch Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweisprache. Jetzt mal vielleicht ein bisschen ketzerisch gesagt zu sehr im eigenen Saft manchmal schwimmt, nicht wahr, ich meine, es gibt ja kulturelles Lernen, Kulturreflexives Lernen und Kulturdidaktische Konzeptionen auch in anderen Fremdsprachen und Sprachsettings (unv.), äh und äh, ich finde, die sind, die werden eigentlich zu wenig wahrgenommen, da läuft zuviel nicht. Ähm, Zusammenarbeit, natürlich ist das Sprachproblem als, das kann schon sein, also wenn über. Mhm, sagen wir mal im frankophonen Bereich, wenn über Französisch als Zweitsprache in Frankreich, Belgien, Kanada usw. debattiert wird, wird das natürlich auf Französisch passieren. Und man kann nicht erwarten, dass da die deutschsprachige Diskussion zur Kenntnis genommen wird und vice versa.

85 Aber ich, ich würde mir wünschen, dass es hier Foren gibt, die oder entstehen die, die hier nach Zusammenarbeit suchen, ja und denn es ist ja nicht so, dass das was deutschsprachig äh verfasst wird und auf den auf den Markt kommt, dass das die

einzigste Möglichkeit ist für kultureflexives Lernen ja, das soll man nicht vergessen, es gibt und da sind es gibt auch Sprachbereiche, in denen das, ja, sagen wir mal so schon viel länger läuft und und möglicherweise auch sehr ähm erfolgreich läuft und. Also das ist so ein bisschen auch die wie soll ich sagen, die Diskurshoheit, die hier oft, Ja, die, die sich für dieses in diesem Gebiet jetzt dann ja wie auch immer sie ich kann das jetzt nicht zu Ende bringen.

- 86 S2: Mhm ja, ja, also wäre das vielleicht in eine Möglichkeit, das mehr auf Englisch publiziert wird?
- 87 S1: Ja, das is natürlich der allgemeine Trend klar, lingua franca hm, ja, vielleicht, weiß ich nicht. (unv.)
- 88 S2: Oder in anderen Sprachen habe ich mir gerade gedacht, damit das quasi für alle zugänglicher wird.
- 89 S1: Ja ja.
- 90 S2: Möchten Sie noch etwas ergänzen? Falls Ihnen noch etwas eingefallen ist.
- 91 S1: Ne, ich will Sie jetzt auch nicht länger aufhalten.
- 92 (privates Gespräch)

- 1 S2: Okay.
S1: Okay.
S2: Gut, bei mir scheint jetzt das Transkript und wie gesagt, das können Sie ausblenden.
S1: Ja, seh ich es nicht.
- 2 S2: Okay, sehr gut.
S1: Okay, dann legen wir los.
S2: Beginnen wir mit der ersten Frage, können Sie Ihre Erfahrungen ganz allgemein und ihren Zugang zum Konzept der Erinnerungsorte in Theorie und Praxis kurz schildern?
- 3 S1: Also das ist für mich zunächst mal eine theoretische und begriffliche Ebene, ich hab mich ja sehr intensiv auch mit der Frage beschäftigt, was bedeutet Kultur? Welche Rolle spielt Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und hab dann in den letzten über 20 Jahren auch schon so meine eigenen Konzepte entwickelt, natürlich immer in der in der engen Auseinandersetzungen mit dem, was ansonsten im Fach passiert, das vielleicht mal vorher vorweggeschickt, für mich ist das Thema deswegen auch nicht primär etwas, was aus dem aus dem Lehr- und Lernkontext unmittelbar kommt, auch nicht auf der Hochschulebene, sondern was erstmal auf der theoretischen Ebene passiert. Und insofern Bin ich da eigentlich immer schon so ein bisschen zurückhaltend gewesen. Ich hab mich auch wenig dazu in Publikationen geäußert. Das erste was ich dazu gemacht habe, war eine Rezension im Jahr. Ich weiß nicht mehr 2007 2009 ich weiß nicht mehr genau also wann die das ist damals ja, dieses Lehrwerk erschienen von Katrin und Sabine Schmidt über Erinnerungsorte im DAF Unterricht eigentlich ging es, genauer gesagt, um um historische Fragen, also um die Frage, wie man denn historische Themen eben im Daf-Unterricht den ich glaube, es ging da vielleicht gar nicht so sehr explizit, aber aber faktisch auch um Hochschulunterricht. Ich glaube nicht das also, dass die beiden und ihre Autoren einige von den Autoren kenne ich auch persönlich, dass die jetzt so sagen wir mal einen Schulunterricht oder oder Erwachsenenbildung im Satzkontext im Blick hatten, sondern ich glaube tatsächlich vor allem Hochschulunterricht im im nicht deutschsprachigen Ausland, also das ist ja erst mal meine Begegnung damit. Ich fand damals das Lehrbuch so ganz erfrischend, weil es noch was anderes gemacht hat und habe deswegen auch ziemlich positiv rezensiert, weil ich auch da Ansätze gesehen hab Verbindungen auch zu dem, was ich selber mache, also insofern fand ich das damals ganz gut, ist dann daraus einige Jahre später so in unseren Fahrern ein bisschen ein Hype entstanden, den ich für problematisch gehalten habe und bis halb bis heute für problematisch halte. Und ein Punkt, Der mir dabei wichtig ist, auch bei meiner Kritik an dem Konzept ist, ich hab das irgendwo mal so formuliert. Ich hab nie so ganz verstanden, welches Problem des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache soll mit diesem Konzept gelöst werden. Das ist nach wie vor meine offene Frage und darin dahinter verbirgt sich so ein bisschen eine grundsätzliche Kritik. Das ist eigentlich ein Begriff, der aus den Geschichtswissenschaften kommt und dort aus einem ganz bestimmten Kontext von Geschichtswissenschaften. Und der dann gewissermaßen 1 zu 1 in den Lehr und Lernkontext von Deutsch als Fremdsprache übertragen worden ist, ohne sich mal die Frage zu stellen, was hat der eigentlich in unserem Kontext verloren, also genau das, was ich sage wo haben wir welches Problem haben wir in im im daf Kontext, dass wir mit diesem Begriff mit diesem Konzept lösen könnten? Ich sage nicht, dass es dieses Problem nicht geben kann, dass man das aber erstmal identifizieren muss. Und das is in der ganzen Diskussion eigentlich bis heute nicht erfolgt, und das ist so ein ein Problem also ich weiß nicht, ob das jetzt ihre Frage beantwortet, die ja auch relativ grundsätzlich auch war, aber so würde ich das jetzt erstmal beantworten. Ich kann ja im Grunde auch nur meinen Zugang dazu auch vielen und das ist ja glaub ich auch in ihren Sinn.
- 4 S2: Ja ja, genau gut. Das heißt, der erste Zugang war eigentlich über die Publikation

Definition EO {

Definition EO {

Kritik EO {

dieses Lehrwerks und dann haben sie sich auch eben in ihrem Forschungsbereich mehr damit auseinandergesetzt und auch theoretische Zugänge gesucht. Genau, evtl über die Lernziele, die sie jetzt schon angedeutet haben und das Ziel einfach dieses Unterrichts würde ich dann gerne später noch sprechen, starten wir jetzt noch einmal mit dem Konzept. Wie würden Sie das aus Ihrer Perspektive definieren, was sind Erinnerungsorte?

- Definition EO
- Kritik EO
- Forschung
- Definition EO
- Kritik EO
- 5 S1: Keine Ahnung. Und ehrlich gesagt, das ist auch ein, Ein Aspekt meiner Kritik an dem Konzept ich also der, der der Begriff und auch dieses ganze Thema kulturelles Gedächtnis aus den ja es ist ja eigentlich nicht nur ein geschichtswissenschaftliches Thema, sondern es ist ein kulturwissenschaftlich, sozialwissenschaftliches Thema Erinnerungen als eine. Ein Modus, auch der, der der Interaktion der Kommunikation, das natürlich schon moderne Gesellschaften enorm wichtig ist ja, das ist ja nicht etwas, was jetzt nur für die Geschichtswissenschaften relevant ist, aber mein Eindruck ist der der Hype um auch gerade um den Begriff Erinnerungsorte hat auch sehr viel damit zu tun, dass der Begriff so schwammig ist, dass man eigentlich nicht so genau weiß. Was ist jetzt genau ein Erinnerungsort und was nicht? Und ich mache auch den.
 - 6 S1: Oder ich habe auch den Eindruck, dass der Begriff sich, seit er in im deutschen Sprachraum heimisch ist, und das würde ich jetzt mal mit dem Jahr 2001 daran festmachen, an dieser dreibändigen Sammlung von von Hagen Schulze und Etienne Francois nicht zufällig auch n französischer Historiker, der das ins im deutschen Kontext übernommen hat, aus dem französischen Kontext also 2001 diese dreibändige in diese Sammlung und seitdem ist der Begriff da und wenn man dort in dieser. Diese Einleitung ja auch nicht sehr umfangreich ist nach dem Begriff sucht, dann geht es da um Kristallisationspunkte, ich meine, was ist das? Ja, ein Kristallisationspunkt. Ich habe es bis heute nicht verstanden, aber ich glaube, dass genau diese Offenheit des Begriffs sind hier Unklarheit das schwammige an den Begriff auch ein Teil seines Erfolgs ist weil, dann kann jeder so bisschen was damit verbinden und was ich noch sagen wollte ich habe auch den Eindruck, dass seit dem seit 2001 der Begriff so zumindest in der Öffentlichkeit ist, der ja sehr präsent, dass er aber eine, (unv.) einen Bedeutungswandel mitgemacht hat. Das ist tatsächlich, wenn wir heute von Erinnerungsorten sprechen, in der Regel konkrete reale Orte gemeint sind, an denen Erinnerung stattfindet. Ja, also ein Denkmal oder sowas wäre eine Erinnerung sofort, wenn man aber in die dreibändige Sammlung reinschaut, dann ist der Begriff völlig anders gemeint. Ja, es geht da um um den alten Begriff locus amoenus, also ein ein Ort im übertragenen Sinne, also etwas, an dem sich Erinnerungen festmachen kann, aber nicht unbedingt ein konkreter Ort, also wenn ich jetzt zum Beispiel denke der VW Käfer. Ist ein Erinnerungsort jedenfalls nach Auffassung der damaligen Herausgeber dieses Sagen wir ganz aber wo da genau die Grenze ist und wo was ist jetzt genau in Erinnerung? das Wort und was nicht? Ich weiß es nicht, ich kann den Begriff auch deswegen, ich kann ihn nicht definieren. Ich hatte eher den Eindruck. Was nicht bei 3 auf dem Baum ist, ist ein Erinnerungsort ja so bisschen und wie gesagt das hat Vorteile für den Begriff, aber es ist wissenschaftlich auch ein großes Problem. Ja, dass man dann nicht wirklich fixieren kann und das ist gerade auch für unseren Kontext bedarf, da sehe ich ein ziemlich großes Problem.
 - 7 S2: Mhm, genau, Sie sprechen alternativ auch von mnemologischen Deutungsmustern, aber sie verwenden in ihren Überschriften dennoch den Begriff Erinnerungsort und erläutern dann in ihren Texten einen alternativen Begriff dafür. mich würde jetzt interessieren, glauben sie, kann sich der alternative Begriff nach einiger Zeit auch durchsetzen, würden sie den in Zukunft vielleicht auch als als Hauptüberschrift sozusagen verwenden, um um den einfach zu etablieren?

- Forschung
- Definition EO
- Forschung
- Definition EO
- Kritik EO
- 8 S1: Ich würde das sicherlich versuchen. So recht glaube ich nicht daran, dass sich das durchsetzen wird. Sie haben selber ja grade etwas Schwierigkeiten gehabt, und ich hab das ja auch. Daran wird es sicherlich auch scheitern, ja, das aber es geht doch gar nicht so sehr um den um den Begriff und auch schon gar nicht um das Wort, sondern es geht eigentlich um den völlig anderen Zugang, der damit auch verbunden ist und das fängt schon zum Beispiel damit an, wenn man sich die die Sammlung anschaut von von Schmidt Schmidt von 2007 dann stellt man ja zum einen fest. Gut, es sind reale Orte, das ist aber gar nicht so mit Punkt. Das kann man machen, aber die die. Sie werden so behandelt, dass sie eigentlich selber zum Gegenstand von gar nicht so sehr von erinnern sind, sondern von Geschichte da werden im Grunde historische Fakten erzählt wie war das mit der Wartburg und so weiter? Das ist aber doch gar nicht der Punkt, um den es geht es geht doch eigentlich eher darum, Wie? Welchen Zugang haben wir heute? In aktuellen müssen nicht unbedingt politische Diskurse sein gesellschaftliche Diskurse alltagsdiskurse? Welchen Zugang haben wir zu diesen Orten? Oder zu diesen Themen? Die Wartburg als Erinnerungsort wäre für mich dann relevant, wenn sie für heutige Diskurse relevant wäre, dass wir uns an die Wartburg und sagen wir an das Wartburgfest von 1817 oder an solche Dinge erinnern, um heute damit Bedeutung herzustellen, und da dann, wenn man so an die Sache ran geht, gewinnt das Ganze in völlig eine völlig andere Relevanz und völlig andere Bedeutung also für mich sind dann Erinnerungsorte, wenn man den Begriff den verwenden möchte oder nMemologisch, ich hab diese Problemen auch, Nmemologische Deutungsmuster beispielsweise bestimmte Daten also ich hab selbst eine kleine Analyse gemacht zum 9. November. Er hat das allerdings, da muss man ja unterscheiden, das sind ja verschiedene Erinnerungen, die sich daran verknüpfen, also konkret eher an die an die Wendezeit von 1989 das ist ein Erinnerungsort, denn das Erinnerung daran spielt bis heute in aktuellen Diskursen eine Rolle. Ich hab damals zum Beispiel Werbung, also politische Wahlplakate von der AfD mir angeschaut, die das im Landtagswahlkampf 2019 explizit darauf verwiesen hat und da, da wird dann Erinnerung lebendig. Und wird bekommt eine Funktion für die Gegenwart, also für die aktuellen Debatten, und das ist das wäre für mich entscheidend und nicht also wie gesagt, ob man das dann am Ende so nennt oder anders ist mir relativ egal.
- 9 S2: Mhm genau, ich hab auch gelesen dass in manchen Didaktisierung oder auch theoretischen Erläuterungen. Kulturelle Phänomene oder alles, was man eben unter immateriellen Erinnerungsorten verstehen kann. Bevorzugt werden, gerade wenn es um den außereuropäischen Raum geht, weil die Begriffe da oder die die Themen leichter zu bearbeiten sind. Wenn man sich die Konkreten Or also die geografischen Orten nicht so einfach anschauen kann also wenn das jetzt nicht im Rahmen des Unterrichts im Rahmen einer Exkursion möglich ist, nach Deutschland zu fahren. Und deswegen bieten sich andere, also immaterielle Themen besser an. Vielleicht können Sie anhand...
- 10 S1: Rückfrage: braucht man dafür den Begriff Erinnerungsorte.
- 11 S2: Ja, genau zum Teil wird das ja dann auch weniger national codiert gedacht also dass es wirklich auch um die gegenwärtige Diskussion um die Diskurse geht. Ich hatte den Eindruck, dass es tatsächlich ein bisschen von den Lehrpersonen abhängt, wie das dann konkret umgesetzt wird und vielleicht auch, wie sehr sie sich mit den theoretischen Konzepten auseinandergesetzt haben. Was wollte ich jetzt noch sagen? (Pause)
Ja, könnten sie vielleicht an einem konkreten Beispiel, das kann gerne das Gedenkjahr sein, oder ein anderes Beispiel, eine Fragestellung erklären. Wie man im Unterricht damit umgehen könnte? Also wenn wir jetzt von von der Theorie auch ein bisschen in die Praxis kommen, wie wie könnte das ausschauen? Wie könnten Fragestellungen sein an Studierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen, um sich

mit einem Thema auseinanderzusetzen? Also um jetzt nicht nur zu fragen, woran wird erinnert? Sondern was könnte man noch damit machen?

- 12 S1: Also, mir geht es bei eigentlich bei allen Themen, dass das betrifft nicht nur solche auf auf die Vergangenheit bezogene Themen, sondern auch andere, also ich hab nur mal nochmal ein völlig anderes Beispiel nicht mal mit der Frage beschäftigt wie werden in aktuellen Medien beispielsweise wie werden bestimmte Räume konstruiert? Also wir reden, wir sprechen zum Beispiel davon, dass ich mich jetzt gerade in einem Raum befinde, der Mitteldeutschland heißt. Ja, und dann können Sie ganz banale Dinge verwenden. ich habe in meinem Buch einen Wetterbericht verwendet, einen Fernseh Wetterbericht, ja, also dann so über 3 Minuten das Wetter von irgendwann. Und da wird, da wird dann mehrfach wird dann dieses Muster gerne das Topologische, also ein räumliches Muster Mitteldeutschland verwendet, das ist ja auch ein sprachliches Phänomen und da sind ja Begriffe, die in der Alltagssprache ständig vorkommen und die aber etwas transportieren, die ja nicht einfach so selbstverständlich sind und so ein so ein eine räumliche Benennung wie Mitteldeutschland. Transportiert relativ vieles, was vielleicht auch nicht immer so ganz unproblematisch ist, warte ich nämlich fragt. Oder wenn man, wenn man von dem Raum, um den es geht, das ist. Es gibt unterschiedliche Auffassungen. Er weiß es zumindest, teils große Teile dessen, was man hier Ostdeutschland nennen könnte man das Mitteldeutschland nennt, taucht ja auch zumindest implizit die Frage auf ok, wenn das Mitteldeutschland ist, wo ist dann Ostdeutschland? Ja und da haben wir sind wir schon drin in einer sehr problematischen und und mit vielen vielen. Wie soll man sagen, Fragezeichen, auch versehenen Diskurs und da, darum geht es ja, dass man, dass man auch immer ein bisschen sichtbar macht, dass in Sprache. Und ja, das Sprache nicht voraussetzungslos funktioniert, sondern dass in Sprache in einfachen, banalen Wörtern wie Mitteldeutschland vieles transportiert wird, was eben auch auch viele Fragen stellt und was wiederum zu anderen Konzepten und und und ja, bleib mal bei Konzepten führt natürlich kann man sowas nur sehr bedingt auch im Unterricht machen, aber wenn wir das ernst nehmen. Was wir Kultur nennen im Kontext von DAF*Z, dann sollte es sich aus meiner Sicht auf gar keinen Fall auf die üblichen Mentalitäten und interkulturellen kommunikations Dinger oder sogar Kulturstandards und diesen ganzen Quatsch beziehen, denn das letztendlich nichts anderes als Stereotypen und das brauchen wir eigentlich nicht, sondern wenn wir diesen diesen Kulturaspekte ernst nehmen, dann müssen wir die in der Sprache suchen und zwar in solchen in solchen Begriffen in solchen Formulierungen, die wir ständig verwenden, ohne dass wir uns unbedingt immer so klar machen, dass da sehr viel an Inhalten an Bedeutungen, auch an Kontroversen Bedeutungen drin steckt. das heißt mit Sprache verweisen wir auf ganz viele verschiedene Diskurse, die in dieser Sprache drin stecken und das ist eigentlich das, worum es geht so. Jetzt kommen wir zurück zu den Erinnerungsort, das ist da auch nicht anders und hat deswegen hab ich auch vom von diesem Beispiel 9. November gesprochen oder von Wände oder wie die Begriffe die sind unterschiedlich und jeder dieser Begriffe transportiert eine andere Art der Erinnerung. An diese an diese Zeit, ob ich von Wende sprechen oder von friedliche Revolution und ob ich friedliche Revolution klein oder groß schreiben, das ist ein Unterschied und da sind unterschiedliche Erinnerungen, die sich daran anknüpfen. Also das wäre der Zugang, dass man sagt, Wir müssen Sprache daraufhin abklopfen, was da noch mit transportiert wird, und da sagen wir mal, ist das, was wir jetzt in diesem Kontext, über den wir Karte sprechen. Erinnerungsorte nennen ist im Grunde nichts anderes als dieses Beispiel mit Mitteldeutschland oder noch ein viel banaler. Banales Beispiel wenn wir über Wochentage sprechen ja, wenn ich da nächsten Sonntag machen wir das denn das ja oder über Feiertage, was da drin steckt jeweils in diesem ganz banalen Wörtern. Das liegt dazu machen, darum geht es letztendlich und da wie gesagt sind diese eher an Erinnerung an oder an Vergangenheit erinnernden Wörter oder ausdrücke oder oder. Nur ein Beispiel von vielen, ja, das und deswegen war meine Idee, diese Überlegungen zu Erinnerungsorten in dieses

Konzept, das wir Diskursive Landeskunde nennen, zu integrieren und es nicht, wie andere sagen, zum Beispiel der Kollege Roger Fornoff, dass das etwas ist, was daneben steht sowas an unterschiedlich konkurrierender Ansatz wäre das halte ich für falsch, sondern ich finde, man muss es miteinander verbinden und so integrieren und das lässt sich sehr gut machen.

- 13 S2: Wenn ich jetzt aus meiner Perspektive spreche, ich unterrichte Deutsch als Fremdsprache und meiner Erfahrung nach haben Studierende nach wie vor diese, ich nenne es jetzt mal nationale Brille auf und betrachten unterschiedliche Inhalte, kulturelle Phänomene nach wie vor durch diese Brille und setzen das dann auch schnell in Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungen zu ihrer eigenen kulturellen Identität? Was auch immer also da gibt es sehr oft vergleiche. Wie was würden Sie sagen, wie wie kann man das verhindern oder nicht verhindern? Zumindest aufbrechen, indem man über solche Dinge spricht, indem wir zum Beispiel der Type anspricht, erhält man sie ja irgendwie aufrecht, aber man kann es ja dann wieder dekonstruieren, also auch wie würden sie sich wir könnten sie sich das vorstellen, dass wir ein bisschen von diesen nationalen Muster oder nationalen Blick auf die mir wegkommen, weil, da geht ja nicht nur um einen persönlichen Blick als Lehrpersonen, sondern auch, wie ich das bei den Studierenden dann fördern kann.

- 14 S1: Also was ich jetzt ansprechen, ist natürlich eine Herkulesaufgabe, um es mal so zu formulieren, und ich habe im Grunde erinnere erinnere ich mich, dass ich mehr oder weniger, mein ganzes oder mindestens ein halbes berufliches Leben damit zugebracht habe, genau das zu tun, nämlich solche Dinge aufzubrechen und dass, dass diese diese vielleicht etwas dramatisierend wirkender Ausdrucksweise macht vielleicht schon mal deutlich, das ist nicht so, das ist echt schwierig, weil der der Öffentliche Diskurs und vor allem leider auch immer noch der Fachdiskurs immer noch davon ausgeht und die diese diese Denkweisen immer wieder bestätigt, immer wieder bestätigt und deswegen ein erster Schritt für uns also jetzt ganz persönlich besteht für mich immer darin, sich selbst zu überprüfen, inwieweit man in diese fallen immer wieder selber tappt. Ich bin da auch nicht frei von, Sie ja auch nicht. Aber ich glaube, wir sollten vor allem aufhören, wenn die wenn sie zu recht das ist, meine Erfahrung, auch wenn wir. Und dass die Studierenden in solchen Mustern denken und die für selbstverständlich halten, dass wir sie zumindest nicht immer noch bestätigen, sondern immer wieder auch darauf hinweisen. Denken Sie doch mal drüber nach, wie ist das denn in Tschechien? So? Sind da wirklich so und so und sind die Deutschen auch alle so und so sind die alle immer pünktlich, ja, ich hab zum Beispiel, als ich in Riga gearbeitet habe, vor 30 Jahren. Also ist jetzt mir so eine Geschichte im Nachhinein ich glaube nicht, dass ich mir das damals so überlegt habe, aber ich hab mich sehr bemüht, das Stereotyp von pünktlichen Deutschen zu dekonstruieren, indem ich halt immer unpünktlich. Hat aber nix geholfen das das das ist so stark verankert, der können sie tag ne halbe Stunde zu spät kommen, die Deutschen sind ja immer noch gleich. Dann ist eine Ausnahme ja, aber ich also wie gesagt, das ist das ist eine sehr, sehr schwierige Aufgabe, aber ich glaube, wir müssen da ansetzen. Ich bin im Moment gerade dabei, Materialien zusammenzustellen für einen Workshop, den ich in in im Oktober in Sarajewo machen werde mit deutschlehrenden und der Workshop heißt kulturbezogenes Lernen oder kulturelles Lernen von Anfang an also schon bei Kindern, die gerade anfangen, mit dem Deutschland, und dann gucken sie sich mal die Lehrwerke an, mit denen die Kinder in Bosnien Herzegowina das sind teilweise auch deutsche Lehrwerke, dort konfrontiert werden und die beginnt, ist schon in der in der fünften oder sechsten Klasse damit, dass sie auf diese genau dieses Denken getrimmt werden und da muss man sich nicht wundern, dass dass man da nicht rauskommt aus der Geschichte, also ich glaube, da müssen wir ansetzen, auch uns lehrwerke genauer anschauen, inwieweit da immer wieder diese nationale Perspektive oft für selbstverständlich gehalten wird. Wir hatten mal, um noch mal den Bogen zu spannen auf das Thema Erinnerungsorte, sie hatten das vorhin kurz

Kritik EO

angesprochen mein einer meiner Kritikpunkte daran war, dass es bei Erinnerungsorten immer um die nationale Perspektive geht immer ja, auch dann, wenn es plötzlich um deutsch-polnische geht, ja, wo ist ein auch ein Sammelband drüber gibt. Aber das ist doch immer noch, dann geht es um nationale Vergleiche, hat klar aber die nationale Ebene, die nationale Brille ist immer noch da und die ja und wenn man und das wird eben durch das Konzept der Erinnerungsorte massiv unterstützt, weil es natürlich ursprünglich Pierre Nora und auch Hagen Schulze in Etienne Francois es war immer auf der nationalen Ebene angesiedelt. Ich sehe, man könnte das machen, man könnte es ganz anders, irgendwie in ganz andere Diskurse einspeisen. Aber das passiert nicht, also. Insofern sind wir da auch an einem Problem, das mit diesem Begriff Erinnerungsorte verbunden ist.

15 S1: Mhm, ich hab ich auch Werke gesehen. Unter dem Titel Transnationale Erinnerungsorte oder Erinnerungsorte in Bezug auf gewisse Städte, oder globale Erinnerungsorte oder ökologische Erinnerungsorte und ich hatte dann schon den Eindruck, man versucht das Konzept auszuweiten. Wenn man sich die nationale Perspektive ja schon ziemlich detailliert angesehen hat und jetzt probiert, Wie man das Konzept noch anwenden könnte oder auf welche Inhalte man dieses Muster im Endeffekt stülpen kann.

16 S1: Ja jetzt.

17 S2: Halten Sie so etwas für realistisch, für machbar?

Definition EO

18 S1: Okay, Mhm ich würde das nicht ausschließen, dass das sowohl machbar ist als auch sinnvoll, ja, das aber immer die Frage also ich hab das Konzept immer so verstanden, das ist ja bei Erinnerungen auch über um so etwas wie, ja Identität geht, also letztlich um die Frage, wie wir also wie wir uns als Gruppe überhaupt sowas wie eine Zusammengehörigkeitsgefühl herstellen können, das ja über Erinnerungen läuft. Das läuft auf allen Ebenen so. Ich hab da auch immer wieder gerne so Beispiele verwendet wie eine zweier Beziehung ist ja auch eine Gruppe, die sich ja auch selber so etwas wie einen Gruppenidentität geben muss und deswegen hängt man irgendwelche Fotos auf vom von der Hochzeit oder? Ja ja, mach dann irgendwelche besonderen Veranstaltungen an dem Tag, an dem man sich kennengelernt hat oder irgendwie so? Das ist ein Beispiel dafür, wie das auf so einer Gruppen kleinstgruppen Ebene passiert und das wäre natürlich der Punkt, über den man nachdenken müsste, wenn Sie sagen jetzt ökologische Erinnerungsorte, welche Gruppe bezieht darüber so etwas wie kollektive Identität? Nur dann wird das funktionieren, wenn sie ansonsten wir haben. Wir haben selber mal ein Projekt gemacht über Word, Tschernobyl als Erinnerungsort und das kann funktionieren also die Anti AKW Bewegung ist ja durchaus eine internationale, die auch so etwas wie eine Art vom relativ flüchtiger aber immerhin sowas wie ne Gruppen Identität entwickelt hat und da können solche Dinge das ist nicht nur unbedingt Tschernobyl. Ja, das ist auch Harrisburg ja. Bestimmt Boxdorf in in Deutschland, wo jetzt nicht unbedingt hin so n Teil hochgegangen ist, aber wo wir natürlich auch sich sehr viel Erinnerung daran festmacht, also das, das wäre vielleicht interessante neue Perspektive, wie man das machen könnte. Das geht mit anderen Gruppen natürlich auch, da bin ich dann 68 denke das ist ja so Erinnerungsort, der ist ja nicht national codiert, sondern schon auch international und das ist eine bestimmte Generation, die sich darüber definieren könnte. Also das halte ich schon für eine sehr, sehr interessante Perspektive.

..Nationenbegriff

19 S2: Okay, gut, dann (Pause) Weil wir jetzt schon über mögliche Perspektiven gesprochen haben. Wie schätzen Sie die allgemeine Forschungslage ein? Sie haben ja am Anfang schon kurz erwähnt, es gab Lehrwerke, es gab ein paar Publikationen vor einigen Jahren. Wo stehen wir heute, wenn es um die Forschung geht?

20 S1: Ja, es ist eine schwierige Frage, also meine meine Wahrnehmung zurzeit ist, nachdem es so in so um 2000. also nach der Publikation dieses Lehrwerks so ab etwa 2011 bis dann vor allem ich seh da so einen gewissen Höhepunkt um 2015, 2016 rum. Und irgendwie ist es ruhig geworden. Ich hab den Eindruck. Da wird nicht mehr viel kommen, weil das vielleicht sich auch einfach ein bisschen. Es gab so einen gewissen Hype und dann nach dem Motto "Die Karawane zieht weiter" und jetzt nicht weiter kommen andere Themen. Vielleicht hat auch war auch so ein bisschen mein Eindruck, meine ziemlich heftige Kritik an dem Konzept, die ja, was ja eigentlich zum ersten Mal überhaupt, dass mal jemand dazu sich kritisch geäußert hat und zwar ziemlich deutlich kritisch. Irgendwie habe ich das Gefühl jetzt traut sich keiner mehr so richtig aus an. Darüber nochmal was was zu publizieren, weil man sich ja dann mit dieser Kritik auseinandersetzen müsste, aber wahrscheinlich schätze ich da meinen eigenen Einfluss doch viel zu hoch ein. (beide lachen) Keine Ahnung, aber ist schon interessant, dass eigentlich nichts mehr passiert, ja, das ist still geworden und das und das.

21 S2: Können Sie diese Entwicklung weiter erklären außer damit, dass die Leute vielleicht abgeschreckt wurden? Mit der Kritik? Gibts da vielleicht sonst noch Aspekte, die auch einen Einfluss darauf haben?

22 S1: Sie nehmen das jetzt hier gerade auf, ja, aber ich würde jetzt trotzdem darum bitten, mit dem, was ich jetzt noch sage, ein bisschen diskret umzugehen. Also mein Eindruck ist die erste Mal, dass die Bereitschaft in unserem Fach. Sich mit Kritik und mit vor allem theoretisch fundierter Kritik sozusagen metakritisch nochmal auseinanderzusetzen, ist sehr schwach ausgeprägt, also überhaupt die Bereitschaft, sich mal wirklich auch auch Kontrovers mit Dingen auseinanderzusetzen, ist praktisch nicht vorhanden und Das ist aus meiner Sicht ein Teil des Problems, und deswegen hört man jetzt plötzlich nichts mehr, weil da müsste man das ja genau tun, dann müsste man zum Beispiel es gibt natürlich Ausnahmen klar, es gibt Leute, die durchaus kein Problem damit haben, Kritik zu formulieren. Aber es ist, es sind tatsächlich eher die Ausnahmen, ist mein Eindruck ist, dass das wird nicht gern gesehen und vor allem kommt auch nie mal wirklich so eine eine fachliche kontroverse Auseinandersetzung über irgendwas zustande. Das habe ich zuletzt in den 90er Jahren in unserem Fach erlebt. Passiert einfach nicht, ja, und? Ja, das ist eher so ne Vermutung, das ist aber jetzt nicht. Ich hab dafür keine keine Belege oder so was das ist.

23 S2: Mhm mich würde auch interessieren, wie sie die Entwicklung an Instituten an unterschiedlichen Universitäten einschätzen. Mhm und zwar in Bezug auf die curriculare Integration von kulturwissenschaftlichen Fächern ganz allgemein, egal ob das jetzt konkret Erinnerungsorte sind, oder sagen wir einfach, es geht ums kulturelle Lernen. Und mein Eindruck war in meiner Recherche, dass diese Themen oder diese Konzepte noch nicht so stark integriert sind in Curricula. Es war aber zum Teil auch schwierig, überhaupt Curricula zu finden. Ich hab da noch gewissen Personen gesucht und so weiter also ich, ich hab bestimmt noch nicht einen kompletten Überblick. Ich hab mir unterschiedliche Institute im globalen Norden und Süden angesehen, wie würden Sie diese Entwicklung erklären? Haben Sie eine Idee, warum das so ist das, dass nach wie vor auch die Linguistik und die Literaturwissenschaft so dominant sind.

24 S1: Na ja, das ist natürlich eher nicht, wenn Sie jetzt von der Auslandsgermanistik sprechen, nehme ich an. Das ist in Prag genauso und das ich kenne das aus anderen Standorten auch in Tschechien, in Brünn oder da ist es ganz ähnlich und ich kenne es auch sonst auf der ganzen Welt so. Das ist die Germanistik, ist ein philologisches Fach und das ist ein bisschen ein Problem. Aber darüber könnte man jetzt wirklich auch noch mal stundenlang reden. Das. Weil wir die Zeit nicht haben. Ich kenne ziemlich gut auch aus Afrika also wir haben zum Beispiel in Westafrika mehr ganz, ganz große großes Interesse am Deutschen. Wir haben da wirklich sehr viel Deutsch-

Lernende auch in der Schule und wir haben aber nicht wirklich die entsprechenden Lehrkräfte, weil die Lehrkräfte werden in solchen philologischen Studiengängen ausgebildet. Die lernen dann alles Mögliche über Goethe und ich weiß nicht was, aber die haben keine Ahnung vom Deutschunterricht, weil sie das einfach nicht. Aber die gehen dann in die Schulen und haben keinen blassen Dunst davon. Es gibt Unterschiede oder es gibt auch Ausnahmen auch in Westafrika. Aber im Wesentlichen ist das so, wir haben philologische Studiengänge, die es nicht für nötig halten und nicht für ihre Aufgabe halten, Deutschlehrer auszubilden. Ja, das ist leider so, und deswegen kommen ja nicht nur unsere Themen, also diese kulturellen Themen, die wir vielleicht sogar noch ein bisschen leichter. Es kommen ja auch die ganze Sprache Mehrsprachigkeitsdidaktik, Methodik des Deutschen als Fremdsprache, das kommt doch praktisch in jedem Buch vor. Ja, das deswegen haben wir ja vor vor einer Weile schon 15 Jahren oder so auch in verschiedenen Teilen der Welt solche solche gemeinsamen Master Studiengänge aufgelegt, um genau diesen Aspekt in solche philologischen Studiengänge zu integrieren. Das hat einen eigenen Standorten ganz gut funktioniert, aber es ist ein Tropfen auf den heißen Stein. Das muss man so.

- 25 S2: Ja, das würde mich auch noch interessieren. Wie würden Sie die Praktikabilität einschätzen? Wenn Sie Konzepte wie das der Erinnerungsorte in der Ausbildung für zukünftige DAF Lehrkräfte thematisieren.

- 26 S1: Na ja, wenn Sie mich fragen, gibts da ja die ganz klare Antwort, ich würde es natürlich so machen, wie ich es vorhin beschrieben habe, nämlich als ein Teil dessen, was wir diskursive Landeskunde nennen und nicht als eigenen Ansatz das gibt das Konzept nicht her aus den vorhin erläuterten Gründen. wir müssen viel stärker über über kulturelles oder kulturbezogenes Lernen als etwas nachdenken, was direkt mit Sprache zu tun hat und damit dessen Relevanz auch für das Deutsch lernen überhaupt erst mal sichtbar zu machen und in dem Kontext kann man dann eben auch über Erinnerungen ich würde wie gesagt nach wie vor nicht über Erinnerungsorten sprechen, sondern über die Relevanz von Erinnerung auch für Sprachen, da würde ich das integrieren aber wirklich integrieren. Auch in Verbindung bringen mit anderen kulturellen Themen und nicht so isoliert jetzt immer nur Erinnerungsorte, ja, ich meine, wenn man sich anguckt. Welche Themen da so vorkommen? Was können Sie in Prag mit Uta von Naumburg anfangen? Ich hab da große Zweifel, dass das so ein sinnvolles Thema ist, ja.

- 27 S2: Tatsächlich kann ich ein gutes Beispiel bringen. Ich hatte eine gute Diskussion mit Studierenden über den Begriff Zentraleuropa beziehungsweise Mitteleuropa, was damit einhergeht, als sie vorhin auch Mitteldeutschland erwähnt haben, da ist mir dann eingefallen, das war sehr interessant, auch wie unterschiedlich diese Begriffe wahrgenommen werden und in unterschiedlichen Sprachen verwendet werden.

- 28 S1: Das ist ein sehr schönes Beispiel, ja auch für so einen Topologisches Deutungsmuster ja, ganz klar.

- 29 S2: Mhm ja. Worauf wollte ich noch hinaus? Die darf Lehrkräfte. Können Sie vielleicht noch kurz ihre Erfahrungen schildern, wie das im Unterricht war, wenn es Diskussionen über kulturbezogenes Lernen gab, wie wie sehr wahr das Konzept für Studierende greifbar? Gab es auch Kritik? Wurde das vielleicht auch anfangs missverstanden?

- 30 S1: Also Missverständnisse kommen immer wieder sehr häufig vor. Man versucht dann etwa dieses Konzept der Deutungsmuster dann doch wieder mit dem alten Interkulturellen in Verbindung zu bringen. Dann gibt es halt irgendwelche Deutschen. Das ist dann aber dasselbe wie ein Kulturstandard. Dann brauch ich den Begriff auch nicht. Also das gibt es nach wie vor, weil eben dieses Denken in diesen nationalen

Differenzkategorien so extrem stark ist. Das muss man immer erstmal versuchen, nachhaltig in Frage zu stellen. Das ist der Punkt ansonsten. Kann ich natürlich von meinen Studierenden schon sagen, dass wir da gewisse Erfolge durchaus erzielen, das also ich ich habe mal im Wintersemester eine ein Modul gemacht, so kulturwissenschaftlicher Forschung und habe eigentlich in jedem Jahr, ist das ungefähr ähnlich abgelaufen, was die Perspektive der Studierenden angeht, die haben dann immer so. Also dann ist er fängt dann bei uns im Oktober an und geht bis Februar und dazwischen gibt es ein Weihnachtspause und da hieß es immer aber Anfang. So. Aber als ich losgegangen ist, da wusste ich, was Kultur ist und an Weihnachten. Wusste ich nicht mehr? Ja, war die Verwirrung total und dann stellte man aber fest dann im zweiten Teil des Semesters, als dann auch in die Prüfungsleistung ging, was immer so ne Hausarbeit war oder sowas plötzlich kam dann so der Aha-Effekt und das das war immer so immer, dass dieser dieser sehr deutlich Sicht und spürbare Lerneffekt denn tatsächlich ist es so wenn Leute sagen, ich wusste was Kultur ist und jetzt weiß ich nicht mehr, dann sag ich ok dann habe ich was richtig gemacht ja. Lernen kann man nur dann, wenn man erstmal etwas verlernt, wenn man erstmal ein sieht, da gibt es etwas, was ich lernen könnte, nämlich was heißt überhaupt Kultur? Also deswegen würde ich sagen ja das bei unseren Studierenden würde ich sagen hat das ganz gut funktioniert. Außerhalb dessen, was ich, was ich oder was wir etwa über über Lehr-Veranstaltungen beeinflussen können. Ist es sehr begrenzt? Also da ich war ja bei der Idee jetzt im letzten Jahr gab es ja eine eine Sektion, die der Kollege aus Brunn ja, das könnten sie vielleicht kennen, der ist jetzt nicht mehr trage war. Ich weiß nicht, was von der aufgehört haben letztes Jahr oder so, der hat da so eine Sektion gemacht zu dem Thema und da hatte man schon den Eindruck ja, der Wille ist schon da, aber so richtig. Das beim Umsetzen ist man dann doch meistens wieder in die alten Kategorien verfallen, dass das ist leider so ja. Ja.

- 31 S2: Ja ja, ich ich war auch in der Sektion, aber an einem anderen Tag, als Sie auch dabei waren. Ja, ich hatte auch teilweise den Eindruck, dass der Begriff Diskursive Landeskunde oft mit dem Diskutieren vielleicht so, irgendwie ein bisschen verwechselt wurde oder dass diese der Begriff noch nicht ganz klar war. Mhm.
- 32 S1: Aber ich finde das immer interessant, also da war der Kollege xy, den kennen Sie ja wahrscheinlich auch der war glaube ich, die ganze Zeit da und der hat immer bei fast allen nach fast allen Vorträgen zumindest wo ich dabei war, hat er immer wieder die Frage gestellt ja, und was ist da jetzt diskursiv ja und der hat immer recht, ja weil das so, wie Sie es beschrieben haben, und das ist glaube ich das Problem, dass man nicht so richtig verstanden hat, was da diskursiv eigentlich heißt, da gibt es noch viel zu tun.
- 33 S2: Mhm die Zeit ist nun schon ein bisschen fortgeschritten, ich hätte noch ein paar Fragen. (Pause) Vielleicht noch das wichtigste: Sie haben ja schon erwähnt, dass es eigentlich um die sprachliche Komponente geht und um die Bezüge zur Gegenwart beim Konzept der Erinnerungsorte. Also vielleicht würden Sie da zustimmen, wird definieren, das als primäres Lernziel, dass das sprachliche lernen und diskursive diskursive Kompetenzen trainieren. Gibt es vielleicht auch noch sekundäre Lernziele, was damit erreicht werden kann? Was jetzt aber nicht zentral ist für Erinnerungsorte? Oder würden Sie dann noch etwas ergänzen oder anders gewichten?
- 34 S1: Mhm ja, das ist das ist ein bisschen schwierig zu beantworten. Also (unv.) einfach zu sagen ja wir, es geht ums Diskursive Lernen, das hört sich jetzt erstmal schön an. Aber was heißt das? Tja, was muss man, glaube ich, sehr genau sich nochmal anschauen und das auch in einzelne unterschiedliche Aspekte differenzieren. Also für mich ist Diskursfähigkeit so, so nenne ich das, oder nehmen wir an, das ist im Grunde das übergeordnete Lernziel für Fremdsprachen oder Sprachenlernen. Generell wird

..Sprache Mehrspr

die sprachliche Ebene natürlich ganz prominent mit dazu, denn auch ich lerne ja eine Sprache nicht, damit ich irgendwie korrekte Sätze formulieren kann, sondern richtig an Diskursen mich beteiligen kann. Ja, und da meine Position Einbringen, was ganz viel Verschiedenes heißen kann. Und das also, das gehört dazu ist, gehören aber eben auch viele mediale Aspekte gehören dazu gehört eben auch dann die kulturellen Aspekte dazu, zu denen ich dann auch eben vor allem diese diese Bedeutung und die mit der Sprache transportiert werden. Das würde ich als die kulturelle Ebene bezeichnen und das sind sozusagen die Hauptaspekte. Da kommen aber noch andere. Gleich ein Nebenaspekt, den sie der aber für mich auch damit ganz eng verbunden ist, ist auch so etwas wie Kritikfähigkeit. Ja, das es nicht nur darum geht zu verstehen, was da so passiert, sondern das auch kritisch einschätzen zu können ja, und mich dazu auch positionieren zu können, eigene Positionen dazu formulieren zu können und solche Dinge, dass das wird sicherlich nicht unbedingt so ganz am Anfang stehen. Das ist etwas, was passt ein hohes Maß auch an der anderen Teilaspekte noch schon voraussetzt. Aber ich glaube, man muss es immer mit mit Bedenken. Vielleicht so. ich glaube andere Dinge fallen mir jetzt auch nicht ein, aber das wäre mir wichtig ja.

35 S2: Können Sie diese Lernziele, wie Sie sie jetzt formuliert haben, an einem konkreten Beispiel vielleicht festmachen, wie würden Sie das, egal ob in der Ausbildung für zukünftige Lehrkräfte oder im DAF Unterricht außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums wir würden sie das erklären? Anhand eines Beispiels, mit dem 2-3 Fragen vielleicht dazu wie?

36 S1: Moment mal, was also geht es jetzt darum, was zu erklären oder geht es darum zu versuchen, Unterricht so zu konzipieren, dass er sich an diesen Zielen orientiert? Das hab ich jetzt nicht ganz verstanden.

37 S2: Genau es geht um die Konzeption des Unterrichts.

38 S1: Weil ich würde nur mal ein Beispiel, ich hatte vorhin von diesen von von dem Workshop in Sarajevo hier wird gesprochen, wo es um. Und darum geht Kulturbezogenes Lernen im Unterricht von Anfang an umzusetzen und da geht es dann zum Beispiel natürlich ganz banal und die sprachliche Ebene, die davor kommt. Also ich hab mir gerade vorhin so eines von diesen Lehrwerken angeschaut das Deutsches vom Huber Verlag, Paul Lisa und Co heißt das, dass in diesem Schuljahr in Bosnien-Herzegowina in den Schulen zugelassen und wird auch verwendet. So und da geht es dann ganz am Anfang so um ganz banale, sprachlich Dinge, die natürlich diese sprachlichen Kompetenzen, die richtig und absolut vorrangig sind, aufbaut also etwa Formulierungen wie Ich heiße. Ich bin 12 Jahre alt, ich komme aus Papier so. Das sind ganz basale sprachliche Formulierungen, die man die in diese in diese lernzielbeschreibung natürlich eingehen. Ich würde aber von vornherein auch schon mit einbeziehen die Antwort auf die Frage ich komme aus. Was wird denn geantwortet? Ich komme aus Österreich? Ja, warum sagt er nicht? Ich komme aus Wien? Oder was weiß ich ja, sondern es ist da haben wir wieder diese ist und das ist von Anfang an mit drin, das würde ich bei so einem Unterricht immer mal wieder ein Stück einfließen lassen. Dabei wäre es auch, da müsste man auch unbedingt von dieser alten Ideologie wegkommen, dass Deutschunterricht immer ausschließlich auf Deutsch stattfinden muss. Solche Dinge kann man dann eben auch auf Bosnisch zum Beispiel machen, dass Kinder sich dazu äußern. Das ist für Kinder natürlich sehr schwer, ja das aber immer mal wieder darauf hinweisen, dass hier eine eine Ebene so selbstverständlich vorausgesetzt wird, oder was wird da zum Beispiel da gibt es noch eine Szene. Da kommt dann ist alles sind also in in Comicform, also das sind keine Fotografien, sondern gezeichnete Geschichten, die da präsentiert werden und dann sind so Kinder irgendwo im Park und dann kommt ein Vater dazu und so holt seine

..Lehrwerk-Verlag

..Sprache Meh

Tochter ab und zum Tennis spielen ja, und die Kinder sind alle so brav, keines der Kinder hat ein Handy zum Beispiel in der Hand ja, sondern sind alle so ganz brav und dann kommt eines mit "Guten Tag Herr Weiß" ja, so mit Hand schütteln. Ja, auch da wird so eine gewisse Art von Umgang miteinander transportiert, so wie das dann angeblich in Deutschland geschieht. Auch das, einfach ein bisschen sichtbar machen, was da gerade transportiert wird. das kann man glaube ich auch schon bei Zwölfjährigen machen, ja so in etwa würde ich mir das vorstellen.

- 39 S2: Ja, ich bin ganz bei Ihnen, frage mich dann nur, ob das nicht auch schwierig sein könnte? Wenn wir gerade.
Wenn es um den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache geht und wenn wir als Personen mit Deutsch als Erstsprache, die in deutschsprachigen Regionen sozialisiert wurden, dann daher kommen und sagen, ihr sollt das nicht so sehen, ihr sollte das so sehen. Das könnte auch falsch aufgefasst werden.

- 40 S1: Ja, das das stimmt, also ich arbeite in Sarajewo mit einer Kollegin von dort zusammen und die sieht es aber ganz genauso, ja also das, und wir haben ja gerade in der Region auch eine sagen wir mal etwas verhängnisvolle Tradition, auch mit so diesem nationalen Denken und das wird natürlich passiv durch diese Lehrwerke unterstützt. Da gibt es ein Begleitheft dazu, dass das speziell auch. Die, die diese bosnisch-herzegowinische Perspektive dann da sichtbar machen, so aber natürlich gebe Ihnen recht, ich glaube, wir sollten nicht als Besserwisser auftreten, sondern es geht ja darum, fragen zu stellen und nicht die Antworten schon mitzuliefern. Also das da ja ne gewisse Vorsicht. Und Fingerspitzengefühl ist absolut zentral, das stimmt.

- 41 S2: Ja gut, dann würde ich Ihnen zum Abschluss noch eine letzte Frage stellen. Was wünschen Sie sich für die Kulturwissenschaften für die Zukunft?

- 42 S1: Boah. Das kann ich jetzt auch nicht in einem Satz beantworten, ich würde, ich würde sagen, ich würde mir wünschen, dass es weitergeht also, dass es viele Leute gibt, Sie zum Beispiel, ja auch jüngere, die die Diskurse, die wir angefangen haben, weiterführen. Das ist nicht selbstverständlich, denn im Moment findet ja auch gerade so n Generationswechsel statt. (privates Gespräch) Ich würde mir wünschen, dass aber das sagen wir mal, was wir angefangen haben, dass das aber bei vielen anderen weiter Früchte trägt und dass der Diskurs einfach weitergeführt wird und vielleicht auch ein bisschen mit ein bisschen mehr Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung, das wäre schön ja.

- 43 S2: Mhm. Ok, ja, sehr schön, vielen Dank, dann würde ich hier Schluss machen. ich drücke mal auf Stopp.

- 1 **S1:** Ja, passt gut.
- 2 **S2:** Können Sie mir mal ganz allgemein Ihre Erfahrungen mit dem Konzept der Erinnerungsorte zusammenfassen? Wie sind Sie darauf gestoßen?
- 3 **S1:** Ja, ich komme aus der. (..) Also vielleicht ganz kurz die ganze Geschichte. Ich habe begonnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache, im Unterricht, ohne jegliche Vorbildung. Also wie man so oft macht, wenn man als deutschsprachiger Mensch ins Ausland kommt. Und habe dann von der Praxis her begonnen, mich mit der Theorie oder auch mit zuerst mit den Lehrbüchern, also von Anfang an diese internationalen Lehrbücher in der Dorn im Auge. Das ist einfach unglaublich langweilig und oberflächlich. Ich habe dann begonnen mit der Theorie der (*Pause*) Lehrmittelproduktion einsetzen, habe dann selbst ein Lehrbuch geschrieben. Das war die Zeit von. (*Pause*) Dimensionen und Lehrbuchdimensionen also, wo es auch thematisch mit dem Thema, das eigentlich mein erstes und mein erstes Anliegen waren, interessantere Themen zu bringen, die mit dem jeweiligen Kontext des Unterrichts zu tun. Was in meinem Fall in den Hörspielen. Ich habe dann zuerst nach Themen gesucht, mit denen ich die deutsche Sprache, die Geschichte und was sie in Verbindung bringen könnte, zum Beispiel die Leopoldine von Habsburg oder Stefan Zweig. Also da war mir aber, nachdem das in den 90er Jahren das war noch keine Rede von Erinnerungsorte. Ja und dann bin ich also in diese Arbeit mit den Lehrmaterialien einmal auf den auf die Theorie von Claus Altmayer gestoßen und habe mich damit beschäftigt. (..) Hier. Eine gute Basis ist also das ganze Konzept. Damit arbeite ich eigentlich auch heute noch. Es ist nur von der Praxis. Dann war das oft klar, dass das einfach nicht verständlich ist. Auch für die Lernenden, also, die auch selbst noch nicht so gut Deutsch können. Wir haben ja auch Leute, die auf B1 Niveau sind und Deutsch unterrichten. Es ist einfach die Realität, da kann man nicht vorankommen und trotzdem kann man damit ganz gut arbeiten, finde ich. (..) Und ein Streitpunkt auch von mir war immer das Nationenkonzept, was Nationen ja auch nicht neu ist. Und dann ist dann ist die Diskussion von Erinnerungsorte aufgekommen. Das hat mir von Anfang, also von. Also die Idee hat mich überzeugt, dass es in der Praxis besser umsetzbar ist. (..) Man kann ja damit ich habe Damit hätte ich von Anfang an nicht irgendwelche Denkmäler verstanden, sondern wirklich, wo sich diese Diskurse kristallisieren. Also das ist kurze Zeit. Diese Basis also widerspricht also der Altmayer Theorie überhaupt nicht, aber es ist irgendwie umsetzbarer, pragmatisch, sinnvoller. (..) Also eine Kristallisierung, das ist ja jetzt nichts Neues, das kann ein Objekt sein, eine Person. Genau. Und das in letzter Zeit ist eben auch klar geworden, dass das biografische Lernen, also Menschen als Erinnerungsorte, etwas ist, was sich im Unterricht sehr gut einsetzen lassen kann, nämlich schon ab A1-Niveau. Das bringt mir nichts, wenn das jemand für A2, B2 interessant sind. Das Publikum haben wir überhaupt nicht. Also ich, ich wollte. Es war mir immer ein Anliegen, diese Themen schon auf A1 und A2 Niveau. Das ist mir wichtig und das kann man mit dem biografischen Lernen, also mit Menschen Erinnerungsorte ganz gut machen, denke ich bin. (...) Genau die. (..) Richtige.

Forschung

Theorievermitt

Lehrkontext

Theorievern

Definition EO

..Kritik EO

Definition EO

..Kritik EO

Lehrkontext

..Kritik EO

..Strategien

- 4 **S2:** Sie haben schon ein bisschen angeschritten. (...) Ich hoffe. (...) Ich drehe das Mikro noch mehr in Ihre Richtung. Sie haben schon ganz kurz angerissen, was Sie unter dem Konzept verstehen. Können Sie das noch einmal aus Ihrer Perspektive zusammenfassen? Wie verwenden Sie dieses Konzept?
- 5 **S1:** Also ja, ich würde sagen, vielleicht als Kristallisationspunkt von kollektivem Gedächtnis. Das kollektive Gedächtnis kann jetzt national sein, das kann aber auch. Ich erkläre es in meinem Unterricht auch familiär sein. Also im Endeffekt also auch Familien haben Erinnerungsorte Die sind natürlich für den Deutschunterricht nicht so interessant, aber Erinnerungsorte sind. Also geteiltes Wissen ist geschichtlich. Wie gesagt, das Geschichtliche nicht immer im Sinn von von der großen Nationen. Geschichte, auch Religionen. Wie gesagt, familiär auch. Und es kann eben, und es kann eigentlich auch zeigen, dass diese Erinnerungsorte. (...) Die sind sehr oft national geprägt. Das glaube ich schon, weil wir alle im National durch die Erziehung und die Schulbildung auch und unsere Medien usw. Ich glaube das Nationale ist schon wichtig, aber die Erinnerungsorte zeigen auch die die Grenzen dieses Nationenbegriffs auf. Es gibt Erinnerungsorte, jetzt ist die Taylor Swift hier in Wien, das sind Erinnerungsorte für eine internationale Globale, an der ich nicht teilhaben muss. Also ich gehöre da nicht dazu. Aber es ist eben ein. Es wäre auch ein Beispiel für einen Erinnerungsort. Also diese, dieses Kollektiv kann eben ganz unterschiedlicher Form sein und die teilen dann auch Diskurse und da schließt es dann auch an, den Diskurs betreffend.
- 6 **S2:** könnten Sie sich ein Synonym vorstellen für den Begriff Erinnerungsorte?
- 7 **S1:** Auf die Schnelle glaub ich nicht, aber vielleicht fällt mir später etwas ein.
- 8 **S2:** Ja.
- 9 **S1:** Oder haben Sie ein Beispiel für mich?
- 10 **S2:** Michael Dobstadt spricht zum Beispiel von Erinnerungsworten und Claus Altmayer hat auch ein Synonym geprägt, nämlich die mnemologischen Deutungsmuster. Was sagen Sie dazu? Können Sie damit etwas anfangen? Würden Sie das auch so verwenden, Erklären, weitergeben?
- 11 **S1:** Deutungsmuster? Es ist sicher eine Art von Deutungsmuster, Das. (...) Weil wir ja sowieso Sprache immer in Deutungsmustern funktioniert. Also insofern ist Sprache immer auch Deutungsmuster. Erinnerungsworte. (Pause) Ich weiß nicht, ob es das immer auch nur an Worten kristallisiert. Es kann ja auch ein Bild sein oder ein Bild oder ein Wort. Ein Anlass für verschiedene Erinnerungen, die sich überkreuzen, aber vielleicht nicht immer mit demselben Wort arbeiten. Also mit dem Wort bin ich nicht ganz einverstanden. Ein Deutungsmuster ist es sicher. Wie gesagt, ein mnemologisches Deutungsmuster. (Pause)

Definition EO

..Nationenbegriff

Definition EO

Definition EO

Definition EO

Definition EO	12	S2: Also eine Kategorie von Deutungsmustern?
	13	S1: Genau.
	14	S2: ok.
Definition EO	15	S1: Die sich natürlich ununterbrochen verändern und anpassen. Ja, klar. Okay, gut.
	16	S2: Und wir haben es vorher schon ganz kurz angerissen. Was sagen Sie zur aktuellen Forschungslage?
Forschung	17	S1: Also ich bin jetzt nicht ganz drinnen. Ich verfolge das nicht ganz knapp mit, weil meine Forschungsinteressen momentan in andere Richtungen gehen. Ich bin da eher in der Praxis, also momentan. Mein Hauptprojekt ist eben die Produktion von Lehrmaterialien, die unter anderem mit dem Konzept arbeiten. Ich habe eine Doktorandin, die mit dem Begriff beschäftigt, aber Sie haben gesagt, es wird weniger. Also ganz allgemein, das ist vielleicht jetzt nicht eine Antwort auf Ihre Frage. Was ich bemerke, ist, dass. (...) Also auch die Deutung. Ich weiß nicht, ob das jetzt zu der Frage passt. Ist das egal?
..Lehrmittelprodu		
	18	S2: Ja, gerne.
	19	S1: Dass auch das Konzept der Deutungsmuster und der Erinnerungsorte, also diese Diskussionen, die in den letzten Jahrzehnten, die so beobachtet haben, dass - das ist eine Fliege -, ja nicht also dass da großes Interesse gibt. Auch in meiner Gruppe, die ist ja (lateinamerikanisches Land)-weit. Irgendwie macht das online, da lassen sich ganz unterschiedliche Leute. Und das Interesse ist sehr groß. Aber ich sehe einen, einen überhaupt keinen. (4) Eine Anwendung ist vielleicht zu banal, überhaupt kein Reflex oder überhaupt keinen Einfluss. oder, oder. (...) Ich operiere in dieser Diskussion in den internationalen Lehrbüchern. Ja, also das ist jetzt nicht ganz Ihre Frage, aber das fällt mir auf. Ja.
..Wahrnehmung E	20	S2: Es passt auf jeden Fall gut dazu, weil das ja auch etwas aussagt über diese Gesamtsituation. Wie würden Sie die erklären? (...) Was würden Sie sagen? Warum wird das nicht so aufgenommen?
..Wahrnehmung	21	S1: Ich glaube nicht, dass es nicht als wird aufgenommen im akademischen Bereich von einigen Studierenden, die sich dann ja auch im Master und Doktoratsarbeit damit beschäftigen. Ich glaube das schon. Es gibt also schon ein Interesse, aber wir haben es auch immer im Unterrichtsraum oft mit Menschen zu tun, die sich dafür nicht interessieren. Das geht einfach, die haben oft ein sehr veraltetes Verständnis von Sprache und auch von der Praxis. Damit kann ich auch arbeiten. Ich kann damit mich in den Unterrichtsraum stellen. Die Arbeitsbedingungen sind oft so für viele Leute, die keine Zeit haben, um sich damit zu
Forschung		
..Wahrnehm		
..Wahrnehmung		
..Strategien		
Lehrkontext		

Lehrkontext

..Lehrwerk-Ver

Lehrkontext

..Forschung al

beschäftigen, und kein es ist auch finanzielle Frage, es gibt oft überhaupt keine Möglichkeit, in welchem Sinne auch immer, sich damit zu beschäftigen. Und das große Problem, glaube ich noch, ist die Dominanz dieser großen Verlage vor allem aus Deutschland. Aber ich nehme an, es gibt auch österreichische, die einfach ein Modell von Buch immer wieder produzieren und so tun, als gäbe es da jedes Jahr neue Optionen, aber die sich eigentlich immer nur wiederholen es geht immer um genau das Gleiche. (..) Und sozusagen das dann auch Naturalisieren, diesen Art von Unterricht. Also das ist natürlich nicht naturgegeben, aber es wird sozusagen dann so rezipiert und das wird dann so wiederholt und die Leute wollen auch so unterrichten, wie sie es selbst gelernt haben und wie es vielleicht in den Goethe Instituten gemacht wird. Das ist bei uns immer die große Referenz und ich habe dann teilweise zum Beispiel bei Lehrerinnenausbildungen auch Kommentare gehört. "Na ja, wenn wir ein Buch machen, das hat ja nicht so ein schönes Papier. Also die Qualität". Also diese, die reinen haptische Qualität der Bücher und so, die natürlich ideologisch und didaktisch oft eine Katastrophe sind. Und das zeigen ja viele Forschungsarbeiten. Ich glaube, dass das ist ein Problem und die machen einfach wahnsinnig viel Geld mit diesen Büchern. Das ist also eine Marktdominanz. Und wir hätten in (lateinamerikanisches Land) jetzt keinen Verlag zum Beispiel, der sich damit beschäftigt. Ich glaube aber auch, dass die Beispiele, die ich jetzt kenne, die versucht haben, diese Deutungsmuster zum Beispiel des Erinnerungsorte mit dem Lehrbuch, mit den Erinnerungsorte umzusetzen, auch nicht gut geworden sind. Also ich bin von denen jetzt nicht sehr begeistert. Diese also, die ich jetzt kenne, da gibt es das. (..) Erinnerungsorte im DAF Unterricht, da geht es eigentlich nur um deutsche geographische Örtlichkeiten. Das ist also absolut uninteressant. Wenn ich das verwende, weil wir ja so weit weg sind, Ich kann da nicht anknüpfen. Und das andere Buch? wie Heißt das, es gibt... (..)

22 **S2:** Sammelbände von Memoria Austria zum Beispiel.

23 **S1:** Das kenne ich. Nein, Es ist ein Lehrbuch für den Deutsch Fremdsprachenunterricht Aussprechen. Ich habe versucht, eine Unterrichtseinheit für A1, A2 und B1 zu machen. Ausreden oder irgendwie so heißt das auch?

24 **S2:** Mitreden, von Altmayer und seinem Team.

25 **S1:** Genau. Ich finde, das ist eigentlich auch mäßig spannend.

26 **S2:** Mhm, in Bezug auf die Themen?

..Forschung aus I

27 **S1:** Auf die Themen, auch auf die Umsetzung, auf das Vegetarische. Das ist irgendwie so eine, das ist irgendwie, das ist kein Thema, das ich meine Studierenden irgendwie interessieren wird, weil es ist ja, kommt ja dazu, wenn ich zum Beispiel in (lateinamerikanisches Land) sitze und ich unterrichte Deutsch. Klar kann ich auch über (lateinamerikanisches Land) sprechen, über allgemeine Themen, aber die Leute wollen ja auch

..Forschung aus I

etwas lernen. Das ist im deutschsprachigen Raum. Und sie wollen auch neue Informationen und neue Themen. Ja, es interessiert Sie jetzt nicht auf Deutsch, sondern über das vegetarische Essen zum Beispiel.

Herausforderu

..Nationenbegi

- 28 **S2:** Genau. Ich glaube, das ist auch der Punkt von Claus Altmayer. Er möchte einfach allgemeiner über Themen sprechen und weniger mit Nationen.
- 29 **S1:** Genau das ist aber eigentlich da bin ich nicht, da stimme ich ihm nicht zu. Also das ist keine Frage der ideologischen Ausrichtung, aber das kommt im Unterricht einfach nicht gut an, Wenn ich zum Beispiel in (lateinamerikanisches Land) stehe und irgendwas über Österreich, mein Österreich, das finden die Leute spannend, ist klar. Wenn ich jetzt Japanisch lerne, möchte ich auch nicht über vegetarisches Essen sprechen. Ich möchte über Japan etwas lernen, mit der Sprache etwas über. Und das ist eben auch an Länder gebunden. Im Fall von Deutsch könnte man das natürlich aufbrechen und auch Regionen dazunehmen. Aber das zu ignorieren, dass das dann langweilig ist.
- 30 **S2:** Ich kenne ein Unterrichtsprojekt. (...) Das wird glaube ich, geleitet von (Person).
- 31 **S1:** Das kenne ich gut. Ja, das kenne ich gut.
- 32 **S2:** Ja, genau. Und das geht auch so ein bisschen in die Richtung. Ich habe das auf der IDT gehört. Hat das präsentiert. Genau.
- 33 **S1:** Wir sind bald mit dem ersten Band fertig und werden das dann publizieren. Es ist ein kollektives Projekt, dass ein Lehrbuch zu machen, das anschließt an die Erfahrung mit der blauen Blume. Das kennen Sie vielleicht das Lehrbuch Blaue Blume?
- 34 **S2:** Ich habe es noch nicht genauer angeschaut, aber gehört.
- 35 **S1:** Das ist vom Huber Verlag. Und die haben das Lehrbuch. Das wurde in (lateinamerikanisches Land) verwendet. Die haben das Lehrbuch in verschiedene Sprachen übersetzt. Also wir haben dann die. (...) Arbeitsaufgaben, also die Arbeitsstellung und bei jeder Lektion eine *landessprachliche* Einführung in ein Thema. Das ist zwar jetzt überhaupt nicht (lateinamerikanisches Land) bezogen, aber das ist ein Buch vom Verlag, das dann das Englische und Griechische und Portugiesische übersetzt wurde, also nicht, aber nicht angepasst an die kulturellen Kontexte, aber zumindest das Portugiesische. Sie wollten, dass das (Projektname) geht, aber schon von (lateinamerikanisches Land) aus. Ich bin nicht daran beteiligt, aber ich verfolge das schon mit. Das könnte, das könnte interessant sein. Die versuchen auch didaktisch sehr innovativ vorzugehen. Und die, die, die macht das gut. Auch von den Themen her. Das könnte spannend werden. (..) Genau da beginnt das Buch. Ich glaube, die erste Lektion ist gleich das rote Wien.

..Lehrmittelprodu

..Sprache Meh

Herausforderung:

- 36 **S2:** Genau. Und auch ich, ich glaube, es ging dann auch um den Vergleich oder um die Kontextualisierung. Wie können wir heute darüber sprechen und auch um Ähnlichkeiten aufzuzeigen. Welche Fragestellungen wären vielleicht auch heutzutage für (lateinamerikanisches Land) interessant? Genau. Und wenn wir vielleicht noch beim Deutschunterricht in (lateinamerikanisches Land) bleiben, was würden Sie sagen, Sie haben schon das Budget erwähnt. Die Finanzierung. Was sind noch Herausforderungen, wenn es um vielleicht ganz allgemein kulturelle Themen in Forschung oder Lehre geht? (...)
- 37 **S1:** Also das ist. Beginnen wir mit der Schule. Also wir haben in (lateinamerikanisches Land) einen Verbund mit der Lehre und jetzt im Schulbereich. Wir haben elitäre, zweisprachige Schulen, die verwenden elitäres Material, da gibt es auch genug Geld auf höchst grandiose Schulen. Aber es ist eben eine Elite, ein Eliteprojekt, und die interessieren sich auch gar nicht ideologisch gesehen für, Also die wollen das Deutsche ins Deutsche schulen. In Österreich gibt es weniger. Es gibt eine Schweizer Schule, die haben aber ihr Ziel ist, Leute für internationales Curriculum vorzubereiten. Und das ist sehr marktorientiert. Und die Verwenden, ohne Probleme internationale Lehrbücher und würden das auch nicht... Die haben auch keinen Grund, das sozusagen zu überdenken. Dann gibt es die öffentlichen Schulen, wo in den letzten Regierungen der Deutschunterricht überhaupt reduziert wurde. Aber es gibt die manchmal noch als Option. Die haben überhaupt kein Geld. Das heißt, die haben überhaupt kein Buch, irgendein Lehrbuch, weder ein (lateinamerikanisches Land) noch ein deutsches, zu kaufen. Die arbeiten mit. (...) Selbstproduzierten. Oft haben Schüler so Mappen oder so selbstproduziertes Material. Oder sie machen gleich alles online, weil sie auch für die Kopien kein Geld mehr haben. Da haben wir eine ganz andere Situation. (...) Und da sind auch, da gibt selten, wenige Beispiele, wo das Deutschniveau auf über A2 hinausgeht. Von den Lernenden, weil das einfach das Publikum auch nicht da ist. (...) Also das ist Schulbereich An den Unis werden. Das ist auch interessant an den Schulen. An den Unis wird zwar von den Forschern und Forscherinnen diese Theorien alle aufgenommen und rezipiert und es gibt auch sehr innovative Forschungsprojekte dazu. Aber wenn man sich dann anschaut, was im Unterricht verwendet wird, sind es dann doch wieder die internationalen Lehrwerke. Einfach weil es praktischer ist und weil man weniger Zeit. Ja, also es ist einfach, Ich nehme das Buch und arbeite damit. Ja, ich habe schon versucht, anders zu machen. Es ist wirklich einfach eine unglaubliche Zeitaufwendung, das zu machen. Und das ist einfach nicht vereinbar mit dem Arbeitsalltag, den man dann an der Uni hat. Also, aber da gibt es natürlich die Möglichkeit, mit anderen Arbeiten mit anderen zu arbeiten und ich mache das schon. Und unser Projekt zum Beispiel ist ja eben, Material zu produzieren ohne irgendwelche Kosten. Das heißt, wir machen das alles online, die Gruppe. Also es gibt überhaupt keine Finanzierung, weil wir keine brauchen. Und jeder kann sich das gratis nehmen und verwenden. Das könnte man auch in öffentlichen Schulen zum Beispiel verwenden, weil wir eben auch A1, A2 Material fast nur produzieren und dann eben in relevante Diskurse. Es geht nicht immer um Erinnerungsorte, es ist also nicht aber in relevante Diskurse einführen oder Themen oder Erinnerungsorte Also es ist so ein Versuch des kleinen

Forschung

Theorievermitt

Herausforderung:

..Lehrmittelprc

Definition

..kult Ler

..Strateg

..Strategien
..Wahrnehmung
..Lehrmittelprc

kleinen Häppchen sozusagen bereitzustellen, aber wenn wir es vergessen. Aber, aber ich glaube, es gibt schon das Interesse, aber damit was großes zu machen. Also das (Projektname) ist eigentlich das einzige. Werden Sie Person xy noch interviewen?

38 S2: Nein, habe ich nicht vor.

39 S1: Nicht vor. Okay.

40 S2: Genau. Und wenn vielleicht noch bei den Studiengängen bleiben, Gibt es unterschiedliche Schwerpunkte? Oder sind die Studien mit Deutsch als Fremdsprache, Germanistik, wie auch immer die Studiengänge dann heißen, Haben diese gewisse Schwerpunkte, wo vielleicht kulturelle Themen weniger Raum einnehmen können aufgrund der curricularen Bestimmungen? Oder gibt es hier schon genügend Spielraum, um diese Themen auch unterzubringen? Also gibt es hier vielleicht auch curriculare Hürden? (Pause)

Herausforderung

41 S1: Es gibt viele Hürden. Also wir haben jetzt gerade, ich kann das jetzt nicht für alle Unis beantworten. Das Problem ist, dass der Großteil des Unterrichts für den Sprachunterricht, also die Leute kommen ja zu uns auf Nullniveau. Das heißt, das Hauptproblem für uns ist immer Leute, die oft eine schlechte. Nicht immer. Es gibt grandiose Studierende. Also das ist jetzt nicht verallgemeinern, das sind wirklich gute Leute. Aber es gibt eben auch die, die aus sehr einfachen, oft familiären und schulischen Kontexten kommen. Und die müssen, die können auch. Wir haben auch auf *Landessprache* Probleme, das heißt, sie müssen wir auf A1 Niveau im Laufe von fünf Jahren bringen. Und das ist gar nicht so einfach. Und das ist also die haben immer zwei Arten von Studierenden. (..) Meistens. Interessanterweise ist es so, dass. (..) Also im Sprachkurs. Wir haben zum Beispiel die Leute, die den Deutschkurs offiziell beginnen als Deutschstudium und wir können aber auch noch aufnehmen, Studierende zum Beispiel aus der Philosophie. Da haben wir oft raus Geschichte oder so, die Deutsch lernen wollen und die sich dann oft sprachlich verbessern. (..)

Herausforderu
Lehrkontext

42 S1: Aufgrund von Erasmus-Auslandsaufenthalten, oder?

43 S2: Nein, nein, nein, überhaupt nicht. Aber dass die Leute, die sich für ein Deutsch-Studium entscheiden, oft die haben ja dann als Zukunftsperspektive den Lehrerberuf, das ist also noch, das ist in (lateinamerikanisches Land) kein attraktiver Beruf, auch finanziell nicht. Das ist so etwas, was man, was nur irgendwie am einfachsten geht. Was also noch? Das ist schwieriger und das Hauptproblem, aber für alle Unis, ist sicher, dass unsere Hauptaufwand der größte Aufwand ist. Der Sprachunterricht und die Einführung in kulturelle oder theoretische Themen ist da möglich. Mit der Gruppe, nicht mit Einzelnen, geht es natürlich anders aus, Aber mit der ganzen Gruppe ist das so abstrakt und es ist einfach nicht möglich, auf hohem Niveau damit zu arbeiten. Das ist einfach.

Lehrkontext
Theorievermitt
Herausforderu

Lehrkontext

Forschung

- 44 **S2:** Also können wir das dann vielleicht so zusammenfassen, dass der Fokus im Studium eindeutig auf sprachlichen Kompetenzen liegt und weniger dann auf literaturwissenschaftlichen?
- 45 **S1:** Literatur haben wir schon auf.
- 46 **S2:** Linguistischen Lehrveranstaltungen oder gar landeswissenschaftlichen.
- 47 **S1:** Genau das gibt es schon auch alles. Aber das ist dann so wenig mit Leuten, die überhaupt kein Vorwissen mitbringen. Ja, das ist so ungefähr. Wenn wir jetzt ein Freisemester hätten, um über indische. (..) Kultur und Sprache. Das ist einfach. Wir gehen da mit einem minimalsten Wissen wieder hinaus und es gibt wenig Möglichkeiten für Stipendien. Und vor allem die Schwächeren schaffen es dann nicht. Finanziell selbst kann sich das kaum jemand finanzieren. Das gibt es natürlich aber wenig. Und dann, ja dann, dann ist da einfach wenig Spielraum. Aber wir haben natürlich außerhalb des Unterrichts, bei kleinen Forschungsprojekten oder im Master oder im Doktoratsstudium dann schon die Möglichkeit, das zu vertiefen. Okay.
- 48 **S2:** Ja. Und gibt es auch Studierende, die sich vielleicht für die Forschung interessieren, die dann nicht nur den Lehrberuf anstreben, auch wenn es das Studium vorgibt, sondern vielleicht auch in der Forschung Fuß fassen wollen oder womöglich sogar andere Berufe / Positionen anstreben, die nicht in der Philologie verortet sind. Beispielsweise Jemand studiert Deutsch, um dann in Deutschland arbeiten zu können, studiert aber nebenbei noch ein ganz anderes Fach, wie ich es öfter höre, etwa Wirtschaft oder Medizin.
- 49 **S1:** Es gibt solche Fälle. Gibt es Leute, die ein zweites Studium haben oder die dann nach Deutschland. Wir haben an unserer Uni einen bilateralen Masterstudiengang mit der Universität Leipzig, und manche bleiben dann auch dort. Auch Deutsche bleiben in (lateinamerikanisches Land). (Pause) Das gibt es aber. (...) Dann ja nicht Lehrer werden, das gibt es schon. Vor allem, weil die Lehrer. Aber viele beginnen auch zum Beispiel bei uns. Man kann ja nicht nur Deutsch machen, die machen auch *Landessprache*- Deutsch und brechen dann irgendwann aber Deutsch ab, weil sie merken, dass sie als *Landessprache*-Lehrer mehr Chancen haben und Deutsch sowieso so schwierig ist. Also die das ist ein hoher Anteil an Studierenden, die nicht fertig werden mit Deutsch, weil sie schon überfordert sind mit ihrem *Landessprache*-Studium. Aber es gibt natürlich schon welche, die dann auch und vor allem besonders attraktiv ist dann diese Privatschulen, weil da verdient man auch sehr gut und da hat man auch wirklich tolle Arbeitsbedingungen und da gibt es einige davon und dann hat man schon Möglichkeiten. Das ist schon okay.
- 50 **S2:** Gut, dann würde ich jetzt zur Praxis kommen, zu Didaktisierungen, zu methodischen Überlegungen. Sie haben ja schon gesagt, Sie erstellen Unterrichtsmaterialien. Welche Lernziele sind im Kontext der Erinnerungsthematik am wesentlichsten? (..)

51 **S1:** Welche Themen.

52 **S2:** Welche Lernziele?

53 **S1:** Lernziele?

54 **S2:** Also was sollten Studierende nach ein paar Einheiten zu erinnerungskulturellen Themen können?

..Strategien

55 **S1:** Das Problem ist, ich gehe das in der Gruppe. Wir gehen das nicht so systematisch an, es ist eigentlich eine Gruppe, die sehr... Ich bin ein sehr intuitiver Mensch und ich habe das Ganze eigentlich. Da gibt es also dieses Projekt oder diese Gruppe, eine Möglichkeit, Material zu produzieren. (...) Die Lernziele. Also was wir in der Gruppe besprochen haben, ich habe auch wir haben also ich habe auch Vorträge gehalten oder oder oder eingeführt in das Konzept der Erinnerungsorte konzept, des reflexiven Lernens. (...) Des diskursiven Lernens usw und wir versuchen gemeinsam Themen zu finden und auch Lernziele für die einzelnen Einheiten. Wir versuchen immer ein sprachliches und ein kulturelles Lernziel und das sprachliche was wie gesagt für A1 A2 Niveau, da halten wir uns schon einen Referenzrahmen, also dass wir, weil wir das auch notwendig ist, damit das Material überhaupt verwendet wird. Wenn man jetzt nur, wenn man das aus außer Acht lässt und das nicht definiert und explizit sagt, dass man lernt, dann weiß ich, Präpositionen oder Redemittel oder so, dann wird es nicht verwendet. Man muss hier sehr niedrigschwellig ansetzen und das und ein kulturelles, wenn es eine reflexive ist, Erinnerungsorte sozusagen. Ich versuche dann natürlich nicht jetzt theoretisch, aber im Material versuchen wir durch das Thema, also durch Fragestellungen oder Diskussionsanregungen, ein Gefühl oder eine Intuition dafür zu bekommen, dass Diskurse Konstruktionen sind oder dass es verschiedene Diskurse zu demselben Thema gibt. Das heißt, wir haben zum Beispiel ein Material über gendergerechte Sprache auf einem Niveau, und das war uns eben wichtig, nicht zu sagen, ob das gut oder schlecht ist, oder aber diesen einen Diskussionsraum zu schaffen mit verschiedenen Meinungen. Und auch die Meinungen, die jetzt gegen das gendergerechte Sprache sind, auch jetzt schlüssig und stimmig zu sagen nicht automatisch ausgeschlossen werden. (unv.) Und dann ist diese Diskursvielfalt vielleicht hinzuweisen oder aus den eigenen, aus der eigenen Diskursen auszubrechen, sehr, sehr niedrigschwellig sehr niedrigen sprachlichen Niveau. Das ist schwierig, aber irgendwie ein Gefühl dafür zu bekommen, dass das dass Konstrukte sind, das, was sich ändern kann, oder dass bei Stefan Zweig zum Beispiel, der hat irgendwann einen Brief geschrieben, was passieren oder seine Frau. Wir lernen jetzt hier (Landessprache), aber das ist eine unglaublich schwierige Sprache. Also ich lerne Chemie oder so, also einfach diese diese Diskurse sind sehr stark - Deutsch ist so schwierig, das lernt man nicht, hier ein bisschen aufzubrechen Anhand von zum Beispiel Stefan Zweig, oder? (unv.) Ja, also das aber das ist wirklich. Also ohne das zu banalisieren, das ist vielleicht echt. Also ich versuche dann immer in der Gruppe zu diskutieren und es ist schwierig, dass das auch verstanden wird, oder? Oder es kommen

..Sprache Meh

..Strategien

Theorievermitt

..kult Lernei

Theorievermitt

dann oft Vorschläge, die die nicht haltbar sind. Aber wie schwierig das dann ist. Sowas wie dieses Gender Material, das wurde von einer Studentin entwickelt im Laufe eines Jahres. (unv.) Wie schwierig das ist, etwas herunterzubrechen, ohne zu polemisieren oder ohne, dass man Genau. Mhm.

56 **S2:** Sie haben auch gesagt aus eigenen Diskursen ausbrechen.

S1: Genau.

S2: Geht es da vielleicht auch um die Diskurse in den unterschiedlichen Sprachen? Die spielt auch dann die Erstsprache eine Rolle, oder? Also verlaufen die Diskussionen im Unterricht dann nur auf Deutsch oder wie?

57 **S1:** Nein.

58 **S2:** Wie kann man hier mit der Mehrsprachigkeit umgehen?

59 **S1:** Ja, es sind immer mehr, Es sind einfach schon alles. Nicht nur, dass die Arbeitsanweisungen in zwei Sprachen sind, sondern es wird oft auch ein *landessprachlicher* Text präsentiert, der dann auf Deutsch was ich didaktisiert wird oder so, Also das ist ein Ansatz von mir schon seit langem, dass diese Sprache konstruktiv produktiv eingebracht wird und nicht nur als Erklärungshilfe sozusagen - und Diskurs, ja, wir wollen immer und das ist ganz wichtig bei uns an die (lateinamerikanisches Land) Diskursrealität und die die genderneutrale Sprache, um beim Thema zu bleiben, ist ja quasi genauso polemisch und genauso aktuell wie hier. Und da kann man dann, ähm, also ich anschließen an Vorwissen. Da gibt es nämlich dann Vorwissen. Man kann aber auch überleiten zu etwas, was eben Interessantes für die Leute, was spezifisch österreichische oder deutsche. (..) Also, dass sie einfach auch lernen - Wie ist es im Deutschen? Wir haben die Sternchen und wir haben die unterschiedlichen Schreibformen. Das ist einfach ein sprachliches Wissen. Ob ich das gut finde oder nicht, ist vollkommen irrelevant, dass Sie das kennen interpretieren können. Die rechtliche Lage, dazu auch Stellenausschreibungen, also das sind ja Textsorten, die auch der Einzelne, wo immer da sind.

60 **S2:** Ja, ja.

61 **S1:** Man kann hier sich dann auch dazu positionieren, ohne zu polemisieren, vielleicht, dass man sieht, dass die andere Seite auch stringente Argumente hat, die durchaus. Also es ist nur ein Beispiel. Oder bei der Plurizentrik wir haben sehr schönes Material dazu, nicht zu viel Rätsel zur Plurizentrik auf A1 und A2 Niveau. Und da beginnen wir auch nicht mit Deutsch ist eine polyzentrische Sprache, sondern es beginnt im *Landessprache*. Das ist ja auch eine kurze, aber das ist ein Konzept, das Sie nicht kennen. Darüber haben Sie sich vielleicht noch

..Sprache Mehrspr

nie Gedanken gemacht, aber es ist nachvollziehbar, wenn ich sage Wir haben in (lateinamerikanisches Land) verschiedene Arten zu sprechen. Wir haben (europäisches Land), wir haben die afrikanischen, (landessprachlichen) Länder und hier dann sozusagen ganz schnell ein Vorwissen aufzubauen, um über die deutsche Plurizentrik zu sprechen. (...)

62 **S2:** Wie gehen Sie denn mit Sprachvergleichen um? Wenn zum Beispiel von den Studierenden dann Dinge bemerkt werden? Im *Landessprache* wird das so gesagt, im Deutschen steht das hier so - manchmal, so habe ich den Eindruck, wird dann von der Sprache auch schnell auf Nationen geschlossen. Wie gehen Sie mit diesen Vergleichen um? Wenn es um kulturelle Themen geht?

..Strategien

63 **S1:** Ja, ich. Ich fahre da immer mit auf der österreichischen Schiene sozusagen, weil dann kann man immer schon schön zeigen, dass es auch innerhalb der deutschen Sprache nicht einheitlich ist. Also mit dem und das ist auch angekommen. Am Anfang ist das nicht immer so, denn kein Mensch ist mit Österreich beschäftigt. Aber wenn man dann. Das spricht sich herum und interessiert die Leute dann auch sehr. Aber es ist natürlich auch wieder an ein Land gebunden. Ich glaube, ich habe damit mit dem Begriff auch nicht so ein großes Problem. Man kann es ja auch immer wieder auflösen. Ich glaube, dass das Land oder der Nationenbegriff ist extrem relevant. Man muss ihn gleichzeitig auch immer relativieren. Aber ich will ihn auf keinen Fall ignorieren. Und das tun wir auch nicht.

..Nationenbegri

64 **S2:** Ja.

65 **S1:** Genau.

66 **S2:** Er spielt ja auch nach wie vor eine Rolle im Alltag.

..Nationenbegriff

67 **S1:** Also ich habe jetzt gerade wieder ein Interview gehört mit Assmann. Also das ist ja immer noch zu dem Nationenbegriff und im Unterricht muss man da jetzt nicht so auf der Höhe und da ist es auch gar nicht notwendig, dass ich diese Diskussion mit ihm erkennen auf der aber ich weiß, wo ich meine Leute abhole und einen kleinen Schritt weiter zu bringen und dann alle unsere Materialien schließen an eine (lateinamerikanisches Land), also einen Vorwissen, dass ich sozusagen annehmen kann, dass immer. (..)

68 (privates Gespräch)

69 **S2:** Okay. Ja, sehr spannend. (Pause) Und (..) Sie haben vorhin auch das Wort Gespür erwähnt. Also ein Ziel ist es, dass die Studierenden ein gewisses Gespür entwickeln, wie Sprache verwendet werden kann und auch vielleicht, welche Codes daran geknüpft sind. Und wie eben auch manche sagen, zwischen den Zeilen lesen, dass man die Metapher dahinter versteht. Vielleicht kann man von einer kulturellen Kompetenz sprechen? Wenn ja, was? Was

könnte das sein?

- 70 **S1:** Das sind immer so gefährliche Fragen. (Beide lachen.) Natürlich gibt es eine kulturelle Kompetenz, aber. (..) Die kann man auch lernen. Aber sicher nicht mit einem Unterrichtseinheit. Ich (Pause) Kulturelle nennen sie es vielleicht, wenn man von (lateinamerikanisches Land) kommt auf die richtige oder die zum Beispiel 'du' und 'sie' so zu verwenden, dass ich weiß, was ich damit erreiche, was es bedeutet, was, was eigentlich dahinter steckt und welchen, welche große Relevanz das besitzt. Das mit Du und Sie, also das ist etwas, was man sofort lernt. Aber zu verstehen und sicher zu sagen, diese Empathie, Empathie ist das eigentlich nicht. Also diese Sensibilität zu besitzen und sagen was ist jetzt in der Situation besser oder nicht, das Wie und wo man das lernt, da bin ich überfragt. Ich glaube nicht, dass man das im Deutschunterricht erlernen kann. Das glaube ich nicht, dass es also das ist viel weiter gefasst, aber das hat auch nichts mit Deutsch zu tun. Das hat man auch in (lateinamerikanisches Land). (*lautes Hintergrundgeräusch*) In der eigenen Sprache. (..) Aber wo das beginnt. Also man kann im Deutschunterricht dazu beitragen, dass schon man kann sich einen kleinen Beitrag dazu leisten, wenn man sich jahrelang damit theoretisch beschäftigt. Ich weiß nicht, ob man dann wirklich auch ein kulturell kompetenter Mensch wird. Das ist die Theorie, dass es gibt Menschen, die haben keine Ahnung, was das ist und sie besitzen es trotzdem. Also das muss nicht von der Theorie kommen, das ist nicht wie Mathematik oder so, das hat andere. Ja, aber natürlich kann man es diskutieren und jede Diskussion, jedes Gespräch darüber wird irgendwie meinen Horizont erweitern. Wenn ich mich da. Wenn ich dafür offen bin. So würde ich das sagen. Aber wo da welche anderen Faktoren da mitspielen, würde ich jetzt nicht sagen können.
- 71 **S2:** Dazu ist vielleicht auch der Bezug zum deutschsprachigen Raum, wenn es um diese deutschsprachigen Diskurse geht. (..) Ich glaube, die hatten wir ja schon. Die ganze Lernsituation in (lateinamerikanisches Land) ist eine ganz andere, als wenn ich beispielsweise in Dänemark Deutsch lernen und schnell einmal in ein deutschsprachiges Land fahren kann oder gar das Nachbarland deutschsprachig ist. (..) Macht es auch... (pause) Habe ich kurz vergessen, worauf ich hinauswollte (..)
- 72 **S1:** Also ich glaube vielleicht. Vielleicht wollte sie sagen Ich glaube nicht, dass man in Europa, weil man mehr Geld hat oder schneller, mal andere Sprachen sehen und dass man deswegen, dass die Menschen deswegen hier kulturell kompetenter sind. Da sind Sie sicher nicht. Ja.
- 73 **S2:** Genau. Also. Also welchen Unterschied macht dieser? Diese, diese große geografische Distanz zum zu deutschsprachigen Regionen mit der Lernsituation? Inwiefern beeinflusst das vielleicht die? (...) Ja unterschiedliche Dinge wie die Motivation, die Greifbarkeit.
- 74 **S1:** Ja, das ist so unterschiedlich. Es ist schwierig, eine allgemeine Antwort darauf zu geben, weil durch das Internet und durch das, was wir heute haben, hat sich das sowieso noch mehr

vermischt. Also es gibt. Es gibt Leute, die kommen bei uns ins Studio und wissen nicht, warum sie da sitzen und wissen es bis zum Ende nicht und haben auch keine Motivation. Und es gibt andere, die kommen und wissen nicht, warum sie da sitzen und sind absolut motiviert und nutzen jede Gelegenheit und und andere wissen, warum sie sitzen und haben oder haben keine Motivation. Also das sind so viele unterschiedliche und durch das Internet hat sich das ja auch demokratisiert. Trotz aller Probleme. Also es ist wirklich demokratischer geworden. Das heißt viele Menschen wollen das, oder. Aber das ist ja hier auch so, ich kann mir meine eigene Biografie erinnern. Man lernt auch an der Uni mit 18 eine Sprache und hat keine Ahnung, warum man das eigentlich macht und wird es auch nie wissen. Und das einmal. Das kann motivierend sein oder nicht. Also es ist nicht so rational zu erklären. Und manche Leute, man kann auch in (lateinamerikanisches Land) sitzen und sich und sehr viel über über die deutschsprachigen Länder wissen oder die Kultur oder wie immer man das dann definiert. Oder man kann sich das ganz schnell nicht dafür interessieren. Aber ich kann mich erinnern, dass es hier nicht viel anders ist. Ich war mal hier vor Jahren zufällig bei einer Tagung. Ich bin nur so vorbeigekommen an der Uni. Hier eine Uni interne Tagung für Englisch, also im Bereich Englisch also (...) Anglistik und so und das große Problem bei den Vorträgen gehört habe, war, dass die Studierenden, die hier Englisch lernen, sich nicht. Kein Interesse. Es gibt nicht genug Kandidaten, um ein Semester nach England zu gehen und dort das kennenzulernen. Also das ist ja das Problematik gibt es überall, das ist im Menschen drin, das hat jetzt nichts mit Land oder Entfernung zu tun.

75 **S2:** Ja, genau.

76 **S1:** Und es gibt dann Leute, die sich zwei Jahre lang zusammensparen, damit sie irgendwie herkommen. Also die Motivation ist oft Immens groß. Sie können auch dort sehr schnell viel Wissen und Fühlen sich aneignen, sprachlich oder kulturell. Sie haben gerade wegen der Distanz so ein großes Interesse.

77 **S2:** Genau. Es gibt auch neue Überlegungen, Stichwort Internet und KI durch virtuelle Räume. Erinnerungsorte auch greifbarer zu machen, indem man. (...) Städte einfacher besuchen kann oder sich Regionen einfach anschauen kann. Usw. (4)

78 **S1:** Ja, das ist das, was wir jetzt nicht mehr sehen.

79 **S2:** Ja. (beide lachen) Genau. Vielleicht noch etwas zur Ausbildung der Lehrkräfte. (pause) Was sind da die die großen Herausforderungen, wenn es um kulturelle Themen geht. (...) Was ihnen in den letzten Jahren untergekommen ist? Wie kann man kulturwissenschaftliche Themen in der Ausbildung thematisieren? Was sind vielleicht Herausforderungen, wenn es um kulturelle Fragestellungen geht? In der Lehrerinnenbildung? (..)

80 **S1:** Also diese Brücke zwischen diesen hochtrabenden theoretischen Diskussionen und dem

Theorievermitt

Herausforderu

Theorievermittlur

..Strategien

..Strategien

..Strategien

Ort, wo diese Menschen sind, mit denen ich zu tun habe, sind. Das ist extrem schwierig und es ist oft sinnvoller, mit Leuten einen Monat lang über eben zum Beispiel "du" und "Sie" zu sprechen, anstatt sie in virtuelle Ausflüge in fremde Städte zu führen. Ich glaube, man ist sehr schnell überfordert. Ich kenne das. Ich komme immer mehr. Also daran kann es eigentlich nicht auf die Details schauen, auf kleine Fragen. Also wenn ich. Ich kann anhand einer intensiven Auseinandersetzung mit Musik viel mehr lernen. Nichts über die deutsche Kultur in Österreich, was überhaupt Kultur ist und was Sprache ist und was kulturelle Kompetenz ist und was sprachliche Kompetenz ist, als mit hochtrabenden, innovativen Projekten. Das ist natürlich gut für (lateinamerikanisches Land), weil das braucht keine. Da brauche ich keine Millioneninvestitionen. Es ist oft, weil ich mich oft überfordert mit gewissen Dingen. Man kann aber. (..) Und das versuchen wir mit diesen Narrativen, diesen Themen so aufzubereiten, dass sie wirklich verstanden werden, dass sie ein bisschen was verstanden wird. Aber mit diesem Bisschen erreiche ich oft mehr als jetzt mit. (...) Mit diesen großen Themen oder großen Ansätzen. Da kann ich die Leute nicht abholen. Da kommt vielleicht der eine oder andere hin. Aber auch an der Uni, nicht nur an den Schulen, auch an der Uni muss ich das niedriger setzen.

81 S2: Ich stelle es mir auch sprachlich sehr, sehr schwierig vor, mit einem A2 Niveau einen Aufsatz zu lesen, wo das Konzept der Erinnerungsorte diskutiert wird. Das geht eigentlich.

82 S1: Nicht. Aber ich kann Ihnen zeigen, Fotos von zum Beispiel der Karl Lueger Statue und die Umbenennung des Rings. Und diese Diskussionen gibt es auch in (lateinamerikanisches Land) natürlich. Und das passiert sozusagen parallel. Also die Denkmäler werden gestürzt oder Namen werden aus der Kolonialgeschichte in (Lateinamerikanisches Land). Und hier kann ich dann diese die Rolle oder was immer was ist Sprache? Das macht Sprache. Welche Macht hat Sprache auch im Alltag? Das ist vielleicht kulturelle Kompetenz. Ich glaube, das ist vielleicht die Antwort auf die Frage, was kulturelle Kompetenz ist, Ist das, was die Macht der Sprache zu verstehen, zu verstehen, was Sprache ist, egal ob das jetzt *landessprache* oder deutsch ist, das ist vollkommen egal. Ja, und deswegen auch nicht nur aus diesem Grund, aber auch deswegen finde ich es wichtig. Oder verwenden wir eben auch *Landessprache*, Nicht nur um etwas zu erklären, sondern auch bei den wirklichen Aufgaben, weil da ja auch ein Klima, ein emotionales Klima geschaffen werden kann, dass man sich dann austauschen kann.

83 S2: Und wenn es gewisse Vorgaben gibt, gewisse Theorien müssen im Unterricht durchgenommen werden, gibt es dann eher die Tendenz, *landessprachliche* Texte zu verwenden, damit die Inhalte trotzdem leichter verstanden werden

84 S1: in der Lehrerbildung?

85 S2: Ja, oder an der Universität auch vielleicht im Germanistikstudium.

Theorievermittlung

..Forschung aus I

..Forschung aus I

..Strategien

..Forschung al

..Lehrmittelprodu

- 86 **S1:** im Germanistikstudium verwenden wir Literatur, lesen dann auch schon deutschsprachige Texte, aber natürlich nicht in diesem Ausmaß. Es ist weniger. Es gibt einen Kollegen von mir, der unterrichtet, Der ist eher der Deutschlehrer-Ausbildung als in der Theorie tätig. Und das sind so Streitpunkte, sollen wir jetzt. (pause) diese Texte aus dem deutschsprachigen Raum, sind die besser nur weil sie hier produziert wurden. Es ist ja immer so, es gibt dann auch oft irgendwelche Moodles oder irgendwelche, da geht es dann auch wieder um Geld. (pause) Aber das kann man also sprachlich schon. Man kann natürlich dann mit Gewissen ab einem gewissen Niveau das schon lesen. (..) Dass man sich ausschnittweise liest. (..)
- 87 **S2:** Ich habe mich jetzt auch gerade gefragt, das habe ich gar nicht da oben stehen. Aber wenn ich mir diese Situation vorstelle, es gibt die die Forschungsprojekte im deutschsprachigen Raum zum Fach Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Es gibt Publikationen dazu, die Theorien werden weiterentwickelt und immer mit dem Appell Man soll diese Theorien auf germanistischen Instituten außerhalb des deutschsprachigen Raums diskutieren. (..) Das kann oft ja gar nicht so einfach funktionieren. Also ich frage mich gerade, wo, wo man eben in dem Fall (lateinamerikanisches Land), wenn das deutsche Niveau bei auf einem A-Niveau ist. (..) Diese Forderungen treffen ja gar nicht auf die reale Situation zu.
- 88 **S1:** Auf der Universität kommen wir natürlich über das A-Niveau schon hinaus. Das A-Niveau ist jetzt eher für den Sprachunterricht außerhalb der Uni. An der Uni beginnen wir natürlich bei A1, aber wir sollten eigentlich B2 erreichen. Das geht dann schon. Manche haben auch ein C-Niveau. Also das geht eigentlich schon. Was ich oft merke ist, dass dann unser Beitrag sozusagen auch auf Kongressen oder sozusagen der Beitrag, der aus diesem anderen Kontext kommt, hier nicht von allen sozusagen überhaupt aufgenommen wird. Also es ist dann auch so ein Blick von oben nach unten. Wir sind sozusagen immer hinten nach. Und das ist ein bisschen frustrierend manchmal. Ja, also es wird das ja beeinflusst, dass wir eigentlich die sind, wo das Ganze funktionieren sollt, kann ja eigentlich und wenn es nicht funktioniert, kann es ja auch als Kritik. Also es könnte sich ja auch. Man könnte es ja auch anders. Ist ja auch wieder nur ein Diskurs.
- 89 **S2:** Genau.
- 90 **S1:** Aber also ich, ich selbst habe da. (..) Auch kein Bild. Also kein keine notwendig. Sehe auch keine Notwendigkeit mehr, das so wahrzunehmen. Ich habe mein Projekt, ich weiß was ich tue in meinem Kontext das es dort relevant. Der Rest interessiert mich jetzt nicht sehr. Wenn die Leute es hier nicht. Aber es gibt natürlich auch schon auch hier. Gerade dieser Artikel, den ich da geschrieben habe, wurde auch von manchen hier sehr positiv aufgenommen. Aber man kann auch immer wieder irgendwas aussetzen und wenn es dann daran hängen bleibt, dann ist es eben nicht sehr produktiv, sondern Kritik hängen bleibt. Aber das ganze Lehrbuch, ich habe ja in den Anfang der 2000 er Jahre ein Lehrbuch, also drei Bände geschrieben. Das ist dann nicht publiziert worden, aus verschiedenen Gründen. Das

..Lehrmittelprodu

geht jetzt zu weit. Aber das wurde sehr intensiv rezipiert, nämlich nicht nur in (lateinamerikanisches Land). Wir haben schon verwendet auch, aber es wurde nicht als Buch publiziert, aber weltweit. Ich habe dann wirklich auch aus Russland und aus Ländern, mit denen ich überhaupt keine Kontakte habe, dann die wenigen Publikationen auf Deutsch dazu wurden dann also aufgenommen aus anderen Leuten, aus anderen Ländern, die diese Realität vielleicht teilen. Das funktioniert dann ganz gut, dieser Dialog mit Leuten, die eben nicht jetzt hier sind. (..) Also das Interesse ist dann schon. Ja.

..Lehrwerk-Verlag

91 **S2:** Ja. Ja. Ja, den Eindruck hatte ich beispielsweise auch auf der IdT. Also, wenn man mit Leuten aus allen Teilen der Welt gesprochen hat, wie unterschiedlich der Deutschunterricht einfach ist und das ist ja, das es auf jeden Fall spezifische Lehrwerke für diese Regionen, für unterschiedliche Regionen geben sollte.

Theorievermitt

92 **S1:** ja, geben sollte. Und da ist wirklich diese Dominanz der Verlage. Ja, sehr. Das sieht natürlich in jedem Kontext wieder anders aus und ich kann das auch nicht verallgemeinern, aber das ist schon interessant. Also wie wichtig, dass da was dahinter steckt. Ich finde es auch sehr interessant. Da gibt es auch dieses Buch Das Dach-Landeskunde mit dem Dachkopf und das sind ja sehr interessante theoretische Beiträge drin. Das war ja ein sehr tolles Buch. Und dann gibt es die Stimmen aus den Ländern und ich weiß jetzt nicht mehr welche, aber das ist diese Theorie und Praxisteil, also am Praxisteil da merkt man, dass die Theorie da überhaupt nicht angekommen ist. Und das. Ich frage mich dann, wie wie ich das interpretieren soll. Und ich sehe mich dann eher Ich glaube schon, dass ich die Theorie verstehe. Ich bin jetzt vielleicht nicht immer ganz am aktuellen Stand, aber muss ich jetzt, ist das sozusagen eine Hierarchien-Theorie? Aber eigentlich, wenn die Theorie nicht ankommt, hat die Theorie auch ein Problem. Also wir sind ja eigentlich ein Forschungsbereich, der sich an die Praxis wendet. Ist ja kein abstrakter, es ist ja kein.. ist ja angewandt und wenn das, das finde ich eigentlich die größte.. Wie gesagt, ich habe es schon erwähnt, also es ist auch ein Manko der Theorie, wenn das eben nicht funktioniert. Irgendwas stimmt an der Theorie nicht.

..Forschung at

93 **S2:** Genau das wäre auch vielleicht eine Fragestellung, warum der Erinnerungsboom langsam abflacht und vielleicht insgesamt von weniger Interesse ist, weil es ja.

..Kritik EO

..Strategien

94 **S1:** Wie gesagt, das wissen Sie besser als ich. Ich habe den Eindruck gehabt, dass mit dem Erinnerungsorte etwas greifbarer ist, was Aber wie gesagt, ich bin da jetzt eher in der Praxis und das ist das Projekt, dass ich jetzt wirklich den Praxisbezug und da funktioniert das eigentlich ganz gut, vor allem mit den Biografien. Ich finde, Biografien kann man, da gibt es, glaube ich, auch, dass wirklich nur ganz oberflächlich angeschaut, aber da gibt es, glaube ich, einige aktuelle interessante Ansätze zum biografischen Lernen.

95 **S2:** Ja, und ich glaube, ich habe das irgendwo gelesen. Es entsteht auch gerade ein Buch dazu oder ein Sammelband. Ich glaube, (Person xy) ist da involviert.

..Kritik EO

- 96 **S1:** Auch sehr gut. Ja, also ich habe, da gibt es auch sowohl mit Migranten als auch mit Biografien bekannter Leute. Da gibt es ganz unterschiedliche. Das kann ja auch vieles bedeuten, aber das finde ich sehr spannend, dass ich das kann mit den Erinnerungsorte sehr gut verbinden zum Beispiel.
- 97 **S2:** Ja. Als abschließende Frage. Was wünschen Sie sich für die Kulturwissenschaften im Fach DAF, DAZ oder für Erinnerungsthematiken für die Zukunft? (Pause)
- 98 **S1:** Das ist schwierig. (lacht)
- 99 **S2:** Aus Ihrer Perspektive. (...)

..Forschung

Wünsche Pe

Lehrkontext

- 00 **S1:** Dass dieser Dialog vielleicht also zwischen diesen deutschsprachigen Ländern und den nicht deutschsprachigen Ländern. (...) Von ja auf gleicher Ebene stattfinden kann. Also es ist ja nicht so, dass die Leute aus dem deutschsprachigen Raum sich prinzipiell besser fühlen. Es ist ja auch so, dass die Leute, die nicht deutschsprachigen Raum sich oft schlechter fühlen und schon gar nicht das Selbstvertrauen haben. Es ist ja keine Schuldzuschreibung, aber das, dass das ernst genommen wird, was Leute sagen, die nichts mit den Realitäten hier, die ja unglaublich unterschiedlich sind, zu tun haben und die oft Arbeitsbedingungen haben, die man sich nicht vorstellen kann. Dass man hier vielleicht wirklich nicht gleich alles auf gleicher Augenhöhe miteinander spricht und versucht, das ernst zu nehmen und nicht nur zu belehren, sondern es auch zu lernen. In beide Richtungen. (..)

S2: Ja.

Wünsche Perspel

S1: Vielleicht.. und zuzuhören, was sie zu sagen haben und nicht nur zu urteilen und zu prozessieren, zu lernen. (..)

S2: Wunderbar. Vielen Dank. Ja.

S1: Ich hoffe, das ist angekommen.