

Allgemeiner Beitrag

Christine Becker* und Frank Thomas Grub*

Wissenschaftsorientierung in der Lehre der Landeskunde an schwedischen Universitäten

Research-based teaching of Landeskunde at Swedish universities

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0088>

Zusammenfassung: Das Studium in Schweden und somit auch das Deutsch- bzw. Germanistik-Studium sieht eine Wissenschaftsorientierung von Beginn an in allen Bereichen der Lehre vor, d. h. auch in Lehrveranstaltung zu Sprachfertigkeit und zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder. Der vorliegende Beitrag beschreibt zunächst diese spezifischen Hintergründe, um sich sodann mit der Frage auseinanderzusetzen, wie die Lehre der Landeskunde an schwedischen Universitäten stärker wissenschaftsorientiert gestaltet werden kann. Einblicke in Curricula und Unterrichtspraxis sowie Daten aus einem kürzlich abgeschlossenen Dissertationsprojekt verdeutlichen zudem das Potenzial kulturwissenschaftlich orientierter Landeskunde-Ansätze für eine explizite Wissenschaftsorientierung.

Stichwörter: Schweden, Wissenschaftsorientierung, Landeskunde, kulturbezogenes Lernen

Abstract: In Sweden, university studies and hence also German Studies require research-based teaching on all levels. This even includes regular language courses and courses on *Landeskunde*, i.e. on culture, history and society. This paper describes the specific context of German Studies in Sweden and demonstrates how seminars on *Landeskunde* can be developed in an even more research-oriented way. By analysing existing curricula and specific teaching practices as well as by utilising results of a recently completed PhD project this paper delivers new insights into teaching German at Swedish universities and illustrate the

*Kontaktpersonen: Christine Becker, E-Mail: christine.becker@tyska.su.se
Frank Thomas Grub, E-Mail: thomas.grub@moderna.uu.se

learning potential of a cultural-studies-based concept of *Landeskunde* for research-oriented teaching.

Keywords: Sweden, research-based teaching, *Landeskunde*, cultural learning

1 Einleitung

Wissenschaftsorientierung wird nicht nur in der Landeskundedidaktik bzw. im Bereich der Kulturstudien gefordert (vgl. z.B. Wormer 2004, Altmayer 2004), sondern stellt ein grundlegendes Prinzip universitärer Lehre sowohl in Schweden (Stichwort: *forskningsanknytning*; wörtlich: ‚Forschungsanknüpfung‘, freier: ‚Wissenschaftsbezug‘) als auch in Deutschland (Stichworte: Humboldtsches Bildungsideal, ‚Einheit von Forschung und Lehre‘) dar. Beide Konzepte, die hier nicht detailliert dargestellt werden können, zielen nicht zuletzt darauf ab, dass Inhalte von Unterricht bzw. Lehre wissenschaftlich belegt sind bzw. an die (eigene) Forschung anknüpfen. In Schweden bedeutet das nicht nur eine Herausforderung für die Qualifikation bzw. das Profil der Lehrenden: Angesichts der Tatsache, dass Fächer tendenziell nacheinander und ggf. auch nur vergleichsweise kurz studiert werden, müssen die Studierenden möglichst früh in das wissenschaftliche Denken und Arbeiten eingeführt werden. Da beispielsweise B.A.-Abschlussarbeiten auf Deutsch geschrieben werden, müssen die Studierenden, die zu Beginn des Studiums in der Regel schulisch vermittelte Deutschkenntnisse auf Niveau A2/B1 besitzen, heute bereits nach drei Semestern Vollzeitstudium (d.h. 90 ECTS) nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich in der Lage sein, eine wissenschaftliche Arbeit in der Zielsprache zu verfassen. Es scheint daher angezeigt, auch Seminare, die in der Regel eher dem Bereich der Sprachpraxis zugeordnet werden, stärker als bisher wissenschaftsorientiert zu gestalten.

Im Folgenden richten wir den Fokus auf Lehrveranstaltungen zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder, die in schwedischen Curricula Teil der ersten beiden Fachsemester sind und sich wenigstens teilweise an kulturwissenschaftlichen bzw. diskursiven Landeskundeansätzen orientieren. Die damit einhergehende Applikation kulturwissenschaftlicher Theorien und Verfahren sowie die mit deren Hilfe erzielten Erkenntnisse bieten unseres Erachtens ein besonderes Potenzial, da die Studierenden nicht zuletzt durch die explizite Thematisierung theoretischer Ansätze, die zugleich der Gestaltung der Lehrveranstaltungen zugrundeliegen, in geistes- bzw. kulturwissenschaftliche Formen des Fragens und Denkens eingeführt werden.

In unserem Beitrag widmen wir uns zunächst den Grundprinzipien kulturwissenschaftlich orientierter Landeskunde sowie den spezifischen Hintergründen

des Studiums von *Tyska* (Deutsch) in Schweden. Es folgt eine Beschreibung der jeweiligen Curricula und ihrer Umsetzungen an den Universitäten Uppsala und Stockholm. Auf der Grundlage von Daten aus einem kürzlich abgeschlossenen Dissertationsprojekt, in dessen Rahmen auch eine empirische Analyse zum Einsatz von Forumdiskussionen in der Landeskundelehre durchgeführt wurde, wird gezeigt, wie wissenschaftsorientierte Landeskunde in einem *Blended-Learning*-Kurs aussehen kann. Abschließend wird zusammenfassend begründet, warum eine frühzeitige explizite Wissenschaftsorientierung in Lehrveranstaltungen der Landeskunde sinnvoll ist, wobei auch die damit verbundenen Herausforderungen nicht verschwiegen werden sollen.

2 Kulturwissenschaftlich orientierte Landeskunde

Bei kulturwissenschaftlichen Ansätzen handelt es sich um ein „komplexes Konglomerat unterschiedlichster Forschungsschwerpunkte und -gegenstände“ (Korik/Pietzuch 2010: 1449), deren gemeinsamer Nenner ist, dass sie kulturwissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse für den Landeskundeunterricht nutzbar machen wollen und im Zuge dessen von einem bedeutungs- und wissenschaftsorientierten Kulturbegriff ausgehen. Altmayer (2004) beispielsweise führt, um kulturtheoretische Überlegungen für die Bedürfnisse des Faches Deutsch als Fremdsprache nutzbar zu machen, den Begriff des *kulturellen Deutungsmusters* ein. Dabei handelt es sich um „musterhaft verdichtete[n] und im kulturellen Gedächtnis gespeicherte[n] Einzelelemente“ (Altmayer 2010: 1405) des sozial geteilten Wissens, die in der Diskurspraxis der Zielsprache oft implizit als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Durch die Auseinandersetzung mit kulturellen Deutungsmustern sollen die Lernenden befähigt werden, fremdsprachige Diskurse zu verstehen und selbst an der Bedeutungskonstruktion in der Fremdsprache teilzunehmen.

Während Altmayer sich für eine kulturwissenschaftliche Forschung für Deutsch als Fremdsprache ausspricht, die ausgehend von den Bedürfnissen der Lernenden kulturelle Deutungsmuster erforscht und somit lehrbar macht, wird in vielen anderen Arbeiten zu kulturwissenschaftlich orientierter Landeskunde auf Theorien des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ zurückgegriffen. Konkrete Beispiele liegen vor allem für die Arbeit mit Erinnerungsorten vor (vgl. Schmidt/Schmidt 2007a; Roche/Röhling 2014), die sich nicht zuletzt im Hochschulkontext großer Beliebtheit erfreuen (vgl. Badstübner-Kizik/Hille 2015) und ihren Vertretern sinnvoll erscheinen, „weil die Studierenden dadurch üben, nicht fremde, fertige Interpretationsmuster oder Geschichtsbilder zu übernehmen, sondern sich mit deren Perspektivgebundenheit (räumlich und zeitlich) auseinanderzusetzen“

(Schmidt/Schmidt 2007b: 423). Die Auseinandersetzung mit dem kollektiven Gedächtnis lohnt sich daher darüber hinaus auch, um die „unglückliche Verquickung von Nation, Kultur und Sprache“ (Schmenk 2006: 267) aufzubrechen, was eines der wichtigsten Ziele kulturwissenschaftlich orientierter Landeskunde ist. Durch die Thematisierung beispielsweise von politischen Mythen (vgl. Schumann 2005) kann den Lernenden vermittelt werden, wie die „faktische Unverbundenheit der Individuen [...] durch kollektive Erinnerung und kollektives Vergessen strategisch in eine imaginäre Verbundenheit überführt“ (Hahn 2001: 407) wird, die nach Anderson (1996) der Ursprung der Nation sei.

3 Spezifische Hintergründe der schwedischen Germanistik

Wie in vielen anderen europäischen Ländern ist auch in Schweden die Situation des universitären Faches *Tyska* (Deutsch bzw. Germanistik) im Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts zu sehen, der wiederum noch stärker als der Hochschulsektor bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen unterworfen ist. Nachdem Deutsch als erste Fremdsprache 1859 an schwedischen Gymnasien eingeführt und in der Regel neun Jahre lang unterrichtet wurde, verlor die Sprache mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges diese Bedeutung zugunsten des Englischen (vgl. dazu überblicksartig Nyhlén 2003). In den Folgejahren konkurrierte Deutsch zunächst vor allem mit Französisch, heute in erster Linie mit Spanisch, bedingt auch mit Chinesisch. Eine zweite Fremdsprache ist an schwedischen Schulen – entgegen dem europäischen Konzept der Mehrsprachigkeit von 2008 (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008) – nicht verpflichtend. Ein starkes, jedoch vorübergehendes Interesse an Deutsch war in den ersten Jahren nach dem Fall der Mauer zu verzeichnen; in der Folge wurden zahlreiche Institute für Deutsch an schwedischen Hochschulen und Universitäten eingerichtet, die heute, sofern sie nicht zwischenzeitlich geschlossen wurden, ausnahmslos in größeren Instituten aufgegangen sind.

Ein Studium des Deutschen ist in Schweden derzeit an neun Hochschulen bzw. Universitäten möglich: in Stockholm, Göteborg und Uppsala sowie in Linköping, Lund und Umeå, an Mälardalens högskola (Västerås), an der Linnéuniversitet (Växjö) und an Högskolan Dalarna (Falun). Die Zahl der Bewerber um traditionell ausgerichtete germanistische Studiengänge stagniert bzw. sinkt; gleichzeitig sind – wie für alle anderen Sprachen auch – Tendenzen zur Ausweitung des Fernstudienangebots zu verzeichnen; dies gilt nicht nur für die auf Fernunterricht explizit spezialisierte Hochschule Dalarna.

Die Nachfrage nach Deutschkenntnissen im Sinne vor allem sprachpraktischer Kompetenzen seitens der Wirtschaft ist dagegen ungebrochen, kann aber nur bedingt bedient werden: Zum einen, weil die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern sich gegen Deutsch und überhaupt gegen weitere Sprachen außer Englisch entscheiden, so dass von einer Sprachkrise gesprochen werden kann, die Schwedens internationale Konkurrenzfähigkeit gefährdet (vgl. Jansson 2016). Zum anderen, weil die Universitäten einen zumindest überwiegend anderen Auftrag haben und es in Schweden – im Gegensatz beispielsweise zu Deutschland oder auch Finnland – keine Sprachenzentren gibt.

Trotz der Vereinheitlichungstendenzen im Zuge des Bolognaprozesses zeichnet sich das Studium des Deutschen in Schweden durch einige besondere Rahmenbedingungen aus: Der systematische Besuch mehr oder weniger geschlossener Studiengänge ist nicht unbedingt die Regel. Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern versteht auch *Tyska* sich somit nicht nur als geschlossener Studiengang; vielmehr wird das Fach häufig in Form sogenannter *fristående kurser* („freistehende Kurse“) studiert. Damit können im Fach Deutsch erworbene ECTS-Punkte im Rahmen des Abschlussexamens angerechnet werden; es handelt sich dabei aber nicht um ein Examen *in* Deutsch, sondern vielmehr um ein Examen *mit* Deutsch. Es ist jedoch selbstverständlich möglich, B.A.- und M.A.-Abschlüsse in *Tyska* zu absolvieren oder in Deutsch im Rahmen eines Promotionsstudiums (*forskarutbildning*), das in Schweden inzwischen verpflichtend mit einer Universitätsanstellung einhergeht, den Doktorgrad zu erwerben. Einer der wenigen, wenn nicht der einzige zu einer Berufsqualifikation im engeren Sinne führenden Studienabschlüsse ist das Lehramtsexamen; die Zielgruppe dieser Studiengänge ist jedoch eher klein (vgl. Kissel 2013). In den letzten Jahren haben sich zudem eigene deutschsprachige Masterstudiengänge herausgebildet; z.B. in Göteborg der literaturwissenschaftliche Studiengang *Deutsche Gegenwartsliteratur: Rezeption, Vermittlung und Kontext*¹ und in Uppsala der Double-Degree-Studiengang *Interkulturelle Sprachdidaktik des Deutschen*.² Die in Deutschland übliche Akkreditierung von Studiengängen und deren Modulen durch einschlägige Agenturen ist in Schweden unüblich; die Anerkennung und Einrichtung einzelner Kurse bzw. Teilkurse liegt in den Händen der Institute und Fakultäten, also der Universitäten selbst. Dies erleichtert zweifellos relativ kurzfristige Umstellungen und Änderungen der Curricula.

Im Rahmen des in Schweden erfolgreich praktizierten Konzepts des lebenslangen Lernens möchten nicht zuletzt auch ältere Studierende ihre Deutschkennt-

1 Vgl. http://utbildning.gu.se/program/program_detalj/?programid=H2TLK [05.02.2018].

2 Vgl. <http://staff.germanistik.rub.de/rubsala/was-ist-rubsala/> [05.02.2018].

nisse auffrischen; hinzu kommen bereits tätige Lehrerinnen und Lehrer, die ihre formale Qualifikation nachträglich erwerben wollen, künftige Übersetzerinnen und Übersetzer sowie Wirtschaftsstudentinnen und -studenten oder angehende Juristinnen und Juristen, die Deutschkenntnisse benötigen. Die wohl am häufigsten formulierte Studienmotivation lautet daher erfahrungsgemäß: „Ich möchte mein Deutsch verbessern.“ Eine Kollision der Erwartungshaltungen von Studierenden und Lehrenden, die je nach Standort weniger sprachpraktische als fachwissenschaftliche Inhalte vermitteln wollen (und den Curricula zufolge auch sollen), ist damit vorprogrammiert: Die Studierenden erwarten also häufig eher einen Deutschkurs als ein umfassendes Fremdsprachenstudium mit fachwissenschaftlichen Inhalten; Kurse dieser Art anzubieten ist jedoch eigentlich Aufgabe anderer Institutionen, die im weitesten Sinne den deutschen Volkshochschulen vergleichbar sind und im Gegensatz zu den Hochschulen und Universitäten Gebühren erheben. Studiert man einen B.A.-Studiengang, so geschieht das Studium der meist zwei Fächer nacheinander, nicht parallel. Dies bedeutet für das Fach eine kurze Verweildauer der Studierenden – de facto meist nur ein bis drei Semester – und vergleichsweise unsichere Planungsbedingungen, zumal zwischen dem Besuch der einzelnen Fachsemester durchaus mehrere Jahre verstreichen können. Die Zahl der Studienplätze ist in Form eines auf die Einheit *helårsstudent* („Ganzjahresstudent“, der 100 % studiert) bezogenen *uppdrag* (Auftrag) jahresweise reglementiert; werden die festgelegten Zahlen über einen gewissen Zeitraum immer wieder nicht erreicht, gerät das Fach ins finanzielle Defizit, was die Senkung des *uppdrag* und damit Entlassungen nach sich ziehen kann. Vor diesem Hintergrund sind auch statistische Erhebungen mit Vorsicht zu genießen, da es möglich ist, *Tyska* mit halber Geschwindigkeit (50 %) zu studieren, ggf. auch noch langsamer, je nach Zahl der für die einzelnen Kurse bzw. Teilkurse vergebenen ECTS-Punkte.

4 Wissenschaftsorientierte Landeskunde an schwedischen Universitäten

Traditionell war die Germanistik in Schweden sprachwissenschaftlich mit einem Schwerpunkt auf Sprachgeschichte ausgerichtet; die Literaturwissenschaft kam vergleichsweise spät hinzu. Die von diesen beiden Disziplinen weitgehend unabhängig gesehene Landeskunde wurde lange Zeit ausschließlich als kaum oder überhaupt nicht akademische, mehr oder minder faktenorientierte bzw. vermeintlich objektive Zahlen, Daten und Fakten vermittelnde Disziplin gelehrt. Dem entsprechend fand die Lehre der Landeskunde über Jahrzehnte hinweg traditionell

im Sinne einer Realienkunde statt. Davon zeugt beispielsweise auch die in Uppsala und Stockholm nach wie vor übliche Bezeichnung *Realia*; in Göteborg lehrte man zunächst ebenfalls *Realia*, dann *Kulturkunskap* – ein ebenfalls problematischer Begriff, erst recht, wenn man ihn mit dem deutschen Begriff *Kulturkunde* in Verbindung bringt. In den letzten rund zehn Jahren hat es jedoch verschiedene Initiativen gegeben, die auch unabhängig vom offiziellen Postulat der *forskningsanknytning* einen stärkeren Wissenschaftsbezug in der Lehre verankern möchten. Dies hatte vor allem Konsequenzen für die Auswahl der Unterrichtsinhalte. Im hier interessierenden Zusammenhang ist unter der Wissenschaftsorientierung zunächst einmal die Hinwendung zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen der Landeskundendidaktik zu verstehen, die beabsichtigen, Diskussionen, Verfahren und Ergebnisse der Kulturwissenschaften für die Landeskunde fruchtbar zu machen. Ansprüche dieses Paradigmenwechsels in der Landeskundendidaktik entsprechen aber auch dem Aspekt der Wissenschaftsorientierung, wie er in Schweden als *forskningsanknytning* für die Lehre an schwedischen Universitäten seitens der für den Hochschulbereich zuständigen Behörde *Universitetskanslersämbetet* (UKÄ) gefordert wird: Der Begriff ist keineswegs unumstritten, impliziert aber auf jeden Fall eine wissenschaftliche Verankerung der Lehrinhalte. Wie diese Wissenschaftsorientierung konkret in die Unterrichtspraxis einfließt, zeigen die Unterrichtskonzepte der Universitäten Uppsala und Stockholm, auf die im Anschluss an einige für Schweden insgesamt gültige Überlegungen eingegangen wird.

In Schweden ist Landeskunde unter verschiedenen Bezeichnungen, die oben in Auswahl genannt wurden, in der Regel fester Bestandteil der Curricula. Im Gegensatz zu Literatur- und Sprachwissenschaft wird Landeskunde jedoch nur im ersten bzw. in den beiden ersten Fachsemestern gelehrt, also maximal bis zum zweiten Drittel eines zu einem *Bachelor*-Abschluss (*kandidatexamen*) führenden Studiums. Auf Masterniveau wird Landeskunde nicht fortgesetzt; dies hat Konsequenzen auch für die Vergabe von Themen für Abschlussarbeiten auf Bachelor-niveau. Der wissenschaftliche Anspruch ist bisher nicht konsequent eingelöst worden; die Orientierung an jüngeren wissenschaftlichen Diskussionen und Entwicklungen hat vielerorts kaum stattgefunden. An der *Dreiländerkunde*, zuletzt erschienen unter dem Titel *Länderkunde. Deutschland, Österreich und Schweiz (mit Liechtenstein) im Querschnitt* (Marten/Sauer 2010), dem in Schweden vermutlich am weitesten verbreiteten Lehrbuch für Landeskunde, das 1992 in Uppsala von Fritz J. Sauer begründet wurde, lassen sich mehrere in dieser Hinsicht relevante Aspekte zeigen: zum einen die Aufmerksamkeit für landeskundliche Aspekte der deutschsprachigen Länder als Gegenstand der Lehre, die mit der Erarbeitung eines eigenen Lehrbuchs eine gewisse Aufwertung erfährt. Zum anderen wird aber auch deutlich, wer in der Regel Landeskunde lehrt: in Sauers Fall der langjährige *utländsk lektor* ‚ausländische Lektor‘, an anderen Universitä-

ten in der Regel die DAAD-Lektorinnen und -Lektoren oder Doktorandinnen und Doktoranden mit Deutsch als Muttersprache. Dies geschah bzw. geschieht mit einer gewissen Selbstverständlichkeit, die auf eine eher unwissenschaftliche Verbindung von Kenntnissen über zumindest eines der drei Länder aus eigener Erfahrung und einer darauf zurückgeführten Eignung für die Lehre schließen lässt, die in literatur- oder sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen unüblich ist und vermutlich auf Unverständnis stoßen würde.

Nicht zuletzt um die Lehre der Landeskunde auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen und Forschung wie Lehre unter Berücksichtigung der in den nordischen Ländern gültigen regionalen Bedingungen und Besonderheiten voranzutreiben, wurde 2012 in Göteborg das Netzwerk *Landeskunde Nord* gegründet, das inzwischen von Uppsala aus koordiniert wird. Die alle zwei Jahre stattfindenden Netzwerk-Konferenzen und die damit in Verbindung stehenden Publikationen ausgewählter Beiträge wollen außerdem eine Brücke zwischen Universität und Schule schlagen, zumal die Bedeutung der Landeskunde in den schulischen Curricula zwar gestärkt wurde, aber relativ diffus geblieben ist. Auch jüngere schwedische Lehrwerke vermitteln jedenfalls weiterhin ein traditionelles Verständnis von Landeskunde, das offenbar schwer aufzubrechen ist.

Wenn im Folgenden die Curricula der Universitäten Stockholm und Uppsala vorgestellt werden, ist dabei zu berücksichtigen, dass die Ausformung der Lehrveranstaltungen den jeweils unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen überlassen ist. Die Curricula sind offen gestaltet und bieten Möglichkeiten, eher traditionelle mit eher innovativen Ansätzen der Landeskunde zu verbinden. Eines der zentralen Probleme im Umgang mit wissenschaftlichen und damit auch theoretisch fundierten Landeskunde-Konzepten besteht wohl darin, dass es eben keine auch nur im weitesten Sinne allgemeingültige Form der Umsetzung geben kann, sondern alle Konzepte den jeweiligen Lehr-/Lernbedingungen angepasst werden müssen. Insofern ist auch die stets wiederkehrende Frage nach entsprechenden Unterrichtsrezepten im Grunde genommen eine Scheinfrage, denn dies auszuloten ist letztlich Aufgabe der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer: Nur sie kennen die jeweils geltenden Curricula und damit die Lehr-/Lernziele bzw. zu erreichenden Kompetenzen, die stark voneinander abweichen können. Erst recht gilt dies für die Zusammensetzung der Lerngruppen, die tendenziell geringe Zahl der zur Verfügung stehenden Kontaktstunden und weitere Faktoren.

4.1 Landeskundelehre in Uppsala

Das Uppsalenser Curriculum steht für ein vergleichsweise traditionelles Verständnis des Studiums von Germanistik, in dem sich durchaus auch das Selbst-

verständnis als 1477 gegründeter und damit ältester Universität Schwedens spiegelt: Die Germanistik kann auf eine bedeutende Forschungstradition vor allem im Bereich der historischen Sprachwissenschaft zurückblicken; den konkreten Bedürfnissen vieler Studieninteressentinnen und -interessenten nach von literatur- bzw. sprachwissenschaftlichen Inhalten unabhängigen Sprachkenntnissen wird bewusst nur bedingt Rechnung getragen; eine gewisse Ausnahme stellt der sogenannte *Introduktionskurs* dar, der sich an Studierende ohne Vorkenntnisse richtet.

Übersetzt man das Uppsalienser Curriculum für das erste Fachsemester (*A-kurs*) möglichst wortgetreu, so sollen die Studierenden nach dem abgeschlossenen Teilkurs (*delkurs*) in *Realia* (A) folgende Kompetenzen erreicht haben:

- zentrale Zusammenhänge im Hinblick auf die Geschichte, Geographie und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder darstellen können;
- sich in den deutschsprachigen Ländern mit Hilfe verschiedener Medien orientieren können;
- kulturelle Vergleiche zwischen Schweden und den deutschsprachigen Ländern vornehmen können;
- Fragestellungen formulieren und selbständig Gegenstände mit Verbindung zu deutscher Landeskunde untersuchen können. (vgl. Uppsala universitet 2014; Übersetzung F.Th.G.).

Für das zweite Fachsemester (*B-kurs*) gilt Entsprechendes, wobei die Formulierungen eine Progression erkennen lassen. Nach dem abgeschlossenen Teilkurs in *Realia* sollen die Studierenden folgende Kompetenzen erreicht haben:

- vertiefte Kenntnisse über die Geschichte und aktuellen Gesellschaftsverhältnisse der deutschsprachigen Länder haben;
- eine gute Übersicht über die deutschsprachigen Medien haben;
- die Fähigkeit haben, Informationen über die deutschsprachigen Länder zu suchen und diese Informationen kritisch bewerten zu können;
- einen Bereich innerhalb von deutscher Landeskunde problematisierend behandeln zu können. (vgl. Uppsala universitet 2012; Übersetzung F.Th.G.).

Deutlich ablesen lassen sich sowohl die Forderung nach einer mehr oder weniger faktenorientierten Landeskunde als auch das Anlegen einer kontrastiven Perspektive, die man im weitesten Sinne als ‚interkulturell‘ bezeichnen könnte, die aber schon aufgrund des Ausgehens von mehr oder weniger homogenen ‚Kulturen‘ (‚schwedisch‘/‚deutsch‘) problematisch ist. Hinzu treten die ‚generischen‘, das heißt von fachlichen Inhalten weitgehend unabhängigen Kompetenzen wie die kritische Bewertung von Informationen bzw. deren Quellen. Eine kulturwissenschaftliche/diskursive Landeskunde wird demnach nicht explizit gefordert, ist

aber möglich; denn die an zweiter Stelle des A-Kurs-Curriculums genannte Kompetenz kann als ‚Orientierungskompetenz‘ oder auch als „Diskursfähigkeit“ im Sinne von zum Beispiel Altmayer verstanden werden: So werden in der Einleitung zum Lehrwerk *Mitreden* drei ‚Kernkompetenzen‘ benannt: „die Fähigkeit von Fremdsprachenlernenden, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können“; „die Fähigkeit, Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten“ sowie „die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen“ (Altmayer 2016: 10). Die kulturwissenschaftliche Anbindung erfolgt in beiden Fachsemestern; im ersten Fachsemester werden Grundbegriffe vermittelt, die zugleich die Voraussetzung für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit *Kultur* im weitesten Sinne bieten; ein Vorschlag für einen entsprechenden Grundlagentext wurde in der letzten Auflage der *Dreiländerkunde* unterbreitet und an der Universität Göteborg erprobt; er liegt inzwischen auch in einer überarbeiteten und kommentierten Form vor (Grub 2015), die in beiden Fachsemestern eingesetzt werden kann.

Dabei wird keineswegs behauptet oder suggeriert, dass der Kulturbegriff der Schlüssel zur Landeskunde sei, sondern im Gegenteil auch die Problematik einer solchen Vorgehensweise thematisiert. Geradezu prädestiniert hierfür ist ein Ausschnitt aus 1947, dem jüngsten Buch der schwedischen Journalistin und Schriftstellerin Elisabeth Åsbrink (*1965), in dem sie u. a. auf die problematische Ersetzung des Begriffs der ‚Rasse‘ durch den Begriff der *Kultur* eingeht (vgl. Åsbrink 2016: 193–200 bzw. dt. Åsbrink 2017: 164–171). Das im ersten Fachsemester eingesetzte sogenannte *Kompendium* folgt aber noch einer vergleichsweise traditionellen thematischen Einteilung, die Bereiche wie „Das deutsche Bildungssystem“ und „Deutsche Geschichte“ (Ellmer/Meixner 2017a) aufgreift. Dies mag auf den ersten Blick zwar nicht als direkter, wohl aber als indirekter Widerspruch zu einer kulturwissenschaftlichen/diskursiven Landeskunde erscheinen. Im konkreten Unterrichtsgeschehen wird jedoch nicht zuletzt die Bedeutung dieses Hintergrunds für aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen erarbeitet, wobei die Perspektive der Studierenden eine wichtige Rolle spielt – und eben keineswegs eine ‚typisch schwedische‘ Perspektive sein muss. In diesem Zusammenhang wird auch die Relevanz der vermeintlich objektiven Zahlen, Daten und Fakten relativiert. Parallel dazu erfolgt in einem internetbasierten Teilkurs, der eigene ECTS-Punkte generiert, eine systematische Erweiterung des Wortschatzes. De facto wird der *Realia*-Kurs damit zu einer *Blended-Learning*-Lehrveranstaltung.

Grundlage des 2. Fachsemesters ist ebenfalls ein *Kompendium* (Ellmer/Meixner 2017b), das semesterweise aktualisiert wird und im Anschluss an vertiefende Reflexionen von Begriffen wie ‚Stereotyp‘, ‚Identität‘, ‚Heimat‘ und ‚Erinnerungs-

kultur‘ auch Presstexte enthält. Diese werden um tagesaktuelle Materialien aus den deutschsprachigen Medien ergänzt, die im Anschluss an eine entsprechende Vorbereitung im Zuge einer „Medienbeobachtung“ von den Studierenden selbst recherchiert und zusammengestellt werden. Die Texte lassen Rückschlüsse auf aktuelle Diskurse in den deutschsprachigen Ländern zu und werden von den Studierenden präsentiert, wobei eine (quellen-)kritische Haltung explizit geschult wird. Die Studierenden lernen, Diskurse als solche zu identifizieren und analysieren.

Eine enge Verzahnung mit den literaturwissenschaftlichen Teilkursen ist möglich: Das Uppsalienser Curriculum ist hier ebenfalls eher traditionell ausgerichtet: Während es im 1. Fachsemester um eine Art Einführung in das literaturwissenschaftliche Arbeiten in Verbindung mit der Lektüre von Texten der Moderne geht, wird im 2. Fachsemester eine historische Überblicksdarstellung von der Aufklärung bis in die Gegenwart gefordert (vgl. Uppsala universitet 2014, 2012). Die literarischen Texte sollen jedoch in ihren ‚kulturellen und sozialen Zusammenhängen‘ begriffen werden (vgl. ebd.), und die Studierenden sollen über die ‚Aktualität der gelesenen Texte‘ reflektieren können (vgl. Uppsala universitet 2012). Auch das literaturwissenschaftliche Curriculum ist damit vergleichsweise offen und ermöglicht diverse Verbindungen zur Landeskunde (für ein konkretes Beispiel siehe Grub 2017), so dass übergreifende thematische Fragen behandelt und zudem die Problematik eines auch in der Literaturwissenschaft möglicherweise allzu häufig herangezogenen, eher naiven Kulturbegriffs diskutiert werden können. Hier ergeben sich Berührungspunkte, die grenzüberschreitendes Arbeiten ermöglichen, selbst wenn verschiedene Kolleginnen bzw. Kollegen die jeweiligen Teilkurse leiten. Ein solches Arbeiten geht mit einem erhöhten Reflexionsniveau einher und vermag so beide Disziplinen aufzuwerten, zumal die in der Landeskunde gewonnenen Erkenntnisse auch eine Grundlage für den literaturwissenschaftlichen Teilkurs des 3. Fachsemesters (*C-kurs*) bilden und somit zu einer deutlichen Progression beitragen. Das Uppsalienser Beispiel – bewusst sei hier nicht von einem Modell gesprochen – verweist aber auch auf eine zumindest in den nordischen Ländern stattfindende Entwicklung, die eng mit der Personalsituation des Faches³ zusammenhängt: Die wissenschaftsbasierte Landeskunde geht in der Praxis zunächst einmal nicht von kulturwissenschaftlichen Modellen aus, sondern häufig von Literatur- bzw. Sprachwissenschaft – ein Umstand, der

³ Um eine Vorstellung zu geben: In Uppsala ruht die gesamte Germanistik zur Zeit auf vier Planstellen, darunter einem DAAD-Lektorat; in der Lehre sind aber auch Doktorandinnen und Doktoranden im Rahmen ihrer Ausbildung sowie Postdocs aktiv; hinzu kommt eine Sprachassistentin des DAAD.

auch für die Universität Göteborg gilt, wobei dort ein besonderer Schwerpunkt auf ‚nachhaltiger Entwicklung‘ liegt (vgl. dazu Grub/Platen 2013).

4.2 Landeskundelehre in Stockholm

Auch an der Universität Stockholm ist die Veranstaltung *De tyskspråkiga ländernas realia* ‚Landeskunde der deutschsprachigen Länder‘ obligatorischer Teil des 1. Fachsemesters (hier: *Tyska I*). Im 2. Fachsemester (*Tyska II*) folgt das Seminar *Kulturorientering*, das als eine Einführung in das wissenschaftliche Schreiben zu verstehen ist und mit einer ca. 5-seitigen Arbeit über eine landeskundliche, sprach- oder literaturwissenschaftliche Fragestellung abgeschlossen wird. Nach dem abgeschlossenen Seminar *De tyskspråkiga ländernas realia*, das in der folgenden Ausführung im Mittelpunkt steht, sollen die Studierenden

- die Geographie und die politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verhältnisse in diesen Ländern beschreiben können
- und aus einer historischen Perspektive über Deutungen der politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verhältnisse reflektieren können. (Stockholms universitet 2012; Übersetzung C.B.)

Während das erste Lernziel zeigt, dass durchaus faktenorientiert gedacht wurde, rücken im zweiten Lernziel die Deutungen der Fakten in den Mittelpunkt. Ähnlich wie in Uppsala und in Schweden grundsätzlich, lässt die offene Formulierung des Curriculums den Lehrenden große Freiheiten, auch im Hinblick auf die inhaltliche Auswahl der Lehrveranstaltungen. Seit ca. acht Jahren wurde das Landeskundeseminar sukzessiv an kulturwissenschaftlichen Ansätzen ausgerichtet und von verschiedenen Lehrpersonen auf ähnliche Weise unterrichtet.

Übergeordnetes Ziel des Stockholmer Landeskundeseminars, so wie es im Augenblick aussieht, ist dementsprechend, den Studierenden geteilte Wissensbestände zu vermitteln, was selbstverständlich nur exemplarisch geschehen kann und in enger Zusammenarbeit mit allen Lehrenden bzw. unter Berücksichtigung der Inhalte der übrigen Teilkurse am Institut geschieht. Der Einblick in geteilte Wissensbestände wird exemplarisch verknüpft mit Wissen über Konzepte wie Identität, Mythos, Nation, kulturelles Gedächtnis, Erinnerungsorte etc. Die Studierenden lernen folglich, kulturwissenschaftliche Fragestellungen auf die Bereiche, die ihnen neu begegnen, anzuwenden. Durch die Konfrontation mit kulturwissenschaftlichen Denkweisen stellt das Seminar auch eine Vorbereitung auf die erste kurze wissenschaftliche Arbeit dar, die die Studierenden in *Kulturorientering* verfassen, auch wenn das Moment des wissenschaftlichen Schreibens auf Deutsch im Landeskundeseminar noch weitgehend fehlt.

Auf eine einleitende Einheit zu den Zielen der Landeskundelehre, die nicht nur den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern hilft, die im Unterricht behandelten Themen zu verorten und den Studierenden die theoretischen Ausgangspunkte für die Auswahl der Inhalte näherbringen soll, folgen Sitzungen zur Schlacht im Teutoburger Wald und zu Gründungsmythen der Bundesrepublik Deutschland, in denen die Konstruktivität von ‚Nation‘ und die Narrativität von Geschichte im Mittelpunkt stehen. Ausgehend davon widmen sich zwei Unterrichtseinheiten der Frage, wie man sich zu unterschiedlichen Zeiten in der Geschichte der Bundesrepublik sowie in den deutschsprachigen Ländern zur Schuld in Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus, dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust verhielt. Hier wird den Studierenden u. a. die Perspektivgebundenheit von Geschichte deutlich. Zudem wird ein Themenkomplex behandelt, der wie kaum ein anderer das „deutsche Nationalgedächtnis in den letzten Jahrzehnten [...] konstituiert hat“ (Fornoff 2015: 245). Es folgen u. a. Unterrichtseinheiten zur deutschen Teilung und dem Fall der Mauer. Auf der Grundlage eines einführenden theoretischen Texts zu Erinnerungsorten – ein Auszug aus Online-Materialien der *Bundeszentrale für politische Bildung* – wird thematisiert, ob die Berliner Mauer einen Erinnerungsort darstellt bzw. inwiefern divergierende Erinnerungen die Herausbildung eines Erinnerungsortes verhindern.

4.3 Einblick in die Unterrichtspraxis

Die vorherigen Darstellungen bzw. Überlegungen seien im Folgenden an einem Beispiel konkretisiert: Das Seminar *Landeskunde der deutschsprachigen Länder* wurde an der Universität Stockholm in den Sommersemester 2013 und 2014 als *Blended-Learning*-Kurs unterrichtet: Zwischen den alle zwei Wochen stattfindenden Sitzungen diskutierten die Studierenden unterschiedliche Fragestellungen sowie eigene Reflexionen im Diskussionsforum der Lernplattform. Diese asynchronen Forumdiskussionen stellen einen Teil der Daten dar, die in einem Dissertationsprojekt zu kulturbezogenem Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation erhoben und qualitativ-explorativ ausgewertet wurden (Becker 2018). Darüber hinaus wurden mit den Studierenden semistrukturierte Interviews über ihre Erfahrungen während der Online-Diskussionen durchgeführt.⁴

Im Rahmen der Analyse konnten zum einen verschiedene Faktoren identifiziert werden, die die Arbeit der Studierenden im Online-Forum beeinflussen; zum

⁴ Auf das Forschungsdesign der Studie kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, vgl. dazu Becker 2018, 113–149.

anderen konnte gezeigt werden, dass die Studierenden verschiedene Vorgehensweisen bei der Bearbeitung der Aufgaben im Forum wählen, z. B. Zusammenfassung von Sachwissen, Gegenwartsbezüge, Perspektivenübernahmen und narrative Verfahren. Diese Modi der Aufgabenbearbeitung wurden auf ihr Potenzial für landeskundliches Lernen hin untersucht. Für den vorliegenden Beitrag ist der Aufgabenbearbeitungsmodus *Deutungs- und Begriffsreflexionen* von Interesse, da auch untersucht wurde, inwiefern die Studierenden das Forum zur Reflexion über die Geltungsbereiche von theoretischen Begriffen nutzen. Die Struktur des Seminars sieht vor, dass die Online-Diskussionen der Vorbereitung des Präsenzseminars dienen, d. h. dass in die oben genannten Themenkomplexe eingeführt wird, z. B. indem die Studierenden aufgefordert werden, die Bedeutung geschichtlicher Ereignisse für die Gegenwart zu diskutieren.

Die Struktur des Seminars sieht weiterhin vor, dass theoretische Konzepte grundsätzlich erst im Präsenzunterricht eingeführt werden, und somit berücksichtigen die Aufgabenstellungen zu den Online-Diskussionen auch keine Fragen zu theoretischen Konzepten. Finden dennoch Reflexionen über theoretische Begriffe statt, kann dies darauf zurückgeführt werden, dass beispielsweise im Titel der Unterrichtseinheit oder in der Seminarliteratur auf theoretische Hintergründe verwiesen wird. Diese situative Relevanz bewegt die Studierenden dazu, über die Anwendbarkeit theoretischer Begrifflichkeiten zu reflektieren, so wie es beispielsweise in den Diskussionen um die Gründungsmythen der Bundesrepublik, der ersten Online-Phase des Seminars, der Fall ist. Als Gründungsmythen werden in diesem Kontext Narrative über den Ursprung von Nationen betrachtet, die im kollektiven Gedächtnis gespeichert sind und historischen Ereignissen eine spezifische Bedeutung verleihen. Der (Gründungs-)Mythos-Begriff ist in diesem Sinne eine Kategorie der Kulturwissenschaften (vgl. z. B. Berding 1996); das Vorhandensein eines alltagssprachlichen Mythos-Begriffs sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen ist möglicherweise ein weiterer Grund dafür, dass die Studierenden in ihren Diskussionen überhaupt auf die Anwendbarkeit des Begriffs eingehen.

In der Analyse konnte festgestellt werden, dass es sich bei dem Begriff ‚Gründungsmythos‘ um einen Schwellenbegriff (*threshold concept*) handelt, d. h. einen Begriff, der für eine bestimmte Art des Denkens steht, für Studierende in der Regel zunächst schwierig zu verstehen ist und der, einmal verstanden, die Art des Denkens innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin prägt und sogar die Sicht auf die Welt nachhaltig verändern kann (Meyer/Land 2003: 1). Oftmals sind Schwellenbegriffe mit „troublesome knowledge“ (vgl. Meyer/Land 2003: 4 bzw. Perkins 1999) verknüpft, d. h. Wissen, das nicht eingängig ist, inkohärent erscheint oder fremd in dem Sinne, weil es beispielsweise, wie im vorliegenden Fall, einem anderen Diskurs entstammt (vgl. Meyer/Land 2003: 5). Der Begriff des Gründungsmythos kann – wie auch andere kulturwissenschaftliche oder von den

Kulturwissenschaften rezipierte Konzepte – dazu führen, dass die Perspektive auf die soziale Welt und auch die eigene Identität verändert wird. Dies geschieht vor allem, wenn im Zuge der Auseinandersetzung mit den Mythen deutlich wird, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, sondern Wirklichkeit immer nur gedeutet vorliegt. Man könnte an dieser Stelle einwenden, dass den Studierenden dies vermutlich bereits bewusst ist, doch zeigt sich an einigen Stellen in den Daten, dass ein Teil der Studierenden sich bislang nicht mit derartigen Überlegungen auseinandergesetzt hat. Der Studienteilnehmer Lars (die Namen der Studierenden wurden geändert) beispielsweise besitzt aus beruflichen Gründen zwar sehr gute Kenntnisse über die deutsche Geschichte nach 1945, gibt aber im Interview an, dass er sich bislang nicht mit Deutungsmöglichkeiten der historischen Ereignisse auseinandergesetzt habe:

Denn es tauchen Fragestellungen auf, an die ich selbst nicht gedacht habe, oder die ich nicht besonders ernst genommen habe. Und das hängt damit zusammen, ich kenne mich ziemlich gut aus mit dem Thema, mit dem Ablauf der Ereignisse, mit der deutschen Geschichte, Nachkriegsgeschichte, und das führt dazu, dass ich nicht so viel darüber nachdenke, stattdessen denke ich, genau, dann passiert das und dann passiert das, also ich denke nicht über Deutungen davon nach. (Lars, 02:46–03:18, Übersetzung C.B.; Becker 2018: 229).

Dass ‚Gründungsmythos‘ für einige Studierende ein Schwellenbegriff ist, zeigt sich in den Daten an verschiedenen Stellen. Zunächst einmal thematisieren einige der Studierenden, wie das folgende Beispiel zeigt, ihre Schwierigkeiten, den Begriff auf das diskutierte historische Ereignis anzuwenden:

Re: 68er/Studentenbewegung – Christian (2014-02–12 21:18)

[...] Ich muss gestehen, dass ich mit dem Begriff *Gründungsmythos* nicht ganz bequem bin. I Kompendium steht: „Ein Gründungsmythos ist eine besondere Art des Nationalmythos, er ist eine Erzählung über die Herkunft eines Volkes oder einer Nation. Bei Nationalmythen geht es nicht um die historische Wahrheit, sondern um die politische Bedeutsamkeit.“ Aber keine von diesen Beispielen sind nur Mythen, sondern gesellschaftliche Realitäten [...] (Becker 2018: 222).

Christian fällt es offensichtlich schwer, den Gründungsmythos-Begriff auf die diskutierten Ereignisse zu beziehen, weil es sich dabei doch um „gesellschaftliche Realitäten“ handle. Der alltagssprachliche Mythos-Begriff im Sinne von falscher Vorstellung oder Lüge erschwert hier offenbar das Verständnis des der Diskussion zugrundeliegenden Mythos-Begriffes, vermutlich auch, dass ‚Erzählung‘ stark mit Fiktion konnotiert wird.

Nach Meyer/Land (2003: 4) sind Schwellenbegriffe „transformative“, d.h. dass sie die Wahrnehmung der Disziplin signifikant verändern, und „integrative“, weil dadurch bislang verborgene Zusammenhänge aufgezeigt werden können

(ebd.). Dass dies in dem hier untersuchten Setting der Fall ist, zeigen Datenbeispiele, in denen Studierende aufgrund ihres Verständnisses des Gründungsmythos-Begriffs und der konkreten Gründungsmythen in späteren Online-Phasen neue Zusammenhänge besser verstehen, konkret: die Geschichte der deutschen Teilung. Susanne schreibt beispielsweise:

Re: Unterschiedliche gesellschaftspolitische Wege in Ost und West – Susanne (2014-02-28 15:58)

Ich glaube das bedeutet, dass die vier Besatzungsmächte, durch ihre Übernahme der Oberste Gewalt in Deutschland, verschiedene Ideologien und Politik in den zwei Teilen von Deutschland eingeführt haben. Der Westen hat das kapitalistische System und der Osten das kommunistische gekriegt. Es hört vielleicht auch ein bisschen mit den Gründungsmythen der DDR und BRD zusammen. Die beiden Staaten haben die Überzeugung davon, dass sie den richtigen Weg weg von Nazismus haben. Deshalb glaubten die wahrscheinlich auch, dass der andere Teil von Deutschland eine falsche Überzeugung hatte. (Becker 2018: 224).

Susanne kann die „unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Wege“, die in der Nachkriegszeit in Deutschland eingeschlagen wurden, mit Hilfe der Gründungsmythen erklären. Die Bedeutung von Gründungsmythen bzw. das Selbstverständnis, das sich darin spiegelt, werden also in Beziehung zu anderen historischen Ereignissen gesetzt, die im Laufe des Unterrichts thematisiert werden.

Die präsentierten Daten zeigen, wie sich Studierende auf theoretische Diskussionen einlassen und sich durch die Reflexionen über die Bedeutung und Anwendbarkeit des Gründungsmythos-Begriffs Arten des (kultur-)wissenschaftlichen Denkens aneignen, die für das weitere Studium dienlich sind.

5 Diskussion der Ergebnisse

An den Beschreibungen der schwedischen Lehrveranstaltungen zur Landeskunde lässt sich erkennen, dass die Wissenschaftsorientierung auf zweierlei Arten und Weisen geschieht: Erstens durch den Rückgriff auf kulturwissenschaftlich orientierte Ansätze der Landeskundendidaktik sowie, im Sinne des in Schweden vertretenen Konzepts der *forskningsanknytning*, durch die Anbindung an Theorien, Methoden und Ergebnisse der Literatur- und/oder Sprachwissenschaft, die freilich auch als Kulturwissenschaften in einem weiteren Verständnis gesehen werden können. Die empirischen Daten aus Stockholm und die Beschreibung der Landeskundelehre an beiden Universitäten zeigen, dass die Ausrichtung an kulturwissenschaftlichen Ansätzen und deren explizite Thematisierung in der Praxis durchaus funktioniert und auch Vorteile mit sich bringt.

Im Falle zahlreicher Didaktisierungsvorschläge und Beispiele aus der internationalen Unterrichtspraxis, die dem Paradigma kulturwissenschaftlich orien-

tierter Ansätze zuzuordnen sind, droht dagegen aus der Perspektive der Lernenden die theoretische Fundierung, die der Auswahl der Unterrichtsgegenstände zugrunde liegt, unterzugehen; dies legt jedenfalls die klare Trennung zwischen den sich vermutlich primär an Lehrende richtenden Einleitungstexten (vgl. beispielsweise Schmidt/Schmidt 2007a: 5–8 sowie Altmayer 2016: 7–12) und den die Hauptteile der Bücher ausmachenden Arbeitsmaterialien nahe.

Von Wissenschaftsorientierung in der universitären Landeskundelehre möchten wir erst dann sprechen, wenn in der Lehre bzw. in den Lehrmaterialien die theoretischen Ausgangspunkte offen gelegt und ggf. auch weiterentwickelt werden, d. h., wenn also beispielsweise Studierende sich nicht nur mit Erinnerungsorten, die als solche vorgegeben werden, auseinandersetzen, sondern sich auch auf einer theoretischen Ebene mit dem Begriff des Erinnerungsortes und der damit verbundenen, potentiell identitätsstiftenden Funktion beschäftigen. Bei vielen Lehrmaterialien ist die fehlende Thematisierung vermutlich darauf zurückzuführen, dass sie sich an eine möglichst breite, möglicherweise globale Zielgruppe richten; dies erscheint uns jedoch als Unterschätzung des Potenzials zumindest unserer Zielgruppe.

Während es für gewisse Lerngruppen durchaus sinnvoll sein mag, explizite Thematisierungen theoretischer Konzepte außen vor zu lassen, kann deren Einbezug einen wertvollen Grundpfeiler des Studiums der Geisteswissenschaften insgesamt darstellen. Behrendt beispielsweise hat sich damit auseinandergesetzt, wie kultur- und fremdsprachendidaktische Zugänge zu Erinnerungsorten zu gestalten sind, „um bei Studierenden die Kompetenzen zu fördern, sich kompetent an Erinnerungs- und Identitätsdiskursen beteiligen zu können“ (Behrendt 2015: 204 f.) und kommt zu dem Ergebnis, dass dafür fundierte Kenntnisse von Konzepten des kollektiven Gedächtnisses notwendig seien (vgl. ebd.). Wie oben gezeigt, schult das Studium der Geisteswissenschaften nicht zuletzt auch die sog. ‚generischen‘ Kompetenzen, beispielsweise die Fähigkeit zu ‚kritischem Denken‘ und zur Quellenkritik sowie das Vertrautmachen mit und Reflektieren über Konzepte und Theorien. Diese stellen stets zu überprüfende und weiterzuentwickelnde Werkzeuge dar, die das wissenschaftliche Erfassen von Kultur im weitesten Sinne ermöglichen.

Die hier vertretenen Positionen implizieren keineswegs, dass wir die Landeskunde auf die Dimension einer Art wissenschaftlichen Propädeutikums reduzieren wollen. Die Lehre der Landeskunde scheint uns jedoch besonders geeignet für die Bewusstmachung von Reflexionsprozessen auf einer Metaebene: Inhalte werden nicht zuletzt vermittelt, indem über historische und kulturelle Entwicklungen und Identitäten des eigenen und des Zielsprachenlandes nachgedacht wird. Dabei muss das ‚eigene‘ Land nicht zwangsläufig Schweden sein. Kulturbezogene Lernprozesse im Sinne der Aneignung geteilter Wissensbestände sind zudem, wie

Agiba zeigen konnte, ohne einen Reflexions- und Bewusstmachungsprozess überhaupt nicht denkbar (vgl. Agiba 2017: 239).

6 Schlussbemerkung: Ein Plädoyer für eine explizite Wissenschaftsorientierung in der Lehre der Landeskunde

Die Studierenden sind auf eine solche Art des Arbeitens zunächst einmal nicht vorbereitet: Wer primär ‚sein Deutsch verbessern‘ möchte, erwartet nicht unbedingt ein wissenschaftliches Studium; und andere der sogenannten ‚Sprachfächer‘ tragen dieser Erwartungshaltung möglicherweise stärker Rechnung als *Tyska*. Doch ist vielleicht gerade das Fach Deutsch bzw. die Germanistik prädestiniert für die Auseinandersetzung mit Fragestellungen dieser Art: Wie sonst kann beispielsweise der 8. Mai 1945 thematisiert werden, der mit den Schlagworten ‚Tag der bedingungslosen Kapitulation‘ vs. ‚Tag der Befreiung‘ nur unzureichend charakterisiert ist? Und die ‚Mauer‘ ist eben nicht dasselbe wie der ‚antifaschistische Schutzwall‘. Ohne die Möglichkeit der Reflexion auf einer Metaebene sind historische Zuschreibungen und die damit verbundenen Konzepte, Machtverhältnisse und ggf. auch Instrumentalisierungen kaum als solche zu erkennen. Insofern mag eines der nicht explizit so formulierten Lehr-/Lernziele lauten, dass die Studierenden bereit sind, sich von vermeintlichen Wahrheiten zu verabschieden und lernen, sich Klischees und Perspektivierungen dieser Art bewusst zu werden und damit umgehen zu können. Dies umzusetzen stellt eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Lehrenden dar, die nicht nur über zahlreiche Kenntnisse von Bezugswissenschaften der Landeskunde verfügen müssen, sondern auch über ein Bewusstsein der eigenen Rolle und der hohen Verantwortung angesichts der Risiken, die mit solchen Konzepten durchaus verbunden sein können; stellvertretend genannt sei hier die Gefahr der expliziten oder impliziten Manipulation. Und auch die Leistungsmessung und -bewertung stellen ein hier nicht weiter thematisiertes Problemfeld dar, denn Klausuren oder mündliche Prüfungen, in denen Zahlen, Daten und Fakten abgefragt werden, sind einer wissenschaftsbezogenen Lehre der Landeskunde wohl nicht angemessen. Die Problematik dieses Desiderats spricht jedoch nicht gegen die unseres Erachtens alternativlose Form des Wissenschaftsbezugs, sondern ist nur eine der Herausforderungen, denen es sich im Zuge der kontinuierlichen Reflexion von Lehr-/Lernprozessen und der damit einhergehenden Überarbeitung der Curricula zu stellen gilt.

Literaturverzeichnis

- Agiba, Sara (2017): *Lernen durch Irritation: Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden*. München: iudicum.
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicum.
- Altmayer, Claus (2010): „Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Auflage). Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35), 1402–1413.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Von Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca. Stuttgart: Klett.
- Anderson, Benedict (1996): *Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt am Main: Campus.
- Åsbrink, Elisabeth (2016): *1947*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Åsbrink, Elisabeth (2017): *1947: Als die Gegenwart begann*. Aus dem Schwedischen von Hedwig M. Binder. Zürich: Arche.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).
- Becker, Christine (2018): *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation: Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Behrendt, Renata (2015): „Erinnerungsorte in der akademischen Praxis“. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7), 203–219.
- Berding, Helmut (Hrsg.) (1996): *Mythos und Nation: Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 3*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ellmer, Dagrun; Meixner, Andrea (2017a): *Tyska A – Delkurs 5 Realia. Kompendium ht 2017*. Uppsala: Institutionen för moderna språk.
- Ellmer, Dagrun; Meixner, Andrea (2017b): *Tyska B – Delkurs 5 Realia. Kompendium ht 2017*. Uppsala: Institutionen för moderna språk.
- Fornoff, Roger (2015): „Normative Vergangenheit: Die deutsche NS-Erinnerung als Desiderat landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache“. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7), 241–261.
- Grub, Frank Thomas (2009): „„Ich lese Deutsch“: Zur internationalen Vergleichbarkeit schwedischer Germanistikstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung von Mobilitätsaspekten“. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen (Universitätsdrucke im Universitätsverlag Göttingen), [213]–221; auch online unter: http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2009/Sprachpraxis_auszug.pdf [05.02.2018].

- Grub, Frank Thomas (2015): „Theoria cum praxi? Welche Einblicke in wissenschaftliche Ansätze der Landeskunde und ihrer Bezugsdisziplinen benötigen Studentinnen und Studenten auf grundnivå?“ In: Becker, Christine; Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde: Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Stockholm am 24./ 25. Januar 2014*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur 2), [69]–93.
- Grub, Frank Thomas (2017): „„Isch bin kään Saarfranzos“: Kulturelles Lernen, Landeskunde und Literatur am Beispiel des Saarlandes“. In: Geyer, Klaus; Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Spektrum Nord: Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde. Beiträge zur 3. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Odense am 21./22. Januar 2016*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur 6), [71]–90.
- Grub, Frank Thomas; Platen, Petra (2013): „„Nachhaltigkeit“ und Lehre: Beispiele aus dem Fach Tyska an der Universität Göteborg“. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur 1), [149]–168.
- Hahn, Torsten (2001): „Nation“. In: Pethes, Nicolas; Ruchatz, Jens (Hrsg.): *Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Lexikon*. Reinbek: Rowohlt (rowohlts enzyklopädie), 405–408.
- Jansson, Bo: „Skolans språkkris riskerar Sveriges konkurrenskraft“. In: Dagens Nyheter, 17.05.2016.
- Kissel, Hansjörg (2013): „Deutschlehrer-Mangel nimmt bizarre Ausmaße an“. Online: <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=2108&artikel=5624131> [05.02.2018].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung (KOM(2008) 566 endgültig)*. Online: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/ docs/autres_institutions/ commission_europeenne/ com/ 2008/ 0566/ COM_COM\(2008\)0566_DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/ docs/autres_institutions/ commission_europeenne/ com/ 2008/ 0566/ COM_COM(2008)0566_DE.pdf) [05.02.2018].
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan-Paul (2010): „Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35), 1440–1453.
- Meyer, Jan; Land, Ray (2003): „Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicising with the Disciplines“. In: *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Course Projects. Occasional Report 4*, 1–12.
- Nyhlen, Lars-Olof (2003): „Die Stellung der deutschen Sprache und der Germanistik in Schweden“. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 35, 2, 25–29.
- Roche, Jörg; Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen: Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marten, Thomas; Sauer, Fritz Joachim (Hrsg.) (2010): *Länderkunde: Deutschland, Österreich und Schweiz (mit Liechtenstein) im Querschnitt*. 6., aktualisierte Auflage; begründet 1992 als Neue Dreiländerkunde von F. J. Sauer. Mit Beiträgen von Christine Becker, Sylvi Elsner, Benita Funke, Marita Gareis, Frank Thomas Grub, Thomas Marten, Christoph Röcklinsberg, Fritz Joachim Sauer. Berlin: Inform Verlag.

- Schmenk, Barbara (2006): „Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und Implikationen für die Fremdsprachenforschung“. In: Klippel, Friederike; Hahn, Angela (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen*. München: Oldenbourg, 267–278.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (2007a): *Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (2007b): „Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34, 4, 418–427.
- Schumann, Adelheid (2005): „Der Beitrag kollektiver Mythen zum Fremdverstehen im Französischunterricht“. In: Schumann, Adelheid (Hrsg.): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog: Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 19), 113–123.
- Stockholms universitet (2012): Kursplan Tyska I. Online: https://sisu.it.su.se/pdf_creator/7461/29010 [05.02.2018].
- Uppsala universitet (2012): Kursplan för Tyska, fortsättningskurs B1 (überarbeitete Fassung vom 29.02.2012). Online: <http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5TY003> [05.02.2018].
- Uppsala universitet (2014): Kursplan för Tyska, baskurs A1 (überarbeitete Fassung vom 10.09.2014). Online: <http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5TY000> [05.02.2018].
- Wormer, Jörg (2004): „Landeskunde – eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (3).

Biographische Angaben

Christine Becker

studierte Literaturübersetzen und Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und der Université de Nantes. 2006/2007 DAAD-Sprachassistentin an der Germanistischen Abteilung der Universität Stockholm; 2007–2018 *universitetsadjunkt* und seit 2018 *universitetslektor*. 2017 Promotion über kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation an der Universität Stockholm und der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Frank Thomas Grub

studierte Germanistik, Romanistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität des Saarlandes, Saarbrücken. 2003 Promotion über ‚Wende‘ und ‚Einheit‘ im Spiegel der deutschsprachigen Literatur. 2005–2010 DAAD-Lektor, danach *universitetslektor* an der Universität Göteborg, seit 2014 an der Universität Uppsala. 2012 Annahme als *docent* an der Universität Göteborg. Forschungsschwerpunkte: Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, Literarisches Leben, Reiseliteratur der DDR, Literatur und Landeskunde in Unterricht und Lehre des Deutschen als Fremdsprache.