



Materialien  
und Studien  
Deutsch als Fremd-  
und Zweitsprache

Band 111.1

**fadaf**

Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V.



Nazan Gültekin-Karakoç,  
Roger Fornoff (Hg.)

Beruf(ung) DaF/DaZ

Festschrift zum  
65. Geburtstag von  
Prof. Dr. Uwe Koreik  
Band 1



Universitätsverlag Göttingen





Nazan Gültekin-Karakoç, Roger Fornoff (Hg.)  
Beruf(ung) DaF/DaZ

Dieses Werk ist lizenziert unter einer  
[Creative Commons](#)  
[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)  
[4.0 International Lizenz](#).



erschienen als Band 111.1 in der Reihe „Materialien und Studien Deutsch als  
Fremd- und Zweitsprache“ im Universitätsverlag Göttingen 2022

---

Nazan Gültekin-Karakoç, Roger  
Fornoff (Hg.)

## Beruf(ung) DaF/DaZ

Festschrift zum 65. Geburtstag von  
Prof. Dr. Uwe Koreik  
Band 1

Materialien und Studien  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
Band 111.1

Universitätsverlag Göttingen  
2022

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> > abrufbar.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung von



Die „Materialien und Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache veröffentlicht werden.

[http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat\\_daf/](http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/)



Reihenherausgeberin: Dr. Annegret Middeke  
Schriftleitung: Annett Eichstaedt M.A., Dr. Paul Voerkel  
Wissenschaftlicher Beirat: Dr. Michael Dobstadt, PD Dr. Roger Fornoff,  
Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.  
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Alice von Berg  
Titelabbildung: Dr. Natalia Zalipyatskikh  
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN

IN PUBLICA COMMODO  
SEIT 1737

© 2022 Universitätsverlag Göttingen  
<https://univerlag.uni-goettingen.de>  
ISBN: 978-3-86395-551-9  
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2022-2065>  
ISSN: 2751-580X  
eISSN: 2751-5818

## Grußwort

Schön, dass ein verdienter Wissenschaftler zu seinem 65. Geburtstag mit einer Festschrift geehrt wird, und genauso schön, dass das viel mit den internationalen Beziehungen der Uni Bielefeld zu tun hat! Die Zeiten, als „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ als skurrile „Orchideenfächer“ und „irgendwie nicht richtig wissenschaftlich“ betrachtet wurden, sind glücklicherweise endgültig vorbei. Heute sind sie aus der Germanistik nicht wegzudenken, und daran hat Uwe Koreik ganz erheblichen Anteil, wobei er, als er 2006 nach Bielefeld kam, schon in ein traditionsreiches Umfeld gelangte: Bereits 1979 wurde hier der bundesweit erste DaF-Studiengang etabliert, einerseits schon damals angesichts millionenfacher Arbeitsmigration naheliegend, andererseits aber ein Modell, dass sich in der deutschen Wissenschaftslandschaft nur langsam durchsetzte, worüber man lange spekulieren kann. An mangelndem Einfallsreichtum und Engagement der Bielefelder DaF-Protagonisten lag das sicher nicht!

Uwe Koreik brachte neben seiner breitgefächerten Forschungskompetenz auch ein bemerkenswertes Spektrum von praktischen Erfahrungen in DaF/Transkultureller Germanistik im internationalen Kontext nach Bielefeld mit, und schnell war klar: Das ist ein „Macher-Typ“ im besten Sinn des Wortes. Ihm liegt nicht zuletzt die Arbeit am Aufbau von Strukturen. Auf ihn geht maßgeblich die Errichtung unseres Fachsprachenzentrums zurück, und damit hat er sich schon selbst so etwas wie ein kleines institutionelles Denkmal an der Universität gesetzt. Weitaus anspruchsvoller sind die Herausforderungen, denen er sich stellte, als er eine führende Rolle beim Aufbau der Türkisch-Deutschen Universität in Istanbul übernahm. Durch die immer schwieriger werdenden politischen Rahmenbedingungen wurden seine transkulturellen Kompetenzen in einem Maße gefordert, wie es zunächst sicher nicht absehbar war. Gerade vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, dass das großartige Experiment der TDU gelingt. Für die Beteiligten ist es eine schwierige Gratwanderung, akademische Standards und Diskussionskultur gegenüber be-

hördlichen Eingriffen so gut es geht zu verteidigen, andererseits aber diplomatisch genug zu agieren, um das Projekt nicht grundsätzlich zu gefährden. Dafür kann man Uwe Koreik als Verantwortlichem für den Aufbau des Sprachenzentrums der TDU und Vize-Präsidenten des Konsortiums Türkisch-Deutsche Universität und seinen Mitstreiter\*innen nur alles Gute wünschen. Und um in diesem Zusammenhang nicht nur Problematisches anzusprechen, sei aus eigener Erfahrung auch erwähnt, dass man sich keinen besseren Reiseleiter für das faszinierende Istanbul denken kann als gerade Uwe Koreik!

Lieber Uwe, in wenigen Zeilen kann man nur andeuten, welchen Stellenwert Deine Arbeit an der Internationalisierung für die Universität Bielefeld, aber selbstverständlich auch im übergreifenden Rahmen hat. Im Namen des Rektorats und auch ganz persönlich möchte ich Dir nachträglich herzlich alles erdenklich Gute zum 65. Geburtstag wünschen und Dir gleichzeitig für Dein vielfältiges und unermüdliches Engagement für große Ziele weiterhin viel Schaffenskraft, Freude und Erfolg wünschen!

Bielefeld, im August 2022

Prof. Dr. Angelika Epple  
Prorektorin für Forschung und Internationales der Universität Bielefeld



# Inhaltsüberblick: Beruf(ung) DaF/DaZ. Band I

## Teil I: Kulturwissenschaft/Landeskunde

Claudia Riemer

Vom Ethos eines DaF-Hochschullehrers: Lehren, Forschen und Handeln in und zwischen den Kulturen. Ein Zwiegespräch mit Uwe Koreik

Siegfried Gehrman

Gibt es noch nationale Kulturen? Eine Polemik zum Verhältnis von Sprach- und Kulturvermittlung in Zeiten der Globalisierung

Damaris Borowski

„Ist ja klar!“ – Reflexionen zum Abbruch einer Studie. Ein Fallbeispiel aus Nairobi

Philip Kunig

Lehrer und Gelehrter. Ein Bild für eine Ausstellung – nach Motiven von Modest Petrowitsch Mussorgsky und Frédéric Bazille

Udo Ohm

*Kultur als Prozess zwischen Vermögen und Präganzbildung* – Eine prozessontologische und artikulationstheoretische Annäherung

Roger Fornoff

Landeskunde in postfaktischen Zeiten. Uwe Koreik und das Ethos einer aufklärerischen Kulturvermittlung

Lothar Bunn

Uwe, in Wirklichkeit ist Geschichte doch wie gestern

Aleksandra Filonova

Tag der Befreiung, Tag des Sieges. Die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg und das Kriegsende in Deutschland und Russland als Gegenstand des kulturellen Lernens

Tina Claußen

Begegnungen in internationalen Seminarprojekten

Angela Wahner

Von Elchen und Wasserwelten in Hannover

Lutz Köster

Museen – kulturelle Lernorte für DaF/DaZ

## **Teil II: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**

Gabriele Kniffka

„In der Küche reicht A2“. Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz – Beobachtungen zum Umgang mit Sprache(n) im Hotel

Izzet Furgaç

Die Begegnung mit Uwe Koreik

Aysel Uzuntaş

Deutschsprachige Studiengänge und Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Fachsprache an der Türkisch-Deutschen Universität

Rita Süßmuth

Die Türkisch-Deutsche Universität als Begegnungsort

Anna Sytko

Zur Pragmatik deontischer Konstruktionen mit dem mentalen Verb „wissen“ im Deutschen und im Russischen

Rıza Öztürk

Eine Freundschaft, die auf der A2 begann und im Seminar „Migration, Integration, Sprachenpolitik“ seine wissenschaftliche Anwendung fand

Gisella Ferraresi

Paralleltexte im (Fach-)Sprachunterricht: Der Konnektor *dabei* in EU-Wirtschaftsparalleltexten und in Texten von L2-LernerInnen des Deutschen als Fremdsprache

# Inhaltsüberblick: Beruf(ung) DaF/DaZ. Band II

## Teil I: Film/Literatur

Natalia Zalipyatskikh

„Nur die Literatur macht den Sprachunterricht *vollständig*“

Marine Ramishvili

Zeit, Erinnerung und Resonanz

Tristan Lay

Geschichte im Dokudrama: Zur Konstruktion und Inszenierung von Geschichtsbildern und deren Vermittlung im medienreflexiven DaF-Unterricht am Beispiel der Fernsehepisode „Sophie Scholl – Die Seele des Widerstands“

Claire Kramsch

Herr K

Annegret Middeke

Orpheus? Atanasoff? Christo? Lucy? – Fehlanzeige. Filmische Repräsentationen von Bulgar\*innen im „Tatort“

Werner Roggensch

„Ich bereite meinen nächsten Irrtum vor“ Notate aus dem Arbeitsjournal

Camilla Badstübner-Kizik

„It don't mean a thing, if it ain't got that swing“ – Filme, Musik, Geschichte(n), Erinnerung und Deutsch als Fremdsprache

## Teil II: Erinnerungsorte

Silke Ghobeyshi

Multidirektionale Erinnerung – ein neues Konzept für den DaF/DaZ-Unterricht?

David Simo

Erinnerung an die Kolonisation in Afrika und in Europa: Impetus,  
Motivation und Modus

Kevin Hilliard

Kein Bewohner des Elfenbeinturms

Anne Gladitz & Agnieszka Putzier

Die wundersame Welt des Amelius' – Ein Gartenzwerg als (Koreikscher) Er-  
innerungsort im Kontext von DaF/DaZ

Katja Grupp

Ein Mann macht grünes Licht. Über das Ampelmännchen

Natalia Lapteva & Larysa Tarasevich

Erinnerungsort Minsk

Almut Hille

Die Ostseeküste – ein Erinnerungsort der DDR als Textnetz im  
Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Paulo Soethe

Deutschsprachige Presse in den Amerikas: Forschungsfeld,  
Lerngegenstand – Erinnerungsort

Michael Schwidtal

Prager Akzente

### **Teil III: Testen/Prüfen**

Matthias Jung

Standardisierte DaF/DaZ-Tests: Ein notwendiges Übel?

Nils Hoppe

Der Bewerber

Karin Kleppin

Nachbereitung von Prüfungen: Vom Feedback zur  
Wahrnehmungsschulung

Christine Kutscher

Die nicht-wissenschaftliche Perspektive

Julia Settineri

Sprachprüfungen für den Hochschulzugang im Spannungsfeld von  
Politik und Methodologie

Andrey Mladenov

Mein Freund Uwe – von Anfang an voran

## Inhaltsverzeichnis: Beruf(ung) DaF/DaZ. Band I

Einleitung.....	1
Tabula Gratulatoria .....	9

### Teil I: Kulturwissenschaft/Landeskunde

Claudia Riemer

Vom Ethos eines DaF-Hochschullehrers: Lehren, Forschen und Handeln in und zwischen den Kulturen. Ein Zwiegespräch mit Uwe Koreik.....	19
--	----

Siegfried Gehrman

Gibt es noch nationale Kulturen? Eine Polemik zum Verhältnis von Sprach- und Kulturvermittlung in Zeiten der Globalisierung .....	47
--	----

Damaris Borowski

„Ist ja klar!“ – Reflexionen zum Abbruch einer Studie. Ein Fallbeispiel aus Nairobi.....	69
---	----

Philip Kunig

Lehrer und Gelehrter. Ein Bild für eine Ausstellung – nach Motiven von Modest Petrowitsch Mussorgsky und Frédéric Bazille .....	85
--	----

Udo Ohm

<i>Kultur als Prozess zwischen Vermögen und Präganzbildung</i> – Eine prozessontologische und artikulationstheoretische Annäherung.....	89
--	----

Roger Fornoff

Landeskunde in postfaktischen Zeiten. Uwe Koreik und das Ethos einer aufklärerischen Kulturvermittlung .....	105
---	-----

Lothar Bunn	
Uwe, in Wirklichkeit ist Geschichte doch wie gestern.....	121
Aleksandra Filonova	
Tag der Befreiung, Tag des Sieges. Die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg und das Kriegsende in Deutschland und Russland als Gegenstand des kulturellen Lernens .....	125
Tina Claußen	
Begegnungen in internationalen Seminarprojekten .....	141
Angela Wahner	
Von Elchen und Wasserwelten in Hannover .....	155
Lutz Köster	
Museen – kulturelle Lernorte für DaF/DaZ.....	159
<b>Teil II: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache</b>	
Gabriele Kniffka	
„In der Küche reicht A2“. Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz – Beobachtungen zum Umgang mit Sprache(n) im Hotel.....	183
Izzet Furgaç	
Die Begegnung mit Uwe Koreik .....	189
Aysel Uzuntaş	
Deutschsprachige Studiengänge und Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Fachsprache an der Türkisch-Deutschen Universität.....	193
Rita Süßmuth	
Die Türkisch-Deutsche Universität als Begegnungsort .....	205
Anna Sytko	
Zur Pragmatik deontischer Konstruktionen mit dem mentalen Verb „wissen“ im Deutschen und im Russischen .....	209
Rıza Öztürk	
Eine Freundschaft, die auf der A2 begann und im Seminar „Migration, Integration, Sprachenpolitik“ seine wissenschaftliche Anwendung fand ....	225
Gisella Ferraresi	
Paralleltexte im (Fach-)Sprachunterricht: Der Konnektor <i>dabei</i> in EU-Wirtschaftsparalleltexten und in Texten von L2-LernerInnen des Deutschen als Fremdsprache .....	229
Annegret Middeke	
Uwe und der FaDaF. Ein Nachwort.....	243
Autorinnen und Autoren.....	249

## Einleitung

Es dürfte niemanden, der Uwe Koreik kennt, überraschen, dass die vorliegende, ihm zugeeignete Festschrift hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer Inhalte einen besonderen Charakter besitzt. Uwe Koreik ist in vielfacher Hinsicht ein besonderer Wissenschaftler, ein besonderer Lehrer und ein besonderer Mensch. Und eine Festschrift, deren Aufgabe darin besteht, ihn angemessen zu ehren und zu würdigen, kann gar nicht anders, als diesem Umstand durch die Besonderheit ihrer Form und Anlage Rechnung zu tragen.

Schon ein erster Blick auf Uwe Koreik als wissenschaftlicher Autor und Lehrer macht eine eindrucksvolle akademische Lebensleistung sichtbar: Da ist einmal eine staunenswert umfangreiche wissenschaftliche Publikations- und Herausgebere Tätigkeit zu einer Fülle von disziplinären, aber auch disziplinübergreifenden Themen, die das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in vielfacher Hinsicht maßgeblich vorangebracht hat. Seine Vergleichsstudie zu den beiden Hochschulzugangsprüfungen DSH und TestDaF etwa, die in den 2000er-Jahren erhebliche Kontroversen innerhalb des Fachs ausgelöst und damit eminent wichtige Prozesse disziplinärer Selbstreflexion eingeleitet hat, die schließlich auch zu einer grundlegenden Neustrukturierung insbesondere des DSH-Bewertungssystems führten, gehört heute zu den unverzichtbaren Standardwerken, wenn es um Fragen des Testens und Prüfens im Bereich von Deutsch als Fremdsprache geht. Und seine Arbeiten zu Theorie und Didaktik der Kulturstudien sowie insbesondere seine vielfältigen Beiträge zum Konzept der Erinnerungsorte im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – allen voran seine einflussreiche Dissertation *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte* aus dem Jahr 1995, die erstmals in der Fachgeschichte ein landeskundliches Themenfeld bearbeitete – haben über viele Jahre die Diskurse sowie die Begriffs- und Theoriebildung auf dem Feld der DaF/DaZ-Kulturwissenschaften entscheidend mitbestimmt. Die immense Produktivität seiner kulturbezogenen Interventionen verdeutlicht exemplarisch einer der Beiträge dieser Festschrift, der zeigt, wie

ein in jüngerer Zeit erschienener vermeintlich randständiger Artikel Uwe Koreiks über eines seiner historischen „Steckenpferde“, nämlich das sogenannte „deutsche Wirtschaftswunder“, eine veritable fachliche Auseinandersetzung provozierte, die das Fach respektive seinen kulturwissenschaftlichen Teilbereich einmal mehr zu einer Neujustierung seiner theoretischen, konzeptionellen und didaktischen Perspektivierungen zu zwingen scheint. Zu erwähnen sind, neben seinen zahlreichen Arbeiten zur Film- und Literaturdidaktik im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, nicht zuletzt auch die substantiellen fach-, und sprachenpolitischen Positionierungen Uwe Koreiks, in denen er, Pierre Bourdieus Postulat einer ‚eingreifenden Wissenschaft‘ verpflichtet, immer wieder die Bedeutung der deutschen Sprache und einer prinzipiellen Mehrsprachigkeit für akademische Austausch-, Vermittlungs- und Bildungsprozesse hervorhob und im besten Sinne ideologiekritisch die wachsende Anglofonisierung der Hochschulkommunikation in Deutschland u.a. als Ausfluss neoliberaler Entwicklungen im internationalen Wissenschaftsbetrieb sichtbar machte.

Da ist aber auch sein herausragendes Talent als Lehrer, von dem jeder zu berichten weiß, der Uwe Koreik in einem Seminar, einem Workshop oder einem Deutschkurs erlebt hat. Wer diese Erfahrung machen durfte, der konnte einen geborenen Pädagogen bei der Arbeit beobachten, der mit großer Anschaulichkeit, mit hochinnovativen didaktischen Herangehensweisen und immer mit Witz, Humor und Menschenfreundlichkeit seine Lehrveranstaltungen durchführte, ohne dass die Inhalte, die er zu vermitteln suchte, dabei auch nur im Geringsten an Substanz eingebüßt hätten. Bekannt ist seine Fähigkeit zur Improvisation, die sich aufgrund der dauerhaft großen Arbeitsbelastung, der sich Uwe Koreik bis heute aussetzt, zur puren Notwendigkeit auswuchs und zu der gehört, dass er fast immer an mehreren „Baustellen“ gleichzeitig arbeitet, wobei ihn die unglückliche Tatsache einschränkt, dass der Tag lediglich 24 Stunden hat. Man könnte ihn daher am besten mit einem Jongleur vergleichen, der permanent mehrere Bälle gleichzeitig hochzuhalten sucht, weshalb er im Rahmen seiner Lehrtätigkeit nicht selten gezwungen ist, zur sogenannten „Schwellendidaktik“ zu greifen. Der Begriff entstammt einem schon älteren Witz, den sich DAAD-Lektor:innen früher gern erzählten und der kongenial die improvisatorischen Erfahrungen all jener Lehrkräfte aufnimmt, die in großem Umfang lehren – und daneben noch einiges anderes zu tun haben –, mit der Folge, dass nicht immer genügend Zeit zur ausgiebigen Unterrichtsvorbereitung bleibt. „Schwellendidaktik“, so lernten wir von Uwe Koreik, ist eine auf Agilität setzende akademische Lehrmethode, die auf die schnelle Entwicklung einer didaktischen Einstiegsidee beim Betreten des Unterrichtsraums zielt, wobei die „Schwellendidaktik“ einerseits mit der „Autodidaktik“ kontrastiert, bei der die Unterrichtsvorbereitung während der Fahrt zum Unterrichtsraum erledigt wird, sowie andererseits mit der „Hammerdidaktik“, die auf der Einstiegsfrage in den Unterricht „Was hammer denn in der letzten Stunde gemacht?“ aufbaut und von dieser Frage aus in der Echtzeit des Unterrichts eine didaktisch-methodische Vorgehensweise entwickelt. Dass der wohlpräparierte Lehrende mit Ablaufplan und fertigem Unterrichtskonzept den



Verfechter:innen von Auto-, Schwellen- und Hammerdidaktik gleichwohl vorzuziehen sei, dies hat Uwe Koreik nicht versäumt, seinen Studierenden pflichtbewusst mitzugeben, wiewohl er häufig zu berichten wusste, dass gerade die improvisierten Lehrveranstaltungen, in denen er sich intuitiv auf sein didaktisches Ingenium verlassen hat und verlassen konnte, letztlich seine fruchtbarsten Unterrichtsstunden gewesen seien. Dass nicht zuletzt über die – fachlich fundierte und erfahrungsgesättigte – Improvisation sich jene Dynamik einstellt, die der Glücksforscher Mihály Csíkszentmihályi den Flow nennt, dies wusste Uwe Koreik auch ohne Csíkszentmihályis einschlägiges Buch *Flow – der Weg zum Glück* gelesen zu haben – wobei, stellt man seine eminente Belesenheit in Rechnung, hat er vermutlich auch dieses Buch gründlich studiert.

Uwe Koreiks akademische Lebensleistung erstreckt sich freilich nicht nur auf Forschung und Lehre – auch wenn er auf diesen Feldern so viel geleistet hat, dass es für mehr als ein Professorenleben reichen würde. Er hat darüber hinaus auch in verschiedenen Funktionen zum institutionellen Ausbau des Faches in großem Umfang beigetragen. Schon während seiner Zeit als Leiter des Sprachenzentrums an der Universität Hannover in den 1990er-Jahren hat er die sogenannte „Innovationsgesellschaft“ gegründet, in der es möglich war, jenseits der bekannten trennungsrechtlichen Limitierungen, Deutschkurse auch unter einem kommerziellen Aspekt anzubieten. Seine Motivation bestand dabei jedoch nicht darin, finanzielle Gewinne zu erzielen – Geld war für ihn immer nur insofern von Interesse, als man mit ihm Gutes und Nützlichendes tun konnte. Es ging ihm vielmehr darum – man erinnere sich, die 1990er-Jahre waren eine Zeit deprimierender Massenarbeitslosigkeit, in der viele Hochschulabsolvent:innen sich umschulen ließen, in Call-Centern Beschäftigung fanden oder sich als Taxifahrer:innen selbstständig machten –, Stellen für arbeitslose oder prekär beschäftigte Geisteswissenschaftler:innen zu kreieren und ihnen neue Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen. Es wäre interessant, einmal nachzuforschen, wie viele Stellen Uwe Koreik in Hannover und an seinen späteren Arbeitsorten im Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache neu geschaffen hat. Es scheint nicht zu hoch gegriffen, in diesem Zusammenhang eine dreistellige Zahl anzunehmen, wobei sich hinter jeder einzelnen neuen Stelle eine mindestens temporär existenzsichernde Maßnahme verbirgt, die einer nicht selten an ihrer Prekarität verzweifelnden Nachwuchswissenschaftlerin (oder einem Nachwuchswissenschaftler) den Weg in ihren Wunschberuf ebnete.

Zu seinen institutionellen Aufbauleistungen gehört daneben seine Tätigkeit im Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), in dem er als Gründungsmitglied lange Zeit im Vorstand tätig war und später als Sprecher des Beirats fungierte – eine Tätigkeit, in deren Rahmen er nicht präventiv das Rampenlicht suchte, sondern sich, wie bei jeder seiner Stationen, vorbehaltlos in den Dienst der Sache stellte und sich dabei grundsätzlich für keine unsichtbare Kärnerarbeit zu schade war. Tatsächlich hat Uwe Koreik den FaDaF durch seine gesamte, nicht immer einfache Geschichte hindurch aktiv begleitet und wichtige Etappen dieser Geschichte in verschiedenen Funktionen entscheidend mitgestaltet: die zur deutsch-deutschen Erfolgs-

geschichte gehörende Kontaktaufnahme und Kooperation mit den Vertreter:innen des Faches in der ehemaligen DDR in den Jahren nach der FaDaF-Gründung; die Entwicklung und beständige Qualitätsverbesserung der DSH oder als Mitglied des Redaktionsbeirats, die immer weitergehende Professionalisierung der vom FaDaF mitherausgegebenen Zeitschrift InfoDaF, die inzwischen bei dem renommierten Wissenschaftsverlag *de Gruyter* erscheint und zu den ersten publizistischen Adressen des Fachs gehört. Dass Uwe Koreiks Festschrift in der MatDaF-Reihe des FaDaF auf unkomplizierte Weise ihre editorische Heimat gefunden hat, versteht sich vor diesem Hintergrund fast von selbst.

Unvollständig wäre diese kurze Aufzählung von Uwe Koreiks fachbezogen-institutioneller Aufbauleistungen – zu der noch seine tagtägliche Arbeit als Professor an der Universität Bielefeld und die von ihm lange Zeit mit Herzblut betriebene Germanistische Institutspartnerschaft mit der Universität Mink gehört –, fände nicht noch jenes hochrangige wissenschaftspolitische Großprojekt seine Erwähnung, dem er sich in den letzten Jahren verschrieben hat. Gemeint ist sein Engagement für die 2010 gegründete Türkisch-Deutsche Universität in Istanbul (TDU), in deren Rahmen er gleichsam aus dem Nichts gemeinsam mit seinen türkischen Kolleg:innen das Fremdsprachenzentrum der Universität aufgebaut hat, von dessen Anfängen in provisorischen Barackengebäuden mit einer Handvoll Deutschlehrer:innen bis hin zu der heutigen Großeinrichtung mit bis zu 80 Lehrkräften türkischer, deutscher oder auch österreichischer Herkunft in einem imposanten Neubau mit osmanischer Dachterrasse. Man verrät kein Geheimnis, wenn man daran erinnert, wie viele Hindernisse und Herausforderungen Uwe Koreik – natürlich nicht nur er allein, er aber stets in vorderster Front – zu überwinden hatte, bis das Sprachenzentrum jene Größe und Relevanz erreicht hatte, die es heute besitzt. Häufig haben wir Uwe Koreik sagen hören, dass er im Grunde zwei Jobs habe: seine Professur in Bielefeld sowie seine Tätigkeit als Vizepräsident der TDU. Die Herausgeber:innen der Festschrift, die beide im Kontext der TDU gearbeitet haben bzw. arbeiten, wussten immer sehr genau, was er meint, wenn er von seinem enormen Arbeitsaufwand im Zusammenhang mit der TDU sprach, der nicht nur andauernde Abstimmungen, unterschiedlichste persönliche Gespräche nicht zuletzt über individuelle Probleme der deutschen Lehrkräfte, Gremiensitzungen und Curricula-Entwicklungen sowohl für die Sprachkurse als auch für den inzwischen implementierten Masterstudiengang DaF umfasste, sondern auch die Auswahl der Lektor:innen in Bonn beinhaltete (die ausreisenden Lehrkräfte schult er regelmäßig vor ihrer Ausreise an einem Wochenende in seinem Wohnzimmer) sowie immer erneute Aktionen zur Lösung vorhersehbarer und unvorhergesehener, mitunter sehr plötzlich auftretender Probleme in Kooperation mit den verschiedenen Stakeholdern des Sprachenzentrums – angefangen bei seiner Heimatuniversität Bielefeld über die Türkisch-Deutsche Universität und die deutschen Konsortialpartner bis hin etwa zur Ehrenpräsidentin Rita Süssmuth und dem DAAD, der mit dem TDU-Referat und seinen Mitarbeitenden, aber auch mit den jeweiligen Generalsekretär:innen und Gruppenleiter:innen in das Projekt involviert ist. Eine Mammutaufgabe, zu der u.a.

gehörte, dass Uwe Koreik in manchen Jahren fast monatlich nach Istanbul flog, nicht selten, um irgendwelche Kühe vom Eis zu holen, für deren irrtümlichen Standort zumeist die Problematik zweier unterschiedlicher hochschul- und arbeitsrechtlicher Systeme verantwortlich war, die im TDU-Kontext zuverlässig miteinander kollidierten.

So eindrucksvoll die bisher genannten wissenschaftlichen und fachpolitischen Leistungen und Verdienste Uwe Koreiks sind, sie charakterisieren keineswegs in Gänze, was ihn als akademischen Lehrer und als Menschen im Kern ausmacht. Hierzu muss eine weitere Seite seiner Persönlichkeit beleuchtet werden, die bislang unerwähnt geblieben ist: seine Rolle als Kollege, Freund und Mentor. Denn Uwe Koreik besaß immer und besitzt bis heute ein einzigartiges Talent, auf Menschen zuzugehen und sie mit seinem Engagement und seiner Begeisterung für eine Sache zu gewinnen. Die Zahl seiner Kontakte innerhalb des Faches und über dessen Grenzen hinaus dürfte dementsprechend nur schwer zu übertreffen sein, ebenso die Zahl seiner akademischen Arbeits- und Kollaborationsbeziehungen, von denen sich viele über die Jahre zu Freundschaften entwickelt haben. Wollte man ihn als Freund charakterisieren, fallen einem unweigerlich Eigenschaften ein wie Menschlichkeit, Großzügigkeit, Fairness, Toleranz, Treue und nicht zuletzt die Fähigkeit, eigene Eitelkeiten gänzlich zurückzustellen und Kolleg:innen, die etwa die mit Publikationen oder öffentlichen Auftritten verbundenen Meriten nötiger haben als er selbst, den Vortritt respektive die Bühne zu überlassen. Tatsächlich ist es viel zu wenig bekannt und muss an dieser Stelle zumindest einmal hervorgehoben werden, wie sehr sich Uwe Koreik um die Förderung von jungen Nachwuchswissenschaftler:innen und DaF-Lehrkräften verdient gemacht hat. Seine gesamte berufliche Laufbahn, die ihn schon früh auf die Leitungsposition des Sprachenzentrums in Hannover geführt und ihm mithin die entsprechenden institutionellen Machtmittel an die Hand gegeben hat, hat er sich talentierten Nachwuchskräften angenommen, ihnen Wege gebahnt, Chancen eröffnet, Möglichkeiten zu einer ersten Bewährung als Lehrperson eingeräumt und ihnen im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft sublimste strategische Hinweise gegeben.

Noch in einer anderen Hinsicht hat sich Uwe Koreik um die Förderung des DaF/DaZ-Nachwuchses verdient gemacht: Nach seinen Erfahrungen als DAAD-Lektor in Sofia, Prag und Durham hat er, inzwischen selbst Mitglied der Lektor:innen-Auswahlkommissionen des DAAD zahlreiche Bewerber:innen um ein Lektorat bei ihrer Vorbereitung auf ihre bevorstehenden Auswahlgespräche uneigennützig unterstützt. Dies geschah meist so, dass er, etwa nach einer Pizza und einem Glas Rotwein und oft ohne jedwede Vorankündigung, ein fiktives Auswahlgespräch improvisierte, bei dem er, den Part der Kommission übernehmend, die Fragen und damit den Schweregrad des „Grillens“ den Leistungsanforderungen der Kommission und dem Leistungsvermögen seines jeweiligen Schützlings entsprechend virtuos zu variieren verstand. Es erübrigt sich fast, darauf hinzuweisen, dass er so einer Vielzahl von Nachwuchskräften zum ersten und oft entscheidenden Schritt auf ihrem Karriereweg verholfen hat.

Wer Uwe Koreik kennt, weiß zudem, dass er ein Haus führt, dessen Türen für Menschen aus der ganzen Welt weit geöffnet sind, ein Haus, in dem er immer wieder Freund:innen, Bekannte und Fachkolleg:innen, die nach Bielefeld kommen, oftmals über längere Zeiträume Kost und freies Logis gewährt, wovon nicht nur zahlreiche Beiträger:innen der Festschrift berichten können, sondern auch seine beiden Gasttöchter, die er im Hinblick auf studienbezogene Belange, den Umgang mit der deutschen Bürokratie und ein besseres Verständnis ihres ihnen mitunter erratisch anmutenden Gastlandes unterstützte. Wer bei Uwe Koreik zu Gast ist, der macht bei immer anregenden, bisweilen kontroversen, aber stets von Respekt, Toleranz und Humor geprägten fachlichen und politischen Diskussionen – tatsächlich ist Uwe Koreik im besten Sinne ein *ζῶον πολιτικόν* – die Erfahrung von großer Gastfreundschaft und Freigiebigkeit.

Die Idee für eine Festschrift zu Ehren Uwe Koreiks datiert aus einem Gespräch am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Bielefeld zwischen Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer im Sommer 2019. Nicht lange danach konstituierten sich Nazan Gültekin-Karakoç und Roger Fornoff als zweiköpfiges Herausgeberteam. Nach einigen konzeptionellen Vorabsprachen trafen wir uns dann im Corona-Sommer 2020 in einem Bielefelder Gartengasthof mit Uwe Koreik, um ihm unsere Pläne, von denen er bis dahin nichts ahnte, zu eröffnen und ihn zu bitten, uns jene Personen zu nennen, von denen er sich einen Beitrag zur Festschrift wünschen würde. Uns war selbstverständlich klar, dass eine Festschrift zu Ehren von Uwe Koreik umfangreich werden würde. Aber als er anfangs seine berufliche und private Biografie im Gespräch mit uns Revue passieren zu lassen, wobei er eine Person nach der anderen als potentielle Beiträger:in nannte und uns in den kommenden Wochen immer noch weitere Namen vorschlug – und zu allem Überfluss fast ausnahmslos jede Person, die wir anfragten, auch noch mit großer Begeisterung zusagte – , waren wir schließlich doch über die Maßen erstaunt: 42 Beiträger:innen dürften für eine Festschrift rekordverdächtig sein; und auch dass sie zwei Bände benötigt, um Platz zwischen nun vier Buchdeckeln zu finden, kommt vermutlich nicht allzu oft vor.

In der Festschrift sind Autor:innen versammelt, die Uwe Koreiks privaten und beruflichen Weg gekreuzt haben und ein Stück dieses Weges mit ihm gegangen sind. Dabei sind Freund:innen, Kolleg:innen aus nahezu allen Standorten seiner Arbeitsbiografie vertreten: aus Bonn, Sofia, Durham, Hannover, Bielefeld, Minsk und Istanbul. Es liegt nahe, dass die meisten von ihnen Vertreter:innen des Bereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind. Ungewöhnlicher ist, dass sich daneben auch zahlreiche Personen an der Festschrift beteiligt haben, die nicht aus diesen Kontexten kommen, mit denen Uwe Koreik aber nichtsdestoweniger in unterschiedlichen institutionellen Konstellationen eng zusammengearbeitet, als deren Förderer er agiert hat oder die in noch anderer Weise mit ihm verbunden sind und eine wichtige berufliche oder persönliche Rolle in seinem Leben gespielt haben. Entsprechend besitzt die Festschrift eine Art Doppelstruktur: Sie enthält einerseits, wie es für eine akademische Festschrift üblich ist, fachwissenschaftliche Beiträge,

von denen die meisten die Arbeits- und Forschungsgebiete Uwe Koreiks reflektieren, vor allem Beiträge aus dem Bereich Landeskunde/Kulturstudien mit einer besonderen Orientierung auf das Konzept der Erinnerungsorte, dem Schwerpunkt seiner Lehr- und Forschungstätigkeit in den letzten Jahren, entsprechend der Denomination seines Bielefelder Lehrstuhls; sodann wissenschaftliche Artikel aus dem Bereich des Testens und Prüfens, den er in seiner bereits erwähnten Habilitationsschrift mit bahnbrechender Wirkung behandelt hat; sowie – neben einer Reihe weiterer, diverse Themen des Faches abdeckender Beiträge – Aufsätze über Film und Literatur, deren Einsatzmöglichkeiten im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung er in immer neuen Anläufen in Forschung und Lehre durchdacht hat und bis heute durchdenkt. Die Festschrift beinhaltet aber noch einen zweiten Typus von Uwe Koreik zugeeigneten Texten: sogenannte Vignetten, persönlich gehaltene Erinnerungsskizzen, in denen in augenzwinkernder und meist anekdotischer Form und immer mit großer Sympathie und Zugeneigtheit Facetten von Uwe Koreiks Persönlichkeit sichtbar werden. Sie stammen zumeist aus der Feder derjenigen Weggefährt:innen, die nicht aus dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kommen, aber doch ihren Beitrag zur Würdigung Uwe Koreiks leisten wollten – und die in allen Fällen viel über ihn zu erzählen hatten.

So ist nach insgesamt dreijähriger Arbeit eine Festschrift entstanden, von der wir hoffen, dass sie einen Eindruck sowohl von dem Wissenschaftler als auch von dem Menschen Uwe Koreik vermittelt; eine Festschrift, die dem zu Ehrenden, den Beiträger:innen und natürlich allen Leser:innen zur Freude gereichen soll. Die Festschrift trägt den Titel *Beruf(ung) DaF/DaZ*, denn für Uwe Koreik war die Arbeit als DAAD-Lektor, als Leiter eines Sprachenzentrums und dann die längste Zeit als Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache stets mehr als bloßer Broterwerb. Sie war (und ist) ihm, der ursprünglich Geschichte studierte und sich dann trotz eines Arbeitsangebots von Jürgen Kocka, einem der wichtigsten Repräsentanten der Historischen Sozialwissenschaft in Deutschland, für eine Karriere im Bereich Deutsch als Fremdsprache entschieden hat – ein besseres Wort fiel uns nicht ein, um sein jahrzehntelanges Engagement für das Fach und die mit diesem verbundenen Menschen zu charakterisieren –, eine Berufung. Wer, wie es für Uwe Koreik unbedingt zutrifft, eine solche Berufung gespürt, gelebt und gearbeitet hat, wird sie nicht einfach mit dem Ruhestand abschütteln können. Und so hoffen wir, und mit Sicherheit auch viele andere Kolleg:innen und Freund:innen, dass Uwe Koreik auch nach seiner Pensionierung dem Fach erhalten bleibt – und ihm als Wissenschaftler, als Lehrer und als Mentor auch weiterhin wichtige Impulse zu geben vermag.

## Danksagung

Zum Gelingen eines Buchprojekts tragen immer viele Personen bei. Entsprechend möchten wir an dieser Stelle den Mitwirkenden an dieser Festschrift unseren herzlichen Dank aussprechen. Er geht zunächst an die Träger:innen, die mit ihren wissenschaftlichen Artikeln und persönlichen Erinnerungsskizzen die vorliegende Festschrift allererst möglich gemacht haben. Ferner bedanken wir uns bei Annegret Middeke für die durchgehende Beratung und die unglaubliche Unterstützung bei der Fertigstellung der Festschrift sowie für die Organisation der Tabula Gratulatoria. Annett Eichstaedt danken wir für ihre Hilfestellungen im Hinblick auf technisch-formale Belange und für die Korrektur der Artikel und Vignetten; Alice von Berg für deren Formatierung und Natalia Zalipyatskikh für die Gestaltung des Covers; zudem Merle Nahrman für eine erste Formatierung des Manuskripts sowie für ihre Unterstützung bei der Bearbeitung und Korrektur der Texte. Nicht zuletzt seien auch die Kolleg:innen aus dem Fachbereich DaF/DaZ auf dem C3-Flur der Universität Bielefeld dankbar erwähnt, die vielfältige Ideen und kreative Lösungen im Rahmen der Erarbeitung der vorliegenden Festschrift beisteuerten.

Zu Dank verpflichtet sind wir darüber hinaus dem Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) sowie der Universität Bielefeld und der Universität zu Köln für die großzügige finanzielle Förderung des Bandes.

Zum Schluss möchten wir darauf hinweisen, dass es seitens des Herausgeber-teams keine Vorgaben hinsichtlich gendergerechter Sprache gab. Wir haben es jeder/jedem Träger:in überlassen, ob und wenn ja, wie er oder sie gendern möchte. Die diesbezügliche Heterogenität der Beiträge ist daher keineswegs unbeabsichtigt und kann auch als eine Form von Diversity betrachtet werden.

*Nazan Gültekin-Karakoç, Roger Fornoff, September 2022*

## **Tabula Gratulatoria**

Die folgende Tabula Gratulatoria beruht auf Selbsteintragungen, die fakultativ mit oder ohne Titel vorgenommen wurden.

Oksana Abrosymova

Prof. Dr. habil. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz

Karin Aguado

Mag. Edin Alkaz

Dr. Hans-Joachim Althaus

Dr. Ewa Andrzejewska

Prof. Camilla Badstübner-Kizik

Prof. Dr. Sandra Ballweg

Margit Bäumker

Rupprecht S. Baur

Dipl.-Des. Winifred Becker

Dr. Christine Becker

Iris Beckmann-Schulz

Dr. Nils Bernstein

Reinhard von Bernus

Rainer Bettermann

Dr. Christine Bickes

Prof. Dr. Dagmar Blei  
Damaris Borowski  
Heike Brandl  
Maria Bringmann  
Prof. Dr. Nikolina Burneva  
Dr. Lothar Bunn  
Christiane Carstensen  
Univ.-Prof. Dr. Daniela Caspari  
Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne  
Tina Claußen  
Andrea Cornelißen  
Prof. Dr. Andrea Daase  
PD Dr. habil. Gunther Dietz  
Prof. Dr. Gabriele Diewald  
Dr. Michael Dobstadt  
Ph.D. Lkhamkhuu Dorjpalam  
Aimée Dornier  
Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich  
Annett Eichstaedt  
Göntje Erichsen  
Dr. Michael Ewert  
Stephanie Falkenstern  
Qi Fan  
Prof. Dr. Christian Fandrych  
Prof. Dr. Gisella Ferraresi  
Miriam Feuerlein  
Aleksandra Filonova  
Prof. Dr. Dr. Csaba Földes  
Roger Fornoff



Manuela Funke

Prof. Dr.-Ing. Dr. h.c. Izzet Furgaç

Prof. Dr. Siegfried Gehrman

Dafinka Georgieva-Meola

Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V.  
(g.a.s.t.)

Silke Ghobeyshi

Anne Gladitz

Marion Grein

Wilhelm Griebhaber

Dipl. Päd., Mag. Erika Grossmann

Prof. Dr. Katja Grupp

Karin Gültlinger

Wolfgang Hackl

Anja Häussler

Dr. Ursula Hassel

Amra Havkic

Martin Herold

Prof. Dr. Almut Hille

Dr. Kevin Hilliard

Prof. Dr. Nils Hoppe

Susanne Horstmann

Britta Hufeisen

Prof. Dr. Hans-Werner Huneke

M.A. Katrin Husemann

Dr. Nicola Huson

Dr. Silvia Introna

a.o. Prof. Dr. Sasa Jazbec

Dr. Sabine Jentges

Dr. Matthias Jung

Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın

Ketki Karkhanis

Prof. Dr. Karin Kleppin

Larissa Klyushkina

Prof. Dr. Gabriele Kniffka

Lutz Köster

Prof. Dr. Helga Kotthoff

Prof. Dr. Claire Kramsch

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Daniel Kulesza

Prof. Dr. iur. Dr. h.c. (Istanbul) Dr. h.c. (Athen) Philip Kunig

Prof. Dr. Jürgen Kurtz

Prof. Dr. Lutz Küster

Christine Kutscher

Martin Lange

Prof. Dr. Natalia Lapteva

Dr. phil. Tristan Lay

Fangfang Li

Dr. Martina Liedke-Göbel

Peter Maring

Prof. Dr. Nicole Marx

Lisa Mauritz

Prof. Dr. Grit Mehlhorn

Annegret Middeke

Dr. Frank Mielke

Andrey Mladenov

André Moeller

Jupp Möhring

Magister Bolormaa Baljir

Dr. Christian Niedling

Udo Ohm

Javier Orduña

Prof. Dr. Rıza Öztürk

Rossana Papalino

Jan Paul Pietzuch

Désirée Präg

Dr. Agnieszka Putzier

Niklas Rahn

Dr. Marine Ramishvili

Monika und Frank Riedel

Renate Riedner

Claudia Riemer

Prof. Dr. Thorsten Roelcke

Werner Roggausch

Jürgen Röhling

Dr. phil. Heike Rohmann

Julia Roos

Nastassia Rozum

Dr. Manuela Sato-Prinz

Elisabeth Schaidhammer

Monika Schelm

Simone Schiedermaier

Dagmar Schimmel

Jutta Schindler

Prof. Dr. Stephan Schlickau

Lars Schmelter

Prof. Dr. Torben Schmidt

Dr. Julia Schmidt

Dr. Sabine Schmidt  
Dr. Dirk Scholten-Akoun  
Karen Schramm  
Christoph Schroeder  
Sabina Schroeter-Brauss  
Dr. Sigrun Schroth-Wiechert  
Dr. Anke Stöver-Blahak  
Hannes Schweiger  
Dr. Michael Schwidtal  
Prof. Dr. Julia Settineri  
Dr. Michael Seyfarth  
Prof. Dr. David Simo  
Anara Smagulova  
Prof. Dr. Paulo Soethe  
Sina Spiekermeier Gimenes  
Prof. Dr. Thomas Studer  
Prof. Dr. Rita Süßmuth  
Dr. Anna Sytko  
Prof. Dr. Larysa Tarasevich  
Matteo Tasso  
Prof. Dr. Winfried Thielmann  
Prof. Dr. Aysel Uzuntaş  
Reinhard von Bernus  
Dr. Angela Wahner  
Anne Wernicke  
Dr. Kathrin Wild  
Monika Wilhelm  
Jarno Willems  
Dr. Christian Winter

Dr. Armin Wolff

Dr. Mattheus Wollert

JProf. Dr. Nadja Wulff

Dr. Sabine Ylönen

Dr. Natalia Zalipyatskikh

Lu Zhang

Svetlana Zinoveva

Anika Zörner



## **Teil I: Kulturwissenschaft/Landeskunde**





# **Vom Ethos eines DaF-Hochschullehrers: Lehren, Forschen und Handeln in und zwischen den Kulturen.**

## **Ein Zwiegespräch mit Uwe Koreik**

*zusammengestellt von Claudia Riemer (Bielefeld)*

Diese Vignette anderer Art ist Uwe Koreik gewidmet und das Ergebnis vieler Gespräche, E-Mails und exemplarisch aus seinen Publikationen entnommener Gedanken – hier als ein „Zwiegespräch“ zwischen Uwe und mir versammelt. Uwe Koreik ist zweifellos der Kollege, mit dem ich am engsten zusammengearbeitet habe, den ich sehr lange kenne, mit dem mich vieles verbindet: die gemeinsame Herkunft als Doktorand\*innen von Gert Henrici, Fachliches, Fachpolitisches, (allzu) Menschliches, Persönliches – und Vertrauen und Ehrlichkeit im alltäglichen Umgang, echte kollegiale Freundschaft. Auch wenn wir in sehr unterschiedlichen Schwerpunkten im Fach arbeiten, so wussten wir stets, was den anderen in Lehre und Forschung bewegt. Wie schwer es mir fällt, zu akzeptieren, dass er zeitlich deutlich vor mir in den Ruhestand gehen wird, da acht Jahre „älter“, erkenne ich an meiner fehlenden Bereitschaft, mir sein akademisches Austrittsdatum merken zu wollen, aber es rückt näher. Nie fiel es mir schwerer, an einem Festschriftbeitrag zu arbeiten, symbolisiert die Festschrift doch, dass hier ein akademisches Leben und Wirken rückwirkend und abschließend (?) gewürdigt wird. Das Fragezeichen steht für die Hoffnung, dass Uwe Koreik uns weiter begleiten und vielleicht auch überraschen wird.

Meine Bitte an ihn um einen Lebenslauf, bei dem das eine oder andere kurz kommentiert ist, führte zu teilweise ausführlicheren Berichten mit Episoden, die

mir Uwe mit dem für ihn typischen Kommentar überließ: „Mach damit, was du für richtig hältst!“ Wer Uwe kennt, weiß, dass „Narration“ nicht erst seit der narrativen Wende in der Fremdsprachenforschung als erkenntnisgewinnendes und identitätsbeschreibendes/-entwickelndes Mittel bedeutsam ist. Wenn man Fragen an ihn richtet, bekommt man häufig keine knappe Antwort, sondern „narrative Daten“ geliefert, die schlussendlich die Frage komplexer beantworten, als man es sich vielleicht wünscht, und Antworten, die auch markieren, dass Fragen anders zu stellen und zu beantworten sind. Und er erinnert sich stets an konkrete Personen, an deren Wirken, an die Zusammenarbeit mit ihnen, egal ob es Kolleg\*innen, Kursteilnehmer\*innen, Studierende sind – und wie ihn das als Person, Berufspraktiker, Hochschullehrer geformt hat. Und seine Erzählungen zeigen uns, dass persönliches Wirken und Bewirken, verschwimmende Grenzen zwischen beruflicher Professionalität und persönlichem Einsatz einen Wissenschaftler konturieren, der Sätzen wie „Teach as you preach and reflect as you react“ nicht vor sich herträgt, sondern einfach lebt. Uwe Koreik „war“ nicht DaF-Lehrkraft, DAAD-Lektor, Leiter eines universitären Fachsprachenzentrums, aktives Mitglied von Fachverbänden und wissenschaftlichen Kommissionen, Wissenschaftler und Hochschullehrer – er ist es immer in Kombination aller Facetten geblieben. Welche Wege, Entscheidungen, Ereignisse und auch private Einschnitte ihn insbesondere in seinen frühen beruflichen Jahren geprägt haben, darauf liegt der Schwerpunkt des folgenden Zwiegesprächs, das dann auch knapp seine Jahre als DaF-Professor an der Universität Bielefeld beleuchtet. Das dabei entstandene Produkt hat Uwe Koreik durchgesehen; er hat nur ganz wenig geändert.

CR: Uwe, wir kennen uns gefühlt eine Ewigkeit. Wir kennen uns aber tatsächlich „erst“ seit unserer Promotionszeit. Anders als ich entstammst du einer Generation von DaFlern, die selbst noch nicht DaF als Studienfach absolviert haben. 1979 bis 1983 hast du an der Universität Bonn Geschichte und Germanistik studiert, dann 1983 bis 1987 an der Universität Bielefeld Literaturwissenschaft und vor allem Geschichtswissenschaft mit dem Abschluss des 1. Staatsexamens. 1987 bis 1988 hast du dann an der Universität zu Köln Oberseminare in Pädagogik und Germanistik besucht. Die Geschichtswissenschaft begleitet dich bis heute. Zum Fach DaF kamst du auf anderen Wegen. Welche waren das?

UK: Hier muss ich tatsächlich ein wenig ausholen. Trotz unterschiedlicher Studienorte lebte ich lange im Rheinland und wie viele andere arbeitete ich studienbegleitend. So begann mein Weg zu DaF 1985 bis 1988 als nebenamtlicher DaF-Dozent an der Volkshochschule Siegburg. Hier sammelte ich meine ersten Berufserfahrungen, ohne durch ein DaF-Studium vorbereitet zu sein. Die ein bis zwei „Schnupperseminare“ an der Universität Bielefeld, die ich besucht hatte, halfen da überhaupt nicht weiter. Ziemlich sprachlos war ich zunächst angesichts eines Anfängerkurses mit 17 Teilnehmer\*innen

und 13 Muttersprachen. Die wenigsten konnten etwas Englisch. Darauf war ich nicht wirklich vorbereitet. Meine in diesen gut drei Jahren gemachten Erfahrungen waren dann sehr intensiv und vielfältig. In meinem zweiten Anfängerkurs saßen eine junge Mutter und ihre 17-jährige Tochter. Sie gehörten zu den aktivsten Teilnehmern und haben durch ihre oft auch humorvolle Art erheblich zum schnellen Fortschritt des Gesamtkurses beigetragen. Sie schienen ein unglaublich gutes Gedächtnis zu haben und sehr fleißig zu sein. Nach etwa vier Wochen kamen sie am Ende der Stunde zu mir, um mir verschämt verständlich zu machen, dass sie nicht lesen und schreiben können. Sie kamen aus Afghanistan. Und ich hatte neue Probleme.

Als ich einen Fortgeschrittenenkurs zum Semesterabschluss zu einer Gartenparty in meine Bonner WG einlud, teilte ein junger Asylbewerber aus dem Irak in der Klasse mit, dass er leider nicht kommen könne, da er den Rhein-Sieg-Kreis nicht verlassen dürfe und keine Abschiebung wegen eines Vergehens riskieren wolle. Da meldete sich ein älterer US-Amerikaner im Kurs und sagte, dass ich das seine Sorge lassen solle, er werde für eine gesicherte Hin- und Rückfahrt sorgen. Nach dem Kurs haben sich beide beraten und zum Gartenfest erschienen sie in einer riesigen amerikanischen Limousine mit US-Standarte. Mein amerikanischer Kursteilnehmer, den ich nun schon im zweiten Semester als Schüler hatte, war, wie sich nun herausstellte, ein sehr hochrangiger Mitarbeiter der US-Botschaft in Bonn.

In meinem zweiten Jahr an der VHS kam in einem Fortgeschrittenenkurs auf mittlerem Niveau nach Ende der Stunde eine 23-jährige iranische Studentin zu mir, um zu fragen, ob ich ihr bei einer „privaten Sache“ etwas erklären könne. Bevor sie nach meinem Nicken anfang zu reden, wurde sie rot. Sie zeigte mir dann einen medizinischen Bericht über die Ergebnisse einer Unterleibsuntersuchung. Ich verstand zwar, dass das Ergebnis nicht bedrohlich war, konnte aber den in medizinischem Vokabular gehaltenen Bericht auch nicht ganz erfassen. Wir verabredeten, dass ich den Bericht mitnehme, mit einer befreundeten Ärztin bespreche und ihr alles drei Tage später beim nächsten Kurstreffen genau erklären werde. Der Befund war tatsächlich ziemlich harmlos und die Medikamentenbehandlung auch in vier Wochen erfolgreich, die ursprünglichen Symptome hätten allerdings auch auf eine ernsthafte Krebserkrankung hindeuten können. Als ich ihr das dann langsam und mit verschiedenen Umschreibungen genau erklärte, strahlte sie mich an, und einen Moment lang schien es so, als ob sie mich umarmen wollte.

CR: Ging das nicht ein wenig zu sehr ins Private?

UK: Wo soll man die Grenze ziehen? Das schaffe ich bis heute nicht. Ich unterrichte Menschen mit konkreten und wichtigen Anliegen. Soll ich sie wegschicken? Im Übrigen passiert so etwas ja vielen Lehrkräften, insbesondere denen, die im Integrationsbereich arbeiten. Ein anderes Beispiel: Ab

1987 war ich außerdem für ungefähr ein Jahr Teilzeitangestellter für Deutsch als Fremdsprache bei der Gesellschaft für wirtschaftsberufliche Bildung in Alfter. Hier hatte ich meine ersten intensiven Erfahrungen mit Spätaussiedlern, 16 Stunden pro Woche auf zwei verschiedenen Niveaustufen. In den Klassen befanden sich auch immer ein bis zwei Kontingentflüchtlinge, z.B. aus dem Irak, die sich insofern benachteiligt fühlten, als sie nicht schlechter Deutsch konnten als die anderen, aber keinen deutschen Pass hatten. Eines Tages kamen zwei aus Russland stammende Frauen in der Pause zu mir und fragten, ob ich ihnen ein paar wichtige Aspekte des deutschen Scheidungsrechts erklären könnte. Da ich ihre Männer kennengelernt hatte, konnte ich das Anliegen verstehen.

CR: Wie haben dich diese umfangreichen praktischen Lehrerfahrungen auch hinsichtlich deiner wissenschaftlichen Interessen beeinflusst?

UK: Sehr stark, bis heute. Ich nahm Impulse aus Veröffentlichungen auf, probierte vieles aus, fing selbst an, im Fach zu publizieren. Ein Beispiel, auch noch aus dieser Zeit: 1987 bis 1988 war ich Lehrbeauftragter für DaF-Kurse am Akademischen Auslandsamt der Universität Bonn und bis 1992 Leiter von Kursen und Arbeitsgemeinschaften im Rahmen der Hochschulsommerkurse. Aus dem Sommerkurs von 1991 entstand der an Groenevolds Idee angelehnte Artikel „Biographiesimulationen“ (vgl. Koreik 1993a), der dann vom damaligen Leiter der Deutschabteilung am Akademischen Auslandsamt der Universität Bonn noch jahrelang in Vorbereitungsveranstaltungen für die Lehrkräfte der Sommerkurse als Lektüre zur Nachahmung empfohlen wurde. Und übrigens: Ein Teilnehmer meines Kurses von 1991, der engagiert bei der Simulation mitgewirkt hatte und im Artikel auch mit einem fiktiven Leserbrief zitiert wird, kam aus Bulgarien und war kurz vor Abschluss seines Medizinstudiums. Später – und jetzt greife ich vor – im Jahr 1994 standen er und seine Frau, die inzwischen auch Ärztin war, mir sofort beiseite, als ich unangemeldet in den sehr frühen Morgenstunden bei ihnen in Sofia im Hochhaus klingelte, weil ich aufgrund akuter schwerster gesundheitlicher Probleme meiner Frau Nana dringend Hilfe benötigte. Er gehört heute noch zu meinem Freundeskreis.

CR: Von solchen Zusammenhängen zu hören und zu wissen, welche private und lebensverändernde Krise es in dieser Phase deines Lebens gab, der viel zu frühe und schreckliche Tod deiner Frau aufgrund einer Krebserkrankung, da habe ich einen dicken Kloß im Hals. Ich habe das damals auch direkt mitbekommen. Du warst wieder in Bielefeld, musstest dein DAAD-Lektorat wegen der medizinischen Behandlung von Nana unterbrechen. Ihr Tod ist uns allen sehr nahegegangen.

Dein Werdegang war nach den frühen sprachpraktischen Lehrerfahrten weitergegangen, du warst viele Jahre DAAD-Lektor und hattest eine Promotion unter der Betreuung von Gert Henrici aufgenommen.

UK: Da muss ich wieder etwas ausholen. Gegen Ende und nach Beendigung meines Studiums in Bielefeld – ich lebte wieder in Bonn und fuhr nur noch zu den drei, sich fast zwei Jahre hinziehenden, Teilprüfungen nach Bielefeld – war ich beruflich völlig ausgelastet. Ich unterrichtete wöchentlich 8 Stunden (Montag und Donnerstag ab 18 Uhr) an der VHS Siegburg (jeweils ein Anfängerkurs bis zur Mittelstufe und einen Fortgeschrittenenkurs bis zum Zertifikat). Außerdem im Rahmen einer befristeten, aber verlängerbaren, sogar ausweitbaren Festanstellung 16 Stunden pro Woche an der GWB in Alfter und im Schnitt 9 Stunden pro Woche im Rahmen eines Lehrauftrages in PNdS-Kursen an der Universität Bonn. Hinzu kam im Sommer jeweils der dreiwöchige Sommerkurs für internationale Studierende an der Universität Bonn. Nach einer gut gelungenen Lehrprobe, bei der sich „meine“ Seminargruppe, wohl der Bedeutung bewusst, richtig für mich ins Zeug gelegt hatte, wurde mir in den folgenden Sommerkursen jeweils die höchste Niveaustufe übertragen und ich durfte mir die thematische Ausrichtung der zusätzlich in den drei Wochen zweimal wöchentlich stattfindenden AGs nach dem ersten Jahr jeweils selbst aussuchen – ein wunderbares Experimentierfeld! Hier habe ich viele Elemente aus meiner „Gruppendynamik-Ausbildung“ aus meiner Jugendarbeitszeit in der evangelischen Kirche eingebracht.

CR: Zwischenfrage: Immer wieder betonst du in Gesprächen, dass für DaF-Lehrkräfte nicht nur fachliche Kompetenzen wichtig sind, sondern dass soziale und pädagogische Fähigkeiten entscheidend sind, egal woher man sie bekommen hat. In deinem Fall war das also die Jugendarbeit?

UK: Ja, genau. Ich habe da eine Menge (kennen)gelernt, wie zum Beispiel die „Themenzentrierte Interaktion“, die heute ab und zu auch in unserem Fachkontext auftaucht. Gruppendynamik erkennen und steuern können, das halte ich für entscheidend. Außerdem Filmarbeit, Rollenspiele, Theatersketchen, berufsorientiertes Bewerbungstraining, Ansätze von Übertragung der Alltagsprache in die „Wirtschaftssprache“ im Rahmen von kleinen Planspielen. All solche Dinge habe ich in der Praxis ausprobieren können, meiner Kreativität wurden sehr bald durch die Leitung keine Grenzen gesetzt, auch weil meine Angebote – vielleicht aufgrund von Mundpropaganda – schon nach dem zweiten Jahr immer „überbucht“ waren.

CR: Wie kam es dann dazu, dass du DAAD-Lektor wurdest, zunächst 1988 bis 1990 an der University of Durham in Großbritannien?

UK: Ich war damals beruflich völlig ausgelastet und unterrichtete wöchentlich über 30 Stunden. Besonders hart war der Montag, an dem ich vormittags

bis nachmittags 8 Stunden an der GWB in Alfter und abends vier Stunden an der VHS in Siegburg zu unterrichten hatte. Ich habe notgedrungen gelernt, mit einer minimalen Unterrichtsvorbereitung zurechtzukommen, was mit zunehmender Routine immer einfacher wurde. Obwohl das Gesamtpensum zu viel war, traute ich mich aber nicht, eine der drei „Stellen“ aufzugeben, weil nie gesichert war, dass wegen zu geringer Teilnehmerzahlen (selbst bei der GWB) die eine oder andere Stelle hätte wegfallen können.

In Gesprächen mit einem befreundeten, sich in ähnlicher Lage befindlichen, Kollegen aus der Uni, Lothar Bunn, entstand die Idee, sich um ein Lektorat beim DAAD zu bewerben. Da wir niemanden kannten, der/die uns hätte etwas dazu sagen können, fuhren wir eines Tages mit unseren Fahrrädern zum DAAD, gingen unangemeldet in das Westeuropa-Referat, wo wir freundlich begrüßt wurden und Antworten auf unsere Fragen bekamen. Uns war dabei klargeworden, dass wir ohne eine gezielte Vorbereitung wohl vermutlich keine so guten Chancen bei einem Auswahlgespräch haben würden und wir beschlossen, uns gemeinsam darauf vorzubereiten. Wir haben uns dann gut ein Dritteljahr lang immer sonntags zeitig sehr ausgedehnt zum Brunch in einer alternativen Studi-Kneipe, „RosaLu“, getroffen und ein hartes Arbeitsprogramm absolviert. Grundlage war zunächst die „DaF-Einführung“ von Henrici (vgl. Henrici 1986), die wir systematisch durchgearbeitet haben. Daraus ergaben sich weitere zu vertiefende Themen und wir haben dann pro Treffen einen von beiden gelesenen Artikel zu Spezialthemen diskutiert und fast immer hatte jeder von uns einen weiteren Artikel gelesen und trug dann dem jeweils anderen die Kerninhalte vor. In den daraus entstehenden Diskussionen haben wir unsere Positionen gefestigt und immer stärker mit Erkenntnissen aus der viele Themenbereiche umfassenden Fachliteratur unterfüttert. Die Auswahlgespräche fanden wir erstaunlich einfach und wir haben erst später verstanden, dass wir des Guten wohl zu viel getan hatten, was uns beiden später aber nur genützt hat.

Lothar hat die von ihm angestrebte Stelle in Coimbra bekommen, ich die beste Stelle in Großbritannien und Irland (war nicht nach Orten ausgeschrieben), wenn man einmal davon absieht, dass die Stelle in Oxford eine höhere Reputation hatte, auch wenn man dort nur Konversationsunterricht erteilen durfte.

CR: Was hat dieses erste DAAD-Lektorat für dich bedeutet? Später gab es ja noch weitere in Sofia und Prag.

UK: Ohne das Lektorat in Durham hätte sich mein Weg wahrscheinlich ganz anders entwickelt, weil ich dort nach schon relativ kurzer Zeit entschieden habe, doch zu promovieren. Es gab vorher Signale von sehr angesehenen Professoren, dass ich auch in Geschichte oder in Literaturwissenschaft hätte promovieren können. Aber erst die britischen Akademiker\*innen haben für

mich den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis eher hergestellt als das zu einem großen Teil aufgeblasene Professorengehabe, welches ich aus Deutschland kannte. Mein Chef und einige Kollegen waren erstaunt bis entsetzt, dass ich bisher noch nichts veröffentlicht hatte, z.B. eine Kurzfassung meiner Staatsexamensarbeit zur Kurzprosa der DDR, die tatsächlich eine Neuerung in der Literaturwissenschaft dargestellt hätte, und die sie aus einem meiner Vorträge am Lehrstuhl kannten. Stattdessen begann ich aufs Geratewohl an einer Dissertation in DaF. Der aber dennoch erzeugte – und in Deutschland vor der Promotion damals unübliche – Publikationsdruck führte zu meinem Artikel zur interaktiven Institutionenkunde, in dem ich meine „spielerische“ Herangehensweise an das curricular vorgegebene Thema Wahlrechtssysteme veranschaulicht habe (vgl. Koreik 1990).

Am 9. November 1989 kam ich abends aus Hull nach Durham zurück, wohin ich einen deutschen Freund, der uns besucht hatte, zum Fährhafen gebracht hatte. Nana (wir hatten inzwischen in England geheiratet) empfing mich an der Haustür mit den Worten: „Deine Diss kannst du vergessen. Die haben die Mauer aufgemacht“. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte ich diese Nachrichten nicht mitbekommen, sehr wohl aber im vorangegangenen Sommer zahlreiche Vorträge in Colleges zur Situation in der DDR und meinen Annahmen über eine zukünftige Entwicklung halten müssen. Das Thema meiner Diss war bis dahin „Die deutsche Frage im Landeskundeunterricht für DaF“. Ich habe es dann auf die Gesamtgeschichte ausgeweitet und konnte größere Teile der bisherigen Arbeit damit retten. Ich hatte dann auf meine Anfrage und dem dargestellten Stand der Dinge hin ein schriftliches Promotionsangebot eines relativ bekannten DaF-Professors erhalten, den ich dann aber auf einer FaDaF-Tagung in Bonn, ohne mich vorgestellt zu haben, kennenlernte und äußerst unangenehm fand. Auf Anraten einer Bielefelder Freundin habe ich dann an den mir bis dahin unbekanntem Gert Henrici geschrieben. Der Brief begann mit den Worten „Ein Kind sucht einen Vater“, gefolgt von einer Darstellung des Projekts. Es folgte die Einladung zu einem Gespräch in Bielefeld, woraus eine längere Geschichte wurde.

In Durham wurde ich Ende des ersten Jahres durch den Lehrstuhlleiter, Prof. Bridgewater, aufgefordert, ein neues Modul zu entwickeln und die Leitung zu übernehmen – das war etwas völlig Neues für mich und die Uni Durham – ein DAAD-Lektor (!) mit einer gewissen Leitungsfunktion und einer fachbereichsübergreifenden Vorlesung (auf Englisch). Das Modul mit dem Titel „Grenzen, Konflikte, Religion“ (der Versuch einer themenzentrierten, nicht chronologisch orientierten Behandlung historischer Themen) hat in Durham noch etwa 20 Jahre Bestand gehabt und war in den Ausschreibungstext für meine Nachfolge integriert.

Eine besondere Herausforderung war die – traditionell schon länger von DAAD-Lektoren übernommene – Aufgabe: die Übernahme der Regie in

einer Theater-AG. Die von mir vorgeschlagene und mit den Studierenden eingeübte Aufführung von Wedekinds „Frühlingserwachen“ in einem kleinen städtischen Theater führte zu einer Zweitaufführung, was bis dahin noch nicht vorgekommen war. Die im dritten Jahr wiederum von mir initiierte und gemeinsam einstudierte Aufführung von Brechts „Kleinbürgerhochzeit“ führte zu einer Teilnahme an einem landesweiten Hochschulwettbewerb, an dem ich aber nicht mehr teilnehmen konnte, weil wir das Land zu dem Zeitpunkt bereits verlassen mussten (Hochschulsummerkurs an der Uni Bonn und Umzug nach Bielefeld).

Rückblickend wurde ich bei einer Konferenz 2008 in Leipzig an meine Zeit in Durham erinnert. Auf der Liste der Referent\*innen stand Prof. Dr. Alison Phipps, an deren Name ich mich als den der wohl besten meiner Studentinnen in Durham zu erinnern glaubte. In einem Gespräch in einer Kaffeepause stellte sich dann heraus, dass ich richtig lag, und sie konnte sich sofort an eine Unterrichtsstunde erinnern, in der ich verschiedene Fragen zum vermuteten Sozialverhalten von unterschiedlichen Gruppen in Deutschland zum Thema gemacht hatte. Auf die Frage, wo wohl reiche Deutsche ihren Sommerurlaub verbringen, hatte sie in Anlehnung an das damals noch weniger überlaufene Brighton allgemein die deutsche Ostseeküste vermutet. Ich konnte mich zwar an die Diskussion erinnern, nicht aber daran, dass dieser Vorschlag von ihr stammte. Beide konnten wir uns dann erinnern, dass wir im Gruppengespräch dann abgesehen von der Sondersituation Sylt den Blick auf andere Reiseziele (z.B. die Côte d’Azur) gerichtet hatten und klassen- und gruppenspezifisches Urlaubsverhalten zum generellen Seminarthema geworden war.

CR: Du hast es schon angedeutet, 1991 führte dich dein Weg wieder nach Bielefeld. Ich lernte dich kennen, als du das Lektorat in Durham beendet hattest und in Bielefeld an der Doktorarbeit gearbeitet und als Lehrbeauftragter Seminare und Sprachkurse gegeben hast – und ich glaube, ich darf verraten: Du warst auch einer der drei DaF-Lehrkräfte, die an meiner empirischen Studie im Rahmen meiner Doktorarbeit (vgl. Riemer 1997) als Untersuchungspersonen beteiligt waren.

UK: Das war nun der wirkliche Einstieg in DaF, nachdem ich vorher nur in zwei DaF-Seminare hineingeschnuppert hatte, u.a. bei Rolf Ehnert. Ich wurde Teil des von Gert Henrici geleiteten Bielefelder DaF-Doktorandenkolloquiums. Es eröffnete mir eine neue Welt, weil ich fast ausnahmslos mit Doktorand\*innen (wie dir!) zur Spracherwerbsforschung konfrontiert wurde, die noch viel kleinschrittiger an Themen forschten, als Lothar Bunn und ich es uns nach der Lektüre einschlägiger Artikel hätten vorstellen können.



CR: Oh ja, ich erinnere mich gut an deine Verwunderung im damaligen Kolloquium. Bis heute rollst du mit den Augen, wenn wir im Doktorandenkolloquium Transkriptauszüge deiner Meinung nach zu kleinschrittig Wort für Wort und Zeile für Zeile diskutieren.

UK: Jaja, aber das bedeutet nicht, dass ich nicht begriffen habe, dass solche Betrachtungen wichtig sind. Mit konversationsanalytischen Zugriffen arbeite ich aber bis heute nicht. Was ich damals mitgenommen habe ist, wie wichtig empirische Zugriffe sind, egal in welchem Fachgebiet man unterwegs ist. Solche Ansätze in kulturwissenschaftlichen Studien umzusetzen, hat seine Wurzeln im damaligen Bielefelder DaF-Doktorandenkolloquium. Und übrigens hat mir die Präsentation und Diskussion ganz anderer Themen und Forschungsfelder viele Aspekte im Fach nähergebracht. Davon habe ich auch immer wieder profitiert.

Zurück zu meiner Doktorandenzeit. Wichtig waren in dieser Zeit außerdem meine ersten Lehrerfahrungen in Seminaren an einer deutschen Hochschule, in die ich neben der Stoffvermittlung viele gruppenspezifische Methoden integriert habe, die mir aus Gruppenleiterschulungen aus der evangelischen Jugendarbeit geläufig waren. Hier entstand auch mein Artikel, „Bismarck und Hitler“ (vgl. Koreik 1993b), den ich auf Anraten von Gert Henrici nur wegen Fußnote 1 unter Zeitdruck geschrieben habe.

CR: Das war die Fußnote, in der du angekündigt hast, dass demnächst deine Dissertation „Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache“ (vgl. Koreik 1995) veröffentlicht würde? Warum war das notwendig?

UK: Gert war damals besorgt, dass eine andere Arbeit schneller als meine veröffentlicht würde und mein Thema dann nicht mehr als „meine“ Innovation wahrgenommen werden würde.

CR: Eine Sorge, die auch heute noch viele Doktorand\*innen haben und die Publikationsdruck erzeugt. Aber du hast in dieser Zeit auch insgesamt angefangen, viel zu publizieren.

UK: Das ist richtig. Abgesehen von der Arbeit an der Dissertation waren etwa die letzten eineinhalb Jahre meiner damaligen Bielefelder Zeit parallel geprägt von einer von Gert Henrici initiierten gemeinsamen Herausgabe eines Sammelbandes zur Fachgeschichte (vgl. Henrici; Koreik 1994). Wir planten, wichtige, bereits anderweitig publizierte, auch kontroverse Beiträge in einem Band zu versammeln. Nachdem bereits Alois Wierlacher die Abdruck-erlaubnis seiner Artikel verweigert hatte, kam zusätzlich eine Absage von Harald Weinrich, die bei Gert dazu führte, das Projekt aufgeben zu wollen und die bisher geleistete Arbeit vielleicht noch in einem Artikel zu verwerfen. Ich habe dann in einer ausgedehnten Nachtschicht einen mehrseitigen Brief an

Harald Weinrich verfasst, in dem ich mich bemüht hatte, nicht nur argumentativ, sondern auch stilistisch und rhetorisch mein Bestes zu geben. Gert hat den Text dann unterschrieben und in seinem Namen an Harald Weinrich geschickt. Wenige Tage später erhielt er dann eine Postkarte von Weinrich, abgeschickt am Kölner Hauptbahnhof, da auf dem Weg nach Paris, mit der Weinrich kurz und knapp nun doch sein Plazet gab. Und daraus wurde dann nicht nur der Sammelband, sondern in einem zweiten Schritt dann meine Mitherausgeberschaft der Reihe „Perspektiven Deutsch als Fremdsprache“. Eine Buchreihe, die bis heute besteht und unter der gemeinsamen Herausgeberschaft der jeweils aktiven Bielefelder DaF/DaZ-Professor\*innen steht.

CR: Dein Weg führte dich direkt nach Abschluss der Promotion 1994 bis 1996 wieder als DAAD-Lektor an die Technische Universität Sofia in Bulgarien.

UK: Das war der Start in eine neue Welt. Hier galt es, ein DAAD-Lektorat aufzubauen, das dem Aufbau eines damals in der Größe einzigartigen DAAD-Projekts, der Fakultät für deutsche Ingenieur- und Betriebswirtschafts-ausbildung (FDIBA) an der TU Sofia, gewidmet war. Curriculumsentwicklung, Lehrerfortbildung, Referent auf nationalen Deutschlehrertagungen – es wurde damals noch nicht auf geschlechtsspezifische Sprache geachtet –, Verzahnungsgespräche zwischen Fach- und Deutschdozent\*innen und vieles andere mehr gehörten dazu, etwa Arbeit in Kommissionen an der Botschaft, Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut bei Kulturveranstaltungen. Auch auf Botschaftsempfängen zu erscheinen, gehörte zu meinem Pflichtprogramm. Angesichts eines unsäglichen Gesprächs mit dem Militärattaché der Deutschen Botschaft habe ich damals gelernt, mir bei solchen Anlässen das Weinglas immer nur halb voll einschenken zu lassen, um unter einem Vorwand schnell die Gesprächsgruppe verlassen zu können. Aber viel wichtiger: Es war mein Einstieg in die Welt der Fachsprache.

Aber auch meine landeskundlich-geschichtswissenschaftlichen Themen führte ich weiter, auch in der Lehre. Zum Semesterbeginn im Wintersemester 1995 hatte ich aus Deutschland eine Videokopie von „Schindlers Liste“ mitgebracht und nach Rücksprache mit meiner Fortgeschrittenenklasse an der TU entschieden, dass wir diesen Film gemeinsam anschauen wollten. Aus Mitteln des DAAD verfügte die FDIBA über die dafür notwendige technische Ausstattung. Aufgrund der Spielfilmlänge von 2 Stunden und 10 Minuten und der dann folgenden notwendigen Diskussionszeit mussten wir nach Rücksprache mit einem Kollegen den für den Seminarablauf geplanten Tagesablauf am Vorführtag verändern, wofür er sofort die nötige Flexibilität mitbrachte. Wenige Tage nach der Planung der Vorführung für die Folgewoche kam ein Student zu mir und fragte, ob es möglich sei, dass seine Großmutter an der Filmvorführung teilnehmen könne. Sie wolle den Film so gerne sehen. Meine Frage, ob die Großmutter denn genügend Deutsch könne, um

dem Film folgen zu können, bejahte er, benannte aber das Problem, dass seine Großmutter noch nie eine Hochschule betreten habe und sich deswegen sehr unsicher fühle. Wir vereinbarten, dass ich sie am Eingang abholen und bei einem Kaffee im Dozentenaufenthaltsraum zunächst ein auflockern-des Gespräch mit ihr führen würde. Als ich die Großmutter in den Aufenthaltsraum geführt hatte, sie gerade in dem Sessel Platz genommen hatte und ich zur Kaffeemaschine ging, kam die Dekanatssekretärin und bat mich, zum Dekan zu kommen, da in einem Telefonat ein Problem mit dem DAAD gelöst werden müsse. Eine bulgarische Kollegin hat sich dann um die Großmutter gekümmert. Als ich zurückkam, mussten wir dann sofort zur Filmvorführung aufbrechen, um den Zeitplan einzuhalten. Ich bat die Großmutter, doch in der ersten Reihe Platz zu nehmen, damit sie in der Diskussion nach der Filmvorführung von vorne teilnehmen könne. Nach dem Ende des Films und einem Öffnen der Fenster herrschte trotz dieser etwas auflockern-den Aktivität zunächst ein betroffenes Schweigen im Raum. Auf meine zweite Anregung, dass jetzt der Raum für Fragen, Ersteindrücke oder Kommentare sei, richtete eine Studentin die erste Frage an die Großmutter, um herauszufinden, wo sie diese Zeit erlebt habe. Und die Großmutter antwortete: „Wir waren damals siebzehn, in meiner Klasse, in der jüdischen Schule in Berlin. Die Sarah hat auch überlebt ...“. Eine unglaublich laute Stille erfasste plötzlich den Raum. Ich weiß nicht, wie lange ich gebraucht habe, zu reagieren. Ich bilde mir ein, dann doch recht schnell die Anordnung gegeben zu haben, die Sitzordnung etwas zu ändern, um eine bessere Kommunikationsatmosphäre herzustellen und eine Studentin gebeten zu haben, dem Kollegen aus dem Maschinenbau die Situation zu erklären und mitzuteilen, dass die Maschinenbauvorlesung ausfallen müsse. Die folgenden etwa eineinhalb Stunden sind die mit Abstand eindrucklichsten, die ich je in meiner Berufstätigkeit erlebt habe! Auf die Frage, wie sie nach Bulgarien gekommen sei, hat die Großmutter etwas ausweichend geantwortet. Ich habe es nie genau erfahren. Zum Glück war ich auf das Thema gut vorbereitet, so dass ich in meiner Erinnerung das nach einer Anfangsphase dann doch sehr lebhaftes Gespräch recht gut moderieren konnte. Auch die besondere Situation der Rettung der meisten Jüdinnen und Juden in Bulgarien wurde dabei kurz Thema. Dieses Erlebnis hat die Klasse und mich zusammengeschießt. Ich habe nie wieder eine derartige Klassengemeinschaft erlebt.

CR: Auch ohne solche besonders eindruckliche Erfahrungen: Die Nähe zwischen Studierenden und dir, ihr Eindruck besteht, dass sie bei dir Dinge lernen, weit über den engen Fokus des Fachthemas hinaus. Und dass sich Studierende scharenweise im elektronischen System für deine Lehrveranstaltungen anmelden, auch wenn du es verbaselt hattest, frühzeitig den Seminartitel einzutragen und dort nur „Thema folgt“ stand, ist eine unserer Lieblingsgeschichten im Kollegium.

UK: Ach, das ist doch in all den Jahren wirklich nur einmal passiert! Aber als Ergänzung zur Erinnerung an Sofia: Seitdem beschäftige ich mich immer wieder mit dem Thema Filmeinsatz im DaF-Unterricht und setze Filmausschnitte auch sehr gern in meiner akademischen Lehre ein. Egal ob DaF-Lernende oder DaF-Studierende, egal ob deutscher oder nicht deutscher Hintergrund, mich erschreckt immer wieder, wie unvollständig ihr Wissen über historische und gesellschaftliche Zusammenhänge ist und wie schnell es zu Fehldeutungen kommen kann. Mit reiner Faktenvermittlung kommt man da aber nicht gut weiter, viel bessere Erfahrungen habe ich mit kurzen Filmen wie „Der kleine Nazi“, „Spielzeugland“ oder Ausschnitten aus Filmen wie „Das Leben der Anderen“ gemacht, auch und gerade bei der Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrkräfte. Das waren Ausgangspunkte für Reflexionen historischer Prozesse und Rezeption, auch für mediendidaktische Kritik. Ich habe immer wieder auch darüber geschrieben (vgl. exemplarisch Koreik 2015, 2020, 2020b); auch welche Rolle Literatur im Umgang mit schwierigen Themen der deutschen Geschichte einnehmen kann (vgl. exemplarisch Koreik 2022).

CR: Soll ich dir was gestehen? Ich bin ja selbst an historischen Themen hobbymäßig interessiert. Aber erst du hast mir in einer gemeinsamen längeren Zigarettenpause erläutert, wie man heute das sogenannte deutsche Wirtschaftswunder verstehen sollte (nachlesbar in Koreik 2018).

Aber lass uns nochmal auf das Stichwort Fachsprache und deine Zeit als DAAD-Lektor in Sofia zurückkommen. Ein Thema, das für dich immer wichtiger geworden ist. An der Uni Sofia hast du Fachsprachenunterricht erteilt. Und in der Zeit hatte eine deiner Publikationen offensichtlich besondere Auswirkungen. Wie kam es dazu?

UK: Als meine bulgarische Kollegin Zwete Genadieva meinen Rat suchte, weil das Rektorat sie unter Druck setzte, etwas zu veröffentlichen, was bis dahin an universitären Sprachenzentren in Südosteuropa ungewöhnlich war, schlug ich vor, einen gemeinsamen Artikel in Angriff zu nehmen, und habe dazu auch gleich noch die damalige Sprachassistentin mit ins Boot geholt. Daraus entstand der möglicherweise folgenreichste Artikel, den ich je geschrieben habe: „Fiktive Verhandlungssituationen im interkulturell ausgerichteten Wirtschaftsdeutschunterricht“ (vgl. Genadieva; Hartung; Koreik 1997). Die Konzeption stammte von mir, den Unterricht haben die beiden durchgeführt. Die Grundidee beruhte auf der interkulturellen Simulation „Bafa Bafa“, die ich in meinem letzten Seminar in Bielefeld zusammen mit einer Kollegin erprobt hatte. Der Artikel erschien ein halbes Jahr später. Zwete Genadieva erhielt einen unbefristeten Arbeitsvertrag und die Sprachassistentin eine Stelle an einer Sprachschule in Hamburg, mit der Begründung, dass jemand, die schon in so jungen Jahren eine Veröffentlichung

nachweisen könne, ja wohl Potenzial habe. Und fast zwei Jahre später war es genau dieser Artikel, der mir zu der Beamtenstelle an der Uni Hannover verhalf. Damals wurde offenbar eine sehr knappe Entscheidung zwischen zwei Personen getroffen, letztlich ausschlaggebend war die Stimme der studentischen Vertreterin, von der ich später erfuhr, dass sie das Argument eines Professors überzeugt habe, der betont habe, dass man eine Leitungsstelle an einem Fachsprachenzentrum zu besetzen habe und der Kandidat Koreik ja darin ausgewiesen sei, wie der Artikel zum Wirtschaftsdeutschen dokumentiere.

Jahre später erhielt ich für meine Aufbauarbeit an der TU Sofia am 28.10.2015 in einem Festakt zum 25-jährigen Bestehen der FDIBA in Anwesenheit des bulgarischen Staatspräsidenten durch den Rektor der Universität zusammen mit anderen deutschen Professoren aus der Aufbauphase eine Goldmedaille überreicht.

CR: Und die beweist, wie anerkannt deine Arbeit in Sofia war. Nach dem schweren Einschnitt durch den Tod deiner Frau Nana bist du dann 1996 weitergezogen, und zwar bis 1998 an die ehrwürdige Karls-Universität in Prag in der Tschechischen Republik, wieder als DAAD-Lektor. Ging es da so erfolgreich wie in Sofia weiter?

UK: Das ist wieder eine etwas längere Geschichte. Eigentlich ging es gar nicht so gut los. In Prag war ich zunächst nämlich nicht wirklich erwünscht, wie mir die Lehrstuhlleiterin gleich beim Begrüßungsgespräch mitteilte, da man sich eigentlich einen germanistischen Linguisten gewünscht habe. Als ich dann aber mitteilte, dass ich sehr wohl bereit sei, jeweils pro Semester auch ein soziolinguistisches Seminar im Hauptstudium anzubieten, war das schon der „halbe Sieg“. Wenige Wochen später leitete ich dann in meinem ersten Semester in Prag ein Seminar zur „Sprache der Werbung und Reklame“, um dann in meinem zweiten Semester mit dem Seminar „Feministische Linguistik“ für Erstaunen und Furore zu sorgen, was von der Lehrstuhlleitung aber mit einer gewissen Begeisterung zur Kenntnis genommen wurde, weil es dem Institut den Anstrich von Innovationsbereitschaft gab. Das Thema „Feminismus“ war in der zweiten Hälfte der 90er Jahre in Osteuropa noch höchst umstritten, das Seminar jedoch überbelegt. Ein Höhepunkt des Seminars war der durch einen Kollegen vermittelte Besuch einer jungen Budweiser feministischen germanistischen Linguistin. Ein Zugausfall der tschechischen Bahn hatte verhindert, dass sie wie geplant eine Stunde vor Seminarbeginn in Prag sein konnte, damit wir uns hätten kennenlernen und eine Vorgehensweise absprechen können. Sie erschien dann leicht abgehetzt ca. zwanzig Minuten nach Seminarbeginn, nahm Platz, hörte wenige Minuten unserer Diskussion über Texte von Herta Trömel-Plötz und Deborah Tannen zu und mischte sich dann, durch mich mimisch-gestisch ermuntert, in die Diskussion ein. Im weiteren Verlauf der Doppelstunde sind die Studierenden

meines Seminars aus dem Staunen nicht mehr herausgekommen, weil wir plötzlich allein durch Blickkontakt das Seminar gemeinsam im Wechselspiel, uns die Bälle zuspielend, leiteten und zum anderen, weil die Budweiser Dozentin entgegen den Erwartungen meiner Prager Studierenden jung, blondhaarig und sehr hübsch war. Das entsprach nicht dem stereotypen Bild, was sie sich gemacht hatten. Aus ihrer Sicht musste eine Feministin, wie sie mir in der Folgesitzung beichteten, alt und eher hässlich sein, weswegen sie „keinen abgekriegt“ hätte.

Der zweite Höhepunkt war dann eine vorweihnachtliche Veranstaltung des Goethe-Instituts, zu der Luise Pusch eingeladen worden war. Sie eröffnete den vorweihnachtlichen Vortrag mit den Worten, dass sie nicht gekommen sei, „um Nikoläusinnen und Domina-Steine zu verteilen.“ In der anschließenden Diskussion haben sich einige meiner Seminarteilnehmer\*innen, die fast alle erschienen waren, kompetent an der Diskussion beteiligt. Das kostete sie Überwindung, weil sie es nicht gewohnt waren, vor einer so großen Gruppe von älteren und gewichtigen Personen zu reden, die zu einem großen Teil auch noch Muttersprachler\*innen waren.

Ein dritter Höhepunkt der Prager Zeit war eine kleine Studienfahrt zur „Wehrmachtsausstellung“ in Dresden. Bemerkenswert war allerdings die Geschichte der Finanzierung dieser Studienreise, denn es war klar, dass tschechische Studierende das Geld für Fahrt, Unterkunft und Verpflegung in Dresden nicht würden aufbringen können. Ein Eigenbetrag von umgerechnet knapp 20 DM schien das maximal Leistbare zu sein. Auf mein Schreiben an die Deutsche Botschaft in Prag mit der Bitte um finanzielle Unterstützung erhielt ich einen abschlägigen Bescheid, was mich aber dazu veranlasste, eine ziemlich deutliche Rückantwort zu verfassen. Für einen formellen Antrag auf Studienreise beim DAAD war das Vorhaben nicht geeignet. Der für das Lektorenprogramm zuständige Referent sicherte mir aber 200 DM aus einem „Spezialfonds“ zu. Meine Anfrage beim Goethe-Institut in Prag führte zu der Antwort, dass es für solche Aktivitäten keinen vorgesehenen Etat gäbe, man mir aber in einem Gespräch eine Lösungsalternative anbieten wolle. Der Kulturreferent schlug mir dann vor, dass ich einen fiktiven Vortrag zum Thema „Die Wehrmachtsausstellung in Deutschland“ halten solle und den Höchstsatz an Referentenhonorar dann für die Studienreise verwenden solle. Schmunzelnd fügte er aber als „Bedingung“ hinzu, dass er auf Kosten des Goethe-Instituts an der Studienreise teilnehmen wolle. Nun hatte ich 500 DM mehr und näherte mich der Situation, dass das Vorhaben langsam in die Nähe des Realisierbaren zu kommen schien. Und dann kam die Nachricht von Freunden aus Dresden, dass die Evangelische Studentengemeinde für Privatunterkünfte sorgen und zu einem ersten gemeinsamen Abendessen mit anschließendem Umtrunk einladen würde. Plötzlich waren alle Finanzierungsprobleme gelöst und sogar noch Geld übrig. Und dann kam ein Brief

von der Deutschen Botschaft, aus dem man eine Entschuldigung nur mit großer Sensibilität hätte herauslesen können, in dem aber mitgeteilt wurde, dass die Botschaft für das Projekt „Besuch der Wehrmachtausstellung“ 400 DM zur Verfügung stelle. Ich habe alle Geldgeber über die plötzlich eingetretene Veränderung der Sachlage informiert, allerdings angedeutet, dass Überschüsse auch für die Theater-AG des germanistischen Instituts verwendet werden könnten. Nach den entsprechenden Zusagen der Geldgeber konnte diese AG noch lange von dem damit plötzlich vorhandenen Kapital zehren. Und die vielen Diskussionen über die durch die Wehrmachtausstellung aufgeworfenen Themen (gerade auch in binationalen Gesprächen) haben alle Mühen belohnt. Sie haben viele Menschen bewegt.

CR: In Prag konntest du dann auch wieder intensiver deiner wissenschaftlichen Arbeit nachkommen?

UK: Durchaus. Meine wichtigste Veröffentlichung aus dieser Zeit ist aus meiner Sicht die Verschriftlichung eines Vortrags einer kleinen Landeskundetagung in Dresden zum Thema „Das Problem der Erwartungshaltungen bei der Vermittlung kultureller Inhalte“ (vgl. Koreik 1998). Der Artikel ist allerdings so versteckt erschienen, dass er von der Fachwelt kaum zur Kenntnis genommen wurde. Interessant waren die Folgen einer Anfrage nach einem Artikel zu Tschechien von einem der Herausgeber des renommierten „Yearbook of European Studies“. Da ich es vermessen gefunden hätte, als Deutscher mit absolut marginalen Tschechischkenntnissen einen solchen Artikel zu verfassen, hatte ich den Prager Kollegen Jiří Stromšík gefragt, ob wir das nicht zusammen machen könnten. Er hatte sofort Interesse daran und kam schon nach gut einer Woche überraschend mit fast zwei Dritteln des Textes, da er am Wochenende Lust gehabt hätte. Ich musste nur ins Englische übersetzen, den Rest schreiben und alles in eine Form bringen, was dann eben doch nicht ganz so einfach war. Unser Artikel „The contemporary Czech view of Germany and the Germans“ (vgl. Koreik; Stromšík 1999) wurde in den Folgejahren sogar relativ häufig zitiert, allerdings nicht im Fach DaF. Viel spannender waren allerdings die mit den Absprachen für den Artikel verbundenen langen Gespräche in einer nahe der Karls-Universität gelegenen Kneipe. Jiří Stromšík war 1968 zurzeit des Prager Aufstands Assistent bei dem berühmten Germanistikprofessor Eduard Goldstücker, der im August des Jahres dann ein zweites Mal in seinem Leben nach England emigrieren musste. Auch Jiří konnte dann nur noch bis 1974, sogar als Oberassistent, an der Uni bleiben, bis sein Vertrag nicht verlängert wurde, und er musste bis zur erfolgreichen Samtenen Revolution als Sprachlehrer, Übersetzer in einem Verlag arbeiten. Die von ihm geschilderten, subtilen und direkten Mittel der Unterdrückung („wenn sie dir klarmachen, dass deine Kinder keine Zukunft haben werden, wirst du weniger mutig“) sind mir ein-

drücklich in Erinnerung, wie allerdings auch seine Schilderung der Situation nach 1990, als er wieder an die Germanistik berufen wurde und die Lehrstuhlleitung übertragen bekommen sollte. Dies wusste er zu verhindern, indem er wöchentlich seine zwei Jacketts wechselte und wichtige Schreiben immer in dem jeweils anderen vergessen hatte, bis man einsah, dass er wohl besser doch „nur“ Literaturwissenschaftler bleiben solle.

In die Prager Zeit fällt auch die von Alois Wierlacher erzwungene Überarbeitung des Artikels von Lutz Köster und mir zum Haus der deutschen Geschichte (vgl. Koreik; Köster 1997). Wierlacher hat unseren Artikel dem Direktor des Bonner Museums zu lesen gegeben, der die Entschärfung einzelner Stellen angeregt hatte. Lutz und ich haben den Artikel überarbeitet, kaum entschärft und an einer Stelle stärker pointiert. Und dann erschien doch unsere erste Version, in der allerdings Wierlacher kleinere Anfangspassagen geändert hat, ohne uns zu informieren.

CR: Du warst mit Bielefeld in Kontakt geblieben und hast sogar in Prag einmal Besuch von einer Bielefelder Studierendengruppe erhalten, die Lutz Köster geleitet hatte. Wir beide hatten uns weiter auf Tagungen gesehen. Ich war zu der Zeit selbst nicht mehr in Bielefeld. Nach abgeschlossener Promotion hatte ich eine Assistentenstelle an der Uni Hamburg angetreten.

UK: Ja, der Besuch der Bielefelder Studiengruppe: Die Gruppe von sieben Leuten konnte in meinem Haus unterkommen, auch wenn dafür in einem Zimmer ein (Luft-)Matratzenlager eingerichtet werden musste und das einzige Bad einen gewissen Engpass darstellte. Aufschlussreich war die erste gemeinsame Seminarsitzung mit tschechischen Studierenden. „Wie wirkt sich die neue BAföG-Regelung auf euch aus?“, wollte eine tschechische Studentin wissen. Lutz und ich mussten erklärend einwirken, weil niemand aus der Bielefelder Gruppe auf die Frage eingehen konnte. „Und welche Vorteile und evtl. Nachteile bieten deutsche Privatunis wie Witten-Herdecke?“ war eine weitere Frage. Auch hier mussten Lutz und ich die Antworten liefern. Die Bielefelder Fragen wie die, welche Leistungen man im Hauptstudium in Prag erbringen müsse, waren hingegen schnell beantwortet. Abends kam die Frage auf, warum die tschechischen Studis so gut informiert seien. Meine Antwort konnte nur sein, dass aufgrund eines Aufnahmetests auch nur die landesweit ca. 8–10 Prozent Besten eine Chance hätten, einen Studienplatz an der Prager Germanistik zu bekommen. Großes Erstaunen! Aufnahmetest? Ich habe dann aus meinem Arbeitszimmer Restkopien des letzten Aufnahmetests geholt, auf den Sprachtest verzichtet und nur den „Wissenstest“ verteilt. Keine\*r der Bielefelder Studierenden – so ihre Selbsteinschätzung – hätte einen Studienplatz an der Prager Germanistik erhalten können. Am letzten Tag des Aufenthalts der Bielefelder Gruppe gab es anlässlich des Besuchs eines renommierten deutschen Theaterschauspielers einen Empfang am



Goethe-Institut, wohin ich die Bielefelder Gruppe mitgenommen hatte. Gegen Ende des Empfangs kam die Leiterin des Goethe-Instituts, um zu fragen, ob ich an einem anschließenden Abendessen teilnehmen könne. Ich machte ihr klar, dass ich eine Bielefelder Studiengruppe zu Gast hätte, die bei mir ihre Unterkunft hätte. Ihre Reaktion war schnell: Dann kommt die Gruppe eben mit. Daraus ergab sich eine Abendessenseinladung in ein gehobenes Prager Restaurant. Anwesend: die Leiterin des Goethe-Instituts, der Schauspieler, ein gerade aus Berlin zurückgekehrter sehr hochrangiger Mitarbeiter der Tschechischen Botschaft in Berlin, die Bielefelder Gruppe und ich. Am inzwischen reservierten Essenstisch angekommen, legte die Leiterin des Goethe-Instituts die Sitzordnung fest: An der Stirnseite sie und ich. Links daneben Lutz Köster. Rechts neben mir eine attraktive Bielefelder Studentin, dann der Schauspieler, dann der tschechische Botschaftsvertreter, der Rest jeweils weiter unten. Der tschechische Botschaftsvertreter hat mir bei einer Toilettenpause zu verstehen gegeben, dass die Sitzordnung wohl nicht ganz standesgemäß sei, darüber aber kein weiteres Aufheben gemacht. Der erste Teil des Abends war dadurch geprägt, dass der Schauspieler permanent die Bielefelder Studentin „anbaggerte“, bis diese entgegnete, dass ihr Opa auch einmal Ähnliches gesagt habe. Danach gab es noch gute Gespräche.

CR: Dein Weg führte dich dann – wie du vorhin schon berichtet hattest – an das Fachsprachenzentrum der Universität Hannover. Zunächst wurdest du 1998 als Akademischer Rat eingestellt, 2000 zum Akademischen Oberrat als Leiter einer zentralen Einrichtung und dann 2005 zum Akademischen Direktor befördert. Deine erste Festanstellung.

UK: Als ich in Hannover anfang, war ich glücklich, weil alle Unsicherheiten mit Blick auf die berufliche Zukunft ein Ende hatten. Ich war plötzlich deutscher Beamter. Der erste Tag bescherte mir nach der sehr netten Begrüßung durch den kommissarischen Leiter des Fachsprachenzentrums, Vizepräsident Prof. Callies, allerdings bereits eine Überraschung, als er mir eröffnete, dass ich gut eine Stunde später einen Termin beim Kanzler der Universität hätte. Dieser teilte mir dann nach einem kurzen Kennenlerngespräch mit, dass man mit mir nicht nur einen Leiter der Deutschabteilung des Fachsprachenzentrums gesucht habe, sondern auch die Übergabe der Leitung des gesamten Fachsprachenzentrums zeitnah anvisiere, wofür allerdings noch weitere Weichen im Vorstand des Fachsprachenzentrums gestellt werden müssten und ich mich ja auch noch als ausreichend kompetent zu beweisen hätte, wofür allerdings ja sehr viel spräche. Beglückt und zugleich ein wenig sprachlos verließ ich die Präsidiumsetage des Schlossgebäudes. Was mir bis dahin niemand gesagt hatte, war, dass mein Vorgänger wegen Intrigen die Beamtenstelle gekündigt hatte. Und was man mir nicht hätte voraussagen können, war die Tatsache, dass man z.B. in mein Büro einbrechen würde, um sich in

meinem Dienstcomputer Zugang zu Personaldaten zu beschaffen. Die ersten etwa eineinhalb Jahre waren geprägt durch einen ständig schwelenden und immer wieder entfachten Machtkampf, da der ehemalige Leiter des Fachsprachenzentrums sich nicht damit abfinden wollte, plötzlich keine Rolle mehr spielen zu können, was über Vorstandssitzungen ausgetragen wurde und letztlich zu meinen Gunsten ausging. Später wurde mir die Leitung des Fachsprachenzentrums übertragen, nachdem ich mit Hilfe des Präsidiums im Rahmen der Internationalisierung zusätzliche Stellen am Fachsprachenzentrum einrichten konnte und die Umbaumaßnahmen sowie den Umzug ins Hauptgebäude „gemanagt“ hatte – was man alles so dazu lernen kann.

CR: In der Zeit in Hannover entstanden deine für das Fach wichtigen Beiträge um die Rolle und Form von Deutschprüfungen für den Hochschulzugang ausländischer Studierender, auch Foren und Tagungen zu diesem und anderen Themen, die du oft gemeinsam mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache organisiert hast und dessen Geschäftsstelle du dann ja auch 2001 übernommen und einige Jahre geleitet hast. Diskussionen rund um die DSH versus den (neu installierten) TestDaF sind mir sehr gut im Gedächtnis geblieben.

UK: Die ersten zwei wichtigen Veröffentlichungen in meiner Hannoveraner Zeit waren zunächst die von mir initiierten, zusammen mit Angela Wahner geschriebenen Artikel, die im Kontext von Fachsprachenkursen entstanden (vgl. zum Beispiel Koreik; Wahner 2000). Ansonsten war die Zeit geprägt vom Ausbau und der Professionalisierung der DSH in Hannover, die ich unter dem Namen IGEL in die Innovations GmbH der Universität auslagerte und mit dem bereits nach wenigen Jahren erreichten Jahresumsatz von gut 800.000 Euro unbefristete Stellen schaffen konnte. Wissenschaftlich habe ich mit der relativ groß angelegten DSH-TestDaF-Vergleichsstudie (Koreik 2005) als wohl bedeutendstes Ergebnis eine bundesweite Veränderung der Eingangspunktzahl von TestDaF zu TDN 4x4 bewirkt, was nach der Änderung durch HRK/KMK erstmals und zeitnah in *sadaf aktuell* (vgl. Koreik 2003) mitgeteilt werden konnte. Auch die DSH wurde „revolutioniert“ und es entstand das bis heute gültige gestufte System (DSH 1, DSH 2 und DSH 3).

CR: Mit der TestDaF-Studie konntest du nachweisen, dass du neben deinen einschlägigen landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Arbeiten ein weiteres Forschungsfeld bearbeitet hast, was wohl nicht unwesentlich für deinen weiteren Werdegang war.

UK: Ja, richtig. Ich konnte dadurch weitere wissenschaftlichen Leistungen erbringen, die mich für eine Habilitation qualifizierten. Letztlich konnte ich mich mit Unterstützung von Rupprecht Baur an der Universität Duisburg-

Essen im Jahr 2006 kumulativ habilitieren. Es gab da einen kleinen Zwischenfall während der mündlichen Habilprüfung. Vor versammelter Kommission klingelte plötzlich mein Handy, ich hatte vergessen, es auszustellen.

CR: Das ist mir bis heute sehr unangenehm. Ich war die Anruferin. Ich hatte mir den Termin falsch gemerkt und wollte dir gratulieren und hören, wie es so gelaufen ist.

UK: Rupprecht Baur hat damals die Situation gerettet. Ich bin bis heute davon überzeugt, dass er ostentativ sein Handy gezückt hat, um zu zeigen, dass er auch vergessen hat, es auszuschalten. Einige in der Kommission haben es ihm nachgemacht.

Und übrigens: Das Forschungsthema der Vergleichsstudie war nicht nur praxisrelevant und von besonderer Bedeutung für mich als Leiter eines Sprachenzentrums, der für die Deutschprüfungen für den Hochschulzugang verantwortlich war. Es brachte mich auch wissenschaftlich weiter, indem Testforschung und statistische Auswertung für mich zu neuen Standbeinen wurden.

CR: So langsam war dir das Betätigungsfeld als Leiter eines universitären Sprachenzentrums zu klein geworden, oder?

UK: Zu klein wäre nicht richtig. Mir wurde nicht langweilig. Unvergessen ist aus dieser Zeit meine gut sechswöchige DAAD-Kurzzeitdozentur in Nangjing, in der ich als Mediator zwischen der chinesischen und deutschen Seite die Erstellung eines Lehrbuchs moderierte und neben dem angeforderten Vortrag über die „Walser-Debatte“ einen aufsehenerregenden Vortrag zu dem Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ gehalten habe. Als ich nach einer sozialkritischen und historisch fundierten Analyse den interaktiven Vortrag mit den Worten „Das Märchen ist ein versteckter Aufruf zur Revolution“ abschloss, war mir die begeisterte Aufmerksamkeit der Studierenden und auch die der wenigen anwesenden Dozent\*innen sicher, was zu engagierten Diskussionen und Vergleichen mit mir unbekanntem chinesischen Fabeln führte.

CR: Wie endete diese lange Berufsphase in Hannover, die im Frühjahr 2006 vorbei war?

UK: Ich hatte mich auf ausgeschriebene DaF-Professuren in Dresden und Bielefeld beworben. Als ich meinem Präsidenten telefonisch mitteilte, dass ich einen Ruf nach Nordrhein-Westfalen bzw. Bielefeld erhalten sollte und ich mit ihm darüber reden wollte, teilte er mir mit, dass ich wohl im Geografieunterricht nicht aufgepasst hätte, da heute bei ihm ein Schreiben mit einem Ruf für mich aus Dresden eingegangen sei, was bekanntlich aber in Sachsen

läge. Das Schreiben aus Bielefeld kam am nächsten Tag. Ich entschied mich dann für Bielefeld.

CR: Worüber wir bis heute alle sehr froh sind. Ich selbst hatte 2002 den Ruf auf die Nachfolge der DaF-Professur von Gert Henrici angetreten. Und seit 2006 arbeiten wir beide sehr eng und einvernehmlich zusammen. Es war damals für mich ein ganz wichtiger Schritt für die Entwicklung des Fachs an der Universität Bielefeld. DaF war mit dir kein sogenanntes „Ein-Professuren-Fach“ mehr. Später kam noch Udo Ohm, kürzlich Julia Settineri als vorgezogene Nachfolgerin von Udo dazu; Stellen im sogenannten Mittelbau konnten wir konsolidieren und erweitern. Und eigentlich war es immer egal, wer gerade „offiziell“ Sprecher\*in des Fachbereichs war – außer für die Person, die die Arbeit damit hatte; wir verfolgten immer gemeinsam dieselbe Linie, oft intuitiv. Und das DaF/DaZ-Doktorandenkolloquium haben wir sofort als gemeinsame Aufgabe weitergeführt, bis heute machen das alle Bielefelder DaF/DaZ-Professor\*innen zusammen, auch wenn sich „deine“ Doktorand\*innen manchmal mit ihren Themen in der Minderheit sehen.

UK: Für alle gilt das gleiche wie für mich früher: Alle Themen sind wichtig, um im Fach breiter zu werden. Und alle vereinigt das Ziel, im eigenen Forschungsfeld empirisch zu forschen. Da gibt es viele ähnliche Herausforderungen.

CR: Aber zurück zum Antritt der DaF-Professur in Bielefeld im Jahr 2006. Wie war der Schritt für dich?

UK: Die Aufnahme der Tätigkeit an der Universität Bielefeld war eine Umstellung für mich, die ich aber mit Begeisterung angenommen habe. Akademische Lehre im Fach, in „meinen“ Bereichen, gespeist von all den Auslandserfahrungen und sprachpraktischen Erfahrungen, es kam alles zusammen. Es war sowieso eine bewegte Zeit im Fach, unser bisher einziger gemeinsam geschriebener Beitrag stammt aus dieser Zeit, noch vor dem Ruf nach Bielefeld geschrieben (vgl. Koreik; Riemer 2005). Es war auch eine Zeit, in der sich die Studiengänge im Fach erheblich änderten, aus Magisterstudiengängen und Zusatzstudiengängen waren an den deutschen Universitäten Bachelor- und Masterstudiengänge geworden. Als ich in Bielefeld anfang, war schon auf den BA umgestellt worden; ich konnte mich hier sehr gut in die weitere Entwicklung, z.B. in das Profil Kulturmittlung, einbringen. Im Wintersemester 2006 startete dann außerdem die erste Kohorte im neuen Masterstudiengang, den wir in überarbeiteter Form bis heute gemeinsam mit dem Fach Germanistik anbieten – so etwas gibt es außerhalb Bielefelds nicht. Es gelang mir zudem, zwei Kohorten von Master-Stipendiat\*innen beim DAAD einzuwerben (Afrika Subsahara und Asien mit Ausnahme von China).

CR: Oh, da habe ich jetzt auch mal eine Anekdote beizutragen. Kurz nach der Ausschreibung der Stipendien klingelte bei mir Freitagabends zu Hause das Telefon. Der Anrufer entpuppte sich als jemand von der Beninischen Botschaft in Deutschland, der mir eindringlich verdeutlichte, wie wichtig es für Benin sei, dass jemand bei uns den DaF-Master mit einem Stipendium studieren könnte. Ich weiß bis heute nicht, wie er meine private Telefonnummer herausbekommen hat. Ich war damals als Fachsprecherin auf unseren Internetseiten genannt.

UK: Und aus diesem Programm sind einige sehr gute Masterabschlüsse und später auch Promotionen entstanden.

CR: Gab es weitere Programme und Projekte, die dir als etwas Besonderes im Gedächtnis geblieben sind?

UK: Die Auswahl fällt schwer. Zunächst fällt mir ein, dass ich sehr bald zum Vorsitzenden einer Aufbaukommission für ein Sprachenzentrum an der Universität Bielefeld ernannt wurde, woraus 2009 die Gründung des Fachsprachenzentrums der Universität Bielefeld resultierte. Und dann sind es manchmal auch die Begegnungen auf Tagungen, Beiträge, die im Zusammenhang mit Tagungen und dort gelaufenen Diskussionen, die mir besonders wichtig sind. Vorträge halten, das gehört zu meinen bevorzugten Beschäftigungen, insbesondere im Ausland, auch wenn die Vorbereitung oft aufwändig ist und oft Publikationsverpflichtungen folgen. Ich hatte mich schon so gefreut, im Jahr 2020 die Einladung zu einer Vortragreise an japanischen Universitäten wahrzunehmen. Daraus wurden dann pandemiebedingt Online-Vorträge, woraus nun allerdings auch noch ein z.T. zusammenfassender Artikel erwachsen ist, der mir sehr wichtig ist, weil es vorrangig um die Geschichte unserer Umwelt als Thema im DaF-Kontext geht, das eben auch in unsere Zukunft verweist (vgl. Koreik, im Druck).

Und dann: 2009 die Einrichtung einer durch den DAAD geförderten Germanistischen Institutspartnerschaft mit der Staatlichen Linguistischen Universität Minsk in Belarus, die zehn Jahre laufen sollte und u.a. dazu führte, dass die von uns geförderten Wissenschaftlerinnen Schritt für Schritt in die Ämter als Dekanin, Prorektorin für Wissenschaft und Forschung und als Rektorin berufen wurden. Die aktuellen Entwicklungen in Belarus bereiten mir große Sorgen und ich unterstütze die Tochter einer Minsker Kollegin, die jetzt in Deutschland studiert.

Ein besonderes Erfolgserlebnis hatte ich 2016 mit der Einrichtung des „Harald-Weinrich-Lehrstuhls“, der im zweiten Anlauf vom DAAD über vier Semester lang finanziert wurde. Mit Claire Kramsch, David Simo, Birgit Alber, Paulo Soethe und der aus einer anderen DAAD-Quelle finanzierten Aysel Uzuntaş, konnten wir renommierte Kolleg\*innen nach Bielefeld holen,

die unser Studienangebot bereichert haben und uns allen einen Schub versetzt haben, deutsche Sichtweisen auf DaF und DaZ zu hinterfragen.

Unsere Gäste haben auch manchmal mitbekommen, wofür wir DaFler uns an der Uni manchmal rechtfertigen müssen. So gab es mal eine Anfrage aus dem Mittelbau der Fakultät, nach welchen Kriterien wir unsere internationalen Kooperationen auswählen würden – u.a. Belarus, Kamerun, Türkei – das war wohl auffällig. Ich berichtete bei einem Abendessen, an dem neben dir und Udo auch Paulo Soethe teilnahm, dass ich flapsig geantwortet hätte: „Es müsste sich schon um Diktaturen handeln.“ – worauf Paulo Soethe, Professor an der Universidade Federal do Paraná in Curitiba/Brasilien, es war kurz vor der Wahl von Bolsonaro, einwarf: „Na ja, dann sind wir bald auch kooperationsfähig“.

CR: An deiner Bürotür hängt immer das Hinweisschildchen „Bin Brücken bauen“, wenn du auf Dienstreisen bist. Das sagt in Kurzform eigentlich alles.

Vorhin ist schon das Stichwort Türkei gefallen. Du bist seit Juni 2009 Vizepräsident im Konsortium der Türkisch-Deutschen-Universität in Istanbul und leitest den Auf- und Ausbau des dortigen Sprachenzentrums für die studienvorbereitende und studienbegleitende Sprachausbildung. Andere werden dies im Rahmen der Festschrift sicherlich würdigen. Kannst du trotzdem selbst kurz sagen, was diese Tätigkeit für dich bedeutet?

UK: Es ging schon 2008 los, mit einer Tätigkeit im DAAD-Beirat für transnationale Bildung und einem Auftakttreffen in Bonn. Wir beide hatten uns damals darüber verständigt, dass es wichtig ist, dass sich Bielefeld bei transnationalen Bildungsprojekten beteiligt. Mich fasziniert an diesem Projekt, dass ich von Anfang an dabei war, alle Höhen und Tiefen mitmache und ganz unterschiedliche Aufgaben habe. Ich bin an grundsätzlichen Fragen der Entwicklung der TDU beteiligt und im Besonderen mit dem Sprachenzentrum. Alles hat sich unglaublich entwickelt, ist so viel und vielfältig geworden. Und viel ist Tagesgeschäft, schnelle Problemlösung ist oft verlangt. Zum Beispiel, wenn deutsche Sprachlehrkräfte Weihnachten Urlaub haben wollen, um zu ihren Familien nach Deutschland reisen zu können, aber in der Türkei normaler Unibetrieb ist. Oder komplizierte Anträge müssen geschrieben werden, um ganz einfache Notwendigkeiten umsetzen zu können. Ohne meine Mitarbeiterin Nazan Gültekin und sowieso ohne Christine Kutscher würde ich es nicht schaffen. Aber für mich gilt: Die TDU ist in gewisser Weise auch mein Kind. Das betrifft auf der einen Seite ganz grundsätzliche Fragen der TDU, z.B. die Sprachenfrage. Hier habe ich mich stark eingebracht in die Entscheidung, in welcher Sprache die Studiengänge in Istanbul durchgeführt werden, ob auf Englisch oder Deutsch. Auf der anderen Seite bin ich derjenige, der die Folgen dieser Entscheidung, die BA-Studiengänge auf Deutsch laufen zu lassen, für die dadurch zwingend notwendigen Sprach-

lernangebote umsetzt. Durch den Aufbau und inzwischen Ausbau des Sprachenzentrums, das Studierenden die notwendigen Deutschkenntnisse vermittelt, auf die TestDaF-Prüfung vorbereitet und sie auch im weiteren Studium unterstützt. Und der Deutscherwerb muss schnell gehen! Und ständig werden neue Sprachlehrkräfte gesucht, oft mehr, als der Markt hergibt. Passende Lehrkraftmodelle, die die deutsche Seite über den DAAD finanzieren kann, sind gefragt. Für Bielefeld hat das u.a. dazu geführt, dass DaF-Absolventen gute Chancen auf einen Einstieg in die Berufslaufbahn durch eine Tätigkeit an der TDU haben. Der große Bedarf der TDU an engmaschigen Sprachlernangeboten hat es der Uni Bielefeld ermöglicht, dass das Deutschlernzentrum PunktUm Sommersprachkurse einführen konnte, weil jeweils eine garantierte Mindestteilnehmerzahl gesichert war. Meine Aktivitäten an und mit der TDU, die also mit der Vorbereitung und dem Entsenden von Sprachlehrkräften, aber auch mit allgemeinen Organisations- und auch fachlichen Fragen zu tun haben, wie zum Beispiel mit der Entwicklung von Fachsprachenmaterialien, brachten im Laufe der Jahre mehrere Millionen an Drittmittelleinnahmen, extrem viel Stress, manche Einsicht in Verhaltensweisen zweier Berliner Ministerien, eine noch bessere Kenntnis des DAAD – aber auch reiche interessante Kontakte (unvergesslich ein mehrstündiges abendlich-nächtliches Gespräch mit der K-TDU-Präsidentin Rita Süßmuth in einer Hotelbar am Taksim-Platz), viele schöne Aufenthalte am Bosphorus (mit mehreren Segelfahrten mit dem deutschen Generalkoordinator Izzet Furgaç) und eine persönliche Freundschaft zu Philip Kunig, Koordinator der deutschen Seite für die juristische Fakultät, die das Projekt überdauern wird. Hinter dieser Aktivität steht natürlich eigentlich von Anfang an die Hoffnung, dass sich die politischen Verhältnisse in der Türkei verbessern mögen und die TDU wenigstens einen kleinen Teil dazu beitragen kann. Und eine neuere Entwicklung freut mich ganz besonders: Dass der DaF-Masterstudiengang an der TDU gut angelaufen ist, der nach dem Modell und in Kooperation mit dem Bielefelder Masterstudiengang aufgebaut ist und für besonders leistungsstarke Studierende ein mit Stipendien finanziertes Bielefelder Semester vorsieht.

CR: Und das ist wirklich super angelaufen. Mitten in der Pandemie haben die ersten TDU-Masterstudierenden an Bielefelder Online-Seminaren teilgenommen und ihre Prüfungen erfolgreich bestanden. Jetzt, zum Wintersemester 2021/22 sind die ersten drei Masterstudierenden nach Bielefeld gekommen. Sie sind eine wirkliche Bereicherung in meinen Seminaren. Wir wollen das zu einem echten beidseitigen Austauschstudiengang weiterentwickeln.

Abschließend zur TDU: Kann man also sagen, dass die TDU von dir sämtliche Kompetenzen abverlangt, die du im Laufe deines Berufslebens gesammelt hast, dass du alle Perspektiven dabei einnehmen musst: die von Sprachlehrenden, von Sprachlernenden, die des Leiters eines Sprachenzentrums,

die eines mit einschlägigen Ministerien, Ämtern und Trägern der Auswärtigen Bildungs- und Kulturpolitik Kooperierenden – und die eines international vernetzten Hochschullehrers und Forschers. Hier kannst du eigentlich immer gleichzeitig alles sein.

UK: Das kann man vielleicht so sehen. Aber eigentlich kümmere ich mich einfach um das, was ansteht.

CR: Lass uns abschließend nochmal kurz über die Kulturstudien im Fach DaF sprechen, die in unserem Gespräch immer wieder durchgeklungen sind. Ohne Zweifel schlägt hier dein wissenschaftliches Herz und gerade in den letzten Jahren hast du hier – teilweise zusammen mit Roger Fornoff – ein wahres Feuerwerk an Publikationen entfaltet, darunter den Beitrag in der ZiF (vgl. Koreik; Fornoff 2020), den ich gemeinerweise immer als „Monster-Artikel“ bezeichne, weil er mit 86 Seiten so lang und außerordentlich komplex ist und ich Stunden damit verbracht habe, ihn auch in Zwischenversionen zu lesen. Du bist dabei, den Ansatz einer „Pluralen Kulturvermittlung“ für den DaF-/DaZ-Unterricht zu untermauern, wobei eine zunehmend scharfe Kontroverse zwischen deinen Arbeiten und den Arbeiten von Claus Altmayer (Uni Leipzig) besteht, der den Ansatz einer „Diskursiven Landeskunde“ verfolgt. Teilweise entsteht der Eindruck, dass ihr in euren Schriften gegeneinander anschreibt. Was ist da aus deiner Sicht los?

UK: Ich will eigentlich nicht viel dazu sagen. Claus sitzt bei diesem Zwiegespräch nicht mit am Tisch und kann nichts entgegenen. Eigentlich hatten Claus Altmayer und ich einen recht guten Start, nachdem wir relativ zeitnah beide die bis dahin einzigen Professuren im Bereich der Kulturvermittlung im Fach DaF/DaZ erhalten haben – die auch kulturwissenschaftlich ausgerichteten Professuren von Almut Hille an der FU Berlin und die zeitlich leider befristete Lehrstuhlvertretung von Michael Dobstadt an der TU Dresden, die beide allerdings stärker literaturorientiert und beide auch eher an höheren Sprachstufen orientiert sind, kamen ja erst deutlich später hinzu. Wir haben auch gemeinsam so manchen netten Abend nach Auswahlgesprächen beim DAAD verbracht und uns mit aus meiner Sicht gegenseitiger Sympathie über die verschiedensten Themen unterhalten. Du hast als zuständige Herausgeberin des Handbuchs DaF/DaZ angeregt, einen gemeinsamen Artikel zu verfassen, was wir gerne und pragmatisch umgesetzt haben (vgl. Altmayer; Koreik 2010). 2017 haben wir ein gemeinsames Themenheft in *Info DaF* zum Schwerpunkt „Landeskunde/Kulturstudien“ herausgegeben und Claus hat ohne Umstände akzeptiert, dass der mit hinzugezogene Mitherausgeber Roger Fornoff dann nicht nur die Hauptarbeit machen sollte, sondern deswegen in der Herausgeberschaft trotz des Widerspruchs angesichts des Alphabets an erster Stelle genannt wird (vgl. Fornoff; Altmayer; Koreik 2017). Wir gehen die Kulturstudien aus unterschiedlichen Perspektiven und



vor dem Hintergrund auch unterschiedlicher wissenschaftlicher Bezüge an, wobei mir weiterhin die Informationsvermittlung wichtig ist. Aber das lässt sich ja alles nachlesen.

CR: Hast du Ratschläge an diejenigen, die dir nachfolgen werden?

UK: Damit möchte ich mich lieber zurückhalten. Mein eher ganz allgemeiner Wunsch an die nachfolgende Wissenschaftler\*innengeneration ist, dass sie selbstbewusst DaF/DaZ betreiben und sich nicht in neue Konstituierungsdebatten um die Eigenständigkeit und Schwerpunkte des Fachs verwickeln lassen und auch nicht in polarisierende Fachkontroversen, egal worum es geht. Sie sollen sich aber auch für ihre Überzeugungen und Forschungsergebnisse einsetzen, über die Grenzen des Fachs hinaus. Meine Hoffnung ist, dass sie, die durch unsere Generation nicht verhinderte, zu deutliche Ausdifferenzierung des Fachs zwischen DaF und DaZ zurückführen im Wissen, dass Migration, Globalisierung und Sprachenfragen weltumspannende Fragen sind, die sich nicht im Punkt entscheiden, ob man innerhalb oder außerhalb deutschsprachiger Länder Deutsch lehrt und lernt. Und ich wünsche mir, dass das Fach seine bisher bewahrte Selbstverständlichkeit verteidigt, weiter vorrangig in deutscher Wissenschaftssprache zu publizieren und zu lehren (und trotzdem als internationale Studiengänge zu gelten), auch um den Preis, dass unsere Diskurse im englischsprachigen Raum nur so weit zur Kenntnis genommen werden, wie sie in englischer Sprache zugänglich sind. Die schleichende Anglofonisierung insbesondere im Bereich der Fachterminologie und ein unzureichend reflektierter Konzepttransfer bereiten mir Sorgen. Zu diesem und verwandten sprachpolitischen Themen habe ich immer wieder geschrieben (vgl. jüngst Koreik 2021), aber kann man gegen Trends anschreiben?

CR: Niemand wird behaupten können, dass du es nicht versucht hast.

UK: Eigentlich ein guter Schlusssatz. Wollen wir jetzt endlich mal wieder eine rauchen gehen? Ich brauche auch einen Kaffee.

## Literatur

- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin/New York: De Gruyter, 1378–1391.
- Fornoff, Roger; Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (Bearb.) (2017): Themenheft „Kulturstudien/Landeskunde“. *Info DaF* 44/4.

- Genadieva, Zwete; Hartung, Regine; Koreik, Uwe (1997): Fiktive Verhandlungssituationen im interkulturell ausgerichteten Wirtschaftsdeutschunterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 28/4, 191–201.
- Henrici, Gert (1986): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn: Schöningh.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.) (1994): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koreik, Uwe (1990): Interaktive Institutionenkunde. Ein Unterrichtsvorschlag zum Thema „Wahlrecht“ – Wahlrecht spielerisch im Vergleich. In: *Info DaF* 17/2, 193–203.
- Koreik, Uwe (1993a): „Biographiesimulationen“ im Landeskundeunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 30/4, 219–226.
- Koreik, Uwe (1993b): Bismarck und Hitler, fleißig und arrogant. Eine vergleichende Untersuchung zu Stereotypen bei britischen Studierenden und deutschen Oberschülern vor dem Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts. In: *Info DaF* 20/4, 449–458.
- Koreik, Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koreik, Uwe (1998): Das Problem der Erwartungshaltungen bei der Vermittlung kultureller Inhalte. In: Blei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hrsg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde*. Bochum: AKS-Verlag, 80–88.
- Koreik, Uwe (2003): DSH-TestDaF-Vergleichsstudie – erste Ergebnisse. In: *fadaf aktuell* 2, 22–23.
- Koreik, Uwe (2015): Sinn und Sinnerfahrungen beim deutschen Film aus der Fremdperspektive. DIE FETTEN JAHRE SIND VORBEI (2004) und DER KLEINE NAZI (2010). In: Preußner, Heinz-Peter (Hrsg.): *Sinnlichkeit und Sinn im Kino. Zur Interdependenz von Körperlichkeit und Textualität in der Filmrezeption*. Marburg: Schüren, 203–215.
- Koreik, Uwe (2018): Das deutsche „Wirtschaftswunder“. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, 27–46.

- Koreik, Uwe (2020a): Eine durch Spielfilme rekonstruierte DDR – und junge Lerner des Deutschen als Fremdsprache: Über DAS LEBEN DER ANDEREN (2006). In: Orth, Dominik; Preußner, Heinz-Peter (Hrsg.): *Mauerschau – Die DDR als Film: Beiträge zur Historisierung eines verschwundenen Staates*. Berlin/New York: De Gruyter, 254–272.
- Koreik, Uwe (2020b): Emotionen, Antisemitismus, „Spielzeugland“. Brisante kulturelle Inhalte im Unterricht für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 77–90.
- Koreik, Uwe (2021): Auswirkungen der Anglophonisierung auf das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Gehrmann, Siegfried (Bearb.): *Wissenschaftssprache und Kollektivität – Fragen an die Sprachlichkeit der Wissenschaft in Zeiten der Globalisierung* (Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft: 7/2), 87–112.
- Koreik, Uwe (2022): „Nach Jahr und Tag“ im DaF-/DaZ-Unterricht. In: Gretsch, Petra; Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf*. Paderborn: Brill Schöningh, 47–58.
- Koreik, Uwe (Hrsg.) (2005): *DSH und TestDaF – eine Vergleichsstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koreik, Uwe (im Druck): „Geschichte und Umwelt“ als Themen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache – Positionierung im Rahmen einer Fachdiskussion. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache*.
- Koreik, Uwe; Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25/1, 563–648.
- Koreik, Uwe; Köster, Lutz (1997): „Das Museum ist besser als ein Buch“ – Das ‚Haus der Geschichte‘ im Landeskundeunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 349–365.
- Koreik, Uwe; Riemer, Claudia (2005): Baustelle DaF. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 27–41.
- Koreik, Uwe; Stromšik, Jiří (1999): The contemporary Czech view of Germany and the Germans. In: Bullivant, Keith; Giles, Geoffrey; Pape, Walter (Hrsg.): *Germany and Eastern Europe: Cultural Identities and Cultural Differences*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi (Yearbook of European Studies: 13), 304–319.

- Koreik, Uwe; Wahner, Angela (2000): Von Deutsch als Fremdsprache zu Deutsch als Fachsprache – oder: Von „Das gehört mir“ zum „Eigentumsvorbehalt“.  
In: Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.): *Deutsch in Europa als Muttersprache und als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: (Wittenberger Beiträge zur deutschen Sprache und Kultur), 169–181.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechseleffektivität ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

# Gibt es noch nationale Kulturen? Eine Polemik zum Verhältnis von Sprach- und Kulturvermittlung in Zeiten der Globalisierung

*Siegfried Gebrmann (Zagreb)*

## 1 Eine diffuse Ausgangslage

Wenn man den Konzepten der Globalisierung mit den Topoi Denationalisierung, Entgrenzung, Kosmopolitismus und Hybridisierung, der Auflösung von Nationen und nationaler Kulturen und dem Paradigma eines grenzenlosen Weltmarktes mit Englisch als „sprachlicher Motor der Globalisierung“ (Haarmann 2002: 153) Glauben schenken will, dann steht der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und der DaF-Unterricht im Besonderen vor einem ernsthaften Problem.

Zum einen, weil mit der Durchsetzung von Englisch als globale Kommunikationssprache die Nationalsprachen aus immer mehr international relevanten Domänen in Wirtschaft, Handel, Politik, Technik, Wissenschaft, Medien und Kultur durch Englisch verdrängt werden, mit der Folge, dass die Nachfrage nach Englischunterricht weltweit ständig steigt und die Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen entsprechend sinkt. Gerhards (2010) und Van Parijs (2013) fordern in diesem Zusammenhang, das Erlernen von Englisch als *Lingua franca* für alle möglichst schon ab dem Kindergarten gezielt politisch zu fördern, um insbesondere den unteren Gesellschaftsschichten Zugang zu ausländischen Bildungsinstitutionen, englischsprachigen Inhalten und internationalen Arbeitsmärkten zu verschaffen, die ihnen ohne Englischkenntnisse verschlossen blieben. Konsequenterweise hätte eine solche Entwicklung unmittelbare Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht; er müsste noch stärker als bisher auf Englisch fokussiert werden,

was unvermeidlich zu Lasten aller anderen Fremdsprachen ginge. Entsprechende sprachenpolitische Entwicklungen, die auch den spezifischen Lernbereich Deutsch als Fremdsprache betreffen, sind in den europäischen Schulsystemen bereits zu beobachten.<sup>1</sup>

Zum anderen droht mit der Auflösung der Nationalstaaten und nationaler Kulturen der Gegenstand der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht verloren zu gehen. Insbesondere Altmayer weist darauf hin, dass es wenig Sinn macht, den Fremdsprachenunterricht auch weiterhin auf Referenzpunkte wie Land, Nationalstaat, Territorium oder nationale Kulturen zu beziehen, wenn kulturelle Vermischungen und Überlappungen zunehmen und voneinander abgrenzbare Nationalkulturen nicht mehr existieren. Vielmehr müsste man sich, so Altmayer (2017: 12), von solchen traditionellen Konstrukten lösen und die Lernenden dazu befähigen, sich an Diskursen und Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache zu beteiligen. Nach Altmayer ist kulturbezogenes Lernen ein „hochgradig individueller Prozess“, der sich als „*Deutungslernen* oder *deutungsmusteranknüpfendes Lernen* beschreiben lässt“ und dessen Ausgangspunkte jeweils die „Deutungsressourcen oder kulturellen Muster [sind], die den Lernenden zur Verfügung stehen und an die es anzuknüpfen gilt“ (ebd.: 13). Wir können daher auch nicht mehr, so der Autor „von *deutscher Kultur* oder der *Kultur des deutschsprachigen Raums* oder der *deutschsprachigen Länder*“ sprechen, sondern allenfalls von der „Kultur deutschsprachiger Diskurse und meinen damit die kulturellen Deutungsressourcen oder Deutungsmuster, die in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden, um Verständigung zu ermöglichen“ (ebd.).

Ganz in Gegensatz hierzu führt die Unterscheidung zwischen Identifikations- oder Identitätssprachen und Kommunikationssprachen (Fischer 2007: 156f., House 2005: 56ff.) die Kategorie nationaler Kulturen und Identitäten wieder ein. Danach gründen Nationalsprachen als Identifikations- oder Identitätssprachen auf einer gemeinsamen Geschichte und Kultur mit entsprechender emotionaler Bindung an Geschichte, Tradition und Herkunft. Dem globalen Englisch fehle hingegen „[w]egen seiner unterschiedlichen Funktionen und damit einhergehenden sprachlichen Variabilität und Instabilität“ (House 2005: 56) diese gemeinschaftsstiftende Funktion. Es sei daher eine de-nationalisierte und im Prinzip kulturneutrale Kommunikationssprache; sie beruhe auf keinem gemeinsamen kulturellen Erbe und ist „nicht länger Träger angloamerikanischer Werte und Normen“ (ebd., vgl. auch Crystal 2003: 26). Folglich können die Nationalsprachen Domänen an Englisch verlieren, ohne dass dadurch ihre identitätsstiftende Kraft, der Bestand nationaler Kulturen gefährdet wird. Noch einen Schritt weiter in diese Richtung geht Gerhards (2010:

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu die Eurydice-Berichte der Europäischen Kommission „Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa“ aus den Jahren 2012 und 2017, in denen der Anstieg des Englischen und der Rückgang aller anderer Fremdsprachen dokumentiert wird. Ein Kommentar zu dieser Entwicklung unter dem Stichwort Ökonomisierung der Bildung und Arbeitsmarktorientierung findet sich bei Gehrman (2017a).

145) mit der Behauptung, dass „man durchaus seine eigene Kultur und Lebensweise beibehalten und zugleich die eigene Sprache nicht mehr sprechen [kann]“. Da der Einfluss der Sprache auf das Denken für Gerhards nur begrenzt ist bzw. Kultur und Sprache weitgehend voneinander entkoppelt sind, ist „[k]ulturelle Vielfalt auch ohne eine korrespondierende sprachliche Vielfalt möglich“ (ebd.).

Konsequent zu Ende gedacht könnte dann auch die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht ohne Substanzverluste auf Englisch umgestellt werden oder in der jeweiligen Muttersprache der Lernenden stattfinden; ebenso das Deutungslernen in der diskursiven Landeskunde Altmayers. In diesem Fall wären dann nicht mehr nur die nationalkulturelle Gegenständlichkeit, sondern ebenso die nationalsprachliche Grundlegung der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht betroffen. Es wird interessant sein zu beobachten, ob bei zunehmend geringer werdenden Deutschkenntnissen diese Option im DaF-Unterricht im Ausland auf breiter Ebene tatsächlich realisiert wird und wenn ja, welche Folgen sich hieraus für das DaF-Lehren und -Lernen ergeben werden.

Die hier aufgezeigten Schlussfolgerungen für den Fremdsprachenunterricht sind daran gebunden, dass Prozesse kultureller Vermischung und Überlappung tatsächlich die besondere Gegenständlichkeit nationaler Kulturen auflösen oder dass die Globalisierung tatsächlich notwendig und alternativlos auf Englisch als de-nationalisierte Weltverkehrssprache hinausläuft.

Diese Annahmen und Schlussfolgerungen sind jedoch in der Forschung höchst umstritten. Weder hat, so Wilss (2000: 4), die Globalisierung automatisch eine Weltverkehrssprache als universelles praktikables Kommunikationsmedium mitkonstituiert, noch ist das globale Englisch eine de-nationale oder kulturneutrale Sprache. Auch in seiner Funktion als *Lingua franca* ist Englisch eine lebende Sprache, die wie alle natürlichen Sprachen die Werte, Normen und partikulare Weltansichten der sie tragende Sprachgemeinschaft mittransportiert (vgl. Trabant 2012: 107, Gehrman 2021: 38–45). Ebenso leben wir auch nicht in einer entgrenzten und denationalisierten Welt; allenfalls in der Projektion einer Durchdringung aller gesellschaftlichen Bereiche durch den Markt als neues Weltentwicklungsmodell (vgl. exemplarisch Brown 2015, Dux 2006, Höhne 2015), das sich der Nationalstaaten und der Nationalsprachen als Hindernisse auf dem Weg in eine Weltmarktgesellschaft entledigt, um mit Englisch als Einheitssprache eben diesen Weltmarkt kommunikativ herzustellen (vgl. Gehrman 2015, 2021). Sofern diese Diagnose richtig ist, sind die oben angeführten Annahmen zur alternativlosen Ausbreitung von Englisch als globale Kommunikations-, Bildungs- und Wissenschaftssprache und zur Auflösung von Nationen und nationalen Kulturen als Folge der Globalisierung als nicht mehr haltbar anzusehen. Dies würde dann auch auf die Schlussfolgerungen Altmayers zur Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht zutreffen.

Die nachfolgenden Ausführungen sind auf diesen zweiten Aspekt gerichtet. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit die Konzepte Nation und nationale Kulturen noch realitätshaltig und damit für den Fremdspracheunterricht relevant sind, oder

ob sie, weil durch die Globalisierung überholt, als Kategorien des Kulturlernens aufgegeben werden müssen.

Zu diesem Zweck knüpft der Beitrag an die grundlegenden Arbeiten von Koreik (2018, 2020, 2021), Koreik; Fornoff (2020) und Fornoff; Koreik (2020) zur Landeskunde und zum Kulturlernen im DaF/DaZ-Unterricht an, in denen die Autoren hervorheben, dass die Kategorien Land, Staat, Territorium und Nation auch in Zeiten der Globalisierung wichtige Referenzpunkte des Fremdsprachenunterrichts bleiben und nicht durch diskursives Deutungslernen ersetzt werden können. Ferner gehen sie davon aus, dass kulturelle Phänomene nicht nur individualisiert, sondern ebenso über eigenkulturelle kollektive, nationale und/oder regionale Prägungen verarbeitet und interpretiert werden. Fakten- und Informationsvermittlung sind daher, so beide Autoren, notwendige Bestandteile der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht; sie bauen fehlendes Weltwissen der Lernenden über das eigene und das fremde Land auf und schaffen so Grundlagen für die Entwicklung von Diskurskompetenzen im Unterricht.

Im Folgenden wird den kulturwissenschaftlichen Grundlagen des Kulturlernens im Fremdsprachenunterricht in den Ansätzen von Altmayer und Koreik; Fornoff in drei Schritten nachgegangen. Knapp skizziert und diskutiert werden: 1. die Aporien transkultureller Gesellschaftsmodelle und der Hybridisierung von Kulturen auf Basis des bereits in den 1990er-Jahren entwickelten Ansatzes der Transkulturalität von Welsch (2005, 2010, 2017) (Abschnitt 2), 2. Theorien zur Gegenständlichkeit und zum Bedeutungsgehalt von Nationen und nationalen Kulturen, wie sie unter anderem von Assmann (2020), Müller (2009), Fukuyama (2019) und Hansen (2009a, 2009b, 2017) vertreten werden (Abschnitt 3) – beide Konzepte veranschaulichen beispielhaft den gegenwärtig kontrovers geführten Diskurs um die Konstrukte Nation und nationale Kultur in den Kultur- und Sozialwissenschaften, auf die sich auch die Altmayer-Koreik & Fornoff-Debatte bezieht, 3. hieraus abgeleitet einige knappe Hinweise zu den Konsequenzen für die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht (Abschnitt 4).

## **2 Aporien der Transkulturalität und der Hybridisierung von Kulturen**

### **2.1 Die Theorie transkultureller Gesellschaften**

Ausgangspunkt der Überlegungen von Welsch ist, dass als Folge von Migration, weltweiten Verkehrs- und Kommunikationssystemen und des globalen Kapitalismus sich der Zuschnitt heutiger Kulturen radikal verändert hat. Zeitgenössische Kulturen sind nach dieser Theorie zum einen extern vernetzt, in dem sie sich überlappen, gegenseitig durchdringen und über nationale Grenzen hinaus miteinander verbunden und verflochten sind. Lebensformen enden daher auch nicht mehr an den



Grenzen der Einzelkulturen von einst (der vorgeblichen Nationalkulturen), sondern überschreiten diese, finden sich ebenso in anderen Kulturen. Die Lebensform eines Ökonomen, eines Wissenschaftlers oder eines Journalisten ist nicht mehr einfach deutsch oder französisch, sondern – wenn schon – europäisch oder global geprägt. (Welsch 2005: 48)

Zum anderen sind sie intern durch Hybridität gekennzeichnet; das heißt, dass für jede einzelne Kultur alle anderen Kulturen tendenziell zu Binnengehalten geworden sind. Diese Entwicklung umfasst sowohl die Ebene der globalen Warenströme mit immer mehr der gleichen Artikel überall auf der Welt als auch die Ebene der Informationen, die über die elektronischen Kommunikationstechniken von jedem Punkt der Welt aus identisch verfügbar werden; es betrifft die Bevölkerung, die weltweit durchmischt ist und gilt für sämtliche Dimensionen der Kultur, von der Populär- und Hochkultur hin zu kulturellen Alltagspraktiken und intellektuellen Vollzügen;

wer seinen rationalen Fähigkeiten aufhelfen will, betreibt auch Meditation, und unser Ernährungs- und Sexualverhalten hat vieles integriert, was früher als schlechthin exotisch galt. Man mag Heilverfahren als Exempel nehmen: während in den asiatischen Ländern die westliche Medizin vordringt, greifen wir immer mehr zu Yoga, Akupunktur und Qigong (ebd.: 49).<sup>2</sup>

Als Folge dieser zunehmenden Transkulturalisierung gibt es auf der Makroebene nichts schlechthin Fremdes mehr. Die Eigen-Fremd-Differenz hat sich hier sozusagen aufgelöst. Auf der Mikroebene der Individuen taucht sie dagegen als individuelle Eigenheit und Fremdheit wieder auf. Die meisten unter uns sind, so Welsch, in ihrer „kulturellen Formation durch *mehrere* kulturelle Herkünfte und Verbindungen bestimmt“ (2017: 17, Herv. i.O.) und nicht mehr nur durch „*eine* Heimat“ (2005: 52, Herv. i.O.). Sie greifen für die persönliche Identitätsbildung auf unterschiedliche kulturelle Quellen zurück, mischen sie individuell und entscheiden über ihre Zugehörigkeit zunehmend selbst. In diesem Sinne sind wir nach Welsch (2017: 17) „kulturelle Mischlinge“. Traditionelle Kulturvorstellungen, die von homogenen, ethnisch fundierten und voneinander abgegrenzten nationalen Einzelkulturen aus-

---

<sup>2</sup> Ähnlich Altmayer (2017: 7): „Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien führen dazu, dass nahezu jede Information in Echtzeit ihren Weg an jeden Ort dieser Welt findet und dass wir immer und überall für die Kommunikation mit Menschen irgendwo auf der Welt erreichbar sind; wir bewegen uns selbst als Touristen, als Studierende, als Flüchtlinge oder Arbeitsmigranten, als Mitarbeiter internationaler Unternehmen, als Wissenschaftler, als Weltenbummler rund um den Globus und nehmen von überall her Informationen, Erfahrungen oder Beziehungen zu anderen Menschen mit; wir begegnen Menschen aus allen Teilen der Welt in unserer eigenen unmittelbaren lokalen Umgebung; wir rezipieren Filme, Musik, Online-Angebote aus aller Herren Länder und in allen denkbaren Sprachen, wir posten Nachrichten, Videos oder Bilder in sozialen Netzwerken, die von überall her zugänglich sind; wir essen wie selbstverständlich Burger, Falafel oder Sushi, wir trinken ayurvedischen Chai oder Caffè Latte aus Pappbechern – kurz: Wir leben in unserem Alltag in einer Welt, die ihre Praktiken und ihre Sinnbildung längst nicht mehr ausschließlich über unsere eigenen nationalen oder lokalen Traditionen bezieht, sondern offen geworden ist für weltweite kulturelle Einflüsse.“

gehen – exemplarisch hierfür steht für Welsch das Kugelmodell der Kultur von Herder<sup>3</sup> – und in denen die kulturelle Formation eines Individuums durch dessen Heimat oder Nationalität bestimmt wird, sind daher aufzugeben: Sie sind angesichts hochgradig horizontal und vertikal differenzierter und kulturell durchmischter Gesellschaften nicht nur „deskriptiv falsch“, sondern auch „normativ gefährlich und unhaltbar“, weil sie auf Abwehr des Fremden und innere Homogenisierung ausgerichtet sind (Welsch 2005: 44). Abzulehnen sind demnach auch moderne Konzepte der Multikulturalität und Interkulturalität, da sie derselben Logik von separierten und homogenen Einzelkulturen unterliegen.

Der Schritt zur Transkulturalität ist dagegen nach Welsch ein Schritt in Richtung eines neuen Kulturkonzeptes, in dem trotz grenzüberschreitender Gemeinsamkeiten und Angleichungen das Ausmaß kultureller Differenzen und Diversitäten auf der Ebene individueller kultureller Durchmischungen ständig wächst. Kulturelle Verluste, die in diesem Prozess entstehen, sind nach dieser Theorie dann Teil der „kulturellen Evolution“, zu der „stets auch der Untergang oder das nur veränderte Fortleben kultureller Gebilde gehörte“; man sollte sie daher auf dem Weg hin zur „Bildung einer Weltinnengesellschaft und einer friedlichen Weltgesellschaft“, auf die die Transkulturalität zuarbeitet, in Kauf nehmen (Welsch 2010: 61).

## 2.2 Das Dilemma der Transkulturalität

So facettenreich diese Theorie globale kulturelle Angleichungsprozesse bei gleichzeitiger Zunahme individueller Differenzbildung darzustellen vermag, so wenig überzeugend ist sie, wenn es darum geht, auf Fragen kollektiver, gesellschaftlicher und nationalkultureller Prägungen individuellen Verhaltens, des Verhältnisses von Nation und Individuum oder der Macht als Ordnungsfaktor kultureller Mischungen einzugehen. Offenbar werden diese Fragen als überwunden angesehen. Damit entsteht ein merkwürdig geschlossenes Weltbild, das sich vor Kritik immunisiert, in dem es konkurrierende Konzepte wie Nation und nationale Kulturen unter Homogenitätsverdacht stellt und bereits in den Vorannahmen dieser Theorie als globalisierungsuntauglich ausklammert. Damit wird aber gerade das verdeutlicht, was die Theorie transkultureller Gesellschaften angetreten ist zu erfassen, nämlich den kulturellen Wandel in Zeiten der Globalisierung. Vier Aspekte sollen dieses Dilemma verdeutlichen.

1) Dass Nationalkulturen oder Nationen in sich abgeschlossene, nach außen abgegrenzte und intern homogene Entitäten darstellen, ist ein Mythos. Vielmehr beruht deren Entwicklung gerade darin, dass sie sich für transnationale Austauschprozesse und Vernetzungen öffnen und sich nicht gegenseitig abschotten. Dies gilt

---

<sup>3</sup> Das genaue Herder-Zitat, auf das sich Welsch bezieht, entstammt dem Großessay *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774); es lautet: „[J]ede Kultur hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!“ (Pross 1984: 617f.). Welsch schließt aus dieser Kugel-Metapher, dass Herder Nationalkulturen als im Inneren homogen und nach außen strikt abgegrenzt auffasst (2017: 10f.).

auch für das „Kugelmodell“ von Herder. Auch dieses Modell ist nicht statisch und geschlossen, sondern es basiert darauf, dass ein Austausch zwischen den Kugeln stattfindet, ja mehr noch: Die Weitergabe von Kultur von Volk zu Volk ist für Herder geradezu eine Bedingung für Fortbildung und Entwicklung überhaupt:

Wir Deutsche würden noch ruhig, wie die Amerikaner, in unseren Wäldern leben, oder vielmehr noch in ihren rauh kriegern und Helden sein, wenn die Kette fremder Cultur nicht so nah an uns gedrängt, und mit der Gewalt ganzer Jahrhunderte uns genötigt hätte, mit einzugreifen. Der Römer holte so seine Bildung aus Griechenland, der Grieche bekam sie aus Asien und Ägypten: Ägypten aus Asien, China vielleicht aus Ägypten. (Herder 1772, Pross 1987: 354)

Dass Welsch diese prinzipielle Offenheit der Herderschen Kugeln für gegenseitige kulturelle Befruchtung und Durchdringung und das ihnen zugrundeliegende Konzept einer dynamischen Theorie des Kulturkontaktes (vgl. Hauck 2006: 20–27, Johannsen 2004: 152ff.) nicht sieht,<sup>4</sup> ist kalkuliert darauf gerichtet, mit Herder als Referenz das Konzept der Transkulturalität von dem Konzept vermeintlicher homogener und in sich abgeschlossener Einzelkulturen abzuheben und es damit zu legitimieren. Ähnlich funktional legitimatorisch verfährt die *Container Theorie der Gesellschaft* von Beck (2007: 49–55), auf die sich der landeskundliche Ansatz Altmayers (2017: 9) bezieht. Auch hier dienen die territorial abgegrenzten Einzelgesellschaften, die „im Machtraum der Nationalstaaten wie in einem Container aufgehoben [sind]“ (Beck 2007: 50), als Folie, um die neuen transnationalen sozialen Räume der Globalisierung als Modelle weltgesellschaftlicher Entwicklung zu legitimieren und die Nationalstaaten als globalisierungsuntauglich zu de-legitimieren. Als Folge erscheint dann auch der auf den Binnenraum der Nationalstaaten gerichtete analytische Blick als „methodologischer Nationalismus“ (vgl. Beck; Grande 2010).

2) Der globalistisch-transkulturelle Blick auf die „Container“ Nation, Nationalstaat und nationale Kultur verhindert nun zu sehen, dass die ubiquitären Waren- und Informationsströme weitaus weniger global verfügbar sind als von der Theorie der Transkulturalität angenommen und dass die kulturellen Mischungen und der Rückgriff auf unterschiedliche kulturelle Muster zur Identitätsbildung eher den Lebensstil der globalistisch ausgerichteten, urbanen, akademischen Mittelschichten und der international mobilen Führungskräfte treffen, als dass er allgemein zugänglich wäre. Im Gegenteil: diese Lebensform, in der kulturelle Differenzen und Ver-

---

<sup>4</sup> Vgl. hierzu auch die Kritik Haucks an der Herder-Rezeption von Padgen: „Wenn Anthony Padgen (2002, 140) schreibt, nach Herder, wäre es unnatürlich, anzunehmen, dass ein Eskimo mit einem Afrikaner irgendwelche kulturellen Züge gemeinsam haben *könne*, besonders wen (sic!) Kulturmerkmale nunmehr als etwas in gewissem Sinne genetisch tradiertes aufgefasst werden müssen, kann ich [...] nur schließen, dass er nicht lesen kann. Im Übrigen kann er auch für die von ihm mehrfach behauptete biologisch-genetische Interpretation der Kultur bei Herder nicht einen Beleg beibringen (Hauck 2006: 206, Anm. 3, Herv. i.O.).“

mischungsprozesse zum Erlebnishintergrund und sozialen Distinktionsmerkmal einer „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz 2018) werden und ästhetisierende Kulturtechniken der Selbstverwirklichung sind, ist durch ökonomische und soziale Zugangsbarrieren stark reguliert und in erster Linie ein Phänomen der Metropolen dieser Welt. Hier und nur hier sind dann auch Unterscheidungen von Eigen- und Fremdkultur oder Begriffe wie „Heimat“ oder nationale Kulturen nicht nur irrelevant, sondern geradezu dysfunktional, weil sie dem Selbstbild des weltläufigen urbanen „Kosmopoliten“ widersprechen. Ganz im Gegensatz zu den territorial gebundenen, einheimischen „Sesshaften“ der Provinz, die in der Regel weniger mobil sind und über deutlich weniger Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Wohnort, Arbeitsort und Lebensstil verfügen und zu den ArbeitsmigrantInnen und Geflüchteten, die ihre Heimat verlassen mussten, und für die diese Form der Hybridität der urbanen Kosmopoliten genau jene traumatischen Erfahrungen widerspiegelt, aus der sie geflohen sind, nämlich sich nicht niederlassen und „ankommen“ zu können (vgl. Assmann 2020: 269f., Koppetsch 2018: 18–21, Mecheril; Seukwa 2006: 11). Statt von transnationalen Räumen und transkulturell entgrenzten Lebensformen sollte man daher präziser von „neuen Parallelgesellschaften der Eliten“ sprechen (Weigel 2019: 117), von einem *Hotel-Globalismus*, der über die Hauptstädte häufig nicht hinauskommt (Kramer 2001: 65) und selbst hier oft auf nur einzelne Stadtviertel beschränkt ist und von Identitätsinszenierungen und Rollenspielen mit Identitäten, die temporär unterschiedlichen Strömungen und Moden folgen, selbst aber keine stabilen Identitätskerne bilden. Ein großer Teil der Gesellschaft, auch in Europa, ist von diesem *Globalismus* der Eliten ausgeschlossen. Es sind daher exklusive und exkludierende Orte, auf die Transkulturalität als Gesellschaftsmodell zutrifft: mit scharfen ökonomischen, sozialen, territorialen und lebensweltlichen Trennlinien.

3) Weitgehend ausgeblendet wird in diesen Gesellschaftsmodellen, dass die entstehende Globalkultur kein machtfreier Raum ist, sondern dass kulturelle Vermischungen und Überlappungen an Machtkonstellationen gebunden sind, die wesentlich mit darüber entscheiden, welche kulturellen Unterschiede hervorgehoben, ignoriert oder unterdrückt werden. Zwei Macht-Aspekte sind hier vor allem hervorzuheben. Dies ist zum einen die Kosten-Nutzen-Logik des Marktes, die kulturelle Unterschiede und Merkmale danach bemisst, inwieweit sie ökonomisch verwertbar sind (vgl. Ha 2005: 63, 75f.). In diesem Sinn ist kulturelle Diversität Teil der Humankapitalausstattung des Individuums, das als „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2013) zu einer Art Ich-AG mutiert, sich genau die kulturellen Durchmischungen aneignet, die marktkompatibel sind und die die eigene Wettbewerbsfähigkeit erhöhen. Insofern ist der *homo oeconomicus* des gegenwärtigen grenzüberschreitenden Kapitalismus durchaus „kulturbewusst“. Dies ist zum anderen die Entstehung eines globalen Referenzsystems in Form universeller Konzepte, Kategorien und Standards, innerhalb deren Menschen ihre kulturellen Besonderheiten artikulieren müssen, um gehört zu werden. Ein großer Teil dieser Kategorien und Standards ist westlichen Ursprungs und primär auf westliche Bedürfnisse der industrialisierten Gesellschaften abgestimmt (vgl. Breidenbach; Zukrigl 2000: 36f., Zukrigl

2001: 58ff.). Von einer gleichberechtigten Teilhabe an der Ausgestaltung der von Welsch skizzierten „friedlichen Weltgesellschaft“ kann daher keine Rede sein; vielmehr manifestieren sich hier Hegemonialbestrebungen, die Macht dadurch ausüben, dass sie die Etablierung und Deutung solcher globalen Referenzsysteme kontrollieren und steuern.<sup>5</sup>

4) Fremde Kulturen werden ganz grundsätzlich nicht individualisiert, sondern kollektiv über eigenkulturelle Normen, Werte, gesellschaftliche Erfahrungen und Erwartungshaltungen wahrgenommen, nach ihrem Bedeutungsgehalt für bereits vorhandene kollektive Sinnhorizonte selektiv verarbeitet und in diese integriert. Zahlreiche ethnografische Untersuchungen belegen diese Form einer selektiv-kollektiven Informationsaufnahme und -verarbeitung. So etwa Studien, die aufzeigen,

- dass „Seifenopern“ wie Dallas in außereuropäischen Kulturen in höchst unterschiedlicher Weise zum US-amerikanischen Vorbild vom Fernsehpublikum gesehen werden (vgl. Liebes; Katz 1990, zit. n. Hafez 2000: 108f.),
- oder dass in ostasiatischen Metropolen wie Seoul oder Honkong McDonald-Filialen ganz im Gegensatz zum Fast-Food-Gebot des schnellen Konsums zu Orten umgedeutet werden, an denen SchülerInnen und Studierende oft stundenlang Hausaufgaben erledigen und für Prüfungen lernen (vgl. Zukrigl 2001: 53f.).

Auch für das kulturelle Lernen im Fach DaF/DaZ liegen hierzu eine Reihe empirischer Studien und Unterrichtsbeispiele vor (vgl. Koreik; Fornoff 2020, Koreik 2020). Beispielhaft hierfür stehen

- die gesellschaftliche Verankerung eines positiven Hitlerbildes bei palästinensischen und jordanischen Studierenden an der Deutsch-Jordanischen Universität in Amman, das auch durch umfangreiche Unterrichtsmaßnahmen, wie Mering (2013, zit. n. Koreik; Fornoff 2020: 569ff.) von einem Unterrichtsprojekt zum Themenkomplex „Nationalsozialismus, Hitler und der Holocaust“ berichtet, aufgrund gesellschaftlicher Prägungen durch den Palästina Konflikt, stark ideologisch geprägter Medien und einseitiger Schulcurricula nur beschränkt aufzulösen war,

---

<sup>5</sup> Zu solchen globalen Referenzsystemen gehören Konzepte wie Demokratie, Menschenrechte, Feminismus ebenso wie Familien- und Schönheitskonstrukte oder kulturelle Praktiken wie Fast Food und die Vermessung des Sozialen nach Ranking- und Bestenlisten. Die globale Kommunikations- und Wissenschaftssprache Englisch und der Impact, das heißt die Quantifizierung wissenschaftlicher Leistungen nach der Summe ihrer Zitationen in Zeitschriften bestimmter Zeitschriftendatenbanken, sind ebenfalls zu diesen Referenzsystemen zu rechnen. Auch diese wirken steuernd und kontrollierend, hier auf Forschung und die wissenschaftliche Publikationspraxis. Zum letzten Punkt vgl. Gehrman (2015, 2020, 2021).

- oder die Fehldeutung eines Kurzvortrages des Autors (sprich Koreik) zum „System der öffentlich-rechtlichen und der privaten Fernsehsender in der Bundesrepublik Deutschland“ Mitte der 1990er-Jahre an der TU Sofia von Seiten bulgarischer Studierender. Diese entnahmen dem Vortrag mehrheitlich die Aussage, dass die „privaten Fernsehsender in Deutschland eine freie Berichterstattung garantieren, wohingegen öffentlich-rechtliche Gremien zu eine Art Staatsberichterstattung führen“ (Koreik 2020: 78). Nichts davon wurde jedoch in dem Vortrag erwähnt. Koreik führt dieses Fehlverstehen auf die positiven Erfahrungen der Studierenden mit den seinerzeit neu geschaffenen privaten Fernsehsendern in Bulgarien zurück, die die einzigen waren, die Kritik an der eigenen Regierung vorbrachten und auf die zu dieser Zeit fast ausschließlich positiv besetzten Emotionen hinsichtlich der Aktivitäten privater Firmen und Medien. Koreik schließt daraus, dass „[e]motional positiv wie auch negativ besetzte Erfahrungswelten die Informationsaufnahme wie das Lernen generell [beeinflussen]“ (ebd.).

Dass Welsch und auch Altmayer solche kollektiven, nationalkulturellen und gesellschaftlichen Prägungen menschlicher Wahrnehmung und Informationsverarbeitung ignorieren oder umdeuten, obwohl sie offensichtlich sind, ist maßgeblich darauf zurückzuführen, dass sie den Referenzpunkten Nation, Nationalstaat und nationale Kultur im Kontext globaler Angleichungs- und Vermischungsprozesse keine große Bedeutung mehr beimessen. Dahinter steckt wohl auch ein tiefes Misstrauen gegenüber den Konzepten Nation und nationale Kultur, die insbesondere im deutschen Sprachraum negativ mit Nationalismus und Rassismus konnotiert sind und die für beide Autoren mit Ausgrenzungen, der Überbetonung des Fremden und mit Essentialisierungen einhergehen, in denen die Individuen zu Gefangenen und Marionetten ihrer jeweiligen Nationalkultur werden – was sie aber nicht sind, und zwar auch nicht in der von Welsch und Altmayer kritisierten Gegenüberstellung von eigener und fremder Kultur in Theorien interkulturellen Lernens oder in interkulturellen Lernakten, die auf solchen Kulturvergleichen basieren (vgl. hierzu auch Bredella 2010 und Gehrman 2017b).

### **3 Das Heterogene und nicht Heterogene: Nationen und nationale Kulturen im Zeitalter der Globalisierung**

Dass sich im Kontext der Globalisierung Kulturen weltweit durchmischen und die Nationalstaaten an Souveränität verlieren, steht außer Frage. Dies bedeutet jedoch noch nicht, dass sie sich auflösen. Im Gegenteil: Solange die Anzahl der Nationalstaaten weltweit nicht ab-, sondern zunimmt und wir nach wie vor in Nationen und Nationalstaaten leben, ist nicht absehbar, dass sie als gesellschaftliche Organisationsprinzipien und identitätsstiftende Vergesellschaftungsinstanzen in nächster Zeit ausgedient hätten. Eher ist davon auszugehen, dass sie unter dem Druck der Globa-

lisierung neu konfiguriert werden und eine neue Gegenständlichkeit annehmen. Im Folgenden wird versucht, diese Hypothese unter zwei Aspekten zu fundieren: 1) in der Klärung des Bedeutungshorizontes von Nationalstaaten, Nationen und nationalen Kulturen in Zeiten der Globalisierung, 2) in der Beschreibung ihrer spezifischen Gegenständlichkeit als voneinander abgrenzbare kollektive Einheiten.

### 3.1 Der Bedeutungshorizont des Nationalen

Um die Nation im Kontext der Globalisierung neu zu denken, gilt es sich zunächst von der Vorstellung zu lösen, dass Nation mit Nationalismus gleichzusetzen ist und jede Beschäftigung mit dem Begriff des Nationalen direkt oder indirekt in Ausgrenzung, ethnische Homogenität und Rassismus mündet. Insbesondere Assmann (2020) hat in ihrer umfangreichen Studie *Die Wiederfindung der Nation. Warum wir sie fürchten und warum sie brauchen* auf die Ambivalenzen der Idee der Nation aufmerksam gemacht, die in zwei Richtungen gedacht werden kann: in eine exkludierende Richtung als nationalistische Nation, die sich auf eine „homogene, unveränderliche, essentialistische Identität [gründet] und damit verbunden auf den Ausschluss von Fremden und einen rassistischen Patriotismus, der Stolz, Ehre, Opferbewusstsein und militante Kampfbereitschaft für die Eigengruppe mobilisiert“ (ebd.: 57) und in eine inkludierende Richtung als pluralistische oder zivile Nation, „die die Gleichheit aller Bürger unterschiedlicher Herkunft anerkennt und die Weltoffenheit der Gesellschaft zu ihrem Prinzip erklärt“ (ebd.: 55). Zwar kennt auch dieses zivile Konzept einer demokratischen Nation Distinktionen gegenüber Anderen, aber diese Distinktionen wirken nicht mehr absolut trennend, sondern implizieren Grenzüberschreitungen, Überlagerungen und Austausch. Die demokratische Nation könnte, so Assmann in Anspielung auf die amerikanische Geschichte,

eine auf Freiheit und gleiche Bürgerrechte gegründete Erfahrungs-, Erinnerungs- und nicht zuletzt Lerngemeinschaft sein, die darüber wacht, dass die Grundsätze der Verfassung durchgesetzt werden und das Gut der Freiheit nicht denen vorenthalten wird, die eine andere Hautfarbe haben (ebd.: 119).

Insbesondere dieser letzte Aspekt verdeutlicht, dass das Konzept der Nation und nationaler Zugehörigkeit nicht per se eine exkludierende Kategorie darstellt, sondern dass mit diesem Konzept auch demokratische Entwicklungen und zivilisatorische Errungenschaften verbunden sind: Es ist nach Münkler; Münkler (2016: 290) wie kaum eine andere „politische Kategorie [...] in der Lage, Solidarität und gegenseitige Hilfsbereitschaft zu mobilisieren“; es wirkt kulturell integrierend, in dem es die Staatsbürger mit einer kollektiven Identität ausstattet und dadurch die Voraus-

setzungen für demokratische Selbstbestimmung schafft (Habermas 1998: 99)<sup>6</sup> und es erfüllt als Konzept, sofern es auf liberalen und demokratischen politischen Werten beruht und auf geteilten Erfahrungen aufbaut, für die Aufrechterhaltung einer modernen politischen Ordnung zentrale Funktionen. Zu diesen Funktionen zählen nach Fukuyama (2019: 154ff.), dass ein inklusives Gefühl nationaler Identität wesentlich mit dazu beiträgt, dass Staaten nicht zerfallen, dass Staatsbeamte die allgemeinen Belange über ihre persönlichen Interessen stellen, dass die Wirtschaftsentwicklung gefördert wird, in dem die Eliten sich auf die Wirtschaftsentwicklung ihres Staates und nicht auf ihre eigene Bereicherung konzentrieren, und dass die sozialen Sicherheitsnetze gestärkt werden, um wirtschaftliche Ungleichheiten zu mindern.

Eine zweite Argumentationslinie, die den Bedeutungsverlust der Nation und des Nationalstaates in Frage stellt, wendet sich gegen Begriffe wie Denationalisierung, Entgrenzung, Deterritorialisierung und Entstaatlichung. So weist Müller (2009) darauf hin, dass Nationen als Leitmotiv politischen Handelns in vielen Teilen der Welt nach wie vor eine handlungsleitende Rolle spielen (ebd.: 227f.) und dass Grenzen und Territorien grundlegende Referenzsysteme für politisch-symbolische Diskurse und daraus abgeleiteten Handlungen bilden und zahlreichen der virulentesten Konflikte in der Welt zugrunde liegen (ebd.: 228ff.). Ein „Regieren ohne den Staat“, ist daher, so Müller, „eine optische Täuschung“ (ebd.: 237). Es sind Staaten, die in internationalen Organisationen Einfluss nehmen und Handlungsbedingungen für nichtstaatliche Akteure schaffen; sie sind es, die die öffentliche Sicherheit gewährleisten und durch die Kombination von Teilhabe (Input) und Leistung (Output) das politische Gemeinwesen direkt und indirekt am Überleben halten (ebd.: 232–242).<sup>7</sup>

Das Globale und das Nationale schließen sich daher auch nicht aus. Vielmehr schafft die Globalisierung eine neue Organisationslogik, in der die verschiedenen Bestandteile des Nationalen neu geordnet und den veränderten Verhältnissen angepasst werden, ohne jedoch den nationalstaatlichen Rahmen transnational aufzulösen. Was wir gegenwärtig erleben, ist ein Formwandel, in dem das Globale und Nationale in ein neues dialektisches Verhältnis gesetzt wird. Es ist daher nicht davon auszugehen, dass nationale Kulturen aufhören zu existieren; sie werden sich grenzüberschreitend vermischen und überlappen, aber sie werden aller Voraussicht nach unterscheidbar bleiben.

---

<sup>6</sup> Unter dem Gesichtspunkt der institutionellen Ermöglichung von demokratischer Selbstbestimmung, der eine kulturelle Integration vorausgeht, zählt nach Habermas (1998: 110) „die politische Integration der Bürger einer großräumigen Gesellschaft zu den unumstrittenen historischen Leistungen des Nationalstaates“. Ebenso Fukuyama (2019: 158): „[L]iberale Demokratien [...] beruhen auf einem impliziten Vertrag zwischen Bürgern und Regierung sowie zwischen den Bürgern untereinander. Sie müssen gewisse Ansprüche aufgeben, damit die Regierung andere fundamentalere Rechte schützen kann. Die nationale Identität gründet sich auf die Gültigkeit dieses Vertrags. Wenn Bürger nicht glauben, Teil desselben Gemeinwesens zu sein, kann das System nicht funktionieren“.

<sup>7</sup> Vgl. hierzu auch die Überblicksdarstellung zum Bedeutungsgehalt des Nationalen bei Fornoff; Koreik (2020: 47ff.).



Das Kulturlernen im Fremdsprachenunterricht steht damit nicht vor der Schwierigkeit, Deutungslernen oder deutungsmusteranknüpfendes Lernen im Sinne Altmayers zu ermöglichen, sondern vor dem Problem, das komplexe Beziehungsgeflecht des gegenwärtigen Kulturwandels auf den unterschiedlichen Ebenen kollektiver Prägung und individueller Aneignung zu erfassen, die besondere und sich stets wandelnde Gegenständlichkeit nationaler Kulturen zu beschreiben und sie für die Kulturvermittlung verfügbar zu machen. Eine umfassende kulturwissenschaftliche Aufarbeitung dieser Beziehungsmuster steht noch aus. Mit der Theorie der Multikollektivität von Hansen liegt hierzu ein Konzept vor, dessen Prüfung im Hinblick auf die Kulturvermittlung in der Landeskunde vielversprechend zu sein scheint.

### 3.2 Multikollektive Identitäten und die Gegenständlichkeit nationaler Kulturen

Grundlegend für den Multikollektivitätsansatz von Hansen (2009a, 2009b, 2017)<sup>8</sup> ist, dass Individuen Kollektiven angehören und dass von Kollektiven Orientierungen und Gewohnheitsbildungen ausgehen, die auf das Verhalten der Individuen einwirken, ohne es jedoch zu determinieren. Hansen differenziert zwischen drei Kollektivarten. Die erste Kollektivart, die Kollektive ersten Grades, besteht aus Individuen, die zu Gruppen gebündelt sind; ihr Hauptmerkmal ist, dass sie Homogenität in Form gruppenspezifischer Verhaltensübereinkünfte aufweisen. Gleichzeitig sind sie über die Multikollektivitätszugehörigkeit der Individuen miteinander vernetzt und für Einflüsse von außen offen. Die zweite Kollektivart bilden Dachkollektive. Diese binden unterschiedliche Kollektive in ein homogenisierendes Beziehungsgeflecht ein, ohne jedoch Homogenität zu erreichen. Ein Beispiel hierfür ist der Deutsche Gewerkschaftsbund DGB mit seinen zahlreichen Einzelgewerkschaften. Nationen gehören nach Hansen zu dieser Kollektivart zweiten Grades. Sie sind aber insofern ein Sonderfall, als sie ein Dach über unzählige heterogene Kollektive unterschiedlichster Ausprägung und Inhalte bilden. Hansen (2009a: 116) bezeichnet diese Besonderheit des Dachkollektivs Nation *Polykollektivität*. Ihr grundlegendes Merkmal ist Heterogenität und Multikulturalität. Eine dritte Kollektivart, sogenannte pankollektive Formationen, überwölbt das Dachkollektiv Nation; sie verbindet unterschiedliche Nationen über gemeinsam geteilte Elemente, Institutionen und Prinzipien wie z.B. Menschenrechte oder Demokratie und fasst sie zu Blöcken und Großformationen zusammen.

In diesem Konzept ist es nun nicht mehr möglich, von Nationen als Container im Sinne Becks zu reden. Vielmehr ist die Nation, so Hansen, ein „Zwitter aus Singularität und Pankollektivität, aus Abriegelung und Offenheit, aus Selbständigkeit und Abhängigkeit. Das geht aber nur, weil sie auch ein Zwitter „aus Homogenität und Heterogenität“ ist (ebd.: 140).

---

<sup>8</sup> Eine umfassende Beschreibung dieses Ansatzes findet sich bei Marschelke (2017).

Für das Thema dieses Beitrages von Interesse ist, wie es dem Dachkollektiv Nation gelingt, die Spannungen der Heterogenität, das Aufeinandertreffen unterschiedlicher und oft gegensätzlicher Werte, Denkformen und Weltanschauungen, auszuhalten und Kohäsion zu erzeugen. Ohne die Existenz solcher Kohäsion stiftenden und zugleich homogenisierenden Strukturen und Elemente bestände die Gefahr, dass das Dachkollektiv Nation in seine Einzelbestandteile auseinanderfallen würde.

Die Theorie der Multikollektivität identifiziert solche Strukturen und Elemente auf drei Ebenen. Hierzu zählen:

- auf der Ebene des Überbaus oder der Regelung und Verwaltung der Polykollektivität (Hansen 2009a: 123–151): die staatlich überwachte Nationalsprache zur Sicherstellung der Kommunikation innerhalb einer Nation; bestimmte Umgangsformen zur Absicherung eines reibungslosen Miteinanders; Gesetze und Interaktionsregeln, die bestimmte Interaktionen fördern und andere sanktionieren und politische Institutionen wie Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. Zwar sind zahlreiche dieser Elemente auch nationenübergreifend zu finden, aber ebenso unterliegen sie nationalspezifischen Ausprägungen, die die einzelnen Nationalkulturen voneinander unterscheiden;
- auf der Ebene zwischen homogenen Überbau und heterogenen Basis (ebd.: 153–174): bestimmte historische Ereignisse oder Zeitabschnitte, die wie der Nationalsozialismus und der Holocaust im Nachkriegsdeutschland zu einer Identität stiftenden Phänomen des Überbaus geworden sind und in das kollektive Gedächtnis der deutschen Nation eingegangen sind; nationale kollektive Agenden, die Bündel von Themen oder Themenmischungen betreffen, die in einem Dachkollektiv zu einem bestimmten Zeitpunkt öffentlich, vor allem in den Medien, oder über größere Zeiträume immer wieder diskutiert werden;
- auf der Ebene der heterogenen Basis (Hansen 2009a: 175–181, Hansen 2009b: 15): funktionsverwandte Kollektive, die trotz formaler Übereinstimmung und ähnlicher Tätigkeit nationale Unterschiede aufweisen – Hansen führt hier unter anderem politische Parteien wie die sozial- und christdemokratischen Parteien in Deutschland, Österreich und Großbritannien an, die, obwohl sie formale Übereinstimmungen aufweisen, sich bis hin in ihren Beziehungen, Feindschaften, Differenzen und Rivalitäten voneinander unterscheiden – und Unikatskollektive, die jeweils nur in einem Dachkollektiv vorkommen und außerhalb jeder Funktionsverwandtschaft stehen. Beispiele hierfür sind die deutsche „Gesellschaft zur Rettung des Genetivs“ oder die amerikanische „National Rifle Association“ in den USA.

Zusammenfassend ergibt sich damit das Bild, dass „dem Dachkollektiv Nation der Status eines besonderen, einmaligen, mit sich selbst identischen Gegenstandes zuerkannt werden [muss]“ (Hansen 2009a: 112). In diesem Sinne sind Nationen „Unikatskonglomerate“ (ebd.: 114), die sich von anderen Nationen unterscheiden und die in ihrer jeweiligen besonderen Gegenständlichkeit auch beschrieben werden können. Damit wäre der Begriff einer nationalen Kultur rehabilitiert: als eine Gegenständlichkeit, die sich aus einer nationalspezifischen Verschränkung von Homogenität und Heterogenität ergibt. Nationaltypisch wären dann die jeweiligen Kohäsionsmuster zur Bewältigung der heterogenen Polykollektivität, die homogenisierenden Elemente und Strukturen einer Nationalkultur sowie nationalspezifische Ausprägungen von Kollektiven auf der Ebene der Basis und die in ihrer Zusammenstellung einzigartige Ansammlung kultureller Einzelemente in nationalem Rahmen.

Kollektive Prägungen – und hier liegt einer der zentralen Unterschiede zu den Annahmen von Welsch und Altmayer zum „Container“ Nation – wirken in diesem Modell aufgrund der Multikollektivität der Individuen nicht mehr determinierend. Vielmehr werden sie subjektiv höchst unterschiedlich verarbeitet, in dem das Individuum aufgrund seiner Multikollektivität und in Form eines lebenslangen dynamischen Prozesses einzelne Komponenten dieser Kollektive und von diesen Kollektiven ausgehende Orientierungen mischt und kombiniert, ihren Stellenwert verändert, neuen Kollektiven beitrifft und andere aufgibt (vgl. Hansen 2017: 22ff.). Zwar lassen sich hieraus gewisse Rückschlüsse auf die kulturelle und nationale Zugehörigkeit der Individuen ziehen, aber damit ist noch keine Zuordnung zu bestimmten Kollektiven von außen gegeben, von einer Gefangenschaft im Container Nation ganz zu schweigen.

#### **4 Nation und nationale Kulturen im Fremdsprachenunterricht**

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den o.a. Darstellungen des Bedeutungshorizontes des Nationsbegriffs und des kulturellen Wandels in Zeiten der Globalisierung für die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht gewinnen?

Zunächst einmal lässt sich mit Fornoff; Koreik (2020) festhalten, dass der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation nicht überholt ist. Nationen und nationale Kulturen sind trotz aller Durchmischungen, grenzüberschreitender Überlappungen und Gemeinsamkeiten mit anderen Nationen und nationalen Kulturen voneinander unterscheidbar und weisen eine jeweils besondere Gegenständlichkeit auf, auf die die Kulturvermittlung Bezug nehmen kann und wohl auch muss, wenn sie interkulturelles Lernen initiieren will. In diesem Sinn ist auch die Gegenüberstellung von eigener und fremder Kultur sinnvoll, vorausgesetzt, dass die vielschichtigen Einbindungen des Individuums in unterschiedliche Kollektivzugehörigkeiten und kollektiv geprägte Diskursgemeinschaften auf nationaler und transnationaler Ebene berücksichtigt werden und nicht das Dach oder die

Staatsangehörigkeit mit individuellem Verhalten gleichgesetzt wird. Da Nationen und Nationalkulturen in sich heterogene und widersprüchliche Gebilde sind, zugleich aber über homogenisierende Strukturen und Elemente verfügen, wäre es eine lohnende Aufgabe der Landeskunde, die jeweils nationalspezifischen Differenzen, Widersprüche und Heterogenitäten der Zielkultur einschließlich ihrer steten Veränderungen in einzelnen Diskursfeldern herauszuarbeiten, die kohäsiven Strukturen und Elemente des Dachkollektivs Nation zu identifizieren, beide Ebenen einschließlich ihrer nationenübergreifenden Verbindungen in Beziehung zu setzen und sie kulturvergleichend diskussionsfähig zu machen (vgl. hierzu auch Gehrman 2017b: 96ff.).

Dass und wie dies möglich ist, zeigt das Konzept der Erinnerungsorte, wie es von Fornoff; Koreik (2020) und Koreik (2018, 2021) für das Fach DaF/DaZ vorgelegt wurde. Beide Autoren zeigen am Beispiel des Holocaust und des deutschen Wirtschaftswunders nach dem Zweiten Weltkrieg auf, dass Erinnerungsorte Kristallisationspunkte eines kollektiven nationalen Gedächtnisses mit einer nicht essentialistischen, diskursiven Grundausrichtung sind. Die besondere Eignung dieses Konzeptes für die Kulturvermittlung besteht darin, dass es sich nicht nur dafür einsetzen lässt,

das Gedächtnis von Einzelnationen oder von einzelnen sozialen Gruppen über eine analytische Betrachtung ihre symbolischen Erinnerungsträger aufzuhellen; das Konzept der Erinnerungsorte kann ebenso dazu dienen, die Divergenzen und Konvergenzen, die strukturellen Verschränkungen und gegenseitigen Abhängigkeiten sowie die vielfältigen und z.T. äußerst komplexen transnationalen Verschiebungen und Interferenzen zwischen den verschiedenen nationalen Erinnerungskulturen sichtbar zu machen (Fornoff; Koreik 2020: 15).

Allerdings ist es hierzu unumgänglich, fundierte Kenntnisse über historischen Tatsachen und geschichtlich unterschiedliche Deutungshorizonte zu vermitteln, damit Lernende in die Lage versetzt werden, sich mit dem Komplex der Erinnerungsorte angemessen und reflexiv auseinandersetzen zu können. Dies gilt auch für scheinbar so selbstverständlich erscheinende Themenfelder wie Umwelt, Klimawandel, Familienkonstellationen oder politische Parteien in den europäischen Nachbarländern. Auch diese Themen verlangen eine fundierte Beschäftigung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten, nationalspezifischen Differenzen und historischen Entwicklungen.

Ein deutungsmusteranknüpfendes Lernen, wie es von Altmayer für die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht eingefordert wird, ist daher dahingehend zu korrigieren, dass es zuvor auf eine kollektive Basis gestellt werden muss. Das Aushandeln von Bedeutungen ist kein individueller Prozess, sondern basiert auf kollektiv geprägten gesellschaftlichen und historischen Erfahrungs- und Wahrnehmungskontexten der eigenen und der fremden Kultur und ist ohne die Vermittlung von ausreichenden Wissensgrundlagen über die Situierung der Diskursthemen in die eigene und fremde Kultur nicht möglich. Diese Kontexte müssen zunächst

einmal für die Lernenden erschlossen werden, bevor das Deutungslernen einsetzen kann.

Hier liefert die Multikollektivitätstheorie wichtige Anknüpfungspunkte in Form der Aufschlüsselung des komplexen Beziehungsgeflechts Nation. Es würde sich lohnen, den homogenisierenden Strukturen und Elementen der besonderen Gegenständlichkeit von Nationen und nationalen Kulturen nachzugehen und sichtbar zu machen, wie diese nationalspezifisch geprägt und nationenübergreifend verbunden sind. Auch das transkulturelle Paradigma ließe sich hier integrieren. Wie global verfügbare Waren, Ideen und Informationen auf nationaler und subkollektiver Ebene wahrgenommen und verarbeitet werden, wie sich diese Wahrnehmung und Verarbeitung national- und gruppenspezifisch unterscheidet und an welchen Orten transkulturelle Lebensformen aufzufinden sind, wer diese wie erlebt und durchlebt und mit welchen sozialen Distinktionsmerkmalen verbindet, um sich bestimmten Gruppen oder Kollektiven zuzuordnen und von anderen abzusetzen, ist ein wichtiges interkulturelles Lernfeld, in das die Lernenden eingebunden werden können. Entsprechende Phänomene können in der unmittelbaren Umgebung der Lernenden beobachtet werden und sie lassen sich nach sprachlichen und inhaltlichen Komplexitätsgraden gestaffelt für alle Altersgruppen und Sprachstufen methodisch-didaktisch erschließen. Eine transkulturelle Grundlegung der Landeskunde ist dagegen aufgrund der oben beschriebenen Defizite der Theorie transkultureller Gesellschaften abzulehnen.

## Literatur

- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 3–22.
- Assmann, Aleida (2020): *Die Wiedererfindung der Nation. Warum wir sie fürchten und warum wir sie brauchen*. München: C.H. Beck.
- Beck, Ulrich (2007): *Was ist Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Grande, Edgar (2010): Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. In: *Soziale Welt* 61, 187–216. ([https://www.jstor.org/stable/pdf/23059999.pdf?refreqid=excelsior%3Afe4c81f40462b4413451bcb35057bb10&ab\\_segments=&origin=](https://www.jstor.org/stable/pdf/23059999.pdf?refreqid=excelsior%3Afe4c81f40462b4413451bcb35057bb10&ab_segments=&origin=). Letzter Zugriff: 25.01.2022).
- Bredella, Lothar (2010): Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In: *Forum Sprache* 4, 21–41.
- Breidenbach, Joana; Zukrigl, Ina (2000): *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. Reinbek: Rowohlt.

- Bröckling, Ulrich (2013): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brown, Wendy (2015): *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*. Berlin: Suhrkamp.
- Crystal, David (2003): *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dux, Günter (2006): *Moral und Gerechtigkeit als Problem der Marktgesellschaft*. Wien: Picus.
- Europäische Kommission; EACEA; Eurydice (2012): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. (<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5775717/EC-XA-12-001-DE.PDF.pdf/6eafe714-ed2b-4e68-b413-37eca75a9a7c?t=1414777377000>. Letzter Zugriff: 26.01.2022).
- Europäische Kommission; EACEA; Eurydice (2017): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. ([http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1). Letzter Zugriff: 26.01.2022).
- Fornoff, Roger; Koreik, Uwe (2020): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsort. Eine Intervention. In: Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 37–67.
- Fukuyama, Francis (2019): *Identität. Wie der Verlust der Würde unsere Demokratie gefährdet*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Fischer, Roswitha (2007): Englisch als Lingua franca in Europa. In: Dies. (Hrsg.): *Herausforderungen der Sprachenvielfalt in der Europäischen Union. Beiträge und Diskussionen vom Symposium am 20./21. April 2006 an der Universität Regensburg*. Baden-Baden: Nomos, 149–162.
- Gehrman, Siegfried (2015): Die Kontrolle des Fluiden. Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung. In: Gehrman, Siegfried; Helmchen, Jürgen; Krüger-Potratz, Marianne; Ragutt, Frank (Hrsg.): *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Waxmann, 117–156. ([https://adawis.de/fileadmin/user\\_upload/Seiten/Verweise/Autorentexte/Gehrman\\_2015.pdf](https://adawis.de/fileadmin/user_upload/Seiten/Verweise/Autorentexte/Gehrman_2015.pdf). Letzter Zugriff: 25.01.2022).

- Gehrmann, Siegfried (2017a): Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. Die Zukunft der Nationalsprachen als Schulfremd- und Wissenschaftssprachen: Sprachenpolitische Handlungsräume im Zeitalter der Globalisierung mit einem Ausblick auf Deutsch in Kroatien. In: *KDV Info. Praxisorientierte Zeitschrift der kroatischen DeutschlehrerInnen* 50/51, 10–30. ([https://www.kdv.hr/images/kdv-info/KDV\\_INFO\\_50\\_51\\_prijelom.pdf](https://www.kdv.hr/images/kdv-info/KDV_INFO_50_51_prijelom.pdf). Letzter Zugriff: 26.01.2022).
- Gehrmann, Siegfried (2017b): Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht ZIF* 22/1, 83–106. (<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/839/840>. Letzter Zugriff: 25.01.2022).
- Gehrmann, Siegfried (2020): Die Ökonomisierung des Sprachlichen. Eine Bestandsaufnahme über die Zukunft der Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen. In: Münch, Ursula; Mocikat, Ralph; Gehrmann, Siegfried; Siegmund, Jörg (Hrsg.): *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos, 55–76.
- Gehrmann, Siegfried (2021): Braucht Wissenschaft Mehrsprachigkeit? – Sprachen- und gesellschaftspolitische Anmerkungen zur Anglophonisierung der Wissenschaft in Zeiten der Globalisierung. In: Ders. (Hrsg.): *Wissenschaftssprache und Kollektivität – Fragen an die Sprachlichkeit der Wissenschaft in Zeiten der Globalisierung. Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 7/2, 13–56. (<https://www.degruyter.com/document/doi/10.14361/zkkw-2021-070203/html>. Letzter Zugriff: 27.01.2022).
- Gerhards, Jürgen (2010): *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressourcen einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ha, Kien Nghi (2005): *Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungsstechniken im Spätkapitalismus*. Bielefeld: transcript.
- Haarmann, Harald (2002): Englisch, Network Society und europäische Identität: Eine sprachökologische Bestimmung. In: Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Deutsch-Englisch-Europäisch. Impulse für eine neue Sprachenpolitik*. Mannheim: Dudenverlag, 152–170.
- Habermas, Jürgen (1998): *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hafez, Kai (2000): Medien – Kommunikation – Kultur: Irrwege und Perspektiven der Globalisierungsdebatte. In: Tetzlaff, Rainer (Hrsg.): *Weltkulturen unter Globalisierungsdruck. Erfahrungen und Antworten aus den Kontinenten*. Bonn: Dietz-Verlag, 93–117.

- Hauck, Gerhard (2006): *Kultur. Zur Karriere eines sozialwissenschaftlichen Begriffs*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hansen, Klaus P. (2009a): *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau: Karl Stutz.
- Hansen, Klaus P. (2009b): Zulässige und unzulässige Komplexitätsreduktion beim Kulturträger Nation. In: *Interculture Journal* 8, 7–18. (<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-455594>. Letzter Zugriff: 24.01.2022).
- Hansen, Klaus P. (2017): Die Balance von Integration und Individualität. In: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 3/1, 19–28.
- Herder, Johann Gottfried (1772): Über den Ursprung der Sprache. In: Pross, Wolfgang (Hrsg.) (1987): *J.G. Herder Werke. Band II. Herder und die Anthropologie der Aufklärung*. München: Hanser, 251–357.
- Herder, Johann Gottfried (1774): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. In: Pross, Wolfgang (Hrsg.) (1984): *J.G. Herder Werke. Band 1. Herder und der Sturm und Drang 1764–1774*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 589–689.
- Höhne, Thomas (2015): *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- House, Juliane (2005): Englisch als Lingua franca: eine Bedrohung für die deutsche Sprache? In: Motz, Markus (Hrsg.): *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen*. Frankfurt a.M.: Lang, 53–65.
- Johannsen, Joachim (2004): *Geschichte als Menschheitsbildung. J.G. Herders historische Anthropologie und die ausgeweitete Moderne*. Witten/Herdecke (Dissertation). ([https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/25697/ssoar-2004-johannsen-geschichte\\_als\\_menschheitsbildung\\_jgherders\\_historische.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/25697/ssoar-2004-johannsen-geschichte_als_menschheitsbildung_jgherders_historische.pdf?sequence=1). Letzter Zugriff: 24.01.2022).
- Koppetsch, Cornelia (2018): Der Heimat-Diskurs und die Transnationalisierung von Klassenstrukturen. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen* 48, 18–33.
- Koreik, Uwe (2018): Das deutsch Wirtschaftswunder. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Schiedermaier, Eva Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, 27–46.
- Koreik, Uwe (2020): Emotionen, Antisemitismus, „Spielzeugland“. Brisant kulturelle Inhalte im Unterricht für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 77–99.



- Koreik, Uwe (2021): Kulturvermittlung im DaF-/DaZ-Unterricht unter der Maxime der Nachhaltigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 77–88.
- Koreik, Uwe; Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritisch Positionierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht ZIF* 25/1, 563–648. (<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1027>). Letzter Zugriff: 24.01.2022).
- Kramer, Dieter (2001): Macht, Recht und Kampf um kulturelle Hegemonie im Zeichen der Globalisierung. In: Wagner, Bernd (Hrsg.): *Kulturelle Globalisierung – Zwischen Weltkultur und kultureller Fragmentierung*. Essen: Klartext, 62–81.
- Marschelke, Jan-Christoph (2017): Mehrfachzugehörigkeit von Individuen – Prämissen und Reichweite des Begriffs der Multikollektivität. In: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 3/1, 29–68.
- Mecheril, Paul; Seukwa, Louis Henri (2006): Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP* 29/4, 8–13. ([https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6107/pdf/OCR\\_ZEP\\_4\\_2006\\_Mecheril\\_Seukwa\\_Transkulturalitaet\\_Bildungsziel.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6107/pdf/OCR_ZEP_4_2006_Mecheril_Seukwa_Transkulturalitaet_Bildungsziel.pdf)). Letzter Zugriff: 24.01.2022).
- Mering, Isabell (2013): Im Spannungsfeld zwischen Vorurteilen und Wissenslücken. Zur Rezeption des Holocaust im landeskundlichen DaF-Unterricht in Jordanien. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Khattap, Aleya; Steinmann, Siegfried (Hrsg.): *Zwischen Ritual und Tabu. Interaktionsschemata interkultureller Kommunikation in Sprache und Literatur*. Frankfurt a.M.: Lang, 179–197.
- Müller, Harald (2009): Staatlichkeit ohne Staat – ein Irrtum aus der europäischen Provinz? Limitierende Bedingungen von Global Governance in einer fragmentierten Welt. In: Deitelhoff, Nicole; Steffek, Jens (Hrsg.): *Was bleibt vom Staat? Demokratie, Recht und Verfassung im globalen Zeitalter*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, 221–258.
- Münkler, Herfried; Münkler, Marina (2016): *Die neuen Deutschen. Ein Land vor seiner Zukunft*. Reinbek: Rowohlt.
- Padgen, Anthony (2002): Die Auslöschung der Differenz. Der Kolonialismus und die Ursprünge des Nationalismus bei Diderot und Herder. In: Conradi, Sebastian; Randeira, Shalina (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Campus, 116–147.
- Reckwitz, Andreas (2018): *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.

- Trabant, Jürgen (2012): Über die Lingua franca der Wissenschaft. In: Oberreuther, Heinrich; Krull, Wilhelm; Mayer, Hans-Joachim; Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Deutsch in der Wissenschaft*. München: Olzog, 101–107.
- Van Parijs, Philippe (2013): *Sprachengerechtigkeit für Europa und die Welt*. Berlin: Suhrkamp.
- Weigel, Sigrid (2019): Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur: Voraussetzungen und Perspektiven der Verschränkung von Innen und Außen. ifa (Institut für Auslandsbeziehungen): Stuttgart. ([https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/62816/ssoar-2019-weigel-Transnationale\\_Auswärtige\\_Kulturpolitik\\_-\\_Jenseits.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2019-weigel-Transnationale\\_Auswärtige\\_Kulturpolitik\\_-\\_Jenseits.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/62816/ssoar-2019-weigel-Transnationale_Auswärtige_Kulturpolitik_-_Jenseits.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2019-weigel-Transnationale_Auswärtige_Kulturpolitik_-_Jenseits.pdf). Letzter Zugriff: 24.01.2022).
- Welsch, Wolfgang (2005): Transkulturelle Gesellschaften. In: Merz-Benz, Peter-Ulrich; Wagner, Gerhard (Hrsg.): *Kulturen in Zeiten der Globalisierung. Neue Aspekte einer soziologischen Kategorie*. Frankfurt a.M.: Humanities online.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript, 39–66.
- Welsch, Wolfgang (2017): *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: new academic press.
- Wilss, Wolfram (2000): Weltgesellschaft-Weltverkehrssprache-Weltkultur. Globalisierung vs. Fragmentierung. In: Ders. (Hrsg.): *Weltgesellschaft-Weltverkehrssprache-Weltkultur. Globalisierung versus Fragmentierung*. Tübingen: Stauffenburg, 1–13.
- Zukrigl, Ina (2001): Kulturelle Vielfalt und Identität in einer globalisierten Welt. In: Wagner, Bernd (Hrsg.): *Kulturelle Globalisierung – Zwischen Weltkultur und kultureller Fragmentierung*. Essen: Klartext, 50–61.

# „Ist ja klar!“ – Reflexionen zum Abbruch einer Studie. Ein Fallbeispiel aus Nairobi

*Damaris Borowski (Bielefeld)*

## 1 Einleitung

Fornoff; Koreik (2020) betonen in ihrer Bestandsaufnahme mit Nachdruck die hohe Relevanz empirischer Forschung im Bereich der Landeskunde/Kulturstudien des Faches DaF/DaZ. Sie stellen fest, dass – entgegen der Prognose von Koreik (2011: 600) – in den letzten 10 Jahren „keine wirklich bedeutende Zahl an größeren empirischen Studien“ (Fornoff; Koreik 2020: 566) in diesem Bereich zu verzeichnen ist.

Im Jahr 2011, in dem die genannte Bestandsaufnahme von Koreik veröffentlicht wurde, hatte ich gerade meine Masterarbeit im Fach DaF/DaZ im Bereich der Kulturstudien beendet und machte mir erste Gedanken zu einem Dissertationsprojekt in diesem Bereich. Tatsächlich habe ich unter der Betreuung von Uwe Koreik 2012 mit dem Dissertationsprojekt „Ist ja klar!“ – Zur Ausbildung interkultureller Handlungskompetenz anhand des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Bereich DaF/DaZ“ begonnen. Angeregt durch die Ergebnisse der Masterarbeit wollte ich mich vertieft mit kulturellem Lernen in der Lehrkräfteausbildung auseinandersetzen. Wie der Titel dieses Beitrags nahelegt, habe ich das Projekt allerdings abgebrochen.

Was – oder besser gesagt wer – hat mich aber dazu gebracht, einen Beitrag über eine abgebrochene Studie zu schreiben? Uwe Koreik. Nachdem ich ihm meinen Entschluss mitgeteilt hatte, ermutigte er mich, die Gründe für den Abbruch in Form eines Beitrags zu reflektieren. Ich möchte diese Festschrift nun zum Anlass nehmen,

seinen Vorschlag endlich in die Tat umzusetzen. In diesem Beitrag teile ich Fragen, die mich zum Abbruch der Studie bewogen haben und dadurch anregen, Fragen dieser Art verstärkt zu thematisieren und gemeinsam zu diskutieren – insbesondere im Forschungsbereich der Landeskunde/Kulturstudien.

Da das Dissertationsprojekt an die Ergebnisse der Masterarbeit anknüpft, kann sie in gewisser Weise als Vorstudie betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund wird zunächst die unveröffentlichte Masterarbeit „Interkulturelle Gruppenarbeit als reflexiver Ort? Eine qualitative Studie“ vorgestellt (2.1) und Einblick in die Ergebnisse gegeben (2.2 und 2.3). Im Anschluss werden das Dissertationsprojekt skizziert (3.1 und 3.2) und die Gründe für den Abbruch reflektiert (3.3, 3.4 und 4).

## 2 Vorstudie

### 2.1 Überblick

In Mahns<sup>1</sup> Masterarbeit „Interkulturelle Gruppenarbeit als reflexiver Ort? Eine qualitative Studie“ von 2011 wird die Sensibilisierung für interkulturelle Themen im Studium DaF/DaZ in den Blick genommen. Die Studie setzt bei Arbeitsgruppen im Bielefelder Bachelor an und geht der Frage nach, ob diese Gruppenarbeiten das Potenzial haben, einen Beitrag zur Ausbildung einer professionellen interkulturellen Kompetenz zu leisten. Dabei folgt die Studie Überlegungen von Hiller und Mecheril: Hiller (2010: 22) weist darauf hin, dass an deutschen Hochschulen „Möglichkeiten zum interkulturellen Kompetenzerwerb auf dem eigenen Campus“ durchaus vorhanden sind, aber nicht als solche genutzt werden. Mecheril (2008: 33) fordert zur Ausbildung einer entsprechenden Professionalität in universitären Bildungskontexten Orte, „die in Bezug auf Interkulturalität reflexiv und selbstreflexiv“ sind.

In der Studie werden zwei authentische Gruppenarbeiten analysiert, in denen Studierende interkulturelle Themen besprechen: Die Gruppen sollen anhand vorliegender Definitionen<sup>2</sup> mehrere skizzierte Spracherwerbssituationen dem zweisprachlichen oder fremdsprachlichen Spracherwerb zuordnen und Kriterien für ihre Entscheidung sammeln. Bei der Datenanalyse wird der Frage nachgegangen, ob diese beiden Gruppenarbeiten von den Studierenden als reflexive Orte zur Sensibilisierung für interkulturelle Themen verstanden und genutzt werden. Die Gruppenarbeiten wurden von Hilfskräften des International Office der Universität Bielefeld im Rahmen des „Programms zur Förderung der Integration ausländischer Studierender“ (PROFIN) (vgl. Knobloch; Lemke 2010: 9f.) videografiert und transkribiert. Eine der beiden Arbeitsgruppen besteht ausschließlich aus Studierenden aus dem Bildungsinland mit Deutsch als Erstsprache, die andere Gruppe setzt sich aus

---

<sup>1</sup> Zu diesem Zeitpunkt war mein Nachname Mahn – heute heiße ich Borowski.

<sup>2</sup> Die Studierenden hatten von der Lehrkraft erklärende Texte zu den Begriffen „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ aus einem Lehrbuch erhalten.

Studierenden aus dem Bildungs- und -ausland mit verschiedenen Erstsprachen zusammen.

## 2.2 Ergebnisse

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass beide Gruppenarbeiten das Potenzial haben, einen Beitrag zur Ausbildung einer professionellen interkulturellen Kompetenz zu leisten: Neben der Aufgabenstellung, die eine kritische Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen nahelegt, ergeben sich in beiden Gruppenarbeiten eine Reihe von Irritationen (etwa durch die Konfrontation mit stereotypinkonsistenten Fällen), durch die potenziell eine Reflexion hätte in Gang gesetzt werden können (vgl. dazu Krings; Schmid Mast 2008, Machunsky 2008). Dieses Potenzial wird von den Teilnehmenden in dieser Gruppenarbeit allerdings nicht genutzt. Stattdessen wird vor laufender Kamera unreflektiert auf ethnische Vorurteile und Stereotype (vgl. etwa Allport 2007, Klauer 2008) zurückgegriffen. Außerdem werden wie selbstverständlich investigative Befragungen (vgl. Castro Varela; Mecheril 2010: 41) einzelner Gruppenteilnehmender durchgeführt, deren Sprachbiografie von einer gewissen Normalitätsvorstellung abweicht. Es wurde beobachtet, dass sich die Gruppenteilnehmenden zur Bearbeitung ihrer Aufgaben immer wieder auf typische Aussagen des Alltagssprachlichen (und nicht des wissenschaftlichen) Diskurses über Mehrsprachigkeit bezogen, z.B.: „Wer in Deutschland lebt, aber zu Hause nur Türkisch spricht, der lernt nie richtig Deutsch.“ Durch Zusätze wie „Ist ja klar!“ oder „Natürlich!“ wurden diese Aussagen als allgemein gültig, als Common Sense markiert und standen außer Diskussion. Insgesamt scheinen die Gruppenarbeiten eher zu einer Festigung bestehender Vorurteile und Stereotype beizutragen und nicht zur Ausbildung einer professionellen interkulturellen Kompetenz.

Zur Veranschaulichung wird hier anhand von zwei kurzen Transkriptausschnitten (vgl. Abb.1 und 2) Einblick in eine der beiden Gruppenarbeiten gegeben. Es handelt sich um die Gruppe (vier Studierende), die ausschließlich aus Personen aus dem Bildungsinland mit Deutsch als Erstsprache besteht. Wie an diesen Ausschnitten bereits deutlich wird, setzt die Gruppe sich nicht angemessen mit den vorliegenden Definitionen von Zweit- und Fremdspracherwerb auseinander. Stattdessen werden persönliche Meinungen ausgetauscht und problematische kultur- und sprachbezogene Aussagen als Konsens behandelt.

[314]	-	252 [25:08.7]
R1 [v]	unterscheidung an	
R2 [v]	ja aber die frage ist (.) wie unterscheidest du jetzt ob jemand das als	
[315]	-	253 [25:14.5]
R1 [v]	an seinem lernerfolg	
R2 [v]	fremdsprache spricht oder als zweitsprache spricht	also sagen wir
L1 [v]	ok gelernt (.) lernunterricht oder (.) umfeld	
Ko [n]	<i>L1 liest und kommentiert für sich. R2 liest auch und</i>	
[316]	-	254 [25:16.8] 255 [25:19.8]
L2 [v]		also ich finde (.) dass
R2 [v]	das das umfeld (.)lernt durch umfeld	
L1 [v]	durch umfeld geprägt oder unterricht geprägt ähm	
Ko [n]	<i>spricht dabei. L2 liest leise.</i>	
[317]	-	256 [25:25.0]
L2 [v]	(.) wenn menschen (.) in ein land gehen und (.) da versuchen eine sprach/ also	
[318]	-	257 [25:27.6] 258 [25:32.5]
L2 [v]	beziehungsweise du gehst ja nicht nach (.) ähm (.) ähm amerika burkina faso äh und	
L1 [v]	burkina faso	
[319]	-	259 [25:36.6]
L2 [v]	sagst ich möchte ähm ah doch man möchte doch die kultur kennenlernen du	
[320]	-	
L2 [v]	willst ja auch dein englisch verbessern oder du wolltest ja auch dein in der elften	
[321]	-	260 [25:40.4]
R1 [v]		es gibt
L2 [v]	klasse dein englisch verbessern	
R2 [v]		aber jedenfalls (...)
L1 [v]	es gibt auch andere menschen	
[322]	-	261 [25:43.9]
R1 [v]	so→	also als beispiel es gibt hier zum beispiel ganz viele franzosen da vome
R2 [v]	geschrieben	
Ko [n]	<i>R1 deutet mit</i>	
[323]	-	262 [25:47.8] 263 [25:50.8]
R1 [v]	im wohnheim(.) und die sind nur unter franzosen quasi (.) also für die wird deutsch	
Ko [n]	<i>dem Bleistift in die entsprechende Richtung.</i>	
[324]	-	264 [25:55.2]
R1 [v]	fremdsprache bleiben auch wenn sie noch zehn jahre hier sind solange sie nur unter	
[325]	-	265 [25:59.1]
R1 [v]	franzosen (.) was machen	
L2 [v]	ja s das kommt	kommt immer nur
L1 [v]	das haben wir doch auch heute in dem beitrag gesehen	die
Ko [n]	<i>L1 spricht mit gespielt strenger Stimme.</i>	
[326]	-	266 [26:03.3]
L2 [v]	auf sich selber halt an ne† ob man sich der kultur anpasst	aber
L1 [v]	sollten nicht (.) die gleichen (.) die aus dem gleichen	land sollten schon damals
[327]	-	267 [26:06.8]
R1 [v]	also (.) erstes	kri(,)terium
L2 [v]	ich find ich find nen kriterium ist trotzdem die dauer ob du zehn tage bleibst oder nen	
R2 [v]		ja
L1 [v]	nicht auf ein zimmer	

Abb. 1: Erster Transkriptausschnitt

Zu Beginn des ersten Transkriptausschnittes (vgl. Abb. 1) fasst R2 die Aufgabenstellung in der Frage zusammen: „wie unterscheidest du jetzt ob jemand das als fremdsprache spricht oder als zweitsprache spricht“ (251–252). R1 beantwortet die Frage, ohne die Definitionen oder die beschriebenen Spracherwerbssituationen zu lesen knapp mit: „an seinem lernerfolg“. Er führt damit das Sprachniveau als das entscheidende Kriterium dafür an, ob von einer Fremd- oder Zweitsprache die Rede sein kann. Die anderen Gruppenteilnehmenden gehen auf seine Äußerung nicht ein, da sie mit dem Lesen der Definitionen beschäftigt sind (252–254). Nach kurzer Zeit meldet sich L2 mit „ich finde“ (255) zu Wort. Mit dieser Einleitung in eine Meinungsbekundung beendet sie nicht nur die Lese-Phase, sondern auch die Auseinandersetzung mit den Definitionen. Sie fährt mit ihrer Äußerung fort: „dass (.) wenn menschen (.) in ein land gehen und (.) da versuchen eine sprach/“ (255–256). Sie bricht die Äußerung an dieser Stelle ab und setzt neu an mit: „also beziehungsweise du gehst ja nicht nach (.) ähm (.) ähm amerika burkina faso äh und sagst ich möchte ähm ah“ (256–258).<sup>3</sup> Dann setzt L2 ein weiteres Mal neu an: „doch man möchte doch die kultur kennenlernen“ (258). Es fällt auf, dass sich L2 bei dieser Feststellung nicht wie bisher auf Sprache bezieht (vgl. 257), sondern auf Kultur. In gewisser Weise werden damit Sprache und Kultur in ihrer Äußerung gleichgesetzt. Auffällig ist auch, dass sie hier von dem Personalpronomen „du“ zu dem generalisierenden „man“ wechselt. Dadurch wird der beschriebene Wunsch, die Kultur eines fremden Aufenthaltslandes kennenzulernen, als allgemeingültige Regel vorgebracht. Im Folgenden führt L2 eine konkrete Person und Sprache als Beispiel an und richtet sich dabei direkt an die Beispielperson: „du willst ja auch dein englisch verbessern“ (259). Es folgt eine Korrektur und Konkretisierung, wobei durch „oder“ eine Bestätigung als erwünscht markiert wird: „oder du wolltest ja auch dein in der elften klasse dein englisch verbessern“ (259). Die angesprochene Person (L1) geht darauf nicht direkt ein, sondern stellt fest: „es gibt auch andere menschen“ (260). R1 greift die Äußerung von L1 auf und führt die „franzosen da vorne im wohnheim“ (261) als Beispiel für Personen an, die sich nicht der von L2 beschriebenen Regel entsprechend verhalten: „die sind nur unter franzosen“ (262). R1 prognostiziert: „quasi (.) für die wird deutsch fremdsprache bleiben auch wenn sie noch zehn jahre hier sind solange sie nur unter franzosen (.) was machen“ (263–264). L1 ergänzt die Feststellung von R1 durch einen Verweis auf eine (nicht näher bestimmte) Informationsquelle: „die aus dem gleichen land sollten schon damals nicht auf ein zimmer“ (265–266). L2 stimmt zu und fügt die Überlegungen hinzu: „ja s das kommt kommt immer nur auf sich selber halt an ne↑ ob man sich der kultur anpasst aber ich find ich find nen kriterium ist trotzdem die dauer“ (264–266).

Einige Minuten später greift L2 das von R1 eingeführte Negativbeispiel der „franzosen im wohnheim“ wieder auf: „wenn du im ausland bist bist du in die (.) in in bist du in die kultur in die gesellschaft integriert o:der ä:h bist du eben wie die

<sup>3</sup> Im Verlauf der Gruppenarbeit entwickelt sich Burkina Faso zum Begriff für ein sehr weit entferntes, fremdes Land.

franzosen im (.) wohnheim nur mit anderen leuten die deine sprache sprechen zusammen“ (309–313). Wieder einige Minuten später, wird ein weiteres Negativbeispiel hinzugefügt (vgl. Abb. 2).

[372]	-	326 [29:27.7]	
L2 [v]	schon man kann ja klar kommts immer dann wieder auf die eigene person an aber		
[373]	-	327 [29:30.9]	
L2 [v]	(.) es stimmt ja schon je länger du in einem land lebst wenn man nicht total		
[374]	-	328 [29:34.2]	
R1 [v]			gibt ja leute (.) kopftuchleute
L2 [v]	bescheuert ist und nur mit leuten zusammenlebt ja ja genau es ist es s s sind die		
L1 [v]	ja aber es gibt ja leute die total bescheuert sind		
			<i>R1 zeichnet die Form eines Kopftuchs am</i>
[375]	329 [29:37.6]		330 [29:41.1]
L2 [v]	die aus/ äh ausnahmen ausnahmen bestätigen die regel genau↓ aber ähm		
L1 [v]	ausnahmen die die regel bestätigen		
	<i>Gesichtsrand nach. R1 nickt zustimmend.</i>		
[376]	-	331 [29:44.9]	
L2 [v]	normalerwei/ man sagt halt so glaubt man ja daran dass wenn man im ausland ist		
Ko [n]	<i>R2 greift in die Packung mit Zuckerstückchen auf dem Tisch.</i>		
[377]	-	332 [29:48.2]	
L2 [v]	normalerweise auch viel mit den kultur oder mit der kultur im ausland zu tun hat↓		
[378]	-	333 [29:51.0]	
L2 [v]	das heisst es ist schon so wenn du länger da lebst dass du die sprache irgendwann		
[379]	-	334 [29:53.7]	
R1 [v]			was für mich vielleicht
L2 [v]	auch besser beherrscht wenn du dich nicht total dagegen wehrst		

Abb. 2: Zweiter Transkriptausschnitt

Wieder ist es L2, die ansetzt, eine Regel zu formulieren: „ja (.) klar kommts immer dann wieder auf die eigene person an aber es stimmt ja schon je länger du in einem land lebst“ (325–326). Dann schiebt sie die Einschränkung ein: „wenn man nicht total bescheuert ist und nur mit leuten zusammenlebt“ (327). Damit verweist sie auf das oben beschriebene Verhalten der „franzosen“ und wertet es auffällig negativ. Wie zuvor in Segment 260 kommentiert L1 auch an dieser Stelle „ja aber es gibt ja leute“ (327). Nun greift sie bestätigend die negative Wertung von L2 auf „die total bescheuert sind“ (328). Wieder ist es R1, der ein weiteres Negativbeispiel einführt: „gibt ja leute (.) kopftuchleute“ (328). Während er spricht, zeichnet R1 die Form eines Kopftuches an seinem Gesicht nach. Dabei deutet er ein Kopftuch an, dass die Ohren und die Hälfte der Stirn bedeckt und das eng am Gesicht anliegt. L2 stimmt zu und setzt an: „die aus/äh ausnahmen“ (329). L2 und L1 sagen gleichzeitig: „ausnahmen bestätigen die regel“ (329). Diese Koproduktion unterstreicht den Konsens in der Gruppe. L2 fährt mit der Formulierung der Regel fort: „normalerwei/man sagt halt so glaubt man ja daran dass wenn man im ausland ist normaler-



weise auch viel mit den kultur oder mit der kultur im ausland zu tun hat (.) das heißt es ist schon so wenn du länger da lebst das du die sprache irgendwann auch besser beherrschst“ (330–333). Sie fügt eine weitere negativ wertende Einschränkung hinzu: „wenn du dich nicht total dagegen wehrst“ (334).

### 2.3 Schlussfolgerungen

In den dokumentierten Gruppenarbeiten zeigt sich, dass bei der Auseinandersetzung mit zentralen Themen im Studium DaF/DaZ – hier Spracherwerbsbiografien und Einflussfaktoren auf den Spracherwerb – kultur- und sprachbezogene Vorurteile und Stereotype an die Oberfläche treten können. Beide Arbeitsgruppen orientieren sich stark an den Meinungen der Teilnehmenden über Sprache und Kultur. Diese Meinungen werden nicht vor dem Hintergrund der theoretischen Seminarinhalte oder der im Laufe der Gruppenarbeiten auftretenden Irritationen reflektiert.

Es wird deutlich, dass in den beiden Gruppenarbeiten die Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen und auch das Auftreten von Irritationen und Widersprüchen nicht zu einer kritischen Reflexion oder einer Sensibilisierung für diese Themen führt. Stattdessen scheinen bereits bestehende Vorurteile und Stereotype durch den Austausch noch gefestigt zu werden. Vor diesem Hintergrund kann man sich die Fragen stellen: Wie kann der unreflektierten Reproduktion und Festigung von Vorurteilen und Stereotypen bei der Auseinandersetzung mit kultur- und sprachbezogenen Themen im Studium DaF/DaZ entgegengewirkt werden? Wie können Möglichkeiten zur Sensibilisierung für interkulturelle Themen im Studium genutzt werden?

## 3 Hauptstudie

### 3.1 Projektidee

Angestoßen durch die unter 2.2 dargestellten Ergebnisse der Masterarbeit und den wissenschaftlichen Diskursen (Altmayer 2008, Altmayer; Koreik 2010, Dirim 2010, Hiller 2010, Koreik 2008, Koreik 2009, Mecheril 2008) wurde das Dissertationsprojekt „Ist ja klar!“ – Zur Ausbildung interkultureller Handlungskompetenz anhand des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Bereich DaF/DaZ“ konzipiert. Wie der Projekttitlet erahnen lässt, sollte an Ergebnisse der Masterarbeit angeknüpft werden. Ziel des geplanten Forschungsprojektes war es, sowohl einen Beitrag zur empirischen Erforschung kultureller Lernprozesse im Studium DaF/DaZ als auch zur Optimierung der universitären Lehre in diesem Bereich zu leisten. Im Rahmen einer vergleichenden Aktionsstudie an der Universität in Bielefeld und zwei Universitäten in Nairobi sollte der Frage nachgegangen werden, wie die Ausbildung einer in Bezug auf interkulturelle Themen kritischen, (selbst)reflektierten Handlungskompetenz – wie sie etwa von Mecheril (2008: 27–32) beschrieben wird – im Studium DaF/DaZ

erreicht werden kann. Als Arbeitsgrundlage wurde zunächst die Definition für interkulturelles Lernen von Röttger (2004: 367) genutzt:

Unter interkulturellem Lernen versteht man in der DaF-Didaktik im allgemeinen die Förderung der Verständigung in internationalen Kontexten. Hierzu gehören als Lernziele:

- die Befähigung zur adäquaten Sprachproduktion und -rezeption, wozu auch die Verringerung von Mißverständnissen im interkulturellen Kontakt zählt,
- das interkulturelle Verstehen, d.h. das Verstehen eines oder mehrerer anderer Kulturkreise und die Bewusstwerdung der eigenkulturellen und eigensprachlichen Prägung,
- die Reflexion von Einstellungen und Haltungen im interkulturellen Kontakt sowie der Abbau von Ethnozentrismus.

Im Rahmen der Studie sollte auf der Grundlage vorliegender Erkenntnisse eine Lehrveranstaltung für das DaF/DaZ-Studium konzipiert werden, in der die Förderung einer reflexiven interkulturellen Handlungskompetenz angestrebt wurde. Aufbauend auf der oben dargestellten Beobachtung, dass bei der Auseinandersetzung mit Spracherwerbsbiografien kultur- und sprachbezogene Vorurteile und Stereotype an die Oberfläche treten können, sollte die Lehrveranstaltung eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachbiografien beinhalten. Um eine kritische Reflexion anzustoßen, sollte zur Auseinandersetzung mit den Sprachbiografien das forschende Lernen eingesetzt werden (vgl. etwa Huber 2019).

Es wurde angestrebt, die Lehrveranstaltung in zwei kulturell differenten Kontexten anzubieten, zu dokumentieren und die Dokumentation vergleichend zu analysieren. Durch diese gezielte Datenerhebung und -analyse sollte überprüft werden, ob in der konzipierten Lehrveranstaltung im Sinne Röttgers interkulturelles Lernen stattgefunden hatte und es sollten die vorliegenden Erkenntnisse über interkulturelles Lernen durch die vergleichende Analyse ergänzt werden.

### 3.2 Datenerhebung

Im Rahmen des Dissertationsprojektes wurde das Seminar „Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Zum Ansatz des forschenden Lernens“ konzipiert. Die Lehrveranstaltung wurde im Sommersemester 2012 im Bachelor DaF an der Universität Bielefeld durchgeführt. Im darauffolgenden Wintersemester wurde das Seminar mit Unterstützung durch den DAAD auch im Bachelor „German Studies“ an der Kenyatta University in Nairobi (Kenia) und im gleichnamigen Master an der University of Nairobi durchgeführt. Die Durchführung an der Universität Bielefeld und an zwei Universitäten in Nairobi bot sich aufgrund des persönlichen Bezugs zu diesen Standorten an.

Im Seminar wurde durch die gemeinsame Analyse zweier Filmsequenzen einerseits die praktische Anwendung von Methoden der qualitativen Sozialforschung geübt und andererseits die kritische Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und

Interkulturalität gefördert. Als Analysematerial wurden zwei kurze Filmsequenzen aus dem Datenmaterial der Masterarbeit verwendet. Die Transkriptausschnitte, die unter 2.2 zu sehen sind (vgl. Abb. 1 und 2), sind Teil dieses im Seminar verwendeten Analysematerials.

Eine der beiden Sequenzen beinhaltet den ersten unter 2.2 wiedergegebenen Ausschnitt (vgl. Abb. 1). Die Sequenzen wurden den Seminarteilnehmenden in anonymisierter Form (unscharfe Gesichter) vorgespielt und Transkripte der Sequenzen für die Analyse zur Verfügung gestellt. Auf der Grundlage der qualitativen Videoanalysen wurden Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien zu kulturellem Lernen und Spracherwerb diskutiert. Über die Seminare hinweg haben die Teilnehmenden Lerntagebücher geführt, in denen sie für jeden Seminartag, in Anlehnung an Röttgers unter 3.1 zitierte Definition interkulturellen Lernens, ihre Gedanken zu folgenden Reflexionsfragen schriftlich festgehalten haben:

1. Was habe ich heute über die Sprachproduktion und -rezeption des Deutschen als Fremd-/Zweitsprache gelernt?
2. Was habe ich heute über eigene und fremde Kulturkreise gelernt?
3. Was habe ich heute über Einstellungen und Haltungen im interkulturellen Kontakt gelernt?
4. Und sonst?

Das Führen der Lerntagebücher durch die Teilnehmenden förderte die kontinuierliche (Selbst)Reflexion. Darüber hinaus sind die Lerntagebücher Teil der Daten, die im Rahmen der Studie erhoben wurden. Zusätzlich wurde auch ein Lehrtagebuch geführt und die Seminare wurden zu zwei Zeitpunkten – einem anfänglichen offenen Austausch über die Filmsequenzen sowie der abschließenden Präsentation und Reflexion der Analyseergebnisse – gefilmt. Die Seminarteilnehmenden wurden vor Beginn der Seminare umfangreich über das Forschungsprojekt aufgeklärt und erteilten im Vorfeld schriftlich ihr Einverständnis. Die mögliche Entscheidung, nicht an der Studie teilzunehmen, hatte keine negativen Konsequenzen für die Studierenden.

### **3.3 Einblick in die Situation des Deutschen in Kenia**

Der folgende knappe Einblick in die Situation des Deutschen in Kenia soll als Hintergrund für die darauffolgende Darstellung der Gründe für den Abbruch der Studie dienen.

Das Deutsche spielt in Kenia eine nicht unerhebliche Rolle. So gibt das Auswärtige Amt an, dass im Jahr 2020 an 200 Schulen in Kenia DaF unterrichtet wurde (Auswärtiges Amt 2020). Viele Schülerinnen und Schüler lernen in der Sekundarstufe Deutsch nach Englisch als zweite Fremdsprache. Die Deutsche Schule in Nairobi bemüht sich, durch Stipendienprogramme und die Einführung der deutschen internationalen Abiturprüfung für kenianische Schülerinnen und Schüler attraktiver zu sein. Der DAAD informiert in seinem Ländersachstand von 2020, dass derzeit an drei kenianischen Universitäten Deutsch (Germanistik oder DaF/Deutsch-

lehrausbildung) studiert werden kann (DAAD 2020: 7). So kann bspw. sowohl an der Kenyatta University in Nairobi als auch an der Moi University in Eldoret ein Bachelor of Arts/Education in „German Studies“ studiert werden. Die University of Nairobi bietet darüber hinaus auch den Master „Intercultural German Studies“ an, der vom DAAD als „Aushängeschild der ostafrikanischen Germanistik“ bezeichnet wird (ebd.). Des Weiteren wird im DAAD-Ländersachstand für Kenia eine Anzahl von 140 Deutschstudierenden im Jahr 2020 angegeben (ebd.). Aus dem benannten Masterstudiengang der University of Nairobi geht ein Großteil des Nachwuchses an Hochschullehrkräften hervor (ebd.: 8).

Obwohl die Zahl der Deutschlernenden in West- und Nordafrika deutlich höher ist, stellt Böhm bereits 2003 fest, dass Deutsch in Kenia „eine Stellung erreicht [hat], die im Östlichen Afrika ihresgleichen sucht“ (ebd.: 428). So zeigt auch die Datenerhebung des Auswärtigen Amtes von 2020, dass Kenia mit 13.125 Deutschlernenden insgesamt weit vor anderen ostafrikanischen Ländern (bspw. Uganda mit 7.704, Tansania mit 910) liegt (Auswärtiges Amt 2020). In seinem Beitrag im Handbuch „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ nennt Witte (2010: 1755) Kenia neben Nigeria als „Kernland deutschen kulturellen Engagements im anglophonen Afrika“. Das Auswärtige Amt (2021) beschreibt die bilaterale Beziehung wie folgt:

Deutschland und Kenia pflegen traditionell enge und partnerschaftliche Beziehungen, die auf einem breiten Austausch im politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereich gründen. Deutschland war der erste Staat, der Kenia nach der Unabhängigkeit im Jahr 1963 völkerrechtlich anerkannte. Der regionalpolitische Stellenwert macht Kenia zu einem wichtigen Ansprechpartner in einer von zahlreichen Krisen gezeichneten Region (Somalia, Südsudan, Große Seen).

Eine besondere Rolle für die Förderung der deutschen Sprache und Kultur in Kenia spielt der DAAD, der in Nairobi eine Außenstelle und je ein Lektorat an der University of Nairobi und der Kenyatta University hat (DAAD 2020: 8). Ebenso spielt das Goethe-Institut, das vor ca. 60 Jahren in Nairobi gegründet wurde, eine zentrale Rolle.

Böhm (2003: 428f.) beschreibt Deutschkenntnisse in der kenianischen Tourismusbranche als „echte Berufsperspektive“, da ein Großteil der Reisenden aus Deutschland kommt. Die kenianische Botschaft in Deutschland informiert auf ihrer Internetseite, dass Deutschland das zweithäufigste Herkunftsland von Touristinnen und Touristen in Kenia ist. Allerdings muss festgehalten werden, dass diese Branche sehr sensibel ist und in Kenia vor allem durch terroristische Anschläge immer wieder Einbrüche erlitten hat. Ein Beschäftigungsverhältnis in diesem Bereich bietet nicht nur in Zeiten der Corona-Pandemie keine Sicherheit. Eine Anstellung als Deutschlehrkraft an einer Schule oder Hochschule erscheint ebenfalls problematisch. Der DAAD (2020: 3) geht aufgrund der finanziellen Schwierigkeiten von einer bevorstehenden Krise im kenianischen Hochschulsystem aus. An den Schulen ist die Lage noch problematischer: Ende 2016 berichtet Staude (2016) im Deutsch-

landfunk, dass der Lehrkräftemangel zunimmt, aber das Gehalt von Lehrkräften kaum höher ist als das einer unausgebildeten Putzkraft.

### 3.4 Abbruch der Studie

Die Lage der DaF-Studierenden in Kenia und damit die Lage der Studienteilnehmenden kann vor den Ausführungen unter 3.3 grundsätzlich als prekär bezeichnet werden. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Beginn des Wintersemesters 2012/2013) hatte in Kenia der jahrzehntelange Kampf um bessere Gehälter und Arbeitsbedingungen im Bildungsbereich<sup>4</sup> mit einem weiteren gescheiterten Verhandlungsversuch mit der Regierung einen neuen Höhepunkt erreicht. Zusätzlich war die Stimmung im Land geprägt von einer Reihe von Terroranschlägen, darunter der Anschlag vom 1. Juli<sup>5</sup> auf zwei Kirchen in Garissa und der Anschlag vom 18. November<sup>6</sup> auf einen Bus in Nairobi.

Im Lichte der Situation vor Ort drängten sich zunehmend forschungsethische Fragen auf. Gemeint sind damit nicht die Punkte, die im Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und dem Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) geregelt sind, wie etwa die Umsetzung des Prinzips der Nichtschädigung und des Prinzips der informierten Einwilligung (vgl. dazu Strübing 2018: 222ff.). Gemeint sind Fragen, die darüber hinaus gehen – Fragen, wie sie etwa von Curtis (2019: 11) aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung über Burundi gestellt werden: Wozu *dient* diese Forschung? Konkreter: Welchen Nutzen haben die Studienteilnehmenden von dieser Forschung? Resultiert die hohe Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie aus strukturellen Ungleichheiten in der gegebenen Konstellation? Werden diese Ungleichheiten durch die Studie weiter verstärkt?

Im Rahmen des skizzierten Forschungsprojektes konnten keine befriedigenden Antworten auf diese Fragen gegeben werden. In Anlehnung an Fornoff; Koreik (2020: 631) könnte man vielleicht sagen: Hier wurden die „unübersehbaren Diskrepanzen“ zwischen einer „für postkoloniale [...] Diskriminierung und Exklusion sensibilisierten“ Doktorandin und der Alltagsrealität in der Auslandsgermanistik wirksam. Die Konsequenz, die daraus gezogen wurde, war, die Studie abzubrechen. Eine Entscheidung, die nach erfolgreichem Abschluss der Datenerhebung keine leichte war.

Aus heutiger Sicht würde ich sicherlich in Bezug auf die theoretische Ausrichtung und die methodische Umsetzung des Forschungsprojektes einige Dinge anders entscheiden. Die Konsequenz allerdings, das Projekt aus den genannten forschungsethischen Gründen abzubrechen, würde ich auch heute wieder ziehen,

---

<sup>4</sup> <http://www.ag-friedensforschung.de/regionen/Kenia/streik.html>.

<sup>5</sup> <https://www.dw.com/de/tote-bei-anschlaegen-auf-christen/a-16063694>.

<sup>6</sup> <https://www.welt.de/newsticker/news1/article111257769/Zahlreiche-Tote-bei-Bombenanschlag-in-Nairobi.html>.

denn: „The question of what researchers ‚give back‘ to the communities that they study is one that should be at the forefront of any discussion of ethics“ (Curtis 2019: 11).

## 4 Abschließende Überlegungen

Was bedeuten die vorangegangenen forschungsethischen Überlegungen zum Abbruch der Studie für diesen Forschungsbereich? Diese Frage kann sicherlich unterschiedlich beantwortet werden. Fornoff; Koreik (2020: 631f.) thematisieren mit Verweis auf die Studien von Nghi Ha; Schmitz (2015) und Fornoff (2018) die „Aktualität des Kolonialen“ im DaZ-Kontext und rufen zu diesbezüglicher Forschung und Fachdiskussion auf. Hier möchte ich mich anschließen und zu weiterer Forschung und Diskussion auch im DaF-Kontext anregen – insbesondere im Bereich der Kulturstudien.

An dieser Stelle möchte ich mich ferner bei Uwe Koreik für seine kontinuierliche Ermutigung und Unterstützung bedanken: 2018 konnte ich mit seiner Betreuung meine Dissertationsstudie „Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesist(inn)en bei Aufklärungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Studie zu ‚Deutsch als Zweitsprache im Beruf‘“ abschließen. Bei diesem Projekt liegt der Nutzen für die Studienteilnehmenden und unsere Gesellschaft erfreulicherweise klar auf der Hand. Das kulturelle Lernen in der Lehrkräfteausbildung beschäftigt mich allerdings auch weiterhin. In meinem laufenden Habilitationsprojekt „BeliefsMatter. Überzeugungen angehender gymnasialer Lehrerinnen und Lehrer über Mehrsprachigkeit in der Schule“ nehme ich einen Bereich der kulturellen Überzeugungen als Teil der professionellen DaZ-Kompetenz von Lehrkräften in den Blick (vgl. Borowski 2021).

Der Bedarf für empirische Forschung im Bereich der Landeskunde/Kulturstudien bleibt bestehen und so möchte ich zum Abschluss noch einmal aus der Bestandsaufnahme von Fornoff; Koreik (2020: 634) zitieren:

Was so gut wie völlig fehlt, sind solide Untersuchungen, die das kulturelle Lernen und die Kulturvermittlung in der Lehrkräfteausbildung substantziell thematisieren. Und dabei dürfte dieser Bereich wegen der Multiplikatorenwirkung auch als zentral für unser Fach gesehen werden.

## Literatur

- Allport, Gordon W. (2007): Die Natur des Vorurteils. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.): *Die Gewalt des Vorurteils. Eine Textsammlung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 40–59.
- Altmayer, Claus (2008): Von der ‚Interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communicating across borders: Developing intercultural competence in German as a foreign language*. München: iudicium, 28–41.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 1378–1391.
- Auswärtiges Amt (2020): Weltweit gefragt: Deutsch als Fremdsprache. (<https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdialog/-/2346768>. Letzter Zugriff: 07.10.2021).
- Auswärtiges Amt (2021): Deutschland und Kenia: bilaterale Beziehungen. (<https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/kenia-node/bilateral/208048>. Letzter Zugriff: 07.10.2021).
- Böhm, Michael Anton (2003): *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen auswärtigen Kulturpolitik (Vol. 52)*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Borowski, Damaris (2018): *Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesisten/innen bei Aufklärungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Studie zu Deutsch als Zweitsprache im Beruf*. Berlin: Frank & Timme.
- Borowski, Damaris (2021): Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. In: Beck, Nina; Bohl, Thorsten; Meissner, Sybille (Hrsg.): *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsinitiative Lehrerbildung an der Tübingen School of Education*. Tübingen: Tübingen University Press, 191–205.
- Castro Varela, Maria do Mar; Mecheril, Paul (2010): Grenzen und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 23–42.
- Curtis, Devon E. A. (2019): What is our research for? Responsibility, humility and the production of knowledge about Burundi. In: *Africa Spectrum* 54/1, 4–21.

- DAAD (2020): DAAD Ländersachstand. Kenia: Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. ([https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laender\\_sachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/kenia\\_daad\\_sachstand.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laender_sachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/kenia_daad_sachstand.pdf)). Letzter Zugriff: 07.10.2021).
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, das man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 91–114.
- Fornoff, Roger (2018): *Migration, Demokratie, Werte: Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Fornoff, Roger; Koreik, Uwe (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25/1, 563–648.
- Hiller, Gundula-Gwenn (2010): Überlegungen zum interkulturellen Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen. In: Hiller, Gundula-Gwenn; Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen: Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19–31.
- Huber, Ludwig (2019): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. In: Kaufmann, Margrit E; Satilmis, Ayla; Mieg, Harald A. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften*. Wiesbaden: Springer, 21–33.
- Klauer, Karl Christoph (2008): Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In: Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim/Basel: Beltz, 23–31.
- Knobloch, Stefanie; Lemke, Almut (2010): Geleitwort des DAAD. Integration durch Interaktion In: Hiller, Gundula Gwenn; Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen: Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9–10.
- Koreik, Uwe (2008): Ist ‚interkulturelle Kompetenz‘ ein tragfähiger Ansatz für Unterricht und Lehre des Deutschen als Fremdsprache? In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communicating across borders: Developing intercultural competence in German as a foreign language*. München: iudicium, 57–66.
- Koreik, Uwe (2009): Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36/1, 3–34.



- Koreik, Uwe (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? In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38/6, 581–604.
- Krings, Franciska; Schmid Mast, Marianne (2008): Stereotype und Informationsverarbeitung. In: Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim/Basel: Beltz, 33–43.
- Machunsky, Maya (2008): Substereotypisierung. In: Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim/Basel: Beltz, 45–52.
- Mecheril, Paul (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15–34.
- Nghi Ha, Kien; Schmitz, Markus (2015): *Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-kolonialer Kritik*. Bielefeld: transcript.
- Röttger, Evelyn (2004): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Stade, Linda (2016): Lehrer mit dem Gehalt einer Putzkraft. ([https://www.deutschlandfunk.de/kenia-lehrer-mit-dem-gehalt-einer-putzkraft.1773.de.html?dram:article\\_id=367658](https://www.deutschlandfunk.de/kenia-lehrer-mit-dem-gehalt-einer-putzkraft.1773.de.html?dram:article_id=367658). Letzter Zugriff: 07.10.2021).
- Strübing, Jörg (2018): *Qualitative Sozialforschung*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Witte, Arnd (2010): Deutsch in Nigeria. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 1753–1756.



# **Lehrer und Gelehrter. Ein Bild für eine Ausstellung – nach Motiven von Modest Petrowitsch Mussorgsky und Frédéric Bazille**

*Philip Kunig (Berlin/Istanbul)*

## **1 Aufgabe und Anliegen**

Eine Vignette soll ich „erstellen“ (Jargon der DaF-Unterrichteten und Unterrichtenden, schlimmere Beispiele kommen noch!), die zugleich eine „Miniatur“ sein muss. Beide Begriffe sind deutlich limitierend. Beide sind üblich, jedenfalls in der Malerei. Eher Hingetupftes, Impressionistisches, nichts Systematisches, Anspruchsvolles, Ambitioniertes ist gewünscht, sondern etwas, das im Wesentlichen durch Farben und Formen seinen Gegenstand umreißt, Bestand aufnimmt, aber nur subjektiv und selektiv (wobei alle Beteiligten zu wissen meinen, Objektives existiere gar nicht).

Es schwingt in der Beauftragung ferner mit, dass die verlangte Beschränkung das ganze Unterfangen für etwaige Kenntnisnehmende (bei Festschriften kann niemand garantieren, dass dies auch andere Personen sind als der Geehrte selbst) vielleicht erträglicher machen kann. Denn solche Dritten wollen ja nur schauen, ob sie das Dargestellte erkennen, dem oder der sie gewöhnlich als Lernerinnen und Lerner gegenüber saßen, ehe sie annähernd auf seine Höhe erhoben wurden oder sich zu ihr aufschwangen, in dortiger Luftigkeit Risiken ausgesetzt, deren Ausmaß durch das öffentliche Dienstrecht gemindert ist. Während es gegenüber den Risiken ungezügelt-geschwätzigen Schwadronierens (wie es sicherlich auch kennzeichnend ist

für manches in dieser Festschrift Geäußerte; Beispiel hier der vorige Satz!) keinerlei effektive Sicherung gibt.

## 2 Uwe Koreik als Thema und als Faszinosum

Wem gilt aber nun die Vignette en miniature? Den Bräuchen, die jedes Fach, also auch die Schubladen DaF bzw. Germanisches, für gleichsam vorgeschrieben hält, ggf. sogar wie durch eine Göttin gegeben, jedenfalls nicht hinterfragbar, ist für Festschriften unter DaFlern nach fortherrschender Meinung zu entnehmen: Das muss der Geehrte/zu Ehrende in Person sein. Es geht also nicht etwa darum (und darf es nicht), ein Thema oder Problem (oder gar dessen Lösung oder diesbezügliche Vorschläge) verbal-impressionistisch zur Anschauung zu bringen (wie es große Maler, meist Franzosen, vermochten, so auch F. Bazille. s.o. Untertitel). Geboten ist stattdessen eine Skizze gern auch ganz persönlicher Charakteristika des jeweils zu Bejubelnden (hier – wie oft – eine Neigung zu Rotwein und Empfindlichkeit gegenüber Großmüligkeit, dazu etwa auffälliger Bewirtungseifer, Indien, Campingfahrzeuge, Aufsätze in Ko-Autorenschaft, Harun-Al-Rashid-artiges Verhalten auf akademischen Baustellen), solches aber tunlichst immer mit insgesamt wohlwollender Attitüde (denn vergessen wir es nicht: Schaden können die Alten immer noch, oft sind sie ja noch Gutachter, manche fast allabendlich, also zur Rotweinzeit!).

Zulässig ist ein etwas neckischer Ansatz, gewiss aber kein reiner Klamauk. Jedenfalls soll die Vignette porträtieren (ausstellungsfähig, daher Mussorgsky, s.o. Untertitel), regelmäßig im Sinne einer Art beidseitig-biografischen Note betreffend Schreiber und Beschriebenen, deren Begegnungen, Interaktionen, möglichst auch Erfolge andeutend oder, wenn nichts anderes bleibt, ein Misslingen nach Kräften relativierend.

Nota bene: Allen diesen Anforderungen zu genügen, will sich der/die hier Schreibende nicht aufhalsen. Ein freieres Vorgehen will ihr/ihm vertretbar erscheinen auch deshalb, weil die volle Wahrheit über das akademische und unakademische Wirken und Wesen des zu Verehrenden und des Chronisten in der seriösen Presse bereits umfassend und differenziert dokumentiert ist.

Wir lassen hier im Dunkeln wo, deuten aber wenigstens an, dass infolge dieser Selbstbeschränkung einige prägende Gestalten der deutschen und über Deutschland hinausreichenden inter- und multidisziplinär souveränen sowie forschungsstrategisch aufgeklärten Leuchtturm-Szenarien nicht näher gewürdigt werden können – was bedauerlich ist, etwa im Blick auf eine unter dem fast erotisierenden Slogan „DaF ist doof“ die Germanistik zu ihren Kernen zurückführen wollende Kollegin. Oder auch jenen stets auf Wesentliches bedachten Kollegen, welche während eines durch mehrere Förderorganisationen in Parallelförderung subventionierten Forschungsaufenthalts an zahlreichen Stationen des europäischen Auslandes den Merksatz „Without Moss there will be nothing but Loss“ identifiziert und zur Basis künftiger Folgeanträge erhoben hat.

Konzentration auf Koreik also und auf seine Taten!

### 3 DUF unter besonderer Berücksichtigung von DaF – Jeder ist sich selbst die Nächste

Wir wollen uns hier, wie soeben schlüssig entwickelt, auf das Projekt fokussieren, in dessen Rahmen der Jubilar und der Jubilierende einander begegnet sind, nämlich die Gründung der Deutschen Universität Fantasia (DUF). Sie wird Historikern (zu deren Zunft ja auch der Vignettierte selbst zählt) dereinst als Prototyp, wenn nicht Monolith, einer binationalen Lehr- und Forschungsanstalt erscheinen, der Begriff Anstalt hier nicht zufällig, sondern zu Ehren von Urban Priol, Georg Schramm und Erwin Pelzig verwendet; dieser Anstalt Werden und Sein zeigt die fachlichen und menschlichen Qualitäten des zu Preisenden aufs Schönste – erst recht miniaturisiert und deshalb besonders klar.

Alles begann, wie oft auch in der vertonten Literatur („The Letter“, „Please Mr. Postman“), mit einem Schreiben, hier in der Form des Offenen Briefes – ein dezidiertes Werk eines nachmaligen Bundespräsidenten und einer leider in dieses Amt nicht gelangten, aber in vielerlei Rollen besonders wirkmächtigen Persönlichkeit, deren Taten ebenfalls ein musikalisches Denkmal gewidmet ist: „Lovely Rita“.

Nachdem dann mächtige Institutionen in Deutschland und Fantasia Punktationen, Straßenkarten und weitere in der Moderne unverzichtbare Instrumentarien vorgegeben hatten, wurde Personal zur Umsetzung gesammelt und es schlug die Stunde, in welcher Uwe Koreik hervortrat. Für Historiker festgehalten: Ja, genau eine Stunde nahm er auf einer Casting-Versammlung in Anspruch, um so knapp wie ihm möglich den Gedanken zu umreißen, dass die deutsche Sprache auch im Wissenschaftsbetrieb zu verteidigen sei gegenüber unscharfem und verwahrlostem Sprech. Wenige Worte reichten ihm dann darzutun, dass es der Errichtung eines Größten Sprachenzentrums On Earth (GSoE) unter seiner Leitung zwingend bedürfe, was freudig begrüßt wurde – wohl auch, um in jener Sitzung noch anderes bereden zu können. Die insoweit maßgebliche Hymne stammt von Steve Winwood, zuvor „I’m a man“, hier nun „Dear Mr. Fantasy“.

Um das genannte Zentrum herum entstand allerlei Beiwerk, um Stoff zu geben für den Gedankentransport nach Fantasia und zurück, teils betreffend nützliche Gegenstände zur Handhabung des dem (oder jedenfalls einigen) Menschen angenehmen Fortschritts – Dinge zum Anfassen, Einsetzen, Wegtragen, Eintauschen, Handhaben, Ge-, Ver- und Aufbrauchen und Verkaufen. Dazu traten letztlich im Vergleich zum Genannten eher unnütze Materien, deren Nutzen von manchen aber immerhin in der Vervollständigung des Bildes einer Bildungsstätte gesehen wird, im Grunde aber nicht mehr voraussetzt als die Fähigkeit, ohne schlechtes Gewissen auf andere einzureden, also: das unter dem Euphemismus Geistes- und Kulturwissenschaft Gebrachte einschließlich des im Wortsinne ohnmächtigen Gesprächs über Recht – ein dilemmatisches Feld, auf das auch in Fantasia einige Fantasten Fantasien richten.

Halten wir daher inne. Der weitere Gang der DUF und ihres Sprachenzentrums übertraf alle Erwartungen, nur noch übertroffen von der gleichfalls unter Ägide

Uwe Koreiks errichteten Türkisch-Deutschen Universität (TDU), eine hier ebenfalls kurz zu erwähnende, niemals von Administratoren oder gar Politik gegängelte Freie Republik des Geistes, getragen von einer Gemeinschaft der Gleichen, die Freiheit der Wissenschaft uneigennützig zur Förderung des Gemeinen Wohls vorlebt. Wie es in der programmatisch und normativ zu verstehenden Selbstbenennung des maßgeblichen Players auf deutscher Seite zum Ausdruck kommt, der sich seit seiner Gründung zunächst als Dienst, also heute besser: Dienstleister bezeichnet. Bescheiden und behutsam gegenüber den ja manchmal irrlichternden Wissenschaftlern dient er ihnen weise dadurch, dass er sie, wenn nötig in die Schranken weist (oder sie mit ihm anscheinend übergeordneten sogenannten Haushältern bedroht). Wohl dem, der solche Diener hat.

#### **4 Letzter Ton bzw. Tupper (siehe letztmalig die Musik und Malerei berufende Eingangsbemerkung!) – Prolegomena zu einem vorläufigen Zwischenfazit**

Mal sehen, wie es weitergeht mit DaF, DUF und vielleicht auch TDU. Und ihrem ersten Diener Uwe Koreik. Wie erstaunlich, ja fast wundersam, von ihm bzw. in seinen Häusern, den Sprachenzentren, Ausgebildete im Erwerb der deutschen Sprache vorankommen, soll zum Schluss belegt werden mit einer Fallstudie, der Geschichte von Ozan (für nicht des Türkischen Mächtige etwa: der furchtlose Poet). Ozan grüßte am frühen Morgen seines ersten Tages unter der Lehrverantwortung Koreiks den Schreiber dieser Zeilen, den er völlig zurecht für irgendeinen hergelauten und zufällig in Anatolien angelangten Lehrer hielt, unter Aufbietung aller Kräfte mit einem fast korrekt ausgesprochenen „Gute Nacht!“.

Etwa im 4. Semester seines im Jahr darauf aufgenommenen Jura-Studiums begann er über angeblich von ihm aufgedeckte unzulässige Divergenzen und Dissonanzen in der Spruchpraxis der beiden Senate des Bundesverfassungsgerichts zu rätionieren, das er auf dem Wege sehe, sein internationales Renommee zu verspielen, falls es nicht alsbald zur Umsteuerung bereit sei usw. usw. In der (nunmehr, in Bescheidenheit, auch literarischen) Gestalt des Ozan realisieren sich die Visionen, die Koreik befeuert haben, aufs Schönste. Ad multos annos, Bruder!

# ***Kultur als Prozess zwischen Vermögen und Pränanzbildung – Eine prozessontologische und artikulationstheoretische Annäherung***

*Udo Ohm (Bielefeld)*

## **1 Einleitung**

Will man einen Zugang zu dem Phänomen Kultur gewinnen, ohne sich schon vorab in der Vielfalt der Kulturbegriffe oder Kulturtheorien zu verstricken und dabei in Vorabkategorisierungen zu verfangen, bietet sich eine genetische Zugangsweise an.<sup>1</sup> Ich schlage in Anlehnung an entsprechende Überlegungen zur Sprachentwicklung von Maas (2008: 31f., 62ff.) eine begriffliche Modellierung vor, die Kultur als menschliche Grundbestimmung, d.h. als Fähigkeit, sich durch Formbildung als kulturelles Wesen zu entwickeln, von Kultur als Aneignung spezifischer Form- bzw. Pränanzbildungen, die Menschen befähigen, sich in kulturellen Umwelten zu artikulieren, unterscheidet. Beginnen werde ich mit der prozessontologisch motivierten Frage, was das spezifisch menschliche Vermögen, kulturell zu existieren, ausmacht (Abschnitt 2). Mit der Dewey'schen Prozessphilosophie soll einerseits das Prinzip der Kontinuität zwischen Natur und Kultur hervorgehoben und andererseits Kultur von Natur durch das Vermögen zur Formbildung unterschieden werden. Anschließend werde ich die Fähigkeit, dieses Vermögen durch Aneignung von spezifischen Form- bzw. Pränanzbildungen zu idiomatisieren, diskutieren (Abschnitt 3). Ich

---

<sup>1</sup> Ich verstehe den vorgelegten Text auch als leider etwas verspäteten systematischen Beitrag zu den Diskussionen zum Kulturbegriff zwischen Uwe Koreik und mir, die v.a. im Rahmen unserer Zusammenarbeit im gemeinsamen Doktorandenkolloquium immer mal wieder aufgeflammt sind.

schließe mit einem Beispiel, das die Produktivität des skizzierten Ansatzes für das kulturelle Lernen aufzeigt (Abschnitt 4).

## 2 Kultur als Vermögen zur Formbildung

Ein lebender Organismus unterscheidet sich von organisierten Formen von Materie (z.B. Eisen, Eis) durch seine Tendenz, die Wechselwirkung mit seiner Umgebung in einer Weise zu verändern, die geeignet ist, das charakteristische Muster eines Gleichgewichts wiederherzustellen, das seine Fortexistenz sichert (vgl. Dewey 1925/1981: 194f.). Das Belebte zeichnet sich somit durch zusätzliche Eigenschaften und Wirkungen aus, die das Unbelebte nicht zeigt. Dewey nennt Bedürfnisse (*needs*), Verlangen (*demand*) und Befriedigung (*satisfaction*). Zur Abgrenzung vom Unbelebten, das mit dem Physischen identifiziert werden kann, schlägt er für die qualitative Einordnung der Aktivität von Organismen die Bezeichnung „psycho-physisch“ (*psycho-physical*) vor und erläutert, dass damit das Gegenwärtigsein einer Verbindung zwischen Bedürfnis, Verlangen und Befriedigung bezeichnet wird, die die Aktivität eines Organismus konstituiert. Beispielweise können sich Pflanzen, Tiere und Menschen, anders als unbelebte Materie, mehr oder weniger vor den Einflüssen von Kälte, Hitze, Trockenheit, Feuchtigkeit etc. schützen bzw. deren Wirkungen auf sie selbst bis zu einem gewissen Grad (ggf. auch nachträglich) ausgleichen. Dewey hebt hervor, dass wir es hier nicht mit zusätzlichen Kräften oder Entitäten wie „Vitalität“ oder „Seele“ zu tun haben. Das Psycho-Physische bezeichne vielmehr eine empirische Eigenschaft von Ereignissen, und zwar deren charakteristische Organisation in ihrer sequenziellen Verknüpfung. Diese Organisation von Ereignissen eines Aktivitätsmusters bilde die Grundlage für Empfindungsfähigkeit: „Whenever the activities of the constituent parts of an organized pattern of activity are of such a nature as to conduce to the perpetuation of the patterned activity, there exists the basis of sensitivity“ (Dewey 1925/1981: 196).

Bei Organismen mit Bewegungsorganen in Kombination mit Distanzrezeptoren wird die Reaktion auf das Entfernte im Raum zunehmend vorherrschend und entspricht in ihrer Wirkung der Reaktion auf Zukünftiges. Aktivitäten differenzieren sich in vorbereitende oder vorausschauende und vollendende oder vollziehende aus: „A response toward what is distant is in effect an expectation or prediction of a later contact“ (Dewey 1925/1981: 197). Weil jede unmittelbar vorbereitende Reaktion von einer Tönung ihres Vollzugs, etwa mit Bezug auf Nahrungsaufnahme, Erlangung von Sicherheit oder Befriedigung sexueller Bedürfnisse, durchdrungen ist, entsteht eine eigentümliche Spannung. In dieser Spannung verwirklicht sich die Fähigkeit zu Empfinden als ein Fühlen entfernter bzw. zukünftiger Ereignisse: „Sensitivity, the capacity, is then actualized as feeling; susceptibility to the useful and harmful in surroundings becomes premonitory, an occasion of eventual consequences within life“ (Dewey 1925/1981: 197).



Bei komplexen und aktiven Tieren können Qualität und Intensität der Empfindungen mit der Vervielfältigung fühlend unterscheidender Reaktionen auf die Umgebung in Verbindung mit der Vergrößerung der Reichweite und der Verfeinerung der Bewegungen mehr und mehr variieren. Das gilt selbstverständlich auch für das komplexe und aktive Tier Mensch. Allerdings zeichnet sich die Lebensform Mensch für Dewey durch eine weitere Eigenschaft aus, die er als „Geist“ bezeichnet. Diese Eigenschaft nehme ein fühlendes Lebewesen an, wenn es jene organisierte Form der Interaktion mit anderen Lebewesen erreiche, die Sprache und Kommunikation ist (Dewey 1925/1981: 198).

Halten wir fest: Dewey wendet sich erstens gegen ein Verständnis von Geist als einer eigenständigen, vom Körper getrennten Substanz. Die Eigenschaft Geist steht zweitens in Kontinuität zu anderen Formen des Fühlens und – so möchte ich vorausgreifend festhalten – überschreitet damit offenbar den fühlenden Organismus. Das Hervortreten von Geist als Eigenschaft des Organismus ist drittens ausdrücklich an soziale Interaktion auf der Basis von Sprache und Kommunikation gebunden. Geist ist damit abzugrenzen von Bewusstsein: Mit Bewusstsein bezeichnet Dewey (1925/1981: 229f.) die Totalität des verwirklichten unmittelbaren Empfindens von qualitativen Unterschieden auf psycho-physischer Ebene, mit Geist hingegen das verwirklichte gegenständliche Erfassen von Bedeutungsgehalten im Sinne von Vorstellungen. Bewusstsein ist demnach in Anknüpfung an James' Begriff des Bewusstseinsstroms (*stream of consciousness*) ein Ineinanderübergehen unmittelbar empfundener Qualitäten, während Geist das Empfinden kontextualisiert, strukturiert und stabilisiert:

Mind is contextual and persistent; consciousness is focal and transitive. Mind is, so to speak, structural, substantial; a constant background and foreground; perceptive consciousness is process, a series of heres and nows. Mind is a constant luminosity; consciousness intermittent, a series of flashes of varying intensities. (Dewey 1925/1981: 230)

Geist erweist sich damit als das Vermögen, das dem Menschen ermöglicht, jenseits seiner natürlichen Existenz kulturell zu existieren. Dewey argumentiert, dass diese Form der Interaktion des menschlichen Organismus mit seiner Umwelt dem Prinzip der Kontinuität von natürlicher und kultureller Existenz folgt. Mir geht es dabei um die im folgenden Abschnitt zu vertiefende, „kulturtheoretisch bedeutsame Idee, dass menschliche Erfahrung eine eingebettete Interaktion des Organismus mit einer sinn- und bedeutungsgeladenen kulturellen Umwelt ist“ (Räber 2018: 96).

Anknüpfend an das Kontinuitätsprinzip hier nur so viel: Durch Sprache und Kommunikation werden die Qualitäten des Fühlens zu signifikanten Merkmalen für objektive Unterschiede zwischen äußeren Dingen und zwischen vergangenen und zukünftigen Begebenheiten. Sie werden zu Anzeichen für verrichtete oder zu verrichtende Handlungen und zu Zeichen für deren Folgen. Aus dem reinen Fühlen wird Gefühltwerden, die Qualitäten des Fühlens gewinnen an Prägnanz, bedeuten etwas und – wie Dewey hervorhebt – sie bedeuten es direkt. Ohne Sprache sind die

Qualitäten organischen Handelns, die Empfindungen, nur potenziell und proleptisch spezifische Gerüche, Farben, Töne etc. Durch den Gebrauch von Sprache – und hier sei bereits ergänzt: auch anderer kultureller Artefakte – werden sie unterschieden, identifiziert und damit objektiviert oder vergegenständlicht, d.h., sie werden zu unmittelbaren Merkmalen der Dinge. Für den hier vertretenen Kulturbegriff ist nun von zentraler Bedeutung, dass diese Vergegenständlichung nichts mit einer geistigen Projektion oder Attribution von psychischen Entitäten auf physische Dinge zu hat. Im Sinne des Kontinuitätsprinzips handelt es sich immer um Qualitäten der Interaktionen des Organismus mit seiner Umwelt:

The qualities never were ‚in‘ the organism; they always were qualities of interactions in which both extra-organic things and organisms partake. When named, they enable identification and discrimination of things to take place as means in a further course of inclusive interaction. Hence they are as much qualities of the things engaged as of the organism. (Dewey 1925/1981: 198f.)

In diesem Kapitel ging es darum aufzuzeigen, dass die kulturelle Existenz des Menschen in Kontinuität zu seiner natürlichen Existenz steht. Mit Rüber (2018: 98) kann festgehalten werden, „dass Natur und Kultur zwar begrifflich getrennt werden können, ontologisch und epistemologisch aber nicht getrennt voneinander zugänglich sind oder bestehen“. Margolis (2001: 103) vertritt den Standpunkt, dass wir die physikalische Natur nur mit kulturellen Mitteln erkennen könnten, dass sie also epistemisch abhängig von unserem Selbstverständnis und unserer kulturellen Welt sei, dass sie aber ontisch unabhängig sei, der Kultur also ontologisch vorausgehe. Entscheidend für die weiteren Überlegungen ist nun erstens, dass die kulturelle Welt aus der physikalischen und biologischen Welt emergiert; zweitens, dass kulturelle Phänomene nur als Vergegenständlichungen von Qualitäten organischen Handelns oder – wie ich im Folgenden sagen werde – als symbolische Artikulationen analysiert werden können; drittens, dass die Eigenschaften kultureller Entitäten dieser Auffassung zufolge unauflösbar in physischen und biologischen Eigenschaften verkörpert sind (vgl. Margolis 2001: 35).

### 3 Kultur als Prägnanzbildung

Anknüpfend an Deweys Begriff des Geistes, werde ich im Folgenden zunächst diskutieren, wie aus bloßem Fühlen formbildende geistige Leistungen hervorgehen. Aus darstellungsmäßigen Gründen werde ich dabei zunächst von Einflüssen der kulturellen Umwelt absehen. Ich komme hierauf im Zusammenhang mit der artikulationstheoretischen Diskussion im nachfolgendem Unterabschnitt zurück. Dort werde ich unter Rückgriff auf Begriffe der Kulturhistorischen Schule und der Soziokulturellen Theorie in Verbindung mit den Begriffen der symbolischen Artikulation und der Prägnanzbildung aus der philosophischen Anthropologie von Schwemmer umreißen, wie Formbildungen angeeignet werden. Der Abschnitt schließt

mit einer Problematisierung der in der symbolischen Artikulation angelegten Tendenz zur dogmatisierenden Akzentuierung von kulturellen Unterschieden.

### **3.1 Vom Bewusstseinsstrom zur geistigen Artikulation**

Wie gelingt es dem menschlichen Organismus, sich vom Strom der unmittelbaren Empfindungen zu lösen und diesen in einen überschaubaren und geordneten Erfahrungsablauf zu verwandeln? Einen ersten Hinweis lieferte Deweys Unterscheidung zwischen Bewusstsein und Geist, wonach Bewusstsein fokussierend und übergänglich (transitorisch), eine Abfolge von Hiers und Jetzts ist, während Geist kontextbezogen und andauernd, strukturell und substanzial ist und dadurch einen fortwährenden Hintergrund und Vordergrund für unser Empfinden darstellt. Es wird nun darum gehen, die Übergänge bzw. Schwellen vom Fühlen bis hin zum Aufbau von identifizier- und erinnerbaren Vorstellungen zu skizzieren.

Die erste Schwelle zur geistigen Artikulation identifiziert Schwemmer (1997: 52f.) mit Bezug auf die Arbeiten von Langer (z.B. 1967: 3–32) am Übergang vom Ablaufen organischer Prozesse, zu denen im Sinne des Psycho-Physischen bei Dewey auch die neuronalen zu rechnen sind, zu deren Gefühltwerden, was für Langer den Beginn der psychischen Phase der organischen Prozesse markiert. Die damit verbundene Charakterveränderung der Prozesse erlaubt es, von Erlebnissen zu sprechen, was aber nicht zwangsläufig einschließt, dass diese Erlebnisse auch erinnert werden können. Dazu muss die zweite Schwelle überschritten werden, in der sich das bloße Gefühltwerden von Prozessen in Vorstellungen umsetzt, worunter nicht nur gefühlte, sondern identifizierbare Erlebnisse, die wir „nach den Strukturprinzipien des jeweiligen Wahrnehmungsbereichs wiederaufbauen und uns so wieder vergegenwärtigen können“ (Schwemmer 1997: 53), zu verstehen sind.

Man denke etwa an die Atmosphäre eines gut besuchten Cafés, in dem wir in ein Gespräch mit einer Freundin vertieft sind. Die Mehrzahl der Stimmen und Geräusche wird nicht einmal die erste Schwelle unseres Bewusstseins überschreiten. Sie verursachen in unserem Wahrnehmungsapparat lediglich organische Prozesse und werden von uns nicht gefühlt. Zahlreiche Stimmen und Geräusche werden wir aber auch fühlen und sie werden für uns die Atmosphäre des Cafés konstituieren: Geschirrkloppern, Stühlerücken, Schritte, Stimmen u.v.m. werden als Geräuschteppich hervortreten. Hinzu kommen Gerüche und visuelle Eindrücke, die aber i.d.R. im Hintergrund bleiben und nach ihrem Gefühltwerden sofort wieder unter die Bewusstseinschwelle sinken. Zu identifizierbaren Erlebnissen kommt es, wenn etwa Äußerungen vom Nachbartisch aus dem Geräuschteppich hervortreten, sei es, dass sie auffallend laut oder unangenehm artikuliert werden, sei es, dass wir eine vertraute Stimme zu vernehmen meinen oder eine fremdsprachliche Artikulation unser Interesse weckt. Dann wird aus dem bloßen Gefühltwerden der unsere Wahrnehmung konstituierenden organischen Prozesse ein identifizierbares Erlebnis, das wir nach den Strukturprinzipien des jeweiligen Wahrnehmungsbereichs wiederaufbauen und uns auf diese Weise vergegenwärtigen können. Es wären dies etwa die Stimme der

unangenehmen oder bekannten oder offenbar fremdsprachigen Person am Nachbarisch und die damit ggf. jeweils verbundenen visuellen Wahrnehmungen von der Person selbst. Wir könnten späterhin von diesem Erlebnis berichten und dabei die Vorstellung vom Klang der Stimme und dem Aussehen und Verhalten der Person in uns wiedererstehen lassen.

Schwemmer (1997: 53–56) spricht in diesem Zusammenhang von Imaginationen und betrachtet als deren charakteristische Wesenszüge die Identität, die Reflexivität und ein Mindestmaß an Repräsentation. Mit dem Wesenszug der Identität ist gemeint, dass die Imaginationen „uns als abgeschlossene, für sich erkennbare und aus ihrer Umgebung zumindest in unserer Vorstellung ablösbare Entitäten präsentiert“ werden (Schwemmer 1997: 53). Mit dem Wesenszug der Reflexivität ist das Zurückwenden des psychischen Erlebens auf sich selbst, d.h. die Bezugnahme auf ein bestimmtes Fühlen gemeint. Der Bewusstseinsstrom läuft nicht einfach weiter, sondern ein bestimmter Teilprozess der Wahrnehmung wird wiederholt. Dabei geht es nicht um eine exakte Nachbildung, sondern lediglich um die Reaktivierung der Strukturfaktoren einer solchen Phase.

Mit den oben skizzierten Beispielen konnte angedeutet werden, dass der Strom unserer Bewusstseinsereignisse gewissermaßen zum Stehen kommt, wenn sich Identitäten durch Wahrnehmung von Formen bilden. Schwemmer (2005: 67) spricht davon, dass sich eine „Konfiguration verfestigt, die von da ab ihre eigene Identität im Sinne der Identifizierbarkeit gewonnen hat“. Wir haben es hier mit Repräsentationen zu tun, mit dem erneuten ins Bewusstsein treten von Ereignissen, wobei die neuerliche Präsenz sich durch Formgebung, d.h. durch Abstraktion, Vereinfachung und Konturierung oder – wie Schwemmer (2005) in Anknüpfung an Cassirer formuliert – durch Prägnanzbildung vom ursprünglichen Ereignis gelöst hat und dadurch verdauert werden kann. Vor allem aber verleihen Repräsentationen unserem Bewusstsein eine innere Gliederung, sodass wir beispielsweise den Cafébesuch späterhin erinnern und ggf. auch von ihm erzählen können. Durch die Repräsentationen und deren Verknüpfungen untereinander entsteht ein überschaubarer und geordneter Erfahrungsablauf, auf den wir uns bewusst zurückbeziehen können: „Das Bewusste in diesem Sinne ist das sich uns in einer gegliederten Ordnung Präsentierende“ (Schwemmer 2005: 67).

Wir haben nun den bereits thematisierten Übergang vom Bewusstsein, das als Strom unmittelbaren Empfindens von qualitativen Unterschieden auf psycho-physischer Ebene beschrieben wurde, zum Geist, der das kontextualisierende, strukturierende und stabilisierende Erfassen von Bedeutungsgehalten im Sinne von Vorstellungen bezeichnet, erreicht. Ganz im Dewey'schen Sinne haben die Darstellungen gezeigt, dass die Formbildungen der geistigen Artikulation, indem sie die Strukturprinzipien des jeweiligen Wahrnehmungsbereichs wieder aufbauen, reaktivieren und konturieren, den Organismus überschreiten. Damit wird nochmals klar, dass die Prägnanzbildungen, die die Übergänge vom Bewusstseinsstrom zur geistigen Artikulation markieren, lediglich aus darstellungslogischen Gründen vorgezogen und zunächst unabhängig von der kulturellen Umwelt betrachtet wurden. Im Fol-

genden wird Pränanzbildung daher im Kontext der individuellen kulturellen Entwicklung behandelt.

### 3.2 Symbolische Artikulation als Aneignung und Ausbau von Pränanzbildung

Artikulation verstehe ich in Anknüpfung an die ältere philosophische Tradition als allgemeinen Terminus für Formbildung (vgl. u.a. Maas 2008: 759). Dabei beziehe ich den Begriff in Abgrenzung zu referenztheoretischen Analysen (vgl. Schwemmer 2005: 49–52) nicht nur auf sprachliche Artikulation, sondern auch auf beteiligte neuronale Prozesse, körperlich-motorische Bewegungen wie mimische und gestische Artikulationen sowie den unsere Körper überschreitenden routinisierten Gebrauch von Artefakten. Im Sinne des Dewey'schen Begriffs des Psycho-Physischen betrachte ich diese Teilprozesse – in Anlehnung an Bergson (1939/2012: 41, 241) – als „ein solidarisches Ganzes“ (*un tout solidaire*) des Wahrnehmens und Handelns. Dass Menschen sich immer körperlich artikulieren und dabei routinisierte Beziehungen zu Artefakten aktualisieren, heben praxistheoretische Ansätze mit dem Begriff der sozialen Praktiken hervor (z.B. Reckwitz 2003). Soweit ich sehe, reflektieren Praxistheorien allerdings nicht systematisch, wie sozialen Praktiken angeeignet werden, wie also Subjekte praktisches Verstehen einerseits inkorporieren und andererseits in routinisierte Beziehungen zu den von ihnen verwendeten Artefakten eintreten. Hierzu muss auf soziokulturelle Modellierungen zurückgegriffen werden, da mit diesen gezeigt werden kann, dass jede Artikulationsleistung eines Subjekts sich durch Übernahme von Pränanzbildungen aus vorangegangenen Artikulationen konstituiert.

Ich werde daher ontogenetisch argumentieren: Ausgangspunkt ist das Kind, das mit Blick auf seine individuelle Entwicklung bereits in eine bestehende kulturelle Welt geboren wird, die von symbolischen Werkzeugen und von Erwachsenen, die diese Werkzeuge kennen, bevölkert ist. Die wesentlichen Prozesse der kindlichen Entwicklung bestehen demnach aus der Aneignung der verfügbaren symbolischen Werkzeuge. Die symbolischen Werkzeuge können aber nicht in „natürlichen“ Prozessen angeeignet werden, sondern nur über Prozesse die von Anderen – zu Beginn von erwachsenen Bezugspersonen – mediiert werden. Das ist das Prinzip der Umwandlung der so genannten „natürlichen“ psychologischen Prozesse in „höhere“ oder kulturelle mentale Funktionen (vgl. Kozulin 2018: 28).

Bereits Vygotskij verweist in diesem Sinne auf das für seine Überlegungen zur kulturellen Entwicklung des Kindes zentrale psychologische Grundgesetz von Pierre Janet: „Es besagt, daß das Kind im Entwicklungsprozeß jene Verhaltensformen sich selbst gegenüber anzuwenden beginnt, die zunächst andere ihm gegenüber praktiziert haben“ (Vygotskij 1931/1992: 230). Maas (2008: 278) knüpft an diese Überlegungen an, indem er von einer „Verinnerlichung der Reaktionsweisen der Anderen, also der Übernahme der zunächst sozial gegebenen Kontrolle der eigenen Aktivitäten“ spricht. Er macht dies u.a. am Beispiel der Aneignung der reduplizierenden

Lautfolgen „mama“ und „papa“ deutlich, die „erst durch die Reaktion der Anderen auf sie, dadurch, dass die Eltern sich durch ‚papa‘ und ‚mama‘ angesprochen fühlen und entsprechend darauf reagieren“, zu sprachlichen Formen werden. Für den hier vertretenen Ansatz ist es wichtig, diesen Artikulationsprozess in den Blick zu nehmen. Das tut Maas, wenn er von einer Artikulationsübung spricht, die das Kind erst lernen müsse:

Dieser Aneignungsprozess verlangt den Einstieg in eine ganz andere Welt als die diffuse vitale der körperlichen Empfindungen. Bei ihm muss das, was körperlich produziert wird, kognitiv kontrolliert werden: Von diesem werden Muster abgezogen, nach denen sich solche Aktivitäten reproduzieren lassen. (Maas 2008: 278)

Man kann hier mit Schwemmer (2005: 49) festhalten, dass eine Artikulation die „Strukturierung einer Äußerung“ ist: Gurren und Lallen sind zunächst „nichts anders als Resultate biomotorischer Vitalität“ (Maas 2008: 278). Auf diese Artikulation von körperlichen Empfindungen reagieren Bezugspersonen mit Strukturierungen, die vom Kind in nachfolgenden Artikulationen als zunehmend ausdifferenzierte Formbildungen übernommen werden, sodass schließlich „[d]em oralen *papa* [...] durch die Zuschaltung des nasalen Resonanzraums (die Kontrolle des Velums) ein *mama* gegenübergestellt [wird] (mit dem Kontrast von [p] vs. [m])“ (Maas 2008: 277). Indem das Kind die Formbildungen in seine Artikulationen übernimmt, die Bezugspersonen seinen körperlichen Produktionen in den jeweiligen Situationen zuweisen, überschreitet es seinen eigenen Organismus. Durch die Übernahme des Gebrauchs von öffentlich zugänglichen materiellen Zeichen (hier: strukturierter Lautfolgen) eignet es sich im Artikulationsprozess eine Welt jenseits seines eigenen Fühlens an, die von ihm als Außenwelt bzw. als Welt zwischen ihm und anderen Individuen erfahren wird (vgl. Schwemmer 1997: 30).

Damit kann an das Argument aus Abschnitt 2 angeknüpft werden, dass das Hervortreten von Geist als Eigenschaft des Organismus an soziale Interaktion gebunden ist. Dewey (1916/1980: 37f.) erläutert, dass Kinder bereits mit Geist im Sinne organisierter Gewohnheiten der verständigen Resonanz (*organized habits of intelligent response*) in die Schule kommen und identifiziert diese Gewohnheiten mit sozialer Regulierung. So lernten Kinder den konventionalisierten Gebrauch eines Stuhls, indem sie an ihm beteiligt würden. Der an den Tisch gerückte Stuhl sei ein Zeichen dafür, dass man Platz nehmen solle. Den Begriff der symbolischen Prägnanz von Cassirer (1929/2002: 231) aufgreifend kann verallgemeinert werden: Im Lauf unseres Lebens übernehmen wir in unterschiedlichen gesellschaftlichen Domänen Artikulationsformen, in denen das kulturelle Artefakt Stuhl konstitutiv für Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse ist. So ist die Konfiguration von Sitzmöbeln in der Schule mit Arbeits- und Sozialformen verbunden, die Schüler\*innen zunächst unter Anleitung ihrer Lehrer\*innen zu artikulieren lernen. Dabei werden nicht nur ausdifferenzierte Formen sozialer Interaktion, sondern auch routinisierte Formen des Gebrauchs von Artefakten übernommen.

### **3.3 Kulturelle Unterschiede vs. Aneignung von Pränanzprofilen**

Man kann daher sagen, dass sich unser Vermögen, kulturell zu existieren, durch die Aneignung von Pränanzbildungen, mit denen wir Formen des Wahrnehmens, Deutens, Wollens und Handelns artikulieren können, ausdifferenziert. Diese Pränanzbildungen gehen in nachfolgende symbolische Artikulationen und die durch sie hervorgerufenen Formkonturierungen und -ausdifferenzierungen ein. Wir übernehmen Formbildungen also nicht nur sequenziell, sondern eignen uns in einem rekursiven Prozess „Formbildungsformen“ bzw. „Formen der Pränanzbildung“, die Schwemmer (2005: 165) „Pränanzprofile“ nennt und die sozusagen „Prinzipien der Pränanzbildung“ darstellen, an. Ich möchte dies an einem Beispiel demonstrieren, das zugleich geeignet ist, die Gefahr einer Verdinglichung der Pränanzbildungsprozesse als kulturelle Gegebenheiten aufzuzeigen. Wie man leicht erkennen kann, habe ich dieses Beispiel nicht zuletzt deshalb gewählt, weil darin wiederum das Artefakt Stuhl eine wichtige Rolle spielt.

Im Rahmen einer Befragung von neu zugewanderten Schüler\*innen zu ihrer Beschulungssituation rekonstruierte eine der Befragten gleich zu Beginn des Interviews ein Erlebnis vom Vortag ihres ersten Schultags. Als ihre Lehrerin ihr den zukünftigen Klassenraum gezeigt habe, habe sie „all diese kleinen stühle gesehen“ und sich vorgestellt, dass sie „bestimmt die größte“ sei. Die Rekonstruktion der Artikulation ihrer Empfindung kontrastiert sie mit dem Erlebnis der wirklichen Begegnung mit ihren Mitschüler\*innen am ersten Schultag. Demnach bestätigte sich ihre Befürchtung nicht, weil unter ihren Mitschüler\*innen „schon viele große“ gewesen seien. In ihrer Evaluation der Episode macht sie dann aber deutlich, dass sich ihre Empfindung nicht auf die Körpergröße beschränkte, sondern dass sie befürchtete, als nicht-zugehörig aufzufallen und nicht als Mitschüler\*in akzeptiert zu werden. Die pränante Wahrnehmung der „kleinen Stühle“ kann demnach als symbolische Artikulation dieser Befürchtung gedeutet werden.

Dies wird durch Darstellungen von anderen neu zugewanderten Schüler\*innen in einer Weise gestützt, dass ich von einem Pränanzprofil sprechen möchte. Viele Befragte artikulieren ihre Perspektive auf ihre Beschulungssituation im Kern entlang kontrastierender Erfahrungswelten. So thematisieren sie ihre Befürchtungen hinsichtlich des Übergangs von der Vorbereitungs- bzw. Willkommensklasse (Vorklasse) in die Regelklasse, stellen die soziale Praxis, die sie in der Vorklasse erleben, der des Regelunterrichts gegenüber, betrachten den Zugang zur Regelklasse als Zugang zur üblichen sozialen Praxis und machen klar, dass sie an den üblichen sozialen Praktiken des Regelunterrichts beteiligt werden wollen. Zugleich erleben sie das Lernen in der Regelklasse als große Herausforderung und beklagen, dass die Last zur Integration in den Regelunterricht sowohl mit Bezug auf den Umgang mit ihren Mitschüler\*innen als auch mit den Lehrer\*innen auf ihrer Seite liegt. Einzelne verleihen ihrer Befürchtung Ausdruck, in der Regelklasse nicht mithalten zu können oder imaginieren gar ihr Scheitern. Gelegentlich werden Vor- und Regelklasse von den Befragten explizit als unterschiedliche Erfahrungsräume gegenübergestellt. So

geben Befragte an, dass die Schüler\*innen in der Regelklasse sie nicht verstehen würden, weil sie nicht wüssten, was sie erlebt hätten.

Auch wenn man nicht eindeutig bestimmen kann, inwiefern bei der Integration von neu zugewanderten Schüler\*innen in das deutsche Schulsystem die von Lehrenden und anderen Akteuren nicht selten bemühten kulturellen Unterschiede eine Rolle spielen, so zeigen die Interviewdaten doch, dass die Befragten selbst Kontrasterfahrungen hinsichtlich der Artikulation ihres Fühlens und Wahrnehmens, ihres Wollens und ihrer Handlungsoptionen artikulieren. Ich möchte diese Kontrasterfahrungen nun allerdings gerade nicht mit Unterschieden zwischen den Kulturen, aus denen die neu zugewanderten Schüler\*innen kommen, und der „deutschen Kultur“ begründen. Dies zu tun hieße, dem totalitären Moment aller Kultur nachzugeben, das darin besteht, „die anderen kulturellen ‚Gegebenheiten‘ der Anderen nur in ihrer Differenz zur eigenen kulturelle [sic!] Identität wahrzunehmen“ (Schwemmer 2005: 166). Ich möchte aber darauf hinweisen, dass eine solche dogmatisierende Akzentuierung von Kontrasterfahrungen der rekursiven Dynamik kultureller Erfahrung und kulturellen Lernens immanent ist. Da wir für unsere alltägliche Orientierung auf die „gesellschaftlich sedimentierten Artikulationsformen“ (Schwemmer 2010: 1339), die den gemeinsamen Boden als sicher geltender „Gegebenheiten“ bilden, zurückgreifen müssen, muss immer mit der Tendenz gerechnet werden, Unterschiede in Prägnanzbildungen mit befestigten kulturellen Gegebenheiten gleichzusetzen. Das muss m.E. im vorliegenden Fall auch für die neu zugewanderten Schüler\*innen selbst in Rechnung gestellt werden. So ist mit Blick auf die in dieser Hinsicht noch nicht systematisch ausgewerteten Daten die Frage zu stellen, ob der in der Gruppe der neu zugewanderten Schüler\*innen weit verbreitete und intensive Wunsch nach Integration in die als „normal“ empfundene soziale Praxis von Schule und Unterricht nicht fast zwangsläufig die Übernahme von Artikulationsformen aus dem Prägnanzprofil des Zuwanderungslandes Deutschland, das den Zuzug aus dem Ausland sowie migrationsbedingte Formen von Fremd- und Mehrsprachigkeit etc. mit kultureller Differenz belegt, nach sich zieht.

#### 4 Kultur als transaktional

Kramersch (2011) zeigt anhand einer Aufgabe aus dem Lehrwerk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt; Schmidt 2007), die die Bombardierung Dresdens am 13. Februar 1945 thematisiert und sich dabei auf einen kurzen Auszug aus Erich Kästners (1957/1996) autobiografischer Erzählung *Als ich ein kleiner Junge war* bezieht, die Grenzen eines auf kommunikative Kompetenz abzielenden Sprachunterrichts auf. Sie macht klar, dass das mit der Bearbeitung der Aufgabe verfolgte Ziel, Deutschlernende zu einer Stellungnahme zu dem historischen Ereignis anzuregen, von den jeweiligen kulturellen Erfahrungen der Lernenden überschrieben wird. So seien von amerikanischen Studierenden bei dieser Thematik eher „fest eingefahrene“ Stellungnahmen zu erwarten, beispielweise, dass durch die Bombar-



dierung von Dresden und Hiroshima Deutsche und Japaner nur das bekommen hätten, was sie verdienen, dass die Frage, ob die Bombardierung gerechtfertigt gewesen wäre, eine typisch deutsche Frage sei und dass die Deutschen nicht aufhören könnten, vom Zweiten Weltkrieg zu reden (Kramsch 2011: 35f.).

Kramsch schlägt vor, im Sinne einer Bewusstmachung der Schwierigkeit des Erinnerens „die Diskussion weniger auf die historischen Fakten als auf die Art und Weise, *wie* durch den Text von Kästner erinnert wird“, zu lenken. Mit einer veränderten Aufgabestellung zielt sie im Sinne der Entwicklung einer symbolischen Kompetenz darauf ab, dass

die Studierenden lernen, die poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten [...] [und] in der Auseinandersetzung mit fremden literarischen Texten die Fähigkeit [zu] entwickeln, sich andere mögliche Darstellungen ihrer geschichtlichen beziehungsweise kulturellen Umwelt vorzustellen (z.B. wäre für amerikanische Deutschlernende eine pazifistisch orientierte Darstellung interessant, anstatt vom Verhältnis Sieger-Besiegte auszugehen) und unter diesen möglichen Darstellungen ihre eigene Haltung zu finden. (Kramsch 2011: 36)

Mit einer veränderten Aufgabenstellung fordert Kramsch die Lernenden (im konkreten Fall Teilnehmer\*innen einer Lehrkräftefortbildung) auf, nicht direkt zur Bombardierung Dresdens Stellung zu nehmen, sondern für ihre imaginierten Kinder eine Darstellung der Ereignisse zu entwickeln. Im Sinne des im Beitrag eingeführten Artikulationsbegriffs ändert sich dadurch nicht nur die Darstellungsform, sondern auch die Wahrnehmungs- und Deutungsebene, wobei mir wichtig erscheint, dass für die Artikulationen der Teilnehmenden nicht nur die Selbste ihrer imaginierten Kinder, sondern auch ihre imaginierten Selbste als Eltern als kulturelle Artefakte konstitutiv sind.

Das Potenzial der veränderten Aufgabenstellung von Kramsch sehe ich in der „Pränanzverschiebung“, die sie auslösen kann. Schwemmer hat diesen Begriff zur Bezeichnung der Erkenntnisleistung von Kunst eingeführt:

Denn die Kunst tut etwas grundsätzlich anderes als wir in unserem Alltag zumindest gewöhnlich und jedenfalls dann tun, wenn wir uns in den kulturellen ‚Gegebenheiten‘ der jeweiligen Pränanzprofile bewegen. Die Kunst verschiebt diese Pränanzprofile, indem sie die Grenzen zwischen dem Hervorgehobenen und Zurückgedrängten, zwischen Figuren und Hintergründen und überhaupt zwischen dem Identischen und dem davon Differenten verschiebt. (Schwemmer 2005: 166)

Ich sehe hier Bezüge zur Veränderung der Darstellungsform durch die abgewandelte Aufgabenstellung: Kramsch (2011: 38) berichtet, wie schwer sich die Teilnehmenden des Lehrerfortbildungsseminars taten, eine eigene Darstellung der Ereignisse für „ihre“ Kinder zu verfassen und wie emotional die Präsentation der Ergebnisse im Plenum verlief. Statt eingefahrene Stellungnahmen abzugeben oder histo-

risch distanziert zu argumentieren, besprachen die Teilnehmer\*innen, wie „den Kindern wahrheitsgemäß die Geschehnisse zu vermitteln“ seien (Kramsch 2011: 38). Indem sie diskutierten, welche Darstellungsform die geeignete sei, setzten sie sich im Sinne der Verschiebung von Pränanzprofilen mit der Frage auseinander, was hervorgehoben, was zurückgedrängt werden sollte, was für Ereignisse für die Kinder wahrnehmbar gemacht und welche Deutungen angelegt werden sollten, was für ein Bild der Wirklichkeit sie durch ihre Darstellung erzeugen wollten, kurz: Wie diese Ereignisse gegenüber den Kindern zu artikulieren seien.

Wenn die häufig angeführten kulturellen Erfahrungen oder Prägungen, mit denen es der DaF-Unterricht mit Blick auf Deutungsprozesse Lernender zu tun hat, als Pränanzbildungen bzw. Pränanzprofile, die sich historisch entwickelt haben und eine Art „Angebot“<sup>2</sup> für die Artikulation des Empfindens, Deutens, Wollens und handelnden Erzeugens von Zugehörigkeit und Identität zur Verfügung stellen (vgl. Schwemmer 2010: 1339), verstanden werden, kann man sagen, dass wir nicht nur Wirklichkeit artikulieren, sondern – indem wir dies tun – immer auch uns selbst als Teil dieser Wirklichkeit wahrnehmen. Anknüpfend an soziokulturelle und pragmatistische Theoriebildungen möchte ich daher nochmals hervorheben, dass zur kulturellen Umwelt des Menschen auch die kulturellen Artefakte zu zählen sind, die wir „Selbste“ nennen. Das schließt im Sinne des hier vertretenden rekursiven Verständnisses kultureller Entwicklung auch die eigenen vergangenen und die sich im Wünschen und Wollen, in Motiven und Zielsetzungen artikulierenden zukünftigen Selbste mit ein. Als konstitutive Bestandteile unserer Artikulationen sind unsere vergangenen und zukünftigen Selbste symbolische Artefakte. Bereits Peirce (z.B. 1866/1982: 494f.) hatte in seiner Zeichentheorie darauf hingewiesen, dass der Mensch als Abfolge von Gedanken (*train of thought*) ein Zeichen (*symbol*) ist. Margolis (2001: 138) spricht mit Blick auf das Verhältnis der Individuen zur Gesellschaft, in die sie enkulturiert werden, von einer Transformation „into, the cultural ‚artifacts‘ we call selves or persons“ und spitzt diese Überlegungen auf die Denkfigur zu, dass Selbste im Sinne kultureller Artefakte von der Gesellschaft „geäußert“ (*uttered*) – ich würde sagen „artikuliert“ – werden.

Aus dieser Sicht gewinnt die von Kramsch vorgeschlagene Aufgabe ihr Potenzial zur Veränderung der Artikulation des Geschehnisses, d.h. zur Veränderung des Wahrnehmens, Deutens und Darstellens der Bombardierung Dresdens, aus dem Umstand, dass die Teilnehmenden angehalten werden, sich als Eltern-Selbste zu artikulieren. Mit ihrem Vorschlag wendet Kramsch die Tatsache an, dass symbolische Artikulation im Dewey’schen Sinne transaktional ist. Wenn wir Wirklichkeit deuten, interagieren nicht irgendwelche mentalen Repräsentationen unserer Innenwelt mit Gegenständen der Außenwelt. Eine Artikulation ist eine Transaktion: Wenn wir Wirklichkeit deuten, artikulieren und konstituieren wir uns jeweils neu, als Selbste mit *diesen* Wahrnehmungen, *diesen* Deutungen und *diesen* mehr oder

<sup>2</sup> Vgl. hierzu den bisher v.a. in der soziokulturellen Zweitspracherwerbsforschung als Konkurrenz zum Input-Begriff verwendeten Begriff *affordance* (z.B. Ohm 2022: 34–38).

weniger gewollten Reproduktionen von Wirklichkeit. Indem die Teilnehmenden versuchten, die Bombardierung Dresdens in der beschriebenen Weise als Eltern von Kindern zu artikulieren, waren sie gezwungen, auf andere Artikulationsformen zurückzugreifen und damit ihr selbstverständliches Präganzprofil zu unterlaufen bzw. zu verschieben.

## 5 Fazit

Ich habe im vorliegenden Beitrag einen genetischen Zugang zum Phänomen Kultur vorgeschlagen. Mein Ziel war es, so weit wie möglich Vorabkategorisierungen zu vermeiden. Daher habe ich mich „Kultur“ weder über die Vielfalt der Kulturphänomene, etwa über kulturelle Güter oder Werke, noch über Formen des Handelns, wie sie etwa in der Tradition der Wissenssoziologie untersucht werden (vgl. Reckwitz 2000: 72–161), noch über Formen des Zusammenlebens, die sich in menschlichen Gesellschaften etabliert haben, angenähert (vgl. Schwemmer 2010: 1339). Ausgehend von der Dewey'schen Prozessphilosophie und dem anthropologischen Ansatz von Schwemmer (2005: 24) folgend habe ich „vielmehr nach den Entwicklungsmomenten gefragt [...], die in der menschlichen Existenzform zur Ausbildung kultureller Phänomene führen“. Unter Hinzuziehung kulturhistorischer und soziokultureller Theoriebildungen habe ich vorgeschlagen, der menschlichen Grundbestimmung zur Formbildung die Fähigkeit der Aneignung spezifischer Präganzbildungen, die sich rekursiv zu Präganzprofilen ausbauen, gegenüberzustellen. Dabei habe ich aufgezeigt, dass der Aneignung von Präganzbildungen und dem Ausbau von Präganzprofilen die Tendenz zur dogmatisierenden Akzentuierung von Kontrasterfahrungen als kulturellen Unterschieden immanent ist. Kulturelles Lernen müsste demnach den Anspruch haben, Präganzprofile zu unterlaufen oder – mit Schwemmer (2005) gesprochen – Präganzverschiebungen anzustoßen.

## Literatur

- Bergson, Henri (1939/2012): *Matière et mémoire. Essai sur la relation du corps à l'esprit*. Édition critique dirigée par Frédéric Worms. 9 éd. Paris: Presses universitaires de France (Quadrige).
- Cassirer, Ernst (1929/2002): *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis*. Hamburg: Meiner (Gesammelte Werke, 13).
- Dewey, John (1916/1980): *Democracy and Education*. In: Boydston, Jo Ann (Hrsg.): *John Dewey. The Middle Works. 1899–1924, Volume 9*. Unter Mitarbeit von Sidney Hook. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

- Dewey, John (1925/1981): Experience and Nature. In: Boydston, Jo Ann (Hrsg.), *John Dewey. The Later Works of John Dewey, 1925–1953, Volume 1: 1925*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–326.
- Kästner, Erich (1957/1996): *Als ich ein kleiner Junge war*. Zürich: Atrium-Verlag.
- Kozulin, Alex (2018): Mediation and Internalization. In: Lantolf, James P.; Poehner, Matthew E.; Swain, Merrill (Hrsg.): *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*. New York/London: Routledge Taylor Francis Group, 23–41.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 35–40.
- Langer, Susanne K. (1967): *Mind. An essay on human feeling. Volume I*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R unipress.
- Margolis, Joseph (2001): *Selves and other texts. The case for cultural realism*. University Park, Pa: Pennsylvania State University Press.
- Ohm, Udo (2022): Von affordance zu concrescence. Versuch einer wahrnehmungstheoretischen Fundierung von Sprachaneignung und Fachlernen. In: Gretsch, Petra; Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf. Eine Festschrift für Gabriele Kniffka*. Paderborn: Brill, 34–46.
- Peirce, Charles S. (1866/1982): Lowell Lecture XI. In: Fisch, Max Harold (Hrsg.): *Writings of Charles S. Peirce. A chronological edition. Volume I, 1857–1866*. Bloomington: Indiana University Press, 490–504.
- Räber, Michael (2018): Kultur. In: Festl, Michael G. (Hrsg.): *Handbuch Pragmatismus*. Stuttgart: J.B. Metzler, 94–100.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32/4, 282–301.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schwemmer, Oswald (1997): *Die kulturelle Existenz des Menschen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Schwemmer, Oswald (2005): *Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung*. München: Fink.

Schwemmer, Oswald (2010): Kultur. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*. Bd. 2. Hamburg: Felix Meiner, 1335–1340.

Vygotskij, Lev Semenovič (1931/1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: LIT Verlag.



# Landeskunde in postfaktischen Zeiten. Uwe Koreik und das Ethos einer aufklärerischen Kulturvermittlung

*Roger Fornoff (Köln)*

## 1 Gedächtnis und Geschichte: Das Beispiel „Wirtschaftswunder“

Irgendwann im Sommer 2018, das genaue Datum vermag ich nicht mehr zu rekonstruieren, erhielt ich von Uwe Koreik einen wissenschaftlichen Artikel zugeschickt, den er gerade fertiggestellt hatte und der, wie er mir in einem anschließenden Telefongespräch mitteilte, eine durchaus mühsame Auftragsarbeit gewesen sei. Der Artikel, so erklärte Koreik, sei Resultat eines Vortrags, den er schon vor längerer Zeit auf einer DaF/DaZ-Tagung in Jena gehalten habe und der nun überarbeitet und deutlich erweitert in einer, wie er mit dem für ihn typischen Understatement formulierte, eher randständigen Publikation erscheinen werde. Es ginge, so Koreik weiter, um das deutsche Wirtschaftswunder als Erinnerungsort, also um einen prominenten Topos der landeskundlichen Auseinandersetzung mit dem kollektiven Gedächtnis in Deutschland, an dem ihn vor allem die Frage nach der realhistorischen Faktenlage und ihrer späteren mythologischen Aus- und Umdeutung interessiert habe.

In dieser Perspektive ruft Koreik in seinem Artikel zunächst einige inhaltliche und rhetorische Elemente des deutschen Wirtschaftswunder-Narrativs auf, um dieses etwas präziser zu charakterisieren: den Mythos der Trümmerfrauen, die nach dem Krieg zu Aufräumarbeiten in den zerbombten deutschen Städten eingesetzt

wurden, den berühmten Slogan „Wohlstand für alle“ von Ludwig Erhard, der zum Vater des Wirtschaftswunders stilisierten Heldenfigur dieses Narrativs, sowie die gängige Vorstellung, wonach es vor allem typisch deutsche Eigenschaften wie das gemeinsame „Ärmel-Hochkrepeln“ und „Anpacken“ sowie „Verzicht“, „Fleiß“ und „Disziplin“ gewesen seien, die den wirtschaftlichen Wiederaufstieg Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg ermöglicht hätten (vgl. Koreik 2018: 29). Deutlich wird dabei, dass das Wirtschaftswunder-Narrativ, das bis heute als einer der Gründungsmythen der alten Bundesrepublik fungiert, den Wiederaufbau und den wirtschaftlichen Wiederaufstieg des Landes fast ausschließlich den Deutschen und ihren besonderen Talenten und Leistungen zuschreibt, während es, den Marshall-Plan ausgenommen, externe Faktoren nahezu vollständig ignoriert. Tatsächlich hat diese Sichtweise, die, wie Koreik zeigt, in zahlreichen DaF-Lehrwerken unkritisch reproduziert wird, nur wenig mit den historischen Realitäten zu tun. Statt diese zu repräsentieren, bestehe die „Funktion der mythischen Gründungserzählung“ vom deutschen Wirtschaftswunder, vor allem darin, „äußere Einflüsse und Zufälle wegzuzählen“ (Münkler 2011: 468) sowie die Nachkriegszeit dezidiert gegenüber den Erfahrungen des Krieges aufzuwerten, was auch der Begriff des ‚Wunders‘ deutlich mache, der den Wirtschaftsaufstieg in die Sphäre des Märchenhaften rücke und ihn so dem Bereich einer profanen historischen Erklärbarkeit entziehe.

Vor diesem Hintergrund nimmt sich Koreik im weiteren Verlauf seines Artikels den Raum, die Komplexion der unterschiedlichen, gerade auch externen Faktoren, die zum rasanten wirtschaftlichen Aufstieg der Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg geführt hat, ausführlich zu entfalten. Dabei geht er auf die Zerstörung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg ein, die häufig zu hoch veranschlagt wird, da „mehr als 80% der meist außerhalb der Stadtkerne lozierten Industrieanlagen intakt geblieben“ (Koreik 2018: 32) seien. Er zeigt anhand von historischem Zahlenmaterial, dass nach dem Krieg nicht, wie immer wieder kolportiert, Arbeitskräftemangel herrschte, sondern im Gegenteil durch die Geflüchteten aus den Ostgebieten sogar ein Arbeitskräfteüberfluss bestand. Er beschreibt die Bedeutung von Währungsreform, Marshallplan, Koreakrise und einer Reihe von weiteren Faktoren und führt nicht zuletzt aus, dass die fulminante ökonomische Erholung nach dem Krieg ein gesamteuropäisches Phänomen war, keineswegs ein rein deutsches.

Kurz: Koreik reproduziert nicht einfach den Mythos vom ‚deutschen Wirtschaftswunder‘, sondern er fragt auf der Grundlage historischen Wissens und in einer dezidiert analytisch-historiografischen Perspektive nach dessen Faktizität und Wirklichkeitsbezug. Er begnügt sich also auch nicht mit der in konstruktivistisch oder poststrukturalistisch orientierten akademischen Kreisen bisweilen fast autoritativ formulierten Maxime, wonach Geschichte und historische Erkenntnis grundsätzlich diskursiv konstruiert sind und man sich folglich gar nicht erst der Mühe unterziehen müsse, wahrheitsfähige Aussagen über die Vergangenheit zu machen. Vielmehr tritt er aus dem gedächtnismythologischen Narrativ heraus und konfrontiert dieses mit den Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft, d.h. mit Fakten, oder besser: mit der Faktizität der mit dem Terminus ‚Wirtschaftswunder‘ beschrie-



benen historischen Ereignisse und Erfahrungen. Koreik stellt dem mythologischen Diskurs also einen kategorial anderen, nämlich (geschichts-)wissenschaftlichen Diskurs entgegen, mit dem Ziel herauszufinden, wo der mythologische Diskurs von den historischen Wirklichkeiten, denen sich freilich auch die wissenschaftliche Betrachtung der Geschichte nur annähern kann, abweicht. Dabei bleibt festzuhalten, dass Koreiks Vorgehensweise voraussetzt, dass die kategoriale Differenz zwischen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Diskursen aufrechterhalten und als solche akzeptiert wird, dass also an Wissenschaftlichkeit als einem spezifischen, primär auf Erkenntnisfragen gerichteten Diskurstyp festgehalten wird, der sich etwa von dem mythologischen Diskurstyp der Wirtschaftswunder-Erzählung, in dem es primär um memoriale Gesichtspunkte der Formung, Stabilisierung und normativen Ausrichtung des kollektiven Gedächtnisses geht, deutlich unterscheidet.

Es ist nicht zu Unrecht vielfach darauf hingewiesen worden, dass sich der szientifisch-historische und der memoriale Diskurstyp nicht so sauber voneinander trennen lassen, wie manche positivistisch argumentierenden Historiker\*innen meinen, sondern sich im Gegenteil bis zu einem gewissen Grad überlappen und miteinander verbinden. Dies ist sicherlich eine richtige Beobachtung, denn, wie Aleida Assmann zurecht betont, lassen sich memoriale oder auch rhetorisch-poetische Form- und Funktionsaspekte innerhalb szientifischer Diskurse nicht völlig eliminieren (vgl. Assmann 2003: 143ff.). Nichtsdestoweniger aber spricht vieles dafür, dass ein völliger Verzicht auf die Trennung diskursiver Sphären nicht nur zu einer problematischen Entdifferenzierung von Wissenschaft, Mythos und Poesie führt, sondern auch den weitgehenden Verzicht auf eine kritische Geschichtsschreibung und damit auf die aufklärerische Funktion historischer Wissenschaft impliziert. Koreik ist diesen Weg der Entdifferenzierung, den etwa Hayden White (2008) von der rhetorisch-narrativen Dimension geschichtswissenschaftlicher Diskurse und z.B. Jörn Rüsen (vgl. 1983 sowie Thünemann 2018: 133) von ihrer Gedächtnisfunktion aus eingeschlagen haben, aus einem aufklärerischen Impuls heraus nie mitgegangen; denn er war sich stets darüber im Klaren, wie ich aus zahlreichen persönlichen Gesprächen mit ihm weiß, dass die mit der postmodernen Konfundierung szientifischer und nichtszientifischer Diskurse einhergehende Verwischung der Grenzen von Faktizität und Fiktionalität, eine abschüssige Bahn eröffnen kann, die über populistische Verzerrungen der sozialen und historischen Wirklichkeiten bis hin zur Negierung von historischen Tatsachen, wie etwa im Falle der Holocaustleugnung, oder der Produktion von alternativen Fakten reichen kann.

## 2 Landeskunde, Diskurs, Postfaktizität

Die kritische Analyse des bundesdeutschen Wirtschaftswunder-Narrativs aus der Perspektive der historischen Wissenschaft, die Koreik in der ersten Hälfte seines Artikels vornimmt, zeigt eines sehr deutlich, nämlich, dass dieses Narrativ als eines der wichtigeren Bestandteile des nationalen Kollektivgedächtnisses ein Resultat problematischer Mythisierungen und sehr einseitiger, wenn nicht sogar verfälschender historischer Auslegungen ist. Als ich, wie immer unter Zeitmangel leidend, den Wirtschaftswunder-Artikel zum ersten Mal überflog, war mir sehr schnell klar, dass Koreik hier an seine Kenntnisse der Bielefelder Sozialgeschichtsschreibung und ihrer struktur- und prozessorientierten Analysemethodik anknüpft, die er in seinem frühen und durchaus prägenden Geschichtsstudium in Bielefeld bei Hans-Ulrich Wehler und Jürgen Kocka gründlich erworben hatte. Wie viele seiner Publikationen war auch diese offensichtlich davon motiviert, Verklärungen, Verkürzungen und Verfälschungen und damit auch Ideologisierungen zu dekonstruieren, um Licht in unbekannte oder halbverdunkelte Sachverhalte zu bringen und unser notorisches Halbwissen über landeskunderelevante historische Themen und Fragestellungen aufzuklären, damit im Rahmen des DaF- und DaZ-Unterrichts Mythen und Legenden nicht unkritisch und ungeprüft weitergetragen werden. Nach meiner etwas zu raschen Lektüre stand für mich fest: ein respektabler, verdienstvoller Artikel, aber in meinen Augen eben doch eher marginal: ein Erinnerungsort, das sogenannte Wirtschaftswunder, bei dem auf der Basis historischer Fakten mit einigen Vorurteilen und Legendenbildungen aufgeräumt wird, einiges geradegerückt und richtiggestellt wird; sicher verdienstvoll und historisch erhellend; aber für die theoretischen und didaktischen Fragestellungen, die sich für das Fach DaF/DaZ aus der Arbeit mit Erinnerungsorten ergeben, vielleicht doch nicht von größter Relevanz.

Was mich allerdings bei unserem Telefongespräch stutzig gemacht hatte, war die Verve, mit der Koreik über den Artikel und seine Abfassung berichtete, sowie die Wichtigkeit, die er ihm zwischen den Zeilen zusprach. Denn obwohl er einerseits die Relevanz des Artikels mit Verweis auf dessen Publikationsort herunterspielte, zeigte er sich doch andererseits davon überzeugt, dass dieser in landeskundlich interessierten Kreisen ein gewisses Aufsehen erregen und vielleicht sogar zu Konflikten führen würde, wobei er vor allem auf die letzten, eher theoretisch gehaltenen Abschnitte verwies. Eben dieses Konfliktpotenzial, das der Artikel in sich trage, betonte Koreik auch in einem weiteren Telefongespräch zwischen uns einige Tage später, sodass ich mir vornahm, den Text noch einmal, nun aber gründlich zu lesen, um zu verstehen, worauf er sich mit seinen für mich noch undeutlich bleibenden Andeutungen und Prognosen eigentlich bezog. Fast unmittelbar nach dem zweiten Telefonat machte ich meinen Vorsatz wahr und studierte den Artikel noch einmal mit größter Aufmerksamkeit. Dabei begann ich allmählich zu verstehen, was Koreik meinte und wo er die besondere Konfliktivität des Textes verortete. Denn, wie mir jetzt deutlich wurde, beinhaltet der Artikel eine grundlegende Kritik der diskursiven Landeskunde, die ich beim ersten Lesen in ihrer Prägnanz nur unzu-

reichend wahrgenommen hatte, was jedoch wohl nicht nur auf meine einigermaßen oberflächliche Lektüre zurückzuführen war, sondern auch auf meine grundsätzliche Haltung, wonach Kritik, auch an vermeintlich etablierten theoretischen Konzepten und Modellen, auf eine selbstverständliche Art und Weise zum wissenschaftlichen Diskurs gehört und daher im Grunde wenig spektakulär ist. Dass dieser Sichtweise vielleicht doch die notwendige Sensibilität für akademische Empfindlichkeiten fehlte und Koreik recht hatte mit seinem Hinweis auf die kontroverse Dimension seines Artikels, sollte sich später erweisen.

Den Ausgangspunkt von Koreiks kritischen Überlegungen zur diskursiven Landeskunde, dies stellte ich bei meiner zweiten Lektüre fest, bildete eine ernüchternde Diagnose: Im Rahmen seiner historiografischen Analyse des Wirtschaftswunder-Mythos hatte Koreik nämlich mehrere Lehrwerke für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aus den letzten 10 Jahren untersucht, die in jeweils unterschiedlicher Weise das Thema des deutschen Wirtschaftswunders beleuchteten. Dabei stellte er fest, dass die herangezogenen Lehrwerke im Hinblick auf dieses Thema nicht auf dem Stand aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse sind, ja dass sie in einer „notwendigerweise verkürzten und sprachlich reduzierten Form“ (Koreik 2018: 38) den Mythos des Wirtschaftswunders bewusstlos reproduzieren und dadurch historische Stereotype, die dem geschichtswissenschaftlichen Kenntnisstand schon längst nicht mehr entsprechen, weitertragen und verfestigen (vgl. ebd.). Wenn aber belastbares Lehrmaterial zu einer Thematik wie der des deutschen Wirtschaftswunders nicht vorhanden sei, dann, so Koreik, stelle dies die „in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ausgebildeten Lehrkräfte“ vor kaum lösbare Probleme, denn ihnen fehlen zumeist fundierte Kenntnisse der deutschen Geschichte, was daran liegt, dass ihre Ausbildung nur zu einem Teil landeskundebezogen ist und mithin „unmöglich die Vielfältigkeit potentieller landeskundlicher Inhalte des Fachs solide abdecken kann“ (ebd.). Man kann dementsprechend annehmen, dass viele Lehrkräfte nicht bemerken würden, wenn sie statt gesicherten historischen Wissens historische Stereotypen und damit ein verzerrtes oder idealisiertes Bild der deutschen Geschichte vermitteln.

Koreik verweist hier auf eine Problematik, die seit längerem bekannt ist – schon 1995 stellte er fest, „dass die bei weitem überwiegende Mehrheit der im Bereich Deutsch als Fremdsprache Lehrenden über keine oder nicht ausreichende Fachkenntnisse zur deutschen Geschichte verfügen dürfte“ (Koreik 1995: 75) – und mit der man sich in gewisser Weise abgefunden hat: „[Z]u facettenreich und vielschichtig“ (Koreik 2018: 39) ist der Bereich Landeskunde, zu umfangreich die linguistischen, lehr- und lernwissenschaftlichen oder mediendidaktischen Inhalte des Faches, zu fordernd die neu auf das Fach einstürzenden migrationspädagogischen, genderpolitischen oder antirassistischen Diskurse, zu gering die personellen Kapazitäten und zu wenig ausgeprägt das Problembewusstsein in dieser Hinsicht, als dass eine wirklich gründliche landeskundliche Ausbildung im Rahmen des DaF/DaZ-Studiums möglich wäre. Angesichts dieser Diagnose läge es nahe, einmal mehr zu konstatieren, dass dieser Zustand unbefriedigend ist, weil er grundsätzlich dem

Dilettantismus bei der Vermittlung landeskundlicher Inhalte Tür und Tor öffnet. Koreik aber vermeidet überraschenderweise dieses Lamento, bleibt also nicht bei der altbekannten Dilettantismus-Kritik stehen, sondern bringt ein bislang in den fachwissenschaftlichen Diskursen noch nicht verwendetes Argument vor, das auf das bekannte Problem defizitärer landeskundlicher Kompetenz vieler DaF/DaZ-Lehrkräfte ein neues und unerwartetes Licht wirft. Man müsse nämlich, so Koreik, „die Forderung nach einer möglichst guten Ausbildung unserer Lehrkräfte für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch im Bereich der Landeskunde/Kulturstudien“ sowie die exemplarische Analyse des Wirtschaftswunder-Mythos als Thema der Kulturvermittlung im Zusammenhang mit einer größeren gesellschaftlichen Debatte sehen, nämlich mit der Debatte um die Phänomene von Postfaktizität und „post truth“, wobei er auf den bemerkenswerten und für das Fach DaF/DaZ keineswegs irrelevanten Sachverhalt verweist, „dass das von der Gesellschaft für Deutsche Sprache ausgewählte Wort des Jahres 2016 ‚postfaktisch‘ ist“ und „die Redaktion des Oxford English Dictionary bereits im November 2016 ‚post truth‘ zum internationalen Wort des Jahres erklärt hat“ (Koreik 2018: 40). Wenn man, so Koreik, diese Debatte, die ja weitreichende politische und gesellschaftliche Konsequenzen hat und bis hin zur Verleugnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen seitens postfaktisch agierender und argumentierender Politiker\*innen reicht, ernst nimmt, dann sei es unabdingbar, dass der Kulturbereich des Faches DaF/DaZ sein Verhältnis zu landeskundlichen Fakten und ihrer Vermittlung überdenkt – und möglicherweise zu einer Neubewertung in dieser Hinsicht kommt. Mit dieser Einführung von Landeskundenedebatte und Postfaktizität eröffnet Koreik eine neue reflexive Perspektive, die eine Vielzahl theoretischer Fragestellungen berührt und in letzter Instanz nichts weniger als in einer Kritik des postmodernen diskursiven Paradigmas in Theorie und Praxis der Kulturvermittlung des Faches DaF/DaZ impliziert.

### 3 Faktenvermittlung und Diskurskompetenz

Tatsächlich bestand innerhalb des Faches DaF/DaZ lange Zeit Einigkeit darüber, dass Faktenvermittlung als landeskundliche Lehrmethode nicht mehr zeitgemäß sei. Dies hatte vor allem zwei Gründe: Einerseits war man davon überzeugt, dass sich auf diesem Wege spracherwerbsbezogene Lernziele, wie sie gerade im kommunikativen Ansatz im Vordergrund standen, nicht realisieren ließen. Andererseits sah man das Problem, dass die Auswahl landeskundlicher Fakten immer ausgesprochen selektiv ist und darüber hinaus nur ein sehr reduziertes Bild der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu repräsentieren vermag. Vor allem Claus Altmayer, der in dieser Hinsicht trendsetzend war, postulierte daher als Ziel des landeskundlichen Lernens „eine tiefer gehende Verstehens- und Verständigungskompetenz“, die weit über die „mehr oder weniger beliebige Vermittlung faktische Informationen über das Zielsprachenland“ oder eine „einseitig erfolgsorientierte“ kommunikative Kompetenz

(Altmayer 2007: 9f.) hinausgehe. Der von Altmayer erarbeitete, auf konstruktivistischen Grundannahmen beruhende Ansatz der diskursiven Landeskunde eröffnete stattdessen einen alternativen Zugang, der, wie es in der Einführung zu dem Lehrwerk *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* heißt, „aktueller und spannender ist und dem modernen Leben mehr entspricht als die vielen Daten, Zahlen und Fakten“ (Altmayer 2017: 7), die lange Zeit das landeskundliche Lernen bestimmt hätten. In der diskursiven Landeskunde geht es also nicht um Fakten im Sinne von Gegenständen und Sachverhalten, die, wie Altmayer schreibt, „in einer ‚objektiv‘ existierenden Wirklichkeit“ (ebd.: 9) vorfindbar sind; vielmehr richtet diese ihre Aufmerksamkeit auf die semantische Dimension von sprachlichen Äußerungen bzw. auf „Diskurse, die in Diskursen verwendeten Deutungsmuster und die auf dieser Basis diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen“ (ebd.). Die diskursive Landeskunde rückt infolgedessen „nicht nur wieder sehr eng an die Sprache und den eigentlichen Sprachunterricht heran“ (ebd.: 10); ihr liegt im Vergleich mit herkömmlichen Landeskunde-Konzepten auch ein gänzlich verändertes, nämlich konstruktivistisches Verständnis von Sprache zugrunde, wonach diese letztlich einen wirklichkeitskonstituierenden Charakter besitzt, insofern sie dazu dient, „den Dingen und der Welt um uns herum Bedeutungen zuzuweisen, diese Bedeutungen mit anderen zu teilen [und] sie in der (sprachlichen) Auseinandersetzung mit anderen auszuhandeln und durchzusetzen“ (ebd.). Mit dieser Neubestimmung von Sprache, Sprachgebrauch und Sprachlernen verändert sich auch das landeskundliche Lernziel, denn dieses besteht nun nicht mehr im Erwerb kulturbezogenen Wissens, kommunikativer Kompetenz oder interkulturelle Empathie, sondern in der Fähigkeit, an den diskursiven Praktiken einer Gesellschaft zu partizipieren, d.h. jeweils in Diskursen zusammengefasste sprachliche Äußerungen zu verstehen, diese Äußerungen zu reflektieren und kritisch zu bewerten und je nach Bedarf und Interessenlage mit eigenen sprachlichen Äußerungen in die jeweiligen Diskurse einzugreifen.

Altmayers Neukonzeptualisierung der Landeskunde traf in Fachkreisen auf viel Zustimmung und trug – gemeinsam mit einer Reihe weiterer theoretischer Neuansätze in diesem Feld, wie etwa dem Erinnerungsorte-Konzept oder dem Ansatz der symbolischen Kompetenz und wie zuvor schon die kommunikative und die interkulturelle Landeskunde – maßgeblich dazu bei, dass man im Rahmen des landeskundlichen Lehrens und Lernens immer mehr vom Prinzip der Informationsvermittlung abrückte und an dessen Stelle z.T. theoretisch sehr elaborierte kulturwissenschaftliche Modelle setzte, die sich wahlweise in konstruktivistischer oder in poststrukturalistischer Perspektive mit symbolischen Ordnungen, sozialen Sinnsystemen, diskursiven Praktiken oder intersubjektiven Wissensstrukturen als der übergeordneten Bedeutungsebene materialer gesellschaftlicher Formationen auseinandersetzte. Diese Neuperspektivierung einer tatsächlich in die Jahre gekommenen Landeskunde und ihrer theoretischen und didaktischen Basiskonzepte war sicher wichtig und im Rückblick betrachtet unumgänglich; sie hatte jedoch gerade auch in ihrer Übersteigerung einen erst allmählich sichtbar werdenden Nebeneffekt. Denn

im Verlauf dieser Umstellung auf konstruktivistische, poststrukturalistische und im weitesten Sinne differenztheoretische sowie in jüngster Zeit auch zunehmend postnationale und machtkritische Perspektivierungen des Kulturbegriffs begann der ursprüngliche Gegenstand landeskundlicher Beschreibung und Vermittlung, die deutschsprachige Kultur und Gesellschaft, zunehmend ungreifbar zu werden, ja sich nahezu aufzulösen – eine Beobachtung, die im Übrigen auch Altmayer selbst im Blick auf die von ihm vorangetriebene globalisierungstheoretische Denationalisierung und Deterritorialisierung der Landeskunde gemacht hat:

Man wird hier vielleicht und mit gutem Recht einwenden wollen, dass ein Fach wie die Landeskunde im Kontext von Deutsch als Fremdsprache ja doch davon ausgehen muss, dass es einen Gegenstand wie den „deutschsprachigen Raum“ gibt, weil sich sonst die Themen und Inhalte von „Landeskunde“ zu verflüchtigen und im diskursiven Rauschen aufzulösen drohen. Das ist sicher nicht ganz falsch und markiert auch ein Dilemma mit dem eine kulturwissenschaftlich orientierte ‚Landeskunde‘, wie immer man sie nennt, zu kämpfen hat (Altmayer 2013: 25).

Diese von Altmayer selbstkritisch konstatierte diskursive Verflüchtigung landeskundlicher Themen und Inhalte geht einher mit einem Prozess, den Koreik in jüngster Zeit des Öfteren angesprochen und mit Beispielen unterlegt hat, nämlich mit einem Rückgang des faktischen Weltwissens der Lerner\*innen des Faches DaF/DaZ. Ihnen fehlen zunehmend basale faktische Kenntnisse über die deutschsprachigen Zielländer – Kenntnisse, die früher im Landeskundeunterricht z.T. stillschweigend vorausgesetzt werden konnten, die heute jedoch, was nicht zuletzt mit der zunehmenden Kompetenzorientierung im schulischen Bildungsbereich zu tun hat, in vielen Fällen nicht mehr vorhanden sind. Im Blick auf die diskursive Landeskunde konstatiert Koreik daher mit einer gewissen Polemik:

Es klingt sehr gut. Keine Fakten, sondern Diskurs! Nicht Wissen, sondern die Fähigkeit zur diskursiven Auseinandersetzung! Aber ein Diskurs setzt nun einmal einen gewissen Kenntnisstand, die Fähigkeit zur Fragestellung setzt auch Wissen voraus (Koreik 2018: 43).

Ausgehend von diesem nicht nur aus eigenen Erfahrungen gespeisten Befund eines geringer werdenden Weltwissens vieler DaF/DaZ-Lerner\*innen hat Koreik als erster eine der entscheidenden Schwachstellen im Konzept der diskursiven Landeskunde erkannt und deutlich benannt. Was er kritisiert, ist das in der Tat nahezu vollständige Fehlen einer systematischen Reflexion des Status von Fakten innerhalb jener Diskurse, mit denen sich das landeskundliche Lehren, Lernen und Forschen beschäftigen soll. Statt eine solche Reflexion, wie es naheliegen würde, etwa im Rekurs auf die Sprechakttheorie von Jürgen Habermas, anzustrengen, orientiert Altmayer seinen Diskursbegriff jedoch an der wissenssoziologischen Diskursanalyse, die anknüpfend an den Sozialkonstruktivismus Peter L. Bergers und Thomas Luckmanns sowie die Diskurskonzeption Michel Foucaults die Untersuchung von Deu-

tungsmustern, Topoi oder Frames als diskursiven Verdichtungen kollektiver Wissensressourcen mit der Analyse jener Regeln und Mechanismen verbindet, über die diese musterhaft verdichteten Wissensbestände und die ihnen entsprechenden individuellen und kollektiven Subjektivitäten von Diskursen hervorgebracht werden. Was bei dieser Vorgehensweise unberücksichtigt bleibt, ist indessen die Frage nach dem Faktenbezug der verhandelten kollektiven Wissensressourcen und damit nach der Fähigkeit von Diskursen, eine sachlich fundierte Relation zur Wirklichkeit herzustellen. Denn wie soll das ja keineswegs bescheidene Lernziel einer kritischen Diskurskompetenz realisiert werden, die neben der bloßen Fähigkeit zur Diskurspartizipation idealiter auch die „Reflexion, Hinterfragung und Kritik von Diskursverläufen, -regeln oder -verhalten“ (Hallet 2008: 87) umfassen soll, wenn den Lernenden die Kenntnisse fehlen, die es ihnen erlauben, das in den Diskursen verhandelte Wissen durch die Bezugnahme auf ein Konzept von sachlicher Richtigkeit und Faktizität zu überprüfen. Tatsächlich ist es, wenn Diskurse unabhängig von einer Ebene belegbarer und validierungsfähiger Fakten gedacht werden, nicht möglich, die in ihnen sichtbar werdenden Positionierungen hinsichtlich ihrer, um mit Habermas zu reden, ‚konstativen‘ Geltungsansprüche zu gewichten. Mit anderen Worten: Ohne einen Begriff von Faktizität gibt es keine Möglichkeit, den Wahrheitsbezug von Diskursen zu beurteilen. Doch wenn eine solche Möglichkeit fehlt, dann verliert die Auseinandersetzung mit Diskursen im Rahmen des Sprachunterrichts gerade jenen aufklärerisch-emanzipatorischen Charakter, den die diskursive Landeskunde beständig einklagt, aber letztlich nicht einzulösen vermag. Was von ihren kritischen Ansprüchen übrig bleibt, ist ein post-modernes anything goes, das, sofern nicht alternative Bewertungskriterien eingeführt werden, unterschiedlichste Perspektiven und Positionen unabhängig vom Aspekt ihrer faktischen Fundierung als gleichrangig betrachten muss. Entsprechend betont Koreik (2015: 40), dass „wir“ als Lehrende „auch so etwas wie eine Informationspflicht haben, wenn wir dem Sprachunterricht immer noch etwas wie ein aufklärerisches Potential zubilligen wollen“. Dabei sei es jedoch nicht notwendig, so fährt er fort,

so weit [zu] gehen wie Manfred Bock (1974) [...] und der Landeskundevermittlung im Fremdsprachenunterricht als eigentliches Ziel das der emanzipatorischen Bildung zu[zu]schreiben, man wird aber aus guten Gründen darauf beharren dürfen, dass mit der Sprachvermittlung immer auch Kulturvermittlung einhergeht, die eben auch Kenntnisvermittlung beinhaltet, weil sonst (zu) vieles unverständlich bleibt (ebd.).

## 4 Was sind Fakten?

Koreiks Votum für eine Neubewertung landeskundlicher Informations- und Faktenvermittlung, dies muss in diesem Zusammenhang deutlich betont werden, geht keineswegs von einem naiven positivistischen Faktenverständnis aus. Auch für Koreik stellt der Begriff des Faktums durchaus ein Problem dar, denn auch ihm

ist klar, dass Fakten immer auch einer Interpretation unterliegen, die unterschiedlich ausfallen kann und je nach Blickwinkel und eigener Positionierung auch verschieden ausfallen muss. Gleichwohl ist unstrittig, dass ein überhaupt ernst zu nehmender Diskurs nur auf der Basis belegbarer Fakten geführt werden kann, die auf einer Validierung durch die Wissenschaftlergemeinschaft beruhen (ebd. 2018: 41).

An dieser Aussage Koreiks wird deutlich, dass das Problem des Faktums, das diesen Begriff für viele ambitionierte Theoretiker\*innen inakzeptabel macht, nicht in erster Linie in ihrer Tatsächlichkeit, also in der Faktizität der Fakten besteht. Darüber, dass Adolf Hitler von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt wurde, dass der Zweite Weltkrieg zwischen 1939 und 1945 stattfand, oder dass es Auschwitz wirklich gab, wird man schnell einen Konsens herstellen können. Niemand, nicht einmal die eingefleischtesten Poststrukturalist\*innen würden dies in Abrede stellen. Das Problem liegt anderswo, nämlich in dem Umstand, dass Fakten nicht einfach voraussetzungslos gegeben sind, sondern in der Tat erst als solche konstruiert werden müssen. Keineswegs sind Fakten also Gegenstände und Sachverhalte, die in der objektiven Wirklichkeit vorfindbar wären (vgl. Altmayer 2017: 9) und die sich, um die traditionelle Metapher realistischer Erkenntnistheorie zu bemühen, in unserem Bewusstsein gleichsam wie in einem Spiegel so repräsentieren, wie sie tatsächlich sind. Fakten besitzen vielmehr aufgrund ihrer Abhängigkeit von konstruktiven Prozessen der Interpretation, Perspektivierung und Selektion manifeste konjekturale Anteile; und sie können zudem, insofern sie nur in Bezug auf sprachlich strukturierte soziale Ordnungssysteme denkbar sind, prinzipiell auch nur einen relationalen Wahrheitsbezug formulieren. Der Geschichtsdidaktiker Andreas Körber hat diesen konstruktiven Charakter von Fakten luzide beschrieben. Danach sind Fakten

jeweils auf unterschiedlichem Niveau der Abstraktion und Reflexion erfolgende mentale Zusammenfassungen von Facetten vergangenen Lebens, Handelns, Leidens und Seins zum Zwecke ihrer Benennung und Kommunikation sowie ihrem Einbezug in weitere Argumentationen. Sie sind [...] (historisch) denkend und urteilend gewonnene Komplexe aus Kenntnissen, Unterscheidungen und Bedeutungszuweisungen – und als solche sind sie sowohl Ergebnis wie Voraussetzung historischen Denkens (Körber 2019: o.S.).

Mit anderen Worten: Fakten müssen, bevor sie als solche die Akzeptanz der Kommunikations- und Wissenschaftsgemeinschaft erringen können, aus dem Kontinuum von Gegenwart und Vergangenheit und damit aus einer schier unendlichen



Fülle von Einzelheiten und Zusammenhängen, von Strukturen und Prozessen, von Ereignissen und Gegebenheiten als abgrenzbare und auch tatsächlich abgegrenzte – mental und/oder textuell verankerte – Einheiten identifiziert werden. Was mithin als ‚Faktum‘ isoliert wird, so Körber, „ist nicht nur eine Frage der Genauigkeit historischen Arbeitens“ – und des Unterscheidungsvermögens im Umgang mit Myriaden von gegenwarts- und vergangenheitsbezogenen Daten, wie man hinzufügen könnte –, „sondern auch eine der Perspektive, der Fragestellung, des Interesses, der durch den je eigenen Wahrnehmungs- und Auffassungshorizont geprägten Unterscheidungsfähigkeit (gewissermaßen der ‚Brille‘)“ (ebd.). Entsprechend basieren beide Ebenen des Faktenbegriffs: die Identifizierung und Abgrenzung einer faktischen Einheit sowie deren Faktizität, ungeachtet von perspektivischen Aspekten auf wissenschaftlichen Denk-, Prüf- und Validierungsprozessen – ein bekanntes Modell in diesem Zusammenhang ist Rüsens Konzept historischer Triftigkeit (vgl. Rüsens 1983) –, ohne die ‚Fake News‘ und andere Formen der Lüge von tatsächlichen Geschehnissen gar nicht unterschieden werden könnten. Vor diesem Hintergrund ist m.E. wenig dagegen einzuwenden, solche abgegrenzten oder auch zusammengefassten Wissens Elemente als Fakten zu bezeichnen. Hierfür spricht auch, dass sich diese Elemente über die Zeit als diskursiv erhärtete „denkend gewonnene Einsichten“ (Körber 2019: o.S.) und Teile unserer gesellschaftlichen Kommunikation über die vergangene und gegenwärtige Wirklichkeit konsensuell etabliert haben und uns auf selbstverständliche Weise als weithin unangefochtene Setzungen begegnen. In diesem Sinne ist die Vermittlung von Fakten im Landeskundeunterricht nicht nur vertretbar; sie ist in Zeiten eines schwindenden Weltwissens der Lernenden nachgerade angezeigt. Allerdings darf der Landeskundeunterricht nicht bei der bloßen Faktenvermittlung stehenbleiben; er muss den Lernenden zugleich ein Bewusstsein davon vermitteln, dass Fakten eben nicht einfach objektiv gegebene Wahrheiten über die Welt sind, sondern konstruktiv hergestellte und dementsprechend auch prinzipiell veränderbare Referenzen auf den Wirklichkeitszusammenhang von Gegenwart und Vergangenheit. Fakten müssen daher grundsätzlich Prozessen der Interpretation und Reflexion sowie der sprachlichen und kulturellen Unterscheidung gerade auch im Hinblick auf Fragen ihrer Benennung, Abgrenzung und Zusammenfügung offenstehen. Eine solche Sichtweise auf Fakten, so Körber, dessen Schlussfolgerung hinsichtlich der Didaktik der Geschichte auch hinsichtlich der inter- und transkulturellen Konstellation des Landeskundeunterrichts erhellend ist,

ermöglicht die explizite Thematisierung und Reflexion so unterschiedlicher Bezeichnungen wie ‚Siebenjähriger Krieg‘, ‚French and Indian War‘, ‚3. Schlesischer Krieg‘, ‚Great War for the Empire‘, ‚Guerre de la Conquête‘ und ‚Dritter Karnatischer Krieg‘ als Bezeichnungen sowohl für jeweils unterschiedliche, aber auch (mehr oder weniger) zusammenhängende Ereignisse und – mehr noch – der solchen Bezeichnungen innewohnenden politischen, kulturellen und zeitlichen Perspektiven (Körber 2019: o.S.).

In dem von Körber formulierten, sehr differenzierten Verständnis von Faktenvermittlung erscheint diese keineswegs mehr als Relikt einer rückständigen Didaktik, sondern als eine gleichermaßen zeitgemäße wie unabdingbare Form des Wissenserwerbs, der weder in einen problematischen Essentialismus noch in Beliebigkeit und Relativismus abgleitet.

## 5 Die Erosion des Wirklichen

Dass Koreik in den letzten Jahren mit wachsender Entschiedenheit eine Neubewertung von Fakten und Faktenvermittlung im Rahmen landeskundlicher Theorie und Praxis einklagt, hat, wie bereits angesprochen, nicht nur disziplinäre, sondern auch politische Gründe. Im Hintergrund stehen seit Mitte der 2010er-Jahre zunehmend sichtbar werdende Entwicklungen in Richtung einer postfaktischen Politik, in deren Rahmen herkömmliche Begriffe von Wissen und Wahrheit in z.T. verstörender Weise entwertet werden. Tatsächlich spielen in den Diskursen postfaktischer Politik, die in Regierungsverlautbarungen ebenso wie auf Social-Media-Kanälen ihren Ort haben können, belegbare Fakten kaum noch eine Rolle; an ihre Stelle treten zunehmend Halbwahrheiten, Fehlinformationen und z.T. manifeste Lügen, die entweder als solche verwischt bzw. mit wissenschaftlich validierten Tatsachen gleichgestellt oder als „alternative Wahrheiten“ ausgegeben werden. Häufig geht das Phänomen der Postfaktizität mit Erscheinungsformen des Populismus und autoritärer oder autokratischer Politik einher, wobei das bekannteste, aber beileibe nicht einzige Beispiel sicherlich die Trump-Administration ist, von deren Vertreter\*innen mit dem Hinweis, dass es sich um alternative Fakten handle, in mehreren Fällen leicht nachweisbare falsche Tatsachenbehauptungen erhoben wurden.

Die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Eva Horn hat in einem aufschlussreichen Artikel aus dem Jahr 2020 mit Blick auf Corona- und Klimawandel-Skeptiker\*innen die Verachtung von wissenschaftlichen Fakten und die mit ihr einhergehende Ideologisierung von Wissen – die man durchaus als ein Zu-Ende-Denken der Postmoderne von rechts bezeichnen könnte – als eine kaum zu überschätzende Gefahr für die Funktionsfähigkeit demokratisch organisierter Gesellschaften beschrieben. Sie geht dabei von dem Politikbegriff Jacques Rancières aus (vgl. Rancière 2002), wonach Politik „nicht das Lösen von Problemen“ sei, sondern als „ständiger Streit“ darüber verstanden werden müsse, „was überhaupt ein Problem sei, wer mitreden darf“ und „welche Interessen repräsentiert werden müssen“ (Horn 2020: 16). Streit, Dissens oder Kontroverse gefährden mithin demokratische Gesellschaften nicht; im Gegenteil: Folgt man Rancière, dann erscheint Streit nachgerade als deren zentrales Bewegungs- und Fortschrittsprinzip, ja als Wesen eines demokratisch perspektivierten Politischen selbst. Aber – und dies ist der entscheidende Punkt – auch streitende und superdiverse Gesellschaften bedürfen einer gemeinsamen Grundlage, denn „um überhaupt streiten zu können“, müsse eine Gesellschaft zumindest „eines teilen: einen Konsens darüber, was als wirklich aner-

kannt wird und was nicht“ (ebd.). Für Horn ist die Diskussion über Postfaktizität und postfaktische Politik dementsprechend ein Alarmzeichen, das auf eine dramatische gesellschaftliche Entwicklung verweist, nämlich auf ein „Zerbrechen der Einheit von Wirklichkeit“ (ebd.: 17) und damit einhergehend ein Zerbrechen unseres gemeinsamen Wissens von der Wirklichkeit, mit dem sich auch unsere erprobten Mechanismen des Wissenserwerbs und der Wissenssicherung aufzulösen beginnen. Diese Form der ‚Defaktualisierung‘, wie Hannah Arendt dieses Phänomen schon 1971 anhand der Vietnampolitik Nixons genannt hatte (vgl. Arendt 1971), beschreibt in gewisser Weise eine neue Dialektik der Aufklärung, die so bislang noch kaum ins Bewusstsein gedrungen ist. Denn das Freiheitsversprechen, das mit dem konstruktivistischen und poststrukturalistischen Abschied von Wahrheit und Faktizität verbunden war (vgl. Förster; Pörksen 2006), scheint sich nicht nur nicht einzulösen, es scheint sich sogar insofern in sein Gegenteil zu verkehren, als es den demokratischen Diskurs unterminiert und letztlich sogar verunmöglicht. Die „Erosion des Wissens“ nämlich, so konstatiert Horn am Ende ihres Artikels, führt zur „Erosion des Politischen“, da politischer Dissens nur auf einer gemeinsamen epistemologischen Grundlage überhaupt einen Sinn ergibt. „Wer an gänzlich andere Wirklichkeiten glaubt“, so Horn,

oder sich um die Wahrheit der eigenen Behauptungen nicht mal schert, mit dem ist kein Streit, keine politische Diskussion mehr möglich. Auch eine zerstrittene Gesellschaft hat noch eine Einheit, die Einheit des Dissenses. Wenn diese Einheit aufgekündigt und aus unvereinbaren Wirklichkeiten heraus gesprochen wird, bleibt am Ende nichts, worüber man noch streiten kann (Horn 2020: 17).

## 6 Faktizität und Emanzipation. Die Zukunft der Landeskunde

Es war wohl in letzter Instanz dieser epistemologische Bruch, diese Krise unserer Wahrheitssysteme und die weitreichenden politischen Konsequenzen dieser Krise, die Koreik zu seinem ungewöhnlichen Artikel über den Erinnerungsort des Wirtschaftswunders veranlasst haben. Offensichtlich sah er nicht nur früher als andere die politischen Gefahren, die mit der Entwertung, ja der Liquidierung des Faktischen in den verschiedenen gesellschaftlichen Diskursen einhergingen; er begriff darüber hinaus auch, dass die ‚Defaktualisierung‘ des Wirklichen eine Angelegenheit ist, die keineswegs nur politische, sondern auch Bildungsfragen – und in besonderem Maße auch den Bereich der Landeskunde berührt. Tatsächlich besteht eine zentrale Funktion von Wissenschaft und damit auch von schulischer und akademischer Bildung darin, jenen gemeinsamen epistemologischen Boden zu legen, auf dem dann der Streit um die besten Lösungen politischer und gesellschaftlicher Fragen und Probleme stattfinden kann. Dies gilt für die Gesellschaft als Ganze; es gilt

auch aber für ein wissenschaftliches Fach wie die Landeskunde, die ebenfalls einer vorgelagerten Verständigung über grundlegende faktische Wissensseinheiten bedarf, wenn die Bedeutungen diskursiver Wissensselemente erschlossen, vor allem aber sinnvoll bewertet werden sollen. Die Frage der Fakten ist mithin – und dies hat Koreik viel klarer gesehen als viele andere – für die Landeskunde keineswegs trivial. Denn eine Landeskunde, der die faktuale Ebene fehlt, ist nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, dass jene Bedeutungen, die sie in den fremdsprachlichen Diskursen herauszuarbeiten sucht, gleichsam im luftleeren Raum verbleiben – eben weil sie nicht rückführbar sind auf eine Dimension gesicherter Faktizität, die als Bewertungsmaßstab für die ermittelten Bedeutungselemente dienen kann. Mehr noch: Eine solche Landeskunde arbeitet nicht gegen das postfaktische Auseinanderbrechen der Wirklichkeit, sie läuft Gefahr, dieses noch zu beschleunigen und der ideologischen Manipulation von Wirklichkeit Vorschub zu leisten.

Welche Bedeutung Fakten im Kampf gegen autoritäre politische Regimes und ihre vielfältigen Versuche, die Wirklichkeit zu manipulieren, besitzen, dies hat die philippinische Journalistin Maria Ressa, die im Oktober 2021 mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet wurde, in einem ihrer ersten Statements zur Preisvergabe deutlich gemacht: „Wir leben in einer Welt“, so Ressa, „in der Fakten zur Ansichtssache geworden sind. Und in diesem Kampf um die Fakten zeigt das Nobelpreiskomitee, dass es realisiert hat, dass eine Welt ohne Fakten eine Welt ohne Wahrheit und Vertrauen ist“ (Lokshin; Wergin 2021). Was uns Ressa hier anlässlich der Verleihung des Friedensnobelpreises an sie wieder ins Bewusstsein ruft, nämlich dass die Bereitschaft, belegbare Fakten als solche anzuerkennen, eine Voraussetzung für die Möglichkeit von Aufklärung und Emanzipation ist – diese Einsicht ist bei Koreik zuletzt in der Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen und konstruktivistischen Theorieansätzen auf dem Feld der Kulturvermittlung immer weiter gewachsen. Gegen theoretische Modetrends beharrt er deshalb darauf, dass die Landeskunde einem kritisch-aufklärerischen Ethos verpflichtet bleiben solle und aus diesem Grund die Bezugnahme auf Fakten nicht aufgeben dürfe. Zwar stehen auch für ihn Fakten keineswegs im Zentrum der Landeskunde, als Kriterien für die Bewertung von Deutungswissen bleiben sie gleichwohl unverzichtbar.

Koreiks Intervention zur Neubewertung des Faktischen ist nicht unwidersprochen geblieben. Claus Altmayer, der Koreiks Kritik zurecht auf sein Konzept diskursiver Landeskunde bezog, hat hierauf sehr schnell reagiert und mit einer gewissen Schärfe darauf hingewiesen, dass die diskursive Landeskunde auch Fakten mit einbeziehe und darüber hinaus jeglichen Zusammenhang zwischen dem Sozialkonstruktivismus seines Konzepts und dem Phänomen des Postfaktischen zurückgewiesen. Aus dieser Replik hat sich in den letzten Jahren eine ebenso kontroverse wie produktive Debatte über die Funktion und die Lernziele einer zeitgemäßen Kulturvermittlung im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entwickelt, die vordem breit akzeptierte Theorieprinzipien noch einmal grundsätzlich auf den Prüfstand stellt und durchaus eine partielle Reformulierung des Konzepts der diskursiven Landeskunde erzwingen könnte. Dies umso mehr, als deren Protagonist\*innen

bis heute keine befriedigende Auskunft über den theoriesystematischen Status von faktischem Wissen innerhalb dieses Konzepts zu geben vermögen.

Mit seinem Artikel zum deutschen Wirtschaftswunder hat Uwe Koreik, dies lässt sich ohne Übertreibung feststellen, in einer meines Erachtens bahnbrechenden Neufokussierung landeskundlicher Fragestellungen seit langem etablierte und z.T. bis zur Ermüdung wiederholte Theorie- und Argumentationsschablonen aufgebrochen und hierdurch die lange Zeit nahezu stillgestellte konzeptionelle Debatte um die Kulturvermittlung DaF/DaZ erneut in Bewegung gebracht. Dies hat dazu geführt, dass die Zukunft der Landeskunde wieder offener vor uns liegt. Denn das Nachdenken über sie kann nun noch einmal neu ansetzen – in einer weniger ideologisierten, praxisnäheren und, wie Uwe Koreik es sich sicher wünschen würde, dezidiert aufklärerischen und humanistischen Perspektive.

## Literatur

- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2017): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium, 15–31.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: *Germanistische Mitteilungen* 65, 7–21.
- Arendt, Hannah (1971): Lying in Politics: Reflections on the Pentagon Papers. In: *The New York Review of Books* 17/8, 18.11.1971, 30–39.
- Assmann, Aleida (2003): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C.H. Beck.
- Förster, Heinz von; Pörksen, Bernhard (2006): *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker*. Heidelberg: Carl Auer.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael A. (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 76–96.
- Horn, Eva (2020): Die Wirklichkeit zerbröselt. In: *Berliner Zeitung* 236, 10./11.10.2020, 16–17.

- Körper, Andreas (2019): „Fakten“ vs. „Fiktionen“ – die falsche Alternative. Zur Problematik eines Grundkonzepts der Geschichtswissenschaft und des Geschichtslernens. Erweiterte Fassung. In: *Historisch denken lernen*. Blog des AB Geschichtsdidaktik Universität Hamburg. (<https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/tag/fiktion/>. Letzter Zugriff: 15.03.2022).
- Koreik, Uwe (2018): Das deutsche ‚Wirtschaftswunder‘. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermaier, Eva Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, 27–45.
- Koreik, Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lokshin, Pavel; Wergin, Clemens (2021): „Eine Welt ohne Fakten ist eine Welt ohne Wahrheit und Vertrauen“. In: *Die Welt* vom 8.10.2021. (<https://www.welt.de/politik/ausland/article234293144/Friedensnobelpreis-Eine-Welt-ohne-Fakten-ist-eine-Welt-ohne-Wahrheit-und-Vertrauen.html>. Letzter Zugriff: 15.03.2022).
- Münkler, Herfried (2011): *Die Deutschen und ihre Mythen*. Reinbek: Rowohlt.
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rüsen, Jörn (1983): *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thünemann, Holger (2018): Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In: Sandkühler, Thomas; Blanke, Horst Walter (Hrsg.): *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 129–149.
- White, Hayden (2008): *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt a.M.: Fischer.

## Uwe, in Wirklichkeit ist Geschichte doch wie gestern

*Lothar Bunn (Münster)*

Lieber Uwe,

wir haben Germanistik studiert – du auch Geschichte –, in einer Zeit, als auch Männer während der Vorlesung strickten (ich eine orangefarbene Weste) und auch schon mal das Wollknäuel den abfallenden Hörsaal hinunterrollte vor das Katheder von Prof. Pütz. Oder sich dort eine Lache vom umgekippten Rotwein sammelte. Die Grünen, die heute gierig den süßen Duft der Macht inhalieren, infiltrierten damals noch zaghaft unsere Alltagsgewohnheiten. Bio-Läden waren entstanden, mit Bio-Brot – mit was für Brot? –, man jobbte in den Semesterferien in Fahrradläden und baute aus Einzelteilen klapprige Räder zusammen.

Nach dem Studium arbeiteten wir beide ziemlich unterbezahlt in Bonn-Alfter bei einer Bildungseinrichtung und an der Universität Bonn und unterrichteten DaF bis zu acht Stunden am Tag, und das (pssst) ohne DaF-Ausbildung. Wenn du anekdotisch – und das durchaus amüsiert – von unserem gemeinsamen Berufseinstieg erzählst, hört es sich an, als sprächest du von gestern. 1987 saßen wir nach einem solchen Tag, erschöpft vom autonomen Lehren, in einem der wenigen Bonner Cafés und lamentierten über unsere berufliche Ausgrenzung. Das Café hieß RosaLu und stand schon lange nicht mehr für Aufbruch, wurde aber von Abgeklärten, politischen wie unpolitischen, der geburtenstarken Jahrgänge besucht, oder von uns, die sich aus Mangel an Möglichkeiten auf nicht vorhandene Stellen bewarben – oder Deutsch als Fremdsprache unterrichteten, das war für uns genau das Richtige.

Ich kannte damals naturverbundene Pfadfinder, zottelige Waldschrate in Filzpantoffeln, enthusiastische Atomkraftgegner, die das Wort Kernenergie den Schlipsträgern überließen, Gestrandete, vom Anderen Überzeugte, Unzufriedene, die auf Demos skandierten: „Die Bullen von heute sind das Steak von morgen.“ Meine Mitbewohner, allesamt noch ungegenderte Landwirtschaftsstudenten, schredderten vollkommen naiv, aber begeistert Zeitungen zu „Naturdünger“ für das Hügelbeet im Garten, bevor sie erfuhren, dass die immer noch verbreitete Druckerschwärze des Bleisatzes keinen gesunden Nährboden darstellte. Zu all denen gesellten wir uns dazu ins RosaLu, wo auch unsere Kollegin aus dem Hochschulsommerkurs mit ihrer Band auftrat, um sich etwas zu verdienen. In dieser Zeit, als es keine Jobs für uns gab, überlegten wir, wohin wir aufbrechen sollten, es wurde Zeit. Dauerte es dann noch ein Bier, bis du damit herausrücktest? Es gebe da eine Organisation, den DAAD, der Lektoren suche. Könne man in der ZEIT nachlesen, eine lange Liste von Stellen. Und saßen wir nicht am nächsten Morgen entschlossen auf unseren Rädern und fuhren nach Bad Godesberg zum DAAD, mit unseren Face-to-face-Fragen? Und erkundigten uns persönlich danach, wie wir uns denn auf dieses Auswahlgespräch vorbereiten könnten? Du kennst die Details besser, und wenn du davon erzählst, denke ich, Uwe, deine Erinnerung ist viel genauer als meine, aber vielleicht hat auch jeder nur seine eigene Geschichte. Hast du eigentlich in deinem Geschichtsstudium auch gelernt, zu erzählen? Aber eigentlich erzählen wir ja doch von dem gleichen Haus, nur von zwei unterschiedlichen Seiten. Du hast wohl den niedrigen DaF-Eingang gesehen, bist ja auch erfolgreich hineingegangen und so etwas wie einer der Hausherrn geworden, was mich freut, und ich habe, ja, vielleicht das: dir zufrieden zugewunken?

Fachlich vorbereiten hieß der Ratschlag beim DAAD. Das haben wir gemacht und gepaukt, mit deinem Antrieb: Was zu DaF schon veröffentlicht vorlag, haben wir gelesen, aber Henrici bezeichnete ich in der Prüfung als Henriki, weil ich seinen Namen vorher nie gehört hatte. Über Monate hinweg haben wir uns getroffen, so erzählst du, woran ich mich nicht im Detail erinnere (du aber schon). Es war die Zeit der Unglücks- und Verbrechensgrammatik, zumindest das ist mir gegenwärtig. Vielleicht zur Erinnerung eine Auswahl, für die ich nur eine Minute in den alten Lehrwerken gesucht habe:

- (1) Der Mann hat den Schmuck gestohlen./Dieser Minister ist seines Amtes unwürdig./Ich hege nur Verachtung für den Mann. (Schulz; Griesbach 1987: 115)
- (2) Warum sind die Jugendlichen in Höxter und Obernkirchen mit ihrer Freizeit nicht zufrieden? (Aufderstraße; Bönzli; Lohfert 1986: 23)
- (3) Peter konnte nicht kommen, weil er einen Unfall hatte./Wir haben zwei Stunden auf euch gewartet. Jetzt haben wir schon gegessen. (Schäpers 1975: 75)
- (4) Er sagte mir, was ich beim Telefonieren falsch machte. (Hieber 1985: 16)



Ich weiß nicht mehr, in welchem Lehrbuch es stand: Wäre das Flugzeug nicht abgestürzt, ... Was lernt man mit solchen Sätzen eigentlich wirklich?

Wir blieben jedenfalls am Himmel mit unseren Wünschen und gingen zum Vorstellungsgespräch beim DAAD. Womit konntest du punkten? Ich weiß es leider nicht, und dabei fällt mir ein, dass es vieles gäbe, was ich gerne von dir noch wüsste. Vielleicht hattest du als Lehrbeauftragter an der Bonner Uni Erfahrungen mit dem Bonner Hörstudio, wo ein Festangestellter (!) die Einrichtung verwaltete und diejenigen technisch betreute, die zur Lehre lediglich beauftragt waren? Dieses Versorgungsschema für Techniker hat also eine lange Tradition. Man konnte dort von Tonkassetten in einem fensterlosen Raum in einer Luft, die technisch roch, ausgedachte deutsche Sätze hören, immer wieder und wieder, und sich grammatisch drillen, an einem Schaltpult mit einigen farbigen Druck- und Drehknöpfen. Im Netz findet man übrigens zu dem Verb drillen Verbindungswörter wie: Gehorsam, Militär, schleifen, Rekrut, Mädchen.<sup>1</sup> Immerhin wurde die Benutzung dieses Hörstudios viele Jahre (vorher) stark gehypt wie heute der digitale Äther, der alles durchsetzt. In dieser fossilen Zeit fragte ich meine japanische Studentin im Unterricht: „Keiko, wie spät ist es?“ Und sie antwortete, ohne zu zögern: „Eine Woche hatt sibben Tage.“ Der Satz war ja nun nicht gänzlich falsch und der Lohn ihrer Wiederholungsübungen, als Antwort war er aber doch auch nicht richtig.

Du bekamst den Lektoren-Posten in Durham. Dabei hattest du es einfacher mit der Sprache. Ich hatte mich für Portugal beworben und konnte kein Wort Portugiesisch sprechen. Und ich konnte deshalb nicht glänzen. Das geplante Gespräch auf Portugiesisch beendete ich immerhin mit dem Satz: „Ich kann kein Portugiesisch, aber ich werde es lernen, wenn ich die Stelle bekomme“ – das natürlich auf Portugiesisch vorgetragen, und zwar wegen der bohrenden Nachfrage eines Romanisten zweimal hintereinander. Das war dein Ratschlag gewesen, echt gewitzt, danke dafür. Du hattest immer das Gespür für das Notwendige. Und so hast du mich auch ermuntert, einen anderen Trumpf auszuspielen. Ich betrieb nämlich mit zwei Freunden eine Video-Produktionsfirma (aus Mangel an beruflichen Alternativen), damals noch ein technisches Abenteuer, und überzeugte die Prüfer, dass man mit diesen riesigen U-matic-Kassetten, einer Fitness-Videokamera, die man auf der Schulter trug, und einem Recorder und sonstigem Zubehör, für das man einen Träger benötigte (und ein Schneidestudio!), in Portugal durchaus Deutsch vermitteln könne. Zustimmendes Nicken des Auswahlgremiums und Zuschlag für Portugal.

Unsere Gemeinsamkeiten gingen weiter. Ein zweites Lektorat im Ausland, du sogar ein drittes, du besuchtest mich und meine Familie in Portugal mit deiner Frau, einige schöne Tage waren das. Aber dann setzten sich unsere Gemeinsamkeiten auf tragische Weise fort: Unsere Frauen erkrankten, sie litten, und sie starben. Wir haben aus Schmerz mehr darüber geschwiegen als geredet. Irgendwann haben wir uns bei dir in deiner Hannoveraner Zeit zum Grillen getroffen, als dein Kater, nach einem Jahr Abstinenz, auf die Terrasse schritt, und du sagtest, wo kommst du denn

---

<sup>1</sup> <https://www.dwds.de/wb/drillen>.

her, aber wir haben darüber nur nebenbei gesprochen. Oder habe ich auch das vergessen?

Inzwischen ist aus der Kunde vom Land der Anspruch einer plurikulturellen Kompetenz geworden. Du hast dazu beigetragen, das Fach DaF zu etablieren. Vielleicht tauschen wir uns darüber mal in Münster aus, bei einem Bier im Café Malik? Es könnte nämlich, von seiner Geschichte her, auch RosaLu heißen.

## Literatur

Aufderstraße, Hartmut; Bönzli, Werner; Lohfert, Walter (1986): *Themen 3. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. 1. Aufl. München: Hueber Verlag.

Hieber, Wolfgang (1985): *Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache. Grundstufe 2*. München: Hueber Verlag.

Schäpers, Roland (1975): *Deutsch 2000. Eine Einführung in die moderne Umgangssprache*. 5. Aufl. München: Hueber Verlag.

Schulz, Heinz; Griesbach, Dora (1987): *Deutsche Sprachlebre für Ausländer. Mittelstufe*. 7. Aufl. München: Hueber Verlag.

# **Tag der Befreiung, Tag des Sieges. Die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg und das Kriegsende in Deutschland und Russland als Gegenstand des kulturellen Lernens**

*Aleksandra Filonova (Bielefeld)*

## **1 Einleitung**

Das Gedächtnisparadigma hat im letzten Jahrzehnt einen hohen Stellenwert innerhalb des kulturwissenschaftlichen Bereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erlangt. Bemerkenswert ist außerdem die Popularität der bilateralen und transnationalen Ansätze, die Verflechtungen, Überschneidungen und Parallelitäten von national geprägten Erinnerungskulturen zum Gegenstand des Fremdsprachen- und Landeskundeunterrichts machen. Aufgrund der gemeinsamen europäischen Vergangenheit im 20. Jahrhundert, das als Epoche der Gewalt, Kriege und Revolutionen gilt, sind es oft traumatische und konflikträchtige Erinnerungen, die unterschiedliche Länder miteinander verbinden. So hat man es in vielen Kontexten mit „dem umstrittenen Gedächtnis“ (Bauerkämper 2012) zu tun, mit Erinnerungskriegen, die sowohl außen- als auch innenpolitisch geführt werden. Dass solche umstrittenen, „nicht-konsensualen“ Erinnerungen förderlich für das kulturelle Lernen sein können, hat Silke Pasewalck (2015) überzeugend am Beispiel eines estnisch-russischen Erinnerungskonflikts demonstriert. Daran möchte ich mit meinem Beitrag anknüpfen und widerstrebende Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg und sein Ende, die sich in Russland und in Deutschland etabliert haben, analysieren und anschließend einige Überlegungen für die Behandlung des Themas im Landeskun-

deunterricht mit dem Schwerpunkt auf Geschichtsvermittlung an russischen Hochschulen darlegen. Den theoretischen Bezugsrahmen bietet hierfür das Modell des dialogischen Erinnerns von Aleida Assmann, dessen Adaptierung für die Praxis der Kulturvermittlung im Landeskundeunterricht sich als produktiv erweisen kann, um Studierende zur Reflexion über bestehende Gedächtniskonflikte und -asymmetrien zwischen Deutschland und Russland anzuregen.

## 2 Dialogisches Erinnern

Die Voraussetzung für Erinnerungskonflikte besteht Assmann zufolge in der Tendenz des nationalen Gedächtnisses zur Selbstviktimisierung: Die eigene Leiderfahrung hat stets eine höhere Erinnerungspriorität als das Leid, das den Anderen – Nachbarländern, nationalen und politischen Minderheiten – zugefügt wurde. Die verübte Gewalt wird nicht selten einseitig vergessen, während die Opfer dieser Gewalt die traumatische Kollektiverinnerung aufbewahren und zu einem Referenzpunkt des kollektiven Gedächtnisses erheben (Assmann 2013: 198). Dieses einseitige Vergessen äußert sich in Gedächtnisasymmetrien, die vergangenheitspolitisch motivierte Konflikte in der Gegenwart auslösen können.

Für den Umgang mit divergierenden Erinnerungen an die Gewaltgeschichte, in die zwei oder mehrere Staaten verwickelt wurden, entwickelt Assmann das dialogische Erinnern – ein Modell für die Auseinandersetzung mit der belastenden und traumatischen Vergangenheit. Dialogisches Erinnern bedeutet „wechselseitige Anerkennung von Opfer- und Täterkonstellationen in Bezug auf eine gemeinsame Gewaltgeschichte“ (ebd.: 197). Durch die Integration der Erinnerung an das verübte Leid in das nationale Gedächtnis wird sein monologischer Charakter aufgebrochen. Wenn man das tragische Geschehen nicht nur aus der Perspektive des erlittenen, sondern auch des zugefügten Schadens betrachtet, kann seine Last überwunden werden, was einen Weg für die Neudefinition der Beziehung zwischen betroffenen Parteien eröffnet.

Das dialogische Erinnern wurde als Modell für einen internationalen gedächtnispolitischen Dialog über kontroverse Geschichtsbilder auf der politisch-institutionellen Ebene konzipiert, das der Europäischen Union zu einer transnationalen europäischen Erinnerungskultur verhelfen könnte. Dass diesem Modell inhärente Prinzip der Dialogfähigkeit erschöpft sich jedoch weder im Internationalen noch im Politischen. Die von Assmann angestrebte Makroebene des gedächtnispolitischen Dialogs zwischen europäischen Ländern kann um Mikroebenen ergänzt werden, so dass das Prinzip der Dialogfähigkeit bei internationalen Begegnungen in unterschiedlichen Kontexten zu berücksichtigen wäre. Zu diesen Kontexten gehört der Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht. Roger Fornoff schlägt vor, auch kulturbezogene fremdsprachliche sowie fremdsprachenwissenschaftliche Kontexte für solche Dialogisierungsprozesse zu öffnen. Der fremdsprachliche Unterricht, darunter auch Landeskundeunterricht, wird als „transnationaler Bereich“ (Fornoff

2016: 28) angesehen, in dem Lernende unterschiedlicher Nationalität und kultureller Prägung aufeinandertreffen und eigene Geschichtsbilder mitbringen (ebd.). Angesichts dieser Vielfalt liegt es nahe, unterschiedliche Vergangenheitsbezüge und nationale Gedächtnisbestände „zum Ausgangs- oder Bezugspunkt kultur- und gedächtnisdidaktischer Lernprozesse zu machen“ (ebd.). Doch auch bei einer heterogenen Gruppe mit gleichem nationalem Hintergrund können Formen dialogischer Gedächtnisarbeit angewandt werden, weil sich ihre Prinzipien Konzepten des interkulturellen Lernens ähneln, die sich in der Fremdsprachen- und Kulturdidaktik etabliert haben. Dialogisches Erinnern korrespondiert z.B. mit dem von Badstübner-Kizik (2010) geprägten Konzept der Kontaktdidaktik. Historische Beziehungen zum deutschsprachigen Raum bedingen eine Kontaktebene, die im Unterricht thematisiert werden kann. Auch divergente Erinnerungen ergeben sich aus Kontakten, die in Erinnerungsgemeinschaften beider Länder unterschiedliche Spuren hinterlassen haben. Dialogisch erinnern würde bedeuten, die Inhalte der kollektiven Gedächtnisse gegenüberzustellen, sie aufeinander zu beziehen und daraus komplexere Gedächtniskonstruktionen zu entwickeln.

Gewisse Überschneidungen gibt es außerdem zwischen dem dialogischen Erinnern und dem Konzept des Fremdverstehens von Bredella; Christ (1995), das allerdings in den letzten zehn Jahren in Kritik geraten ist und von anderen Ansätzen an die Peripherie des fachlichen Diskurses verdrängt wurde. Nichtsdestotrotz stellt der dialogische Erinnern inhärente Perspektivenwechsel ein wesentliches Prinzip in der Didaktik des Fremdverstehens dar, die ihn zu einer zentralen Komponente der interkulturellen Lernprozesse erklärt. Durch die Auseinandersetzung mit Perspektiven auf Vergangenheit kann der Landeskundeunterricht zum Ort des Dialogs zwischen Erinnerungskulturen werden. Der Umgang mit historischen Ereignissen in der deutschen Erinnerungskultur kann sich in vielen Hinsichten (Intensität der Debatte, Bekanntheitsgrad, Blickwinkel) von gleichartigen Diskursen im Herkunftsland unterscheiden, so dass Studierende mit neuen und unerwarteten Sichtweisen auf vertraute Phänomene konfrontiert werden. Solch eine Multiperspektivität bietet eine Chance für kulturelles Lernen: Man lernt, andere Geschichtsdeutungen nachzuvollziehen und sie in einem neuen historischen und kulturellen Kontext zu sehen.

### 3 Deutsche Kriegserinnerung

In Bezug auf die Auseinandersetzung mit der diktatorischen Vergangenheit gilt Deutschland als „Weltmeister der Vergangenheitsbewältigung“, so eine Peter Esterhazy zugeschriebene Äußerung (Wolfrum 2009: 374). Selbst wenn diese Bezeichnung mit Ironie versehen sein sollte, bringt sie die seit der Mitte der 80er anhaltende Dominanz des Aufarbeitungsnarrativs in der Zeitgeschichte, Geschichtspolitik sowie größtenteils in öffentlichen Erinnerungskulturen treffend zum Ausdruck. Trotz der Konjunktur der aufarbeitenden Erinnerungstradition wird bestimmten Aspekten eine ungleich höhere Aufmerksamkeit zuteil, während andere an der Peripherie des

Gedenkdiskurses existieren. Solche Asymmetrien sind unvermeidlich und haben die deutsche Kriegserinnerung von Beginn an ausgezeichnet. Diese musste mehrere Stationen durchlaufen, um den aktuellen Stand eines relativ stabilen Erinnerungskonsenses zu erreichen.

In den Anfängen der Nachkriegszeit war die Erinnerungstradition vielfach gespalten. Zu den Zeitzeugen-Erinnerungsgemeinschaften zählten zivile Opfer des Bombenkriegs, Vertriebene aus den ehemaligen Gebieten des Deutschen Reichs, Displaced Persons und Holocaust-Überlebende, Widerstandskämpfer und die aus sowjetischer Gefangenschaft entlassenen Heimkehrer. Vor diesem Hintergrund sind die Unterschiede, die sich in Bezug auf die Vergangenheitsbetrachtung und Zukunftserwartungen etabliert haben, evident. Der 8. Mai konnte per se keine eindeutige Position im kollektiven Gedächtnis erlangen: Bedingt durch unterschiedliche historische und politische Koordinatensysteme markierte das Kriegsende sowohl nationale Niederlage als auch politischen Neuanfang und ließ sich gleichzeitig als Kapitulation und Befreiung auslegen (Sabrow 2009).

Die Divergenz der Erinnerungsstränge wurde außerdem in zwei deutschen Staaten 40 Jahre lang mit Mitteln der Geschichtspolitik verfestigt. Das kollektive Gedächtnis unterlag den Zwängen des Kalten Krieges, so dass die Kriegserinnerung durch politische Gräben geteilt wurde. In der DDR wurde die antifaschistische Meistererzählung zum zentralen Integrationselement der jungen Republik erhoben. In der westdeutschen Geschichtskultur etablierte sich der Topos, den Sabrow als „eine postkatastrophische Opfererzählung“ (ebd.) bezeichnet: Die Erinnerung kreiste um die Zerstörung der Städte im Bombenkrieg, Fluchtumstände aus den Ostgebieten, die Vertreibungspolitik. Nicht zuletzt sahen sich Deutsche „als passiv Duldende, als Leidende und Opfer einer skrupellosen, zutiefst bössartigen Führung“ (Wolfrum 2009: 364). Das Opfernarrativ büßte zwar seine Wirkungsmacht infolge der konflikträchtigen Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit ein, die in den 60ern und 70ern die Dimensionen der Verbrechen offenlegte und den Holocaust erstmals in den geschichtskulturellen Vordergrund rückte, bleibt aber nichtsdestotrotz ein fester Bestandteil der Kriegserinnerung.

Eine geschichtspolitische Anerkennung des Gedenktages 8. Mai konnte sich erst nach der kritischen Vergangenheitsbewältigung anbahnen, deren Meilensteine die Einrichtung der Arbeitsstelle für die Erforschung von NS-Verbrechen, strafrechtliche Verfolgung von Tätern, sowie Verjährungsdebatten im Bundestag bildeten (Assmann 1999: 144). Die Veränderung der symbolischen Bedeutung des 8. Mai für das politische Gedächtnis der BRD markiert die berühmte Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker zum 40. Jahrestag dieses Datums. Ohne das Leiden der Deutschen 1945 zu relativieren, führte Weizsäcker das Befreiungsnarrativ in die politisch-historische Kultur der Bundesrepublik ein. Die vom Bundespräsidenten zitierten Worte von Baal Schem Tov „Das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung“ stehen sinnbildlich für den Anfang des deutschen Zeitalters, des Gedenkens: Die Bewältigung und Wiedergutmachung sollten nun vom Gebot seitens der Täter,

sich an die Opfer und das ihnen zugefügte Leid dauerhaft zu erinnern, abgelöst werden (Assmann 1999: 146).

Die Selbstverpflichtung zum Erinnern konzentrierte sich vor allem auf die Judenverfolgung und machte den Holocaust zum wichtigen Referenzpunkt des politischen Gedächtnisses. Geschichtspolitisch bedeutet das Holocaust-Gedenken jedoch mehr als die Anerkennung von Opfern und Schuldeingeständnis seitens der Täter. Es handelt sich dabei um einen Präzedenzfall, der eine Umstellung der Geschichtspolitik von Vergessen auf Erinnern einleitete (Assmann 2013: 201). Das daraus entstandene Erinnerungsgebot folgt einem ethischen Imperativ und stiftet die Erinnerung dort, „wo es keinen spontanen Impuls zum Erinnern gibt und sich im Gegenteil die Dynamik des Vergessens einschaltet zur Entsorgung von Scham und Schuld“ (Assmann 2014: 26). Dadurch wurde die Aufbewahrung der belastenden Vergangenheit zu einem konstanten Merkmal des historischen Selbstverständnisses der BRD im politischen und sozialen Rahmen. Das Erinnerungsgebot trug zur weiteren Dekonstruktion von kollektiven Schuldabwehrmechanismen bei: Die Entlastungsstrategie durch die Zuweisung der Verantwortung an die NS-Machtelite, die den Nachkriegsdiskurs der 50er-Jahre prägte, geriet weiterhin unter Legitimationsdruck, was einen Ausdruck in den Debatten über das Goldhagen-Buch, der Wehrmachtsausstellung und die Entschädigung von Zwangsarbeitern fand. Durch die Aufgabe der klaren Trennung von NS-Regime und deutschem Volk bei der Frage nach der Verantwortung rückten Militärhandlungen im Osten, die Rolle der Wehrmacht beim Angriffs- und Vernichtungskrieg sowie das Schicksal der zivilen Opfer aus der Sowjetunion, Zwangsarbeiter und Kriegsgefangenen immer mehr in den geschichtspolitischen Horizont.

Nichtdestotrotz besitzt der Krieg gegen die Sowjetunion, verglichen mit dem Holocaust und der Shoah, immer noch keinen sicheren Platz im kollektiven Gedächtnis Deutschlands (vgl. Zarusky 2015: 245). Einer Etablierung des Gedenknarrativs an sowjetische Opfer standen die Gewalt der Roten Armee gegen die Zivilbevölkerung sowie die Rolle der Sowjetunion bei der Errichtung der zweiten deutschen Diktatur und generell im Kalten Krieg lange im Wege. In der DDR war der Krieg im Osten zwar ein wichtiger Bestandteil der Geschichtspolitik. In Anlehnung an Heldennarrative der Sowjetunion wurde aber aus dem deutsch-sowjetischen Krieg eine ideologisch überzeichnete Meistererzählung über den Klassenkampf und Sieg der sozialistischen Gesellschaftsordnung. Eine Geschichte, die sich primär auf das Leiden der Menschen fokussierte, wurde selten erzählt (Ganzenmüller 2011: 17f.). Im Westen war die gedenkpolitische Anerkennung der Opfer des Ostfeldzuges mit dem Mythos der sauberen Wehrmacht inkompatibel, der über Jahrzehnte hinweg im historischen Bewusstsein der Deutschen erstaunlich lebendig war und erst mit dem altersbedingten Verschwinden der Zeitzeugen etwas verblaste, ohne ganz an Bedeutung zu verlieren. Sowohl der Zivilbevölkerung, die in der Heimatfront gelitten hat, als auch den ehemaligen Wehrmachtssoldaten prägten sich vor allem eigene traumatische Kriegserfahrungen ins Gedächtnis. Seit den 90ern findet jedoch eine Integration des russischen Leidensgedächtnisses in den deutschen

geschichtspolitischen Diskurs statt, was auf den neuen Charakter der diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Russland zurückzuführen ist. Das kollektive Gedächtnis hat außerdem eine nicht zu unterschätzende informative Bereicherung durch menschliche Kontakte und den Austausch mit ehemaligen Bürgern der Sowjetunion, die nach der Wende möglich wurden.

Dieser Überblick beschreibt lediglich die allgemeinen Entwicklungslinien der Kriegserinnerung im kollektiven Gedächtnis, die durch Bildungsinstitutionen, Politik, Medien und künstlerische Produktionen konstituiert, aufrechterhalten und tradiert wird. Dabei handelt es sich um eine Auswahl an Deutungsangeboten, die kollektive Prägungen produzieren, aber von partikularen Gruppengedächtnissen und vom individuellen Geschichtsbewusstsein des Einzelnen unterschiedlich internalisiert werden. Die oben beschriebenen Diskurse lösen sich nicht gegenseitig ab. Ihr Verhältnis lässt sich am besten als das der Überlappung und der Parallel-Existenz beschreiben, was die öffentlichen Debatten über die Wehrmachtsausstellung oder das Holocaust-Mahnmal demonstrieren. Relikte der zerklüfteten Gruppengedächtnisse der Nachkriegszeit leben unbemerkt in partikularen Gedächtnissen, vor allem in Familiengedächtnissen, weiter (vgl. Welzer; Moller; Tschuggnall 2002). Auch wenn der Streit um die Deutungshoheit verstummt, können überwunden geglaubte Narrationen wieder in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung gelangen und eine neue gesellschaftliche und politische Dimension erhalten.

#### 4 Russische Kriegserinnerung

Das Kriegsnarrativ in Russland ist anders gelagert als die deutsche Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg. Die Unterschiede betreffen sowohl den Inhalt als auch die Komplexität sowie die Formen des Erinnerns und Gedenkens. Vergleichbar ist aber der Stellenwert für das kollektive historische Selbstverständnis. Die Bundesrepublik wurde auf dem negativen Gründungsmythos Nationalsozialismus gebaut, zu dessen Elementen der Holocaust und Krieg gehören. Dies führte zum Bruch mit der „langen“ deutschen Geschichte und zur Konzentration auf die Zeitgeschichte. Als Gründungsmythos des modernen russischen Staates hat sich im kollektiven Gedächtnis seiner Bürger der Krieg gegen das nationalsozialistische Deutschland – der Große Vaterländische Krieg – etabliert. Doch anders als in Deutschland geht das russische Kriegsnarrativ mit keinem Bruch mit der – in diesem Fall kommunistischen – Vergangenheit einher. Im Gegenteil: Es fungiert wie ein Bindeglied zwischen der UdSSR und der russischen Föderation und sichert die Kontinuität der russischen Geschichte.

Zentral für die Kriegserinnerung ist der Sieg, was symbolisch in jährlichen Feiern am 9. Mai, am Tag des Sieges, Ausdruck findet, die in Großstädten als opulente Gedenkrituale inszeniert werden. Das staatlich gestiftete Narrativ hat das Deutungsmonopol über den Krieg und beeinflusst maßgeblich das kollektive Gedächtnis. Als Siegesgedächtnis unterliegt es der Logik einer nationalpatriotischen Meistererzählung,



lässt keine alternativen Lesarten zu und ist daher eindimensional und unkritisch. Der soziale Bezugsrahmen, den der Staat konstruiert, ist mit simplifizierenden, plakativen Geschichtsdarstellungen gefüllt. Dieses „Gedächtnis von oben“ unterwandert in einer regelrechten geschichtspolitischen Offensive durch diverse symbolische Aktionen, historische Reenactments sowie militärhistorische und patriotische Kinofilme auch private Gedächtnisse. Dabei hat es ein leichtes Spiel: Der Wissensstand der breiten Öffentlichkeit über die Geschichte der Sowjetunion und den Zweiten Weltkrieg wird zunehmend diffus (Kolesnikov 2020: 4), die Zeitzeugen machen nicht mehr als sechs bis sieben Prozent der Bevölkerung aus (Gudkov 2017: 79), ihre Primärerfahrungen lösen sich auf, wenn sie keine institutionelle Verarbeitung erfahren oder nicht in künstlerische Produktionen überführt werden. Beides ist in der russischen Erinnerungsgeschichte des Großen Vaterländischen Krieges nur eingeschränkt passiert.

Schon in den ersten Jahren nach 1945 zeichnete sich die Kriegserinnerung durch eine Diskrepanz zwischen der staatlich inszenierten glorifizierenden Darstellung in Filmen und politischen Reden und der persönlichen traumatischen Erfahrung aus (Gudkov 2017: 82). Die realitätsnahe Kriegsdarstellung mit dem Schwerpunkt auf Opfer und Entbehrungen der Frontsoldaten und der zivilen Bevölkerung fand keinen Eingang in wissenschaftliche und öffentliche Diskurse. Diese Situation änderte sich erst mit der Tauwetter-Periode. Die Veränderung betraf weniger die historische Forschung, sondern vor allem Film und Literatur. Durch Kriegs- und Leutnantsprosa erhielt der sowjetische Leser den Zugang zur affektiven Frontwahrnehmung, die der primären Kriegserfahrung entstammte. Da viele Werke der Kriegsprosa zeitnah verfilmt wurden, konnte der neue menschenzentrierte Diskurs sich schnell in der breiten Öffentlichkeit verbreiten. Solche literarischen und filmischen Produktionen stießen auf großes Interesse und Anerkennung beim sowjetischen Publikum, weil man darin eigene Erlebnisse und Erfahrungen, die von der offiziellen Darstellung nicht berücksichtigt wurden, wiederfinden konnte. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Bonwetsch (2015: 24) die erste Hälfte der sechziger Jahre „als Phase der Annäherung subjektiv erlebter und öffentlich dargestellter Erinnerung an den Krieg“. Dieser Konsens der Tauwetter-Periode war allerdings nicht von langer Dauer und endete mit dem Machtwechsel innerhalb der KPdSU und der Absetzung Chruschtschows. Unter Breschnew nahm die staatlich gestützte Kriegserinnerung monumental-heroische Züge an und rückte den Sieg in den Vordergrund des kollektiven sowjetischen Geschichtsbewusstseins.

Das auf Sakralisierung, Heroisierung und Monumentalisierung ausgelegte Erinnerungsnarrativ dominierte die öffentliche Behandlung des Kriegsthemas bis zur Perestrojka. Erst dann wurden viele bisher tabuisierte Aspekte des Kriegsthemas öffentlich diskutiert, was zu Hinterfragung und partieller Revision der kanonisierten Kriegsdarstellung führte. Die Zahl der Verluste wurde auf 27 Millionen heraufgesetzt, die innenpolitischen Ursachen für diese immensen Opferzahlen wurden thematisiert. Der aggressive Charakter des sowjetischen Regimes, die Verantwortung der politischen Führung der UdSSR für den Ausbruch und Verlauf des Kriegs, die

Deportation nationaler Minderheiten und der rücksichtslose Umgang der Obrigkeit mit der Zivilbevölkerung und Soldaten, die nach deutscher Kriegsgefangenschaft politischen Repressionen ausgesetzt wurden, waren wichtige Themen bei der öffentlichen Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Stalinismus. Diese kritische Sicht wird im modernen Russland durch die internationale Gesellschaft für die historische Aufklärung Memorial vertreten und steht in der Opposition zur staatlich propagierten Meistererzählung, die inhaltlich im Wesentlichen auf das Kriegsnarrativ aus Breschnews Zeiten aufbaut und auch funktionale Überschneidungen damit aufweist. Wie die Parteiherrschaft ihre Legitimation vom Sieg ableitete, so zeichnet sich auch aktuelle russische Geschichtspolitik durch die Funktionalisierung der Vergangenheit zur Stabilisierung der Gegenwart aus.

Angesichts der unterschiedlichen Akzente der Kriegserinnerung in Deutschland und in Russland merkt Bonwetsch an, dass die Perspektive des Siegers auf den Krieg immer anders sein wird als die des Verlierers, weil es dem Verlierer einfacher fällt, „die Schattenseiten der eigenen Vergangenheit zu sehen“ (Bonwetsch 2015: 27). Tatsächlich befindet sich Russland aufgrund seines Sieger-Status in einer geschichtspolitischen Sackgasse: Der Sieg „reinigt und rechtfertigt“ (Gudkov 2017: 86) den Krieg, seine Kehrseiten und schwierige Wahrheiten (ebd.). Die heroische Verklärung blockiert systematische rationale Aufarbeitung des Krieges, der im öffentlichen Diskurs einzig als gerecht und defensiv dargestellt wird. Dadurch werden im Nachhinein das sowjetische Regime und der Stalinismus gerechtfertigt, weil sie in teleologischer Weise als notwendiges Übel erscheinen, als unvermeidbare Voraussetzung für den Triumph über das nationalsozialistische Deutschland.

Das Monopol auf die moralische Bewertung der Kriegsergebnisse hat der Staat. Versuche, öffentliche Diskussion über die Rolle der UdSSR anzustoßen, die Frage nach dem Preis des Sieges aufzuwerfen und dabei eine vom staatlichen Narrativ abweichende Lesart zu vertreten, werden als Lästerung nationaler Werte verurteilt. Während Perestrojka wurden zwar viele Schattenseiten des Krieges offengelegt. Da es aber keine Vergangenheit ohne Gegenwartsbezug gibt, war diese Zeit der kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit aufgrund der veränderten politischen Situation schnell vorbei. Die Orientierungslosigkeit der 90er, Enttäuschung in liberalen Reformen, allgemeine Frustration der Gesellschaft eines Landes, das mit den Anforderungen der Modernisierung und Demokratisierung nicht fertig wird, die Unterstützung und Kanalisierung solcher Stimmungen durch den neuen Kurs der Staatsmacht auf autoritäre, stark personalisierte Politik mündeten in der Rückbesinnung auf die sowjetische Meistererzählung statt im Gebot der kritischen rationalen Aufarbeitung. Die Schattenseiten werden aus dem offiziellen Kriegsdiskurs verdrängt. Dazu gehören die Schicksale der Kriegsgefangenen, KZ-Häftlinge und Zwangsarbeiter, die nach der Repatriierung in der Sowjetunion als Bürger der zweiten Klasse behandelt und mit dem Vorwurf konfrontiert wurden, für den Feind gearbeitet zu haben (Zarusky 2015: 30). Noch weniger öffentliche Thematisierung finden Opfer auf deutscher Seite: Vertriebene, Zivilisten, die nach dem Krieg als lebende Reparationen in die Sowjetunion verschleppt wurden, deutsche Frauen, die

der sexuellen Gewalt durch die Soldaten der Roten Armee in Ostgebieten und in Berlin ausgesetzt wurden.<sup>1</sup> Diese Themen existieren an der Peripherie der Kriegserinnerung, werden von der Politik tabuisiert, von der Wissenschaft und Presse nicht selten relativiert und bagatellisiert. Von der fehlenden gesellschaftlichen Akzeptanz des Themas Verbrechen der Roten Armee an der deutschen Zivilbevölkerung zeugen Reaktionen der Öffentlichkeit auf den Film „Anonyma – Eine Frau in Berlin“ (2008), der in Russland weder im Kino noch im Fernsehen gezeigt wurde, aber im Internet frei zugänglich war und in der Presse sowie in zahlreichen Foren<sup>2</sup> auf heftige Kritik stieß (Saal 2015: 338ff.). Bedenkt man das 2021 in Kraft getretene Gesetz gegen die Geschichtsfälschung, das das einseitige patriotische Geschichtsbild strafbewehrt festsetzt, kann man mit der endgültigen Verdrängung des Themas aus der öffentlichen Wahrnehmung rechnen.

## 5 Annäherung an die deutsche Erinnerungstradition im Unterricht

Beim Vergleich der Kriegserinnerung in Deutschland und in Russland sind die Schwierigkeiten bei der Suche nach einer gemeinsamen vertretbaren deutsch-russischen Perspektive auf den Krieg und sein Ende evident. Die Gedächtnisasymmetrien, die schon bei der Bezeichnung des Gedenktages 8. bzw. 9. Mai als Tag der Befreiung in Deutschland und Tag des Sieges in Russland deutlich zum Vorschein kommen, setzen sich auf der emotionalen, funktionalen und politischen Ebene fort. Diese asymmetrische Erinnerung kann produktiv im Landeskundeunterricht an russischen Hochschulen eingesetzt werden, um auf die Unterschiede zwischen der deutschen und der russischen Erinnerungskultur aufmerksam zu machen. Im Vordergrund der Betrachtung steht in erster Linie die Geschichtspolitik, bzw. das politische oder nationale Gedächtnis, das die Vergangenheitsinterpretation nach dem top-down-Prinzip verbreitet. Alternative Gruppengedächtnisse und Zeitzeugenberichte sollen ebenso berücksichtigt werden. Russische Kollektiverinnerungen an das Kriegsende sind in der Erinnerungskultur der Studierenden fest verankert. Im Unterricht geht es darum, sie den deutschen Erinnerungen gegenüberzustellen, damit die Studierenden die Unterschiede erkennen, sie auf ihren Ursprung zurückführen und lernen, interkulturell sensibel damit umzugehen.

Voraussetzungen für ein reflektiertes interkulturelles Verstehen entstehen nach Bredella (2010: 39) durch ein dialogisches Wechselspiel, bei dem beide Perspektiven

---

<sup>1</sup> Das Thema wird in offiziellen Medien meistens ausgeklammert. Bekannt wurde es durch die Kriegsmemoiren von ehemaligen Frontsoldaten, wie „Aufbewahren für alle Zeit“ von Lew Kopelew (1992), in der UdSSR 1990 veröffentlicht, sowie „Erinnerungen an den Krieg“ von Nikolay Nikulin (2015), die erst 2007 veröffentlicht wurden.

<sup>2</sup> Hier einige Beispiele von Internet-Foren, in denen über den Film diskutiert wurde: <https://www.kinoteatr.ru/kino/movie/euro/14611/forum/fl/>, <https://www.kinopoisk.ru/film/395959/>, <http://filmix.ac/filmi/drama/10266/commentary>.

ineinandergreifen und ihre Spannungen entfalten und die ursprüngliche eigene Perspektive erweitert und differenziert wird. Bevor sich die Studierenden mit der deutschen Sichtweise auf den Krieg auseinandersetzen, sollen sie zur Reflexion über das vertraute russische Kriegsgedächtnis angeregt werden. Wie oben beschrieben, ist das geschichtspolitische Kriegsnarrativ in Russland auf die Substitution abweichender Erinnerungen ausgerichtet, die von unabhängigen Akteuren bewahrt werden und auch in privaten Gedächtnissen ihre Anhaltspunkte behalten. Deswegen sollen bei der Diskussion über die Inhalte, Ziele und Instrumente der staatlichen Geschichtspolitik Inhalte der Familiengedächtnisse der Studierenden miteinbezogen werden. Diese Gedächtnisbestände fokussieren sich auf konkrete Leid-, Entbehrungs- und Repressionserfahrungen, die in der offiziellen Version des Krieges nicht berücksichtigt werden. Dadurch werden die Eindimensionalität und der plakative Charakter des offiziellen politischen Kriegsnarrativs deutlich und sein uneingeschränkter Wahrheitsanspruch wird infrage gestellt.

Im nächsten Schritt können Studierende mit der deutschen Perspektive auf Russlands offizielle Kriegserinnerung konfrontiert werden, z.B. durch den am 09.05.2017 in der ZEIT online veröffentlichten Artikel „Die Narben des Krieges in Europa“<sup>3</sup>, in dem die Historikerin Gabriele Woidelko den Stellenwert der Siegesfeier für das kollektive Gedächtnis Russlands schildert und für die Pluralisierung der Erinnerung statt seiner Vereinnahmung durch die Geschichtspolitik plädiert. Woidelko stellt dem abstrakten glorifizierenden Siegesnarrativ leidvolle Erinnerungen der Kriegsgeneration gegenüber. Diese Gegenüberstellung kann im Unterricht als Ausgangspunkt dafür dienen, die Reflexion über unterschiedliche Dimensionen der Erinnerungskultur anzuregen. Das politische Siegesgedächtnis wird zur Etablierung und Stabilisierung der kollektiven Nationalidentität eingesetzt. Private Erinnerung an die Opfer des Krieges und ihr Schicksal in der Nachkriegszeit widerspricht dieser Meistererzählung, indem sie das Siegesnarrativ relativiert und unterminiert. Das inoffizielle Leidensgedächtnis folgt keinem identitätsstiftenden Bedürfnis, es handelt sich dabei um das Erinnern aus ethischer Pflicht (vgl. Assmann 2014: 26).

Dass das Gedenken aus einem ethischen Imperativ hervor als Selbstverpflichtung, sich nicht nur an das erfahrene, sondern auch an das dem Anderen zugefügte Leid zu erinnern und belastende Episoden der Vergangenheit in das eigene Selbstbild aufzunehmen, staatlich gefördert und zu einem konstanten Merkmal einer Geschichtspolitik werden kann, wird im Unterricht am Beispiel der öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland demonstriert. Zentral für die deutsche Erinnerungstradition aus ethischer Pflicht ist der Holocaust und die Judenverfolgung. Doch auch im Kontext der deutsch-russischen Beziehungsgeschichte gibt es Diskurse, die vom gleichen Impuls getragen werden. In diesem Zusammenhang sind zwei Gedenkveranstaltungen zu nennen. Die erste liegt schon ein wenig zurück, es handelt sich dabei um die

---

<sup>3</sup> <https://www.zeit.de/politik/ausland/2017-05/tag-des-sieges-russland-zweiter-weltkrieg-feiertag#comments>.

Gedenkstunde des Deutschen Bundestages am 27. Januar 2014 zum 70. Jahrestag des Endes der Belagerung Leningrads. Aus diesem Anlass hat der 95-jährige Daniil Granin, der noch lebende der beiden Autoren des „Blockadebuchs“, im Bundestag eine Rede gehalten.<sup>4</sup> Das jüngste Beispiel für die Aufnahme der Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus im Osten in das deutsche Kriegsnarrativ stellt die Rede des Bundespräsidenten Steinmeier zur Eröffnung der Ausstellung „Dimensionen eines Verbrechens. Sowjetische Kriegsgefangene im Zweiten Weltkrieg“ im Deutsch-Russischen Museum Berlin-Karlshorst dar.<sup>5</sup> Diese geschichtspolitischen Events weisen Merkmale auf, mit denen die Prinzipien des dialogischen Erinnerns im Unterricht demonstriert werden können.

Erstens ist der Diskurs opferzentriert, es handelt sich dabei um konkrete Erlebnisse und identifizierbare Akteure: Granin schilderte Episoden aus dem leidvollen Alltag der belagerten Stadt, in Steinmeiers Rede stellen die Kriegs- und Gefangenschaftserfahrungen eines sowjetischen Soldaten das Leitmotiv dar. Anders als beim abstrakten defensiv-militaristischen Siegesnarrativ in Russland wird in den oben genannten Beispielen des deutschen politischen Kriegsdiskurses die subjektiv erlebte Vergangenheit und persönliche Kriegswahrnehmung in den Vordergrund gestellt. Es ist anzunehmen, dass solche Perspektiven im privaten Geschichtsbild der Studierenden, das sich zum Teil aus Tradierungen innerhalb von Familienerzählungen konstituiert, einen Anklang finden kann.

Zweitens kann an diesen Beispielen aufgezeigt werden, dass das politische Gedächtnis selbstreflexiv und selbstkritisch sein kann. Sowohl in der Ansprache des Bundestagspräsidenten bei der Gedenkstunde für die Blockade-Opfer<sup>6</sup> als auch in der Rede des Bundespräsidenten im Deutsch-Russischen Museum wird der in der BRD lange tradierte Mythos der sauberen Wehrmacht kritisiert sowie auf die Tendenz des nationalen Gedächtnisses zur Abwehr der Schuld und Verantwortung hingewiesen, die früher paradigmatisch für deutsche Kriegserinnerung war. Auch der Stellenwert der sowjetischen Opfer in der modernen Erinnerungskultur Deutschlands wird als unangemessen gering bemängelt, weshalb die Forderung nach mehr Anerkennung für die Opfer des Krieges im Osten ausgesprochen wird.

Drittens lässt der deutsche Kriegsdiskurs erkennen, dass das politische Gedächtnis inklusiv sein kann, indem er die affektive Bindung an eigene Opfer, die mit der Ausblendung der Opferschicksale auf anderer Seite einhergeht, überwindet und dadurch eine transnationale Perspektive auf Vergangenheitskonflikte entwickelt. Insbesondere Steinmeiers Rede kann als Plädoyer für das dialogische Erinnern gelesen werden, das durch den Austausch über divergierende Perspektiven der Erinnerung zu einer wechselseitigen Verständigung zwischen den Trägern unterschiedlich besetzter Kollektivgedächtnisse beizutragen vermag.

---

<sup>4</sup> [https://www.bundestag.de/parlament/geschichte/gastredner/rede\\_granin-261326](https://www.bundestag.de/parlament/geschichte/gastredner/rede_granin-261326).

<sup>5</sup> <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2021/06/210618-D-Russ-Museum-Karlshorst.html>.

<sup>6</sup> <https://www.bundestag.de/parlament/praesidium/reden/2014/001-261296>.

Durch die Auseinandersetzung mit den oben genannten Beispielen des deutschen gedächtnispolitischen Kriegsdiskurses können Studierende zur Ansicht gelangen, dass sich eine konflikträchtige Vergangenheit durch gegenseitige Anerkennung und Dialog zu „vergemeinschafteter Erinnerung“ (Assmann 2014: 27) entwickeln kann, die ehemalige Konfliktparteien einander näherbringt. Die Verengung der Vergangenheitsbetrachtung auf eine nationale Perspektive, an der sich die Geschichtspolitik in Russland festhält, resultiert in wechselseitigen Schuldzuweisungen, die durch politische Rivalitäten in der Gegenwart zusätzlich angespornt werden. Die leitenden Topoi der Auseinandersetzung mit der traumatischen Vergangenheit im Modus des dialogischen Erinnerns sind hingegen das Gedenken, das den Opfern unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfliktpartei gilt und die Anerkennung des zugefügten Leides. Unter dieser Prämisse bietet sich ein Versuch an, die Perspektive umzukehren und Studierende für den deutschen Opferdiskurs zu sensibilisieren. Bauerkämper (2012: 399) zufolge sind für die Verständigung über die gemeinsame traumatische Vergangenheit Wissen und Empathie ausschlaggebend. Die Voraussetzung für die Empathie ist eine Kenntnis des Umgangs des Erinnerungspartners mit der gemeinsamen Vergangenheit. Auf diesem Wege kann „eine gesamteuropäische Übereinstimmung unseres Wissens über uns selbst als Mörder und Opfer“ entstehen, wie Peter Esterházy (2004: 12) es beschreibt.

## 6 Schluss

Es ist davon auszugehen, dass russische Studierende über geringe Kenntnisse über Deutsche als Opfer des Zweiten Weltkrieges verfügen. Dieses Wissen steht nicht auf dem Lehrplan für Geschichte in russischen Bildungsinstitutionen. Auch in offiziellen Medien finden entsprechende Themen kaum Erwähnung, weil es nicht zur eindeutigen Opfer-Täter-Dichotomie passt, die sich im geschichtspolitischen Kriegsdiskurs etabliert hat. Deutsche als Opfer werden in der Öffentlichkeit nur sehr eingeschränkt wahrgenommen. Durch europäische und amerikanische Spielfilme über den Krieg verfügt man über die Vorstellung von Bombardierungen der deutschen Städte durch Alliierte. In der lokalen Geschichte sind manchmal die Spuren sichtbar, die von gefangenen deutschen Soldaten hinterlassen wurden. Die Leiderfahrungen auf deutscher Seite sind in Russland aber nie ein Teil der bewussten politischen Auseinandersetzung mit dem Krieg gewesen. Solche Themen wie Flucht und Vertreibung, sexualisierte Gewalt in der unmittelbaren Nachkriegszeit als Begleitumstand der sowjetischen Besatzung und Schicksale deutscher Zivilisten, die nach 1945 als lebende Reparationen zur Zwangsarbeit in die Sowjetunion deportiert wurden, wo viele von ihnen an harten Arbeitsbedingungen, Unterernährung und Seuchen starben, werden vermieden. In Deutschland sind diese Opfererfahrungen im privaten Gedächtnis fest verankert und werden als Teil des „inkluisiven Aufarbeitungsgedächtnisses“ (Sabrow 2009) auch politisch und medial gepflegt. Insofern hat

man es bei Opfererzählungen mit einer Gedächtnisasymmetrie zwischen dem deutschen und dem russischen Gedächtnis zu tun. Bei einer unvorbereiteten Konfrontation der Träger der russischen Erinnerungstradition mit diesem Thema, etwa bei persönlichen Kontakten zwischen Deutschen und Russen, aber auch durch die Begegnung mit dem deutschen Opferdiskurs in Medien ist mit Irritation, Bestürzung bis hin zu Empörung und Leugnung zu rechnen. Umso wichtiger ist es, das deutsche Opfernarrativ im Landeskundeunterricht zu thematisieren – als Teil der gemeinsamen deutsch-russischen Erinnerung an den Krieg, die inklusiv ist und von einem entpolitierten Opferbegriff ausgeht, bei dem das erlebte Leid und nicht die ethnische bzw. nationale Zugehörigkeit ausschlaggebend ist. Für die empathische Annäherung an die Perspektive auf die Deutschen als Opfer eignen sich z.B. autobiografische Texte von Frauen, die nicht nur von der Traumatisierung durch sexuelle Gewalt in besetzten Gebieten Zeugnis ablegen, sondern auch Einblicke in das sogar in Deutschland vergleichsweise wenig beachtete Thema der „Reparationsgefangenen“ gewähren: „Bald nach Hause. Skoro domoi. Das Leben der Eva Maria Stege“ aufgezeichnet von Sigrid Moser (1991) oder „Verschleppt ans Ende der Welt. Schicksale deutscher Frauen in sowjetischen Arbeitslagern“ von Freya Klier (1997). Die darin geschilderten traumatischen Erfahrungen, können durch Autobiografien der sowjetischen Soldaten („Aufbewahren für alle Zeit!“ von Lew Kopelew (1992), „Erinnerungen an den Krieg“ von Nikolay Nikulin (2015)) ergänzt und in ihrem Wahrheitsanspruch untermauert werden. Durch die Hinzuziehung der russischen Quellen wird die Erinnerung an das Kriegsende zusätzlich pluralisiert und das Bild des sowjetischen Soldaten, der aus der deutschen Opferperspektive in der für die russischen Studierenden unerwarteten Rolle des Täters erscheint, differenziert: So beschreiben Kopelew und Nikulin nicht nur die Gewalt gegen Deutsche, sondern bringen auch die Verurteilung dieser Taten, Entsetzen über eigene Kameraden und Mitleid mit der zivilen Bevölkerung zum Ausdruck.

## Literatur

- Assmann, Aleida (1999): Wendepunkte der deutschen Erinnerungsgeschichte. In: Assmann, Aleida; Frevert, Ute: *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 140–147.
- Assmann, Aleida (2013): *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: C.H. Beck.
- Assmann, Aleida (2014): *Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*. München: C.H. Beck.

- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2, 99–112.
- Bauerkämper, Arnd (2012): *Das umstrittene Gedächtnis. Die Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1945*. Paderborn: Schöningh.
- Bonwetsch, Bernd (2015): Ein doppelter deutscher Blick auf Russland und seine Erinnerung an den „Großen Vaterländischen Krieg“. In: Wirsching, Andreas; Zarusky, Jürgen; Tschubarjan, Alexander; Ischtschenko, Viktor (Hrsg.): *Erinnerung an Diktatur und Krieg. Brennpunkte des kulturellen Gedächtnisses zwischen Russland und Deutschland seit 1945*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 17–28.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar; Christ Herbert (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 8–19.
- Bredella, Lothar (2010): Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In: *Forum Sprache* 4, 21–41.
- Esterházy, Peter (2004): Dankesrede. In: *Friedenspreis des deutschen Buchhandels*, 9–15. (<https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/alle-preistraeger-seit-1950/2000-2009/peter-esterhazy#1050>. Letzter Zugriff: 02.04.2022).
- Fornoff, Roger (2016): Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. Geschichtspolitik und kulturwissenschaftliche Fremdsprachendidaktik in europäisch-transnationaler Perspektive. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 15–30.
- Ganzenmüller, Jörg (2011): Nebenkriegsschauplatz der Erinnerung. Die Lenin-grad-Blockade im deutschen Gedächtnis. In: *Osteuropa* 61/8–9, 7–21.
- Gudkov, Lev (2017): Wahres Denken. Analysen, Diagnosen, Interventionen. In: *Osteuropa* 67/Sonderband 2.
- Klier, Freya (1997): *Verschleppt ans Ende der Welt. Schicksale deutscher Frauen in sowjetischen Arbeitslagern*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Kolesnikov, Andrej (2020): Erinnerung als Waffe. Die Geschichtspolitik des Putin-Regimes. In: *Osteuropa* 70/6, 3–28.
- Kopelew, Lew (1992): *Aufbewahren für alle Zeit!* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Moser, Sigrid (1991): *Bald nach Hause. Skoro domoi. Das Leben der Eva Maria Stege*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.
- Nikulín, Nikolaj (2015): *Wospominaniya o wojne*. Moskau: AST.



- Pasewalck, Silke (2015): Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als Arena. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext*. Frankfurt a.M.: Lang, 167–184.
- Saal, von, Yuliya (2015): „Anonyma – eine Frau in Berlin“ – deutsche Diskussionen und russische Reaktionen. In: Wirsching, Andreas; Zarusky, Jürgen; Tschubarjan, Alexander; Ischtschenko, Viktor (Hrsg.): *Erinnerung an Diktatur und Krieg. Brennpunkte des kulturellen Gedächtnisses zwischen Russland und Deutschland seit 1945*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 329–344.
- Sabrow, Martin (2009): Den zweiten Weltkrieg erinnern. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 36–37. (<https://www.bpb.de/apuz/31767/den-zweiten-weltkrieg-erinnern>. Letzter Zugriff: 29.09.2021).
- Welzer, Harald; Moller, Sabine; Tschuggnall, Karoline (2002): „Opa war kein Nazi“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Wolfrum, Edgar (2009): Die Anfänge der Bundesrepublik, die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit und die Fernwirkungen für heute. In: Bitzgeio, Ursula; Kruke, Anja; Woyke, Meik (Hrsg.): *Solidaritätsgemeinschaft und Erinnerungskultur im 20. Jahrhundert. Beiträge zu Gewerkschaften, Nationalsozialismus und Geschichtspolitik* (= Politik- und Gesellschaftsgeschichte: 84). Bonn: Dietz-Verlag, 363–377.
- Zarusky, Jürgen (2015): Sowjetische Opfer von Krieg und nationalsozialistischer Verfolgung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. In: Wirsching, Andreas; Zarusky, Jürgen; Tschubarjan, Alexander; Ischtschenko, Viktor (Hrsg.): *Erinnerung an Diktatur und Krieg. Brennpunkte des kulturellen Gedächtnisses zwischen Russland und Deutschland seit 1945*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 227–245.



# Begegnungen in internationalen Seminarprojekten

*Tina Claußen (Bielefeld)*

## 1 Ein eher persönlicher Einstieg in das Thema

Als ich gebeten wurde, einen Artikel für die Festschrift von Uwe Koreik beizusteuern, drängte sich mir das Themenfeld „Begegnungen“ und „internationale Projekte“ geradezu auf. Sicherlich sind Begegnungen für alle ein Grund, sich zu engagieren, sich bestimmten Themenfeldern, anderen Menschen oder Dingen zuzuwenden, aber im Fall von Uwe Koreik haben seine persönlichen, oftmals internationalen Begegnungen im Großen und Kleinen vielerlei angestoßen. Und auch wenn vor allem die größeren Projekte, die aus diesen Begegnungen entstanden sind, zu Problemen und mancherlei Ärger führ(t)en, wage ich zu behaupten, dass es gerade diese persönlichen Begegnungen und Beziehungen sind, die für Uwe Koreik zum einen ein starker Antrieb sind „dranzubleiben“ (und zwar auch dann, wenn es konfliktträchtig wird) und zum anderen, seine tägliche Arbeit als Wissenschaftler und Hochschullehrer mit Freude und Engagement nachgehen lassen. Das ist zumindest mein Eindruck, wenn er darüber spricht, wie er es wieder einmal geschafft hat, Student XY oder Absolventin XX zu überzeugen, doch eine gewisse Zeit über den DAAD an einer ausländischen Universität zu arbeiten oder über seine persönlichen Kontakte, die auch höhere Politiker und Politikerinnen einschließen, noch etwas zu erwirken.

(Internationale) Begegnungen sind aber auch eng verbunden mit Uwe Koreiks Forschungsinteressen, denn Begegnungen (oder Kontakte) selbst sind Gegenstand von Forschungsarbeiten in den Kulturstudien und der Landeskunde z.B. zu Nationenbildern oder Stereotypen (vgl. dazu den Forschungsüberblick in Koreik; Fornoff

2020: 566ff.) und werden auch als eine Vermittlungsform kultureller und landeskundlicher Inhalte und Kompetenzen betrachtet (vgl. dazu u.a. Krumm 1998, Rösler 2012: 205ff.), da sie Lernprozesse anstoßen können. Damit Lehrende das Potenzial von Begegnungen für ihren Sprach- und Landeskundeunterricht erkennen und nutzen, ist es sinnvoll, wenn sie im Laufe ihres Studiums selbst Begegnungen als interessant und lernförderlich erleben. Neben längeren Studienaufenthalten im Ausland oder dem Sprachenlernen im Tandem können auch Projekte in Seminaren, die in Kooperation mit Studierenden und Lehrenden aus dem nicht deutschsprachigen Ausland durchgeführt werden, Begegnungen als lernförderlich, aber auch als persönlich bereichernd erleben lassen. In diesem Beitrag sollen exemplarisch das Potenzial und die Herausforderungen von internationalen Projektseminaren für angehende DaF-/DaZ-Lehrende aufgezeigt werden.

Dazu gehe ich zunächst auf die Rolle von Begegnungen im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und damit auch der Landeskunde ein. In einem weiteren Abschnitt geht es um Formen internationaler Lehrkooperationen, insbesondere um internationale Kooperationen auf der Ebene von Lehrveranstaltungen. Im Anschluss daran werden exemplarisch zwei Seminarprojekte, in denen internationale Begegnungen ein zentraler Bestandteil des Programms waren, vorgestellt und ausgewertet.

## 2 Begegnungen im Kontext von Sprachen lehren und lernen

Begegnungen waren und sind oftmals der Ausgangspunkt, um überhaupt Sprachen zu lernen oder um die Motivation aufrechtzuerhalten, über einen längeren Zeitraum und trotz Rückschlägen eine Sprache (weiter) zu lernen, aber auch um sich mit der Geschichte, der Politik und der Gesellschaft anderer Länder oder Personengruppen auseinanderzusetzen. Im Kontext des Lehrens und Lernens von Sprachen werden in diesem Beitrag unter Begegnungen in Anlehnung an Adamczak-Krystofowicz (2014: 36) alle Kontaktsituationen zwischen Personen verstanden, die mit dem Ziel der Förderung sprachlicher, (inter-/trans-)kultureller<sup>1</sup>, aber je nach Kontext auch

---

<sup>1</sup> Auf eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Begriffspaar „interkulturell vs. transkulturell“ muss an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet werden. Mir scheint, dass der Begriff des interkulturellen Lernens bei aller Kritik auch heute noch in fremdsprachendidaktischen Publikationen im Gegensatz zu erziehungswissenschaftlichen der geläufigere und häufigere ist, weshalb ich im weiteren Verlauf des Artikels entweder beide Begriffe verwende oder den der Interkulturalität. Ich schließe mich der Argumentation von Rogge (2014) an, der die Begriffe trans- und interkulturell weniger als Gegensätze sieht, sondern sie auf einem Kontinuum anordnet. An dem Begriff der Transkulturalität kritisiert er vor allem, dass er kulturelle Unterschiede als überwunden ansieht und eine „weltumspannende, radikale Hybridität“ postuliert (ebd.: 157), die für viele Menschen, die sich durchaus selbst kulturellen Kontexten (auch Nationalkulturen) zuordnen, weder realistisch noch erstrebenswert scheint. In Begegnungssituationen können daher nach Rogge sowohl inter- als auch transkulturelle Lernprozesse angestoßen werden.

weiterer z.B. berufsrelevanter Kompetenzen entstehen oder herbeigeführt und für dieses Ziel genutzt werden. Begegnungen, die von einzelnen Lernenden angebahnt werden oder eher zufällig sind und auch einen wichtigen Beitrag für eine erfolgreiche Sprachaneignung leisten, werden hier nicht weiter berücksichtigt. Im Fokus stehen Begegnungen innerhalb von institutionellen Kooperationen auf der Ebene von Lehrveranstaltungen. Nach Adamczak-Krysztofowicz (2014: 37f.) lassen sich die folgenden drei Formen voneinander unterscheiden: direkte Begegnungen, auch „Face-to-Face-Begegnungen“ (ebd.), medial vermittelte Begegnungen (in denen synchrone und asynchrone Kommunikationstechnologien verwendet werden) und kombinierte Begegnungsformen (ebd.: 38). Dabei sind sich die Lernenden den Begegnungen bewusst.<sup>2</sup> Nach Mehlhorn (2017: 15) und Adamczak-Krysztofowicz (2014: 37) sind Prinzipien wie Teilnehmerorientierung, Gegenseitigkeit, Kooperation, „entdeckendes, kontrastives Lernen, das den Blick auf die eigene Kultur mit einbezieht“ (Mehlhorn 2017: 15), Authentizität, Kommunikationsorientierung sowie das Überschreiten von Ländergrenzen (auch virtuell) charakteristisch für Begegnungssituationen oder die Begegnungsdidaktik im Kontext des Lehrens und Lernens von Sprachen.

## 2.1 Potenzial und Formen von Begegnungen

Ausgehend von den im vorherigen Abschnitt genannten Merkmalen können Begegnungen Folgendes ermöglichen:

- *Anstoßen inter-/ transkultureller Lernprozesse*: In der fremdsprachendidaktischen, aber auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden Begegnungen mit anderen Menschen als eine gute Möglichkeit gesehen, inter- und transkulturelle Lernprozesse in Gang zu setzen. So betrachtet z.B. Reimann (2020) die Schaffung von realen und virtuellen Begegnungssituationen als eine Methode des interkulturellen Lernens mit der „Zieldimension ‚Verständigung‘“ (ebd.: 40).
- *Authentische Kommunikation*: Die Kommunikation zwischen Lernenden in einer internationalen Begegnungssituation ist im Vergleich zur Kommunikation im fremdsprachlichen Klassenzimmer authentisch, da es echte Adressaten gibt. Rösler (2012) sieht durch das Lernen in Begegnungsprojekten auch eine Möglichkeit, „natürliche Lernweisen in den gesteuerten Unterricht [zu] importieren, [und es] erlaubt ein Fremdsprachenlernen im Bereich Landeskunde, den der traditionelle Unterricht nicht bieten kann“ (ebd.: 209).

---

<sup>2</sup> Die Kontaktidaktik nach Badstübner-Kizik (2010) fasst den Begegnungsbegriff weiter. Neben Begegnungen von Personen versteht sie unter Kontakt „jede Art einer Begegnung zwischen den Lernenden und den (sprachlichen und landeskundlichen) Inhalten sowie Formen der ablaufenden Lernprozesse“ (ebd.: 10). Begegnungen müssen in ihrem Verständnis von den Beteiligten auch nicht bewusst wahrgenommen werden (ebd.).

- *Lernerorientierung und -aktivierung*: Die Interaktion in einer Begegnungssituation erfordert an sich, dass sich alle Beteiligten einbringen müssen und die Inhalte, Vorgehensweisen bei der Bewältigung von Aufgaben – die entweder vorgegeben werden oder in der Kommunikation entstehen – stärker steuern und beeinflussen können. Rösler (2012) sieht in Begegnungsszenarien das Potenzial in einer Personalisierung des landeskundlichen Unterrichts (ebd.: 206), die es Lernenden ermöglicht, über die Themen zu sprechen, die sie wirklich interessieren und über die sie mehr erfahren möchten (ebd.). Allerdings kann es dadurch auch zum Austausch von Informationen kommen, die faktisch nicht korrekt sind (ebd.).

Um Begegnungen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren oder sie generell für die Aneignung von Sprachen zu nutzen, sind verschiedene Formen und Methoden in der Praxis verbreitet und in der Literatur dokumentiert.

Als Erstes sind hier Auslandsaufenthalte unterschiedlicher Formen genannt. Dazu zählen mehrmonatige Auslandsaufenthalte einzelner Personen im Rahmen eines Austauschjahres während der Schulzeit oder eines Auslandssemesters während des Studiums, der „klassische“ Schüleraustausch, der sich meist über wenige Wochen erstreckt, Klassenfahrten und Exkursionen. Ziele solcher Aufenthalte und Reisen sind vielfältig, oftmals wird mit ihnen pauschal die Förderung von Sprach- und interkultureller Kompetenz verbunden. Dass Auslandsaufenthalte nicht „automatisch“ zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz und/oder interkultureller Kompetenz führen, darauf deuten zahlreiche Forschungsarbeiten hin (für einen Überblick vgl. Beiträge in Ehrenreich; Woodman; Perrefort 2008, Grau 2016, Klippel 2013, Sato-Prinz 2018). Ein Fazit aus diesen Studien ist, dass Begegnungen pädagogisch und didaktisch vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden sollen.

Ähnlich verhält es sich mit dem Sprachenlernen im Tandem, dessen Kern ja die Begegnung ist und auch hier – ähnlich wie bei Auslandsaufenthalten – nicht davon auszugehen ist, dass durch einen Austausch oder regelmäßige Treffen mit einer Person, die die Zielsprache spricht, automatisch eine sprachliche und interkulturelle Kompetenzerweiterung erzielt wird. Daher wurden und werden auch für das Lernen im Tandem Unterstützungsangebote für Tandem-Lernende entwickelt (vgl. dazu u.a. die Beiträge in Brammerts; Kleppin 2001 und Spänkuch; Dittmann; Seeliger-Mächler; Peters; Buschmann-Göbels 2019).

Neben den Auslandsaufenthalten sind Begegnungsprojekte verschiedener Art, die im Fremdsprachenunterricht in der Schule und den Hochschulen und/oder in philologischen Studiengängen durchgeführt werden, eine weit verbreitete Möglichkeit, Sprachen und interkulturelles Lernen zu ermöglichen. In der Regel werden sie in den Unterricht oder die Lehrveranstaltung integriert und sind im Vergleich zu Begegnungen im Rahmen von Austausch oder Lernen im Tandem stärker strukturiert und angeleitet.

## 2.2 Begegnungen durch internationale Lehrkooperationen in der universitären Lehre

Internationale Kooperationen zwischen Hochschulen sind spätestens seit Einführung des ERASMUS-Programms in vielen europäischen Ländern und so auch in Deutschland zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache sind darüber hinaus Programme wie die Germanistischen Institutspartnerschaften (GIPs), gefördert durch den DAAD, und DaF-Studiengänge an ausländischen Hochschulen, die im Rahmen des Programms Transnationale Bildung unterstützt werden, zu erwähnen (vgl. zu den Chancen und Schwierigkeiten dieser Programme Koreik 2017). Solche Kooperationen und Partnerschaften wirken sich auf den sogenannten „Internationalisierungsgrad“ von Hochschulen aus und dieser wird auch als ein Zeichen der Attraktivität eines Standortes gesehen, wie sich in Außendarstellungen zeigt. So findet sich beispielsweise auf der Internetseite der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld folgende Passage: „Durch das breite Lehrangebot und die global orientierte Forschung mit vielfältigen internationalen Partnern und Kooperationen ist die Fakultät für europäische und außereuropäische Studierende und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler besonders attraktiv. Dies zeigt sich eindrucksvoll daran, dass die Fakultät den mit Abstand höchsten Internationalisierungsgrad der Universität hat.“<sup>3</sup> Wie auch in vielen anderen Bereichen unterliegt die Beurteilung der Internationalität bzw. des Internationalisierungsgrades von Institutionen quantifizierbaren Parametern, die aber nur bedingt Aussagen über die Qualität dieser Kooperationen treffen können und es stellt sich die Frage danach, wie die Qualität einer Kooperation gemessen werden kann. Bezogen auf die Kooperationspartner im Fach DaF/DaZ an der Universität Bielefeld wird deutlich, dass für „gelebten“ Austausch und erfolgreiche Kooperationen neben der Passung von Forschungsinteressen und Lehrgebieten wiederum persönliches Engagement, Kontakte und Begegnungen eine zentrale Rolle spielen und das gilt für die sogenannten „Leuchttürme der Wissenschaftskooperation“ (BMBF 2021: 13) im Rahmen des Programms „Transnationale Bildung“ genauso wie für verhältnismäßig leicht einzugehende Kooperationen mit Universitäten in den ERASMUS-Ländern.

Die Kombination eines institutionellen Rahmens mit persönlichen Kontakten und ähnlichen Interessen in Forschung und Lehre bietet eine gute Basis für die internationale Zusammenarbeit und insbesondere für Lehrkooperationen. Zahlreiche Beispiele für Lehrkooperationen auf Hochschul- (z.B. im Rahmen von binationalen Masterstudiengängen) und Institutsebene sowie auf der Ebene von Lehrveranstaltungen finden sich u.a. in zwei *Info DaF*-Heften aus dem Jahr 2014 zu dem Thema „Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache“ (*Info DaF* 2014 5/6, Jahrgang 41) sowie in den Beiträgen in Albert; Adamczak-Krysztofowicz; Jentges (2017).

<sup>3</sup> [https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/verwaltung/ueber\\_uns.xml](https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/verwaltung/ueber_uns.xml).

Von Interesse sind für diesen Beitrag Kooperationsprojekte, die von Lehrenden innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen konzipiert und durchgeführt wurden und in denen internationale Begegnungen im Vordergrund standen. Diese Projekte sind oftmals im Bereich der Landeskunde und der (gemeinsamen) Geschichte (vgl. u.a. dazu Schmidt-Bernhard 2017) und der Literaturdidaktik und -wissenschaft (für ein Beispiel vgl. Fischer; Hertsch 2014) angesiedelt; es werden aber auch Projekte beschrieben, in denen es vor allem um sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten geht (vgl. z.B. Targonska; Stork 2017 über ein Kooperationsprojekt zum Wortschatzlernen). Trotz der Vielfältigkeit dieser Projekte hinsichtlich ihrer Kooperationspartner und Inhalte lassen sich einige übergeordnete Zielsetzungen erkennen. Sowohl für die Studierenden in DaF-/DaZ-Studiengängen an Hochschulen in Deutschland als auch für die Studierenden an den ausländischen Standorten, die im Rahmen ihres Studiums Deutsch lernen und/oder Deutsche Philologie studieren, steht das interkulturelle Lernen im Vordergrund. Dieses Ziel findet sich in einem Großteil der Publikationen wieder.<sup>4</sup> Für die Teilnehmenden an den Universitäten im Ausland steht darüber hinaus die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz im Vordergrund, während die DaF-Studierenden an Hochschulen in Deutschland je nach konkreten Zielsetzungen und Inhalten des jeweiligen Projekts Lehrkompetenzen in verschiedenen Bereichen entwickeln sollen.

### 3 Beispiele aus der Praxis

Im Rahmen meiner Lehrtätigkeit als Dozentin im Bachelorstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache habe ich in den vergangenen Jahren verschiedene Seminarprojekte mit Kolleginnen im Ausland durchgeführt, von denen ich im Folgenden zwei vorstellen und auswerten möchte. Dabei stütze ich mich auf schriftliche Aufgaben und Evaluationen der teilnehmenden Studierenden sowie auf meine Beobachtungen.

#### 3.1 Binationale Begegnung Polen und Deutschland

Drei Seminarprojekte gehen auf die Initiative einer Germanistin von der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań<sup>5</sup> zurück, in zwei dieser Seminarprojekte stand das gemeinsame Verfassen von Texten im Mittelpunkt (siehe zur Dokumentation und Auswertung eines dieser Projekte Claußen; Pawlowska-Balcerska 2018).

Für diesen Beitrag habe ich das Seminar, das im Wintersemester 2019/20 in Bielefeld unter dem Veranstaltungstitel „Interkulturelle Begegnungen“ angeboten

---

<sup>4</sup> Auffällig ist dabei, dass nur in wenigen Publikationen die Diskussion um den Begriff der Interkulturalität aufgenommen wird.

<sup>5</sup> Meiner Kollegin Agnieszka Pawlowska-Balcerska möchte ich an dieser Stelle herzlich für die gute Zusammenarbeit seit 2014 und auch den persönlichen Austausch über Lehren, Forschen und Leben unter den sehr unterschiedlichen Bedingungen in Polen und Deutschland danken.



wurde, ausgewählt, in dessen Rahmen ein Projekt zu Nationenbildern und Stereotypen durchgeführt wurde.

Ziele des Seminars auf Bielefelder Seite waren:

- Auseinandersetzung mit Konzepten des interkulturellen Lernens
- Kennenlernen und Erproben von Organisationsformen interkultureller/internationaler Begegnungen
- Entwicklung von Aufgaben und Materialien für interkulturelle/internationale Begegnungen
- Reflexion eigener Erfahrungen mit interkulturellen/internationalen Begegnungen
- Kennenlernen vom und Annäherung an das Nachbarland Polen
- Auseinandersetzung mit Polen- und Deutschlandbildern sowie mit Witzen als Stereotypenträger

Auf Poznańer Seite wurden ähnliche Ziele verfolgt, allerdings entfielen hier die Ziele, die eher auf Sprachvermittlung und Organisation von Begegnungen abzielten, da nicht alle Teilnehmenden einen Lehrberuf anstrebten. Hier standen dafür aber der Sprachpraxisaspekt und die authentische Kommunikation mit Kommiliton\*innen aus Bielefeld im Vordergrund.

Innerhalb des Seminarprojektes wurden in gemischten Bielefelder und Poznańer Gruppen die folgenden Aufgaben bearbeitet:

- Erstellen eines Vorstellungsvideos zum gegenseitigen Kennenlernen
- Formulieren eines Textes, in dem drei Fragen unter der Überschrift „Drei Dinge, die ich von Menschen, die in Polen bzw. Deutschland leben, gern wissen möchte“ sowie die Beantwortung dieser Fragen in schriftlicher Form
- Sammeln und Auswerten von Memes<sup>6</sup>, die Bezug nehmen auf zugeschriebene nationale Eigenschaften
- Erstellen eines Produkts zum Thema „Studieren in Poznań bzw. Bielefeld“

Aus meiner Beobachtung als Dozentin führten die Texte und informellen Gespräche in der Anfangsphase des Seminars zu einer differenzierten Sichtweise auf das jeweilige Nachbarland, aber auch auf das Land, in dem man gerade lebt und stu-

---

<sup>6</sup> In der Vorbereitung auf das Seminar haben wir als Seminarleiterinnen die Sammlung von Witzen eingeplant. Auf Anregung der Studierenden aus Bielefeld wurden neben den Witzen auch sogenannte Memes hinzugezogen, die unter Studierenden im Gegensatz zu Witzen stärker verbreitet und insgesamt zeitgemäßer sind. Für die Auseinandersetzung mit deutschen Stereotypen empfehlen sich „Alman-Memes“, die ich durch die Seminarteilnehmenden kennengelernt habe und die uns eine recht unterhaltsame Seminarsitzung bescherten.

diert<sup>7</sup>, was sich nicht nur in den Fragen und Texten selbst zeigte, sondern auch in den Seminargesprächen. Zur Illustration möchte ich gern das folgende Beispiel heranziehen. Ein Poznańer Student stellte seiner Bielefelder Kommilitonin u.a. die folgende Frage:

Hat man als Deutsche wirklich den Eindruck, dass man im reichsten Land Europas lebt? Ist das für eine Person, die in Deutschland lebt, wirklich spürbar, dass die Lebenskosten so niedrig sind? Vielleicht außerhalb Miete und Dienstleistungen [...] Wie spürt man das persönlich.

(Ich meine alle Aspekte die sich auf Ökonomie, Lebensstandard beziehen. In Polen ist es schon häufig frustrierend, dass die Preise von Produkten gehen langsam sogar nach oben und die Löhne nicht so.

Beispielsweise, ein Cappuccino in Polen kostet 10 Zlotys, manchmal sogar 11/12 das entspricht dem Preis – 2,50€ oder 3€. Problem liegt nur daran, dass die Löhne viermal niedriger sind. Das kann ich seit eh und je nicht nachvollziehen, warum die Preise immer fast gleich sind und Mindestlohn bei uns circa bei 550€ liegt.).

Die Studentin aus Bielefeld antwortete darauf mit einem recht langen Text, in dem sie sich auch mit der Relativität von Armut auseinandergesetzt hat, wie die einleitende Passage zeigt:

Die Frage ist wirklich spannend, aber schwer zu beantworten, denn man muss sehr viele Aspekte beachten, um diese Frage zu beantworten und da ich schon viele Stunden mit der Frage verbracht habe, aber keine richtige Antwort habe, gehe ich nun doch von mir aus [...]. Reichtum oder Armut können nur in Relation gesehen werden. Da es in unserem Zusammenhang „Polen, Deutschland und Europa“ nicht zielführend ist, über Reichtum und Armut zu sprechen, während es Menschen in der Welt gibt, die ihre Grundbedürfnisse nicht einmal befriedigen können und an Nahrungsmangel sterben, werde ich diesen Aspekt ausklammern (müssen). [...] Deutschland ist zwar auf Platz 4 der Länder nach Gesamtvermögen nach den USA, China und Japan. Wenn aber das Pro-Kopf-Vermögen betrachtet wird, ist Deutschland auf Platz 21. Betrachtet man die ganze Welt, ist das weit oben. [...]

Wenn ich Menschen in der Uni, bei der Arbeit oder auf der Straße danach fragen würde, wäre ihre Antwort ganz sicher: „Nein! Ich bin nicht reich.“ –

---

<sup>7</sup> Die Zusammensetzung der Bielefelder Studierenden war in Bezug auf Nationenzugehörigkeit und Herkunft diverser als die der Poznańer Studierenden, die alle aus Polen stammten. So gab es in der Bielefelder Gruppe Studierende, die beispielsweise in China oder der Türkei geboren wurden oder deren Eltern aus der Türkei stammten. Auch dieser Fakt wurde zum Gesprächsgegenstand, denn wenn es um den Austausch über die jeweiligen Heimatländer ging, war auf der Bielefelder Seite oftmals nicht klar, welches Land für das Gespräch herangezogen werden sollte.

Und wahrscheinlich sind diese Menschen auch tatsächlich nicht reich, sondern die Mittelschicht.

Im weiteren Verlauf stellt die Studentin ihre persönliche finanzielle Situation dar und schlussfolgert daraus:

Ich möchte damit nur aufzeigen, dass der Reichtum eines Landes nicht zwingend etwas mit der persönlichen Situation eines Menschen zu tun hat. Nicht alle Unternehmen haben Gewerkschaften oder Tarifverträge. [...]

Persönlich kenne ich keine reichen oder wohlhabenden Menschen mit riesigen Häusern, teuren Autos, die Markenkleidung tragen und in schicken Hotels Urlaub machen. Ich habe aber manchmal das Gefühl, dass Ausländer diese Vorstellungen von Deutschland haben und dann enttäuscht sind, dass alles ganz anders ist, wenn sie hier wohnen möchten.

Ihr dreiseitiger Text zu dieser Frage endet so:

Doch wenn ich an reiche Staaten in Europa denke, habe ich nicht sofort Deutschland im Sinn, sondern die Schweiz, Österreich und Skandinavien. In diesen Ländern ist der „Reichtum“ sofort sichtbar, das Sozialsystem und die medizinische Versorgung sind viel besser als in Deutschland und ich frage mich schon oft, wo der Reichtum in Deutschland denn ist? Es kann sein, dass die Frage berechtigt ist, vielleicht ist sie arrogant und überheblich oder nachvollziehbar für viele Mitglieder unserer Gesellschaft. Wahrscheinlich ist es alles zusammen und wir müssen die Frage, ob wir Deutschen uns reich fühlen oder es sind viel mehr ausdifferenzieren.

Das ausgewählte Beispiel zeigt, wie durch eine verhältnismäßig einfache Aufgabe ein Dialog entsteht, der zu einer differenzierten Sichtweise, hier auf das Thema Reichtum und Armut führen kann. Als Seminarleiterin habe ich natürlich keinen Einblick in die private Konversation der beiden Studierenden, in einem persönlichen Gespräch erfuhr ich, dass die beiden Studierenden auch über die Aufgaben hinaus in einem regen Austausch standen, für weitergehende Diskussionen aber Facebook und Messengerdienste genutzt haben. Auch die anderen Seminarteilnehmenden nutzen diese Dienste für den informellen Austausch zu verschiedenen Themen, die aber nur teilweise Eingang in die für das Seminar produzierten Texte fanden, was evtl. auch auf kontroverse Inhalte (wie z.B. Abtreibung, Religion) zurückzuführen ist, die die Studierenden vermutlich nicht projektöffentlich diskutieren wollten. Weitere Themen im Projekt waren: Bildungssystem (Schule und Universität), Berufsaussichten und Bezahlung von Akademikern (insbesondere Lehrende an allgemeinbildenden Schulen), Migration, politische Spaltung der Gesellschaft („Rechtsruck“).

Die Auswertung der Witze und Memes unter dem Aspekt der Nationenbilder war mit Blick auf eine vertiefende Auseinandersetzung auf Bielefelder Seite weniger ergiebig. Die Witze und Bilder, die oftmals auf den noch immer gängigen Stereo-

typen des Autodiebstahls in Polen basierten, führten eher zu einer peinlichen Berührtheit, was evtl. auch damit zusammenhängt, dass diese „platten“ Zuschreibungen von den Studierenden durchweg abgelehnt und eher mit Gruppen verbunden wurden, von denen sich die Studierenden bewusst abgrenzen wollten. Ein Fehler in der Konzeption dieser Aufgabe war, dass diese nicht im Austausch bearbeitet wurde, sondern von beiden Gruppen separat. Nach den Erfahrungen aus den coronabedingten Onlinesemestern würde eine solche Aufgabe besser über eine Videokonferenz synchron bearbeitet werden.

Ob die Ziele des Seminars erreicht wurden, kann abschließend aufgrund fehlender Operationalisierbarkeit nicht beurteilt werden, sicher ist aber, dass der direkte Austausch zu den Studierenden in Poznań das Nachbarland Polen in ein anderes Licht gerückt hat und zu einer Auseinandersetzung mit den jeweiligen Sichtweisen auf die beiden Länder, aber auch auf Länder wie China und der Türkei geführt hat.

### 3.2 Projekt zum kreativen, kooperativen Schreiben

In einem weiteren Seminarprojekt, das ich im Sommersemester 2020 gemeinsam mit einer Kollegin durchgeführt habe, die zu diesem Zeitpunkt als DAAD-Sprachassistentin an der Universität São Paulo tätig war, stand das kreative Schreiben im Mittelpunkt.<sup>8</sup>

Die Ziele des Projektes für die Bielefelder Studierenden waren:

- Sammeln eigener Erfahrungen mit dem kooperativen Schreiben sowie der Planung, dem Verfassen und Überarbeiten kreativer Texte,
- Kennenlernen und Erproben verschiedener Feedbackmöglichkeiten sowie Korrektur- und Überarbeitungsverfahren,
- Austausch mit deutschlernenden Studierenden aus São Paulo, um einen Einblick in den Studienalltag und ihre Lebenswelt allgemein zu erhalten.

Auf der Seite der Deutschstudierenden in São Paulo wurden die folgenden übergeordneten Ziele formuliert:

- Fördern der Schreibfertigkeit und -motivation, auch durch Feedbackgespräche und Reflexionen,
- Förderung der interkulturellen Kompetenz,
- Förderung des selbstgesteuerten Lernens.

Hinzu kommen auf beiden Seiten weitere Ziele der Lehrveranstaltung, die aber nicht unmittelbar durch das Projekt erreicht werden sollten, so lag im Bielefelder Seminar ein Schwerpunkt auf der Förderung von Schreibprozessen im Fremdsprachenunterricht.

---

<sup>8</sup> An dieser Stelle möchte ich meiner Kollegin Sina Spiekermeier Gimenes, ehemals São Paulo, jetzt Mitarbeiterin im Studienfach DaF/DaZ an der Universität Bielefeld, für die Initiative zu diesem Projekt und die sehr gute Zusammenarbeit danken.

Die zentrale Aufgabe im Seminarprojekt war das Verfassen eines gemeinsamen Textes nach einem Bildimpuls, der von den Studierenden in São Paulo ausgewählt wurde. In den folgenden drei bis vier Wochen entstand im gegenseitigen Austausch ein gemeinsamer Text, dabei arbeitete jeweils ein\*e Student\*in aus Bielefeld mit einem/einer Partner\*in oder zwei aus São Paulo und sie setzten abwechselnd ihren Text fort. Die Textgattung war den Studierenden freigestellt. Die überwiegende Mehrheit entschied sich für Kurzprosa (Märchen, Kurzgeschichte), es entstanden aber auch Liedtexte. Die Studierenden in Bielefeld hatten in dem Seminarprojekt eine Doppelfunktion inne und übernahmen neben der gleichberechtigten Autor\*innenrolle auch Aufgaben einer Lehrkraft, indem sie die Textteile ihrer Kommiliton\*innen korrigierten und ihnen ein Feedback auf Sprache und Stil gaben. Diese Doppelrolle war für viele Bielefelder Studierende eine Herausforderung, da sie einerseits auf Augenhöhe mit ihren Kommiliton\*innen zusammenarbeiten sollten, andererseits aber auch eine hierarchisch übergeordnete Rolle als Korrigierende einnahmen. Allerdings führte dieser Konflikt auch dazu, sich mehr mit Feedback- und Korrekturverfahren auseinanderzusetzen, die nicht nur darin bestehen, den Rotstift anzusetzen, sondern den Kommiliton\*innen in São Paulo Korrekturverfahren transparent zu machen und sich auch darüber auszutauschen, welche Formen für die Lernenden individuell gewünscht und hilfreich sind. Eine solche Vorgehensweise ist auch für den „normalen“ DaF-/DaZ-Unterricht zu empfehlen und wurde in dem Projekt erprobt.

Die Begegnung, um die es in diesem Beitrag schwerpunktmäßig geht, fand vor allem durch den Austausch über die Texte und das Video statt, das die Studierenden zu ihrer gegenseitigen Vorstellung aufgenommen haben. Da ein Großteil der Kommunikation in den Schreibgruppen über WhatsApp oder ähnliche Messengerdienste verlief, hatten wir als Lehrende kaum Einblick in den Schreibprozess, die Schreibprodukte hingegen lassen Schlüsse auf Auseinandersetzungen und Lernprozesse in der Begegnungssituation zu. Aus der Lektüre der kooperativ verfassten Texte mit Titeln wie z.B. „Ein wahrheitsgetreues Bild der Korrespondenz während der Pandemie“, „Memento Mori“, die hier aus Platzgründen leider nicht abgedruckt werden können, kann geschlossen werden, dass die Corona-Pandemie mit ihren Auswirkungen auf den Alltag und das Gefühlsleben der Studierenden den Austausch stark beeinflussten. Ein Großteil der Texte, die sich zum Teil auf einem recht hohen literarischen Niveau befinden (Einsatz literarischer Metaphern, intertextuelle Bezüge zu Märchen der Gebrüder Grimm, dem Erlkönig von Johann Wolfgang v. Goethe, Zitate von Augusto dos Anjos, Gottfried Benn und Vinicius de Moraes), befasst sich in der Tat mit Fragen zu Leben und Tod, Flucht, Krankheit usw. und ist insgesamt als eher dystopisch zu bezeichnen. Der Austausch untereinander ist von beiden Seiten positiv bewertet worden und war in der Zeit des ersten Lockdowns, der u.a. durch einen Rückzug in die Nationalstaatlichkeit (Stichwort „Grenzschließungen“) gekennzeichnet war, auch eine Möglichkeit, die eigene persönliche Situation der Bielefelder Studierenden aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Brasilien und gerade São Paulo wies im Projektzeitraum eine sehr hohe Inzidenz an

Corona-Erkrankungen und eine sehr hohe Sterberate auf, die von Seiten der brasilianischen Regierung heruntergespielt wurde. Auch über diese Situation und das persönliche Erleben tauschten sich die beiden Gruppen auf einer gemeinsamen Videokonferenz aus, durch die das Projekt mit dem Vorlesen von vier Texten, die in einer anonymen Abstimmung aller Studierenden die meisten Punkte erhielten, beendet wurde. In dieser Zusammenkunft wurde insbesondere von Seiten der Studierenden aus São Paulo der Wunsch geäußert, weiter in Kontakt zu bleiben. Sofern ich es als Lehrende beurteilen kann, wurden die persönlichen Kontakte leider nicht aufrechterhalten, was sicherlich auch auf die besonderen Belastungen der Studierenden in der Corona-Pandemie zurückzuführen ist, für weitere Projekte wäre zu überlegen, wie der Austausch auch über den Projektzeitraum hinaus weitergeführt werden könnte.

#### **4 Ein eher persönliches Fazit**

Die Ausführungen zur Rolle von Begegnungen im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und der Einblick in zwei Seminarprojekte zeigen, welches Potenzial in Begegnungen liegen kann – einmal bezogen auf die im Seminar verfolgten Lernziele, aber unter Umständen auch auf die Persönlichkeitsbildung. Der Erfolg oder die Auswirkungen solcher Begegnungen sind aufgrund unterschiedlicher individueller Ausprägung nur schwer zu fassen, mein subjektiver Eindruck als Lehrende ist aber, dass Einzelne von diesen Kontakten sowohl persönlich als auch beruflich geprägt werden. Trotz eines hohen organisatorischen Aufwands, vieler Unwägbarkeiten insbesondere in Bezug auf die Gruppendynamik und Verlässlichkeit der Teilnehmenden möchte ich als Dozentin im Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache für die Organisation und Durchführung von Kooperationsprojekten werben. Neben den skizzierten Zielen und Potenzialen stärken sie bestehende Kooperationen gewissermaßen von unten und tragen auch dazu bei, die DaF-Perspektive unseres Faches – hier im engeren Sinne in Abgrenzung zu DaZ zu sehen – stärker in das Bewusstsein der Lehrenden und vor allem der Studierenden zu rücken.

Nicht ganz unerheblich sind für mich als Lehrende aber auch die Begegnungen, die ich persönlich in solchen Lehrveranstaltungen mache. Zum einen sind Projektseminare in ihrer Gestaltung offener und flexibler als Veranstaltungen in den grundlegenden Modulen und ermöglichen daher auch eine andere Interaktion von Studierenden und Lehrenden und zum anderen erlauben sie mir als Lehrende auch einen Einblick in andere akademische Arbeitswelten, der eine andere Perspektive auf die eigene Situation und das eigene Handeln eröffnen kann.

## Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2014): Interkulturelle Begegnungsdidaktik für angehende Fremdsprachenlehrende: Theorie und Praxis. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Szczepaniak-Kozak, Anna (Hrsg.): *Kultur – Kommunikation – Kreativität – Reflexivität. Beiträge zum universitären Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 35–46.
- Albert, Ruth; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Jentges, Sabine (Hrsg.) (2017): *Hochschulen international vernetzen. Internationale Lehrkooperationen in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2, 99–112. (<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/158/153>. Letzter Zugriff: 17.12.2021).
- BMBF (2021): *Bericht der Bundesregierung zur internationalen Kooperation in Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019–2020. Politische Kurzfassung*. ([https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/2/31694\\_Bundesbericht\\_Internationale\\_Kooperation\\_2019-2020\\_Kurzfassung.html](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/2/31694_Bundesbericht_Internationale_Kooperation_2019-2020_Kurzfassung.html). Letzter Zugriff: 17.12.2021).
- Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.) (2001): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Stauffenburg.
- Claußen, Tina; Pawlowska-Balcerska, Agnieszka (2018): Internationale Lehrkooperationen am Beispiel eines deutsch-polnischen E-Mail-Tandems mit fortgeschrittenen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden. In: *Info DaF* 45/5, 655–671.
- Ehrenreich, Susanne; Woodmann, Gill; Perrefort, Marion (Hrsg.) (2008): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Fischer, Alexander M.; Hertsch, Max Florian (2014): „Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin“. Ein deutsch-türkisches Kooperationsseminar. In: *Info DaF* 41/6, 608–623.
- Grau, Maïke (2016): Auslandsaufenthalte von Lernenden. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Auflage. Tübingen: A. Francke, 276–279.
- Klippel, Johanna (2013): *Sprachlersituation Auslandsstudium. Eine qualitative Studie zu Lernerfabrungen ausländischer Studierender in Deutschland*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Koreik, Uwe (2017): Schwierigkeiten und Chancen von Lehrkooperationen. In: Albert; Adamczak-Krysztofowicz; Jentges (Hrsg.), 33–42.
- Koreik, Uwe; Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25/1, 563–648. (<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1027>. Letzter Zugriff: 17.12.2021).
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, DACH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 25/5, 523–544.
- Mehlhorn, Grit (2017): Begegnung und Begegnungssituationen. In: Suhrkamp, Carola (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler, 15–17.
- Reimann, Daniel (2020): Methoden des interkulturellen Fremdsprachenlernens. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.; Martinez Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Kallmeyer, 37–41.
- Rogge, Michael (2014): Going beyond the limitations of one’s own culture – Inter- und transkulturelle Lernerfahrungen in fremdsprachlichen Begegnungsprojekten. In: Matz, Frauke; Rogge, Michael; Siepmann, Philipp (Hrsg.): *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt a.M.: Lang, 153–165.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Oxford: Oxford University Press.
- Sato-Prinz, Manuela (2018): Kulturelles Lernen in Austauschprogrammen. In: Rocher, Jörg; Venohr, Elisabeth (Hrsg.): *Kultur- und Literaturwissenschaften. Kompendium DaF/DaZ, Band 7*. Tübingen: Narr, 285–296.
- Schmidt-Bernhard, Angela (2017): „Eigentlich sind wir gar nicht so verschieden – aber fremd fühle ich mich doch.“ Spezifika interkultureller Begegnungsprojekte zwischen Nachbarn. In: Albert; Adamczak-Krysztofowicz; Jentges (Hrsg.), 159–174.
- Spänkuch, Enke; Dittmann, Tim; Seeliger-Mächler, Bianca; Peters, Heidrun; Buschmann-Göbels, Astrid (Hrsg.) (2019): *Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen. Beiträge zur internationalen wissenschaftlichen Tandem-Tagung in Greifswald 2017*. Gießener Fremdsprachendidaktik. (<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/13935/>. Letzter Zugriff: 17.12.2021).
- Targonska, Joanna; Stork, Antje (2017): Wie Studierende gemeinsam lernen und lehren können – ein internationales Kooperationsprojekt zum Vokabellernen: Ziele, Inhalte, Ergebnisse. In: Albert; Adamczak-Krysztofowicz; Jentges (Hrsg.), 203–219.



# Von Elchen und Wasserwelten in Hannover

*Angela Wahner (Mainz)*

## 1 Einleitung

Ich habe von 1998 bis 1999, also im vergangenen Jahrhundert bereits und nur kurz, mit Uwe Koreik am Fachsprachenzentrum der G. W. Leibniz Universität Hannover zusammengearbeitet, aber diese Zeit gehört zu den Phasen in meinem beruflichen Leben, die mir auch dank der Kooperation mit ihm lebhaft in Erinnerung geblieben sind. Ob es ihm/Dir ähnlich geht, weiß ich natürlich nicht. Der Beitrag verdeutlicht meine Perspektive und soll zugleich Uwe als damaligen Kollegen lebendig werden lassen.

## 2 Ankommen

Als Uwe Koreik 1998 am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität in unser Team kam, war er in seinem Bulli morgens früh vor allen anderen angekommen. Das Gebäude, ein flacher Bau, der vormals zum Fachbereich Chemie gehört hatte, lag versteckt hinter alten Häusern und war beschattet von alten Bäumen, folglich nicht sehr leicht für Ortsfremde zu finden, auch mit Navi nicht. Uwe hatte sich also – wie wohl immer – zeitlich gut organisiert bei seiner langen Anfahrt zum neuen Arbeitsplatz. Er hat nie erzählt, wie ihm dieses Gebäude am Anfang erschien, das völlig unmodern war, aber auch fast ein bisschen idyllisch zwischen dem alten Continentalgebäude („Conti“), in dem die Germanistik zusammen mit den anderen Philologien untergebracht war, und dem Welfenschloss, Sitz der Universitätsverwaltung,

lag. Dieser „Brückenlage“ entsprach die Aufgabe des Fachsprachenzentrums: Fremdsprachen als Fachsprachen für technische sowie geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer anzubieten sowie Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber\_innen und Studierende zu organisieren und durchzuführen. Uwe pendelte im Laufe seiner Zeit in Hannover sehr oft zwischen diesen Einrichtungen hin und her, um dort sein Netzwerk auf- bzw. auszubauen.

### 3 Kollegialität und Kooperation

Netzwerken bedeutete am ersten Arbeitstag für ihn, die neuen Kolleg\_innen kennenzulernen: So besuchte Uwe jeden Einzelnen im Büro, um zu erfahren, worum er sich als Erstes kümmern sollte, welche Veränderungen man selbst für sinnvoll oder wünschenswert hielt. So stellte ich sehr schnell fest, dass wir im Bereich des studienvorbereitenden und -begleitenden DaF-Angebots weitgehend übereinstimmende Vorstellungen von Qualität und Bedarf hatten. Mittags folgte dann seine Einladung zum ersten gemeinsamen Mittagessen in großer Runde in der nah gelegenen türkischen Imbissstube, die auch sonst unser Treffpunkt zum Mittagessen war. Diese Details sind Beispiele für Uwes Teamgeist und seine Sozialkompetenz und für mich war es ein Verhalten, an das ich mich später gerne erinnerte.

Er gewann schnell das Vertrauen aller, punktete bei der Leitung mit eigenen Ideen und sorgte für eine bessere Außendarstellung der Leistung(en) der Kolleg\_innen am Institut. Ich selbst gewann einen hochkompetenten DaF-Kollegen, auf den ich zählen konnte, der empirisches Arbeiten stärker in den Arbeitsalltag integrierte und eine in Bielefeld ausgebildete Promovendin, Sigrun Schroth-Wiechert, zur Verstärkung ans Fachsprachenzentrum holte. Er fungierte als Mittler zur (wechselnden) Leitung des Instituts und zum Vorstand, der sich aus einer Gruppe von Professor\_innen verschiedener Fachbereiche zusammensetzte. Zielorientiert vernetzte Uwe Koreik das Fachsprachenzentrum, mehr als dies bis dahin der Fall gewesen war, mit den Fachbereichen der Universität, vertrat auch dort seinen Anspruch in Bezug auf gute Lehre und übernahm bei den Germanisten Seminare, die sicherlich diesen Ansprüchen auch gerecht wurden. Wir DaFler\_innen konnten von seiner Verbindung zum FaDaF, zum DAAD und zum Goethe-Institut profitieren.

Trotz der allmählichen Erweiterung seines Aufgabenfeldes in Hannover entstanden über gemeinsame Projekte Vorträge zur Vermittlung von Deutsch als Fachsprache für FaDaF-Tagungen und entsprechende Publikationen. Als vor unserem ersten gemeinsamen Vortrag auch bei unserer letzten Besprechung am Institut sein Vortrag noch nicht fertig war, ging er – zu Recht – von einer gewissen Verunsicherung meinerseits aus. Da er aber bereits für den Schluss den Elchvergleich als geniale Idee gefunden hatte, sah ich der Abreise bzw. dem Vortrag beruhigt entgegen – zu Recht, wie sich später zeigte.

Das vom Goethe-Institut im Vorfeld der Expo 2000 finanzierte Projekt „Wasserwelten“ konnte ich nur noch am Anfang begleiten, da ich kurz danach eine feste

Stelle am Fremdsprachenzentrum der Universität Mainz übernahm. Mir ist das erste gemeinsame Organisationstreffen in Erinnerung geblieben, da es Uwes effektive Arbeitsweise zeigte: Alles, was er im Gespräch notierte, waren wenige Daten und Wörter, die völlig ausreichten, um danach einen detaillierten Plan zu erarbeiten.

Unsere Kooperation führte zu einem kollegialen Vertrauensverhältnis, das über die Jahre bestehen blieb. Nach meinem Wechsel hielten wir Kontakt, auch wenn dieser außerhalb der FaDaF-Tagungen immer seltener wurde. Unsere beruflichen Wege kreuzten sich dann noch einmal für einen kurzen Moment in Bielefeld. Als Uwe 2006 den Ruf an die Universität Bielefeld annahm, war dies die Realisierung seines persönlichen Ziels, das er immer klar vor Augen gehabt hatte.

Die kollegiale Zusammenarbeit mit Uwe Koreik sowie der wissenschaftliche Anspruch und Teamgeist, die er mitbrachte, haben damals die Atmosphäre am Fachsprachenzentrum sehr positiv beeinflusst. Für mich war diese Kooperation sehr prägend und nicht selten habe ich mir später einen Kollegen wie Uwe an meiner Seite gewünscht, wenn es um die Umsetzung eigener Ideen und Ziele an meinem Arbeitsort ging.



# Museen – kulturelle Lernorte für DaF/DaZ

Lutz Köster (Bielefeld)

## 1 Einleitung

Museen als kulturelle Lernorte kommen in der DaF-/DaZ-Vermittlung so gut wie gar nicht vor. Beispielsätze in einem DaZ-Lernmaterial lauten dementsprechend: „Vor dem Museum ist eine Baustelle“ oder „Wenn es regnet, gehen wir ins Museum“ („Thematischer Basiswortschatz Deutsch als Fremdsprache A1-B1+“, Krüger-Beer 2017). Als eines der wenigen Lehrwerkbeispiele (Bsp. „DaF leicht“ A2.2, Klett 2015, „Begegnungen“ B1+, Schubert 2008) dient im Lehrwerk „Panorama“ B1.1 (Cornelsen 2017) ein fiktives *Museum für deutsche Geschichte* der Darstellung deutsch-deutscher politischer Geschichte.

Ausgearbeitete Stichworte zu ‚Lernort plus Museum‘ sucht man in den relevanten fremdsprachendidaktischen Nachschlagewerken und wichtigen DaF-/DaZ-Handbüchern vergebens, konzeptionelle Aufsätze sind an einer Hand abzuzählen (Bsp. Koreik; Köster 1997, Rohmann 2011, 2013), Projektdarstellungen gibt es einige wenige (Bsp. *Deutsch lernen im Museum*, zwei Veröffentlichungen des GI Georgien, in denen L1-spezifische Kulturaspekte in der L2 Deutsch behandelt werden, vgl. Meburishvili; Moraitis; Shalamberidze 2017, Adamczak-Krysztofowicz; Schmidt-Bernhardt; Stork; Storozenko 2016, Chen 2018).

Für das L2-Sprachenlernen scheinen dagegen Kunstmuseen inzwischen akzeptiert zu sein (vgl. Roll; Baur; Okonska; Schäfer 2017 u.a.m. sowie exemplarisch Folge 18 des *Deutschlandlabors* der *Deutschen Welle*<sup>1</sup>), wobei es in vielen Vorschlägen

---

<sup>1</sup> <https://www.dw.com/de/deutschlandlabor-folge-18-kunst/av-18719618>.

auch um die Aneignung des musealen Raums und seiner Regeln geht; Lernenden-Zitat aus Rymarczyk (2016: 272): „wäre schön, wenn das auch auf andere Museen übertragen [sic!] würde und wir solche Besuche noch öfter machen“. Auf die methodischen Vorschläge für die Spracharbeit in Kunstmuseen etwa von Karin Rottmann (Museumsdienst Köln) werde ich zum Schluss noch zurückkommen. Weitere Museumstypen wie Geschichtsmuseen (Stadtmuseen), Ethnologische (Völkerkunde-) Museen, Museen der Alltagskultur als Lernorte für das kulturelle Lernen harren dagegen noch der umfassenden fachlichen Reflexion und der Integration in die DaF/DaZ-Didaktik und -Methodik.

Impulse aus Koreik; Köster (1997) aufgreifend und basierend auf meinen Erfahrungen aus BA-/MA-Seminaren und -Studienfahrten, möchte ich skizzieren, wie verschiedene Museumstypen und einzelne, vor allem Geschichts-Museen als Lernorte verstanden werden können, möchte ich Anregungen geben, wie Konzepte der Geschichtsdidaktik und der Museumspädagogik für DaF/DaZ genutzt werden können.

Uwe Koreik, studierter Geschichtswissenschaftler, und ich haben sofort das Potenzial des 1994 neu errichteten *Hauses der Geschichte* (HdG, Bonn) erkannt und es in den folgenden Jahren auf vielen Exkursionen in Sprachkursen und Fachseminaren genutzt. Einige Jahre später wandten wir uns beide bei einer Studienfahrt 2006 dem *Deutschen Historischen Museum* (DHM, Berlin) zu, nahmen an einer Tagung der FU Berlin, Didaktik der Geschichte („Histotainment“ 2007) unter Beteiligung von Museumspädagoginnen des DHM teil und vertieften unsere Zusammenarbeit in einem gemeinsamen, unglaublich spannenden Seminar im Wintersemester 2007/08 – ein unter universitären Lehrbedingungen verständlicherweise wenig praktiziertes Verfahren, für das aber viele gute Gründe sprechen!

## 2 Museum

Museen haben fünf Kernaufgaben: Sammeln (und Dokumentieren), Bewahren, Erforschen, Ausstellen, Vermitteln (Walz 2016: 9). Definition und Kernaufgaben können grundsätzlich benannt werden, unterliegen aber kontinuierlich vielfältigen Diskussionen zu Aus- und Eingrenzungen von Institutionen (wie Archiven, Dokumentationszentren); in den Worten des ICOM, des Internationalen Museumsrats:

Ein Museum ist eine dauerhafte Einrichtung, die keinen Gewinn erzielen will, öffentlich zugänglich ist und im Dienst der Gesellschaft und deren Entwicklung steht. Sie erwirbt, bewahrt, beforscht, präsentiert und vermittelt das materielle und immaterielle Erbe der Menschheit und deren Umwelt zum Zweck von Studien, der Bildung und des Genusses.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> <https://icom-deutschland.de/de/icom-deutschland/handlungsfelder.html#museum>.

Sind also nicht forschende private Museen oder Unternehmensmuseen eingeschlossen, widersprechen die Lagerungsbedingungen vieler Museen nicht der Forderung des Bewahrens, können Einrichtungen ohne professionell ausgebildete Fachkraft den Begriff für sich reklamieren? Die in den Jahren 2016–2021 erfolgte deutsche Diskussion um das eigene Selbstverständnis, nachzulesen unter *Defining the museum*<sup>3</sup>, führte zu einer *word-cloud* (Diskussionsstand 2019) mit der eindeutigen Gewichtung der Vermittlung.

Die Museologie (Museumswissenschaft, Museumskunde) etablierte sich im Laufe des 20. Jahrhunderts (Walz 2016: 370ff.); einen bemerkenswerten Gedanken aus den *Theorien des Museums* von Anke te Heesen (2012: 15) möchte ich zitieren, der eine geläufige Alltagserfahrung wiedergibt:

Viele unserer Zugangsweisen, Erwartungen und Vorurteile gegenüber der Institution Museum rühren aus einem Verständnis und der Wahrnehmung des klassischen Kunstmuseums her: Das ruhige Stehen vor einem Objekt und die Versenkung in seine Betrachtung, das leise Durchschreiten der Gelehrsamkeit ausstrahlenden Räume, die Erfahrung eines gültigen Kanons, der sich eher dem Kenner als dem Laien erschließt [...].

Vielleicht der Hintergrund dafür, dass ein Museumsbesuch – trotz vieler und starker Veränderungen der Museumspraxis in den letzten Jahrzehnten – immer noch von sehr Vielen gemieden wird.

Die letzte *Statistische Gesamterhebung* für 2019 (Rahemipour; Grotz 2021) spricht von 111 Millionen Besuchern, ohne Aussagen darüber treffen zu können, welche sozialen Gruppen (Schulgruppen werden erfasst) denn nun die Museen besucht haben. Mandel; Renz (2014) stellen in ihrer Tagungsdokumentation heraus, dass etwa 10% Stammnutzer sind, etwa 50% der Bevölkerung allerdings nie eine Kultureinrichtung (Museen eingeschlossen) besuchen, Begriffe wie Bildungselite, Distinktion, Legitimierbarkeit, kulturelle Teilhabe und Zugangsbarrieren sind in diesem Kontext zu diskutieren. Mancherorts ist eine Veränderung des Museums-Begriffs zu beobachten: *Auswandererhaus* (Bremerhaven), *Haus* der Geschichte (Bonn), Markennamen wie *Kolumba* (Köln), *Grimmwelt* (Kassel), Kontaminationen wie *Borusseum* (Dortmund) und *Technoseum* (Mannheim) drücken „ein Selbstverständnis aus, das sich von traditionellen Konnotationen der Institution abzusetzen versucht“ (Baur 2010: 18, Anm. 4). Konzeptionelle Veränderungen müssten die Event- und Erlebnisorientierung wie auch die Erarbeitung einer Nachfrageorientierung (statt Angebotsorientierung) berücksichtigen, damit beispielsweise Migrantinnen stärker an den Kulturangeboten partizipieren können (vgl. Allmanritter 2014).

Das Jahr 2019 brachte übrigens mehrere für die Kulturvermittlung relevante Jubiläen – 1919 und 1989 – mit sich, die in Sonderausstellungen thematisiert wurden

---

<sup>3</sup> <https://icom-deutschland.de/de/component/content/article/31-museumsdefinition/306-konsultationsstufe-von-icom-define.html>.

(vgl. Rahempour; Grotz 2021: 21f., 24ff.); im mehrperspektivischen Erinnerungsort Weimar wurde rechtzeitig im Juli 2019 das *Haus der Weimarer Republik* eröffnet.

Museumsdichte und Museumsvielfalt ist ein europäisches und nordamerikanisches Phänomen, wie der *Weltkulturatlas* (Knubben; Schöls; Braun 2019: 94f.) verdeutlicht, der das regelmäßig aktualisierte Museumsverzeichnis des Berliner DeGruyter-Verlags (zuletzt *Museums of the World*, 27. Auflage 2020<sup>4</sup>) visuell umsetzt. Es ist somit keine Überraschung und verallgemeinerbar, dass die meisten DaZ-Lernerinnen eines Kasseler Sprachkurses noch nie in einem Museum gewesen waren (Fohr 2020: 9).

In der Bundesrepublik gibt es laut *Museums of the World* ca. 6.200 Museen (andere Veröffentlichungen sprechen von 6.800 Museen, vgl. Rahempour; Grotz 2021: 37), vom 1. *Deutschen Bockbier-Museum* in Taucha bis zu *Zentrale Kustodie und Universitätsmuseum* in Halle/Saale. Alle diese Museen sind – sicherlich unterschiedlich gewichtbar – Institutionen des kulturellen Gedächtnisses, besonders in Geschichtsmuseen findet aber die „Konstruktion von Geschichte“ (Assmann 2007) statt. Pieper (2010: 191) beschreibt in ihrem Aufsatz ausführlich „[d]ie Parallelen und Interdependenzen zwischen der Manifestation von Erinnerung als leitendes Konzept kulturwissenschaftlicher Betrachtungen und dem Museum als Erinnerungs-, Repräsentations- und Konzeptionsraum“ mit ihren „Einschluss- und Ausschlussverfahren“ (ebd.: 190).

Museen zeigen beispielsweise, wie Migrationserfahrungen in Deutschland erinnerungspolitisch behandelt werden und welchen Veränderungen sie unterliegen:

Die Festigung einer europäischen Identität und eines gemeinsamen europäischen kulturellen Gedächtnisses ist mit Sicherheit ein Grund, warum die Migrationsgeschichte nun in Museen und Ausstellungen neu geschrieben werden soll. (Arnold-de Simone 2008: 56)

Migrationserfahrungen, in Sonderausstellungen und vermehrt auch in überarbeiteten Dauerausstellungen, werden zunehmend ab den 2000er-Jahren diskutiert unter dem Aspekt, dass Museen „Leitfunktionen wahr[nehmen] in der Suche nach unserer kulturellen Identität“ (Brehm 2011: 41). Medial ist das Thema stark von Jubiläen abhängig; in der Sendereihe des WDR *Erlebte Geschichten*, in der ältere „Menschen, die etwas zu sagen haben“ (Bittner; vom Hofe 2006: 7), sich ihrer Erfahrungen erinnern und die ich seit Jahrzehnten begleite, habe ich diese Form der *oral history* in nur ganz wenigen Beiträgen von Migrantinnen hören und in entsprechenden Seminaren einsetzen können. Anders stellte sich die Situation 2021 dar, als aufwändig an das Anwerbeabkommen mit der Türkei im Jahr 1961 erinnert wurde.

Museen präsentieren Objekte, polyseme Zeichen, die kontext- und rezipientenabhängig zu interpretieren sind und durch Authentizität, Echtheit und Originalität – deren epistemisches Potenzial wird gern auch als *Aura* bezeichnet – man „spürt [...] die Nähe und Faszination der Originale sowie deren sinnliche Ausstrahlung“

<sup>4</sup> <https://www.degruyter.com/serial/motw-b/html>.



(Vogel; Bresky 2003: 54) – gekennzeichnet sein sollen; in seinem Resümee zeigt sich Weindl (2019) skeptisch, ob der Aura-Begriff tatsächlich adäquat zu verwenden ist. Die Ankündigung des neuen Präsidenten des DHM im Jahr 2011, auch Repliken zuzulassen, sorgte dann auch für ein wenig Aufsehen in der Presse und wurde als Kurswechsel gesehen. Objekte können im Rahmen der Ausstellungs-dramaturgie, ein fester Begriff in der Museumspädagogik, durch Inszenierungen und Szenografien (Narrative) unterstützt werden, der vielfältig gestaltete Raum als Mittel der Interpretation findet in historischen Ausstellungen sein „größtes Anwendungsgebiet“ (Baur 2016: 262).

Die Museumdepots sind sehr gut gefüllt, nur 1–6% aller Dinge werden überhaupt ausgestellt, ein Verweis auf komplexe Auswahlprozesse, die der Präsentation der Objekte vorausgehen und die im Idealfall in Abstimmung von Kuratoren und Museumspädagogen stattfinden.

### 3 Museumstypen

Ohne auf Grundprobleme einer Museumstypologie (Walz 2016: 78ff.) einzugehen, möchte ich einige landeskundlich-kulturwissenschaftlich interessante Museumstypen kurz vorstellen.

Geschichtsmuseen sind als gesamtdeutsche, Landes- und Regional- sowie als Stadt-/Ortsmuseen konzipiert. Deren kulturelle und politische Funktion wie auch die Darstellbarkeit und Erzählbarkeit sowie Lernbarkeit von Geschichte wird seit Treinens Diktum (1991: 11) „Museen als Lernorte sind eine irri-ge Annahme“ kontrovers diskutiert. Eine vergleichende Aufbereitung und Analyse der Positionen kann an dieser Stelle nicht geleistet werden (vgl. in Auswahl: Treml 2003, Pleitner 2006, Sauer 2009, von Borries 2009, Bräit 2013, Verbindungen zur Besucherforschung liegen nahe).

Ethnologische Museen, ehemals Völkerkundemuseen, sind auf dem Hintergrund eines „lebhaften Erinnerungsaktivismus um die Kolonialvergangenheit und deren Spuren in der deutschen Erinnerungslandschaft“ (Wüstenberg 2020: 4) sicherlich das in der Gegenwart am heftigsten diskutierte Konzept – Völger hat bereits im Jahr 1991 Argumente gegen „klassische“ Völkerkundemuseen vorgebracht.

Technik- und Industriemuseen haben sich konzeptionell zu sozialgeschichtlichen Museen weiterentwickelt, die Industriekultur als Darstellung technischer Entwicklungen und ihre Alltagskultur in ihrer regionalen Einbettung zeigen wollen.

Naturmuseen sind ein sehr ausdifferenzierter Museumstyp (biologische, mineralogische, geologische, paläontologische, zoologische Museen), sie öffnen sich dem Thema Mensch und Natur, thematisieren Ökologie und geben die Trennung in Ausstellung und Depot auf (Schaudepot).

Museen der Alltagskultur (Volkskunde) präsentieren häufig die bäuerliche Lebenswelt, typisch sind die Freilichtmuseen mit körperlich-ästhetischen Erfahrungen

des Reenactments, sie beziehen heute aber auch nicht-bäuerliche Sozialgruppen mit riesigen, sammlungswürdigen „Dingwelten“ (Waldemer 2016: 93) ein.

Eigenständige Spezialmuseen wie das *rock'n'popmuseum* (Gronau) und die *Grimmwelt* (Kassel) beziehen sich auf Musik und Literatur, typische Lernbereiche und Methoden der Kulturvermittlung.

Kunstmuseen sind bereits in DaF/DaZ angekommen, sprachliches wird mit ästhetischem Lernen verknüpft (Rottmann 2015); schon früh entwickelt (Otto; Rottmann 1997, Themenheft 17/1997 zu Kunst und Musik im Deutschunterricht von „Fremdsprache Deutsch“), können einige Methoden in variiert Form brauchbar in der Vorbereitung eines Besuchs eines Geschichtsmuseums sein, hängen dort doch viele alte und sehr alte Bilder, deren Lesbarkeit von den Museen manches Mal vorschnell vorausgesetzt wird. Thamer (2013: 93) hinterfragt die „museologische[n] Entscheidung[en]“, viele Gemälde im DHM zu präsentieren, Hartung (2007: 5) verweist auf die Gefahr, Gemälde – anders als im Kunstmuseum – im Kontext Geschichtsmuseum als „Abbilder der historischen Wirklichkeit“ aufzufassen.

Ausstellungen unterliegen der kontinuierlichen Überarbeitung, gesteuert durch finanzielle Mittel und konzeptionelle Überlegungen. Die Dynamik der Präsentationsveränderung wird besonders im HdG (Bonn), das regelmäßig erweitert wird, im bis 2025 geschlossenen DHM und auch im lokalen *Historischen Museum* Bielefeld deutlich, das unterfinanziert ist und bei der der Chronologie folgenden Überarbeitung noch nicht in der an Besuchererfahrungen anknüpfbaren Nachkriegszeit angekommen ist. Überarbeitungen bieten immer die Gelegenheit, eigene Narrative zu überprüfen und das Museum als zeitbasierte Institution zu reflektieren.

## 4 Lernort Museum

Den aktuellen Diskussionsstand unseres Fachs zum Lernort bildet Burwitz-Melzer; Königs; Riemer (2015) ab, dort taucht der Begriff pflichtschuldig erwähnt in mehreren Beiträgen auf (131, 144, 221, 230), nur an wenigen Stellen wird er fachlich und methodisch knapp in DaF/DaZ integriert (Klippel, Königs, Lütge), ein wenig umfangreicher bei Koreik und bei Rymarczyk. Die intensiven Diskussionen in der Erziehungswissenschaft (Bsp. Graf; Noschka-Roos 2009), Geschichtsdidaktik (Bsp. Schneider 1997) und Museumspädagogik (Bsp. Commandeur; Kunz-Ott; Schad 2016) müssen für unser Fach noch aufgearbeitet werden.

Museen sind Orte des kulturellen Erinnerns, dort werden Sinnzusammenhänge gezeigt und problematisiert, das Vergangene im Gegenwärtigen (ABCD-Thesen 1990). Auf museale Präsentationen übertragbar, fordert Koreik (2015: 19f.), Winkler (2011) zitierend:

[N]icht die Anhäufung von Wissen ist das, was wir den Studierenden vermitteln sollten, sondern die Erkenntnis von Zusammenhängen, die Fähigkeit, einzelne Erscheinungen in einen größeren Kontext einzuordnen. Das setzt

in allererster Linie Problemverständnis voraus, die Fähigkeit, nach Motiven, Handlungsspielräumen und Alternativen der Akteure zu fragen. Das ist die Grundlage jedes historischen Urteils.

Geschichtskultur meint die institutionelle, aber auch mediale Verarbeitung und Darstellung von Geschichte, in historischen Ausstellungen und in letzter Zeit besonders in Geschichtsfilmen:

Im Kontext kollektiver Erinnerungsprozesse übernehmen Fiktionen, die Zeitgeschichte narrativ aufgreifen, wichtige kulturelle Funktionen [...]. Die von entsprechenden Erzählungen tradierten Motive und Themen sind oftmals diskursbestimmend. (Preußer 2018, zit. nach Koreik 2020: 263)

Man müsse jetzt, so Koreik (2020: 264), „davon ausgehen, dass gerade deutsche Spielfilme mit historischen Inhalten von einer außerordentlich prägenden Kraft für das Geschichtsbild ausländischer Lernerinnen der deutschen Sprache sind.“

Der schon in der ICOM-Definition erwähnte „Genuss“ verweist auf die inzwischen etablierte Auffassung, dass Museen Orte des Edutainments sein müssen, an denen, im Sinne einer Erlebnisorientierung, Lernen – in einem eher konstruktivistischen Verständnis – in Begegnungen mit Originalen partizipativ und interaktiv und gesteuert durch Vorwissen und Motivationen stattfindet. Die Event- und Erlebnisorientierung der späten 1990er-Jahre hat somit auch die Museen erreicht; an sog. Museumstagen kommt dann eben „nicht das typische Museumspublikum“ ins Museum (Leiterin des *Museums Huelsmann*, Bielefeld; NW 14.05.2018) – und muss von der Museumspädagogik abgeholt werden.

## 5 Museumspädagogik

„Die Idee, dass historische Objekte aus sich selbst oder durch ihre Inszenierung sprechen, überfordert die meisten Besucher“ (Vogel; Bresky 2003: 53). An Objekten können Entstehungsbedingungen, Verwendungsweisen, Gesellschaftszusammenhänge und Symbolbedeutungen gezeigt werden. Dies unter Beachtung der Prinzipien von Aktivierung, Interaktion und Partizipation, denen die Museumspädagogik folgen soll (vgl. ausführlich hierzu Commandeur et al. 2016). Die Vermittlungsmethoden Führung (Zielsetzung, Auswahlkriterien, Gruppenbezug, Objektdarstellung) und Führungsgespräch sind häufige und empirisch wenig erforschte Methoden; Nettke (2010: 57) betont, dass überwiegend „ein autokratischer Arbeitsstil angewendet“ wird, der Einbezug der Teilnehmenden vernachlässigt wird. Audiorundgänge (Audioguides) bilden ein beliebtes Angebot, sie können nach Interessenschwerpunkten (Alter, Thema) differenziert sein, ermöglichen eine stärkere Individualisierung der Eigenaktivitäten (Auswahl von Objektgeschichten etc.).

Klassische Angebote sind Themen- und Objekttexte auf mehreren Informationsebenen mit den Problemen Verständlichkeit und Wissensvoraussetzungen,

Bilder (s.o.) und Fotos; Hands-on-Bereiche (Vogel 2004: 104) fordern zum Öffnen von Schubladen und Türen auf. Hörstationen (Kopfhörer, Hörduschen) und Filme verlangsamen den Durchgang und knüpfen an mediale Gewohnheiten an. Computer mit Touch-Screens sind mehrsprachig ausgelegt und ermöglichen eigene Recherchen, VR-Brillen erweitern die Wahrnehmung und iCards ermöglichen den Abruf von Informationen zu bestimmten Personen an Medienstationen (*Auswandererhaus*, Bremerhaven).

Begehbare Installationen bieten körperlich-sinnlichen Nachvollzug bis hin zu Mitmachangeboten theaterähnlicher Art oder Schauspielerinnen stellen junge Spinnerinnen des 19. Jahrhunderts dar (*Historisches Museum Bielefeld*). Neben Sehen und Hören werden weitere multisensorische Eindrücke wie Tasten und Riechen angeboten (*Hygiene-Museum*, Dresden).

In der methodischen Phasentrias von Vorbereitung, Besuch und Nachbereitung stehen auf den Museumswebseiten Audiotexte bereit, die bereits vor dem Besuch heruntergeladen und bearbeitet werden können (*Rautenstrauch-Joest-Museum*, Köln), wie auch Objektgeschichten verfügbar sind und in Schausammlungen und vermehrt auch in Depots recherchiert werden kann. Kontextualisierung bietet das Onlineportal LeMO (*Lebendiges Museum Online*) sowie die Sendereihe *Museums-Check*, die seit 2010 in *3sat* läuft und auch Raumeindrücke der Museen wiedergibt.

Oft nur regional wahrgenommene museumspädagogische Materialien für alle drei Phasen (Arbeitsblätter, Suchspiele) stehen digital bereit, einigen Textangeboten fehlt allerdings, so Pandel (2003: 17) kritisch, eine zentrale Eigenschaft: die Deutungskompetenz zu steigern, „sich mit den Objekten auseinanderzusetzen, Sehhilfen zu geben und die Zusammenhänge sehen zu lernen“ – Erweiterungen hin zu Museumskoffern, Werkstätten und *study rooms* sind inzwischen hinzugekommen.

Während des Aufenthalts können Protokolle einer teilnehmenden Beobachtung (Ludwig 2014: 54) angefertigt werden oder, alle drei Phasen verbindend, ein *museum journal* (Rymarczyk 2016: 269), in das Erwartungen, Beobachtungen, aber auch Redemittel eingetragen werden können. Aus Projekterfahrungen am *Holocaust-Mahnmal* in Berlin während einer Studienfahrt ist eine Abschlussarbeit entstanden, für die internationale Besucherinnen nach ihren Eindrücken und Interpretationen gefragt wurden (Koppmann 2011), dies scheint mir auch übertragbar zu sein auf andere Lernkontexte.

Auf wichtige Probleme interkultureller Kommunikation macht Rohmann (2013: 200ff.) aufmerksam, Objekte und Objektgeschichten müssen

in die jeweils andere Kultur ‚übersetzt‘ werden [...]. Das bedeutet, dass sich zukünftige Kulturmittler nicht nur das entsprechende Themenfeld erschließen müssen [...], sondern auch die von der einheimischen Erinnerungskultur geprägte Sichtweise, wie sie in der Szenografie zum Ausdruck kommt, und die Art der Inszenierung (ebd.: 203).

Kenntnisse *kultureller Deutungsmuster* (Altmayer) sind also vonnöten.

Die Bielefelder BA-Arbeit von Korb (2008) untersucht empirisch den kommunikativen Austausch und das Eingehen auf Lebenswelt und Vorwissen der internationalen Studierenden bei Führungen in drei Geschichtsmuseen – mit ernüchternden Ergebnissen zur Besucherorientierung. Ein inzwischen erprobter Ansatz, aber nicht überall und in allen Museumstypen realisierbar, wird in Projekten wie *Multaka: Treffpunkt Museum – Geflüchtete als Guides in Berliner Museen*<sup>5</sup> umgesetzt (vgl. Ziese 2016).

Integraler Bestandteil der Museumspädagogik mit dem Primat der Besucherorientierung ist die Besucherforschung, auf deren heterogene Methodik (quantitative und qualitative Besucherstrukturanalyse, Besucherbeobachtung, experimentelle Forschung) und Ergebnisse an dieser Stelle lediglich verwiesen werden soll. Diskussionsstand, konzeptionelle Rahmung und aktuelle Herausforderungen fasst Noshka-Roos (2016) zusammen, zur Besucher- und Nichtbesucherforschung ist auf das Heft 87 von *Standbein – Spielbein* (2010) sowie den Mehrmethodenansatz von Schröder (2013) hinzuweisen, Thoma; Prenzel (2009) stellen subjektive Lernbegriffe bezüglich Schule und Museum vor.

Aspekte von Gebäudearchitektur (vgl. Kretzschmar 2012) und Ausstellungs-(Innen-)Architektur verlangen zwingend, dass man Museumsgebäude (s.u.) und Ausstellungen auch vor Ort wahrnimmt, etwa im HdG die Zuordnung von Raumfahrt zu den Auschwitz-Prozessen (Koreik; Köster 1997: 357), zumal Neubauten auf Symbolik und auf körperlich-sinnliche Erfahrung des umgebauten Raums setzen (Bsp. *Militärhistorisches Museum der Bundeswehr* Dresden, HdG, *Jüdisches Museum* Berlin); Tagesexkursionen und mehrtägige Studienfahrten sind der notwendige Rahmen hierfür.

Die genannten museumspädagogischen Aspekte dienen sowohl der Analyse auf universitärer Ebene – Anfertigung einer Checkliste – als auch in großen Teilen der Methodik eines Museumsbesuchs.

## 6 Ausgewählte Museen, die ich mit Studierenden besucht habe

### *Deutsches Auswandererhaus* (Bremerhaven)

Im Zentrum steht die Auswanderung von etwa sieben Millionen Deutschen; die neue erweiterte Dauerausstellung zur Einwanderung (seit Juli 2021) reagiert auf Defizite der alten Präsentation und baut nun angesichts neuerer, auch rassistischer Einwanderungsdiskurse die Reflexion des eigenen Meinungsbildungsprozesses während des Rundgangs ein. *Museum of the year* 2007 aufgrund vieler innovativer Raumkonzepte, die notwendige Individualisierung abstrakter Zahlen geschieht durch Abruf personenbezogener Informationen an Medienstationen (iCard, auch im *Zeitge-*

---

<sup>5</sup> <https://multaka.de/>.

*schichtlichen Forum* Leipzig eingesetzt) und durch Verweise auf Erinnerungsobjekte. Die *Ballin-Stadt* in Hamburg verfolgt ein ähnliches Ausstellungskonzept.

#### *Militärhistorisches Museum der Bundeswehr* (MHM, Dresden)

Kennzeichen sind der grandiose Umbau des barocken Militärgebäudes durch Daniel Libeskind (keilförmiger Neubau), die Konzeption einer „Kulturgeschichte der Gewalt“<sup>6</sup> (2021-08-01), ein traditionell chronologischer und ein thematischer Parcours, eindruckliche künstlerische Installationen (Atomblitz), neben Sehen und Hören und Anfassen auch Riechen: die sinnliche Erfahrung des Stellungskriegs im Ersten Weltkrieg.

#### *Haus der Geschichte Österreich* (Wien)

Die lange Diskussion um Gründung und Konzeption zeigt – auf einer Metaebene – die politische Brisanz, die ein Museum der Gegenwartsgeschichte haben kann (vgl. Sommer; Uhl; Zeyringer 2018). Der Balkon Richtung Heldenplatz, auf dem Hitler 1938 den „Anschluss“ verkündet hatte (vgl. Ernst Jandl, *wien heldenplatz* von 1966), war bei unserem Besuch nicht zugänglich – wegen erwarteter Neonazi-Aktivitäten. Die Führung durch die Dauerausstellung zeigte, dass die DaF-Studierenden wenig bis gar kein Einordnungswissen hatten, von den dargestellten Einzelereignissen und Objekten ganz zu schweigen.

#### *Hanse-Museum* (Lübeck)

Eine Luftschleuse zu Beginn ermöglicht es klimatisch, Originalschichten der Ausgrabung zu erhalten, Kaianlagen wurden ausgegraben, das Museum befindet sich an einem authentischen Ort. Die Tickets bieten die Wahl eines Schwerpunktthemas wie *Leben in Unsicherheit und Armut* an Medienstationen, die Inszenierungen finden sich in abgedunkelten Räumen in quasi natürlicher Beleuchtung. Wichtig ist die Präsentation deutscher lokaler Geschichte als einer frühen europäischen Geschichte.

#### *Jüdisches Museum* (Berlin)

Ebenfalls ein grandioser Bau von Daniel Libeskind: „Die Architektur ist in der Tat ein großer Attraktor“ (Birkert 2003: 48), daneben werden als Besuchsgründe das Interesse an deutsch-jüdischer Geschichte, jüdischer Religion und Tradition genannt – die Erwartung eines Holocaust-Museums weisen die Programmleiterinnen der Jüdischen Museen und Frankfurt a.M. und Berlin entschieden zurück, sagen allerdings auch: „Ohne Holocaust gäbe es in Deutschland keine jüdischen Museen“ (taz 21./22.3.2020).

<sup>6</sup> <https://www.mhmbw.de/#das-museum>.

*Haus der Geschichte* (Bonn)

Deutsche und internationale Studierende eines Landeskundeseminars des BA-DaF-Studiengangs schrieben im Juli 2001 in Reaktion auf Aufgabenstellungen (Zeitabschnitte und Objekte, durchgängige Themen, Objektgeschichten, Mythen, Vergleich zum Heimatland) und in ihren Reflexionen von Überraschungen (Mao und die deutsche Studentenbewegung), emotional Beeindruckendem (Suchdienstkartei, Lebensgeschichten ‚normaler‘ Leute), Unbekanntem (Rolle der Frau in der BRD), originalen zeugnishaften Objekten, dem Zusammenhang von Alltag und Politik, der nicht adäquaten Darstellung der hier lebenden Ausländer ... und dem wiederholten Hören von Audiotexten, weil man sie verstehen wollte.

*Grimmwelt* (Kassel)

Deutsche und internationale Studierende eines Märchenseminars des BA-DaF-Studiengangs waren 2017 in der *Grimmwelt*, einem Haus ohne eigene Sammlung, also eigentlich kein ‚Museum‘. Die Reflexionen erbrachten in großer Übereinstimmung: die Märchensammlung spielt entgegen der einhelligen Erwartung nur eine untergeordnete Rolle, kritisiert wurden Umfang des gesellschaftlichen Hintergrunds und Darstellung der Romantik, ebenso einige künstlerische Umsetzungen, die z.T. nicht kindgerecht waren – wie auch die Ausstellung in einen Erwachsenenteil (Wörterbuch) und Kinderteil (Märchen) getrennt schien. Interessant die Bemerkungen zur Führung durch museumspädagogisch nicht vorgebildete Studierende: Die Reihenfolge war nicht einsichtig und bei Nachfragen wurden kaum und gar keine Antworten gegeben. Schließlich wurde der Aufwand kritisiert, für einen Aufenthalt von zwei bis drei Stunden insgesamt elf Stunden unterwegs zu sein.

*Deutsches Historisches Museum* (Berlin)

„Deutschlands nationales Geschichtsmuseum“, heißt es programmatisch auf der Webseite,<sup>7</sup> Großprojekt aus den Jahren des Museumsbooms (Puhle 2012). Das repräsentative Gebäude des Zeughauses bedingt eine „faktische Kraft der Räumlichkeiten“ (Thamer 2013: 92), mit chronologischer Darstellung politischer und Herrschaftsgeschichte, mit Vertiefungsräumen, mit einer Auswahl von 6.000 Objekten aus dem Depot mit einer Million Objekten, ein „nationaler Erinnerungsort“ (Thamer 2013: 85). Die Dauerausstellung, sehr kritisch durch Geschichtswissenschaftler wie etwa Kocka begleitet, wird nun bis 2025 überarbeitet.

---

<sup>7</sup> <https://www.dhm.de/museum/ueber-uns/>.

*Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen* (Berlin) und *Gedenkstätte Museum in der „Runden Ecke“* (Leipzig)

Eindrückliche Führungen durch diese Stasi-Relikte mit Zeitzeuginnen, die von ihrer Angst auf den ersten Demonstrationen ihres Lebens 1989 berichten oder davon, welche schlimmen Erfahrungen sie in jenem Berliner Stasi-Gefängnis machten.

*Deutsches Hygiene-Museum* (Dresden)

Ein für DaF wichtiges Museum, gewidmet der Körpergeschichte, den kulturellen Kodierungen des Körpers; Körperbilder, Tischsitten, kulturelle Kodierung des Geschmacks, globale Nahrungsverteilung sind einige der Themen. Zum Zeitpunkt unseres Besuchs konnten wir eine eindruckliche Sonderausstellung zu „Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen“ (2018) sehen.

*Museum für Völkerkunde* (Hamburg)

Seit 2018 *MARKK Museum am Rothenbaum – Kulturen und Künste der Welt*, folgte ursprünglich und auch noch zum Zeitpunkt unserer Studienfahrt einer geografischen Ordnung der Kulturen, war „kultur-, gesellschafts- und bildungspolitisch überholt“ und „kolonial“ in den „konzeptionellen Prämissen“, wie bereits früh diskutiert worden war (Völger 1991: 146).

*Weltmuseum* (Wien) und *Museum Fünf Kontinente* (München)

Benennungen, die für (Aly 2021: 17) „Verbalmimikry“ darstellen, die vom Eurozentrismus und – so Aly weiter – vom Diebstahl großer Bestände unter kolonialer Gewaltherrschaft ablenken soll. Tatsächlich gibt es aber (Wien) eine stärker thematische Ordnung, diskursive Säle zur völkerkundlichen *Wiener Schule*, zu Migration und Globalisierung, an Medienstationen häufig mit Statements der Menschen aus den Herkunftsregionen.

*Rautenstrauch-Joest-Museum Kulturen der Welt* (Köln)

Die nicht geografische, sondern thematische Darstellungsweise (Bsp. Bereiche Kleidung & Schmuck, Religionen, Tod & Jenseits) ist sofort anschlussfähig an DaF/DaZ, bemerkenswert ebenfalls die museale Selbstreflexion (*Begegnung und Aneignung, Vorurteile*).

*NS-Dokumentationszentrum* (München)

Das Münchener ehemalige *Braune Haus* gehört mit einem Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau zur Geschichte Münchens als „Wiege der Gewalt“<sup>8</sup>, so wie zum Erinnerungsort Weimar zwingend das *Goethehaus*, das *Nationaltheater* und *Buchenwald*

<sup>8</sup> Plakattitel 2017: [https://www.ns-dokuzentrum-muenchen.de/fileadmin/user\\_upload/07\\_publicationen/flyer\\_broschueren\\_downloads/nsdoku\\_infolyer\\_d\\_e\\_web.pdf](https://www.ns-dokuzentrum-muenchen.de/fileadmin/user_upload/07_publicationen/flyer_broschueren_downloads/nsdoku_infolyer_d_e_web.pdf).



gehört. KZ- und Gedenkstättenbesuche sind ein kontrovers diskutiertes Thema im schulischen Kontext und in der außerschulischen Jugendarbeit. Konzepte emotionalisierender Authentizität von Gedenkstätten in der politischen Bildung lehnt etwa Volkhard Knigge, zu der Zeit Direktor der Gedenkstätte Buchenwald, ab: „Weinen bildet nicht“ (Spiegel Spezial 08/1995: 135, weiterführend: Knigge 2010 und Messerschmidt 2016). Eine schnelle Sichtung von Lehrwerken für Orientierungskurse ergab keine Berücksichtigung dieses Themas außer einer fahrlässig kontextlosen Aufgabe mit briefmarkengroßen Fotos in *Mein Leben in Deutschland* (Buchwald-Wargenau 2018: 57, vgl. die Rezension von Ghobeysi 2019). Doch scheinen solche Exkursionen in Orientierungskursen stattzufinden, leider fehlen dazu differenzierte Rückmeldungen (Tissot; Croisier; Pietrantuono Baier; Ninke; Rother; Babka von Gostomski 2019: 95, Dank an Silke Ghobeysi).

#### *DDR Museum und Museum in der Kulturbrauerei* (Berlin)

Beide legen ihren Schwerpunkt auf die DDR-Alltagsgeschichte (vgl. auch Ludwig 2014), eine notwendige Ergänzung zur Diktaturgeschichte im *Zeitgeschichtlichen Forum* (Leipzig), das die politische Geschichte der DDR und auch die Zeit nach der sog. Wiedervereinigung darstellt, der Titel der überarbeiteten Dauerausstellung seit 2018 ist „Diktatur und Demokratie nach 1945“. Die Widersprüche des 20. Jahrhunderts versinnbildlicht der „Jahrhundertschritt“ von Wolfgang Matheuer, eine schreitende kopflose Skulptur mit Hitlergruß und kommunistischer Faust, direkt vor dem Gebäude aufgestellt (vgl. Lindner 2005).

#### *Willy-Brandt-Haus Lübeck*

Eine der sechs Politikergedenkstiftungen des Bundes, auf der Homepage wird selbstironisch formuliert: „Machen Männer die Geschichte?“<sup>9</sup>

## 7 Aktuelle Diskussionen

*Dokumentationszentrum Flucht, Vertreibung, Versöhnung* (Berlin) Breslau taucht in 1.300 Kommunen in Straßennamen auf (Jung 2014), bis heute erinnern Straßennamen in Bielefeld wie Danziger, Münsterberger und Gumbinner Straße an die Vertreibung – lange Zeit ein umstrittener Teil der deutschen Erinnerungskultur (Hirsch 2003). Nach heftigen politischen Auseinandersetzungen 2021 eröffnet, kein ‚Museum‘ im klassischen Sinn, befasst sich die Ausstellung nun mit der deutschen und der europäischen Dimension von Flucht und Vertreibung im 20. Jahrhundert.

Deutsche Kolonialgeschichte, Provenienzforschung, Restitution; die Auseinandersetzung mit dem NS-Raubgut dauert noch an, längst hinzugekommen und immer dominierender werden, spätestens aus Anlass der Eröffnung des *Humboldt-*

---

<sup>9</sup> <http://politikergedenkstiftungen.de/>.

*Forums 2021* in Berlin, Fragen gestellt nach dem generellen Umgang mit der deutschen Kolonialgeschichte, dem Umgang mit kolonialen Exponaten in Museen (Raubkunst), dem Umgang mit menschlichen Gebeinen in Forschungsinstituten (Holfelder 2020, Zimmerer 2013 zu Erinnerungsorten der Kolonialgeschichte). 2021 vertiefte der Historiker Aly die Diskussion um das *Luft-Boot* aus den Beständen des *Ethnologischen Museums* Berlin, Rückgaben (?) von *Benin-Bronzen* werden von der Kulturstaatsministerin Grütters in Aussicht gestellt. Museumsstandort und -gebäude unterliegen symbolpolitischen Entscheidungen, zu fragen ist in diesem Fall, ob die Rekonstruktion des kaiserlichen Herrschergebäudes mit einer Kuppelschrift, die einen christlichen Machtanspruch formuliert, der angemessene Ort für ethnologische Sammlungen ist, die im imperialen 19. Jahrhundert zusammengetragen worden waren.

Weitere Museen sehen sich gezwungen, ihre Ausstellungskonzeption und die Herkunft ihrer Objekte zu hinterfragen (Deutscher Museumsbund 2021).<sup>10</sup> Die Tabuisierung und Verdrängung der eigenen kolonialen Vergangenheit spiegelte sich sinnbildlich im Kolonialismus-Kasten in der Dauerausstellung des DHM<sup>11</sup>, der unscheinbar und abgetrennt von anderen Themen behandelt wurde; das DHM stellte sich 2016 der gegenwärtigen Diskussion in einer vielbeachteten Sonderausstellung.

Musealisierung von Einwanderung und Migration; es existiert – dies ist bereits symptomatisch – in der Bundesrepublik (noch) kein eigenständiges Migrationsmuseum, das das kulturelle Erbe der Einwanderer und ihrer Nachkommen würdigt. Das *Auswandererhaus* hat seine später kuratorisch hinzugenommene Perspektive der Einwanderung erst 2021 deutlich erweitert, das DOMiD (Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland) hat inzwischen eine gesicherte öffentliche Finanzierung für ihr geplantes *Haus der Einwanderungsgesellschaft* in Köln und damit eine Zukunft. Konzeptionelle Beiträge (Bsp. Wonisch; Hübel 2012), ein Themenheft des Bundesverbands Museumpädagogik (*Standbein – Spielbein* 65, 2003) und eine Handreichung des Deutschen Museumsbunds (2015) geben erste Orientierungen.

Dass es bis heute keinen bundesweiten Erinnerungsort gibt oder kollektive, offizielle erinnerungskulturelle Praktiken, die die Gastarbeiter in der Geschichte dieses Landes würdigen, ist für uns Nachfahren untragbar. Zumal in einem Land, das sich der eigenen erinnerungskulturellen Praktiken rühmt. (Sagir 2021)

*Haus der Bayerischen Geschichte* (Regensburg, 2019), *Haus der Geschichte NRW* (Düsseldorf, im Entstehen) – in jüngster Zeit sind an Bundesländern orientierte Museen entstanden, „politische Motive zur Errichtung von Museen zur deutschen Landes- und Nationalgeschichte“ analysiert Danker (2006), Stichworte sind hier Markt-

<sup>10</sup> Vgl. [https://www.uebersee-museum.de/wp-content/uploads/2021/07/210706\\_PI-Uebersee-Museum-stellt-Zukunftskonzept-vor.pdf](https://www.uebersee-museum.de/wp-content/uploads/2021/07/210706_PI-Uebersee-Museum-stellt-Zukunftskonzept-vor.pdf).

<sup>11</sup> <https://www.kolonialismusimkasten.de>.

platzierung, Besucherorientierung, (affektive) Identitätsbildung, parteipolitisch bedingte Multiperspektivität, aber auch kritische, im Falle des bayerischen Museum erfreulich selbstironische Aneignung von Geschichte. Aktuell diskutiert wird im Fall des NRW-Museums der intendierte Fokus auf die Zeitgeschichte erst seit 1946 und die Frage, welchen Narrativen das Museum folgen wird: Westfalen und Lippe befürchten eine Dominanz des Rheinlands allein schon durch die Wahl des Standorts Düsseldorf.

*Gedenkstätte Stalag 326* (Stukenbrock) – eine regional verankerte, neue nationale Gedenkstätte im Entstehen, gegenwärtige Narrativbildungen und Konzeptionalisierungen politischer Mitspieler können in ihrer Entstehung beobachtet werden. Sie steht exemplarisch für Geschichtswerkstätten und lokale Initiativen von „Barfußhistorikern“ (Frei 2019: 125), die andere, die dominante Erinnerungspolitik korrigierende Schwerpunktsetzungen vornahmen und weiter vornehmen.

Digitalisierung, Virtualisierung. Die VR-Brille, 2018 in der Ausstellung „Wanderland“ im *Germanischen Nationalmuseum* Nürnberg noch zaghaft eingesetzt, ist fast schon zum Standard geworden, im *Naturkundemuseum* Bielefeld konnte man im August 2021 auf diese Weise den Lebensraum von Insekten erkunden. Virtuelle Rundgänge, aber auch interaktive Live-Führungen (Sommer Sprachkurs der Universität Bielefeld in der Kunsthalle Bielefeld, August 2021) werden nun, ‚gefördert‘ durch Corona, erwartet. Webseiten bieten Podcasts etwa mit *Objektgeschichten* (DHM) und kostenlos aufrufbare Datenbanken mit (Detail-)Abbildungen und Beschreibungen der Objekte aus dem Museumsdepot und den Ausstellungen. Digital erweiterte Lernprozesse sind auch vor Ort, im Stadtmuseum Kassel mithilfe der App *Actionbound* (Fohr 2019) möglich, sie bietet Anleitungen zu bewusster Wahrnehmung, Information, selbstständiger Erschließung von Objekten – auf dem Niveau B1.

## 8 Schluss: Das Museum als kultureller und sprachlicher Lernort

Kulturelles Lernen und Sprachlernen mit Kunstbildern bringt in beeindruckender Weise das *Felix-Nussbaum-Haus* in Osnabrück zusammen. Die Bilder – einige hängen auch im *DHM*, *MHM* und im *Jüdischen Museum* Berlin – deuten Künstlerdasein, Leben im Exil, Erfahrungen auf der (vergeblichen) Flucht vor den Nazis; Felix Nussbaum gilt heute als „Maler des jüdischen Schicksals“.<sup>12</sup> Sein Leben, Wirken und Sterben zeigt exemplarisch ein deutsches jüdisches Schicksal in der NS-Zeit.

Das grandiose Gebäude von Daniel Libeskind, ein asymmetrisches Ensemble, ist im Stadtraum Osnabrück mit mehreren Bezugslinien positioniert: so ist ein Gebäudeteil ausgerichtet auf den ehemaligen Standort der Synagoge und der „Gang der ungemalten Bilder“ auf das Nachbargebäude, ehemals Sitz der Parteileitung der NSDAP und zu der Zeit als *Braunes Haus* bekannt. Die verwinkelte Innengestaltung

<sup>12</sup> <https://www.museumsquartier-osnabrueck.de/ausstellung/sammlung-felix-nussbaum/>.

des „Museums ohne Ausgang“ (Libeskind), mit schrägen Bodenflächen und der Suche nach dem nächsten Raum, macht Flucht und Exil körperlich-sinnlich erfahrbar, wie auch Teilnehmerinnen eines meiner Kunst-DaF-Seminare bestätigen konnten. Unter skeptischer Beobachtung durch das Aufsichtspersonal – ich hatte im Vorfeld vergessen, unsere Lerngruppe anzumelden und auf unsere Absichten hinzuweisen – haben wir dort viele wortschatzfördernde Aktivitäten, Bildspaziergang, Chinesisches Körbchen, Farbwahrnehmung, Gedankensprechen, Interview mit dem Künstler, Dialog vor dem Bild neben Standbild und pantomimischer Umsetzung erprobt.

Heutigen Besuchererwartungen nach Erlebnisorten entgegenkommend – Museen sind inzwischen ja attraktive Faktoren des Tourismusmarketings –, wurden vor einigen Jahren Café und Museumsshop in einen Erweiterungsbau integriert; die irritierende, bedrohlich-eindrückliche Klangcollage im „Gang der ungemalten Bilder“ wurde leider aber später abgeschaltet, wie auch die vor dem alten Eingang eingelassenen Eisenbahnschienen, die auf Deportationszüge verwiesen, die nach dem Umbau nicht mehr sichtbar sind.

## Literatur

- ABCD-Thesen (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 3, 60–61.
- Adamczak-Krystofowicz, Sylwia; Schmidt-Bernhardt, Angela; Stork, Antje; Storozenko, Victoria (2016): „Unsere Generation sollte sich nicht mehr durch das Thema des Zweiten Weltkriegs belastet bzw. schuldig fühlen“. Das Museum des Warschauer Aufstands als Ort interkulturellen Lernens. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21/2, 99–110. (<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de>. Letzter Zugriff: 10.08.2021).
- Allmanritter, Vera (2014): Migrantinnen als Kulturpublikum. Der aktuelle Forschungsstand sowie Anregungen zur weiteren Beschäftigung. In: Mandel; Renz (Hrsg.), 35–41.
- Arnold-de Simone, Silke (2008): Das Museum als Vermittlungsinstanz von Migrationserfahrungen. In: *gfl-journal* 3, 43–58. (<http://www.gfl-journal.de>. Letzter Zugriff: 10.02.2021).
- Assmann, Aleida (2007): Konstruktion von Geschichte in Museen. In: *APuZ* 49, 6–13. ([www.bpb.de](http://www.bpb.de). Letzter Zugriff: 20.08.2021).
- Baur, Joachim (2010): Was ist ein Museum? In: Ders. (Hrsg.): *Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. Bielefeld: transcript, 15–48.
- Baur, Joachim (2016): Mit Räumen sichtbar machen: inszenatorisch-szenografischer Ansatz. In: Walz (Hrsg.), 261–266.

- Birkert, Christiane (2003): Besucherforschung – da teilt man Fragebögen an Besucher aus ... oder? In: *Standbein – Spielbein* 67, 47–49.
- Bittner, Wolfgang; vom Hofe, Mark (2006): *Ich mische mich ein. Markante deutsche Lebensläufe*. Bad Honnef: Horlemann.
- Brait, Andrea (2013): Der Museumsboom als Ausdruck der Visualisierung von Geschichte. Herausforderungen und Chancen für die Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 95–111.
- Brehm, Thomas (2011): *Migration im Museum. Mode, Auftrag, Perspektivwechsel*. In: *Museum heute. Fakten – Tendenzen – Hilfen* 40, 37–41. ([https://www.museen-in-bayern.de/uploads/media/Mh\\_40.pdf](https://www.museen-in-bayern.de/uploads/media/Mh_40.pdf). Letzter Zugriff: 01.08.2021).
- Buchwald-Wargenau, Isabel (2018): *Mein Leben in Deutschland. Der Orientierungskurs. Basiswissen Politik, Geschichte, Gesellschaft*. München: Hueber.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2015): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Chen, Eva Veronika (2018): Neues (Er-)Leben zwischen alten Dingen? Kulturvermittlung und Visual Literacy – ein Pilotprojekt für neu Zugewanderte und Geflüchtete in Thüringer Museen. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, 135–158.
- Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.) (2016): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. München: kopaed.
- Danker, Uwe (2006): Aufklärung, Identifikation oder Repräsentation? Politische Motive zur Errichtung von Museen zur deutschen Landes- und Nationalgeschichte – und wie weit man ihnen folgen darf. In: Hartung, Olaf (Hrsg.): *Museum und Geschichtskultur. Ästhetik – Politik – Wissenschaft*. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, 211–232.
- Deutscher Museumsbund (Hrsg.) (2015): *Museen, Migration und kulturelle Vielfalt. Handreichungen für die Museumsarbeit*. Berlin. (<https://www.museumsbund.de/publikationen>. Letzter Zugriff: 08.01.2021).
- Deutscher Museumsbund (Hrsg.) (2021): *Umgang mit Sammlungsgut aus kolonialen Kontexten*. 3. Fassung. Berlin. (<https://www.museumsbund.de/publikationen>. Letzter Zugriff: 20.10.2021).
- Fohr, Tanja (2019): Kunst zur Sprache bringen: Planung und Umsetzung von erfahrungsorientiertem Lernen in Museen mit der mobilen Applikation Actionbound. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/2, 143–177. (<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de>. Letzter Zugriff: 10.08.2021).

- Fohr, Tanja (2020): Im Stadtmuseum Kassel: Erlebte Landeskunde vor Ort. In: *DaFZ-News* 01, 8–10. (<https://www.uni-kassel.de/fb02/institute/deutsch-als-fremd-und-zweitsprache/alumni/newsletter>. Letzter Zugriff: 08.08.2021).
- Ghobeyschi, Silke (2019): Buchwald-Wargenau, Isabel: Mein Leben in Deutschland. 2018. [Rezension]. In: *Info DaF* 46/3–4, 464–468.
- Graf, Bernhard; Noschka-Roos, Annette (2009): Stichwort: Lernen im Museum. Oder: Eine Kamerafahrt mit der Besucherforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7–27.
- Graf, Bernhard; Rodekamp, Volker (Hrsg.) (2012): *Museen zwischen Qualität und Relevanz. Denkschrift zur Lage der Museen*. Berlin: G+H Verlag.
- Hartung, Olaf (2007): Dingwelten zwischen Ästhetik und Erkenntnis. Zur Dauerausstellung des Deutschen Historischen Museums. In: *Zeitgeschichte-online*. Thema: Geschichtsbilder des Deutschen Historischen Museums, 1–8. ([https://zeitgeschichte-online.de/portals/\\_rainbow/documents/pdf/dhm\\_hartung.pdf](https://zeitgeschichte-online.de/portals/_rainbow/documents/pdf/dhm_hartung.pdf). Letzter Zugriff: 04.07. 2021).
- Hirsch, Helga (2003): Flucht und Vertreibung. Kollektive Erinnerung im Wandel. In: *APuZ* 40–41. ([www.bpb.de](http://www.bpb.de). Letzter Zugriff: 10.04.2021).
- Holfelder, Moritz (2020): *Unser Raubgut. Eine Streitschrift zur kolonialen Debatte*. Bonn: bpb.
- Jung, Udo O.H. (2014): *Deutsche SchuldBürgerKunde. Das ausgestellte Gedächtnis der Nation*. München: iudicium.
- Knigge, Volkhard (2010): *Zur Zukunft der Erinnerung*. Bonn: bpb. (<https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung>. Letzter Zugriff: 13.10.2021).
- Knubben, Thomas; Schöls, Erich; Braun, Uli (Hrsg.) (2019): *Weltkulturatlas. Kultur in Zeiten der Globalisierung. Daten, Geschichten, Grafiken, Analysen*. Stuttgart: av edition.
- Koppmann, Michelle (2011): *Denkmäler im DaF-Unterricht*. Universität Bielefeld. Master-Arbeit.
- Korb, Eva Kristin (2008): *Landeskunde im Museum. Eine empirische Arbeit zur interkulturellen Museumspädagogik*. Universität Bielefeld: Bachelor-Arbeit.
- Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext*. Frankfurt a.M.: Lang, 15–36.

- Koreik, Uwe (2020): Eine durch Spielfilme rekonstruierte DDR – und junge Lerner des Deutschen als Fremdsprache: Über DAS LEBEN DER ANDEREN (2006). In: Orth, Dominik; Preußner, Heinz-Peter (Hrsg.): *Mauerschau – Die DDR als Film: Beiträge zur Historisierung eines verschwundenen Staates*. Berlin: De Gruyter, 254–272.
- Koreik, Uwe; Köster, Lutz (1997): „Das Museum ist besser als ein Buch“. Das „Haus der Geschichte“ im Landeskundeunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 349–365.
- Kretzschmar, Ulrike (2012): Museumsbauten. Ein museologischer Befund. In: Graf; Rodekamp (Hrsg.), 269–281.
- Krüger-Beer, Heike (2017): *Thematischer Basiswortschatz Deutsch als Fremdsprache A1–B1+*. Stuttgart: Klett.
- Lindner, Bernd (2005): Das zerrissene Jahrhundert. Zur Werk- und Wirkungsgeschichte von Wolfgang Mattheuers Plastik „Jahrhundertschritt“. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 2. (<https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4587>. Letzter Zugriff: 01.08.2021).
- Ludwig, Andreas (2014): Objekte der Alltagskultur. Möglichkeiten im Umgang mit Dingen der Zeitgeschichte im Museum. In: Kuhn, Bärbel; Popp, Susanne; Schumann, Jutta; Windus, Astrid (Hrsg.): *Geschichte erfahren im Museum*. St. Ingberg: Röhrig Universitätsverlag, 51–65.
- Mandel, Birgit; Renz, Thomas (Hrsg.) (2014): *MIND THE GAP? Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und ein kritischer Diskurs über Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung*. Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim. (<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus-2208>. Letzter Zugriff: 20.07.2021).
- Meburishvili, Tinatin; Moraitis, Anastasia; Shalamberidze, Bella (2017): Deutsch lernen im Museum – ein erlebnisorientiertes Projekt im georgischen Nationalmuseum von Tbilissi/Tiflis. In: Di Venanzio, Laura; Lammers, Ina; Roll, Heike (Hrsg.): *DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 257–274.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: *APuZ* 3–4, 16–22. ([www.bpb.de](http://www.bpb.de). Letzter Zugriff: 08.10.2021).
- Nettke, Tobias (2010): Die Führung als Methode der Vermittlung im Museum – tägliche Praxis und kaum erforschtes Terrain. In: *Standbein – Spielbein* 88, 55–58.
- Noschka-Roos, Annette (2016): Besucherorientierung in Museen: Vielfalt als Prinzip. In: Commandeur; Kunz-Ott; Schad (Hrsg.), 225–233.

- Otto, Gunter; Rottmann, Karin (1997): Museumspädagogik. Über Aktion, Kommunikation und Interaktion im Museum. In: *Kunst + Unterricht* 218/20–21, 35–37.
- Pandel, Hans-Jürgen (2003): Geschichtskultur und Geschichtsdidaktik. In: *Standbein – Spielbein* 67, 16–17.
- Pieper, Katrin (2010): Resonanzräume. Das Museum im Forschungsfeld Erinnerungskultur. In: Baur (Hrsg.), 187–212.
- Pleitner, Berit (2006): „Da kann man so viel lernen, gerade für junge Leute“. Überlegungen zum Verhältnis von Jugendlichen und Museen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 93–108.
- Popp, Susanne; Schönemann, Bernd (Hrsg.) (2009): *Historische Kompetenzen und Museen*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Puhle, Matthias (2012): Geschichtsmuseen. Historische Großausstellungen und neue Häuser der Geschichte. In: Graf; Rodekamp (Hrsg.), 349–356.
- Rahemipour, Patricia; Grotz, Kathrin (Hrsg.) (2021): *Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland 2019*. Berlin: Institut für Museumsforschung. (<https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/ifmzm/issue/view/5496>. Letzter Zugriff: 02.08.2021).
- Rohmann, Heike (2011): Landeskunde und Kulturvermittlung im geschichtlichen Museum. In: *GFL-Journal* 3, 79–101. (<http://www.gfl-journal.de>. Letzter Zugriff: 10.02.2021).
- Rohmann, Heike (2013): Kulturvermittlung in historischen Museen und Ausstellungen. In: Bosch, Gloria; Schlak, Torsten (Hrsg.): *Teaching Foreign Languages for Tourism. Research and Practise*. Bern: Lang, 185–207.
- Roll, Heike; Baur, Rupprecht S.; Okonska, Dorothea; Schäfer, Andrea (Hrsg.) (2017): *Sprache durch Kunst: Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch und Kunstunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rottmann, Karin (2015): *Museums-Graffiti & Co. Methoden im Kontext des Sprachunterrichts im Museum. Kassel 15. und 16. Januar 2015*. Universität Kassel [Handout].
- Rymarczyk, Jutta (2016): Zur Relevanz des Lehrens für Sprachenlernen im Museum. In: Klippel, Friederike (Hrsg.): *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 263–278.
- Sagir, Fatma (2021): Mein Vater war Gastarbeiter. In: *KONTEXT, Wochenbeilage der taz*, 540 (07.08.2021).



- Sauer, Michael (2009): Historisches Lernen in Ausstellungen. Kompetenzen im Umgang mit Geschichte als Ziel und Voraussetzung. In: Popp; Schönemann (Hrsg.), 81–93.
- Schneider, Gerhard (1997): Bemerkungen zum Historischen Museum als Lernort. In: Raisch, Herbert; Reese, Armin (Hrsg.): *Historia Didactica. Geschichtsdidaktik heute*. Idstein: Schulz-Kirchner, 185–206.
- Schröder, Vanessa (2013): *Geschichte ausstellen – Geschichte verstehen. Wie Besucher im Museum Geschichte und historische Zeit deuten*. Bielefeld: transcript.
- Sommer, Monika; Uhl, Heidemarie; Zeyringer, Klaus (Hrsg.) (2018): *100 x Österreich. Neue Essays aus Literatur und Wissenschaft*. Wien: Kremayr & Scherian.
- Standbein – Spielbein* (2010): *Der große Unbekannte – Besucher und Nichtbesucher von Museen*. Heft 87. Karlsruhe: Bundesverband Museumspädagogik e.V.
- Thamer, Hans-Ulrich (2013): Das Deutsche Historische Museum – ein nationaler Erinnerungsort? In: Bizeul, Yves (Hrsg.): *Rekonstruktion des Nationalmythos? Frankreich, Deutschland und die Ukraine im Vergleich*. Göttingen: V & R unipress, 83–97.
- Thoma, Gun-Brit; Prenzel, Manfred (2009): Was verbinden Museumsbesucher mit Lernen im Museum und in der Schule? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 64–81.
- Tissot, Anna; Croisier, Johannes; Pietrantuono, Giuseppe; Baier, Andreea; Ninke, Lars; Rother, Nina; Babka von Gostomski, Christian (2019): *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EVIK)“*. Nürnberg: Bundesanstalt für Migration und Flüchtlinge. ([www.bamf.de/publikationen](http://www.bamf.de/publikationen). Letzter Zugriff: 26.10.2021).
- Treinen, Heiner (1991): Besucherforschung und Vermittlungsstrategien in kulturhistorischen Ausstellungen. In: Haus der Bayerischen Geschichte (Hrsg.): *Besuchersforschung und Vermittlungsstrategien in kulturhistorischen Ausstellungen*. München: Haus der bayerischen Geschichte, 11–13.
- Treml, Manfred (2003): „Ausgestellte Geschichte“. Überlegungen zur Didaktik in kulturhistorischen Ausstellungen und Museen. In: Jung, Sabine (Hrsg.): *Neue Wege der Museumspädagogik*. Bonn: AsKI, 121–139.
- Vogel, Brigitte (2004): Sehen, Fragen, Begreifen. Interaktive Stationen in historischen Ausstellungen. In: Schreiber, Waltraud; Lehmann, Katja; Unger, Simone; Zabold, Stefanie (Hrsg.): *Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch*. Neuried: Ars Una, 101–116.
- Vogel, Brigitte; Bresky, Stefan (2003): Wieviel Geschichte darf es sein? Die Aura des Vergangenen. In: *Standbein Spielbein* 67, 53–56.

- Völger, Gisela (1991): Völkerkundemuseen in der Kulturpolitik (aus ethnologischer Sicht). In: Zwernemann, Jürgen (Hrsg.): *Die Zukunft des Völkerkundemuseums. Ergebnisse eines Symposiums des Hamburgischen Museums für Völkerkunde*. Münster: LIT Verlag, 136–149.
- von Borries, Bodo (2009): Lernende in Historischen Museen und Ausstellungen. Erhoffter Kompetenzerwerb und kritische Rückfragen. In: Popp; Schönemann (Hrsg.), 100–120.
- Waldemer, Georg (2016): Volkskunde, Alltagskultur. In: Walz (Hrsg.), 92–96.
- Walz, Markus (Hrsg.) (2016): *Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven*. Stuttgart: Metzler.
- Weindl, Roman (2019): *Die „Aura“ des Originals im Museum. Über den Zusammenhang von Authentizität und Besucherinteresse*. Bielefeld: transcript.
- Wonisch, Regina; Hübel, Thomas (Hrsg.) (2012): *Museum und Migration. Konzepte – Kontexte – Kontroversen*. Bielefeld: transcript.
- Wüstenberg, Jenny (2020): *Zivilgesellschaft und Erinnerungspolitik in Deutschland seit 1945*. Bonn: bpb.
- Ziese, Maren (2016): Geflüchtete und Vermittlung in Museen. In: Commandeur; Kunz-Ott; Schad (Hrsg.), 295–299.
- Zimmerer, Jürgen (Hrsg.) (2013): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Bonn: bpb.

## **Teil II: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**



# „In der Küche reicht A2“ Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz – Beobachtungen zum Umgang mit Sprache(n) im Hotel<sup>1</sup>

*Gabriele Kniffka (Freiburg)*

## 1 Hintergrund

Hotels sind internationale, interkulturelle, vielsprachige Orte schlechthin. Die Gäste kommen – je nach Haus – von überall her, die Belegschaft sowieso. Laut dem Deutschen Hotel- und Gaststättenverband (DEHOGA) repräsentiert das Hotel- und Gaststättengewerbe mit Beschäftigten aus über 150 Ländern und einem Ausländeranteil von über 30% bei den Fachkräften die „internationalste Branche“ in der deutschen Wirtschaft (DEHOGA 2017). Für die Gastronomie allein liegt hier der Ausländeranteil sogar bei 56% (Quelle: Panorama vom 14.02.2019). Dass der Anteil der Beschäftigten mit einem nicht-deutschen Pass in dieser Branche besonders hoch ist, erklärt sich daraus, dass sich auf Stellenangebote im Gastgewerbe, aber auch auf ausgeschriebene Ausbildungsplätze, nur wenige Inländer bewerben. Eine Hoteldirektorin aus Oberstdorf beschreibt die Situation so:

Wenn ich jemand suche, dann bewirbt sich kein Deutscher [...] und ich bin dann immer heilfroh, wenn ich dann einen Mitarbeiter aus Bulgarien, aus

---

<sup>1</sup> In diesem Beitrag werden erste Befunde aus einer noch laufenden Studie in einem 5-Sterne-Hotel wiedergegeben. Ich danke Frau Jennifer McFarland, Hotel Schloss Elmau Krün, für ihre freundliche Hilfe bei der Datenerhebung, Hannes Kniffka für die sorgfältige Durchsicht des Beitrags.

Rumänien oder aus Italien oder wo auch immer her bekomme und die eine gute Arbeit bei uns machen. (Panorama vom 14.02.2019)

Eine Hürde bei der Anwerbung von ausländischen Fachkräften und Auszubildenden stellen die im Fachkräfteeinwanderungsgesetz vorgeschriebenen Sprachkenntnisse dar: Das am 1. März 2020 in Kraft getretene Gesetz zur qualifizierten Zuwanderung zur Eindämmung des Fachkräftemangels gibt vor, dass Fachkräfte mit einer qualifizierten Berufsausbildung den Nachweis von Deutschkenntnissen auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) erbringen müssen, Auszubildende das Niveau B2 des GER.

Diese Regelung wird vom DEHOGA Bundesverband als zu restriktiv angesehen: Mit Verweis auf die „der angestrebten Tätigkeit entsprechenden deutschen Sprachkenntnisse(n)“ (§ 20 AufenthG-E) wird ein pauschal gefordertes Niveau B1 für Fachkräfte als nicht angemessen dementiert:

Diese Regelfestlegung halten wir in dieser Allgemeinheit jedenfalls für das Gastgewerbe nicht für zutreffend. In vielen internationalen Hotels und Restaurants ist mittlerweile Englisch Verkehrssprache; in der Küche reicht in der Regel Niveau A2 aus, solange nicht Führungs- oder Verwaltungsaufgaben wahrgenommen werden. (DEHOGA 2018: 6)

Auch das Anforderungsniveau B2 für Auszubildende wird von den Praktiker\*innen als überzogen eingeschätzt: „Die Erfahrungen der letzten Jahre mit Auszubildenden aus dem europäischen Ausland sowie mit Geflüchteten haben gezeigt, dass mit einem Sprachniveau B1 zu Beginn der Ausbildung die Berufsschule gut gemeistert werden kann“ (ebd.: 6f.).

## 2 Vor Ort im Hotel: Sprachkompetenz als Teil der Professionskompetenz

Welche Sprachkenntnisse auf welchem Niveau für eine Beschäftigung in einem Hotel in der Praxis gefordert werden, hängt zum einen von der Ausrichtung des Hotels, zum anderen vom Profil der zu besetzenden Stelle ab. Ein Businesshotel, das vorwiegend Messebesucher empfängt, hat andere Anforderungen an seine Mitarbeiter\*innen als ein Wellness-Hotel in den Bergen. In einigen Häusern sind Deutsch und Englisch die Standardsprachen, andere betreiben eine differenzierte(re) unternehmerische Sprachenpolitik und gehen recht bewusst mit Sprache(n) um. Kommunikative Kompetenz (u.U. in mehr als einer Sprache) wird hier als Teil der professionellen Handlungskompetenz angesehen. Nachfolgend werden einige Beispiele dazu aus einer noch laufenden Studie gegeben. Die Daten wurden in einem 5-Sterne-Luxus-Hotel erhoben, in dem sehr viel Wert auf einen angemessenen Umgang mit Sprache gelegt wird.

Die Belegschaft des Hauses ist durch ein hohes Maß an Diversität und Internationalität gekennzeichnet. Von den Mitarbeiter\*innen, die mit den Gästen des Hauses in Kontakt treten, werden Deutsch- und Englischkenntnisse erwartet, die es ihnen erlauben, die Gäste zu verstehen, sie zu beraten und mit ihnen Unterhaltungen zu führen. So müssen sie im Restaurantbetrieb u.a. in der Lage sein, den Gästen verschiedene (lokale, exklusive) Gerichte anzubieten und zu beschreiben. In diesem Zusammenhang sind sie explizit gefordert zu erläutern, was beispielsweise eine Sachertorte oder eine Linzertorte auszeichnet, dies wahlweise auf Deutsch oder auf Englisch.

Um einen Käsekuchen auf Englisch anzubieten, kann man das Wort ‚cheesecake‘ verwenden, aber für eine Sachertorte gibt es kein englisches Äquivalent. Die muss erläutert werden. Auch nicht jeder Deutschsprachige kennt eine Linzertorte. Dann muss die Servicekraft sie angemessen beschreiben. (McFarland, mündlich 20.06.21)

Das bedeutet, in bestimmten Situationen sind – im weitesten Sinne – Sprachmittlungskompetenzen gefordert (vgl. GER Begleitband 2020: 112f.). Diese werden gelegentlich auch im Bereich des Laiendolmetschens eingesetzt, wenn es um Verständnissicherung geht: So ist es ab und an – in eher informellen Situationen – erforderlich, eine\*n Mitarbeiter\*in, der/die die Muttersprache des Gastes beherrscht, zu einer Interaktion hinzuzuziehen, wenn ein Gast weder Deutsch noch Englisch hinreichend versteht.

Im Kontakt mit Gästen spielt die Sprachenwahl der Mitarbeiter\*innen manchmal auch in anderer Hinsicht eine wichtige Rolle: zur Beziehungspflege. Wie aus den Interviewdaten hervorgeht, werden Mitarbeiter\*innen durchaus dazu ermuntert, Gäste in ihrer Muttersprache anzusprechen und beispielsweise auf Russisch einen Small Talk zu führen. Auf die Funktion und die Bedeutung von Small Talk ist in der Literatur verschiedentlich hingewiesen worden (vgl. Vine 2020: 95). Und in einem Umfeld, in dem Gäste sich willkommen und wertgeschätzt fühlen sollen, haben Small Talk und die spezifische Sprachenwahl eine wichtige Funktion. Neben dem Ausdruck von Wertschätzung tragen sie dazu bei, eine gelockerte Atmosphäre zu schaffen, Spannungen ab- und Bindungen aufzubauen.

Die skizzierten Beispiele machen deutlich, dass das Anforderungsniveau B1 für ausländische Fachkräfte im Hotel- und Gastgewerbe zu allgemein ist und die tatsächlichen Bedarfe sehr unzureichend erfasst. Neben arbeitsplatzspezifischen Sprachbedarfen sollte auch das mehrsprachige Potenzial in den Blick genommen werden. Mehrsprachige Kompetenzen und der bewusste Einsatz multilingualer Praktiken können als Teil der professionellen Handlungskompetenz im Berufsfeld Hotellerie angesehen werden. Da sie m.W. in der Ausbildung von Fachkräften noch nicht verankert sind, sollten sie in der Personalentwicklung der Unternehmen berücksichtigt werden.

Weitere Bedarfe im Bereich des sprachlichen Kompetenzausbaus zeichnen sich auch in unserer Studie ab: Das genannte Haus legt sehr großen Wert auf einen ange-

messenen Umgang mit den Gästen. Das heißt, es wird eine adressatengerechte Ansprache seitens der Mitarbeiter\*innen verlangt. Bei den Auszubildenden, in diesem Falle ausschließlich L2-Sprecher\*innen, stellte die Ausbildungsleiterin beispielsweise fest, dass die Ansprache zu Umgangssprachlich („zu salopp“) ausfiel, dass Aufforderungen zu direkt formuliert waren und als nicht hinreichend höflich aufgefasst wurden. In einem anderen Kontext wurde deutlich, dass die Auszubildenden Schwierigkeiten hatten, Gästen gegenüber auszudrücken, dass einem Wunsch/Begehren nicht nachgekommen werden kann. Vielfach wurde die Ablehnung auch hier zu direkt signalisiert. Infolgedessen wurde ein Sprachcoaching entwickelt, dessen Ziel es war, das Varietätenspektrum der Auszubildenden mit Hinblick auf formellere Register zu erweitern.

### 3 Vor Ort im Hotel: Hausinterne Kommunikation

Wie sieht es mit dem Sprachgebrauch innerhalb des Hotels aus? Den Angaben der betreffenden Expertin zufolge werden in der hausinternen Kommunikation Deutsch, Englisch und Ungarisch als Hauptsprachen verwendet. Im Housekeeping bildet Ungarisch sogar die wichtigste Sprache. Dies erklärt sich daraus, dass ein großer Teil der Belegschaft aus Ungarn stammt, insbesondere im Bereich Housekeeping. Damit kommt das Unternehmen den Bedarfen der Intra-Teamkommunikation am Arbeitsplatz entgegen, sichert den Informationsfluss und sorgt für eine effektive Kommunikation. Englisch hat – angesichts der Internationalität der Belegschaft – die Funktion einer „default language“. Sie wird im Wesentlichen von allen Mitarbeiter\*innen verstanden und gesprochen. In der Küche ist Englisch die wichtigste Sprache: „In der Küche herrscht Englisch, in Deutsch reicht A2“, berichtet Jennifer McFarland.

In den Aufenthaltsräumen des Personals herrscht Sprachenvielfalt. Die Sprachenwahl hängt z.T. von der Zusammensetzung der Teams ab, häufig wird nach Zugehörigkeit der Mitarbeiter\*innen zu einer Sprachgemeinschaft entschieden und es kommt durchaus zum „language clustering“. Dem Austausch untereinander in der L1 wird hier die Funktion der Entlastung zugeschrieben: „Im Pausenraum sollen sie sich entspannen und ganz unter sich sein,“ so die Ausbildungsleiterin. Auf die L1 oder eine sonst gut beherrschte Sprache wird auch im Rahmen der Ausbildung gesetzt: Die ukrainischen und russischen Auszubildenden haben als gemeinsame gut beherrschte Sprache das Russische. Bei der Erarbeitung von Ausbildungsinhalten nimmt sie gelegentlich epistemische Funktion ein, etwa wenn komplexe deutschsprachige Texte kooperativ gelesen werden und über Bedeutung verhandelt wird.

Aus diesen Beispielen wird ersichtlich, dass auch in der unternehmensinternen Kommunikation auf mehrsprachige Praktiken gesetzt wird. Hervorzuheben ist hier, dass nicht allein auf „top-down“-Sprachregelungen gesetzt wird, sondern dass der tatsächliche Sprachgebrauch der Belegschaft berücksichtigt wird, die „bottom-up“-



Sprachpraktiken Wertschätzung erfahren. Damit kann ein wertvoller Beitrag zum Betriebsklima geleistet werden.

## 4 Rück- und Ausblick

Mehrsprachigkeit und Diversität am Arbeitsplatz gehören heute zur gesellschaftlichen Realität. Das zeigt sich insbesondere in einer internationalisierten Branche wie dem Hotel- und Gaststättengewerbe. Wie die ersten Befunde der Studie zeigen, gibt es gute Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im beruflichen Alltag und zur Integration von sprachlichen Aspekten in der Personalentwicklung.

Zum Schluss sei eine kleine Anekdote angefügt: Im Deutschkurs der deutschen Botschaft in Jeddah, Saudi-Arabien, geleitet von Hannes Kniffka, schrieb sich ein 28-jähriger Eritreer ein, der in einem großen Hotel angestellt war. Auf die Frage, welche Sprachen er spreche, führte er u.a. auf Tigrinya, Italienisch, Englisch, Französisch, Arabisch, Spanisch – und nun eben Deutsch. Denn die Deutsche Botschaft quartiere immer mehr deutsche Gäste bei ihnen ein – diesen wolle er doch in ihrer Sprache begegnen.

## Literatur

- DEHOGA Bundesverband – Deutscher Hotel- und Gaststättenverband e.V. (Hrsg.) (2017): *Die Bedeutung des Hotel- und Gaststättengewerbes*. Berlin.
- DEHOGA Bundesverband – Deutscher Hotel- und Gaststättenverband e.V. (2018): *Stellungnahme zum Referentenentwurf des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat vom 26. November 2018 Fachkräfteeinwanderungsgesetz*. Berlin.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Fachkräfteeinwanderungsgesetz (2020): *Fachkräfteeinwanderungsgesetz*. ([https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&start=//\\*/\[@attr\\_id=%27bgbl119s1307.pdf%27\]#\\_\\_bgbl\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl119s1307.pdf%27%5D\\_\\_1629787908563](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//*/[@attr_id=%27bgbl119s1307.pdf%27]#__bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl119s1307.pdf%27%5D__1629787908563). Letzter Zugriff: 03.03.2022).
- Panorama vom 14.02.2019. Angewiesen auf Ausländer: Wohlstand dank Zuwanderung. (<https://daserste.ndr.de/panorama/Angewiesen-auf-Auslaender-Wohlstand-dank-Zuwanderung,arbeitsmarkt438.html>. Letzter Zugriff: 03.03.2022).
- Vine, Bernadette (2020): *Introducing Language in the Workplace*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Die Begegnung mit Uwe Koreik

*İzzet Furgaç (Istanbul)*

## Die Begegnung

An meine erste Begegnung mit Uwe Koreik kann ich mich noch sehr gut erinnern. Denn das Kennenlernen mit Uwe Koreik fand im Jahre 2012 an einem Tag statt, der für mich und meine berufliche Entwicklung sehr wichtig war. Ich hatte mich zu dieser Zeit für die Aufgabe des Generalkoordinators an der Türkisch-Deutschen Universität beworben und war quasi auch schon ausgewählt worden. Es musste nur noch das Präsidium des Konsortiums der Türkisch-Deutschen Universität (K-TDU) in Berlin die endgültige Entscheidung absegnen. Meine Teilnahme an der Sitzung war zunächst erstmal nicht vorgesehen.

Dann bekam ich doch sehr kurzfristig eine Einladung, um mich den Herrschaften vorzustellen. So musste ich mich sofort zum Sitzungsort am Gendarmenmarkt in Berlin hetzen.

Die Sitzung wurde von Frau Prof. Süßmuth geleitet. Im Raum saßen etwa fünfzehn Leute, größtenteils honorige Professorinnen und Professoren, die Vizepräsidenten des Konsortiums. Wie mir bedeutet wurde, hatte man sich mit meiner Berufung befasst und die Sache war bereits entschieden. Ich habe mich vorgestellt und die Stationen meiner beruflichen Laufbahn erläutert. Alle nickten zustimmend. Nach dem langen Sitzungstag wollten sie auch verständlicherweise nach Hause. Dann hatte aber doch noch einer der Professoren eine Frage: Wie ich später erfahren habe, kam die Frage von einem Professor namens Dr. Uwe Koreik von der Universität Bielefeld.

Herr Prof. Koreik fragte mich in seiner gesetzten, verständlich-klaren Aussprache sinngemäß Folgendes: Ich hätte bei meiner Vorstellung meine akademische

Laufbahn, aber auch meine Stationen in der Industrie beschrieben; nun wolle er wissen, welche der beiden Tätigkeiten in meinem Werdegang mir besser gefallen hätte bzw. besser liegen würde?

War dies nun eine Fangfrage? Was sollte ich antworten, ohne die vielen Akademikerinnen und Akademiker im Raum vor den Kopf zu stoßen? Die mir sehr wichtigen Industriekooperationen wollte ich jedoch auch nicht unter den Tisch kehren. Daraufhin habe ich auf diese Frage irgendwie ausweichend mit einem „Sowohl – als auch“ geantwortet und hatte somit – wie es sich später herausstellte – auch diese letzte unerwartete Prüfung des Prof. Uwe Koreik bestanden.

In der darauffolgenden Zeit, insbesondere aber in den sechs Monaten, die er in Istanbul verbracht hat, habe ich Uwe Koreik näher kennengelernt. Durch seine offen-zugewandte Art hat er in der Zeit in Istanbul viele Freunde gewonnen. In Beykoz, aber auch in Anadoluhisari oder Yeniköy haben wir abendlang die Probleme des Fremdsprachenzentrums, aber auch der TDU insgesamt gemeinsam gewälzt. Den Höhepunkt unserer Kameradschaft bildeten unsere abenteuerlichen Segel-Tagestörns zu den Prinzeninseln.

Sehr interessant waren für mich seine Ausführungen über die Sprache allgemein. Mich hat es sehr beeindruckt, dass Uwe Koreik zu meinen zum Teil spitzfindigen Fragen zu der (deutschen) Sprache immer eine Theorie als Antwort parat hatte. Seine Vorlesungen vor den TDU-Studierenden über die deutsche Geschichte habe ich immer mit großer Aufmerksamkeit aus der ersten Reihe verfolgt. Besonders überrascht hat mich aber die Entdeckung eines gemeinsamen Hobbys aus unseren jeweiligen Studentenzeiten: Und zwar waren wir beide „Meister“ in der Reparatur alter Autos; Uwe mehr der französischen und ich der deutschen Fabrikate. Auch diese Gemeinsamkeit hat zu abendfüllenden Erfahrungsberichten und spannenden Unterhaltungen geführt.

Lieber Uwe, auch wenn deine aktive Zeit an der Universität Bielefeld bald zu Ende geht, so hoffe ich, dass du mit der TDU und mit Istanbul verbunden bleibst. Das Fremdsprachenzentrum braucht dich noch! Ich bin mir sicher, dass dann auch unsere interessanten Gesprächsabende und Segeltörns weitergehen werden.

Dein

İzzet Furgaç

Istanbul, im August 2021



*Abb. 1: Segeln auf dem Marmarameer im Oktober 2015*



# Deutschsprachige Studiengänge und Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Fachsprache an der Türkisch-Deutschen Universität

*Aysel Uzuntaş (Istanbul)*

## 1 Einleitung

Im Rahmen der Internationalisierung der Hochschulen werden in Europa zunehmend englischsprachige Studiengänge angeboten (vgl. Wächter 2003, Roche 2015, Roelcke 2016). In diesem Rahmen sind auch in der türkischen Hochschullandschaft in diversen Fachbereichen englischsprachige Studiengänge etabliert worden. An der Türkisch-Deutschen Universität (TDU) in Istanbul, die auf der Basis eines Regierungsabkommens zwischen der Republik Türkei und der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2010 gegründet wurde, handelt es sich schwerpunktmäßig um deutschsprachige Bachelor-Studiengänge in verschiedenen Fachbereichen. Das ist ein Alleinstellungsmerkmal der TDU. Die Studierenden lernen am Fremdsprachenzentrum studienvorbereitend Deutsch als Fremd- und Fachsprache und müssen maximal in zwei Jahren ihre Deutschkenntnisse auf B2/C1-Niveau nachweisen, um mit dem Fach-Studium beginnen zu können (vgl. Koreik; Uzuntaş 2014, Althaus; Koreik 2019). Die Studierenden werden zielorientiert durch ein dynamisches Sprachenkonzept gefördert, das auf langjährige Erfahrungen und Auswertungen zurückgreift. In diesem Beitrag wird das Sprachenkonzept und die Fremdsprachenvermittlung an der TDU behandelt.

## 2 Deutschsprachige Studiengänge und Vermittlung von Deutsch als Fremd-/Fachsprache an der TDU

In einigen Studiengängen der Hochschulen in der Türkei liegt der fremdsprachliche Anteil bei 100 Prozent, in manchen dagegen bei 30 Prozent. Bei fremdsprachigen Studiengängen wird die Fremdsprache auch zur Studiensprache, wo die Fachinhalte ausschließlich in der jeweiligen Fremd- und Fachsprache vermittelt werden. Bei einem fremdsprachigen Anteil von 30 Prozent ist von einem bilingualen Studium zu sprechen, das auf muttersprachliche und internationale universitäre Ausbildung fokussiert. Sowohl in fremdsprachigen Studiengängen als auch in bilingualen Studiengängen steht die Vermittlung der Fachsprache in der jeweiligen Fremdsprache auch im Mittelpunkt. Die in Fremdsprachen angebotenen Studienfächer sind in der Türkei zum größten Teil auf Englisch. Mit der Gründung der TDU kommt dem Deutschen, das nach dem Englischen die zweite Fremdsprache in den türkischen Schulen ist, noch eine Bedeutung hinzu. Nach Etablierung der Studiengänge an den fünf Fakultäten (Ingenieurwissenschaften, Kultur- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Rechtswissenschaft, Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften) werden in jedem Studienjahr ca. 880 Studierende (Stand 2021) aufgenommen, die Deutsch als Fremd- und Fachsprache am Fremdsprachenzentrum der TDU erlernen. Deutsch wird in diesem Kontext in der Türkei als Wissenschaftssprache, Fachsprache in diversen Fächern erlernt und es werden deutschsprachige Akademiker in verschiedenen Fachbereichen ausgebildet (vgl. Koreik; Uzuntaş 2014, Althaus; Koreik 2019). Das Angebot der deutschsprachigen Studiengänge fokussiert auf die Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Fachsprache, weil für das Fachstudium eine Sprachkompetenz auf studierfähigem Niveau vorausgesetzt wird. Die Konzepte, Modelle und die Methoden bei der Fremdsprachenvermittlung sind von besonderer Relevanz. Die TDU ist weitgehend kommunikativ ausgerichtet und setzt in Anbetracht der Ziele und der Zielgruppe diverse Methoden ein (vgl. Koreik; Uzuntaş 2014). Die Relation zwischen Unterrichtsmethoden und der Zielgruppe stellt Schlak (2002: 61) wie folgt dar:

Seit einigen Jahren hat sich in der deutschsprachigen Sprachlehrforschung/Fremdsprachendidaktik die Position durchgesetzt, daß es die eine, für jeden Lernen und jede Zielgruppe gleichermaßen geeignete Unterrichtsmethode nicht geben kann (vgl. z.B. Henrici 1994, Rösler 1994, Krumm 1995, Edmonson/House 2000). Vielmehr sollen Unterrichtsmethoden (und Lehrmaterialien) auf konkrete Zielgruppen hin angepaßt werden.

Die Studierenden an der TDU lernen in einem nicht-deutschen sozialen Umfeld Deutsch als Fremdsprache und bereiten sich auf das deutschsprachige Studium vor. Folgende Punkte sind bei der Förderung der jeweiligen Zielgruppen zu berücksichtigen:



- Die Zahl der Schulen, die Deutsch als erste Fremdsprache anbieten, ist im Unterschied zu den Schulen, die Englisch als Fremdsprache haben, sehr gering. Deutsch wird in der Türkei an einigen Auslandsschulen, Privatschulen und staatlichen Anadolu-Schulen als erste Fremdsprache vermittelt (vgl. Uzuntaş 2013, Er; Hertsch 2019). Die Mehrheit der Studierenden an der TDU beginnen auf A1-Niveau Deutsch zu erlernen.
- Die Muttersprache-Fremdsprache-Relation und die Besonderheiten der zu erlernenden Fremdsprache aus sprachkontrastiver Sicht (Deutsch/Türkisch) sind in der Fremdsprachenvermittlung zu beachten (vgl. Butzkamm 2007, Oomen-Welke 2010, von Stutterheim 2018).
- Die Lerntraditionen können einen starken Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht haben und müssen im Unterricht auch berücksichtigt werden, damit die Studierenden nicht überfordert werden. Auf die Erfahrungen, Erwartungen der Studierenden einzugehen, fördert den Lernprozess und vor allem die Motivation der Studierenden.
- Die internationalen Sprachtests und Testformate sind in Anbetracht der Prüfungstraditionen der Studierenden gezielt einzusetzen. Die Studierenden müssen bewusst auf neue Testformate vorbereitet werden (Multiple-Choice-Aufgaben vs. Sprachtests wie TestDaF). Außer der Vermittlung der Fremdsprache müssen weitere Kompetenzbereiche, die die Sprachtests fordern, effizient geübt werden.
- In einem Studienjahr, maximal in zwei Studienjahren, müssen die Sprachkenntnisse auf B2/C1-Niveau nachgewiesen werden. In einem nicht-deutschen sozialen Umfeld ist der Kontakt mit der erlernten Fremdsprache eher auf den institutionellen oder medialen Sprachkontakt eingeschränkt. Diesbezüglich ist der Sprachkontakt auch außerhalb des Unterrichts von besonderer Bedeutung (vgl. Koreik; Uzuntaş 2014).

An der TDU sind die Bachelor-Studiengänge schwerpunktmäßig deutschsprachig. In den Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften handelt es sich um ausschließlich deutschsprachige Studiengänge. In der Rechtswissenschaft und in den Kultur- und Sozialwissenschaften ist die Studiensprache zu einem Anteil von ca. 70 Prozent Türkisch und von ca. 30 Prozent Deutsch. Die Studierenden lernen in den letztgenannten Fächern sowohl die Fachsprache im Türkischen als auch im Deutschen und werden fachlich bilingual ausgebildet. Unabhängig von dem sprachlichen Anteil der deutschen Sprache in den jeweiligen Fächern müssen alle Studierenden vor Beginn des Fachstudiums ihre Deutschkenntnisse auf B2/C1-Niveau nachweisen. Der Sprachlernprozess setzt sich im Fachstudium fort.

## 2.1 Studienvorbereitende Fremdsprachenvermittlung Deutsch als Fremdsprache an der TDU

Die studienvorbereitende Sprachvermittlung an der TDU besteht aus dem allgemeinsprachlichen Unterricht, Fachsprachenvermittlung, Blended-Learning in Form von Präsenzlehre + (synchrone/asynchrone) Online-Lehre, Selbstlernzeit, Sprachtandem<sup>1</sup>, Praktikantenprojekt und Tutorenprojekt für den intensiven Sprachkontakt und für die sprachliche und kulturelle Förderung im Rahmen von kulturellen Veranstaltungen und Workshops außerhalb des Unterrichts (vgl. Koreik; Uzuntaş 2014). Bei der Unterrichtsplanung und -durchführung handelt es sich um „einen insgesamt kommunikativ ausgerichteten Deutschunterricht [...], bei dem jedoch die türkischen Lerntraditionen berücksichtigt werden und zugleich der traditionelle Grammatikerwerb angemessen berücksichtigt wird“ (Koreik; Uzuntaş 2014: 18). Die produktiven Fertigkeiten lagen dabei in der Konzeptionsphase stärker im Fokus (vgl. ebd.), wobei sich nach den Evaluationen und Reflexionen herausgestellt hat, dass die Studierenden vor allem beim Hörverstehen Schwierigkeiten haben. Nach den Erkenntnissen und Erfahrungen werden alle Sprachkompetenzen an der TDU stark gefördert, unter anderem durch Schreibportfolios, Einbezug von authentischen Hörtexten und Projekte. In diesem Kontext haben auch die außercurricularen kulturellen Veranstaltungen und Workshops, die von den Lehrenden, PraktikantInnen angeboten werden, eine besondere Bedeutung. PraktikantInnen aus Deutschland, die Deutsch als Fremdsprache studieren, können ihre Auslandspraktika an der TDU durchführen (vgl. Koreik; Uzuntaş 2014). Die PraktikantInnen haben zu verschiedenen Themen zur Sprache und Kultur außerhalb des Unterrichts (Online-)Workshops vorbereitet und geleitet. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, sprachliche und kulturelle Themen wie Fußballsprache, Jugendsprache in Deutschland, Dialekte in Deutschland, Deutsche Sprichwörter, So isst Deutschland, Koch mit uns!, Smalltalk in Deutschland oder Deutsche Lieder näher kennenzulernen und gemeinsam zu diskutieren. Zum Sprachenkonzept gehören ferner die Vermittlung von Kommunikations- und Lernstrategien und die Vorbereitung auf das Testformat (TestDaF).

Studienvorbereitende Fremdsprachenvermittlung an den Hochschulen in der Türkei ist auf zwei Studienjahre begrenzt. Nach dem Bestehen der zentralen Universitätsaufnahmepprüfung müssen die Studierenden an der TDU nach der Immatrikulation ihre Sprachkenntnisse im Deutschen nachweisen. Wenn sie über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, belegen sie einen Sprachzugangstest an der TDU oder sie können ihre Sprachkenntnisse auch durch externe, international anerkannte Sprachbelege nachweisen und mit dem Fachstudium beginnen. An der TDU wird seit 2019 als Sprachzugangstest TestDaF durchgeführt. Von 2013 bis 2019 wurde die DSH in Zusammenarbeit mit der Partneruniversität Bielefeld

---

<sup>1</sup> Sprachtandems wurden mit den Türkischlernenden am Sprachenzentrum der Universität Bielefeld erfolgreich durchgeführt, jedoch konnte das Tandemprojekt mit zunehmenden Zahlen an Studierenden an der TDU nicht fortgesetzt werden.

durchgeführt und die DSH 2 vorausgesetzt (Koreik; Uzuntaş 2014). Die Studierenden, die in der studienvorbereitenden Phase Deutsch als Fremdsprache erlernen, beginnen in der Mehrheit ohne Vorkenntnisse in der deutschen Sprache. Im Studienjahr 2013–2014 wurde die studienvorbereitende Fremdsprachenvermittlung in Form von Präsenzunterricht (24 Wochenstunden) und Selbstlernzeit konzipiert. Für die Förderung der Lernzeit wurde das internetgestützte Lernen mit DUO (Deutsch Uni Online) eingebunden: „Nach Möglichkeit soll der Präsenzunterricht durch die Aufgaben und Lernangebote von DUO eine computer- und internetgestützte Ergänzung erfahren, wobei Synergieeffekte erhofft werden“ (Koreik; Uzuntaş 2014: 23). Die Fachsprache wurde 2013 in Verzahnung mit der allgemeinen Fremdsprache ab A2-Niveau vermittelt (2–4 Wochenstunden von 24 Wochenstunden Präsenzunterricht). 2014 wurden die ersten Erfahrungen evaluiert, ausgewertet und Maßnahmen eingeleitet, wie Wochenstundenerhöhung für den Präsenzunterricht (30 Wochenstunden), Fachsprachenvermittlung ab A1-Niveau, Einbezug von diversen Bewertungsgrößen und -kriterien für die Leistungsmessung, gezielte Kommunikations-/Lernstrategienvermittlung, Training auf das Prüfungsformat DSH und Sprachlernberatung vor allem für Studierende im zweiten Studienjahr in der Fremdsprachenlehre. Seit 2019 wird die Sprachvermittlung nach einem Kurssystem (A1-C1-Niveau) durchgeführt. Die Studierenden werden nach dem Einstufungstest onSET in die passenden Kursstufen eingeteilt. Nach jeder Kursstufe (A1–B2) findet eine Stufenprüfung statt, die aus den Prüfungsteilen Hörverstehen, Leseverstehen, schriftlicher Ausdruck und mündlicher Ausdruck besteht. Erst wenn die jeweilige Kursstufe erfolgreich abgeschlossen wird, können die Studierenden zum nächsten Level aufsteigen. Nachdem alle Kurse erfolgreich belegt wurden, müssen die Studierenden den TestDaF ablegen und das geforderte Sprachniveau nachweisen. In Anbetracht der Prüfungsstraditionen gehört das Prüfungstraining zum Konzept der TDU und diesbezüglich werden TestDaF-Vorbereitungskurse durchgeführt, damit die Studierenden auch mit dem Prüfungsformat vertraut werden. Der Fremdsprachenunterricht sollte nicht zuletzt zielorientiert und zielgruppenspezifisch sein. Die Studierenden werden sprachlich auf das deutschsprachige Fachstudium vorbereitet. Es handelt sich nicht nur um eine sprachliche Förderung im Unterricht, sondern auch um eine Vermittlung der deutschen Kultur und von Interkulturalität (vgl. Casper-Hehne 2007, Boeckmann 2007). Neben kulturellen Themen, Inhalten und Aktivitäten im Unterricht werden kulturelle Veranstaltungen wie Filmveranstaltungen und -besprechungen, Sprechclubs, Workshops zu diversen kulturellen Themen wie deutsche Lieder, deutsche Literatur angeboten, an denen Studierende außerhalb der Unterrichtszeit teilnehmen und sich mit der deutschen Sprache und Kultur auseinandersetzen können.

## 2.2 Fachsprachenvermittlung

Die studienvorbereitende Fremdsprachenvermittlung zielt darauf ab, die Studierenden auf das Fachstudium vorzubereiten, indem sie nicht nur die allgemeine Fremdsprache erlernen, sondern auch mit der deutschen Wissenschaftssprache und Fachsprache vertraut werden (vgl. Roelcke 2016). Der Bedarf an Weiterförderung der sprachlichen Kompetenzen, nicht zuletzt in der Fachsprache, ist im Fachstudium vorhanden. Studienbegleitend handelt es sich an den fremdsprachigen Studiengängen nicht selten um eine integrierte Fachsprachenvermittlung. Die Fachseminare werden in der Fremdsprache angeboten und die Fachsprache wird integriert erlernt. Sie haben die jeweilige Fremdsprache als Medium des Fachunterrichts und müssen auch die Fachsprache erlernen, die sich von der Alltagssprache differenziert (vgl. Rincke 2010, Flinz 2019). Es ist erforderlich, in fremdsprachigen Studiengängen neben studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht auch Fachsprache zu vermitteln und den Fachsprachenunterricht auch studienbegleitend anzubieten, um die Studierenden zielgerichtet sprachlich fördern und unterstützen zu können. Es handelt sich in diesem Rahmen um die Förderung der fachsprachlichen Sprachbewusstheit und der fachsprachlichen Kompetenz. Die Fachsprache wird an der TDU in der studienvorbereitenden Phase vermittelt und weiterhin studienbegleitend weitergeführt (vgl. Koreik; Uzuntaş 2014). Die Fachsprache wird in der studienvorbereitenden Phase in enger Zusammenarbeit zwischen den Sprachlehrkräften und den FachdozentInnen in den jeweiligen Fachbereichen vermittelt. Es werden fachsprachliche Materialien erstellt, die sprachdidaktisch konzipiert sind und den Studierenden zur Verfügung gestellt werden. Die FachdozentInnen in den einzelnen Fachbereichen halten Fachveranstaltungen für die Studierenden in der studienvorbereitenden Phase ab, indem die Fachsprache im Fokus steht. Die Studierenden haben somit die Gelegenheit, in der studienvorbereitenden Phase Einblicke in die Fachinhalte und in die Fachsprache zu gewinnen (vgl. Wolff 2012). Solche fachlichen Veranstaltungsreihen sind auch vor allem im Hinblick auf die Kontaktmöglichkeit mit den FachdozentInnen vor dem Fachstudium von großer Bedeutung. Die Fachsprachenvermittlung in der studienvorbereitenden Phase, die in enger Zusammenarbeit mit den FachdozentInnen durchgeführt wird, soll nicht zuletzt die Motivation bei den Studierenden erhöhen und zu einer fachsprachlichen Sensibilisierung beitragen (vgl. Koreik; Uzuntaş 2014, Althaus; Koreik 2019).

## 2.3 Blended-Learning

Chun; Kern; Smith (2016) betonen, dass der Einsatz von Technologie in der Lehre nicht das Ziel, sondern das Mittel zum Lernziel ist. Welche Form von Technologie in der Lehre verwendet wird, hängt von den Lernzielen, von den Fähigkeiten und Interessen der Lernenden, den verfügbaren Ressourcen und der institutionellen akademischen Kultur ab (ebd.: 77). 2013 wurde an der TDU im Rahmen einer Pilotphase als Ergänzung für den Präsenzunterricht das Online-Lehrprogramm DUO mit Fern-TutorInnen eingesetzt, um damit die Lernzeit der Studierenden zu erhöhen

(vgl. Koreik; Uzuntaş 2014). Wie Chun et al. (2016) darstellen, sind verschiedene Variablen bei der Nutzung von Technologien bzw. digitalen Medien zu berücksichtigen. Der Einsatz des Pilotprojekts DUO wurde hinsichtlich der Lernziele, der Zielgruppenorientiertheit und nicht zuletzt der Interessen der Studierenden nach einem Jahr evaluiert und nicht weitergeführt, weil das Online-Programm von den Studierenden nicht genutzt wurde. 2014–2015 wurde für die Unterstützung der Lehre in einigen Klassen die digitale Lernplattform Moodle als Pilotprojekt eingesetzt und 2015–2016 für alle Klassen als Teil des Sprachenkonzepts integriert. Die Themen und Inhalte wurden zielgruppenorientiert festgelegt und Materialien erstellt und digitalisiert. Für die Selbstlernzeit wurden Videos, Aufgaben und Übungen in die Moodle-Plattform gestellt, die eine enge Verbindung mit den Themen und Inhalten des Präsenzunterrichts hatten. Außer der digitalen Lernplattform Moodle für die Selbstlernzeit wird internetgestützte Lehre auch im Unterricht verwendet. Übungen und Projekte können mittels interaktiven Whiteboards auch in den Klassenräumen stattfinden, da inzwischen eine Vielzahl von Tools und Apps für das Fremdsprachenlernen zur Verfügung stehen und eine Bereicherung und Abwechslung im Unterricht ermöglichen. Im Sommersemester 2020 und im Studienjahr 2020–2021 wurde aufgrund der Covid-Pandemie nur Online-Lehre angeboten, die institutionell via Google-Classrooms und Google Meets stattfand. Die Online-Lehre wurde als synchrone und asynchrone Lehre durchgeführt. Ferner wurde die digitale Moodle-Lernplattform für die Selbstlernzeit als zusätzliche Ressource zu den asynchronen Materialien in den jeweiligen G-Classrooms angeboten. 2021–2022 wird das Blended-Learning-Konzept weiterhin umgesetzt. Die Studierenden haben Präsenzunterricht, synchronen Online-Unterricht und eine vorgesehene asynchrone Lernzeit zur Verfügung. Die asynchrone Zeit ist für die Vor- und/oder Nachbereitung des Präsenzunterrichts und der synchronen Online-Lehre konzipiert. Die Erfahrungen mit den digitalen Medien und Technologien an der TDU zeigen, wie wichtig es ist, sie zielgerichtet, zielgruppenorientiert und im Zusammenhang mit dem Präsenzunterricht zu konzipieren und zu integrieren.

## 2.4 Strategievermittlung

Strategievermittlung (vgl. Schlak 2002) ist für den Fremdsprachenunterricht an der TDU eine wichtige Komponente, denn „Lernerstrategien – und ihre Vermittlung – gelten als Kernkomponente eines lernerorientierten und automiefördernden Unterrichts“ (Martinez 2016: 375). Die Selbstlernzeit ist an der TDU konzeptionell eingebunden und in dieser Hinsicht kommt, wie Martinez (2016) zeigt, den Lernstrategien eine besondere Bedeutung zu: „Lernende werden selbstständiger, d.h. autonomer, indem sie ihre Fähigkeit (weiter-)entwickeln, die eigenen Lernwege zu erkennen, zu bewerten und effektiver zu gestalten“ (ebd.: 375). Für den lernwirksamen Unterricht zählen Lipowsky; Rzejak (2020) unter vielen Gesichtspunkten, die die Lehrkräfte wissen und beantworten sollten, auch die Lernstrategien. Die Lehrenden sollten somit in der Lage sein, folgende Fragen beantworten zu können:

„Wie lassen sich Lernstrategien und Selbststeuerungsfähigkeiten der Lernenden systematisch auffassen und weiterentwickeln? Wie können die Schüler\_innen befähigt und gestärkt werden, Lernzeiten konstruktiv zu nutzen?“ (ebd.: 20). Aus Beobachtungen und Erfahrungsberichten der Lehrenden und Studierenden an der TDU wurde die Vermittlung der Kommunikations- und Lernstrategien als lernfördernd reflektiert und ausgewertet.

## 2.5 Lehrende für Deutsch als Fremdsprache

Das Team an der TDU besteht aus deutschen MuttersprachlerInnen, die vom DAAD geförderten Lektoren/Sprachlehrkräften und aus deutsch-türkischen bilingualen Ortslehrkräften. Der Unterricht in einer Gruppe wird so geplant, dass in einer Gruppe deutsche MuttersprachlerInnen und bilinguale Lehrkräfte in Form von Team-Teaching unterrichten, jedoch nicht zur gleichen Zeit. Die Studierenden haben somit die Möglichkeit, mit Native Speakern in und außerhalb des Unterrichts in realen Situationen auf Deutsch zu kommunizieren. Es findet im Unterrichtsprozess eine interkulturelle Kommunikationssituation statt. Die bilingualen Ortslehrkräfte können den Lernenden in Zusammenhang mit der Muttersprache sprachkontrastive Elemente reflektierend erklären, wenn es für das Verstehen nötig ist (vgl. Butzkamm 2007). Die Lerntraditionen bzw. die Bedürfnisse und Erwartungen der Studierenden können durch die Bewusstheit der Lehrenden über die kulturellen Faktoren berücksichtigt werden (vgl. Boeckmann 2007). Die Kompetenzen der Lehrenden sind für die Qualität des Unterrichts von besonderer Relevanz. Neben fachwissenschaftlichen und -didaktischen Kompetenzen sind interkulturelle Kompetenzen und zunehmend auch digitale Kompetenzen für die Vermittlung der Fremdsprache erforderlich. Diesbezüglich werden an der TDU regelmäßige Fortbildungen für die Lehrenden angeboten (Koreik; Uzuntaş 2014: 18). Lipowsky; Rzejak (2020) stellen dar, wie wichtig die Lehrperson und deren Fortbildung ist: „Lehrpersonen müssen wissen, wie sich wirksames Lernen, tiefes Verständnis und nachhaltige Motivation von Schüler\_innen befördern lassen“ (ebd.: 19).

Neben Fortbildungen ist auch das Feedback über den durchgeführten Unterricht für die Lehrenden effizient. In diesem Rahmen sind Hospitationen von NeueinsteigerInnen bei KollegInnen ein wesentlicher Bestandteil des Sprachenkonzepts an der TDU. Ferner sind gegenseitige Hospitationen von KollegInnen für ein konstruktives Feedback möglich. Vor allem sind in dieser Hinsicht Feedbacks von Studierenden für die Reflexion der Lehrenden über ihren Unterricht förderlich und motivierend. So werden Evaluationsbögen zum Unterricht mit offenen Fragen durchgeführt, an denen Studierende anonym teilnehmen und Feedbacks zum Unterricht geben. Die Lehrenden können durch die Feedbacks von den Studierenden Einblicke in das Unterrichtsgeschehen haben und darüber reflektieren. Bei den Feedbacks der Studierenden handelt es sich nicht nur um die Lehrtechniken, -formen, -gestaltung und Effizienz, sondern vor allem auch um die Kommunikationsart der Lehrenden, um Erwartungen bezüglich der Feedbackgabe und um die Motivation.

Rückmeldungen für die Lehrenden, die die Feedbacks und Evaluierungen der Studierenden repräsentieren, stellen ganzheitlich dar, dass Unterricht nicht nur auf Methodik, Didaktik reduziert werden kann, sondern ferner die zwischenmenschliche Beziehung, die effektive Kommunikation umfasst.

## 2.6 Leistungsmessung und Bewertung – Sprachtest

Die Sprachenvermittlung an der TDU ist kompetenzorientiert und es werden die Kompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, mündlicher und schriftlicher Ausdruck) für die erfolgreiche Sprachverwendung vermittelt. Nach jedem Sprachkurs (A1–B2) belegen die Studierenden die Stufenprüfungen, die den Lernerfolg in den jeweiligen Sprachkursen messen. Erst wenn der B2-Kurs absolviert wird, können Studierende an dem Sprachzugangstest TestDaF teilnehmen. Mit dem Ziel, Studierende auf das erzielte Sprachniveau zu bringen, wird ferner der C1-Kurs und im Hinblick auf den TestDaF, den die Studierenden belegen müssen, der TestDaF-Vorbereitungskurs angeboten. Der Sprachunterricht an der TDU umfasst diesbezüglich die TestDaF relevanten Strategievermittlungen für die Prüfungsteile Hörverstehen, Leseverstehen, schriftlicher Ausdruck und mündlicher Ausdruck, textsortenspezifische Bewusstmachungen und Grafikbeschreibungen, Argumentationsstrategien, um die Studierenden in allen Qualifikationsbereichen gezielt zu fördern, weil das Testformat und die damit erforderlichen Qualifikationen aufgrund der Lern- und Prüfungstraditionen (Multiple Choice) und Erfahrungen der Studierenden eine Herausforderung darstellt. Es lässt sich in dieser Hinsicht eine wechselseitige Beziehung zwischen Fremdsprachenunterricht und Sprachtest konstatieren, die Schifko (2001: 830) wie folgt beschreibt: „In der einschlägigen Fachliteratur hat sich für das Rückkoppelungsphänomen Test-Unterricht der Begriff Backwash [...] durchgesetzt.“

Welche positiven bzw. negativen Effekte der Test auf das Lernen hat wurde bislang an der TDU empirisch nicht untersucht. Zu beobachten ist jedoch, dass sich Studierende von Anfang des Unterrichts auf die Sprachprüfung (DSH/TestDaF) fokussieren und den Unterricht quasi testzentriert konzipiert haben möchten und mehr Übungen, Strategien, Vorbereitung auf die jeweilige Prüfung fordern. Der Test als Ziel kann manche Studierenden für das Lernen motivieren, manche Studierenden dagegen demotivieren und Prüfungsdruck bzw. -angst hervorrufen (vgl. ebd.). Die Vorbereitung auf den Test und die Vertrautheit mit dem Testformat, indem die für den Test relevanten Strategien vermittelt werden, kann geübt werden und affektive positive Wirkungen haben, wenn der Test nicht als Ziel, sondern als Teil des Sprachlernprozesses wahrgenommen wird.

Zwischen 2013–2018 haben ca. 50 Prozent der Studierenden an der TDU im ersten Studienjahr und insgesamt ca. 75–80 Prozent der Studierenden in zwei Studienjahren die DSH bestanden. Nach der Einführung des TestDaF im Jahre 2019 liegen bislang keine validen Daten für die Auswertung vor, weil 2020 aufgrund der Corona-Pandemie die Lehre ausschließlich in Form von Online-Lehre durchgeführt

wurde und somit viele Variablen das Lernen und die Leistungen beeinflusst haben. Ca. 29 Prozent der Studierenden haben 2019 nach einem Studienjahr studienvorbereitenden Fremdsprachenunterrichts den TestDaF bestanden. Unter den geschilderten Bedingungen haben insgesamt in zwei Studienjahren (2019 und 2020) ca. 66 Prozent der Studierenden den Test erfolgreich abgelegt und mit dem Fachstudium begonnen.

### 3 Schluss

Die studienvorbereitende Fremdsprachenvermittlung an der TDU ist kommunikativ, kompetenzorientiert und berücksichtigt ferner die Lern- und Prüfungstraditionen, die Kenntnisse und Erfahrungen der Studierenden, die sie mitbringen. Dadurch kann eine gezielte Förderung stattfinden. Die Studierenden müssen den TestDaF bestehen, um das studierfähige Sprachniveau nachweisen und mit dem deutschsprachigen Fachstudium beginnen zu können. Das Sprachenkonzept der TDU ist so aufgebaut, dass Studierende in einem Studienjahr das erzielte Sprachniveau erreichen können. Das Kurssystem bietet Studierenden die Möglichkeit, je nach Lerntempo in einem Studienjahr, in drei Semestern oder in zwei Studienjahren Deutsch als Fremdsprache auf B2/C1-Niveau zu erlernen. Die Erfolgsquoten zeigen, dass das Sprachenlernen ein langer Prozess ist und viele der Studierenden mehr Zeit für das Lernen benötigen als ein Studienjahr (36 Wochen). In einem nicht-deutschsprachigen Raum, wo die soziale Interaktion in der jeweiligen Sprache außerhalb der Unterrichtszeit fehlt, sind die oben aufgeführten Erfolgsquoten nach einem Studienjahr Sprachunterricht als hohe Leistungen der Studierenden zu bewerten.

Die Studierenden an der TDU werden nicht nur sprachlich auf das Studium vorbereitet, sondern müssen weitere Schlüsselqualifikationen erwerben wie unter anderem Argumentieren, (Grafik-)Beschreiben, Textkompetenz. In diesem Kontext werden die für den TestDaF relevanten Kompetenzen durch Strategievermittlungen und Übungen gefördert, die auch für das Studium erforderlich sind. Ferner werden die Studierenden auf das deutschsprachige Fachstudium fachsprachlich vorbereitet. Studienbegleitender Fremd-/Fachsprachenunterricht wird weiterhin angeboten. Jedoch sollte das sprachensible Vorgehen auch im Fachunterricht stattfinden, damit die Studierenden die fachsprachliche Kompetenz auf einem hohen Niveau erwerben.



## Literatur

- Althaus, Hans-Joachim; Koreik, Uwe (2019): Transnationale Bildung: Deutsch in mehrsprachigen Kontexten an Hochschulen. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin/Boston: De Gruyter, 215–240.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2007): Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Eßer, Ruth (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht: Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: iudicium, 73–81.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): Native Language Skills as a Foundation for Foreign Language Learning. In: Kindermann, Wolf (Hrsg.): *Transcending boundaries. Essays in Honor of Gisela Hermann-Brennecke*. Berlin: LIT Verlag, 71–85.
- Chun, Dorothy; Kern, Richard; Smith, Bryan (2016): Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. In: *The Modern Language Journal* 100, 64–80.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2007): Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache am Beispiel Deutschland und China. Konzepte – Entwicklung – Perspektiven. In: Krumm, Hans-Jürgen; Eßer, Ruth (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht: Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: iudicium, 114–124.
- Er, Mutlu; Hertsch, Max F. (2019): Förderung von DaF in der Türkei. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin/Boston: De Gruyter, 741–756.
- Flinz, Carolina (2019): Fachsprachen – aktuelle Fragen zu Forschung und Lehre. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/1, 1–20.
- Koreik, Uwe; Uzuntaş, Aysel (2014): Zum Modell der Sprachausbildung an der TDU – Ein Konzept zur studienvorbereitenden und -begleitenden Fremd- und Fachsprachenvermittlung. In: Koreik, Uwe; Uzuntaş, Aysel; Hatipoğlu, Sevinç (Hrsg.): *Fremd- und Fachsprachenunterricht. Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 10–27.
- Lipowsky, Frank; Rzejak, Daniela (2020): Welche Art von Fortbildung wirkt? In: Jungkamp, Burkhard; Pfafferoth, Martin (Hrsg.): *Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 19–38. (<http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/18117.pdf>. Letzter Zugriff: 09.03.2022).
- Martinez, Hélène (2016): Lernerstrategien und Lerntechniken. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-

- Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke, 372–376.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010): Deutsch und andere Sprachen im Sprachvergleich. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 33–48.
- Rincke, Karsten (2010): Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. In: *Zeitschrift für Didaktik und Naturwissenschaften* 16, 235–260.
- Roche, Jörg (2015): Deutsch als Wissenschaftssprache – Normorientierung zwischen Anaglophilie, Anaglomanie und Anglophobie. In: Dalmas, Martine; Foschi Albert, Marina; Lange, Marianne; Neuland, Eva (Hrsg.): *Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. Pisaner Fachtagung 2014 zu interkulturellen Perspektiven der internationalen Germanistik*. München: iudicium, 89–108.
- Roelcke, Thorsten (2016): Kontrastive Fachsprachenlinguistik – eine funktionale Perspektive. In: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 18/3, 105–111.
- Schifko, Manfred (2001): Prüfungen, Zertifikate, Abschlüsse als Planungskategorien für den Unterricht. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Krumm, Hans-Jürgen; Henrici, Gert (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, 827–834.
- Schlak, Torsten (2002): Adressatenspezifisches Lernstrategietraining im DaF-Unterricht: Eine empirische Untersuchung. In: *Linguistik online* 10/1, 61–73. (<https://doi.org/10.13092/lo.10.924>. Letzter Zugriff: 09.03.2022).
- Uzuntaş, Aysel (2013): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 511–517.
- Von Stutterheim, Christiane (2018): Kontrastive Analyse 2020: Neue Horizonte. In: Wöllstein, Angelika; Gallmann, Peter; Habermann, Mechthild; Krifka, Manfred (Hrsg.): *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik*. Berlin/Boston: De Gruyter, 281–308.
- Wächter, Bernd (2003): Englischsprachige Studiengänge in Europa. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 12/1, 88–108.
- Wolff, Dieter (2012): Content and Language Integrated Learning (CLIL). In: *Anglistik: International Journal of English Studies* 23/1, 97–106.

## Die Türkisch-Deutsche Universität als Begegnungsort

*Rita Süßmuth (Berlin)*

Uwe Koreik zum 65. Geburtstag: Er hat als Sprach- und Kulturwissenschaftler von Anfang an seinen festen Platz in Planung und Sprachvermittlung an der Türkisch-Deutschen Universität (TDU) in Istanbul. Unser Kollege Uwe Koreik ist und bleibt unverzichtbar, weil sein Einfluss nicht nur die Sprachkenntnisse – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – betrifft, sondern ganz entscheidend in Kulturwissenschaft und Landeskunde eingebettet ist. Schon sein Berufstitel impliziert beides: den Sprach- und Kulturwissenschaftler. Und das bedeutet, dass ihm Sprache weit mehr ist als nur Verständigungsmittel. Es geht ihm um die entscheidende Dimension des Verstehens, gesprochen und geschrieben, als Hineindenken und Vertiefen in den anderen, in die Verbindungs- und Trennungslinien der Andersartigkeit im Denken, Fühlen und Sprechen der Kulturen. Als Sprachwissenschaftler bezieht er auch die Wissenschaftssprache der verschiedenen Fakultäten – Kultur, Wirtschaft, Technik, Naturwissenschaft, Recht (Jura) – in die Vermittlung der Sprachkenntnisse mit ein. Dabei handelt es sich um eine zentrale Anforderung, der wir aufgrund des Personalmangels gegenwärtig kaum mehr nachkommen können. Uns ist klar, dass es um mehr als Sprachaneignung geht. Doch wir stehen zurzeit unter großem Druck, den sprachlichen Anforderungen zur Aufnahme in den verschiedenen Studiengängen gerade noch gerecht zu werden.

Bevor ich zu all unseren Schwierigkeiten komme, möchte ich zunächst zwei wichtige Positiva benennen:

- die hochmotivierte, engagierte Studentenschaft, insbesondere auch Studentinnen und
- die ebenso motivierten Dozentinnen und Dozenten, die über die normierten Arbeitszeiten hinaus im Einsatz sind.

Aber es fehlt massiv und alarmierend an Personal. Dieser Missstand hat sich noch erhöht durch die neue Gesetzesvorschrift, dass die akademische Sprachvermittlung nur durch türkische Lehrkräfte mit Masterabschlüssen wahrgenommen werden darf. Vor drei Jahren, im Jahr 2019, wurden die Prüfungen auf das TestDaF-Verfahren umgestellt. Die Anstrengung hat sich gelohnt. Unsere Studierenden haben mit beachtenswerten Ergebnissen teilgenommen.

Uwe Koreik hat aufgrund seiner langjährigen Arbeit als DAAD-Lektor, Leiter des Sprachenzentrums der Leibniz Universität Hannover und danach als FaDaF-Vorstand und vor allem als Professor an der Universität Bielefeld mit dem Schwerpunkt Landeskunde/Kulturwissenschaft den Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache allein und mit Kolleginnen und Kollegen, in der Sache und institutionell weiter vorangebracht.

Mir hat besonders imponiert, wie er Fremdsprachenbildung in die Sprachwissenschaft eingebunden hat. Wir haben als Kolleginnen und Kollegen erst lernen müssen, was es heißt, sich selbst und Studierende auf dieses Niveau zu bringen. Damit hat er sich nie exponiert, etwa als Vorbild präsentiert, sondern studiert und ausprobiert – und das gerade auch an seiner Universität Bielefeld. Schauen wir in seine Veröffentlichungen, erfahren wir mehr von seiner wissenschaftlichen und praktischen Arbeit.

Dabei beachten wir auch, mit welchen Mühen, Zweifeln und Mahnungen diese nach wie vor verbunden ist. Mitunter dominiert die Skepsis über eigenes und kollegiales Vertrauen in der Erreichbarkeit des gesetzten Ziels.

Uwe Koreik mag keine Euphorie, auch keine Selbstüberschätzungen und unrealistischen Zukunftsentwürfe. Bei aller Zukunftsausrichtung bleibt er beim Hier und Jetzt. Was muss abgesehen von notwendigen Zukunftsplanungen – auch mit Anwerbungen aus dem Ausland für das Sommer- und Wintersemester an Personal und Unterrichtsstunden geschaffen werden. Er sucht nach Antworten und erwartet sie auch von uns, der Universität, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem türkischen Hochschulrat (YÖK).

Wir sind auch in der Woche, in der ich diesen kurzen Beitrag schreibe, wieder bei der Arbeit in und außerhalb der Türkisch-Deutschen Universität unterwegs. Wir haben zu liefern. Der erreichte Ruf, die manchmal sich erschöpfende schöpferische Kraft muss aufrechterhalten werden. Frau Rüländ, die ehemalige Generalsekretärin des DAAD war bis zu ihrem Weggang im vergangenen Jahr 2021 zum Thema der

Sprachbildung laufend engagiert. Ihrem Nachfolger, Herrn Dr. Sicks, geht es heute nicht anders.

Uwe Koreik kümmert sich stets, malt sich die Welt nicht schön, sondern mag sie trotz aller Widrigkeiten. Er bleibt ein einzigartiger Kollege und Mensch, den wir nicht missen möchten.



# Zur Pragmatik deontischer Konstruktionen mit dem mentalen Verb „wissen“ im Deutschen und im Russischen

*Anna Sytko (Minsk)*

## 1 Einleitung

Das Interesse an der Semantik von Äußerungen ist in der modernen Sprachwissenschaft weiterhin groß. Die Beschreibung dieses sprachlichen Phänomens gilt als komplex, denn die Semantik einer Äußerung ist diffus, aber auch diskret.

Bei der Festlegung der Semantik einer modalen Äußerung ist ein Linguist mit erheblichen informellen Schwierigkeiten konfrontiert. Die Sprachpraxis lässt Linguisten nach einer Antwort auf die Frage suchen, was der Mechanismus der Bildung unterschiedlicher modaler Sinne ist, wenn ein und dieselbe Sprachstruktur verwendet wird, um verschiedene Ziele, die im Laufe der sozialen und sprachlichen Interaktion von Menschen entstehen, zu erreichen. Folglich sind die Fragen der Betrachtung des propositionalen Inhalts einer Äußerung in Einheit mit ihrer Illokution für die Sprachmodellierung relevant und lassen die pragmatische Variabilität modaler Äußerungen untersuchen.

In dieser Forschung werden modale Äußerungen untersucht, die Deontik zum Ausdruck bringen. Der Begriff „Deontik“ (bzw. „deontisch“, altgriech. *deón* „das Nötige, Angemessene“) – ursprünglich in Philosophie und Theologie gebräuchlich – ist mittlerweile ein in der Linguistik etablierter Begriff, insbesondere in der Grammatik. So z.B. liest man von deontischer (im Gegensatz zu epistemischer) Modalität, von deontischen Verwendungsweisen von Modalverben, von deontischen Infinitiv-

konstruktionen (z.B. Imperative wie „Alles zu machen!“, „Fenster schließen!“ etc.) oder von der deontischen Bedeutung von Wörtern. In unserem Kontext sind sprachliche Formen, nämlich Modalverbkomplexe gemeint, die Obligation und Notwendigkeit (vgl. Lyons 1977: 823).

Wenn man auf die Existenz verschiedener Interpretationsmöglichkeiten für einen sprachlichen Ausdruck, nämlich einer modalen Äußerung zugeht, kann man dies auf verschiedene Weisen tun. Zur Beschreibung deontischer Äußerungen sind schon mehrfache Konzepte herangezogen worden.

Der logische Ansatz beschränkt sich auf die Analyse von Aussagen aus der Sicht der Operatoren „obligatorisch“, „erlaubt“, „verboten“, die die Eigenschaft einer Handlung gemäß einer bestimmten Norm ausdrücken, die in einer gegebenen Situation angewendet wird (vgl. Kratzer 1981, 1991).

Die struktur-grammatische Betrachtung ermöglicht es, die grammatikalische Struktur einer modalen Äußerung zu analysieren, einschließlich der Kompatibilität verschiedener deontischer Marker und Infinitive, temporaler Besonderheiten von modalen Strukturen, der Möglichkeiten der Explikation vom deontischen Subjekt und seiner Eliminierung im Kontext usw.

In der semantischen Lösung steht die Bedeutungsebene im Vordergrund, man geht dabei aus der Verwendung deontischer Marker aus, dadurch werden Nuancen verschiedener deontischer Bedeutungen untersucht (vgl. Kobozeva; Laufer 1991, Schatunowski 1996, Bulygina; Schmelev 1997, Wierzbicka 1972 und andere).

Einer der Ansätze zur Beschreibung der Semantik von modalen Äußerungen ist der pragmatische, mit anderen Worten der sprechakttheoretische, dabei steht die kommunikative Ebene im Vordergrund.

In dieser Arbeit wird die deontische Äußerung vom Standpunkt eines pragmatischen Ansatzes betrachtet, der ermöglicht, die illokutionäre Struktur deontischer Konstruktionen zu identifizieren. Dabei geht es nicht um eine maximale Differenzierung und Beschreibung aller Bedeutungsnuancen der einzelnen Modalverbkomplexe, sondern um die Erstellung der Liste jeweiliger pragmatischer Spezifizierungen (basierend auf Searles Konzept 1969) der deontischen Äußerung mit dem Verb *wissen/znat'* im Deutschen und Russischen. Dabei werden sprechakttheoretische Gelingensbedingungen (felicity conditions) hinzugezogen. In der Forschung wird eine konsequente Eingrenzung der deontischen Modalität und der Illokution vorgenommen. Der Begriff der deontischen Modalität wird insoweit eingegrenzt, dass er primäre, d.h. illokutionäre Sprecherimplementierung ausschließt.

Die Studie verwendet Daten und Beispiele aus den Nationalen Korpora der russischen (NKRY = Russisches Nationalkorpus<sup>1</sup>) und deutschen Sprache (DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache<sup>2</sup>). Das Spektrum der verwendeten Methoden erstreckt sich von der Korpusanalyse über die funktional-semantische Analyse bis hin zur Transformationsanalyse.

---

<sup>1</sup> <https://ruscorpora.ru/new/> (Letzter Zugriff: 11.03.2022).

<sup>2</sup> <https://www.dwds.de/r> (Letzter Zugriff: 11.03.2022).



## 2 Zur Betrachtung von Pragmatik deontischer Äußerungen aus Sicht ihres Komponentenbestands

Auf den ersten Blick ist die deontische Äußerung in der Zone der Direktivität lokalisiert, die von vielen Forschern als ihre Kernsemantik bzw. illokutionäre Semantik definiert wird.

Die pragmatische Basisbedeutung deontischer Konstruktion ist die *normative* Stellungnahme zu einer *künftigen* Handlung. Diese Stellungnahme wird auf verschiedene Weisen kontextuell spezifiziert. Die Potenzialität einer Handlung sowie die Obligation einer Handlung lässt Linguisten feststellen, dass die Deontik mit der Illokution verbunden ist, die auf *die Aufforderung* an das Verhalten der Teilnehmer in einer Situation ausgerichtet ist, das den „Agens-orientierten“ Charakter dieser modalen Äußerung bedingt (vgl. Bybee; Pagliuca; Perkins 1994). Somit stellen Modalverbkomplexe in nicht-deiktischer Bedeutung bestimmte statische Aspekte einer kommunikativen Situation dar: Sie bezeichnen eine Handlung/einen Zustand, die/der aus einem Sprechakt resultieren soll (vgl. Palmer 1979, Perkins 1983, Diebold 1999: 36). Aus diesem Grund muss die Modalität eine substantielle Übereinstimmung mit den Grundkategorien der Illokution aufweisen. Gévaudan weist darauf hin, dass man deontische Modalität mit handlungsorientierter Illokution ansehen muss und als propositionale Darstellung illokutionärer Akte definieren kann (vgl. Gévaudan 2011: 58, Deppermann 2006). Diese Betrachtungsweise führt dazu, dass jede deontische Äußerung als Appell, d.h. Angebot, Rat, Befehl usw. interpretiert wird. Grammatiken vermitteln den Eindruck, dass deontische Konstruktionen als Imperativäquivalente benutzt werden (vgl. Kordi 1990: 175, Belayeva 1992: 77).

Die Betrachtung der Semantik deontischer Äußerungen als Ausdrucksmittel ausschließlich direkter Pragmatik scheint versimpelt zu sein.

Wie kommt man aber zur Illokution bei der Forschung von der Pragmasemantik deontischer Äußerungen, die meist in Aussagen formuliert werden? Die Beantwortung der Frage ist besonders schwierig, weil man damit den relativ gut beschriebenen Bereich der Grammatik verlässt und sich in das unsichere und noch wenig erforschte Feld der Pragmatik hineinbegibt. Die illokutionäre Semantik der deontischen Äußerung wird *von jeder Komponente der deontischen Situation* beeinflusst, die aus der Sicht der Ontologie zwei Ebenen umfasst – linguistische und außersprachliche.

Die außersprachliche Komponente ist *die deontische Quelle*, die Bedingtheit der modalen Bedeutung aufzudecken hilft. Hiermit könnte man dem Standpunkt auf die direkte Semantik von der deontischen Konstruktion zustimmen, weil die Handlung (Proposition der modalen Äußerung) durch eine deontische Quelle gefordert wird. Dies ist die zwingende Kraft der Deontik, die die Semantik der Äußerung als „die Quelle fordert, dass X etwas erfüllt“ interpretieren lässt, z.B.:

- Friseursalons müssen laut Corona-Verordnung schließen. (bnn.de, 09.04.2020) (DWDS)
- Essen gehört zur Kultur und man muss mitessen, um akzeptiert zu werden. (Berliner Zeitung, 19.10.2000) (DWDS)
- Wenn keine Straßenbahn mehr kommt, musst du nach Hause zu Fuß laufen.
- Ich muss es tun, er verlangt es von mir.
- Du darfst mich jetzt nicht im Stich lassen, du musst mir helfen, weil du für mich verantwortlich bist!

Der Quellenbestand ist sehr breit. Neben dem System kodifizierter institutioneller Normen gehören dazu solche Quellen situativer Natur wie in einer bestimmten Gruppe akzeptierte soziale Normen/Konventionen, herrschende Sitten und Bräuche, bestimmte Umstände (nämlich der aktuelle Stand der Dinge und Vereinbarungen), Ziel (teleologisch: der Inhalt des Infinitivs ist eine notwendige Voraussetzung für etwas), fremde Willensäußerung, innere Pflichten des Sprechers, seine Vorlieben und Einstellungen.

Die sprachliche/linguistische Komponente der deontischen Situation ist selbst die modale Äußerung, deren sprachliches Hauptäquivalent *die deontische Konstruktion* ist. Es ist ihr Skeleton, ein strukturelles und semantisches Ganzes, ein idealisiertes sprachliches Konstrukt. Deshalb kann der deontische Verbalkomplex sowohl als Konstrukt, als auch als Konstruktion betrachtet werden. „A construction is a set of conditions licensing a class of actual constructs of a language, a *construct* [...] it is utterance-types of the language“ (Kay; Fillmore 1999: 2, Herv. i.O.).

Dieses abstrakte Modell enthält obligatorische Komponenten: der deontische Marker (Dm) (das Modalverb/Prädikat oder modale Zustandswörter (Prädikative), d.h. ein expliziter Indikator der deontischen Modalität), das deontische Subjekt (DS) und einen Infinitiv zur Bezeichnung von der Proposition (Inf). Eine optionale Komponente (FK) kann die Konstruktion auch enthalten.

Der verwendete Konstruktionsbegriff orientiert sich an der weithin als geeignete Grundlage erachteten Position von Goldberg (1995: 4, 2006: 5). Das sind nicht fixe Einheiten, sondern „Orientierungsmuster“, die sich flexibel „im jeweiligen Kontext (meist) in enger Abstimmung mit dem Gegenüber entfalten“ (Günthner; König 2016: 181). Folglich tritt die deontische Konstruktion als „syntactic patterns dedicated to semantic and pragmatic purposes not knowable from their form alone“ auf (Fillmore; Kay; O’Connor 1988: 505).

Die Spezifik einer modalen Äußerung liegt in deren Einheit von semantischer Stabilität und Flexibilität, was sich dank dem Zusammenspiel ihrer Komponenten auf linguistischer Ebene ergibt. Jede strukturelle Komponente des deontischen Konstrukts (*Dm +DS+ Inf+(FK)*), mit anderen Worten, jede Komponente der semantischen Basisstruktur kann die pragmatische Struktur der deontischen Äußerung modifizieren. Dies erfordert bei der Erforschung von pragmatischen Bedeutungen, alle ihre strukturellen Komponenten zu betrachten.

In der deontischen Konstruktion werden Infinitive von Verben beliebiger Semantik verwendet, die in die folgenden Gruppen zusammengefasst werden können: Verhaltenshandlungen (*Sie müssen nach Hause gehen, sich die Hände waschen, Arbeitsplätze schaffen*), kommunikative Handlungen (*ich muss erwähnen, sagen, danken*), emotionale Handlungen und Zustände (*du sollst dich freuen*), mentale Handlungen und Zustände (*ich muss denken, glauben, wissen*).

Eine der zentralen Hypothesen dieser Arbeit ist wie folgt: Deontische Konstruktionen mit unterschiedlichem propositionalem Gehalt (d.h. mit semantisch verschiedenen Infinitiven) stellen differierend spezifizierte pragmatische Instanzierungen dieser Strukturschablone dar. Die mentalen Verben haben eine besondere Auswirkung auf die illokutive Spezifik deontischer Konstruktionen.

### 3 Komponenten der deontischen Konstruktion mit dem Verb *wissen/znat'* und ihre Rolle bei der Bildung von pragmatischen Bedeutungen

Bedingt werden die Konstruktionen mit dem Verb *wissen/znat'* durch alle modalen Quellen, außer institutionellen, was daraus resultiert, dass der mentale Zustand kein kontrollierbarer ist, dazu ist das Erreichen des Wissensstandes schwer zu überwachen. Z.B.<sup>3</sup>

- Er ist Mediziner, er muss wissen, was man mit Krebsgeschwüren macht. (Die Zeit, 13.01.2009, Nr. 3) (DWDS) (konventionell)
- So banal es klingt, die wichtigste Regel lautet: Sie müssen wissen, wie Ihr Chef tickt. (Die Zeit, 30.12.2013, Nr. 49) (DWDS) (laut der Regel)
- Wer auch immer im Herbst dieses Jahres in Berlin regieren wird, sie oder er muss wissen: Schröders Agenda 2010 kam zwar sehr spät, sie war gleichwohl richtig, aber sie war noch keineswegs ausreichend. (Die Zeit, 09.06.2005, Nr. 24) (DWDS) (aufgrund der Umstände)
- So Juncker: „Wir können nicht permanent in Sachen Griechenland Achterbahn fahren, wir müssen wissen, wo es lang geht“. (Die Zeit, 03.11.2011 (online)) (DWDS) (aufgrund der Umstände)
- Du musst wissen, was er will, sonst kannst du auch sein Geld nicht ausgeben (Zeit Magazin, 04.08.2011, Nr. 32) (DWDS) (teleologisch)

Eindeutig ist, dass es in einigen Fällen schwierig ist, ohne Hinweis und ohne Kenntnis des weiten Kontextes festzustellen, welche Quelle die Deontik bedingt. In den folgenden Beispielen bleibt ohne sprachliches Umfeld unklar, ob die deontische

---

<sup>3</sup> Da der Komponentenbestand der Konstruktion universal in europäischen Sprachen ist, wird die Pragmatik in dieser Studie meist an den deutschsprachlichen Beispielen veranschaulicht.

Äußerung von Umständen, Zielsetzung oder Entscheidung des Sprechers angefordert wird, z.B.:

- Ihr denkt jetzt sicher, diese Ida ist völlig wischi-waschi, wenn sie um eine Eidechse so trauert! Aber ihr müsst wissen, die Eidechse ist gar kein Tier. „Die Eidechse“ ist nur ein Spitzname. (Berliner Zeitung, 25.06.2005) (DWDS)
- Wenn ich wechsele, muss ich davon zu 100 Prozent überzeugt sein. Ich muss wissen: Das passt auf allen Ebenen. (Die Zeit, 27.07.2015 (online)) (DWDS)

Offensichtlich ist, dass die deontische Quelle bei diesen Konstruktionen keine direkte Semantik aufweist: Sie sind nicht transformierbar in, *„die Quelle fordert, dass S (du, ich, man) weiß + P“*. Die einzigen Ausnahmen bilden konventionelle Normen. Die Transformation, die auf die klare Anforderung der modalen Quelle hinweist, ist möglich: *„soziale Lage, Stelle fordert, dass S (du, ich, man) weiß(-t) + P“*.

### 3.1 Linguistische Komponenten der deontischen Konstruktion mit dem Verb *wissen/znat*'

*Der Zeitplan des Infinitivs wissen/znat'*

Jede deontische Konstruktion hat zwei Zeitpläne: den des Modalverbs/des Prädikats und den des Infinitivs. Die Semantik des Modalverbs weist auf die Gegenwart, die Prädikation des Infinitives bezieht sich auf die Zukunft (der *jetzige* Sachverhalt muss durch eine Handlung geändert werden, was in der *Zukunft* passiert).

Die Besonderheit dieser Konstruktionen gilt für ihren Zeitplan, der zur Pragmatik dieser Konstruktionen auch beiträgt. Die Prädikation des mentalen Infinitives spricht über einen künftigen Wissenszustand: *er weiß es nicht, aber er muss es wissen* (er wird sich das in Zukunft aneignen). Die Prädikation kann sich aber auch auf die Gegenwart beziehen: *als Mediziner muss ich das wissen (ich muss wissen und ich weiß das*: Die Mitteilung des obliegenden Wissens wird als Bekräftigung der Kompetenz gebraucht).

Bei der Bestimmung des Zeitplans vom Infinitiv spielt die lexikalisch-semantische Variante des Verbs *wissen/znat'* die zentrale Rolle. Das Verb *wissen/znat'* weist in beiden Sprachen drei lexikalisch-semantische Varianten auf, nämlich: 1) etw. im Gedächtnis, Bewusstsein haben (infolge eigener Erfahrung, Wahrnehmung, durch Lernen, Studium, durch Mitteilung von anderen), 2) etw. verstehen, 3) von etw. überzeugt/sicher sein. In deontischen Konstruktionen funktioniert dieses Verb in allen seinen Bedeutungen, am häufigsten aber in der ersten Variante ‚Wissen im Gedächtnis, Bewusstsein zu haben‘. Die zweite Variante (*wissen = etwas verstehen*) und die dritte Variante (*wissen = sicher sein*) zeigen immer die Zukunft an.

### Der deontische Marker

Der deontische Marker (Dm), der die modale Beziehung expliziert und den Kern des modalen Konstrukts bildet, hat einen minimalen Einfluss auf die Bildung der resultierenden Illokution im Falle deontischer Konstruktionen mit dem Verb *wissen/znat'*.

Im Russischen muss aber auf die Vielzahl der deontischen Marker (*dolžen, objazan, vynužden, ne možeš ne, neobchodimo, nado, nužno, sledujet, nel'zja ne, prihoditsja/pridjotsja*) hingewiesen werden, die semantisch nicht ganz austauschbar sind, da jeder eine bestimmte deontische Nuance, und dementsprechend pragmatische Schattierungen der Äußerungssemantik zuschreibt. Am häufigsten wird mit dem Verb *znat'* der Marker *dolžen* gebraucht, er zeigt alle Bereiche der Obliegenheit: die strenge und weniger strenge, was nur der Kontext bestimmt, in dem die Quelle offensichtlich wird. Die Lexeme *nado, nužno* und *sledujet* weisen darauf hin, dass der mentale Zustand, und zwar die Informationen/das Wissen von etwas den Interessen des deontischen Subjekts entspricht. Das Lexem *objazan* bestimmt eine kategorische Obliegenheit des mentalen Zustandes, sowie das Prädikativ *neobchodimo*. Der durch die verdoppelte Negation verstärkte Marker *ne možeš ne* ‚du kannst nicht anders als+Inf.‘ erfasst zugleich die aletische und deontische Bedeutung und wird zur Verstärkung der Sprechersicherheit, dass das deontische Subjekt etwas obligatorisch weiß. In den Konstruktionen mit dem Verb *znat'* werden nicht alle Marker gebraucht. Das unpersönliche Prädikat *prihoditsja/pridjotsja* und das Prädikativ *vynužden* ‚gezwungen sein‘ kommen dabei nicht vor. Sie weisen auf die axiologische Bewertung hin, nämlich auf negative Sprechereinstellung auf die Handlung.

Im Deutschen sind die Möglichkeiten von Markern bei illokutionären Modifikationen einer modalen Äußerung mit dem mentalen Verb sehr begrenzt: Die Notwendigkeit wird mit den Modalverben *müssen, sollen* ausgedrückt, die auf unterschiedliche modale Quellen deontischer Äußerungen hinweisen. Die Semantik einer Aussage mit dem Verb *müssen* wird von allen deontischen Quellen determiniert, was durch den Kontext spezifiziert wird, d.h. es ähnelt dem russischen Prädikativ *dolžen*. Das Verb *sollen* zeigt die Sprecherbewertung des propositionalen Gehalts der Konstruktion als richtig, günstig, vorteilhaft, vgl.: *du sollst/solltest das wissen* (= *es wäre gut, wenn du das weißt*). Es verweist auch auf den Willen, aber nicht des Sprechers, dass das deontische Subjekt etwas weiß: *er sagte, du sollst das wissen* (= *seinem Willen nach sollst du dir aneignen*).

### Das deontische Subjekt

Die dominante Rolle bei der Modifikation der Pragmatik von diesen Konstruktionen kommt dem deontischen Subjekt, d.h. dem potenziellen Handlungsvollzieher zu, jedoch nicht getrennt, sondern in Wechselwirkung mit dem propositionalem Verb. Als Ergebnis dieser Interaktion erhalten wir die N-Anzahl von Modellen deontischer Konstruktionen, die sich in ihrer Pragmatik unterscheiden.

Das deontische Subjekt ist sehr variabel und umfasst solche semantischen Typen wie konkretes (*ich/du/ibr/aktueller Zuhörer*), verallgemeinertes (*wir/diejenigen, die*), generalisierendes (*jeder*), unbestimmtes (*jemand*). Im Gegensatz zum deontischen Marker ändert das deontische Subjekt den illokutionären Bereich.

### 3.2 Konstruktionen mit dem deontischen *Ich-* und *Wir-*Subjekt

Konstruktionen mit dem *Ich-* und *Wir-*Subjekt werden laut Korpusdaten am häufigsten gebraucht (52% im russischen Korpus, 64% im deutschen Korpus). Sie implementieren mehrere Illokutionen – repräsentative, interrogative, requestive, directive. Die illokutionäre Interpretation der Modalverbkonstruktion hängt vom Typ des Subjekts (*ich/ja* oder *wir/my*) ab.

Bei der repräsentativen Illokution vermitteln diese Konstruktionen die Verpflichtung des Sprechers, bestimmte Informationen in Bezug auf seine soziale Stelle oder wegen objektiven Verhältnissen im Gedächtnis zu haben. Die Proposition des mentalen Verbs wird durch das Verboobjekt im Akkusativ oder durch den *dass*-Satz dargestellt:

Als Künstler muss ich alles über die Farben wissen./Mne kak khudožniku  
nužno znat' o tsvete vsje.

Der Zeitplan des propositionalen Verbs wird durch den Kontext bestimmt. Es kann eine Mitteilung über berufliche Fertigkeiten sein, die man schon besitzt, und der Sprecher betont das (*ich muss wissen und ich weiß*). Es kann auch von den Anforderungen dieser sozialen Position geredet werden, die angeeignet werden sollen (*ich muss wissen = ich muss das erwerben*). Im Russischen kann man dank der deontischen Marker *nado*, *nužno* und *sledujet* auch den Nutzen vom Wissen für den Sprecher markieren.

Die Analyse der Erfüllung von Gelingensbedingungen zeigt, dass beide vorbereitenden Bedingungen für Repräsentative („preparatory conditions“) konsequent realisiert werden. Die erste Bedingung wird durch die deontische Quelle geschaffen. Dank der Quelle hat der Sprecher den Grund, den Sachverhalt/die Proposition *P* (die durch den Infinitiv ausgedrückte Handlung) als *wahrheitsgemäß* zu betrachten, denn dieses *P* kann nur anhand einer Ursache, die eine Änderung der Sachlage erfordert, verifiziert werden: ‚Es gibt einen Grund, der mich zu einem Handeln zwingt, worüber ich berichte‘. Aus der Sprechersicht scheint der Inhalt der deontischen Äußerung für den Adressaten neu zu sein, was der zweiten Bedingung entspricht. Es ist für den Sprecher nicht offensichtlich, dass der Hörer weiß, dass die deontische Quelle vom Sprecher eine Handlung verlangt.

Beim *Wir-*Subjekt hängt die Pragmatik vom Umfang des *Wir-*Subjekts ab, wobei zwei Typen zu unterscheiden sind: das inklusive *Wir* (Sprecher + Adressat) und das exklusive *Wir* (Sprecher + Nicht-Adressat). Das exklusive *Wir-*Subjekt weist repräsentative Semantik vor:

Der Bruder ist auf Geschäftsreise, aber wir (ich und mein Bruder) müssen über das Ergebnis dieses Gesprächs Bescheid wissen (= ich teile den Bedarf von uns beiden an dieser Info mit).

Die Aufnahme des Adressaten in den semantischen Umfang des Subjekts, d.h. das inklusive *Wir*-Subjekt bestimmt die Appellnatur der Konstruktion. Die Intensität der direktiven Anreicherung kann aber unterschiedlich sein. Wenn das deontische *Wir*-Subjekt (nämlich der Adressat) von dem Wissen profitiert, das als Proposition des Verbs dargestellt ist, so manifestiert sich die direktive Semantik. Zum Beispiel, in der Äußerung „wir müssen unsere Geschichte kennen/my dolžny znat’ nashu istoriju“ ist die Implikation „Geschichte lernen!“ vorgegeben. Die Geschichte zu kennen ist für den Adressaten wichtig, dadurch wird eine eindeutige direktive Semantik, die Appellsemantik, realisiert. Braucht der Adressat keine Bemühungen zu machen, um das Wissen zu erwerben (d.h. er wird von jemandem informiert, er nimmt etwas sinnlich auf), so wird die Direktivität minimisiert. Somit wird die suggestive Illokution festgestellt. Im nächsten Beispiel gibt es bspw. keine Implikation zu etwas aufzufordern, es wird aber mit der deontischen Konstruktion der Sachinhalt des mentalen Verbs betont:

Wir müssen wissen, *dass die Globalisierung unausweichlich ist.* (Der Tagesspiegel, 25.11.2002) (DWDS)

Deontische *Ich-/Wir*-Konstruktionen realisieren auch interrogative Semantik. Der fragende Charakter von Konstruktionen mit dem Subjekt der 1. Person liegt an der Sprachform. In einem Dialog wird sie als ein interrogativer Sprechakt aufgenommen. Die Präsenz des Adressaten und die realisierte Valenz des Verbs *wissen*, nämlich der Wissensinhalt in Form eines Objektsatzes, der eine indirekte Frage formuliert, ermöglicht es dem Sprecher, die Aufforderung auszudrücken, die Informationslücke des Sprechers zu beseitigen: *ich muss/wir müssen wissen = sagen Sie/sag/antworten Sie/antworte.* Die Gelingensbedingungen für die Interrogative werden konsequent erfüllt. Der Sprecher will es wissen, kennt die Antwort nicht und muss informiert werden. Der Erhalt von Informationen ist für ihn relevant, vorteilhaft. Der Sprecher glaubt, dass der Adressat antworten kann, wird dies jedoch nicht tun, wenn kein Appell vorliegt. Dass die deontische Konstruktion eine interrogative Semantik ausdrückt, beweist deren Gebrauch im Frage-Satzmodus:

Das ist nicht allein eine Frage der Kostensicherheit, sondern auch der Alternativen. Bevor wir uns gegen etwas entscheiden, müssen wir wissen: *Was kommt danach?* (Berliner Zeitung, 30.04.2004) (DWDS)

Im Falle vom *Wir*-Subjekt mit weiter Referenz (das kommt in institutioneller Kommunikation vor: in der Publizistik, in der politischen Rede) ist es schwierig, den für die Antwort Zuständigen zu definieren. Die direktive Semantik wird deswegen abgeschwächt, die deontische Konstruktion informiert die Adressaten darüber, welche Informationen man benötigt, z.B.:

Wir müssen wissen, *ob* die Banken leichtsinnig oder fahrlässig gehandelt haben. (Der Tagesspiegel, 05.01.2004) (DWDS)

Der Appellcharakter der modalen Konstruktion wird durch den Imperativ des kommunikativen Verbs verstärkt, der die Konstruktion begleiten kann, z.B. *ich muss die Wahrheit wissen. Sag, was ist denn los*. Das sind die Fälle des harmonischen Sprachgebrauchs, wo verschiedene sprachliche Mittel mit der gleichen Semantik unterstützen, was den kommunikativen Misserfolg vermeiden kann.

Die Interrogativität deontischer Konstruktionen mit dem Subjekt der 1. Person kann aus kommunikativen Gründen durch die requestive Semantik unterschiedlichen Grades bereichert werden, was dank fakultativen Komponenten oder auch stilistischen Mitteln (Wiederholungen) erfolgt, z.B.:

Ich muss *dringend* wissen.

Ich muss *unbedingt* wissen.

Ich muss wissen, was los ist. *Ich muss es wissen!*

Bei der Bestimmung von Pragmatik der *Ich*-Konstruktion muss man darauf achten, ob es sich um die Hörerhandlung oder Sprecherhandlung handelt. Je nachdem werden durch *Ich*-Konstruktionen verschiedene Illokutionen realisiert – interrogative bei der Erwartung einer Handlung seitens des Hörers oder repräsentative im Fall der Sprecherhandlung. Wenn die Konstruktion nicht als Appel zu einer Antwort gebraucht wird, wird sie argumentativ interpretiert: Sie gibt den Grund für die Aktivität des Sprechers an:

- *Warum* bist du in den Brunnen geklettert?
- Ich muss die Wahrheit wissen.

Dabei wird eine Mitteilung (repräsentativer Akt) realisiert.

Wird die modale Konstruktion in einem Monolog verwendet, ohne an den Adressaten gerichtet zu werden, drückt sie eine Mitteilung über den Bedarf an Informationen aus. Die Fragesemantik aber bleibt bestehen: Es wird auf die Gedanken des Sprechers hingewiesen (eine Frage an sich selbst), z.B.:

Ich muss wissen, was da passiert ist. Ich gehe morgen da, um alles herauszufinden.

### 3.3 Deontische Konstruktionen mit Du-/Sie-Subjekt

Die Konstruktionen mit dem Subjekt der 2. Person drücken gewöhnlich eine direktive Semantik aus. Hier ist aber die Semantik der Konstruktion auf den Zeitplan des mentalen Verbs angewiesen.

Bezieht sich der Zeitplan des Infinitivs auf die Zukunft in der Konstruktion, so schreibt der Sprecher mit deren Hilfe dem Adressaten den Besitz bestimmter Informationen, Kenntnisse, Wissen vor. Solche Aussagen haben immer die Implikation, dass der Adressat etwas lernen, beherrschen, sich aneignen muss. Solche Konstruk-



tionen weisen immer den Vorteil für den Adressaten auf, teleologische Gründe werden impliziert oder auch expliziert, z.B.:

*Um einen Job zu kriegen*, müssen Sie wissen, was man von Ihnen erwartet.  
(DWDS)

Im Dialog (auch im Pseudodialog) realisieren aber „zukunftsorientierte“ deontische Konstruktionen mit *Du-/Sie*-Subjekt meistens kein prototypisches Direktiv, wie auch der Imperativform vom Verb *wissen/znat*. Da mentale Handlungen und Zustände fast unkontrollierbar sind, ist die Direktivität hier völlig abgeschwächt oder ganz neutralisiert. So wird mit solchen Konstruktionen eine eindeutige Mitteilung mit Andeutung einer Aufforderung (Implikatur: Ich teile die Info zu deiner Beachtung/damit du das zur Kenntnis nimmst) realisiert. Der Zeitplan des Infinitivs bezieht sich auch auf die Zukunft. Somit ist die vorbereitende Bedingung für Repräsentative erfüllt (der Hörer weiß das noch nicht). Der Sprecher stuft diese Information als für den Adressanten bedeutsam ein. Der deontische Marker verstärkt hier die Überzeugung des Sprechers in der Vorteilhaftigkeit des mitgeteilten Wissens, das als Proposition des mentalen Verbs durch den Objektsatz ausgedrückt wird (*DM + wissen + dass*-Satz, auch asyndetisch). Die Lesart ist wie folgt: „Ich weiß, dass P; ich glaube, Sie wissen nicht, dass P; ich bin überzeugt, dass der folgende Sachinhalt für Sie nützlich und wichtig ist; also informiere ich Sie, damit Sie es wissen“, z.B.:

- Du musst wissen, lieber Matthias, das war nicht immer so. (DWDS)
- Sie ist auch eine sehr begabte Malerin, müssen Sie wissen. (DWDS)

Apresyan weist in Bezug auf die Imperativformen des mentalen Verbs darauf hin, dass sie „keine normale Aufforderung, sondern eine komplexere Bedeutung von geteiltem Wissen ausdrücken. Sie werden als Aussagen mit einer abgeschwächten Bedeutung von Vertrauen interpretiert – ‚ich möchte es Ihnen/dir sagen‘“ (Apresyan 1995: 422). So kann man feststellen, dass das Modallexem hier auch die Rolle des Verstärkers des Sprecherwunsches spielt, einen Sachverhalt zu berichten.

Je nachdem aber, was der Sprecher betonen möchte, nämlich die Nützlichkeit vom Sachinhalt oder seinen Wunsch, diesen Sachinhalt dem Adressaten mitzuteilen, werden im ersten Fall im Deutschen das Modalverb *sollen*, im Russischen die Lexeme *nado*, *nužno* und *sledujet* gebraucht, im zweiten Fall – *müssen/dolžen*, z.B.:

- Gut. Lass uns jetzt Luke suchen. Du musst wissen, warum ich dich angelogen habe („The Vampire Diaries“ What Lies Beneath, 2014 (Filmuntertitel)) (DWDS)
- „Und ich denke, ich werde Dir bald nachfolgen. Du sollst wissen, dass ich so nah hinter Dir bin, dass Du, wenn Du deine Hand ausstreckst, die meine erreichen kannst.“ (Die Zeit, 11.11.2016 (online)) (DWDS)

- Tebe nužno znat', Yevsey, – chestnyy, spokoynyy chelovek ne smotrit po storonam, lyudi yego ne interesuyut, vremya on znayet. (NKRY)/,Du musst wissen, Yevsey, – ein ehrlicher, ruhiger Mensch schaut sich nicht um, die Leute interessieren ihn nicht, er kennt die Zeit.'

Die Pragmasemantik der Konstruktionen, wo sich der Zeitplan des mentalen Verbs auf die Gegenwart bezieht, ist anders. Das sind Konstruktionen, wo die Proposition des mentalen Verbs anaphorisch in das Pronomen verpackt ist: *DM + wissen + das/es*. Sie drücken eine besondere Art der Repräsentation aus. Hier ist die Mitteilung nicht aufgrund der Voraussetzung der Wahrheit wie im Falle des geteilten Wissens formuliert, sondern, einerseits aufgrund der epistemischen Voraussetzung (,ich weiß, dass du es weißt') und andererseits aufgrund der aletischen Zuhörerermöglichkeit (,du bist imstande zu antworten, da du das weißt'), z.B.:

- Du bist Chemiker, du musst das wissen. (DWDS)
- Da kommen alle Fähren mit den ganzen Touristen an. Aber das müssen Sie wissen. (DWDS)
- Ty dolžen znat' yego, on sekretar' Soyuza pisateley po inostrannym delam. (NKRY)/,Du solltest ihn kennen, er ist der Sekretär des Schriftstellerverbandes für auswärtige Angelegenheiten'.

Die erste Gelingensbedingung von Repräsentativen ist hier gebrochen: Mit der deontischen Konstruktion wird nichts Neues berichtet, was der Hörer nicht schon weiß. Dabei realisieren diese Konstruktionen eine latente, indirekte Aufforderung des Adressaten zu mentaler Tätigkeit, nämlich sich an den Sachverhalt zu erinnern, den man notwendigerweise kennen sollte, dass man notwendigerweise Bescheid weiß.

Sobald solche Konstruktionen in einem Kontext mit einer direkten oder indirekten Frage auftreten, realisieren sie requestive Semantik: Der Sprecher ist überzeugt, dass der Adressat die Antwort kennt; aus dem Verhaltenskodex (Leechs Prinzipien 1983) wird von ihm die Mitteilung erwartet, z.B.:

- Sag mir, wo ich noch suchen soll, du musst es wissen. (DWDS)

Die aletische semantische Komponente lässt solche Konstruktionen als indirekten Vorwurf gebrauchen, der sich eben auf der Obliegenheit des Adressatenwissen basiert, z.B.:

- Als Jurist* müssen Sie die Grundbegriffe des römischen Rechts kennen (Implikation: als Jurist haben Sie das gelernt).

### 3.4 Deontische Konstruktionen mit anderen Subjekten

Alle anderen deontischen Subjekte rufen keine solchen illokutiven Modifikationen wie die oben beschriebenen hervor.

Die Pragmatik von Konstruktionen mit einem generalisierenden Subjekt drückt repräsentative Illokution über jedermanns Pflichten aus, z.B.:

Jeder Studierende muss die aufgeführten Klassifikationen kennen, um die Prüfungen zu bestehen.

Sobald sich ein Studierender zu einem konkreten Adressaten verwandelt, d.h., er wird in der Situation präsent, bekommt die Konstruktion einen auffordernden Charakter.

Konstruktionen mit einer dritten Person, die nicht an der Kommunikation teilnimmt, implementieren nur repräsentative Semantik. Sie vermitteln das Wissen/die Informationen, die die betreffende Person obligatorisch weiß oder wissen sollte: *er muss wissen, wer hier das Sagen hat*. Die Informationen können auch als indirekt geteiltes Wissen betrachtet werden, dabei wird dann vom Adressaten in der kommunikativen Situation erwartet, dass er oder jemand noch diese Angaben weiterleitet: *er muss wissen, dass wir ihn lieben* (Implikatur: ich vermute, man teilt ihm das mit).

## 4 Schlussfolgerung

Ausgehend von der Konzeption der Sprechakttheorie, wurden Probleme aufgezeigt, die mit der pragmatischen Interpretation einer modalen Äußerung verbunden sind, und Lösungen für diese Probleme gesucht. Die Wahl des pragmatischen Ansatzes für die Forschung ermöglicht es, die pragmatische/semantische Vielfalt deontischer Konstruktionen aufzuzeigen, diese Vielfalt entsteht dank des Zusammenspiels ihrer variablen Komponenten.

Die Ergebnisse der Studie weisen auf eine pragmatische Variabilität von Konstruktionen mit dem mentalen Verb *wissen* hin, was sich im Deutschen und Russischen in gleicher Weise manifestiert. Die Pragmatik dieser Konstruktionen wird einerseits durch den semantischen Typ des deontischen Subjekts bestimmt, andererseits durch solche kommunikativen Faktoren wie Sprechform, kommunikative Intention (Implikation einer Handlung), Wert von Informationen für die Adressaten, aus der Sicht des Sprechers, und Vorteilhaftigkeit der Information für den Adressanten, Erweiterung der Konstruktion durch andere modale Semantik, nämlich durch volitive (Wunsch des Sprechers) und aletische semantische Komponenten.

## Literatur

- Apresyan, Yuriy D. (1995): *Izbrannyye trudy. Tom II. Integral'noye opisanije yazyka i sistemnaya leksikografiya* [Ausgewählte Werke. Band II. Integrale Beschreibung der Sprache und Systemlexikographie]. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury.
- Belyayeva, Yelena I. (1992): *Grammatika i pragmatika pobuzhdeniya: anglijskij yazyk* [Grammatik und Pragmatik der Aufforderung: Englisch]. Voronezh: Izdatel'stvo VGU.
- Bulygina, Tat'yana V.; Shmelev, Aleksey D. (1997): *Yazykovaya kontseptualizatsiya mira (na materiale russkoj grammatiki)* [Sprachliche Konzeptualisierung der Welt (basierend auf der russischen Grammatik)]. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury.
- Bybee, Joan L.; Perkins, Revere D.; Pagliuca, William (1994): *The Evolution of Grammar. Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. Chicago: University of Chicago Press.
- Deppermann, Arnulf (2006): Deontische Infinitivkonstruktionen. Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang (Hrsg.): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin/New York: De Gruyter, 239–262.
- Diewald, Gabrielle (1999): *Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität*. Tübingen: Niemeyer.
- Fillmore Charles J.; Kay, Paul; O'Connor, Mary C. (1988): Regularity and idiomaticity in grammatical constructions. The case of let alone. In: *Language* 64/3, 501–538.
- Gévaudan, Paul (2011): Sprachliche Modalität zwischen Illokution und Polyphonie. In: *Romanistisches Jahrbuch* 61, 32–66.
- Goldberg, Adele (1995): *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele (2006): *Constructions at work: A Construction Grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Günthner, Susanne; König Katharina (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth; Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: De Gruyter, 177–204.
- Kay, Paul; Fillmore, Charles J. (1999): Grammatical constructions and linguistic generalizations. The What's X doing Y? Construction. In: *Language* 75/1, 1–33.

- Kobozeva, Irina M.; Laufer, Nataliya I. (1991): Semantika modal'nykh predikatov dolzhenstvovaniya [Semantik modaler Verpflichtungsprädikate]. In: Arutyunova, Nina. D. (Hrsg.): *Logicheskiy analiz yazyka: Kul'turnyye kontsepty* [Logische Sprachanalyse: Kulturelle Konzepte]. Moskva: Nauka, 169–175.
- Kordi, Yelena Ye (1990): Vtorichnyye funktsii vyskazyvaniy s modal'nymi glagolami [Sekundärfunktionen von Aussagen mit Modalverben]. In: Khrakovskiy, Viktor S. (Hrsg.): *Tipologiya i grammatika* [Typologie und Grammatik]. Moskva: Nauka, 174–181.
- Kratzer, Angelika (1981): The notional category of modality. In: Eikmeyer, Hans J.; Rieser, Hannes (Hrsg.): *Words, worlds, and contexts: New approaches in word semantics*. Berlin: De Gruyter, 38–74.
- Kratzer, Angelika (1991): Modality. In: von Stechow, Arnim; Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Semantics: an international handbook of contemporary research*. Berlin: De Gruyter, 639–650.
- Leech, Geoffrey (1983): *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lyons, Joan (1977): *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, Frank R. (1979): *Modality and the English modals*. London/New York: Longman.
- Perkins, Michael R. (1983): *Modal Expressions in English*. London: Frances Pinter.
- Schatunowski, Ilja B. (1996): Semantika predlozheniya i nereferentnye slova [Satzsemantik und unbezügliche Wörter]. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury.
- Searle, John R. (1969): *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, Anna (1972): *Semantic primitives*. Frankfurt a.M.: Athenäum-Verlag.



## **Eine Freundschaft, die auf der A2 begann und im Seminar „Migration, Integration, Sprachenpolitik“ seine wissenschaftliche Anwendung fand ...**

*Rıza Öztürk (Bielefeld)*

Uwe und ich lernten uns am 22.06.2009 in Bonn auf einer Sitzung des Konsortiums der Türkisch-Deutschen Universitäten (TDU) kennen, weil unsere Hochschulen als Konsortialmitglieder für verschiedene Disziplinen anwesend sein mussten. Nach der Sitzung wäre ich eigentlich mit dem Zug zurückgereist, doch Uwe bat mir an, mit seinem Auto nach Bielefeld mitzufahren. Diese Gelegenheit sollte der Grundstein für unsere spätere Freundschaft sein.

Auf dieser Fahrt haben wir uns ohne eine Pause über Politik, Hochschulen, aber auch Persönliches ausgetauscht, was aber auch die Grundlage für die nachhaltige Verbundenheit gewesen ist. Das TDU-Projekt hatte uns zwar zusammengebracht, aber zwischenzeitlich sind wir Freunde fürs Leben geworden, sodass er mich sogar als Ausnahmegast in sein privates Treffen mit seinen „DAFlern“ eingeschleust hatte.

Eines Tages fragte er mich, ob ich nicht in sein Seminar „Migration, Integration, Sprachenpolitik“ kommen könnte, denn er hätte eine tolle Idee. Die Idee bestand darin, dass ich als Gast reinkam, ohne unsere Bindung zu erklären. Die Studierenden fungierten als Reporter und durften mich interviewen, mit der Intention herauszukriegen, welchem Beruf ich nachgehe und wie mein Werdegang gewesen ist. Dabei war die Aufgabe, live zu verstehen, wie Migration und Integration im Zusammenspiel mit Sprache mich in meinem Leben bedingt hatte. Am Ende war die Sicht in das Thema ein wenig mehr gereift, durch die Anekdoten sogar realistischer

untermalt. Lustig wurde es dann auch, wenn das „Geheimnis“ gelüftet wurde und Uwe mich dann vorstellte. Unsere Lieblingsanekdote war die Verwechslung meiner Eltern in den siebziger Jahren, die die Sekundarempfehlung „Sonderschule“ als eine „besondere Schule“ für hochintelligente Schüler interpretiert hatten. Dadurch, dass meine Eltern kein einziges Mal in den vier Jahren beim Elternsprechtag waren, war es den Lehrern relativ einfach, mich in eine Sonderschule zu schicken. Meine Deutschkenntnisse waren nicht so gut, da ich ab der 3. Klasse in die „normale Klasse“ gewechselt bin und vorher in einer „türkisch Klasse“ lesen und schreiben auf Türkisch lernen durfte, zumal auch vorher kein Kitabesuch vorhanden war. Wären damals unsere Nachbarn über uns nicht engagiert genug gewesen, sich um mich zu kümmern, weil meine anderen Fächer (gerade Mathe) sehr gut waren, hätte ich höchstwahrscheinlich kein Abitur gemacht. Sie nahmen mich an die Hand, gingen mit mir zur Schule, sprachen mit meinen Lehrern bzw. dann mit meinen Eltern und meldeten mich sodann – nach geänderter Empfehlung – an der Martin-Niemöller-Gesamtschule an. Das heißt, ich wäre heute nicht dort, wo ich bin, wenn sie sich nicht eingemischt hätten. Sie hatten mein Leben mit diesem engagierten Schritt signifikant beeinflusst. Diese und andere Erfahrungen dienten als gute Fallbeispiele für das Seminar, um das Thema Migration, Integration und Sprache mit allen Facetten zurückzuspielen.

Allen im jeweiligen Semester und mir persönlich hat es immer wieder sehr viel Spaß gemacht. Das machte halt Uwe aus, er fand auch hier eine Möglichkeit, Wissenschaft zum Anfassen anzubieten und Theorie mit der Realität abzubilden. Immer wieder reflektierten Uwe und ich danach die unterschiedlichen Herangehensweisen der jeweiligen Studierendengruppen. Dabei lernte ich selbst gerade aus der wissenschaftlichen Perspektive von Uwe, wie die Themen Sprache, Migration, Integration und interkulturelle Interaktion miteinander verbunden sind.

Eine andere „berufliche“ Gemeinsamkeit – das oben beschriebene TDU-Projekt – war in den letzten Jahren ein großer Schwerpunkt unserer Gespräche. Sowohl die Aufbauarbeiten, als auch später die Verantwortung in unseren „Koordinatorfunktionen“ – er bei der Sprache, ich bei der betriebswirtschaftlichen Ausbildung, brachten uns sehr viele intensive Gespräche. Gerade auch der politische Hintergrund unseres Engagements führte uns immer wieder zum Diskurs über die Gefahren, wen wir gerade unterstützen. Uwe half mir den Kopf freizubekommen – insbesondere in der sachlichen Auseinandersetzung –, dass eine internationale Zusammenarbeit in Wissenschaft und Lehre es immer wieder Wert ist, politischen Gegenwind auszuhalten. Immer den Menschen vor Ort zu sehen, diesen ein Halt zu sein und als Brücke zu dienen.

Diese und aber auch sehr viele private Gespräche, im Univarza, bei Hassan, in der Raucherecke V-Zahn (da hat er noch geraucht), in seiner Istanbul Wohnung, in seiner Bielefelder Wohnung bei gutem indischem Essen, am Obersee – beim Spaziergang sehr oft zusammen mit meiner Tochter Mira Su, auf der Terrasse bei mir mit Raki etc. waren immer ganz tolle, intensive Momente, was unsere Freundschaft immer mehr festigte. Schön waren insbesondere die persönlichen Erfahrungen



und die Anekdoten, wovon Uwe ein Riesenrepertoire hat, und ich auch in den Genuss kommen durfte.

Danke, lieber Freund! Übrigens, unsere Freundschaft ist ein guter Beweis dafür, dass Mathematiker und Sprachler doch ganz gut miteinander können und kompatibel sind ...



# Paralleltexte im (Fach-)Sprachunterricht: Der Konnektor *dabei* in EU-Wirtschaftsparalleltexten und in Texten von L2-LernerInnen des Deutschen als Fremdsprache<sup>1</sup>

*Gisella Ferraresi (Istanbul)*

## 1 Einleitung

„Das Vergleichen als eine methodische Position und als ein erkenntnisförderndes Instrument der linguistischen Analyse ist eine Herausforderung.“  
(Baumann; Kalverkämper 1992: 14)

In den letzten Jahren wird über die Vorteile des Einsatzes von Korpora, zu denen auch Parallelkorpora gehören, im Sprachunterricht intensiv diskutiert (vgl. St John 2001, Mukherjee 2004, Krekeler 2021). Für die Wortschatzarbeit ist der Einsatz sicherlich von Nutzen, wobei auch im lexikalischen Bereich verschiedene Typen von Ambiguitäten und Vagheit berücksichtigt werden sollten (zum Problem der Äquivalenz in mehrsprachigen Fachwörterbüchern vgl. Werner 1998). Etwas komplexer gestaltet sich jedoch die Verwendung von Parallelkorpora<sup>2</sup>, wenn es um syntaktische Strukturen geht, denn in vielen Fällen besteht keine 1:1-Korrelation zwischen Form und Bedeutung.

---

<sup>1</sup> Ich möchte Uwe ganz herzlich zum Geburtstag gratulieren und für die langjährige Freundschaft und Zusammenarbeit an verschiedenen Universitäten und Institutionen danken.

<sup>2</sup> Was Paralleltexte sind, wird weiter unten erläutert.

In diesem Beitrag befasse ich mich mit dem sprachübergreifenden Vergleich von koordinierten Strukturen, die im Deutschen mit dem Konnektor *dabei* verknüpft werden, in einem Korpus bestehend aus EU-Wirtschaftstexten. Die Besonderheit des Konnektors *dabei* ist die fehlende Entsprechung in vielen auch germanischen Sprachen (vgl. Fabricius-Hansen 2005), wie die Untersuchung des Parallelkorpus zeigt. Andere Sprachen setzen unterschiedliche Strukturen ein, um die verschiedenen Bedeutungsnuancen des Konnektors *dabei* wiederzugeben. Zudem weisen Fachsprachentexte im Vergleich zu literarischen Texten aufgrund ihrer besonderen argumentativen Struktur eine engere Bandbreite in der Verwendung des Konnektors *dabei* auf, ein wichtiger Punkt, auf den im (Fach-)Sprachunterricht auch eingegangen werden sollte.

Eine Korpusrecherche von Lerner Sprachen ergibt, dass auch fortgeschrittene LernerInnen gerade mit der Semantik dieses Konnektors noch Schwierigkeiten haben. Lehrkräfte sollten deshalb *corpus literacy* und eine solide Kompetenz in der Korpusarbeit mit großen Datenmengen erwerben (vgl. Mukherjee 2004, Callies 2019), um diese Kompetenz den LernerInnen weiterzugeben und dabei aber auch die im Beitrag erwähnten Schwierigkeiten beachten.

## 2 Konnektoren und Diskursstruktur: der Konnektor *dabei*

Konnektoren dienen bekanntlich der Diskurskohärenz und spielen deshalb insbesondere in geschriebenen Texten eine wichtige Rolle. Im mündlichen Diskurs können nämlich zusätzliche Strategien eingesetzt werden, wie z.B. die Intonation oder der Gesichtsausdruck, die im Geschriebenen entfallen. Umso wichtiger erscheinen diskursstrukturierende Elemente wie Konnektoren in Übersetzungstexten.

Bei EU-Texten steht oft die Frage zur Debatte, ob es sich dabei um Übersetzungen oder um Originaltexte handelt, denn offiziell werden allen „Amtssprachen“ gleiche Rechte eingeräumt. In der Verordnung Nr. 1 von 1958 zur Regelung der Sprachenfrage für die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft wird festgelegt:<sup>3</sup> Jede der vier Sprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch und Niederländisch)<sup>4</sup>, in denen der Vertrag abgefasst ist, ist in einem oder mehreren Mitgliedstaaten der Gemeinschaft Amtssprache.

Die erwähnte Verordnung bezieht sich auf den Begriff „Abfassung“, wodurch der Ausdruck „Übersetzung“ vermieden wird. Offiziell existiert also keine Originalversion mit 23 Übersetzungen, sondern genau genommen gibt es 24 Abfassungen. In Wirklichkeit sieht das Verfahren vor, dass die Hauptdokumente in den Sprachen Englisch und Französisch verfasst werden, um dann in die anderen Sprachen

<sup>3</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32005R0920>.

<sup>4</sup> Im Rahmen der EU-Erweiterung kamen neue Amtssprachen hinzu: Dänisch und Englisch (1973), Portugiesisch und Spanisch (1986), Finnisch und Schwedisch (1995), Estnisch, Litauisch, Maltesisch, Polnisch, Slowakisch, Tschechisch und Ungarisch (2004), Rumänisch und Bulgarisch (2007), Kroatisch (2013).

übersetzt zu werden. Dafür wird ein riesiger Mechanismus in Gang gesetzt, der von dem Dienst für Übersetzung der EU koordiniert wird. Bei den untersuchten Fassungen handelt es sich also – zusammen mit den Versionen in den anderen Sprachen – um Paralleltexte.

In einem Dokument der Generaldirektion Übersetzung (Directorate General for Translation) werden unter anderem folgende Hinweise für die Verfassung eines übersetzungsfreundlichen Texts gegeben:

Show your train of thought: Use connectors<sup>5</sup>

[...] words that introduce sub-clauses: if, provided that ... etc. These are valuable expressions which help both the reader and the translator understand your train of thought.<sup>6</sup>

Allerdings stehen Konnektoren unterschiedlicher Sprachen selten in einer semantischen 1:1-Relation zueinander. In den meisten Fällen entspricht einem Konnektor in einer Sprache nicht immer derselbe Konnektor in einer anderen. Dyvik (1998) zufolge ist es nur durch eine kontrastive Herangehensweise möglich, die semantischen Merkmale der einzelnen Lexeme herauszufiltern. Dadurch wird der Tatsache Rechnung getragen, dass die Ambiguität der sprachlichen Zeichen einer Sprache nur ein „Zufall“ ist und dass deshalb dieselbe Ambiguität in einer anderen Sprache eher unwahrscheinlich ist. Ich will diesen Punkt anhand der Diskussion über den adverbialen Konnektor *dabei* illustrieren, der ohne Entsprechungen in anderen Sprachen bleibt. Ein Beispiel von *dabei* als Konnektor in einem der Korpustexte ist (1), in dem *dabei* im zweiten Konnekt nicht nur die Gleichzeitigkeit des Prädikats markiert, sondern auch eine spezifizierende Information im Vergleich zum ersten Konnekt einführt, nämlich den Schwerpunkt der neu ausgerichteten Lissabon-Strategie:

- (1)
- |  |  |
|--|--|
| Der Europäische Rat hat im März 2005 die Lissabon-Strategie neu ausgerichtet <i>und dabei</i> den Schwerpunkt auf Wachstum und Beschäftigung in Europa gelegt. (TEXT 2 DE, S. 1) | The European Council of March 2005 relaunched the Lisbon strategy <i>by refocusing</i> on growth and employment in Europe. (TEXT 2 EN, S. 1) |
|--|--|

Im Englischen ist die entsprechende Passage mit einer *by -ing*-Konstruktion wiedergegeben, die vor allem die komitative Komponente hervorhebt. Auch der Adverbkonnektor *dabei* wird zu den komitativen Konnektoren gerechnet (vgl. Breindl 2014), weist jedoch in seiner Funktion unterschiedliche Lesarten auf.

*Dabei* ist eine präpositionale Anapher, die aus der Präposition *bei* und dem deiktischen Element *da-* besteht und die in ihrer ursprünglichen Funktion ein lokales

<sup>5</sup> Writing for translation ([http://www.cdt.europa.eu/sites/default/files/documentation/pdf/WRITING\\_FOR\\_TRANSLATION\\_EN.pdf](http://www.cdt.europa.eu/sites/default/files/documentation/pdf/WRITING_FOR_TRANSLATION_EN.pdf)).

<sup>6</sup> Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission (2014).

Adverb ist – wie im Satz *Ich habe das Buch dabei*. In dieser Funktion trägt *dabei* mit der Bedeutung dazu bei, dass sich das Subjekt *ich* und das Objekt *Buch* am gleichen Ort befinden. Aus dem Präpositionaladverb ist historisch betrachtet die Konnektorfunktion entstanden: *dabei* setzt das zweite Konnekt in die spatio-temporale Dimension des ersten Konnechts und drückt so die Bedeutung aus, dass zwischen dem Prädikat des zweiten Konnechts und dem des ersten Konnechts eine semantische Relation besteht, die in den traditionellen Grammatiken als ‚Begleitumstände‘ (*accompanying circumstances*) bezeichnet wird. Durch *dabei* wird eine koordinierend-explikative Relation zwischen beiden Konnekten hergestellt. Diese semantische Relation ist allerdings unterspezifiziert (vgl. Breindl 2014), sodass Konnekte mit *dabei* unterschiedliche spezifischere Lesarten aufweisen können, die erst im Kontext impliziert werden, wie z.B. die konzessive in (2) oder adversative Lesart in (3):

- (2) Krankenkassen verweigern dem Rehabilitationszentrum „Sennrüti“ in Degerheimer die Bezahlung. Unter diesen Umständen müsste Sennrüti den Betrieb „innert wenigen Wochen einstellen oder zumindest drastisch reduzieren“, schreibt Brunner, wenn ihrem Begehren auf Anerkennung als Leistungserbringer gemäss Krankenversicherungsgesetz (KVG) nicht entsprochen werde. [...] *Dabei* meinten die Sennrüti-Verantwortlichen noch vor kurzem, „gute Karten“ zu haben. (A98/JAN.00017 St. Galler Tagblatt, 03.01.1998)

„*Obwohl* die Sennrüti-Verantwortlichen noch vor kurzem meinten, dass ...“

- (3) Das Leben will ins Zentrum und dafür müssen die Rahmenbedingungen verändert werden. Die zweite Zielsetzung ist deshalb, dass die Zentrums politik vor der Verkehrspolitik Vorrang hat. Die Diskussion konzentrierte sich in Gossau bisher auf verkehrstechnische Aspekte. *Dabei* ging verloren, dass es eigentlich um das Anliegen eines lebenswerten Zentrums geht. (A98/JAN.00038 St. Galler Tagblatt, 03.01.1998)

„*Allerdings* ging verloren, dass ...“

Der anaphorische Rückverweis durch *da-* kann zudem auf das Prädikat bzw. auf das gesamte Ereignis des ersten Konnechts erfolgen:

- (4) Ausserdem soll es für Hauptlehrkräfte, die Teilzeit arbeiten möchten, künftig möglich sein, ihr Pflichtpensum auf die Hälfte (bisheriges Minimum: zwei Drittel) zu senken; der Lohn würde *dabei* entsprechend reduziert. (A98/JAN.02308 St. Galler Tagblatt, 14.01.1998)

„*Infolgedessen* würde der Lohn ...“

Mit *da-* in (4) wird auf die Proposition „das Pflichtpensum auf die Hälfte zu senken“ Bezug genommen.

Die Verbklasse spielt ebenfalls bei der Interpretation als Prozess oder Zustand eine Rolle. Bei dynamischen Prädikaten wie „streifen“ in (5) wird die instrumentale Interpretation bevorzugt („indem“):

- (5) Nach der Begrüssung durch Toni Kuster nahm der Jugendchor die Teilnehmer auf eine Weltreise mit und streifte *dabei* die spanische Hauptstadt Madrid, den höchsten Berg Afrikas (Kilimanjaro), die grösste Insel der Welt (Grönland), den längsten Fluss von Afrika (Nil) und das Ursprungsland des Tangos (Argentinien). (A98/JAN.02291 St. Galler Tagblatt, 14.01.1998)

„Indem sie ... streiften.“

Die relativ neue Gebrauchsfunktion von *dabei*, Sprechakte zu verbinden, wie im folgenden Beispiel, ist in den Fachsprachentexten meines Korpus vollkommen abwesend:

- (6) Gust Mayer [...] ist das Aufsehen bei seinem Abschied fast peinlich. Auch viele seiner Kollegen hätten doch eine Würdigung bei ihrem Abschied verdient, sagt Gust Mayer. *Dabei* ist er sich bewußt, dass seine Karriere speziell war. (A97/JAN.02290 St. Galler Tagblatt, 24.04.1997)

Diese Beobachtung ist weitgehend im Einklang mit dem in den Publikationen zu Fachsprachen diskutierten Hinweis auf Vermeidung von subjektiven Einstellungen. Ebenfalls nicht relevant für Fachsprachentexte ist die Funktion von *dabei* als Markierung der Nicht-Fortsetzung des Erzählstranges: Der Konnektor *dabei* blockiert die Lesart von sequenziellen Ereignissen, die oft inferiert wird, wenn nur die Konjunktion *und* die beiden Konnekte verbindet. Im Beispiel (1) würde man z.B. die Prädikate „die Lissabon-Strategie neu ausgerichtet“ und „den Schwerpunkt auf Wachstum und Beschäftigung in Europa gelegt“ ohne den Konnektor *dabei* als zwei distinkte und sequenzielle Ereignisse interpretieren. Durch *dabei* wird ausgedrückt, dass das zweite Prädikat ein Teil des ersten ist. Diese Teil-Ganzes-Relation kann unterschiedlich interpretiert werden. Es kann beispielsweise die nähere Spezifizierung des Ganzereignisses sein, wie im Beispiel (1) oben. In dieser Hinsicht ist die Bedeutung von *dabei* unterspezifiziert, was der Sprachvergleich mit dem Englischen deutlich macht.

Die verschiedenen, gerade kurz geschilderten Ebenen der Satzverknüpfung mit *dabei* stellen eine Herausforderung für L2-LernerInnen des Deutschen dar, wie auch die Korpusuntersuchung von Lernaltersprachen im Abschnitt 4 zeigen wird.

## 2.1 *Dabei* in den EU-Paralleltexten des Korpus und seine Übersetzungsäquivalente

Wer Paralleltexte im (Fach-)Sprachunterricht einsetzen will, sollte sich bewusst sein, dass andere Sprachen wie das Englische keine lexikalische Entsprechung für *dabei* als Konnektor haben. In dem untersuchten Korpus von EU-Wirtschaftsparalleltexten stehen dem Englischen für die Wiedergabe von *dabei* + Verb folgende Mittel zur Verfügung:

Tab. 1: Englische Entsprechungen von *dabei*

	TEXT 1	TEXT 2	TEXT 3	TEXT 4
$\emptyset$	2	4	1	3
<i>furthermore</i>	1	1	0	1
<i>V-ing</i>	3	2	0	6
<i>while V-ing</i>	1	1	4	2
<i>by V-ing</i>	0	1	0	3
<i>in V-ing</i>	0	0	1	1
	7	9	6	16

Alle englischen Konstruktionen heben entweder den Aspekt der Gleichzeitigkeit der *accompanying circumstances* (*by/while-ing*) oder aber den der näheren Spezifizierung – wie *furthermore* – hervor.

In vielen Fällen jedoch bleibt *dabei* im Englischen unrealisiert, wie im folgenden Beispiel:

- (7)
- |  |   |
|--|---|
| <p>Ansichts der prognostizierten Kosten der Bevölkerungsalterung sollten die Mitgliedstaaten [...]</p> <p>2. die Renten-, Sozialversicherungs- und Gesundheitssysteme so reformieren und stärken, dass sie finanziell tragfähig und <i>dabei</i> sozial angemessen und zugänglich sind (TEXT 2 DE, S. 3)</p> | <p>Member States should, in view of the projected costs of ageing populations [...]</p> <p>2. reform and reenforce pension, social insurance and health care systems to ensure that they are financially viable, socially adequate and accessible (TEXT 2 EN, S. 3)</p> |
|--|---|

Im Deutschen wird die Wichtigkeit der gleichzeitigen Realisierung von finanzieller Tragfähigkeit und sozialer Angemessenheit explizit ausgedrückt, da diese zwei Aspekte nicht miteinander kompatibel scheinen – so die Implikatur. In diesem Sinne kann die Relation zwischen den beiden Konnekten konzessiv interpretiert werden. Benutzt man das Verfahren des *translational image* nach Dyvik (1998) als Diagnostikum für die Herausstellung der verschiedenen Bedeutungsmerkmale, ergibt sich folgendes *t-image* für *dabei* im Englischen:



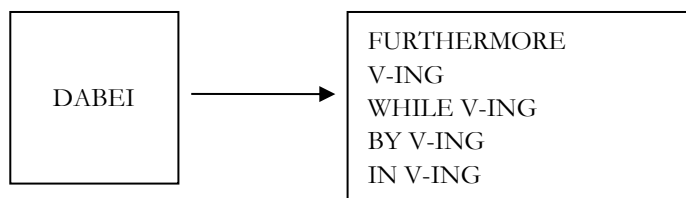


Abb. 1: T-Image für *dabei* im Englischen

Bei diesem Verfahren ist es wichtig, die Gegenprobe (*inverse t-image*) durchzuführen, um festzustellen, ob die beteiligten Lexeme/Konstruktionen zum gleichen semantischen Feld gehören. Die Gegenprobe für *by -ing* und *while -ing* (s. Abb. 2) zeigt, dass diese beiden Konstruktionen neben anderen auch *dabei* als Entsprechung im Deutschen haben können:

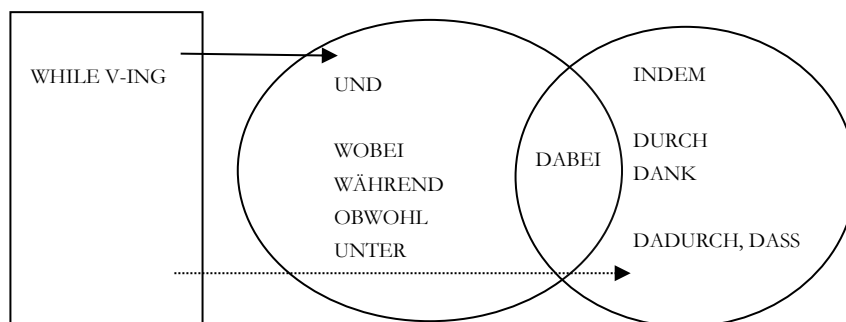


Abb. 2: T-image für *while -ing* und *by -ing* im Deutschen

Das zeigt nicht nur, dass *dabei* nicht exakt einer *by -ing* oder *while -ing*-Konstruktion entspricht, sondern auch, dass z.B. *while* ebenfalls eine konzessive Komponente hat, die zweifellos auch in *dabei* enthalten ist (vgl. Fabricius-Hansen 2005).

## 2.2 Unterschiede zwischen literarischen und Fachsprachentexten

Das Konnekt, das *dabei* enthält, wird als Elaboration, d.h. als *accompanying circumstance*, bezeichnet, die das Ereignis des Hauptsatzes näher charakterisiert (vgl. Fabricius-Hansen 2005). Dies ist in gleicher Weise die Hauptfunktion des *present participle*. Die Korpusstudie, die Fabricius-Hansen (2005) untersucht, sind allerdings vorwiegend literarische Texte, die eine breitere Palette an Funktionstypen von *dabei* aufweisen. Im Osloer Korpus beispielsweise entspricht die Konstruktion mit *dabei* in 52,3% der Übersetzungen ins Englische und in 71,8% der Übersetzungen aus dem Englischen keiner expliziten lexikalischen Realisierung im Englischen. Ein Vergleich mit meinem Korpus von Fachtexten zeigt aber, dass die verschiedenen spezifischen semantischen Merkmale von *dabei*, die ja durch den Kontext definiert werden, je nach

Textsorte unterschiedlich gewichtet werden. Dies zeigt sich z.B. dadurch, dass der Anteil der Fälle, in denen *dabei* in der englischen Version unübersetzt bleibt, viel geringer ausfällt als in den Erzähltexten des Osloer Korpus.

Die Hauptfunktion von *dabei* in literarischen Texten ist die explizite Markierung der Blockierung des Erzählstranges. Mit dem *dabei*-Konnekt wird eine zusätzliche Information hinzugefügt. In den von mir untersuchten EU-Wirtschaftstexten, in denen die temporale Dimension weitgehend ausgeblendet bleibt, ist die Funktion von *dabei* weniger, die Nicht-Fortführung des Erzählstranges im zweiten Konnekt zu markieren, als vielmehr, die präzisierende Information des zweiten Konnechts in Kontrast zur Information zu setzen, auf die das anaphorische Element *da-* Bezug nimmt. Diese kontrastiv-konzedive Bedeutung wird in den meisten Fällen im Englischen explizit durch adversatives *while V-ing* realisiert, wobei *while* genauso wie *dabei* eine temporale Komponente enthält, die Gleichzeitigkeit ausdrückt. In den meisten Fällen wird aber die Gleichzeitigkeitsbedeutung vom *present participle* übernommen, bei dem auch die Subjektskoreferenz realisiert wird. *While* drückt hingegen eher die Kontrastrelation aus:

(8)

<p>Die Mitgliedstaaten sollten vor allem weiterhin gegen den Klimawandel angehen, um zu erreichen, dass die globale Erwärmung gegenüber den Temperaturen in der Zeit vor der Industrialisierung insgesamt nicht mehr als 2°C beträgt, und <i>dabei</i> die Kyoto-Ziele kosteneffizient umsetzen. (TEXT 2 DE, S. 7)</p>	<p>Member States should notably continue the fight against climate change in order to achieve that the global temperature increase does not exceed 2°C above preindustrial levels, <i>while implementing</i> the Kyoto targets in a cost-effective way. (TEXT 2 EN, S. 7)</p>
--	---

In diesem Beispiel wird im *dabei*-Satz ausgedrückt, dass nicht nur die globale Erwärmung unter 2°C gehalten werden, sondern dies gleichzeitig auch kosteneffizient geschehen soll, obwohl diese beiden Ziele schwer vereinbar scheinen. Dadurch kommt die konzedive Komponente zustande. Dass *dabei* eine konzedive Komponente ausdrücken kann, bekommt Plausibilität durch das *t-image* von *while V-ing*, das durch *obwohl* und *trotz* wiedergegeben werden kann. Es ist nicht verwunderlich, dass aus einer temporalen Konjunktion eine adversative entsteht. Aus Grammatikalisierungsstudien ist bekannt (vgl. König; Traugott 1998), dass temporale Konjunktionen oft adversativ interpretiert werden können und manchmal als Diskursmarker grammatikalisiert werden. Im Deutschen hat *während* ebenfalls eine adversative Bedeutung, genau wie das Englische *while*.

Welche Konsequenzen haben nun die bis dahin diskutierten Beobachtungen? Fabricius-Hansen (2005) stellt folgende Hypothesen auf:

- (9) a. *Dabei* wird im Englischen explizit übersetzt, wenn die durch *dabei* ausgedrückte Kohärenzrelation sonst nicht eindeutig feststellbar wäre.
- b. *Dabei* erscheint in den Übersetzungen aus dem Englischen, wenn die Diskursrelation explizit ist und ansonsten nicht auf geeigneter Art und Weise in dem deutschen Zielkontext mitverstanden werden kann.

Manche Sätze wären ohne *dabei* im Deutschen und seine Entsprechung in der Übersetzung inkohärent (wie in 10):

- (10)
- |   |  |
|---|--|
| Mein Problem ist es oft, nicht fragen zu können. <i>Dabei</i> bestehe ich fast nur aus Fragen (PH1) | Inability to ask questions is often my problem. <i>And yet</i> I'm made up almost entirely of questions. |
|---|--|
- (Fabricius-Hansen 2005: 37)

Aber welche genaue Funktion/Bedeutung wird in den deutschen EU-Texten durch *dabei* realisiert und welche Konsequenz hätte seine Auslassung?

Wie bereits erläutert, drückt *dabei* mit der Inklusion des zweiten Konnektivs im ersten auch eine Kontrastrelation aus, die in bestimmten Kontexten konzessiv interpretiert werden kann. Es ist genau diese Bedeutungskomponente, die die Realisierung von *dabei* notwendig macht. Würde man z.B. *dabei* aus dem Beispiel (11) auslassen, würde man den Satz so interpretieren, als ob das erste und das zweite Konnektiv zwei getrennte und voneinander unabhängige Ereignisse enthalten:

- (11)
- |  |  |
|--|--|
| In order to urgently continue to address the deep-seated structural problems in the labour market, Slovakia is in particular recommended to: [...] lower the very high combined health and social contribution rates, while observing the overall budgetary consolidation constraints, in particular by additional health system reform measures and more effort to effective and functioning implementation of the new pension system combined with appropriate control (TEXT 3, S. 59) | Im Hinblick auf eine dringende weitere Lösung der tiefgreifenden Strukturprobleme auf dem Arbeitsmarkt wird der Slowakei vor allem empfohlen, [...] die sehr hohen kombinierten Kranken- und Sozialversicherungsbeiträge zu senken und <i>dabei</i> die Erfordernisse zur Konsolidierung des Gesamthaushalts zu beachten (TEXT 3, S. 64) |
|--|--|

In (12) hingegen wäre *dabei* unmöglich, da die zwei Ereignisse temporal sequenziell sind:

(12)

Fiscal consolidation went increasingly off target in 2002 and 2003. The original fiscal consolidation plan, introduced in 1999, was revised in 2001 and again in 2002. It aimed at reducing the deficit to 2.0 per cent of GDP by 2002 *while reaching* fiscal balance by 2005.  
(TEXT 3 De, S. 29)

Die Haushaltskonsolidierung blieb 2002 und 2003 zunehmend hinter den gesteckten Zielen zurück. Der ursprüngliche, 1999 eingeführte Konsolidierungsplan wurde 2001 und erneut 2002 revidiert. Er zielte darauf ab, das Defizit *bis 2002* auf 2,0% zu reduzieren *und bis 2005* einen ausgeglichenen Haushalt zu erreichen (TEXT 3 EN, S. 29)

Die Diskussion über die Komplexität der Semantik von *dabei* zeigt, dass es sich dabei um ein Zusammenspiel zwischen Kontext, Verbsemantik und Satzsemantik handelt.

### 3 *Dabei* in DaF-Lernersprachen

In Ferraresi (2008) wurde bereits auf die Schwierigkeiten – selbst bei fortgeschrittenen LernerInnen des Deutschen – hingewiesen, bestimmte Konnektoren aktiv bzw. zielsprachlich zu benutzen. Während Satzkonnektoren wie *dass*, *weil* oder *wenn* in einer früheren Erwerbsphase erworben und von da an zumindest in der Semantik zielsprachlich eingesetzt werden, werden Konnektoren wie *dabei*, die Fabricius-Hansen (2005) als *elusive* „undefinierbar, schwer fassbar“ bezeichnet, noch unpräzise verwendet. In einer Korpusuntersuchung von Lernertexten im Falko-Korpus<sup>7</sup> zeigt sich, dass nur selten die Syntax betroffen ist – wie in (13), in dem *dabei* wie eine subordinierende Konjunktion benutzt wird, die einen Nebensatz einführt:

- (13) Jedoch hatten die dreizehn Kolonien keine unterschiedlichen Sprachen, Kulturen und Geschichten getroffen, *dabei* sie keine frühere Teilung des Kontinents überwinden mussten.  
(FalkoGeorgetownL2v1.0 > 4.S4.1097.p.f\_1 - tokens 434–444)

Im gesamten Falko-Korpus finden sich nur zwei solcher nicht-zielsprachlichen Strukturen.

Wie von Granger; Tyson (1996) beobachtet, machen L2-LernerInnen mitunter einen überdurchschnittlichen Gebrauch von Konnektoren: *dabei* wird auch dort eingesetzt, wo es den Satz ungrammatisch macht, wie im folgenden Beispiel:

<sup>7</sup> Das Falko-Korpus (Fehlerannotiertes Lernerkorpus) enthält an verschiedenen Universitäten verfasste Essays und Zusammenfassungen von fortgeschrittenen LernerInnen des Deutschen, die die DSH-Prüfung schon bestanden haben. Sie sind im Korpus fehlerannotiert. Das Korpus enthält außerdem ein Vergleichskorpus, das aus Zusammenfassungen der gleichen Texte besteht, die aber von MuttersprachlerInnen verfasst worden sind.

- (14) Dadurch erscheint die Interpretation *dabei* unveränderbar.  
(FalkoSummaryL2v1.2 > fu093\_2006\_06 - tokens 290–300)

Mit *dadurch* wird auf die Proposition im vorigen Konnekt bereits anaphorisch Bezug genommen, wobei beide Konnektoren unterschiedliche semantische Merkmale realisieren, *dadurch* das Instrumentale und *dabei* die Gleichzeitigkeit. Ähnlich verhält es sich im nächsten Beispiel. Der Konnektor *indem* realisiert die Art und Weise, *dabei* die Gleichzeitigkeit der Handlungen:

- (15) In dem Textauszug werden die Textgrenzen behandelt, indem der Schwerpunkt *dabei* liegt zu bestimmen, was einen Text ausmacht.  
(FalkoSummaryL2v1.2 > fu054\_2005\_01\_tokens 7–17)

Die Semantik des Verbs stellt oft auch ein Problem dar, wie im nächsten Beispiel:

- (16) Die Studenten lernen in dieser Zeit, wie man in der Schule unterrichtet, und entscheiden sich *dabei*, ob sie geeignet sind oder nicht.  
(FalkoSummaryL2v1.2 > fu054\_2005\_01\_tokens 7–17)

Das Verb *entscheiden*, das eine punktuelle Handlung ausdrückt, ist mit *dabei* inkompatibel. Verben wie ‚herausfinden‘ wären geeigneter, weil sie einen Prozess bezeichnen.

Im Georgetown-Falko-Korpus spielen zudem Faktoren des Transfers aus dem Englischen eine Rolle:

- (17) Ich sage Dir, was geschehen ist. Ich war *dabei*, Dich in München besuchen  
(FalkoGeorgetownL2v1.0 > 1.F2.1094.p \_tokens 39–49)

In mehreren Texten wird „dabei sein etwas zu tun“ für „to be about to do something“ (vorhaben) benutzt.

## 4 Schlussbemerkungen

In diesem Beitrag bin ich auf die Komplexität des Einsatzes von Paralleltexten im Fremdsprachenunterricht eingegangen, insbesondere in Bezug auf syntaktische Entsprechungen. Um diesen Aspekt zu verdeutlichen, habe ich die Verwendung des Konnektors *dabei* in EU-Wirtschaftstexten im Deutschen genauer betrachtet und mit den entsprechenden Konstruktionen im Englischen verglichen. Ausgehend von der Untersuchung von literarischen Paralleltexten in Fabricius-Hansen (2005) habe ich die semantischen Merkmale überprüft, die der Konnektor *dabei* in Wirtschaftstexten realisiert. Das übersetzungswissenschaftliche Verfahren des *t-image* hat gezeigt, dass in Fachtexten die Bandbreite der semantischen Merkmale von *dabei* im Vergleich zu literarischen Texten etwas eingeschränkt ist, in denen der Erzählstrang und deshalb auch die temporale Abfolge der Ereignisse von besonderer Relevanz ist. Das Spektrum der mit *dabei* ausgedrückten Bedeutungen in den EU-Wirtschaftstexten deckt vor allem das kontrastiv-konzessive und das instrumentale

Merkmal ab. Beide Merkmale werden im Englischen vorwiegend mit *-ing* und *while* wiedergegeben. Die verbale Semantik spielt bei der Interpretation des zweiten Konnektivs, das *dabei* enthält, ebenfalls eine Rolle. Die verschiedenen Komplexitätsebenen, die bei der Vermittlung des Gebrauchs von Konnektoren wie *dabei* nicht außer Acht gelassen werden sollten, stellen für L2-LernerInnen beim Erwerb des Deutschen eine besondere Hürde dar. Eine Korpusuntersuchung von Texten von LernerInnen des Deutschen als Fremdsprache zeigt, dass auch fortgeschrittene LernerInnen vor allem mit der Semantik von *dabei* Schwierigkeiten haben, die im Unterricht und insbesondere bei der Verwendung von Parallelkorpora berücksichtigt werden sollten.

## Korpustexte

EU-Paralleltexte (<https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>. Letzter Zugriff: 28.03.2022).

### TEXT 1:

Umsetzung der Lissaboner Partnerschaft für Wachstum und Beschäftigung – Der Beitrag der Regionen und Städte.

Implementation of the Lisbon Partnership for Growth and Jobs – The Contribution of Regions and Cities.

### TEXT 2:

Empfehlung des Rates vom 12. Juli 2005 zu den Grundzügen der Wirtschaftspolitik der Mitgliedstaaten und der Gemeinschaft (2005–2008).

Council Recommendation of 12 July 2005 on the broad guidelines for the economic policies of the Member States and the Community (2005–2008).

### TEXT 3:

Empfehlung des Rates für die Aktualisierung (2004) der Grundzüge der Wirtschaftspolitik der Mitgliedstaaten und der Gemeinschaft (Zeitraum 2003–2005).

Council Recommendation on the 2004 update of the broad guidelines of the economic policies of the member states and the community (for the 2003–2005 period) (Letzter Zugriff: 27.07.2021).

### TEXT 4:

Global solutions, international partnerships. The European Investment Bank development report 2021 (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b9f4c9d0-1698-11ec-b4fe-01aa75ed71a1/language-en>. Letzter Zugriff: 03.09.2021).

Falko-Korpus – Ein fehlerannotiertes Lernerkorpus des Deutschen als Fremdsprache. (<https://korpling.german.hu-berlin.de/falko-suche/>. Letzter Zugriff: 28.03.2022).

## Literatur

- Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.) (1992): *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen: Narr.
- Breindl, Eva (2014): Komitative Konnektoren. In: Breindl, Eva; Volodina, Anna; Waßner, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Konnektoren 2: Semantik der deutschen Satzverknüpfen*. Berlin: De Gruyter, 569–588.
- Callies, Marcus (2019): Integrating corpus literacy into language teacher education. The case of the learner corpora. In: Götz, Sandra; Mukherjee, Joybrato (Hrsg.): *Learner Corpora and Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 245–263.
- Dyvik, Helge (1998): A translational basis for semantics. In: Johansson Stig; Oksefjell, Signe (Hrsg.): *Corpora and Crosslinguistic Research: Theory, Method and Case Studies*. Amsterdam: Rodopi, 51–86.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2005): Elusive connectives. A case study of the explicitness dimension of discourse coherence. In: *Linguistics* 43/1, 17–48.
- Ferraresi, Gisella (2008): Von der Theorie zur Praxis: der Fall der Adverbkonnektoren im DaF-Unterricht. In Chlosta, Christof; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 39–46.
- Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission (2014): *Übersetzung und Mehrsprachigkeit*. (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0770e72-afa1-4971-8824-6190512537dc>. Letzter Zugriff: 06.09.2021).
- Granger, Sylvane; Tyson, Stephanie (1996): Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. In: *Word Englishes* 15/1, 17–27.
- Krekeler, Christian (2021): Korpustraining und datengestütztes Training im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 29/1, 161–195.
- Mukherjee, Joybrato (2004): Bridging the gap between applied corpus linguistics and the reality of English language teaching in Germany. In: Connor, Ulla; Upton, Thomas A. (Hrsg.): *Applied Corpus Linguistics. A Multidimensional Perspective*. Amsterdam: Rodopi, 239–250.

- St John, Elke (2001): A case for using a parallel corpus and concordancer for beginners of a foreign language. In: *Language Learning & Technology* 5/3, 185–203.
- Werner, Reinhold (1998): Das Problem der Äquivalenz im zwei- und mehrsprachigen Fachwörterbuch. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes*. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: 14.1). Berlin: De Gruyter, 1853–1884.



## Uwe und der FaDaF. Ein Nachwort

*Annegret Middeke (Göttingen)*

*Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.*

Titel, die aus einem Eigennamen und einer Kollektivbezeichnung bestehen, enthalten oft Mengenangaben wie z.B. „Schneewittchen und die sieben Zwerge“, „Jim Knopf und die Wilde 13“ (die allerdings nicht dreizehn, sondern nur zwölf Piraten zählt) oder „Ali Baba und die 40 Räuber“. Die Protagonist\*innen stehen dabei in heterologem oder gar antagonistischem Verhältnis zueinander: Jim Knopf, der die Wilde 13 so austrickst, dass sie sich gegenseitig bewusstlos prügeln und außer Gefecht setzen, Ali Baba, der die Räuberbande bezwingt und in den Besitz ihres versteckten Schatzes gelangt, und auch Schneewittchen, die Königstochter, die zwar von den sieben Zwergen freundlich aufgenommen wird, aber eigentlich aus einer anderen Welt kommt und in eine andere Welt gehört. Keine dieser Geschichten ist geeignet, um das Verhältnis zwischen Uwe und dem FaDaF zu beschreiben.

Aber es heißt ja auch nicht „Uwe und die 800 FaDaF-Mitglieder“ oder „Uwe und der siebenköpfige Vorstand“, sondern pauschal „Uwe und der FaDaF“.

Doch auch für die Konstellation Individuum und nicht zählbares Kollektiv lassen sich keine brauchbaren Uwe-Analogien finden: „Moses und das Volk Israel“ – zu biblisch, „Die Prinzessin und das halbe Königreich“ – zu kitschig, „Attila und die Hunnen“ – zu martialisch, „Der Doktor und das liebe Vieh“ – zu despektierlich.

Wie wäre es dann umgekehrt ... mit „Der FaDaF und die sieben Uwes“?

Uwe Koreik hatte im FaDaF sämtliche Ämter inne und hat auf der informellen Ebene die verschiedensten Rollen inklusiv der damit verbundenen Aufgaben und Verpflichtungen übernommen. Sieben an der Zahl seien hier genannt:

- (1) seit 1993 FaDaF-Mitglied
- (2) 2001 bis 2012 Mitglied und Stellvertretender Vorsitzender des FaDaF-Vorstands, zugleich
- (3) 2001 bis 2005 Leiter der FaDaF-Geschäftsstelle in Hannover
- (4) 2005 bis 2007 Mitglied des wissenschaftlichen FaDaF-BA/MA-Beirats
- (5) seit 2006 Mitglied der Redaktion von „InfoDaF“
- (6) 2012 bis 2020 Mitglied und Sprecher des FaDaF-Beirats
- (7) seit 2022 Mitglied der Gruppe beratender Expert\*innen.

Als Vorstandsmitglied und stellvertretender Vorsitzender holte Uwe die Geschäftsstelle von der Universität Münster an die Universität Hannover, an der er seit 1998 das Fachsprachenzentrum leitete. Anke Stöver-Blahak, FaDaF-Mitglied mit der Nummer 3, war damals im FaDaF-Vorstand. Sie erinnert sich:

Durch das Ausscheiden von Winfried Welter aus dem Vorstand sollte ein neuer Standort für die Geschäftsstelle gefunden werden: TOP der vorgeschlagenen Tagesordnung für das Treffen des bisherigen und des neu gewählten FaDaF-Vorstands zur Amtsübergabe am Samstag, 30.6.2001: 6. Geschäftsstelle: Aufgaben, Möglichkeiten der Aufgabenverteilung, Mindestausstattung, zukünftiger Ort, Zeitpunkt und Modalitäten des Umzugs. Archiv?. [...] Zum Umzug wurde angegeben: Es handelt sich um 80 bis 90 Aktenordner // Für Buchhaltung, Mitglieder, Vorstand, Jahrestagung, // Schriftverkehr, Fachtagungen, einige diverse. // DSH-Ringbücher, Lagerbestand ca. 250 Exemplare // DAAD-Broschüren (3–5 Kartons) // Diverses Kleinmaterial (1 großer Karton) Diese Aufstellung umfasste meines Erachtens sehr schön das Leben und die Themen des FaDaF (Stöver-Blahak 2020: 47).

Wie zuvor Birgitta Moll, die Bürokräftin der von Dr. Winfried Welter geleiteten FaDaF-Geschäftsstelle in Münster, übernahm in Hannover Susanne Lau vereinzelte FaDaF-Aufgaben wie das Protokollieren bei Vorstandssitzungen, das Bearbeiten von Mitgliedschaftsanträgen, die Standbetreuung auf FaDaF-Jahrestagungen u.a.m. Auf Initiative des derzeitigen Vorstandsvorsitzenden Dr. Matthias Jung erfolgte mit der Einrichtung einer festen Geschäftsführungsstelle ein zweiter Professionalisierungsschritt des Verbandes, mit dem das Fundament für eine vom ehrenamtlichen Engagement der wechselnden Vorstandsmitglieder unabhängige Kontinuität und Qualität der Verbandsarbeit gelegt wurde.

Mit der Übernahme der Geschäftsführung rückte ich, damals wissenschaftliche Mitarbeiterin auf einer Projektstelle des FaDaF, die an der Universität Göttingen angesiedelt war, ins Epizentrum des FaDaF vor. Die Geschäftsstelle zog an die Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen um, und Susanne Lau pendelte duldsam bei Wind und Wetter – und zum Glück in noch nicht so arg verspäteten Zügen – bis zu ihrem viel zu frühen Tod im Jahr 2010 zwischen Hannover und Göttingen. Die Geschäftsstelle vergrößerte sich und erweiterte ihr Kompetenz-

und Aufgabenspektrum um ein Vielfaches, und Uwe war stets ein freundlicher Ansprechpartner. Wie häufig haben wir – und machen das immer noch – fachliche, programmatische und strategische Dinge in überwiegend nächtlichen Telefonaten besprochen und choreografiert.

Hervorheben möchte ich, obschon es sich nur um einen Zeitraum von zwei Jahren handelt, die Leistungen von Uwe 4: Mitglied im BA/MA-Beirat. „Auch wenn der aus elf Personen bestand, so wurden doch etliche Sitzungen von Hiltraud Casper-Hehne, Uwe Koreik, Frank König und mir allein bestritten,“ schrieb ich schon in meiner Hommage an den 2019 verstorbenen Kollegen Frank Königs (vgl. Middeke 2020: 121). Hier sei ergänzt, dass es Uwe war, der mit seinen guten, freundschaftlichen Verbindungen zu allen Mitgliedern die ganze BA/MA-Gruppe zusammenhielt. Das vom DAAD geförderte Projekt war in mehrfacher Hinsicht erfolgreich und nachhaltig und hat den Internationalisierungsprozess des Verbandes rasant beschleunigt. Uwe hat in diesem Zusammenhang die große internationale BA/MA-Fachtagung mit seinem Team an der Universität Hannover durchgeführt, er hat maßgeblich an der Entwicklung des Grundsatzpapiers zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge Deutsch als Fremdsprache (FaDaF 2006) mitgewirkt, ist Mitherausgeber des Tagungsbands „Die Neustrukturierung von Studiengängen ‚Deutsch als Fremdsprache‘“ (Casper-Hehne; Koreik; Middeke 2006), hat eine Absolvent\*innenverbleibsstudie (vgl. Hunstiger; Koreik 2006) angestoßen und eine interdisziplinäre Qualifizierungsarbeit zu diesem Thema aus der Perspektive der Policy-Analyse betreut, die seit 2010 als lesenswerte Buchpublikation vorliegt: „Der Bologna-Prozess und das Fach DaF: Erklärungsfaktoren für divergierende Kompatibilität und Komparabilität der DaF-Studiengänge“ von Agnieszka Hunstiger [heute Putzier] (2010).

Die Stärkung der wissenschaftlichen Wirkungskraft des Verbandes, was die Förderung des wissenschaftlichen DaF/DaZ-Nachwuchses einschließt, war und ist Uwe ein wichtiges Anliegen. Dieses hat er mit eigenen wissenschaftlichen Publikationen, Plenarvorträgen (z.T. spontan, wenn z.B. ein\*e Redner\*in unerwartet ausfiel) auf FaDaF-Jahrestagungen und auch in seiner Funktion als Redaktionsmitglied von „InfoDaF“ (Uwe 5) nach vorn gebracht und hatte dabei stets den Finger am Puls der Zeit. Seine Beiträge zeichnen sich nicht allein durch hohe fachliche, sondern auch durch fach- und mitunter gesellschaftspolitische Ansprüche aus (siehe z.B. die Beiträge von Fornoff und Jung in diesem Band), wobei Uwe sich gern streitbar zeigt und kollegiale Auseinandersetzungen nicht scheut, wenn es um fachwissenschaftliche und disziplinäre Klärungen und allgemein um die Standortbestimmung, Perspektiven und Zukunft des Faches DaF/DaZ geht. Seine Vor- und Beiträge tragen interrogativ-evokative (Unter-)Titel wie „Warum auch die Sprachfrage die Zukunft unserer Demokratien bedroht. *Eine Polemik*“ (2019), „Zur Geschichte und Gegenwart des Faches DaF/DaZ und seiner *gesellschaftspolitischen Relevanz*“ (2019), „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?“ (2012) oder einfach „Baustelle DaF“ (2005 mit Claudia Riemer).<sup>1</sup> Als kluger Strategie provoziert Uwe zuweilen gezielt, um auf bestimmte Problemlagen aufmerksam zu machen und anschließend – und das ist das Besondere, denn Provozieren an sich ist noch keine Kunst – rhetorisch gewandt und inhaltlich überzeugend ausgleichende Lösungsvorschläge zu offerieren.

Die letzte Aussage trifft auf alle sieben Uwes zu. Als weitere Gemeinsamkeit der sieben FaDaF-Uwes ist Hilfsbereitschaft zu nennen. Uwe ist bei allen akademischen Würden wahrlich nicht der Professor, der von der Kanzel herabspricht. Gerade in der Verbandsarbeit hat er – frei nach dem Motto „Machen ist wie Wollen, nur krasser“ – vieles durch unkompliziertes An- bzw. Zupacken erreicht. Dieser Spontispruch, der in den verschiedensten Zusammenhängen bis in die hohe Politik bemüht wird (vgl. Heidtmann; Roßbach 2020), hat ein Original. Es stammt von Erich Kästner und ist tatsächlich Uwes Lebensmotto: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.“

Der FaDaF ist nur einer von rund 15.000 Verbänden in Deutschland, aber seit dem Zusammenschluss mit der Fachgruppe Deutsch des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen im Jahr 2015 (vgl. FaDaF 2016: 23) der einzige für DaF und DaZ. Seine intermediäre Rolle im Spannungsfeld des akademischen DaF/DaZ-Diskurses und der DaF/DaZ-Praxis im Kontext der sich stets verändernden gesellschafts-, bildungs- und migrationspolitischen Anforderungen wird stetig bedeutender. Die sieben Uwes haben großen Anteil an diesem Bedeutungszuwachs des FaDaF.

## Literatur

- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe, Middeke, Annegret (Hrsg.) (2006): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“. Probleme und Perspektiven.* Göttingen: Universitätsverlag.
- FaDaF (2006): Grundsatzpapier zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge Deutsch als Fremdsprache. ([https://www.fadaf.de/de/daf\\_angebote/studiengange/grundsatzpapier.pdf](https://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studiengange/grundsatzpapier.pdf). Letzter Zugriff: 27.09.2022).
- FaDaF (2016): Rechenschaftsbericht (2015/2016). ([https://www.fadaf.de/de/wir\\_uber\\_uns/rechenschaftsbericht\\_2016\\_end.pdf](https://www.fadaf.de/de/wir_uber_uns/rechenschaftsbericht_2016_end.pdf). Letzter Zugriff: 27.09.2022).
- Heidtmann, Jan; Roßbach, Henrike (2020): Giffey und die Berliner SPD. „Machen ist wie Wollen, nur krasser“. In: *Süddeutsche Zeitung*, 30.01.2020. (<https://www.sueddeutsche.de/politik/giffey-spd-berlin-1.4776278>. Letzter Zugriff: 27.09.2022).

---

<sup>1</sup> Hervorhebungen von mir (A.M.)

- Hunstiger, Agnieszka; Koreik, Uwe (2006): ‚Wohin führt das DaF-Studium?‘ – Zu einer Absolventenverbleibsstudie im Fach DaF. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke Annegret (Hrsg.), 163–174.
- Hunstiger, Agnieszka (2010): *Der Bologna-Prozess und das Fach DaF: Erklärungsfaktoren für divergierende Kompatibilität und Komparabilität der DaF-Studiengänge*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kästner, Erich (2015): *Es gibt nichts Gutes, außer: Man tut es. Kurz und bündig. Epigramme*. Zürich: Atrium Verlag.
- Koreik, Uwe (2019): Warum auch die Sprachenfrage die Zukunft unserer Demokratien bedroht. Eine Polemik. In: *Zagreber Germanistische Beiträge*, 28/1, 55–67.
- Koreik, Uwe (2019): Zur Geschichte und Gegenwart des Fachs Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache und seiner gesellschaftspolitischen Relevanz. Vortrag auf dem FaDaF-Festkolloquium ‚Sprachen, Integration, Werte‘ anlässlich des 30. Jubiläums des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) und des 100. Bandes der Reihe ‚Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ (MatDaF). ([https://www.youtube.com/watch?v=VVkPnj4Qe\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=VVkPnj4Qe_c)). Letzter Zugriff: 27.09.2022).
- Koreik, Uwe (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?. In: *InfoDaF* 38/6, 581–604.
- Koreik, Uwe; Riemer, Claudia (2005): Baustelle DaF. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 27–41.
- Middeke, Annegret (2020): Frank Königs, der FaDaF und das ‚BA/MA‘-Projekt. In: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (Hrsg.): *Ein bibliographischer Spaziergang durch das Leben von Frank G. Königs. Sonderdruck*. Marburg: Philipps-Universität Marburg, 120–121.
- Stöver-Blahak, Anke (2020): ‚Drei‘ – aus dem Archiv eines Gründungsmitglieds. In: *fadaf aktuell*, 1, 42–48.



## Autorinnen und Autoren

**Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik** ist seit 2007 Professorin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (Polen), forscht, publiziert und lehrt im Bereich fremdsprachlicher Kultur- und Mediendidaktik, aktuelle Schwerpunkte: Erinnerungsorte und Erinnerungsbestände als fremdsprachliche Lehr- und Lerninhalte, Ästhetisches Lernen im Kontext DaF, Linguistic Landscape und ihr didaktisches Potential, Außerschulische Lernorte, Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden.

**Prof. Dr. Damaris Borowski** arbeitet seit Juli 2022 als Juniorprofessorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Insbesondere forscht und lehrt sie im Bereich der Fach- und Berufssprachen und ihrer Vermittlung. Darüber hinaus forscht sie aktuell zu kulturellen Überzeugungen als Teil der professionellen DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. Als vorgezogene Nachfolge von Prof. Dr. Uwe Koreik wirkt sie zunehmend an der Weiterführung des Sprachenzentrums an der TDU mit.

**Dr. Lothar Bunn** ist Koordinator für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Münster, Vorsitzender des gemeinnützigen Vereins WiPDaF e.V., Hrsg. der Reihe *DaF an der Hochschule* im Waxmann Verlag Münster. Arbeitsschwerpunkt: Akademisches Schreiben. Zurzeit Arbeit an einem Lehrbuch zum juristischen Gutachtenstil.

**Dr. Tina Claußen**, Magisterstudium Deutsch als Fremdsprache, Anglistik und Kulturwissenschaften an der Universität Leipzig; 2007 Promotion in Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum; 2006–2009 DAAD-Lektorin an der Universität San Pablo de Olavide, Sevilla; seit 2009 Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität Bielefeld, Studienfach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Arbeits-

schwerpunkte: Unterstützung individueller Lernprozesse, Sprachlernberatung, Fertigkeit Schreiben.

**Prof. Dr. Gisella Ferraresi** war bis 2019 Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft/Deutsch als Fremdsprache an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Seit 2020 Fachkoordinatorin am Fremdsprachenzentrum der TDU Istanbul. Forschungsschwerpunkte: synchrone und diachrone Syntax, L2-Erwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt.

**Aleksandra Filonova** ist Doktorandin an der Universität Bielefeld, Fachbereich DaF/DaZ. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache, Theorie und Praxis des kulturellen Lernens im DaF/DaZ-Unterricht, Kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung, Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstseinsforschung, Wissenschaftliches Schreiben und Schreibberatung.

**Priv.-Doz. Dr. Roger Fornoff** ist Leiter des Lehrbereichs Deutsch als Fremdsprache an der Universität zu Köln. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kulturwissenschaft, Empirische Forschung, Literaturvermittlung und Wissenschaftssprache im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

**Prof. Dr.-Ing. Izzet Furgaç**, Jahrgang 1950, besuchte die Deutsche Schule Istanbul. Nach dem Maschinenbau-Studium an der Technischen Universität Berlin im Fachgebiet Fertigungstechnik blieb der Ingenieur zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Berlin und war Abteilungsleiter am Fraunhofer-Institut für Produktionsanlagen und Konstruktionstechnik. Er promovierte 1984 bei Prof. Günter Spur. Hiernach übernahm er Führungspositionen in der Industrie und war selbstständiger Unternehmer. Seit 2004 ist er Professor für Technologie- und Innovationsmanagement. Anfang 2013 wurde er zum Koordinator des deutschen Konsortiums der Türkisch-Deutschen Universität in Istanbul ernannt.

**Prof. Dr. Siegfried Gehrman** ist ordentlicher Professor für Germanistische Linguistik an der Fakultät für Kroatische Studien der Universität Zagreb und Lehrbeauftragter an der Universität Klagenfurt. Von 2007 bis 2019 leitete er das Zentrum für Europäische Bildung an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen: europäische Sprachpolitiken, das Verhältnis von Wissenschaftssprache und Globalisierung, Deutsch als Fremd- und Wissenschaftssprache, Kulturtheorien und interkulturelle Kommunikation.

**Dr. Silke Ghobeyshi** (geb. 1969) studierte von 1990 bis 1997 die Fächer Deutsch als Fremdsprache, Linguistik, Spanien- und Lateinamerikastudien und Soziologie an der Universität Bielefeld. Nach ihrer Promotion im Jahr 2002 (Betreuer: Rolf Ehner, Bielefeld, und Klaus Bergmann, Gießen) war sie von 2003 bis 2008 DAAD-Lektorin an der Hacettepe Universität Ankara und von 2008 bis 2011 an der Uni-



versidade Federal do Rio de Janeiro. Seit 2011 lehrt sie im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld.

**Anne Gladitz** studierte DaF, Kunstgeschichte und Rechtswissenschaft in Dresden und Budapest. Bis 2021 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Zurzeit ist sie als DAAD-Lektorin an der Fremdsprachenabteilung der Tel Aviv University in Israel tätig. Ihre Forschungsinteressen umfassen Fachsprachendidaktik Recht, Kulturvermittlung und performatives Lehren und Lernen.

**Prof. Dr. Katja Grupp** ist Professorin am Department für Language & Communication an der IU in Bad Honnef. Nach dem Studium der Slavistik, BWL und Osteuropäischen Geschichte war sie DAAD Lektorin in Kaliningrad, Russland. Forschungsinteressen: Wissenserwerb, Kultur und Gedächtnis, Kultur und (Nicht-)Übersetzung, Artefakte und Erinnerung.

**Prof. Dr. Almut Hille** ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kultur-, Literatur- und Mediendidaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache, Interdisziplinäre Deutschlandstudien, Deutsch-Chinesische Beziehungen in Literatur und Kultur, Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts.

**Dr. Kevin Hilliard** ist Kanadier, Germanist, und emeritierter Dozent an der Universität Oxford. Vorher war er von 1981 bis 1995 Dozent an der Universität Durham. Er ist auf die Literatur- und Geistesgeschichte des 18. Jahrhunderts spezialisiert. In letzter Zeit hat er sich besonders mit dem Radikalaufklärer Jakob Mauvillon (1743–1794) beschäftigt. Zusammen mit Arne Klawitter (Tokyo) plant er die Herausgabe einer Werkauswahl und des Briefwechsels.

**Prof. Dr. Nils Hoppe** ist Professor für Ethik und Recht in den Lebenswissenschaften an der Universität Hannover. Er leitet dort das Centre for Ethics and Law in the Life Sciences und arbeitet zu normativen Fragen in der Wissenschaft.

**Dr. Matthias Jung**, Studium Germanistik, Anglistik, Französisch, DaF in Düsseldorf, Glasgow und Aix-en-Provence; Promotion zum Thema Fachsprachen im öffentlichen Sprachgebrauch; DAAD-Lektor an der Universität Bordeaux, Geschäftsführender Vorstand des Instituts für Internationale Kommunikation e.V. (IIK) in Düsseldorf und Berlin; Vorstandsmitglied und Vorsitz Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF) seit 2001 bzw. 2009, Mitglied diverser DaF/DaZ-relevanter Gremien und internationaler Netzwerke; diverse Publikationen im Bereich germanistische Linguistik und DaF/DaZ. Aktuelle Schwerpunkte: Deutsch für den Beruf, Fachkräftegewinnung und hybrides Lernen.

**Prof. Dr. Karin Kleppin**, Lektorin in China, Frankreich, Marokko, Professuren an den Universitäten Leipzig, Bochum und an der German Jordanian University. Tätigkeitsschwerpunkte: (e)Tandemlernen, Sprachlernberatung, Curriculum- und Modul-

entwicklungen für das Auslandsschulwesen (ZfA) und das Goethe-Institut (DLL 6 und 7). Beteiligung an der Konzeption des TestDaF, Entwicklung und Bewertung von Testaufgaben für das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Fortbildungen weltweit.

**Prof. Dr. Gabriele Kniffka** ist Professorin für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie leitet den Studiengang BA DaZ/DaF und ist Sprecherin des Promotionskollegs DaZ „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“. Zu ihren Arbeits- und Interessenschwerpunkten gehören Berufs- und Fachsprachenforschung und Konzeptionen sprachsensiblen Unterrichts/Scaffolding.

**Dr. Lutz Köster** war Dozent für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld, ist jetzt Lehrbeauftragter ebenda und arbeitet freiberuflich. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte: Phraseologie, Lernerwörterbücher, Kulturvermittlung (Museumspädagogik, Kulinaristik).

**Prof. Dr. Claire Kramsch** is Emerita Professor of German and Affiliate Professor of Education at the University of California at Berkeley, USA. Her field of research is Applied Linguistics. Her research is focused around the teaching and learning of foreign languages, language and culture, identity and symbolic power. Her major books are: *Context and culture in language teaching* (OUP 1993), *The multilingual subject* (OUP 2009), *The multilingual instructor* (with Lihua Zhang, OUP 2018) and *Language as symbolic power* (CUP 2021).

**Prof. Dr. Philip Kunig**, Univ.-Prof. (a.D., Freie Universität Berlin) Dr. iur. (Hamburg) Dr. h.c. (Istanbul) Dr. h.c. (Istanbul). Interessiert an Völkerrecht, Verfassungsrecht, Grundlagen des Rechts, Lehrtätigkeiten an deutschen und türkischen, japanischen, chinesischen, taiwanesischen und koreanischen sowie vietnamesischen Universitäten.

**Christine Kutscher** ist seit 2009 Sekretärin im Studienfach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld.

**Dr. Natalia Laptewa**, Minsker Staatliche Linguistische Universität, Rektorin, Forschungsschwerpunkte: DaF, Germanistik, Methodik, Didaktik.

**Dr. Tristan Lay** lehrt als Sprachlehrforscher Deutsch als Fremdsprache und Applied Linguistics im Department of Germanic Studies an der University of Sydney. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte umfassen Bilder und Filme im Fremdsprachenunterricht sowie Forschungen im Bereich des multiplen Sprachenlernens. [tristan.lay\(at\)nosipam\)sydney.edu.au](mailto:tristan.lay(at)nosipam)sydney.edu.au)

**Dr. Annegret Middeke** war nach dem Studium der Slavischen, Deutschen und Romanischen Philologien als DAAD-Lektorin an der Universität Plovdiv, Bulgarien. Seit 2005 ist sie wissenschaftliche Angestellte an der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen und Geschäftsführerin des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF). Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Interkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik, Deutsch als Fach- und Berufssprache, Service Learning in DaF/DaZ, Fachdiskurs Germanistik/DaF weltweit.

**Dr. med. Andrey Mladenov**, MPH, MBA, ist etablierter Experte im Bereich der Arzneimittelzulassungen und klinische Studien mit 25 Jahren internationaler Berufserfahrung. Er agiert in verschiedenen Bereichen der Branche wie pharmazeutische Medizin, Forschung und Produktentwicklung, Pharma-Consulting usw. Mit seiner Fachkompetenz trägt er derzeit bei der Biotech-Firma Affimed GmbH ([www.affimed.com](http://www.affimed.com)) zur Entwicklung moderner biologischer Arzneimittel für die Heilung problematischer onkologischer Krankheiten bei. Seit neun Jahren lebt er mit seiner Familie in Deutschland.

**Prof. Dr. Udo Ohm** ist seit 2009 Universitätsprofessor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bielefeld. Seine Forschungsschwerpunkte sind Sprach- und Kulturtheorie aus der Perspektive des Pragmatismus, Soziokulturelle Theorie der Sprachaneignung, literater Sprachausbau in Schule und Beruf, Professionalisierung von (angehenden) Fachlehrer\*innen im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache mit Fokus auf Forschendes Lernen und Digitalisierung.

**Prof. Dr. Rıza Öztürk** ist Dekan des Fachbereichs Wirtschaft, Professor für Mathematik und Statistik in den Wirtschaftswissenschaften an der Fachhochschule Bielefeld, Koordinator für BWL (BA) und IBM (MA) an der TDU.

**Dr. Agnieszka Putzier** (geb. 1976 in Tarnów/Polen) promovierte 2016 zur Auswärtigen Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland an der Universität Bielefeld. Zurzeit arbeitet sie an der Universität Greifswald und habilitiert im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Fachsprache an der TU Berlin. Ihre Tätigkeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Medizinische Kommunikation, Kulturvermittlung, Sprach(en)politik, Neue Medien im Fremdsprachenunterricht sowie Didaktik des Polnischen als Fremdsprache.

**Dr. Marine Ramishvili** ist Mitarbeiterin beim AWO Kreisverband Bielefeld e.V. im Projekt Wertedialog und arbeitet auch als selbständige Lehrkraft beim Internationalen Bund. Sie hat bei Herrn Prof. Dr. Koreik zum Thema Film und kulturellen Lernen promoviert.

**Prof. Dr. Claudia Riemer**, nach Studium und Promotion in DaF sowie Habilitation in Sprachlehrforschung ist Prof. Dr. Claudia Riemer seit 2002 Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Berei-

chen Sprachlehr- und -lernforschung, Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Forschungsmethodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. claudia.riemer(atnosspam)uni-bielefeld.de

**Dr. Werner Roggausch**, geboren 1948, Studium der Germanistik, Kunstgeschichte und Philosophie in Göttingen, Köln und Bremen, Erste und Zweite Lehrerprüfung, Promotion mit einer Arbeit über die Exilromane der Anna Seghers. Lektor des DAAD 1983 bis 1987 in Peking, Lehrer für Deutsch als Fremdsprache bis 1990, von 1990 bis 2008 Mitarbeiter des DAAD, zuständig für die Förderung der deutschen Sprache im Ausland und für die fachliche Betreuung der Lektorinnen und Lektoren. Im Ruhestand seit 2008. Hauptbeschäftigung seitdem sind Gartenarbeit, Klavierspiel und unsystematische Lektüre.

**Dr. Michael Schwidtal**, Dozent für Neuere Deutsche Literatur an der Goethe-Universität und Deutsch als Fremdsprache an der University of Applied Sciences in Frankfurt am Main, Arbeiten zum Kulturtransfer zwischen Orient und Okzident, zum Baltikum im Spiegel der deutschen Literatur und zu literarischen Zeugnissen einer deutsch-jüdischen Verbindung während des Nationalsozialismus.

**Prof. Dr. Julia Settineri** arbeitet als Professorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache im Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Mehrsprachigkeit an der Universität Bielefeld. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen insbesondere in den Bereichen Sprachdiagnostik, Testen und Prüfen, L2-Aus-spracheerwerb und -didaktik, Durchgängige Sprachbildung und Forschungsmethodologie.

**Prof. Dr. David Simo** ist Professor Emeritus an der Universität Yaoundé in Kamerun und Leiter des Deutsch-Afrikanischen Wissenschaftszentrum in Yaoundé. Seine Forschungsbereiche sind: Deutsche und vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft, Postkoloniale Theorie, Deutsch-Afrikanische Beziehungen.

**Prof. Dr. Paulo Astor Soethe** ist Professor für Germanistik an der Universidade Federal do Paraná in Curitiba (Brasilien). Von 2012 bis 2015 war er Präsident der Lateinamerikanischen Germanistenverbandes. Für seine Forschungstätigkeit, vornehmlich den wechselseitigen Einfluss der Literatur auf die deutsch-brasilianischen Beziehungen, und für sein sprachpolitisches Engagement wurde Paulo Soethe 2015 mit dem Jacob-und-Wilhelm-Grimm-Preis des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) ausgezeichnet. Er war mehrfach als Gastwissenschaftler bzw. -dozent in Deutschland sowie in Brasilien, Mexiko und Kroatien. Im Wintersemester 2017/18 lehrte er als Harald-Weinrich-Gastlehrstuhlinhaber für Deutsch als Fremdsprache an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die deutschsprachige Presse in den Amerikas, deutsch-brasilianische Literaturbeziehungen, Deutsch in Brasilien sowie Germanistik und Digital Humanities.

**Prof. Dr. Rita Süssmuth** engagiert sich seit dem Jahr 2006 für die Türkisch-Deutschen Universität (TDU) in Istanbul. Die deutsch-türkische Regierungsvereinbarung zur Gründung der TDU am 30.05.2008 in Berlin führte zwei Jahre darauf, im Oktober 2010, in Anwesenheit beider Staatspräsidenten zur Grundsteinlegung. Seither entwickelt sich die TDU in akademischer Verantwortung durch ein Konsortium unter der Präsidentschaft von Prof. Rita Süssmuth stetig weiter.

**Dr. Ph. Anna Sytko** ist Dozentin an der Minsker Staatlichen Linguistischen Universität, Belarus, tätig an der Fakultät für Deutsch als Lehrstuhlleiterin für deutsche Phonetik und Grammatik. Bis 2019 enge Kooperation mit der Universität Bielefeld im Rahmen einer Germanistischen Institutspartnerschaft, die mit mehrmaligen Aufenthalten als Gastwissenschaftlerin im Fachbereich DaF/DaZ verbunden war. Forschungsinteressen: Untersuchung der Modalität und deren Ausdrucksmöglichkeiten in verschiedenen Sprachen, einschließlich der prosodischen Ebene. Promotion zum Thema „Das Modale Potential der deutschen Satzfragen und die Rolle der prosodischen Mittel beim Ausdruck der epistemischen Modalität mit Satzfragen im Deutschen.“ Schwerpunkt der Habilitation: Deontische Modalität, ihre Kernausdrucksmittel – deontische Konstruktionen.

**Dr. hab. Larysa Tarasevich**, Minsker Staatliche Linguistische Universität, Vize-Rektorin für Forschung, Forschungsschwerpunkte: Vergleichende Sprachwissenschaft, Germanistik, Soziolinguistik, DaF.

**Prof. Dr. Aysel Uzuntaş**, Lehramtsstudium und Master im Fach Deutsche Sprache und ihre Didaktik und Promotion im Fach Turkologie an der Marmara Universität, Habilitation im Fach Linguistik. Von 1996–2016 akademische Tätigkeit an der Marmara Universität, im Fach Deutsche Sprache und ihre Didaktik und seit 2016 an der Türkisch-Deutschen Universität (TDU) im Fach Kultur- und Kommunikationswissenschaften. Seit 2018 Professorin im Fach Kultur- und Kommunikationswissenschaften, Fachgebiet Kulturwissenschaften. Im SoSe 2019 Gastprofessorin an der Universität Bielefeld im Fach Deutsch als Fremdsprache im Rahmen des Harald-Weinrich-Gastlehrstuhls. Von 2013–2022 Leiterin des Fremdsprachenzentrums an der TDU, von 2018–2021 zugleich Dekanin der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften. Seit 2019 Studiengangsleiterin des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache an der TDU. Seit 2022 Vizerektorin der TDU. Forschungsinteressen: Kontrastive Linguistik, Interkulturelle Kommunikation, Zweisprachigkeit, Fremdsprachenvermittlung. uzuntas(atnospam)tau.edu.tr

**Dr. Angela Wahner** war bis 2021 Akademische Direktorin am Internationalen Studien- und Sprachenkolleg der Gutenberg Universität Mainz.

**Dr. Natalia Zalipyatskikh** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, DaF/DaZ, TDU-Projekt. Forschungsschwerpunkte: Fachkommunikationsdidaktik, Literaturdidaktik, Fremdsprachenvermittlung.

Prof. Dr. Uwe Koreik hat das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den vergangenen Jahrzehnten in wissenschaftlicher und institutioneller Hinsicht entscheidend mitgeprägt. Unter dem Titel Beruf(ung) DaF/DaZ, der den jahrzehntelangen Einsatz Uwe Koreiks für das Fach und die mit ihm verbundenen Menschen reflektiert, liegt nun die Festschrift für ihn anlässlich seines 65. Geburtstages vor. Sie vereint in zwei Bänden 24 wissenschaftliche Fachbeiträge sowie 16 Vignetten. Die von namenhaften Fachvertreter\*innen verfassten wissenschaftlichen Beiträge zeichnen den akademischen Berufsweg Uwe Koreiks nach und greifen Themen aus seinen Arbeits- und Forschungsgebieten auf: Kulturwissenschaft/Landeskunde, Film und Literatur, Erinnerungsorte sowie den Bereich des Testens und Prüfens. Die von Kolleg\*innen, Weggefährt\*innen und Freund\*innen stammenden Vignetten zeigen in humorvoller und anekdotischer Form einen Blick auch auf die menschliche Seite Uwe Koreiks.

**fadaf**  
Fachverband Deutsch als Fremde- und Zweitsprache e.V.

ISBN: 978-3-86395-551-9  
ISSN: 2751-580X  
eISSN: 2751-5818

 GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN

Universitätsverlag Göttingen