

HUMANETTEN

Nummer 56 Hösten 2025

Tema *Sprachliche Begegnungen – Beiträge zur 15. Arbeitstagung schwedischer Germanistinnen und Germanisten Text im Kontext in Växjö am 19. - 20. April 2024*

Huvudredaktör: Hans Hägerdal

Gästredaktörer: Maria Håkansson Ramberg, Corina Löwe, Bärbel Westphal



HUMANETTEN

Nummer 56 Hösten 2025

Tema *Sprachliche Begegnungen*

INNEHÅLL:

Maria Håkansson Ramberg, Corina Löwe und Bärbel Westphal, Sprachliche Begegnungen – Beiträge zur 15. Arbeitstagung schwedischer Germanistinnen und Germanisten <i>Text im Kontext</i> in Växjö am 19. - 20. April 2024	3
Daniel Solling, Deutsche Individualnamen von Maschinen und technischen Geräten in Schweden. Kulturelle und sprachliche Begegnungen	6
Ulf Norberg, Das Fjäll und die Stuga. Zur Übersetzung von aktuellen Tourismusprospekt aus dem Schwedischen ins Deutsche	24
Corina Löwe, „Hätte ich unser Leben zeichnen müssen, hätte ich es grau gemalt“ – Von der Sprachlosigkeit der Generationen in der Nachwendezzeit am Beispiel von Daniel Höras <i>Gedisst</i> (2009) und Susan Krellers <i>Elektrische Fische</i> (2019)	36
Hanna Henryson, Stadt lesen – Stadt schreiben: Literatur- und fremdsprachendidaktische Perspektiven auf Stadtromane aus der Weimarer Republik	59
Angela Marx Åberg, Anderen begegnen und sie verstehen können und wollen. Vorschlag zu einem Selbstverständnis des Fachs Deutsch als Fremdsprache in Schweden	89
Maren Eckart und Anneli Fjordevik, Die Küche als Lernort. Die doppelte Räumlichkeit bei Online-Seminaren im Kontext des Fremdsprachenlernens	115

Om *HumaNetten*

HumaNetten tillkom hösten 1997 för att förverkliga ett av målen i den dåvarande humanistiska institutionen vid Högskolan i Växjös ”Verksamhetsplan och kvalitetsprogram för läsåret 1997/98”, nämligen att göra texter producerade vid institutionen tillgängliga för en större läsekrets. Redan från början bestämdes att detta skulle bli en helt och hållt elektronisk tidskrift, med utgivning vår och höst, vilket idag betyder att *HumaNetten* är universitetssveriges äldsta elektroniska tidskrift! Alltsedan starten har *HumaNetten*, förutom artiklar i skilda ämnen, innehållit recensioner av nyutkommen litteratur en debattavdelning.

Från och med våren 2013, utges *HumaNetten* av Fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet.

HumaNetten tar emot såväl populärvetenskapliga bidrag som refereegranskade forskningsartiklar. Bidragsgivare bör ange till vilken kategori deras bidrag syftar. Forskningsartiklar anonymiseras och skickas till två anonyma granskare. Inskickade artiklar bör vara högst 12 000 ord och använda Harvardsystemet för referenser.

Bidrag till *HumaNetten* skickas som Word- eller RTF-dokument till redaktionen. Redaktionen förbehåller sig rätten att kvalitetsgranska och refusera insänt material.

© respektive författare. Det är tillåtet att kopiera och använda material ur *HumaNetten* för forskningsändamål om källan anges. För övriga ändamål kontakta respektive artikelförfattare.

Omslagsbild: Vilius Kukanauskas from [Pixabay](#)

<https://pixabay.com/illustrations/puzzle-pieces-hands-assembling-9850629/>

HumaNettens redaktion utgörs för närvarande av: professor Hans Hägerdal, professor Gunilla Byrman, Professor Karin Larsson Eriksson och docent Per Sivefors.

Webb: <https://open.lnu.se/index.php/hn>

Kontakt med *HumaNetten*: Hans Hägerdal (hans.hagerdal@lnu.se).

Postadress och telefon: *HumaNetten*, c/o Hans Hägerdal, Fakulteten för konst och humaniora, Linnéuniversitetet, 351 95 VÄXJÖ
Tel 0772-28 80 00 (vx)

ISSN: 1403-2279

Sprachliche Begegnungen – Beiträge zur 15. Arbeitstagung schwedischer Germanistinnen und Germanisten *Text im Kontext* in Växjö am 19. - 20. April 2024

Maria Håkansson Ramberg, Corina Löwe, Bärbel Westphal

Vorwort

Die Erforschung sprachlicher Begegnungen gewinnt angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher, kultureller und technologischer Entwicklungen zunehmend an Relevanz. Migration, Globalisierung und Digitalisierung haben Kommunikationsprozesse nachhaltig verändert und neue Anforderungen an Sprachkompetenz, interkulturelles Verständnis und Übersetzungspraktiken hervorgebracht. Zugleich stellt das Aufkommen Künstlicher Intelligenz bestehende Formen sprachlicher Interaktion in Frage, ohne jedoch die zentrale Bedeutung des persönlichen Austauschs in Bildung, Arbeitswelt und Kultur zu ersetzen.

Vor diesem Hintergrund richtete der Fachbereich Germanistik an der Linné-Universität am 19.–20. April 2024 die 15. Fachtagung schwedischer Germanisten *Text im Kontext* mit dem Thema „Språkliga möten – Sprachliche Begegnungen“ aus. Ziel war es, die Funktion und Bedeutung sprachlicher Interaktion aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven zu untersuchen und dadurch den Dialog zwischen Disziplinen und Forschungsparadigmen zu intensivieren. Eingeladen waren Vertreterinnen und Vertreter sämtlicher schwedischer Hochschulen. Ganz im Sinne der langjährigen Tagungskonzeption, wurde sowohl etablierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als auch Promovierenden die Gelegenheit geboten, aktuelle Forschungsprojekte vorzustellen und kritisch zu diskutieren. Die thematische Ausrichtung der Tagung spiegelte die drei zentralen Forschungsfelder Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Didaktik der modernen Germanistik wider, die mit ausgewählten Beiträgen in diesem Tagungsband herausgestellt werden:

Daniel Solling zeigt in seiner Untersuchung *Deutsche Individualnamen von Maschinen und technischen Geräten in Schweden. Kulturelle und sprachliche Begegnungen*, wie kulturelle Transferprozesse selbst in alltäglichen Benennungspraktiken wirksam werden. Dabei erweisen sich sowohl peripherie wie eher naheliegende Assoziationen zum deutschsprachigen Raum als kreativ und wirkungsvoll.

Ulf Norberg nimmt Tourismusprospekte in den Blick und verdeutlicht mit seinem Beitrag *Das Fjäll und die Stuga. Zur Übersetzung von aktuellen Tourismusprospekt aus dem Schwedischen ins Deutsche*, dass Über-

setzungen ins Deutsche zwar überwiegend kompetent ausgeführt sind, die kulturelle Anpassung jedoch nicht immer konsequent erfolgt – Begriffe wie *Fjäll* oder *Stuga* bleiben oft unübersetzt und fungieren als Marker von Exotik.

Corina Löwe untersucht in ihrem Beitrag „*Hätte ich unser Leben zeichnen müssen, hätte ich es grau gemalt*“ – *Von der Sprachlosigkeit der Generationen in der Nachwendezeit am Beispiel von Daniel Höras Gedisst (2009) und Susan Krellers Elektrische Fische (2019)* anhand von Jugendromanen der Nachwendezeit Formen der Sprachlosigkeit zwischen Generationen und Milieus und zeigt, wie literarische Texte gesellschaftliche Umbrüche verarbeiten. Damit wird Sprache zugleich als Ausdruck von Identitätssuche und als Medium für das Aushandeln familiärer Beziehungen sichtbar.

Hanna Henryson stellt mit *Stadt lesen – Stadt schreiben: Literatur- und fremdsprachendidaktische Perspektiven auf Stadtromane aus der Weimarer Republik* ein Lehrprojekt vor, das sprachliche, literarische und kulturhistorische Kompetenzen gleichermaßen fördert, indem Studierende dazu angeregt werden, die literarischen Vorbilder der deutschsprachigen Texte auf das eigene Erleben zu übertragen.

Angela Marx Åberg plädiert in *Anderen begegnen und sie verstehen können und wollen. Vorschlag zu einem Selbstverständnis des Fachs Deutsch* dafür, verstärkt interkulturelle und demokratische Kompetenzen in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts zu rücken. Ein Vergleich mit den europäischen Vorgaben, sowie schwedischer und norwegischer Rahmenpläne zeigt die Ähnlichkeiten und Differenzen der verschiedenen Länder auf.

Maren Eckart und Anneli Fjordevik schließlich untersuchen in *Die Küche als Lernort. Die doppelte Räumlichkeit bei Online-Seminaren im Kontext des Fremdsprachenlernens* die Bedeutung physischer Lernorte im digitalen Fremdsprachenunterricht und zeigen, wie persönliche Räumlichkeiten Gruppenprozesse prägen und kompensatorische Funktionen bei der Kommunikation zwischen den Teilnehmenden übernehmen können.

Der Band dokumentiert die Vielfalt aktueller germanistischer Forschung in Schweden. Er macht deutlich, dass sprachliche Begegnungen in Fachsprache, Literatur und Didaktik nicht nur als Gegenstand akademischer Analyse, sondern auch als zentrales Element gesellschaftlicher und kultureller Verständigung zu begreifen sind.

Wir möchten an dieser Stelle unseren Dank an die Linné-Universität aussprechen, insbesondere an die Fakultät für Kunst und Geisteswissenschaften, das Institut für Fremdsprachen sowie allen Kollegen im Fachbereich Germanistik, die die Tagung sowohl finanziell als auch logistisch unterstützt haben. Ohne ihre Förderung und organisatorische Begleitung wäre diese Konferenz nicht möglich gewesen. Unser herzlicher Dank gebührt zudem dem Redaktionskomitee der Zeitschrift *Humanetten*, die uns bei der Erstellung des Tagungsbandes jederzeit hilfreich zur Seite standen. Wir möchten uns zudem sehr herzlich bei allen Kollegen und Kolleginnen bedanken, die im Reviewprozess die Artikel geprüft und mit konstruktiven

Verbesserungsvorschlägen zu ihrem wissenschaftlichen Gehalt beigetragen haben.

Deutsche Individualnamen von Maschinen und technischen Geräten in Schweden. Kulturelle und sprachliche Begegnungen

Daniel Solling

Abstract

Der Beitrag untersucht die Vergabe deutscher Individualnamen an Maschinen und technische Geräte in Schweden. Ausgangspunkt sind zwei empirische Erhebungen, die in den vergangenen Jahren am Institut für Sprache und Folklore durchgeführt wurden und in denen unter anderem Fragen zur Benennung von Maschinen und technischen Geräten gestellt wurden. Die Auswertung dieser Daten zeigt, dass eine Reihe der Teilnehmer ihren Geräten deutsche Namen gaben – insgesamt wurden 27 Namen erfasst und aus verschiedenen Perspektiven näher analysiert. Untersucht werden die Beweggründe für die Individualbenennung der Maschinen und technischen Geräte, die Typologie der vergebenen deutschen Namen – diese lassen sich in vier Hauptkategorien einteilen –, die jeweiligen Namenbasen sowie die Benennungsmotive, also die Frage, weshalb genau diese Maschine oder dieses Gerät einen bestimmten Namen erhielt. Im Fazit werden die interkulturellen Aspekte der Vergabe deutscher Individualnamen an Maschinen und technische Geräte in Schweden erörtert. Die Studie leistet somit einen Beitrag zur Untersuchung sprachlicher und kultureller Transferphänomene im Alltagskontext.

1. Einleitung

Das Institut für Sprache und Folklore (Institutet för språk och folkminnen) sammelt Material zu Sprachen, Dialekten, Namen und Folklore in Schweden. In zwei Fragebögen in den letzten Jahren wurden Umfragen zu unter anderem individueller Namengebung von Maschinen und technischen Geräten in Schweden durchgeführt. Bei der Auswertung dieser Umfragen ist aufgefallen, dass einige Personen ihren Geräten einen deutschsprachigen Namen geben oder einen Namen, der eine Verbindung zu deutschsprachigen Ländern hat. Diese Namen weisen auf kulturelle und sprachliche Begegnungen bei der Namengebung hin. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit diesen Namen und untersucht sie aus verschiedenen Perspektiven.

Der Beitrag ist so aufgebaut, dass als Erstes der Forschungsstand kurz umrissen wird. Danach werden das Material und die Auswahlkriterien der Namen für die vorliegende Studie beschrieben. Anschließend werden die in der Studie vorkommenden Teilnehmer, die deutschen Namen in Schweden verteilen, dargestellt. Dieser Darstellung folgen die Ergebnisse der Analyse

der deutschen Namen. Dort werden zuerst die Benennungsgründe der Namengeber, ihre Geräte überhaupt einen Namen zu geben, besprochen. Hierauf folgt eine Darstellung der deutschen Namen, die in der Untersuchung vorkommen; die Namen werden auch in verschiedene Kategorien gruppiert. Anschließend werden die Namenbasen der deutschen Namen untersucht. Die Analyse der Namenbasen ist zu einem wichtigen Bestandteil der Forschung zu sonstigen Namen geworden, wozu unter anderem Individualnamen von Tieren und Geräten zählen. Zum Schluss werden die Benennungsmotive besprochen, das heißt warum gerade ein spezifisches Gerät gerade einen spezifischen Namen bekommen hat. Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit.

2. Forschungsstand

Die bisherige Forschung zur individuellen Namengebung von Maschinen und technischen Geräten ist begrenzt. In angrenzenden Bereichen gibt es jedoch durchaus Studien. So haben Baumann & Vogel (2014) Kfz-Wunschkennzeichen in Deutschland untersucht, und Neethling (2009) widmet sich diesem Thema im Kontext Südafrikas.

Für Produktnamen gibt es umfassendere Forschung. Einen guten Überblick zu Produktnamen von Automobilen bietet Lötscher (2007). Diese Forschung, sowie Studien zur Namengebung von Schiffen und Lokomotiven, sind jedoch weniger nah am Thema der vorliegenden Untersuchung. Närher an dieses Thema kommt die Forschung zu Spitznamen für Automodelle. Wang et al. (2009) haben dies für den chinesischen Kontext bearbeitet, Seppälä (2018) für Finnland, und Nhongo & Tshotsho (2021) für Simbabwe.

In Bezug auf Schweden gibt es eine Studie von Kvillerud (1994), der bei seiner Auswertung nicht immer einen deutlichen Unterschied zwischen Spitznamen für Modellnamen und der individuellen Namengebung von Fahrzeugen zieht. Aldrin (2019) untersucht die Namengebung von Sport- und Segelbooten in Schweden und Schybergson (2015) widmet sich der Namengebung von Segelbooten im zweisprachigen Finnland, wobei viele der Namen schwedischsprachig sind.

Als Ausgangspunkt für die individuelle Namengebung von Maschinen und technischen Geräten kann man die Namengebung in anderen Kategorien sonstiger Namen heranziehen, auch wenn die untersuchten Objekte keine Maschinen sind. In diesem Zusammenhang ist die Forschung zur Namengebung von Haus- und Nutztieren von Interesse. Leibring hat hier umfangreiche Studien für Schweden durchgeführt (vgl. z. B. Leibring 2000). Im deutschsprachigen Raum gibt es unter anderem Untersuchungen von Schwerdt (2007) zu Pferdenamen, Schaab (2012) zu Hundenamen, Kraß (2014) zu Katzennamen und Holzschuh (2015) zu Kaninchennamen. Daraus hat sich ein Raster zur Untersuchung von Namenbasen entwickelt, das von Dammel, Nübling & Schmuck (2015) etabliert wurde. Weitere Anpassungen dieses Rasters wurden von Ottersbach (2023) für Vogelnamen vorgenommen.

Dieses Raster wurde auch von Aydin (2018) verwendet und weiterentwickelt. Aydin untersucht die individuelle Namengebung von Haushalts- und Bürogegenständen, schließt jedoch Autos aus seiner Studie aus. Seine Methodik, eine Fragebogenstudie, ähnelt derjenigen der vorliegenden Studie. Aydin stellt fest, dass elektrische Geräte häufiger als nicht-elektrische Gegenstände einen Namen bekommen. Sie erhalten oft wegen ihrer Einzigartigkeit für ihre Besitzer einen Namen. Durch einen Eigennamen können sie somit stärker individualisiert werden. Die individuellen Gerätenamen seien insofern untypische Eigennamen, als sie primär eine individualisierende, weniger eine identifizierende Funktion erfüllen würden (Aydin 2018: 116).

In einer interkulturellen Untersuchung zur individuellen Namengebung von Maschinen und technischen Geräten in Deutschland und Schweden stellen Ottersbach & Solling (2022: 339) fest, dass Tradition und der Wunsch nach einer Personifizierung und Individualisierung der technischen Geräte die am häufigsten genannten Begründungen für die Namenvergabe sind. Es gibt deutliche kulturelle Unterschiede in der Benennungspraxis zwischen den beiden Ländern, besonders bezüglich der Neigung technischen Apparaten und Maschinen einen Namen zu geben; diese ist in Schweden deutlich höher als in Deutschland. Für die vorliegende Studie wurde teilweise dasselbe Material wie in Ottersbach & Solling (2022) verwendet.

Solling (2025) und Solling (i. E.) untersuchen verschiedene Aspekte von Namengebung von Autos in Schweden, unter anderem die Umwelt- und Klimaperspektive, die sich aber als sehr ungewöhnlich erweist. Die häufigsten Benennungsmotive sind das Aussehen des Autos und sein Kfz-Kennzeichen (Solling 2025: 241). Außerdem sind onymische Namenbasen die häufigsten unter den Autonamen (Solling 2025: 244).

3. Material und Methodik

Das Material der Studie entstammt, wie erwähnt, zwei verschiedenen Umfragen, die in den letzten Jahren digital vom Institut für Sprache und Folklore durchgeführt wurden. Die erste Umfrage wurde im Frühjahr und Sommer 2020 durchgeführt und erhielt insgesamt 419 Rückläufe mit insgesamt 795 Namen von Maschinen und technischen Geräten. Die zweite Umfrage wurde im Herbst 2022 durchgeführt und erhielt insgesamt 494 Rückläufe. Die zweite Umfrage war breiter aufgestellt als die erste und enthielt auch Fragen zu Namen von Haus- und Nutztieren und nichttechnischen Gegenständen, weshalb nicht alle Rückläufe Namen von technischen Geräten enthalten. Diese zweite Umfrage bestand nur aus Freitextfeldern, während die Umfrage von 2020 sowohl Multiple-Choice-Fragen als auch Freitextfelder beinhaltete.

Die Rückläufe der ersten Umfrage enthielten 13 deutsche Namen und die der zweiten 14, somit liegen insgesamt 27 Namen der vorliegenden Studie zugrunde. Der Anteil an deutschen Namen ist somit in beiden Studien gering.

Die Auswertung der Namen wurde in derselben Art und Weise ausgeführt, obwohl die beiden Umfragen etwas unterschiedlich aufgebaut waren. Die Umfragen waren beide in schwedischer Sprache und die Antworten somit auf Schwedisch. Die Zitate werden hier in der Originalsprache wiedergegeben und ins Deutsche übersetzt.

Die Maschinen und technischen Geräte, die deutsche Namen bekamen, verteilen sich wie folgt auf verschiedene Gerätetypen: zehn Autos, drei Märoboter, drei Spülmaschinen, zwei Staubsauger, zwei Herde/Öfen sowie jeweils ein Autopilot, Motorboot, Motorrad, Saugroboter, Tablet, eine Waschmaschine und eine Metallwalze. Hierbei wurden nicht nur deutschsprachige Namen mit aufgenommenen, sondern auch solche Namen, deren Namengebungsbegründung einen kulturellen Zusammenhang zum deutschsprachigen Europa hat. Der Einfachheit halber werden alle diese Namen im vorliegenden Beitrag „deutsche Namen“ genannt.

Von den 27 deutschen Namen wurden 24 von Frauen und drei von Männern vergeben. Die größte Altersgruppe unter den Namengebern von Maschinen und technischen Geräten mit deutschen Namen sind Personen geboren zwischen 1970 und 1974; sie haben sieben solche Namen vergeben, die zweitgrößte machen mit fünf Maschinennamen Personen geboren zwischen 1960 und 1964 aus. Die übrigen Altersgruppen von vor 1950 bis 1985–89 haben jeweils einem Gerät bis drei Geräten einen deutschen Namen gegeben. Die jüngste Namengeberin wurde 1989 geboren, die ältesten beiden sind Jahrgang 1945. Sowohl bezüglich des Geschlechts als auch bezüglich des Alters spiegelt die Verteilung in der vorliegenden Studie zu den deutschen Namen diejenigen im gesamten Material wider.

4. Analyse der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Analyseergebnisse dargestellt. Hierbei werden zunächst (in Abschnitt 4.1.) die Benennungsgründe erörtert, warum die Namengeber überhaupt entschieden haben, ihren Geräten einen Namen zu verleihen. Anschließend werden, in Abschnitt 4.2., die in der Untersuchung vorkommenden deutschen Namen vorgestellt und kategorisiert. Darauf, in Abschnitt 4.3., folgt eine Untersuchung der Namenbasen der deutschen Namen. Zum Abschluss erfolgt, in Abschnitt 4.4., die Besprechung der Benennungsmotive, also die Überlegungen dahinter, warum ein bestimmtes Gerät genau einen bestimmten Namen erhalten hat.

4.1. Benennungsgründe

Die Gründe, die die Namengeber für die Namenvergabe an ihre Geräte angeben, sind die sogenannten Benennungsgründe. Den Teilnehmern der Umfrage wurde durch Freitextfelder die Möglichkeit eingeräumt, mehrere Antworten oder Begründungen für die Namengebung der Geräte zu nennen. Aus diesem Grund wurden bei der Auswertung Oberkategorien gebildet, wobei eine Antwort auch mehreren Kategorien zugeordnet werden konnte.

Dies ist auch der Grund, weshalb die Summe in Tabelle 1 31 ist, obwohl lediglich 27 Geräte benannt wurden. Da die Freitextfragen nicht obligatorisch waren, trat in einigen Fällen auch der Fall auf, dass keine Angaben gemacht wurden. Diese Vorgehensweise gilt sowohl für die Benennungsgründe als auch für die in Abschnitt 4.4. besprochenen Benennungsmotive. In Tabelle 1 werden die Benennungsgründe dargestellt.

Benennungsgrund	Anzahl
Ähnlichkeit mit einem Lebewesen	2
andere Geräte haben auch einen Namen	2
brauchte elektronische ID/Kennzeichnung	2
Interaktion bzw. Kommunikation mit dem Gerät	3
Kommunikation über das Gerät	3
Personifizierung/Individualisierung	4
Tradition	5
wichtige Rolle im Alltag	4
Zuneigung gegenüber dem Gerät	5
Sonstiges	1
Summe	31

Tab. 1: Benennungsgründe

Die Antworten zu den Benennungsgründen lassen sich in zehn verschiedene Kategorien einsortieren.¹ Die größten Kategorien mit jeweils fünf Belegen sind „Tradition“ sowie „Zuneigung gegenüber dem Gerät“. Ein Beispiel, das beide diese Kategorien abdeckt ist: „Nästan alla mina bilar har haft namn. Har som sagt bara namngott bilar och jag antar att det beror på att bilen alltid har fyllt en viktig funktion i mitt liv och varit mig lite närmare än andra föremål av den anledningen“ (DAGF 02376-ID 303) [Fast alle meine Autos hatten einen Namen. Wie gesagt, habe ich nur Autos benannt, und ich vermute, das liegt daran, dass das Auto in meinem Leben immer eine wichtige Funktion erfüllt hat und mir deshalb ein wenig näher stand als andere Gegenstände]². Durch dieses Beispiel wird auch eine andere Kategorie abgedeckt, die im Material in vier Fällen vorkommt, nämlich „wichtige Rolle im Alltag“. Ebenso die Kategorie „Personifizierung/Individualisierung“ ist viermal belegt, wie etwa „Att ge föremål namn är ett slags förmänskligande“ (DAGF 02376-ID 34) [Gegenständen einen Namen zu geben, ist eine Art Vermenschlichung].

¹ Diese Kategorien sind von Ottersbach & Solling (2022) übernommen, für eine ausführliche Beschreibung der Kategorien siehe dort S. 320–323.

² Sämtliche Zitate im Beitrag sind vom Verfasser aus dem schwedischen Original ins Deutsche übersetzt worden.

Die Kategorien „Interaktion bzw. Kommunikation mit dem Gerät“ sowie „Kommunikation über das Gerät“ sind jeweils mit drei Belegen im Material vertreten. Ein Beispiel, das beide Kategorien umfasst, lautet: „Vi interagerar med maskinen och behöver prata om och planera för den och de rörelser den ska göra“ (NAU 04851-ID 273) [Wir interagieren mit der Maschine und müssen über sie sprechen und ihre Bewegungen planen]. Drei Kategorien sind mit jeweils zwei Fällen repräsentiert: 1. „Ähnlichkeit mit einem Lebewesen“, Beispiel: „Den känns ju nästan som ett husdjur“ (NAU 04851-ID 486) [Er wirkt ja fast wie ein Haustier], 2. „andere Geräte haben auch einen Namen“, Beispiel: „Jag ger de flesta prylar namn“ (NAU 04851-ID 422) [Ich gebe den meisten Gegenständen einen Namen], 3. „brauchte elektronische ID/Kennzeichnung“, Beispiel: „Tesla uppmanar/uppmunstrar ägarna att namnge fordonen. Man skriver då in namnet i bilens dator“ (DAGF 02376-ID 177) [Tesla ermutigt/fordert die Besitzer auf, ihren Fahrzeugen einen Namen zu geben. Man trägt den Namen dann in den Bordcomputer des Autos ein]. Schließlich gibt es einen Fall, der sich keiner der Kategorien zuordnen lässt und daher unter „Sonstiges“ geführt wird: „Röligare att ha en extrakollega som är mästare på det den gör (var i guldsmedsateljé)“ (NAU 04851-ID 608) [Es macht mehr Spaß, einen zusätzlichen Kollegen zu haben, der ein Meister in dem ist, was er tut (war in einer Goldschmiedewerkstatt)], für eine Metallwalze.

Belege in den bei Ottersbach & Solling (2022) für das gesamte Material zu Namen von Maschinen und technischen Geräten in Schweden vorzufindenden vier Kategorien „Differenzierung zwischen mehreren gleichen Geräten“, „nostalgender Wert“, „Spaß“ und „Sprachökonomie“ finden sich unter den deutschen Namen nicht.

4.2. Die deutschen Namen

Im vorliegenden Abschnitt werden die analysierten deutschen Namen dargestellt und kategorisiert. Hier werden sämtliche 27 Belege aufgelistet³:

Adolf	Falcor	Haaanz	Hr Bosch
Arnold (2-mal)	Gelbe	Heidi	Plättchen
Büffel	Gelbes Auto	Helmer	Schneidenbot
Carl Orff	Gretchen	Helmut	tysken
Den lille tysken	Gubben	Herr Strauss	Werner Volkswagen
Den tyska pipugnen	Günther	Hieronymus Bosch	
Der Roboter	Günther Grass	Hildegard	

³ Der Name *Dass* für ein Auto wurde aus der Studie ausgeschlossen. Die Begründung für die Namenswahl ist lediglich „Nummerskylten...“ (NAU 04851-ID 532) [das Kennzeichen...]. Obwohl der Name theoretisch auf der deutschen Subjunktion basieren könnte, ist dies zumindest ohne eine diesbezügliche Begründung vonseiten der Namengeberin äußerst unwahrscheinlich, weswegen der Name nicht berücksichtigt wird; er könnte auch zum Beispiel auf das gleichlautende schwedische Wort für Plumpsklo zurückgehen.

Wie bereits in Abschnitt 3 erwähnt und wie die Liste veranschaulicht, sind nicht alle in die Untersuchung aufgenommenen Namen im engeren Sinne deutsch. Auch Namen, deren Begründung für die Namengebung einen kulturellen Bezug zum deutschsprachigen Europa aufweist, wurden in die Analyse einbezogen. Dies wird im Folgenden weiter erläutert und vertieft. So wird beispielsweise die Aufnahme der Namen *Gubben*, *Schneidenbot* und *tysken* sowie die Einbeziehung des Namens *Hieronymus Bosch* für eine Spülmaschine begründet, obwohl der gleichnamige spätgotische Künstler Niederländer war. Zunächst werden die untersuchten Namen in verschiedene Kategorien ausgehend von ihrer Bildung näher betrachtet.

Bei der Bildung der Namen lassen sich vier übergeordnete Gruppen unterscheiden. Erstens gibt es Namen, die aus einem deutschen Wort oder mehreren deutschen Wörtern bestehen (*Büffel*, *Der Roboter*, *Gelbe*, *Gelbes Auto* und *Plättchen*). Ein Beispiel hierfür ist der Name *Plättchen* für ein Tablet, mit der Begründung: „Skönt med något tysklingande i dessa anglofierade tider“ (NAU 04851-ID 306) [Angenehm mal etwas Deutschklingendes in diesen anglifizierten Zeiten zu haben]. Hier wird möglicherweise auch auf das schwedische Wort für Tablet „surfplatta“ angespielt. Ein weiteres Beispiel ist *Büffel*, wobei der Name für ein Auto verwendet wird: „Bilen var en Volvo Amazon från 1966. Ganska sällan [sic!] på gatorna då i Tyskland under 80-talet. Den såg maffig ut, kändes stark och envis“ (NAU 04851-ID 647) [Das Auto war ein Volvo Amazon von 1966. In den 80er-Jahren war so einer auf den Straßen in Deutschland eher selten. Er sah mächtig aus, wirkte stark und eigensinnig]. Auch der Name *Der Roboter* für einen Saugroboter wird in diese Kategorie geführt: „Det ligger bra i munnen, lite Kraftwerk liksom. Jag bodde några år i Berlin, så tyska ärret [sic!] främmande språk utöver engelskan som smyger sig in i vardagen“ (NAU 04851-ID 273) [Der Name fühlt sich gut an, ein bisschen wie Kraftwerk sozusagen. Ich habe ein paar Jahre in Berlin gelebt, daher ist Deutsch die Fremdsprache neben Englisch, die sich in meinen Alltag einschleicht].

Zweitens gibt es einen Namen, der eine Art Fake-Deutsch darstellt, *Schneidenbot* für einen Mähroboter mit der Begründung „Schneidenbot (tyska för att klippa samt att det anspelar på vårt efternamn)“ (DAGF 02376-ID 469) [*Schneidenbot* (Deutsch für schneiden und es spielt auf unseren Nachnamen an)]. Dieser Beleg bildet eine eigene Kategorie.

Eine dritte Gruppe besteht aus Namen, die schwedischsprachig sind, aber einen kulturellen Bezug zum deutschsprachigen Europa aufweisen (*Den lille tysken*, *Den tyska pipugnen*, *Gubben* und *tysken*,). Ein Beispiel aus dieser Gruppe ist das Motorboot *tysken*, mit der Erklärung: „Efter förra ägaren“ (DAGF 02376-ID 11) [Nach dem Vorbesitzer], was darauf hindeutet, dass der Name nach einem deutschen Vorbesitzer vergeben wurde. Ein weiteres Beispiel ist der Ofen *Den tyska pipugnen*, mit der Begründung: „Ugnen kallar jag för ‚Den tyska pipugnen‘ för att den piper så att jag blir galen när den är färdig“ (DAGF 02376-ID 35) [Den Ofen nenne ich ‚Den tyska pipugnen‘,

weil er so piept, dass ich verrückt werde, wenn er fertig ist], was vermuten lässt, dass der Ofen von einem deutschen Hersteller stammt. Ebenso ist der Name *Den lille tysken* für ein Auto zu finden, wobei der Grund für den Namen lautet: „Det är en BMW“ (NAU 04851-ID 456) [Es ist ein BMW]. Schließlich gibt es das Auto *Gubben*, das den Namen mit der Begründung trägt: „Gubben - en Merca med reg-bokstäverna ALT (tyska för gammal“ (DAGF 02376-ID 294) [Gubben – ein Mercedes mit den Buchstaben ALT (deutsch für alt) im Kennzeichen].

Die vierte Gruppe ist zugleich die größte. Sie umfasst Namen, die einen Eigennamen als Basis haben und bei denen die Namengeber explizit einen deutschen Bezug betonen (*Adolf*, *Arnold* (2-mal), *Carl Orff*, *Falcor*, *Gretchen*, *Günther*, *Günther Grass*, *Haaanz*, *Heidi*, *Helmer*, *Helmuth*, *Herr Strauss*, *Hieronymus Bosch*, *Hildegard*, *Hr Bosch* und *Werner Volkswagen*).

Diese Kategorie lässt sich in vier Unterkategorien unterteilen. Die erste und größte Untergruppe besteht aus Namen, die gewählt wurden, weil sie deutsch klingen (*Gretchen*, *Günther*, *Haaanz*, *Heidi*, *Helmer*, *Helmuth* und *Hildegard*). Ein Beispiel ist der Name *Gretchen* für eine Spülmaschine mit der Begründung: „Tyskt märke och för att hon ingick partnerskap med Haanz [sic!], tvättmaskinen“ (NAU 04851-ID 636) [Deutsche Marke und weil sie eine Partnerschaft mit Haanz [sic!], der Waschmaschine, eingegangen ist]. Ebenso wurde der Name *Helmuth* gewählt mit der Erklärung: „Nu har vi BMWn Helmuth, vars namn bara inspirerades av att den är direktimport från Tyskland“ (DAGF 02376-ID 34) [Jetzt haben wir den BMW Helmuth, dessen Name nur dadurch inspiriert wurde, dass er ein Direktimport aus Deutschland ist].

Die zweite Untergruppe umfasst Namen, bei denen eine bestimmte Person als Vorbild diente (*Adolf*, *Arnold* [2-mal] – jeweils Arnold Schwarzenegger, *Carl Orff*, *Günther Grass* und *Herr Strauss*). *Herr Strauss* ist eine Metallwalze und der Name wurde mit der Begründung gewählt: „Härlig ordvits – valskungen“ (NAU 04851-ID 608) [Tolles Spiel mit den Wörtern – der Walze(r)könig]. Dies spielt auf die Homonymie der Wörter „Walze“ und „Walzer“ im Schwedischen an. Ein weiteres Beispiel ist *Adolf*: „Adolf - en VW (som ju kallas Hitlerkälke“ (DAGF 02376-ID 294) [Adolf – ein VW (der ja als Hitlerschlitten bezeichnet wird)]. Der Begriff „Hitlerkälke“ für den VW Typ 1 erzielt bei einer Google-Suche mehr als 1000 Treffer. Dieser Name wäre in einem deutschsprachigen Land vermutlich undenkbar.

Die dritte Untergruppe umfasst Namen, die einen Bezug zu einem deutschen Unternehmen haben (*Hieronymus Bosch*, *Hr Bosch* und *Werner Volkswagen*). *Hr Bosch* für eine Spülmaschine wurde gewählt mit der Begründung: „Det var en Bosch det är dessutom namnet på en huvudperson som jag läste när vi skaffade Bosch“ (NAU 04851-ID 96) [Sie war ein Bosch, und das ist außerdem der Name einer Hauptfigur, die ich gelesen habe, als wir Bosch bekamen]. Die Wahl des Namens *Hieronymus Bosch* für eine andere Spülmaschine wird so begründet: „Diskmaskinen är av märket Borsch [sic!]“

så det passade att döpa den efter konstnären Hieronymus“ (NAU 04851-ID 422) [Die Geschirrspülmaschine ist der Marke Bosch, daher passte es, sie nach dem Künstler Hieronymus zu benennen]. Der deutsche Bezug liegt also im Unternehmensnamen *Bosch*, während auch auf den niederländischen Künstler Hieronymus Bosch angespielt wird.

Die vierte Untergruppe umfasst einen Namen (*Falcor*), der auf ein deutsches Fiktionym basiert: „och så har vi en grå BMW 330E dom [sic!] går under namnet Falcor efter lyckodraken i neverendingstory [sic!]. Kan kanske även hända att jag sätter Lemahl [sic!] och nevere ending story [sic!] på repeat när jag kör hemifrån / ut ur stan“ (DAGF 02376-ID 194) [und dann haben wir einen grauen BMW 330E, der unter dem Namen Falcor läuft, nach dem Glücksdrachen aus „Die unendliche Geschichte“. Es könnte auch sein, dass ich Limahl und „Never Ending Story“ auf Repeat stelle, wenn ich von zu Hause / aus der Stadt fahre].

4.3. Namenbasen

Die Einteilung der Namenbasen erfolgt gemäß dem auf Schwerdt (2007) zurückgehenden und von anderen Wissenschaftlern modifizierten Klassifikationsraster (vgl. Abschnitt 2) und unter Berücksichtigung der von den Namengebern in der Studie angegebenen Benennungsmotiven (vgl. Abschnitt 4.4.). Dieses Vorgehen wurde gewählt, da erst die Erläuterung der Namen durch ihre Namengeber die Zuordnung zu einer bestimmten Namenbasis-kategorie ermöglicht. So könnte ein Name *Robbie* als Konkretum eingeordnet werden, wenn der Namengeber angibt, dass der Name auf das Wort „Roboter“ zurückgeht, sonst wäre der Name den Anthroponymen zuzuordnen. In Tabelle 2 werden alle Basen, die unter den untersuchten Namen ausgemacht werden konnten, mit jeweils einigen Beispielen aufgeführt.

Namenbasis		Beispiele
Basis ist ein anderer Name	13	
Anthroponyme	12	<i>Gretchen, Günther Grass, Hildegard</i>
Fiktionyme	1	<i>Falcor</i>
Basis ist ein Appellativ	5	
Konkreta	3	<i>Büffel, Der Roboter, Plättchen</i>
Personenbezeichnungen	2	<i>Gubben, tysken</i>
Basis ist Sonstiges	9	
Syntagmen	3	<i>Den lille tysken, Den tyska pipugnen, Gelbes Auto</i>
Adjektive	1	<i>Gelbe</i>
Verb	1	<i>Schneidenbot</i>
Hybride	4	<i>Herr Strauss, Hieronymus Bosch, Hr Bosch, Werner Volkswagen</i>

Tab. 2: Namenbasen

Die größte Gruppe unter den Namen besteht, wie aus Tabelle 2 hervorgeht, aus solchen, die einen Namen als Basis haben, was auf 13 der 27 Namen zutrifft. Davon sind die häufigsten Namenbasen Anthroponyme (12), wie etwa *Gretchen*, *Günther Grass* und *Hildegard*. Ein Fiktionym, *Falcor*, ist ebenfalls unter den Namen mit einem Namen als Basis zu finden. Andere Arten von Basen, die Namen sind, wie Toponyme oder Ergonyme⁴, kommen nicht vor.

Bei fünf Namen bildet ein Appellativ die Basis, davon sind drei Konkreta: *Büffel*, *Der Roboter* und *Plättchen* und zwei Personenbezeichnungen: *Gubben* und *tysken*. Hier wird ersichtlich, dass die Personenbezeichnungen im Unterschied zu den Konkreta schwedische Namen mit einem kulturellen Bezug zum deutschsprachigen Europa sind.

Neun Namen haben eine andere Basis als ein Name oder ein Appellativ. Davon sind drei Basen Syntagmen, die im Klassifikationsraster als eigene Kategorie behandelt werden. Es handelt sich um die Fälle *Den lille tysken*, *Den tyska pipugnen* sowie *Gelbes Auto*.

Vier Basen sind Hybride: *Herr Strauss* (Personenbezeichnung + Anthroponym), *Hieronymus Bosch* (Anthroponym + Ergonym), *Hr Bosch*

⁴ Ergonymische Bestandteile finden sich jedoch in Namen, deren Namensbasis zu den Hybriden zählt.

(Personenbezeichnung + Ergonym/Fiktionym) und *Werner Volkswagen* (Anthroponym + Ergonym). Diese Gruppe wird von Ottersbach & Solling (2022) für die Namenbasen von Maschinen und technischen Geräten eingeführt; Ottersbach (2023) nennt die Gruppe „Mehrgliedrigkeit“. Sie umfasst Namen, „die aus mehreren Elementen bestehen, die wiederum einzeln betrachtet unterschiedlichen Basen zugeordnet werden könnten“ (Otersbach & Solling 2022: 328). Bei diesen Namen lässt sich somit keine eindeutige Basis bestimmen. Im dritten Namen geht „Bosch“ sowohl auf ein Fiktionym als auch auf ein Ergonym zurück, was durch die Begründung für die Namengebung deutlich wird: „Det var en Bosch det är dessutom namnet på en huvudperson som jag läste när vi skaffade Bosch“ (NAU 04851-ID 96) [Sie war ein Bosch, und das ist außerdem der Name einer Hauptfigur, die ich gelesen habe, als wir Bosch bekamen]. Dass der zweite Name zu den Hybriden und nicht zu den Anthroponymen gezählt wird, liegt auch an der Erklärung der Namengeberin, die angibt: „Diskmaskinen är av märket Borsch [sic!] så det passade att döpa den efter konstnären Hieronymus“ (NAU 04851-ID 422) [Die Geschirrspülmaschine ist der Marke Bosch, daher passte es, sie nach dem Künstler Hieronymus zu benennen]. Die Spülmaschine ist also sowohl dem Künstler als auch nach dem Warennamen benannt.

Darüber hinaus hat ein Name ein Adjektiv (*Gelbe*) und ein Name ein Verb (*Schneidenbot*) als Basis. Im letzten Fall gibt die Namengeberin das deutsche Verb *schneiden* als Ursprung des Namens an (vgl. DAGF 02376-ID 469).

Auf die Unterschiede zwischen den Basen von in Schweden verwendeten Namen von Maschinen und technischen Geräten generell in den verschiedenen Untergruppen einzugehen, erscheint aufgrund des sehr kleinen Korpus dieser Studie nicht sehr sinnvoll. Es kann jedoch kursorisch festgestellt werden, dass unter den deutschen Namen ein geringerer Anteil (48,1 %) einen Namen als Basis hat, im Vergleich zu 59,5 % bei den in Schweden verwendeten Namen von Maschinen und technischen Geräten generell. Die deutschen Namen haben dagegen einen höheren Anteil, 33,3 % im Vergleich zu 18,0 %, etwas Sonstiges als Basis des Namens (vgl. Ottersbach & Solling 2022: 324).

4.4. Benennungsmotive

Bei den Benennungsmotiven wurden, ähnlich wie bei den Benennungsgründen, die Antworten in Freitextfeldern erfasst und anschließend im Rahmen der Auswertung in verschiedene Kategorien unterteilt. In Tabelle 3 werden die im untersuchten Material vorkommenden Benennungsmotive dargestellt.

Benennungsmotiv	Anzahl	Beispiele
Ableitung von Unternehmens-/Produktnamen	3	<i>Helmer, Hieronymus Bosch, Hr Bosch</i>
Aussehen	2	<i>Gelbe, Gelbes Auto</i>
Charakteristika	1	<i>Den tyska pipugnen</i>
(fiktives) Vorbild	8	<i>Adolf, Arnold, Günther Grass</i>
Kfz-Kennzeichen	2	<i>Carl Orff, Gubben</i>
kultureller Bezug	8	<i>Den lille tysken, Falcor, Gretchen</i>
musterhafte Benennung	3	<i>Gretchen, Haaanz, Hildegard</i>
persönliche Assoziation	3	<i>Büffel, Der Roboter, Schneidenbot</i>
Sprachspiel	1	<i>Herr Strauss</i>
Wunsch nach altmodischem /ungewöhnlichem Namen	1	<i>Günther</i>
Sonstiges	1	<i>Plättchen</i>
Summe	33	

Tab. 3: Benennungsmotive

Die Antworten lassen sich, wie in Tabelle 3 ersichtlich, in insgesamt elf verschiedene Kategorien einordnen.⁵ Die beiden mit Abstand größten davon sind mit jeweils acht Belegen „(fiktives) Vorbild“ (*Adolf, Arnold* [2-mal], *Günther Grass, Hieronymus Bosch, Hildegard, Hr Bosch* und *tysken*) und „kultureller Bezug“ (*Den lille tysken, Falcor, Gretchen, Haaanz, Heidi, Helmuth, Hildegard* und *Werner Volkswagen*,). Bei der Kategorie „(fiktives) Vorbild“ kommt zweimal der Name *Arnold* vor, jeweils in Bezug auf Arnold Schwarzenegger. *Günther Grass* ist ein Mähroboter und der Name hat folgende Begründung: „Grass [sic!] betyder ju gräs på tyska (och stavar lika på engelska) och det kändes lite kul att uppkalla den efter en nobelpristagare“ (NAU 04851-ID 486) [Grass bedeutet ja Gras auf Deutsch (und wird im Englischen genauso geschrieben), und es fühlte sich irgendwie witzig an, ihn nach einem Nobelpreisträger zu benennen]. Auch fiktive Vorbilder werden genannt. So ist zum Beispiel *Hr Bosch* eine Spülmaschine, die ihren Namen bekam, da die Namengeberin bei der Anschaffung des Geräts einen Roman mit einer Hauptfigur namens *Bosch* las.

Die zweite der beiden größten Kategorien, „kultureller Bezug“, umfasst Beispiele wie für die Waschmaschine *Haaanz*: „För att det är ett tyskt märke“ (NAU 04851-ID 636) [Weil es eine deutsche Marke ist] oder „Nu har vi BMWn Helmuth, vars namn bara inspirerades av att den är direktimport från Tyskland“ (DAGF 02376-ID 34) [Jetzt haben wir den BMW Helmuth, dessen Name nur dadurch inspiriert wurde, dass er ein Direktimport aus Deutschland ist] für das Auto *Helmuth*. Diese Kategorie ist besonders bemerkenswert, da sie in der umfassenden Untersuchung zu Namen von Maschinen und technischen Geräten in Schweden so klein ist, dass sie unter „Sonstiges“ fällt (vgl. Tab. 5 in Ottersbach & Solling 2022: 333), während sie bei den

⁵ Diese Kategorien stammen von Ottersbach & Solling (2022); eine detaillierte Beschreibung der Kategorien ist dort auf S. 333–335 zu finden.

deutschen Namen zu den größten Kategorien gehört. Der kulturelle Bezug scheint also eine überproportionale Bedeutung bei der Namengebung von Geräten mit deutschen Namen zu haben.

Es folgen drei Kategorien mit jeweils drei Nennungen: „Ableitung von Unternehmens-/Produktnamen“, „musterhafte Benennung“ sowie „persönliche Assoziation“. Die Kategorie „Ableitung von Unternehmens-/Produktnamen“ (*Helmer, Hieronymus Bosch* und *Hr Bosch*) umfasst Erklärungen wie für den Autopilot *Helmer*: „Vår autopilot till segelbåten fick heta Helmer då den på tyska hette autohelmet eller något i den stilten :)“ (DAGF 02376-ID 198) [Unser Autopilot fürs Segelboot wurde Helmer genannt, da er auf Deutsch autohelmet oder so ähnlich hieß] und „Det var en Bosch det är dessutom namnet på en huvudperson som jag läste när vi skaffade Bosch“ (NAU 04851-ID 96) [Sie war ein Bosch, und das ist außerdem der Name einer Hauptfigur, die ich gelesen habe, als wir Bosch bekamen] für die Spülmaschine *Hr Bosch*.

In die Kategorie „musterhafte Benennung“, bei Aydin (2018: 110) „Benennung nach Muster oder Konzept“ genannt, fallen Angaben wie z. B. „För att fortsätta på det tyska temat [...]“ (NAU 04851-ID 636) [Um beim deutschen Thema zu bleiben]. Die drei Belege sind *Gretchen*, *Haaanz* und *Hildegard*. Alle drei Belege stammen von einer Namengeberin, die „deutsche Namen“ als Thema für die Namengebung ihrer Geräte wählte, was offensichtlich auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass es sich bei den Geräten um Produkte der deutschen Marke Bosch handelt.

Die Kategorie „persönliche Assoziation“ stellt eine heterogene Gruppe dar, die verschiedene Beweggründe für die Namenswahl beinhaltet, die jedoch alle mit den persönlichen Ansichten und Assoziationen des Namengebers zusammenhängen. Im vorliegenden Material finden sich drei Belege für diese Kategorie (*Büffel*, *Der Roboter* und *Schneidenbot*). Die drei Begründungen für diese Namen sind in Abschnitt 4.2. schon erwähnt worden.

Das Aussehen war bei zwei Geräten ausschlaggebend für die Namenswahl: Zum einen bei dem Staubsauger *Gelbe* und zum anderen bei dem Auto *Gelbes Auto*, das auch – in wortwörtlicher Übersetzung ins Schwedische – *Gula bilen* oder auch *Kissbilen* („das Pinkelauto“) genannt werden kann (vgl. DAGF 02376-ID 114).

Die zwei Namen der Kategorie „Kfz-Kennzeichen“ sind beide für Autos: *Carl Orff* mit der Begründung „Den andra fick heta Carl Orff, därför att registreringsnumret började på ORF.“ (DAGF 02376-ID 177) [Der andere wurde Carl Orff genannt, weil das Kennzeichen mit ORF begann] und *Gubben* mit der Begründung: „Gubben - en Merca med reg-bokstäverna ALT (tyska för gammal)“ (DAGF 02376-ID 294) [Gubben – ein Mercedes mit den Buchstaben ALT (deutsch für alt) im Kennzeichen].

In einem Fall waren Charakteristika des Gerätes ausschlaggebend für die Namengebung, nämlich bei dem Ofen *Den tyska pipugnen*, bei dem die Namenswahl mit der Eigenschaft des Geräts in Verbindung stand: „Ugnen

kallar jag för ‚Den tyska pipugnen‘ för att den piper så att jag blir galen när den är färdig“ (DAGF 02376-ID 35) [Den Ofen nenne ich ‚Den tyska pipugnen‘, weil er so piept, dass ich verrückt werde, wenn er fertig ist]. Bei einem Namen, *Herr Strauss* für die oben genannte Walze, war ein Sprachspiel der ausschlaggebende Grund für die Namengebung: „Härlig ordvits - valskungen“ (NAU 04851-ID 608) [Tolles Spiel mit den Wörtern – der Walze(r)könig].

In einem Fall, beim Staubsauger *Günther*, war der Wunsch nach einem altmodischen/ungewöhnlichen Namen der Anlass für die Namengebung: „Eftersom den [sic!] låter roligt/lite löjligt och gammaldags“ (NAU 04851-ID 641) [Weil er lustig/ein bisschen lächerlich und altmodisch klingt]. Darüber hinaus liegt ein Fall vor, der sich keiner dieser Kategorien eindeutig zuordnen lässt. Er wird somit unter „Sonstiges“ geführt: „Skönt med något tyskklingande i dessa anglofierade tider“ (NAU 04851-ID 376) [Angenehm mal etwas Deutschklingendes in diesen anglikanisierten Zeiten zu haben] für das Tablet *Plättchen*.

Die vier Kategorien „Ableitung von der Gattungsbezeichnung“, „Spaß“, „Verbindung zum Gerät“ und „Vorliebe für den Namen“, die bei Ottersbach & Solling (2022) für das gesamte Material zu Namen von Maschinen und technischen Geräten in Schweden identifiziert wurden, sind bei den deutschen Namen nicht zu finden.

5. Zusammenfassung und Fazit

Die Ergebnisse der Analyse zu den 27 untersuchten deutschen Namen von Maschinen und technischen Geräten in Schweden werden hier zusammengefasst und diskutiert. Die Benennungsgründe lassen sich in zehn Kategorien unterteilen. Die größten Kategorien mit jeweils fünf Belegen sind „Tradition“ und „Zuneigung gegenüber dem Gerät“. Je vier Belege haben die Kategorien „Personifizierung/Individualisierung“ sowie „wichtige Rolle im Alltag“. Die anderen Kategorien haben drei oder weniger Belege. Auch wenn Vergleiche mit anderen Studien bei einer so kleinen Untersuchung wie der vorliegenden mit Vorsicht zu betrachten sind, kann festgestellt werden, dass die Tradition und der Wunsch nach einer Personifizierung und Individualisierung der technischen Geräte bei Ottersbach & Solling (2022: 339) die am häufigsten genannten Begründungen für die Namensvergabe waren; diese Kategorien gehören wie gezeigt auch in der vorliegen Studie zu den gewöhnlichsten.

Bei der Namensbildung lassen sich vier übergeordnete Gruppen unterscheiden. Die erste Gruppe umfasst Namen, die aus einem deutschen Wort oder mehreren deutschen Wörtern bestehen. Die zweite Kategorie hat einen Beleg (*Schneidenbot*), der eine Art Fake-Deutsch darstellt. Die dritte Gruppe umfasst schwedische Namen mit einem kulturellen Bezug zum deutschsprachigen Europa. Die vierte und größte Gruppe besteht aus Namen, die einen Eigennamen als Basis haben und bei denen die Namengeber explizit

einen deutschen Bezug betonen; diese Gruppe kann wiederum in vier Untergruppen unterteilt werden.

Die Einteilung der Namenbasen erfolgt auf Grundlage eines etablierten Klassifikationsrasters unter Berücksichtigung der Benennungsmotive der Namengeber. Die größte Gruppe umfasst Namen, die einen Namen als Basis haben, insbesondere Anthroponyme. Ein Fiktionym als Basis eines Namens ist auch zu finden. Fünf Namen haben ein Appellativ als Basis, darunter drei Konkreta und zwei Personenbezeichnungen. Neun Namen haben eine andere Basis als ein Name oder ein Appellativ, darunter sind Syntagmen und Hybride, bei denen sich keine eindeutige Basis bestimmen lässt, die häufigsten Gruppen. Dass onymische Namenbasen, und vor allem anthroponymische, die häufigsten Namenbasen unter den hier untersuchten Gerätynamen sind, bestätigt das Bild aus früheren Studien zu Namen von Gegenständen (vgl. z. B. Aydin 2018: 107, Ottersbach & Solling 2022: 324 und Solling 2025: 244). Ein wichtiger Grund, Geräten – und Gegenständen generell – zu benennen, ist die Individualisierung bzw. Personifizierung. In manchen Fällen bewegen sich die Geräte (z. B. Autos) und führen fast etwas, was wie ein eigenes Leben aufgefasst werden kann, indem sie sich von selbst bewegen (z. B. Mäh- und Saugroboter). Solchen Geräten einen Namen mit einer anthroponymischen Namenbasis, besonders einem Personennamen, zu geben, kann sicherlich zu einem großen Anteil durch diesen Aspekt erklärt werden.

Die Antworten zu den Benennungsgründen lassen sich in insgesamt 11 Kategorien einordnen. Die beiden größten Kategorien sind „(fiktives) Vorbild“ und „kultureller Bezug“, die jeweils acht Belege umfassen. Die anderen acht Kategorien haben je drei oder weniger Belege. Das Benennungsmotiv „kultureller Bezug“ ist unter den deutschen Namen deutlich häufiger als unter individuellen Namen von Maschinen und technischen Geräten in Schweden generell; siehe Ottersbach & Solling (2022: 333), wo diese Kategorie so klein ist, dass sie unter „Sonstiges“ verzeichnet wird. Somit kann festgestellt werden, dass bei denjenigen schwedischen Namengebern, die einen deutschen Namen für ihre Geräte wählen, offensichtlich ein Bezug zu Deutschland, einem anderen deutschsprachigen Land oder zur deutschen Sprache besteht bzw. eine Assoziation zu einer deutschen oder deutschsprachigen Person oder zu einem deutschen Unternehmen vorliegt. Dieser Bezug ist für diese Namengeber offensichtlich wichtig bei der Namensvergabe der Maschinen und technischen Geräten. Warum dies so ist und wie dieser Bezug genauer aussieht und ob er auch andere Bereiche im Alltag dieser Namengeber betrifft, wäre interessant in weiteren Studien zu vertiefen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

NAU 04851 = Umfrage zur individuellen Namengebung von Maschinen und technischen Geräten in Schweden, Institut für Sprache und Folklore.

DAGF 02376 = Umfrage zur individuellen Namengebung von Tieren und Gegenständen in Schweden, Institut für Sprache und Folklore.

Literatur

- Aldrin, Emilia (2019), „Båtnamn som sociolinguistisk resurs. En studie av svenska fritidsbåtsägares syn på namnvalet“, *Namn och bygd. Tidskrift för nordisk ortnamnsforskning* 107: 83–107.
- Aydin, Mehmet (2018), „Computer *Isidor*, „Schredder Schröder und Teigschaber Katja. Eigennamen von Haushalts- und Bürogegenständen“, in Rita Heuser & Mirjam Schmuck (Hg.), *Sonstige Namenarten. Stiefskinder der Onomastik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 101–120.
- Baumann, Carolin & Vogel, Petra M. (2014), „Kfz-Wunschkennzeichen in Siegen-Wittgenstein“, *Beiträge zur Namenforschung* 49: 461–484.
- Dammel, Antje, Nübling, Damaris & Schmuck, Mirjam (2015), „Tiernamen – Zoonyme. Forschungserträge und Forschungsperspektiven zu einer wissenschaftlich vernachlässigten Namenklasse“, in Antje Dammel, Damaris Nübling & Mirjam Schmuck (Hg.), *Tiernamen – Zoonyme. Band I Haustiere* (= Beiträge zur Namenforschung 50 (1–2)). Heidelberg: Winter, S. 1–36.
- Holzschuh, Melissa (2015), „Lilly, Paul und Krümel. Benennungsmotivik und Struktur von Kaninchennamen“, *Beiträge zur Namenforschung* 50 (1–2): 97–116.
- Kraß, Peter Maximilian (2014), „Von *Felix*, *Lilly* und *Karl-Doris*. Zur Benennungsmotivik und zur Struktur von Katzennamen“, *Beiträge zur Namenforschung* 49: 1–26.
- Kvillerud, Reinert (1994), „Vardagliga namn på bilar. En studie om namngivning“, in Kristinn Jóhannesson, Hugo Karlsson & Bo Ralph (Hg.), *Övriga namn. Handlingar från NORNA:s nittonde symposium i Göteborg 4–6 december 1991* (NORNA-rapporter 56). Uppsala: NORNA-förlaget, S. 229–241.
- Leibring, Katharina (2000). Sommargås och Stjärnberg. *Studier i svenska nötkreatursnamn* (Acta Academiae Regiae Gustavi Adolphi 69). Uppsala: Kungl. Gustav Adolfs Akademien för svensk folkkultur.
- Lötscher, Andreas (2007), „Von *Mercedes* zu *Xsara* – Modellnamen für Automobile in geografisch-historischer Perspektive“, in Ludger Kremer, Elke Ronneberger-Sibold (Hg.), *Names in Commerce and Industry. Past and Present*. Berlin: Logos, S. 115–129.
- Neethling, Bernie (2009). „Lifestyle, Worldview and Identity. Names on Customized Vehicle Registration Plates“, in Wolfgang Ahrens, Sheila Embleton & André Lapierre (Hg.), *Names in Multi-Lingual, Multi-*

- Cultural and Multi-Ethnic Contact. Proceedings of the 23rd International Congress of Onomastic Sciences. August 17–22, 2008, York University, Toronto, Canada.* Toronto: York University, S. 760–765.
- Nhongo, Raphael & Tshotsho, Baba Primrose (2021), „The semiotics of unconventional automobile naming in Zimbabwe“, *Nomina Africana: Journal of African Onomastics* 35: 1–10.
- Ottersbach, Ambra (2023), „*Hansi, Piepsi* und *Reinhold*. Zur Struktur und Benennungsmotivik von Vogelnamen“, *Österreichische Namenforschung* 50: 135–158.
- Ottersbach, Ambra & Solling, Daniel (2022), „*Staubi & Robban*: Individualnamen für Maschinen und technische Geräte im deutsch-schwedischen Vergleich“, *Beiträge zur Namenforschung* 57: 311–341.
- Schaab, Eva (2012), „Von *Bello* zu *Paul*. Zum Wandel und zur Struktur von Hunderufnamen“, *Beiträge zur Namenforschung* 47: 131–161.
- Schwerdt, Judith (2007), „Hipponymie. Zu Benennungsmotiven bei Pferdenamen in Geschichte und Gegenwart“, *Beiträge zur Namenforschung* 42: 1–43.
- Schybergson, Anita (2015), „Kognitiva mönster i namn på segelbåtar i Finland. Tradition och innovation“, in Emilia Aldrin, Linnea Gustafsson, Maria Löfdahl & Lena Wenner (Hg.), *Innovationer i namn och namnmönster. Handlingar från NORNA:s 43:e symposium i Halmstad 6–8 november 2013* (NORNA-rapporter 92). Uppsala: NORNA-förlaget, S. 251–268.
- Seppälä, Janne (2018), „Car Nicknames and their relation to the Brand“, in Paola Cotticelli-Kurras & Alfredo Rizza (Hg.), *Language, Media and Economy in Virtual and Real life. New Perspectives*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, S. 241–252.
- Solling, Daniel (2025): „Individuelle Namensgebung von Autos in Schweden“, in Paola Cotticelli-Kurras (Hg.), in collaboration with Anna Dentella, Francesca Cotugno, Stella Merlin & Valerio Pisaniello, *Names in Times of Crisis. Age of pandemics, energetic deficiency and war* (Sprachvergleich. Studien zur synchronen und diachronen Sprachwissenschaft 7). Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 237–252.
- Solling, Daniel (i. E.): „Individual Naming of Cars in Sweden“, in *Tagungsband der ICOS-Tagung in Helsinki/Helsingfors 19–23 August 2024*.
- Wang, Cheng, Yu, Wenyuan, Li, Wenxin & Xu, Zuoqun (2009), „A Novel Method of Automobiles’ Chinese Nickname Recognition“, in Wenjie Li & Diego Mollá-Aliod (Hg.), *Computer Processing of Oriental Languages. Language Technology for the Knowledge-based Economy* (Lecture notes in computer science 5459). Berlin: Springer, S. 68–78.

Kurzbiographie

Daniel Solling promovierte im Jahre 2012 an der Universität Uppsala mit einer Studie zur historischen Graphematik des Deutschen. Danach hat er an mehreren Universitäten und Hochschulen in Schweden geforscht und gelehrt. Zwischen 2015 und 2018 leitete er ein Forschungsprojekt zur Erschließung, Katalogisierung und Digitalisierung der Stammbuchsammlung der Universitätsbibliothek Uppsala. Seit 2017 arbeitet Solling als wissenschaftlicher

Mitarbeiter am *Ordbok över Sveriges medeltida personnamn* am Institut für Sprache und Folklore. Sollings Forschungsschwerpunkte sind Onomastik, historische Graphematik und Orthographie, historische Syntax sowie Stammbuchforschung.

Das Fjäll und die Stuga. Zur Übersetzung von aktuellen Tourismusprospekten aus dem Schwedischen ins Deutsche

Ulf Norberg

Abstract

In der internationalen Forschung zur Übersetzung von Tourismustexten ist oft die kulturelle Anpassung als der Stolperstein per se hervorgehoben worden. Man hat darauf hingewiesen, dass Tourismustexte viel mehr angepasst werden müssten, als dies geschieht, um ihr volles Potential als Marketingtexte zu erreichen. Dabei sind allerdings selten Tourismusübersetzungen zwischen so nah verwandten Kulturen und Sprachen wie dem Deutschen und dem Schwedischen in Betracht gezogen worden. Im vorliegenden Artikel werden deutsche Übersetzungen von aktuellen (2024) schwedischen Tourismustexten von regionalen Tourismusverbänden und größeren Destinationszielen analysiert, mit Fokus auf deren kulturelle Anpassung in Form von Explizitierungen (meist vorangestellten erklärenden Epitheten). Es wurde festgestellt, dass die Übersetzungen als zentrale Texte in der Tourismusbranche sehr kompetent ausgeführt worden waren, dass aber die kulturelle Anpassung bisweilen in Frage gestellt werden könnte. So wurden Namenselemente wie „-berget“ und „-gatan“ oft ohne Explizitierung oder Bildhinweis übernommen, und die für Skandinavientourismus als Schlüsselwörter zu betrachtenden „Fjäll“ und „Stuga“ oft unspezifiziert benutzt. Die Explizitierung als zentrale Komponente bei Übersetzungen wurde aber so häufig eingesetzt, dass es offensichtlich war, dass LeserInnen der deutschen Übersetzung dann und wann mehr Information bekamen, als LeserInnen des schwedischen Originals, die in der Region nicht heimisch sind.

Einführung

Nur ungefähr 1–2 % der deutschen UrlauberInnen wählen jedes Jahr Schweden als Destinationsland (41. Deutsche Tourismusanalyse 2024). Trotzdem machen die Deutschen die zweitgrößte ausländische Touristengruppe in Schweden aus (nach den NorwegerInnen), und Deutschsprachige (also inkl. ÖsterreicherInnen und SchweizerInnen) stellen bei Gästeübernachtungen ausländischer BesucherInnen die größte Gruppe dar (Statistik om turism 2024). Das Marketing für den deutschsprachigen Markt ist demnach wichtig für die schwedische Tourismusbranche, was sich nicht zuletzt darin manifestiert, dass eine Anzahl Tourismustexte (Webseiten, gedruckte Prospekte und Magazine, audiovisuelle Werbespots und dergleichen) auf Deutsch vorliegen.

Tourismustexte sind Marketingtexte, die teils für die Beeinflussung des Reiseziels von Touristen konzipiert sind, und teils um Touristen vor Ort bei der Wahl von Sehenswürdigkeiten und dergleichen zu beeinflussen. Sie können also sowohl als vorbereitende Texte vor einer Reise als auch vor Ort benutzt werden. Natürlich werden sie in der Praxis auch für Reisen im Geiste verwendet, die ohne entsprechende „physische“ Reisen erfolgen.

Die Coronapandemie von 2020–2022 hat neben vielem anderen auch die Digitalisierung von Tourismustexten, nicht zuletzt in Schweden, beschleunigt. Gedruckte Prospekte werden immer weniger produziert, und ihre Funktion wird von digitalem Material unterschiedlicher Produzenten und unterschiedlicher Qualität übernommen. Damit geht die Übersichtlichkeit und der große Zusammenhang im Angebot der größeren Textmengen oft verloren, und werden durch viele vereinzelte Informationen ersetzt.

In der folgenden explorativen Analyse wird die kulturelle Anpassung von Tourismustexten im Fokus des Interesses stehen. Die internationale Forschung zur Übersetzung dieser Texte scheint sich nämlich in der Behauptung einig, dass die kulturelle Anpassung die zentrale Frage für das Charakterisieren dieser Übersetzungen ist (siehe zum Beispiel Sulaiman & Wilson 2021). Die kulturelle Anpassung zeigt sich sowohl auf Mikro- wie auch auf Makroebene. Als Beispiel für einen Mikroverweis könnte genannt werden, dass schwedische Personen, die in Schweden allgemein bekannt sind, aber in Deutschland nicht, in der deutschen Übersetzung ein Epitheton wie „Autor“, „Politiker“ oder dergleichen bekommen. Auf Makroebene kann es sich darin äußern, dass ganze Texte auf die beabsichtigten Zielgruppen der anderen Kultur ausgerichtet werden. Eigennamen und kulturspezifische Elemente können im Prinzip entweder in Originalfassung behalten werden, demnach zwar eventuell Verständnisschwierigkeiten bieten, aber dem oft in Tourismustexten angestrebten Exotismus entgegenkommen. Andererseits können diese Elemente durch funktionale oder kulturelle Äquivalente der Zielkultur ersetzt werden, was das Verständnis erleichtert, aber das exotische Flair verringert. Es gibt zudem eine mittlere Lösung, bei der eine Einsetzung von Epitheton als Explizitierungselement, wie beispielsweise „das Wirtshaus Långedrags Värdshus“ für „Långedrags Värdshus“ in der Göteborg-Broschüre, gewählt wird.

Im Folgenden wird zuerst die Textsorte Tourismustexte und ihre Übersetzung etwas näher präsentiert, und dann wird eine kurze Übersicht über die Forschung zur Übersetzung von Tourismusprospektten gegeben. Dann folgt die Analyse einer Anzahl deutscher Übersetzungen schwedischer Tourismusprospekte aus dem Jahr 2024 und zuletzt eine abschließende Diskussion.

Tourismustexte und ihre Übersetzung

Tourismustexte werden hauptsächlich in der jeweiligen Landessprache abgefasst – Einheimische stellen oft die größte Touristengruppe dar, so auch in Schweden, wo über die Hälfte der Touristen Einheimische sind (Statistik

om turism 2024) – aber auch in international benutzten und häufig vorkommenden Sprachen, die von den erwarteten Touristen beherrscht werden. In Schweden findet man sie normalerweise in schwedischer, oft in englischer, aber ab und zu auch in deutscher Sprache (neben anderen Sprachen). Bei einem hohen Anteil von Tourismusmaterial handelt es sich demnach um Übersetzungen.

Ohne Weiteres kann man sicherlich übersetzte Tourismustexte als eine typische Gattung auf dem fachliterarischen Übersetzungsmarkt auffassen. Sie werden regelmäßig übersetzt beziehungsweise aktualisiert und erscheinen ohne Angabe von Namen der VerfasserIn/ÜbersetzerIn. Außerdem beinhalten sie als Werbetexte vor allem operative, das heißt handlungssteuernde – mit der Beeinflussung der Destinationswahl als Hauptziel –, aber auch informative und expressive Textfunktionen (die letztere Funktion, um zum Lesen anzuregen, mit Hilfe von Alliterationen, Wortspielen, Metaphern usw.). In der Tat stellen aber Tourismusprospekte eher eine Gattung dar, deren übersetzungstechnische Behandlung nicht besonders typisch für das professionelle Übersetzen ist. Es handelt sich nämlich oft um kleine Übersetzungsaufträge; die Texte werden nicht selten von semiprofessionellen ÜbersetzerInnen produziert, die nebenberuflich übersetzen. Die ÜbersetzerInnen befinden sich oft im „Ausland“, das heißt dem Destinationsland, und nicht im Land, wo ihre Erstsprache und übersetzerische Zielsprache Verwendung finden (siehe Büther & Lundenius 2010). Demnach wird auch öfter behauptet, dass Übersetzungen von Tourismustexten von schlechter Qualität sind (siehe Sulaiman & Wilson 2019, 2021).

Die Zielgruppe Touristen für das Werbematerial – originalsprachig wie übersetzt – ist sehr heterogen. Die Adressaten können sich anhand ihrer Interessen, Vorkenntnisse und so weiter sehr unterscheiden, auch anhand ihrer Kenntnis des Reiseziels. Das Material richtet sich sowohl an Personen, die den Landesteil zum ersten Mal besuchen, und sich deshalb in der Region nicht gut auskennen, als auch an zum Beispiel BesitzerInnen von Ferienhäusern, die sich regelmäßig im Landesteil aufhalten. Bei den ausländischen BesucherInnen kommt die Frage dazu, ob sie Kenntnisse der Landessprache erworben haben, oder nicht. Außerdem werden Tourismustexte sicherlich auch von AnwohnerInnen gelesen, die bereits die meisten Sehenswürdigkeiten kennen, aber nach Angaben für Veranstaltungen (Konzertzeiten, Öffnungszeiten und dergleichen) in den Prospekten suchen. Bei diesen Adressatengruppen können wahrscheinlich recht verschiedentlich detaillierte Vorstellungen von zum Beispiel Sehenswürdigkeiten hervorgerufen werden.

In Schweden hat sich während der letzten Jahre eine große Vielfalt von Übersetzungstechniken bei den Tourismustexten entwickelt. Darunter gibt es jetzt solche Texte in Originalsprache, die die LeserInnen selbst mithilfe von *Google Übersetzer*, *DeepL* oder anderen maschinellen Übersetzungswerkzeugen anfertigen müssen, sowie von Amateuren erstellte Webseiten mit

unprofessionellen Übersetzungen. Außerdem gibt es auch semiprofessionelle und professionelle Übersetzungen von Texten über zum Beispiel einzelne Sehenswürdigkeiten und Reiseziele. Adaptierende Übersetzungen existieren auch; sie scheinen vor allem von größeren Akteuren auf dem Markt zu stammen, wie den unterschiedlichen regionalen Landesverbänden für Tourismus und der nationalen Zentrale für Tourismus, *Visit Sweden*.

Im vorliegenden Artikel werden ins Deutsche übersetzte Tourismusprospekte aus dem Jahr 2024 von verschiedenen schwedischen, regionalen Landesverbänden und größeren Destinationszielen untersucht. Diese sind umfassende und zentrale Texte im schwedischen Fremdenverkehrsgewerbe, da sie den Touristen einen Überblick über das volle Angebot an touristischen Dienstleistungen einer Region oder einer Stadt geben. Die HerstellerInnen der Ausgangstexte sind in den meisten Fällen sicherlich sogenannte Copywriters, an Werbeagenturen angestellt, die von der Tourismusorganisation beauftragt werden, Texte für die Prospekte zu produzieren. Von den schwedischen Tourismusregionen ließen 2024 elf ihr Werbematerial ins Deutsche übersetzen (Medelpad, Örebro, Södermanland, Göteborg, Bohuslän, Dalsland, Västergötland, Småland, Öland, Blekinge und Schonen) und alle diese wurden für die vorliegende Studie durchgesehen (entweder die digitale Version oder die Print-Version, in manchen Fällen auch beide), sowie das Material für die Reiseziele Trollhättan/Vänersborg und Åmål. Zitiert wird in der folgenden Analyse aus den Prospekten über Göteborg, Dalsland, Trollhättan/Vänersborg und Åmål.

Forschung zur Übersetzung von Tourismusprospekt – eine kurze Übersicht

Die kritische Auseinandersetzung mit übersetzten Touristenprospekt ist seit langem Thema für Studentenaufsätze, und auch Forschungspublikationen zum Thema gibt es seit den 1980er Jahren (z. B. Smith & Barley 1985, Smith 1998). Oft sind die ForscherInnen zu der Feststellung gelangt, dass übersetzte Touristenprospekte mangelnde Qualität aufweisen (z. B. Sumberg 2004, Katan 2012, Sulaiman & Wilson 2019). Die Qualität war früher sicherlich niedriger, als viele Übersetzungen in die Fremdsprache von unprofessionellen ÜbersetzerInnen verfertigt wurden, denen vor dem Internetzeitalter eine geringere Vielfalt an Hilfsmitteln zur Verfügung standen (siehe z. B. Kelly 1997).

Immerhin, auch heute wird in der Forschung immer wieder festgestellt, es fehle den übersetzen Tourismustexten vor allem an kultureller Anpassung, weshalb sich ihr volles Potential als Marketingtexte nicht verwirklichen lässt (z. B. Sulaiman & Wilson 2018, 2021). Es hat sich gezeigt, dass Touristen aus verschiedenen Kulturen „different worldviews and values“ (Sulaiman & Wilson 2021: 215) haben, und es deshalb auch Unterschiede bezüglich Bedürfnissen, Präferenzen und Erwartungen zwischen Touristen aus verschiedenen Kulturen gibt. Oft ist den ÜbersetzerInnen vorgeworfen worden,

sie würden nicht im Stande sein, verschiedene kulturelle Unterschiede zu entdecken und sich damit zu beschäftigen (z. B. Sumberg 2004, Nobs Federer 2010). Des Weiteren hat die Forschung aufgezeigt, dass die Probleme auch anderswo liegen können. Man hat darauf aufmerksam gemacht, dass Auftraggeber oft schnelle und billige Übersetzungen erwarten, und nicht selten wenig Verständnis für kulturelle Anpassung und Kreativität in den Texten zeigen (Agorni 2016, Woodward-Smith 2019). Robin Cranmer (2019) kommt zur Schlussfolgerung, dass es zu den wichtigsten Aufgaben des Tourismustextübersetzers gehört, Vertrauen bei den Auftraggebern zu erwerben und festzuhalten, dass Übersetzungen produziert werden müssen, die wirklich die Bedürfnisse der neuen Zielgruppe ansprechen. Sie sollten also ihre Auftraggeber darauf hinweisen, dass ein freierer Übersetzungs vorgang und demnach mehr Kreativität beim Übersetzen für eine gelungene Marketingkampagne essentiell sein könne (Cranmer 2019: 62).

Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass neuerdings in der internationalen Forschung die Frage gestellt worden ist, wieso schlechte Tourismustexte dennoch immer wieder veröffentlicht werden und warum keine Verbesserung geschieht (Sulaiman & Wilson 2021: 217). Die Antwort läge vor allem darin, dass die Resultate der Translationsforschung nie die Verantwortlichen in der Tourismusbranche erreichten. Es könnte auch so sein, dass AuftraggeberInnen anderer Meinung zur Textqualität sind, und nicht angepasste Texte nicht als schlecht beurteilen (wenn sie überhaupt ihre Sprachform verstehen), sondern als angemessen.¹ Man meint deshalb, es wäre von größtem Nutzen, wenn multilaterale Dialoge zwischen ForscherInnen der Übersetzungswissenschaft und der Tourismusindustrie entstehen würden.

Allerdings beschäftigt sich die Forschung zumeist mit weiter voneinander entfernten Kulturen als die deutschen und schwedischen (Sulaiman & Wilson 2021 z. B. untersuchen die englischen und malayischen). Bei dem hier aktuellen Sprach- und Kulturpaar Schwedisch-Deutsch handelt es sich um Nachbarländer und -kulturen, die sehr viele Ähnlichkeiten aufweisen. Dies gilt nicht zuletzt dafür, wie Tourismus an sich und das Touristen-Sein aufgefasst werden. Beispielsweise fokussieren in beiden Kulturen Marketingtexte für Tourismus sehr viel auf physische Aktivitäten und Erlebnisse im weitesten Sinn, und weniger auf Ausruhen und Erholen, wie zum Beispiel in ostasiatischen Kulturen (siehe Sulaiman & Wilson 2019: 2021).

Analyse von deutschen Übersetzungen schwedischer Tourismusprospekte von 2024

Beim Lesen deutscher Versionen von aktuellen, schwedischen Tourismusprospekt von Landestourismusverbänden und größeren Destinationszielen

¹Außerdem erreicht wahrscheinlich negative Kritik von Touristen zu übersetzten Prospekten eher selten die AuftraggeberInnen der Übersetzungen.

ist schnell festzustellen, es gehe hier durchgehend um kompetent ausgeführte Übersetzungen, die in ein idiomatisches Deutsch übertragen sind.² Die ÜbersetzerInnen haben höchstwahrscheinlich Deutsch als ihre Erstsprache, weisen gute Schwedischkenntnisse auf, und kennen sich mit der Textsorte gut aus.

Die gedruckten Prospekte sind praktisch immer so gestaltet, dass Layout und Bildkomposition in den übersetzten Versionen dieselben sind wie im schwedischen Original, das sicherlich als Druckvorlage gedient hat. Demzufolge darf die Übersetzung nicht länger als das Original sein, und da für die digitale Fassung offensichtlich normalerweise dieselbe Übersetzung verwendet wird, herrscht in der Praxis dieselbe Raumbegrenzung auch für diese Version.

Gemeinsam für alle von mir durchgesehene deutsche Übersetzungen ist, dass sie die schwedische Du-Anrede in die deutsche Sie-Anrede ändern. Von dem Exotismus, der in Tourismustexten sonst nicht ungewöhnlich ist, kann hier nicht die Rede sein. Gemeinsam für die Texte ist weiter auch, dass sie keine Schreib- oder Faktenfehler aufweisen. Dies kann als ein deutlicher Hinweis darauf angesehen werden, dass es sich hier um professionelle Übersetzungen handelt.

Bei den deutschen Übersetzungen sind sicherlich deutschsprachige, skandinavieninteressierte Touristen im Allgemeinen als Zielgruppe gedacht, ohne Rücksicht auf das Herkunftsland. Es wird den orthografischen und grammatischen Regeln in Deutschland gefolgt. Wie viele Kenntnisse über Schweden von den LeserInnen vorausgesetzt werden, ist schwierig zu beurteilen, aber wahrscheinlich wenig. Wie die kulturelle Anpassung in den deutschen Übersetzungen erfolgt, ist auch bestimmt von dem Aussehen der schwedischen Ausgangstexte, das heißt, ob diese sich an BesucherInnen der eigenen Region wenden und viel Wissen über die Gegend voraussetzen, oder ein breiteres Publikum voraussetzen und Explizitierungen benutzen, die die deutschen ÜbersetzerInnen übernehmen können.

Es entsteht leicht der Eindruck, dass in den schwedischen Texten die BewohnerInnen der Hauptstadtregion Stockholm die bewusst oder unbewusst vorgestellte Zielgruppe sind, ganz einfach weil Stockholm mit seinem Umland der größte Ballungsraum Schwedens ist (mit über 3 Millionen EinwohnerInnen). Demnach stellen Touristen aus Stockholm die größte potentielle schwedischsprachige Besuchergruppe dar. Gewisse Informationen in den Prospekten über Orte und Sehenswürdigkeiten werden aufgeführt, die sicherlich für die Einheimischen in der jeweiligen Region überflüssig wären. Dies ist für die deutsche Übersetzung insofern von Bedeutung, dass die

² Was das Adjektiv „aktuell“ betrifft, so wird hier damit gemeint, dass diese Texte für das Jahr 2024 aktualisiert waren, und dann Verwendung fanden. Wann die Texte ursprünglich entstanden sind, ist unbekannt, da Angaben dazu fehlen. In Bütner & Lundenius (2010) wird ausführlich beschrieben, wie bei manchen Tourismusprospektarten Jahr für Jahr nur einzelne Sätze ausgetauscht werden, und dass sich die Texte über eine längere Zeit entwickeln. Tourismusprospekttexte haben insofern oft eine komplizierte Entstehungsgeschichte.

Ausgangstexte demnach nicht die strikte lokale Perspektive ausdrücken, sondern eine etwas allgemeinere. Ab und zu vergessen die AutorInnen aber sicher, die Nichteinheimischen im Fokus zu behalten, und nennen lokale Phänomene, ohne sie zu erklären.

Als Marketingtexte enthalten die Tourismusprospekte etliche Hyperbole und Superlative. Sie werden anscheinend in den meisten Fällen direkt übersetzt. Zwei Beispiele für Hyperbole: „Sweden’s Rocky Mountains“ > „Schwedens Rocky Mountains“ (Slogan für die westschwedischen Tafelberge Halleberg und Hunneberg, S. 5), „Staden som aldrig sover“ > „Eine Stadt, die niemals schläft“ (Beschreibung von Trollhättan, S. 36; beide Beispiele aus der Broschüre der Städte Trollhättan und Vänersborg). Auch Superlative werden inhaltsmäßig getreu wiedergegeben, z. B. „Sveriges högsta åttestupa“ > „Schwedens höchste Opferklippe“ (S. 8) und „Skandinaviens största fornborg“ > „die größte antike Festung Skandinaviens“ (S. 4), wenn auch die Erscheinung dieser Phänomene in Schweden/Skandinavien den deutschsprachigen Touristen oft sicherlich unbekannt ist.

Weil das Schwedische so viele Entlehnungen aus dem Mittelniederdeutschen hat, und auch durch andere Beeinflussungen und gemeinsames Erbe so viele Ähnlichkeiten mit dem Deutschen aufweist, sind viele Wortelemente von geographischen und anderen Namen oft nachvollziehbar für deutschsprachige Touristen. Einige Beispiele: „-berget“, „-gatan“, „-parken“ (z. B. heißt es in der Broschüre über Trollhättan/Vänersborg „die Strandgatan“, ohne Explizitierung oder Bildhinweis). Die nachgestellte bestimmte Form als Suffix im Schwedischen machen die Namen sicherlich schwieriger nachvollziehbar für deutschsprachige Touristen, besonders im Plural, wo die Endungen oft länger sind, aber schenken natürlich stattdessen einen gewissen Grad an Exotismus.³

Manchmal werden aber Namen und kulturspezifischen Referenzen als nicht-transparent für die deutschen UrlauberInnen angesehen – und weder nebenstehende Bilder noch Hinweise im Kontext sind behilflich –, wobei Explizitierungen zum Einsatz kommen. Explizitierungen können als das wichtigste Mittel zur kulturellen Anpassung der Übersetzungen angesehen werden. Öfter kommen Explizitierungen in Form von sogenannten vorangestellten erklärenden Epitheten bei intransparenten Eigennamen vor. Zwei Beispiele aus der Göteborg-Broschüre: „James Keiller, direktör på Götaverken“ > „James Keiller, dem Direktor der Werft Götaverken“ (beide S. 13), „Carl Milles staty ,Najad“ > „die Statue ,Najad‘ des Bildhauers Carl Milles“ (beide S. 13).

Der schwedische Name „Kroppefjäll“, der ein waldreiches Gebiet im Norden Dalslands bezeichnet, wird in der deutschen Übersetzung der Dalsland-Broschüre (s. 11) mit dem vorangestellten Epitheton „Wandergebiet“ explizitiert, es heißt auf Deutsch also „Wandergebiet Kroppefjäll“.

³ Für eine Diskussion über Schwedenbilder in deutschen Werbetexten, siehe die Untersuchung zu IKEA-Werbespots von Jennie Mazur (2012).

Dies ist ja eine genau für die Zielgruppe Touristen angepasste Explizitierung, und gibt dem Leser der deutschen Übersetzung dadurch mehr Information als dem Leser des schwedischen Originaltextes. Bei den schwedischen LeserInnen gibt es sicherlich viele, denen unbekannt ist, was „Kroppefjäll“ eigentlich bedeutet. Dazu kommt, dass es ja hier um kein „fjäll“ in dem (im Schwedischen) geläufigen Sinn des Wortes (Gebirge oberhalb der Baumgrenze) geht, was vielleicht den schwedischen Leser mehr als den deutschen verwirrt.

Zusammenfassend zu Explizitierungen kann festgehalten werden, dass sie sehr zentral für die Übersetzung von Tourismusprospekt sind, und dass LeserInnen einer Übersetzung manchmal mehr Information durch sie bekommen als LeserInnen des Originals, die in der Region nicht einheimisch sind.

Es gibt einige schwedische Lehnwörter in den deutschen Übersetzungen, die häufig vorkommen, und die von Deutschsprachigen für Schweden-tourismus als signifikativ angesehen werden können. Zwei davon sind „fjäll/das, auch der Fjäll“ und „stuga/die Stuga“. Das schwedische Wort „fjäll“ wird anscheinend durchgehend mit „Fjäll“, ein Schlüsselwort für Skandinavien, übersetzt. Das Wort „Fjäll“ wird seit langem im Deutschen verwendet, aber dennoch dürften sich auch heute noch nicht alle deutschsprachigen Touristen im Klaren sein, dass es sich hier also um ein Gebiet oberhalb der Baumgrenze handelt.⁴

Auch „stuga“ wird durchgehend in „Stuga“ übersetzt, so zum Beispiel „die Skräcklestugan“ in der Broschüre über die Stadt Vänersborg, ohne jegliche Explizitierung. Wenn die Bedeutung von „Stuga“ im Deutschen etwas eingeschränkt auf (einfaches) Ferienhaus aus Holz auf dem Land reduziert ist, im Unterschied zur breiteren Bedeutung im Schwedischen, so werden wahrscheinlich „stugor“ in schwedischen Prospekten nicht selten in „Stugas“ übersetzt, wobei natürlich „Ferienhäuser“ auch vorkommen.

Eine weitere Herausforderung beim Übersetzen von Tourismusprospekt können sogenannte intrakulturelle Vergleiche im Ausgangstext ausmachen, so, in diesem Fall Vergleiche in den schwedischen Ausgangstexten zwischen lokalen Natur- und Kulturphänomenen und ähnlichen in anderen schwedischen Gebieten. Im untenstehenden Beispiel geht es um einen Pilgerweg im Norden von Dalsland.

Pilgrimsleden i norra Dalsland är en varierad vandringsled för den sanna naturälskaren. Här bjuds du stundtals på helt otroliga vyer över vildmarken, i terräng som liknar Höga Kusten. (Visit Åmål 2025)

Der Pilgerweg Pilgrimsleden durch den Norden von Dalsland (Norra Dalsland) ist ein abwechslungsreicher Weg für alle Naturbegeisterte! Hier haben Sie unterwegs oft eine unglaubliche Aussicht über unberührte Landschaften, die dem

⁴ Dass „Fjäll“ auch in Tourismustexten in Nordfinnland benutzt wird, belegt Pesch (1999).

berühmten nordschwedischen Küstengebiet, dem Weltnaturerbe Höga Kusten, kaum nachstehen. (Visit Åmål 2025)

Hier wird ein Vergleich mit dem Küstengebiet „Höga Kusten“ im weit entfernten Ångermanland angesetzt. In der deutschen Übersetzung ist der Name „Höga Kusten“ unter anderem mit dem vorangestellten Epitheton „Weltnaturerbe“ versehen, was faktenmäßig richtig ist. Diese Explizitierung verleiht natürlich der Region in Frage zusätzlichen touristischen Wert. Eine anschließende Direktübersetzung des Namens „Höga Kusten“ erfolgt aber nicht. Dies hätte ja, zum Beispiel innerhalb von Klammern oder zwischen Kommas stehen können, eventuell auch in Kursiv. Es wird auch sonst keinerlei Auskunft darüber gegeben, was „Höga Kusten“ eigentlich ist, oder wo es liegt. Der deutschsprachige Tourist, dem das Gebiet unbekannt ist, muss sich darüber selbst informieren. Außerdem dürften deutschsprachige Touristen – wenn sie „Kusten“ mit dem deutschen Wort „Küste“ identifizieren können – immerhin denken, dass die Endung –n Plural signalisiert. Die umfassende Explizitierung des Namens „Höga Kusten“ in der deutschen Übersetzung beinhaltet aber nicht, dass es sich hier um ein steiles Gebiet handelt, für Schweden oft der Inbegriff für steile Küstengebiete.

Ein schwedischer Name ist in einer Klammer eingefügt („Norra Dalsland“), was praktisch für die touristische Benutzung vor Ort sein kann; hier geht es aber um einen Ausdruck, der eventuell nicht so schwierig zu entschlüsseln wäre. Dass der wahrscheinlich für deutschsprachige Touristen ohne Schwedischkenntnisse intransparente Name „Pilgrimsleden“ mit dem Epitheton „der Pilgerweg“ explizitiert wird, ist sicher hilfreich. Ein weiterer Verdienst des Übersetzers ist, dass er das schwedische Lexem „vildmarken“ nicht mit dem naheliegenden „Wildnis“ wiedergibt, sondern mit der freieren und poetischeren Übersetzung „unberührte Landschaften“, da „Wildnis“ eher mit Afrika, Südamerika und dergleichen in Verbindung gesetzt wird. Außerdem hat der Übersetzer ein Ausrufezeichen hinzugefügt (nach dem Wort „Naturbegeisterte“).

Diskussion

Es kann hier zuerst festgestellt werden, dass die oben besprochenen Übersetzungsschwierigkeiten Erwägungen von einem Menschen betreffend Zielgruppenanpassung und Texteffekte verlangen. Eine maschinelle Übersetzung würde sie höchstwahrscheinlich nicht bewältigen. Wie im letzten Abschnitt schon erwähnt, ist der bestimmte Eindruck, dass Übersetzungen ins Deutsche in dieser Textsorte bei größeren Akteuren auf dem Markt (Landestourismusverbänden, anderen Tourismusorganisationen) sehr kompetent ausgeführt werden, sehr wahrscheinlich von professionellen ÜbersetzerInnen geschaffen, die über gute Schwedischkenntnisse verfügen – so die obenstehende Analyse. Allerdings entstehen sicherlich zur Zeit auch immer mehr „dilettantische“, selbstgebastelte Übersetzungen, mit Hilfe von Über-

setzungsmotoren, oder von unprofessionellen ÜbersetzerInnen, und öfter ohne die erforderliche kulturelle Anpassung; höchst wahrscheinlich um Kosten zu sparen. Es wurden solche bei der Internetrecherche gesichtet, sie waren jedoch kein Gegenstand der Analyse hier.

Auch bei kompetent ausgeführten Übersetzungen kann allerdings, wie oben erwähnt, die kulturelle Anpassung in gewissen Fällen fehlen. Es gibt wahrscheinlich mehrere Gründe dafür: Der in diesem Zusammenhang zur Verfügung stehende Platz für Texte neben Bildern ist nicht ausreichend, die finanzielle Erstattung oft schlecht und die Arbeitszeit zu kurz bemessen. Aber eher psychologische Gründe können möglicherweise auch dazu kommen. Wie oben in der Forschungsübersicht gezeigt, hat neuere Forschung darauf hingewiesen, man müsse als Übersetzer damit rechnen können, man habe das Vertrauen des Auftraggebers, kulturell angepasste und demnach freiere Texte zu schaffen.

Schließlich soll der Frage nachgegangen werden, ob es Grenzen für die Professionalisierung von Tourismusübersetzungen gibt, und wo sie gegebenenfalls liegen. Es ist meiner Meinung nach nicht selbstverständlich, dass sehr adaptierende Texte immer von Touristen vorgezogen werden. Man könnte sich in diesem Zusammenhang vorstellen, dass ein exotisches Flair von untypischen Vergleichen, Gleichnissen, Metaphern und Beschreibungen in den deutschen Übersetzungen in einem touristischen Zusammenhang nicht falsch wäre. Das Problem mit sehr adaptierenden Texten in diesem Zusammenhang dürfte mit ihrer angenommenen Authentizität zusammenhängen. Ich meine also, dass die deutschen Übersetzungen, wenn sie keine Spuren des Schwedischen überhaupt aufweisen, und vollkommen idiomatisch sind, eventuell nicht so positiv vom deutschen Publikum aufgenommen werden. Das deutsche Publikum erwartet eventuell solche Spuren von genau einer Tourismusbroschüre über Schweden. Dies könnte evtl. auch so ausgedrückt werden, dass Deutsche nicht von Deutschen über Schweden belehrt werden wollen.

Primärtexte

- Göteborg & Co (2024), *Göteborgsguiden 2024-2026* (Print, Schwedisch).
- Göteborg & Co (2024), *Stadtführer Göteborg 2024-2026* (Print, Deutsch).
- Visit Dalsland (2024), *Dalsland 2024* (Print, Schwedisch).
- Visit Dalsland (2024), *Dalsland 2024* (Print, Deutsch).
- Visit Trollhättan Vänersborg (2024), *Trollhättan / Vänersborg 2024* (Print, Schwedisch)
- Visit Trollhättan Vänersborg (2024), *Trollhättan / Vänersborg 2024* (Print, Deutsch)
- Åmåls kommun (2024), *Visit Åmål Pilgrimsleden norra Dalsland | Västsverige* (digitale Version, Schwedisch)
- Åmåls kommun (2024), *Visit Åmål Pilgerweg durch den Norden von Dalsland* (digitale Version, Deutsch)

Literatur

41. Deutsche Tourismusanalyse 2024. Stiftung für Zukunftsfragen. <https://www.tourismusanalyse.de/>
- Agorni, Mirella (2016), „Tourism Across Languages and Cultures: Accessibility Through Translation“, *Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication* 9 (2): 13–27.
- Büther, Kathrin & Marian Lundénus (2010), „Kulturelle Barrieren bei der Übersetzung von Tourismusprospekt. Am Beispiel der deutschen Übersetzung des Prospekts der finnischen Stadt Naantali“, *TRANS Internet-Zeitschrift Kulturwissenschaften* 17.
- Cranmer, Robin (2019), „The Inclusion of International Tourists: Developing the Translator-Client Relationship“ *Altre Modernità* 21: 55–68.
- Katan, David (2012), „Translating the tourist gaze: From heritage and ‚culture‘ to actual encounter“, *Pasos: Revista de Trismo y Patrimonio Cultural* 10 (4): 83–95.
- Kelly, Dorothy (1997), „The translation of texts from the tourist sector: textual conventions, cultural distance and other constraints“, *TRANS: Revista de Traductología* 2: 33–42.
- Mazur, Jennie (2012), *Die ‚schwedische‘ Lösung: Eine kultursemiotisch orientierte Untersuchung der audiovisuellen Werbespots von IKEA in Deutschland*. Uppsala: Universität Uppsala.
- Nobs Federer, Marie-Louise (2010), „Die Rezeption von übersetzten Touristikbroschüren“, *TRANS Internet-Zeitschrift Kulturwissenschaften* 17.
- Pesch, Heinrich (1999), *Deutschsprachige Touristeninformation in Finnland als Ergebnis translatorischen Handelns*. Universität Helsinki.
- Smith, Veronica (1998), „Werbetexte“, In: Mary Snell-Hornby, Hans G. Höning, Paul Kußmaul & Peter A. Schmitt (Hg.), *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 238–242.
- Smith, Veronica und Christine Klein-Braley (1985), *In other words...* München: Hueber.
- Statistik om turism 2024. Tillväxtverket. <https://tillvaxtverket.se/tillvaxtverket/statistikochanalys/statistikomturism.1523.html>
- Sulaiman, M. Zain & Rita Wilson (2018), „Translating tourism promotional materials: a cultural-conceptual model“ *Perspectives* 26: (5): 629–645.
- Sulaiman, M. Zain & Rita Wilson (2019), *Translation and Tourism: Strategies for Effective Cross-Cultural Promotion*. Singapore: Springer.
- Sulaiman, M. Zain & Rita Wilson (2021), „Tourism Translation“ In: Yves Gambier & Luc van Doorslaer (Hg.) *Handbook of Translation Studies. Volume 5*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 213–220. <https://doi.org/10.1075/hts.5.tou1>
- Sumberg, Carolyn (2004), „Brand Leadership at Stake: Selling France to British Tourists“, *The Translator* 10 (2): 329–353.
- Woodward-Smith, Elizabeth (2019), „Tourism, Translation and Advertising“, In: Roberto A. Valdeón und África Vidal (Hg.), *Routledge Handbook of*

Spanish Translation Studies. Oxon: Routledge, 402–416. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.4324/9781315520131>

Kurzbiographie

Ulf Norberg ist seit 2003 als Lektor für Übersetzungswissenschaft an der Universität Stockholm tätig. Er promovierte im selben Jahr in Germanistik an der Universität Uppsala mit einer Dissertation zum Thema Übersetzung, und wurde 2016 zum „docent“ für Übersetzungswissenschaft an der Universität Stockholm ernannt. Er hat in seiner Forschung oft das Sprachenpaar Deutsch–Schwedisch behandelt, so in Artikeln zur Kinderliteraturübersetzung, und Übersetzung dialektaler Elemente in literarischen Texten. Darüber hinaus gehören Schriftdolmetschen und Übersetzen zwischen nahliegenden Sprachen (Norwegisch–Schwedisch) zu seinen bevorzugten Forschungsschwerpunkten.

„Hätte ich unser Leben zeichnen müssen, hätte ich es grau gemalt“ – Von der Sprachlosigkeit der Generationen in der Nachwendezeit am Beispiel von Daniel Höras *Gedisst* (2009) und Susan Krellers *Elektrische Fische* (2019)

Corina Löwe

Abstract

Die Vereinigung beider deutscher Staaten brachte tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen mit sich, die sich bis heute in Generationenbeziehungen und familiären Lebenswelten niederschlagen. Auffällig ist dabei das Phänomen der Sprachlosigkeit, verstanden als Unfähigkeit oder Verweigerung, Erfahrungen im Transformationsprozess auszudrücken. Der Beitrag untersucht dieses Spannungsfeld am Beispiel zweier Jugendromane: *Gedisst* (2009) von Daniel Höra und *Elektrische Fische* (2019) von Susan Kreller. Beide Werke thematisieren Sprachlosigkeit im Kontext familiärer Konflikte, adolesenter Identitätssuche und unterschiedlicher Wohnmilieus – der Plattenbausiedlung in der Großstadt und des Dorfes in der Provinz. Analysiert werden dabei Kommunikationsabbrüche zwischen Ost und West, zwischen Eltern und Kindern sowie innerhalb von Generationenverbänden. Während Alex' widerständiges Schweigen und Emmas Unsicherheit über sprachliche Zugehörigkeit für unterdrückte Konflikte stehen, eröffnen nonverbale Gesten neue Wege des Verstehens. Der Beitrag zeigt, wie die Texte nicht nur unterschiedliche literarische Mechanismen der Sprachlosigkeit inszenieren, sondern auch verdeutlichen, wie familiäre Bindungen inmitten gesellschaftlicher Umbrüche als stabilisierende Kraft wirken.

Einleitung

Die Vereinigung Deutschlands vor über drei Jahrzehnten brachte nicht nur politische und wirtschaftliche Herausforderungen mit sich, sondern auch eine tiefgreifende gesellschaftliche Transformation. Besonders in Ostdeutschland war die Wendezeit ein einschneidender Moment, der Biografien prägte. Sie hinterließ nicht selten eine Sprachlosigkeit – das Gefühl, die eigene Lebensrealität weder ausdrücken noch verstanden wissen zu können. Diese Sprachlosigkeit steht in engem Zusammenhang mit einer fortdauernden Kluft in der Wahrnehmung und Darstellung von Ost- und Westdeutschland im öffentlichen Diskurs (siehe dazu Mau 2024, Oschmann 2023, Hoyer 2023, Mau 2019).

Das Thema der Konferenz „Sprachliche Begegnungen“ aufgreifend, richtet dieser Beitrag den Blick auf zwei ausgewählte Werke der Jugendliteratur und untersucht insbesondere eine fehlende oder fehlgeleitete Kommunikation: Daniel Höras *Gedisst* (2009) und Susan Krellers *Elektrische Fische* (2019).¹ Beide Texte verhandeln Sprachlosigkeit im Kontext von Familien, Generationenkonflikten und Wohnsituationen – zentrale Orte des Ankommens oder Nichtankommens in einer sich verändernden Gesellschaft. Die Hauptfiguren, Alex in *Gedisst* und Emma in *Elektrische Fische*, gehören beide zur sogenannten Postwendegeneration: Sie sind nach der Wende geboren, tragen jedoch die Spuren der Transformationsprozesse in ihren Familienbiografien. Die Texte wurden gewählt, weil sie zum einen mit einem Abstand von zehn Jahren die Transformationsprozesse beleuchten und zum anderen, weil sie unterschiedliche Wohn- und die soziale Gemeinschaften zum Handlungsträger machen: *Gedisst* spielt in einer Plattenbausiedlung und *Elektrische Fische* in einem mecklenburgischen Dorf.

Die zentrale Frage meines Beitrags lautet daher: Wie wird Sprachlosigkeit in *Gedisst* und *Elektrische Fische* literarisch verhandelt und welche Rolle spielen dabei Generationenbeziehungen und Wohnsituationen?

Im Folgenden werde ich zunächst den Begriff Generation und seine Ausdifferenzierungen mit Blick auf die DDR-Gesellschaft vorstellen. Anschließend interpretiere ich die beiden Romane chronologisch nach ihrem Entstehungszeitpunkt. Den Abschluss bildet ein Vergleich der Mechanismen von Sprachlosigkeit und Generationenkonflikten in beiden Texten.

Generationen in der DDR

Um die literarischen Darstellungen einordnen zu können, ist es notwendig, den Generationenbegriff genauer zu fassen. Eine Generation wird soziologisch als eine Gruppe von Menschen definiert, die aufgrund ihrer Altersstruktur und/oder Prägungen durch geschichtliche, politische, soziale Prozesse eine „vergleichbar empfundene Erfahrungsschichtung“ (Jureit 2017: 1) aufweisen. Ulrike Jureit erläutert, dass Generation als eine Selbstthematisierungsformel aufgefasst, es einer Person ermöglicht, sich anderen mit ähnlichem Hintergrund als zugehörig zu empfinden. Der Begriff Generation enthält darüber hinaus eine kollektive Dimension, mit der Bedürfnisse an die Gesamtgesellschaft kommuniziert werden. So wird gegenwärtig von einer Generation Pandemie gesprochen und gemeint sind

¹ Dem Thema Nachwendezeit und ihre Auswirkungen auf jugendliche Protagonisten wird seit einigen Jahren literarisch mehr Beachtung geschenkt, zum Beispiel in Manja Präkels *Als ich mit Hitler Schnapskirschen aß* (2017), das 2018 mit dem Kinder- und Jugendliteraturpreis ausgezeichnet wurde. Andere Bücher, wie Hendrik Bolz *Nullerjahre. Jugend in blühenden Landschaften* (2022) und Lukas Rietzschel *Mit der Faust in die Welt schlagen* (2018) und *Raumfahrer* (2021), werden als Erwachsenenliteratur geführt. Für eine Analyse zu Texten mit autobiografischen Bezügen und Nachwendethematik, siehe Källström & Mikota 2024. Zur Begriffsbestimmung von Wende als ein literarisches Thema und Wenderoman siehe Grub 2003 und Schweiger 2008.

Kinder und Jugendliche, die die Covid19-Pandemie in sensiblen Phasen ihres Aufwachsens erlebten. In der Generationsforschung wird der Begriff Generation zudem als Analysekategorie genutzt, um auf gesellschaftliche Ordnungsmuster zu verweisen und Klassifikationen durchführen zu können, wie zum Beispiel derzeit mit der Generation Z, der eine Reihe dezidierter Eigenschaften zugewiesen wird. Damit bietet Generation nach Reiner Gries die Möglichkeit, zwei verschiedene Entwicklungslogiken miteinander zu verbinden, [einerseits] die der „psychologisch beschreibbaren Reifung von Menschen und [andererseits] die der historisch rekonstruierbaren Dynamik von Gesellschaften“ (2016: 29). Seine Relevanz erhält der Begriff vor allem durch den Wissenstransfer zwischen den Generationen. Während ursprünglich von einer Zeitspanne von zirka 30 Jahren ausgegangen wurde, in der auf eine Eltern- eine Kind-Generation folgte, stellte Karl Mannheimer bereits 1928 fest, dass „zentrale Bezugssignale“ (Lepsius nach Jureit 2017: 7) weitaus entscheidender für die Formation sind als rein zeitlich gesetzte Rahmen. Kritische Stimmen² merken die inhärente Unschärfe des Generationenbegriffes an, die sich beispielsweise darin äußert, dass sich Selbstthematisierungen verselbständigen, wie beispielsweise „Wendekinder“ oder „Generation Greta“. Die Schnelllebigkeit moderner Gesellschaften führt ferner zu einer fast unüberschaubaren Ausdifferenzierung. Zudem werden Kategorien mit einer nationalen Ausprägung, wie beispielsweise die der „Generation der 68-er“, zunehmend als globale Phänomene verallgemeinert (Jureit 2017: 16–18).

Auch in der DDR-Forschung besteht ein Nebeneinander verschiedener Begrifflichkeiten. Thomas Ahbe und Rainer Gries wählen sechs Abstufungen (Ahbe & Gries 2009); Daniel Kubiak und Martin Weinelt fügen eine weitere, die der *Postwendekinder* hinzu, die für die Analyse der hier gewählten Bücher ebenfalls zentral ist (Kubiak & Weinelt 2016).

- Die Generation der misstrauischen Patriarchen, geboren 1883–1913
- Die Aufbau-Generation, geboren 1925–1935
- Die funktionierende Generation, geboren 1936–1948
- Die integrierte Generation, geboren 1949–1959
- Die entgrenzte Generation, geboren 1960–1972
- Die Generation der Wendekinder, geboren 1973–1984
- Die Generation der Postwendekinder, geboren 1990–1995 (Kubiak & Weinelt 2016: 127)

Postwendekinder (1990–1995) sind nach der Wende geboren, doch auch bei ihnen wirken die Erfahrungen aus der DDR nach und sie sind von Transformationserfahrungen betroffen. Wie in psychologischen Studien festgestellt, denken sie in Ost-West-Kategorien und verorten sich als „Ostdeutsche“, spezifische DDR-Themen spielen bei ihnen jedoch keine Rolle mehr (Kubiak & Weinelt 2016: 127, Mau, Lux & Heide 2024).

² Zu einer kritischen Betrachtung des Begriffs, siehe Geier & Süselbeck 2009: 7–15.

Wendekinder (1973–1984) sind in der DDR geboren und haben bewusst die gesellschaftlichen Veränderungen wahrgenommen. Sie zeichnet ihre doppelte Sozialisation aus, die sie im sozialistisch-planwirtschaftlichen und im demokratisch-marktwirtschaftlichen Rahmen erfahren haben (Lettrari, Nestler & Troi-Boeck 2016: 9). Das betrifft zirka 2,4 Mio Menschen und während auf der Makroebene die Bedingungen für diese Altersgruppe vergleichbar waren, können sie auf einer Mikroebene weiter unterteilt werden in die „„Eisenkinder“, die empfänglich für radikale Ideen waren“, außerdem die „„Stasikinder“, die sich zögernd mit der Verantwortung ihrer Eltern auseinanderzusetzen begannen“, und die „„Abgewanderten““ (Lettrari, Nestler & Troi-Boeck 2016: 12). Die Vielschichtigkeit des Erlebenshorizonts dieser Generation ist auffällig. Vertreter der Generation der Wendekinder nutzen seit ein paar Jahren den Begriff „Dritte Generation Ostdeutschland“, um auf ihre Transformationserfahrungen hinzuweisen, auf ihr „Dazwischensein“ zwischen DDR und Bundesrepublik. Der Begriff soll auf die Erfahrung einer inter- und intragenerationalen Vermittlungsposition aufmerksam machen, weiterhin diese Generation in Beziehung zur „Dritten Generation Migration“ setzen und damit die Brücke zu einem pluralistischen Verständnis einer gesamtdeutschen „Dritten Generation“ schlagen (Lettrari, Nestler & Troi-Boeck 2016: 7–9).

Die Eltern der vorgenannten Generation(en) sind in der Gruppe der *integrierten Generation* (1949–1959) und in der der *entgrenzten Generation* (1960–1972) anzutreffen, da eine Elternschaft in der DDR oft bereits in jungen Jahren, das heißt mit Anfang 20 eingegangen wurde.³

Die *integrierte Generation* kennzeichnet, dass sie als erste Generation komplett in der DDR sozialisiert wurde und ohne „Existenzbedrohung und materielle Not“ (Ahbe & Gries 2009: 45) aufwuchs. Als ‚Hausherren von morgen‘, wie sie von der Staatsführung gern apostrophiert wurden, identifizierten sie sich mit dem Staat und waren Nutznießer des wachsenden Wohlstandes und der Sozialleistungen der Honecker-Ära, wie beispielsweise des Wohnungsbauprogrammes, das zu großen Neubausiedlungen führte. Für viele dieser 30 bis 40-Jährigen brachte die Wende dramatische Einschnitte mit sich, insbesondere im beruflichen Leben. In ihren Reihen finden sich eine Bandbreite an Biografien, von Selbstständigen der ostdeutschen Gründerwelle bis hin zu denjenigen, die eine Arbeitslosigkeit völlig aus der Bahn warf. Bei aller Unsicherheit, die sich ebenso auf das Privatleben auswirkte, weist diese die Besonderheit auf, die einzige „deutsch-deutsche Generation“ zu sein, die in beiden Systemen auf ein Erwerbsleben zurückblickt (Ahbe & Gries 2009: 47). Vertreter der *entgrenzten Generation* (1963–1973) wuchsen in einer „modernen und im Alltag entideologisierten sozialistischen Wohlstandsgesellschaft“ (Ahbe & Gries 2009: 48) auf. Sie werden als leistungsorientiert und pragmatisch beschrieben und sie orientierten sich am Westen,

³ 1984 heirateten im Durchschnitt Frauen mit 22 und Männer mit 24 Jahren und fast die Hälfte der Frauen hatte mit 22 bereits ein Kind geboren (Grunert & Hoffmann 2019: 11).

was nicht zuletzt in einer Ausreise- und Fluchtbewegung zum Ausdruck kam, die mit dazu beitrug, den Staat zu Fall zu bringen. 1989 waren diese Vertreter jung genug, um ihre Ausbildungen fortzusetzen und sich im vereinigten Deutschland gut zu etablieren.

Die GroßelternGeneration schließlich, die in *Elektrische Fische* vorkommt, kann der *funktionierenden Generation* zugerechnet werden. Diese Generation erlebte eine Kindheit im Krieg und in der Nachkriegszeit, maßgeblich durch Not geprägt und der Nowendigkeit, frühzeitig Verantwortung zu übernehmen. Wenngleich auch sie einen wesentlichen Anteil am Aufbau der Gesellschaftsordnung in der DDR hatte, wird sie nicht als „politisch-visionär“ oder „ideologisch“ wie die Aufbaugeneration sondern als pragmatisch beschrieben (Abbe & Gries 2009: 29). Ihre Lebenszeit ist geprägt durch Entscheidungen der Aufbaugeneration, wie den Bau der Berliner Mauer, sowie Öffnungsbewegungen und drastische Kursänderungen beispielsweise im Kultursektor. Zudem waren berufliche Aufstiegsmöglichkeiten beschränkt: vor der Wende waren Führungspositionen mit Vertretern der Aufbaugeneration besetzt, und nach der Wende wurden Gleichaltrige aus den alten Bundesländern dafür vorgesehen.

Verständigungsprobleme in Schwedt

Die Handlung in *Gedissi*⁴ kreist hauptsächlich um den 14-jährigen Alex und seinen alleinerziehenden Vater, der im Zuge der Vereinigung arbeitslos geworden ist und nach dem Tod seiner Frau orientierungslos. Alex bleibt oft sich selbst überlassen und treibt sich auf der Straße rum, um die Zeit totzuschlagen und auch, um der Misere zu Hause und der offensichtlichen Verwahrlosung zu entfliehen. Die Jugendlichen, denen er sich angeschlossen hat, trinken, hören laute Musik und einige sind leichte Beute für Neonazis. Alex gehört nicht dazu, kommt jedoch in große Schwierigkeiten, als er des Mordes an einer alten Frau verdächtigt wird. Dieser hatte er geholfen, ihre Einkaufstaschen in die Wohnung zu tragen und sie somit als letzter gesehen. Ganz unschuldig ist er nicht, denn er stiehlt etwas Geld als ‚Lohn‘ für seinen Dienst. Aufgrund der Mordvorwürfe, die ein großes mediales Echo hervorrufen, wendet sich die Jugendclique von ihm ab. Mit Hilfe zweier neugewonnener Freunde, seines Vaters und seiner großen Schwester, kämpft

⁴ *Gedissi* ist das erste Jugendbuch von Daniel Höra. Es ist in einigen Bundesländern Schullektüre und seit 2015 in einer Neuauflage bei ars edition erschienen. Höra hat weitere Jugendromane veröffentlicht, zum Beispiel *Braune Erde* (2012), ebenfalls mit einem Handlungsort in Ostdeutschland, in dem Neonazis ein Dorf unterwandern. Presseurteile zu *Gedissi* heben die Realitätsnähe hervor: „realitätsnah und ohne dröhrende Belehrung“, „glaublich und authentisch“ (Lesemann 2009), und verweisen zugleich auf die thematische Zuspitzung: „Höra zeichnet im Plattenaugebiet eine eindimensionale Klischeewelt aus Nazis, Perspektivlosigkeit, Alkoholismus und Armut“ (Grimmer 2009); „Würden die Coen-Brüder aus Brandenburg kommen, sie hätten sich diesen Stoff ausgesucht für eines ihrer Road Movies. Wie man mit soviel Realistire und Milieuirone ein echt deutsch-deutsches Kriminalstück hinbekommt ist ein kleines Wunder und ein großer Lesespaß.“ (Eselsohr, Februar 2009, zitiert nach Höra, Homepage).

er nun um die Wiederherstellung seines ‚guten‘ Rufs und ihm gelingt es, den wahren Täter zu überführen. Der Kriminalfall dient als narrative Klammer und Spannungsbogen für die Gesellschaftsbeschreibung, in der für die Analyse das Augenmerk auf dem Verhältnis zwischen Vater und Sohn liegen wird.

Der Titel dieses Beitrags „Hätte ich unser Leben zeichnen müssen, hätte ich es grau gemalt“ (14)⁵ ist dem Buch entnommen, denn so empfindet der Protagonist Alex sein Leben. Grau als eine sogenannte Nichtfarbe steht oft für Armut, Depression, Einsamkeit, Traurigkeit und Trübsinn und hier vor allem für eine Perspektivlosigkeit. Als grau und eintönig werden die Plattenbausiedlungen charakterisiert⁶, die eine wichtige Rolle in der Erzählung spielen, da sie mit den Erfahrungen der gesellschaftlichen Veränderungen korrespondieren.

Die Familie wohnt in Schwedt und die Depressionen des Vaters verstärken sich dadurch, dass er sowohl seine Frau als auch kurz nach der Wende seinen Job als Ingenieur verloren hat. „Arbeitslosigkeit und Langeweile hatten den Alten immer mehr absacken lassen. Seit mindestens 15 Jahren hatte er keinen Betrieb mehr von innen gesehen“ (12), sagt Alex und bereits am Tonfall der Beschreibungen wird deutlich, wie wenig Achtung er vor seinem Vater hat. Als Chemieingenieur „mit großem Auto und großer Kohle“ (12) und einst geachtetes Mitglied der Gesellschaft, gehört der Vater, der als ein Vertreter der integrierten Generation gedeutet werden kann, zu den Wendeverlierern. Er rettet sich mit Alkohol über die Tage und überlässt Alex und seine ältere Schwester sich selbst. Dieses Nebeneinanderherleben markiert eine Form der Sprachlosigkeit, bei der der Elterngeneration, von Arbeitslosigkeit und einem gesellschaftlichen Abstieg betroffen, die Kraft fehlt, sich mit ihren Kindern auseinanderzusetzen. Alex hat damit kaum Probleme, denn er fühlt sich im Plattenaugebiet eingebunden in einen Freundeskreis, dem es ähnlich ergeht. Die Jugendlichen erleben sich als eine orientierungslose Generation in einer Stadt, der die Wende die Seele geraubt hat:

In Schwedt gab es eine verlorene Fußgängerzone mit einem verrotteten Brunnen, auf dem die Tauben nisteten und dessen Farbe unter der ganzen Scheiße nur noch zu erraten war. Und es gab die Tanke, vor der sich freitagsabends immer die Racer

⁵ Alle Zitate sind entnommen aus: Höra 2013 [2009].

⁶ Christine Hannemann geht auf den Unterschied einer Binnenwahrnehmung und Außenwahrnehmung ein, der bereits zu DDR-Zeiten existierte. Während Bewohner ihre Großsiedlung in positiven Tönen beschreiben, wurden sie von Bewohnern anderer Wohnviertel als „grau, langweilig und anonym, als Schlafstädte“ angesehen (Hannemann 2005: 134).

Die Covergestaltung der verschiedenen Ausgaben des Buches interpretieren das Thema auf verschiedene Weise: Die Ausgabe, die in diesem Artikel genutzt wird, stellt im Hintergrund einen Plattenbaublock dar, der mit einem Bauzaun abgesperrt ist, somit Distanz signalisiert und Verfall andeutet. Die E-Buch Ausgabe hebt mit einer hauptsächlich in schwarz-weiß gehaltenen Farbgebung Plattenbauten hervor, die als trist oder als bedrohlich wirkende Wohngebäude empfunden werden können.

trafen, um mit ihren aufgemotzten Karren Rennen gegeneinander zu fahren. Oder um mit durchgedrehten Reifen vor den Bullen zu flüchten. (13)

Die Stadt, nach dem Krieg aufgebaut als Vorzeigeobjekt einer modernen sozialistischen Industriestadt, in der Petrochemie für Wohlstand sorgte, hat ihre Rolle ausgespielt: geblieben ist Tristesse und sind diejenigen Bewohner, die nicht auswandern wollen oder können. Doch während es eine Sache ist, selbst kritisch über die Trostlosigkeit des Ortes zu reflektieren, ist es eine andere, dies aus der Perspektive des aus Köln eingeflohenen RTL-Reporters Andy zu hören, der eine Reportage über die Familie dreht:

Dann ging es los. Eine Autofahrt durch unsere Siedlung und Andys Stimme aus dem Off: „In diesem Viertel leben gestrandete Existzenzen, deren Dasein aus Erinnerungen an bessere Tage und dem Gang zum Supermarkt besteht, wo sie sich mit billigem Bier eindecken“. Dann kam unser Block. Davor lungerten ein paar Besoffene herum, ein paar Glatzen latschen vorbei, darunter Schädel. Die Kamera zeigte Müllhaufen, eingeschlagene Fenster, Graffitis. Man hatte den Eindruck, das Ganze wäre in irgendeinem Slum in der dritten Welt gedreht worden. So schlimm war es eigentlich nicht. Sie hatten einfach die beschissensten Ecken gefilmt. (89)

Alex' Beschreibung der Fernsehreportage arbeitet mit einem ständigen Wechsel einer Innen- und Außenperspektive. Einer Medienlogik, die die Außenperspektive darstellt und durch die Kameraführung und Interviewtechnik auf Polarisierung abzielt, wird Alex' kritischer Blick gegenübergestellt, der ebenfalls den miserablen Zustand des Wohnviertels wahrnimmt, ihn jedoch mit seiner Innenperspektive wieder relativiert. In seinen Ausführungen zu Schwedt und auch hier direkt zum Wohnviertel könnte Scham angelegt sein oder aber Resignation, weil er mit solchen Verhältnissen aufgewachsen ist. Sehr viel emotionaler reagiert er, als die Reportage ins Persönliche eindringt:

Dann war Andy zu sehen, wie er vor unserer Wohnungstür stand. Die Kamera zeigte noch schnell die zerbrochene Glühbirne in der Lampenfassung und die Graffitis an der Tür. Dann ging die Tür auf, der Alte stand da und die Kamera folgte ihm ins Wohnzimmer. Wir sahen dann uns im selben Wohnzimmer sitzen, das war ziemlich irre, als ob wir eine Parallelexistenz führen würden, oder so was.

Und dann kam das Interview mit dem Alten, aber es war jetzt völlig anders. Im Original hatte der Alte gesagt: „Wir haben dieses Land aufgebaut. Diese Hände haben dazu beigetragen. Und jetzt geht alles den Bach runter“.

Und Andy hatte das Ganze umgedreht: „Jetzt geht alles den Bach runter“. Dann die erhobenen Hände des Alten. „Diese Hände haben dazu beigetragen“. (89)

Das hier durch den Blick von Alex geschilderte Anschauen der Fernsehreportage hat eine zentrale Bedeutung: Die Szene wird im Buch bereits vorher beschrieben, als sie gefilmt wurde und der Reporter sich „angewidert“

in der Wohnung umschaute (75). Vorausgeschickt werden muss zudem, dass das Leben dieser ostdeutschen Familie nur deshalb filmwürdig ist, weil Alex die alte Frau ermordet haben soll.

Was hier literarisch kondensiert als Denkmuster zu Ostdeutschland zum Tragen kommt, schildert, wie die (Post)Wendegeneration ihr Lebensumfeld erlebt und im Zuge einer Subjektwerdung verinnerlicht hat. Jacqueline Flacke beschreibt, dass Individuen durch diskursive Zuschreibungen, bei denen Machtstrukturen einen entscheidenden Einfluss haben, eine Identität, wie beispielsweise die eines Migranten, Arbeitslosen oder eben Ostdeutschen aufgezwungen wird – eine Identität, die sie nicht entfliehen können (Flacke 2016: 57). Die in der RTL-Reportage aufgerufenen Bilder von Ostdeutschen, die als rückwärtsgewandte gestrandete Existenzien Schuld an ihrer eigenen Misere haben, werden in Analysen der Medienforschung bestätigt, denen zufolge Ostdeutsche in der Nachwendezeit als „überwiegend defizitäre, subalterne Subjekte und als ‚symbolische Ausländer‘“ dargestellt werden und sich einem einseitig geprägten öffentlich medial vermittelten DDR-Geschichtsbild ausgesetzt sehen (Flacke 2016: 59, 63). Steffen Mau spricht in diesem Zusammenhang von einer „Negativbias“, die Ostdeutschland medial als problembehaftet anlegt (Mau 2024: 70). Alex registriert dies mit Erstaunen, denn er erkennt sich weder in der Beschreibung des Wohnviertels noch in der Aufnahme seiner Familie wieder. Ungleiche Machtverhältnisse werden sowohl mit Sprache als auch nonverbal ausgedrückt: die Schwester, die bereits bei der Interviewanfrage einen Betrug wittert, schweigt zu den Fragen des Reporters aus dem Westen, während der betrunkene Vater sich durch Tiraden blamiert und Alex sich erniedrigt fühlt und deshalb sprachlos bleibt: „Beim Rausgehen tätschelte er (Andy – Anm. C.L.) mir auf den Kopf, als hätte ich ihm ein schönes Kunststück vorgeführt“ (78).

Die zweimalige Darstellung der Szenen beim Drehen und in der Fernsehreportage werden in einer doppelten Brechung beschrieben, bei der Alex in einer Innen- und Außenansicht das Gefühl der Herabwürdigung ergründet und ihm gleichzeitig beim erneuten Betrachten der Szene die Mechanismen auffallen, die ihn und seine Familie zu etwas „Anderem“ werden lassen: „Man sah gleich, dass er (Andy – Anm. C.L.) kein Interesse an uns hatte. [...] Mich glotzte er von oben bis unten an, als wäre ich irgendein widerliches Tier. Er stellte sich als Andy mit Y vor. Was für ein Idiot“ (78). Bezeichnend prallen bereits beim Filmen Welten aufeinander, denn der Westjournalist Andy hat genaue Vorstellungen davon, wie die Familie in Szene gesetzt werden soll und degradiert damit Alex und seine Familie zu Statisten in ihrem eigenen Leben.

Im Umgang mit Medien ungeübt und mit der naiven Hoffnung ausgestattet, dass sich die Westmedien für die Wahrheit interessieren würden, und auch, weil er sich über die Aufmerksamkeit geschmeichelt fühlt und das versprochene Geld für das Interview gut gebrauchen kann, öffnet der Vater das Heim. Aufgrund der staatlichen politischen Inanspruchnahme in der DDR

nahm die „Privatheit im familiären Rahmen einen hohen lebensweltlichen Stellenwert ein“ (Ludwig 2012: 35), der, folgt man der Erzählung, noch mehrere Jahre nach der Vereinigung nachwirkte, somit vom Fernsehteam missachtet und auf eine reißerische Art für die Bestätigung von Vorurteilen ausgenutzt wurde. Und wenn auch die Art Andys, der Menschen nach Erfolg und einem Eigennutzprinzip einzuteilen scheint, überspitzt wirkt, so leuchtet die Filmszene die Transformationsschwierigkeiten aus.

Die traurige und hilflose Figur des Vaters, der als Vertreter der integrierten Generation zum Wohlergehen beigetragen hatte und ebenso Nutznießer des bescheidenen Wohlstandes in der DDR war, sieht sich seiner Lebensleistung beraubt. Es ist insbesondere der Verlust der Arbeit, der dem Vater zu schaffen macht, da sie in vielen Fällen durch den engen Zusammenhalt und gemeinsame außerberufliche Aktivitäten von Arbeitskollegen ebenfalls das soziale Netzwerk verkörperte. Die DDR war eine Arbeitsgesellschaft⁷, in der sich viele über den Stellenwert der Arbeit definierten, die, so wurde es den Bürgern anerzogen, zum Wohl des Staates geleistet wurde. Offenkundig prallen zwischen den Parteien aus Ost und West verschiedene Wirklichkeitsbilder aufeinander, die auf „einer Missachtung sozialer Strukturen, kultureller Mentalitäten und politischer Bewusstseinsformen“ (Mau 2024: 21) beruhen, die eine Verständigung erschweren und von stereotypen Zuschreibungen in den Medien angetrieben werden. Mit der Aussage: „Sich verständigen können heißt eben nicht auch einander verstehen“ (Hellmann 2008: 114) stellt der Sprachwissenschaftler Manfred Hellmann zur Debatte, ob ein unterschiedliches Kommunikationsverhalten in Ost und West zu konfliktbeladener Kommunikation führt. Der Text legt dies nahe. Das Nichtverstehen gesellschaftlicher Spielregeln einerseits eint die unterschiedlichen Generationen von Ostdeutschen, führt andererseits zu unterschiedlichen Verhaltens- und Kommunikationsweisen – die Unterwürfigkeit des Vaters, der die Macht Andys anerkennt, wird durch das trotzige Schweigen von Alex und seiner Schwester kontrastiert, die sich nicht vereinnahmen lassen wollen. Fraglich bleibt, warum die unterschiedlichen Generationen Ostdeutscher zirka 15 Jahre nach der Vereinigung, einer Zeitspanne also, in der es möglich gewesen sein sollte, neue soziale Verhaltensweisen zu erlernen, noch immer eher unvorbereitet auf das Fernsehteam reagieren. Waren Vertreter der integrierten Generation zu unflexibel und zu sehr geprägt von DDR-Ideologie und deren gesellschaftlichen Normen und die Postwendegeneration noch zu unerfahren im Kontakt mit Bundesbürgern oder hängt dies ursächlich mit der Veränderung der Bevölkerungsstruktur und deren Lebenserfahrungen in den Plattenbaugebieten zusammen, die, so stellt es der Text dar, zunehmend von den Verlierern der Wende bewohnt wurden.

⁷ Ludwig 2012: 36.

Das (Nicht)Sprechen über Veränderungen

Doch auch innerhalb der Familie sind Verständigungsprobleme evident. Was sich für den Vater durch eine Desorientierung in den neuen Verhältnissen zu einem Heimatverlust auswächst, über den nicht gesprochen wird, sind für den Sohn die Veränderungen des Wohnviertels, dessen Wandel vom DDR-Prestigeobjekt zum Problemviertel auch für Alex nicht zu übersehen ist. Seine Verbundenheit mit dem Viertel besteht vor allem darin, dass er hier die sozialen Codes versteht, wie sie in Sidos Lied „Mein Block“ repräsentiert werden: „Darin geht es um den Zusammenhalt unter den Homies aus derselben Siedlung. Das war einer unserer Lieblingssongs gewesen“ (70). Bewegungen im Raum und das Erobern von Räumen, auch musikalischen, wird in der Adoleszenzliteratur an Prozesse der Identitätsentwicklung und Selbstfindung geknüpft (Stemann 2019: 2). Auffällig ist, dass sich die Handlungsräume der Postwendegeneration viel draußen im Wohngebiet befinden, und dass sie sich durch besonders martialisches Benehmen und Umgangston von der Schwäche und Rückwärtsgewandtheit der Eltern abheben wollen, was zu einem natürlichen Prozess des Erwachsenwerdens gehört. Hier könnte es zudem als ein Zeichen dafür stehen, dass sie innerfamiliären Konflikten aus dem Weg gehen. Für die ältere Generation ist das Kennen der Spielregeln ebenso eine entscheidende Komponente für Zugehörigkeit, allerdings wird diese durch die neuen gesellschaftlichen Verhältnisse als überholt dargestellt:

„Wir wohnen seit über zwanzig Jahren da“, sagte der Alte grimmig. „Wir gehören zu den ersten Miethern. Wissen Sie, wie schwierig es damals war, eine Wohnung zu kriegen? Die hat man sich nicht einfach gesucht, die wurde einem zugeteilt.“ Oh Mann, jetzt kam wieder dieses DDR-Ding, dachte ich. (52)

Aus der Aussage des Vaters ist noch herauszuhören, dass er einer der Privilegierten war, die im Vollkomfort leben durften (siehe Richter 2006: 70). Mit dem Hinweis auf eine Wohnungszuweisung werden dem Reporter Andy ganz andere Konnotationen vermittelt, nämlich die von Sozialwohnung und geringem Einkommen. Alex hingegen drückt ein ambivalentes Gefühl aus, er liebt seinen Block und dessen Bewohner, kann mit den aufgerufenen DDR-Diskursen jedoch nichts mehr anfangen, auch, weil er sie mit dem Niedergang des Vaters, des Viertels und der Stadt verbindet. Was bleibt ist Ausweglosigkeit und das Gefühl „Menschen zweiter Klasse“⁸ zu sein: „Was war denn mit uns? Wir lebten unser ganzes Leben hier. Mein Vater war in dieser verkackten Stadt geboren. Der konnte nicht einfach weggehen, wohin auch? Man musste eben das Beste draus machen“ (147).

Das, was in der Figur des Vaters und auch in Alex angelegt ist, kann mit dem Begriff Solastalgie von Glen Albrecht zusammengebracht werden, der ein Gefühl beschreibt, das mit Nostalgie verwandt ist, dennoch spezifisch

⁸ Siehe Mau, Lux & Heide 2024: 6.

andere Züge trägt. Albrecht bezieht es auf den Schmerz einer durch Klimaveränderungen unwiederbringlich zerstörten Heimat, die nur noch in der Erinnerung gepflegt werden kann. Ihm zufolge steht der Begriff, der Psyche und Umwelt verbindet, für „ein besonderes Gefühl der Heimatlosigkeit und Schmerz“ (Albrecht 2014: 50), der im Gegensatz zu Nostalgie einen anderen Bezugspunkt aufweist. Während Nostalgie die Sehnsucht nach einem Ort oder einer Zeit beschreibt, die man aktiv verlassen hat oder die vergangen ist, stellt sich mit Solastalgie ein Heimweh ein, das man erlebt, wenn sich das Umfeld negativ verändert.⁹ Höras Protagonisten verweisen auf ein endemisches Heimatgefühl – eine tiefe, untrennbare Verbundenheit mit dem Lebensort Schwedt und insbesondere mit dem Plattenbauviertel – der auf ihrer Geschichte, ihrer kulturellen Verwurzelung mit diesem Ort basiert. Dieses Heimatgefühl scheint für Alex' Familie nicht austauschbar zu sein oder durch einen Umzug an einen anderen Ort replizierbar. Die Gesamtheit der Veränderungen nach der Wende haben zu einem Gefühl der Entfremdung und des Verlustes geführt, obwohl die Familie physisch noch an ihrem Heimatort lebt. Zu psychischen Folgeerkrankungen, die durch Solastalgie ausgelöst werden können, zählen unter anderem emotionale Stumpfheit, Angst, Depressionen oder Aggressionen (Bunz & Mücke 2017). Weitere Auswirkungen können sich als ein sozialer Rückzug und ein allgemeines Gefühl der Hilflosigkeit und Verzweiflung äußern und sich in der Konsequenz zu einem Suizid ausweiten (Bunz & Mücke 2017). Alex, sein Vater und die anderen Bewohner der Plattenbausiedlung erleben, wie sich diese unwiederbringlich verändert, was sowohl die nachbarschaftliche Gemeinschaft als auch das Wohnviertel betrifft. Der Niedergang der einst als modern und zukunftsgewandt aufgefassten Plattenbauten setzt ein starkes Symbol für die erlebte Entwertung ihrer Bewohner und ihre Sprachlosigkeit. In diesen als zerbrechlich geschilderten Lebensumständen geben die West-journalisten den Ton vor, denn sie wissen, wie ein erfolgreiches Leben auszusehen hat.

Alex beschreibt seine Traurigkeit, als er allein in der alten Wohnung seines nach dem Westen verzogenen Freund Matze umherstreift, die in einem leergezogenen Wohnblock liegt. Auch zwischen Ostdeutschen entstand eine Kluft, zwischen denen, die das Land verließen und denen, die blieben:

Matzes Wohnung lag im dritten Stock. Jedes Mal, wenn ich hochging, stellte ich mir vor, es wäre wie früher und ich würde ihn besuchen. [...] Aber wenn ich erstmal in der Wohnung war, war es vorbei. Da war nichts außer Schutt und Wände voller Löcher, durch die der Wind reinpifft. Aber wenigstens hat das dem Schimmel den Rest gegeben. In allen Wohnungen gammelten die Wände und Decken. Bei uns auch. Ich hatte schon mal überlegt in unseren Palast ein Loch in die Wand zu hauen, damit die Sporen sich endlich verpissten. [...] Bei Matze

⁹ Albrecht fasst dies zusammen als: „In brief, solastalgia is a form of homesickness one experiences when one is still at home“ (Albrecht 2006: 35).

hatte ich oft zu Abend gegessen. Sie behandelten mich immer wie einen aus ihrer Familie. In der leeren Küche hatte ich manchmal das Gefühl, ich könnte das Essen noch riechen. (35-36)

In der Erzählung sprechen Alex und sein Vater nie direkt miteinander über ihre Erfahrungen und so entsteht der Eindruck, dass der Vater in seinem früheren Leben gefangen bleibt und ihm nachtrauert – ein Leben, das zu DDR-Zeiten erfolgreich war. Doch auch Alex, nach der Wende geboren, drückt Solastalgie aus, wenngleich eher als Verbundenheit mit seinem „Block“ und weniger mit Bezug auf eine DDR-Vergangenheit. Seine Sprachlosigkeit manifestiert sich darin, dass er einsam durch Wohnblöcke streift, die dem Abriss geweiht sind. Dort denkt er mit Wehmut an Freunde und deren Familien, die weggezogen sind. In der Migrationsforschung beschreibt man, dass das Zugehörigkeitsgefühl zum Aufnahmeland für die jüngere Generation im Wesentlichen dadurch geprägt wird, welchen sozio-ökonomischen Status und Erfolg die Eltern im Aufnahmeland erreichen (Bahr & Lorek 2016: 261). Dies auf die (Post) Wende- und Alex' Familiensituation mit einem arbeitslosen und oft alkoholisierten Vater bezogen, verdeutlicht, dass er zu den Verlierern gehört.

Dass die Handlung in einem Plattenbau angesiedelt ist, arbeitet diesen Aspekt einer gesellschaftlichen Umbewertung noch prägnanter heraus. Nach Christine Hannemann fand in den 1990er Jahren eine Politisierung statt, bei der die „Erfahrungen mit der Entwicklung des westdeutschen Großsiedlungsbestandes zu sozialen, städtebaulichen und baulich-technischen Problemgebieten“ (Hannemann 2005: 150) auf die ostdeutschen Gebiete übertragen wurden. In *Gedisst*, was so viel wie schmähen und verächtlich machen bedeutet, verknüpft Höra die Klischees von Plattenbauten als Problemgebiete mit der Perspektivlosigkeit ihrer Bewohner. Die krisenhafte Situation, in der sich die Familie aufgrund der Mordanschuldigungen befindet, hilft jedoch die Sprachlosigkeit zwischen den Generationen zu durchbrechen, als der Vater mit den Worten „Ganz egal, was passiert ist, du bist und bleibst mein Sohn“ (27) auf Alex zugeht. Viel helfen kann er ihm nicht, aber sein Zuspruch stärkt Alex und ihm gelingt es am Ende der Erzählung mit der Hilfe zweier Freunde seine Unschuld zu beweisen.

Sprachlosigkeit in Velgow

*Elektrische Fische*¹⁰ beschreibt drei Generationen, die miteinander um ein Ankommen ringen. Die irisch-deutsche Familie Keegan besteht aus Emma, die etwa dreizehn Jahre alt ist¹¹ und ihre Sichtweise wiedergibt, dem großen Bruder Dara, der kleinen Schwester Aiofe und Mutter Sonja. Nach der Trennung vom irischen Vater ziehen sie nach Deutschland zu den Eltern

¹⁰ Alle Zitate im Folgenden sind aus Kreller 2019.

¹¹ Ein genaues Alter wird nicht angegeben, Inger Lison erwähnt, dass Kreller eine 13-Jährige beschreibt (Lison 2020).

Sonjas nach Mecklenburg-Vorpommern. Für die Mutter steht die Auseinandersetzung mit ihren Eltern an, die weder ihren Wegzug nach Irland noch ihre Heirat gutgeheißen hatten, dennoch Tochter und Enkel bei sich aufnehmen. Emma und ihre Geschwister müssen den Verlust ihrer Heimat verarbeiten, die Großeltern kennenlernen und sich in eine neue Gesellschaft einfügen, die resigniert und wie erstarrt wirkt, weil ihre Bewohner nicht mit den massiven gesellschaftlichen Veränderungen Schritt halten können. Maren Eckart liest deshalb *Elektrische Fische* als eine Migrationserfahrung und hebt die prozessuale Beheimatung von Emma und ihren Geschwistern in Deutschland hervor, die sich als ein „Dazwischensein“ schildern lässt und sich „zu einer hybriden Identitätskonstruktion“ auswächst (Eckart 2024: 9).

Heimatverlust und Sprachlosigkeit werden als thematische Aspekte eng miteinander verknüpft und prägen das Miteinander. Bereits die Ankunft der Keegans im kleinen Dorf Velgow gestaltet sich dramatisch, denn die jüngste Schwester Aiofe weigert sich fortan zu sprechen. Ihre ältere Schwester Emma kann diese Reaktion nachempfinden, denn auch sie hatte den Wegzug aus Irland nicht gutgeheißen. Sie beschreibt prägnant ihre eigenen Gefühle: „[...] habe hier nichts verloren, nicht hier. Nur anderswo. Alles.“ (35). Von Rezessenten wurde die besondere Sprache¹² im Text hervorgehoben, die wie ein „emotionaler Spiegel“ (Haller o.J.) wirkt.

Beim Lesen fallen verschiedene Dimensionen von Sprachlosigkeit auf: die der kleinen Schwester, die das Sprechen verweigert, die Emmas, die sich trotz ihres deutschen Wortschatzes verloren fühlt und auch die der Mutter, deren Rückkehr wie eine Niederlage dasteht.¹³ Emma kommentiert sowohl diese Sprachlosigkeit in der Familie mit den Worten „Ich weiß nicht, wie sich diese Tage für meine Mutter und meine Geschwister anfühlen. Keiner erzählt, wie es ihm geht.“ (15), als auch das beredte Schweigen zwischen den älteren Generationen:

Seit wir hier sind, geht es auch im Haus meiner Großeltern zweisprachig zu. Es gibt das Schweigen meiner Mutter und das Schweigen der Großeltern, sie

¹² In Rezensionen wird bei diesem mit Preisen ausgezeichneten Roman darauf verwiesen, wie es der Autorin gelingt, Sprache mit Gefühlen zu verbinden. Ulf Cronberg hebt hervor, dass „mit einer sehr literarischen Sprache nicht nur die innere Gefühlslandschaft, sondern auch die äußere Umgebung vor den Augen des Lesers“ entsteht. (Cronberg 2019). Karin Haller urteilt: „Die Autorin vermittelt die Gefühle der Figuren, in dem sie Sprache als emotionalen Spiegel einsetzt, ausdruckstark, am Punkt formuliert, mit vielen ungewöhnlichen Bildern“ (Haller o.J.). Lison bezeichnet das Buch als eines, in dem „gegenwärtig präsente, aber auch zeitlose Themen wie Heimat, Ent- und Verwurzung, Herkunft, Fremdheitserfahrung, die verzweifelte Suche nach Zugehörigkeit, Identitätsfindung, Sehnsuchtsorte, Sprachlosigkeit, Scheidung, Freundschaft und die erste Liebe auf leise und behutsame Art und Weise aufgegriffen und kunstvoll miteinander verwoben werden“ (Lison 2022: 230)

¹³ Lison schreibt in ihrer Kritik dazu: „Aber die Auswirkungen auf eine kindliche (Aoife), jugendliche Seele (Emma) und erwachsene Seele (Mutter), die solch eine plötzliche Entwurzung mit sich bringen, sind zumindest in einigen relevanten Punkten vergleichbar“ (Lison 2020).

benutzen es wie ein Gespräch, schweigen hin, schweigen her. Dabei müssten sie sich nach 20 Jahren eigentlich eine Menge zu erzählen haben. (17)

In der Handlung müssen drei Generationen zueinanderfinden. Die Großeltern, die zur funktionierenden oder integrierten Generation gerechnet werden können und die schon immer in Velgow leben, die Mutter, die als junge Frau der entgrenzten Generation gleich nach der Wende den Ort und das Land verlassen hat und ihre Kinder, die der Postwendegeneration angehören und im Ausland aufgewachsen sind. Emma vermittelt darüber ihre Einsichten und bereits ihre ersten Eindrücke von dem kleinen mecklenburgischen Ort Velgow sind vor allem negativ konnotiert: „schon jetzt ist alles falsch, die Landschaft und die fremden Häuser“ (8). Emma und ihre Geschwister haben keinerlei Anbindung – weder an den Osten Deutschlands, an Velgow, noch an ihre Großeltern mütterlicherseits, die sie zum ersten Mal treffen. Das Deutschlandbild der Kinder ist abgesehen von einigen Klassenfahrten nach Hamburg und Berlin im Wesentlichen durch das Heimweh der Mutter geprägt, das bereits in Irland für Unsicherheit bei den Keegan-Geschwistern gesorgt hatte:

Unsere Mutter hat uns außer ihrer Sprache und ihren nutzlosen Geschichten nicht viel beigebracht. Höchstens, dass wir ihr besser aus dem Weg gingen, wenn sie mal wieder einen ihrer berüchtigten Heimwehanfälle hatte. Wir lebten im Heimweh unserer Mutter, vor allem in den letzten Jahren. (27)

So ist es nicht verwunderlich, dass es besonders die deutsche Sprache und die kulturellen Konnotationen sind, die Emmas erste Begegnungen kompliziert gestalten. Metaphorisch verbindet sie dabei Sprache mit einer missglückten Orientierung im Raum: „Ich bin in einem Deutsch gelandet, in dem ich mich immer wieder verlaufe“ (16). Begriffe wie *Thälmann*, *Achterport* oder *Tranbüddel* (16, alle kursiv im Original), Broiler, Kapernklopse, VEB Mifa Sangershausen (48) sind für sie fremd. Immer wieder kommt Emma auf ihr Dazwischensein zurück, bezeichnet sich als „halb“ (10) oder verknüpft die Sprache mit ihrem eigenen Heimweh nach Irland: „Die englische Sprache bin ich. Deutsch spreche ich nur“ (17). Das Englische gibt Rückhalt und wird zu der Sprache, mit der sich Emma und ihre Geschwister vom neuen Wohnort abgrenzen können. Stemmann zufolge können die Veränderungen in der Adoleszenz per se als ein „Dazwischensein“ aufgefasst werden und damit zusammenhängende Selbstfindungsprozesse werden auf den Handlungsebenen der Romane häufig als Krisensituationen exponiert (Stemmann 2019: 5).

Aber auch ihre Mutter muss sich nach ihrer Rückkehr an neue Ausdrücke wie *Lügenpresse* (8, kursiv im Original) erst gewöhnen, während andere, wie *Schwabes feinste Backwaren* (11, kursiv im Original), von ihr mit einem Lächeln bedacht, das Heimatgefühl erneuern. Die Rückkehr in die ostdeutsche Heimat gestaltet sich kompliziert und ist verknüpft mit der

Erinnerung an Kindheit und DDR. Als junge Frau der entgrenzten Generation war ihre Liebe zur Rockgruppe U2 der Auslöser dafür, nach der Wende die erstbeste Möglichkeit zum Auswandern nach Irland zu nutzen (92). In Irland hatte sie weder eine richtige Ausbildung absolviert noch die Unstimmigkeiten mit ihren Eltern aus dem Weg geräumt, die ihren Weggang und die Heirat missbilligten. Zurück in Deutschland muss sie erkennen, dass ihre „Nostalgie ohne Wirklichkeitsbezug“, wie Eckart es zusammenfasst (Eckart 2024: 12), ihr einen Neuanfang erschwert und Emma stellt fest: „Auch meine Mutter sieht immer noch nicht so aus, als hätte sie wirklich verstanden, dass sie wieder zu Hause ist, in ihrem Zuhause, und dass sie hier der einzige Mensch ist, der eigentlich kein Heimweh haben dürfte“ (39). In einem Gespräch mit Emma äußert die Mutter resigniert: „Ich hab versucht, mein Heimweh zurückzuholen. Das Heimweh, das ich all die Jahre hatte und das in meiner Nase immer nach Schwabes Brot gerochen hat. War sinnlos, leider. Das Heimweh nach Velgow ist in Dublin geblieben“ (142). Kreller arbeitet die starke gefühlsmäßige Komponente von Heimat heraus, die sowohl an bestimmte Orte, als auch an Gerüche und Geschmackserinnerungen gekoppelt ist. Die Aussagen der Mutter verweisen zudem darauf, dass es für sie eine Nostalgie, im Sinne eines starken Verlangens nach einer Heimkehr (Albrecht 2006: 47–48) zwar gibt, an die sie in der Realität durch die Weiterentwicklung von Menschen, Orten, Gesellschaften nicht wieder anknüpfen kann.

Im Text bleibt unbestimmt, ob die Mutter und die Großeltern sich aussprechen oder ob sie dies vermeiden und trotzdem gemeinsam eine Zukunft anstreben. Der Lauf der Handlung zeigt, dass sich die Familienmitglieder aneinander gewöhnen und verdeutlicht, dass Beheimatung ein Prozess ist (siehe dazu Eckart 2024). Ein Zeichen dafür ist, dass sich der Kreis sozialer Kontakte erweitert und Emma beispielsweise ihren Klassenkameraden Levin als Freund gewinnt.

Die Sprachlosigkeit zwischen den Generationen wird überwunden durch viele Gesten, die dies zeigen. Emma reflektiert „Sie heißen uns willkommen“ (102) als sie sieht, dass ihre Großeltern ihre Gewohnheiten ändern und beispielsweise einen Kalender mit Bildern von Irland aufhängen (103) oder eine irische Steinmauer nachbauen, die den alten Gartenzaun ersetzt (103). Damit sie nicht mehr nur auf einer Matratze auf dem Boden schlafen muss, zimmert der Großvater ein Bett für Emma und schafft somit etwas Bestehendes, gespiegelt darin, dass „Kopfkissen“ zu ihrem deutschen Lieblingswort wird (154). Signifikant für ihr Ankommen oder das Zurückholen ihrer Heimat beginnt die Mutter bei Bäcker Schwabe zu arbeiten. Aoife erobert sich ihr Sprechen und ihre Fröhlichkeit zurück und Emma, die die gesamte Erzählung über ihre Flucht nach Irland plant (siehe dazu Lison 2022), bleibt in Deutschland, wenngleich noch zögernd: „*[I]ch bin jetzt da, könnte ich rufen, aber ich sage es nicht, weil ich nicht weiß, ob das stimmt*“ (181, Kursivierung im Original). Einzig der Bruder Dara, der sich auf den ersten

Blick schnell und gut in Deutschland eingelebt und Anschluss gefunden hat, wird im Erwachsenenalter nach Irland zurückgehen, weil er nie richtig heimisch in Deutschland geworden ist.

Vergangenheitsbewältigung der Zurückgebliebenen

Viel Zeit ist in der Erzählung seit dem Mauerfall vergangen und nur wenige Verweise auf die DDR verstärken den Eindruck, dass Gesellschaftssysteme wie Kulturen vergänglich sind und zu Geschichte werden. In einer Szene laufen Emma und ihr gleichaltriger Schulfreund Levin in Stralsund an einem alten Fischkutter vorbei, dessen abgeblätterte Farbe Reste des Namens „mbari“ offenbart und mit dem sich ein alter, weißhaariger Mann beschäftigt, der von einem anderen mit dem Namen „Jan Töller“ begrüßt wird (110). Beide Kinder reagieren nicht, da sie, lange nach der Wende geboren, nicht wissen, was es bedeutet. Der Zugang zur DDR-Geschichte und Kultur, noch sehr präsent in der Generation der Großeltern und Eltern, ist für Emma und Levin bereits verloren. Für die (jungen) Leser des Buches wird er in einem umfangreichen Glossar erarbeitet. Doch auch in diesem fehlt der Hinweis auf *Tambari*, eines der erfolgreichsten Kinderbücher des DDR-Schriftstellers Benno Pludra, der sich somit als intertextueller Verweis nur noch bestimmten Lesern erschließt.¹⁴ In *Tambari* gerät Jan Töller, ein 12 Jahre alter Junge, in Konflikte mit den Erwachsenen, als er einen alten abgewetzten Kahn wieder flott machen will. Sein Wunsch wird von der Umgebung als rückwärtsgewandt angesehen. In Pludras Text sind, wie bei Kreller, Verständigungsschwierigkeiten und nostalgische Gefühle, etwas bewahren zu wollen, was am Zerfallen ist, thematisch angelegt. Dafür steht beispielhaft in *Elektrische Fische* das Glossar, das typische DDR-Wörter, irische, englische und auch andere deutsche Begriffe alphabetisch sammelt, erklärt und somit aufbereitet. Das Glossar könnte jedoch auch eine Bündelung des Sprachrepertoires der Keegan-Geschwister darstellen, ein Sammelsurium, in dem sich unterschiedliche kulturelle Ausdrücke so nach und nach zu einem Ganzen vermischen. Gleichzeitig ist es ein Archiv, mit dem Veränderliches und Vergängliches tradiert wird.

Am kleinen trostlosen Ort Velgow ist die Geschichte vorbeigezogen und hat das Dorf und seine Bewohner zurückgelassen: „Wir fahren durchs Dorf und der deutsche Großvater zeigt auf etwas, das mal ein Laden gewesen sein muss. Über der Tür steht verblichen OBST GEMÜSE FEINFROST, er sagt: „Konsum: dichtgemacht“ (11). „Dichtgemacht“ beschreibt hier den Verfall der Gegend, den Emma bei Ausflügen mit dem Fahrrad bemerkt, wo sie

¹⁴ Im Kinderzimmer ihrer Mutter studiert Emma die Buchrücken anderer DDR-Jugendbücher wie *Wasseramsel* (1984), *Weiße Wolke Carolin* (1980) und *Frank und Irene* (1958), jedoch ohne sie aus dem Regal zu nehmen oder zu öffnen (130). Im Glossar heißt es dazu, dass diese Bücher zu den schönsten und populärsten Liebesromanen für junge Leser in der DDR gehören (191) und angemerkt werden kann, dass diese Bücher einen Querschnitt aus fast 30 Jahren DDR darstellen.

leergezogene Dörfer passiert. Es symbolisiert zudem den Zustand der verschlossenen Menschen, die sich wie abgeschnitten von der neuen Zeit vorkommen. Melancholie und der Wunsch nach einem Stehenbleiben in der Vergangenheit, liegen über der Beschreibung der Gegend:

Rechnet ihr bloß nicht mit Farben, vor allem nicht mit Grün, hatte meine Mutter vor ein paar Tagen über diese Landschaft gesagt. Als wir mit dem deutschen Großvater zum Einkaufen fuhren, an alten grauen Betonklötzen vorbei, die er *Neubauten* nannte, in einem Supermarkt, der bei ihm *Kaufhalle* hieß. (31, Hervorhebungen im Original)

In den Bemerkungen der Mutter wird noch ihr Bild der DDR angedeutet, mit dem sie sich nach der Rückkehr wieder konfrontiert sieht und dass sie nun ihren Kindern andeutungsweise erklärt, die es in den alten grauen Betonklötzen wiedererkennen. Mit Typographie signalisiert Kreller den Zugang zu Geschichte – die Großbuchstaben in OBST GEMÜSE FEINFROST ohne weitere Erklärung sind Überbleibsel, die nur eingeweihten, wie den Großeltern und der Mutter, als typische Schilder an ehemaligen Einkaufsläden verständlich sind. Die Kursivierungen von *Neubauten* und *Kaufhalle* im Text hingegen können auf Emmas Lernen neuer Vokabeln hinweisen oder aber als ihre Reaktion auf Paradoxe gedeutet werden, wenn alte Betonklötze noch immer unter der Bezeichnung Neubau firmieren.

Emma, als aufmerksame Beobachterin, erkennt in der Traurigkeit des Opas, dessen drei Töchter nach der Wende Velgow verließen – Emmas Mama nach Irland, eine Tochter nach Rostock und die dritte nach Hamburg – auch einen gewissen Zorn der Zurückgelassenen darüber, wie das Leben verlaufen ist: „[d]er Zorn sitzt in ihm drin und fährt ihm als Falten die Stirn entlang, sein Zorn ist ganz leise, aber immer da“ (69). Dies könnte ein Baustein für die schwer zu überwindende Sprachlosigkeit zwischen der Mutter und den Großeltern sein. Sie ist jedoch auch in der Generation der Mutter spürbar und manifest. Emmas und Levins Mütter waren einst Schulkameradinnen und treffen sich im Dorf wieder. Beide sind auf unterschiedliche Weise nach der Wende gestrandet und unglücklich. Ihr Streit entspinnt sich an der unterschiedlichen Bewertung des „hässlichsten Turnschuhpaar[es]“ (134), das symbolisch für die Vergangenheit und Lebenswege herhalten muss. Die Mutter nennt es abschätzig „Marke DDR“ und Levins Mutter „Marke Essengeldturnschuhe“ (134), weil diese Schuhe so viel gekostet haben wie der Wochenbetrag für die Schulspeisung. Soweit scheint Einigkeit zu herrschen, zumindest in der Bewertung der DDR-Vergangenheit. Levins Mutter, mittlerweile psychisch schwer erkrankt, wirft Sonja Keegan jedoch vor, nichts im Leben zustande gebracht zu haben und drückt ihre Ressentiments aus mit den Worten: „Ein halbes Leben vertrödelt“ (137). Beide Mütter können, obwohl sie zu Wendezeiten jung genug für einen Aufbruch waren, zu den Verlierern gezählt werden. Sie sind in Velgow gestrandet.

Aus dem Blickwinkel der Generationenforschung und insbesondere der Vereinigungsforschung (Mau, Lux & Heide 2024) ist es aufschlussreich, die missglückten Transformationen der hier geschilderten Figuren näher zu betrachten. In der Generation der Großeltern, die der funktionierenden oder integrierten zugerechnet werden können, ist die regionale Verbundenheit mit Ostdeutschland (Mau, Lux, & Heide 2024: 3) augenfällig; die Oma redet von „„denen im Westen“, als wäre es ein völlig anderes Land“ (144), wie Emma registriert. Ihre Aussagen über den Westen können als eine resignierte Akzeptanz der neuen Gesellschaftsverhältnisse gedeutet werden und resultieren in dem Versuch, die eigene kleine heile Welt – bestehend aus der Familie und Kontakten zu anderen Dorfmitgliedern – aufrechtzuerhalten. So wird die Sprachlosigkeit, die innerhalb der Familie spürbar ist, auch auf andere gesellschaftliche Prozesse und den Westteil der Bundesrepublik ausgeweitet, die als fremdartig wahrgenommen werden. Die neu gebaute irische Steinmauer, die den Garten begrenzt, bewirkt somit ein neues Einmauern.

Von der Mutter wird der DDR-Vergangenheit wie auch dem Ost-Diskurs kaum Bedeutung zugewiesen – einzig als Folie für ihr Heimweh, das sich positiv konnotiert am Geruch und Geschmack von Bäcker Schwabes Backwaren zeigt oder aber als negatives Gefühl der Beengtheit, wie im Gespräch mit Levins Mutter durchscheint oder aus ihren sparsamen Kommentaren zur Landschaft. Der „lange Schatten des Lebens in sozialistischen Gesellschaften, der auf Mentalitäten, narrative und politische Kulturen wirkt“ (Mau, Lux & Heide 2024: 5) und der sich in postsozialistischen Transformationsprozessen nachweisen lässt, hat zudem keinerlei sichtbaren Einfluss mehr auf die Keegan-Geschwister, was die These stützt, dass es ein bis zwei Generationen zur Angleichung von Einstellungen bedarf (Mau, Lux & Heide 2024: 5).

Sprachlosigkeit und deren Überwindung

In beiden Erzählungen werden sprachliche (Nicht)Begegnungen auf vielfältige Weisen herausgearbeitet, und Sprache wird als Ausdruck von Heimat und Sprachlosigkeit mit dem Verlust derselben verbunden. Auf einer Makroebene, die gesellschaftliche Annäherung betrachtend, fällt zunächst die missglückte Kommunikation zwischen unterschiedlichen Generationen in Ost und West auf. Die Lage des Dorfes in der Provinz in *Elektrische Fische* führt nicht zu Kontakten. Für die Großeltern ist der Westteil der Bundesrepublik weit weg, die gesellschaftlichen Umbrüche werden zu Hause nüchtern mit „dichtgemacht“ kommentiert, und sie werden nicht zwischen den Generationen besprochen, sondern nur von Emma registriert, als sie durch leere Dörfer radelt. In *Gedisst* werden in der direkten Begegnung mit dem westdeutschen Fernsehteam Mechanismen der Unterordnung und Überordnung verdeutlicht, bei denen sich die ostdeutsche Familie überrannt und missverstanden vorkommt und eine defensive Haltung einnimmt. Alex' Reaktion in der Situation mündet in eine Art widerständiges Schweigen

gegenüber dem Reporter, das zudem die Schamgefühle offen legt, die er gegenüber dem gestrandeten Vater und dem Niedergang seines „Blocks“ hegt. Weder Alex noch Emma lernen Gleichaltrige aus anderen Teilen der Republik kennen, was ihren Erfahrungsradius und auch die Art miteinander zu kommunizieren nur auf ihr nahes Umfeld beschränkt. In Alex’ Fall bricht der Kontakt zu Freunden ab, die in den Westen gezogen sind. Die leergezogenen Plattenbauten sprechen hier eine deutliche Sprache, die für Verlust steht.

Mit dem Ausbalancieren von Verlusten beschäftigt sich auch die Mikroebene in den verschiedenen Generationen der Familien. Sowohl Alex als auch Emma, die als personale Erzähler ihre Sicht auf die Geschehnisse wiedergeben, befinden sich in der sensiblen Phase der Adoleszenz, in der eine Neuorientierung stattfindet. Für beide vollzieht sich diese eingebettet in einen ostdeutschen Nachwendekontext mit fragilen sozialen Beziehungen, die zu Verständnisproblemen führen. Beispielsweise ist es für Emma unklar, in welchem Deutsch sie sich einrichten soll – in dem von Heimweh geschwängerten ihrer Mutter, die jedoch mit der DDR-Vergangenheit abgeschlossen hat oder in dem mit DDR-Vokabular durchsetztem der Großeltern? Höras *Gedisst* wiederum zeigt auf, dass die Auseinandersetzung mit der DDR und den gesellschaftlichen Veränderungen nach der Wende für die Protagonisten eine tägliche Anstrengung bedeutete, bei der die Elterngeneration ziemlich hilflos erscheint und Postwendekinder wie Alex zunächst ebenfalls weder die neuen sozialen Codes des Westens noch die Sprache der Landsleute aus dem Westen oder die der Eltern verstehen. Alex kann als ein Unentschlossener charakterisiert werden. Er trauert einem Gefühl von Heimat und Gemeinschaft hinterher, dass es so nicht mehr gibt, ohne jedoch aktiv nach Alternativen zu suchen. An Krellers *Elektrische Fische* ist zu sehen, dass das Nichtmiteinanderreden über Generationen hinweg die Großeltern, Eltern und Nachwendekinder verbindet. Der Wohnort fungiert dabei oft als Symbol für diese Schwierigkeiten, da er den Verlust der gewohnten Identität und die Anpassungsschwierigkeiten an das Neue veranschaulicht.

Ein zentrales Motiv beider Erzählungen ist das Ausbleiben einer offenen Auseinandersetzung zwischen den Generationen. Diese Sprachlosigkeit kann auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt werden: Zum einen könnte sie auf eine Rücksichtnahme der jungen Generation hindeuten, die Gespräche bewusst meidet, um die Eltern nicht zusätzlich zu belasten – im Wissen darum, wie schwer es diesen fällt, im neuen Leben Fuß zu fassen (Mau 2024: 64). Zum anderen lässt sich dieses Schweigen auch als Ausdruck eines „ungeklärten und nicht selten gehemmten Sprechens über die Vergangenheit“ deuten – ein Zeichen unterdrückter Generationenkonflikte, die sich besonders im familiären Rahmen verfestigten (Mau 2014: 64). Diese fehlende Kommunikation kann beispielsweise die Distanz zwischen Alex und seinem Vater oder die Verständigungsschwierigkeiten zwischen Emmas Mutter und ihren Eltern erklären.

Die Sprachlosigkeit bezieht sich nicht nur auf die DDR-Vergangenheit, über die kaum ein Austausch stattfindet. Auch gegenwärtige Lebensrealitäten und emotionale Herausforderungen bleiben meist unausgesprochen. Lediglich in der Beziehung zwischen Emma und ihrer Mutter wird über enttäuschte Erwartungen gesprochen. Ein weiteres Indiz für das kommunikative Ungleichgewicht ist der Umgang mit DDR-spezifischem Wortschatz in den Erzählungen. In Krellers Text finden sich zahlreiche Begriffe wie ‚Konsum‘, ‚Feinfrost‘ oder ‚Neubauten‘, die jedoch nicht erklärt werden und daher bei den Kindern Verwirrung auslösen. Höra hingegen verzichtet weitgehend auf solche Begriffe – möglicherweise als Hinweis auf den sprachlichen Wandel in der Nachwendezeit, in der sich der westdeutsche Wortschatz zunehmend durchsetzte (vgl. Hellmann 2008: 114).¹⁵

Trotz dieser Sprachbarrieren gelingt es den Figuren in beiden Erzählungen, über nonverbale Gesten Brücken zu schlagen. Diese Gesten erweisen sich als Türöffner zwischen den Generationen. Emmas Großeltern etwa nehmen ihre Tochter und Enkel selbstverständlich wieder bei sich auf und zeigen durch kleine, aber bedeutsame Handlungen – wie den Bau eines Bettes – ihre Zuwendung. Ebenso erkennt Alex' Vater die schwierige Lage seines Sohnes und unterstützt ihn mit den bescheidenen Mitteln, die ihm zur Verfügung stehen – eine Geste, die Alex mit Dankbarkeit wahrnimmt.

Die Erzählungen machen zudem deutlich, dass die verschiedenen Generationen unterschiedlich mit den Herausforderungen des gesellschaftlichen Umbruchs umgehen. Die sogenannte Postwendegeneration beobachtet aufmerksam und sucht ihren eigenen Weg in Abgrenzung zu den Eltern. Ihre Eltern hingegen – der entgrenzten oder integrierten Generation zugehörig – erscheinen desillusioniert: Emmas Mutter etwa scheitert an ihren eigenen Erwartungen, während Alex' Vater den Anforderungen des Neubeginns nicht gewachsen scheint. Im Gegensatz dazu zeigen sich Emmas Großeltern, die der funktionierenden Generation zugerechnet werden können, als anpassungsfähig. Sie finden pragmatische Wege, sich in den neuen Verhältnissen einzurichten. Trotz aller Unterschiede eint die Generationen eines: die Bedeutung familiärer Bindungen. Ob viel gesprochen wird oder wenig – das Band zwischen den Generationen bleibt eine Konstante.

Literatur:

- Ahbe, Thomas (2023), „Zwischen ‚Wiedervereinigung‘ und ‚Kolonialisierung der DDR‘. Was Fahnenwörter über den Umbruch in Ostdeutschland erzählen – und was nicht“, <https://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15497>. Abgerufen 20250309.
- Ahbe, Thomas & Gries, Rainer (2009), *Geschichte der Generationen in der DDR und in Ostdeutschland. Ein Panorama*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

¹⁵ Die unterschiedliche sprachliche Gestaltung kann ein literarisches Mittel sein, sie kann aber auch mit den Biografien der Autoren zusammenhängen.

- Albrecht, Glenn (2014), „Heimweh in der Heimat“. (Deutsche Übersetzung Claire M. Albrecht), in Norbert Jung, Heike Molitor & Astrid Schilling (Hg.), *Vom Sinn der Heimat. Bindung, Wandel, Verlust, Gestaltung – Hintergründe für die Bildungsarbeit*. Opladen: Budrich Uni Press, S. 47–60.
- Albrecht, Glenn (2006), „Solastalgia: environmental damage has made it possible to be homesick without leaving home“, *Alternatives Journal*, vol. 32, no. 4-5: 34–36. https://go.gale.com/ps/i.do?p=ITOF&u=vaxuniv&id=GAL_E%7CA161545303&v=2.1&it=r&sid=bookmark-ITOF&asid=8a58d5c1. Abgerufen 20250309.
- Bahr, Katrin & Lorek, Melanie (2016), „Nähe und Distanz: Bildnerische Reflexionen der Generation Wendekind“, in Adriana Lettrari, Christian Nestler & Nadja Troi-Boeck (Hg.), *Die Generation der Wendekinder. Elaboration eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–278.
- Bunz, Maxi & Mücke, Hans-Guido (2017), „Klimawandel – physische und psychische Folgen“, *Bundesgesundheitsblatt*, 60: 632–639. DOI: 10.1007/s00103-017-2548-3.
- Cronberg, Ulf (2019), „Buchbesprechung: Susan Kreller ‚Elektrische Fische‘“, 29. Dezember 2019, <https://www.jugendbuchtipps.de/2019/12/29/buchbesprechung-susan-krellerelektrische-fische/>. Abgerufen 20241206.
- Eckart, Maren (2024), „Heimweh ist etwas sehr Einsames“. Heimat und Identitätskonstruktion in Susan Krellers *Elektrische Fische*“, in Alexander Bareis, Henrik Henriksson & Mikael Nystrand (Hg.), *Bewegungen. Beiträge zur 14. Arbeitstagung schwedischer Germanistinnen und Germanisten Text im Kontext in Lund, 21.-23. April 2022*. Lund: Lund University, S. 7–20.
- Flacke, Jacqueline (2016), „Zwischen Anrufung und Subjektivierung: Diskursive und narrative Praxen ostdeutscher Identitätskonstruktionen nach 1989 am Beispiel der Wendegeneration“, in Adriana Lettrari, Christian Nestler & Nadja Troi-Boeck (Hg.), *Die Generation der Wendekinder. Elaboration eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–70.
- Geier, Andrea & Süsselbeck, Jan (2009), „Was haben die ‚Trends im Erzählen‘ seit 1990 mit der ‚Generationenfrage‘ zu tun? Einführung in die Konzeption des Bandes“, in Andrea Geier & Jan Süsselbeck (Hg.), *Konkurrenzen, Konflikte, Kontinuitäten. Generationenfragen in der Literatur seit 1990*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Gries, Rainer (2016), „‘Generationen‘ In-between – Kinder des Umbruchs, Kinder der Kriege: die ‚Wendekinder‘ in Europa“, in Adriana Lettrari, Christian Nestler & Nadja Troi-Boeck (Hg.), *Die Generation der Wendekinder. Elaboration eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS, 27–30.
- Grimmer, Kay (2009), „Ein Buch und ein Autor, die wütend machen. Jugendliche diskutierten mit Schriftsteller Daniel Höra über sein Werk *Gedissst*“. *Tagesspiegel* 13.11.2009. <https://www.tagesspiegel.de/potsdam/landeshauptstadt/ein-buch-und-ein-autor-die-wutend-machen-7601902.html>. Abgerufen 20241206.

- Grub, Frank Thomas (2003), „Wende‘ und ‚Einheit‘ im Spiegel der deutschsprachigen Literatur. Ein Handbuch. Band 1: Untersuchungen. Berlin: Walter de Gruyter.
- Haller, Karin (o.J.), „Susan Kreller: Elektrische Fische“. *Institut für Jugendliteratur*. <https://www.jugendliteratur.at/buchtipps/ex-libris/elektrische-fische-exlibris>. Abgerufen 20241206.
- Hannemann, Christine (2005), *Die Platte. Industrialisierter Wohnungsbau in der DDR*. Berlin: Schiler.
- Hellmann, Manfred (2008), „Zur Sprache vor und nach der ‚Wende‘: Ost-West-Kulturen in der Kommunikation“, in Hiltraud Casper-Hehne & Irmtraud Schweiger (Hg.), *Deutschland und die „Wende“ in Literatur, Sprache und Medien Interkulturelle und kulturkontrastive Perspektiven Dokumentation eines Expertenseminars für internationale Alumni der Georg-August-Universität Göttingen vom 8.–13. Juli 2007*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 97–116.
- Höra, Daniel (2013) [2009], *Gedisst*. München: bloomoon.
- Höra, Daniel, Homepage. <http://daniel-hoera.de/>. Abgerufen 20250313.
- Hoyer, Katja (2023), *Diesseits der Mauer: Eine neue Geschichte der DDR 1949–1990*. Original: Beyond the Wall. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Jureit, Ulrike (2017), „Generation, Generationalität, Generationenforschung, Version: 2.0“. *Docupedia-Zeitgeschichte*, 03.08.2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zsf.dok.2.1117.v2>.
- Källström, Lisa & Mikota, Jana (2024), „Nostalgia or nightmare? Recollections of urban childhood“. *Baltic Worlds* 2024: 4: 4–13.
- Kubiak, Daniel & Weinel, Martin (2016), „DDR Generationen revisited – Gibt es einen Generationenzusammenhang der ‚Wendekinder‘?“, in Adriana Lettrari, Christian Nestler & Nadja Troi-Boeck (Hg.), *Die Generation der Wendekinder. Elaboration eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–130.
- Kreller, Susan (2019), *Elektrische Fische*, Hamburg: Carlsen.
- Lesemann, Margit (2009), „Wer immer nur schweigt... Langeweile und Perspektivlosigkeit – Daniel Höra erzählt vom Alltag im Plattenbau“, *Tagesspiegel* 15.03. 2009, <https://www.tagesspiegel.de/kultur/literatur/wer-immer-nur-schweigt-1749730.html>. Abgerufen 20250723.
- Lettrari, Adriana, Nestler, Christian & Troi-Boeck, Nadja (2016), „Einleitung: Der Werkzeugkasten zur Elaboration eines Forschungsfeldes“, in Adriana Lettrari, Christian Nestler & Nadja Troi-Boeck (Hg.), *Die Generation der Wendekinder. Elaboration eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–26.
- Lison, Inger (2022), „„Dazwischen ist kein Zuhause...“: Susan Krellers *Elektrische Fische* im Deutschunterricht, in Sebastian Bernhardt (Hg.), „Ausreifen“ in der Aktuellen Kinder- und Jugendliteratur: Analysen und Didaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 229–250.
- Lison, Inger (2020), „Elektrische Fische“, *KinderJugendmedien.de*. Erstveröffentlichung: 26.03.2020. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/jugendroman/3904-kreller-susan-elektrische->

- fische?highlight=WyJlbGVrdHJpc2NoZSIsImZpc2NoZSIsImZpc2NoIl0
=. Abgerufen am 20241229.
- Ludwig, Andreas (2012), Alltag DDR: Zur Einführung, *Dokumentationszentrum Alltagskultur der DDR. Alltag DDR: Geschichten/ Fotos/Objekte*. Konzeption Andreas Ludwig. Berlin: Ch. Links Verlag, S. 27–40.
- Mau, Steffen, Lux, Thomas & Heide, Julian (2024), „Ost- und Westdeutsche für immer? Zu Wahrnehmungen von Unterschieden und Konflikten zwischen Ost- und Westdeutschen“, *Köln Z Soziol* 76, 1–23 <https://doi.org/10.1007/s11577-024-00949-z> abgerufen 20241205.
- Mau, Steffen (2024), *Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt*. Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2019), *Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Oschmann, Dirk (2023), *Der Osten: eine westdeutsche Erfindung*. Berlin: Ullstein.
- Richter, Peter (2006), *Der Plattenbau als Krisengebiet. Die architektonische und politische Transformation industriell errichteter Wohngebäude aus der DDR am Beispiel der Stadt Leinefelde*. Universität Hamburg, Diss.
- Schweiger, Irmay (2008), „Wendezeiten – Zeitenwende“, in Hiltraud Casper-Hehne & Irmay Schweiger (Hg.), *Deutschland und die „Wende“ in Literatur, Sprache und Medien Interkulturelle und kulturkontrastive Perspektiven Dokumentation eines Expertenseminars für internationale Alumni der Georg-August-Universität Göttingen vom 8.–13. Juli 2007*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 17–28.
- Stemmann, Anna (2019), *Räume der Adoleszenz: Deutschsprachige Jugendliteratur der Gegenwart in topographischer Perspektive*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Kurzbiographie

PD Dr. Corina Löwe ist Dozentin für Deutsch am Fachbereich Sprachen der Linné-Universität in Schweden. Nach ihrer Dissertation über Kinderkriminalromane der DDR (2011) hat sie ihre Forschung über Kinderliteratur des 20. und 21. Jahrhunderts fortgesetzt. Weitere Forschungsschwerpunkte sind Intermedialität und Multimodalität sowie Didaktik des Literatur- und Sprachunterrichts. Ihre neuesten Veröffentlichungen sind: *Cultural Perspectives on Sweets in Children's Literature and Media* (2025, in Zusammenarbeit mit Dr. Sabine Planka) und „Wohnen im Plattenbau: Darstellungen von Familien und sozialistischen Gemeinschaften in Kinderliteratur und -filmen aus der DDR der 1980er Jahre“ (2025, erscheint in *Studia Neophilologica*).

Stadt lesen – Stadt schreiben: Literatur- und fremdsprachendidaktische Perspektiven auf Stadtromane aus der Weimarer Republik

Hanna Henryson

Abstract:

In diesem Artikel wird ein literatur- und fremdsprachendidaktisches Pilotprojekt vorgestellt, das im Rahmen des Deutschunterrichts an zwei Universitäten in Schweden durchgeführt worden ist. Im Mittelpunkt des Projektes steht die Frage, wie zwei Romane aus der Weimarer Republik – Irmgard Keuns *Gilgi* (1931) und Erich Kästners *Fabian* (1931) – für den Literaturkurs im zweiten Semester des Deutschstudiums zweckgemäß und anregend didaktisiert werden können.

Mit Ausgangspunkt in den Raumdarstellungen der Romane wurde ein Unterrichtskonzept entwickelt, das sowohl einen sprachlichen und kulturhistorischen als auch einen analytischen Lerngewinn erzielt. Zur Vorbereitung auf den Unterricht wurden Fragenkataloge über die Romane bereitgestellt. Die Seminararbeiten basieren auf dem *close reading*-Verfahren, jedoch mit besonderem Fokus auf Verben der Bewegung, Adjektive und Adverbien, da diese sprachlichen Kategorien die Stadtdarstellungen der beiden Romane prägen. In einer Nachbereitungsaufgabe haben die Studierenden schließlich in Anlehnung an die Psychogeografie-Methode einen Spaziergang in einer vertrauten Umgebung eingehend dokumentiert und einen kurzen kreativen Text mit dieser Dokumentation und den Romantexten als Inspiration verfasst.

Zur Untersuchung der Ergebnisse des Projektes wurde ein Fragebogen erstellt, in dem die neun antwortenden Studierenden sowohl auf förderliche Lerneffekte, unerwartete kognitiv-emotionale Reaktionen sowie verbessерungsbedürftige Aspekte der Aufgaben hinweisen. Anhand der erhobenen Daten aus dieser Umfrage werden Anpassungen für Online- beziehungsweise Präsenzunterricht diskutiert und Vorschläge für die Weiterentwicklung des Unterrichtskonzepts gemacht.

1. Einleitung

Im Jahr 1931 sind zwei Romane erschienen, die den Zeitgeist der späten Weimarer Republik auf eindrückliche Weise einfangen. In Irmgard Keuns *Gilgi – eine von uns* befreit sich die junge Hauptfigur Gilgi von den Zwängen des bürgerlichen Berufs- und Familienlebens in Köln. In Erich Kästners *Fabian. Die Geschichte eines Moralisten* schlägt sich die arbeitslose Hauptfigur Jakob Fabian in Berlin durch. Nicht zufällig spielen diese Romane beide

in großen Städten, denn im frühen 20. Jahrhundert ist die Stadt zum Kristallisierungspunkt des modernen Lebens sowie zu einem bevorzugten Schauplatz und literarischen Stoff der Neuen Sachlichkeit geworden. Aus diesen Gründen haben Keuns und Kästners Romane Eingang in den deutschsprachigen Kanon der Zwischenkriegszeit gefunden. Davon zeugt nicht zuletzt die Tatsache, dass sie auf den Literaturlisten im Fach Deutsch an schwedischen Universitäten stehen.

In diesem Artikel wird ein literatur- und fremdsprachendidaktisches Pilotprojekt präsentiert, das im Rahmen des Deutschunterrichts an zwei verschiedenen Universitäten in Schweden durchgeführt worden ist – im ersten Fall mit *Gilgi* und im zweiten Fall mit *Fabian* als Text.¹ Literatur und das Lesen sind feste Bestandteile des gesamten DaF-Studiums in Schweden. Die Kurspläne an den beiden Universitäten schreiben vor, dass sowohl literaturgeschichtliches und historisch-kulturelles Wissen als auch literaturwissenschaftliche Terminologie und Methodik den Studierenden in dafür vorgesehenen Literaturkursen vermittelt werden sollen. Dies entspricht der Idee des kulturellen Lernens durch die Arbeit mit Literatur (siehe dazu zum Beispiel Hille & Schiedermaier 2021: 91–103). In Anlehnung an das Konferenzthema „Sprachliche Begegnungen“ habe ich die Begegnung der Studierenden mit einem fremd(sprachig)en Text untersucht, der in einer fremden Stadt vor knapp 100 Jahren spielt. Die zentrale Fragestellung des Pilotprojektes ist, mit welchen Methoden ein solcher literarischer Text didaktisiert werden kann, um den Text lebendig und interessant für die Studierenden zu machen und um gleichzeitig sprachliche sowie analytische Lerneffekte zu erzielen. Diese Frage ist also nicht nur in Bezug auf *Gilgi* und *Fabian* relevant, sondern in Bezug auf alle literarischen Texte, die einen beträchtlichen zeitlichen, räumlichen oder kulturellen Abstand zum Alltag der Studierenden aufweisen.

Mit Ausgangspunkt in meiner Forschung über Städte in der neueren deutschsprachigen Literatur besteht ein weiteres Erkenntnisinteresse der Untersuchung darin, wie ein Fokus auf Darstellungen von städtischem Raum das Lernen der Studierenden beeinflusst. Raum – ob städtisch oder nicht – ist eine lebensweltliche Kategorie, die mit historischen Ereignissen und kulturellen Vorstellungen stark verbunden ist und dadurch Emotionen und Erinnerungen hervorruft (siehe Hallet & Neumann 2009: 11). Eine leitende These der Untersuchung ist deswegen, dass ein Fokus auf Raum im Fremdsprachenunterricht sowohl die Sprachfertigkeit und die Analysefähigkeit als auch das inhaltliche und kulturelle Textverständnis der Studierenden durch kognitive und emotionale Aktivierung fördern kann.

¹ Um die Anonymität der Studierenden zu wahren, werden die beiden Universitäten, an denen das Pilotprojekt durchgeführt worden ist, im Folgenden als Universität A beziehungsweise Universität B gekennzeichnet. Ich bedanke mich herzlich bei den Studierenden und Kolleg*innen an den beiden Universitäten, die mit hilfreichen Kommentaren maßgeblich zur Entwicklung des Projektes beigetragen haben. Ich danke ebenfalls den anonymen Gutachter*innen für ihr fachkundiges Feedback zu diesem Artikel.

Das Ziel der Untersuchung ist es, sinnvolle und effektive Unterrichtsmethoden und Aufgabenkonzepte für Literaturkurse im Rahmen des universitären Deutschstudiums zu identifizieren. Diesem Ziel folgend habe ich in der ersten Projektrunde an der Universität A eine Reihe von asynchronen und synchronen Aufgaben entwickelt, die ursprünglich auf die Arbeit mit *Gilgi* abzielten. Diese Aufgaben sind in der zweiten Projektrunde an der Universität B mit *Fabian*² als Text durchgeführt worden (siehe Abschnitt 3.). Die Aufgaben haben erstens als individuelle Vorbereitung auf das Seminar gedient, in dem die jeweiligen Romane diskutiert wurden, zweitens haben die Studierenden mit besonderen Aufgaben im Seminar gemeinsam gearbeitet, und drittens wurde die Textarbeit mit einer individuellen kreativen Schreibaufgabe als Nachbereitung abgeschlossen.

Bei der Entwicklung der asynchronen Aufgaben und des synchronen Unterrichtsablaufs mussten die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden sowie das Unterrichtsformat beachtet werden. Im Fach Deutsch sind die Seminargruppen normalerweise heterogen, was Vorkenntnisse und Voraussetzungen betrifft, und die Gruppen bestehen vorwiegend aus Studierenden, die in Teilzeit studieren. Während ein Teil der Studierenden kurz nach dem Abschluss des Gymnasiums Deutsch studieren und Schwedisch als L1 haben, sind oft gleich viele Studierende berufstätig oder Rentner*innen und sprechen Deutsch oder eine ganz andere Sprache als L1.³ Die Studierenden, die an meiner Studie teilgenommen haben, hatten alle schon einen Literaturkurs im Rahmen des ersten Semesters des Deutschstudiums abgeschlossen, als wir uns im zweiten Semester kennengelernt haben. Ich konnte deswegen davon ausgehen, dass alle Studierende eine gewisse Lesekompetenz und ein literaturwissenschaftliches Grundwissen hatten. An den beiden Universitäten waren die Seminargruppen beinahe gleich groß. In der ersten Runde des Projektes fanden die Literaturseminare

² Von Kästners Roman *Fabian* existieren mehrere Fassungen. In der Fassung, die 1931 erschienen ist, fehlt ein Kapitel, das von der Deutschen Verlags-Anstalt aus Angst vor der Zensur gestrichen wurde. Erst 2013 wurde eine vollständige Version des Romans mit dem von Kästner ursprünglich geplanten Titel *Der Gang vor die Hunde* im Atrium Verlag veröffentlicht. Die Studierenden an der Universität B haben jedoch die Fassung von 1931 gelesen.

³ Da auch Muttersprachler*innen und/oder Studierende mit besonders guten Vorkenntnissen häufig an den Deutschkursen an schwedischen Universitäten teilnehmen, um zum Beispiel einen Lehramtsabschluss anzustreben, kann hier nicht von einem ‚klassischen‘ DaF-Unterricht im engeren Sinne gesprochen werden. Stattdessen werden die Begriffe ‚Fremdsprachenunterricht‘ oder ‚Deutschunterricht‘ im Kontext dieses Pilotprojektes verwendet, da die aktuellen Deutschkurse im Grunde für Studierende mit Schwedisch oder einer anderen Muttersprache als Deutsch konzipiert sind. Zulassungsbedingung zum universitären Deutschstudium in Schweden ist die Hochschulreife und mindestens 100 Stunden Deutsch (Stufe 3) auf gymnasialem Niveau. Alle Studierende sollen dadurch schon beim Anfangen des Deutschstudiums über ein grammatisches Grundwissen und eine grundlegende mündliche und schriftliche Sprachfertigkeit verfügen, aber aufgrund von Faktoren wie der Qualität der schulischen Ausbildung und der Sprachbiografien der Studierenden kann in der Unterrichtsplanung von keinem einheitlichen Vorwissen ausgegangen werden.

online statt, während die zweite Runde in Präsenz am Campus der Universität B durchgeführt wurde, was einen Vergleich zwischen digitalen und nicht-digitalen Unterrichtsbedingungen im Rahmen dieses Artikels ermöglicht.

Die verschiedenen Aufgabenbereiche erfüllen mehrere Zwecke und Funktionen, die auch den Lernzielen im Kursplan des jeweiligen Kurses entsprechen. Erstens unterstützen die Vorbereitungsaufgaben die Studierenden bei der Romanlektüre und bereiten sie auf Seminardiskussionen über kontextuelle und inhaltliche Aspekte des Textes vor. Zweitens üben die Studierenden im Seminar die literaturwissenschaftliche Analyse eines Textes ausgehend von der Methode des *close reading* in einer Gruppenarbeit, die auch dem Vokabellernen und der Entwicklung der Sprachfertigkeit dient, indem sowohl das Sprechen als auch das Leseverständnis zentral für die Bearbeitung der Aufgaben sind. Aus dem Grammatikunterricht, den die Studierenden normalerweise parallel zum Literaturkurs besuchen, kennen sie schon die grammatische Terminologie, die in dieser Aufgabe vorkommt. Der Zweck der Seminaraufgaben ist ebenfalls, die Studierenden auf die letzte, kreative Schreibaufgabe vorzubereiten und ein Material zusammenzustellen, das sie im Schreibprozess als eine sprachliche und inhaltliche Grundlage verwenden können. Die kreative Aufgabe basiert aber vor allem auf einem kurzen Spaziergang, den die Studierenden selbstständig in ihren heimischen Umgebungen durchführen und dokumentieren, um einen kurzen Text mit Inspiration von sowohl dieser Dokumentation als auch dem Roman zu schreiben. In dieser Aufgabe wird somit nicht nur die schriftliche Sprachfertigkeit geübt, sondern gleichzeitig vertiefen die Studierenden ihre Auseinandersetzung mit den Stadtdarstellungen im Roman sowie auch mit ihren eigenen Wahrnehmungen einer vertrauten Umgebung. Um Informationen über den Lerngewinn der verschiedenen Aufgaben erhalten zu können, habe ich einen Fragebogen erstellt, der von einem Teil der Studierenden nach den jeweiligen Seminaren ausgefüllt worden ist. Im Folgenden werden die theoretischen und methodischen Ausgangspunkte, das Aufgabendesign und der Unterrichtsablauf sowie die Ergebnisse der Befragung präsentiert. Abschließend werden die verschiedenen Aufgaben sowie das Pilotprojekt als Ganzes auf der Basis der Ergebnisse des Unterrichts und des Fragebogens diskutiert und ausgewertet, um Schlüsse über die Didaktisierung von Stadtliteratur aus der Weimarer Republik ziehen zu können. Schließlich werden Entwicklungen der Aufgaben und neue Projekte vorgeschlagen.

2. Theoretische und methodische Ausgangspunkte

2.1. Stadtliteratur der Weimarer Republik: *Gilgi und Fabian*

Die besondere soziale und kulturelle Bedeutung, die der Stadt in der Moderne zukommt, spiegelt sich in der vielfältigen Stadtliteratur wider, die um die Jahrhundertwende 1900 entstanden ist und in der Weimarer Republik zu einem literarischen Experimentierfeld wurde. Im Hinblick auf die Literatur

beschreibt Erhard Schütz die kulturelle Funktion der großen Städte in der modernen Gesellschaft „als Orte der Konkurrenz, Besonderheit und Einmaligkeit, als Orte der Unerkennbarkeit, des Unerklärlichen, Geheimnisvollen und Abenteuerlichen“ sowie als „Ort[e] der Moden“ (1999: 8). Wolfgang Hallet und Birgit Neumann zufolge ist Raum in der Literatur „nicht nur Ort der Handlung, sondern stets auch kultureller Bedeutungsträger“, denn literarische Räume sind grundsätzlich „menschlich erlebte Räume, in denen räumliche Gegebenheiten, kulturelle Bedeutungszuschreibungen und individuelle Erfahrungsweisen zusammenwirken“ (2009: 11). Aus dem Grund eignet sich Raum als Unterrichtsgegenstand im Fremdsprachenunterricht, in dem die Studierenden sich laut Kursplan mit der Literatur *und* Kultur aus einem bestimmten zeitlichen und geographischen Kontext – im vorliegenden Fall der Moderne und der Weimarer Republik – auseinandersetzen sollen.

In der Stadtliteratur der Weimarer Republik steht vor allem die Industriemetropole Berlin im Mittelpunkt. Erich Kästners *Fabian* und Irmgard Keuns zweiter Roman *Das kunstseidene Mädchen* (1932) gehören zu den berühmtesten Berlindarstellungen der Zwischenkriegszeit. Neben den Metropolen Berlin und Wien kommen Städte wie Köln in Diskussionen über die Stadtliteratur der Moderne seltener vor. Eben aus dem Grund und auch, weil Keun auf genauso facettenreiche und eindringliche Weise den Kölner wie den Berliner Stadtraum geschildert hat, ist *Gilgi* sowohl aus stadtliterarischer als auch aus literatur- und sprachdidaktischer Sicht besonders interessant zu untersuchen.

Die Romane von Keun und Kästner werden ferner der Neuen Sachlichkeit zugeordnet. Der Einfluss der neusachlichen Kunst sowie von anderen Medien wie Film und Fotografie auf die Stadtliteratur der Weimarer Republik kommt durch Stilmerkmale wie die Collage und den Bewusstseinsstrom sowie durch einen Fokus auf visuelle Eindrücke und Bewegung im urbanen Raum zum Ausdruck. Wie Hallet & Neumann bemerken, kann Raum von Bewegung nicht getrennt werden (2009: 20). In *Gilgi* und *Fabian* fallen die Dynamik und der Detailreichtum der Stadtdarstellungen sofort auf. Weder Keun noch Kästner schrecken davor zurück, auch den (moralischen) Verfall und die Schattenseiten der Stadt zu schildern. Dokumentarische und authentisch wirkende Beschreibungen von Liebe, Beziehungen und Körperlichkeit sowie von Gewalt und gesellschaftlichen Problemlagen anhand einer ‚Bericht-‘, ‚Sachlichkeits-‘ oder ‚Präzisionsästhetik‘, die zum Teil aus dem Journalismus abgeleitet worden war, sind ein weiteres Merkmal der Neuen Sachlichkeit (Becker 2024: 101–106).

Aufgrund ihrer „Orientierung an Zeitlichkeit und Faktizität“ bezeichnet Sabina Becker die Romane der Neuen Sachlichkeit als Zeitromane und soziale Romane zugleich, „die auf die Darstellung der sozioökonomischen Realität wie auch der Befindlichkeit und Mentalität einer Generation oder einer Klasse abzielt“ (1995: 10). Am Ende der 1920er Jahre war diese Realität

vor allem durch die Weltwirtschaftskrise geprägt. Mit der Ausnahme von Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* (1929) drehen sich die neusachlichen Romane oft um das Schicksal der ‚Angestellten‘, also jene soziale Gruppe, die in Firmen und Büros in den neuen Großstädten arbeiteten und deren geistige Verfassung nach Siegfried Kracauer von einer ‚ideologischen Obdachlosigkeit‘ geprägt war (siehe Kracauer 1974 [1930]). Dies trifft auf sowohl Keuns Protagonistin Gilgi als auch Kästners Protagonisten Fabian zu.

Gilgi arbeitet als Typistin in einem Büro und ist vor allem damit beschäftigt, Pläne für ihre berufliche Zukunft zu schmieden. Sie wohnt zwar noch bei ihren Eltern, die sich am Anfang des Romans als ihre Adoptiveltern herausstellen, aber insgeheim hat sie sich ein eigenes Zimmer gemietet, wo sie ungestört Französisch, Englisch und Spanisch lernen kann, um später im Ausland arbeiten zu können. Im Kölner Stadtraum begegnet Gilgi täglich armen Menschen, die im Zuge der Weltwirtschaftskrise arbeitslos geworden sind, aber sie selbst ergattert durch ihre jugendliche, energische Art einen zweiten Arbeitsauftrag als Typistin, um noch mehr Geld für die Auslandsreise sparen zu können. Gilgi meidet bewusst Liebesbeziehungen, da diese sie von ihren Zukunftsplänen ablenken würden. So gesehen verkörpert sie die pragmatische Selbständigkeit der ‚neuen Frau‘ der Moderne (siehe zum Konzept der ‚neuen Frau‘ z. B. Hecken 2024). Allerdings verliebt sie sich unwillkürlich in den Schriftsteller-Bohemien Martin Bruck, was ihre Prinzipien und schließlich ihr ganzes Dasein ins Wanken bringt.

Die Hauptfigur in Kästners Roman, der Werbetexter Jakob Fabian, hat eine ähnliche sachlich-pragmatische Lebenshaltung. In einem ironisch-distanzierten Ton schildert Kästner die von wirtschaftlichen und politischen Krisen geprägte Lage der Hauptstadt durch die Beobachtungen des selbsternannten Moralisten Fabian. Sein bester Freund, der Literaturwissenschaftler Stephan Labude, versucht der politischen Polarisierung und dem Aufstieg des Nationalsozialismus durch Vorträge über politische Einheit und Appelle an die Rationalität des Publikums entgegenzuwirken. Fabian dagegen hat kein politisches Engagement, keinen beruflichen Ehrgeiz und glaubt auch nicht an die Liebe, sondern wartet eher passiv darauf, dass die Anständigkeit in die Gesellschaft zurückkehren wird. Wie Gilgi verliebt sich Fabian aber unerwartet, und zwar in die promovierte Rechtsreferendarin und Schauspielerin Cornelia Battenberg. Kurz darauf verliert er seine Arbeit, was schwerwiegende Folgen für die Beziehung zu Cornelia sowie für Fabian selbst hat.

In ihren heutigen Erscheinungen sind die Schauplätze der Romane von Keun und Kästner vielen Menschen und auch einigen der Studierenden in meinen Kursen vertraut. Dass ein Roman in einer Stadt spielt, die eine Entsprechung in der realen Welt hat, kann zum Beispiel durch Ortsnamen, Dialekt oder Verweise auf historische Ereignisse und kulturelle Besonderheiten gezeigt werden. Bei Leser*innen, die in der realweltlichen Stadt gewesen sind, rufen solche Referenzen möglicherweise ein noch deutlicheres Bild der dargestellten Stadtlandschaften sowie persönliche Erinnerungen und

Emotionen hervor. *Gilgi* und *Fabian* spielen aber in zwei verschiedenen Städten – Köln beziehungsweise Berlin zur Zeit der Weimarer Republik – die wegen Krieg und Umbau in der dargestellten Form nicht mehr existieren. Daher dürften diese beiden Romanstädte den Studierenden trotzdem mehr oder weniger fremd sein, was erneut zur Fragestellung führt, wie diese Texte sinnvoll und effektiv didaktisiert werden können.

2.2. Didaktisierung von Stadtliteratur im Fremdsprachenunterricht

Ein erster didaktischer Ausgangspunkt des vorliegenden Pilotprojektes ist der lernerzentrierte Unterrichtsansatz, der mit den Lernzielen und dem Fokus auf mündliche Leistungen in den Kursplänen der beiden Literaturkurse im Einklang steht. Im Kontext des Projektes heißt das, dass die Studierenden einen Einfluss auf ihre Lernprozesse haben und den Unterricht durch Diskussion und Gruppenarbeit in bedeutendem Ausmaß aktiv mitgestalten können.

Aus dem lernerzentrierten Unterrichtsansatz folgt, dass der Lehrkraft eine unterstützende und nicht vorwiegend kontrollierende Rolle zukommt, was mit dem sozialkonstruktivistischen Unterrichtsprinzip des *scaffolding* (dt. „Gerüst“) einhergeht.⁴ In der Unterrichtspraxis könnte dies zum Beispiel bedeuten, dass die Lehrkraft einen Fragenkatalog zu einem Text bereitstellt, die die Studierenden aber selbstständig als Vorbereitung auf ein Seminar bearbeiten und/oder im Seminar in Gruppen diskutieren. Ein Fragenkatalog bietet eine gemeinsame Grundlage, die die Lektüre des literarischen Textes erleichtert und den sofortigen Einstieg in die Seminardiskussion ermöglicht. Anhand eines Fragenkatalogs lesen die Studierenden selektiv statt global (vgl. Hille & Schiedermaier 2021: 60). Eine globale Lektüre könnte zu einem weiteren Lerngewinn führen, wenn die Studierenden währenddessen oder danach selbstständig Fragen und Diskussionspunkte formulieren, aber dadurch würden sie einen Teil der verfügbaren Vorbereitungs- oder Seminarzeit darauf verwenden müssen, was bei der Gestaltung des Unterrichts im Pilotprojekt in Erwägung gezogen worden ist.

Die Forschung zur Literatur im Fremdsprachenunterricht ist mittlerweile umfangreich und bietet zahlreiche weitere theoretische und methodische Ansätze zur Didaktisierung von literarischen Werken. In Übereinstimmung mit den Kursplänen an der Universität A beziehungsweise B kann als Erstes ein Fokus auf die Funktion von literarischen Texten als „Medien für sprachliches und kulturelles Lernen“ genannt werden (Hille & Schiedermaier 2021: 31). In den untersuchten Literaturkursen sind die sprachlichen Fertigkeiten

⁴ Der *scaffolding*-Begriff wurde im Kontext der soziokulturellen Theorie des Lernens geprägt und bedeutet, dass die Lehrenden die Lernenden anfänglich durch ein „Gerüst“ unterstützen, die im Laufe des Lernprozesses schrittweise entfernt wird, um die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern (vgl. z. B. Storch 2017: 71). Das *scaffolding* könnte somit in den ersten Semestern eines Fremdsprachenstudiums stärker eingesetzt werden, um besonders die Nicht-Muttersprachler*innen zu unterstützen, um dann in den folgenden Semestern mehr selbstständiges Input von den Studierenden zu fordern.

des Lesens, des Sprechens und des Hörens zentral, während die schriftliche Sprachfertigkeit eine geringere Rolle spielt. Wie Almut Hille und Simone Schiedermaier ausführen, kann Literatur auch der Grammatikvermittlung dienen (2021: 73), was im Fremdsprachenunterricht besonders nützlich ist. Ein einseitiger Fokus auf diesen fertigkeitsfördernden Funktionen von literarischen Werken könnte jedoch zu einer Instrumentalisierung der Literatur führen, die ästhetische, emotionale und komplexe thematische Aspekte der Texte ausblendet. Solche Aspekte sind in didaktischen Ansätzen zentral, die inhaltsorientiert sind (Hille & Schiedermaier 2021: 245).

Ein weiterer Ansatz, der für das vorliegende Projekt relevant ist, ist die Handlungsorientierung, die auf die eigenständige Rezeption und Produktion von Sprache abzielt (vgl. Hille & Schiedermaier 2021: 245).⁵ Dazu gehören zum Beispiel das kreative Schreiben sowie eine Reihe anderer Methoden und Aufgaben, denen ein lernerzentrierter Umgang mit literarischen Texten gemeinsam ist (Surkamp 2007: 93–94; vgl. auch Hille & Schiedermaier 2021: 260). Im vorliegenden Pilotprojekt ist der Versuch vorgenommen worden, sprachfertigkeitsfördernde, inhaltsorientierte und handlungsorientierte Aufgaben in der Arbeit mit *Gilgi* und *Fabian* zu kombinieren.

Für das Aufgabendesign war schließlich die Entscheidung zentral, ob der Literaturunterricht eher offen und ungesteuert oder mit vielen festgelegten Aufgaben angegangen werden soll. Der aufgabenorientierte Unterrichtsstil (Eng. *task-based learning, TBL*) setzt die Vorbereitung einer Reihe von kommunikations- und lernerzentrierten Aufgaben zu einem besonderen literarischen Text durch die Lehrkraft voraus (vgl. Delanoy 2007: 111–112). Die Aufgabenorientierung ist für das vorliegende Pilotprojekt gewählt worden, da es wesentlich einfacher ist, die Lerneffekte von konkreten, voneinander getrennten Aufgaben zu messen als beispielsweise von ungesteuerten Literaturdiskussionen. Alle oben genannten Ansätze der Didaktisierung von Literatur für den Fremdsprachenunterricht haben jedoch bei der Entwicklung der Aufgaben zu *Gilgi* und *Fabian* eine Rolle gespielt, nicht zuletzt, weil sie mit verschiedenen Aspekten in den Kursplänen der Literaturkurse an der Universität A beziehungsweise B korrespondieren.

Zur besonderen Didaktisierung von Stadtliteratur sind bisher nur wenige Publikationen veröffentlicht worden. Im Kontext der Geokritik (Frz. *géocritique*) und kartografischer Analyseverfahren in der Literaturwissenschaft finden sich auch didaktische Konzepte, die auf Städte und Stadtliteratur angewandt werden können, zum Beispiel das Panorama, das Kaleidoskop und der Stadtbummel (vgl. Ameel 2018). Ein kartografischer Ansatz von Jesus Balado Frias (2023) hat die Inspiration für die erste synchrone Seminaraufgabe über *Gilgi* an der Universität A geliefert. Anhand der Graphentheorie

⁵ „Handlungsorientierung“ wird hier als einen Oberbegriff betrachtet, der produktions- und rezeptionsästhetische Aspekte einschließt. In anderen Kontexten wird aber zwischen Handlungsorientierung einerseits und Produktionsorientierung andererseits getrennt (siehe dazu Surkamp 2007: 93).

zeigt Balado Frias, wie bedeutungsvolle Orte und die Bewegungsmuster der Figuren – mit anderen Worten: „the spatial complexity of urban scenarios“ – in einem literarischen Werk auf einer Karte visualisiert werden können (2023: 54–55).

Eine weitere Reihe von didaktischen Methoden und Aufgaben werden von Lieven Ameel et al. (2023) vorgeschlagen, die sich entweder auf Kurse beziehen, die einen besonderen Fokus auf Stadtliteratur haben, oder auf Kurse, in denen ein stadtliterarisches Werk neben anderen Werken und Inhalten gelesen und diskutiert wird. Durchgehend wird das Interesse an dem ‚Städtischen‘ (*citiness*) der Werke hervorgehoben, das heißt, an den formalen und inhaltlichen Besonderheiten der Stadtliteratur und deren Implikationen für die Didaktisierung von stadtliterarischen Werken (Ameel et al. 2023: 13). Nach Ameel et al. sind ebenfalls die Kontextualisierung eines literarischen Werkes sowie die Reflexion der Studierenden über ihre eigene Position im Verhältnis zu einem literarischen Stoff von großer Bedeutung, vor allem, wenn es sich um Texte handelt, die komplexe oder kontroverse historische Ereignisse verarbeiten (2023: 19–20). Um Kontextualisierung und Reflexion zu fördern, heben die Autoren unter anderem die Psychogeografie als eine fruchtbare Methode hervor:

Methods that deliberately address questions of positionality and that invite students to take into account personal perspectives include walking seminars or creative writing classes [...]. One approach is provided by psychogeography, a field at the crossroads of the academic investigation of place and creative (nonfiction) writing. The practice of psychogeography can take the form of a writer-researcher narrating their own sensory encounters with real-world sites [...]. Indeed, the very act of cultivating self-consciousness about one’s urban surroundings, taking notes, and connecting different pasts with different perspectives on the present could enhance literary reading as well as create an active presence in the city [...]. (Ameel et al. 2023: 19–20)

Der psychogeografische Ansatz, der ursprünglich in den 1950er Jahren von Mitgliedern der französischen Kunstmovement der Situationistischen Internationale für die Erkundung von Stadträumen entwickelt wurde,⁶ hat als methodischer Ausgangspunkt für die kreative Nachbereitungsaufgabe im vorliegenden Pilotprojekt gedient. Da die dargestellten Orte aus *Gilgi* und *Fabian* im Rahmen der jeweiligen Kurse nicht besucht werden konnten, haben die Studierenden mit den Städten oder Umgebungen, in denen sie wohnen oder sich zum Arbeiten oder Studieren aufhalten, als psychogeografisches Milieu arbeiten dürfen. Durch die Verbindung der Lektüre von *Gilgi* beziehungsweise *Fabian* mit der Dokumentation der Sinneseindrücke während eines kurzen Spaziergangs in Anlehnung an die Psychogeografie war meine Absicht, dass die Studierenden die Darstellungen des Kölner be-

⁶ Für eine Übersicht über die Situationistische Internationale und die Psychogeografie, siehe zum Beispiel Adamek-Schyma (2008).

ziehungsweise Berliner Stadtraums sowie ihre Positionalität in ihren eigenen, realweltlichen Umgebungen mit größerer Bewusstheit zu analysieren und reflektieren lernen würden, in Bezug auf sowohl die inhaltliche als auch die sprachlich-formale Ebene eines Textes. Angeliki Sioli und Willie Vogel konzeptualisieren diese gehende Dokumentations-praxis als *enactive walking* – „a consciously embodied interaction with the city, influencing and redefining the environment around it“ (2020: 72–73).

Wie Ameel et al. betonen, sind weitere Studien erforderlich, um diese ersten Ansätze zur Didaktisierung von Stadtliteratur weiterzuentwickeln (2023: 12), um nicht zuletzt auch unterschiedliche Rahmenbedingungen erforschen und differenzierte didaktische Konzepte zum Beispiel für Online-Unterricht beziehungsweise Präsenzunterricht oder Studierendengruppen mit verschiedenen L1 entwickeln zu können. Das vorliegende Pilotprojekt befasst sich probeweise mit einem noch weniger erforschten Thema – Stadtliteratur im Fremdsprachenunterricht – und synthetisiert dabei die oben dargestellten Erkenntnisse aus der Literaturwissenschaft, der Literatur- und Sprachdidaktik sowie der Stadtforschung. Unten werden die methodischen Ausgangspunkte präsentiert, die der Durchführung und der Auswertung des entworfenen Unterrichtskonzepts zu *Gilgi* und *Fabian* zugrunde liegen.

2.3. Teilnehmende Beobachtung des Unterrichts und Studierendumfrage

Die Ergebnisse der entwickelten Aufgaben zu *Gilgi* und *Fabian* sind mit zwei Methoden untersucht worden: durch Beobachtung des Unterrichts einerseits und eine Umfrage andererseits. In der Rolle als Lehrkraft in den untersuchten Kursen habe ich die Interaktion der Studierenden und die Rezeption der Aufgaben, soweit sie zum Ausdruck gekommen ist, ungesteuert und unstrukturiert in der authentischen Unterrichtssituation beobachtet, das heißt, ohne eine Grundlage „von im Vorfeld festgelegten Beobachtungsschwerpunkten“ (Schramm & Schwab 2016: 142). Meine Rolle als beobachtende Lehrkraft entspricht am ehesten der des *participant-as-observer*, da ich mit den Studierenden interagiert und sie darüber informiert habe, dass es sich bei den Aufgaben und Diskussionen über *Gilgi* und *Fabian* um eine Forschungsstudie handelt (vgl. Schramm & Schwab 2016: 143). Meine Eindrücke und Beobachtungen habe ich nach den jeweiligen Seminaren notiert und diese Daten fließen in die Beschreibungen des Unterrichtsablaufs im Abschnitt 3. unten mit ein.

Zur Untersuchung der Lerneffekte der verschiedenen Aufgaben habe ich ebenfalls eine Umfrage in der Form eines Fragebogens durchgeführt, den die Studierenden nach den jeweiligen Seminaren und den Nachbereitungsaufgaben freiwillig ausfüllen konnten. Claudia Riemer weist darauf hin, dass Befragungen in der Form von Fragebögen oder Interviews Selbstauskünfte sind und daher mit gewissen problematischen Tendenzen wie „Erinnerungsfehler[n], sozial erwünschte[n] Antworten, Gefälligkeitsaussagen und

Einflüsse[n] persönlicher Antworttendenzen (engl. *response set*), wie z. B. [der] Akquieszenz (Ja-Sage-Tendenz)“ verbunden sein können (2016: 155). Diese Tendenzen müssen bei der Auswertung der Antworten von den Studierenden berücksichtigt werden. Um den Beantwortungsaufwand der Studierenden möglichst gering zu halten und die Vergleichbarkeit der Antworten zu erhöhen, besteht der Fragebogen hauptsächlich aus geschlossenen Fragen mit vorgegebenen Antworten, die die Studierenden ankreuzen sollen, aber in zwei offenen Fragen wurden die Studierenden ebenfalls dazu aufgefordert, ihr Feedback frei zu formulieren (vgl. Riemer 2016: 156–157). Durch diesen relativ hohen Anteil an geschlossenen Fragen sollte vermieden werden, dass die Studierenden das Ausfüllen des Fragebogens abbrechen.

Da ich die Wahrscheinlichkeit erhöhen wollte, dass die Studierenden die Fragen ehrlich und offen beantworten, habe ich mich für einen anonymen Fragebogen als Methode der Datenerhebung entschieden (vgl. Riemer 2016: 155–156). Als die Studierenden den Fragebogen beantwortet haben, war der Literaturkurs noch nicht zu Ende und es sollte auf keinen Fall der Eindruck entstehen, dass die Beantwortung des Fragebogens ein Teil der Leistungsbewertung war. Obwohl es auch interessant gewesen wäre, die Antworten der Studierenden zusammen mit ihren kreativen Texten zu analysieren, sind die oben genannten Gründe als schwerwiegender eingeschätzt worden. Die Ergebnisse der Beobachtung und der Umfrage werden in den Abschnitten 3. und 4. dargestellt.

3. Aufgabendesign und Unterrichtsablauf

In diesem Abschnitt werden die Aufgaben und der Unterrichtsablauf beschrieben, die im Rahmen des Pilotprojektes entwickelt und die mit Studierenden im zweiten Semester des Deutschstudiums an zwei verschiedenen Universitäten in Schweden durchgeführt worden sind. Die Romane *Gilgi – eine von uns* von Irmgard Keun beziehungsweise *Fabian. Die Geschichte eines Moralisten* von Erich Kästner wurden in jeweils einem Seminar behandelt, das mit einer kurzen Einführungsdiskussion über die Neue Sachlichkeit eingeleitet wurde und hauptsächlich aus Gruppendiskussionen und Übungen mit Ausgangspunkt in den Stadtdarstellungen der beiden Romane bestanden hat. Zudem haben die Studierenden sowohl inhaltsorientierte Vorbereitungsaufgaben als auch handlungsorientierte Nachbereitungsaufgaben selbstständig und asynchron durchgeführt, die das Textverständnis, kontextuelles Wissen, sprachliches Wissen sowie kreatives Schreiben betreffen. Auf die drei verschiedenen Aufgabenbereiche wird unten näher eingegangen.

3.1. Vorbereitungsaufgaben: Romanlektüre und Fragenkatalog

Im Stundenplan der Literaturkurse an den beiden Universitäten hatten die Studierenden mindestens zwei Wochen Zeit zwischen den Seminaren, in denen sie *Gilgi* beziehungsweise *Fabian* vollständig lesen und die

Vorbereitungsaufgaben erledigen konnten. Die Vorbereitungsaufgaben wurden den Studierenden schon einige Wochen im Voraus zusammen mit einem übersichtlichen Referenzmaterial über die Weimarer Republik und die Neue Sachlichkeit auf der Lernplattform der jeweiligen Universität zugänglich gemacht. In beiden Literaturkursen gab es zur Vorbereitung schon einen Fragenkatalog mit Fragen, die sich sowohl auf den Kontext und den Inhalt (Textverständnis) als auch auf die Analyse der Form und die Interpretation des Textes beziehen.⁷

Darüber hinaus wurden die Studierenden in der Aufgaben-PDF instruiert, auf drei Textpassagen in den Romanen zu achten, in denen Köln beziehungsweise Berlin besonders eingehend geschildert werden. Die Auswahl der Textpassagen habe ich als Lehrkraft in Anlehnung an das Prinzip des *scaffolding* übernommen, um eine gemeinsame und einheitliche Grundlage für die Seminardiskussionen zu schaffen. Da die Vorkenntnisse in den Literaturkursen sehr unterschiedlich sind, können solche *scaffolding*-Maßnahmen erfahrungsgemäß besonders für Studierende von großer Bedeutung sein, für die das Lesen mit einem großen Zeitaufwand verbunden ist.

3.2. Seminaraufgaben: *close reading* und Wörterlisten

Die Seminare in den beiden Literaturkursen hatten eine ähnliche Struktur. Nach einer einleitenden, allgemeinen Diskussion im Plenum über die Epoche und die jeweiligen Autoren folgten Gruppendiskussionen über die Texte und eine Gruppenarbeit mit den besonderen Seminaraufgaben zu den Stadtschilderungen. Die Seminaraufgaben zu *Gilgi* beziehungsweise *Fabian* unterscheiden sich nur in einem Punkt, und zwar in der ersten Aufgabe, die ich mit den Studierenden an der Universität A durchgeführt habe.⁸

Im Seminar an der Universität A haben die Studierenden zuerst alle Orte und Ortsnamen in Köln aufgelistet, die in *Gilgi* regelmäßig vorkommen, und wurden dazu ermuntert, sie auf einer imaginären Karte einzuziehen (vgl. die graphentheoretische Methode von Balado Frias 2023). Es wäre theoretisch möglich gewesen, eine Karte von Köln um 1930 zu verwenden, aber alle Orte werden nicht namentlich – mit realen Toponymen oder Adressen – im Romantext genannt und können deswegen schwerlich auf einer Karte gefunden werden. In einem zweiten Schritt sollten die Studierenden auch die Funktion dieser Orte für die Hauptfigur Gilgi als entweder „Zuhause“, „Arbeit“ oder „Öffentlichkeit“ und „sicher/stabil“ oder „unsicher/instabil“ kategorisieren. Durch die Kartierung der verschiedenen Orte im Roman haben

⁷ Um die Studierenden mit den neuen Aufgaben nicht zu überfordern, habe ich die jeweiligen Fragenkataloge in beiden Fällen etwas reduziert. Die Fragen sind teilweise von mir neu formuliert und teilweise aus früheren Semestern übernommen worden. Die Fragenkataloge der beiden Universitäten unterscheiden sich vor allem darin, dass die Studierenden an der Universität B auch zur Narratologie befragt werden (siehe die Fragenkataloge im Anhang).

⁸ Diese erste Aufgabe habe ich im Präsenzkurs an der Universität B aus zeitlichen Gründen weggelassen.

die Studierenden die Handlung und wichtige Themen wieder durchdacht und durch die Kategorisierung der Orte haben sie gleichzeitig über die Darstellung der Beziehung einer Romanfigur zu ihrer Umgebung reflektiert, was auch ein zentrales Thema in den folgenden Seminararbeiten ist.

In der Hauptphase der Seminare standen die drei von mir ausgewählten Textpassagen im Mittelpunkt, die die Studierenden schon aus der Vorbereitung auf das Seminar kannten. Die Seminararbeiten haben zuerst die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die Wahrnehmung der erlebenden Figur – *was* und *wie* diese Figur sieht und erlebt – in den jeweiligen Textpassagen gelenkt. In den beiden Gruppen drehten sich die Diskussionen, die in kleineren digitalen Räumen beziehungsweise in Kleingruppen im Seminarraum stattgefunden haben, um das Verhältnis der Figuren in den Textauszügen zu Köln beziehungsweise Berlin. Für Gilgi ist Köln der einzige Ort, an dem sie gelebt hat, und dank ihres jugendlichen Lebensmuts und Emanzipationswillens betrachtet sie ihre Stadt vor allem als einen Ort der Möglichkeiten, während der erfahrene, vielgereiste Bohemien-Schriftsteller Martin Köln als kleinstädtisch, regnerisch und bürgerlich auffasst. Der gebürtige Dresdner Jakob Fabian dagegen beobachtet das Stadtleben in Berlin mit kühler Distanz, da er sich den vielen Menschen dort, denen der soziale Aufstieg und Vergnügungen im Nachtleben viel wichtiger als moralische Werte sind, zunehmend entfremdet fühlt.

An der Universität B schreibt der Kursplan vor, dass die Studierenden im Laufe des Literaturkurses mit der Terminologie und den Analysemethoden der Narratologie vertraut werden sollen. Ein Ergebnis der einleitenden Gruppendiskussion an der Universität B war deswegen die Analyse der Erzählperspektive in *Fabian*, die durchgehend – möglicherweise bis auf die allerletzten Sätze des Romans – intern fokalisiert ist, und zwar ausschließlich aus der Perspektive der Hauptfigur Jakob Fabian. Auch *Gilgi* hat eine interne Fokalisierung, die aber im Unterschied zu *Fabian* zwischen den Figurenperspektiven von Gilgi und Martin springt, wobei Gilgis Perspektive stark dominiert. Von den drei Textpassagen, die die Studierenden an der Universität A analysiert haben, werden zwei aus Gilgis Perspektive und eine aus Martins Perspektive erzählt. Durch die interne Fokalisierung in Keuns und Kästners Romanen kommen die Leser*innen der Wahrnehmung der Figuren näher. Die Romane haben beide eine heterodiegetische Erzähilstimme, die also nicht in der Form einer Figur im dargestellten Geschehen auftritt.

Nach der ersten Gruppendiskussion sind wir zu den hauptsächlichen Seminararbeiten gekommen, die auf der Methode des *close reading* basieren. Dabei liegt aber der Fokus nicht auf sämtlichen sprachlichen Besonderheiten der drei ausgewählten Textauszügen, sondern besonders auf Verbausdrücken, die mit Bewegung zu tun haben, beziehungsweise auf Adjektiven und Adverbien. Diese sprachlichen Kategorien habe ich ausgewählt, weil sie die Stadtdarstellungen in *Gilgi* und *Fabian* besonders

stark prägen. Die Einschränkung des Fokus des *close reading*-Verfahrens ist auch aus Gründen des *scaffolding* und der Zeitökonomie vorgenommen worden. Die Studierenden haben die folgenden Aufgabenstellungen im Seminar bekommen:

1. Macht eine Liste mit allen Verben und Ausdrücken in den drei Romanauszügen, die mit Bewegung zu tun haben, zum Beispiel ‚gehen‘. *Wie* bewegen sich Menschen und Dinge durch die Stadt? Was sagen diese Verben und Ausdrücke der Bewegung über das Verhältnis der Figur/Figuren zur Stadt aus?

Auszug I	Auszug II	Auszug III
gehen		
usw.		

2. Macht auch eine Liste mit allen Adjektiven und Adverbien, die in den Auszügen vorkommen. Welche Adjektive/Adverbien fallen auf? Was sagen diese Wörter darüber aus, wie die Figur/Figuren die verschiedenen Orte in Köln/Berlin erlebt/erleben?

Auszug I	Auszug II	Auszug III
langsam		
usw.		

Für diese Aufgabe konnten an der Universität A 30 Minuten und an der Universität B 20 Minuten reserviert werden. Alle Gruppen haben es geschafft, zumindest für den ersten Textauszug vollständige Listen zu erstellen. Einige Gruppen haben die Listen auch für die anderen Auszüge schnell fertig gehabt. Im Zitat aus *Gilgi* unten sind zur Veranschaulichung die Verbausdrücke durch fette Schrift gekennzeichnet und die Adjektive und Adverbien unterstrichen worden. Darunter folgen die Listen der Verben, Adjektive und Adverbien aus diesem Textauszug.

Gilgi **geht** die Domstraße **entlang**, am Hauptbahnhof **vorbei** – Samstag abend – das **kriecht** und **wimmelt**, **hetzt** und **jagt**, sie **überquert** den Domplatz, muss sich die Mütze festhalten, dass sie nicht **fortweht**. Gott sei Dank, jetzt steht sie vorm Savoy-Hotel, hier ist es weniger stürmisch. Sie streicht sich den Trenchcoat glatt und die Haare, gibt der kleinen Baskenmütze wieder den richtigen Sitz. **Biegt** in die Hohestraße **ein** – Menschen, Menschen – das **schiebt** sich die schmalen Bürgersteige **entlang**, man **kommt** nur langsam vorwärts. Verkehrsordnung einhalten! Rechts gehen! Man wird ganz krüppelig, wenn man gewohnt ist, lange, flotte **Schritte zu machen**. (Keun 2023 [1931]: 38)

Verben der Bewegung	Adjektive/Adverbien
entlanggehen	weniger stürmisch
vorbeigehen	glatt
kriechen	klein

wimmeln	richtig
hetzen	schmal
jagen	langsam vorwärts
überqueren	rechts
fortwehen	ganz kribbelig
einbiegen	gewohnt
sich entlangschieben	lang
kommen	flott
gehen	
Schritte machen	

Nach dieser Aufgabe wurde im Plenum diskutiert, was man an diesen Listen möglicherweise erkennen kann. Ein zentrales Ergebnis der Diskussionen in beiden Kursen war die Feststellung, dass sowohl Keun als auch Kästner eine erstaunliche Menge verschiedener Verbausdrücke der Bewegung verwendet haben, die die Atmosphäre der Stadt und den Charakter der Figuren hervorheben. Die Menschenmasse, die in der Moderne sowohl ein faszinierendes als auch furchterregendes urbanes Phänomen darstellte,⁹ ist in Gilgis Wahrnehmung ein Es, das zuerst „kriecht und wimmelt, hetzt und jagt“, und sich dann die Bürgersteige träge entlangschiebt. In Gilgi löst das langsame Vorwärtskommen ein Kribbeln der Ungeduld aus, weil sie sonst immer „lange, flotte Schritte“ macht, was ihre Initiativkraft und Zielstrebigkeit als eine ‚neue Frau‘ der Moderne akzentuiert.

In *Fabian* wecken die Bewegungsverben in dem ersten ausgewählten Auszug einen ähnlichen Eindruck; Fabian befindet sich inmitten eines lauten und bunten Gewimmels von Menschen, Dingen und Fahrzeugen, die hastig marschieren, fahren, knattern, herunterregnen und sich bücken, während er selbst an Bauarbeiten entlanggerät, Prostituierten entkommt und sich vorstellt, dass er fliegt und auf sich selbst heruntersieht (vgl. Kästner 2019 [1931]: 11; siehe auch die Seminaraufgaben im Anhang). Diese Vielfalt an Bewegungen und Sinneseindrücken ist ebenfalls ein Merkmal der modernen Stadtliteratur, die beispielsweise auch in der collagehaften Form von Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* widergespiegelt wird. Interessanterweise hat Keun *Gilgi* im Präsens verfasst, während Kästner das Präteritum für seinen *Fabian* gewählt hat. In den Seminardiskussionen über *Gilgi* wurde der Effekt von Keuns Tempuswahl diskutiert und die Studierenden waren sich darin einig, dass das Präsens sehr stark zur Intensität und Gegenwärtigkeit des Erzählten beiträgt.

In Bezug auf die Listen der Adjektive und Adverbien ist es den Studierenden dadurch offenbar deutlicher geworden, welches Verhältnis die wahrnehmende Figur zur jeweiligen Stadt hat. Die Adjektive und Adverbien

⁹ In der Moderne war die Menschenmasse ein Phänomen der neuen Großstädte, dessen gemeinschaftsstiftendes und zugleich psychotisch-zerstörerisches Potenzial in vielen soziologischen und sozialpsychologischen Studien im deutschsprachigen Raum von zum Beispiel Max Weber, Ferdinand Tönnies und Sigmund Freud beschrieben und analysiert wurde.

aus *Gilgi* zeigen, dass die Hauptfigur Gilgi eine überwiegend neutrale oder sogar positive Einstellung zu Köln hat, während Martins Wahrnehmung der Stadt durch Adjektive wie „wolkig“, „schmuddelig“ und „klebrig nass“ als überwiegend negativ dargestellt wird (Keun 2023 [1931]: 96). In *Fabian* lassen ironisch-distanzierte Beschreibungen von den Häuserfronten in Berlin als „mit buntem Licht beschmiert“ oder von der Berliner Nacht als „fiebrig entzündet“ Jakob Fabians eher gespaltenes Verhältnis zu Berlin zum Vorschein kommen (vgl. Kästner 2019 [1931]: 11).

Neben den sprachlichen und inhaltlich-kontextuellen Aspekten war der Zweck der gesamten Seminararbeiten, die Studierenden durch das Erstellen von den Wörterlisten sowie die Diskussionen über die Stadtdarstellungen in den Romanen auf die letzte kreative Aufgabe vorzubereiten, die nach dem jeweiligen Seminar eingereicht werden sollte. Diese Aufgabe wird unten näher beschrieben.

3.3. Nachbereitungsaufgaben: Psychogeografie und kreatives Schreiben

An der Universität A war das Seminar über *Gilgi* schon früher mit einer kreativen Aufgabe verbunden gewesen, die als Inspiration für die Entwicklung der aktuellen Nachbereitungsaufgabe gedient hat. An der Universität B war das Schreiben des kreativen Textes eine zusätzliche Aufgabe. Die Studierenden an den beiden Universitäten konnten die kreative Aufgabe einige Wochen vor dem jeweiligen Seminar auf der Lernplattform einsehen und wurden gleichzeitig darüber informiert, dass diese Aufgabe erst nach dem Seminar als eine nicht benotete Nachbereitungsaufgabe eingereicht werden sollte. Die Aufgabenstellungen sind folgendermaßen formuliert:

3. Gehe in einer Umgebung spazieren, die du gut kennst. Wähle zwei Orte aus, die nicht sehr weit (max. 3 Minuten) voneinander entfernt liegen. Gehe die Strecke zwischen diesen beiden Punkten und dokumentiere mithilfe von Notizen, Zeichnungen oder Fotos aufmerksam und eingehend, was du siehst, fühlst und erlebst.
4. Schreibe ca. 1 Seite darüber, was passiert wäre, wenn Gilgi/Fabian die gleiche Strecke in deiner heutigen Umgebung gelaufen wäre. Verwende den Romantext und deine Dokumentation als Inspiration/Illustration. Sei kreativ und lass deiner Fantasie freien Lauf!

Da es im Fernstudium nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden in derselben oder überhaupt in einer Stadt wohnen, wurde der neutrale Begriff „Umgebung“ statt „Stadt“ bei der Formulierung der Aufgabenstellung verwendet. Auf die Tatsache, dass die Dokumentationsmethode im ersten Teil der Aufgabe der Psychogeografie entspricht, habe ich die Studierenden in der Aufgabenstellung nicht hingewiesen, da der Fokus der Aufgabe nicht auf Begrifflichkeiten, sondern auf dem dokumentierenden Verfahren an sich liegen sollte. Im Seminar habe ich zwar erwähnt, dass es wissenschaftliche Methoden mit ähnlichen Verfahren gibt, aber wegen der

kurzen Seminarzeit habe ich dies nicht weiter ausgeführt. Der Zweck des Spaziergangs ist es, die Studierenden für den Raum um sie herum zu sensibilisieren und sie auf den zweiten Teil der Aufgabe, das Verfassen eines kreativen Textes, vorzubereiten.

Die Frist für den kreativen Text wurde nur drei Tage nach dem Seminar angesetzt, um den Studierenden zu signalisieren, dass sie diesen zweiten Teil der Aufgabe nicht zu aufwendig bearbeiten sollten, sondern idealerweise mit ungehemmter Kreativität schreiben sollten. Dabei sollten sowohl die Dokumentation des Spaziergangs als auch die Wörterlisten aus dem Seminar im Sinne des *scaffolding* ein hilfreiches Material sein. Der Zweck der Schreibaufgabe ist, dass die Studierenden durch die Produktion eines kreativen Textes neue Vokabeln und Ausdrücke lernen sowie das Schreiben einer Textsorte mit ästhetischer Funktion auf Deutsch üben. Die stilistische Nachahmung der Romanvorlage soll den Studierenden im Schreibprozess helfen. Die gesamten Nachbereitungsaufgaben dienen zum einen also der Entwicklung der schriftlichen Sprachfertigkeit und zum anderen wird durch den Bezug auf den Romaninhalt auch eine weitere Gelegenheit zur interpretativen und analytischen Auseinandersetzung mit dem Text gegeben. Außerdem lernen die Studierenden mit der Psychogeografie eine Methode des Schreibens kennen, die darauf zielt, ihre Wahrnehmung der Umgebung zu schärfen und ihren ästhetischen Sinn zu entwickeln.

Die Mehrheit der Studierenden haben den kreativen Text rechtzeitig abgegeben.¹⁰ An den meisten Texten ist deutlich erkennbar, dass die Verfasser*innen sich bemüht haben, den Ton von *Gilgi* oder *Fabian* zu treffen. In einigen Texten kommen auch Vokabeln und Ausdrücke aus den Wörterlisten vor. Vier Studierende haben ihre Texte mit Fotos von ihren Umgebungen illustriert. Die Texte handeln teilweise von alltäglichen Spaziergängen zur Arbeit, zur Mülltrennstation oder zur Kita, während ein paar Studierende an der Universität B dramatischere Ereignisse, wie zum Beispiel einen Streit zwischen Obdachlosen im Stadtraum, in ihren Texten schildern. Dabei orientieren sie sich an der Vorlage, denn in *Fabian* werden Straßengewalt, Armut und Arbeiterproteste mehrmals thematisiert, zum Beispiel in einer Szene, in der Fabian und sein Freund Labude einen Kommunisten und einen Nationalsozialisten nachts ins Krankenhaus fahren müssen, weil sie sich gegenseitig in einer dunklen Straße angeschossen haben (Kästner 2019 [1931]: 69–74). Die Mehrheit der Studierenden haben somit die Aufgabenstellung beachtet und ihre Texte ausgehend von den Seminarmaterialien verfasst.

In 6 der insgesamt 18 Fälle haben die Textverfasser*innen aber nicht über Gilgis oder Fabians Spaziergänge in ihrer heutigen Umgebung geschrieben, wie die Aufgabenstellung vorschreibt, sondern über sich selbst in der 1. oder 3. Person. Dieses Missverständnis der Aufgabenstellung ist offensichtlich

¹⁰ An der Universität A haben sämtliche 11 Studierende ihre Texte vor der Frist eingereicht und an der Universität B war die entsprechende Zahl 7 aus 10.

nicht als eine Ausnahme oder einen Zufall zu betrachten, da ein Drittel der Studierenden die Aufgabe auf die gleiche Weise missverstanden haben. Diese sechs Texte sind sonst aber größtenteils sprachlich und inhaltlich gelungen und enthalten auch viele Passagen, die den Romantext nachahmen und gleichzeitig den Inhalt auf kreativer Weise umgestalten. Weitere Lerneffekte der durchgeführten Aufgaben wurden durch einen Fragebogen untersucht, dessen Ergebnisse unten beschrieben und diskutiert werden sollen.

4. Studierendenumfrage

4.1. Fragebogen

Ein wichtiger Teil des Pilotprojektes sind die Ergebnisse aus der Studierendenumfrage, auch wenn nur ein Teil der Studierenden an den beiden Universitäten nach den Seminaren über *Gilgi* und *Fabian* daran teilgenommen hat. Obwohl die erhobenen Daten aufgrund der geringen Anzahl an Antworten keine statistische Signifikanz haben, geben sie aufschlussreiche Hinweise darauf, wie mit den Aufgaben und der Didaktisierung von Stadtliteratur weitergearbeitet werden kann. Ein Fragebogen wurde mithilfe der Umfrage-Software der jeweiligen Universitäten erstellt und den Studierenden direkt nach der Abgabe der kreativen Aufgabe zugänglich gemacht. Der Fragebogen war zirka eine Woche lang offen. Die Fragen konnten auf Schwedisch oder Deutsch beantwortet werden und waren in den beiden Projektrunden identisch, damit die Ergebnisse verglichen werden können. Die Studierenden wurden im Seminar sowie in einem einleitenden Text im Fragebogen darüber informiert, dass die Teilnahme an der Umfrage freiwillig ist und dass die Antworten anonym ausgewertet werden. Im einleitenden Text stand auch, dass die Ergebnisse der Umfrage zur Weiterentwicklung des Literaturunterrichts beitragen werden.

Der Fragebogen hat drei Hauptteile mit Fragen über die Vorbereitungsaufgaben, die Seminaraufgaben beziehungsweise die Nachbereitungsaufgaben. Sechs der acht Fragen sind obligatorisch und müssen ausgefüllt werden, um den Fragebogen abschicken zu können. Dadurch wird vermieden, dass die Studierenden vergessen, eine Frage zu beantworten. Es gibt auch zwei Freitextfelder, die bei Bedarf für weiteres Feedback genutzt werden können. Unten wird auf besonders aussagekräftige Antworten von den Studierenden an den beiden Universitäten eingegangen.

4.2. Ergebnisse der Umfrage an der Universität A

An der Universität A haben sechs der 11 Studierenden im Literaturkurs die obligatorischen Fragen im Fragebogen vollständig beantwortet.¹¹ Die erste

¹¹ In der Übersicht der erhobenen Daten sind die Studierenden jeweils mit einer Nummer von 1 bis 6 versehen worden, das heißt, es ist ersichtlich, welche Antworten von den jeweiligen Individuen abgegeben wurden. Zur Unterscheidung von den Studierenden an der Universität B, die den Fragebogen ausgefüllt haben, werden die sechs Studierenden der

Frage bezieht sich auf den Schwierigkeitsgrad der Sprache des Romans. Die Studierenden haben darin ankreuzen können, ob die Sprache ihrer Meinung nach „leicht“, „ziemlich leicht“, „ziemlich schwierig“ oder „schwierig“ ist. Der Hauptteil der Studierenden – vier von sechs – haben die Sprache „ziemlich schwierig“ gefunden. Ein Grund dafür könnte sein, dass der Roman teilweise im Kölner Dialekt verfasst ist und zahlreiche Referenzen zu orts- und zeitspezifischen Phänomenen wie dem Kölner Karneval, zeitgenössischen Schlagern und Produktmarken sowie historischen Ereignissen enthält. Im Seminar haben wir über die Bedeutung von einigen solchen Begriffen gesprochen, konnten aus zeitlichen Gründen aber nicht auf alle eingehen.

Bei der zweiten Frage sollten die Studierenden in einer Likert-Skala Adjektive ankreuzen, die ihr Lektüreerlebnis am besten beschreiben. An der Universität A sind in Bezug auf *Gilgi* überwiegend positiv geladene Adjektive wie „spannend“ und „amüsant“ angekreuzt worden. Nur die/der Studierende 4A weicht von dieser positiven Bewertung durch das Ankreuzen des Skalenpunkts 5 („stimmt sehr gut“) bei dem Adjektiv „uninteressant“ ab. Das Adjektiv „lehrreich“ hat insgesamt die höchsten Einschätzungen von den Studierenden bekommen.

Die dritte Frage gilt den Seminaraufgaben, das heißt sowohl den Diskussionsfragen als auch dem *close reading*-Verfahren und den Listen mit Verben und Adjektiven/Adverbien. In einer Likert-Skala haben die Studierenden die von mir formulierten Behauptungen „Ich habe meine Fähigkeit zur Analyse von Literatur entwickelt“ und „Die Aufgaben haben mir beim Schreiben des kreativen Textes geholfen“ besonders hoch eingeschätzt. Letzteres stimmt mit meinem Eindruck der abgegebenen kreativen Texte überein. Bei den Behauptungen „Ich habe die Figuren, die Handlung oder andere Aspekte des Romans besser verstanden“ und „Ich habe neue Wörter und Ausdrücke gelernt“ nehmen die Studierenden eher eine Mittelposition ein. Die letzte Behauptung, „Ich habe nichts Neues gelernt“, ist von fünf Studierenden mit einer 1 oder 2 („stimmt gar nicht“) bewertet worden, was im Umkehrschluss bedeuten dürfte, dass sie der eigenen Einschätzung nach viel gelernt haben. Allein die/der Studierende 4A hat den Skalenpunkt 5 („stimmt sehr gut“) bei der letzten Behauptung angekreuzt.

Der Frage 3 folgt ein nicht-obligatorisches, offenes Freitextfeld, in dem die Studierenden weiteres Feedback eintragen konnten. Zwei von ihnen haben diese Möglichkeit genutzt, darunter die/der Studierende 3A, die noch einmal betont, dass die Wörterlisten beim Schreiben der kreativen Aufgabe hilfreich gewesen seien. In der zweiten freiwilligen Antwort steht das Zeitmanagement im Fokus:

Universität A als 1A–6A gekennzeichnet. Alle Zitate aus den Aussagen der Studierenden werden im Original, das heißt auch mit möglichen Sprachfehlern, wiedergegeben. Die Übersetzungen der auf Schwedisch eingetragenen Antworten ins Deutsche stammen von mir und die Originalzitate sind gegebenenfalls in den Fußnoten zu finden.

Es war inspirierend, *close reading* an einem Text auszuprobieren, aber das Buch war so gut und es gab so viele interessante Textpassagen, die nicht mit dem Stadtraum zu tun hatten, dass ich gerne ein Seminar zum Buch und ein separates Seminar mit der *close reading*-Übung gehabt hätte. In unserer Gruppe war es so, dass wir eher Diskussionen zu den Romanfiguren als zu deren Wanderungen durch Köln geführt haben. (Studierende/r 1A)¹²

Die offenen und obligatorischen Fragen 5 und 6 beziehen sich auf die Nachbereitungsaufgaben. Obwohl ich den Studierenden die Dokumentation des Spaziergangs nicht ausdrücklich als Psychogeografie präsentierte habe, haben mehrere Studierende in ihren Antworten auf die Frage 5 über den dokumentierenden Spaziergang wichtige Teile der Methode unwissentlich zusammengefasst. So hat zum Beispiel die/der Studierende 1A die folgende Antwort formuliert:

Sie [die Aufgabe] erhöht das Bewusstsein für Details im Straßenbild, die im gestressten und oft leider etwas gleichgültigen Alltagsleben leicht zu übersehen sind. Meiner Meinung nach hat die Aufgabe mir zuerst eine schöne Viertelstunde von geschärfter Wahrnehmung in meiner Heimatstadt und dann drei Viertelstunden leicht inspirierter Schreibübung auf Deutsch gegeben. Toll! (Studierende/r 1A)¹³

Auch die/der Studierende 4A, die/der bei den ersten Fragen eher negative Bewertungen hinterlassen hat, beantwortet die Frage 5 damit, dass sie/er die gewohnte Umgebung durch die Dokumentationsaufgabe „anders wahrgenommen“ hat. Einige Studierende verbinden den Spaziergang mit dem Romaninhalt, zum Beispiel Studierende/r 3A, die/der den Sinn der Aufgabe darin sieht, dass sie „das Verständnis dafür erhöht hat, wie Keun die Umgebung verwendet, um Gilgi zu beschreiben“¹⁴. Die kurzgefasste Antwort der/des Studierenden 2A fokussiert auf die Produktion des kreativen Textes: „Aus meiner Sicht war der Sinn die schreiberische Kreativität zu fördern“. Diese Antwort ist möglicherweise als eine Gefälligkeitsaussage zu betrachten. Von der/dem Studierenden 6A wird zuerst die Wahrnehmung der Umgebung und dann einen anderen, interessanten Aspekt als Sinn der Aufgabe aufgegriffen:

¹² Originalzitat: „Det var inspirerande att få testa närläsning av en text, men boken var så bra och det fanns så många intressanta textpassager som inte hade med stadsbildens att göra att jag gärna hade haft ett seminarium om boken och ett separat seminarium där vi fick öva på närläsningen. Nu råkade vi i vår grupp hamna i diskussioner om romanfigurerna mer än deras vandringar genom Köln.“ (Student 1A)

¹³ Originalzitat: „Den [uppgiften] höjer medvetenheten om detaljer i gatubilden som man lätt missar i sin stressade och ofta tyvärr lite likgiltiga vardag. Jag tycker att den gav mig en först en fin kvart av höjd närvoro i min hemstad och sedan trekvart av lite inspirerat övningsskrivande på tyska. Kull!“ (Student 1A)

¹⁴ Originalzitat: „Det ökade förståelsen för hur Keun använde sig av omgivningen för att beskriva Gilgi.“ (Student 3A)

Auf meine Sinne zu fokussieren und die Umgebung wirklich wahrzunehmen. Einen Grund zu haben, tatsächlich rauszugehen, sonst habe ich oft das Gefühl, dass ich Studienzeit „verschwende“, wenn ich eine Pause mache, um spazieren zu gehen oder Sport zu machen. (Studierende/r 6A)¹⁵

Die Bewertungen der Studierenden deuten somit darauf hin, dass die kreative Aufgabe die aktivierende und ästhetisch sensibilisierende Funktion gehabt hat, die bei der Entwicklung der Aufgabe beabsichtigt war.

Die Frage 6 gilt dem Schreiben des kreativen Textes. Dazu hat die/der Studierende 5A schon bei der Frage 5 geschrieben, dass es „interessant und ein wenig entspannend [war], einen solchen Text zu schreiben, denn gewöhnlicherweise verbringe ich viel Zeit damit, grammatisch und stilmäßig richtig zu schreiben“. In den Antworten auf Frage 6 sind auch mehrere ähnliche Positionen vertreten, was das kreative und freie Schreiben betrifft. Zum Beispiel schreibt die/der Studierende 6A, dass sie/er „außerhalb der gewohnten Bahnen denken und meine Fantasie verwenden [durfte]. Darüber nachdenken, wie Gilgi meine Umgebung erleben würde“.¹⁶

Ein interessanter Aspekt ist zudem, dass die/der Studierende 1A sich in ihrer/seiner Antwort auf die Frage 6 Feedback zur Sprache des kreativen Textes wünscht. Die Tatsache, dass ich die Studierenden dazu aufgefordert habe, ihre Texte einzureichen, hat zumindest der/dem Studierenden 1A signalisiert, dass es irgendeine Form von Feedback darauf geben würde. Da das Seminar über *Gilgi* das Letzte war, das ich in dem Literaturkurs unterrichtet habe, gab es keine Möglichkeit dazu, im folgenden Seminar die kreativen Texte zu diskutieren und dabei kollektives, mündliches Feedback zu geben. Die einzige Möglichkeit wäre also ein individuelles schriftliches Feedback gewesen. Wegen der Anonymität der Befragten ist es aber nicht ersichtlich gewesen, wer von den Studierenden den Feedbackwunsch geäußert hatte. In der Projektplanung hatte ich keine strukturierte Feedbackrunde vorgesehen, da der Zweck der Aufgabe war, dass die Studierenden sich beim Schreiben frei fühlen sollten. Wenn ihre Texte nachher korrigiert und bewertet werden, würde das Wissen darüber vermutlich die Kreativität und Freiheit einschränken.

Die Antwort der/des Studierenden 3A auf die Frage 6 ist ebenfalls interessant, da diese Antwort alle Aspekte der kreativen Aufgaben zu *Gilgi* zusammenfassend aufgreift:

Es verbessert das Verständnis der Schreibtechnik eines Autors/einer Autorin, wenn man selber versuchen darf, auf eine ähnliche Weise zu schreiben, und es hat auch zu einer tiefergehenden Analyse des Buches geführt, zu versuchen Gilgi in andere

¹⁵ Originalzitat: „Att fokusera på mina sinnen och verklingen känna in miljön. Att ha en anledning att faktiskt gå ut, brukar annars känna att jag „slösar“ studietid om jag tar en paus för promenad eller annan träning.“ (Student 6A)

¹⁶ Originalzitat: „Jag fick tänka utanför boxen och använda min fantasi. Tänka kring hur Gilgi skulle uppleva min miljö.“ (Student 6A)

Kontexte einzubringen. Ich fand, dass der Spaziergang mir erst dann etwas gebracht hat, als wir die Texte in den Seminargruppen diskutiert hatten, dann war es viel einfacher. (Studierende/r 3A)¹⁷

Offensichtlich hat die/der Studierende 3A den Spaziergang schon vor dem Seminar durchgeführt, was ihrer/seiner Meinung nach zur Folge hatte, dass die Aufgabe weniger Sinn gemacht hat, als wenn sie/er die Aufgabe erst nach dem Seminar zusammen mit dem kreativen Text gemacht hätte.

Bei der achten und letzten Frage im Fragebogen – „Hast du Verbesserungsvorschläge oder Kommentare?“ – greift auch die/der Studierende 6A die Formulierung der Aufgabenstellung auf:

Möglicherweise die Aufgabenstellung verdeutlichen? Ich habe sie nämlich missverstanden und gedacht, es handelte sich um zwei verschiedene Aufgaben, eine, in der wir über unseren Spaziergang im Stil des Romans schreiben sollten, und eine, in der wir darüber schreiben sollten, welche Herausforderungen Gilgi in ihrer Situation in der heutigen Gesellschaft gehabt hätte. Das hätte ich aber auch interessant gefunden.¹⁸

Im Freitextfeld der freiwilligen Frage 8 schreibt außerdem die/der Studierende 3A, dass sie/er einen Text normalerweise einen Tag lang liegen lässt, um danach Fehler finden und eine letzte Bearbeitung machen zu können, wofür es bei der kreativen Aufgabe zu *Gilgi* aber nicht genug Zeit gab. Ein letzter Feedbackpunkt betrifft die Methoden, die den Nachbereitungsaufgaben zugrunde liegen. In Bezug darauf schreibt die/der Studierende 1A, dass sie/er es interessant fand, einen Einblick in eine wissenschaftliche Methode zu bekommen, aber vorab gern gewusst hätte, um welche Methode es sich handelt, da sie/er dann vielleicht mit einem stärkeren Fokus gearbeitet hätte.

In den erhobenen Daten zeichnet sich ein eher positiver Gesamteindruck der Aufgaben ab. Dies bestätigt auch die Frage 7, in der die Studierenden die gesamten Aufgaben zu *Gilgi* anhand von fünf Skalenpunkten in der Form von Sternen bewerten sollen. Hier haben die Studierenden 1A, 2A, 4A, 5A und 6A vier Sterne vergeben und die/der Studierende 3A fünf.

4.3. Ergebnisse der Umfrage an der Universität B

An der Universität B habe ich den Fragebogen zu *Gilgi* unverändert übernommen und eine Version davon zu *Fabian* erstellt, die den Studierenden

¹⁷ Originalzitat: „Förståelsen för en författares skrivteknik förbättras när man själv får chansen att försöka skriva likadant och det gav också en djupare analys av själva boken att försöka sätta in Gilgi i andra sammanhang. Promenaden gav inte så mycket förrän vi tillsammans hade gått igenom texterna i grupper på seminariet tyckte jag, då var det mycket enklare.“ (Student 3A)

¹⁸ Originalzitat: „Möjligen göra instruktionerna något tydligare? Jag missuppfattade nämligen och trodde det var två uppgifter, en där vi skulle skriva om vår promenad i stilens från romanen och en där vi skulle skriva om vad som hade varit Gilgis utmaningar med sin situation i dagens samhälle. Det hade jag dock också tyckt var intressant.“ (Student 6A)

durch die Lernplattform zugänglich gemacht wurde. An der Universität B ist der Fragebogen von drei der sieben Studierenden, die die kreative Aufgabe abgegeben hatten, vollständig und durchgängig auf Deutsch ausgefüllt worden.¹⁹ Obwohl das erhobene Material in diesem Fall klein ist und keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen zulässt, werden die Ergebnisse der Vollständigkeit halber hier zusammengefasst.

Bei der Frage 1 geben zwei der drei Studierenden an, dass sie die Sprache in *Fabian* „ziemlich schwierig“ gefunden haben, während die/der Studierende 1B die Alternative „leicht“ angekreuzt hat. Die Frage 2 zum Lektüreerlebnis hat ein eher divergentes Gesamtergebnis. Niemand hat die Lektüre als ganz uninteressant oder mühsam aufgefasst – auch hier werden die eher positiven Adjektive „amüsant“ und „lehrreich“ am höchsten eingeschätzt, aber die/der Studierende 1B hat sich durchgehend um die Mittelposition gehalten.

Bei der Frage 3 zu den Seminararbeiten haben die Studierenden 1B und 2B angegeben, dass sie viel gelernt haben, was den Wortschatz und die Analysefähigkeit betrifft. Sie haben auch beide eine 5 („stimmt sehr gut“) bei der Behauptung angekreuzt, dass die Seminararbeiten ihnen beim Schreiben des kreativen Textes geholfen haben. Die/der Studierende 3B ist moderater in der Bewertung und hat bei der Behauptung „Ich habe nichts Neues gelernt“ die 3 gewählt. Dies ist möglicherweise nicht als negativ aufzufassen, da das Ankreuzen der Mittelposition in einer solchen Skala eine neutrale Position im Sinne von „Ich habe keine Meinung dazu“ bedeuten könnte (vgl. Riemer 2016: 159). Der tatsächliche Grund dazu bleibt allerdings unklar, denn im Freitextfeld nach der Frage 3 hat nur die/der Studierende 2B etwas kommentiert, und zwar, dass es „[i]nteressant [war] eine detaillierte Analyse zu machen. Da sieht man die große Variation der Sprache im Roman und bekommt Inspiration“.

Auf die Frage 5 haben die Studierenden ihre Eindrücke des Spaziergangs und des kreativen Schreibens in eher positiven Tönen beschrieben:

Es hat sehr viel Spaß gemacht, das Gesehene in einen Text umzuwandeln! So lernt man sich besser in Charaktere hineinzuversetzen. (Studierende/r 1B)

Die Aufgabe war toll und ganz schwierig. Es hat mehrere Stunden gedauert, teilweise weil ich sonst nie kreative Texte schreibe. (Studierende/r 2B)

¹⁹ In der Übersicht der erhobenen Daten sind die Studierenden jeweils mit einer Nummer von 1 bis 3 versehen worden, das heißt, es ist auch hier ersichtlich, welche Antworten von den jeweiligen Individuen abgegeben wurden. Zur Unterscheidung von den Studierenden an der Universität A, die den Fragebogen ausgefüllt haben, werden die drei Studierenden der Universität B als 1B–3B gekennzeichnet. Die geringe Antwortquote an der Universität B hat sich durch eine Erinnerungsnachricht auf der Lernplattform nicht vergrößert. Alle Zitate aus den Aussagen der Studierenden werden im Original, das heißt auch mit möglichen Sprachfehlern, wiedergegeben.

Ich wusste genau welche Umgebung ich nehmen sollte, also ganz gewohne Eindrücke, und im dokumentieren bin ich ein Bisschen faul gewesen und habe nur observiert und fotografiert. (Studierende/r 3B)

In den Antworten der Studierenden 1B und 3B sind visuelle Eindrücke durch die Verwendung der Begriffe „das Gesehene“, „observieren“ und „fotografieren“ zentral in der Beschreibung des Spaziergangs. Die Beobachtung der/des Studierenden 3B, dass sie/er beim Dokumentieren „ein bisschen faul“ geworden ist, hebt den Unterschied zwischen der Wahrnehmung einer vertrauten beziehungsweise einer fremden Umgebung hervor. In der Aufgabenstellung habe ich präzisiert, dass die Studierenden in einer bekannten Umgebung spazieren gehen sollen, da ich den kognitiven und zeitlichen Aufwand so gering wie möglich halten wollte, was offensichtlich zumindest bei einer Person dazu geführt hat, dass sie/er in der Dokumentation und im Schreiben des kreativen Textes sich auf ihre/seine bereits existierenden Eindrücke der Umgebung verlassen hat. Überhaupt handeln die Antworten der Studierenden an der Universität B weniger davon, wie die Aufgaben ihre räumliche Wahrnehmung beeinflusst haben, als bei den Studierenden an der Universität A. Der Schwerpunkt in den Antworten der Studierenden 1B und 2B liegt stattdessen schon bei der Frage 5 auf das Schreiben des kreativen Textes. Bei der/dem Studierenden 2B, genau wie bei der/dem Studierenden 5A an der Universität A, kommt das Feedback auf, dass das Schreiben eines kreativen Textes für sie/ihn ungewohnt und mühsam ist.

Die Antworten auf die Frage 6, in der die Studierenden zum kreativen Schreiben befragt werden, zeigen, dass sie die Aufgabe an sich und die Wörterlisten und Übungen aus dem Seminar geschätzt haben. Die/der Studierende 2B fand es „nützlich, mit spezifischen Aspekten des Schreibens in einem kurzen Text, bewusst zu arbeiten“, während die/der Studierende 1B ihre/seine Eindrücke der kreativen Aufgabe folgendermaßen zusammenfasst:

Ich musste mich mit meinen Notizen beschäftigen und versuchen, das Gesehene in Worte zu fassen, mehrere Adverbien/Adjektive und Bewegungsverben nutzen. Das hilft dabei das Sprachgefühl zu verbessern. (Studierende/r 1B)

Auch die/der Studierende 3B schreibt, dass sie/er gerne kreativ schreibt, aber es dieses Mal schwierig fand, anzufangen, „weil ich nicht genau wusste was das Ziel war“. Hier scheint es sich also wieder um die (Un-)Deutlichkeit der Aufgabenstellung zu handeln. Bei dieser Frage und auch bei der achten und letzten, freiwilligen Frage betont die/der Studierende 3B genau wie die/der Studierende 1A an der Universität A, dass sie/er es „gern gehabt [hätte] dass wir was mit den Texten gemacht hätten, am mindestens alle gelesen“ oder dass ich irgendeine andere Form von Feedback darauf gegeben hätte. Die Frage 8 ist nur von dieser/diesem einen Studierenden beantwortet worden.

Bei der Frage 7 sind die gesamten Aufgaben zu *Fabian* von den Studierenden 1B und 3B mit vier Sternen bewertet worden, während die/der

Studierende 2B fünf Sterne angekreuzt hat. Die Ergebnisse aus den beiden Befragungen deuten insgesamt darauf hin, dass das Unterrichtskonzept zu *Gilgi* und *Fabian* laut Selbsteinschätzung der Studierenden positive Lerneffekte gehabt hat, aber die Antworten der Studierenden zeigen auch mögliche Verbesserungen auf. Die gesamten Ergebnisse aus dem Projekt werden unten diskutiert und zusammengefasst, um abschließende Schlüsse über die Didaktisierung von Stadtliteratur im Fremdsprachenunterricht ziehen zu können.

5. Diskussion

Im Mittelpunkt des vorliegenden Pilotprojektes steht die Frage, wie literarische Texte aus der Weimarer Republik für Studierende im zweiten Semester des universitären Deutschstudiums in Schweden zweckgemäß und anregend didaktisiert werden kann. Das Ziel der Untersuchung war es, Methoden und Unterrichtskonzepte zu identifizieren, die die Begegnung der Studierenden mit der fremdsprachigen Darstellung des ebenfalls fremden Stadtraums Köln in Irmgard Keuns Roman *Gilgi – eine von uns* beziehungsweise Berlin in Erich Kästners Roman *Fabian. Die Geschichte eines Moralisten* interessant und lebendig machen. Um diese (fremd)sprachliche Begegnung mit den beiden Texten zu erleichtern, habe ich asynchrone und inhaltsorientierte Vorbereitungsaufgaben, synchrone Seminaraufgaben nach dem Prinzip des *task-based learning* beziehungsweise asynchrone und handlungsorientierte Nachbereitungsaufgaben entwickelt, die den Studierenden sowohl sprachliche als auch analytische Werkzeuge zur Texterschließung geben sollten.

Weitere zentrale didaktische Ausgangspunkte im Pilotprojekt waren der lernerzentrierte Unterrichtsansatz und der Fokus auf die Darstellung von städtischem Raum in den beiden Romanen, da Räume und Orte sowohl kulturelle und historische als auch persönliche und emotionale Dimensionen haben. Dieser Fokus entspricht auch dem Lernziel des historisch-kulturellen Lernens in den Kursplänen der Literaturkurse an den beiden Universitäten in Schweden, an denen das Projekt jeweils einmal durchgeführt worden sind. Eine leitende These der Untersuchung ist, dass die Sprachfertigkeit, die analytische Fähigkeit sowie das kulturell-historische Wissen durch den gezielten Umgang mit Stadtdarstellungen gefördert werden können.

Die Ergebnisse des Unterrichtskonzepts sind durch teilnehmende Beobachtung der Lehrkraft und eine Studierendenumfrage untersucht worden. Da die Seminargruppen aus maximal 10 Studierenden bestanden, von denen außerdem nicht alle an der Umfrage teilgenommen haben, sind die erhobenen Daten nicht statistisch signifikant und sollen deswegen in der Entwicklung des vorliegenden Unterrichtskonzepts oder neuer Konzepte zur Didaktisierung von Stadtliteratur am ehesten als richtungsweisend betrachtet werden.

In den Literaturkursen standen Keuns beziehungsweise Kästners Stadtromane schon neben anderen Werken aus dem 20. Jahrhundert auf den Literaturlisten, was mir erlaubt hat, das neue Unterrichtskonzept ohne größere Eingriffe und Änderungen in den Kursen zu pilotieren. Generell habe ich versucht darauf zu achten, dass der kognitive und zeitliche Aufwand, den die Studierenden bei der Bearbeitung der Aufgaben aufbringen müssen, nicht zu groß wird, um vorzubeugen, dass sie aufgeben und/oder zu viel Zeit auf einzelne Aufgaben verwenden (müssen). Da sowohl die Seminararbeiten als auch die Nachbereitungsaufgaben für die Studierenden neu und eventuell aufwendig sein würden, sind die Vorbereitungsaufgaben reduziert und nach dem didaktischen Prinzip des *scaffolding* gestaltet worden, indem ich passende und im Hinblick auf die Raumdarstellung besonders interessante Textauszüge aus den Romanen ausgewählt und bereitgestellt habe, die auch als eine gemeinsame Arbeitsgrundlage im Seminar gedient haben.

Durch meine Beobachtung des Unterrichts als Lehrkraft und die nachfolgende Umfrage unter den Studierenden ist ein überwiegend positiver Eindruck der Lerneffekte der gesamten Aufgaben zu *Gilgi* und *Fabian* entstanden. Die ausgewählten Textpassagen haben den sofortigen Einstieg in die Gruppenarbeit ermöglicht und die Arbeit mit den Wörterlisten lief aus meiner Sicht reibungslos. Die Diskussionen in den beiden Seminaren – sowohl im Plenum als auch in den Gruppen – waren insgesamt sehr lebendig und die Studierenden hatten sich im Allgemeinen sehr gut darauf vorbereitet. In der digitalen Unterrichtssituation an der Universität A habe ich allerdings nur ein eingeschränktes Bild der Gruppendiskussionen bekommen können, da sie in separaten digitalen Räumen stattfinden, in denen ich aus Zeitgründen jeweils nur einige Minuten verbringen konnte.

Das digitale Unterrichtsformat an der Universität A hat auch zur Folge gehabt, dass ich die Plenumsdiskussionen stärker moderieren musste als an der Universität B, wo das Präsenzformat auch spontane Wortmeldungen von den Studierenden und eine interaktivere Diskussionsdynamik erlaubt hat. An der Universität A haben die Gruppen fokussierter gearbeitet und sind weiter gekommen mit den Seminararbeiten als an der Universität B, was eventuell daran liegen könnte, dass die Gruppen in den kleineren digitalen Räumen in Ruhe und ohne Ablenkungen durch andere Gruppen arbeiten können. Bei künftiger Durchführung des Unterrichtskonzepts könnten die festgestellten Unterschiede zwischen dem Online- und dem Präsenzunterricht dazu genutzt werden, das Konzept für die jeweiligen Unterrichtsformate zu modifizieren, zum Beispiel im Hinblick auf das Zeitmanagement.

Die Nachbereitungsaufgaben – der Spaziergang und das kreative Schreiben – haben insgesamt zu einem überwiegend positiven Ergebnis geführt, was sich nicht zuletzt dadurch zeigt, dass viele Studierende die Schreibaufgabe mit großem Engagement und viel Kreativität durchgeführt und zum Beispiel durch Fotos und interessante Stilexperimente ergänzt haben. Wie mehrere Studierende in der Umfrage betonen, haben die

Wörterlisten und die Seminardiskussionen ihnen beim Schreiben der kreativen Texte geholfen, was davon zeugt, dass eine intensive Arbeit mit dem Textverständnis und der Sprache in literarischen Texten in mehrfacher Hinsicht lohnend sein kann. Besonders interessant ist die kognitiv-emotionale Reaktion von einigen Studierenden im Fernstudium auf die Aufgabe, vom Computer aufzustehen und einen Spaziergang im Freien zu machen. Die Antworten der Studierenden auf die Fragen zu den Nachbereitungsaufgaben im Fragebogen zeigen auch, dass der kreative Umgang mit einem literarischen Text und die eigene kreative Textproduktion sowohl als spannend und sprachlich-analytisch fruchtbar als auch ungewohnt und mühsam aufgefasst wurden. Dies liegt vermutlich daran, dass kreative Schreibaufgaben im universitären Sprachunterricht eher selten vorkommen.

Das gesamte Feedback von den Studierenden weist auf einen Bedarf hin, die Aufgaben deutlicher zu erklären und in den Kurs zeitlich und strukturell besser einzubetten. Davon zeugt auch die Tatsache, dass die Aufgabenstellung für die kreativen Texte von den Studierenden unterschiedlich gedeutet wurde. Die Studierenden, die die Aufgabenstellung missverstanden hatten, haben sich aber trotzdem mit dem literarischen Material auseinandergesetzt und Texte geschrieben, die in den meisten Fällen sprachlich und inhaltlich gelungen sind, was bedeuten dürfte, dass auch sie durch die Beschäftigung mit den Aufgaben etwas gelernt haben. Da die Umfrage anonym ist, können die Antworten der Studierenden, die die Aufgabenstellung der kreativen Aufgabe nur teilweise oder gar nicht beachtet haben, nicht mit ihren kreativen Texten verglichen werden. Die Formulierung der Aufgabenstellungen und auch die Reihenfolge, nach der die Aufgaben den Studierenden präsentiert und von ihnen durchgeführt werden, sollten bei eventuellen weiteren Projektrunden überdacht werden, damit der Zusammenhang zwischen den Aufgaben logischer und deutlicher wird.

Die Ergebnisse aus der Umfrage zeigen ferner, dass das Zeitmanagement verbessert werden kann. Obwohl die Studierenden an den beiden Universitäten im Seminar und im Fragebogen betont haben, dass sie die Arbeit mit den Stadtdarstellungen interessant und gewinnbringend fanden, haben viele von ihnen auch den Wunsch geäußert, mehr freie Diskussionszeit zur Interpretation des Textes zu bekommen, was eine wichtige Erinnerung daran ist, dass die grundlegende Textarbeit im Seminar nicht vernachlässigt werden sollte. Im Idealfall würde es im Kurs Zeit für ein zweites Seminar zum gleichen Werk geben, in dem noch ausführlichere Diskussionen von anderen Aspekten des Textes neben den Stadtdarstellungen möglich werden. In einem zweiten Seminar wäre es auch möglich, strukturiertes Feedback von der Lehrkraft und/oder von den Mitstudierenden auf die kreativen Texte einzuplanen. Wenn der Seminarplan kein zweites Seminar zulässt, sollte eine Reduktion der Aufgaben in Erwägung gezogen werden, damit mehr Zeit für jede Aufgabe eingeplant werden kann.

Weitere Entwicklungsmöglichkeiten des hier vorgestellten Unterrichtskonzepts bestehen darin, andere Texte auszuprobieren oder mit anderen sprachlichen Kategorien im Seminar zu arbeiten, zum Beispiel Wortneuschöpfungen oder Verben der Wahrnehmung. Da das vorliegende Konzept ausgehend von Raumdarstellungen in der Stadtliteratur entwickelt wurde, fiel die Wahl auf Verben und Ausdrücke der Bewegung beziehungsweise Adjektive und Adverbien, da diese sprachlichen Kategorien einige Besonderheiten der Stadtliteratur aus der Weimarer Republik widerspiegeln, wie die Darstellung von Größe, Geschwindigkeit und der Menschenmasse. Unverändert könnte das Konzept vermutlich mit einem vergleichbaren Ergebnis auf andere Stadttexte angewandt werden – möglicherweise auch auf Texte in anderen Sprachen als Deutsch. Wenn Narratologie Teil des Kursinhaltes ist, wie es an der Universität B der Fall war, könnten die Aufgaben auf narratologischen statt sprachlichen Kategorien aufgebaut werden, wie zum Beispiel Erzählperspektive, Distanz oder Zeit. Da die Kurspläne an den beiden Universitäten sich in diesem Punkt unterscheiden, haben sich die Seminardiskussionen teilweise etwas unterschiedlich entwickelt, aber in beiden Fällen stand trotzdem die sprachliche Darstellung von Raum im Mittelpunkt der Diskussionen.

Auch für die kreative Nachbereitungsaufgabe sind viele Modifikationen denkbar. Es wäre zum Beispiel interessant zu untersuchen, was passiert, wenn der Spaziergang in einer fremden Umgebung und/oder synchron in der Seminargruppe stattfindet. Ein gemeinsamer Spaziergang setzt natürlich voraus, dass die Studierenden sich in der gleichen Stadt befinden oder dorthin fahren können, auch wenn sie eine Sprache im Fernstudium studieren. Die theoretischen Grundlagen der Aufgabe, die ich den Studierenden in diesem Projekt nicht explizit erklärt habe, könnten auch mit einbezogen werden, entweder als Vorbereitungsmaterial auf der Lernplattform oder als Diskussionspunkt in einem (vorbereitenden) Seminar.

Insgesamt deuten die Ergebnisse aus dem Pilotprojekt darauf hin, dass die sprachliche, interpretative und kreative Begegnung der Studierenden mit Keuns und Kästners Romanen überwiegend zu förderlichen Lerneffekten und kognitiv-emotional stärkenden Erlebnissen geführt hat. Es würde sich demnach lohnen, die Aufgaben und das Unterrichtskonzept weiterzuentwickeln und in weiteren Literaturkursen im Rahmen des universitären Fremdsprachenstudiums durchzuführen. Weitere Studien der Didaktisierung von Stadtliteratur besonders für den Fremdsprachenunterricht bleiben somit ein Desiderat.

Literatur

- Adamek-Schyma, Bernd (2008), „Psychogeographie heute: Kunst, Raum, Revolution?“, *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 7(3): 407–432, <https://doi.org/10.14288/acme.v7i3.813>.

- Ameel, Lieven (2018), „Panoramic perspectives and city rambles: Teaching literary urban studies“, in Robert T. Tally Jr. (Hg.), *Teaching Space, Place, and Literature*. New York/Abingdon: Routledge, S. 89–98.
- Ameel, Lieven, Bar-Itzhak, Chen, Finch, Jason, García, Patricia, Laine, Silja, Lanigan, Liam, Lappela, Anni, Rajaniemi, Juho & Salmela, Markku (2023), „Teaching Literary Urban Studies“, in Lieven Ameel (Hg.), *The Routledge Companion to Literary Urban Studies*. New York/Abingdon: Routledge, S. 11–25.
- Balado Frias, Jesus (2023), „Connecting the Nodes: Graph theory to study urban complexity“, in Carlo Machado e Moura, Dalia Milián Bernal, Esteban Restrepo Restrepo, Klaske Havik & Lorin Niculae (Hg.), *Repository: 49 Methods and Assignments for Writing Urban Places*. Rotterdam: nai010 publishers, S. 54–56.
- Becker, Sabina (2024), „Neue Sachlichkeit“, in Maren Lickhardt & Robert Krause (Hg.), *Handbuch Weimarer Republik: Literatur und Kultur*. Stuttgart: Springer Nature, S. 100–122.
- Becker, Sabina (1995), „Neue Sachlichkeit im Roman“, in Sabina Becker & Christoph Weiss (Hg.), *Neue Sachlichkeit im Roman: Neue Interpretationen zum Roman der Weimarer Republik*. Stuttgart: Metzler, S. 7–26.
- Delanoy, Werner (2007), „Literaturdidaktik als Zusammenspiel von Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning“, in Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Hg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, S. 107–121.
- Hallet, Wolfgang & Neumann, Birgit (2009), „Raum und Bewegung in der Literatur: Zur Einführung“, in Wolfgang Hallet & Birgit Neumann (Hg.), *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*. Bielefeld: transcript, S. 11–32.
- Hecken, Thomas (2024), „Neue Frau“, in Maren Lickhardt & Robert Krause (Hg.), *Handbuch Weimarer Republik: Literatur und Kultur*. Stuttgart: Springer Nature, S. 424–435.
- Hille, Almut & Schiedermair, Simone (2021), *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kästner, Erich (2019 [1931]), *Fabian. Die Geschichte eines Moralisten*. 4. Aufl. Zürich: Atrium.
- Keun, Irmgard (2023 [1931]), *Gilgi – eine von uns*. 4. Aufl. Berlin: Ullstein.
- Kracauer, Siegfried (1974 [1930]), *Die Angestellten. Aus dem neuesten Deutschland*. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Riemer, Claudia (2016), „Befragung“, in Daniela Caspari (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 155–173.
- Schramm, Karen & Schwab, Götz (2016), „Beobachtung“, in Daniela Caspari (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 141–154.

- Schütz, Erhard (1999), „Text der Stadt – Reden von Berlin“, in Erhard Schütz & Jörg Döring (Hg.), *Text der Stadt – Reden von Berlin. Literatur und Metropole seit 1989*. Berlin: Weidler, S. 7–15.
- Sioli, Angeliki & Vogel, Willie (2020), „Enactive walking“, in Klaske Havik, Kris Pint, Svava Riesto & Henriette Steiner (Hg.), *Vademecum: 77 Minor Terms for Writing Urban Places*. Rotterdam: nai010 publishers, S. 72–73.
- Storch, Neomy (2017), „Sociocultural Theory in the L2 Classroom“, in Shawn Loewen & Masatoshi Sato (Hg.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge, S. 69–83.
- Surkamp, Carola (2007), „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, in Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Hg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, S. 89–106.

Kurzbiographie

Hanna Henryson ist als Forscherin und Lehrkraft an der Universität Stockholm tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im transdisziplinären Bereich der Literary Urban Studies, in der Narratologie und in der Sprach- und Literaturdidaktik. In ihrer Monografie *Gentrifikationen: Zur Gentrifizierung in deutschsprachigen Berlin-Romanen nach 2000* (2021) sowie in weiteren Publikationen in Zeitschriften wie *Narrative Journal*, *Forum for Modern Language Studies* und *Journal of Urban Cultural Studies* stehen sozialräumliche Aspekte der Stadt im Mittelpunkt. In ihrem aktuellen Forschungsprojekt untersucht Henryson literarische Darstellungen von Obdachlosigkeit aus dem 20. und 21. Jahrhundert.

Seminaraufgaben (Gruppenarbeit): Irmgard Keun, *Gilgi – eine von uns* (1931)

Die Stadt lesen und schreiben

Diese Seminaraufgaben dienen der kreativen Auseinandersetzung mit literarischen Schilderungen von Orten und Umgebungen. *Gilgi – eine von uns* spielt in Köln um 1930. Aber wie werden verschiedene städtische Orte und das städtische Leben im Roman geschildert? Wie kann man mit sprachlichen Mitteln Erlebnisse und Erfahrungen einer Stadt vermitteln?

1. Beschäftigt Euch zuerst mit den verschiedenen Orten im Roman. Welche öffentlichen und privaten Orte in Köln kommen immer wieder vor? Macht eine Liste oder zeichnet eine imaginäre Karte, auf der ihr die Orte arrangiert. Ihr könnt auch eine Karte von Köln aus der Zeit um 1930 verwenden, aber denkt daran, dass manche Orte im Roman nicht mit Namen (Toponymen) oder Adressen genannt werden und auf einer tatsächlichen Stadt karte nicht gefunden werden können.
2. Welche Funktion haben die jeweiligen Orte für Gilgi und/oder für andere Romanfiguren? Kategorisiert jeden Ort auf eure Liste als entweder „Zuhause“, „Arbeit“ oder „Öffentlichkeit“.
3. Verseht dann die jeweiligen Orte entweder mit den Adjektiven sicher/stabil oder unsicher/instabil. Gibt es weitere Adjektive, die die Bedeutung und Funktion der Orte für Gilgi oder für andere Romanfiguren beschreiben können?
4. Lest dann die Auszüge aus dem Roman unten, worin die Stadt Köln besonders genau geschildert wird. Welche Figur sieht und erlebt? Welches Verhältnis hat diese Figur zur Stadt?

Die Seitenangaben beziehen sich auf diese Ausgabe des Romans (Ullstein, 4. Aufl., 2023):



Auszug I, S. 38:

„Gilgi geht die Domstraße entlang, am Hauptbahnhof vorbei – Samstag abend – das kriecht und wimmelt, hetzt und jagt, sie überquert den Domplatz, muss sich die Mütze festhalten, dass sie nicht fortweht. Gott sei Dank, jetzt steht sie vorm Savoy-Hotel, hier ist es weniger sturmisch. Sie streicht sich den Trenchcoat glatt und die Haare, gibt der kleinen Baskenmütze wieder den richtigen Sitz. Biegt in die Hohestraße ein – Menschen, Menschen – das schiebt sich die schmalen Bürgersteige entlang, man kommt nur langsam vorwärts. Verkehrsordnung einhalten! Rechts gehen! Man wird ganz kribbelig, wenn man gewohnt ist, lange, flotte Schritte zu machen. An der Passage stehen ein paar trübselige Nutten, sie sehen brav, bieder und schlecht gelaunt aus, ohne Schminke und Atropin könnte man sie für entlassene Telefonbeamtinnen halten. Gilgi geht durch die Schildergasse. »Blumen – Blumen!« Ein verfrorenes, kleines Mädchen steht an der Ecke. »Gib man 'n Strauß her.« Gelbe Mimosen, wem soll sie die schenken?“

Auszug II, S. 53:

„Mit langen Schritten überquert Gilgi den Neumarkt. Die große Normaluhr zeigt elf, jetzt ist Pit nicht mehr zu Haus, der spielt jetzt in einer dreizehntklassigen Kneipe in einer Rheingesasse Klavier. Da wird man hingehn und warten, bis er fertig ist.“

Gilgi ist auf dem Heumarkt angelangt, vor ihr liegt der Rhein. Sie schwenkt rechts in die Seitenstraßen. Dufte Gegend. Enge Gassen, schmale, gebrechliche Häuser. Sie kommt auf den Alten Markt, ein zauberhaftes Stückchen Mittelalter liegt vor ihr, aber Gilgi hat weder sonst noch heute sonderliche Vorliebe für Mittelalter. Sie biegt in eine Gasse ein, die hinunter zum Rhein führt. Lintgasse. Hier muss es sein, wo Pit spielt. Sie kennt diese Gegend kaum. Die Gasse verengt sich zum Rhein zu. Wenn man die Arme ausbreitete, könnte man mit den Fingerspitzen beide Häuserseiten berühren. Irgendwo patrouilliert ein Schupo, aus einem Fenster winkt ein wasserstoffgelber Frauenkopf, ein paar junge Burschen schlendern mit sichtlichem Zuhausegefühl auf und ab. Gilgi rennt ratlos bis ans Ende der Gasse, sie muss das Lokal übersehen haben – Frühstücksstube – das kann’s nicht sein. Sie kehrt um. Läuft schneller, als ein Junge ihr eine kräftige Schweinerei zuruft. Da – Weinstube! Sie stößt die Tür auf. Gott sei Dank – das erste, was sie sieht, ist Pits roter Haarschopf.“

Auszug III, S. 96–98:

„Planlos streift Martin Bruck durch die Straßen. Mistiges Wetter, klebrig nass. Guckt man nach oben: wolkiges, schmuddeliges Grau – guckt man nach unten: schwärzliches feucht-glitschiges Pflaster. Missvergnügt blinzeln die Lichtreklamen auf dem Hohenzollernring durch den Nebel. [...]“

Martin biegt in die Ehrenstraße. Dorado der Hausfrauen. Geschäft neben Geschäft. Metzgerläden illuminieren reizvoll ihre sinnig arrangierten Auslagen. Zwischen blutigen Fleischfetzen ängstigen sich blasses Narzissensträußchen. Wollige, kleine Hasen starren vorwurfsvoll aus toten verglasten Augen. Aus Fischgeschäften strömt der Rachegestank silberbäuchiger Hechte und Schellfische. Damen mit Einholnetzen drängeln beutegierig wie Siouxindianer auf dem Kriegspfad an den Schaufenstern vorbei. Blasse, verwahrloste Frauen zerren schmuddelige Kinder hinter sich her, abgerissene Arbeitslose versuchen vergeblich, sich am warmen Dunst lockender Brotläden satt zu riechen. Ganz umsonst lässt ein Radiogeschäft Tauber etwas sehr Trauriges aus dem Zarewitsch in die wimmelnde Straße hinein singen... in tiefer Nacht...“

Die Verlängerung der Ehrenstraße ist die Breitestraße. Ein Herr Reich kann arm, ein Herr Dick dünn sein – die Breitestraße ist schmal. Staunend bemerkt Martin, dass es Leute gibt – verdrossene und verdrießende Verkehrsstörungen –, die mitten im Haste und Drängen Kauflustiger spazieren gehen, schlendern, wie Brunnentrinker auf der Kurpromenade in Wiesbaden oder Karlsbad. Köln am Rhein, du schönes Städtchen – Martin friert. Hände und Gesicht sind regennass. Traurige Stadt. Trauriges Land. Jeder Mund, der sich auftut, atmet schlechte Laune, Freudlosigkeit in die Luft. Müde Augen, unfrohe Gesichter. Verfroren und missgestimmt landet Martin in einer Hafenwirtschaft [...].“

5. Macht jetzt eine Liste mit allen Verben und Ausdrücken in den drei Auszügen, die mit Bewegung zu tun haben, zum Beispiel „gehen“. *Wie* bewegen sich Menschen und Dinge durch die Stadt? Was sagen diese Verben und Ausdrücke der Bewegung über das Verhältnis der Menschen zur Stadt aus?

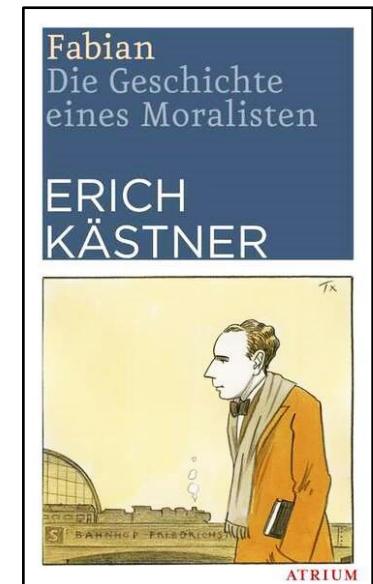
Auszug I	Auszug II	Auszug III
gehen		
usw.		

6. Macht zuletzt eine Liste mit allen Adjektiven und Adverbien, die in den Auszügen vorkommen. Welche Adjektive/Adverbien fallen auf? Was sagen diese Wörter darüber aus, wie die Figuren die verschiedenen Orte in Köln erleben?

Auszug I	Auszug II	Auszug III
langsam		
usw.		

Gruppenarbeit: Stadtschilderungen

1. Lest die Auszüge aus *Fabian* unten, in denen **die Stadt Berlin** geschildert wird. Was sieht Fabian und wie erlebt er die Stadt? Bitte diskutiert gemeinsam in der Gruppe.
 - Seite 11 am Anfang des Ersten Kapitels
(„Er folgte drei hastig marschierenden Arbeitern ...“)
 - Seite 121–122 am Anfang des elften Kapitels
(„Damit verließ Fabian seine Wirkungsstätte ...“)
 - Seite 180–181 am Ende des fünfzehnten Kapitels
(„Wollen Sie eine Stulle haben?“ ...“)



Die Seitenangaben beziehen sich auf diese Ausgabe
des Romans (Atrium Verlag, 4. Aufl., 2019): →

Fabian: Auszug 1

„Er folgte drei hastig marschierenden Arbeitern und geriet, über Holzbohlen stolpernd, an Bauzäunen und grauen Stundenhotels entlang, zum Bahnhof Jannowitzbrücke. Im Zug holte er die Adresse heraus, die ihm Bertuch, der Bürochef, aufgeschrieben hatte: Schlüterstraße 23, Frau Sommer. Er fuhr bis zum Zoo. Auf der Joachimsthaler Straße fragte ihn ein dünnbeiniges wippendes Fräulein, wie er drüber dächte. Er beschied das Anerbieten abschlägig, drohte mit dem Finger und entkam.

Die Stadt glich einem Rummelplatz. Die Häuserfronten waren mit buntem Licht beschmiert, und die Sterne am Himmel konnten sich schämen. Ein Flugzeug knatterte über die Dächer. Plötzlich regnete es Aluminiumtaler. Die Passanten blickten hoch, lachten und bückten sich. [...] Fabian hatte mit einem Male die Vorstellung, er fliege dort oben im Aeroplan und sehe auf sich hinunter, auf den jungen Mann in der Joachimsthaler Straße, im Gewimmel der Menge, im Lichtkreis der Laternen, im Straßengewirr der fiebrig entzündeten Nacht.

Wie klein der Mann war. Und mit dem war er identisch!“ (S. 11)

Fabian: Auszug 2

„Damit verließ Fabian seine Wirkungsstätte und holte sich an der Kasse zweihundertsiebzig Mark. Bevor er auf die Straße trat, blieb er minutenlang im Tor stehen. Lastautos ratterten vorbei. Ein Depeschenbote sprang vom Rad und eilte ins gegenüberliegende Gebäude. Das Nebenhaus war von einem Gerüst vergittert. Maurer standen auf den Laufbrettern und verputzten den grauen, bröckeligen Bewurf. Eine Reihe bunter Möbelwagen bog schwerfällig in die Seitenstraße. Der Depeschenbote kam zurück, stieg hastig auf sein Rad und fuhr weiter. Fabian stand im Torbogen, griff in die Tasche, ob das Geld noch darin sei, und dachte: ‚Was wird mit mir?‘ Dann ging er, da er nicht arbeiten durfte, spazieren.

Er lief kreuz und quer durch die Stadt, trank gegen Mittag, Hunger hatte er nicht, bei Aschinger eine Tasse Kaffee und setzte sich von neuem in Bewegung, obwohl er sich lieber traurig in den tiefen Wald verkrochen hätte. Aber wo war hier ein tiefer Wald? Er lief und lief und rannte sich den Kummer an den Stiefelsohlen ab.“ (S. 121–122)

Fabian: Auszug 3

„Wollen Sie eine Stulle haben?“, fragte der Mann im Kiosk.

„Eine Woche reicht’s schon noch“, sagte Fabian, bedankte sich und ging zum Bahnhof hinüber. Er studierte den Fahrplan. Sollte er, vom letzten Geld, ein Billett kaufen und zur Mutter kutschieren? Aber vielleicht wusste Zacharias morgen einen Ausweg? Als er aus dem Bahnhof trat und wieder diese Straßenfluchten und Häuserblöcke vor sich sah, dieses hoffnungslose, unbarmherzige Labyrinth, wurde ihm schwindlig. Er lehnte sich neben ein paar Gepäckträgern an die Wand und schloss die Augen. Doch nun quälte ihn der Lärm. Ihm war, als führen die Straßenbahnen und Autobusse mitten durch seinen Magen. Er kehrte wieder um, stieg die Treppe zum Wartesaal hinauf und legte dort den Kopf auf eine harte Bank. Eine halbe Stunde später war ihm wohler. Er ging zur Straßenbahnhaltestelle, fuhr nach Hause, warf sich aufs Sofa und schlief sofort ein.“ (S. 180–181)

Verben und Ausdrücke der Bewegung

2. Macht zuerst eine Liste mit allen **Verben** und **Ausdrücken** in den drei Auszügen, die mit **Bewegung** zu tun haben, zum Beispiel „folgen“. Wie bewegen sich Menschen und Dinge durch die Stadt? Was sagen diese Verben und Ausdrücke der Bewegung über das Verhältnis von Fabian – und von den Menschen überhaupt – zur Stadt aus?

Auszug I	Auszug II	Auszug III
folgen		
usw.		

Bitte notiert Eure Antworten für die Diskussion im Plenum!

Adjektive und Adverbien

3. Macht zuletzt eine Liste mit allen **Adjektiven** und **Adverbien**, die in den Auszügen vorkommen. Welche Adjektive/Adverbien fallen auf? Was sagen diese Wörter darüber aus, wie Fabian die verschiedenen Orte in Berlin erlebt?

Auszug I	Auszug II	Auszug III
hastig		
usw.		

Bitte notiert Eure Antworten für die Diskussion im Plenum!



Auswertung der Aufgaben zu Irmgard Keuns *Gilgi - eine von uns*

Dieser Fragebogen dient der Weiterentwicklung des Literaturunterrichts im Fach Deutsch. Deine Teilnahme ist freiwillig und alle Antworten werden anonym ausgewertet. Die sieben Fragen unten können auf Schwedisch oder Deutsch beantwortet werden.

Wenn du den ausgefüllten Fragebogen einreichst, gibst du dein Einverständnis zur Teilnahme an dieser Studie. Vielen Dank für deine Bereitschaft, den Fragebogen auszufüllen.

Denna enkät är ett led i vidareutvecklingen av litteraturundervisningen i ämnet tyska. Ditt deltagande är frivilligt och svaren som samlas in är anonyma. De sju frågorna nedan kan besvaras på svenska eller tyska.
När du skickar in den ifyllda enkäten ger du ditt medgivande till att delta i studien. Tack för att du vill fylla i enkäten och bidra med dina svar.

Hanna Henryson

* Obligatoriskt

1. Wie leicht oder schwer fandest du die Sprache des Romans? / Hur lätt eller svårt var språket i romanen för dig? *

schwer / svårt	ziemlich schwer / ganska svårt	ziemlich leicht / ganska lätt	leicht / lätt
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Wie war es für dich, *Gilgi* zu lesen? / Hur upplevde du läsningen av *Gilgi*?

1 = stimmt gar nicht, 5 = stimmt sehr gut / 1 = stämmer inte alls, 5 = stämmer mycket väl *

	1	2	3	4	5
spannend / spännande	<input type="radio"/>				
mühsam / mödosam	<input type="radio"/>				
amüsant / rolig	<input type="radio"/>				
leicht / lätt	<input type="radio"/>				
uninteressant / ointressant	<input type="radio"/>				
lehrreich / lärorik	<input type="radio"/>				
berührend / berörande	<input type="radio"/>				

3. Was hast du durch die Seminaraufgaben zu den drei Romanauszügen gelernt
(Stadtschilderungen eingehend lesen, Listen mit Verben und Adjektiven erstellen)? /
Vad lärde du dig av seminarieuppgifterna om de tre utdragene ur romanen (läsa
stadsskildringarna noga, skapa listor med verb och adjektiv)?

1 = stimmt gar nicht, 5 = stimmt sehr gut / 1 = stämmer inte alls, 5 = stämmer mycket väl *

1 2 3 4 5

Ich habe die
Figuren, die
Handlung oder
andere Aspekte
des Romans
besser
verstanden. /
Jag fick en
bättre
förståelse av
figureerna,
handlingen eller
andra aspekter
av romanen.

Ich habe neue
Wörter und
Ausdrücke
gelernt. / Jag
lärde mig nya
ord och uttryck.

Ich habe meine
Fähigkeit zur
Analyse von
Literatur
entwickelt. / Jag
har utvecklat
min förmåga att
analysera
litteratur.

Die Aufgaben
haben mir beim
Schreiben des
kreativen Textes
geholfen. / Jag
hade nytta av
uppgifterna i
skrivandet av
den kreativa
texten.

Ich habe nichts
Neues gelernt. /
Jag lärde mig
ingenting nytt.

4. Weitere Kommentare zur Frage 3: / Ytterligare kommentarer till fråga 3:

5. Beschreibe deine Eindrücke von der Aufgabe, einen kurzen Spaziergang in einer bekannten Umgebung mithilfe von Notizen, Zeichnungen oder Fotos eingehend zu dokumentieren.

Welchen Sinn hatte diese Aufgabe für dich? /

Beskriv dina intryck av uppgiften att noga dokumentera en kort promenad i en välbekant omgivning med hjälp av anteckningar, teckningar eller foton. Vad var givande för dig i denna uppgift? *

6. Was hat es dir gebracht, einen kurzen kreativen Text mit Inspiration aus *Gilgi* und deiner eigenen Dokumentation eines Spaziergangs zu schreiben? /

Vad gav det dig att skriva en kort kreativ text med inspiration från *Gilgi* och din egen dokumentation av en promenad? *

7. Wie fandest du die gesamten Aufgaben zu *Gilgi*? / Vad tyckte du om uppgifterna till *Gilgi* som helhet? *



8. Hast du weitere Kommentare oder Verbesserungsvorschläge? Bitte schreib sie hier. / Har du andra kommentarer eller förbättringsförslag? Tack för att du skriver dem här.

Q1

1. Wie leicht oder schwer fandest du die Sprache des Romans? / Hur lätt eller svårt var språket i romanen för dig?

- schwer / svårt
- ziemlich schwer / ganska svårt
- ziemlich leicht / ganska lätt
- leicht / lätt

Q2

2. Wie war dein Leseerlebnis des *Fabian*? / Hur var din upplevelse av att läsa *Fabian*?

1 = stimmt gar nicht, 5 = stimmt sehr gut / 1 = stämmer inte alls, 5 = stämmer mycket väl

	1	2	3	4	5
spannend / spännande	<input type="radio"/>				
mühsam / mödosam	<input type="radio"/>				
amüsant / rolig	<input type="radio"/>				
leicht / lätt	<input type="radio"/>				
uninteressant / ointressant	<input type="radio"/>				
lehrreich / lärorik	<input type="radio"/>				
berührend / berörande	<input type="radio"/>				

Q3

3. Was hast du durch die Seminaraufgaben zu den drei Romanauszügen gelernt
(Stadtschilderungen eingehend lesen, Listen mit Verben und Adjektiven erstellen)? /
Vad lärde du dig av seminarieuppgifterna om de tre utdragen ur romanen (läsa
stadsskildringarna noga, skapa listor med verb och adjektiv)?

1 = stimmt gar nicht, 5 = stimmt sehr gut / 1 = stämmer inte alls, 5 = stämmer mycket väl

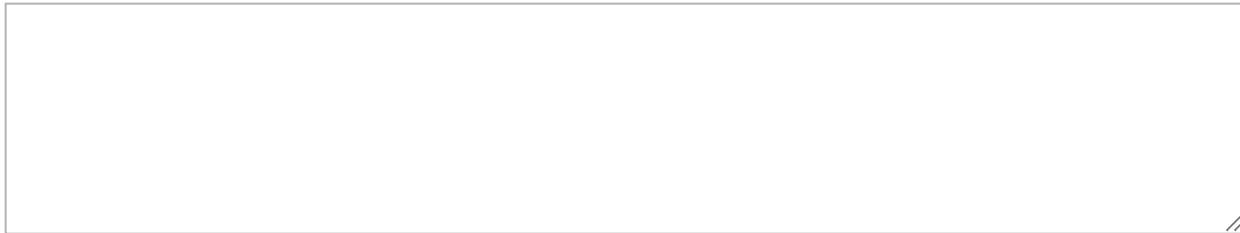
	1	2	3	4	5
Ich habe die Figuren, die Handlung oder andere Aspekte des Romans besser verstanden. / Jag fick en bättre förståelse av figurerna, handlingen eller andra aspekter av romanen.	<input type="radio"/>				
Ich habe neue Wörter und Ausdrücke gelernt. / Jag lärde mig nya ord och uttryck.	<input type="radio"/>				
Ich habe meine Fähigkeit zur Analyse von Literatur entwickelt. / Jag har utvecklat min förmåga att analysera litteratur.	<input type="radio"/>				
Die Aufgaben haben mir beim Schreiben des kreativen Textes geholfen. / Jag hade nytta av uppgifterna i skrivandet av den kreativa texten.	<input type="radio"/>				
Ich habe nichts Neues gelernt. / Jag lärde mig ingenting nytt.	<input type="radio"/>				

Q4

4. Weitere Kommentare zur Frage 3: / Ytterligare kommentarer till fråga 3:

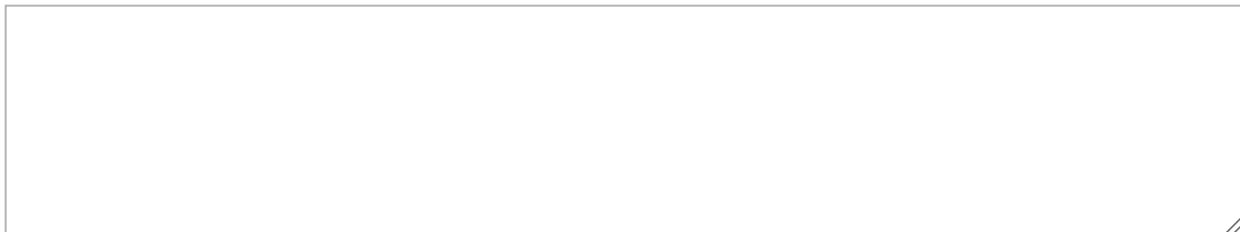
Q5

5. Beschreibe deine Eindrücke von der Aufgabe, einen kurzen Spaziergang in einer bekannten Umgebung mithilfe von Notizen, Zeichnungen oder Fotos eingehend zu dokumentieren. Welchen Sinn hatte diese Aufgabe für dich? / Beskriv dina intryck av uppgiften att noga dokumentera en kort promenad i en välbekant omgivning med hjälp av anteckningar, teckningar eller foton. Vad var givande för dig i denna uppgift?



Q6

6. Was hat es dir gebracht, einen kurzen kreativen Text mit Inspiration aus *Fabian* und deiner eigenen Dokumentation eines Spaziergangs zu schreiben? / Vad gav det dig att skriva en kort kreativ text med inspiration från *Fabian* och din egen dokumentation av en promenad?



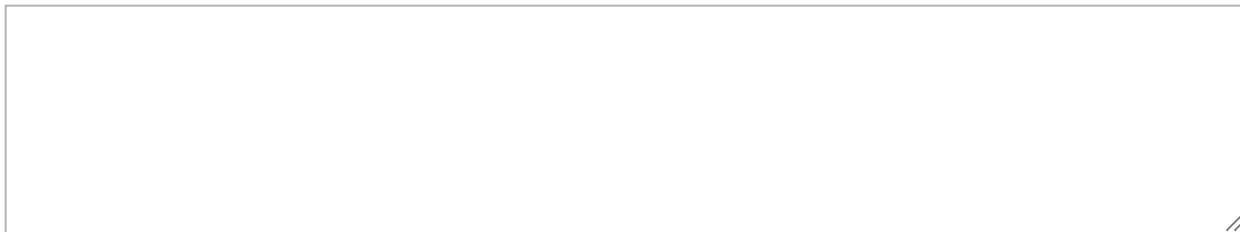
Q7

7. Wie fandest du die gesamten Aufgaben zu *Fabian*? / Vad tyckte du om uppgifterna till *Fabian* som helhet?



Q8

8. Hast du weitere Kommentare oder Verbesserungsvorschläge? Bitte schreib sie hier. / Har du andra kommentarer eller förbättringsförslag? Tack för att du skriver dem här.



Anderen begegnen und sie verstehen können und wollen. Vorschlag zu einem Selbstverständnis des Fachs Deutsch als Fremdsprache in Schweden

Angela Marx Åberg

Abstract

Die Bereitschaft, anderen Menschen zu begegnen, sie zu verstehen und sie verstehen zu wollen, ist eine Grundlage für menschliches Zusammenleben und demokratische Gesellschaften. Die Marginalisierung des Fachs *Moderna språk* in Schweden, in dem Fremdsprachen wie Deutsch, Französisch und Spanisch unterrichtet werden, hat nicht nur für die einzelnen Lernenden, sondern auch für die schwedische Gesellschaft an sich bedeutende Folgen. Der Beitrag weist durch einen Vergleich zwischen den vom Europarat formulierten Kompetenzen für demokratische Kultur (RFCDC) und den schwedischen Richtlinien für Fremdsprachenunterricht in Rahmen- und Lehrplänen auf die Möglichkeiten des Fachs *Moderna språk* hin, zur demokratischen Bildung der Lernenden beizutragen. Dabei werden zentrale Fachkenntnisse hervorgehoben: die Bildung interkultureller bzw. kommunikativer Kompetenzen.

Einleitung

Der Wert von Fremdsprachenkenntnissen wird mit der Digitalisierung immer mehr infrage gestellt. Neue technische Errungenschaften stellen den Wert eigener Fremdsprachenkenntnisse infrage: Wer muss noch Deutsch schreiben können, wenn DeepL uns alles übersetzen oder ChatGPT mir einen Originaltext verfassen kann? Diese Frage basiert jedoch auf der Annahme, dass Kommunikation ausschließlich linguistischer Kenntnisse bedarf – eine Annahme, die ein eher begrenztes Verständnis der Teilkompetenzen kommunikativen Handelns darstellt. Technische Tools sind weniger behilflich, wenn es darum geht, Aussagen in einer anderen Sprache zu interpretieren und zu verstehen. Das Verständnis zwischen Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund und andersartigen Erfahrungen kann eine maschinelle Übersetzung schwer vermitteln. Gerade das Verständnis zwischen Menschen und Kulturen ist im gesellschaftlichen Wandel jedoch eine Mangelware. Das friedliche Zusammenleben scheint weltweit rasch an Bedeutung zu verlieren – eine Entwicklung, die auf einen wichtigen Wert hinweist, der für die Fremdsprachenfächer von zentraler Bedeutung ist: das interkulturelle Verständnis.

In Schweden herrscht die Vorstellung, dass Englischkenntnisse ausreichen, um mit der ganzen Welt oder zumindest mit den als wichtig angesehenen Teilen der Welt zu kommunizieren. In schwedischen Schulen ist die zweite Fremdsprache zwar ein Pflichtfach, jedoch nur auf dem Papier, da sie aus unterschiedlichen Gründen sehr leicht abgewählt werden kann (Skolinspektionen 2022: 6). Während für Fächer wie Schwedisch und Mathematik Unterstützungsmaßnahmen vorgesehen sind, ist dies für Fächer wie Deutsch, Französisch oder Spanisch eher selten der Fall (Skolinspektionen 2022: 5). Die Fremdsprachen außer Englisch werden also in der Schule und in der Gesellschaft marginalisiert. Diese Marginalisierung ist jedoch für die schwedische Gesellschaft und für die schwedische Schule, insbesondere im Hinblick auf den Auftrag der Werte- und Demokratieerziehung, schädlich.

Im deutschsprachigen Raum gilt seit Jahrzehnten als Allgemeingut, dass der Fremdsprachenunterricht neben Sprachkenntnissen und Kommunikationsfähigkeiten auch interkulturelles Verständnis und Wertschätzung kultureller Diversität fördern soll.¹ In den Rahmen- und Lehrplänen wird der Aspekt der interkulturellen Bildung zwar erwähnt jedoch nicht besonders betont. In den letzten Schulreformen in Schweden (2011 und 2025), wird der kulturelle Aspekt nicht in Bezug auf Werte oder Haltungen formuliert, sondern ausschließlich als Kenntnisse über Kulturen und Lebensweisen sowie als Fertigkeit, kulturelle Aspekte zu vergleichen und zu diskutieren. Formulierungen über die Entwicklung von Haltungen und Werten sind hingegen ausdrücklich in den übergreifenden Rahmenplänen zu finden (Gy11, Gy25).

In der norwegischen Schule ist Demokratieerziehung (*demokrati og medborgerskap*) eines von drei übergreifenden Themen (*tverfaglige temaer*) (Utdanningsdirektoratet 2020a). Diese Themen werden nicht nur in einem übergreifenden Teil beschrieben, sondern auch im Hinblick auf jedes Unterrichtsfach. Es gibt also eine Beschreibung davon, wie das Fach Fremdsprache das Thema Demokratieerziehung behandeln kann und sollte.

In diesem Beitrag wird erörtert, welchen essenziellen Beitrag die Fremdsprachenfächer im Bereich interkultureller Bildung und bei der Entwicklung demokratisch aktiver Bürger*innen leisten können. Dabei wird auf wichtige Punkte aufmerksam gemacht, die eine Ergänzung der schwedischen Dokumente erfordern. Die Erörterung kann auch aus einer weiteren Perspektive begründet werden, nämlich indem sie veranschaulicht, wie Fachkenntnisse und Demokratieerziehung als einheitlicher Auftrag gesehen werden können. Diese Perspektive wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

¹ Gemeint werden zum Beispiel die Gründung der *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* und der Ansatz des Fremdverstehens, siehe beispielsweise Bredella (2000).

Fachkenntnisse und Demokratieerziehung – ein doppelter Auftrag?

Im schwedischen Kontext wurde im Jahr 2024 im Auftrag von der Regierung eine Arbeitsweise vorgeschlagen, die die Arbeit zur Entwicklung demokratischer Werte im schwedischen Schulkontext unterstützen soll (Skolverket 2024a; Skolverket 2024b).² In dem Leitdokument der schwedischen Schulbehörde *Skolverket* zu dieser Arbeitsweise wird darauf hingewiesen, dass der Demokratieauftrag zu groß ist, um mit einem einzigen Modell oder durch eine einzige Instanz erfüllt werden zu können. Es wird betont, dass das gesamte Schulsystem und andere Akteure in der Zivilgesellschaft einbezogen werden müssen (vgl. *hela-skolan-ansats*, Skolverket 2024b: 9).

Laut den schwedischen Rahmenplänen ist Demokratieerziehung eine Aufgabe für alle Fächer. Es wird von dem sogenannten doppelten Auftrag der Schule gesprochen. Einerseits sollen Kenntnisse vermittelt und andererseits demokratisch aktive Bürger*innen ausgebildet werden. Während der erste Auftrag in spezifischen Richtlinien für jedes Fach verdeutlicht wird, erfolgt dies beim zweiten Auftrag hauptsächlich im übergreifenden Rahmenplan. Dieser gibt unterrichtenden Lehrkräften jedoch eher indirekt Hinweise für den täglichen Unterricht. Oft wird im Fachunterricht aus Zeitgründen auf den Demokratieauftrag verzichtet.

Inwiefern das Konzept des doppelten Auftrags sinnvoll ist, wird jedoch infrage gestellt. Ninni Wahlström hebt hervor, dass große gesellschaftliche Aufmerksamkeit auf den Erwerb von Fachkenntnissen gerichtet wird, während die Leistungen einer Schule im Bereich Demokratieerziehung selten diskutiert werden (Wahlström 2022: 29). Sie stellt infrage, dass der Auftrag als geteilt gesehen werden sollte. Es handele sich nicht um eine doppelte Aufgabe, sondern vielmehr darum, welche pädagogischen Qualitäten erforderlich sind, um die einzige Aufgabe der Schule – die Erziehung der demokratischen Bürger*innen von morgen – zu erfüllen. „Um die Demokratie aufrechtzuerhalten und zu entwickeln, werden sachkundige, einsichtsvolle und engagierte Bürger*innen benötigt“, so Wahlström (2022: 29).

Um eine demokratische Gesellschaft aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln, sind also sowohl Fachkenntnisse als auch demokratische Kompetenzen erforderlich. Deren Entwicklung kann nicht voneinander getrennt werden, ohne dass wertvolle Aspekte verloren gehen. Diese können vielmehr in der Begründung der Fächer und ihrer Inhalte miteinander verbunden werden:

² Schw. *Demokratistegen*, was entweder die Leiter oder die Schritte der Demokratie bedeutet.

- Wie können die zentralen Fachkenntnisse des jeweiligen Fachs dazu beitragen, neue Generationen zu befähigen, demokratische Gesellschaften aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln?

Diese Fragestellung dient als zweiter Ausgangspunkt für die nachfolgende Erörterung, in der untersucht wird, inwiefern der schwedische Fremdsprachenunterricht (in Bezug auf das Fach *Moderna språk*)³ zur Bildung einer demokratischen Kultur beitragen kann. Zunächst werden unterschiedliche Verständnisse von „demokratischen Bürger*innen“ als Ziel oder Norm der Demokratieerziehung beleuchtet. Anschließend werden Kompetenzen für eine demokratische Kultur sowie die methodische Vorgehensweise der vorliegenden Studie schwedischer Rahmen- und Lehrpläne näher vorgestellt. Es folgt ein kurzer Vergleich mit entsprechenden norwegischen Rahmenplänen sowie ansatzweise skizzierte Vorschläge für die Unterrichtspraxis. Abschließend wird das Fach *Moderna språk* in Schweden als essenziell für die Erfüllung des Demokratieauftrags begründet.

Demokratische Erziehung und Kompetenzen für demokratische Kultur

Der Auftrag der Demokratieerziehung bedarf einer näheren Beschreibung. In der einschlägigen Forschung herrscht Einigkeit über die Wichtigkeit und die Bedeutung des Auftrags, jedoch nicht darüber, welche Art von Demokratiekompetenz angestrebt werden sollte (Skolverket 2024b: 9f). Joel Westheimer und Joseph Kahne beschreiben drei Vorstellungen von Bürgerschaft, die in der von ihnen untersuchten Demokratieerziehung angestrebt werden:⁴ *persönlich verantwortliche, teilnehmende* oder *gerechtigkeitsorientierte* Bürger*innen (Westheimer and Kahne 2004: 242, Kursivierung aus Deutlichkeitsgründen). Persönlich verantwortliche Bürger*innen agieren verantwortungsvoll gegenüber der Gesellschaft, bezahlen Steuern und folgen den Gesetzen. Ihre Verantwortlichkeit erstreckt sich auch auf weniger streng regulierte Handlungen, wie Recycling und Blutspenden. Die teilnehmenden Bürger*innen sind Akteure in und aktive Mitglieder von „community organizations and/or improvement efforts“ (Westheimer & Kahne 2004: 242). Sie wissen, wie Behörden funktionieren und kennen Strategien zur Bewältigung gemeinsamer Aufgaben. Die gerechtigkeitsorientierten Bürger*innen befassen sich mit Bereichen der Ungerechtigkeit. Sie bewerten soziale, politische und wirtschaftliche

³ *Moderna språk* bedeutet „moderne Sprachen“, worunter im schwedischen Schulkontext das Fach Englisch nicht verstanden wird, sondern eigene Lehrpläne hat. In der Sekundarstufe I können die Lernende normalerweise zwischen den Sprachen Spanisch, Deutsch und Französisch wählen. Spanisch hat die größten Gruppen und Französisch tendiert öfters nicht angeboten zu werden, da nur zwei der erwähnten Sprachen angeboten werden müssen (Granfeldt et al. 2021: 141).

⁴ Westheimer und Kahne verwenden den Begriff *citizen*, der hier mit *Bürger*in* übersetzt wird. Damit werden Teilnehmende an einer Gesellschaft gemeint.

Strukturen kritisch, um über oberflächliche Ursachen hinauszublicken. Die Kategorisierung von Westheimer und Kahne hat gewisse Verbreitung gewonnen, was einerseits an der prägnanten Beschreibung der Kategorien und andererseits an dem daraus hervorgehenden Schluss liegen kann, dass Demokratieerziehung vielgefächert ist, und dass es notwendig ist, zu klären, wozu sie dienen soll. Westheimer und Kahnes Kategorisierung betrifft lernendenzentrierte Kenntnisse, Haltungen und Werte, während andere Beschreibungen von Demokratieerziehung die Interaktion zwischen diesen als Zielvorgabe formulieren.

In Schweden hat Tomas Englund mehrere Jahrzehnte für den Wert der Deliberation⁵ für die Demokratieerziehung eingesetzt. Deliberative Erziehung ist laut Englund durch „mutual, free and open communication within and between groups“ (Englund 2022: 149) gekennzeichnet und weist folgende Merkmale auf:

- The idea of deliberative communication implies communication in which
- (a) different views are confronted with one another and arguments for these different views are given time and space to be articulated and presented,
 - (b) there is tolerance and respect for the concrete other and participants learn to listen to the other person's argument,
 - (c) elements of collective will formation are present, i.e. an endeavour to reach consensus or at least temporary agreements or to draw attention to differences,
 - (d) authorities or traditional views (represented, for example, by teacher, parents and tradition) can be questioned, and there are opportunities to challenge one's own tradition and
 - (e) there is scope for students to communicate and deliberate without teacher control, i.e. for argumentative discussions between students with the aim of solving problems or shedding light on them from different points of view.
- (Englund 2016:)

Dieses Verständnis von Deliberation bildet den Hintergrund für Englunds Beschreibung des „educated deliberative citizen“ als Norm der Demokratieerziehung (Englund 2022). Eine Forschergruppe der damaligen Växjö-Universität betrachtete deliberative Gespräche als Ansatz, um den Beitrag des Fachunterrichts zur demokratischen Erziehung im Rahmen einer „integrativen Didaktik“ zu stärken (Fritzén 2003; Fritzell & Fritzén 2007). Andere argumentieren, in Anlehnung an Mouffe (2013), für eine sogenannte agonistische Haltung, die sich von der Deliberation vor allem in der Einstellung zum Konsens unterscheidet (Tysklind et al. 2024; Hultin 2007; Nilsson Tysklind 2024). Während die Deliberation von der Interaktion zwischen gleichgestellten Teilnehmenden ausgeht und Konsens über die beste Argumentation anstrebt, geht die agonistische Haltung von einer ungleichen Machtverteilung zwischen den Akteuren der demokratischen

⁵ Englund verwendet den Begriff in Anlehnung an unter Anderem die Diskurstheorie des Sozialphilosophen Jürgen Habermas, siehe zum Beispiel *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981).

Sphäre aus (Tysklind et al. 2024). Politische Gespräche in demokratischen Kontexten setzen voraus, dass für unterschiedliche Ansichten gekämpft wird, jedoch mit der Anerkennung, dass alle Teilnehmenden das Recht haben, für ihren Standpunkt zu argumentieren (Tysklind et al. 2024: 3). Als Erziehungsziel stellen sie den Kampf (*struggle*) unterschiedlicher Meinungen an sich in den Vordergrund, also nicht das Ergebnis dieses Kampfes (Tysklind et al. 2024: 3).

In der Fremdsprachendidaktik werden seit den 1990er Jahren sowohl im englischsprachigen als auch im deutschsprachigen Raum Ansätze und Kompetenzen hervorgehoben, die über die Sprachfertigkeiten hinausgehen und sich auf Werteerziehung und demokratische Bildung orientieren. Dazu zählen interkulturelle Kompetenzen, Fremdverstehen und Perspektivenwechsel (Byram 1997; Bredella 1994; Bausch 1994). Später wurden diese Begriffe durch Konzepte wie Transkulturalität (Freitag-Hild 2017) und Diskursfähigkeit (Hallet 2017; Hallet 2022) relativiert und teilweise ersetzt. Wolfgang Hallet beschreibt fremdsprachige Diskursfähigkeit als „ein Bildungsziel, das auf die Teilhabe an gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Diskursen gerichtet ist (im Bildungskonzept der Europäischen Union: *citizenship*)“ (Hallet 2022: 194, Hervorhebung im Original). Dieser Aspekt der Diskursfähigkeit ist für die vorliegende Studie von besonderer Relevanz.

Die Diskussion über den Platz der Demokratieerziehung im Fremdsprachenunterricht wird weiter in dem von David Gerlach herausgegebenen Sammelband *Kritische Fremdsprachendidaktik* weitergeführt. Ein Thema ist dabei unter anderem die Frage, wie der Fremdsprachenunterricht zur Befähigung zum kritischen Denken und Handeln sowie zu sozialer Gerechtigkeit beitragen kann (Gerlach 2020).

Kompetenzen für eine demokratische Kultur (RFCDC)

Eines der verfügbaren Modelle für Demokratieerziehung wird im Europarat-Dokument *Reference framework of competences for democratic culture (Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur*, im Folgenden RFCDC genannt) beschrieben (Europarat 2016/2023a). Der RFCDC dient als Grundlage für die Arbeit mit dem Dokument *Demokratistegen* und soll laut der schwedischen Schulbehörde nicht als ein weiterer Rahmenplan betrachtet werden, sondern „als Unterstützung bei der Erfüllung der Ziele des Bildungsgesetzes und der Rahmenpläne auf der Grundlage von Wissenschaft und bewährter Erfahrung“ (Skolverket 2024b: 14).

Das Modell ist für die vorliegende Argumentation aufgrund seiner Orientierung an Zielkompetenzen geeignet. Die schwedischen Rahmen- und Lehrpläne sind seit den 1990er Jahren zielorientiert, was einen Vergleich erleichtert (Sundberg 2021: 179). Das Konkretionsniveau ist daher für einen Vergleich mit den schwedischen Rahmenplänen und Richtlinien besser geeignet als die Beschreibung der drei Verständnisse demokratischer

Bürger*innen von Westheimer und Kahne (Westheimer & Kahne 2004), die eine weitere Konkretisierung der darin enthaltenen Kompetenzen bedürfen.

In den vier Bereichen Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten samt Wissen und kritisches Verstehen werden insgesamt 20 Kompetenzen für eine demokratische Kultur beschrieben. Der Begriff Kompetenz wird im Rahmenwerk wie folgt definiert:

[D]as Vermögen, relevante Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen zu mobilisieren und einzusetzen, um angemessen und sinnvoll auf Anforderungen, Herausforderungen und Chancen zu reagieren, die sich aus einem bestimmten Kontext ergeben. (Europarat 2016/2023a: 34)

In den Teilbereichen werden also Kompetenzen beschrieben, die zur Bewältigung bestimmter Kontexte wie „demokratische“ oder „interkulturelle Situationen“ benötigt werden, und zwar sowohl auf analoger als auch auf digitaler Ebene (Europarat 2016/2023a: 35). In allen Bereichen kommen Kompetenzen vor, die für den Fremdsprachenunterricht von zentraler Bedeutung sind. Im Folgenden wird analysiert, inwiefern dies der Fall ist, indem die schwedischen Rahmenpläne und die Lehrpläne des Fachs *Moderna språk* mit den vom Europarat beschriebenen Kompetenzen für eine demokratische Kultur verglichen werden (Europarat 2016/2023a). Der Fokus der Argumentation liegt auf der Bedeutung des Fachs im schwedischen Schulkontext, der norwegische Kontext wird jedoch an einigen Stellen kontrastiv herangezogen.

Abbildung 1: Die 20 Kompetenzen des Kompetenzmodells



Abbildung 1. Die 20 Kompetenzen des Kompetenzmodells (Europarat 2016/2023a: 40).

Rahmenpläne und Richtlinien für Fremdsprachenunterricht in Schweden

Das schwedische Schulsystem ist in drei Bereiche unterteilt: 1. die Vorschule, 2. die Schulformen auf Grundschulniveau, das heißt die obligatorische Grundschule, die sogenannte Vorschulkasse für Sechsjährige und der Schulhort samt 3. die sogenannten freiwilligen Schulformen, das heißt die berufsorientierten und die studienvorbereitenden Zweige des schwedischen Gymnasiums. Die Richtlinien gelten für die Schulformen auf übergreifender Ebene (*läroplan*, hier Rahmenplan) und auf fachspezifischer Ebene

(*kursplan/ämnesplan*, hier Lehrplan⁶). Diese wurden in den letzten Jahrzehnten mehrfach revidiert: 2011 trat eine umfassende Reform der Schulformen in Kraft, die 2021/2022 leicht revidiert wurde. Für den gymnasialen Unterricht tritt 2025 eine Reform der Fachorganisation und der Benotung, Gy25, in Kraft. Die Analyse bezieht sich auf folgende Richtlinien für die Schule und den Fremdsprachenunterricht in Schweden:

	Grundschule (13–16 Jahre)	Gymnasium (16–19 Jahre)
Rahmenplan	Lgr22 <i>Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.</i> (Skolverket 2022b)	Gy25 <i>Läroplan för gymnasieskolan.</i> (Skolverket 2025a)
Lehrplan	MS, Lgr22 <i>Moderna språk, grundskolan</i> (Skolverket 2022c)	MS, Gy25 <i>Ämne Moderna språk – fortsättning</i> (Skolverket 2025b)

Als Deutungshilfe wird auch das Kommentarmaterial für das Fach in der Grundschule und am Gymnasium herangezogen (Skolverket 2022a; Skolverket 2021).

Der Demokratieauftrag in schwedischen Rahmenplänen

Bereits im ersten Abschnitt des übergreifenden Rahmenplans für die Grundschule und für die gymnasialen Schulformen werden die Demokratieziele erwähnt:

Grundlegende Werte

Das Schulsystem basiert auf Demokratie. Im Bildungsgesetz (2010: 800) heißt es, dass das Ziel der Bildung im Schulsystem darin besteht, dass die Schüler⁷ Wissen und Werte erwerben und entwickeln. Sie soll die Entwicklung und das Lernen [aller] Schüler sowie die lebenslange Lust zum Lernen fördern. Der Unterricht soll die Achtung vor den Menschenrechten und den demokratischen Grundwerten, auf denen die schwedische Gesellschaft beruht, vermitteln und verankern. Der Unterricht muss sich auf Wissenschaft und bewährte Erfahrungen stützen. Jeder, der im Bildungswesen tätig ist, soll auch die Achtung vor dem Eigenwert jedes Menschen und die Achtung vor unserer gemeinsamen Umwelt fördern. (Lgr22; Gy25, in Hakenklammern nur in Lgr22)⁸

⁶ Für die fachspezifischen Richtlinien wurde der im deutschsprachigen Raum bekanntere Terminus „Lehrplan“ gewählt. Zu bemerken ist jedoch, dass dadurch eine „false-friend“-Beziehung zwischen dem schwedischen Wort *läroplan* (Rahmenplan) und dem deutschen Wort Lehrplan entsteht.

⁷ In den Zitaten aus den schwedischen und norwegischen Rahmen- und Lehrplänen wird das Wort „elev“ mit dem Wort „Schüler“ übersetzt, ohne zu gendern. In allen Zitaten sind Lernende der jeweiligen Schulform gemeint, ohne dass zwischen Geschlechtern unterschieden wird.

⁸ Die Übersetzungen aus dem Schwedischen und dem Norwegischen ins Deutsche wurden mit Hilfe von der Gratisversion von DeepL.com durchgeführt, jedoch mit Korrekturen übernommen.

Danach werden die Werte aufgezählt, die im obigen Abschnitt angedeutet wurden: Die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens, die Freiheit und Integrität des Einzelnen, die Gleichwertigkeit aller Menschen, die Gleichstellung von Frauen und Männern, sowie die Solidarität zwischen den Menschen.

Im Einklang mit der Ethik der christlichen Tradition und des westlichen Humanismus wird dies durch die Erziehung des Einzelnen zu Gerechtigkeit, Großzügigkeit, Toleranz und Verantwortung erreicht. Der Unterricht in den Schulen sollte nicht konfessionell gebunden sein. (Lgr22; Gy25)⁹

Diese Werte und Rechte soll die Schule sowohl verkörpern als auch vermitteln (Lgr22; Gy25). Der Schulunterricht selbst stellt somit eine demokratische und gegebenenfalls auch eine interkulturelle Situation dar.

Kompetenzen für demokratische Kultur im schwedischen Fach *Moderna språk*

Der Vergleich zwischen den vom Europarat beschriebenen Kompetenzen – im Folgenden unterstrichen – und den schwedischen Rahmenplänen sowie den Lehrplänen für das Fach *Moderna språk* wird wie folgt vorgenommen: Aus den 20 Kompetenzen für demokratische Kultur im RFCDC werden diejenigen ausgewählt, die sich besonders gut im Fremdsprachenunterricht fördern lassen. Anschließend wird die Relevanz der jeweiligen Kompetenz als (Teil-)Zielsetzung für den Fremdsprachenunterricht und das Fremdsprachenlernen näher beschrieben. Danach wird analysiert, inwiefern die Kompetenzen in den schwedischen Rahmen- und Lehrplänen vertreten sind. Gegebenenfalls wird diskutiert, wie die Kompetenzen in den Richtlinien für den schwedischen Fremdsprachenunterricht gestärkt werden können.

Werte

Die drei Wertekategorien des RFCDC sind in den schwedischen Rahmenplänen vertreten. Die Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte sowie die Wertschätzung kultureller Diversität werden darin

Originallautung: Grundläggande värden

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja [alla] elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktrition för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö (Lgr22; Gy25, in Hakenklammern nur in Lgr22).

⁹ Originallautung: I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell (Lgr22; Gy25).

sehr deutlich und fast wörtlich zum Ausdruck gebracht (siehe Zitat oben). Unter der Überschrift „Verständnis und Mitmenschlichkeit“ (*Förståelse och medmänsklighet*) wird die Wertschätzung kultureller Vielfalt als eine aufgrund der Internationalisierung und der Mobilität der Menschen notwendige Fähigkeit betont (Lgr22; Gy25). In den Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht wird diese Kompetenz durch Worte wie „Neugier auf“ (MS, Lgr22) oder „Interesse für“ (MS, Gy25) Sprachen und Kultur angedeutet.¹⁰

Die Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit (siehe Abb. 1 oben) erscheint teilweise in den übergreifenden Rahmenplänen. Die schwedischen Formulierungen heben Fairness und die Rechtsstaatlichkeit nicht hervor, erwähnen jedoch die Erziehung zu Gerechtigkeitssinn (siehe Zitat oben).

In den Lehrplänen wird die Entwicklung von Werten nicht weiter betont. Im Kommentar zum Fach *Moderna språk* wird ausschließlich im Material für die Grundschule auf die Bedeutung „interkultureller Erfahrungen und Begegnungen“ für „die Entwicklung soziokultureller Kenntnisse“ hingewiesen. „Sprachkenntnisse können somit für die Perspektive der Schüler auf Fragestellungen der grundlegenden Werte wichtig werden“ (Skolverket 2022a: 8).¹¹ Weiter wird erwähnt, dass das Fach aus einer gesellschaftlich/bürgerlichen Perspektive wichtig ist, da es den Lernenden ermöglicht, auch in der Zielsprache Informationen und Kenntnisse zu erlangen (Skolverket 2022a: 7).

Obwohl die Vermittlung von Werten in den schwedischen Lehrplänen nicht hervorgehoben wird, kann die Bedeutung des Fachs *Moderna språk* für die Wertschätzung kultureller Diversität nicht hoch genug eingeschätzt werden: Die Entscheidung, eine fremde Sprache zu lernen, basiert auf der Vorstellung, dass es wertvoll ist, sich durch die Sprachkenntnisse einer (fremden) Kultur zu nähern. Wenn den Lernenden diese Vorstellung nicht von vorneherein bewusst ist, zeigt sich beim Erlernen der Fremdsprache, dass die Wertschätzung fremder Kulturen oder fremder Vorstellungen notwendig ist. Durch die linguistischen Besonderheiten einer Sprache wird eine bestimmte Perspektive oder Sichtweise aufgedeckt, die sich mehr oder weniger von der eigenen unterscheidet. Wenn diese Sprache für kommunikative Zwecke verwendet wird, bedeutet das, sich auf fremde Perspektiven einzulassen und die Diversität als gegeben anzunehmen. Eine Neugier auf Unterschiede und deren Wertschätzung verstärken sowohl sprachliche als auch kulturelle Aspekte des Fremdsprachenlernens.

¹⁰ „Der Unterricht soll das Interesse der Schüler an Sprachen und Kulturen wecken und den Nutzen von Sprachkenntnissen vermitteln“ (MS, Lgr22). „Der Unterricht soll die Neugier der Schüler auf Sprachen und Kulturen wecken und ihnen die Möglichkeit geben, ihre Mehrsprachigkeit zu entwickeln, wobei die Kenntnisse in den verschiedenen Sprachen miteinander interagieren und sich gegenseitig unterstützen“ (MS, Gy25).

¹¹ Originallautung: Språkkunskaper kan på så vis bli viktiga för elevernas perspektiv på värdegrundsfrågor (Skolverket 2022a: 8).

Haltungen

Die Haltung der Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken ist eng mit der Wertschätzung kultureller Diversität verbunden. Letztere steht in den einleitenden Abschnitten des Rahmenplans im Fokus:

Schulen sollen das Verständnis für andere Menschen und die Fähigkeit zur Empathie fördern. Der Unterricht soll von Offenheit und Respekt für die Unterschiede der Menschen geprägt sein. (Lgr22; Gy25)¹²

Verständnis und Mitgefühl für andere Menschen werden im übergreifenden Rahmenplan als Zielkompetenzen der Lernenden beschrieben, während die Offenheit und der Respekt für die Unterschiedlichkeit von Menschen „den Unterricht prägen“ sollen. Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität ist eng mit der Wertschätzung der Diversität verbunden und, wie oben ausgeführt, für das Fach *Moderna språk* grundlegend. Das Lernen einer Fremdsprache ohne diese Haltung bedeutet, dass die Sprachkenntnisse auf ein Informationssystem reduziert werden, bei dem die Verbindung zu echten Sprecher*innen ausgebendet wird. In den Richtlinien für das Fach wird Aufgeschlossenheit jedoch nicht explizit als Ziel formuliert, Verständnis für Unterschiede hingegen schon:

Der Unterricht im Fach *Moderna språk* soll es den Schülern ermöglichen, Folgendes zu entwickeln:

[...]

- Verständnis der kulturellen und sozialen Bedingungen in verschiedenen Kontexten und Gebieten, in denen die Sprache verwendet wird. (MS, Lgr22; MS, Gy25)¹³

Aufgeschlossenheit als Zielhaltung betont andere Aspekte als Verständnis. Nicht zuletzt wird eine positive Haltung angedeutet, die nicht zwangsläufig mit dem Wort Verständnis einhergeht. Um etwas im Grunde zu verstehen ist jedoch Aufgeschlossenheit gegenüber dem Gegenstand notwendig. Die Aufgeschlossenheit gegenüber den unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken, denen Lernende in den jeweiligen Kulturen begegnen, kann somit als Teilkompetenz des formulierten Ziels „Verständnis für die kulturellen und sozialen Verhältnisse in den zielsprachlichen Kontexten“ verstanden werden (MS, Gy25).

¹² Originallautung: Skolan ska främja förståelse för andra mäniskor och förmåga till inlevelse. Utbildningen ska präglas av öppenhet och respekt för mäniskors olikheter (Lgr22; Gy25).

¹³ Originallautung: Undervisningen i ämnet moderna språk ska ge eleverna förutsättningar att utveckla [...] förståelse av kulturella och sociala förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används (MS, Lgr22; MS, Gy25).

Respekt, Verantwortung und Selbstwirksamkeit werden im übergreifenden Rahmenplan hervorgehoben, während Gemeinwohlorientierung und Ambiguitätstoleranz nicht erwähnt werden. Ambiguitätstoleranz ist jedoch ein deutlicher Aspekt in der norwegischen Lehrpläne (siehe Diskussion unten).

Fähigkeiten und Fertigkeiten

Von den acht Kompetenzen in der Kategorie Fähigkeiten und Fertigkeiten (siehe Abbildung 1 oben) finden sich fünf sowohl in den übergreifenden Rahmenplänen als auch in den Lehrplänen wieder. Zwei werden nur teilweise aufgegriffen (Flexibilität und Anpassungsfähigkeit sowie analytisches und kritisches Denken) und Konfliktlösungsfähigkeit wird ausschließlich als notwendige Kompetenz der Lehrkraft formuliert.

Die Entwicklung von Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit ist ein zentrales Ziel des Fachs *Moderna Språk*. Zwei der vier Hauptziele, die für den schwedischen Fremdsprachenunterricht formuliert wurden, beziehen sich auf Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten: Verständnis der Zielsprache in Wort und Schrift sowie die Fähigkeit, sich in der Zielsprache mündlich und schriftlich auszudrücken und zu verständigen (MS, Lgr22; MS, Gy25).

Auch im übergreifenden Rahmenplan für die Grundschulformen (Lgr22) wird die Entwicklung dieser Kompetenzen als Auftrag der Schule aufgegriffen:

Sprache, Lernen und Identitätsentwicklung sind eng miteinander verbunden. Durch reichhaltige Gelegenheiten zum Sprechen, Lesen und Schreiben sollte jeder Schüler seine Kommunikationsfähigkeit entwickeln und dadurch Vertrauen in seine sprachlichen Fähigkeiten gewinnen. (Lgr 22: 8)¹⁴

Ähnliche Formulierungen fehlen in Gy25. Dort werden die Entwicklung kommunikativer Kompetenz und die Sprachentwicklung der Lernenden eher in Anweisungen an die Lehrkräfte untergebracht: „Der Lehrer sollte [...] die Arbeit so organisieren und durchführen, dass der Schüler [...] in seiner sprachlichen und kommunikativen Entwicklung unterstützt wird“ (Gy25: 2.1 Kunskaper).¹⁵

Mehrsprachigkeit wird hingegen als deutliches Ziel des Fachs *Moderna språk* formuliert:

Der Unterricht sollte die Schüler in die Lage versetzen, ihre Mehrsprachigkeit und ihr Vertrauen in ihre Fähigkeit, die Sprache in verschiedenen Situationen und für

¹⁴ Originallautung: Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genomrika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Lgr 22: 8).

¹⁵ Originallautung: Läraren ska [...] organisera och genomföra arbetet så att eleven [...] får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling (Gy25: 2.1 Kunskaper).

verschiedene Zwecke zu verwenden, zu entwickeln. (MS, Lgr22) Der Unterricht sollte die Neugier der Schüler auf Sprache und Kultur wecken und ihnen die Möglichkeit geben, ihre Mehrsprachigkeit zu entwickeln, wobei die Kenntnisse der verschiedenen Sprachen ineinander greifen und sich gegenseitig unterstützen. (MS, Gy25)¹⁶

Im Kommentarmaterial für das Fach in der Grundschule, wird verdeutlicht, was unter dem Begriff Mehrsprachigkeit verstanden wird: „Eine kommunikative Kompetenz, die alle Sprachkenntnisse und -erfahrungen umfasst und in der die Sprachen miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen (Skolverket 2022a: 8). Weiter wird die Kompetenz als Bereicherung „für den einzelnen Schüler und den Unterricht“ beschrieben (Skolverket 2022a: 8).

Mit Kommunikation verbunden sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens. Zuhören ist, als Voraussetzung des Hörverständnisses, ein Aspekt der Notenkriterien in den Lehrplänen für *Moderna språk*. In den gymnasialen Lehrplänen wird das aktive Zuhören als eine von mehreren Gesprächsstrategien aufgegriffen (MS, Gy25).

Empathie, Kooperation und selbstständiges Lernen werden sowohl in den Rahmenplänen als auch in den Lehrplänen thematisiert: Der Schulunterricht „soll das Verständnis für andere Menschen und die Fähigkeit zur Empathie fördern“ (Lgr22: 5; Gy25: 1). Die Kenntnis mehrerer Sprachen kann „ein größeres Verständnis für [unterschiedliche] Lebensweisen“ entwickeln (MS, Lgr22; MS, Gy25, in Klammern nur in MS, Lgr22). Das hauptsächliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts, eine vielseitige Kommunikationsfähigkeit, setzt die Zusammenarbeit und Interaktion mit anderen in Wort und Schrift voraus (MS, Lgr22; MS, Gy25).¹⁷ Im Rahmenplan für die Grundschule wird Kooperation weiter mit selbstständigem Lernen verbunden:

Die Schule ist dafür verantwortlich, dass jeder Schüler nach Abschluss der Grundschule [...]

- selbstständig und gemeinsam mit anderen lernen, forschen und arbeiten kann und Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten hat,
[...]
- mit anderen Menschen auf der Grundlage von Kenntnissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Lebensbedingungen, der

¹⁶ Originallautung: Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin flerspråkighet samt tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften (MS, Lgr22). Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kultur samt ge dem möjlighet att utveckla sin flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra (MS, Gy25).

¹⁷ Originallautung: Eleverna ska ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innebär [...] att kunna [...] samspela med andra i tal och skrift (MS, Lgr22; MS, Gy25).

Kultur, der Sprache, der Religion und der Geschichte interagieren kann. (Lgr22: 13)¹⁸

Flexibilität und Anpassungsfähigkeit kommen in der Form von Anpassung der Sprache an die Empfänger als Ziel des Fremdsprachenunterrichts zum Ausdruck (MS, Lgr22; MS, Gy25).

Kommunikation und Interaktion sind zentrale Fähigkeiten des Fremdsprachenunterrichts. Diese Begriffe können also direkt mit fünf der acht Fähigkeiten und Fertigkeiten für demokratische Kultur verbunden werden: Dazu zählen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens; Empathie; Flexibilität und Anpassungsfähigkeit; Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit; Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation. Die Verbindung mit selbstständigem Lernen und analytischem und kritischem Denken ist eher indirekt und als Voraussetzung für die Entwicklung der anderen Fähigkeiten zu verstehen. Die 8. Kompetenz dieser Kategorie, Konfliktlösungsfähigkeiten, steht eher am Rande des Fremdsprachenunterrichts, ist jedoch durchaus als Inhalt des Fremdsprachenunterrichts möglich. Ein nicht ungewöhnliches Thema für Dialoge im Fremdsprachenunterricht ist schließlich, Beschwerden auszurichten und zu empfangen.

Wissen und kritisches Verstehen

Diese Kompetenzkategorie wird im RFCDC wie folgt beschrieben: „Wissen ist die Gesamtheit an Informationen, über die ein Mensch verfügt, das Verstehen hingegen bezieht sich auf das Verständnis und die Auswertung von Sinn und Bedeutung“ (Europarat 2016/2023a: 56). Kritisches Verstehen wird dabei einer „automatischen, eingefahrenen und unreflektierten Interpretation“ gegenübergestellt (Europarat 2016/2023a: 56).

Wissen und kritisches Selbstverstehen sind somit zentrale Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts. Die im RFCDC aufgeführten Aspekte der Kompetenz – „Wissen und Verstehen der eigenen kulturellen Zugehörigkeiten; Wissen und Verstehen der eigenen Weltsicht und ihrer kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekte und Voreingenommenheiten“ samt „der eigenen Weltsicht zugrunde liegenden Annahmen und Vorurteile“ (Europarat 2016/2023a: 56) – sind Voraussetzung für die Kompetenz „Verständnis der kulturellen und sozialen Bedingungen in verschiedenen Kontexten und Gebieten, in denen die Sprache verwendet wird“ (MS, Lgr22).¹⁹ Das Verständnis der eigenen Perspektive wird in den

¹⁸ Originallautung: Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola [...]

- kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga, [...]
- kan samspeла i möten med andra mäniskor utifrån kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia (Lgr22: 13).

¹⁹ Originallautung: „förståelse av kulturella och sociala förhållanden i olika sammanhang och områden där språket används“ (MS, Lgr22).

schwedischen Lehrplänen jedoch eher am Rande behandelt. Im Lehrplan für die Grundschule wird das Selbstverständen in der Beschreibung des Fachs angedeutet. „Den Schülern [soll] die Möglichkeit gegeben werden, die Fähigkeit zu entwickeln, den Inhalt in Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungen, Lebensbedingungen und Interessen zu setzen“ (MS, Lgr22).²⁰ In den Richtlinien für das Gymnasium sollen die kulturellen Kenntnisse über die Zielsprachenbereiche „mit den eigenen Erfahrungen und Kenntnissen verglichen werden“ (MS, Gy25: Zentraler Inhalt; Bewertungskriterien).

Das Verständnis anderer setzt jedoch das Selbstverständen voraus. Bereits im Jahr 2000 hat Tornberg dies als wichtigen Auftrag des Fachs *Moderna språk* vorgeschlagen: Der Inhalt des Fremdsprachenunterrichts besteht demnach aus „all dem [besteht], was der Lernende über sich selbst und seine Welt lernt, *gleichzeitig* mit dem Erlernen einer Sprache“ (Tornberg 2000b: 93, Hervorhebung im Original). Fremdverständen sowie ein Vergleich unterschiedlicher Erfahrungen setzen immer auch das Selbstverständen voraus (Bredella 2002: 137).

Auch die zweite Kompetenz der Wissens-Kategorie muss als ein zentraler Bestandteil gesehen werden: Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation. Der RFCDC exemplifiziert die Kompetenz durch Aspekte wie

[...]

3. Verständnis dafür, dass Menschen mit anderen kulturellen Zugehörigkeiten das Gesagte möglicherweise anders auffassen;

[...]

6. Verständnis dafür, dass Sprachen manchmal Vorstellungen, die in einer Kultur verbreitet sind, auf ungewöhnliche Weise zum Ausdruck bringen oder dass sie ungewöhnliche Vorstellungen zum Ausdruck bringen, die in einer anderen Sprache vielleicht nur schwer zu fassen sind;

7. Verständnis dafür, wie sich verschiedene Kommunikationsstile auf soziale Situationen und andere Menschen auswirken und wie sie aufeinanderprallen oder zu Kommunikationsstörungen führen können;

8. Verständnis dafür, wie die eigenen Annahmen, Vorurteile, Wahrnehmungen, Überzeugungen und Urteile durch die Sprache(n), die man spricht, geprägt sind.
(Europarat 2016/2023a: 57)

Diese Aspekte können als Konkretisierung des übergreifenden Ziels des Fachs, der „vielseitigen Kommunikationsfähigkeit“ (MS, Lgr22; MS, Gy25), gesehen werden.

Die letzte der aufgeführten 20 Kompetenzen ist auch die umfassendste: Wissen und kritisches Verstehen der Welt (einschließlich Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit). Für den Fremdsprachenunterricht

²⁰ Originallautung: „Eleverna [ska] ges möjlighet att utveckla förmågan att sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, livsvillkor och intressen“ (MS, Lgr22).

steht dabei das Wissen über Kultur und Kulturen im Zentrum. Damit verbunden ist auch in gewisser Weise Wissen über Religionen und Geschichte. Der Aspekt „2. Wissen und Verstehen, dass alle kulturellen Gruppen wandelbar und heterogen sind, ihre Merkmale nicht auf ewig festgeschrieben sind, manche ihrer Mitglieder traditionelle kulturelle Vorstellungen infrage stellen und sich die Gruppen ständig weiterentwickeln und verändern“ (Europarat 2016/2023a: 59) wurde in der schwedischen fremdsprachendidaktischen Forschung unter anderem von Tornberg (2000a) und Gagnestam (2005) diskutiert. Sie weisen darauf hin, dass Stereotype und die Darstellung von Zielsprachenkulturen als homogen und einheitlich nicht mit einem differenzierten Verständnis von Kulturen im Einklang stehen.

Themen wie Umwelt und Nachhaltigkeit werden dagegen eher in den übergreifenden Lehrplänen aufgegriffen, und gelten für alle Fächer. Tornberg (2000b: 93) und Marx Åberg (2022) plädieren dafür, dass diese übergreifenden Ziele insbesondere im Fremdsprachenunterricht einen selbstverständlichen Platz einnehmen, indem sie das behandeln, was Lernende „über sich selbst und über die Welt“ lernen (Tornberg 2000b: 93; siehe auch Marx Åberg 2022: 12–14). Im Unterschied zu anderen Fächern wie Geschichte und Biologie sollte der Inhalt des Fachs *Moderna språk* stark von den Erfahrungen der Lernenden beeinflusst werden (Marx Åberg 2022: 11).

Kompetenzen für demokratische Kultur in norwegischen Lehrplänen

Wie bereits erwähnt, formuliert der norwegische Rahmenplan *Kunnskapsløftet 2020*, wie die drei fachübergreifenden Themen Demokratie und Bürgerschaft, Nachhaltigkeit und *livsmestring* (etwa Lebensbewältigung) in den jeweiligen Fächern aufgegriffen werden sollten. Im Folgenden wird darauf eingegangen, welche Kompetenzen für eine demokratische Kultur in den norwegischen Richtlinien für das Fach *Fremmedspråk* (Fremdsprachen) im Unterschied zu den schwedischen hervorgehoben wird.

Die Wertschätzung kultureller Diversität wird darin ausdrucks voller formuliert als in den schwedischen Richtlinien: „Das Fach soll [...] sie [die Lernende] befähigen, mit anderen Menschen und Kulturen zu interagieren und in der Begegnung mit ihnen Freude zu empfinden“ (Utdanningsdirektoratet 2020a: 1).²¹ Unter anderem wird hervorgehoben, dass sich die Demokratieerziehung grundsätzlich mit Unterschieden beschäftigt:

Das Fach soll dazu beitragen, dass die Schüler sich mit *unterschiedlichen* Identitäten, Denkweisen und Werten, Ausdrucksformen, Traditionen und sozialen Bedingungen in den Gebieten, in denen die Sprache gesprochen wird, vertraut machen. Dies bedeutet, dass die Schüler Toleranz und ein Verständnis dafür

²¹ Originallautung: Faget skal [...] legge til rette for at de [elevene] kan samhandle med og oppleve glede i møte med andre mennesker og kulturer (Utdanningsdirektoratet 2020a: 1).

entwickeln, dass unsere Wahrnehmung der Welt *kulturabhängig* ist. Das Erlernen einer neuen Sprache, die Fähigkeit, mit anderen zu kommunizieren und kulturelle Begegnungen zu erleben, eröffnet *mehrere Möglichkeiten, die Welt zu interpretieren*. (Utdanningsdirektoratet 2020a: 1, meine Hervorhebung)²²

Auch vor den problematischen Seiten des kulturellen Zusammenlebens wird nicht zurückgeschreckt. In der Beschreibung des übergreifenden Themas Demokratie im Fremdsprachenunterricht wird erläutert, dass die Lernenden ihr kritisches Denkvermögen trainieren und lernen sollen, Meinungsunterschiede zu bewältigen und Uneinigkeiten zu respektieren. „Dies kann Möglichkeiten eröffnen, die Welt auf verschiedene Weisen zu interpretieren, und dazu beitragen, Neugierde und Engagement zu wecken und Vorurteilen vorzubeugen.“ (Utdanningsdirektoratet 2020a: 3).²³

Begriffe wie Neugier, Engagement und verschiedene Interpretationsweisen, geben ein deutlicheres Bild davon, was ein Verständnis für andere Kulturen voraussetzt. Sie strecken sich weiter in die emotionale Dimension als die Begriffe Verständnis und Mitgefühl aus den schwedischen Rahmenplänen.

Im übergeordneten Teil der norwegischen Richtlinien, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, wird die Bedeutung des Demokratieauftrags weiter hervorgehoben. Herausforderungen sollen im Einklang mit demokratischen Grundsätzen bewältigt werden. Die damit verbundenen Dilemmata werden ausdrücklich formuliert:

Sie [die Lernenden] sollen die Dilemmata verstehen, die mit der Anerkennung der Rechte der Mehrheit und der Rechte der Minderheit verbunden sind. Sie sollen sich in der Fähigkeit üben, kritisch zu denken, lernen, mit Meinungsverschiedenheiten umzugehen und Meinungsverschiedenheiten zu respektieren. Durch die Beschäftigung mit dem Thema werden die Schüler lernen, warum Demokratie nicht als selbstverständlich angesehen werden kann und dass sie entwickelt und erhalten werden muss. (Utdanningsdirektoratet 2020b)²⁴

²² Originallautung: Faget skal bidra til at elevene får kjennskap til *ulike* identiteter, tenkemåter og verdier, uttryksformer, tradisjoner og samfunnsforhold i områdene der språket snakkes. Dette innebærer at elevene utvikler toleranse, og forståelse av at vår oppfatning av verden er *kulturarhengig*. Det å lære et nytt språk, kunne kommunisere med andre og gjøre erfaringer fra kulturmøter, åpner for *flere måter å tolke verden på* (Utdanningsdirektoratet 2020a: 1, meine Hervorhebung).

²³ Originallautung: Dette kan åpne for flere måter å tolke verden på, bidra til å skape nysgjerrighet og engasjement og medvirke til å forebygge fordommer (Utdanningsdirektoratet 2020a: 3).

²⁴ Originallautung: Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbryninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes (Utdanningsdirektoratet 2020b).

Ausdrücklich wird ausgesprochen, dass demokratische Gesellschaften nicht als selbstverständlich angesehen werden können, sondern bewusst aufrechterhalten werden müssen. Während die schwedischen Richtlinien die grundlegenden Werte einer demokratischen Gesellschaft fast nur in positiven Worten und ohne Dissonanzen beschreiben, zeichnen die norwegischen Richtlinien ein ehrlicheres und konkreteres Bild davon, was ein Verständnis für andere Kulturen mit sich bringt.

Neugier, Herausforderungen bewältigen, Dilemmata aushalten, Respekt vor Andersdenkenden, Engagement und Freude bei der Begegnung mit anderen: Für den Unterricht stellt sich die Folgefrage, wie solche Kompetenzen im Unterricht entwickelt werden können.

Unterricht zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen

Um den Auftrag der Demokratieerziehung erfüllen zu können, ist die Frage nach der Entwicklung demokratischer Kompetenzen zentral. In den Richtlinien und Behördendokumenten wird diesbezüglich jedoch nur wenig Wegweisung gegeben. In den schwedischen Richtlinien und im demokratiefördernden Material *Demokratistegen* wird zwar erläutert, wie Lehrkräfte und Schulleitungen antidemokratischem Verhalten und Fremdenfeindlichkeit begegnen können, jedoch weniger, wie Lernende Wertschätzung kultureller Diversität und Toleranz entwickeln können. Ein möglicher Ansatz ist in der Ressourcenbank für *Demokratistegen* zu finden. Zwar wird dort nicht direkt beschrieben, wie Toleranz entwickelt wird, es wird jedoch auf Werkzeuge für die Entwicklung von Toleranz hingewiesen:

Toleranz bedeutet, dass die Neugierde auf andere stärker ist als die Angst vor ihnen. Vielleicht hat man immer Angst vor Dingen, die anders sind, aber man gibt nicht zu, dass man Angst hat; es fühlt sich eher so an, als würde man sich davon distanzieren oder es nicht mögen. Aber wenn die Neugierde stärker ist, dann nähert man sich und fragt sich: Was könnte das sein? Wie ist dein Name? Wer bist du? Und warum siehst du so aus? Dann geht es mehr in Richtung Toleranz, das heißt, man akzeptiert, dass etwas anders ist und dass man es kennenlernen kann - Tomas Böhm, Psychoanalytiker. (Forum für levande historia)²⁵

Aus dem Zitat geht hervor, dass Angst Toleranz verhindert und dass Neugier ein Mittel sein kann, um Angst zu bewältigen. Zusammenhänge, die aufzeigen, wie demokratische Verhaltensweisen *de facto* entwickelt werden, fehlen allerdings in den schwedischen und in den norwegischen Richtlinien. Im RFCDC werden neben den 135 Deskriptoren der 20 Kompetenzen auch

²⁵ Originallautung: Tolerans betyder att nyfikenheten på andra är starkare än rädsan. Man kanske alltid är rädd för det som är annorlunda än man själv, fast man erkänner inte att man är rädd, utan det känns mer som man tar avstånd eller tycker illa om. Men om nyfikenheten ändå är starkare, då närmar man sig och undrar, vad kan det där vara? Vad heter du? Vem är du? Och varför ser du ut så där? Då är det mer åt det toleranta hålet, det vill säga, man accepterar att någonting är annorlunda och att man kan lära känna det - Tomas Böhm, psykoanalytiker (Forum för levande historia).

Prinzipien und Formen für einen Unterricht vorgeschlagen, der die Kompetenzen für demokratische Kultur fördert (RFCDC, Vol 2-3). Hervorgehoben werden Unterrichtsaktivitäten die Gelegenheiten für Erfahrungen, Vergleiche, Analysen, Reflexion und Handeln schaffen (Europarat 2016/2023b, 32f). Als weitere Methoden und Ansätze, die die Entwicklung der Kompetenzen für demokratische Kultur fördern, werden das Vorleben demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen, demokratische Prozesse und kooperatives Lernen angegeben (Europarat 2016/2023b, 34).

Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist zu sehen: Wer lernen soll, Dilemmata auszuhalten, muss mit Dilemmata konfrontiert werden. Im RFCDC wird dies als Learning-by-doing-Ansatz und Erfahrungslernen bezeichnet (Europarat 2016/2023b: 34). Wer Respekt vor Andersdenkenden entwickeln soll, muss Andersdenkenden begegnen, ihnen zuhören und versuchen, sie zu verstehen, und gleichzeitig erfahren, von anderen verstanden und mit Respekt behandelt zu werden. Wer Neugier entwickeln soll, muss mit unbeantworteten Fragen konfrontiert werden, deren Antworten die Lernenden als wissenswert einschätzen. Engagement und Freude bei der Begegnung mit anderen im Unterricht zu fördern bedeutet, zu einem relevanten, interessanten Inhalt Gelegenheit zur Interaktion mit Menschen zu bieten, mit denen gemeinsam Ziele erreicht und Gemeinsamkeiten entdeckt werden können.

Im Folgenden werden einige grundlegende Prinzipien von solchem Fremdsprachenunterricht ansatzweise aufgegriffen:

Erstens geht es um den Inhalt und die im Unterricht behandelten Themen. Dabei werden die Lebensweisen, „die kulturellen und sozialen Verhältnisse“ der Zielsprachensprecher*innen vorgeschrieben. Tornberg beziehungsweise Marx Åberg heben jedoch hervor, dass auch grundlegende Werte passende Inhalte für den Fremdsprachenunterricht ausmachen (Tornberg 2000b; Marx Åberg 2022): das, was die Lernende über sich selbst und über die Welt lernen, sowie Menschenrechte, Nachhaltigkeit oder Lebensbewältigung, wie es in Norwegen vorgeschrieben wird. Solche Themen ermöglichen Begegnungen mit dem Andersartigen oder mit konfliktgeladenem Stoff und fördern die Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Sie ermöglichen Begegnungen mit Menschen, die anders denken sowie mit Dilemmata, die verstanden werden können. Weiterhin sollten Themen aufgegriffen werden, die die Jugendlichen beschäftigen: Beispielsweise das Zusammenleben in einer digital geprägten Gesellschaft oder (jugend-)kulturelle Ausdrucksformen aus unterschiedlichen Bereichen.

Zweitens geht es um interaktive Unterrichtsformen. Das Lernen in Zusammenarbeit mit anderen hat große Vorteile (Völlinger et al. 2018). Besonders beim Erlernen einer Fremdsprache ist Interaktion ein zentrales Prinzip der Sprachentwicklung (Donato 1994). Aktivierende Arbeitsformen setzen die Lernenden als Akteure in den Mittelpunkt, was die

Selbstwirksamkeit fördert (Hasselhorn & Gold 2022). Darüber hinaus können bei Gruppenarbeit Erfahrungen von Neugier, von Engagement, von der Begegnung und Aushandlung mit anderen Personen gemacht werden (Marx Åberg 2020).

Drittens geht es darum, dass Lernende von Seiten der Lehrkraft ernst genommen werden und andere und sich selbst ernst nehmen. Wenn ihre Gedanken und Erfahrungen als grundlegenden Inhalt des Spracherwerbs anerkannt werden, fördert dies sowohl die Sprachentwicklung als auch die Wertschätzung und den Respekt vor anderen und sich selbst. Lernende ernst zu nehmen bedeutet, ihnen zuzutrauen, schwierige Themen bewältigen zu können und sie kognitiv zu fordern. Herausfordernde Themen positionieren die Lernenden als kompetente, verantwortungsvolle und denkende Personen. Sie bedürfen jedoch auch der passenden sprachlichen, motivationalen und kognitiven Unterstützung.

Diese Unterrichtsprinzipien sind nicht nur für fortgeschrittene Lernende vorgesehen, sondern können von Anfang an im Sprachunterricht eingesetzt werden. Bereits ab der ersten Unterrichtsstunde kann auf die Bedeutung des Sprachenlernens hingewiesen werden: Es ist mit Neugier auf andere Kulturen verbunden ist, und diese Neugier ist für das Erhalten und die Weiterentwicklung demokratischer Gesellschaften von zentraler Bedeutung.

Die Begründung des Fachs *Moderna språk* in Schweden

Die schwache Stellung des Fremdsprachenunterrichts ist nicht nur für Lehrkräfte und Lernende problematisch, sondern für die gesamte Gesellschaft. Dass Unternehmen Geschäftschancen verlieren, weil die Sprachkenntnisse zu gering sind (Rosén 2017), ist die eine Sache. Aus der Perspektive der Bewahrung der Demokratie ist der einseitige kulturelle Einfluss von angelsächsischen Sprachräumen jedoch ein schwerwiegendes Problem. Wir gewöhnen uns daran, dass vieles konform ist, und es ist leicht zu denken, die angelsächsische Welt repräsentiere die ganze Welt, wenn nur selten Information über andere Kultursphären in den Medien erscheinen, was die aktuelle Situation in der schwedischen Gesellschaft widerspiegelt. Sprachkenntnisse öffnen die Augen und Sinne für weitere Kulturen. Wenn sie einmal durch *eine Sprache* geöffnet wurden, ist die Bereitschaft, sich für weitere Welten zu öffnen, höher. Das ist ein bedeutendes Ziel des Unterrichts, denn es ist deutlicher denn je, dass Isolation zwischen Kulturen negative Folgen für Demokratien mit sich führt.

Die Marginalisierung des Schulfachs *Moderna språk* in der schwedischen Schule ist in dieser Hinsicht demokratiegefährdend. Der schwerwiegende Beitrag des Fachs zur Demokratieerziehung wird hier kurz zusammengefasst:

1. die Bildung interkultureller Kompetenzen:
 - o Verstehen-Wollen und -Können: ein respektvolles Verhalten gegenüber anderen Menschen und Kulturen.

2. die Bildung kommunikativer Kompetenzen:

- Die Fähigkeit zur bewussten und respektvollen Kommunikation, sich ausdrücken und anderen zuhören, was linguistische, soziolinguistische, diskursive, strategische, soziokulturelle und soziale Kompetenzen erfordert.²⁶

Hervorzuheben ist hier insbesondere das Verstehen-Wollen, denn dies setzt eine positive Einstellung gegenüber anderen voraus und ist somit eine grundlegende Voraussetzung im Fremdsprachenunterricht. Die positive Einstellung ist mit der Entscheidung der Lernenden verbunden, eine gewisse Sprache zu lernen. Das Fach *Moderna språk* ist für die Lernenden oft die dritte oder vierte²⁷ Sprache. Welche Sprache gelernt werden soll, wird nicht vorgegeben, sondern die Lernenden können dies selbst entscheiden. Schwedische Lernende im Alter von 11 Jahren wählen normalerweise zwischen Deutsch, Französisch und Spanisch.²⁸ Auch wenn nicht alle Lernenden aus eigenem Interesse die Sprache wählen, bedeutet die Wahl, dass andere Sprachen nicht gewählt wurden und die gewählte Sprache als interessanter angesehen wird als die anderen.

Für das Erhalten einer demokratischen Gesellschaft sind die kommunikativen Kompetenzen besonders wichtig, und zwar nicht nur als Einweg-Kommunikation, sondern als bewusste und respektvolle Kommunikation, die auch das Hören auf und Verständnis von anderen einbezieht. Es handelt sich also um die Kernkompetenzen des Fachs *Moderna språk*.

Ein einziger Auftrag für den Fachunterricht

In diesem Beitrag wird eine Lösung für die Entwicklung von Fachkenntnissen und Kompetenzen demokratischer Kultur vorgeschlagen: Es wird auf die Bedeutung der zentralen Fachkenntnisse für die Entwicklung und Aufrechterhaltung demokratischer Kulturen hingewiesen. In der Begründung des Fachs wird die Dimension adressiert, dass Lernende durch den Fachinhalt befähigt werden, die Gesellschaft (besser) zu führen und zu entwickeln. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit den Fachinhalten im Hinblick auf die Kompetenzen für demokratische Kultur, wie dies im vorliegenden Beitrag beispielhaft für das Fach *Moderna språk* durchgeführt wurde. Es reicht jedoch nicht aus, wenn nur Fachdidaktiker die Bedeutung diskutieren. Es ist Aufgabe jeder unterrichtenden Lehrkraft, die Begründung des Fachinhalts mit den Lernenden auszuhandeln: Wozu werden die Kenntnisse in unserem Fach gebraucht? Im Bereich des Sprachenlernens ist dies aus schulischer Sicht ein

²⁶ Die Einteilung kommunikativer Kompetenz findet sich bei Tornberg (2020: 59) in Anlehnung an Sheils (1988).

²⁷ Für diejenigen, die eine andere Muttersprache als Schwedisch oder die gewählte Fremdsprache haben.

²⁸ Später können auch weitere Sprachen gewählt werden.

zentraler Grund: *Sprachkenntnisse ermöglichen das Zusammenleben von Menschen und Kulturen.*

Für das Fach *Moderna språk* ist es darüber hinaus wichtig, die Bedeutung des Fachs für den Demokratieauftrag auf vielen Ebenen zu kommunizieren. Auf behördlicher Ebene ist eine Anerkennung und Betonung von Mehrsprachigkeit, für alle Lernenden notwendig – nicht nur für Lernende mit Migrationserfahrungen. In den Schulen ist es von höchster Bedeutung, dass Schulleitungen die Folgen der Marginalisierung der Sprachfächer für den Demokratieerziehungsauftrag verstehen. Im jeweiligen Klassenzimmer für Fremdsprachenunterricht sollte jede Lehrkraft die Bedeutung des Fachs erklären können und dementsprechend, so weit wie möglich zusammen mit den Lernenden, einen Unterricht gestalten, in dem die Lernenden gleichzeitig mit der Sprache Wichtiges über sich selbst und über die Welt lernen.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard (1994), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (1994), *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (Hg.) (2000), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2002), „Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“, in Bredella, Lothar (Hg.) *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr, S. 125-152.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Donato, Richard (1994), „Collective scaffolding in second language learning“, in Lantolf, James P. & Appel, Gabriela (Hg.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N.J.: Ablex, S. 33-56.
- Englund, Tomas (2016), „On moral education through deliberative communication“, *Journal of curriculum studies* 48(1), S. 58-76.
- Englund, Tomas (2022), „The educated, deliberative citizen: constituents for a normative model“, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 8(2), S. 149-155.
- Europarat, GER (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen Lernen, Lehren, Beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]*. Berlin München Wien [u.a.]: Langenscheidt.
- Europarat, RFCDC, Vol 1 (2016/2023a), *Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 1: Kontext, Konzepte und Modell*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Europarat, RFCDC, Vol 3 (2016/2023b), *Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 3: Leitfaden zur Umsetzung*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Forum för levande historia, Forum Play *Vad är tolerans?* Online unter: <https://www.levandehistoria.se/video/vad-ar-tolerans> [Letzter Zugriff: 2025-04-30].
- Freitag-Hild, Britta (2017), „Transkulturelles Lernen“, in Surkamp, Carola (Hg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, S. 349–350.
- Fritzell, Christer & Fritzén, Lena (2007), *Integrativ didaktik i olika ämnesperspektiv*. Växjö: Växjö University Press.
- Fritzén, Lena (2003), „Ämneskunnande och demokratiskkompetens - en integrerad helhet?“, *Utbildning och demokrati* 12(3), S. 67-88.
- Gagnestam, Eva (2005), *Kultur i språkundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerlach, David (2020), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Granfeldt, Johan, Sayehli, Susan, & Ågren, Malin (2021). „Trends in the study of Modern languages in Swedish lower secondary school (2000–2018) and the impact of grade point average enhancement credits“, *Education Inquiry*, 12(2), S. 127-146.
- Habermas, Jürgen (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Band 1 & 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hallet, Wolfgang (2017), „Diskursfähigkeit“, in Surkamp, Carola (Hg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, S. 48–49.
- Hallet, Wolfgang (2022), „Die Digitalisierung der fremdsprachigen Diskursfähigkeit“, in Eisenmann, Maria, Steinbock, Jeanine & Eisemann, Maria (Hg.), *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung: Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung Würzburg 2019*. Bielefeld: Schneider bei wbv, S. 191–202.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2022), *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hultin, Eva (2007), „Dialogiska klassrum eller deliberativa samtal – spelar det någon roll?: En jämförelse mellan två normativa positioner i det samtidiga talet om skolans demokratiuppdrag“, in Englund, Tomas (Hg.) *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos, S. 381–399.
- Marx Åberg, Angela (2020), „Litteraturens roll som plattform för autenticitet och motivation i språkundervisningen“, in Lindberg, Ylva & Svensson, Anette (Hg.), *Litteraturdidaktik. Språkämnen i samverkan*. Stockholm: Natur och kultur, S. 90–105.
- Marx Åberg, Angela (2022), „Språkundervisningens innehåll: Tornberg (2000) revisited“, *HumaNetten* 49, S. 7–17.
- Mouffe, Chantal (2013), *Agonistics: thinking the world politically*. London: Verso.
- Nilsson Tysklind, Emma (2024), *Dissent and Harmonies: On Literature Education, Democracy and Agonism*. Uppsala universitet.

- Rosén, Christina (2017), „Behov av språkkunskaper på exportföretag“, *HumAnetten* 38, S. 190-205.
- Sheils, Joe (1988), *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg: Council for cultural co-operation.
- Skolverket (2021), *Kommentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska. Gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022a), *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2024a), *Demokratistegen*. Online unter: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/demokratistegen#h-OmDemokratistegen> [Letzter Zugriff: 2025-04-30].
- Skolverket (2024b), *Demokratistärkande insatser för att motverka antisemitism och andra former av racism. Slutredovisning regeringsuppdrag*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, Gy25 (2025a), *Läroplan för gymnasiekolan. Gy25*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, Lgr22 (2022b), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr22*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, Mod spr grundskolan, Lgr22 (2022c), *Moderna språk grundskolan. Lgr22*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, MS Gy25 (2025b), *Ämne Moderna språk – fortsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Sundberg, Daniel (2021), *Svenska läroplaner: läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, Ulrika (2000a), *Om språkundervisning i mellanrummet - och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Tornberg, Ulrika (2000b), „Vad menas med "innehåll" i språkundervisningen?“, in Svedner, Per Olov & Säfström, Carl-Anders (Hg.), *Didaktik: perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur, S. 93–106.
- Tornberg, Ulrika (2020), *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.
- Tysklind, Emma N., Areskoug, Linn & Hultin, Eva (2024), „Agonism in a Classroom Discussion on Strindberg's Miss Julie“, *Democracy & education* 32(1), S. 1–9.
- Utdanningsdirektoratet, FSP01-03 (2020a), *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet, LK20 (2020b), *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Völlinger, Vanessa, Supanc, Marina & Brunstein, Joachim C. (2018), „Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe: Häufigkeit, Qualität und Bedingungen des Einsatzes aus der Perspektive der Lehrkraft“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20: 159-176.
- Wahlström, Ninni (2022), „Didaktik – att utbilda demokratiska medborgare“, in Nordin, Andreas & Uljens, Michael (Hg.), *Didaktikens språk: om skolundervisningens mål, innehåll och form*. Malmö: Gleerups Utbildning AB, S. 21–36.

- Westheimer, Joel & Kahne, Joseph (2004), „Educating the “Good” Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals“, *PS, political science & politics* 37(2), S. 241-247.
- Skolinspektionen (2022), *Skolans arbete för kvalitet i undervisningen i moderna språk – Undervisning för kommunikativ förmåga*. Stockholm: Skolinspektionen.

Kurzbiographie

Angela Marx Åberg ist Dr. phil. für Deutsch als Fremdsprache an der Linnéuniversität und unterrichtet deutschsprachige Literatur und Fremdsprachendidaktik. Zudem ist sie in die Organisation der Fachlehrerausbildung und des Nordischen Masterprogramms für Fremdsprachenlehrer an der Linnéuniversität involviert. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im literaturdidaktischen Bereich des Fremdsprachenunterrichts, mit Fokus auf Lesemotivation und Motivation für den Fremdsprachenerwerb sowie auf digitale Unterrichtsformen. In diesem Beitrag kommt ihr Interesse für den Demokratieauftrag aller Fächer zum Ausdruck.

Die Küche als Lernort. Die doppelte Räumlichkeit bei Online-Seminaren im Kontext des Fremdsprachenlernens

Maren Eckart und Anneli Fjordevik

Abstract

Der vorliegende Beitrag geht der Bedeutung von physischen Lern- und Lehrorten bei Online-Seminaren im akademischen Fremdsprachenunterricht nach. Diesbezüglich wird untersucht, wie diese aus Sicht der Studierenden und der Lehrkräfte wahrgenommen und inszeniert werden. Dabei richtet sich der Fokus auf die Räumlichkeit, das heißt auf den physisch-materiellen Ort. Anhand einer zweigeteilten Studie aus Perspektive von DaF-Studierenden und akademischen Lehrkräften wird der Einfluss des physischen Ortes auf die Lern- und Lehratmosphäre untersucht, die dieser bei virtuellen Seminaren sowohl für den einzelnen als auch für die Gruppe haben kann. Das Ergebnis zeigt, dass der gewählte Hintergrund als Statement dienen und positiv zur Gruppenatmosphäre beitragen kann. Wenn die Teilnehmer*innen wählen, ihren Hintergrund sichtbar zu machen, kann die persönlich geprägte Räumlichkeit als Kompensation für die reduzierte Körperlichkeit dienen.

1. Einleitung

Spätestens seit der Covid-19-Pandemie und der damit verbundenen Umstellung der universitären Lehre vom Campusunterricht auf digitale Lern- und Lehrformate haben Studierende und Lehrkräfte nolens volens erfahren, dass Lern- und Lehrorte nicht zwangsläufig an einen bestimmten physischen, institutionalisierten Platz, sprich an eine Universität, gebunden sein müssen. Hochschulen wie beispielsweise die Hochschule Dalarna, auf die sich die im Beitrag präsentierte Untersuchung bezieht, die bereits vor Corona Online-Unterricht betrieben haben, ermöglichen es Menschen seit langem, ortsunabhängig zu studieren. Im Unterschied zur pandemiebedingten Zwangsumstellung auf den digitalen Unterricht von einem Tag auf den anderen haben Studierende an Hochschulen mit regulären Online-Studiengängen diese freiwillig gewählt, und mittlerweile ist man sich sowohl in der Lehre als auch in der Forschung bewusst, dass der digitale Hochschulunterricht eine eigene Didaktik erfordert (siehe Peter Langemeyer 2024).

Der vorliegende Beitrag reflektiert die Bedeutung von physischen Lern- und Lehrorten bei Online-Seminaren und untersucht, wie diese aus Sicht von Studierenden und Lehrkräften, wahrgenommen werden. Im Folgenden wird der Fokus auf die Räumlichkeit, also auf den physisch-materiellen Ort im

akademischen digitalen Fremdsprachenunterricht gerichtet. Anhand einer zweigeteilten Studie aus Perspektive von DaF-Studierenden und akademischen Lehrkräften wird der Einfluss des physischen Ortes auf die Lern- und Lehratmosphäre untersucht, die dieser bei virtuellen Seminaren sowohl für den einzelnen als auch für die Gruppe haben kann.¹

Man kann bei Online-Seminaren von einer doppelten Räumlichkeit beziehungsweise von einer Bilokalität sprechen, denn die Studierenden und die Lehrkräfte befinden sich während des Unterrichts an verschiedenen geographischen/physischen Orten und in einem gemeinsamen digitalen Raum. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern es eine Rolle spielt, dass die Personen von verschiedenen Plätzen aus am Unterricht teilnehmen und diese Orte digital sichtbar machen, wenn beispielsweise ein Student in einer Küche in Kiruna und eine andere Studentin in einem Lehrerzimmer in Berlin sitzt und alle Seminarteilnehmer*innen sehen können, wo sich die Personen jeweils befinden. Diese Sichtbarkeit ist insbesondere dann interessant, wenn man diese Orte und deren Gestaltung während der Seminare in Folge wiederholt sieht und diese somit fester Bestandteil der Seminarräumlichkeit und der Selbstinszenierung sind.

In Anbetracht der medialen Gebundenheit des digitalen (Fremdsprachen) Unterrichts gibt es zahlreiche Studien zu Lernaktivitäten im digitalen Raum (siehe beispielsweise Antonie Alm & Diana Feick 2021, sowie Maren Eckart & Anneli Fjordevik 2024), allerdings ist dem Aspekt des physischen Ortes in der digitalen Lehre in theoretischen Überlegungen und in empirischen Untersuchungen bislang weniger beziehungsweise kaum Beachtung geschenkt worden. Entsprechend betont Anita Brünner das Desiderat in der Lernortforschung:

Orte des Lernens müssen jenseits klar abgegrenzter Lernorte in den Blick genommen werden. Das heißt, neben dem institutionengebunden (formalisierten) Zugang braucht es auch einen offeneren organisationstheoretischen, vor allem aber einen subjektbezogenen Zugang zur Erforschung von Lernorten. (Brünner 2019: 7)

Die vorliegende Studie möchte dazu beitragen, die Forschungslücke hinsichtlich der Relevanz des Lernortes bei digitalen Seminaren zu füllen.

2. Lernorte und Lernräume

Ehe auf die Perspektiven von Lernenden und Lehrkräften hinsichtlich der physischen Orte in digitalen Seminaren eingegangen wird, erfolgen einige

¹ Die Befragung erfolgt im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, aber vermutlich lassen sich die Ergebnisse auf andere Fachbereiche übertragen, in denen digitale Seminare stattfinden. Die Studie geht der an sich interessanten Frage nicht nach, ob Fremdsprachenlernende, die beim Kommunizieren eine gewisse Unsicherheit erleben, die sich darin äußert, sich nicht immer adäquat ausdrücken zu können, an einem selbstgewählten Lernort, der ihnen Vertrautheit vermittelt, freier zu sprechen wagen.

terminologische und theoretische Erklärungen. Die menschliche Existenz ist ontologisch durch ihre Leiblichkeit an eine materielle Räumlichkeit gebunden; wir befinden uns immer „irgendwo“. Peter Faulstich gibt an: „Menschen leben und lernen nicht im luftleeren Raum. [...] Leben – also auch Lernen – findet nicht in leeren, sondern sowohl in erlebten als auch in gelebten Räumen statt“ (2015: 217). In Bezug auf das Lernen wird in der Forschung und in der Lernortdidaktik häufig hervorgehoben, dass Lernen überall möglich ist und dass jeder Platz ein Lernort sein kann (zum Beispiel Jürgen Kurtz 2015: 106)²; in diesem Sinne betont Wolfgang Hallet: „[...] alles Lernen ist ja immer auch an Orte gebunden“ (2015: 60), und entsprechend lautet die Überschrift eines Artikels von Britta Hufeisen „Wo ich bin, ist auch ein Lernort. Wo ich bin, ist auch ein Lehrort“ (2015). Lernen und Lernprozesse sind mit anderen Worten mit Lernorten verbunden, und dies betrifft auch das Online-Studium. Selbst beim Agieren in digitalen Welten ist die physische Person weiterhin räumlich verortet,³ wenngleich der Platz, an dem sie sich befindet, nicht immer für andere digital sichtbar ist, sofern die Person nicht Teile des Raumes durch eine Kamera preisgeben will. Entsprechend kann die eigene Körperlichkeit ausgeblendet werden, wenn die Kamera ausbleibt oder wenn die Sichtbarkeit mit „Kacheln“ ersetzt wird. Im Digitalen kommt es, wenn verlangt wird, die Kamera anzuhaben, zwar zu keiner Entkörperlichung, wohl aber zu einer gewissen Neuausrichtung. Es besteht eine Reduzierung der Körperlichkeit, wenn Mimik und Gestik in erster Linie auf den Kopf und den Oberkörper und zum Teil auf Handbewegungen beschränkt werden (vgl. Gabriele Klein & Katharina Liebsch 2020: 61).⁴

Begrifflich wird in der Forschung zwischen Lernorten und Lernräumen unterschieden. Der Ort ist materiell und eher statisch. Er stiftet zumindest temporär Identität, während im Raum im Sinne des *social/spatial turn*⁵ verbale und nonverbale Handlungen stattfinden. Ekkehard Nuissl definiert den Lernort wie folgt: „Es ist der Platz, an dem sich Menschen aufhalten, physisch präsent sind, wenn sie lernen“ (Nuissl 2006: 29, vgl. Brünner 2019: 7).

Im englischen Diskurs zu Lernorten wird zwischen den Begriffen *learning places* und *learning spaces* unterschieden, wobei *places* eher (aber nicht nur) mit physischen Lernorten (i.S. einer location) und *spaces* eher (aber nicht nur) mit

² Kurtz (2015: 111) bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt, dass Lernorte Orte sind, an denen (etwas) gelernt werden kann.

³ „Leiblichkeit ist [...] die unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Lernens. Somit ergibt sich immer eine Bestimmtheit der Körper im Raum und in der Zeit, in die das Denken verflochten ist“ (Faulstich 2015: 219).

⁴ Dieses Thema wird hier nur peripher hinsichtlich der Selbstinszenierung berührt (siehe unten).

⁵ Das Denken des Raums als soziale Kategorie stammt ursprünglich aus der Sozialwissenschaft (siehe Jörg Döring & Tristan Thielemann (2008), wird aber mittlerweile in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen verwendet.

virtuellen Lernräumen in Verbindung gebracht werden. (Diana Feick & Jutta Rymarczyk 2022: 9)⁶

Wenn Studierende im Sinne einer subjektiven Leistung wählen, - aus welchen Gründen auch immer - an einem bestimmten Ort an digitalen Seminaren teilzunehmen, so wird folglich dieser autonom gewählte Platz zu einem Lernort. Selbstgewählte Lernorte werden in der Erwachsenenbildung immer häufiger zu einer Selbstverständlichkeit. „Faktisch kombinieren die lernenden Menschen ihre Lernorte heute immer mehr selbst, ein Element der Selbststeuerung des Lernens“ (Nuissl 2006: 31).

Die Lernortpluralität ist ein Signum des digitalen Studiums. Wie die gewählten Orte gestaltet sind und ob sie lernförderlich sind, entscheiden die Studierenden durch deren Aneignung und Funktionalisierung als Lernorte. Es ist jedoch nicht automatisch gewährleistet, dass der Ort, an dem man an Seminaren teilnimmt, ein geeigneter, lernförderlicher Lernort ist. Friederike Klippe (2015: 83) betont diesbezüglich, dass es von Bedeutung sei, ob der Lernort vom Sprachenlernenden zum Zweck des Lernens selbst gewählt wurde oder nicht, ob er gezielt aufgesucht wurde oder durch Zufall erreicht wird. In einer Untersuchung von Katrin Kraus (2015) hinsichtlich der Lernorte erwachsener Lerner*innen wird herausgestellt, dass die Komponenten Zeit und die Intention der Lernenden maßgebend zur Wahl des Lernortes beitragen. Kraus betont hinsichtlich der temporären Konstellation von Lernorten:

Ein Ort wird dann zum Lernort, wenn die Konstellation von Wissensträger, Infrastruktur, Atmosphäre und Ko-Präsenz für eine bestimmte Person und einen konkreten Lerngegenstand zu einem gegebenen Zeitpunkt passend ist. Die zeitliche Dimension hat sich als wichtiger Aspekt im Verständnis von Lernorten erwiesen. Es geht nicht darum, zu klären, ob ein Ort ein Lernort ist oder nicht, es geht vielmehr darum, festzustellen, unter welchen Bedingungen ein Ort (temporär) zu einem Lernort wird. (Kraus 2015: 49)

Zur Relevanz der Raumzeitlichkeit beim Lernen betont Faulstich (2015: 217), dass diese sich aus der Bedingtheit durch Lebensräume ergibt, die erst zu Lernräumen werden, wenn die Subjekte diesen für sich selbst Sinn zuweisen. Überträgt man diese Erkenntnisse auf die Wahl des Lernortes bei digitalen Studien, ist ebenfalls davon auszugehen, dass der gewählte Lernort in den jeweiligen Lebensbereich der erwachsenen Studierenden integriert ist, was

⁶ Vgl. Kurtz 2015:108. Hinzu kommt das Lernsetting beziehungsweise die Lernumgebung, die umfassender ist und die gesamte soziale Arena impliziert, die mit Lernen zu tun hat, was aber hier nicht weiter thematisiert wird. Zur Übersicht unterschiedlicher Begriffsbestimmungen siehe Diana Feick & Jutta Rymarczyk (2022: 9-14). Phil Benson definiert das Lernsetting wie folgt: „Setting = An arrangement for learning, involving one or more learners in a particular place, who are situated in particular kinds of physical, social or pedagogical relationships with other people (teachers, learners, others) and material or virtual resources“ (Benson 2011: 13). Zu digitalen Lernorten siehe Feick & Rymarczyk (2022), welche Kurtz zwölf Punkte der Lernortdefinition (Kurtz 2015) auf virtuelle Räume übertragen.

unvermeidlich eine Lernortdiversität mit sich führt. Wo sich Studierende und Lehrkräfte bei digitalen Seminaren konkret befinden und was bei der Lern-Lehrortwahl und -gestaltung sowie der Inszenierung des sichtbaren Ortes einspielt, wird unten veranschaulicht werden.⁷

3. Lernortpluralität bei digitalen Seminaren

Hinsichtlich digitaler Seminare besteht wie betont eine bemerkenswerte Lernortpluralität, da sich Studierende und Lehrkräfte an verschiedenen Orten befinden. Darüber hinaus kann man von einer Bilokalität sprechen, die sich aus der gleichzeitigen Präsenz in einem physischen und in einem virtuellen Raum ergibt. Der virtuelle Ort, an dem man sich trifft (zum Beispiel in Zoom mit Breakouträumen) ist ein formaler, von der Hochschule bereitgestellter Lernort, der während der Aktivität des Seminars, also temporär begrenzt, zu einem Lern-/Lehrraum und zu einem sozialen Begegnungsraum wird. Dieser virtuelle Raum ist in dem Sinne ortsungebunden, dass man ihn von überall her betreten kann, solange man online ist. Dabei ist hervorzuheben, dass der Seminarraum tatsächlich existiert, auch wenn es kein physischer Platz ist. „Virtuelle Räume sind ebenso real wie physisch eingegrenzte (d.h. sie sind nicht irreale“ (Kurtz 2015: 112).

Zugleich befinden sich die Lehrkraft und die Studierenden während des Seminars an verschiedenen physischen Orten, also dort, wo sie mit ihrer Körperlichkeit präsent sind und wo sie sich vor ihrem Laptop oder Computer positioniert haben. Dies können non-formale Orte sein, die ursprünglich nicht als Lernort gedacht waren, die aber temporär dazu funktionalisiert werden. Dies ist eine grundlegend andere Studienform als beim Campusunterricht, da sich private und formalisierte Lernorte miteinander vermengen und auch die Körperlichkeit und somit die nonverbale Kommunikation sowie das soziale Gefüge, Rollenverteilungen und Interaktionen voneinander unterscheiden.⁸ Entsprechend hebt Darja Brotzmann hervor:

Der wohl offensichtlichste Unterschied zwischen digitaler und Präsenzlehre ist der Wegfall des physisch abgetrennten Lernortes. [...] Der digitale Raum ist also nur

⁷ Kraus beschreibt hinsichtlich der Wahl des Lernortes bei analogen Studien sehr detailliert, wie die Lernorte ausgestattet sind und fasst zusammen: „Die Ausstattung des Ortes, der als Lernort beschrieben wird, muss also zwei Anforderungen gerecht werden: Sie muss von den baulichen Gegebenheiten die entsprechende Tätigkeit ermöglichen und es muss die für den jeweiligen Lernprozess notwendige Infrastruktur vorhanden sein [...] Die beschriebene, zu Hause verfügbare Ausstattung lässt sich mit den beiden Adjektiven „funktionell“ [...] und „gemütlich“ [...] umschreiben, wobei sich beide nicht ausschließen“ (Kraus, 2015: 46).

⁸ Feick & Rymarczyk betonen den Aspekt der menschlichen Wahrnehmung von virtuellen, immateriellen Lernräumen: „[D]ie Raumwahrnehmung ist eingeschränkt; sie ist nicht haptisch, atmosphärisch oder olfaktorisch zugänglich. Indem bestimmte Wahrnehmungskanäle nicht oder nur ausschnitthaft angesprochen werden, etwa beim fehlenden Blickkontakt oder Körpersprache, reduziert dies die Ganzheitlichkeit bzw. das Embodiment der Lernerfahrung“ (2022: 18-19).

Treffpunkt für den mentalen und kognitiven Austausch, die Physis bleibt jedoch stationär verankert vor dem Laptop/Computer. (Brotzmann 2022: 74)

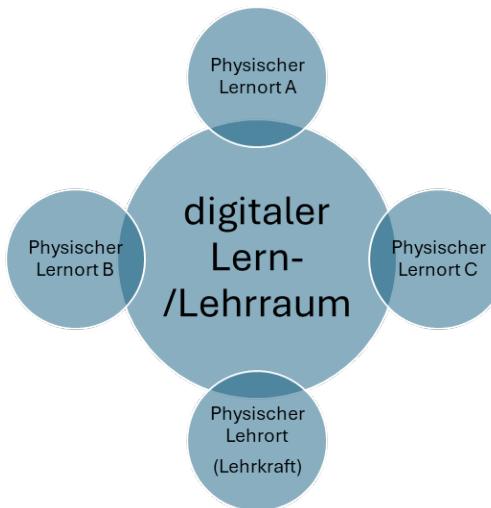
Allerdings wird hier nicht weiter darauf eingegangen, dass der physische Ort Teil des Lern- und Lehrraums wird und dass die Studierenden und Lehrkräfte durch Gestaltung des im Seminar sichtbaren Teils des Raumes zugleich Dinge über sich selbst preisgeben beziehungsweise sich selbst inszenieren. Dies widerspricht der Behauptung, der Seminarraum diene nur dem mentalen und kognitiven Austausch. Kurtz weist zu Recht darauf hin, dass hinsichtlich der Lernortspluralität bei digitalen Studien eine Reihe ungeklärter Forschungsfragen bestehen:

Das Internet wirft als Lernort zumindest einige fundamentale theoretische Fragen in Bezug auf die ‚doppelte Verortung‘ des Lernens (physisch-materiell, elektronisch-virtuell) und deren Wechselbeziehung auf: Halten sich Lernende, die von einem physischen Ort aus das Internet aufzusuchen, an zwei (Lern-)Orten gleichzeitig auf (Problem der Bilokalität)? Tritt der physische Ort hierbei in den Hintergrund? Ist er ggf. weniger relevant [...] Wie ist die Wechselbeziehung von physischem Ort und virtuellem Raum lerntheoretisch und fremdsprachendidaktisch zu konzeptualisieren und optimal zu gestalten? (Kurtz 2015: 108)

Hinsichtlich der selbstgesteuerten Lernortdefinition und Lernautonomie betont Nuissl, dass es Sache der Lernenden ist, „ihren Ort zu definieren und didaktisch zu konstruieren“ (Nuissl 2006: 30).⁹ Unterschiedliche Orte wie beispielsweise Küchen können während der virtuellen Seminare zu Lernorten werden. Dies betrifft zum einen die individuelle Person, die physisch in der heimischen Küche sitzt, zum anderen aber auch die anderen Seminarteilnehmer*innen, welche via Kamera Einblick in die unterschiedlichen Lernorte bekommen können. Die Küche als non-formaler Lernort wird dadurch Teil des virtuellen, formalen Lern- und Sozialraums. Katarina Froebus und Daniela Holzer, die eine kritische Position gegenüber der universitären Online-Lehre einnehmen, heben hervor, dass „Grenzen zwischen Beruf/Studium und Privatheit erodieren. Das Öffentliche dringt in das Private ein und das private wird öffentlich, inklusive durch den Bildschirm wandernder Katzen und Aufmerksamkeit heischender Kleinkinder“ (Froebus & Holzer 2022: 6). Im digitalen Seminarraum sieht man folglich verschiedene individuelle, nicht selten private Räume, in denen sich die Teilnehmenden befinden, wobei diese als eine Komponente ihrer Lernautonomie wählen können, ob sie Teile ihres materiellen Raums sichtbar machen oder ob man einen digitalen Hintergrund (zum Beispiel ein digitales Foto als Schirmbild) wählt oder ob man Räumlichkeit gänzlich negiert, indem eine digitale Bildfläche mit unterschiedlichen

⁹ Des Weiteren hebt Nuissl hervor: „[D]ie Lernenden müssen in die Lage versetzt werden, Lernorte [...] für sich passend zur persönlichen Lernstrategie, in den eigenen Lernprozess sinnvoll zu integrieren“ (Nuissl 2006: 31).

Farbeinstellungen den Hintergrund bildet. Im Kontext der gewählten Hintergründe bei digitalen Seminaren ist der Begriff von „Nicht-Orten“ interessant, der in der Soziologie verwendet wird. Marc Augé (1992) prägte den Terminus der „Nicht-Orte“ (non-lieux), um transitorische Räume zu beschreiben, die keine identitätsstiftende Funktion haben, sondern durch Anonymität und Funktionalität geprägt sind, zum Beispiel Flughäfen, Autobahnrasstätten oder Einkaufszentren. Ein weiteres Merkmal von Nicht-Orten im Sinne Augés ist ihre Anonymität. Studierende (und Lehrkräfte) können ihren physischen Ort beziehungswise Raum verheimlichen, indem sie wählen, einen virtuellen Hintergrund in Zoom zu zeigen. Als physische Person ist man, wie betont, immer irgendwo räumlich verortet, durch diesen virtuellen Hintergrund entsteht aber eine „Enträumlichung“, indem eine Orts- bzw. Raumlosigkeit vorgegeben wird. Ein „enträumlichter“ Lernort ist eine Art von Anonymisierung beziehungsweise Dekontextualisierung der Person. Eine weitere Möglichkeit, Räumlichkeit beziehungswise Nicht-Räumlichkeit anzuzeigen, ist die Blur-Funktion in Zoom, bei der es ein Erahnen von Räumlichkeit gibt. Hier wird die Vorgabe eines ruhigen und ungestörten Lernortes als Teil der Selbstrepräsentation gemacht, eine Semi-Örtlichkeit entsteht. In der Regel ist es den Seminarteilnehmer*innen freigestellt, welche Art von digital wahrnehmbarer Räumlichkeit sie wählen,¹⁰ und dies ist ein wichtiger Aspekt hinsichtlich der Selbstbestimmung und Selbstpräsentation der Teilnehmenden.



Die Abbildung (Eckart & Fjordevik) zeigt, wie die unterschiedlichen Lern-/Lehrorte Teile des gemeinsamen digitalen Raums werden, wenn der Hintergrund sichtbar gemacht wird.

¹⁰ Im Beitrag wird davon ausgegangen, dass die Seminarteilnehmer*innen ihre Kamera anhaben statt Kacheln zu verwenden, zumal dies von den Teilnehmenden der Umfrage verlangt wurde.

Bei der beschriebenen Art von Lernortkombination besteht eine Parallelität beziehungsweise Gleichzeitigkeit kontrollierter und unkontrollierter Orte.¹¹ Der materielle physische Ort ist aus der Studierendenperspektive ein kontrollierter Ort im Sinne von selbst gewählt und selbstorganisiert. Wenn aber der non-formale Ort nicht (ganz) zum Lernort beziehungsweise Lernraum transformiert wird und beispielsweise die Küche auch während des Seminars als Küche genutzt wird,¹² kann es zu unkontrollierten Störungen kommen. Aus Perspektive der Lehrkräfte ist der physische Platz, an dem sich die Studierenden befinden, generell ein unkontrollierbarer Ort, den sie nicht beeinflussen können.¹³

Der digitale Lernraum ist ein formaler Lernraum, der hinsichtlich der Räumlichkeit ein von der Lehrkraft kontrollierter Raum ist, während sich die Aktivitäten in den Breakouträumen, das heißt den virtuellen Gruppenräumen, der Kontrolle der Lehrkraft entziehen, solange diese sich nicht in diesen Räumen befindet. Die Breakouträume liegen autonom in den Händen der Studierenden, abgesehen davon, dass die Lehrkraft eine Gruppeneinteilung macht und die Gesprächszeit in den Räumen lenken kann, ehe man wieder in den Hauptraum zurückkommt. Auch in den Breakouträumen sind die physischen Orte (mit eventuellen Störfaktoren) Teil des virtuellen Raums. Mit den hier genannten theoretischen Ausführungen wird im Folgenden auf die Perspektive von Studierenden und Lehrkräften hinsichtlich der doppelten Räumlichkeit eingegangen.

4. Umfragen zur doppelten/physischen Räumlichkeit aus Sicht Studierender und Lehrender

In den Jahren 2023–2024 wurden zwei Online-Befragungen zur doppelten Räumlichkeit in Online-Seminaren im Kontext des digitalen akademischen Fremdsprachenunterrichts durchgeführt: die erste diente der Erforschung der Lernenden-Perspektive und die zweite zielte darauf hin, den Erfahrungen und Gedanken der Lehrkräfte nachzugehen. Sie wurden als qualitative, empirische Befragungsstudien in Form zweier Onlinefragebögen angelegt und konnten auf Schwedisch oder Deutsch beantwortet werden. Beide Fragebögen wurden mit der Software Google Docs erstellt. Der empirische Ansatz bedeutet, dass die Datenerhebung so direkt und ungefiltert wie

¹¹ Wenn von kontrollierten oder unkontrollierten Orten gesprochen wird, rekurriert dies auf Benson (2011), der im Kontext der Lernortdidaktik den Ausdruck *locus of control* beim Sprachenlernen außerhalb des Unterrichtszimmers geprägt hat.

¹² Dies kann durch Teilnehmer*innen oder durch andere Personen im Raum erfolgen, wenn man beispielsweise während des Seminars sehen kann, dass jemand den Kühlschrank öffnet oder sich einen Tee kocht, was für die Seminarteilnehmer*innen konzentrationsstörend und ablenkend sein kann.

¹³ Die Handlungsmacht der Lehrkräfte, bei allzu großen Störungen die Kamera und/oder den Ton der Studierenden zu blockieren, wird nach Erfahrung der Verfasserinnen nur äußerst selten genutzt. Die Lehrkraft kann auch nicht wissen oder beeinflussen, ob sich außerhalb des preisgegebenen Sichtfeldes andere Personen am Lernort befinden.

möglich erfolgte, indem die Fragen offen formuliert wurden. Die Teilnehmenden wurden über die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und die Anonymität ihrer Antworten informiert. Durch das Einschicken des ausgefüllten Fragebogens gaben sie ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie.¹⁴

Die erste Datenerhebung wurde unter DaF-Studierenden an der Hochschule Dalarna im Mai 2023 durchgeführt. Der Link zur Umfrage wurde auf der virtuellen Lernplattform Blackboard in den Kursräumen vom Niveau A2 bis zum Magisterniveau ausgelegt und insgesamt kamen 17 Antworten. Die Umfrage bestand aus 20 Fragen, wovon acht Fragen mehrere weiterführende Teilfragen enthielten. Die zweite Datenerhebung wurde im Februar 2024 durchgeführt. Der Link zur Umfrage wurde an sämtliche Lehrkräfte der Sprachabteilung an der Hochschule Dalarna (etwa 80 Personen) per E-Mail verschickt, davon haben 26 an der Umfrage teilgenommen. Auch hier wurde auf die Anonymität der Antworten hingewiesen und die Teilnehmenden gaben durch das Einschicken des Fragebogens ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie. Insgesamt enthielt der Fragebogen neun Fragen, zu drei Fragen gehörten weiterführende Teilfragen. Im Folgenden wird erstens veranschaulicht, wie die DaF-Studierenden den physischen Raum wahrnehmen und zweitens, wie die Lehrkräfte sich zum physischen Lehrraum in ihren digitalen Seminaren verhalten und wie sie darüber reflektieren.

Aus sämtlichen Antworten jeder Frage wurden 3-5 Schlüsselwörter beziehungsweise Schlüsselbegriffe ausgesucht, die als übergreifende Zusammenfassung dienten. Danach wurden die Aussagen anhand der Schlüsselwörter in verschiedene Kategorien eingeteilt, die als Grundlage der vorliegenden Analyse dienten. Die im Fließtext angeführten schwedischsprachigen Zitate der Teilnehmenden wurden ins Deutsche übersetzt. Sie werden in den Fussnoten im Original einschließlich eventueller grammatischer Fehler wiedergegeben.

4.1 Die Studierenden

„Wo befinden Sie sich normalerweise während der Seminare?“ So lautete die erste Frage in der Umfrage an die Student*innen. Fast die Hälfte (47 %) antwortete, dass sie zu Hause im Arbeitszimmer waren, etwa ein Viertel befand sich an ihrem Arbeitsplatz und 18 % saßen zu Hause in ihrer Küche. Die Tatsache, dass viele ein Arbeitszimmer oder einen Arbeitsplatz haben, deutet darauf hin, dass viele Studierende berufstätig sind und/oder eine geräumige Wohnung/ein geräumiges Haus haben. Anschließend wurde nach der Wahl des Lernortes gefragt, weshalb sie diesen Raum beziehungsweise diesen Ort wählen. Die Schlüsselwörter lauteten hier Ungestörtheit, Ruhe, schöner Ausblick, aufgeräumter Ort und gute Internetverbindung. Es wurde

¹⁴ Es wurde nicht nach persönlichen Angaben wie Alter, Geschlecht oder Wohnort der Studierenden und der Lehrkräfte gefragt.

weiter danach gefragt, ob es etwas an dem gewählten Ort gibt, das die Konzentration während des Seminars stören kann und wenn ja, was. Hier wurden eigene Kinder, Kolleg*innen und Schüler*innen¹⁵ erwähnt, und eine Person drückte es wie folgt aus:

Ja. Es stört mich sehr, wenn der/die Kursteilnehmer*in von einem öffentlichen Ort aus teilnimmt oder andere als der/die Kursteilnehmer*in auf dem Bildschirm sichtbar sind. Auch die Teilnahme von einem Lehrerzimmer aus, das meiner Meinung nach ein öffentlicher Raum ist, halte ich für unangebracht. Es hat auch mit Vertrauen zu tun, denn wenn wir uns an der Universität treffen würden, würden auch keine Kollegen, Ehepartner oder Kinder mitkommen. Wir sprechen vertraulich miteinander und dann ist es wichtig, dass nur diejenigen auf dem Bildschirm zu sehen oder zu hören sind, die am Kurs teilnehmen.¹⁶

Auch wenn laut Angaben der Lernort von einer Person selbst gewählt und organisiert worden ist – ein in dem Sinne kontrollierter Ort – kann dieser Lernort von den anderen Seminarteilnehmer*innen als störend empfunden werden. Demzufolge ist der physische Platz, an dem sich Studierende befinden, nicht nur aus Perspektive der Lehrkräfte, sondern auch aus Perspektive anderer Studierender ein unkontrollierter Ort, auf den sie nicht einwirken können. Was für den einen ein geeigneter, lernförderlicher Lernort ist oder die beste temporär mögliche Alternative (vgl. Kraus 2015: 49), kann für die anderen einen negativen Einfluss auf die Lernatmosphäre und/oder auf den gemeinsamen sozialen Raum haben. Die allermeisten sind aber sehr rücksichtvoll und sind sich der Auswirkungen ihres eigenen physischen Raums auf die anderen Studierenden bewusst. Viele gaben an, sich um einen unpersönlichen, neutralen Hintergrund während der Seminare zu bemühen: „Wenn ich zum Beispiel im Schlafzimmer sitzen müsste, würde ich es wahrscheinlich ein bisschen tarnen. Es würde zu privat wirken.“¹⁷ Pflanzen und Bücherregale wurden sowohl in den eigenen physischen Räumen als auch in denen der anderen als Atmosphäre gestaltende Mittel inszeniert und wahrgenommen. Eine Person meinte aber, man müsse eigentlich nichts verbergen beziehungsweise sich nicht verstehen: „Wir würden uns ja auch sehen, wenn wir alle zusammen in einem Raum wären“. Von den

¹⁵ In den Deutschkursen der Hochschule Dalarna arbeiten viele Studierende als Lehrer*innen in der Schule und belegen die Kurse, um eine „Lehrerlegitimation“ zu bekommen. Deshalb kommen häufig Wörter wie Schüler*innen und Klassenzimmer in den Antworten vor, die zugleich die Alltagswirklichkeit vieler Studierender bei der Wahl des Lernortes wiederspiegeln.

¹⁶ „Ja. Det stör mig mycket när kursdeltagaren deltar utifrån en offentlig plats eller om fler än kursdeltagaren syns på skärmen. Jag tycker att det även är olämpligt att delta från lärrummet, som enligt min mening är offentlig plats. Det har även med förtroendet att göra, för om vi skulle träffas på universitetet, skulle kollegor, makar eller barn inte heller kunna följa med. Vi pratar i förtroendet och då gäller det att bara de som deltar i kursen, syns eller hörs på skärmen.“

¹⁷ „Om jag var tvungen att sitta i sovrummet till exempel så skulle jag nog kamouflera det lite. Det skulle känna för privat.“

Studierenden wurde in den Antworten die Tatsache nicht explizit ausgedrückt, dass durch Bücher im Hintergrund auch ein gewisses Bildungskapital (siehe Pierre Bourdieu 2020) demonstriert wird beziehungsweise der Kontext des Studiums.¹⁸

Auf die Frage, wie man sich während der Online-Seminare darstellt, antwortete die Mehrheit, dass man sich in Bezug auf Kleidung und Auftreten wie bei physischen Treffen verhält. Manche betonten, dass es in Zoom ausreicht, wenn man teilweise gepflegt aussieht; beispielsweise sagt eine Person, sie achte darauf, die Haare zu bürsten und anständige Kleidung am Oberkörper zu tragen. Eine andere meinte, dass es in Zoom genüge, wenn man „von vorne“ gut aussieht. Auch hier war die Rücksichtnahme auf die anderen in der Gruppe zu erkennen:

Ich habe ein paar Dinge gelernt, die bei digitalen Meetings gut funktionieren. Zum Beispiel stelle ich den Computer etwas schräg hin, dass ich möglichst direkt in die Kamera blicke. Außerdem achte ich darauf, dass der Hintergrund möglichst ruhig ist und keine störenden Details enthält. Außerdem achte ich darauf, dass das Licht ausreichend, aber nicht zu direkt ist, damit ich keine seltsamen und störenden Schatten im Gesicht habe. Das erleichtert meinem Gesprächspartner die Kommunikation.¹⁹

Eine Besonderheit im digitalen Unterricht ist, dass man sich selbst während der Seminare auf dem Schirm – wenn man dies nicht durch *hide self view* weg wählt – sieht. Auf die Frage, inwiefern dies die Studierenden beeinflusst, meinten mehrere, dass sie nunmehr „abgehärtet“ sind und sich daran gewöhnt haben – es spielt infolgedessen keine bedeutende Rolle mehr. Andere wiederum machten sich darüber Gedanken, dass sie „müde“ oder „alt“ aussehen würden und betonten, dass es sie auf irgendeine Weise beeinflussen würde; *wie* wurde jedoch nicht weiter ausgeführt.

¹⁸ Bei den Antworten der Lehrkräfte tritt diesbezüglich ein größeres Bewusstsein zu Tage.

¹⁹ „Några saker har jag lärt mig fungerar bra vid digitala möten, till exempel att placera datorn i en vinkel så att jag så gott det går tittar in i kameran rakt framifrån. Jag ser också till att bakgrunden är så lugn som möjligt utan störande detaljer och att ljuset är tillräckligt men inte för direkt så att jag slipper konstiga och störande skuggor i ansiktet. Det underlättar för den jag kommunicerar med.“



Die Abbildungen zeigen die Artikelverfasserinnen oben links mit einem sichtbaren physischen Hintergrund (Arbeitsplatz/Küche), oben rechts mit einem individualisierten und einem neutralen Hintergrund, unten links mit digitalen Schirmbildern und unten links mit Blur-Funktion.

In der Studie wurde der (auf Augés Vorstellung von Nicht-Orten rekurrierenden) Frage nachgegangen, inwiefern es eine Rolle für die Lernatmosphäre spielt, wenn Seminarteilnehmer*innen Nicht- oder Semi-Örtlichkeit durch einen virtuellen Hintergrund oder durch die Blur-Funktion in Zoom vorgeben. Die Schlüsselwörter konnten hier in „unnatürlich“ und „störend“ zusammengefasst werden: „Ich finde es persönlicher, wenn man den physischen Hintergrund der anderen sehen kann; es wirkt steifer mit einem digitalen Hintergrund“²⁰, meinte eine Person, während eine andere betonte, das Wichtigste sei, das Gesicht der anderen zu sehen – ihre Hintergründe sind hier weniger bedeutend. Viele stellten fest, dass die Blur-Funktion die Konzentration stört, weil das Bild dadurch unnatürlich wirkt und sie etwas verheimlicht („Man fragt sich, was sich hinter dem Nebelschleier verbirgt“²¹ und „Ich muss mich noch mehr auf den Mitstudierenden konzentrieren“²². Dies ist ein Aspekt, der auch von mehreren Lehrkräften hervorgehoben wird (siehe unten).

Ungestörtheit beziehungsweise Konzentration war auch eines der Schlüsselwörter bezüglich der Parallelaktivitäten während eines Seminars. Die meisten gaben an, dass dies nicht funktionieren würde („Muss mich auf das, was im Gespräch gesagt wird, konzentrieren“²³); sie betonten, dass man nichts von dem Seminar verpassen will und dass „es sich nicht gehört“.²⁴ Entsprechend lautet eine weitere Antwort: „Nein, ich behandle Online-Seminare wie analoge Seminare, indem ich mein Handy ausschalte, weglege

²⁰ „Jag tycker att det känns mer personligt att se de andras fysiska bakgrunder, känns stelt med digital bakgrund“.

²¹ „Man undrar vad som döljer sig där bakom dimman“.

²² „Jag måste fokusera ännu mera på medstudenten“.

²³ „Behöver koncentrera mig på vad som sägs samt delta i samtalen“.

²⁴ Dies entspricht den Anweisungen, der sogenannten „Netikette“, die Studierende in den DaF-Kursen an der Hochschule Dalarna zu Beginn des Studiums in einem digitalen Handbuch erhalten.

und mich voll und ganz auf das konzentriere, was ich tue“.²⁵ Sichtbare Parallelaktivitäten (eigene oder von anderen) während der Seminare sind im Prinzip für alle respektlos und inakzeptabel.

Ich finde das respektlos. Wenn man bei einem Präsenzseminar nicht auf die Idee kommt, eine Lunchbox auszupacken und mit dem Essen anzufangen, während jemand spricht, dann sollte man das meiner Meinung nach auch bei einem Online-Seminar nicht tun.²⁶

Ein paar Personen meinten, dass man andere Lebewesen in den Kleingruppen akzeptieren kann, beispielsweise werden sie von Kindern und Tieren anderer nicht gestört. „Aber es ist gut, dass die anderen angezogen sind und anwesend wirken, dann ist es irgendwie echter. Das steigert die Ruhe beim Lernen“.²⁷

Der Lernort der *anderen* Studierenden kann auch von Bedeutung sein: „Meiner Meinung nach ist es nicht ok, wenn Schüler im Bett sitzen, was ziemlich oft vorkommt“²⁸, meint eine Person, und fährt fort: „dann hat man den Eindruck, dass die Unterrichtsstunde nicht ernst genommen wird“.²⁹ Diese Aussage kommt unter den Studierenden mehrmals vor. Man empfindet es auch als störend, wenn jemand mit dem Laptop herumläuft oder vom Auto aus am Seminar teilnimmt. Aus diesen Antworten geht hervor, dass bei der Beschreibung von Orten häufig auch der Aspekt von Aktivitäten mit einbezogen wird, wobei vor allem die Fortbewegung, beziehungsweise Bewegung ohne Bezug zum Unterricht, störend wirkt. Andere Störungen im physischen Raum der anderen Seminarteilnehmer*innen können Lärm anderer Menschen, zum Beispiel Kinder, oder Geräusche in der Umgebung der anderen sein und wenn der Hintergrund als unordentlich und chaotisch empfunden wird. Umgekehrt wurde auch danach gefragt, ob es Dinge an den physischen Orten der Seminarteilnehmer*innen gibt, die die Atmosphäre positiv beeinflussen können. Hier wurden erneut Pflanzen, Bilder und ein ruhiger Hintergrund, der gerne persönlich gestaltet werden kann, erwähnt. Auch die Sichtbarkeit wurde hervorgehoben („Das Licht ist an, damit man das Gesicht sehen kann“³⁰). Eine Person meinte, es sei „nett, wenn man das ganze Zimmer und die Einrichtung im Hintergrund sehen kann und nicht nur eine weiße Wand“.³¹ Dies zeigt, dass man eine wahrnehmbare Räumlichkeit, bei der also nicht nur das Gesicht der anderen zu sehen ist, bevorzugt, wodurch die anderen Personen in einem Kontext verortet werden.

²⁵ „Nej, jag behandlar online-seminarier som analoga seminarier på det viset att jag stänger av min mobil och lägger undan den samt fokuserar fullt ut på det jag ska göra“.

²⁶ „Jag anser att det är respektlöst. Skulle man inte kunna tänka sig att dra fram en matlåda under ett fysiskt seminarium och börja äta när någon annan pratar, så anser jag att man inte heller borde göra det under ett online-seminarium“.

²⁷ „Men det känns bra att de andra är påklädda och känns närvarande, då är det mer på riktigt. Det ökar studiern“.

²⁸ „Jag tycker inte att det är passande när elever sitter i sängen, vilket är ganska vanligt“.

²⁹ „Det är som att man inte tar lektionen på allvar“.

³⁰ „Ljus på så att ansiktet syns“.

³¹ „Fint när man ser hela rummet och inredningen i bakgrunden och inte bara en vit vägg“.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse Bewusstheit und Seriosität der Studierenden hinsichtlich der Wahl des Lernortes zeigen. Dieser ist Teil der Lernautonomie der Studierenden. Der eigene physische Ort ist somit während der Seminare Teil des digitalen Lernraums und kann, wenn keine Störungen entstehen, zu einer angenehmen Lernatmosphäre beitragen. Die Studierenden konstruieren auch mit Hilfe des eigenen physischen Lernortes einen gemeinsamen Raum und bemühen sich darum, dass dieser von gegenseitigem Respekt und Konzentration geprägt ist.

4.2 Die Lehrkräfte

In der Umfrage mit den Lehrkräften gaben 52 % an, dass sie sich während der Seminare normalerweise im eigenen Büro am Arbeitsplatz befinden. Die anderen halten sich zu Hause auf, zum größten Teil im Arbeitszimmer, aber auch im Wohnzimmer; zwei Personen haben ohne Angabe näherer Informationen „woanders“ angekreuzt. Wiederkehrende Begründungen für den gewählten Lehrort waren – wie bei den Studierenden – Ungestörtheit und Arbeitsruhe, aber auch, dass es professionell aussehen würde, wenn Bücher im Hintergrund zu sehen sind: „Das Büro eignet sich gut und es gibt einem das Gefühl eines Klassenzimmers“.³²

Fast 70 % wählen den physischen Ort als Hintergrund. Genau wie unter den Studierenden kommt vielen der Lehrkräfte der physisch sichtbare Hintergrund ungekünstelt und natürlich vor; er vermittelt, dass man nichts zu verheimlichen habe, wie folgende Äußerung belegt: „Wenn andere einen virtuellen Hintergrund oder eine Blur-Funktion eingeschaltet haben, frage ich mich immer, was sich dahinter verbirgt, und ich möchte nicht, dass meine Studierenden sich darüber Gedanken machen müssen“.³³ Mehrere heben auch die Gleichwertigkeit hervor, die auch auf einer generellen Ebene in digitalen Seminaren beobachtet werden kann: Alle Teilnehmenden, sowohl die Lehrkraft als auch Studierende, sind sich zum Beispiel in dem Sinne gleich, dass sie „nur“ durch die Kamera zu sehen sind; diese Bilder sind auf dem Schirm gleich groß oder man wählt selbst, ob man die gesamte Gruppe oder nur die jeweils sprechende Person sieht.³⁴ Das Prinzip der Gleichwertigkeit wird deutlich von einer Lehrkraft betont: „Weil die meisten Studierenden es so haben [einen sichtbaren Ort], will ich mich nicht hervortun“.³⁵ Man will demgemäß auf gleicher Ebene mit den Studierenden stehen; der sichtbare Hintergrund wäre „gleichwertig und gleichgerecht mit den Studierenden“³⁶

³² „Kontoret passar bra och ger klassrumskänsla“.

³³ „När andra har en virtuell bakgrund eller blur-funktion på då funderar jag alltid vad som gömmer sig bakom och det vill jag inte att mina studenter behöver fundera på“.

³⁴ Darüber hinaus beansprucht die Lehrkraft in den Breakouträumen in der Regel relativ wenig Sprechzeit. Die Dozent*innen nehmen hier oft eine eher zurücktretende Rolle ein (vgl. Eckart & Fjordevik 2024: 88-89).

³⁵ „Eftersom de flesta studenter har det så [fysiskt rum] vill jag inte utmärka mig“.

³⁶ „[L]ikvärdigt, och jämställt med studenterna“.

und „ich vermute, dass sich auch die Studierenden mit einen eher formellen Hintergrund wohl fühlen“.³⁷

Hinsichtlich der Inszenierung des physischen Hintergrunds der Lehrkräfte fällt auf, dass diese oft ein berufsbezogenes Umfeld vorzeigen wollen. „Ich möchte gerne hervorheben, dass ich mich in einem akademischen Milieu befinde“³⁸, schreibt eine. Dieser Eindruck wird oft durch Bücherregale erzeugt, denn Bücher im Hintergrund lassen nach Aussage mehrerer Lehrkräfte der Studie auf ein professionelles Umfeld schließen. Es handelt sich hier um die Visualisierung ihres Bildungskapitals, das jedoch nicht zwangsläufig zu einem Machtgefälle zwischen Lehrkräften und Studierenden führen muss, denn alle Seminarteilnehmer*innen können, wenn sie wollen, einen entsprechenden Hintergrund wählen. Andere Gegenstände, die im Hintergrund zu sehen sein können, sind Pflanzen;³⁹ es wird des Weiteren auch von mehreren hervorgehoben, dass der Hintergrund aufgeräumt wirken soll. „Es soll sauber und ansprechend aussehen: Bücher, einige Gegenstände (eine Pflanze oder eine Tasse)“.⁴⁰

In Bezug auf den virtuellen Hintergrund der Studierenden – die Unschärfe erzeugende Blur-Funktion, ein virtuelles Schirmbild oder ein Foto – wirkt vor allem das virtuelle Schirmbild störend, da Teile des Gesichts oder des Haares „verschwinden“. Dies kann die Konzentration stören: „Wenn andere einen virtuellen Hintergrund oder eine Blur-Funktion haben, denke ich immer darüber nach, was sich dahinter verbirgt und dann verliere ich den Fokus in Bezug auf das, was gesagt wird“⁴¹. Der Kommentar ist insofern interessant, als er verdeutlicht, dass ein Nicht-Ort unbefriedigend wirkt, weil das Wissen um die Verortung der physischen Person fehlt, die wie betont ontologisch gesehen eine Grundvoraussetzung des menschlichen Seins ist.

Angesichts der Tatsache, dass an der Hochschule Dalarna schon lange Online-Unterricht betrieben wird, gaben überraschend viele Lehrkräfte an, dass sie (noch) nie darüber nachgedacht hätten, ob oder inwiefern der virtuelle Hintergrund der Studierenden negativen Einfluss auf die Seminaratmosphäre haben könnte. Allerdings wurde es als störend empfunden, wenn die Sichtbarkeit beeinträchtigt wird, weil Räume zu dunkel sind („Das Gesicht verschwindet im Dunkeln“⁴²) oder wenn Lernorte unaufgeräumt wirken („ein unordentliches Zimmer kann zur Annahme führen, dass die Person auch gedanklich unordentlich ist“⁴³). Auch Kinder beeinträchtigen aus Sicht der

³⁷ „[U] Jag tror även att det känns bekvämt för studenterna med en mer informell bakgrund“.

³⁸ „Jag vill gärna visa att jag sitter i en akademisk miljö“.

³⁹ Die Antworten entsprechen einer Studie der Durham University zur Hintergrundgestaltung in Zoom. Abi Cook et al. (2023) betonen: „The plants and bookcase were consistently rated as the most trustworthy and most competent backgrounds“ (ohne Seitenangabe).

⁴⁰ „Det ska se rent och trevligt ut: böcker, några artefakter (växt eller kopp).“

⁴¹ „När andra har en virtuell bakgrund eller blur-funktion på då funderar jag alltid på vad som gömmer sig bakom och det tar bort mitt fokus på det som sägs“.

⁴² „Ansikten hamnar i mörkret“.

⁴³ „Ett stökgigt rum kan ju bidra med att man tänker att personen också kan vara stökgig i sinnet.“

Lehrkräfte die Konzentration sowie die sichtbare Seminarteilnahme der Studierenden im Auto und in anderen Verkehrsmitteln.

Es wurde auch nach Faktoren des sichtbaren Ortes gefragt, die zu einer guten Seminaratmosphäre beitragen können. Mehrere Befragte betonten die Bedeutung eines ruhigen Hintergrunds, guter Beleuchtung und dass die Gesichter sichtbar⁴⁴ sein sollten. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Studierenden. Einige Dozent*innen gingen auf den Eindruck von Intimität ein, der beim ungewollten Einblick in die Privatsphäre anderer entstehen kann; sie betonten auch die Vertrautheit, die dann von Seiten der Lehrkräfte und der Studierenden entsteht:

Es ist schön, ein bisschen von den Wohnungen der Studierenden zu sehen, es ist ein bisschen wie ein Besuch bei ihnen zu Hause, auch wenn man nur einen kleinen Teil sieht, zum Beispiel eine Wand mit einem Gemälde. Es gibt einem das Gefühl, dass man sich kennt. Ich habe auch den Eindruck, dass die Studierenden lieber mein Bücherregal im Hintergrund sehen als einen virtuellen Hintergrund.⁴⁵

Mein Eindruck ist, dass es positiv wahrgenommen wird, wenn die „Räume“ wiederkehren/als vertraut erkennbar sind – das heißt wenn Personen im Kurs in immer den gleichen Räumen vor den gleichen Hintergründen zum Beispiel vor einem bestimmten Bild an der Wand) sitzen. [Es gibt] Anknüpfungspunkte unter den Studenten, die zu einer positiven Gruppendynamik (und zu authentischen Gesprächseinstiegen) führen können, auch wenn man sich nie in einem „echten“ Raum miteinander trifft. Man könnte fast sagen, es entsteht ein neuer, virtueller Raum aus den vielen kleinen Einzelräumen.

Unterschiedliche non-formale Orte, zum Beispiel die Küche oder das Wohnzimmer, die ursprünglich nicht als Lern- oder Lehrort gedacht waren, können wie eingangs erläutert, während der virtuellen Seminare temporär zu formalen Lern- und Lehrorten werden. Es entsteht somit eine Parallelität von den selbstgewählten (teils privaten) Lern- oder Lehrorten und virtuellen, formalisierten Lern- oder Lehrräumen. Die Lehrkräfte empfinden generell diese Parallelität, als unproblematisch: „Dadurch, dass man selbst wählt, was man von sich preisgibt (in Bezug auf private Lernumgebungen) sehe ich es als unproblematisch an“. Die Grenze zwischen privat und öffentlich ist jedoch nicht immer erkennbar, wenn man sein Zuhause als Lehrort gestaltet hat. Die Lehrkräfte ziehen jedoch eine deutliche Grenze: „Ich möchte nichts Privates wie Fotos meiner Kinder im Hintergrund haben. Ich würde auch nie ein Bett

⁴⁴ Dazu gehört nicht nur die Beleuchtung, sondern auch, dass die Kameras so gerichtet sind, dass man die Gesichter der Teilnehmer*innen sehen kann. Eine Studie von Eckart & Fjordevik (2024) hat zudem gezeigt, dass „freundliche Gesichter“ von zentraler Bedeutung hinsichtlich der Lernatmosphäre in Breakouträumen sind.

⁴⁵ „Det är trevligt att se lite av studenternas hem, lite som att man hälsar på hemma hos dem, även om man bara ser litet, t.ex. en vägg med en tavla. Det skapar en känsla av att man känner varandra. Jag har också fått intrycket att studenterna hellre vill se min bokhylla i bakgrund än en virtuell bakgrund“.

mit im Bild haben“.⁴⁶ In Bezug auf die Studierenden wird die Privatheit der Lernorte unterschiedlich kommentiert. Eine Person betont beispielsweise: „Es kann bereichernd sein und Zusammenhalt schaffen, wenn man die Wohnorte der anderen „erkennt“, es kann aber auch störend wirken, wenn die Studierenden „zu Hause“ sind und sich entsprechend so benehmen, als wären sie zu Hause und nicht in einem Seminarraum“.⁴⁷ Eine andere Lehrkraft meint stattdessen Folgendes:

Es wird etwas interessanter, wenn man etwas vom privaten Umfeld der Studierenden mitbekommt, nicht nur für die Lehrkräfte, sondern vor allem für die Studierenden, die am Seminar teilnehmen. Ich denke, es gleicht ein wenig das aus, was man verpasst, wenn man sich nicht persönlich trifft. Aber wenn im Hintergrund zu viel los ist, lenkt das den Fokus vom Seminar ab.⁴⁸

Bei den Ausführungen der Lehrkräfte ist zudem bemerkenswert, dass die ursprünglich non-formalen Lernorte der Studierenden als eine Wirklichkeit des digitalen Unterrichtens wahrgenommen werden. Es gibt in der Studie keine Hinweise darauf, dass der gewählte Lernort einer Seminarteilnehmer*in in Frage gestellt wird oder dass Lehrkräfte deshalb Studierenden die Seminarteilnahme verweigern.

Die Antworten der Lehrkräfte verdeutlichen, dass der Hintergrund bei digitalen Seminaren bewusst genutzt werden kann. Er wird Teil der Selbstinszenierung in einer Lehrsituuation. Der sichtbar gemachte physische Hintergrund kann Professionalität, Kompetenz und Vertrauen markieren. Wirkt der Hintergrund aufgeräumt, vermittelt er Ordnung und Ruhe, durch Pflanzen wird eine angenehme Atmosphäre hergestellt und Bücherregale demonstrieren das Bildungskapital der Lehrkräfte. Diese professionelle (inszenierte) Räumlichkeit wird von den Lehrkräften positiver eingestuft als die Verwendung der semiörtlichen Blur-Funktion. Zugleich erweisen die Antworten aber auch, dass mehrere der Lehrkräfte der Hintergrundswahl keine Bedeutung zumaßen beziehungsweise diese nicht weiter reflektiert hatten. Insgesamt waren die Kommentare der Lehrkräfte weitgehend deckungsgleich mit den Ergebnissen der Studierenden.

⁴⁶ „Jag vill inte ha något privat, som bilder på mina barn, i bakgrunden. Jag skulle aldrig ha en sång med i bilden heller“.

⁴⁷ „Det kan vara berikande och skapa sammanhållning då man „känner igen sig“ hemma hos varandra men det kan också leda till störande moment då studenterna är „hemma“ och beter sig just som att de är hemma och inte i ett klassrum“.

⁴⁸ „Det blir lite mer intressant när man ser lite av studentens privata miljö, inte bara för läraren utan framför allt för studenterna som deltar i seminariet. Jag tror att det kompenseras lite för det som man missar när man inte träffas på riktigt. Men om det händer för mycket i bakgrunden tar det fokus från seminariet“.

5. Resümee

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie erweisen, dass der gewählte Hintergrund während digitaler Seminare im Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielt, ungeachtet dessen, ob man bewusst oder unbewusst eine bestimmte Art von Hintergrund wählt. Es ist jedes Mal eine Art von Stellungnahme. Die Antworten zeigen, dass die Wahl des Hintergrundes häufig nicht nur der Selbstinszenierung dient, sondern dass dieser zur positiven Gruppenatmosphäre für alle Teilnehmenden beitragen kann. Hinsichtlich der Wahlfreiheit, einen Teil des physischen Lehr- oder Lernortes preiszugeben, die Blur-Funktion oder ein rein virtuelles Schirmbild zu verwenden, wurde überwiegend ein physischer Ort bevorzugt. Der sichtbare physische Lern- und Lehrort, der nicht selten ein informaler Ort ist, wird bei digitalen Seminaren Teil des digitalen, sozialen Lernraums. Er kann dazu beitragen, dass die Seminaratmosphäre angenehm wird, kann aber auch störend wirken, wenn er als unkontrollierter Ort nicht vollends zum Lern- oder Lehrort wird. Man kann daher gewissermaßen von einem unausgesprochenen Pakt zwischen allen Seminarteilnehmer*innen reden: Die Studierenden und die Lehrkräfte wählen hauptsächlich einen sichtbaren Hintergrund, der so gestaltet wird, dass er Seriosität und einen gewissen persönlichen Bezug ausdrückt. Die Sichtbarkeit und Vertrautheit mit den Orten, an denen sich die Seminarteilnehmer*innen befinden, kann, so ist zu vermuten, dazu beitragen, dass bei der reduzierten Körpersprache des Online-Unterrichts die digitalen Seminare „authentisch“ werden und die Räumlichkeit sozusagen eine Kompensationsfunktion hat. Die Studie weckt allerdings auch weitere Fragen, die hier nicht beantwortet werden. Beispielsweise ist bemerkenswert, dass die sichtbare Anwesenheit von Haustieren während der Seminare durchgehend positiv bewertet wird, und man sollte den Gründen dafür nachgehen. Auch der Aspekt, dass man lediglich einen Teil des Lern-Lehrortes sehen und nicht wissen kann, ob sich auch andere Personen im Raum befinden, die womöglich zuhören, ist bislang nicht weiter erforscht worden. Hier stellt sich die Frage, wie geschützt der Lern-/Lehrraum als *safe space* für alle Anwesenden de facto ist. Eine weitere interessante Frage wäre, ob und inwiefern der geografische Ort, an dem sich digitale Seminarteilnehmer*innen befinden, didaktisch im Kontext des Fremdsprachenlernens thematisiert werden könnte. Die Bilokalität digitaler Lern- und Lehrräume ist mit anderen Worten weiterhin ein weites Feld, das interessante Forschungsfragen stellt.

Literatur

- Alm, Antonie & Feick, Diana (2021), „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout Räumen“, *Info DaF* 48.5: 516–544.

- Augé, Marc (1992), *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmoderne*. Paris: Seuil. [Deutsch: *Nicht-Orte*. Übersetzung Michael Bischoff, 2019, 7. Auflage. München: Beck].
- Benson, Phil (2011), „Language learning and the teaching beyond the classroom: An introduction to the field“, in Phil Benson & Hayo Reinders (Hg.), *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 7–16.
- Bourdieu, Pierre (2020), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt Main: Suhrkamp. Übersetzung Bernd Schwibs & Achim Russer.
- Brotzmann, Darja (2022), „Einen digitalen Begegnungsraum für und mit Literatur schaffen“, in Leo Will, Jürgen Kurtz, Tamara Zeyer & Hélène Martinez (Hg.), *Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, S. 71–94.
- Brünner, Anita (2019), „Pluralität der Lernorte: Lernortdiskussionen von 1970 bis heute. Im Blickpunkt Älterer“, *Magazin. Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 35-36, Wien: 1–8.
- Cook, Abi, Thompson, Meg & Ross, Paddy (2023), „Virtual first impressions: Zoom backgrounds affect judgements of trust and competence“, *Plos One* 18 (9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291444>.
- Döring, Jörg & Thielmann, Tristan (Hg.) (2008), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Eckart, Maren & Fjordevik, Anneli (2024), „Das digitale literarische Unterrichtsgespräch (DLUG) in Breakoutrooms und dessen Bewertung aus der Perspektive von Studierenden“, in Maren Eckart, Anneli Fjordevik, Peter Langemeyer, Corina Löwe, Angela Marx Åberg & Birger Solheim (Hg.), *Literaturvermittlung im virtuellen Raum. Beiträge zur digitalen germanistischen Hochschullehre. Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*, Vol. 19. Berlin: Peter Lang, S. 81–101.
- Faulstich, Peter (2015), „Raum und lernende Subjekte. Konflikte um Lebens- und Lernräume als Impulse für Lernen“, in Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch & Richard Stang (Hg.), *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Forschung. Bielefeld: bwv-Publikation, S. 217–228. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>.
- Feick, Diana & Rymarczyk, Jutta (2022), „Digitale Lernorte und -räume für das Fremdsprachenlernen“, in Diana Feick & Jutta Rymarczyk (Hg.), *Zur Digitalisierung von Lernorten – Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum*. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik 34. Berlin: Peter Lang, S. 7–42.
- Froebus, Katarina & Holzer, Daniela (2022), „Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume“, *Magazin. Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und*

- Diskurs. 44-45, Thema „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. Reflexionen zu Innovation und Kritik“: 1-12. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45/>.*
- Hallet, Wolfgang (2015), „Die Bedeutung der Orte. Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive“, in Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 60–69.
- Hufeisen, Britta (2015), „Wo ich bin, ist auch ein Lernort. Wo ich bin, ist auch ein Lehr-Ort“, in Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 70–80.
- Klein, Gabriele & Liebsch, Katharina (2021), „Von Angesicht zu Angesicht“, *Leviathan* 49.4: 560-576.
- Klippel, Friederike (2015), „Lernorte und Ortswechsel“, in Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 81–89.
- Kraus, Katrin (2015), „Orte des Lernens als temporäre Konstellation. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts“, in Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch & Richard Stang (Hg.), *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Forschung. Bielefeld: wbv, S. 41–54. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>.
- Kurtz, Jürgen (2015), „Dimensionen einer fremdsprachendidaktischen Theorie der Lernorte“, in Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 106–116.
- Langemeyer, Peter (2024), „Literatur lehren digital. Streiflichter auf die fremdsprachendidaktische Forschung“, in Maren Eckart, Anneli Fjordevik, Peter Langemeyer, Corina Löwe, Angela Marx Åberg & Birger Solheim (Hg.), *Literaturvermittlung im virtuellen Raum. Beiträge zur digitalen germanistischen Hochschullehre. Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*, Vol. 19. Berlin: Peter Lang, S. 19-38.
- Nuissl, Ekkehard (2006), „Der Omnibus muss Spur halten“, *Die Zeitschrift IV*: 29–31. <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42006/nuissl0604.pdf>.

Kurzbiographie

Maren Eckart, PhD., assoziierte Professorin im Fachbereich Germanistik an der Dalarna University (Falun/Schweden). Forschungsschwerpunkte: Narratologie, literarische Identitäts-konstruktionen und digitale Hochschul-Literaturdidaktik. Publikationen zu Themen wie Heimat, Coronaliteratur und zur literarischen Dekonstruktion von Landidylle.

Anneli Fjordevik, PhD., Hochschuldozentin im Fachbereich Germanistik an der Dalarna University (Falun/Schweden). Zuvor hatte sie Lehraufträge an der Universität Uppsala, wo sie auch promovierte. Forschungsschwerpunkte sind Intertextualität, Kinder- und Jugendliteratur, Formen und Bedingungen von Literatur in digitalen Medien und digitale Hochschul-Literaturdidaktik.

Tidigare nummer av HumaNetten hittar du på
<https://open.lnu.se/index.php/hn>

- Vårnumret 2025 diskuterade litteraturdidaktik och hur läsandets praktiker förändras med nya förhållanden
- Höstnumret 2024 behandlade våld i barnlitteraturen och diskuterade olika aspekter på undervisning i humaniora
- Vårnumret 2024 dyker ner i fantasyns bisarra världar samt tittar på populärkulturen och dess kopplingar till media och demokrati
- Höstnumret 2023 handlade mest om barn- och ungdomslitteratur men tog också en titt på självskadebeteenden och flumbegreppet
- Vårnumret 2023 gick i musikforskningens tecken och tog en titt på humorns relation till makt
- Höstnumret 2022 går i ämnesdidaktikens tecken och påtalar vikten av att vidga perspektiven på kunskapsinnehåll i undervisningen. Vi får också veta hur termen hållbarhet brukas och ibland missbrukas.
- Vårnumret 2022 har som tema educational linguistics och hur detta fält appliceras i skolor och på universitet
- Höstnumret 2021 ägnas mestadels åt slaveriets historia i Indiska oceans värld från 1600-talet till 1800-talet
- Vårnumret 2021 är ett temanummer om förhållandet mellan språket och rättsliga förhållanden, från polisens informationskampanjer till asylberättelser
- Höstnumret 2020 består av två separata huvudteman: transspråkande respektive småländsk litteratur och kompletteras med tre andra refereeegranskade artiklar
- Vårnumret 2020 är en festskrift tillägnad Gunilla Byrman, mest om språk

- Höstnumret 2019 är en festskrift tillägnad Maria Lindgren och innehåller en blandad samling studier om språkvetenskap och didaktik
- Vårnumret 2019 har temat ämnesspråk och ämneslitteracitet, samt tar en titt på 70-talets kulturdebatt
- Höstnumret 2018 handlar bland annat om pirat- likvälv som demonbekämpning
- Vårnumret 2018 granskar posthumanistisk litteratur och publicerar några nyblivna professorers installationsföreläsningar
- Höstnumret 2017 är ett jubileumsnummer tillägnat 10 år av litteraturvetenskapliga sommarkurser som bland annat innehåller artiklar om så skilda ämnen som vampyrer, bilderbokshajar, Harry Potter och Astrid Lindgren
- Vårnumret 2017 granskar olika aspekter av språk och kön och tar en titt på behovet av ordentliga språkkunskaper på exportföretag
- Höstnumret 2016 diskuterar staters historiska utveckling i en rad länder från Afrika till Asien, lyssnar på röster från Umeå och kollar in läromedel
- Vårnumret 2016 tar oss från postkoloniala studier till litteratur och svenskt språkbruk
- Höstnumret 2015 befinner sig på resande fot, i Belarus (Vitryssland), i Indien och på Östtimor
- Vårnumret 2015 reflekterar över 2014 års valresultat, sakprosa som begrepp och språkets böjningar samt tänker på tankesmedjan Humtank
- Höstnumret 2014 firar förläggaren m.m. Peter Luthersons födelsedag, följer norrmannen Peter Hauffs äventyr i (förra) sekelskiftets Indokina samt tar en djupare titt på en serie kopparstick från 1700-talet

- Vårnumret 2014 är en festskrift till nordisten Per Stille som under året håller på att gå i pension, varför innehållet till stor del kretsar kring runor
- Höstnumret 2013 sysslar med makt, kritik och subjektivering i Foucaults anda, fortsätter att fundera över arbetets eventuella mening samt firar 100-årsminnet av Martha Sandwall-Bergströms födelse
- Vårnumret 2013 funderar över arbetets mening, bytanget av livsstil under stenåldern samt förekomsten av varumärken och andra tidsdetaljer i modern litteratur
- Höstnumret 2012 intresserar sig för det aldrig sinande intresset för Hitler, modernitet och genus hos Wagner och Nordström, undervisning i franska samt åldrandet och språket
- Vårnumret 2012 är en festskrift till litteraturvetaren Ulf Carlsson, och innehåller texter om såväl verkliga författarskap som gojor och musicerande vildsvin
- Höstnumret 2011 ser tillbaka på efterkrigsdeckaren, studerar väldets filmiska ansikten, fortsätter i spåren efter holländaren Van Galen samt betraktar en småländsk kulturrevolution
- Höst 2010 – Vår 2011 funderar över bibliotekets idé och Ryszard Kapuściński oefterhärmliga sätt att skriva reportage
- Vårnumret 2010 handlar bland annat om deckaren som spegling av verkligheten, individuella studieplaner och Van Galens memorandum
- Höstnumret 2009 behandlar bl a våra polisstudenters språkbehandling, Nina Södergrens poesi och berättelserna om den danska ockupationstiden
- Vårnumret 2009 minns särskilt en av ”de fyra stora” svenska deckarförfattarna, H. K. Rönblom, samt tar upp ”Kampen om historien”

- Höstnumret 2008 ställer frågan om samerna tillhör den svenska historien samt försöker höra den Andres röst bakom kolonialismens slöjor
- Vårnumret 2008 behandlar såväl dagens miljöaktivism som (förra) sekelskiftets intellektuella ideal och en ny läsning av Beckett's *Tystnaden*
- Vår och Höst 2007 är ett dubbelnummer som spänner mellan Carl von Linné och Vic Suneson, mellan intermedialitet och historiemedvetande
- Höstnumret 2006 handlar bl.a. om vägarna till ett akademiskt skriftspråk och om slavarna på Timor
- Vårnumret 2006 tar upp den diskursiva konstruktionen av ”folkbiblioteket”, kvinnors deltidsarbete, Maria Langs författarskap samt funderar över muntlig historiskrivning
- Höstnumret 2005 gör nedslag i vietnamesisk historia, i indisk och sydafrikansk litteratur samt ger en posthum hyllning till Jacques Derrida
- Vårnumret 2005 behandlar bl.a. intertextualitet i poplyriken, Stieg Treanter och ett yrke i förändring
- Höstnumret 2004 tar en titt på tidningarnas familjesidor, den kanske gamla texten *Ynglingatal* och den nya användningen av verbet äga
- Vårnumret 2004 för oss på spännande litterära vägar
- Höstnumret 2003 rör sig fritt över horisonten, från Färöarna till Lund, från tingsrätter till tautologier
- Vårnumret 2003 är ett blandat nummer där vi bl.a. bevistar en internationell konferens om sexualitet som klassfråga och möter idrottshjälten Gunder Hägg
- Höstnumret 2002 behandlar etniska relationer
- Vårnumret 2002 ägnas helt och hållet åt temat genus
- Höstnumret 2001 domineras av texter från årets Humanistdagar och från ett seminarium om historieämnets legitimitet

- Vårnumret 2001 försöker svara på frågan: "Where did all the flowers go?"
- Höstnumret 2000 gör oss bekanta med en filosof, en överrabbin och en sagoberätterska
- Vårnumret 2000 diskuterar frågor kring historiens slut, litteraturvetenskapens mening, översättningar och den moderna irländska romanen
- Höstnumret 1999 speglar årets Humanistdagar vid Växjö universitet
- Vårnumret 1999 rör sig såsom på vingar och berättar om nyss timade konferenser i Paris och Växjö
- Höstnumret 1998 Här går det utför! Såväl med svenska i Amerika och den tyska litteraturen i Sverige som med Vilhelm Mobergs sedebetyg
- Vårnumret 1998 bjuder på en 'lycklig humanistisk röra' av europeiska författare, svenska lingon i fransk tappning och stavfel(!)
- Höstnumret 1997 speglar årets Humanistdagar som hade temat Möten Mellan Människor