T.C.
TÜRKISCH-DEUTSCHE UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
M.A. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

DEUTSCH(SPRACHIG)E SPUREN IN ISTANBUL: ERINNERUNGSORTE ALS GEGENSTAND KULTURBEZOGENEN LERNENS FÜR TÜRKISCHE DaF-LERNENDE

MASTERARBEIT

Lydia GARSKI

1. BETREUERIN: Prof. Dr. Aysel UZUNTAŞ
2. BETREUER: Prof. Dr. Uwe KOREIK

ISTANBUL, Januar 2023

T.C.
TÜRKISCH-DEUTSCHE UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
M.A. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

DEUTSCH(SPRACHIG)E SPUREN IN ISTANBUL: ERINNERUNGSORTE ALS GEGENSTAND KULTURBEZOGENEN LERNENS FÜR TÜRKISCHE DaF-LERNENDE

MASTERARBEIT

Lydia GARSKI
(198108001)

BETREUERIN: Prof. Dr. Aysel UZUNTAŞ
BETREUER: Prof. Dr. Uwe KOREIK

ISTANBUL, Januar 2023

T.C.

TÜRKISCH-DEUTSCHE UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

M.A. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

DEUTSCH(SPRACHIG)E SPUREN IN ISTANBUL: ERINNERUNGSORTE ALS GEGENSTAND KULTURBEZOGENEN LERNENS FÜR TÜRKISCHE DaF-LERNENDE

MASTERARBEIT

Lydia GARSKI

(198108001)

Datum der Einreichung beim Institut: _____

Datum der Verteidigung: _____

1. Betreuerin: Prof. Dr. Aysel UZUNTAŞ _____

2. Betreuer: Prof. Dr. Uwe KOREIK _____

Kommissionsmitglieder: _____

_____

_____

ISTANBUL, Dezember 2022

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind – einschl. verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Istanbul, den _____

(Name, Unterschrift)

DANKSAGUNG

Zuerst bin ich natürlich meinen Betreuerinnen Prof. Dr. Gisella Ferraresi-Lohrengel und Prof. Dr. Aysel Uzuntaş zu Dank verpflichtet sowie meinem Betreuer der Partneruniversität Bielefeld Prof. Dr. Uwe Koreik für die fachliche Unterstützung. In Bezug auf Fragen zu historischen Daten, Begrifflichkeiten und Kontexten gilt mein Dank Dr. Malte Fuhrmann aus Berlin, der mir mit Rat und Tat zur Seite stand. Ich bedanke mich außerdem bei Hannah Koch und Yeda Yıldırım für anregende Diskussionen. Ich bedanke mich bei allen Teilnehmenden der Studie für ihr Engagement und ihre ausführlichen Antworten, die wesentlich zum Erfolg dieser Arbeit beigetragen haben. Darüber hinaus möchte ich mich bei Ismail Mert Eker bedanken, der mir bei Fragen zur Rezeption einiger Sachverhalte aus türkischer Perspektive geholfen hat, diese nachvollziehen und verstehen zu können. Schließlich bedanke ich mich bei Jessica Kirsch fürs Korrekturlesen und wertvolle Anmerkungen sowie bei Timur Taşcan für die Unterstützung während des gesamten Schreibprozesses und sämtliche Übersetzungen ins Türkische.

für Helene

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET……...……v

ZUSAMMENFASSUNG……..…….…vi

ABSTRACT…….. vii

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS……...…viii

ABBILDUNGSVERZEICHNIS…….…...ix

TABELLENVERZEICHNIS…….x

1. EINLEITUNG……..……....1

2. LANDESKUNDE IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: VERORTUNG – ANSÄTZE – ENTWICKLUNGEN……. 5

2.1. LANDESKUNDE: GEGENSTAND UND VERORTUNG IM FACH DaF…… 5

2.2. DIE GESCHICHTE DER LANDESKUNDE BIS MITTE DES 19. JAHRHUNDERTS…… 12

2.3. ANSÄTZE DER LANDESKUNDE…… 14

2.3.1. Kognitiver Ansatz…… 14

2.3.2. Kommunikativer Ansatz……... 15

2.3.3. Interkultureller Ansatz…….. 16

2.3.4. Diskursiver Ansatz…… 20

2.3.5. Symbolische Kompetenz…….. 25

2.3.6. Didaktik der Literarizität…….. 28

2.3.7. Weitere Ansätze: Erlebte Landeskunde und *linguistic landscapes*…….. 29

2.3.8. Zwischenfazit zu den gängigen Landeskundeansätzen…… 31

3. GESCHICHTE IM DaF-UNTERRICHT…….. 32

3.1. STELLENWERT HISTORISCHER THEMEN IM DaF-UNTERRICHT……. 32

3.2. HERAUSFORDERUNGEN BEI DER VERMITTLUNG HISTORISCHER THEMEN IM DaF-UNTERRICHT……... 35

3.3. KOLLEKTIVES GEDÄCHTNIS, KULTURELLES GEDÄCHTNIS UND ERINNERUNGSORTE…….. 37

3.4. DAS KONZEPT DER ERINNERUNGSORTE IM FACH DaF…… 46

3.5. AUSWAHLKRITERIEN VON ERINNERUNGSORTEN UND DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM EINSATZ IM DaF-UNTERRICHT…… 53

3.6. ZWISCHENFAZIT……. 59

4. TÜRKISCH-DEUTSCHE ERINNERUNGSORTE IN ISTANBUL……... 60

4.1. KURZER HISTORISCHER ABRISS DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN BEZIEHUNG……. 60

4.2. STELLUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE IN DER TÜRKEI…….. 67

4.3. DEUTSCHE SPUREN IN ISTANBUL AN FÜNF AUSGEWÄHLTEN BEISPIELEN…….. 70

4.3.1. Auswahlkriterien……... 70

4.3.2. Der Kaiser-Wilhelm Brunnen in Sultanahmet…….. 72
4.3.3. Die Villa Taut – Bruno Taut…… 76
4.3.4. Der Protestantische Friedhof Feriköy……... 78
4.3.5. Bomonti…… 82
4.3.6. Das Österreichische Krankenhaus…… 83
4.3.7. Nicht-gewählte Orte…….. 87
4.4. ZWISCHENFAZIT……. 89

5. EMPIRISCHE BEFRAGUNG ZU DEN ERINNERUNGSORTEN……... 90
5.1. AUFBAU DER STUDIE…… 90
5.1.1. Erkenntnisinteresse der Studie und Methodisches Vorgehen……... 90
5.1.2. Exkurs: Besonderheiten schriftlich qualitativer Untersuchungen…… 92
5.1.3. Die Fragebögen……. 95
5.1.3.1. Fragebögen für Lernende……... 96
5.1.3.2. Fragebögen für Lehrende……. 102
5.1.4. Die Studienteilnehmer…… 108
5.1.5. Die Stadtführung……. 109
5.1.6. Datenanalyse nach qualitativ-orientierter Inhaltsanalyse……... 111
5.2. ERGEBNISSE……... 115
5.2.1. Ergebnisse des ersten Fragebogens…… 115
5.2.1.1. Die Lernenden……. 115
5.2.1.2. Die Lehrenden……. 119
5.2.1.3. Zwischenfazit zum ersten Fragebogen……. 126
5.2.2. Ergebnisse des zweiten Fragebogens……. 127
5.2.2.1. Die Lernenden…… 127
5.2.2.2. Die Lehrenden…… 131
5.2.2.3. Zwischenfazit zum zweiten Fragebogen……. 135
5.2.3. Kategorisierung der Ergebnisse……. 136

6. DISKUSSION UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE…….. 139
6.1. DEUTSCH(SPRACHIG)E SPUREN IN ISTANBUL……. 139
6.2. DAS POTENTIAL DER ERINNERUNGSORTE FÜR DEN DaF-UNTERRICHT IN DER TÜRKEI……. 141
6.3. IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS…… 142
6.4. REFLEXION……. 143

7. FAZIT…….. 146

LITERATURVERZEICHNIS…….. 148

ANHANG…… 166

LEBENSLAUF…….. 239

ÖZET

Bu tez, bölgesel çalışmaların ve özellikle tarihi konuların Türkiye'de yabancı dil olarak Almanca öğrenenler için nasıl daha canlı ve somut hale getirilebileceği sorusunu ele almaktadır. Bu amaçla Pierre Nora (1998) tarafından geliştirilen anma yerleri kavramına atıfta bulunuyorum. Bu doğrultuda çalışmanın ilk aşaması, İstanbul'daki anma yerlerinin tarih biliminden hareketle literatür taramasına dayalı olarak tespit edilmesi ve bunların sınıf ortamında nasıl tanıtılıp uygulanabileceğinin tartışılması olmuştur. *Linguistic landscapes* kavramı anlamında öğrenenleri motive etmek için büyük bir potansiyele sahip olduğu düşünülen Almanca konuşulmayan ortamlarda Almanca dilinin görünürlüğüne özel dikkat gösterildi. İkinci bir adımda, iki grup tarafından nasıl karşılandıklarını araştırmak için hem yabancı dil olarak almanca öğrenciler hem de yabancı dil olarak almanca öğretmenleri ile anma yerleri ziyaret edildi. Görüşme için ağırlıklı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanıldı. Mayring'e (2015) göre nitel içerik analizi kullanılarak bunlar daha sonra analiz edilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçlar, dil ve kültürel edinime yönelik bu yaklaşımın her iki grup tarafından da olumlu karşılandığını göstermektedir. Beklendiği gibi, hedef dili almancayı kişinin kendi tanıdık ortamında görmesi özellikle motive edici bir unsur olarak belirtilmiştir. Bu aynı zamanda Almanya ile Türkiye ya da Alman ile Osmanlı İmparatorlukları arasındaki yoğun ilişkilerin tarihselliği konusunda bir farkındalık oluşmasına yol açtı ve bu da Almancayı Türk öğrenenler arasında özel bir statüye kavuşturuyor. Ayrıca, bu yöntem tanımlama potansiyelini çeşitli şekillerde artırır: bir yandan, öğrenciler orijinal çevrelerine ve tarihlerine atıfta bulunarak konularla daha iyi özdeşleşirler ve böylece duygulara da hitap edilir; Öte yandan, bireysel kaderlerin temalaştırılması yoluyla tanımlama potansiyeli artırılır. Sonuç olarak, bir anma yerine lojistik ve duygusal yakınlık, bir anma yerinin başarılı bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin motivasyonu için uygun görünmesi açısından önemli olarak algılanmıştır bu nedenle İstanbuldaki alman dilinin yansıtıldığı anma yerlerinin yabancı dil olarak almanca derslerine yansıtılması uygun olarak saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak almanca, ülke bilgisi, kültürel yaklaşımlar, anma yerleri, *linguistic landscapes*

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie landeskundliche und insbesondere historische Themen für Deutschlernende in der Türkei anschaulicher und greifbarer gemacht werden können. Dazu beziehe ich mich auf das von Pierre Nora (1998) entwickelte Konzept der Erinnerungsorte. Dementsprechend wurde im ersten Schritt der Arbeit mit Bezug auf die Geschichtswissenschaft anhand einer Literaturrecherche Erinnerungsorte in Istanbul identifiziert und überlegt, wie sich diese im Unterricht ein- und umsetzen lassen. Dabei wurde besonderes Augenmerk auf die Sichtbarkeit der deutschen Sprache in der nicht-deutschsprachigen Umgebung gelegt, welcher im Sinne der *linguistic landscapes* großes Potential zur Motivierung der Lernenden beigemessen wird. Im zweiten Schritt wurden die Erinnerungsorte sowohl mit DaF-Lernenden als auch DaF-Lehrkräften besucht, um zu untersuchen, wie sie bei Lernenden und Lehrenden aufgenommen wurden. Zur Befragung wurde auf einen Fragebogen zurückgegriffen, der hauptsächlich offene Fragen enthielt. Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurden diese anschließend analysiert und Kategorien erstellt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass dieser Ansatz der Sprach- und Kulturvermittlung bei beiden Gruppen positiv aufgefasst wurde. Wie erwartet, wurde als besonders motivierender Aspekt genannt, die Zielsprache in der eigenen, gewohnten Umgebung zu sehen. Dies führte zudem zu einer Sensibilisierung der Historizität der intensiven Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei bzw. dem Deutschen und Osmanischen Reich, welche der deutschen Sprache einen besonderen Status bei den türkischen Lernenden verleiht. Darüber hinaus wird mit dieser Methode das Identifikationspotential auf mehrfache Weise gesteigert: Zum einen können sich die Lernenden durch den Bezug zur muttersprachlichen Umgebung und Geschichte besser mit den Themen identifizieren und dadurch auch Emotionen angesprochen, zum anderen wird durch die Thematisierung von Einzelschicksalen das Identifikationspotential erhöht. Insgesamt scheint die logistische wie auch emotionale Nähe zu einem Erinnerungsort für den erfolgreichen Einsatz eines Erinnerungsortes sowie für die Motivation der Lernenden von Relevanz zu sein, weshalb für eine Integration der deutschsprachigen Spuren in Istanbul in die Praxis plädiert wird.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Landeskunde, landeskundliche Ansätze, Erinnerungsorte, *linguistic landscapes,* erlebte Landeskunde

ABSTRACT

This thesis deals with the question of how regional studies and especially historical topics can be made more vivid and tangible for learners of German as a foreign language in Turkey. For this purpose I refer to the concept of memory sites developed by Pierre Nora (1998). Accordingly, the first step of the work was to identify places of remembrance in Istanbul with reference to historical science on the basis of a literature research and to discuss how these can be introduced and implemented in the classroom. Special attention was paid to the visibility of the German language in the non-German speaking environment, which is considered to have great potential for motivating learners in the sense of the concept of linguistic landscapes. In a second step, the memory sites were visited with both GfL-learners and GfL-teachers to investigate how they were received by the two groups. A questionnaire was used for the interview, which mainly contained open-ended questions. Using qualitative content analysis according to Mayring (2015), these were then analyzed and categories were created. The results show that this approach to language and cultural acquisition was positively received by both groups. As expected, seeing the target language in one's own familiar environment was mentioned as a particularly motivating aspect. This also led to an awareness of the historicity of the intensive relations between Germany and Turkey or the German and Ottoman Empires, which gives the German language a special status among the Turkish learners. Furthermore, this method increases the identification potential in several ways: on the one hand, the learners can better identify with the topics through the reference to their original environment and history, and thus emotions are also addressed; on the other hand, the identification potential is increased through the thematization of individual fates. All in all, the logistical as well as emotional proximity to a place of remembrance seems to be relevant for the successful use of a place of remembrance as well as for the motivation of the learners, which is why the integration of the German language traces in Istanbul is advocated in practice.

Keywords: German as a foreign language, regional studies, regional studies approaches, memory sites, linguistic landscapes, experienced regional studies

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

DAAD : Deutscher Akademischer Austauschdienst

DACH : Deutschland (D) – Österreich (A) – Schweiz (CH)

DaF : Deutsch als Fremdsprache

DaZ : Deutsch als Zweitsprache

GER : Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

GÜM : Grammatik-Übersetzungsmethode

TDU : Türkisch-Deutsche Universität

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Die auf Deutsch verfasste Gedenktafel im deutschen Brunnen……73
Abb. 2: Kuppel des deutschen Brunnens mit den Abzeichen Kaiser Wilhelm II. sowie Sultan Abdülhamid II…… …….74
Abb. 3: Frontansicht des deutschen Brunnens.……..74
Abb. 4: Der deutsche Brunnen auf einer Flasche der Marke Hamidiye ……75
Abb. 5: Der deutsche Brunnen auf einer Flasche der Marke Hamidiye – Detail……...75
Abb. 6: Altbau (rechts) und Neubau (links) des Österreichischen Krankenhauses in Galata……..85
Abb. 7: Gedenktafel an den Mediziner Karl Ambros Bernard an der Kirche Santa Maria Draperis ……..86
Abb. 8: Gedenkstein an die Aufnahme von Geflüchteten der NS-Zeit……110
Abb. 9: Gedenkstein an die Aufnahme von Geflüchteten der NS-Zeit – Detail …….110
Abb. 10: Werbung am Restaurant Helvetia…….110
Abb. 11: Ergebnisdiagramm der zweiten Frage im ersten Fragebogen für Lernende.116
Abb. 12: Ergebnisdiagramm der ersten Befragung für Lehrende……120
Abb. 13: Bewertung der besichtigten Orte der Lernenden……..127
Abb. 14: Bewertung der besichtigten Orte der Lehrenden……..131

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Unterscheidung kommunikatives und kulturelles Gedächtnis nach J. Assmann (1992: 56)……..……... 41
Tabelle 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Erinnerungsorte- und Deutungsmuster Konzeptes……..…51
Tabelle 3: Erster Teil des ersten Fragebogens für Lernende…….……97
Tabelle 4: Zweiter Teil des ersten Fragebogens für Lernende, Fragen + Begründung..98
Tabelle 5: Zweiter Fragebogen für Lernende, Fragen + Begründung……..…101
Tabelle 6: Erster Teil des ersten Fragebogens für Lehrende……103
Tabelle 7: Zweiter Teil des ersten Fragebogens für Lehrende, Fragen + Begründung104
Tabelle 8: Zweiter Fragebogen für Lehrende, Fragen + Begründung……..106

1. EINLEITUNG

"Die Liebe der Türken und Deutschen zueinander
ist so alt, daß sie niemals zerbrechen wird"

Bismarck[1]

Wenn heutzutage die Rede von Deutschen und Türken, von der Türkei und Deutschland ist, dann assoziieren die meisten das Verhältnis der beiden Staaten wahrscheinlich eher weniger mit "Liebe" – wie es Bismarck 1871 noch getan hat. Dass das Deutsche und das Osmanische Reich seit dem 19. Jahrhundert intensive Beziehungen pflegte, wird zumindest in Deutschland heute nur noch selten wahrgenommen. Dabei sind Menschen mit türkischen Wurzeln seit dem Anwerbeabkommen Anfang der 1960er Jahre bis heute die größte Minderheit in Deutschland und haben namhafte Vertreter und Vertreterinnen in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen, allen voran Cem Özdemir, der seit den Bundestagswahlen 2021 Bundesminister für Ernährung und Landwirtschaft ist sowie die Entwickler des Coronaimpfstoffes und Gründer der Firma Biontech Uğur Şahin und Özlem Türeci, die für ihre Leistung das Bundesverdienstkreuz bekommen haben. Um umgekehrt ebenso berühmte Persönlichkeiten mit deutschen Wurzeln in der Türkei zu finden, muss man einige Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte in der Zeit zurückgehen. Das Osmanische Reich (1299-1922) spielte für die europäischen Mittelmächte eine große Rolle, hauptsächlich um sich gegen "russische Expansionsgelüste" (Seibt 2016) zu schützen, wodurch die Thematik zusätzlich eine ganz aktuelle Dimension bekommt. Es entstand eine Freundschaft zweier Reiche – zunächst durch Modernisierungsmaßnahmen von deutscher Seite für das Osmanische Reich –, die im ersten Weltkrieg in einer Waffenbrüderschaft gipfelte und an dessen Ende beide Reiche zerbrachen und sich neu konstituieren mussten. Diese geteilte Geschichte und das geteilte Schicksal muss doch Spuren hinterlassen haben. Diese Spuren aufzudecken und für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache[2] in der Türkei fruchtbar zu machen, ist Ziel dieser Auseinandersetzung.

Die vorliegende Arbeit stellt also einen Versuch dar, Landeskunde im DaF-Unterricht in der Türkei greifbarer zu machen. Während landeskundliche Aspekte in der

[1] Zitiert in Seibt (2016).
[2] Im Folgenden abgekürzt DaF bzw. DaF/DaZ, wenn gleiches für Deutsch als Zweitsprache zutrifft.

wissenschaftlichen Diskussion um Fremdsprachenunterricht immer mehr an Relevanz gewinnen, hatte ich den Eindruck, dass sie in der Praxis nach wie vor eine untergeordnete Rolle spielen. Über die Gründe dafür kann hier nur spekuliert werden. Ein Grund könnte die frontale Unterrichtstradition in der Türkei mit Fokus auf die Grammatik sein, ein anderer die Konzentration auf einzelne Aspekte des Unterrichts, wie beispielsweise die Vorbereitung auf eine bestimmte Prüfung. Auch in Lehrwerken werden landeskundliche Themen meistens nicht integrativ, sondern auf einer Seite am Ende eines Kapitels behandelt, in vielen Fällen sind die Themen veraltet oder schlichtweg uninteressant, weil sie nichts mit der Lebenswelt der Lernenden zu tun haben. Gleichzeitig erlebe ich in meinem Alltag als DaF-Lehrerin an einer Istanbuler Universität immer wieder, dass Studierende Probleme haben, einen Anknüpfungspunkt an die deutsche Sprache zu finden, was ihre Leistung und Motivation beeinträchtigt. An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an. "Deutsche Spuren in Istanbul" sollen Lernenden anhand von ganz konkreten Beispielen die langjährige Beziehung zwischen den deutschsprachigen Ländern und der Türkei bzw. dem Osmanischen Reich aufzeigen, ein Postulat, das Reinbothe bereits 1997 festhielt: "Die Geschichte der kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und anderen Ländern [...] muss aufgearbeitet werden, um die heutige sprachliche und landeskundliche Vermittlungsarbeit auch in den historischen Zusammenhang einordnen [...] zu können." (ebd.: 511)

Landeskundliches und geschichtliches Wissen über die deutschsprachigen Länder werden mit fünf ausgewählten Erinnerungsorten in Istanbul verbunden. Auf diese Weise sollen die Themen fassbar gemacht, neues Wissen an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft und im besten Fall die Motivation, Deutsch zu lernen, gesteigert werden. Die Auswahl von Orten in Istanbul, die besucht werden können und an denen mitunter auch die deutsche Sprache sichtbar und erfahrbar ist, soll dazu beitragen, eine Brücke zwischen der Lebens- und Erfahrungswelt der Studierenden und der deutschsprachigen Kultur und der Geschichte der deutschsprachigen Länder zu bilden.

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil der Arbeit wird auf die Teildisziplin Landeskunde genauer eingegangen, wie sie im Fach DaF/DaZ zu verorten ist und welche Entwicklung sie in den vergangenen Jahrzehnten gemacht hat. Neben traditionellen Landeskundeansätzen wird der Fokus auf neueren Ansätzen der Landeskundevermittlung liegen, darunter dem Deutungsmusteransatz (Altmayer 2006), dem Ansatz der *symbolic competence* (Kramsch 2006), der Didaktik der Literarizität

(Dobstadt/Riedner 2016) sowie Ansätzen der erlebten Landeskunde und *linguistic landscapes*. Da die ausgewählten Orte alle eine historische Dimension haben, wird auch der Stellenwert von Geschichte im Unterricht DaF/DaZ diskutiert. Theoretisch eingebettet werden die Orte in das Konzept der Erinnerungsorte (Nora 1998). Dieses geht davon aus, dass eine Gemeinschaft einen gemeinsamen Wissensbestand an Erinnerungen hat, sogenannte Kristallisationspunkte, an denen sich die Geschichte einer kollektiven (nationalen) Einheit oder einer Kultur verdichtet. Diese können materiell oder immateriell sein, wichtig ist, dass sie eine identitätsstiftende Funktion erfüllen. Fakten spielen zwar eine Rolle – ohne sie könnte man sich nicht mit dem Thema auseinandersetzen – sie sind aber nicht ausschlaggebend. Viel wichtiger ist es, dass die Individuen etwas mit einem Erinnerungsort verbinden können und dies zu ihrem Bild von sich selbst beiträgt: "Wissen über Daten, Fakten und Abläufe wird zwar auch erworben, jedoch ist das primäre Lernziel ein Verständnis dafür, dass begründete Kontroversität und Diversität auch historischen Prozessen inne liegt." (Langer 2017: 629)

Entsprechend der beschriebenen Ausgangssituation, der Zielsetzung der Arbeit sowie des theoretischen Hintergrundes haben sich die folgenden Forschungsfragen ergeben:

Welche deutsch(sprachig)en Erinnerungsorte gibt es in Istanbul?

Wie ist ihr Potential für den DaF-Unterricht in der Türkei einzuschätzen?

Die erste Frage ist vor allem theoretisch im zweiten Teil der Arbeit beantwortet worden. Dafür stütze ich mich hauptsächlich auf Quellen aus der Geschichtswissenschaft und versuche, die Erkenntnisse für den DaF-Unterricht fruchtbar zu machen, das heißt, sie entsprechend der Kriterien für die Auswahl und den Einsatz von Erinnerungsorten nach Badstübner-Kizik (2015a) im Kontext DaF/DaZ zu beschreiben. Dies erfolgt anhand von fünf Beispielen: dem deutschen Brunnen, der Geschichte der Exilwissenschaftler am Beispiel des Architekten Bruno Taut und seiner Villa in Ortaköy, dem Österreichischen Krankenhaus, dem Protestantischen Friedhof in Feriköy und der Brauerei Bomonti im gleichnamigen Stadtteil. Die zweite Frage wird zunächst ebenfalls theoretisch beantwortet, indem erläutert wird, in welchen Kontexten und Zusammenhängen die Erinnerungsorte im Unterricht angewendet werden könnten.

Im dritten Teil der Arbeit wird die Frage auch empirisch beantwortet. Dafür wurde eine Stadtführung konzipiert, auf der die fünf Erinnerungsorte besucht und erlebt werden konnten. Die Führung wurde sowohl mit DaF-Lernenden als auch mit Lehrenden durchgeführt, um das Konzept aus beiden Perspektiven besser beleuchten zu

können. Anhand zweier Fragebögen, die jeweils vor und nach der Stadtführung von den Teilnehmenden auszufüllen waren, wurde erhoben, inwiefern sie den Einsatz der ausgewählten Orte für den DaF-Unterricht sinnvoll finden. Neben der Analyse der Fragebögen wurden die Antworten auch kategorisiert, um die wesentlichen Gründe der Teilnehmenden für eine positive Rezeption der vorgestellten Erinnerungsorte zusammenzufassen.

2. LANDESKUNDE IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: VERORTUNG – ANSÄTZE – ENTWICKLUNGEN

In diesem Kapitel soll auf die Teildisziplin Landeskunde innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache eingegangen werden. Dazu wird zunächst der Gegenstand der Landeskunde beschrieben und innerhalb des Faches verortet. Im zweiten Teil dieses Kapitels sollen verschiedene Ansätze der Landeskunde näher beleuchtet werden, um schließlich zum Konzept der Erinnerungsorte zu kommen, welches sich innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache immer größerer Beliebtheit erfreut.

2.1. LANDESKUNDE: GEGENSTAND UND VERORTUNG IM FACH DaF

Wer heutzutage eine Sprache lernt, erfährt immer auch etwas über die Menschen und das Land bzw. die Länder, in dem/denen diese Sprache gesprochen wird. Die Informationen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die dabei erworben werden, werden als Landeskunde zusammengefasst. Wie in diesem und den folgenden Unterkapiteln herausgearbeitet wird, war dies nicht immer so und die Ansätze zur Vermittlung der Landeskunde haben sich mit der Zeit stark verändert. Der Begriff ist auch deshalb relativ schwer zu fassen, da er selbst Veränderungen unterlag (von der *Realienkunde* im 19. Jahrhundert über die *Kulturkunde* der 1920er Jahre bis zur *Landeskunde*, dazu genauer in Kapitel 2.2) und auch momentan wieder zur Diskussion steht und vom Begriff der *Kulturstudien* Konkurrenz bekommt (siehe Kapitel 2.3.4). Da sich der Begriff *Landeskunde* "[...] durchgesetzt und trotz aller Kritik hartnäckig gehalten" hat (Koreik/Pietzuch 2010: 1446), wird er auch in dieser Arbeit verwendet.

Laut Buttjes (1989: 112) meint Landeskunde zunächst einmal "alle Bezüge auf die Gesellschaft(en), deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird." Dies sei immer dann der Fall, wenn die Lernenden mit der fremden Sprache "in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang" (ebd.) konfrontiert werden. Denn die Sprecher dieser Sprachen nehmen in ihren Äußerungen Bezug auf die gemeinsame Umwelt, die sie kennen. Lernenden dieser Sprache können diese Bezüge entgehen oder sie missinterpretieren sie, weil sie diese geteilte Umwelt nicht kennen. Landeskundliche Kenntnisse sind also von daher vorteilhaft, da sie zum "besseren Verstehen von authentischen Äußerungen" (Huneke/Steinig 2010: 84, fett im O.) beitragen. Dabei

machen Huneke und Steinig (2010: 85) darauf aufmerksam, dass "wohl jede Handlung und jedes Wort einer Sprache kulturell konnotiert" ist. Ein Beispiel, welches mir und anderen Lehrkräften in unserer Tätigkeit als DaF-Lehrende in der Türkei immer wieder aufgefallen ist, ist das Wort 'Führer', das Studierende zwar richtigerweise als Übersetzung des Englischen 'guide' oder 'leader' verwenden, welches sich aber aufgrund der historischen Konnotation und Bedeutungsverschiebung (genauer: -verengung) nur noch schwer im alltäglichen Sprachgebrauch verwenden lässt (was interessanterweise nicht auf Komposita wie Führerschein oder Stadtführer zutrifft)[3]. Menschen, die Deutsch als Muttersprache sprechen, lernen diese Bedeutungs-komponente während ihrer Sozialisation. Im Fremdsprachenunterricht müssen diese Erfahrungen gewissermaßen nachgeliefert werden. Da der Faktor Zeit im Fremdsprachenunterricht aber eine große Rolle spielt, stellt sich die Frage, welche Themen wie behandelt werden sollten (vgl. ebd. 86). Im Verlauf dieses Kapitels wird deutlich gemacht, dass die verschiedenen Landeskundeansätze darauf zum Teil sehr unterschiedliche Antworten gefunden haben.

Einig ist sich die Forschung DaF/DaZ aber, "dass Sprachvermittlung immer auch [...] Kulturvermittlung bedeutet, weil das Erlernen einer Sprache immer auch zugleich Zugang zu einer neuen Welt, anderen Werten und Wertvorstellungen, anderen Einstellungen und Verhaltensweisen eröffnet." (Koreik 2015: 16) Sprache und Kultur gehen also unweigerlich miteinander einher. Dies findet insbesondere im wissenssoziologischen Sozialkonstruktivismus Ausdruck. Ein bedeutendes Werk dieser Strömung ist das von Berger und Luckmann 1969 erschienene Buch 'Die Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit'. In diesem geht es um die unausweichliche Verbindung des Subjekts mit seiner Umgebung, der Gesellschaft. Sie gehen davon aus, dass es keine Kultur *per se* gibt, sondern dass sie konstruiert ist. Dieser Konstruktion liegt spezifisches Wissen zugrunde, welches sich das Subjekt in einer Phase der Sozialisation aneignet. Eine zentrale Rolle bei diesem Prozess spielt die Sprache. Sie ist das Hauptwerkzeug intersubjektiver Verständigung und wichtigstes Kommunikationsmittel einer Gesellschaft. Mit Hilfe der Sprache wird die Umgebung

[3] In dem Buch "Verbrannte Wörter" versucht der Autor Matthias Heine (2019) das Vokabular der National- sozialisten zu beschreiben und eine Orientierung zu geben, wie dieses heute noch verwendet werden kann.

mit Sinn gefüllt und legitimiert (vgl. Berger/Luckmann 2012: 163)[4]. Diese mit Sinn gefüllte Umgebung ist nach Berger und Luckmann die Kultur einer Sprechergemeinschaft[5]. Auch der Soziologe Andreas Reckwitz (2012: 84) definiert Kultur als "jene[n] Komplex von Sinnsystemen oder [...] von 'symbolischen Ordnungen', mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken."

Landeskunde beschäftigt sich also in erster Linie mit der Kultur der Sprechergemeinschaft der Zielsprache. Für die Forschung wie auch die Praxis DaF/DaZ ist die Beschäftigung mit Kultur jedoch nicht unproblematisch. Dies liegt in erster Linie am Kulturbegriff selbst, denn dieser lässt sich nur schwer definieren[6]. Vereinfacht lassen sich für den Kontext der Fremdsprachenlehre zwei Kulturbegriffe formulieren: der 'große' Kulturbegriff bezieht sich auf all jene Dinge, die man auch Hochkultur nennen kann, also für die Gemeinschaft relevante Schriften, Literatur, Musik und Theater, die Religion und bedeutende Gebäude oder Artefakte. Den Fokus auf diese Aspekte der Kultur legt die Realienkunde (vgl. Kapitel 2.2) sowie der kognitive Ansatz (vgl. Kapitel 2.3.1). Im Gegensatz dazu etablierte sich der 'kleine' Kulturbegriff, der sich auf die Alltagskultur bezieht und in den Blick nimmt, wie die Menschen der Zielsprachengemeinschaft ihren Alltag bewältigen. Themen sind u. a. Essen, Freizeit, Urlaub und Kleidung. Der kommunikative Ansatz setzt sich insbesondere mit dem Alltäglichen einer Kultur auseinander (vgl. Kapitel 2.3.2; dazu auch u.a. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 35, zum Kulturbegriff innerhalb des Faches DaF ausführlich Altmayer 1997).

Ein Kulturbegriff im klassischen Sinne ist problematisch, da er davon ausgeht, dass Kulturen in sich geschlossene und homogene Wertesysteme sind und er oft mit einer Nation(alkultur) gleichgesetzt wird. Dieses Verständnis von Kultur geht auf Herder zurück, dessen Kulturbegriff geprägt ist von sozialer Homogenisierung, ethnischer Fundierung und interkultureller Abgrenzung (vgl. Welsch 2000: 329). Dieses Verständnis von Kultur hat sich etabliert und bis heute Bestand, obwohl moderne

[4] Um die Bedeutung der Sprache als Mittel zur Wirklichkeitskonstruktion zu unterstreichen, sprechen einige Autoren in Anlehnung an den einschlägigen Titel Berger und Luckmanns auch von der "kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit" (vgl. Keller 2013: 24).

[5] Der konstruktive Charakter einer 'Kultur' bildet die Grundlage der kulturwissenschaftlichen Ansätze (vgl. Kapitel 2.3.4 - 2.3.6).

[6] Zur Vielfalt des Kulturbegriffes aus kulturwissenschaftlicher Sicht siehe Nünning (2009), eine Einführung zum Kulturbegriff und Kulturtheorien bietet u.a. Ort (2008).

Gesellschaften “hochgradig differenziert” (ebd.: 330) sind, ihre ethnische Fundierung “fiktiv” (ebd.) ist und Herders Prämisse der interkulturellen Abgrenzung politisiere und in seiner Konsequenz zu kulturellem Rassismus führt (vgl. ebd.: 331). Auch Altmayer (2006: 48) vertritt die Ansicht, dass es “[h]omogene Nationalkulturen [...] – zumindest in modernen Industriegesellschaften – wohl noch nie gegeben [hat]” und führt weiter aus, dass “im Zeitalter der globalen Vernetzung und des weltweiten Kulturaustausches [...] eine solche Vorstellung vollends obsolet [ist].” Stattdessen plädieren die Autoren für einen dynamischen und transkulturellen Kulturbegriff.

Ein solcher dynamischer Kulturbegriff trägt auch der Tatsache Rechnung, dass wir uns innerhalb des Faches DaF/DaZ nicht nur mit vermeintlicher Verschiedenheit nach außen, sondern insbesondere damit beschäftigen müssen, was Deutschsprachige voneinander unterscheidet. Oder in den Worten von Hans-Jürgen Krumm (1998: 526):

> Deutsch als Fremdsprache bedeutet, Verschiedenheit zum Thema zu machen, das, was uns von anderen unterscheidet, ebenso wie das, worin wir, z.B. wir Deutschsprachigen, uns untereinander unterscheiden: Verschiedenheit in der Sprache, Verschiedenheit im kommunikativen Verhalten und Verschiedenheit in den Bedingungen, unter denen sich unsere Sprache und unser Kommunikationsverhalten entwickeln.

Damit macht er zum einen auf die Heterogenität innerhalb einer scheinbar einheitlichen kulturellen Entität, wie zum Beispiel ‘den Deutschen’ aufmerksam, die sich in sprachlichen Varietäten wie Dialekten, Soziolekten, Fachsprachen oder der Jugendsprache ausdrückt. So mag es Angehörigen einer Generation egal welcher Herkunft leichter fallen, sich über *social media*-Plattformen auszutauschen, als Angehörigen einer Sprechergemeinschaft aber unterschiedlichen Generationen. Zum anderen verweist Krumm aber auch auf die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. Denn Deutsch ist in mehreren Ländern Amtssprache. Diesem Tatbestand wollten Vertretende der deutschsprachigen Länder Österreich (A), der Bundesrepublik Deutschland (B), der Schweiz (C) sowie der ehemaligen DDR (D) mit den ABCD-Thesen (1990) Rechnung tragen. “Die Tatsache, daß Deutsch in verschiedenen Regionen Muttersprache ist, stellt eine besondere Chance für einen auf interkulturelle Kommunikation hin orientierten Unterricht dar.” (ebd.: 16) heißt es beispielsweise in der dritten These. Nach dem Fall der Berliner Mauer und der Wiedervereinigung entwickelte sich aus den ABCD-Thesen das DACHL-Prinzip[7]. Ziel dieses Prinzips ist

[7] Angepasst an die neue weltpolitische Situation nach der Wende bezeichnet DACH Deutschland (D), Österreich (A) und die Schweiz (CH). In einigen Aufsätzen wird auch Liechtenstein (L) dem DACHL-Prinzip angeschlossen.

es, die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes anzuerkennen und die unterschiedlichen sprachlichen sowie landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes gleichberechtigt in den Unterricht, die Lehrwerkerstellung, die Ausbildung der DaF/DaZ-Lehrenden sowie die Forschung einzubeziehen, wobei dies eher als "qualitativer Leitsatz" und weniger als "quantitativer Maßstab" zu verstehen ist (vgl. Shafer et al. 2020: III). Hägi-Mead und Schweiger (2020) machen dies am "DACHL-Fundstück"[8] Kartoffel deutlich. Zunächst einmal bietet sich die Kartoffel an, da es ein alltäglicher Gegenstand ist, dem man häufig begegnet. Für das DACH-Prinzip ist sie außerdem interessant, weil sie regional ganz unterschiedliche Namen und 'typische' Zubereitungsformen gibt. Es werden aber auch ganz bestimmte Dinge mit der Kartoffel assoziiert und ihr Symbolgehalt in Diskursen verwendet, so steht die Kartoffel etwa in einem Werbespot der Suisse Garantie für Tradition und Bodenständigkeit, in Österreich wurde mit dem Slogan "Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat" versucht, das nationale Selbstverständnis zu manifestieren und er wird pejorativ als Bezeichnung für Deutsche verwendet, was insbesondere deshalb erstaunt, da die Kartoffel ursprünglich ja gar nicht aus Mitteleuropa kommt (vgl. ebd.: XIII). Insbesondere an dem Slogan[9] wird deutlich, dass die Kartoffel wie auch Sprache in bestehende Machtverhältnisse eingebunden ist. "In beiden Kontexten DaZ und DaF ist ein Offenlegen und Hinterfragen der Machtstrukturen gerade dann hilfreich, wenn Deutschlernenden Strategien an die Hand gegeben werden sollen, die echte Teilhabe und mehr (Bildungs-)Gerechtigkeit ermöglichen." schreiben Hägi-Mead und Schweiger (2020: XIV) zur Relevanz der Beschäftigung mit dem Aspekt der Machtausübung durch Sprache, auf den im Verlauf der Arbeit noch häufiger eingegangen wird.

Kritik am DACH-Prinzip bezieht sich zum einen auf den Mangel einer wissenschaftlich-theoretischen Fundierung des Konzepts (vgl. Altmayer 2013: 22) und zum anderen darauf, dass die Pluralität des deutschsprachigen Raumes, dessen Darstellung ja das vordergründige Ziel des DACH-Prinzips ist, "lediglich als 'Vielfalt' der Nationalstaaten gesehen wird, die Vielfalt und Heterogenität *innerhalb* der

[8] Als DACHL-Fundstück wird ein Gegenstand, eine Situation, ein berühmtes Zitat (wie bspw. "Wir sind das Volk!"), ein Geruch oder irgendetwas bezeichnet, das man dem amtlich deutschsprachigen Raum zuordnen kann, das auffällt und irritiert und so dazu anregt, sich intensiver damit zu beschäftigen (vgl. Hägi-Mead/Schweiger 2020: XI).

[9] Der Slogan bezieht sich auf eine Kampagne aus Österreich aus dem Jahr 1994, als der Beitritt Österreichs zur EU verhandelt wurde. Viele Einwohnerinnen und Einwohner Österreichs hatten wohl Sorge, dass typisch österreichische Bezeichnungen durch die standarddeutschen Bezeichnungen ersetzt werden. 23 solcher Begriffe wurden sogar in einer Klausel im Beitrittsvertrag festgehalten. (vgl. u.a. https://www.hdgoe.at/erdaepfelsalat_bleibt_erdaepfelsalat)

nationalstaatlichen Grenzen aber aus dem Blick gerät." (Bohunovsky & Altmayer 2020: 74, Herv. i. O.; auch Altmayer 2013: 24f.) Im Umkehrschluss, so die Autoren, unterstelle die Forderung nach der Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Unterschiede der deutschsprachigen Länder eine innere Homogenität dieser. Kulturelle Differenzen ließen sich zudem nicht nur auf regionaler Ebene, sondern auch in Zusammenhang mit sozialer Herkunft und Milieu sowie im Kontext von Alter, Geschlecht und Bildung erkennen. Bohunovsky und Altmayer (2020: 84) machen außerdem darauf aufmerksam, dass sich deutsche, österreichische oder schweizerische Diskurse mitnichten grundsätzlich voneinander unterscheiden, sondern in Bezug auf wesentliche Themenbereiche wie Familie, Gender oder Werteorientierung sehr ähnlich operieren[10]. Mit Hilfe der kulturwissenschaftlichen Landeskunde (vgl. Kapitel 2.3.4) wird versucht, dem DACH-Prinzip den mangelnden theoretischen Unterbau nachzuliefern (vgl. Altmayer 2013, Bohunovsky / Altmayer 2020, Tonsern 2020). Auch Krumm (2020: 8) plädiert für eine Integration der auf den nationalen Raum bezogenen wie auch der kulturwissenschaftlichen Konzeption einer DACH-Landeskunde, wenn er schreibt, dass wir "diese beiden Zugriffe [...] nicht gegeneinander ausspielen [sollten]." In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, dem DACH-Prinzip[11] mit der Auswahl von sowohl deutschen als auch österreichischen und schweizerischen Erinnerungsorten gerecht zu werden.

Bei der Frage um die Relevanz nationaler Strukturen, auf die in Kapitel 2.3.4 noch einmal genauer eingegangen wird, sollte mitbedacht werden, dass – zumindest im Kontext DaZ – es (national-)staatliche Einrichtungen und Organisationen sind, die die Verantwortung für Sprachunterricht tragen (vgl. Krumm 2020: 9f.) bzw. die Rahmenbedingungen für diese schaffen. So schreibt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs in Anlehnung an § 43 Absatz 3 des Aufenthaltsgesetzes beispielsweise, die Zielsetzung des Orientierungskurses sei die "Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der

[10] Ähnliches hat auch Voerkel (2009: 182ff.) für kulturelle Deutungsmuster (vgl. Kapitel 2.3.4) herausgefunden. Er analysierte deutsche, brasilianische und argentinische Deutungsmuster im Kontext Fußball mit dem Ergebnis, dass diese mitunter als universal angesehen werden können, da sie auch über die Grenzen einer Sprechergemeinschaft hinaus verstanden werden. Wie vielfältig oder gar widersprüchlich dagegen die Deutungen und Bedeutungen einzelner Deutungsmuster sein kann, stellten Bohunovsky und Altmayer (2020) an dem Beispiel des Erinnerungsortes und Deutungsmusters "Córdoba 1978" heraus, welches durch den 3:2 Sieg Österreichs gegen Deutschland bei der Fußballweltmeisterschaft in Argentinien im österreichischen Diskurs als "Wunder von Córdoba" bis heute eines der wichtigsten Sportereignisse im nationalen Bewusstsein der Österreicher darstellt, während er im Diskurs in Deutschland als "Schande" oder "Schmach" erinnert wird.

[11] Zur aktuellen Debatte um das DACH-Prinzip siehe Shafer et al. 2020.

Kultur und der Geschichte in Deutschland", also maßgeblich landeskundliche Themen. Auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) werden landeskundliche Themen beschrieben und unter den Rubriken 'Weltwissen', 'Soziokulturelles Wissen', 'Interkulturelles Bewusstsein' bzw. 'Interkulturelle Fertigkeiten' als "Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden" zusammengefasst (vgl. GER 2001: 103 ff.).

Wie aufgezeigt wurde, wird der Landeskunde eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht zugewiesen. Trotzdem schien sie in der praktischen Umsetzung lange von weniger großem Interesse zu sein. So stellt beispielsweise Krumm (1998: 531) heraus, dass in einschlägigen Einführungen in das Fach Deutsch als Fremdsprache aus den 1990er Jahren mit einer Seitenzahl zwischen 206 bis 583 Seiten lediglich maximal 10 Seiten auf landeskundliche Themen fielen, kaum Bezüge zu den ABCD-Thesen oder dem DACH-Konzept hergestellt werden und auch nur bei zwei von vier Titeln auf sprachliche Unterschiede der deutschsprachigen Länder hingewiesen wird[12]. Ein Blick ins Inhaltsverzeichnis aktuellerer Auflagen von Rösler (2012) und Huneke/Steinig (2010) lassen eine positive Entwicklung vermuten, nimmt Landes- und Kulturkunde bei Rösler nun beispielsweise ein 30-seitiges Kapitel ein. In einer der aktuellsten Veröffentlichungen im Fach DaF, dem 'Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache' (Altmayer; Biebighäuser et al. 2021), wurde dem Aspekt Kulturstudien ein kompletter Teil gewidmet.

Unabhängig des Ansatzes ist man sich einig, dass in einer modernen Landeskunde die Lernenden im Mittelpunkt stehen und der Unterricht auf sie, ihre Vorkenntnisse und Bedürfnisse ausgelegt sein sollte. Unter dem "Stichwort der *Lernkontextspezifik*" fassen Shafer und Baumgartner (2019: 110, Herv. i. O.) die Bedingungen landeskundlichen Lernens zusammen. Dazu gehört es, "von den Erfahrungen, Interessen, Bedürfnissen und Zielen der Lernenden auszugehen" (ebd.). Fornoff und Koreik (2020: 60f.) ergänzen diese Liste um die "Berücksichtigung des vorhandenen Sprachniveaus" sowie "den Aspekt der Vorkenntnisse". Andere sprechen in diesem Zusammenhang von "Lernendenorientierung" (Bohunovsky und Altmayer 2020: 74) oder auch "Zielgruppenorientiertheit (Jentges/Sars 2020: 129). An all diesen Aspekten setzt die vorliegende Arbeit an: mit Hilfe der geteilten Erinnerungsorte aus der direkten Umwelt

[12] Analysiert wurden Heyd (1990), Henrici/Riemer (1994), Rösler (1994) sowie Huneke/Steinig (1997) zu den Aspekten Seitenzahl, davon Landeskunde, Bezug auf ABCD-Thesen oder DACH-Konzept, Hinweis auf sprachliche Unterschiede in DACH, Hinweise auf politisch/kulturelle Unterschiede in DACH, (literarische) Texte aus DACH, Literaturangaben zu ABC/DACH und Sprach- und kulturpolitischer Aspekt (vgl. Krumm 1998: 531).

der Lernenden soll ihnen der Zugang zu landeskundlichen Themen, insbesondere geschichtlichen Themen erleichtert werden. Dass das Konzept der Erinnerungsorte dafür besonders geeignet ist, schreibt auch Krumm (2020: 9, kursiv im O.):

> Ich gehe davon aus, dass eine vertiefte geschichtliche Komponente hilfreich bei der Verbindung beider Zugriffe sein kann – gesellschaftliche Diskurse fallen ja nicht vom Himmel, sie entwickeln sich unter konkreten Bedingungen und politischen Konstellationen. Das Konzept Erinnerungsorte [...] ist meines Erachtens besonders geeignet, eine Integration klassischer landeskundlicher Zugänge und eines kulturwissenschaftlichen Verständnisses zu erreichen.

Auf die klassischen landeskundlichen Ansätze sowie den kulturwissenschaftlichen Ansätzen wird im Folgenden, nach einer kurzen Darstellung der Geschichte und Genese des Landeskundebegriffes, eingegangen.

2.2. DIE GESCHICHTE DER LANDESKUNDE BIS MITTE DES 19. JAHRHUNDERTS

Das Erlernen einer Fremdsprache war im 19. Jahrhundert nur einem sehr kleinen Teil der Bevölkerung, einer Bildungselite, vergönnt. Das vorherrschende didaktische Konzept, welches sich damals entwickelte und bis ca. 1900 bestand, war die sogenannte Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM). Diese stammt aus der Lehre der alten Sprachen Latein und Altgriechisch, die nicht mehr gesprochen wurden, sondern den Fokus auf die Grammatik sowie das Übersetzen überlieferter Texte legten (vgl. Neuner/Hunfeld 2010: 19). Eine Landeskunde im heutigen Sinne gab es zu dieser Zeit noch nicht. Rösler (2012: 198) weist jedoch darauf hin, dass sich landeskundliche Inhalte vom restlichen Fremdsprachenunterricht oft gar nicht trennen lassen, da Landeskunde überall ist. “Auch in jeder Übung, in jedem Lückentext zur Grammatik stecken in den umzuformenden Sätzen landeskundliche Informationen, ebenfalls in jeder Abbildung, die scheinbar nur zur Auflockerung einen Lesetext begleitet.” (ebd.)

Erste landeskundliche Konzeptionen kamen um 1880 auf, als durch die Industrialisierung, einen internationalisierten Handel und die europäische Kolonialpolitik der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen stieg. War das zuvor vorherrschende Prinzip des Sprachunterrichts das der reinen Sprachvermittlung, rückt mit der *Realienkunde* erstmals Wissen über Land und Leute ins Blickfeld des Fremdsprachenunterrichts. Es galt, ein realistischeres Bild des Landes der Zielsprache abzubilden als noch während der GÜM, in der überwiegend die literarischen Klassiker

übersetzt wurden. Das bedeutet, dass vermehrt Informationen zum Land, dessen Geschichte, Politik, Geografie, Wirtschaftsbeziehungen und Wissen zum Alltag im Zielsprachenland vermittelt wurden. Anzumerken ist, dass dieser vermeintlich moderne Ansatz in der positivistischen Denktradition des 19. Jahrhunderts stand, das heißt, dass die Informationen, die im Kontext der Realienkunde vermittelt wurden, objektive Fakten waren (vgl. Koreik, Pietzuch 2010: 1445).

In den 1920er Jahren kam das Konzept der *Kulturkunde* auf. Diese hatte zum Ziel, das Wesen der fremden Kultur in seiner Gesamtheit abzubilden und diese kontrastiv zur eigenen Kultur darzustellen. Ihren Höhepunkt fand die Kulturkunde während des Nationalsozialismus, da sie der Rassenideologie der Nationalsozialisten Rechnung trug. Merkmal dieser Kulturkunde war eine "[...] stereotypisierende Stilisierung des deutschen Wesens im Kontrast zum sogenannten Wesen anderer Völker [...]" (ebd.: 1446).

Um sich von dem nationalsozialistisch geprägten Begriff der Kulturkunde abzugrenzen, etablierte sich in den 1960er Jahren der Begriff *Landeskunde,* welcher sich bis heute gehalten hat. Dies ist darin begründet, dass der Begriff Landeskunde einerseits konzeptionell vage bleibt und gleichzeitig eine vielfältige Bandbreite an Themen und Methoden subsumiert. Andererseits rückte im Kontext gesellschaftlicher Umschwünge – wie etwa der 68er Bewegung – der Lerner als Individuum in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts. Koreik und Pietzuch (2010: 1446) sprechen hier von einer "Emanzipation der Lerner" (vgl. auch Kapitel 2.1). In den 1970er Jahren kam es zu ersten Verknüpfungen der Landeskunde mit sozialwissenschaftlichen Ansätzen. In den Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht aus dem Jahr 1982 wird die Orientierung der Landeskunde auf faktenbasiertes Wissen und der Sprechfertigkeit kritisiert und stattdessen vorgeschlagen, kulturkontrastiv und lernerzentriert vorzugehen, sowie authentische Kommunikationssituationen als kulturell geprägt zu begreifen und im Zuge dessen für ein Verständnis von eigener und fremder Wahrnehmung zu sensibilisieren (vgl. Robert Bosch Stiftung/Deutsch Französisches Institut 1982).

Im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts hat sich die Landeskunde in mehreren Ansätzen weiterentwickelt, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

2.3. ANSÄTZE DER LANDESKUNDE

2.3.1. Kognitiver Ansatz

Die erste Phase der Landeskunde wird nach Pauldrach (1992) die kognitive Phase bzw. der kognitive Ansatz genannt. In dieser Phase, die von 1950 bis ca. 1980 anhielt, stand die Vermittlung möglichst objektiver Fakten im Vordergrund des Landeskundeunterrichts, der in dieser Phase unabhängig vom eigentlichen Sprachunterricht stattfand. Ziel war es, systematisch (faktisches) Wissen über die Kultur und Gesellschaft der Zielsprachenkultur aufzubauen, welches häufig in Form von Texten den Lernenden präsentiert wurde. Die Lerninhalte bezogen sich insbesondere auf Themen des Spektrums Politik ('Die Verfassung'), Gesellschaft ('Katholizismus und Protestantismus') oder Kultur ('Theater', 'Architektur') und leiteten die Informationen von den Bezugswissenschaften ab.

Kritisiert wurde an diesem Ansatz, dass das vermittelte Faktenwissen kaum Bezug zum tatsächlichen Alltag der Lernenden hat, sie nicht dazu befähigt, im zielsprachlichen Land handlungsfähig zu sein und generell für viele Lernenden von geringem Interesse ist. Die Lernenden werden so nur wenig gefördert und es gibt wenig Anlass für anregende Diskussionen im Landeskundeunterricht. Außerdem wird nicht das Wissen berücksichtigt, über das Muttersprachler des Deutschen normalerweise verfügen (vgl. Huneke/Steinig 2010: 87f.). Zudem wird der Totalitätsanspruch des kognitiven Ansatzes kritisiert, alle Facetten einer Kultur in seiner Gänze darzustellen. Picht (1989: 55) schreibt dazu, dass dieser Anspruch problematisch sei, denn „[a]lle Manifestationen einer Kultur [...] sind Teile eines Ganzen, deren Gestalt und Bedeutung durch das Zusammenwirken historischer und funktionaler Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten dieser Kultur bedingt sind." Die Auswahl einzelner Aspekte aus diesem Sinnzusammenhang verfälscht die jeweiligen einzelnen Aspekte, da sie nur in diesem sensiblen Gefüge von Sinnzusammenhängen ihre eigentliche Bedeutung behalten. Picht macht außerdem auf die Problematik des Kulturbegriffes aufmerksam. Es gibt nicht die eine Nationalkultur eines Landes und diese ist auch nicht isoliert von anderen Nationen, sondern steht in ständiger internationaler Wechselbeziehung und unterliegt historischen Wandlungsprozessen. Hinzu kommt die für das Fach DaF relevante Komplexität des deutschsprachigen Raumes. Für Deutschlernende in Österreich sind andere Themen wichtiger als für Deutschlernende in Deutschland, in den neuen Bundesländern sind andere Inhalte von Bedeutung als in den alten

Bundesländern (vgl. Picht 1989: 56). Und schließlich kritisiert Picht, dass die Inhalte der Landeskunde nicht von den Bezugswissenschaften stammen können, da die Fragestellungen der Landeskunde nicht mit Hilfe der Erkenntnisse der Bezugswissenschaften zu lösen seien. Sie können „wie alle Wissenschaften nur den Charakter eines immer wieder zu überprüfenden interdisziplinären Projektes haben“ (ebd.: 56).

In den folgenden Jahrzehnten wurden diese Kritikpunkte ausführlich diskutiert und überlegt, wie Landeskundeunterricht am besten umgesetzt werden kann. Zunächst versucht man der Kritik der mangelnden Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit Rechnung zu tragen und ein neuer Ansatz etablierte sich, der kommunikative Ansatz.

2.3.2. Kommunikativer Ansatz

Der kommunikative Ansatz steht in einem engen Verhältnis zur kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik in den 1970er Jahren. Im Mittelpunkt des kommunikativen Ansatzes steht eine Neubewertung des Kulturbegriffes: Wurden zuvor Lerninhalte ausgewählt, die eher die Hochkultur eines Landes faktisch und objektiv beschreiben (großer Kulturbegriff), rückte mit der kommunikativen Wende der Fokus auf die Alltagskultur eines Landes (kleiner Kulturbegriff) – Wissen über die alltäglichen Verhaltensweisen der Menschen in ihrem Umgang miteinander (vgl. Huneke / Steinig 2010: 88). Hackl (2010: 1467f.) fasst die Transformation wie folgt zusammen:

> Verlief die Diskussion bis dahin zwischen realkundlichen und kulturkundlichen Ansätzen, die beide die Notwendigkeit kognitiver Inhalte als selbstverständlich voraussetzten, so führte der kommunikative Ansatz in seiner Konzentration auf Alltagserfahrungen und Alltagssituationen und in Verbindung mit seinem emanzipatorischen Ziel zur Hinwendung auf praktische Probleme und deren sprachliche Bewältigung.

Der genuin sprachliche Charakter, dem die Inhalte der Landeskunde nun unterstanden, führte zur Integration des Landeskundeunterrichts in den eigentlichen Sprachunterricht, ein weiteres Novum dieses Ansatzes. Die Themen dieser Alltagskultur waren beispielsweise Essen, Arbeiten, Wohnen, Bildung, soziale Strukturen wie Vereine und Freizeit. Die vordergründige Frage war, *wie* die Menschen in der zielsprachlichen Kultur diese Aspekte sprachlich organisieren. Ziel sollte die Ausbildung kommunikativer Kompetenz sein, das heißt, dass die Lernenden in der Lage sind, ohne Missverständnisse in der Zielsprache zu kommunizieren. Das bedeutet auch, dass neben faktischen Informationen und sprachlicher Bewältigung von Kommunikationssituationen auch

nonverbale Zeichen, die zum Verständnis beitragen wie das Nicken bzw. Schütteln des Kopf, um ‘Ja’ oder ‘Nein’ auszudrücken, in den Unterrichtskanon aufgenommen wurden.

Der kommunikative Ansatz brachte im Vergleich zum kognitiven Konzept einige bedeutende Erneuerungen. Wie Hackl (2010: 1468) jedoch erwähnt, änderte sich in der Praxis wenig am Themenkanon der Landeskunde und faktisches Wissen stand weiterhin im Vordergrund der Lehrwerke. Des Weiteren geht auch dieser Ansatz von einer “der Kommunikation vorgelagerten objektiven Wirklichkeit” (ebd.) aus, die für eine erfolgreiche Kommunikation in der Zielsprache gelernt werden müsse.

Picht (1989: 57) bemerkt außerdem, dass Alltagssituationen mitnichten einfach darzustellen oder zu erlernen seien, da das Zusammenwirken ökonomischer, kultureller und politischer Faktoren in Alltagssituationen eine hohe Komplexität aufweist, “[g]erade weil er spontan und nicht durchdacht verläuft, enthält er [der Alltag, Anm. L.G.] die ganze Komplexität weitgehend unbewusster Beziehungsgeflechte.”

Zudem kritisiert Rösler (2012: 81), dass die Orientierung an Alltagsthemen einseitig sei, literarische Texte und die kulturellen Hintergründe der Lernenden keine Berücksichtigung fänden. Außerdem sei der kommunikative Ansatz nur für eine Zielgruppe wirklich sinnvoll, nämlich Personen, die in absehbarer Zukunft in ein deutschsprachiges Land reisen. Aber auch für diese würde der Aufenthalt aus mehr bestehen als aus Gesprächen am Fahrkartenschalter oder beim Einkaufen. Dies führte zu einer Neubewertung der Landeskunde in den 1980er und 1990er Jahren, die im interkulturellen Ansatz Ausdruck fand.

2.3.3. Interkultureller Ansatz

Wie beschrieben wurde, ist ein wesentlicher Kritikpunkt am kommunikativen Ansatz die Tatsache, dass die Erfahrungswelt der Lernenden kaum eine Rolle spielte. Vor diesem Hintergrund wird der Fokus im interkulturellen Ansatz auf das Verhältnis von Eigenem und Fremdem gelegt. Der interkulturelle Ansatz versteht sich dabei nicht als gänzlich neues Konzept, sondern als Ergänzung zum kognitiven und kommunikativen Ansatz. Faktisches Wissen sowie kommunikative Kompetenz werden als wichtig betrachtet, aber für nicht ausreichend bewertet, um Kommunikation über sprachliche Grenzen hinweg erfolgreich gestalten zu können. In Anlehnung an Pauldrach (1992) beschreibt Zeuner (2010: 1472) das übergeordnete Ziel der interkulturellen Landeskunde als “gleichberechtigte[] Entwicklung von kommunikativer und kultureller

Kompetenz im Sinne von Fremd- und Kulturverstehen." Inhalte einer derartigen Landeskunde können alle "Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht sein, soweit sie für die Lernenden bedeutsam sind." (ebd.)

Obwohl es auch beim interkulturellen wie beim kognitiven Ansatz um Wissen über die Zielkultur geht, hat ersterer nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Interkulturelles Lernen ist exemplarisches Lernen: An Beispielen soll die Aushandlung von Bedeutung demonstriert werden. Zentrale Begriffe im interkulturellen Ansatz sind *Sensibilisierung* und *Reflexion*. Die Lernenden sollen mit Hilfe von Reflexionen über ihr eigenes Lebensumfeld für Unterschiede zwischen Bekanntem und Fremdem sensibilisiert werden. Damit ist der Kontext, aus dem die Lernenden stammen, gleichberechtigter Teil zu den Inhalten über die Zielkultur und diese beiden Sinnzusammenhänge treten miteinander in Dialog. "Das Wissen über die fremde Welt wird immer vor dem Spiegel der eigenen sozio-kulturell geprägten Erfahrungen der Lernenden gewonnen." schreibt Zeuner (2010: 1472) über den Mechanismus der Erkenntnisgewinnung im interkulturellen Ansatz.

Dabei kommt es zum ersten Mal in der Landeskundedidaktik zu einer vermehrten Beschäftigung mit Stereotypen. Neben Vergleichen, die weiter unten noch eingehender thematisiert werden, stellen Stereotype und Klischees einen wichtigen methodischen Zugang für die interkulturelle Landeskunde dar. Das Potenzial von Stereotypen im interkulturellen Paradigma liegt darin, dass eigene Vorstellungen hinterfragt werden können und so ein Umdenken angestoßen wird. Dabei geht es weniger darum, stereotype Vorstellungen abzubauen, sondern eine selbstreflektierende Herangehensweise aufzuzeigen und den Lernenden zu ermöglichen, die Mechanismen und Reaktionen besser zu verstehen, die innerhalb interkultureller Kommunikation Bedeutung erlangen (vgl. Lipiansky o. J. zit. in. ebd. 1476). Diese Vorgehensweise birgt jedoch einige Gefahren. Zum einen kann die Beschäftigung mit gruppenspezifischen Stereotypen dazu führen, dass die Heterogenität dieser Gruppe außer Acht gelassen wird. Außerdem besteht die Gefahr, dass man sich anstatt mit dem Stereotyp als Konstrukt mit seinem vermeintlichen Wahrheitsgehalt auseinandersetzt bzw. ein schlechtes Vorgehen die Stereotypenbilder noch verstärkt (vgl. Rösler 2012: 85).

Viel Kritik am interkulturellen Ansatz stammt von Altmayer. Er kritisiert, dass viele Begriffe nebeneinander bestehen, ohne dass erkennbar sei, inwiefern sie sich voneinander unterscheiden, so etwa 'interkulturelles Lernen', 'interkulturelle Kompetenz', 'interkulturelle Handlungs- und/oder Kommunikationsfähigkeit',

‘interkulturelles Verstehen’ bzw. ‘Fremdverstehen’ (vgl. Altmayer 2006a: 46). In diesem Zusammenhang kritisiert er auch, dass sich ein pragmatisches, ein hermeneutisches sowie ein pädagogisches Verständnis von interkultureller Kompetenz unterscheiden. So meint ‘Interkulturalität” im pragmatischen Sinne die ‘erfolgreiche’ und ‘störungsfreie’ Kommunikation in der Fremdsprache, wobei in der Fachliteratur nicht genau beschrieben wird, was ‘erfolgreiche’ Kommunikation ist.

Ebenfalls wird die Annahme, dass fremdsprachliche Kommunikation grundsätzlich ‘störungsfrei’ verlaufen sollte, nicht reflektiert. Mit Blick auf das pädagogische und hermeneutische Verständnis vom interkulturellen Ansatz ließen diese sich in einen weitaus größeren politischen und moralischen Rahmen einbinden, stammt doch das pädagogische Konzept der interkulturellen Bildung aus den Diskussionen über die Auswirkungen vermehrter Migration an deutschen Schulen und meint nicht etwa wie im pragmatischen Verständnis eine konkrete Zielsetzung, sondern eine Schlüsselqualifikation, die die Lernenden dazu befähigen soll, mit Verschiedenheit umzugehen (ebd.: 47). Auch das hermeneutische Verständnis versteht interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz, welches aus dem Literaturunterricht stammt und in dessen Zentrum das ‘Fremdverstehen’ steht. Lernende sollen literarische Texte in der fremden Sprache verstehen können, was mit Hilfe der Annäherung der Perspektive des Lerners (“Außenperspektive”) an die Perspektive des fremdsprachlichen Textes (“Innenperspektive”) geschehen soll (vgl. ebd.: 47f.).

Außerdem kritisiert Altmayer den der interkulturellen Landeskunde zugrundeliegenden Kulturbegriff. Es wird stets von der Begegnung zweier unterschiedlicher Kulturen ausgegangen und dabei würde implizit ein

> “essentialistisches und homogenisierendes Verständnis von ‘Kultur’ bzw. ‘Kulturen’ vorausgesetzt, wonach es sich bei ‘Kulturen’ um reale, nach außen mehr oder weniger klar abgegrenzte und nach innen mehr weniger homogene, meist national oder ethnisch definierte Gruppen von Menschen handelt, die ‘objektiv’ bestimmte Gemeinsamkeiten des Verhaltens, Wahrnehmens, Denkens und Fühlens aufweisen. (ebd.: 48)

Dieses Verständnis von Kultur – wie oben bereits kurz angesprochen – geht auf Herder zurück und ist insofern problematisch, dass es fraglich sei, ob es solche homogenen Nationalkulturen je gegeben hat und im Zeitalter immer größerer globaler Vernetzung die Wahrscheinlichkeit einer solchen stetig abnehme. Außerdem bemerkt Altmayer, dass ein homogenisierendes Verständnis von Kultur das Denken in stereotypisierenden und pauschalisierenden Kategorien eher verstärkt als diese in Frage zu stellen.

Ein weiterer Kritikpunkt Altmayers ist, dass die Lernenden im interkulturellen Paradigma nicht als Individuen, sondern als Repräsentanten ihrer Kultur vorkommen. Es sei zwar richtig, die Interessen, Erfahrungen, Perspektiven und das Vorwissen der Lernenden einzubeziehen, wie es beim interkulturellen Ansatz gemacht wird, doch erfolge dies in der Regel nur auf einer kulturalistischen und ethnisierenden Ebene. Den Lernenden wird im interkulturellen Kontext die Zugehörigkeit zu einer Kultur (wie im oben beschriebenen Sinne) und kulturellen Prägung zugeschrieben. Dabei seien die Lernenden in erster Linie Individuen und nicht Repräsentanten ihrer Kultur. Zudem sind (kulturelle) Lernprozesse ausgesprochen individuell, mit individuellen Voraussetzungen und individuellen Lernerfolgen. Dem werde der interkulturelle Ansatz nicht gerecht (vgl. Altmayer 2006a: 49).

Zuletzt kritisiert Altmayer, im interkulturellen Ansatz werde davon ausgegangen, dass die Verständigung über vermeintliche ‘kulturelle’ Grenzen hinweg prinzipiell störungsanfälliger ist als die Kommunikation mit Mitgliedern der ‘eigenen’ Kultur. Als Ursache gilt die oben bereits kurz geschilderte Annahme, dass Fremdsprachenlernende grundsätzlich monokulturell geprägt sind und kaum Erfahrungen mit kultureller Pluralität haben. Dem stellt Adelheid Hu (2000 zit. in ebd.: 50) das Argument gegenüber, dass besonders für Jugendliche kulturelle Hybridität, Mehrsprachigkeit und multikulturelle Biographien in einer globalisierten Welt mit Informationsaustausch in Echtzeit fast schon selbstverständlich geworden sind. Andere Studien, wie die von Hornscheidt (2005, zit. in ebd.) verdeutlichen, dass die Konfrontation mit fremden kommunikativen Verhaltensweisen mitnichten so automatisch zu Missverständnissen führt, wie es im interkulturellen Paradigma angenommen wird. Wie die Studie von Hornscheidt deutlich gemacht hat, werden voneinander abweichende Maßstäbe viel eher von vornherein mitgedacht und die während der Interaktion ein offener und flexibler Handlungsraum geschaffen, in dem auch eventuelle Missverständnisse geklärt werden können.

Um insbesondere der Kritik des homogenisierenden Kulturbegriffs, der sich die interkulturelle Landeskunde bedient, entgegenzuwirken, entwickelte sich nach der Jahrtausendwende in den Sozialwissenschaften das Konzept der *Transkulturalität*, das insbesondere den komplexen Verflechtungen von Migrantinnen und Migranten zu ihrem Herkunftsort und dem ‘neuen’ Umfeld, sowie deren Individualität Rechnung tragen will (vgl. dazu bspw. Antor 2006; Faist et al. 2013; Enst/Freitag 2015). Für das

Fach Deutsch als Fremdsprache entwarf Altmayer einen alternativen Ansatz zum interkulturellen Paradigma, welcher im Folgenden diskutiert wird.

2.3.4. Diskursiver Ansatz

Der diskursive Ansatz wird seit den 2000er Jahren diskutiert. Da der Ansatz laut Altmayer seine Wurzeln in den Kulturwissenschaften hat, wird er auch kulturwissenschaftlicher (Landeskunde-)Ansatz genannt. Altmayer versteht Kulturwissenschaften als überdisziplinäres Projekt, welches sich zum Ziel gemacht hat, die Perspektive des Subjektes genauer zu betrachten und diese subjektiven Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen als Gegenposition zu den objektiven Annahmen der Humanwissenschaften zu untersuchen (zu Altmayers Verständnis der Kulturwissenschaften vgl. Altmayer 2003: 112 ff). Der Ansatz lässt sich im Konstruktivismus verorten, der davon ausgeht, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, sondern stets ein Konstrukt ist. Im Gegensatz zu einem radikalen Verständnis des Konstruktivismus, nach dem Wirklichkeit ein individuelles Konstrukt ist, geht Altmayer davon aus, dass Wirklichkeit "ein von vornherein soziales und diskursiv gedeutetes Konstrukt [ist]" (Altmayer 2006a: 51). Das heißt,

> [w]ir deuten und schaffen die gemeinsame Welt und Wirklichkeit auf der Basis von Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt [...] voraussetzen, die aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können. (ebd.)

Diese 'Muster' nennt er *kulturelle Deutungsmuster*. Sie sind im kulturellen Gedächtnis (vgl. Kapitel 3.3) einer Gruppe gespeichert und abrufbar sowie von einer gewissen Stabilität. Der Fundus an kulturellen Deutungsmustern, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensbestand zur diskursiven Deutung ihrer Wirklichkeit zur Verfügung steht, nennt Altmayer die *Kultur* dieser Gruppe (vgl. ebd.).

Was aber ist Bezugswert dieser *'Kultur* einer Gruppe'? Altmayer argumentiert mit Verweis auf die *cultural turns*[13], dass Nationalstaaten Konstrukte auf sehr hoher Abstraktionsebene sind, die nur schwer (wenn überhaupt) erfahrbar sind. Das im interkulturellen Paradigma vertretene Bild des 'fremden Landes', das den Anspruch hat, ein Land und dessen Kultur möglichst 'objektiv' und 'real' abzubilden, ist aus der Sicht der Kulturwissenschaft nicht haltbar (vgl. die Kritik Altmayers am Interkulturellen

[13] Die *cultural turns* bezeichnen das Umdenken und Hinterfragen dieses traditionellen Kulturverständnisses in den Sozial- und Geisteswissenschaften (vgl. Bachmann-Medick 2014)

Ansatz in Kapitel 2.3.3). Es bedarf daher landeskundlicher Konzepte, die sich eben nicht auf einen veralteten Kulturbegriff beziehen, sondern Kultur neu denken. Altmayer (2006a: 54) schlägt deshalb in Anlehnung an Groenewold (2005) den Begriff der ‘Partizipation’ als Bezugspunkt und übergeordnetes Ziel im Landeskundeunterricht vor. Während Groenewold jedoch auch hier noch im Sinne einer “partizipatorischen Landeskunde” von der “Teilhabe am Leben eines Landes” (ebd.: 517) spricht, formuliert Altmayer als übergeordnetes (Lern-)Ziel einer diskursiven Landeskunde die Befähigung der Lernenden “zur Partizipation an den in der fremden Sprache geführten Diskursen” (Altmayer 2006a: 54, auch: 2013: 21).

Auf den Begriff des *Diskurses* soll an dieser Stelle nur insofern eingegangen werden, dass Diskurs in diesem Zusammenhang nach dem Foucaultschen Verständnis zu lesen ist, nach dem sie nicht nur sprachliche Zeichen sind (wie insbesondere die Sprachwissenschaften den Diskursbegriff auffassen), sondern als soziale Praktiken verstanden werden müssen, die “systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen” (Foucault 1981: 74). Hervorzuheben ist an dieser Stelle der Aspekt der Macht, die den Teilnehmenden an Diskursen zukommt, wenn sie – mit Foucaults Worten – den Gegenstand bilden, von dem überhaupt gesprochen wird. Hier wird auch der konstruktive Charakter von Sprache noch einmal deutlich, was es umso wichtiger macht, die Teilnehmenden einer Gruppe, die nicht die Zielsprache (in diesem Fall Deutsch) sprechen, dazu zu befähigen, an den Diskursen eben jener Gruppe teilhaben und wirkmächtig agieren zu können (ausführlicher zum Diskursbegriff Foucault 2012, Viehöfer et al. 2013 sowie zum konstruktiven Charakter von Sprache Berger/Luckmann 2012).

Nun stellt sich aber die Frage, was kulturelle Deutungsmuster denn konkret sind und wie sie sichtbar und lernbar gemacht werden können. Mit Hilfe von Diskursanalysen kann ein Gegenstand daraufhin untersucht werden, auf welche Wissensbestände zurückgegriffen wird (vgl. dazu genauer Altmayer 2006b sowie die Beiträge in Viehöfer et al. 2013). Einige diskursanalytische Studien liegen bereits vor. So zeigen Azer und Feike (2016) am Beispiel des geplanten Baus einer Moschee in Leipzig-Gohlis, dass Befürworter und Gegner des Baus zwar die gleichen Worte (‘deutsche Zivilgesellschaft’ und ‘Islam’) nutzen, aber unterschiedliche, zum Teil sogar gegensätzlich Konzepte damit verbinden und meinen. Neustadt und Zabel (2010) untersuchen, wie kulturelles Lernen bei DaZ-Lernenden funktioniert, welche Deutungsmuster dabei zur Anwendung kommen und wie Bedeutung ausgehandelt wird.

Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Lernenden in der Lage sind, diskursiv eingebettete Texte zum Neubau der Leipziger Universität[14] (dabei ging es konkret um den Neubau der 1968 gesprengten Kirche St. Pauli, welcher fortan als 'Paulinum' sowohl Aula als auch Universitätskirche ist) zu verstehen sowie zu deuten und konnten die Deutungsmuster identifizieren, die dabei zum Tragen kommen, und nachweisen, dass sich diese im Aushandlungsprozess verändern[15]. Mit dem Lehrwerk "Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache" (Altmayer et al. 2016) ist das erste Lehrwerk erschienen, das entsprechend dem diskursiven Ansatz Lehrmaterial anbietet.

Mit dem im kulturwissenschaftlichen Paradigma beschriebenen Verständnis von Kultur – nämlich als ein von nationalstaatlicher (Hoch-)kultur unabhängigen Deutungssystem – argumentiert Altmayer (2013: 20; auch 2017:10) konsequenterweise, dass sich der Begriff '*Landes*kunde' als "weitgehend obsolet" (ebd.) erweist, wenn davon ausgegangen wird, dass im Fremdsprachenunterricht kein 'Land' gelehrt bzw. gelernt wird, sondern kulturelle Diskurspraktiken. Entsprechend sollte von "'kulturellem Lernen'" oder "'kulturbezogenem Lernen'" (ebd.) gesprochen werden.

An diesem Punkt setzt aber auch ein wichtiger Kritikpunkt am diskursiven Ansatz an. Fornoff und Koreik (2020: 42f.) argumentieren, dass trotz voranschreitender Globalisierung die Bedeutung von Nationalstaaten als Referenzgrößen nicht nur – aber insbesondere im Kontext der Landeskunde keineswegs überholt sei – aktuelle globale Ereignisse (Grenzschließungen während der Coronapandemie, Russlands Überfall auf die Ukraine) sogar für das Gegenteil sprechen. Für den deutschsprachigen Raum argumentieren sie, dass sich dieser auf drei größere Nationen erstreckt (kleinere deutschsprachige Entitäten nicht mitgezählt) und die Deutungsressourcen und Geschichtsbilder der Deutschen, Österreicher und Schweizer sich grundlegend voneinander unterscheiden. Zudem verliere die Kulturwissenschaft DaF die Analysekategorie, die für die Wahrnehmbarkeit kultureller bzw. diskursiver Unterschiede essentiell ist. "Mit dem Verzicht auf die Kategorie der Nation", so Fornoff und Koreik (ebd.: 46), "gibt man folglich zugleich die Wahrnehmbarkeit einer nach wie vor relevanten Wirklichkeitsebene preis, die nunmehr unterhalb eines gewissen

[14] Da es sich bei dem Untersuchungsgegenstand der Studie von Neustadt und Zabel – der Leipziger Universitätskirche – um einen Erinnerungsort handelt, der hier diskursiv untersucht wurde, wird deutlich, dass beide Konzepte Überschneidungspunkte haben (vgl. dazu Kapitel 3.4).

[15] Weitere Studien zum diskursiven Ansatz bzw. diskursanalytischen Studien vgl. Voerkel 2009, Maringer 2009, Pietzuch 2009, Altmayer/Scharl 2010, Fornoff 2015a, sowie Dobstadt 2015b, einen umfangreichen Überblick geben auch Koreik und Fornoff 2020.

wissenschaftlichen Aufmerksamkeitsradars nichtsdestoweniger weiterhin existiert." Als weiteres Gegenargument zu Altmayers Bezug auf die Diskursivität im Kontext der Landeskunde führen sie an, dass die Beschäftigung mit Kultur, Nation und Raum nicht *per se* essentialistisch ist. Sie räumen zwar ein, dass es im interkulturellen Paradigma oft zu essentialistischen Auseinandersetzungen mit Bezugsgrößen wie Kultur und Nation kommt, essentialistisch sei aber nicht die Beschäftigung mit diesen Themen, sondern die Art und Weise, wie mit den Themen umgegangen wird. Mit Verweis auf den *spatial* oder *topographical* wie auch des *iconic turns* und der Ansätze der Gedächtnis- und Erinnerungsforschung geben sie Beispiele für einen nicht-essentialistischen Umgang in Bezug auf die Nation (vgl. ebd. 46ff.). Diese zwei Argumente sollen an dieser Stelle ausreichen, um die Problematiken des diskursiven Ansatzes hinsichtlich der Nation als Referenzgröße zu veranschaulichen. Des Weiteren wird die Umsetzbarkeit des diskursiven Ansatzes äußerst kritisch betrachtet. Fornoff und Koreik argumentieren, dass von den weltweit etwa 15,4 Millionen Deutschlernerinnen und -lernern (vgl. Auswärtiges Amt 2015 zit. in ebd.: 58) die wenigsten über das Sprachniveau A2 hinauskommen. Wenn man außerdem bedenkt, dass das Goethe Institut Deutschkurse für Lehrkräfte anbietet, um deren Sprachkompetenz auf das Niveau B1 des GER zu heben, sieht die Lage um eine diskursive Landeskunde noch prekärer aus. Das Lernziel des diskursiven Ansatzes – "die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache" (Altmayer 2017: 12) – sei wegen der mangelnden Sprachkenntnisse der Lernenden wie Lehrenden "utopisch" (Fornoff, Koreik 2020: 58). Hinzu kommt, dass viele Lernende des Deutschen aufgrund ihres jungen Alters nicht über ausreichend Weltwissen verfügen, um eine diskursive Kompetenz entwickeln zu können (ebd.: 59). Fornoff (2015a) macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass kulturbezogene Lernprozesse keineswegs immer von Erfolg gekrönt sind, sondern in hohem Maße von den eigenkulturellen Deutungsmustern der Lernenden geprägt sind und diese gegenüber der Deutungsangebote im Fremdsprachenunterricht sehr stabil sind. So beobachtete Fornoff "eine Tendenz zur Zurückweisung der in der Lehrveranstaltung vermittelten fremdkulturellen Deutungsangebote bei gleichzeitiger Anwendung etablierter

eigen(kulturell)er Muster auf fremd(kulturell)e Deutungszusammenhänge [...]" (ebd: 61)[16].

Ein weiterer Kritikpunkt liegt in der Ablehnung Altmayers, Fakten zu vermitteln (vgl. Altmayer 2017: 12), wobei er dies in Bezug auf historische Themen relativiert, wenn er die "Kenntnis zentraler Daten und Fakten der [...] Geschichte" als Basis für das Verstehen gegenwärtiger deutschsprachiger Diskurse deklariert (Altmayer 2009: 193). Dass Fakten nicht das ausschließliche Ziel des Landeskundeunterrichts sind, wird bereits in den ABCD-Thesen (1990: 15) deutlich, wenn es heißt, dass auf "Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild [...] bewusst verzichtet" werden soll und die grundlegende Aufgabe der Landeskunde "nicht die Information, sondern die Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen" ist (ebd.: 16). Auch Krumm (1998: 527) ist der Meinung, dass sich "[d]ie Sensibilisierung für kulturelle Verschiedenheit und das vermitteln von Fakten, um diese Verschiedenheit verstehen zu können, ergänzen" und nicht als sich gegenseitig ausschließende Ansätze gesehen werden sollten. In aktuelleren Artikeln ist es insbesondere Koreik, der auf die Relevanz von zumindest basalem Faktenwissen aufmerksam macht, auch um Altmayers Ziel der Befähigung zur Partizipation an Diskursen in der fremden Sprache zu erreichen. Er bringt dies auf den Punkt, wenn er sagt "Es klingt sehr gut: Nicht Fakten, sondern Diskurs! Nicht Wissen, sondern Fähigkeit zur diskursiven Auseinandersetzung! Aber ein Diskurs setzt zunächst einmal einen gewissen Kenntnisstand, die Fähigkeit zur Fragestellung setzt auch Wissen voraus" (Koreik 2018: 43). Denn es Bedarf beispielsweise faktischen Wissens über die vielfältigen historischen Ereignisse des 9. Novembers, um Schlagzeilen wie "Ein widersprüchlicher, aber wertvoller Tag" (ZDF 2021), "Ein 'Schicksalstag' der Deutschen" (SWR2 2021) oder "Schicksalstag 9. November / Schwierigkeiten Deutsch-Deutscher Erinnerungskultur" (deutschlandfunk 2021) deuten und verstehen zu können. Auch Kramsch (2015) macht auf die Bedeutung von geschichtlichem (Fakten-)Wissen aufmerksam. In dem zitierten Aufsatz diskutiert sie Herangehensweisen zur Behandlung des Gedichts "Inventur" von Günter Eich,

[16] In dem zitierten Aufsatz von Fornoff (2015a), der auf seiner Habilitationsschrift beruht, identifiziert der Autor drei Störfaktoren für kulturbezogenes Lernen: Apologetik, Stereotypen und mediale Interferenz. Apologetik meint die Verteidigung des eigen(kulturell)en Weltbildes, alternative Deutungen werden abgelehnt. Ähnlich wirkt sich die Aktivierung von Stereotypen auf kulturelle Lernprozesse aus. Mediale Interferenz findet dann statt, wenn Lernende sich selbständig mit einer Thematik auseinandersetzen und es zu ungesteuertem Lernen kommt. Befragt wurden serbische Studierende zu ihrer Wahrnehmung und Rezeption von Deutungsmustern des Nationalsozialismus.

welches zwischen 1945 und 1946 entstanden ist und 1947 erstmals publiziert wurde. Ohne das historische Wissen um die Nachkriegszeit in Deutschland und Europa könnte man meinen, das Gedicht handelt eher von (heutiger) Obdachlosigkeit. Um also das Gedicht richtig deuten zu können, bedarf es historischem Wissen bzw. Wissen um die Symbolkraft sprachlicher Zeichen, welche Kramsch symbolische Kompetenz nennt, auf die im folgenden Abschnitt als weiteren Zugang zu einem kulturwissenschaftlichen (Landeskunde-)Ansatz bzw. kulturbezogenem Lernen eingegangen werden soll. Abschließend ist festzuhalten, dass dieser Ansatz einen Paradigmenwechsel in der Landeskundediskussion sowie eine Neukonstituierung (vgl. Fornoff 2021: 321) darstellt und trotz aller Kritik es dieser Ansatz erstmalig geschafft hat, der Diskussion um die Teildisziplin Landeskunde eine wissenschaftliche Grundlage zu geben (vgl. u.a. Tonsern 2020: 23).

2.3.5. Symbolische Kompetenz

Kramsch (2006) beginnt ihre Ausführungen zur symbolischen Kompetenz mit einer Kritik am Kommunikativen Ansatz. Zwar sei der Ansatz gegenüber früheren Methoden (wie der audiolingualen oder audiovisuellen Methode, die sie als "drill and kill" (ebd. 249) bezeichnet) fortschrittlich, stellt er die Kommunikation und den Dialog in den Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts, so kritisiert Kramsch jedoch, dass Kommunikation heute hauptsächlich als Fähigkeit zum schnellen und effektiven Informationsaustausch verstanden wird. Kommunikation im globalen Zeitalter verlange aber nach anderen Kompetenzen als reiner Effektivität (vgl. ebd. 250). Im Umgang mit Personen aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen sind nach Kramsch neben kommunikativen Strategien auch Strategien wichtig, die dabei helfen können, Bedeutung auszuhandeln. Dabei geht sie insbesondere auf ökologische sowie soziale Ungleichheiten der potenziellen Interaktionspartner ein:

> [...] the exacerbation of global social and economic inequalities and of ethnic inequality issues, as well as the rise in importance of religion and ideology around the world have created *historical and cultural gaps* that a communicative approach to language cannot bridge in itself. In order to understand others, we have to understand what they *remember from the past*, what they imagine and project onto the future, and how they position themselves in the present. (ebd.: 250f., Hervorhebung L.G.)

Von daher sei es für Fremdsprachenlernende nicht länger ausreichend zu wissen, wie Bedeutung kommuniziert wird, sondern "to understand the practice of meaning making itself" (ebd. 251).

Auch Kramsch verweist wie Altmayer auf die Rolle und Relevanz von Diskursen sowie der Fähigkeit, Bedeutung aus Diskursteilen interpretieren zu können. Sprachenlernende seien nicht nur Gesprächspartner, die Probleme lösen, sondern in erster Linie Individuen mit Gefühlen, Erinnerungen, Fantasien und Identitäten, so seien Symbole auch nicht einfach Vokabeln oder eine Kommunikationsstrategie, sondern in Symbolen verkörperten sich Erfahrungen und Wertvorstellungen (vgl. ebd.). Von daher sei *Symbolische Kompetenz* von großer Bedeutung für Sprachenlernende, die sich in einer globalisierten Welt mit verschiedenen Sprach- und Bedeutungssystemen zurechtfinden wollen (vgl. auch Riedner 2017).

Kramsch schreibt der Literatur[17] eine bedeutende Rolle bei dem Erwerb symbolischer Kompetenz zu. Denn mit Hilfe von Literatur könnten die Lernenden nicht nur mit anderen Menschen kommunizieren, sondern auch mit vorgestellten anderen oder dem Selbst, dass sie sein wollen. Durch die Beschäftigung mit Literatur kann des Weiteren "the full meaning making potential of language" (Kramsch 2006: 251) gelernt werden. Zudem kann Literatur die drei Hauptkomponenten der Symbolischen Kompetenz fördern: die Produktion von Komplexität, die Ambiguitätstoleranz und ein Verständnis von sprachlicher Form als bedeutungstragendes Element.

Beispiele empirischer Untersuchungen zur Rolle literarischer Texte im weiteren Sinne im Bezug auf den Erwerb symbolischer Kompetenz sind zum einen die Studie von Richardson (2017), in der sie den Aspekt der Ambiguitätstoleranz genauer betrachtet und in das Unterrichtsgeschehen integriert. Mit Hilfe vielseitiger literarischer Texte konfrontiert sie die Lernenden im Deutschkurs einer amerikanischen Universität mit ambigen Darstellungen in Zusammenhang mit 'Märchen' bzw. 'märchenhaft' in (1.) tatsächlichen Märchen (bekannte Versionen vs. ältere oftmals weniger bekannte Versionen, die auch weniger 'märchenhaft' sind, worin Ambiguität innerhalb des Genres deutlich gemacht wurde), (2.) literarischen Texten aus verschiedenen Epochen zu den Themen Grenzen, Heimat, Exil und Kritik an sozialen Strukturen, wobei die *ambiguity of perspectives* im Vordergrund stand und (3.) nicht-literarischen Texten, die die Literarizität im alltäglichen Leben veranschaulichen sollten (vgl. ebd.: 21, zu Literarizität auch Kapitel 2.3.6). Sie kam zu dem Schluss, dass Ambiguität mehr Raum im Fremdsprachenunterricht zugestanden werden sollte, weil ihr Auftreten und die

[17] Auch Bohunovsky und Altmayer (2020: 82f.) machen auf die besondere Tauglichkeit von Literatur und (Populär-)Kultur aufmerksam, "um die Vielfalt und Widersprüchlichkeit deutschsprachiger Diskurse [...] zu veranschaulichen".

damit verbundene Unsicherheit und Zweifel Teil des alltäglichen Lebens sind. Die Beschäftigung mit Ambiguität ermöglicht es den Lernenden zudem, "to deepen their sense of critical awareness regarding establishment and subversion of power", sowie "[to reframe and reshape] their own and others' way of thinking and using language" (ebd.: 26). Dabei macht sie in ihrer Studie auf die symbolische Kompetenz aufmerksam, die benötigt wird, um Aussagen zu verstehen, in denen viel *nicht* gesagt wird. Sie nennt diese "silences" (ebd.)[18].

In einer weiteren Studie behandelte Spiridon-Şerbu (2021) einen Auszug aus Robert Musils Roman "Der Mann ohne Eigenschaften" in einem Sprachkurs an der Universität auf dem Niveau B2.2. Aufgrund seiner mehrdeutigen Wortwahl und seines essayistischen Stils eigne sich der Romanauszug besonders zur Förderung der Ambiguitätstoleranz sowie Komplexitätsproduktion (vgl. ebd. 227). Die Kursteilnehmenden erfuhren aufgrund von Wortneuschöpfungen seitens des Autors wie auch den im Unterricht gestellten Aufgaben sogenannte *Irritationsmomente,* welche auch innerhalb des diskursiven Ansatzes als wichtiges Element beim kulturbezogenen (Deutungs-)Lernen bestimmt werden (vgl. Altmayer, Scharl 2010; Agiba 2016). Durch diese setzt eine kritische Reflexion mit dem Text und den darunterliegenden Bedeutungsstrukturen ein und führt somit zu symbolischer Kompetenz[19].

Wie auch Altmayer verweist Kramsch (2011) auf den Aspekt der Macht, der mit diskursiver bzw. symbolischer Kompetenz verbunden ist. Sie nennt es *symbolic power* und meint damit die Tragweite der Bedeutung eines Wortes und dass die Wahl, mit welchen Worten wir etwas ausdrücken, das Verstehen beeinflusst und von daher *machtvoll* ist. Grund dafür ist die pluralistische Natur sprachlicher Zeichen. Diese bietet eine Reihe verschiedener und miteinander konkurrierender Bedeutungen, die ihre Wurzeln in der Geschichte der Kultur haben und mit denen soziale Erwartungen verbunden sind. "Once we acknowledge the histories and expectations behind words – and consequently, word choice as an action per se – we then encounter the symbolic power imbedded within language and language use." schreiben Heidenfeldt und Vinall

[18] Als Beispiel nannte sie einige Werbeslogans und -postkarten, die während der Fußballweltmeisterschaft 2014 entstanden und die auf die WM referierten, ohne diese explizit zu benennen. So etwa ein Werbespruch für ein Fitnessstudio "Look good for the beach in Brazil", für den man wissen muss, dass die WM in Brasilien stattfand. (vgl. Richardson 2017: 25f.)

[19] So beschreibt ein Teilnehmer der Studie in einer Reflexion zur Hausaufgabe, in der bestimmte Begriffe aus dem Romanauszug in die Muttersprache der Lernenden übersetzt werden sollte, den Prozess des Deutungslernens wie folgt: "Als ich die zusammengesetzten Wörter übersetzen musste, stellte ich fest, dass es einen Unterschied zwischen dem verwendeten Wort und der dahinter stehenden Absicht gibt [...]" (Spiridon-Șerbu 2021: 234).

(2017: 5) in ihrer Einführung zur Spezialausgabe des von der University of Berkeley (Kalifornien, USA) herausgegebenen *L2 Journals* zur Symbolischen Kompetenz. Weiter führen sie aus, dass eben jene kulturbezogene Geschichte und die damit verbundenen sozialen Erwartungen von der Zeit, dem Raum und der Positionalisierung des Subjektes abhängen und Sprache von daher kein neutrales System ist. In ihrem neuesten Buch '*Language as Symbolic Power*' (2021) macht Kramsch dies u.a. am Beispiel der Wortwahl des ehemaligen US-Präsidenten Donald Trump deutlich.

2.3.6. Didaktik der Literarizität

In die Ausführungen zu den neueren kulturwissenschaftlich ausgerichteten Landeskundeansätzen reiht sich auch die insbesondere von Michael Dobstadt und Renate Riedner vertretene 'Didaktik der Literarizität' ein. Ausgehend von der Feststellung, dass Literatur im Kontext Deutsch als Fremdsprache eine untergeordnete Rolle spielt bzw. aus kommunikativ- und interkulturell-didaktischer Perspektive lediglich die Bedeutungsseite literarischer Texte als wertvoll für den Unterricht betrachtet wird, plädieren sie für ein stärkeres Interesse an der Ausdrucksseite sprachlicher Äußerungen. Dabei stützen sie sich – wenn auch kritisch – auf die Ausführungen des russischen Sprachwissenschaftlers Roman Jakobsons. Jakobson zufolge wohnt jeder Form von Sprachverwendung eine literarische Dimension inne (vgl. Dobstadt/Riedner 2014: 155). Den primären Fokus auf einen kontext- und inhaltsbezogenen Zugang zu Texten im Gegensatz zu einem ästhetischen Zugang sowie die Unterscheidung zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten stellt die 'Didaktik der Literarizität' grundsätzlich in Frage. 'Literarizität' wird dabei als "Zusammenhang von Zeichen" definiert, "die sich nicht wie ein bloßes Medium dem auszudrückenden Sinn unterordnen, sondern ihm gegenüber Eigengewicht und Eigensinn zur Geltung bringen" (Dobstadt/Riedner 2016: 223). Wie am Beispiel des Gedichts 'Bewegung und Stillstand' von Elke Erb aus dem Jahr 1983 gezeigt wird, spielt die Ausdrucksseite, also das 'Wie' eines Textes für ein multiperspektivisches Verstehen eine große Rolle. Es geht der 'Didaktik der Literarizität' also nicht darum, den Sinn eines Textes als Produkt zu präsentieren, sondern die Lernenden für den Prozess der Sinnbildung zu sensibilisieren. Obwohl wie bereits gesagt, nicht nur literarische Texte diese Eigenschaft aufweisen, eignen sie sich doch besonders gut, um diesen Sinnbildungsprozess im Unterricht zu veranschaulichen. Indem die Lernenden über die mitunter verfremdete Sprache 'stolpern' bieten ihnen der Text so die Chance,

“das die sprachliche Bedeutungsbildung grundlegend bestimmende, komplexe Zusammenspiel von Form und Bedeutung, das in einem auf eine schnelle und ‘eindeutige’ Sinnentnahme hin ausgelegten Lesens in der Regel verdeckt bleibt, zu erfahren und zu erkennen” (Dobstadt / Riedner 2014: 156). Ein eindrückliches Beispiel ist das bekannte Gedicht ‘ottos mops’ von Ernst Jandl (1970), das – wie viele Gedichte Jandls – durch seine besondere Form auffällt. Die Bedeutung des Textes erschließt sich hier in ganz entscheidender Weise durch seine Form und die Realisierung dieser Form im Akt des (lauten) Lesens, sie ist dem Text nicht von vornherein inhärent (vgl. Dobstadt / Riedner 2017: 234). Dabei beziehen sich Dobstadt und Riedner auch auf den von Kramsch geprägten Begriff der symbolischen Kompetenz. Mit der Zielsetzung, dass Literarizität wie auch symbolische Kompetenz dazu befähigen soll, “Bedeutung als diskursives Konstrukt zu begreifen” (ebd.: 237), sie auszuhandeln und sich in einer immer komplexer werdenden Welt positionieren zu können, lässt sich das Konzept einer ‘Didaktik der Literarizität’ auch im Rahmen einer diskursiv ausgerichteten Landeskunde verorten. In einer Weiterentwicklung der ‘Didaktik der Literarizität’ im Zusammenhang mit historischen Themen entwickelte Dobstadt (2015b) in Anlehnung an das Konzept der Erinnerungsorte das Konzept der Erinnerungs*worte* (vgl. dazu Kapitel 3.4).

Neben diesen eher theoretischen Ansätzen gibt es zwei weitere tendenziell praktischer gedachte landeskundliche Konzepte, die bei der Behandlung von Erinnerungsorten eine Rolle spielen und auf die im nächsten Kapitel kurz eingegangen werden soll.

2.3.7. Weitere Ansätze: Erlebte Landeskunde und *linguistic landscapes*

Da sich die Arbeit mit Erinnerungsorten beschäftigt, die für türkische DaF-Lernende in Istanbul zugänglich sind, spielt ein weiterer Ansatz eine Rolle – der der erlebten Landeskunde. Im Kontext DaZ können Lernende quasi auf Schritt und Tritt Landeskunde hautnah erfahren; jeder Gang in den Supermarkt, ins Kino oder zum Sprachkurs ist erlebte Landeskunde. Im DaF-Kontext ist dies schwieriger, wobei durch die Digitalisierung auch hier vielfältige Inhalte überall und zu jeder Zeit – vorausgesetzt es besteht eine Internetverbindung – verfügbar sind. Der hauptsächliche Lern- und Interaktionsort wird dennoch für viele Lernende das (digitale) Klassenzimmer bleiben. Von daher sind Konzepte gewinnbringend, die beschreiben, wie man Landeskunde auch im Ausland erfahrbar machen kann, insbesondere wenn die binationalen Beziehungen

so vielfältig sind wie die zwischen Deutschland und der Türkei, aber auch Österreich hat aufgrund der Belagerung Wiens durch die Osmanen viele Bezugspunkte zur Türkei wie auch die Schweiz. Vor dem Hintergrund des DACH-Prinzips wurden Erinnerungsorte aus drei deutschsprachigen Ländern gewählt, die auf einer Exkursion erlebt bzw. erkundet werden können.

Seit Mitte der 1990er Jahre hat sich die Ansicht etabliert, "dass sich die Kultur einer Gesellschaft am eindringlichsten durch direkte, kognitive sowie affektive Erfahrung derselben" (Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 50) erfahrbar und somit lernbar machen lässt und dass insbesondere außerschulischen Lernorten Vorteile zur Erreichung dieses Lernziels zugesprochen werden. Erinnerungsorte wie sie in dieser Arbeit besprochen werden, eignen sich also besonders gut für eine erlebte Landeskunde. Kulturelle Besonderheiten sowie historische Hintergründe können so den Lernenden vermittelt werden. Darüber hinaus spielt die Reflexion darüber, dass Wahrnehmung subjektiv und kulturell geprägt ist, eine große Rolle. Inhalte einer erlebten Landeskunde sollten jedoch stets in Abhängigkeit zur Zielgruppe und dem Lernziel und unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen vor Ort ausgewählt werden (vgl. ebd. 50ff.).

Auch der Ansatz der *linguistic landscapes* nutzt "die Stadt als Medium bzw. als Diskursraum" (Schiedermair 2017: 181). Genauer gesagt handelt es sich bei dem Konzept um "den Gebrauch von Schrift im öffentlichen Raum" (Androutsopoulos 2011: 1): Namen von Straßen und Plätzen oder U-Bahn-Stationen sind häufig nach berühmten Persönlichkeiten der Vergangenheit oder historischen Ereignissen benannt und dienen so der öffentlichen Erinnerung. Überlegungen zum Konzept der Erinnerungsorte bedienen sich oft den gleichen 'Materialien' des öffentlichen Raumes (vgl. A. Assmann 2008, genauer dazu Kapitel 3.3 sowie 3.4). Dass das Konzept ursprünglich aus der Forschung zu Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum stammt (vgl. Jerusalem, wo Schilder auf Hebräisch, Arabisch und Englisch verfasst sind), scheint programmatisch für die Fremdsprachenforschung, auch wenn es sich heute nicht mehr darauf beschränkt. Nun liegt auf der Hand, dass es im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl solcher Orte gibt, an denen die *linguistic landscapes* deutlich werden und für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden können. Im Ausland ist dies keineswegs gegeben, was aber die Suche danach auch für Lernende des Deutschen besonders interessant machen kann (vgl. dazu auch die Ergebnisse der Umfrage in Kapitel 5.2). Eine Verbindung beider Konzepte ermöglicht, so Schiedermair (2017: 189), "dass der Fokus bei den gesellschaftlichen Zusammenhängen, die vermittelt

werden sollen, immer gleichzeitig auf der Gegenwartsrelevanz und deren historischer Verankerung liegt".

2.3.8. Zwischenfazit zu den gängigen Landeskundeansätzen

Wie gezeigt werden sollte, hat die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache im Verlauf ihrer Geschichte eine grundlegende Veränderung ihrer Lernziele durchlaufen. Von reinem (Fakten-)Wissen über die zielsprachliche Kultur wandelte sich der Fokus der Landeskunde über kommunikative und interkulturelle Lernziele zu einem komplexen kulturwissenschaftlichen System. Die Arbeiten von Altmayer mit einem diskursbasierten Kulturbegriff sowie die Arbeiten von Kramsch zur Symbolischen Macht markieren den Einzug der *cultural turns* in die Wissenschaft zur DaF-Landeskunde bzw. Kulturstudien. Wie die kulturwissenschaftlichen Ansätze verdeutlichen, ist Sprache nicht nur ein Mittel zur Kommunikation oder interkultureller Verständigung, sondern ein Werkzeug, Bedeutungen zu formen und auszuhandeln und ist somit auch ein Mittel, Wirklichkeit zu konstruieren. Darin liegt die besondere Kraft der Sprache[20]. Diese kommt mit Hilfe von Deutungsmustern zum Ausdruck und hat ihren Ursprung in der Geschichte einer sprachlichen Gemeinschaft. Um also gegenwärtige (sprachliche) Phänomene verstehen zu können, lohnt ein Blick in die Geschichte dieser sprachlichen Gemeinschaft. Im weiteren Verlauf soll von daher auf den Stellenwert historischer Themen in der Landes- bzw. Kulturkunde DaF eingegangen werden. Vor welchen Herausforderungen stehen Lehrende und Lernende bei der Vermittlung geschichtlicher Inhalte? Besonderes Augenmerk wird im weiteren Verlauf der Arbeit – wie bereits an einigen Stellen angedeutet – dem Konzept der Erinnerungsorte des französischen Historikers Pierre Nora geschenkt.

[20] Einen Überblick über die klassischen Ansätze sowie neuere Entwicklungen und das DACH-Prinzip gibt auch auch Schweiger (2021).

3. GESCHICHTE IM DaF-UNTERRICHT

In diesem Kapitel geht es zunächst um den Stellenwert historischer Themen im DaF- bzw. Landeskundeunterricht und darum, mit welchen Herausforderungen Lehrende beim Einsatz historischer Themen im Unterricht konfrontiert werden. Im zweiten Teil werden die theoretischen Überlegungen zum kollektiven und kulturellen Gedächtnis abgebildet sowie das Konzept der Erinnerungsorte genauer erläutert, bevor der Forschungsstand innerhalb des Faches DaF zu Erinnerungsorten dargestellt wird.

3.1. STELLENWERT HISTORISCHER THEMEN IM DaF-UNTERRICHT

Historischen Themen wird in der Fachdiskussion eine große Bedeutung zugeschrieben. Diese Position wird in vielen – fachwissenschaftlichen wie auch politischen – Beiträgen deutlich. So formuliert die Bundesregierung in ihrem Bericht zur Stellung der deutschen Sprache (1985: 34), dass im ausländischen Deutschunterricht "vornehmlich Kenntnisse über Geschichte, Geographie, Politik und Kultur [...] und das Alltagsleben Deutschlands vermitteln werden" müssen. In den bereits angesprochenen ABCD-Thesen (1990: 17) heißt es:

> Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.

Dieser Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart wird auch im Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs aufgegriffen, der Teil des Integrationskurses für Geflüchtete ist. Eins von insgesamt drei Modulen wird der Geschichte Deutschlands gewidmet und trägt den Titel 'Geschichte und Verantwortung'. Die Hauptthemen sind der Nationalsozialismus und seine Folgen, Deutsche Geschichte von der Teilung bis zur Wiedervereinigung und die Europäische Integration (vgl. BAMF 2017: 33). In der Einführung des Moduls wird die Funktion geschichtlichen Wissens deutlich gemacht, das "nicht in Form eines Kompendiums von Daten und Fakten vermittelt werden [soll]", sondern vielmehr "eine Brücke für die Entwicklung eines Verständnisses der deutschen und europäischen Gegenwart" bilden soll (ebd.: 32). Insbesondere wird Kenntnis über die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands als ausschlaggebend für das Verständnis der großen Rolle

angesehen, die den Grundrechten und der Demokratie in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zukommt. Auch Alois Wierlacher schreibt im Handbuch Interkulturelle Germanistik (2003: 511):

> Alle Gegenwart wird nur in ihrer Historizität verständlich, folglich gebührt dem Aspekt geschichtlicher *Landesstudien* ebenfalls Aufmerksamkeit. Nur wer die eigene Geschichte wenigstens in Grundzügen kennt und am eigenkulturellen Gedächtnis partizipiert, versteht auch die eigene kollektive Identität und ihren Blickwinkel, mit dem man Anderes als Fremdes konstituiert.

Eine "Fremdkulturwissenschaft" (ebd.), so Wierlacher weiter, bliebe ohne geschichtliches Basiswissen letztendlich leer. Inwiefern Gegenwärtiges in seiner Historizität erklärbar ist, zeigt ein Beispiel von Koreik (2010: 1479): Deutschland hat weltweit die höchste Theaterdichte, was dadurch zu erklären ist, dass bis zur Gründung des Deutsches Reiches 1871 der deutschsprachige Raum aus vielen kleinen Staaten bestand, von denen viele ihr eigenes Theater als Zeichen der Emanzipation vom Adel errichteten. Andere Beispiele aus aktuellen politischen Diskussionen und Diskursen sind Themen, die in direkter Verbindung mit der deutschen Teilung stehen, wie die Stärke der AfD in den neuen Bundesländern, das Lohngefälle zwischen dem ehemaligen Westen und Osten Deutschlands und dergleichen. Die Liste ließe sich noch um einiges erweitern.

Ebenso wie der Landeskunde im DaF-Unterricht eine große Bedeutung zugeschrieben wird, so wird auch der Geschichte innerhalb der Landeskunde eine ähnliche Relevanz beigemessen. Dabei kommen historische Themen in Lehrwerken oft zu kurz. Wie Langer (2017: 623) herausstellte, machen historische Themen in einem Kurs von A1-C1, der durchgehend mit den Lehrwerken vom Hueberverlag (*Menschen, Sicher!*) arbeitet, weniger als 1% aus. Es ist also auch hier eine deutliche Diskrepanz zwischen Wertzuschreibung und tatsächlicher Umsetzung in Lehrwerken zu beobachten.

Problematisch scheint in diesem Zusammenhang insbesondere der uneinheitliche Geschichtsbegriff zu sein, der bei der Auseinandersetzung mit Vergangenem im Bereich DaF genutzt wird. Langer (ebd.) führt dies darauf zurück, dass entsprechende Beiträge meist auf eine Definition des Begriffes *Geschichte* verzichten. Sie unterscheidet die Begriffe *Vergangenheit* und *Geschichte,* wobei sich ersterer auf historische Ereignisse und Abläufe bezieht, während letzterer Vorstellungen, also "konstruierte Narrative" (ebd.: 622) betrifft, mit deren Hilfe man von der Gegenwart aus auf Vergangenes

zugreifen kann. Das in dieser Arbeit angewendete Konzept der Erinnerungsorte ist auch in diesem Sinne zu verstehen (vgl. Kapitel 3.3). Der Geschichtsbegriff selbst lässt sich in zwei Bedeutungssphären differenzieren, wobei die zweite für den Kontext dieser Arbeit von größerer Bedeutung ist. Bis zum *cultural turn* ist es Ziel der Geschichtswissenschaft gewesen, anhand von chronologisch-kausalen Zusammenhängen gegenwärtige Phänomene zu erklären. Auf diese Weise erscheint "die Gegenwart immer als eine quasi notwendige Folge aus der Vergangenheit" (Altmayer 2009: 193). Während sich Fragen danach, "warum es eigentlich so gekommen ist" (Winkler 2011) in vielen Fällen zwar eindeutig und überzeugend beantworten lassen, führt eine solche Betrachtungsweise historischer Themen zu einer maßgeblichen Vereinfachung der Vergangenheit. Geschichte werde so zu einem "unbeweglichen Koloss, dessen Folgen und Verbindungen ebenso transparent wie verbindlich sind" (Langer 2017: 524). In diesem Geschichtszugriff steht unanfechtbar eine richtige Antwort zur Verfügung. Beantwortet eine Lehrkraft also die Frage nach dem 'Warum' gibt es kaum mehr Platz für alternative Ansichten, keinen Raum zum Nachfragen.

Die verschiedenen *cultural turns*, deren Ausgangspunkt der sogenannte *linguistic turn* bereits in den 1920er Jahren darstellt, führte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem Paradigmenwechsel in den Kultur- und Geisteswissenschaften. Eine positivistische Darstellung von Daten, die zu 'Schubladendenken' führt, wurde zunehmend abgelehnt und alternative Theorien und Forschungsansätze rückten in den Mittelpunkt. Wurde Sprache zuvor als Instrument zur Darstellung der Realität betrachtet, wurde nun immer deutlicher klar, wie viel Sprache zur Bildung von Realität(en) beiträgt. Für die Geschichtswissenschaft bedeutete dies einen neuen Zugriff auf historische Themen. Dieses neue Geschichtsverständnis stellt die Bedeutung von Fakten derart in Frage, dass Geschichte nicht mehr als gegeben betrachtet werden kann. Der Zugriff auf Vergangenes erfolgt nun vermehrt aus einer gegenwärtigen und auch subjektiven Perspektive, dem modernere Ansätze der Geschichtswissenschaften, wie die Konzepte der Erinnerungsorte oder das des Kollektiven Gedächtnisses (vgl. Kapitel 3.3), gerecht werden wollen.

Wenn man aber nun die wenigen geschichtsbezogenen Kapitel in Lehrwerken betrachtet, wird man feststellen, dass diese nach wie vor Geschichte als Zahlen und Fakten vermitteln, was, wie Langer (2017: 625) am Beispiel des Lehrwerks *Menschen B1.2* zeigt, "zufriedenstellend, aber auch eindimensional und unausgeglichen" ausfallen

kann. Ein wichtiges Stichwort in der Fachdiskussion ist in diesem Zusammenhang die Multiperspektivität. Ein vereinfachtes Geschichtsbild erweckt den Eindruck, dass die Vergangenheit genauso eindimensional war, wie sie dargestellt wird. Dem ist nicht so, was mit Hilfe von mehrperspektivischen Darstellungen vermittelt werden kann. Durch eine derartige Beschäftigung mit Geschichte können Lernende auch den Umgang mit widersprüchlichen und komplexen Situationen für ihre eigene Lebenswelt in der Gegenwart lernen, denn "[d]ie Gegenwart präsentiert sich uns jeden Tag mit all ihren Facetten, sodass man ihrer Komplexität nicht ausweichen [...] kann" (ebd.). Auch Koreik (2010: 1479) beschreibt in Anlehnung an Grabe (2004) einen multiperspektivischen Zugang als Chance, historische und gegenwärtige Auseinandersetzungen von mehreren Seiten zu betrachten und dabei ein Bewusstsein für die Relativität der eigenen Sichtweise zu entwickeln.

Die beschriebenen Aspekte – also ein Bewusstsein für den Deutungscharakter von Geschichte sowie Multiperspektivität – zählt Langer (2017) zu den übergeordneten Lernzielen historischer Themen im DaF-Unterricht. Hinzu kommt das zentrale Lernziel der oben beschriebenen kulturwissenschaftlichen Ansätze, "die Lernerinnen und Lerner zu reflektierten, hinterfragenden Menschen zu erziehen" (ebd.: 634). Der Umgang mit Geschichte im Sprachunterricht stellt Lehrende und Lernende jedoch vor große Herausforderungen, auf die im folgenden Kapitel genauer eingegangen werden soll.

3.2. HERAUSFORDERUNGEN BEI DER VERMITTLUNG HISTORISCHER THEMEN IM DaF-UNTERRICHT

Die genannten Aspekte spiegeln die bedeutende Rolle wider, die historischen Themen im DaF-Unterricht zugeschrieben wird. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass "Sprachunterricht kein Geschichtsunterricht ist" (Koreik 2010: 1482). Geschichte im Sprachunterricht stellt besondere Herausforderungen an Lehrende und die Lehrwerkentwicklung. Wie im vorherigen Kapitel bereits beschrieben, sollte die Beschäftigung mit historischen Themen einen Aktualitätsbezug aufweisen, es sollten mehrere Perspektiven, die eigene sowie fremde Ansichten einbezogen werden, es sollten keine reinen Fakten vermittelt werden und pädagogische Lernziele im Vordergrund stehen. Hinzu kommt die sprachliche Angemessenheit, die bei der Auseinandersetzung mit Geschichte in den Anfängerniveaus berücksichtigt werden muss. Denn es geht im DaF-Unterricht nach wie vor in erster Linie um

Sprachvermittlung. Das heißt, dass auch die Beschäftigung mit historischen Themen dem Ziel der Sprachförderung und dem Erkenntnisgewinn der Lernergruppe dienen sollte. Komplexe geschichtliche Themen können also auch erst dann behandelt werden, wenn das sprachliche Niveau der Lernenden ausreicht (vgl. Koreik 2015: 24 auch Koreik 2012: 4).

Weitere Besonderheiten, die sich insbesondere auf die Lerntraditionen der Lernenden beziehen, sind stark abweichende Vorkenntnisse und Rezeptionen über die deutsche Geschichte. Der Holocaust wird in weiten Teilen der Arabischen Welt zum Beispiel als weniger schreckliche "Jahrhundertkatastrophe" (Koreik 2010: 1479) betrachtet als das im europäischen Kontext der Fall ist. Außerdem ist das Geschichtsverständnis der Lernenden oft nationalstaatlich aus der Perspektive ihres Heimatlandes geprägt sowie medial vermittelt zum Beispiel über Filme, in denen der Unterhaltungswert über der historischen Korrektheit steht. Andere Faktoren, die bei der Vermittlung berücksichtigt werden müssen, sind der Lernort, die Vermittlungssituation (Lernziele und vorgegebene Curricula), die Motivation für den Spracherwerb, die Zusammensetzung der Lernergruppe (bezüglich des Alters, der Nationalität …), die zur Verfügung stehenden Medien und ganz wichtig: die Qualifikation und Motivation der Lehrenden (vgl. Koreik 2015: 17f.). An Lehrkräfte wird somit die Aufgabe herangetragen, Kenntnisse sowohl über die historischen Entwicklungen und Narrative der DACH-Länder zu haben als auch über dominierende Strömungen des geschichtswissenschaftlichen Diskurses zu verfügen, was kaum Teil der Ausbildung ist (vgl. Langer 2017: 635, Koreik 2015: 20). Aus diesem Grund sind Lehrende sehr stark auf Lehrwerke angewiesen, die wiederum, wie bereits gezeigt wurde, sich auch kaum mit historischen Themen befassen und wenn dann nicht in dem Sinne, wie in der Fachdiskussion gefordert wird mit den genannten Lernzielen, sondern eher faktenorientiert und vereinfachend. Damit ist das Fach in Bezug auf Geschichts-vermittlung in einem Dilemma, wenn einerseits gefordert wird, Kenntnisse über die Geschichte der DACH-Länder in den Unterricht zu integrieren, wenn sie sogar als notwendig betrachtet werden, um gegenwärtige Diskurse verstehen zu können, aber gleichzeitig in der Ausbildung junger DaF-Lehrkräfte kaum thematisiert werden und in Lehrwerken fehlen bzw. mangelhaft dargestellt werden. Besonders vor dem Hintergrund, dass DaF-Lernende oft ein großes Interesse an historischen Themen zu haben scheinen (vgl. Ghobeyshi 2000: 634), ist dieser Umstand durchaus kritisch zu betrachten.

Dass Lernende ein bestimmtes Vorwissen mitbringen, welches mitunter – wie schon angesprochen – von der Lerntradition des Heimatlandes oder modernen Medien geprägt ist, stellt dabei eine ganz besondere Herausforderung dar, die viel Feingefühl seitens der Lehrpersonen erfordert. Denn dieses Wissen darf nicht einfach untergraben werden, auch wenn es positivistisch gesichertes Geschichtswissen ist. Es sollte aufgegriffen und erweitert werden, um sich so den Lernenden und den Lernzielen anzunähern. Sonst besteht die Gefahr, dass die Prägung der Lernenden durch Schulbildung, Medien und Elternhaus "das Übertragen der neu erworbenen Deutungskompetenzen auf bereits bekannte geschichtliche Ereignisse verhindert" (Langer 2017: 635, auch Fornoff 2015).

Als besonders geeignet hat sich in den vergangenen Jahrzehnten das Konzept der Erinnerungsorte herausgestellt, da dieses einen subjektiven und pluralen Zugang aus der Gegenwartsperspektive auf einen historischen Gegenstand zulässt, ohne dabei zu wissenschaftlich oder unsensibel vorzugehen. Aus diesem Grund wurde es auch für diese Arbeit gewählt. Im Anschluss wird sich dem Konzept zunächst aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive genähert, bevor der Forschungsstand zum Konzept der Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache dargestellt wird.

3.3. KOLLEKTIVES GEDÄCHTNIS, KULTURELLES GEDÄCHTNIS UND ERINNERUNGSORTE

Das Konzept der Erinnerungsorte, welches im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, ist eng verbunden mit der Idee eines kollektiven Gedächtnisses, weshalb zunächst auf dieses eingegangen werden soll.

Die Idee, dass Erinnerungen nicht (nur) individuell sind, sondern von einem sozialen Rahmen geprägt sind, geht auf Maurice Halbwachs zurück, der diese These bereits Mitte der 1920er Jahre aufstellte. Seitdem haben zahlreiche Studien gezeigt, dass unsere Erinnerungen sich tatsächlich mit Erzählungen anderer oder dem Narrativ der Gesellschaft, in der wir leben, vermischen (vgl. Erll 2017). Eine größere Gruppe von Menschen – eine Familie, eine soziale Schicht, eine Generation, mitunter auch eine ganze Nation – kann ein kollektives Gedächtnis entwickeln. Halbwachs ist dabei davon ausgegangen, dass es eine Vergangenheit als solche, als Gegenstand einer möglichst objektiven Geschichtswissenschaft, gar nicht gibt, sondern stets das Produkt der Gegenwart ist, "die sie aus ihren jeweiligen Sinnbedürfnissen heraus [...] rekonstruiert"

(J. Assmann 2005: 68f.). Ebenso geht er davon aus, dass das Individuum nie allein, sondern immer Teil einer sozialen Umwelt, einer Gesellschaft ist und diese gewissermaßen auch in sich trägt, in Form von Sprache, Bewusstsein und auch Gedächtnis. Damit bezieht sich Halbwachs auf die Idee der *représentations collectives* von Émile Durkheim und wendet diese auf das Gedächtnis an. "Der sich erinnernde Mensch ist niemals allein" schreibt Assmann (ebd.: 70) und weiter:

> Erinnerungen bauen sich nur im Zuge der Kommunikation mit anderen in uns auf. Zwar sind wir die Träger unserer Erinnerungen, aber Form, Kohärenz und weitgehend auch Inhalte dieser Erinnerungen sind sozial vermit-telt und gehören ebenso sehr wie uns zugleich auch den Gruppen, in denen wir leben und kommunizieren. Indem wir uns erinnern, bringen wir Struktur in unse-re Innenwelt, und diese Struktur ist ein soziales Phänomen. (ebd.)

Diese Gruppen bilden den eingangs erwähnten sozialen Rahmen (*cadres sociaux* bei Halbwachs im französischen Original). Die Annahme von Erinnerung als sozial konstituiertes Konstrukt im individuellen Gedächtnis blieb nicht unkritisiert. Halbwachs erntete insbesondere von seinem Kollegen Marc Bloch heftige Kritik, dass sein Ansatz eine "unzulässige Kollektivierung individualpsychologischer Phänomene" (Erll 2011: 16) darstellt. Während seiner Forschungsarbeiten kommt Halbwachs jedoch zu dem Schluss, dass der Rückgriff auf die *cadres sociaux* "unabdingbare Voraussetzung für jede individuelle Erinnerung ist" (ebd.: 17). Ohne den sozialen Rahmen könnten wir vergangene Ereignisse gar nicht verorten, deuten und erinnern. Solange sich das Individuum also in diesem sozialen Rahmen aufhält, bleiben die Erinnerungen des kollektiven Gedächtnisses lebendig. Verändert sich dieser Rahmen oder tritt man aus diesem aus, verblassen die Erinnerungen (vgl. J. Assmann 2005: 70).

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, einen Schritt zurückzugehen und etwas genauer auf die Begriffe *Gedächtnis* und *Erinnerung* zu schauen. Das Gedächtnis – und zwar sowohl das individuelle, autobiografische wie auch ein kollektives Gedächtnis – ist zunächst einmal ein System, mit dessen Hilfe Informationen jeglicher Art aufgenommen, aufbewahrt und abgerufen werden können. Erinnerung meint den Abrufprozess dieser Informationen. Dem Gedächtnis kommt eine bedeutende Rolle zu, da es die menschliche Existenz zu einer Einheit zusammenfügt. Könnten wir diese Informationen nicht speichern (Gedächtnis) und sie wieder abrufen (erinnern), würde das Wissen über uns selbst und über die Welt in Einzelteile zerfallen, aus denen wir keinen Sinn mehr erschließen könnten. Gedächtnis und Erinnerung sind also elementar

wichtig, um die Welt, die uns umgibt, mit Sinn zu füllen (vgl. Gudehus et al. 2010: VII).

Während um 1900 zunächst vor allem die Biologie versucht hat, die Funktionsweise des Gedächtnisses zu untersuchen, waren es Maurice Halbwachs sowie Aby Warburg, die die Weitergabe kollektiven Wissens in den Bereich der Kultur verlagerten. Dieses Konzept wird in den 1980er Jahren von Jan und Aleida Assmann aufgegriffen und weiterentwickelt. Dabei prägt insbesondere Jan Assmann (1988: 9f.) den Begriff des kulturellen Gedächtnisses, welches in Abgrenzung zum kommunikativen Gedächtnis steht. Beide bilden seiner Meinung nach das kollektive Gedächtnis, wobei er das kommunikative Gedächtnis mit dem kollektiven Gedächtnis im Halbwachs'schen Sinne gleichsetzt und dieses um das kulturelle Gedächtnis ergänzt. Alle Gedächtnisformen meinen – wie bereits beschrieben – geteiltes Wissen einer Gruppe. Die Unterscheidung könnte man als ein kurzfristigeres und ein langfristigeres Gedächtnis beschreiben.

Das kommunikative Gedächtnis bezieht sich dabei auf die Alltagskommunikation. Es meint Wissen, mit dem alltägliche Kommunikationssituationen geregelt werden. Laut J. Assmann (ebd.: 10) ist es geprägt von "Unspezialisiertheit, Rollenreziprozität, thematische[r] Unfestgelegtheit und Unorganisiertheit". Geht man davon aus, dass Erinnerung nicht nur das bloße Abrufen von einem Ereignis ist, sondern stark von dem (gegenwärtigen) Kontext abhängig ist, von dem aus erinnert wird (vgl. Echterhoff 2010: 102), liegt nahe, dass die jeweilige soziale Situation am Erinnerungsprozess beteiligt ist und diese mitformt. So entsteht im Individuum ein Gedächtnis, das – wie Halbwachs bereits gezeigt hat – zum einen sozial vermittelt und zum anderen gruppenbezogen ist:

> Jedes individuelle Gedächtnis konstituiert sich in der Kommuni-kation mit anderen. Diese anderen sind aber keine beliebige Menge, sondern Gruppen, die ein Bild oder einen Begriff von sich selbst, d. h. ihrer Einheit und Eigenart haben und dies auf ein Bewußtsein gemeinsamer Vergangenheit stützen. (J. Assmann 1988: 10)

Diese Gruppen sind zum Beispiel Familien, Nachbarschaften, Berufsgruppen, Parteien usw. bis zur Nation. Dabei ist jede Person in mehrere solcher Gruppen eingebunden und nimmt daher an mehreren kommunikativen bzw. kollektiven Gedächtnissen teil. Das wichtigste Merkmal im Vergleich zum kulturellen Gedächtnis ist der begrenzte zeitliche Rahmen von 80-100 Jahren bzw. 3 Generationen, in dem das Wissen des kommunikativen Gedächtnisses gültig ist.

Länger zurückreichende Informationen zählt J. Assmann zum kulturellen Gedächtnis. Diese Form des Gedächtnisses hat Halbwachs nicht einfach ignoriert.

Seiner Ansicht nach erinnern wir dieses Wissen nicht mehr, sondern müssen es lernen. Es gehört deshalb nicht mehr zum Gedächtnis, sondern zur Geschichte (vgl. J. Assmann 2005: 75). Jan Assmann argumentiert, dass dieses Wissen, dass Halbwachs zur Geschichte zählt, die gleichen Merkmale besitzt wie das alltagsbezogene Wissen – es ist ebenso gruppenbezogen und identitätsbildend – und somit auch ein Gedächtnis bildet. Im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis ist das kulturelle Gedächtnis jedoch von seiner Alltagsferne geprägt. Sein Zeithorizont ist weiter als der des kommunikativen Gedächtnisses und ist nicht an die Gegenwart als Fixpunkt gebunden. Das kulturelle Gedächtnis betrifft Ereignisse aus der Vergangenheit, deren Erinnerung weit stärker institutionalisiert ist. Als Beispiele können die Feste der religiösen Kalender genannt werden, deren Begehung stark ritualisiert ist. In derartigen Ritualen kristallisiert sich jahrhundertealte kollektive Erfahrung, deren Sinngehalt Mitglieder der entsprechenden Gruppe trotzdem sofort wieder erschließen können und verstehen, worum es geht. Ein Mittel zur Aufrechterhaltung des kulturellen Gedächtnisses sind kulturelle Objektivationen. Dieser Begriff geht auf Aby Warburg zurück, der darunter neben Kunstwerken zum Beispiel auch Plakate und Briefmarken versteht (vgl. J. Assmann 1988: 12).

Das kulturelle Gedächtnis nach J. Assmann hat sechs maßgebliche Merkmale, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll, da sie einige Merkmale mit Erinnerungsorten teilen. Das erste Merkmal ist die *Identitätskonkretheit* bzw. *Gruppenbezogenheit*. Das Kulturelle stellt den Wissensvorrat einer Gruppe dar, aus dem sie "ein Bewußtsein ihrer Einheit und Eigenart bezieht" (ebd.: 13). Es dient zur Identifikation des Eigenen gegenüber eines Fremden. Das zweite Merkmal ist der *rekonstruktive Charakter* des kulturellen Gedächtnisses. Es konstruiert sein Wissen über die Vergangenheit stets im Bezug zu einer gegenwärtigen Situation. Das kulturelle Gedächtnis besteht nach J. Assmann aus zwei Modi: Es dient uns einerseits im Modus eines Archivs angesammelter Bilder, Texte und Ähnlichem und andererseits im Modus der Aktualität, "als der von einer jeweiligen Gegenwart aus aktualisierte und perspektivierte Bestand an objektivem Sinn" (ebd.). Das dritte Merkmal ist die *Geformtheit* und meint die Objektivationen des kulturellen Gedächtnisses. Dies ist die Voraussetzung für die "Vererbbarkeit" dieses Wissensbestandes im Sinne einer sozialisierten Vererbung. Damit verbunden sind die letzten beiden Merkmale: *Organisiertheit* und *Verbindlichkeit*. Unter Organisiertheit versteht J. Assmann die institutionelle Absicherung von Kommunikation, durch beispielsweise

Zeremonialisierung und die Spezialisierung der Träger des kulturellen Gedächtnisses. Verbindlichkeit bezieht sich in erster Linie auf das normative Selbstbild einer Gruppe und einem bestimmten Wertekanon sowie Priorisierungen, die den kulturellen Wissensvorrat und seinen Symbolgehalt strukturiert. Das letzte Merkmal ist die *Reflexivität*. Das kulturelle Gedächtnis ist in dreifacher Weise reflexiv: es spiegelt die gängige Praxis in Form von Sprichwörtern wieder, es ist selbstreflexiv, indem es Bezug auf sich selbst nimmt und es reflektiert sein Selbstbild immer wieder aufs Neue. In diesen vier letzten Merkmalen unterscheidet sich das kulturelle Gedächtnis am meisten vom kommunikativen Gedächtnis, das durch seine Unorganisiertheit und Unspezialisiertheit gekennzeichnet ist. Vereinfacht heißt das, dass der ständige Rückbezug auf Vergangenes mit Hilfe der genannten Merkmale durch Medien oder andere Träger erforderlich ist, um Informationen im Gedächtnis der Mitglieder einer Gruppe zu verankern und das kulturelle Gedächtnis zu stabilisieren.

Als Überblick über die verschiedenen Gedächtnistypen soll die folgende Darstellung dienen, da die Verwendung insbesondere der Begriffe kollektives und kulturelles Gedächtnis in der Literatur nicht immer einheitlich zu sein scheint und durch die Differenzierung des Halbwachs'schen Begriffes des kollektiven Gedächtnisses durch J. Assmann Verwirrungspotiential besteht. Auch Levy (2010: 93) kritisiert, dass der Begriff des kulturellen Gedächtnisses "eher ungenau" bleibt bzw. mit dem Begriff des kollektiven Gedächtnisses synonym gebraucht wird. Als Grundlage der Übersicht dient eine tabellarische Darstellung J. Assmanns (1992: 56), die mit einigen Informationen ergänzt wird (mit * markiert).

	kommunikatives Gedächtnis	kulturelles Gedächtnis
Inhalt	Geschichtserfahrungen im Rahmen individueller Biografien	mythische Urgeschichte, Ereignisse in einer absoluten Vergangenheit
Formen	informell, wenig geformt, naturwüchsig, entsteht durch Interaktion, Alltagsbezug	gestiftet, hoher Grad an Geformtheit, zeremonielle Kommunikation, Feste, Alltagsferne*
Merkmale*	Unspezialisiertheit, Reziprozität, thematische Unfestgelegtheit, Unorganisiertheit, Ungeformtheit, Beliebigkeit	Identitätskonkretheit / Gruppenbezogenheit, Rekonstruktivität, Geformtheit, Organisiertheit, Verbindlichkeit, Reflexivität
Medien	lebendige Erinnerungen in organischen Gedächtnissen, Erfahrungen und Hörensagen; mit zunehmender Medialisierung, vermehrt auch Bilder (vgl. Koreik, Roche	feste Objektivationen, traditionelle symbolische Kodierung/ Inszenierung in Wort, Bild usw.

	2014: 17)	
Zeitstruktur	80-100 Jahre, mit der Gegenwart mitwandernder Zeithorizont von 3-4 Generationen → instabil! verblassen nach dieser Zeit[21]	absolute Vergangenheit, Fixpunkte
Träger	unspezifisch, die Mitglieder einer Gruppe (z.B. Familie/Nation) (vgl. dazu auch Moller 2010)	spezialisierte Traditionsträger → d.h. es überlebt seine Träger
Bezug zu Halbwachs*	das, was bei Halbwachs das kollektive Gedächtnis ist, Erinnerung/ memoire	das, was Halbwachs als Geschichte/ histoire bezeichnet, wird nicht mehr erinnert, muss gelernt werden
Gemeinsam-keiten*	- Bildung einer kollektiven Identität in Abgrenzung zu etwas anderem - Gruppenbezogenheit - Rekonstruierbarkeit - nötig zur Sinnerschließung von Aussagen	

Tabelle 1: Unterscheidung kommunikatives und kulturelles Gedächtnis nach J. Assmann (1992: 56)

An die Idee eines kulturellen Gedächtnisses anknüpfend entwickelte der französische Historiker Pierre Nora in den 1980er Jahren das Konzept der Erinnerungsorte als Kristallisationspunkte des kulturellen Gedächtnisses einer Gruppe, oft mit einem regionalen bzw. nationalen Bezug. Die vielen Veröffentlichungen über Erinnerungsorte der letzten Jahre machen deutlich, wie beliebt das Konzept ist[22].

Unter einem Erinnerungsort – einem *lieu de mémoire* im französischen Original – versteht Nora einen Kristallisationspunkt, in dem die identitätsstiftende Bedeutung für eine Gruppe oder Entität (Nora geht es insbesondere um französische Erinnerungsorte) besonders zum Ausdruck kommt. Siebeck (2017: 5) übersetzt Noras Definition der *lieux de mémoire* als "jederart bedeutsame Entität, ob materiell oder immateriell [...], welche durch menschlichen Willen oder das Werk der Zeit zu einem symbolischen Element innerhalb des kommemorativen Erbes einer wie auch immer gearteten Gemeinschaft geworden ist". Der Wortteil 'Ort' ist dabei, wie in der Definition bereits anklingt, nicht als räumlich geografischer Ort zu verstehen, sondern als *Topos*[23]. Gemeint sind damit

[21] Koreik/Roche (2014: 16f.) machen anhand des Beispiels von in Japan aufgestellten Steinen, die vor Tsunamis warnen und bis zu 600 Jahre alt sind, deutlich, dass die Erinnerung an Katastrophen nach drei Generationen verblasst.

[22] Zu deutschen Erinnerungsorten vgl. François und Schulze (2001), zu österreichischen Erinnerungsorte Brix et al. (2004), zu schweizer Erinnerungsorten Kreis (2010), zu Erinnerungsorten der DDR Sabrow (2009) und europäischen Erinnerungsorten Boer et al. (2012), um hier nur einige zu nennen. Daneben gibt es zahlreiche Ausgaben zu Erinnerungsorten der einzelnen Bundesländer bzw. zu bestimmten Epochen (vgl. etwa Zimmerer 2013).

[23] Das griechische Wort *tópos* meint in der antiken Rhetorik gewissermaßen den "Fundort" für ein Argument, kann aber auch für das Argument selbst verwendet werden (vgl. Bußmann 2008: 745). Andere führen es auf das lateinische *loci* zurück, das einer antiken Mnemotechnik entstammt und reale wie auch imaginäre Orte meint (vgl. Erll 2011:25; Fornoff 2016: 46).

“diskursive Chiffren” (ebd.: 3), von denen angenommen wird, dass sie zu einem bestimmten Zeitpunkt eine identitätsbildende Rolle spielten. Als symbolische Elemente bzw. diskursive Chiffren ähnelt die Definition von Erinnerungsorten den Konzepten symbolischer und diskursiver Kompetenz, deren Bedeutung im Kontext der Fremdsprachenlehre bereits herausgearbeitet wurde (vgl. Kapitel 2.3.4 und 2.3.5).

Konkret können Erinnerungsorte neben geografischen Orten aller Art (also Denkmäler, Städte, Landschaften usw., z.B. Dresden) historische Daten (z.B. der 9. November), Begriffe und Slogans (z.B. “Wir sind das Volk”), Gegenstände (z.B. das Schweizer Taschenmesser, vgl. Badstübner-Kizik 2015), Feste und Rituale (z.B. Weihnachten und Advent), Personen (z.B. Willy Brandt,) oder mystische Figuren (z.B. Dede Korkut, vgl. Wagner 2008) sowie Geschichten (z.B. Grimms Märchen,) und historische Ereignisse bzw. Bewegungen (z.B. die 68er-Bewegung) sein (soweit nicht anders angegeben entstammen die Beispiele aus François/Schulze 2001). Dabei ist das tatsächliche historische Ereignis weniger von Interesse, sondern dessen Rezeption und Konstruktion zu einer bestimmten Zeit bzw. aus der Perspektive der Gegenwart. Noras Ziel war eine Geschichtsschreibung ‘zweiten Grades’, “nicht die Vergangenheit, wie sie eigentlich gewesen ist, sondern ihre ständige Wiederverwendung, ihren Gebrauch und Missbrauch sowie ihren Bedeutungsgehalt für die aufeinanderfolgenden Gegenwarten” (Siebeck 2017: 5) stehen im Mittelpunkt. Die Verwendung des Begriffes Erinnerung bzw. *mémoire* im Gegensatz zu Geschichte bzw. *histoire* verdeutlicht das Forschungsinteresse Noras. Die Unterscheidung bringt er in folgendem Zitat zum Ausdruck:

> Memory and history, far from being synonymous, appear now to be in fundamental opposition. Memory is life, borne by living societies founded in its name. It remains in permanent evolution, open to the dialectic of remembering and forgetting, unconscious of its successive deformations, vulnerable to manipulation and appropriation, susceptible to being long dormant and periodically revived. History, on the other hand, is the reconstruction, always problematic and incomplete, of what is no longer. Memory is a perpetually actual phenomenon, a bond tying us to the eternal present; history is a representation of the past. (Nora 1989: 8)[24]

Die Relevanz von Erinnerungsorten erklärt Nora so, dass die Erinnerung in etwas verkörpert sein muss. “There are *lieux de mémoire*, sites of memory, because there are

[24] Diese strikte Trennung von Geschichte und Gedächtnis kritisiert Erll (2011: 27), wenn sie sagt, dass “die völlige Ausblendung der memorialen Funktion der Geschichtsschreibung [bei Nora] angesichts der schon in den 1970er Jahren einsetzenden Diskussion um Konstrukthaftigkeit, Perspektivität und Standortgebundenheit der Historiographie befremdlich [erscheint].”

no longer *milieux de mémoire*, real environments of memory." (ebd.: 7)[25] Ähnlich argumentiert auch A. Assmann (2008), wenn sie sagt, dass diese Gruppen, wie eine Nation, kein eigenes Gedächtnis haben. Sie brauchen Erinnerungsorte – sie nennt Metrostationen und öffentliche Plätze als Beispiele – um sich erinnern zu können und um im kollektiven Gedächtnis verankert zu sein: "Institutionen und Körperschaften [...] 'haben' kein Gedächtnis, sie 'machen' sich eines und bedienen sich dafür memorialer Zeichen und Symbole [...]" (ebd.). Erinnerungsorte fungieren dabei wie eine Art "Platzhalter für das nicht mehr vorhandene, natürliche kollektive Gedächtnis." (Erll 2011: 26)

Das wichtigste Ziel des kollektiven Gedächtnisses wie auch der Erinnerungsorte ist – wie bereits angesprochen – die Etablierung einer gemeinsamen (nationalen) Identität. In diesem Aspekt liegt jedoch auch einer der größten Kontroversen des Konzeptes der *lieux de mémoire*. Nora klärt nicht, worum es ihm eigentlich in seinem Konzept geht. Geht es um eine "kritisch-reflexive Historisierung nationaler Traditionsbestände oder um deren semantische Fixierung und Kanonisierung in identitätsstiftender Absicht?" fragt Siebeck (2017: 6). Einerseits spricht Nora vom konstruktiven und nicht-essentialistischen Charakter einer Nation, andererseits nutzt er Kollektivsubjekte wie 'die Franzosen' oder 'wir' und drückt dadurch Zugehörigkeit zu einer Gruppe bzw. Nation aus, setzt die nationale Gemeinschaft sogar voraus, denn die Gruppe, deren Erinnerungsorte betrachtet werden sollen, muss ja zuvor definiert werden. Viele Titel über Erinnerungsorte beziehen sich auch auf eine Nation.

Koreik und Roche (2014) machen auf einen weiteren Aspekt aufmerksam, nämlich dass das Nora'sche Konzept mitunter nicht ohne weiteres auf andere Nationen übertragbar ist. In Anlehnung an Wehler (2003) argumentieren sie, dass eine Adaption der französischen Erinnerungsorte auf deutsche von daher schwierig ist, da die deutsche Geschichte im Gegensatz zur französischen weniger linear, sondern geprägt ist von tiefen Brüchen. Als Beispiele werden hier "der lange fehlende Nationalstaat, der

[25] An anderer Stelle heißt es: "Nur deshalb spricht man so viel vom Gedächtnis, weil es keines mehr gibt" (vgl. Nora 1998: 11 zit. in Erll 2011: 25), was auch darauf hindeutet, warum der Gedächtnisdiskurs gerade seit den 1990er Jahren an Popularität gewann. Erll (2011: 3f.) nennt dafür eine Reihe von Gründen: Einerseits schwindet die Generation, die den Holocaust und den Zweiten Weltkrieg miterlebt hat. Andererseits wurde mit dem Ende des Kalten Krieges die binäre Struktur zwischen Ost und West aufgebrochen und es traten vielfältige nationale Gedächtnisse hervor. Hinzu kommen die zahlreichen Entwicklungen in Bezug auf Medientechnologien und deren Wirkung. Zuletzt nennt sie das Umdenken in den Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Fächern seit den *cultural turns* weg von einer linearen Geschichtsschreibung zu einem "Interesse an Geschichte mit den Einsichten der postmodernen Theoriebildung, [die] fragt, wie soziale Gruppen Vergangenheiten durch Signifikationsprozesse immer wieder aufs Neue erzeugen" (ebd.: 4).

Zivilisationsbruch und die Existenz zweier deutscher Staaten nach 1945" (ebd.: 12) genannt. Eine besondere Bedeutung kommt auch dem Erinnerungsdiskurs in den neugegründeten Staaten auf dem Balkan zu. Mit Verweis auf Kuljić (2009) wird die neue Geschichtsschreibung dieser Staaten diskutiert. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Geschichte 'zweiten Grades', so löblich sie in anderen Kontexten auch angenommen sein möge, bei der Betrachtung der relativ jungen Balkanstaaten "mehr als zweitrangig [wird], weil es eine distanzierte, wissenschaftlich und auch öffentlich akzeptierte Geschichtsschreibung 'ersten Grades' nicht gibt und eventuell [...] auch nicht gefördert wird" (Koreik/Roche 2014: 14). Die Nutzung von (hier überwiegend materiellen) Erinnerungsorten dient dann einer sehr gezielten Identitätsbildung mit dem Ziel einer nationalen Einheit.

Der identitätsstiftende Charakter ist dem Konzept trotz aller kritischer Auseinandersetzung inhärent. Das Konzept gibt aber auch eine Lösung für sein eigenes Problem: Die Beschäftigung mit Erinnerungsorten reflektiert und stellt sie in Frage. So können sowohl Konstruktionsprozesse sichtbar als auch die Identitätsbildung einer Nation in Frage gestellt werden. Betrachtet man aber Erinnerungsorte außerhalb der Staatsgrenzen der untersuchten Nation – wie in dieser Arbeit –, wird dieser Aspekt noch einmal deutlicher hinterfragt. Es ist doch stark zu bezweifeln, dass die Mehrheit in Deutschland lebender Menschen die hier ausgewählten Erinnerungsorte in Istanbul überhaupt kennt, geschweige denn sie in irgendeiner Weise für sie identitätsstiftend sind. Auf die Besonderheiten des Konzepts im Rahmen der Fremdsprachendidaktik wird im nächsten Kapitel genauer eingegangen.

Ein wichtiger Punkt ist an dieser Stelle noch zu erwähnen: Die Beschäftigung mit Erinnerungsorten ist niemals objektiv und das ist auch nicht Ziel des Konzeptes. Es handelt sich dabei immer um Konstruktionen der forschenden Person, "um ein heuristisches Modell, das einem bestimmten Erkenntnisinteresse dient" (ebd.: 4).

Was hat das nun mit dem Fach DaF zu tun? Wenn Gedächtnis und Erinnerung von einem sozialen Rahmen geprägt sind und diese verblassen, wenn sich der Rahmen ändert oder man aus dem Rahmen austritt, so heißt das im Umkehrschluss, dass neue Erinnerungen hinzukommen können, wenn man einen neuen sozialen Rahmen betritt (z.B. im Kontext von Migration) oder beim Erwerb einer Fremdsprache. Das kollektive Gedächtnis scheint eine ähnliche Funktion und Wirkungsweise zu haben, wie die in Kapitel 2.3.4 beschriebenen (kulturellen) Deutungsmuster. Beide Ansätze beschreiben einen von einer größeren Gruppe geteilten Wissensvorrat mit dem Ziel, die Welt und

sprachliche Äußerungen richtig verstehen und einordnen zu können. Im folgenden Kapitel wird daher versucht, die Konzepte voneinander abzugrenzen und die Rezeption des Konzepts der Erinnerungsorte im Fach DaF darzulegen.

3.4. DAS KONZEPT DER ERINNERUNGSORTE IM FACH DaF

Auch im Fach DaF erfreut sich das Konzept der Erinnerungsorte seit einigen Jahren großer Beliebtheit. Das 2007 erschienene Lehrwerk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt/Schmidt) wird in der Fachdiskussion häufig als "Initialzündung" (Fornoff 2021: 327) für diesen "Erinnerungsboom" angeführt (vgl. etwa Koreik 2010: 1481, Badstübner-Kizik/Hille 2015: 7) und sogar als "Paradigmenwechsel in der Behandlung historischer Gegenstände im landeskundlichen Unterricht" (Altmayer 2009: 195) bezeichnet. Dabei wollten die 15 Autorinnen und Autoren sowie die Herausgeberinnen, alle ehemalige DAAD-Lektoren und Lektorinnen mit entsprechender Unterrichtserfahrung, lediglich auf den Mangel an geeignetem Material zur Behandlung historischer Themen im Landeskundeunterricht reagieren, das über die Präsentation von Fakten, Daten und Biografien hinausgeht (vgl. Schmidt/Schmidt 2007a: 5). Die Autorinnen legen bei der Didaktisierung von 13 Erinnerungsorten besonderen Wert auf eine Vielfalt an präsentierten Medien und zum Teil kontroversen Perspektiven, um so den Lernenden den konstruktiven und interpretativen Charakter von Geschichte Nahe zu bringen (ebd.: 6f.). Die Auswahl von ausschließlich materiellen Erinnerungsorten wird einerseits zwar als "bedauerlich", andererseits aber auch als "gut nachvollziehbar" bewertet (Altmayer 2009: 194). Die Autorinnen des Lehrwerks begründen die Entscheidung, sich auf materielle Orte zu konzentrieren, damit, dass auf diese Weise Geschichte "(an)fassbar" (Schmidt; Schmidt 2007a: 6) wird. Zudem seien zumindest einige Orte den Lernenden bereits bekannt, d.h. man kann an vorhandenes Wissen oder Wertungen anknüpfen. Das Lehrwerk behandelt Orte innerhalb Deutschlands. Schaut man darüber hinaus auf deutsche Erinnerungsorte, rückt der Aspekt der Fassbarkeit oder der tatsächlichen Anfassbarkeit noch stärker in den Fokus. Nicht nur Geschichte, sondern der kulturelle Bestand einer Sprechergemeinschaft kann auf diese Weise begreifbar werden. Aus diesem Grund wurden auch in dieser Arbeit fünf materielle Erinnerungsorte in Istanbul ausgewählt, auf die in Kapitel 4 genauer eingegangen wird.

Trotz des einen oder anderen Kritikpunktes ist das Lehrwerk eine erste wichtige Sammlung inklusive Didaktisierungsvorschlägen von Erinnerungsorten und hat gezeigt, welches Potenzial das Nora'sche Konzept für das Fach DaF hat. Das bestätigt auch Koreik (2010: 1482), wenn er sagt, dass die "Kategorien Erinnerung und kollektives Gedächtnis" von zunehmend größerer Bedeutung sind, da "die Näherung an die Menschen im Zielsprachenland das vorrangige Ziel sein muss – und diese sind geprägt durch ihr Geschichtsbewusstsein." Im Zusammenhang mit Erinnerungsorten wird häufig auf die bereits erwähnten ABCD-Thesen Bezug genommen, in denen explizit die Auseinandersetzung mit Geschichte und ihrer Wirkung auf die Gegenwart und Zukunft sowie unterschiedliche Perspektiven zur Bewertung dieser im DaF-Unterricht gefordert werden (vgl. ABCD-Thesen 1990: 17, Kapitel 3.1). Fornoff (2021: 328) macht deutlich, dass sich der Ansatz der Erinnerungsorte für dieses Ziel besonders eignet, "denn ähnlich wie die Landeskunde betrachtet er die Vergangenheit nicht primär um ihrer selbst Willen, sondern im Hinblick auf ihre Erklärungskraft für die gegenwärtige Kultur und Gesellschaft."

Das Potenzial des Ansatzes wird auch an der Vielzahl von Artikeln deutlich, die in den letzten Jahres veröffentlicht wurden, allen voran zwei Sammelbände: der Band *Erinnerung und Erinnerungskulturen*, 2014 herausgegeben von Jörg Roche und Jürgen Röhling sowie der Band *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext* 2015 von Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille herausgebracht. Im Einführungskapitel des ersten Bandes beschreiben Koreik und Roche (2014: 14) den Ansatz besonders durch ihren persönlich-subjektiven Zugang sowie ihre thematische Vielfalt als besonders geeignet für die kommunikativen Ansprüche des Fremdsprachenunterricht. Dennoch sei Vorsicht geboten, da die auf Nationen ausgerichtete Betrachtung von Erinnerungsorten schnell zu vereinfachten Erklärungen führen kann, in denen die Menschen innerhalb einer Nation als homogene Einheit präsentiert werden, was nach den aktuellen Ansätzen in DaF und den Kulturwissenschaften nicht mehr zeitgemäß ist – wie in Kapitel 2.3.3 und 2.3.4 bereits herausgearbeitet wurde. Aus diesem Grund müssen "[t]heoretische wie auch unterrichtspraktische Umsetzungen des Ansatzes [...] eingebettet werden in bisherige Überlegungen innerhalb des Faches und angrenzenden Fächern." (ebd.: 19) An theoretische Auseinandersetzungen mit der Vermittlung von Kultur anschließend sehen die Autoren folgende Auswirkungen auf die Behandlung von Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht:

> Als kollektive Konstruktionen und individuelle Rekonstruktionen bieten Erinnerungsorte einen fruchtbaren Ansatz für die Sensibilisierung für den Konstruktionscharakter von Kulturen und die perspektivische Auseinandersetzung damit. (ebd.: 21f.)

Mit Hilfe von Erinnerungsorten können diese (Re)Konstruktionen von Kulturen zugänglich und reflektierbar, man könnte auch sagen, *lernbar* gemacht werden. Durch ihre konkrete Form bieten sie Lernenden einen besonders anschaulichen und nachvollziehbaren Zugang zum jeweiligen Thema.

Langer (2017: 633) sieht das Potential von Erinnerungsorten vor allem in der Vermittlung von diversen Kompetenzen, die sich moderne Landeskundeansätze zum Ziel gesetzt haben: Der dem Begriff inhärenten Gegenwartsbezug, eine durch kritische Mediennutzung allgemeine Quellenkompetenz und die Arbeit an Multiperspektivität und Deutungsmöglichkeiten, was zu Ambiguitätstoleranz führt, die Kramsch, wie in Kapitel 2.3.5 aufgezeigt wurde, als wichtiges Lernziel im Fremdsprachenunterricht betrachtet. Dobstadt (2015a: 294) macht darauf aufmerksam, dass Ambiguität bei Erinnerungsorten der Normalfall ist, dass sie "per definitionem Gegenstand von Deutungskonflikten, widersprüchlichen Zuschreibungen und Umdeutungen" sind. Diese mache das Konzept der Erinnerungsorte für einen Fremdsprachenunterricht "attraktiv", der die Lernenden "zur kritischen, reflektierten und kreativen Teilnahme an den Sinnbildungsprozessen befähigen will." (ebd.) Ein weiterer nennenswerter Aspekt, den Dobstadt in seinem Artikel zu den Berliner und Leipziger Projekten eines Freiheits- und Einheitsdenkmals aufwirft, ist die These, dass Erinnerungsorte ein großes Potenzial haben, ihnen dieses jedoch nicht inhärent ist, sondern vom Verständnis des Erinnerungsorte-Konzeptes einerseits und von der "konkreten Perspektivierung im Lehr-/Lernzusammenhang" (ebd.: 295) andererseits abhängt. Am Ende seines Artikels plädiert Dobstadt (ebd.: 309) für eine weitere Konkretisierung des Konzeptes, eine genauere theoretische Fundierung und den Anschluss an die neueren Ansätze der Fremdsprachendidaktik "und ihren Schlüsselbegriffen Diskurs/Diskurskompetenz, Deutung/Deutungsmuster, Literarizität, symbolic competence und 'symbolic power'". Denn neben seiner Anschlussfähigkeit an die genannten Ansätze bietet das Konzept auch eine "enorm flexible Anwendungs- und Umsetzungsperspektive" (ebd.).

Den wohl wichtigsten Beitrag zur Verankerung des Erinnerungsorte-Konzeptes innerhalb der DaF-Kulturstudien hat Fornoff (2016) mit seiner Habilitationsschrift über *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung* geleistet. Dabei soll an dieser Stelle besonderer Fokus auf den Anschluss an Altmayers Konzept kultureller

Deutungsmuster gelegt werden, da dieses nach Fornoff (2016: 103) der "bei weitem elaborierteste und konziseste" Theorieentwurf einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde im Rahmen des Faches DaF darstellt. Tatsächlich ist schon auf den ersten Blick nicht zu übersehen, dass es sich bei beiden Konzepten um einen von einer sozialen Gruppe geteilten Wissensvorrat handelt. Was haben sie also gemeinsam und worin unterscheiden sie sich? Fornoff beginnt seine Ausführungen in Anlehnung an wissenssoziologische bzw. sozialkonstruktivistische Prämissen, wonach soziales Zusammenleben dadurch funktioniert, dass die Mitglieder einer Gruppe bestimmte Deutungen teilen. Alfred Schütz nennt diese wegweisend bereits 1932 "Deutungsschema" (vgl. ebd.: 104), Altmayer hat diese Idee, wie zuvor in Kapitel 2.3.4 beschrieben, weiterentwickelt und unter dem Begriff 'kulturelle Deutungsmuster' für den Kontext DaF fruchtbar gemacht. Zunächst erscheint es sinnvoll, die Verbindung zwischen Deutungsmustern und Gedächtnis herzustellen: Deutungsmuster geben der unstrukturierten Welt um uns herum einen Sinn. Diese müssen aber irgendwo gespeichert und abrufbar sein und das sind sie in unserem Gedächtnis. "[D]ie Gedächtnisleistung des Individuums [ist] unverzichtbar; ohne sie wäre der – meist unterhalb der Bewusstseinsschwelle verlaufende – Rekurs auf Deutungsmuster nicht möglich" (ebd.: 108). Deutungsmuster sind also Teil des individuellen Gedächtnisses und werden mit Hilfe von Erinnerungsprozessen aktiviert. Interessant ist außerdem das Verhältnis von Gedächtnis und Wissen. Wie Fornoff (ebd.: 110f.) herausgearbeitet hat, werden diese beiden Begriffe bei J. Assmanns Konzept eines kulturellen Gedächtnisses beinahe gleichgesetzt "in dem Sinne, dass die Sinn- und Wissensbestände einer Kultur nicht nur aus gemeinsamen Regeln und Werten, sondern ganz entscheidend auch aus den kollektiven Erinnerungen an eine gemeinsame Vergangenheit erwachsen". Aus dieser Engführung der Begriffe Gedächtnis und Wissen entsteht ein Kulturbegriff, wie ihn auch Altmayer vertritt, wonach Kultur in erster Linie Wissen bzw. Gedächtnis ist, "über das verfügen muss, wer sich einer sozialen, ethnischen, nationalen, kulturellen oder religiösen Gruppe zurechnet" (ebd.: 111) oder Diskursen in der jeweiligen Sprache folgen möchte. Eine wichtige Rolle spielt hier auch die Schrift, da durch sie Wissen erstmalig unabhängig vom individuellen Gedächtnis gespeichert werden konnte und sich so überhaupt erst ein kulturelles Gedächtnis konstituieren konnte. Die Digitalisierung macht es zudem möglich, dass kulturelles Wissen in einem Maße wie nie zuvor gespeichert und verbreitet werden kann, in alle Bereiche der Gesellschaft eindringt und in Form von Texten aller Art "auf die Bewusstseinsbildung der Subjekte

einwirkt" (ebd.: 113). Verstehen wir also Erinnerungsorte als Kristallisationspunkte des kulturellen Gedächtnisses, welches wiederum ein Sammelbegriff für alles Wissen ist, dann sind Erinnerungsorte Kristallisationspunkte allen handlungs- und erlebnissteuernden kulturellen Wissens. Fornoff beschreibt sie auch als "Verdichtungen kultureller Semantik" (ebd.: 154), die identitätsbildende Diskurse in Form von Texten bündeln und so auf kulturspezifische Deutungsmuster verweisen können. Hinzu kommt, dass Erinnerungsorte – wie auch bereits schon erläutert – keine stabile Bedeutungszuschreibung haben und sich somit in stetem Wandel befinden. So kann man an ihnen sowohl Deutungsmuster identifizieren, als auch die Aushandlungsprozesse ihrer Bedeutungszuschreibung beobachten. Abschließend resümiert Fornoff (ebd.: 157), dass Erinnerungsorte durch eben jene selbstreflexiven und instabilen Merkmale und ihre identitätsbildende Eigenschaft im Rahmen des Deutungsmusteransatzes besonders produktiv sind.

Altmayer selbst zählt Erinnerungsorte zu den chronologischen Deutungsmustern, also jenen Mustern, die zum einen der zeitlichen Orientierung dienen und zum anderen "Vergangenes in der Gegenwart repräsentieren" (2013: 27). In einem aktuelleren Text spricht er sich gegen ein 'Nebeneinander' der beiden Ansätze aus und plädiert für "eine Integration des Erinnerungsorte- in den Deutungsmusteransatz" (Altmayer 2020: 13), die seiner Meinung nach die ergiebigsten Perspektiven bietet. Dabei deckt er zunächst einige konzeptionelle sowie pragmatische Unschärfen des Konzeptes auf. So sei seiner Meinung nach der Bezug auf nationale Großgruppen im Kontext DaF besonders kritisch zu sehen und müsse zunehmend thematisiert werden. Zudem seien die Auswahlkriterien der im Unterricht behandelten Erinnerungsorte selten transparent und nachvollziehbar und besonders die Vorauswahl durch Historikerinnen und Historiker kritisch zu sehen. Er macht mit Verweis auf einige der von François und Schulze herausgegeben Erinnerungsorte – wie beispielsweise dem Bamberger Reiter – darauf aufmerksam, dass diese zwar aus historischer und geschichtsdidaktischer Perspektive interessant, für den Kontext DaF und seine diskursiv ausgerichteten Lernziele jedoch weniger relevant sind. Deshalb sei es von großer Bedeutung, das Konzept der Erinnerungsorte bzw. die Auswahl einzelner Orte nicht einfach aus den Bezugswissenschaften zu übernehmen, sondern Erinnerungsorte aus den Bedürfnissen und Problemstellungen des Faches herzuleiten (vgl. ebd.: 19f.). Weiter verankert er das Konzept der Erinnerungsorte innerhalb des Deutungsmusteransatzes als mnemologische Muster, also jenen Mustern, die ihren Ursprung in der Vergangenheit haben, aber bis in die Gegenwart hinein

wirken, die wichtig sind, um Gegenständen oder Texten im weitesten Sinne Bedeutung zuschreiben zu können[26]. Besonderes Potential kommt den mnemologischen Mustern bzw. Erinnerungsorten insofern zu, dass in der Beschäftigung mit ihnen Diskursfelder präsentiert werden können, mit denen die Lernenden aus ihrer Erstsprache weniger vertraut sind. Wie auch in der diskursiven Landeskunde geht es dabei weniger um die Vermittlung konkreten Wissens als um das Erlernen strategischer Fähigkeiten mit dem übergeordneten Lernziel der Diskursfähigkeit. In Anlehnung an J. Assmanns Konzept eines kulturellen Gedächtnisses spricht Altmayer deshalb auch vom *diskursiven* Gedächtnis. Dobstadts Idee der Erinnerungs*worte* ist vor diesem Hintergrund als besonders tragfähig zu betrachten, da es sich dezidiert mit der sprachlichen bzw. diskursiven Dimension von Erinnerungsorten auseinandersetzt, was er an der Interpretation des Begriffspaares *Wende* und *friedliche Revolution* demonstriert (vgl. Dobstadt 2015b).

In der nachstehenden Tabelle wurden die wichtigsten Aspekte von Erinnerungsorten und Deutungsmustern vergleichend gegenübergestellt. Die Darstellung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit und mag mitunter auch inhaltliche Schwächen haben. Eine übersichtliche Darstellung erschien mir aber von daher sinnvoll, da die theoretische Verankerung des Erinnerungsorte-Konzeptes innerhalb des Deutungsmusteransatzes in den bereits angeführten Fachbeiträgen als sinnvollster Anknüpfungspunkt diskutiert wurde und so die Stärken und Schwächen dieses Vorhabens aufgezeigt werden.

Gemeinsamkeiten	Unterschiede
beide Konzepte stellen einen gemeinsamen Wissensvorrat einer sozialen Gruppe dar, mit dem Verstehen ermöglicht wird	Deutungsmuster sind weiter gefasst als Erinnerungsorte, obwohl auch ihnen der historische Aspekt inhärent ist.
beide Konzepte haben konstruktiven Charakter; Deutungsmuster wissenssoziologisch-sozialkonstruktivistisch/ Erinnerungsorte	in der Kategorisierung kultureller Deutungsmuster nach Altmayer (2013: 27) gehören Erinnerungsorte zu den chronologischen Deutungsmustern.

[26] Wobei zu berücksichtigen ist, dass alle Deutungsmuster eine historische Dimension haben (vgl. Altmayer 2020: 33), schließlich sind sie nie einfach so da, sondern Gegenstände von Aushandlungsprozessen und unterliegen einer ständigen Entwicklung. Zu unterscheiden sind also mnemologische Muster bzw. Erinnerungsorte, deren gegenwärtige Bedeutung wir noch auf etwas in der Vergangenheit liegendes zurückführen können von Mustern, die sich unabhängig ihrer diachronen Entwicklung etabliert haben. Ebenso ist die Funktion von Erinnerungsorten und die Deutungsgeschichte von Deutungsmustern strikt voneinander zu trennen (vgl. ebd.).

mnemohistorisch-konstruktivistisch	Altmayer selbst nennt sie *mnemologische Muster*
beide sind diskurstragend, ständigem Wandel unterlegen, identitätsstiftend und werden als wichtige Elemente im FSU verstanden, um Verstehen zu sichern	Erinnerungsorte sind dabei viel mehr an der Oberfläche, oft sichtbar/fassbar oder bei immateriellen Orten haben sie doch meistens einen bestimmten Wiedererkennungswert und sind tendenziell konkreter (Bsp. “68er”); Deutungsmuster liegen dagegen viel tiefer unter Oberfläche, sind bei weitem nicht so konkret und müssen erst mit Hilfe von Diskursanalysen aufwendig “zu Tage befördert” werden. So können zum Beispiel auch Pronomen Deutungsmuster sein, und bekommen ihre Bedeutung je nachdem, wer spricht (vgl. Azer/Feike 2916; Kramsch 2021)
Beide sind selbstreflexiv: Sie helfen, die Welt mit Sinn zu füllen, können aber selbst jederzeit neu ausgehandelt werden.	↳ daraus ergibt sich eine unterschiedliche Konzeptualisierung: Deutungsmuster sind ein eher theoretisches Konzept, während Erinnerungsorte ein eher didaktisches Konzept darstellen

Tabelle 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Erinnerungsorte- und Deutungsmusterkonzeptes

Abschließend argumentieren Fornoff und Koreik (2020), dass der häufig kritisierte essentialistische Bezug auf die Nation innerhalb des Erinnerungsorte-Ansatzes eben nicht essentialistisch ist, da es um “Aspekte des Symbolischen und Imaginären” (ebd.: 52) geht und nicht um kulturelle und historische Fakten. Auch in ihrer dynamischen Konzeption kommt dieser nicht-essentialistische Charakter zum Ausdruck. Das Konzept ist von daher auch prädestiniert für eine diskursive Landeskunde, ohne dabei die Sphäre des Faktischen ganz auszuschließen. Auf die Bedeutung faktischen Wissens als Basis für die Arbeit mit Erinnerungsorten hat Fornoff (2009:. 505) bereits aufmerksam gemacht. Schließlich eignet sich das Konzept Fornoff und Koreik (2020: 53) zufolge auch besonders für eine plurizentrisch ausgerichtete Landeskunde im Sinne des DACH-Prinzips, da gemeinsame, geteilte oder parallele Erinnerungsorte die vielfältigen und komplexen transnationalen Interferenzen aufzudröseln vermögen. Als Beispiel führen sie ‘Wilhelm Tell’ als einen der wichtigsten schweizer Erinnerungsorte an, dessen bedeutendste literarische Adaption jedoch von Friedrich Schiller erfolgte.

In diesem Kapitel sollte ein Überblick über theoretische Überlegungen innerhalb des Faches DaF zum Erinnerungsorte-Ansatz gegeben werden. Wie gezeigt wurde, gibt es bereits einige theoretische Fundierungen insbesondere im Rahmen des Deutungsmusteransatzes. Das Konzept der Erinnerungsorte wurde daneben auf didaktisch-methodischer Ebene schon relativ weit entwickelt und es liegen bereits einige Arbeiten und empirische Studien zum Einsatz des Konzeptes vor. Auf die didaktische Dimension des Ansatzes soll im folgenden Kapitel genauer eingegangen werden.

3.5. AUSWAHLKRITERIEN VON ERINNERUNGSORTEN UND DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM EINSATZ IM DaF-UNTERRICHT

Im Kontext des Faches und der Praxis Deutsch als Fremdsprache ist Camilla Badstübner-Kizik eine der führenden Wissenschaftlerinnen, die sich mit dem Thema Erinnerungsorte auseinandersetzt. In einer Vielzahl von Veröffentlichungen hat sie auf das Potenzial des Konzeptes im DaF-Unterricht aufmerksam gemacht und berichtet darin auch von ihren persönlichen Erfahrungen im Unterricht und in Seminaren, aus denen sie wertvolle Konsequenzen zieht. Zunächst ist festzuhalten, dass es keinen festen Kanon an Erinnerungsorten gibt, der gelehrt werden sollte. Ebenso kann es keinen Anspruch auf Vollständigkeit geben. Bei dem Konzept der Erinnerungsorte handelt es sich um

> beispielhaft gewählte (historische) Phänomene, die das Entstehen und Funktionieren von Erinnerung und Erinnern sowie die Wechselwirkung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis innerhalb größerer gesellschaftlicher Gruppen und dessen Relevanz in der Gegenwart zeigen können. (Badstübner-Kizik 2014: 53)

Das Potenzial der Erinnerungsorte liegt darin, dass sie authentische und mehrdimensionale Lerninhalte bieten, die sowohl sprachlich als auch kulturdidaktisch relevant sind und dabei reflexiv, methodisch vielfältig und mit einer Reihe von Medien im Unterricht umgesetzt werden können (vgl. ebd.: 43). In ihrer lernerorientierten Ausrichtung und kleinschrittigen Vorgehensweise befähigen sie dazu, "konkrete Wissensbestände zu erarbeiten, die für eine Orientierung in fremdsprachlichen Realitäten hilfreich sind" (ebd.). Pierre Nora, der Gründervater der *lieux de mémoire*, wählte seine Sammlung an französischen Erinnerungsorten nach den Kriterien der dinglichen und zeitlichen Materialität, Funktionalität bzw. Intentionalität und ihrer

symbolischen Bedeutung für die Franzosen aus. Hinzu kommt das Kriterium des ‘Erinnerungswillen’ (vgl. ebd.: 47 in Anlehnung an Erll 2005 sowie Kreis 2010). Sabrow hat seiner Sammlung an Erinnerungsorten der DDR die Kriterien Pluralität, Subjektivität und Perspektivenvielfalt zu Grunde gelegt sowie Orte ausgewählt, die am “Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis” situiert sind (vgl. ebd.: 49 in Anlehnung an Sabrow 2009). Besonders geeignet seien demnach Orte, die multimedial einsetzbar sind und eine greifbare diskursive Relevanz in der Gegenwart besitzen. Neben nationalen Erinnerungsorten sollten auch regionale, lokale, generations- und genderbedingte Orte in Betracht gezogen werden. Im Anschluss an diese Überlegungen hat Badstübner-Kizik einen Kriterienkatalog für die Auswahl an geeigneten Orten für den DaF-Unterricht aufgestellt und immer weiter entwickelt (vgl. 2014: 55f.; 2015a: 13; 2020: 658f.). Die folgenden Ausführungen stützen sich, soweit nicht anders angegeben auf den aktuellsten Text aus dem Jahr 2020 (658f.), in dem insgesamt zehn Kriterien beschrieben werden. Die Beispiele wurden von mir ergänzt.

1. Das gewählte Phänomen sollte einen gewissen Wiedererkennungswert für eine größere Gruppe bieten und die vielfältigen sozialen, sprachlichen, regionalen und kulturellen Facetten des deutschsprachigen Raums veranschaulichen.
2. Der Erinnerungsort hat eine “historische Wurzel”, seine Entstehung liegt also weiter zurück als die angesprochenen drei Generationen des kommunikativen Gedächtnisses. Er wird über einen längeren Zeitraum medial tradiert.
3. Das Phänomen gilt als regelmäßig rezeptionswürdig. Das können zum Beispiel Neuauflagen, Verfilmungen oder Parodien sein. Ein sehr anschauliches Beispiel dafür ist das Berlin der 1920er Jahre, das auch in der Sammlung von Schmidt und Schmidt (2007a) thematisiert wird. Neben der Romanreihe um den Kommissar Gereon Rath von Volker Kutscher entstand auf dessen Grundlage die sehr erfolgreiche Serie *Babylon Berlin*. Hinzu kommt die von dem Amerikaner Jason Lutes veröffentlichte Graphic-Novel-Trilogie *Berlin*, die in Ausschnitten besonders interessant für den DaF-Unterricht sein könnte.
4. Der Erinnerungsort ist ritualisiert und wird zu bestimmten, wiederkehrenden Anlässen wiederholt, er ist gewissermaßen erwartbar und im Gedächtnis einer größeren Gruppe verankert und so medial auch sehr präsent. Ein Beispiel hierfür ist der Fall der Berliner Mauer, der jedes Jahr gefeiert wird und stark verbunden ist mit bestimmten Bildern, wie dem Bild, auf dem Menschen auf der Mauer am Brandenburger Tor stehen und feiern oder auch die Szene der

Pressekonferenz, in der Günter Schabowski die Reisefreiheit für die DDR-Bürger verkündet.

5. Das Phänomen hat einen symbolischen Bedeutungsüberschuss, das heißt, dem Ort kommt eine größere Bedeutung zu, als es auf den ersten Blick scheint. Während der Bedeutungsüberschuss von tatsächlichen Orten wie Denkmälern, Städten oder Landschaften bereits relativ bekannt sein oder zumindest denkbar sein dürfte, scheint dieses Kriterium besonders interessant für Alltagsgegenstände zu sein, bei denen das Mehr an Bedeutung nicht so offensichtlich ist. Eine weltweit bekannte Automobilmarke wie VW, die eine große Rolle zur Zeit des Nationalsozialismus spielte, ist ein gutes Beispiel hierfür.
6. Der Erinnerungsort lässt eine vielfältige Perspektivierung zu und an ihm lässt sich die Entstehung, Tradierung und Funktion von Erinnerung, ihrer Veränder- und Manipulierbarkeit verdeutlichen. Aufgrund seiner unterschiedlichen Wahrnehmung und Funktionalisierung zu unterschiedlichen Zeiten ist das Völkerschlachtdenkmal in Leipzig für diesen Aspekt ein passendes Beispiel.

Bei der Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten im DaF-Unterricht sind außerdem die folgenden Aspekte zu berücksichtigen:

7. Der Ort sollte möglichst multimedial präsent sein. Die unterschiedlichen Medien lassen sich zu Medienverbunden zusammenschließen.
8. Darüber hinaus sollte das Phänomen in überschaubare Einzelaspekte zerlegbar sein, die jeweils bearbeitet werden können.
9. Der Erinnerungsort sollte einen authentischen Ausschnitt der zielsprachlichen Kultur darstellen, er sollte auf unterschiedlichem sprachlichen Niveau und in unterschiedlicher Ausführlichkeit behandelbar sein und eine spiralförmige Progression zulassen: Es gibt immer wieder neue Aspekte zu entdecken und zu bearbeiten.
10. Schließlich sollte das gewählte Phänomen vielfältige Anschlussmöglichkeiten an die Lebenswelt der Lernenden bieten.

Von diesen Kriterien müssen nicht alle erfüllt sein. Es ist außerdem anzumerken, dass diese Kriterien mitunter für Erinnerungsorte gelten, die sich innerhalb des deutschsprachigen Raums oder nicht allzu weit entfernt von diesem befinden und somit vielleicht eher in den Kontext DaZ fallen. Wählt man – wie in der vorliegenden Arbeit – Erinnerungsorte weiter entfernt vom deutschsprachigen Raum aus, ist es mitunter

schwieriger, allen Kriterien gerecht zu werden. Insbesondere das erste Kriterium des Wiedererkennungswertes für eine größere Gruppe erscheint mir doch eher weniger erfüllt zu sein, es sei denn, man meint mit der größeren Gruppe nicht die Zielsprachliche.

Daneben hat Fornoff (2009) vier Prinzipien für die Auswahl und Behandlung von Erinnerungsorten geltend gemacht:

1. Das *Prinzip der Perspektivität, Varietät und Konfliktivität* stellt den konstruktiven Charakter von Kultur und Geschichte in den Vordergrund und macht deutlich, dass Erinnerung "abhängig von der Perspektive derjenigen Person oder Gruppe [ist], die sich erinnert" (ebd.: 506). Varietät bezieht sich auf die unterschiedliche Rezeption eines Erinnerungsortes in Abhängigkeit von Zeit und Ort oder anderer Parameter wie sozialer, politischer oder generationaler Position, was zu divergierenden Ansichten und konflikthaften Auseinandersetzungen führen kann. Dieses Prinzip wird insbesondere deshalb als didaktisch wertvoll betrachtet, da "die Studierenden dadurch üben, nicht fremde, fertige Interpretationsmuster oder Geschichtsbilder zu übernehmen, sondern sich mit deren Perspektivgebundenheit (räumlich und zeitlich) auseinanderzusetzen", wie die Herausgeberinnen des Lehrwerks *Erinnerungsorte* in ihrem Begleitartikel betonen (Schmidt/Schmidt 2007b: 423).
2. Das zweite Prinzip ist das *Prinzip der Gegenwartsrelevanz.* Durch den erinnernden Charakter des Ansatzes ist dies sowohl konzeptionell konstitutiv als auch didaktisch signifikant. Einige historische Ereignisse sind für das kollektive Gedächtnis einer Gruppe wichtiger als andere. Fornoff (2009: 506f.) zufolge ist der zentrale Erinnerungsort der Deutschen der Holocaust, während insbesondere ältere Orte wie der Bauernkreig im 16. Jahrhundert oder vergessene Orte wie Barbarossa, die bis zum Nationalsozialismus noch eine prägende Figur für eine deutsche Nation war, heute aber fast vergessen ist, für die kulturelle Identität keine große Rolle mehr spielen. Solche Orte mögen zwar aus historischer Sicht interessant sein, sind für eine Thematisierung im Kontext DaF derzeit jedoch weniger geeignet. Es gilt, Erinnerungsorte auszuwählen, die "für das Verständnis des heutigen Deutschland" (ebd.: 507) relevant sind. Er macht aber auch in Anlehnung an Bohrer (2001) darauf aufmerksam, dass sich die Erinnerungskultur der Deutschen mehr als die

anderer Nationen auf die jüngere Nationalgeschichte bezieht. Dies zeigt, dass sich das Konzept der Erinnerungsorte zwar auf den Unterricht jeder Fremdsprache anwenden lässt, konkrete Aspekte jedoch immer in Abhängigkeit zum Land und seiner Geschichte stehen[27].

3. Das dritte Prinzip ist das *Prinzip der interkulturellen Ausrichtung*. Die Auswahl von geeigneten Erinnerungsorten sollte auch unter Berücksichtigung der Herkunftsländer der Lernenden geschehen. Je nachdem sind bestimmte Orte von größerem Interesse als andere, insbesondere dann, wenn es um räumlich nähere, gemeinsame oder geteilte Erinnerungsorte geht. Im Kontext DaF sehe ich hier großes Potenzial, Erinnerungsorte mit deutschen Hintergrund im jeweiligen Land zu untersuchen, da sie meiner Meinung nach besonders interessant und motivierend für die Lernenden sein können und eine Verbindung zwischen beiden Kulturen herstellen. Interkulturell meint hier aber auch die Sicht auf ein historisches Phänomen aus kulturkontrastiver Perspektive. Ein Erinnerungsort kann von der Zielsprachenkultur gänzlich anders wahrgenommen werden als in der Herkunftskultur der Lernenden. Daneben können auch ähnliche Phänomene miteinander verglichen werden, wie Staatsgründungen, Denkmäler oder berühmte historische Persönlichkeiten (vgl. ebd.).
4. Das vierte und letzte Prinzip ist das *Prinzip der Mediengebundenheit*. Erinnerungen, die weiter zurückreichen als das kommunikative Gedächtnis (zur Erinnerung: 80-100 Jahre bzw. 3-4 Generationen) sind nur noch medial vorhanden und können so auch nur noch medial vermittelt werden. Typische Medien des kollektiven Gedächtnisses sind Texte, Bilder, Denkmäler, Bauwerke und Filme; im Grunde kann aber jede Art kultureller Objektivierung ein Erinnerungsmedium sein. Zu beachten ist dabei jedoch die doppelte Rekonfiguration: einerseits durch das Gedächtnis selbst und andererseits durch das Gedächtnismedium[28]. Außerdem müsse zwischen "fiktionalen und

[27] Dabei ist anzumerken, dass die Konzeption der französischen Erinnerungsorte nicht ohne Weiteres auf ein ähnliches Projekt zu deutschen Erinnerungsorten angewendet werden kann, da sich die französische Identität aus einer weitaus längeren Kontinuität ergibt als die deutsche, was insbesondere mit der relativ späten Staatsgründung, dem Beginn zweier Weltkriege und der Deutschen Teilung zusammenhängt (vgl. Koreik, Roche 2014: 12).

[28] Dobstadt (2015a: 298) differenziert zudem zwischen dem *erinnerten Ort* und dem *erinnernden Ort*. So ist das bereits erwähnte Völkerschlachtdenkmal in Leipzig der erinnernde Ort an das historische Ereignis der Völkerschlacht im Jahr 1813, welche der erinnerte Ort ist. Die Grenze ist mitunter nicht immer eindeutig. Zudem können beide Orte Subjekt von Aushandlungsprozessen werden und der erinnernde Ort

nonfiktionalen, textuellen und visuellen oder materialen und digitalen Gedächtnismedien" differenziert werden, da sie alle "jeweils spezifische semiotische Strategien und soziale Funktionen [entfalten]" (ebd.: 509). Der Einfluss des Mediums auf die Konstitution des kollektiven Gedächtnisses sollte nicht unterschätzt werden. Zudem ist die Vielfalt medialer Zugänge produktiv für den Unterricht. Der Einsatz von visuellem Material im Gegensatz zu schriftlichen Medien wird dabei hervorgehoben, da ersteres einen übersichtlicheren, audrucksstärkeren und emotionaleren Zugang zum erinnerten Phänomen bietet. Bilder haben laut Fornoff "eine besondere Kraft symbolischer Verdichtung" (ebd.: 510). Darüber hinaus kommt visuellem Material auch aus didaktischer Sicht eine große Bedeutung zu. So werden Bildinformationen meistens besser als Sprachinformationen erinnert, regen stärker zum Sprechen an und vermitteln emotionale und ästhetische Inhalte besser als Texte. Hinzu kommt, dass die Anwendung von bildlichem Material der visuellen Prägung unserer Kultur entspricht und somit leichter rezeptiert werden kann (vgl. zur Rolle von Medien in Bezug auf Gedächtnisbildung und Erinnerungsorte auch Badstübner-Kizik 2015b).

Neben diesen Kriterien und Prinzipien gibt es einige Überlegungen zur konkreten didaktischen Umsetzung von Erinnerungsorten im DaF-Unterricht. Filonova (2015: 195f.) schlägt zwei Vorgehensweisen für den universitären Kontext vor: Man könne entweder nach einer Einführung zum theoretischen Konzept der Erinnerungsorte Referatsthemen verteilen oder selbst konkretes didaktisches Material erstellen. Dabei stellt sie neben der Frage, welche Erinnerungsorte überhaupt geeignet seien, auch die Frage, inwiefern das Konzept für didaktische Zwecke modifiziert werden müsse. Sinnvoll und motivierend erscheint ihr auch, zumindest wenn man es mit einer weitestgehend homogenen Lernergruppe zu tun hat, das kollektive Gedächtnis dieser einzubeziehen, indem man auf kulturelle und historische Überschneidungen oder Parallelen eingeht, was auch eine grundsätzliche Motivation der vorliegenden Arbeit ist.

Bei der Bearbeitung des Materials kann man auf klassische Lese- und Hörverstehensaufgaben zurückgreifen; neben Bildern bietet sich auch der Einsatz von

– also das Denkmal – größere diskursive Relevanz aufweisen als der eigentliche Ort bzw. hier das Ereignis, an den bzw. das erinnert wird. Die regen Diskussionen zum 100-jährigen Jubiläum des Völkerschlachtdenkmals 2013 hat dies deutlich gemacht (dazu und zu den unterschiedlichen Deutungen des Denkmals im Laufe der Geschichte sowie zur kontrastiven Rezeption in Deutschland und Frankreich Reichel 2013).

Filmen oder Musik an. Auch explorative Methoden, wie der Besuch eines Museums, eine Exkursion oder ein Ausflug im Sinne der erlebten Landeskunde sind denkbar (vgl. Badstübner-Kizik 2015: 13). Daneben wird die Arbeit in Gruppen und an Projekten als besonders fruchtbar betrachtet. Offene, handlungsorientierte Aufgaben sind geschlossenen Aufgabentypen vorzuziehen. Berendt (2015: 215) schlägt sogar eine Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens im Rahmen der Beschäftigung mit Erinnerungsorten vor. Als Herausforderung wird stets das relativ hohe Sprachniveau angeführt, das für die Beschäftigung mit Erinnerungsorten vorausgesetzt wird (vgl. Badstübner-Kizik 2020: 666).

3.6. ZWISCHENFAZIT

Wie bereits im zweiten Kapitel deutlich wurde, haben sich die Ziele der Landeskunde in den letzten Jahren verschoben. Dabei spielt die Orientierung am lernenden Individuum eine verstärkte Rolle, was in den Konzepten zum kollektiven Gedächtnis und Erinnerungsorte zum Tragen kommt. Gerade im Kontext historischer Themen besteht die Gefahr, dass das zu behandelnde Thema wenig Anknüpfungespunkte aufweist, an denen die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen mit dem neuen Material verbinden können. Eine thematische Neuorientierung im Hinblick auf die Erfahrungswelt der Lernenden ist daher wünschenswert und soll im Folgenden versucht werden.

4. TÜRKISCH-DEUTSCHE ERINNERUNGSORTE IN ISTANBUL

In diesem Teil der Arbeit wird das Augenmerk auf die deutsch-türkischen Beziehungen gelegt. Nach einem kurzen historischen Abriss wird es um die Stellung der deutschen Sprache in der Türkei gehen. Anhand von fünf Beispielen soll verdeutlicht werden, warum sich der Ansatz der Erinnerungsorte für den DaF-Unterricht in der Türkei besonders gut eignet. Abschließend werde ich im Sinne der Transparenz auf weitere potentielle Erinnerungsorte eingehen und erläutern, warum ich diese nicht für eine genauere Betrachtung ausgewählt habe.

4.1. KURZER HISTORISCHER ABRISS DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN BEZIEHUNG

Die Türkei und Deutschland[29] blicken auf langjährige historische, politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Beziehungen zurück. Während in der Geschichtswissenschaft diese Beziehung lange anhand ihrer Gegensätze (Ost–West, Islam–Christentum) beschrieben wurde, gehen Historiker und Historikerinnen heute inspiriert von der Globalisierungsgeschichte vermehrt dazu über, das Verbindende statt der Unterschiede verschiedener Regionen zu betrachten (vgl. Fuhrmann 2014a: 24).

Erste Begegnungen fanden zur Zeit der Kreuzzüge auf dem Schlachtfeld statt, Kaiser Friedrich Barbarossa I. ertrank so beispielsweise bei der Überquerung des heutigen Flusses Göksu im Taurusgebirge nahe der Stadt Konya, wo heute eine Gedenktafel an den "legendären Feldherrn" erinnert (Çelik 2011: 17). Der Beginn politischer Beziehungen geht auf das 18. Jahrhundert zurück, wobei diese sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts intensivierten (vgl. Çalık/Bayraktar 2012: 97). Grob können vier Phasen unterschieden werden, in denen die deutsch-türkischen Beziehungen, die nach Lüdke (2017: 15) "im Sinne regelmäßiger und intensiver diplomatischer, später dann auch politischer, militärischer und nicht zuletzt wirtschaftlicher Beziehungen" definiert werden, besonders deutlich zum Ausdruck kommen. Die nachstehend skizzierten Phasen sind auch jene Zeitspannen, von denen ich ausgehe, dass sie nicht nur Historikern und Historikerinnen bekannt sind, um DaF-Lehrenden den Zugang zur

[29] Anzumerken ist hier die definitorische Problematik, wenn man sich im historischen Kontext mit den beiden Entitäten auseinandersetzt. Geht es um Kontakte zwischen Deutschen und Türken, auch wenn dies auf eine nationale Einheit zurückgeht, die wiederum definiert werden müsste? Oder geht es um Kontakte zwischen 'Deutschland' und 'der Türkei'? Ist damit bereits das Heilige Römische Reich deutscher Nationen gemeint oder erst das 1871 gegründete Deutsche Reich und seine Nachfolgerstaaten? Und lässt sich das Osmanische Reich als Türkei oder 'alte' Türkei bezeichnen (vgl. Lüdke 2017: 15)?

Thematik zu erleichtern, oder solche, die in Deutschland bzw. in der Türkei als relativ bekannt vorausgesetzt werden können. Als eines der prominentesten Beispiele ist hier der Bahnhof Haydarpaşa am Ufer des Viertels Kadıköy auf der asiatischen Seite Istanbuls zu nennen, der nach Plänen der Architekten Otto Richter und Hellmuth Cuno im Stil des deutschen Neoklassizismus errichtet wurde. Im Gegensatz zum Bahnhof Sirkeci auf der europäischen Seite, der ebenfalls von einem deutschen Architekten, jedoch in einer Mischung aus Jugendstil und orientalischen Elementen[30] erbaut wurde, ist dem Bahnhof Haydarpaşa sein deutsch-preußisches Erbe bereits von Weitem anzusehen und auch als ein 'Bauwerk der Deutschen' allgemein bekannt.

Diese beiden Beispiele gehören zur ersten intensiveren Phase der deutsch-türkischen Beziehungen, die hier genauer beschrieben werden soll: dem Bau der Bagdadbahn. Zunächst von den Briten initiiert, übernahm um 1890 die Deutsche Bank die Orientbahn, die bis dahin europäische Großstädte mit Städten des Osmanischen Reiches bis Istanbul verband, und baute Erweiterungen nach Ankara und Konya, die als Anatolische Bahn bezeichnet werden. Bestrebungen eines Weiterbaus nach Bagdad wurden schnell zu einem Politikum[31] und "Karten der projizierten Bahntrasse entwickelten eine starke Symbolkraft" (Fuhrmann 2013: 190). Die deutsche Kolonialbewegung erhoffte sich von diesem Projekt eine koloniale oder zumindest semikoloniale Präsenz in Anatolien zu etablieren und wirtschaftlichen sowie militärischen Einfluss auf das Osmanische Reich ausüben zu können. Die Entente-Mächte Frankreich, Großbritannien und Russland befürchteten jedoch wirtschaftliche Benachteiligungen, die die Verbindung nach Bagdad mit sich bringen würde, weshalb sich die Spannungen zwischen den europäischen Mächten verstärkten. Nachdem die Bauarbeiten[32] an der Strecke 1903 begannen, kam es zu einem völligen Erliegen der Arbeiten während des Ersten Weltkrieges, wobei fertiggestellte Streckenabschnitte bereits sowohl für das Deutsche als auch für das Osmanische Reich strategisch wichtig waren. Nach dem Ersten Weltkrieg und dem Zerfall des Osmanischen Reiches bauten die an der Verbindung beteiligten Staaten Irak, Syrien und die Türkei jeweils

[30] Damit gilt der Bahnhof Sirkeci als eines der "größten Beispiele des europäischen Orientalismus" (Deutsche Vertretung in der Türkei) und würde sich von daher auch sehr gut als Erinnerungsort eignen. Zum einen lässt sich daran zeigen, dass einem Erinnerungsort mehr Bedeutung zukommt, als auf den ersten Blick sichtbar ist (vgl. Badstübner-Kizik 2020; Kapitel 3.4) und zum anderen bietet er einen guten Einstieg in die Thematik Orientalismus (vgl. Said 2017).

[31] Korn (2012: 11) sieht die Wurzeln des Nahostkonfliktes und der Irakkriege im deutschen Mammutprojekt einer Bahnverbindung bis zum Persischen Golf.

[32] Zu zwei wichtigen Persönlichkeiten in Bezug auf den Bau der Bahnstrecken siehe auch Kapitel 4.3.4.

eigenständig an der Strecke weiter. 1930 fuhr der erste Taurus-Express von Istanbul bis kurz vor Bagdad. Das letzte Stück wurde 1940 fertiggestellt. Doch bis dahin hatte der Flugverkehr weite Reisen mit der Bahn, insbesondere durch politisch instabile Regionen wie den Nahen Osten bereits ersetzt. Letztendlich hat die Bagdadbahn durch ihren Bau und ihre Aufteilung in mehrere nationale Bahngesellschaften im Jahr 1924 mehr Aufsehen erregt als durch ihren eigentlichen Betrieb (vgl. ebd.: 186). Insgesamt war die Strecke von Istanbul nach Bagdad bzw. Basra nahe des Persischen Golfes nur selten komplett befahrbar. Trotzdem hat es die Bagdadbahn als Teil des "Traum[s] vom deutschen Orient" (Fuhrmann 2006) ins kulturelle Gedächtnis der Deutschen geschafft. Wolfgang Korns einleitendes Kapitel seines Buches "Schienen für den Sultan" (2012) ist ähnlich programmatisch mit "Mythos Bagdadbahn – Legenden verdrängen die Fakten" überschrieben, woran mitunter auch Agatha Christies erfolgreicher Kriminalroman "Mord im Orientexpress" aus dem Jahr 1934 teilhaben könnte.

Aber nicht nur im deutschen Gedächtnis scheint die Bedeutung der Bagdadbahn erhalten geblieben. Auch im kulturellen Gedächtnis der Türken existiert im Zusammenhang mit der Bagdadbahn auch heute noch "ein Bewusstsein für einen deutschen Verdienst um die Schieneninfrastruktur der Türkei", woraus "die anatolische Bevölkerung ihre räumliche, soziale, kulturelle und intellektuelle Mobilität durch ein Zusammenspiel von deutschem Imperialismus und türkischen Nationalismus" errang (Fuhrmann 2013: 201). Dies verdichte sich – so Fuhrmann (ebd.) weiter – im bereits erwähnten Endbahnhof der Bagdadbahn Haydarpaşa, dem "dank seiner harmonischen Integration in die maritime Landschaft Istanbuls als ein Ort, an dem die emotional bedeutenden Prozesse der Ankunft und der Trennung [...] angemessenen Raum finden", eine große Bedeutung zukommt. Die Bestürzung über den Bedeutungsverlust als wichtigster Bahnhof durch den Bau des Marmaray-Tunnels, ein Eisenbahntunnel unterhalb des Bosporus', sowie über die Pläne, den Bahnhof in ein Luxushotel zu verwandeln und nicht zuletzt nach einem Brand im Jahr 2010 zeugt von einem "starke[n] emotionale[n] Bezug zu Haydarpaşa in der Türkei" und "beweist die bedeutende Rolle der *Bagdadbahn* als populärer *lieu de mémoire*" (ebd.), der insbesondere im Rahmen des Faches der *postcolonial studies* Anschluss finden dürfte[33].

[33] Zu den kolonialen Bestrebungen seitens der Deutschen im Zusammenhang mit der Bagdadbahn vgl. auch Kaiser (2012). Was *postcolonial studies* mit dem Fach DaF/DaZ zu tun haben siehe auch Zabel/Simon (2022), sowie Zabel (2021).

Die Bagdadbahn legt auch den Grundstein für die zweite Epoche, die hier kurz besprochen werden soll: die Waffenbrüderschaft zwischen dem Deutschen und dem Osmanischen Reich im Ersten Weltkrieg. Der Grund für das Militärbündnis war von Seiten des Deutschen Reiches ähnlich motiviert wie der Bau der Bagdadbahn: Man wollte Einfluss auf eine strategisch wichtige Region haben und die in Asien und Afrika gelegen, mehrheitlich muslimischen Kolonien Großbritanniens und Frankreichs destabilisieren und somit selbst einen "Platz an der Sonne" gewinnen (vgl. Lüdke 2017: 17f.). Das Osmanische Reich ging nach dem Ausschlussprinzip vor, um überhaupt einen europäischen Bündnispartner zu finden. Da von den Entente-Staaten die größte Gefahr für das Osmanische Reich ausging, strebten sie zunächst ein Bündnis mit diesen an. Diese lehnten jedoch Bündnisangebote ab und auch die militärische Elite des deutschen Reiches war zunächst gegen ein Bündnis mit den Osmanen. Aufgrund seines besonderen Verhältnisses zum Osmanischen Reich revidierte Kaiser Wilhelm II. diese Entscheidung jedoch. Eine dominante Figur aus dieser Zeit war der osmanische Kriegsminister Enver Paşa[34], der von 1909-1911 wie viele Anhänger der Bewegung der Jungtürken in Berlin lebte. Enver Paşa verstand es, das Bündnis insbesondere für Zahlungen von Seiten des Deutschen Reiches auszunutzen. Deutsche Beamte überredeten ihn schließlich zur Schließung der Dardanellen, was die Spannungen zwischen den Entente-Mächten, die sich bereits im Krieg mit dem Deutschen Reich befanden, und dem Osmanischen Reich verstärkte. Deutsche Kriegsschiffe wurden in die osmanische Kriegsflotte integriert und griffen bald darauf Sevastopol und Odessa an, woraufhin Russland und Großbritannien dem Osmanischen Reich den Krieg erklärten. Trotz einiger Erfolge während des Krieges, die durch die enge Zusammenarbeit zwischen deutschen und osmanischen Offizieren und Truppen zu verzeichnen waren, verloren beide Reiche den Krieg und zerfielen (vgl. Götting 2014).

Der Zerfall des Deutschen Reiches mündete in die Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933, die zum dritten Aspekt führt, der hier kurz erläutert werden soll. "Eine in Deutschland weitgehend unbekannte, dafür im türkischen Geschichtsbewusstsein tief verankerte Tatsache ist die Leistung deutscher Exilanten bei dem Aufbau der modernen Türkei" schreiben Gemein und Oezsinmaz (2001: 91) in

[34] 1915 wurde eine Brücke in Brandenburg, in der Nähe von Potsdam, in *Enver-Paşa-Brücke* umbenannt und so zu einem fragwürdigen Denkmal für einen der wirkmächtigsten Jungtürken. Die Brücke wurde während des Zweiten Weltkrieges zerstört. Pläne zum Wiederaufbau seit 2005 wurden bisher nicht umgesetzt. Wie Fuhrmann (2008: 213) jedoch kritisch bemerkt, sollte sich die Stadt gut überlegen, ob sie einem nationalistischen und einer menschenverachtenden Ideologie folgenden General erneut ein Denkmal setzen möchte.

ihrer Sammlung *Deutsche und Türken in der Geschichte*. Die kemalistische Reform der Universitäten fiel zeitlich mit der ersten Emigrationswelle deutscher Wissenschaftler und Künstler aus dem nationalsozialistischen Deutschland zusammen. Die 1923 gegründete Türkische Republik hatte schnell erkannt, dass die aus Deutschland und Österreich vertriebenen Akademiker und Akademikerinnen für die Modernisierung des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens nach westlichem Vorbild eine einmalige Chance darstellten. Andersherum wurden die Exilanten in der Türkei willkommen geheißen wie in kaum einem anderen Land und waren bald in angesehenen Positionen im universitären Bereich und als Berater in der Politik tätig. Ausgangspunkt für die vermehrte Emigration in die Türkei war der Auftrag der türkischen Regierung an Albert Malche, das Hochschulwesen in der neu gegründeten Republik zu reformieren. Dieser nahm Kontakt zur sogenannten *Notgemeinschaft Deutscher Wissenschaftler im Ausland* auf, die 1933 von dem Pathologen Philipp Schwartz ins Leben gerufen wurde. Die Notgemeinschaft hatte innerhalb weniger Monate eine Kartothek von Wissenschaftlern erstellt, die in Deutschland gefährdet, bereits verhaftet oder ins Ausland geflohen waren. Mit Hilfe der Informationen aus dieser Kartothek erfolgten sodann die Berufungen an türkische Universitäten. Ein derartiger "Wissenschaftler-Transfer ist" nach Fischer-Defoy (2000: 11) "einmalig in der Geschichte der deutschsprachigen Emigration".

Obwohl die Türkei quantitativ mit ungefähr 1000 Immigranten im Vergleich zu den USA, England oder der Tschechoslowakei zu den kleineren Emigrationsländern gehörte, ist der Einfluss qualitativ gesehen enorm: Etwa 300 Akademiker, die bis 1933 30 Professuren in der Türkei innehatten, halfen beim Aufbau des universitären Bereichs. Der Wirtschaftswissenschaftler Fritz Neumark (1980: 8) schreibt in seinen Memoiren dazu:

> Das Phänomen einer Emigration deutscher Wissenschaftler, Künstler und Politiker unter dem Druck der nationalsozialistischen Diktatur war gewiß sehr weitschichtig, und in zahlreichen Ländern, wie insbesondere den Vereinigten Staaten von Amerika, hat in den Jahren 1933 ff. die absolute Zahl der deutschsprachigen Emigranten die derjenigen bei weitem übertroffen, die in der Türkei Zuflucht fanden. Aber ich glaube, daß nirgendwoanders die relative Bedeutung von Emigranten aus dem 'Dritten Reich' so groß und ihre Arbeit so nachhaltig wirksam gewesen ist wie in der Türkischen Republik [...].

Künstlerischen Einfluss hatten auch Musiker, allen voran Paul Hindemith, Ernst Praetorius sowie Carl Ebert und Architekten wie Hans Poelzig, Martin Elsaesser, Bruno Taut, um letzteren wird es in Kapitel 4.3.3 genauer gehen, und Clemens Holzmeister,

der zum Beispiel das Gebäude des türkischen Parlaments entworfen hat. Als prominenteste Persönlichkeit ist in diesem Rahmen wohl Ernst Reuter zu nennen, der nach dem Krieg Oberbürgermeister Berlins wurde, was seinerzeit großes Aufsehen erregt hat. Er lebte von 1935-1946 in Ankara und arbeitete erst als Fachberater im Wirtschaftsministerium und später als Professor für Städtebauwesen und Gemeindefinanzierung an der politikwissenschaftlichen Fakultät. Er gilt als zukunftsweisend für das damals junge Fach. An der Universität Ankara ist das Institut für *Urban Studies* sowie die deutsche Schule nach ihm benannt. Aufgrund seines politischen Einflusses in Berlin wurden ihm auch in Deutschland viele Denkmäler gesetzt, am bekanntesten mag der Ernst-Reuter-Platz in Berlin in unmittelbarer Nähe zur Technischen Universität sein. Somit ist Ernst Reuter zweifellos ein Erinnerungsort sowohl in der Bundesrepublik als auch in der Türkei. Seit 1986 erinnert eine Gedenktafel am Eingang der Istanbul Universität an die deutschsprachigen Emigranten. In seiner Rede zur Eröffnung sagte der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker:

> Als die Wissenschaft nicht mehr dem Gewissen folgen durfte, sondern unter das Diktat einer rassistischen und verbrecherischen Ideologie gezwungen werden sollten, verließen viele der besten und aufrichtigsten Gelehrten unser Land, um andernorts die Freiheit des wissenschaftlichen Arbeitens zu finden, die ihnen daheim verwehrt wurde. (zit. in Fischer-Defoy 2000: 31)

Der vierte und letzte Aspekt, der in dieser kurzen Aufstellung angesprochen werden soll, ist das Anwerbeabkommen zwischen der Türkei und Deutschland, das im Jahr 2021 sein 60-jähriges Jubiläum mit vielen Veranstaltungen feierte. Während die Bundesrepublik nach dem Krieg dringend mehr Arbeiter suchte[35], litt die Türkei insbesondere in den ländlichen Regionen unter hoher Arbeitslosigkeit. Die Anwerbeabkommen, zunächst mit Italien, Spanien und Griechenland, sollten dem Arbeitskräftemangel entgegenwirken. 1961 schloss die Bundesrepublik dann auch ein solches Abkommen mit der Türkei. Innerhalb von 12 Jahren kamen fast 900.000 Menschen aus der Türkei nach Deutschland (vgl. Luft 2014). Obwohl anfangs nicht vorgesehen war, dass diese Gastarbeiter in Deutschland bleiben sollten, holten viele ihre Familie nach und leben mittlerweile in der vierten Generation in Deutschland. Mit 2,85 Millionen Einwohnern mit türkischem Migrationshintergrund – das sind 3,5% der Gesamtbevölkerung Deutschlands (vgl. Schührer 2018: 14) – bilden sie die größte

[35] Zum "Mythos Wirtschaftswunder" im Kontext DaF und Erinnerungsorte vgl. Koreik (2018).

Minderheit in Deutschland und prägen das Land kulturell, gesellschaftlich und wirtschaftlich. Beispielhaft zu nennen wären hier der amtierende Bundesminister für Ernährung und Landwirtschaft Cem Özdemir von Bündnis 90 / Die Grünen, Fußballer von Weltrang wie Mesut Özil, Schriftsteller und Autorinnen, die unter anderem über ihre Erfahrungen als Migranten oder Kindern von Migranten schreiben wie Emine Sevgi Özdamar ('Das Leben ist wie eine Karawanserei') und Selim Özdogan ('Die Tochter des Schmieds', 'Heimstraße 52' und 'Wo noch Licht brennt') und die Poetin Semra Ertan, die sich aufgrund von Diskriminierungserfahrungen und wachsendem Rassismus in Deutschland am 26. Mai 1982 in Hamburg öffentlich verbrannte und deren Gedicht 'Mein Name ist Ausländer' mittlerweile sogar in Schulbüchern thematisiert wird. Außerdem ist an dieser Stelle der Regisseur Fatih Akın ('Gegen die Wand' und 'Auf der anderen Seite') zu erwähnen sowie populärkulturelle Produktionen wie die Serie 'Türkisch für Anfänger' von Bora Dağtekin. Die Liste ließe sich noch weiter fortsetzen. Die Beschäftigung mit Erinnerungsorten im Rahmen des Anwerbeabkommens würde auch der Forderung nachkommen, mehr Erinnerungsorte im Kontext Migration zu analysieren und für den DaF oder vielleicht eher für den DaZ-Unterricht fruchtbar zu machen (vgl. u.a. Badstübner-Kizik 2015a: 13)[36]. Aus erinnerungskultureller Perspektive dürften dabei auch besonders *social media*-Applikationen wie Instagram oder Twitter interessant sein, da sie einerseits einen großen Teil der Lebensrealität der Lernenden darstellen und andererseits, weil Akteure unter dem Hashtag *'say their names'* Opfer rechtsterroristischer Anschläge gedenken[37].

Die hier skizzierten vier Episoden sind natürlich nur ein kleiner Teil der deutsch-türkischen Beziehungen und hier sehr vereinfacht dargestellt. Sie bilden trotzdem einen Rahmen, innerhalb dessen man Erinnerungsorte für spezifische Kontexte auswählen könnte. Auch Gamze Karbi (2020: 255f.) sieht in der Waffenbrüderschaft, den Exilanten und im Anwerbeabkommen neben aktuellen Entwicklungen den Grundstein für das herausragende Prestige, das die deutsche Sprache in der Türkei genießt. Dazu mehr im folgenden Kapitel.

[36] Wobei in diesem Zusammenhang diskutiert werden müsste, inwiefern es sich bei Erinnerungsorten rund um das Anwerbeabkommen (und andere Erinnerungsorte aus jüngerer Zeit) bereits um *lieux de mémoire* im Sinne Noras handelt, da sie noch keine 80-100 Jahre zurückliegen und das "milieux de mémoire" (Nora 1989: 7) noch besteht.

[37] Aus österreichischer Sicht sollte noch die zweite Belagerung Wiens durch die Osmanen 1683 erwähnt werden. 'Die Türken vor Wien' wird in einigen Sammlungen zu Erinnerungsorten aufgeführt, so in den *Europäischen Erinnerungsorten*, den *Deutschen Erinnerungsorten* und im Sammelband *Transnationale Gedächtnisorte in Europa* (vgl. Elsaidy 2019), wobei die Erinnerung durch ca. 150 Denkmäler in und um Wien und auf diese Weise "Türken(feind)bilder" bis heute tradiert werden (Dallinger 2011).

4.2. STELLUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE IN DER TÜRKEI

Aufgrund der oben skizzierten vielfältigen historischen Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland sowie aktueller Entwicklungen – so etwa die rege wirtschaftliche Zusammenarbeit, die Beliebtheit der türkischen Mittelmeerküste bei deutschen Touristen und intensiven transnationalen Verflechtungen aufgrund von Migrationsbewegungen (vgl. Tapan 2010: 1818) – genießt die deutsche Sprache ein hohes Prestige in der Türkei und wird im türkischen Bildungssystem maßgeblich gefördert[38].

Nachdem im 19. Jahrhundert Französisch die vorherrschende europäische Fremdsprache im Osmanischen Reich war, wurde wegen hohem Bedarf an Dolmetschern 1864 eine Sprachschule eröffnet, an der anfangs Französisch, Rumänisch und Bulgarisch, ab 1892 auf geheiß des Sultans Abdülhamid II. auch Deutsch, Englisch und Russisch angeboten wurde. Außerdem wurde an der deutschen Schule (1868 gegründet) und dem österreichischen St. Georgs-Gymnasium (1889 gegründet) Deutsch unterricht (vgl. Karbi 2020: 255). Durch die sich am Westen orientierten Reformen Mustafa Kemal Atatürks gewannen die europäischen Sprachen gegenüber dem Arabischen und Persischen an Bedeutung. Im letzten Jahrhundert stieg der Bedarf für Deutsch als Unterrichtssprache insbesondere durch die Reintegrationsbemühungen der Kinder sogenannter *Rückkehrer* – also jener Gastarbeiter, die mit ihrer Familie in die Türkei zurückkehrten und deren Kinder nur noch wenig Türkisch sprachen (vgl. ebd.: 256). Heute ist Deutsch nach Englisch die beliebteste Fremdsprache in der Türkei, wobei Englisch in der Regel als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt wird. Als erste Fremdsprache wird Deutsch türkeiweit an etwa 40 staatlichen Schulen (*Anadolu-Lisesi*), einigen Privatschulen und den deutschen Auslandsschulen unterrichtet.

Die Anzahl der Deutschlernenden variiert zum Teil stark je nach Jahr und Quelle. 2010 betrug sie ca. 309.000 Lernende im Schulbereich und weitere knapp 7700 im universitären Kontext (vgl. Uzuntaş 2017: 512). 2015 war die Anzahl an Deutschlernenden an türkischen Schulen auf 450.000 gestiegen (vgl. DAAD-

[38] Andersherum genießt das Türkische in Deutschland einen weniger guten Ruf. Als Unterrichtsfach nur in einigen Regionen mit hohem Anteil an Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen vertreten, wird Türkisch häufig fälschlicherweise mit Sprachwandlungsprozessen und Jugendsprachen wie dem Kiezdeutsch, Türkenslang oder Kanak Sprak in Verbindung gebracht. Dass diese Formen der Jugendsprache bzw. Ethnolekts mehr mit dem Deutschen als dem Türkischen (oder Arabischen) gemein haben und mitnichten nur von Menschen mit Migrationshintergrund gesprochen wird, zeigt beispielsweise Wiese 2010.

Bildungssystemanalyse 2019: 27), wogegen die aktuellsten Zahlen des Auswärtigen Amtes nur noch 169.000 Deutschlernende listet, mit Verweis auf eine Unvergleichbarkeit der Daten aus dem Jahr 2015 aufgrund von unterschiedlichen Erhebungsverfahren (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 26). Konkurrenz bekommt das Deutsche dem Bericht zufolge in den letzten Jahren insbesondere von Japanisch, Chinesisch und Arabisch. Trotzdem lernen 90% der Schülerinnen und Schüler, die eine zweite Fremdsprache gewählt haben, Deutsch. Anzumerken ist hier, dass der schulische Deutschunterricht meist nicht über das Niveau A1 bzw. A2 des GER hinausgeht.

Im universitären Kontext gibt es drei zentrale Studienrichtungen mit Deutsch als Fremdsprache: Germanistik (Deutsche Sprache und Literatur), Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt und Translationswissenschaft und Dolmetscherausbildung für Deutsch. Laut dem Bericht des Auswärtigen Amtes (ebd.) gibt es derzeit an türkischen Universitäten 15 Abteilungen für Germanistik, 17 für die Deutschlehrerausbildung und sieben Abteilungen für Translation mit Deutsch als Wahlmöglichkeit. Während bis in die 1990er Jahre vor allem junge Rückkehrer diese Studiengänge gewählt haben, haben heute viele Studierende vor Studienbeginn keine oder nur unzureichende Deutschkenntnisse, weshalb Vorbereitungsklassen eingerichtet wurden, in denen die Studierenden innerhalb von 1-2 Jahren Deutsch lernen können[39]. Das angestrebte Niveau variiert dabei je nach Universität, in der Regel wird eine Sprachkenntnis auf dem Niveau B1 oder B2 des GER angestrebt, wobei Erfahrungswerte davon zeugen, dass ein einjähriger Sprachkurs meistens nicht ausreicht, um im Anschluss daran auf Deutsch studieren zu können (vgl. Karbi 2020: 260).

Daneben wird seit ihrer Eröffnung 2013 der Türkisch-Deutschen Universität (TDU) eine große Bedeutung für die Hochschullandschaft und den wissenschaftlichen Austausch zugeschrieben (vgl. ebd.: 261, Auswärtiges Amt 2020: 27). Nach Mangold-Will (2014) steht die TDU gar "in der langen, bis ins Kaiserreich und vor den Ersten Weltkrieg zurückreichenden Tradition deutscher auswärtiger Kulturpolitik durch den Export von Wissenschaft und Bildung." Die TDU – an der auch diese Arbeit entstanden ist – zeichnet sich gleich durch mehrere Alleinstellungsmerkmale aus: So ist sie die einzige Universität in der Türkei, an der auf Deutsch gelehrt wird (vgl. Gültekin-Karakoç, Koreik 2020: 193), die enge Verknüpfung von Lehre und Forschung sowie

[39] Zur steigenden Notwendigkeit und der Entwicklung der Vorbereitungsklassen für Deutsch am Beispiel der Istanbul Universität siehe Bilen et al. 2014.

vielfältige Kooperationen mit der Wirtschaft (vgl. DAAD-Bildungssystemanalyse 2019: 25). Mit jährlich über 1000 Studierenden in den Vorbereitungsklassen (vgl. Gültekin-Karakoç, Koreik 2020: 194) kommt dem Fremdsprachenzentrum (Türkisch: *Yabancı Diller Yüksekokulu*, wörtlich übersetzt die *Hochschule für Fremdsprachen*) der TDU, welches zu einem der weltweit größten Zentren für Deutschunterricht außerhalb Deutschlands gilt, eine besondere Bedeutung zu[40]. Am Ende des Vorbereitungsjahres müssen die Studierenden die Test-DaF Prüfung auf dem Niveau B2/C1 des GER bestehen, weshalb im Unterricht viel Zeit für die Prüfungsvorbereitung aufgewendet wird, sodass – so kann vermutet werden – nur wenig Zeit für Landeskunde und Erinnerungsorte bleibt. An anderen Universitäten oder Schulen kann das Konzept der Erinnerungsorte eher fruchtbar gemacht werden, wie beispielsweise an der Istanbul Universität, war doch einer der Mitbegründer der germanistischen Abteilung der 1934 ebenfalls vor den Nationalsozialisten geflohene Philologe Traugott Fuchs[41]. Da die Vorbereitungsklasse an der Istanbul Universität mit nur einer Ausnahme für angehende Germanistikstudierende konzipiert ist, erscheint der Erinnerungsort Traugott Fuchs an dieser Stelle vielversprechend. Daneben zeichnet sich großes Potenzial des Erinnerungsorte-Konzeptes im Zusammenhang mit den 17 PASCH-Schulen in der Türkei ab, deren Ziel es ist, in Kooperation mit dem Goethe-Institut die Deutschkenntnisse zu verbessern und "Landeskunde lebendig" zu machen, wie es auf der Webseite des Goethe-Instituts Türkei heißt (Goethe Institut Türkei 2022). Aufgrund der aktuellen politischen und wirtschaftlichen Lage ist Deutschland erneut ein beliebtes Auswanderungsziel geworden, weshalb eine Abnahme des Interesses an Deutschkursen derzeit nicht abzusehen ist. Dass es außerdem von der Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (zif) seit 2000 gleich drei Themenschwerpunkte "Deutsch als Fremdsprache in der Türkei" (2002, 2005 und 2007) gibt, spricht für sich.

[40] Zu den anfänglichen Überlegungen und Aufbau des Deutschunterrichts, der zeitweise auch die Fachsprache der jeweiligen Studiengänge beinhaltete, vgl. Koreik, Uzuntaş 2014; zu den aktuellen Entwicklungen am Fremdsprachenzentrum der TDU Gültekin-Karakoç, Koreik 2020.

[41] Die für dieses Jahr geplante Veröffentlichung seines Nachlasses durch das Orient-Institut in Istanbul stellt dabei eine willkommene Entwicklung dar, die Person Traugott Fuchs genauer zu erforschen und somit auch Erkenntnisse und eventuell auch Material für eine Auseinandersetzung mit ihm als Erinnerungsort zu ermöglichen (vgl. Schweißgut 2020).

4.3. DEUTSCHE SPUREN IN ISTANBUL AN FÜNF AUSGEWÄHLTEN BEISPIELEN

Wie anhand dieser Vorüberlegungen deutlich gemacht wurde, kann der Einsatz des Erinnerungsortekonzeptes je nach Rahmenbedingung für den DaF-Unterricht in der Türkei fruchtbar gemacht werden. In diesem Kapitel soll anhand von fünf ausgewählten Beispielen das Potenzial von Erinnerungsorten im DaF-Unterricht veranschaulicht werden. Dazu werden zunächst die Kriterien beschrieben, nach denen die Erinnerungsorte ausgewählt wurden.

4.3.1. Auswahlkriterien

Die Auswahl von einzelnen Erinnerungsorten ist immer angreifbar (vgl. Fornoff 2009: 512; Schmidt/Schmidt 2007b: 424) und von vielen Faktoren abhängig, nicht zuletzt von den persönlichen Präferenzen der Lehrperson und auch den Lernenden, soweit man als Lehrkraft die Klasse bereits kennt. Von daher ist es wichtig, die eigenen Auswahlkriterien transparent zu machen und zu begründen. Der Kriterienkatalog von Badstübner-Kizik (2020; vgl. Kapitel 3.5) stellt zweifellos eine große Hilfe dar, doch ist dieser kontextabhängig ggf. anzupassen. Einige der Kriterien treffen mitunter weniger auf Erinnerungsorte im Ausland zu, so können wir nicht davon ausgehen, dass die hier ausgewählten Erinnerungsorte einer größeren Sprechergemeinschaft bekannt sind oder ihr Gebrauch ritualisiert ist. Neben den Kriterien von Badstübner-Kizik und den Prinzipien von Fornoff (2009), waren folgende fünf Kriterien entscheidend bei der Auswahl deutscher Spuren in Istanbul:

1. Ebenso wie im Lehrbuch ‘Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht’ von Schmidt und Schmidt (2007a) habe ich mich ausschließlich für materielle Orte entschieden. Die Orte sollen besucht werden können, um Geschichte mit den Worten Schmidt und Schmidts “(an)fassbar” (ebd.: 6) zu machen und zudem eine Brücke zwischen der Herkunftssprache und -kultur und der Zielsprache und deren Kultur herzustellen. So soll das Interesse und die Motivation gesteigert werden, da man den Unterricht eventuell nach draußen verlegen und diese Orte besuchen kann. Außerdem besteht bei fast allen gewählten Orten die Möglichkeit, sie mit einer historischen Persönlichkeit in Verbindung zu bringen, was die Tiefe oder Spiralförmigkeit der Orte unterstreicht. Tatsächliche Orte bieten außerdem die Möglichkeit, im

Sinne einer erlebten Landeskunde bzw. *linguistic landscapes* Spuren deutschen Lebens in der Türkei zu erkunden, auf denen im besten Fall auch die deutsche Sprache sichtbar ist.

2. Die in Kapitel 4.1 beschriebenen Phasen der deutsch-türkischen Beziehungen stellten eine Orientierung für die Auswahl der Erinnerungsorte dar. Die ausgewählten Orte beziehen sich jedoch zugunsten anderer Kriterien nur teilweise auf diese Phasen. Insgesamt beziehen sich nur zwei der fünf Orte auf diese Phasen. Dies liegt auch daran, dass man bei Bearbeitung von Erinnerungsorten im nicht-deutschsprachigen Ausland gewissermaßen mit dem arbeiten muss, was es gibt (vgl. auch Kapitel 6.4).
3. Die Orte sollten möglichst interessant für die Lernenden sein. Das kann ich natürlich nicht entscheiden, aber meine Erfahrungen als Lehrerin an der TDU sowie der Istanbul Universität haben mir Einblicke in die Interessen der Studierenden gegeben, die ich bei der Auswahl der Orte auch im Hinterkopf hatte. Dieser Punkt ist auch einer der Hauptaspekte in der Umfrage dieser Arbeit. Möglichst interessant heißt hier, dass die Orte ausgewählt wurden, die zwar bekannt sind, aber was sie mit der deutschen Sprache, Deutschland oder anderen deutschsprachigen Ländern zu tun haben, nicht so offensichtlich ist. Aus diesem Grund habe ich mich auch gegen die beiden berühmten Bahnhöfe Haydarpaşa und Sirkeci entschieden, da ihr deutsches Erbe doch relativ bekannt ist. Einige der ausgewählten Orte mögen auch gänzlich unbekannt sein, was aber gar nicht verwerflich ist, da so der Radius an Erinnerungsorten in Istanbul vergrößert wird und auf diese Weise aufgezeigt werden kann, dass es viele versteckte Orte gibt, die mitunter ein großes Potenzial haben.
4. Alle ausgewählten Orte bieten einen Einstieg in ein übergeordnetes Thema, sie bilden also einen kleinen Ausschnitt, der sich auf die Türkei bzw. die Beziehung zwischen der Türkei und den deutschsprachigen Ländern bezieht, an einem sehr konkreten Beispiel ab. So bieten die Exilanten beispielsweise einen Einstieg in das Thema Nationalsozialismus. Die Idee ist, dass die historischen Themen durch den ganz konkreten Bezug zur Lebenswelt der Lernenden interessanter und motivierender werden und so vielleicht auch das generelle Interesse an der deutschen Sprache steigt.
5. Das letzte Kriterium bezieht sich auf das DACH-Prinzip. Neben zwei deutschen Erinnerungsorten, werden auch jeweils ein schweizer und ein

österreichischer Erinnerungsort beschrieben. Der Protestantische Friedhof stellt dabei einen hybriden Erinnerungsort dar, auf dem sich Personen aus vielen Nationen, u.a. den DACH-Ländern finden. Dies soll die Vielfalt der deutschsprachigen Länder verdeutlichen und einer Vernachlässigung der beiden Länder vorbeugen.

Im Folgenden werden die fünf Erinnerungsorte vorgestellt. Dabei werden sie in ihren historischen Kontext eingeordnet und beschrieben. Des Weiteren wird beschrieben, inwiefern sie sich für den Einsatz im DaF-Unterricht eignen könnten. Von konkreten Didaktisierungen wird abgesehen.

4.3.2. Der Kaiser-Wilhelm Brunnen In Sultanahmet

Eine Stadtführung zu deutschen Spuren in Istanbul könnte am Kaiser-Wilhelm Brunnen, der heute überwiegend als *Deutscher Brunnen* bzw. *Alman Çeşmesi* bekannt ist, beginnen. Der am nördlichen Ende des Hippodroms, unweit der blauen Moschee und der Hagia Sophia sehr prominent gelegene Brunnen war ein Geschenk von Kaiser Wilhelm II. an Sultan Abdülhamid II. anlässlich seines zweiten Besuchs in Istanbul 1898. Der Brunnen wurde vom deutschen Architekten Max Spitta im neobyzantinischen Stil entworfen, wobei der Brunnen auch deutliche Elemente deutscher Bautradition aufweist, allen voran das grüne Kuppeldach, das auch das Gebäude der deutschen Orientbank in Sirkeci ausmacht. Die Rundbogenarchitektur des Brunnens reflektiert den Stil der deutschen Neorenaissance. Der achteckige Grundriss sowie die zahlreichen Verzierungen und Mosaike entsprechen der osmanischen Bautradition. Der Brunnen wurde in Einzelteilen in Deutschland gebaut, nach Istanbul verschickt und dort errichtet. Am 27. Januar 1901 wurde der Brunnen in Abwesenheit des deutschen Kaisers eingeweiht. Der Brunnen ist Ausdruck der Freundschaft zweier Monarchen[42], die zu intensiveren Beziehungen zwischen dem Osmanischen und dem Deutschen Reich führte, die den Bau der Bahnstrecken in Anatolien ankurbelte und schließlich in der Waffenbrüderschaft im Ersten Weltkrieg mündete. Vereinfacht könnte man also sagen, dass der Kaiser-Wilhelm Brunnen den Anfang einer intensiven bilateralen Beziehung symbolisiert (vgl. Korn 2018: 55).

[42] Inwiefern es sich bei der Freundschaft von Kaiser Wilhelm II. und Sultan Abdülhamid II. tatsächlich um eine persönliche Freundschaft oder eher ein pragmatisches Zweckbündnis handelt, diskutiert Weiberg 2017.

Sprachlich interessant ist die auf Deutsch verfasste Widmungsinschrift am Eingang des Brunnens, auf der es heißt:

Abb. 1: Die auf Deutsch verfasste Gedenktafel im deutschen Brunnen. (Foto L.G.)

Abgesehen vom Wort “stiftete” ist die Inschrift in einfacher Sprache gehalten, sodass auch Studierende auf dem Niveau A2-B1 die Inschrift ohne Probleme verstehen dürften. Die wichtigsten Fakten (Akteure, Zeit und Anlass) werden ebenfalls genannt. Besonders interessant ist hier außerdem die Erwähnung des Wortes “Erinnerung”. Der Brunnen ist also nicht nur ein geeigneter Einstieg in das Thema deutsch-türkischer Beziehungen, sondern auch für die Beschäftigung mit Erinnerung und Gedächtnis. Woran und an wen wird hier wie und mit welchem Ziel erinnert? Dass es sich bei diesem Erinnerungsort nämlich um einen Brunnen und nicht etwa um ein Denkmal anderer Art handelt, ist kein Zufall. Die vielen Brunnen, einige der schönsten in unmittelbarer Nähe zu diesem, prägen auch heute noch das Stadtbild Istanbuls und sind von ganz besonderer Bedeutung, die auch dem deutschen Kaiser bewusst war: Im Osmanischen Reich und im muslimischen Glauben spielte Wasser sowohl für die äußere als auch innere Reinheit eine große Rolle, weshalb sich viele Brunnen in der Nähe von Moscheen befinden. Der Klang von Wasser wurde auch zur Behandlung Kranker genutzt. Daneben ist es eine der Säulen des Islam, Almosen an Arme und Hilfsbedürftige zu geben. Vor diesem Hintergrund ließen wohlhabende Familien Brunnen errichten, an denen die Bevölkerung kostenlos sauberes Wasser holen konnte. Die Stiftung eines Brunnens gilt als besonders wohltätig und soll dem großzügigen Stifter Ruhm einbringen. Ein Brunnen als Freundschaftsgeschenk kann demnach als nicht uneigennützige Wahl angesehen werden, wollte der Kaiser damit offensichtlich einen positiven Eindruck beim Sultan und den Istanbulern hinterlassen (vgl. Deutsch-Türkisches Journal 2014).

Auch die Lage des Brunnens auf dem geschichtsträchtigen *At Meydanı* im Zentrum Istanbuls ist gut überlegt. Er liegt auf einer Achse mit den drei antiken Denkmälern entlang der Spina des alten Hippodroms: dem gemauerten Obelisken Konstantins, der Schlangensäule und dem ägyptischen Obelisken. Er ist jedoch um wenige Meter versetzt, sodass er nicht hinter den genannten Denkmälern verschwindet, sondern gut sichtbar ist. Auch aus Richtung Norden sowie von der Hagia Sophia kommend ist der Brunnen schon von Weitem erkennbar. Dem *At Meydanı* kam zudem eine große Bedeutung als Treffpunkt von Staat und Gesellschaft zu, da hier Paraden und Prozessionen abgehalten wurden. Mit einer *exposition universelle,* mit Ausstellungsstücken aus verschiedenen Ländern, im Jahr 1863 "war der At Meydanı als ein Ort markiert, an dem die Kontakte zwischen dem Osmanischen Reich und auswärtigen Mächten öffentlich gezeigt worden waren" (Korn 2018: 65).

Ein weiteres interessantes Detail des Brunnens sind die Embleme der beiden Monarchen in der reich verzierten Kuppel, wie auf dem linken Bild zu sehen ist.

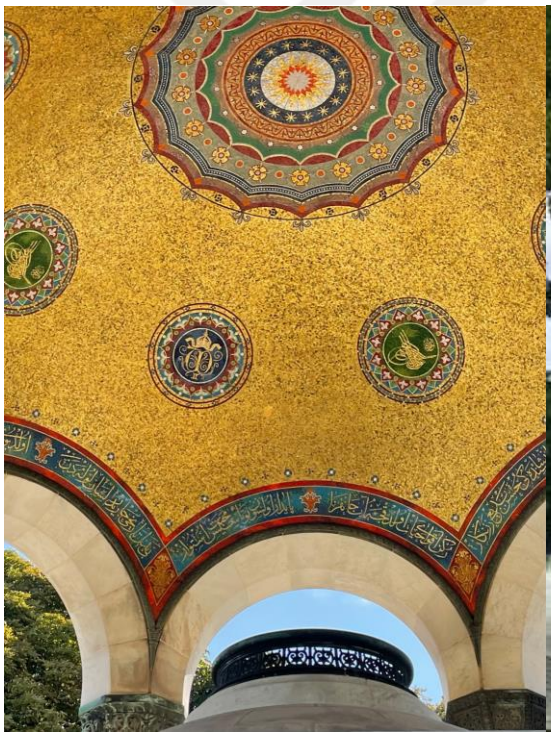

Abb. 2: Kuppel des deutschen Brunnens mit den Abzeichen Kaiser Wilhelm II. sowie Sultan Abdülhamid II. (Foto: L.G.)

Abb. 3: Frontansicht des deutschen Brunnens. (Foto: L.G.)

Dass der Brunnen Teil des kulturellen Gedächtnisses der Türkei ist und in unterschiedlichen Kontexten rezipiert wird, wird auch an dem Etikett einer Wasserflasche der städtischen Wasserwerke deutlich, wie auf den folgenden zwei Bildern zu sehen ist:

Abb. 4 und 5: Der deutsche Brunnen auf einer Flasche der Marke Hamidiye (links) und Detail (rechts) (Foto L.G)

Zusammenfassend ist der Deutsche Brunnen ein Erinnerungsort, der nicht nur einen Einstieg in die deutsch-türkische Beziehung bietet, sondern generell in den Themenkomplex Erinnerung und Gedächtnis einführen kann. Daran anschließend bietet sich eine Beschäftigung mit der Bagdadbahn oder dem deutsch-osmanischen Bündnis im Ersten Weltkrieg[43] an. Mit einem parallelen Erinnerungsort wie dem 1991

[43] Der Erste Weltkrieg wird nicht nur im DaF-Unterricht, sondern auch in der öffentlichen Meinung vom Zweiten Weltkrieg überschattet. Dabei "hat er doch die Geschichte des Landes geprägt und seine Spuren hinterlassen: eine erste deutsche Revolution, die Einsetzung der parlamentarischen Demokratie, die politische Verankerung der Frauenrechte, die politische und wirtschaftliche Krise als Nährboden des aufkeimenden Nationalsozialismus usw. Um Deutschland zu verstehen, muss der Fremdsprachenlerner [...] notwendig auch dieses Geschichtskapitel studieren" schreibt Sistig (2012: 178) und vergleicht Erinnerungsorte des Ersten Weltkrieges in Deutschland und Frankreich. Meyer (2015) plädiert ebenfalls für eine intensivere Beschäftigung mit dem Ersten Weltkrieg im DaF-Unterricht bzw. bei der Ausbildung von DaF-Lehrkräften und bezieht sich dabei auch auf das Erinnerungsorte-Konzept. In ihrem Artikel verweist sie im Zusammenhang mit einem Sonderheft der *Zeit* auf einige Persönlichkeiten, darunter Helmuth Johannes Ludwig von Moltke, Neffe des Generalfeldmarschalls Helmuth von Moltke, der zwischen 1836 und 1839 im Osmanischen Reich war und sich dort auch an einigen Feldzügen der Osmanen gegen die Kurden und Ägypter beteiligte. Er wird in einigen Sammlungen Deutscher Spuren in der Türkei erwähnt. Çelik (2011: 37) schreibt beispielsweise: "Heute messen die türkischen Historiker der Tätigkeit von Moltkes zu dieser Zeit vor dem Hintergrund der sich langsam aber stetig vertiefenden Beziehungen zwischen dem hoch industrialisierten Deutschland und dem territorial riesigen Osmanischen Reich eine hohe Bedeutung zu." Über den 'Kranken Mann am Bosporus' – Worte, die mitunter selbst als Erinnerungsort bezeichnet werden können – soll von Moltke gesagt haben: "Es ist lange die Aufgabe der abendländischen Heere gewesen, der osmanischen Macht Schranken zu setzen. Heute scheint es die Sorge der europäischen Politik zu sein, ihr das Dasein zu fristen" (zit. in Neidhard 2013). Von Moltke war der erste, der die Türkei und die türkischen Völker genau beschrieb. Seine Veröffentlichungen 'Unter dem Halbmond. Erlebnisse in der alten Türkei' sowie 'Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835-1839' waren es, die den Orient den Deutschen näher brachte. Auf dem Gelände der Sommerresidenz der deutschen Botschaft in Tarabya befindet sich – wie in vielen Städten in Deutschland – ein Denkmal zu Ehren von Moltkes. In seinem Brief 'Spaziergang durch Tophane' beschreibt von Moltke anschaulich das Istanbul aus dem Jahr 1836, was bestimmt auch für türkische Lernende interessant sein dürfte (vgl. Moltke 1984: 69ff.).

eingeweihten Yunus-Emre Brunnen im Wiener Türkenschanzpark, der "das Verbindende und nicht das Trennende [...] zum Ausdruck zu bringen sucht" (Dallinger, o.J.), gelingt auch der Sprung in die aktuelle Diskussion in deutschsprachigen Diskursen um die Beziehung der deutschsprachigen Länder zur Türkei.

4.3.3. Die Villa Taut – Bruno Taut

Die im Istanbuler Stadtteil Ortaköy gelegene Villa erlangte 2020 medienwirksam Aufmerksamkeit, als sie für 95 Millionen türkische Lira (damals ca. 11 Millionen Euro) den Besitzer wechselte. Leider ist sie in Privatbesitz und kann nicht besucht werden, weshalb bei diesem Erinnerungsort der Architekt Bruno Taut im Mittelpunkt steht. Die Villa selbst weist jedoch eine Besonderheit auf, die auch didaktisch genutzt werden kann.

Bruno Taut, 1880 in Königsberg geboren, ist als Vertreter des *Neuen Bauens* vor allem für seine Berliner Großsiedlungen in Britz (Hufeisensiedlung) und Zehlendorf (Onkel-Toms-Hütte) bekannt. Als 1933 die Nationalsozialisten an die Macht kamen, entzogen sie ihm seine Professur an der Berliner Akademie der Künste, woraufhin Taut Deutschland verließ. Zunächst ließ er sich für drei Jahre in Japan nieder, wo er sich intensiv mit der japanischen Architektur auseinandersetzte, aber selbst außer einem Privathaus nicht bauen durfte. Im Zuge ihres Modernisierungsprozesses, für den die Türkei ausländische Wissenschaftler suchte, bot sie Taut 1936 eine Professur für Architektur an der Akademie der Künste (türkisch: *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)* in Istanbul an. Taut zog daraufhin nach Istanbul, wo er bis zu seinem Tod im Dezember 1938 lebte. Neben seiner Lehrtätigkeit widmete er sich wieder vermehrt der Realisierung von Bauprojekten. Zu seinen in der Türkei berühmtesten Werken zählt die Fakultät für Sprache, Geschichte und Geografie an der Universität Ankara sowie zwei Schulen: das Atatürk-Gymnasium (*Atatürk Lisesi*) sowie die Cebeci Mittelschule (*Cebeci Ortaokulu*) in Ankara, weshalb er sich auch in Lehrkontexten in Ankara als Erinnerungsort eignen würde. Ziya Kenan Bilici, Professor für Kunstgeschichte an eben jener Fakultät, beschreibt das Fakultätsgebäude von Taut anlässlich des türkisch-deutschen Wissenschaftsjahres als "Aushängeschild für das Ideal und Wunschbild der Modernisierung der Türkischen Republik" (2015: 148). Darüber hinaus befinden sich von ihm entworfene Schulen in Izmir und Trabzon. Besonders interessant sollte für türkische Lernende auch der Umstand sein, dass Bruno Taut den *Katafalk* für das Begräbnis Mustafa Kemal Atatürks entworfen hat. Ein Honorar für den Bau des

Katafalks lehnte er ab. In seinem Tagebuch schrieb er: “Ein solcher Vorschlag betrübt mich zutiefst. Als Gegenleistung für eine solche Aufgabe, die mir beim Tod einer der Großen unseres Jahrhunderts zugefallen ist, kann ich doch kein Geld nehmen” (zit. in. Schönfeld 2000: 93). Aufgrund der äußerst positiven Reputation Atatürks in der Türkei ist dieser Punkt im Lebenslauf Bruno Tauts nicht zu vernachlässigen. Taut selbst starb nur kurze Zeit nach Atatürk und ist als einziger Ausländer und Nicht-Muslim auf dem Ehrenfriedhof in Edirnekapi begraben.

Die Villa in Ortaköy, die Taut als Eigenheim nutzte, weist aufgrund seines vorherigen Aufenthalts in Japan stilistische Besonderheiten auf. Das Haus erinnert aufgrund seiner pyramidenartigen Ziegeldaches an einen japanischen Tempel. Gleichzeitig integriert es türkische Bauelemente wie die obere Fensterreihe des ersten Stockes. Der Anbau rechts wurde nachträglich hinzugefügt, ebenso wurden die unteren Stockwerke ausgebaut, was den schwebenden Charakter der Villa jedoch beeinträchtigt.

In diesem unüblichen Design aber liegt auch der didaktische Wert der Villa Taut. Dadurch, dass sie eben japanisch aussieht, aber in Istanbul steht und von einem deutschen Architekten stammt, kann man hier ein Irritationsmoment bei den Lernenden hervorrufen. Wie in Kapitel 2.3.4 und 2.3.5 beschrieben, wird im Kontext des (Be-)Deutungs- und Symbollernens davon ausgegangen, dass der Lernprozess in dem Moment ansetzt, in dem etwas nicht mit den eigenen Vorstellungen bzw. Deutungen zusammenpasst, man also irritiert ist. Die Villa Taut stellt mit seinem transkulturellen Charakter ein gutes Beispiel dafür dar, welches man auch im DaF-Unterricht fruchtbar machen kann. Wie bereits erwähnt, ist die Villa in Privatbesitz und auch in einem noblen Viertel gelegen, das für Spaziergänger nicht zugänglich ist. Von der Küstenstraße auf der europäischen Seite, gleich hinter der ersten Bosporusbrücke kann man die Villa sehen, einen weitaus besseren Blick hat man aber von der Brücke selbst, wenn man von der asiatischen Seite Richtung Europa fährt auf der rechten Seite ist sie am steilen Hang gelegen. Um aber den Irritationsmoment zu nutzen, bietet sich bei diesem Erinnerungsort tatsächlich eine bildliche Darstellung an, bei der nicht erkennbar ist, wo sich dieses Haus befindet.

Es liegt auf der Hand, dass das übergeordnete Thema, in das die Person Bruno Taut als Einstieg dienen könnte, der Nationalsozialismus und seine Folgen ist. Ein Thema, das nach wie vor große Präsenz in deutschsprachigen Diskursen hat und auch im Kontext DaF in den letzten Jahren vermehrt diskutiert wird (vgl. Fornoff 2015b; Herzner 2018; Ghobeyshi 2000; Fornoff, Ghobeyshi, Schmenk 2020). Ein Thema, das

auch daher von besonderer Bedeutung für den DaF-Unterricht ist, da es "wie kaum ein anderes nationalhistorisches Phänomen am Kern dessen rührt, was üblicherweise mit den Termini 'kollektive Identität' oder 'kollektives Gedächtnis der Deutschen' gefasst wird" (Fornoff 2016: 11). Hinzu kommt, dass Studierende, auch wenn sie nicht besonders an Geschichte interessiert sind, Themen zum zweiten Weltkrieg meistens sehr interessant finden, die Rolle der Türkei als Aufnahmeland von Geflüchteten aber wenig reflektiert wird. Bruno Taut und seine Werke stehen an dieser Stelle gewissermaßen exemplarisch für die Beschäftigung mit den persönlichen Schicksalen der Exilwissenschaftler und -künstler im DaF-Unterricht in der Türkei.[44]

In diesem Zusammenhang ist auch ein Brief von Albert Einstein zu erwähnen, den er an den türkischen Premierminister Ismet Inönü geschickt hat und in dem er um die Aufnahme von 40 Wissenschaftlern und Ärzten bittet, die vom Naziregime verfolgt werden.

4.3.4. Der Protestantische Friedhof Feriköy

Der Protestantische Friedhof in Feriköy, unweit der Metrostation Osmanbey im Stadtteil Şişli, ist ein "Brennpunkt deutscher Geschichte im Ausland" (Winkler 2014: 248). Eine 2021 herausgebrachte Broschüre von Brian Johnson und Richard Wittmann gibt einige Einblicke zur Geschichte des Friedhofes und einigen bemerkenswerten

[44] Die Exilwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen bieten ein sehr großes Potenzial für den universitären DaF-Unterricht in der Türkei, insbesondere in Vorbereitungsklassen mit Studierenden, die unterschiedliche Fächer studieren werden wie an der TDU, da sich Beispiele deutschsprachiger Exillehrender in nahezu jedem akademischen Feld finden lassen. Einen Überblick dazu bietet zum Beispiel Bozay 2001 (46-54) zu den Fachbereichen Philosophie, Jura (der wohl wichtigste Vertreter unter den Juristen ist Ernst Eduard Hirsch, der sogar die türkische Staatsbürgerschaft annahm und seinen Namen in türkischer Schreibweise änderte. Hirsch war maßgeblich am Aufbau der juristischen Fakultät der Universität Istanbul beteiligt, zog später nach Ankara und folgte nach dem Krieg einem Ruf an die Freie Universität Berlin, dessen Rektor er von 1953-1955 war), Wirtschaftswissenschaften (hier allen voran Fritz Neumark, der 1980 seine sehr lebhaft geschilderte Autobiografie über seine "Zuflucht am Bosporus" herausbrachte), Architektur und Stadtplanung (neben Bruno Taut ist vor allem Clemens Holzmeister zu nennen, der das Gebäude des türkischen Parlaments entworfen hat, außerdem erwähnenswert ist Margarete Schütte-Lihotzky, eine der ersten Architektinnen Österreichs, die von 1938-1940 im türkischen Exil lebte), Musikwissenschaften im Konservatorium (hier ist Paul Hindemith als wohl Bekanntester unter den Exilanten zu nennen) und schließlich Politikwissenschaften (mit dem wichtigsten Vertreter Ernst Reuter). Das Thema eignet sich meiner Meinung nach auch sehr gut, um Studierende ans wissenschaftliche Arbeiten heranzuführen, worauf Behrendt (2015) im Zusammenhang mit Erinnerungsorten hinweist. Texte zu den einzelnen Personen sind oft kurz und gut verständlich, mitunter stichpunktartige Lebensläufe oder einer Erzählung ähnelnde autobiografische Erinnerungen. Neben den Forschungsbeiträgen von Bozay (2001) und Widmann (1973) stellt der Band 'Haymatloz. Exil in der Türkei 1933-1945' die Hintergründe und Personen in kurzen Aufsätzen und versehen mit ansprechendem Bildmaterial vor. Anschauliches Material (darunter zwei kurze Filme auf Deutsch, Englisch bzw. Türkisch, Bilder und Skizzen der Geflüchteten und offizielle Dokumente) sowie zahlreiche Texte (Briefwechsel, Sachtexte, Berichte, Interviews und literarische Texte) findet man auch auf der Seite *we refugees* (Digitales Archiv zu Flucht in Vergangenheit und Gegenwart).

Persönlichkeiten, die dort begraben sind. Zunächst seit dem 16. Jahrhundert in der Nähe des Taksimplatzes gelegen, wurde der Friedhof 1859 aufgrund von Stadterweiterungsprozessen in das damals außerhalb der Stadt liegende Feriköy verlegt. Der Friedhof ist im Gegensatz zum angrenzenden katholischen Friedhof in nationale Sektionen unterteilt, was die Suche nach deutschen Gräbern als potentielle Erinnerungsorte vereinfacht (vgl. Johnson, Wittmann 2014: 5).

Friedhöfe eignen sich als "Raum/Ort des kollektiven sowie individuellen Gedächtnisses" (Janíková 2019: 49) besonders gut als Erinnerungsorte, da ihnen der Bezug zur Vergangenheit und der Prozess des Erinnerns quasi inhärent sind. Außerdem lässt sich auf einem Friedhof das Konzept der Erinnerungsorte mit dem der *linguistic landscapes* gut verbinden (vgl. ebd.: 52). Ein so internationaler Friedhof wie der hier beschriebene stellt zudem einen kulturellen Kristallisationspunkt dar. Hier wird zum einen deutlich, dass in Istanbul schon seit mehreren Jahrhunderten eine internationale sowie große deutschsprachige Gemeinschaft lebte, diese Spuren werden hier wie an keinem anderen Ort sichtbar. Zum anderen ist ein christlicher Friedhof in einem muslimisch geprägten Land auch deshalb von besonderem Interesse, weil dort religiös-kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich werden. Ein muslimischer Friedhof sieht augenscheinlich anders aus als ein christlicher Friedhof, auch die Bestattungskultur ist unterschiedlich. Im muslimischen Glauben muss die verstorbene Person innerhalb von 24 Stunden beerdigt werden, im christlichen Glauben wird eine Person erst Tage oder sogar Wochen nach ihrem Tod bestattet. Außerdem können Muslime auch ohne Sarg begraben werden, während es im christlichen Glauben einen Trend zur Urnenbestattung gibt. Diese Unterschiede zu thematisieren kann, wenn auch etwas morbide, durchaus interssant sein, weitaus interessanter jedoch ist es, von diesem Friedhof aus eine Brücke zum Thema Christentum zu schlagen, denn wie die Türkei vom Islam geprägt ist, so sind die deutschsprachigen Länder vom Christentum geprägt, was sich unter anderem auf die gesetzlichen Feiertage, die überwiegend christlichen Ursprungs sind, oder auch die Kirchensteuer niederschlägt. Die Nähe von evangelischem und katholischem Friedhof (sie liegen fast nebeneinander, dazwischen ist nur eine Straße) ist zudem prädestiniert für eine Thematisierung der beiden vorherrschenden Konfessionen und der Reformation, die zweifellos eines der wichtigsten Ereignisse der deutschen Geschichte mit weitreichenden, bis heute

spürbaren Folgen ist und ebenso wie Martin Luther[45] als Erinnerungsort bezeichnet werden kann (vgl. Chaix 2001).

Daneben bieten die zahlreichen Gräber Anlass, sich die eine oder andere Person genauer anzuschauen, was im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Form von kurzen Vorträgen geschehen kann. Als Ausgangspunkt dafür kann die zuvor genannte Broschüre dienen. Da sie aber in englischer Sprache verfasst ist, ist sie besser als Überblick für die Lehrkraft geeignet. In Sammelbänden zu den Deutschen in der Türkei bzw. in Istanbul, wie dem Band '*Daheim in Konstantinopel. Deutsche Spuren am Bosporus ab 1850*' finden sich auch Artikel zu Personen, die auf dem protestantischen Friedhof begraben sind. So zum Beispiel zu den Familien Bauer und Weiss (Winkler 2014). Jakob Bauer, 1818 in Heimberg bei Meisenheim geboren, wurde nach seiner Lehre zum Uhrmacher nach Istanbul entsandt, um dort ein Geschäft zu leiten. Später machte er sich selbständig und gründete eine Familie. Dr. Ernst Leberecht Weiss kam 1838 in Freiberg in Sachsen zur Welt und studierte Bergbauingenieurswesen und Geologie. Auf Anfrage des Osmanischen Reiches an die Bergakademie Freiberg entschied er sich, in die Türkei zu gehen. Sein Werk zu geologischen Vorkommnissen in der Türkei galt lange als Grundlagenwerk der Geologie. Er holte seine Familie nach. Nachdem seine Frau gestorben war, heiratete er die Tochter des Uhrmachers Bauer. Als hoher Beamter im türkischen Dienst traf er beim Besuch 1889 sogar das deutsche Kaiserpaar. Die Gräber der Familie Bauer und Weiss sind gut erhalten. Der Artikel von Winkler ist auf Deutsch und Türkisch verfasst, was eine Rezeption für die Studierenden vereinfacht. So können sie einfach überprüfen, ob sie den deutschen Text richtig verstanden haben. Dies ist eine gute Möglichkeit, das wissenschaftliche Arbeiten bereits in den Vorbereitungsklassen zu üben. Zudem erfährt man viel über die Geschichte Istanbuls, da familiäre Schicksalschläge oft in Verbindung mit historischen Ereignissen in Istanbul stehen, wie den häufigen Stadtbränden zu der Zeit oder dem großen Erdbeben von 1894. Persönliche Schicksale bieten außerdem ein größeres Identifikationspotential als abstrakte Gegenstände oder Ereignisse.

Weitere interessante Gräber von Deutschen sind die von Wilhelm Pressel und Heinrich August Meißner, beides Eisenbahningenieure. Pressel, geboren 1821 in Stuttgart, der auch am Bau der Bahnstrecke über den Brenner in den Alpen beteiligt

[45] Wie Koreik (1995: 101) in seiner Studie herausfand, zählt Luther zu den "größten Deutschen". Dieses Vorwissen könnte und sollte genutzt werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass nur sechs Teilnehmende seiner Studie türkisch waren und sich in den letzten knapp 30 Jahren, die seit der Studie vergangen sind, dieses Ergebnis auch verändert haben könnte.

war, gilt heute als Urheber der Bagdadbahn, da die ersten Pläne für den Bau der Bahnstrecke auf ihn zurückgehen. Zuvor hatte er bereits die Pläne umgesetzt, Istanbul mit Westeuropa zu verbinden, woraufhin er von Sultan Abdülaziz beauftragt wurde, die Pläne für Bahnstrecken durch Anatolien zu entwerfen. Korn (2012: 17) schreibt über den Beginn der Bagdadbahn:

> Die Geschichte der legendären Bagdadbahn beginnt mit zwei Männern, die beide auf den Namen Wilhelm hörten und nicht im entferntesten Agenten oder Abenteurer waren. Der eine hieß schlicht Wilhelm mit Vornamen, Wilhelm Pressel. Der andere dagegen wurde getauft auf den Namen Friedrich Wilhelm Viktor Albert von Hohenzollern, der Welt bekannt als Kaiser Wilhelm der II. Die beiden Männer teilten auch die Leidenschaft für eine Eisenbahn quer durch den Orient.

Im Osmanischen Reich konnte Pressel lediglich die etwa 90 Kilometer lange Strecke von Haydarpaşa nach Izmit fertigstellen. Er starb 1902 ein Jahr vor dem Baubeginn der Bagdadbahn (vgl. Johnson / Wittmann 2021: 29f.).

Meißner, geboren 1862 in Leipzig, lebte seit 1887 im Osmanischen Reich, wo er am Bau der *Hijaz*-Bahn beteiligt war, welche Damaskus mit den heiligen Städten Mekka und Medina verband. Ab 1910 arbeitete Meißner bei der Anatolischen Bahnbaugesellschaft, die für den Bau der Bagdadbahn verantwortlich war. Unter seiner Leitung wurden bis zum Ende des Ersten Weltkrieges über 1000 Kilometer Schienen verlegt. Nachdem er 1918 die Türkei verlassen musste, kehrte er 1924 als Berater in Bahnangelegenheiten in die neu gegründete türkische Republik zurück. Später lehrte er an der Technischen Universität Istanbul (ITÜ). Er starb 1940 kurz bevor der erste Zug auf der fertiggestellten Strecke bis nach Bagdad fuhr (vgl. Johnson / Wittmann 2021: 28f.).

Ebenfalls um die Zeit lebte der Uhrmacher Johann Meyer (1843-1920), der 1874 von Athen nach Istanbul zog und nach seiner Tätigkeit als Hofuhrmacher für Sultan Abdülhamid II. ein Uhrengeschäft in der Nähe des *Tünel* im Stadtteil *Beyoğlu* eröffnete. Zu der Zeit galten im Osmanischen Reich zwei Zeitrechnungen: Die europäische Zeitrechnung *alafranga* sowie die im Osmanischen Reich verbreitete *alaturka*-Zeit, welche die Zeit in zweimal zwölf Stunden ab Sonnenuntergang maß, was zu einiger Verwirrung führte:

> Wie nicht anders zu erwarten ist in zeitgenössischen Quellen wiederholt von verpassten Zügen und Dampfern die Rede, weil wieder ein beklagenswerter Zeitgenosse mit den Unterschieden zwischen *alaturka*- und *alafranga*-Zeit ins Schleudern geraten war. (Feiland 2014: 202, Herv. i. O.)

Aus diesem Grund hingen an wichtigen Orten zwei Uhren, so auch am Laden von Johann Meyer. Sein Verdienst war die sogenannte *Hamidiye*-Uhr, die automatisch beide Uhrzeiten anzeigte. Da kurz nach dieser Erfindung die *alaturka*-Zeit zumindest in der Hauptstadt weitestgehend abgeschafft wurde, war die Uhr kein kommerzieller Erfolg. Daneben hat Meyer die von Jean-Paul Garnier entworfene Uhr im berühmten Uhrenturm des Dolmabahce-Palastes installiert (vgl. Johnson / Wittmann 2021: 32f.).

Daneben ist das Grab des Postkartenverkäufers Max Fruchtermann aus Österreich-Ungarn zu erwähnen, "the first of its kind locally" (ebd.: 11) sowie das Grab von Traugott Fuchs, dem bereits erwähnten Philologen, der 1934 seinem jüdischen Lehrer Leo Spitzer ins Exil nach Istanbul folgte und die germanistische Abteilung der Istanbul Universität mitbegründete. Anders als viele andere der Exilwissenschaftler, die nach dem Krieg entweder zurück nach Deutschland gingen oder dem Ruf an eine amerikanische Universität folgten, blieb Fuchs bis zu seinem Tod 1997 in Istanbul. Nach einem Schlaganfall verbrachte er die letzten fünf Jahre seines Lebens im Österreichischen St. Georgskrankenhaus, auf das in Kapitel 4.3.6 ebenfalls eingegangen wird.

Ein letztes Grab auf dem Feriköyer Friedhof dient als Überleitung zum nächsten Erinnerungsort: das Grab von Franz Carl Bomonti.

4.3.5. Bomonti

Franz Carl Bomonti wurde 1857 als Sohn des aus Bern stammenden Christian August Bomonti geboren. 1872 siedelte die Familie in das osmanische Philippopolis (heute Plovdiv, Bulgarien) über, wo Christian August eine kleine Brauerei gründete, die schon bald viele Abnehmer in der Gegend fand. 1880 gründete die Familie Bomonti eine weitere Brauerei in Istanbul, die sie bereits 1890 vergrößerten. Ihr damaliger jährlicher Umsatz betrug fünf Millionen Liter Bier. Zusätzlich hatte die Familie Bomonti ein Netzwerk an Verkaufsstellen aufgebaut und einen eigenen Biergarten eröffnet. 1902 eröffnete die Familie eine Bierfabrik, unweit des Feriköyer Friedhofs. Franz Carl starb nur ein Jahr später, die Familie führte die Fabrik noch bis in die 1930er Jahre (vgl. Johnson/ Wittmann 2021: 15f.). Damit war Bomonti der erste große Bierhersteller auf dem Gebiet der heutigen Türkei. Obwohl das Bier "Bomonti" heute von Efes produziert wird, gilt es als "the most prominent brewery in today's collective memory" (Fuhrmann 2014b: 93). Daneben hat sich der Name "Bomonti" auch als Bezeichnung für die Gegend um die Fabrik etabliert. War es im 19. Jahrhundert noch ein außerhalb der Stadt

gelegenes Industriegebiet, ist es heute eines der edleren Viertel in der Gegend, in dem auch mehr und mehr moderne Hochhäuser gebaut werden.

Das alte Fabrikgelände ist restauriert worden und bietet nun Platz für zahlreiche Restaurants, Bars, einen Club und kleine Museen. Im Sommer finden im Hof der Fabrik außerdem Veranstaltungen und Konzerte statt. Dabei hat sich vor allem das Restaurant "Popülist" an der Vergangenheit des Ortes orientiert und braut sein eigenes Bier, darunter auch ein preisgekröntes Kölsch.

"Bomonti" ist ein vielschichtiger Erinnerungsort. Während das Bier in der ganzen Türkei bekannt ist, ist das Viertel und die dort befindliche ehemalige Bierfabrik wahrscheinlich noch nicht einmal allen Istanbulern bekannt. Dass der Name auf eine Schweizer Familie zurückgeht, dürfte den wenigsten bekannt sein. Von daher lassen sich von einem allgemein bekannten Gegenstand – dem Bier "Bomonti" – ausgehend immer engere Kreise um den Namen ziehen, bis man schließlich bei Franz Carl Bomonti ankommt, dessen Grab man auf dem Protestantischen Friedhof unweit der ehemaligen Bierfabrik besuchen kann. Der Erinnerungsort eignet sich auch deshalb besonders gut im DaF-Unterricht, da Bier als etwas 'typisch' Deutsches angesehen wird und in Materialsammlungen (Lehrbüchern oder bspw. auch auf der Seite der deutschen Welle unter der Rubrik "Deutsch lernen" gibt es Artikel und Lernvideos zum Thema "Bier" auf verschiedenen Niveaustufen) häufig thematisiert wird. Die Entwicklung des Bierkonsums in der Türkei parallel dazu zu besprechen, kann interessant und motivierend sein und mit der Gründungsfamilie steht ja auch eine Familie aus der deutschsprachigen Schweiz im Mittelpunkt. Der Erinnerungsort "Bomonti" knüpft so an die Forderung des interkulturellen Ansatzes an, dass Lernende des Deutschen keine Deutschlandexperten sein sollten, sondern viel mehr in der Lage sein sollten, über Gegenstände und Sachverhalte aus ihrer Heimat auf Deutsch berichten zu können und ihre eigene Meinung über den deutschsprachigen Raum äußern zu können (vgl. Rösler 2012: 81f.).

4.3.6. Das Österreichische Krankenhaus

Um entsprechend des DACH-Prinzips Erinnerungsorte aus drei deutschsprachigen Ländern zu behandeln, fehlte der obigen Liste noch ein österreichischer Ort. Die Suche nach Österreichischen Spuren in Istanbul gestaltete sich verglichen mit den deutschen

Spuren etwas schwieriger, da diese weniger bekannt bzw. sichtbar sind[46]. Ich habe mich hier vor dem Hintergrund des Bekanntheitsgrades für das Österreichische St. Georg Krankenhaus (*Avusturya Sen Jorj Hastanesi*) in Galata entschieden, welches einer der wenigen österreichischen Orte ist, die im kollektiven Gedächtnis präsent sind.

Das österreichische Krankenhaus stellt als einziges bis heute aktives Ordensspital eine Besonderheit dar. Das deutsche, französische, englische und italienische Krankenhaus mussten bereits schließen. Das Krankenhaus hat seine Wurzeln 1872 während einer Choleraepidemie, als der Sultan zwei Ordensschwestern aus Graz rief, da es in Istanbul an Pflegekräften für die Kranken fehlte. Ungeachtet der Herkunft, des sozialen Standes oder der Religion wurden und werden Menschen behandelt, die von anderen Krankenhäusern nicht aufgenommen werden, weil sie entweder keine Papiere oder nicht genug Geld für die Behandlung haben. Auch dies ist eine Besonderheit des St. Georg Krankenhauses. Darüber hinaus ist es auch bei der türkischen Bevölkerung bekannt und beliebt, da auch für sie die Behandlung weniger als in anderen Krankenhäusern kostet. Deshalb gehört es zu den bekanntesten und geschätztesten Adressen der Stadt (vgl. Österreichische St. Georg Gemeinde Istanbul).

Während die Behandlung der Cholera-Patienten zunächst in einer einfachen Baracke erfolgte, gründeten die Schwestern gemeinsam mit einem Arzt 1893 ein Kinderspital – das erste dieser Art im Osmanischen Reich. 1927 wurde dieser Bau durch einen Neubau ersetzt und weitere Abteilungen angeschlossen. Sogar als während des Zweiten Weltkrieges alle deutschsprachigen Institutionen geschlossen wurden, blieb das österreichische Krankenhaus auf Wunsch der türkischen Regierung geöffnet (vgl. Kalnoky 2012).

Laut der Seite der St. Georg Gemeinde wollen die Schwestern mit dem St. Georg Krankenhaus auch ein Zeichen der Gemeinschaft in einem muslimischen Land setzen und verstehen das Österreichische Krankenhaus als "völkerverbindendes Element" (Österreichische St. Georgs Gemeinde Istanbul).

[46] Zu explizit österreichischen bzw. österreich-ungarischen Spuren in Istanbul siehe Samsinger (2010-2018).

Abb. 6: Altbau (rechts) und Neubau (links) des Österreichischen Krankenhauses in Galata (Foto L.G.)

Die ausländischen Krankenhäuser in Istanbul legen Zeugnis einer großen internationalen Gemeinde in Istanbul im 19. Jahrhundert ab. Das Österreichische Krankenhaus als einziges noch aktives bietet sich für einen Besuch besonders gut an.

Es zeigt zudem die regen Verbindungen zwischen dem Habsburger und dem Osmanischen Reich auf dem Gebiet der Medizin. In der Orientalischen Frage, die sich "um den Fortbestand des zurückgeblieben [sic!] schwächelnden Reiches des Sultans drehte" (Samsinger 2018a: 259), stand die Habsburger Monarchie ganz klar auf der Seite der Osmanen, da der Bestand des Osmanischen Reiches nach Metternichs Auffassung unverzichtbar für das Kräftegleichgewicht in Europa gewesen war und er war gewillt, dem Osmanischen Reich so gut wie möglich beizustehen. Die Entsendung zweier Ärzte und eines Apothekers nach Istanbul im Jahr 1838 war von daher auch für Österreich-Ungarn von Vorteil und so kamen Dr. Karl Ambros Bernard, Dr. Jakob Anton Neuner und Anton Hofmann nach Istanbul. Neben ihrer Tätigkeit als Hofärzte organisierten sie die medizinische Schule in Galatasaray (dort, wo sich heute das berühmte Gymnasium befindet). Besonders Dr. Bernard gilt heute als einer der Begründer der modernen Medizin in der Türkei, worauf auch eine Gedenktafel an der Kirche Santa Maria Draperis, wo der österreichische Arzt begraben ist, hinweist (vgl. ebd.: 262 ff.).

Abb. 7: Gedenktafel an den Mediziner Karl Ambros Bernard an der Kirche Santa Maria Draperis. Darauf steht: "In dieser Kirche befindet sich das Grab des Arztes und Chirurgen Karl Ambros Bernard, der in der Türkei die moderne Medizin- und Pharmazieausbildung begründete". (Foto L.G.)

Um wieder zurück zum Österreichischen Krankenhaus zu kommen, so ist dieses eine der ältesten medizinischen Institutionen in der Türkei und genoss sowohl in der Vergangenheit als auch heute einen guten Ruf – im Gegensatz zum deutschen Krankenhaus, das aufgrund seiner explizit missionarischen Intention und wirtschaftlichen Interessen (es wurden hauptsächlich zahlende Patientinnen und Patienten aufgenommen) weniger beliebt unter der einheimischen Bevölkerung war (vgl. Fuhrmann 2009). Als Erinnerungsort ist es für angehendes medizinisches Personal interessant. Der in Deutschland in vielen Bereichen herrschende Fachkräftemangel auf der einen Seite und die aufgrund hoher Inflation wirtschaftlich angespannte Lage in der Türkei auf der anderen veranlasst viele Türkinnen und Türken zum Lernen des Deutschen und einer zumindest temporären Auswanderung. Deutschland ist bei den jungen Auswandernden auch deshalb so beliebt, weil sie bereits vorhandenen Netzwerken in der Diaspora folgen können (vgl. Özdemir / Bellut 2021).

Außerdem könnte man einen Zusammenhang zwischen der Coronapandemie und früheren Pandemien herstellen, im Zuge einer solchen eben auch das Österreichische Krankenhaus entstanden ist. Interessant könnten des Weiteren Stiftungsinstitutionen und Klöster bzw. Orden sein, wie der der Barmherzigen Schwestern, die das Krankenhaus gegründet haben. Klöster spielen im islamischen Glauben keine nennenswerte Rolle, ein Mönchtum wie im Christentum gibt es gar nicht. In den deutschsprachigen Ländern

aber sind Klöster und Religionsgemeinschaften ein wichtiger Bestandteil der Gesellschaft, wenn auch heutzutage weniger als früher. Am Beispiel des Österreichischen Krankenhauses wird deutlich, dass die Beschäftigung mit einem bestimmten Erinnerungsort vielfältige Motive haben kann, die unter Berücksichtigung der Adressaten ausgewählt werden müssen. Von daher ist eine Vorauswahl an Material und seiner Didaktisierung, wenn diese auch wünschenswert ist, immer auch problematisch.

4.3.7. Nicht-Gewählte Orte

Wie bereits angesprochen, ist eine Auswahl an Erinnerungsorten immer anfechtbar. Im Folgenden möchte ich deshalb kurz auf einige Orte eingehen, die ich nicht gewählt habe und warum ich sie nicht gewählt habe. Die Liste hat dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit – in der Literatur sind noch viele weitere Orte, Personen und Ereignisse geschildert –, sondern soll zum einen verdeutlichen, wie viele potenzielle Erinnerungsorte neben den genannten es allein in Istanbul gibt und zum anderen soll so die Auswahl der zuvor beschriebenen Orte transparent gemacht werden.

Neben den fünf beschriebenen Orten gibt es einige, die vielleicht für eine Behandlung im DaF-Unterricht offensichtlicher erscheinen. Weiter oben habe ich bereits die beiden Bahnhöfe genannt. Ein weiterer Ort, dem man relativ schnell begegnet, wenn man sich mit deutschen Spuren in Istanbul beschäftigt, ist der Club Teutonia, dessen Vereinshaus auch sehr prominent in der *Yüksek Kaldirim* Straße in Galata gelegen ist, die heute bei Touristen beliebt ist für ihre kleinen Läden. Das Haus steht seit einigen Jahren leer und wird derzeit renoviert, weshalb ein Besuch des Gebäudes zum jetzigen Zeitpunkt ausgeschlossen ist. Nach Abschluss der Renovierungsarbeiten wird das Orient-Institut in das Gebäude einziehen, sodass sich eine renommierte deutsche Institution und ein geschichtsträchtiges Gebäude vereinen (vgl. zur Geschichte der Teutonia Radt 2001).

Außerdem stellt die deutsche Schule einen weiteren interessanten Erinnerungsort dar, der aufgrund des universitären Kontextes, in dem diese Arbeit entsteht, nicht gewählt wurde. Daneben wird auch am *Istanbul Erkek Lisesi*, in dessen Geschichte die deutsch-türkischen Beziehungen deutlich werden und welches sich im Bau der ehemaligen Staatsschuldenzentrale befindet, auf Deutsch unterrichtet und ein deutsches Abitur gemacht.

Auf der Hand liegen auch das kaiserliche Botschaftspalais – das heutige deutsche Generalkonsulat im Zentrum Istanbuls – sowie die Sommerresidenz im Stadtteil Tarabya. Beide Orte sind in der Fachliteratur gut beschrieben (vgl. u.a. Schwantes 2009, Esen 2009, Bachmann 2009). Während man das Generalkonsulat nur eingeschränkt betreten kann, befindet sich in der Sommerresidenz ein Kulturzentrum und versteht sich als Ort des Dialogs. Im Garten der Sommerresidenz befindet sich zudem der Soldatenfriedhof, auf dem deutsche Gefallene aus der Dardanellen-Schlacht sowie aus beiden Weltkriegen bestattet sind (vgl. Çelik 2011: 145). Die Sommerresidenz wurde aufgrund ihrer Entfernung zum Stadtzentrum (ca. 15 Kilometer) nicht gewählt, da die beschriebenen Erinnerungsorte innerhalb einer Stadtexkursion besucht werden sollten.

Das deutsche Krankenhaus wurde zugunsten des Österreichischen Krankenhauses nicht gewählt, da sich heute eine Privatuniversität darin befindet und es außerdem eine weniger gute Reputation genießt (vgl. Fuhrmann 2009).

Die Kreuzkirche in Tarlabaşı mit ihrer aktiven ‘Evangelischen Gemeinde deutscher Sprache in der Türkei’ ist sicherlich auch ein spannender Erinnerungsort, wo man bestimmt auch mit Gemeindemitgliedern in ein Gespräch auf Deutsch kommen kann. Da aber der Aspekt Religion bereits abgedeckt war, habe ich mich gegen diesen Erinnerungsort entschieden.

Vor dem Hintergrund des Bahnbaus im frühen 20. Jahrhundert spielte auch die deutsche Orientbank eine große Rolle. Die Istanbuler Niederlassung der deutschen Orientbank befand sich im *Germanya Han*, einem Gebäude im Stil vieler Bankgebäude in Europa im Stadtteil Sirkeci, das ebenfalls vom Architekten des Bahnhofs Sirkeci, August Jasmund, erbaut wurde. Das Gebäude ist aufgrund seiner dreieckigen Form und Kupferkuppel architektonisch interessant und könnte für Themen rund um den Bau der Bagdadbahn als Erinnerungsort dienen.

Neben diesen tatsächlichen Orten, gibt es auch viele Personen und Ereignisse, die als Erinnerungsorte im DaF-Unterricht in der Türkei besprochen werden können. Hilfreich für eine erste Orientierung sind die Sammelbände ‘*Deutsche Präsenz am Bosporus*’ (Kummerer 2009), ‘*Daheim in Konstantinopel. Deutsche Spuren am Bosporus ab 1850*’ (Pauw 2014), ‘*Haymatloz*’ (Hillebrecht 2000) und ‘*Deutsche Spuren in der Türkei*’ (Çelik 2011). Außer dem Ausstellungskatalog *‘Haymatloz’* sind die Bände auf Deutsch und Türkisch verfasst, was die Recherche für Lernende und auch türkische Lehrende erleichtert. Neben diesen wissenschaftlichen Beiträgen, die ein hohes sprachliches Niveau voraussetzen, enthalten die Bände eine Reihe an

Bildmaterial, was im Unterricht verwendet werden könnte. Darüber hinaus stellt die Suche nach geeignetem authentischen und deutschsprachigem Material jedoch eine Herausforderung dar, da diese Erinnerungsorte nicht unbedingt medienwirksam – zumindest nicht in deutschsprachigen Medien – sind und sich viele Originalaufzeichnungen in Archiven befinden. In diesem Punkt ist das Fach DaF abhängig oder zumindest abhängiger von den Arbeiten von Historikerinnen und Historikern als im deutschsprachigen Raum, wo Erinnerungsorte stärker ritualisiert sind oder immer wieder in den Medien diskutiert werden. Die Auswahl und Didaktisierung der historischen Materialien aber muss unter Berücksichtigung der Lernziele und Prämissen des Faches DaF erfolgen.

4.4. ZWISCHENFAZIT

Wie in diesem Teil gezeigt wurde, blickt die deutschsprachigen Länder (insbesondere Deutschland) auf eine langjährige intensive Beziehung mit der Türkei und dem Osmanischen Reich zurück, weshalb die deutsche Sprache einen großen Stellenwert im türkischen Bildungssystem genießt. Dementsprechend gibt es eine große Auswahl an Erinnerungsorten in Istanbul. Anhand der fünf Beispiele wurde dargestellt, wie diese in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten eingesetzt werden können. Dabei wurde darauf geachtet, dass die deutschsprachigen Länder gleichermaßen berücksichtigt werden. Obwohl alle Orte einen materiellen und erfahrbaren Ort haben, lässt sich dieser durch involvierte Personen oder Ereignisse auf einer immateriellen Ebene erweitern. Die Orte bekommen dadurch mehr Tiefe und Komplexität. Wichtig war mir außerdem, im Sinne der *linguistic landscapes* deutsche Sprache im urbanen Raum in Istanbul zu finden, was – um ein Ergebnis der Studie vorwegzunehmen – auch die teilnehmenden Studierenden interessant fanden, weil so die Sprache erfahrbar wird und man etwas lernen kann. Nur ein Ort, die Bierfabrik Bomonti, weist keine sichtbaren Elemente der deutschen Sprache auf. Darüber hinaus wurde versucht, eine Brücke von der Vergangenheit in die Gegenwart zu schlagen, denn ohne den Gegenwartsbezug bleiben die Erinnerungsorte oder die Ereignisse, die sie symbolisieren, doch nur in der Vergangenheit und bleiben wahrscheinlich auch weniger interessant. Inwiefern diese Orte aber tatsächlich interessant für Lernende sind und wie ihre Tauglichkeit von erfahrenen Lehrkräften eingeschätzt wird, wird mit einer Studie im folgenden Teil zu zeigen sein.

5. EMPIRISCHE BEFRAGUNG ZU DEN ERINNERUNGSORTEN

Nachdem im ersten Teil der Arbeit der Fokus auf den theoretischen Grundlagen von Landeskundekonzepten gelegt und das Konzept der Erinnerungsorte erläutert wurde und im zweiten Teil die ausgewählten Erinnerungsorte vorgestellt wurden, geht es in diesem dritten Teil um die empirische Studie. Zunächst werden das Erkenntnisinteresse und die Methodologie beschrieben, danach die Datenanalyse und die Ergebnisse vorgestellt. Im Anschluss erfolgt eine Reflexion der Vorgehensweise in der Studie sowie der gesamten Arbeit. Abschließend wird ein Ausblick gegeben sowie ein Gesamtfazit gezogen.

5.1. AUFBAU DER STUDIE

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der empirischen Studie, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Dafür wird zuerst das Erkenntnisinteresse und das methodische Vorgehen beschrieben. Da es sich bei der Studie um eine qualitativ schriftliche Analyse handelt, wird in einem Exkurs genauer auf die Besonderheiten qualitativ schriftlicher Methoden eingegangen. Im Anschluss wird die Auswahl der Fragen in den Fragebögen vorgestellt und begründet sowie die Vorgehensweise beim Sampling der Daten beschrieben. Im letzten Teil dieses Kapitels werden die Daten analysiert und die Ergebnisse dargestellt.

5.1.1. Erkenntnisinteresse Der Studie Und Methodisches Vorgehen

Die zentralen Fragestellungen – *welche deutschsprachigen Erinnerungsorte gibt es in Istanbul und wie ist ihr Potenzial für den DaF-Unterricht in der Türkei einzuschätzen?* – wurde in Teil II dieser Arbeit auf theoretischer Ebene beantwortet. Um jedoch auch Stimmen aus der Praxis zur Beantwortung der Frage zu Rate ziehen zu können, wurde eine Studie durchgeführt, in der die ausgewählten Erinnerungsorte vorgestellt wurden. Dafür wurde eine dreistündige Stadtführung konzipiert, die mit zwei Gruppen durchgeführt wurde: einer Gruppe von Lernenden und einer Gruppe Lehrender. Lernende bei dieser Studie zu Wort kommen zu lassen, war mir besonders wichtig, da die Perspektive von DaF-Lernenden in vielen Fällen zu kurz kommt. Häufig werden Lehrende zum Einsatz von Erinnerungsorten im Unterricht befragt (vgl. etwa Behrendt 2015) oder Studierende des Faches DaF beschäftigen sich mit einer Auswahl von Erinnerungsorten (vgl. Badstübner-Kizik 2020, Filonova 2015; Fornoff 2009; 2015a).

Teilweise werden konkrete Unterrichtsvorschläge gemacht (vgl. etwa Chudak 2015, Janíková 2019), aber dass die Meinung von DaF-Lernenden Gegenstand einer Untersuchung ist, kommt selten vor (Kramsch (2015) reflektiert die Meinung der Teilnehmenden des Deutschkurses). Als Profiteure der hier vorgestellten Inhalte erschienen mir die Ansichten von DaF-Lernenden aber besonders wertvoll zu sein. Auf der anderen Seite wollte ich auch Feedback von Lehrenden einholen, da sie im besten Falle die Erinnerungsorte im Unterricht behandeln. Auf diese Weise sollte insbesondere die zweite Forschungsfrage nach dem Potential der beschriebenen Erinnerungsorte aus möglichst vielen Perspektiven beantwortet werden, was dem Prinzip der Kommunikativität entspricht. Dieses meint "die methodisch abgesicherte Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstandes" (Schmelter 2014: 42).

Da aufgrund der Stadtführung, die die Teilnehmenden der Studie mitmachen sollten, eine große Anzahl an Teilnehmenden ausgeschlossen war, sollte die Studie qualitativ sein. Die Studie sollte aber auch deshalb qualitativ sein, weil Einstellungen und Meinungen begründet werden sollten bzw. es für nachteilig empfunden wurde, Antwortmöglichkeiten vorzugeben. Zudem sollten auch bisher in der Arbeit nicht bedachte Inhalte zum Vorschein kommen.

Qualitative Studien sind oft mündliche Befragungen, also beispielsweise Interviews. Bei einer antizipierten Gruppengröße von 20 Teilnehmenden hätten Einzelinterviews mit dem damit verbundenen Transkriptionaufwand den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Daraufhin stand jeweils ein Gruppeninterview mit Lernenden und Lehrenden zur Debatte. In Anbetracht der vermeintlichen Teilnehmenden erwies sich jedoch auch diese Form als problematisch. Einerseits war mit geplanten zehn Teilnehmenden pro Gruppe die Anzahl zu groß für ein Gruppeninterview[47]. Es hätte also eine Auswahl an Teilnehmenden stattfinden müssen, die am Gruppeninterview teilnehmen können. Andererseits war in Anbetracht der vermuteten Teilnehmenden das unterschiedliche Sprachniveau eine Hürde für ein Gruppeninterview. Teilnehmende, die nicht so gut Deutsch können, würden sich eventuell weniger stark beteiligen, andere dagegen während des Interviews eventuell viel Raum für sich einnehmen. Am sinnvollsten erschien daraufhin eine qualitativ schriftliche Befragung: Auf diese Weise

[47] Die Meinungen zur Größe der Gruppe bei Gruppeninterviews gehen auseinander. Misoch (2019: 164) weist darauf hin, dass die Gruppe nicht zu groß sein sollte und eine Teilnehmendenzahl von 3-7 ideal ist. Riemer (2016: 166) dagegen empfiehlt eine Gruppengröße von mindestens 6 und maximal 8-12 Personen.

konnten alle, die an der Stadtführung teilgenommen haben, auch bei der Studie zu Wort kommen. Teilnehmende, die noch nicht so gut Deutsch konnten, hatten so die Möglichkeit, sich schriftlich mit Hilfe von Übersetzungstools oder Wörterbüchern auszudrücken. Neben einem deutschen Fragebogen wurden auch Fragebögen auf Englisch und Türkisch zur Wahl gestellt. Eine schriftliche Vorgehensweise ermöglichte außerdem eine zweifache Befragung: Vor der Stadtführung wurde ein erster Fragebogen mit den soziodemografischen Daten und einigen Fragen zum Vorwissen der Studierenden ausgefüllt (im Folgenden "erster Fragebogen"). Nach der Exkursion dann ein weiterer Fragebogen, der einem Feedback gleicht (im Folgenden "zweiter Fragebogen"). Erster und zweiter Fragebogen konnten mit Hilfe von Code-Ziffern miteinander ins Verhältnis gesetzt werden. So sollte ermöglicht werden, eventuelle Zusammenhänge zwischen dem Vorwissen und dem Feedback herstellen zu können. Bei der Gruppe der Lehrenden stand ein Gruppeninterview erneut zur Debatte – der Aspekt, dass einige weniger gut Deutsch können als andere, war in diesem Fall hinfällig, da alle Teilnehmenden Deutsch als L1 oder auf muttersprachlichem Niveau sprechen (wie auch den Fragebögen zu entnehmen ist) – wurde jedoch aus zeitlichen Gründen nicht weiterverfolgt. Da alle Teilnehmenden bereits den Termin der Stadtführung wahrnehmen mussten, stellte sich die Vereinbarung eines weiteren Termins für das Interview als schwierig dar, weshalb ich mich auch bei dieser Gruppe aus pragmatischen Gründen für eine schriftliche Befragung entschieden habe. Auch die Gruppe der Lehrenden bekam einen ersten Fragebogen vor der Tour und einen zweiten Fragebogen danach. Die Fragen bezogen sich jedoch, anders als bei den Lernenden, auf ihre Erfahrungen aus der Praxis. Eine schriftliche Befragung wurde auch deshalb bevorzugt, da die Stadtführung als integraler Bestandteil der Studie sehr zeitaufwendig war und die Teilnehmenden sich so selbst einteilen konnten, wann sie die Umfrage beantworten möchten.

5.1.2. Exkurs: Besonderheiten Schriftlich Qualitativer Untersuchungen

Schriftlich qualitative Untersuchungen sind vergleichsweise selten in der empirischen Sozialforschung und werden dementsprechend auch nur kurz in der Literatur (z.B. bei Ehlers 2017) beschrieben – wenn überhaupt. Das stellte natürlich auch eine große Herausforderung für diese Arbeit dar. Aus diesem Grund soll in diesem Exkurs etwas genauer auf qualitativ schriftliche Methoden eingegangen werden.

In Einführungen zum wissenschaftlichen Arbeiten gibt es, vereinfacht ausgedrückt, zwei grundlegende Paradigmen und zwei grundlegende Methoden: Qualitative und quantitative Forschung sowie mündliche oder schriftliche Befragung. Dabei wird in der Regel dem qualitativen Paradigma eine mündliche Befragung in Form von Interviews zugeteilt und dem quantitativen Paradigma eine schriftliche Befragung in Form von Fragebögen. Im Handbuch 'Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik' (Caspari et al. 2016) heißt es gar: "Offene Fragen in schriftlichen Befragungen sind in der Regel nicht geeignet, die Ziele qualitativer Forschung hinreichend abzubilden" (Riemer ebd.: 157). Selbst im Arbeitsbuch 'Fragebogen' von Porst (2014) geht es lediglich um offene Fragen in einer *face-to-face*-Situation bzw. während eines Telefoninterviews. Offene Fragen dienen seiner Ansicht nach zum einen der Informationsgewinnung und zum anderen der Motivierung der befragten Person, da sie so reden können, "wie [ihnen] der Schnabel gewachsen ist" (ebd.: 66f.). Der letzte Aspekt ist vermutlich eher in einer mündlichen Befragung relevant. Der Aspekt der Informationsgewinnung trifft aber auch auf schriftliche Umfragen zu.

Qualitativ schriftliche Verfahren bieten sich nach Riemer (2016: 161f.) dann an, wenn "subjektive Erfahrungen in größerer Breite erhoben werden sollen und/oder Sonderformen von Introspektion schriftlich erfolgen können." Ein Beispiel dafür sind Lerntagebücher, in denen je nach Forschungsinteresse verschiedene Aspekte des Lernprozesses von den Lernenden selbst festgehalten werden. Ein weiteres Beispiel sind schriftlich erhobene Sprachlernbiographien.

Schiek (2014) kritisiert die traditionelle Konzentration schriftlicher Umfragen auf quantitative Forschung und mündlicher Umfragen auf qualitative Forschung: "[Q]ualitative Studien auf der Basis schriftlicher Interviews muss man suchen, und qualitative Interviews scheinen ausschließlich mit mündlichen Face- to-Face-Verfahren assoziiert zu werden" (ebd.: 382). Insbesondere in einer Zeit, die wie nie zuvor von computergestützter Kommunikation geprägt ist, ist sie erstaunt, dass schriftlich qualitative Verfahren in der Fachliteratur nicht besser beschrieben werden. Welche Vorteile ergeben sich also bei einer schriftlich qualitativen Studie gegenüber dem klassischen Interview?

Zunächst sind es sehr pragmatische Vorteile: Schriftliche Verfahren sind geprägt von Alokalität und Asynchronität (vgl. ebd.: 383). Wie oben beschrieben sind dies auch wesentliche Aspekte gewesen, weshalb ich mich für eine schriftliche Befragung

entschieden habe. Hinzu kommen eher kognitive Besonderheiten, die die Schriftlichkeit mitbringt. Der Schreibprozess fördert die Denk- und Reflexionsfähigkeit und gibt dem Individuum die Chance, Erlebtes zu verarbeiten und kann dadurch auch stärker zur "Ich-Identifikation" (ebd.: 384) beitragen. Gegenüber mündlicher Sprachproduktion hat die schriftliche den Vorteil, dass die Teilnehmenden länger über einen Gegenstand nachdenken, Geschriebenes wieder löschen können und sie somit einen höheren Grad an Reflexion aufweist. Das heißt, dass sich die Daten mündlicher und schriftlicher Verfahren unterscheiden, da gänzlich verschiedene Werkzeuge bei der Sprachproduktion zum Einsatz kommen.

Sowohl aufgrund der Schriftlichkeit als auch aufgrund der Aspekte Alokalität und Asynchronität bieten sich schriftlich qualitative Verfahren insbesondere dann an, wenn heikle Themen Gegenstand der Untersuchung sind. In Anlehnung an Goffmann (1971) schreibt Schiek (2014: 385), dass "[...] die Face-to-Face-Situation die für Individuen riskanteste Situation [ist], was sowohl die körperliche als auch die seelische Unversehrtheit und Gesichtswahrung angeht." Das resultiert auch aus der Anonymität und Distanz zwischen forschender und befragter Person. So schreibt eine Teilnehmerin der Studie von Früh (2000 zit. in ebd.: 386):

> Ich bin mir ziemlich sicher, dass ich Dir nie soviel anvertrauen würde, wenn ich Dir gegenüber sitzen würde. Wenn Du mich auf der Straße oder sonstwie angesprochen hättest, [...] dann hätte ich das sicherlich abgelehnt, das wäre mir zu nah gewesen. Aber so ist Nähe für mich möglich, weil Distanz da ist.

Als nachteilig sind die zeitlich und kognitiv aufwändigen Schreibprozesse zu sehen, die demotivierend sein können. Insofern ist das Verfahren also auch in Abhängigkeit der Zielgruppe unterschiedlich zu bewerten. Da diese Studie in einem universitären Kontext durchgeführt wurde, konnte davon ausgegangen werden, dass dieser Aspekt jedoch eine geringe Rolle spielen würde. Was aber eindeutig ein Nachteil der Methode für diese Studie ist, ist der Umstand, dass man als forschende Person nur wenig Kontrolle darüber hat, ob eine Frage richtig verstanden wurde. Man kann außerdem keine Nachfragen stellen, wenn man eine Antwort als zu oberflächlich bewertet (vgl. Ehlers 2017: 386).

Für diese Studie spielten einerseits – wie oben bereits beschrieben – pragmatische Gründe eine Rolle für die Wahl der Methodik. Andererseits bot sich eine schriftliche Befragung auch deshalb an, weil sich die Fragen zum Teil auf die Erfahrungen der Lernenden aus ihrem Deutschunterricht beziehen, der zum Teil schon ein bis zwei Jahre zurücklag. Auch für die Gruppe der Lehrenden bot sich eine Methode an, die mehr

Bedenkzeit zuließ, um gewissenhaft auf die Fragen antworten zu können. Ein genauer Blick auf die Fragen im nächsten Kapitel soll dies verdeutlichen.

5.1.3. Die Fragebögen

In diesem Kapitel möchte ich genauer auf die Fragebögen eingehen, die einzelnen Fragen vorstellen und begründen, warum ich sie gestellt habe.

Nach Porst (1996 zit. in Porst 2014: 16) ist ein Fragebogen

> [...] eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar."

Für eine qualitative Forschung kommt der Aspekt hinzu, dass die Fragebögen nicht nur hypothesentestend, sondern auch hypothesengenerierend sein können, was auch die grundlegende Motivation dieser Studie war.

Für die Erstellung eines Fragebogens gelten einige Regeln, die sich jedoch überwiegend auf quantitative Umfragen beziehen (vgl. Porst 2014: 20 ff, Riemer 2016: 160). Für qualitativ schriftliche Fragebögen gilt, die Fragen so offen wie möglich zu gestalten, nicht zu viele Fragen und zum Erzählen anregende Fragen zu stellen, die Fragen verständlich und nah an der Alltagssprache zu formulieren (vgl. PEARL o.J.: 6). Die Umfrageformulare wurden mit Hilfe von *Google Forms* vorbereitet und durchgeführt. Dies war vor allem deshalb von Vorteil, da so keine weiteren Treffen notwendig waren, um Fragebögen auszuteilen oder einzusammeln. Durch die Software war das Layout ansprechend und die Auswertung insbesondere der demografischen Daten und der jeweils einen quantitativen Frage pro Bogen einfach möglich. Sowohl die Fragebögen für Lernende wie die für Lehrende waren im Prinzip ähnlich aufgebaut: Der erste Fragebogen sollte in erster Linie das Vorwissen zu deutschsprachigen Spuren in Istanbul bzw. der Türkei abfragen. Daneben wurde auch allgemeines zum Thema Deutschunterricht und Landeskunde abgefragt. Im zweiten Fragebogen sollten die besuchten Orte bewertet werden. Im Fragebogen für die Lernenden stand die Frage im Vordergrund, ob sie eine Thematisierung der gewählten Erinnerungsorte im DaF-Unterricht motiviert hätte. Bei den Lehrenden war es die Frage, wie sinnvoll sie den Einsatz der gewählten Orte für den DaF-Unterricht in der Türkei finden. Um den ersten und zweiten Fragebogen zueinander ins Verhältnis zu setzen, wurden die

Teilnehmenden zu Beginn jedes Bogens gebeten, die letzten vier Ziffern ihrer Ausweisnummer anzugeben. Diese ist mir nicht bekannt, sodass die Anonymität gewährleistet war. Außerdem habe ich sie, sobald die Bögen zugeordnet waren, mit neuen Ziffern ersetzt.

Eine Aufklärungs- und Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie wurde vorab in der gemeinsamen WhatsApp-Gruppe (s. Kapitel 5.1.4) geschickt mit der Bitte, sie zu lesen. Zu Beginn der Stadtführung wurden die wichtigsten Informationen nochmals genannt und die Erklärung ausgedruckt, verteilt und von den Teilnehmenden unterschrieben. Im Folgenden soll nun auf die Fragen und Besonderheiten der Fragebögen für Lernende und Lehrende eingegangen werden.

5.1.3.1 Fragebögen Für Lernende

Der erste Fragebogen für die Lernenden bestand aus zwei Teilen. Der erste Teil enthält Fragen zu soziodemografischen Daten, der zweite Teil befasst sich mit dem Vorwissen der Teilnehmenden. Die Teile sind optisch voneinander getrennt, das heißt, man gelangt erst zu dem zweiten Teil, wenn der erste Teil vollständig ausgefüllt wurde. Zur Sicherung der Daten waren die meisten Fragen als Pflichtfragen markiert, sodass sie ausgefüllt werden mussten und die Software die Teilnehmenden daran erinnert, falls sie eine Frage nicht beantwortet haben. Bei einigen Fragen wurde außerdem eine Mindestzeichenanzahl voreingestellt. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass genug Datenmaterial erzeugt wird. Außerdem sollten die Teilnehmer so angeregt werden, über einzelne Fragen genauer nachzudenken.

In der Einleitung des Fragebogens bedanke ich mich für die Teilnahme an der Studie und beschreibe, über welche Themen Fragen gestellt werden. Die Fragen des ersten Teils bezogen sich auf die Kategorien Alter, Geschlecht, Muttersprache(n), Fremdsprache(n), immatrikulierter Studiengang und Universität, Fachsemester, Ort des Deutscherwerbes sowie einer Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse auf Deutsch nach den Niveaustufen des GER (A1-C1). Die folgende Übersicht stellt die Fragen aus dem ersten Teil des Fragebogens genauer dar:

Frage	Pflichtfrage	Antwortmöglichkeiten
Geben Sie bitte die letzten 4 Ziffern Ihrer T.C. Kimlik Nummer an.	ja	Kurzantwort (Antwortvalidierung: min. 4 Zeichen)
Mein Alter:	ja	multiple choice: - 15-19 - 20-24 - 25-30 - älter als 30
Ich bin…	ja	multiple choice: - weiblich - männlich - divers
Meine Muttersprache(n):	ja	Kurzantwort
Außerdem spreche ich diese Sprache(n):	ja	Kurzantwort
An dieser Universität studiere ich den folgenden Studiengang: (Bsp. Deutsche Sprache und Literatur an der Istanbul Universität)	ja	Kurzantwort
In diesem Semester bin ich an der Fakultät eingeschrieben:	ja	multiple choice: - im 1. Semester - im 2. Semester - im 3. Semester - im 4. Semester - im 5. Semester - im 6. Semester - weitere
Hier habe ich Deutsch gelernt: (Bsp.: In der Vorbereitungsklasse der Istanbul Uni, am Goethe-Institut Istanbul...)	ja	Kurzantwort
Ich schätze mein Deutschniveau so gut ein:	ja	multiple choice: - A1 - A2 - B1 - B2 - C1

Tabelle 3: Erster Teil des ersten Fragebogens für Lernende (soziodemografische Daten)

Im zweiten Teil ging es um die Erfahrungen der Studierenden beim Deutschlernen sowie deren Vorwissen über die deutsch-türkische Geschichte und eventuelle

deutschsprachige Erinnerungsorte in Istanbul bzw. in der Türkei. Dieser Teil der Umfrage hat insgesamt fünf Fragen, von denen vier offene Fragen sind und eine Frage per Mehrfachnennung in einer Antwortauswahl beantwortet werden konnte. Die Intention einer Frage mit vorgegebenen Antworten war zum einen, dass es die Studienteilnehmer motivieren sollte, weil nichts geschrieben, sondern nur angeklickt werden musste. Zum anderen sollte durch die Vorgabe der Aspekte und Fertigkeiten im Sprachunterricht der Stellenwert der Landeskunde analysiert werden. Wie in der folgenden Übersicht deutlich wird, weisen die Fragen eine Progression vom Allgemeinen zum Speziellen auf:

Frage + Antwortoptionen	Begründung der Frage
Was hat Ihnen beim Deutschlernen am meisten Spaß gemacht? Warum? Pflichtfrage, Antwort in Textform, Antwortvalidierung: min. 300 Zeichen	Diese Frage diente als Einleitung in den qualitativen Teil der Umfrage. Die Studierenden sollten sich an ihren Deutschunterricht zurück- erinnern und sagen, welche Aspekte ihnen am meisten Spaß gemacht haben. Deshalb ist dies auch die erste Frage mit einer Mindestzeichenanzahl von 300 Zeichen. Daneben war bei dieser Frage von Interesse, ob Studierende von sich aus landeskundliche Themen als besonderes Element ihres Sprachunterrichts bewerten.
Was ist Ihnen beim Erwerb einer neuen Sprache am wichtigsten? (mehrere Antworten möglich) Pflichtfrage, multiple choice mit Mehrfachnennung: - Wortschatz - Grammatik - Leseverstehen - Hörverstehen - Schreibfertigkeit - Sprechfertigkeit - Landeskunde - Aussprache / Phonetik - Test- und Prüfungsvorbereitung - weitere	Diese Frage ist als Erweiterung der vorherigen Frage zu verstehen. Doch im Unterschied zur vorherigen waren bei dieser Frage Antwortmöglichkeiten vorgegeben, darunter auch Landeskunde. Im Falle also, dass bei der ersten Frage Landeskunde nicht von selbst thematisiert wurde, hat die ausfüllende Person nun die Möglichkeit, es anzukreuzen, da es explizit als Antwortoption aufgeführt wird. Die Formulierung der Frage mit dem Superlativ soll dazu beitragen, dass nicht alle Aspekte genannt werden, sondern nur die, die die Person für sich am wichtigsten findet. Die Frage lässt darüber hinaus Schlüsse zu, ob Landeskunde im Unterricht thematisiert wurde, die Person also die Inhalte versteht oder ob es eine untergeordnete Rolle spielt.
Welche kulturellen Themen wurden im Deutschunterricht besprochen? An was können Sie sich erinnern und wie fanden Sie diese Themen?	Diese Frage geht nun konkret auf die landeskundlichen Themen ein, an die sich die Teilnehmenden erinnern können. Erwartete Antworten waren hier typische Gerichte, Feste, Feiertage usw. Die zweite Frage “An was können sie sich erinnern?” sollte den Lernenden bedeuten, dass sie diese Frage aus

Pflichtfrage, Antwort in Textform	dem Gedächtnis beantworten sollen. Denn Themen, an die sie sich nicht mehr erinnern können, waren offensichtlich nicht nachhaltig oder uninteressant. Die Zusatzfrage “Wie fanden Sie diese Themen?” sollte eine weitere Einschätzung (langweilig/interessant, hilfreich …) bringen. Ziel dieser Frage war es auch zu erfahren, mit welchen landeskundlichen Themen sich die Lernenden im Unterricht beschäftigt haben.
Kennen Sie Orte (z.B. Gebäude) in Istanbul und in der Türkei, die etwas mit Deutschland, Österreich oder der Schweiz zu tun haben? Wenn ja, woher kennen Sie diese Orte (z.B. allgemein bekannt, im Deutschunterricht oder in einem Seminar etwas darüber erfahren, auf social media gesehen) Pflichtfrage, Antwort in Textform	Diese zweiteilige Frage ist sehr komplex. Zum einen ging es mir hier darum, herauszufinden, welche deutschsprachigen (Erinnerungs)orte bei den Studierenden bereits bekannt sind. Das Erkenntnisinteresse war dabei einerseits zu testen, welche der Orte, die wir besichtigen werden, bereits bekannt sind. Diese Frage so offen und vor der Tour zu stellen, war wichtig, damit die Lernenden nicht beeinflusst werden und die Frage nach ihrem Wissen beantworten können. So hatte ich auch die Möglichkeit, Orte zu entdecken, die mir bei der bisherigen Recherche verborgen geblieben sind. Der zweite Teil der Frage sollte beantworten, woher diese Orte bekannt sind. Das fand ich ganz besonders interessant, da ich keine Türkin bin und von daher auch nicht genau weiß, welche Orte wie und durch was bekannt sein könnten. Die Komplexität der Frage erforderte einige Beispiele, um das Verständnis zu sichern. Dadurch könnten jedoch auch Antworten beeinflusst worden sein.
Was wissen Sie über die Beziehung der deutschsprachigen Länder zur Türkei in der Geschichte (also im 19. und 20. Jahrhundert)? Auch hier können Sie gern schreiben, woher Sie das wissen. Pflichtfrage, Antwort in Textform	Diese letzte Frage des Vortests wurde gestellt, um das Wissen der Lernenden über die Deutsch-Türkischen Beziehungen in der Geschichte evaluieren zu können. Es hat mich interessiert, was die Lernenden und woher sie es wissen. Schließlich bildet dieses geschichtliche Hintergrundwissen zuweilen die Basis für die Erinnerungsorte bzw. erleichtert eine historische Einordnung. Die Frage würde auch dabei helfen, inwieweit man bei einer Didaktisierung auf die Hintergründe eingehen sollte bzw. was als bekannt vorausgesetzt werden kann.

Tabelle 4: zweiter Teil des ersten Fragebogens für Lernende, Fragen + Begründung

Dieser erste Test sollte der Erfassung der soziodemografischen Daten dienen und das Vorwissen der Studienteilnehmenden prüfen. Er sollte jedoch nicht zu lang werden, da

es noch einen zweiten Fragebogen gab und die Teilnehmenden nicht überfordert oder gar demotiviert werden sollten. Aus diesem Grund wurden im zweiten Teil des Vortests lediglich fünf ausgewählte Fragen gestellt, die ausgehend von allgemeinen Erfahrungen aus dem Deutschunterricht über landeskundliche Themen schrittweise in Richtung gemeinsame Orte und gemeinsame Geschichte gingen.

Der zweite Fragebogen wurde nach der Stadtführung wieder über die gemeinsame WhatsApp-Gruppe verschickt und sollte innerhalb von einer Woche ausgefüllt werden. Dieser diente in erster Linie dazu, mir ein Feedback zu geben und die Frage zu beantworten, inwiefern die Lernenden die Orte als sinnvoll für den Einsatz im DaF-Unterricht erachten. Dieser zweite Fragebogen bestand aus sieben Fragen, wovon sechs offen formuliert waren und eine Textantwort erforderten und eine Frage ein *Ranking* der besuchten Erinnerungsorte darstellte. Diese eine *multiple-choice*-Frage sollte wieder der Motivation der Studierenden dienen. Zudem gibt eine solche Frage, die vom Programm auch anschaulich in Balkendiagrammen dargestellt wurde, einen guten ersten Eindruck, welche Orte anderen Orten gegenüber beliebter waren. Darüber hinaus ist das Diagramm bei dieser Gruppengröße jedoch weniger aussagekräftig, weshalb die offenen Fragen hilfreich für eine genauere Einschätzung waren. In diesem Teil des Fragebogens habe ich an manchen Stellen eine Beschreibung der Frage hinzugefügt, um sicherzustellen, dass die Frage richtig verstanden wird, da ich als Forscherin bei dieser Umfrage nicht anwesend sein konnte. Die Beschreibung sollte die Studierenden außerdem dazu ermutigen, ein ehrliches und offenes Feedback zu geben. Aus diesem Grund habe ich sowohl in der Umfrage als auch in der Kommunikation während der Umfrage und in der WhatsApp-Gruppe mehrfach betont, dass die Studie anonym ist und ich nicht zurückverfolgen kann, wer was geschrieben hat und habe ausdrücklich betont, dass auch kritische Stimmen willkommen sind. Nachdem wieder die letzten vier Ziffern der Ausweisnummer angegeben werden sollten, um ersten und zweiten Fragebogen in Beziehung setzen zu können und damit die soziodemografischen Daten nicht doppelt erfasst werden mussten, wurden folgende Fragen gestellt:

Frage + Antwortoptionen	Begründung der Frage
Wie fanden Sie die Exkursion? Beschreibung: Hier sollen Sie mit eigenen Worten alles aufschreiben, was Sie über die Exkursion sagen möchten. Es gibt keine Vorgaben, schreiben Sie einfach, was Ihnen in den Sinn kommt. Pflichtfrage, Antwort in Textform, Antwortvalidierung: min. 500 Zeichen	Die erste Frage sollte so offen wie möglich gestellt werden, um möglichst individuelle Einschätzungen zur Tour zu bekommen. Die Mindestzeichenanzahl beträgt hier 500 Zeichen, damit die Teilnehmenden ein möglichst ausführliches Feedback in eigenen Worten geben.
Was kannten / wussten Sie bereits? Wozu hätten Sie gern mehr erfahren? Pflichtfrage, Antwort in Textform	Diese Frage zielte darauf ab zu erfahren, welche Orte oder Themen schon bekannt waren, aber vielleicht im Vortest vergessen wurden. Die zweite Frage sollte feststellen, zu welchen Orten ich mehr hätte sagen sollen.
Welche Inhalte fanden Sie besonders interessant? Was fanden Sie weniger interessant? Warum? Beschreibung: Schreiben Sie hier bitte, was Sie interessant bzw. uninteressant fanden und begründen Sie bitte Ihre Meinung. Pflichtfrage, Antwort in Textform Antwortvalidierung: min. 500 Zeichen	Nachdem die erste Frage eher allgemein zur Tour war, sollte hier explizit auf die Inhalte der Tour eingegangen werden und zwar in zweifacher Weise: was besonders interessant und was weniger interessant war. Die Antworten sollten begründet werden, damit ich analysieren kann, weshalb Studierende Orte besonders oder weniger interessant finden. Mit einer Mindestzeichenanzahl von 500 Zeichen gehört diese Frage zusammen mit der ersten Frage zu den umfangreichsten Fragen in diesem Bogen.
Bewerten Sie hier bitte die besichtigten Orte: *multiple-choice-Raster* Pflichtfrage	Dies ist die oben bereits beschriebene *multiple-choice*-Frage, die in erster Linie einen anschaulichen Überblick über die besuchten Orte geben soll.
Finden Sie die Themen sinnvoll für einen DaF-Unterricht in der Türkei? Hätten diese Themen Sie vielleicht motiviert, als Sie Deutsch gelernt haben? Begründen Sie bitte Ihre Meinung. Pflichtfrage, Antwort in Textform Antwortvalidierung: min. 300 Zeichen	Diese Frage ist eine der Kernfragen der Umfrage. Sie bezieht sich direkt auf die Forschungsfrage und gibt am eindeutigsten darauf eine Antwort, ob DaF-Lernende die angesprochenen Themen sinnvoll für den DaF-Unterricht finden.
Welche anderen landeskundlichen Themen interessieren Sie? Warum?	Zum Ausklang habe ich mich für eine allgemeine Frage zum Interesse an landeskundlichen Themen entschieden, um feststellen zu können, für welche Themen sich die Studierenden interessieren. Diese Themen

Pflichtfrage, Antwort in Textform	sollten eventuell mit den beschriebenen Erinnerungsorten verbunden werden. Oder aber als Ausblick dienen, welche landeskundlichen Themen in Zukunft für den DaF-Unterricht erforscht werden könnten.
Gibt es noch etwas, das Sie gern sagen möchten? keine Pflichtfrage, Antwort in Textform	Diese Frage ist keine Pflichtfrage, aber ich wollte den Teilnehmenden die Möglichkeit geben, etwas zum Ausdruck zu bringen, nach dem ich nicht gefragt habe (vgl. Porst 2014: 161).

Tabelle 5: Zweiter Fragebogen für Lernende, Fragen + Begründung

Beide Fragebögen wurden auf Englisch und Türkisch übersetzt und den Studierenden zugeschickt, damit sie die für sie geeignetste Sprache wählen können.

5.1.3.2 Fragebögen Für Lehrende

Die Fragebögen für Lehrende waren ähnlich aufgebaut. Auch dieser erste Fragebogen ist so eingerichtet, dass zunächst auf der ersten Seite die demografischen Daten angegeben werden und auf der zweiten Seite das Vorwissen abgefragt wird, wobei insbesondere auf die Einstellung der Lehrenden zu landeskundlichen Themen eingegangen wird. Das erschien von daher sinnvoll, da eine Beschäftigung mit Erinnerungsorten im Unterricht vermutlich nur dann in Frage kommt, wenn Landeskunde einen gewissen Stellenwert im Unterricht hat. Einige Fragen überschneiden sich auch mit denen aus dem Fragebogen für Lernende, so zum Beispiel die nach dem geschichtlichen Hintergrundwissen der deutsch-türkischen Beziehungen. Insgesamt enthalten die Fragebögen für Lehrende mehr Fragen und wurden nicht übersetzt, da davon auszugehen war, dass die teilnehmenden Lehrenden Deutsch als Muttersprache sprechen oder zumindest auf nahezu muttersprachlichem Niveau. Die Fragen im ersten Teil sollen in Verbindung mit den inhaltlichen Fragen Aufschluss darüber geben, ob Alter, Studium, Studienort und Abschluss etwas mit den Kenntnissen und Einstellungen der Studienteilnehmenden zu tun haben. Auch für die Stadtführung der Lehrenden wurde mit den Interessenten eine WhatsApp-Gruppe erstellt, über die die Fragebögen per Link verschickt wurden. Zur besseren Übersicht werden die gestellten Fragen wieder in tabellarischer Form dargestellt.

Frage	Pflichtfrage	Antwortmöglichkeiten
Geben Sie bitte die letzten 4 Ziffern Ihrer T.C. Kimlik Nummer an.	ja	Kurzantwort (Antwortvalidierung: min. 4 Zeichen)
Mein Alter:	ja	multiple choice: - 20-24 - 25-29 - 30-34 - 35-39 - 40-44 -45-49 - älter als 50
Ich bin…	ja	multiple choice: - weiblich - männlich - divers
Meine Muttersprache(n):	ja	Kurzantwort
Außerdem spreche ich diese Sprache(n):	ja	Kurzantwort
Das habe ich studiert:	ja	multiple choice: - Deutsch als Fremdsprache - Germanistik - Deutsch auf Lehramt - weitere
Dort habe ich studiert:	ja	multiple choice: - in Deutschland - in der Türkei - weitere
Mein höchster Bildungsabschluss:	ja	multiple choice: - Bachelor - Master - Doktor / PhD - weitere
Derzeit bin ich an folgender Institution angestellt bzw. arbeit bei/als:	ja	Kurzantwort

Tabelle 6: erster Teil des ersten Fragebogens für Lehrende

Der zweite Teil besteht aus insgesamt acht Fragen, wovon sieben offene Fragen sind und eine Frage dem *multiple-choice*-Muster entspricht. Auch in diesem Fragebogen weisen die Fragen eine Progression vom Allgemeinen zum Speziellen auf.

Frage + Antwortoption	Begründung der Frage
Auf welche der folgenden Aspekte fokussieren Sie sich in Ihrem Unterricht am meisten? (Mehrfachnennung möglich) Pflichtfrage, multiple choice mit Mehrfachnennung: - Wortschatz - Grammatik - Leseverstehen - Hörverstehen - Schreibfertigkeit - Sprechfertigkeit - Landeskunde - Aussprache / Phonetik - Test- und Prüfungsvorbereitung - weitere	Diese Frage, anders formuliert, aber mit denselben Antwortmöglichkeiten wurde auch den Studierenden gestellt. So sollte herausgefunden werden, ob sich die Schwerpunkte von Lernenden und Lehrenden unterscheiden. Außerdem wurde diese Frage gestellt, um die Schwerpunkte der Lehrenden abstecken zu können bzw. an welche Stelle sie Landeskunde einordnen, um davon ausgehend schlussfolgern zu können, welchen Stellenwert Landeskunde im Unterricht hat.
Welchen Stellenwert haben landeskundliche Themen in Ihrem Unterricht? Warum? Pflichtfrage, Antwort in Textform Antwortvalidierung: min. 700 Zeichen	Diese Frage ist eine Anschlussfrage an die erste Frage, aber offen formuliert, um die Einstellungen der Lehrenden zu landeskundlichen Themen und ihre Gründe zu erfahren. Als Antwort in Textform konnten sie so in eigenen Worten darstellen, welchen Stellenwert Landeskunde in ihrem Unterricht hat. Die Frage wurde mit einer Mindestzeichen- anzahl von 700 Zeichen validiert, um die Lehrkräfte dazu anzuregen, genau über die Frage zu reflektieren.
Welche landeskundlichen Themen finden Sie besonders wichtig oder interessant für den DaF-Unterricht in der Türkei? Begründen Sie bitte Ihre Meinung. Pflichtfrage, Antwort in Textform Antwortvalidierung: min. 700 Zeichen	Da zuvor der Stellenwert von landeskundlichen Themen eruiert wurde, sollten bei dieser Frage möglichst konkrete Themen oder zumindest Oberkategorien (z.B. “Essen”) genannt werden, um zu sehen, mit welchen Themen sich die Lehrenden im Unterricht auseinandersetzen. Die Frage bezieht sich explizit auf den DaF-Unterricht in der Türkei, um zu sehen, ob die Befragten eventuell bestimmte Themen im Unterricht behandeln, die die beiden Länder betreffen (Migration, Anwerbeabkommen).
Wie groß ist Ihrer Erfahrung nach das Interesse der Studierenden an landeskundlichen Themen? Woran könnte das liegen?	Bei dieser Frage sollten die Lehrenden einschätzen, wie groß das Interesse der Studierenden an landeskundlichen Themen ist und warum. Ziel war es zu sehen, inwiefern sich die Einschätzungen der Lehrenden mit den Aussagen der Studierenden decken. Außerdem spielt das Interesse der Lernenden als Adressaten der Themen eine große Rolle. Mit dieser Frage konnten die Daten der Lernenden ergänzt werden.

Pflichtfrage, Antwort in Textform	
Welche Landeskunde-Ansätze kennen Sie? Welche davon verfolgen Sie im Unterricht? Warum diese(n)? Beschreibung: Wenn Sie keine kennen, können Sie beschreiben, wie Sie landeskundliche Themen im Unterricht einsetzten. Welche Ziele verfolgen Sie dabei? Welches Material / Sozialformen / Quellen nutzen Sie? Pflichtfrage, Antwort in Textform Antwortvalidierung: min. 700 Zeichen	Nach den vorherigen Fragen, die sich überwiegend auf die Unterrichtspraxis beziehen, geht es bei dieser Frage nun um theoretisches Wissen der Lehrenden zu Landeskunde-Ansätzen. Die Beschreibung wurde hinzugefügt, da in der Türkei viele als DaF-Lehrende arbeiten, die kein DaF-Studium absolviert haben, sondern Germanistik oder Translationswissenschaften studiert haben. Von daher war abzusehen, dass diese Frage nicht von allen beantwortet werden kann. Die Beschreibung jedoch, wie Landeskunde im Unterricht vermittelt wird, gibt eventuell Aufschlüsse darüber, welcher Ansatz verfolgt wird.
Ist Ihnen das Konzept der **Erinnerungsorte** bekannt? Wenn ja, wie haben Sie davon erfahren und was wissen Sie darüber? Pflichtfrage, Antwort in Textform	Noch einen Schritt konkreter ist die Frage, ob das Konzept der Erinnerungsorte bekannt ist. Interessanter ist hier aber die 2. Frage, woher das Konzept bekannt ist und was die Befragten darüber wissen. Mit dieser Frage sollte eruiert werden, inwiefern das Konzept bekannt ist, auch, um davon ausgehend einschätzen zu können, wie viel theoretische Einführung bei der Stadtführung nötig ist.
Welche deutschen, österreichischen oder schweizerischen Orte in Istanbul oder auch woanders in der Türkei sind Ihnen bekannt? Schreiben Sie auch, woher Sie diese Orte kennen (sind sie z. B. allgemein bekannt, haben Sie etwas darüber gelesen oder gesehen, ...) Pflichtfrage, Antwort in Textform	Diese Frage bezieht sich auf konkrete Orte in Istanbul bzw. der Türkei. Auch hier ging es mir darum, eventuell noch weitere Orte zu finden, die unter den Lehrenden bekannt sein könnten. Von Bedeutung bei dieser Frage ist vor allem die Zusatzfrage, woher manche Orte bekannt sind, um sehen zu können, über welche Kanäle über solche Orte informiert wird.
Was wissen Sie über die Beziehung der deutschsprachigen Länder zur Türkei in der Geschichte (also im 19. und 20. Jahrhundert)? Auch hier können Sie gern schreiben, woher Sie das wissen. Pflichtfrage, Antwort in Textform	Diese Frage wurde gestellt, um das Wissen über die Beziehung zwischen der Türkei und den deutschsprachigen Ländern bei den Lehrkräften zu eruieren.

Tabelle 7: Zweiter Teil des ersten Fragebogens für Lehrende. Fragen + Begründung

Die letzten beiden Fragen sind die gleichen wie im Fragebogen für Lernende, um sehen zu können, inwiefern sich das Wissen über Erinnerungsorte in Istanbul bzw. die Deutsch-Türkischen Beziehungen bei Lehrenden und Lernenden unterscheiden. Auch bei Lehrenden spielt dieses Hintergrundwissen eine wichtige Rolle, denn ohne dies

wäre eine Beschäftigung mit Erinnerungsorten im Unterricht erschwert. Dies abzufragen ist aber auch von daher sinnvoll, dass zukünftige Didaktisierungen dann je nach Kenntnisstand entsprechende Hinweise enthalten. Insgesamt war dieser erste Test sehr umfangreich. Die Progression vom Allgemeinen zum Speziellen, wobei einige Themen sicherlich auch Überschneidungspunkte haben, sollte sicherstellen, dass alle wichtigen Aspekte abgedeckt werden, da ich als forschende Person, anders als in einem Interview, nicht die Möglichkeit hatte, Nachfragen zu stellen. Deshalb war bei einigen Fragen auch eine Mindestzeichenanzahl von 700 Zeichen eingestellt, damit die Befragten dazu angehalten sind, viel zu schreiben und genauer über die Fragen nachzudenken. Fragen jedoch, bei denen der Umfang der Antworten vom Kenntnisstand abhängt, hatten keine Mindestzeichenanzahl.

Nach der Stadtführung wurde der zweite Fragebogen verschickt. Dieser ähnelt in Aufbau und Fragen auch dem der Studierenden. In einer kurzen Einleitung wurde erklärt, worum es in diesem Fragebogen gehen wird und noch einmal darauf hingewiesen, dass der Fragebogen anonym ist und nicht auf die Personen zurückgeführt werden kann, dass von daher ehrliche und kritische Angaben gemacht werden können und diese sogar erwünscht sind, um ein möglichst authentischen und facettenreiches Bild zu bekommen. Daneben wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, möglichst ausführlich zu antworten. Dieser letzte Fragebogen enthält insgesamt sieben inhaltliche Fragen, wovon eine Frage eine *multiple-choice*-Frage ist. Zu Beginn wurde wieder nach der Ausweisnummer gefragt, um ersten und zweiten Fragebogen verbinden zu können. Im Folgenden ist der zweite Fragebogen für Lehrende tabellarisch aufgelistet:

Frage + Antwortoptionen	Begründung der Frage
Wie fanden Sie die Stadtführung über deutsch(sprachig)e Spuren in Istanbul? Pflichtfrage, Antwort in Textform Antwortvalidierung: min. 700 Zeichen	Diese Frage sollte so offen wie möglich formuliert sein und ohne die Befragten in eine bestimmte Richtung zu lenken, die Möglichkeit geben, ihre Meinungen und Ansichten zur Stadtführung zu äußern. Die Mindestzeichenanzahl ist relativ hoch angesetzt, damit die Teilnehmenden so viel wie möglich von sich aus schreiben.
Bewerten Sie hier bitte die besichtigten Orte. *multiple-choice*-Raster Pflichtfrage	Hier sollten die besuchten Orte innerhalb eines Rasters bewertet werden. Diese Frage dient einer anschaulicheren Darstellung der besuchten Orte.
Was nehmen Sie über das Konzept der	Zur Einführung der Tour für Lehrende bin ich

Erinnerungsorte mit? Pflichtfrage, Antwort in Textform Antwortvalidierung: min. 500 Zeichen	genauer auf das Erinnerungsortekonzept eingegangen, da dieses der Arbeit zugrunde liegt. Die Frage zielt darauf ab, inwiefern ich die Inhalte dazu anschaulich erklären und anhand der besuchten Orte verdeutlichen konnte.
Wie sinnvoll finden Sie den Einsatz des Konzeptes im DaF-Unterricht? Warum? Pflichtfrage, Antwort in Textform Antwortvalidierung: min. 500 Zeichen	Diese Frage ist eine Folgefrage auf die vorherige und bezieht sich auf den Einsatz des Konzeptes im Unterricht. Bei beiden Fragen war ich mir unsicher, ob ich sie stellen sollte, da das Konzept nicht der Schwerpunkt der Führung war. Da im Vortest aber doch einige Vorwissen über das Konzept hatten, habe ich mich entschieden, die Fragen in den Bogen aufzunehmen.
Wie sinnvoll finden Sie die gezeigten Orte für den DaF-Unterricht an Ihrem Institut bzw. in Ihrem Unterricht? Warum? Pflichtfrage, Antwort in Textform Antwortvalidierung: min. 500 Zeichen	Hier wird nach einer Einschätzung der gezeigten Orte für den DaF-Unterricht am derzeitigen Arbeitsplatz der Lehrenden gefragt. Erwartet wurden unterschiedliche Einschätzungen je nach Arbeitsplatz und Adressaten.
Welche der besprochenen Themen fanden Sie am interessantesten? Begründen Sie bitte Ihre Meinung. Pflichtfrage, Antwort in Textform Antwortvalidierung: min. 700 Zeichen	Bei dieser Frage sollte noch einmal begründet werden, welche der besprochenen Themen am interessantesten waren, nachdem zuvor die Orte bewertet wurden. Die Antwortvalidierung beträgt bei dieser Frage wieder 700 Zeichen, damit ausreichend Datenmaterial generiert wird.
Können Sie sich vorstellen, eines oder mehrere der angesprochenen Themen in Zukunft im Unterricht zu behandeln? Wenn ja, welche Themen sind das und warum diese? Wenn nein, warum nicht? Pflichtfrage, Antwort in Textform Antwortvalidierung: min. 500 Zeichen	Diese letzte inhaltliche Frage ist die Kernfrage dieses Fragebogens. Es sollte begründet werden, ob die Lehrkräfte in Zukunft einen oder mehrere Orte im Unterricht behandeln würden. Diese Frage ist wichtig, da so analysiert werden kann, wie fruchtbar Lehrende die Orte für einen bzw. ihren Unterricht finden. Den Studierenden habe ich eine ähnliche Frage gestellt (“Hätten diese Themen Sie vielleicht motiviert, als Sie Deutsch gelernt haben?”), um den praktischen Nutzen für den Unterricht zu eruieren.
Gibt es noch etwas, das Sie gern sagen möchten? keine Pflichtfrage, Antwort in Textform	Wie auch in der Umfrage für die Studierenden sollten die Lehrkräfte bei dieser Frage die Möglichkeit erhalten, zum Abschluss des Fragebogens Inhalte zum Ausdruck bringen zu können, die zuvor nicht abgefragt wurden.

Tabelle 8: Zweiter Fragebogen für Lehrende, Fragen + Begründung

5.1.4. Die Studienteilnehmer

Kontakt zu Studienteilnehmern aus der Gruppe Lernende wurde über bestehende Gruppen des *instand-messenger*-Dienstes *WhatsApp* aufgenommen. Dieser ist in der Türkei ein beliebter Kommunikationsweg und wird für Veranstaltungen, Klassen, Kollegien etc. verwendet, weshalb davon ausgegangen werden konnte, dass die meisten über diesen Dienst verfügen. Über diese Gruppen wurde das Forschungsvorhaben beschrieben und nach Interessenten gefragt. Mit den Interessenten wurde dann jeweils eine eigene Gruppe bei *WhatsApp* erstellt, um die Kommunikation zu erleichtern und einen Termin auszumachen. Dass sich überwiegend ehemalige Studierende von mir auf die Anfrage gemeldet haben, habe ich zunächst sehr kritisch gesehen. Im Nachhinein aber war das für eine so umfangreiche Studie sogar vorteilhaft, da diese sich vermutlich eher in der Pflicht gesehen haben, die Fragebögen zeitnah zu bearbeiten. Bei den Teilnehmenden, die ich nicht kannte, musste ich mehrmals nachfragen und darum bitten, die Fragebögen zurückzuschicken. Insgesamt hatten über die Gruppen 15 Personen Interesse geäußert, wovon elf Personen zu einer Führung mitkamen. Von diesen elf Personen waren neun Personen dabei, die Deutsch als Fremdsprache in den letzten zwei Jahren an der Istanbul Universität gelernt haben und zwei Studentinnen aus Deutschland, die DaF an der Istanbul Universität Cerrahpaşa studieren. Von den neun DaF-Lernenden hatten sieben das Niveau B1, eine Person B2 und eine Person C1.

Für die Gruppe der Lehrenden habe ich in den Kollegien der Hochschulen für Fremdsprachen der Istanbul Universität und der TDU persönlich nachgefragt, wer Interesse daran hätte, an der Studie teilzunehmen. Daraufhin haben zwölf Personen Interesse geäußert, von denen schließlich acht bei der Stadtführung teilgenommen haben. Sieben von Ihnen sind Lehrkräfte an der TDU, eine Person arbeitet an der Istanbul Universität.

Hier wird ein Ungleichgewicht deutlich, das sich auf die Ergebnisse auswirken kann: Alle Lernenden waren von der Istanbul Universität bzw. Istanbul Universität Cerrahpaşa, der Großteil der Lehrkräfte aber von der TDU. Da an der TDU innerhalb eines Jahres das Niveau B2/C1 angestrebt wird und am Ende des Vorbereitungsjahres die Test-DaF-Prüfung bestanden werden muss, ist der Unterricht sehr prüfungsorientiert, worauf auch die Teilnehmenden in den Fragebögen mehrfach hingewiesen haben. An der Istanbul Universität dagegen wird nur bis zum Niveau B1 unterrichtet und eine institutsinterne Prüfung durchgeführt, weshalb der Lehrplan mehr Spielräume erlaubt. Daher sind die Aussagen von Lernenden und Lehrenden in der

Studie mitunter nicht vergleichbar bzw. muss dieser Umstand bei der Auswertung der Daten berücksichtigt werden.

5.1.5. Die Stadtführung

Während der Stadtführung, die inspiriert war von ähnlichen Konzeptionen aus der Geschichtswissenschaft (vgl. Kreiser 2009; Samsinger 2018b), sollten die fünf behandelten Erinnerungsorte besichtigt werden. Da dies nicht in jedem Fall möglich ist – die Villa Taut beispielsweise ist in Privatbesitz – wurde dafür ein stellvertretender Ort gewählt: Links hinter dem Eingangstor der Istanbul Universität befindet sich ein von Richard von Weizsäcker 1986 zur Erinnerung an die Aufnahme der Exilanten errichteter Gedenkstein.

Die Führungen starteten am Deutschen Brunnen, da ich davon ausging, dass dieser Erinnerungsort am bekanntesten und am leichtesten zu finden ist. Dort habe ich die Teilnehmenden begrüßt, wir haben offene Fragen zur Studie besprochen und sind dann inhaltlich eingestiegen. Dabei habe ich versucht, möglichst dialogisch vorzugehen und Fragen an die Teilnehmenden zu stellen. Von da aus fuhren wir mit der Tram zum Haupttor der Istanbul Universität. Außerhalb des Campus wurden ausgehend von einem Bild der Villa Taut die Exilwissenschaftler besprochen, wobei neben Bruno Taut auch Traugott Fuchs, Ernst Eduard Hirsch und Ernst Reuter thematisiert wurden, da die ersten beiden einen direkten Bezug zur Istanbul Universität haben und Letzterer der im deutschen Kontext wahrscheinlich berühmteste der Exilwissenschaftler ist. Im Anschluss gingen wir auf den Campus zu dem Gedenkstein, der einen Absatz auf Türkisch und einen auf Deutsch hat.

Abb. 8 und 9: Gedenkstein an die Aufnahme von Geflüchteten der NS-Zeit (links) und Detail (rechts) (Foto L.G.)

Von dort aus sind wir mit der U-Bahn nach Galata gefahren und haben uns dort das österreichische Krankenhaus angeschaut. Weiter sind wir die Straße *Yüksek Kaldirim* zur Kirche Santa Maria Draperis hinaufgegangen, wo die Gedenktafel an den Österreichischen Arzt Karl Ambros Bernard angebracht ist. Auf dem Weg konnten wir außerdem den ehemaligen Laden des Postkartenverkäufers Max Fruchtermann sehen, sowie das sich im Bau befindliche Clubhaus Teutonia. In der Kirche selbst befindet sich noch ein auf Deutsch verfasster Gedenkstein an zwei ertrunkene österreichische Matrosen. Auf dem Rückweg zur Metro sind wir an dem Restaurant Helvetia vorbeigegangen, an dessen Außenwand sich noch heute eine deutsche Werbung für den Laden befindet.

Abb. 10: Werbung am Restaurant Helvetia: Bierhalle – Spezerei – Handlung – Helvetia – Gabel Frühstück – Keller (Foto L.G.)

Die letzte Fahrt mit der U-Bahn brachte uns nach Osmanbey, wo sich der Protestantische Friedhof befindet. Dort haben wir die oben beschriebenen Gräber von Wilhelm von Pressel, Heinrich August Meißner, der Uhrmacherfamilie Meyer, Traugott Fuchs, Max Fruchterman und schließlich das von Carl Bomonti besucht, welches als Überleitung zum letzten Erinnerungsort, der Bomonti-Bierfabrik diente. Vom Friedhof aus läuft man circa zehn Minuten zur Brauerei. Dort wurde die Führung beendet.

Für beide Führungen hatte ich jeweils ein Skript vorbereitet (siehe Anhang S. 167), das noch weiteres Bildmaterial enthielt, welches ich während der Tour gezeigt habe. Die Skripte unterscheiden sich im Wesentlichen darin, dass ich zu Beginn der Führung für die Lehrkräfte eine theoretische Verortung innerhalb des Erinnerungsorte-Konzeptes hinzugefügt habe und wir an jeder Station gemeinsam überlegt haben, wie dieser Ort im Unterricht eingesetzt werden könnte. Die Didaktisierungsvorschläge befinden sich im Ausblick in Kapitel acht.

Insgesamt wurde die Stadtführung im Herbst 2022 drei Mal durchgeführt, zwei Mal mit Studierenden und ein Mal mit Lehrenden. Eine kleinere Gruppengröße von fünf bis sechs Personen wurde aufgrund der Wege, die zurückgelegt werden mussten, gegenüber der größeren Gruppe von Lehrenden von acht Teilnehmenden als vorteilhaft befunden. Bei größeren Gruppen – wie einer Klasse – wäre eine Tour, die man komplett zu Fuß gehen kann, wahrscheinlich günstiger. Die Länge und der Umfang der Tour war in diesem Fall den Zielen der Studie geschuldet. Für die Praxis eignet sich eine weniger umfangreiche Tour, die man zu Fuß gehen kann. Oder man wählt einen einzigen Ort aus, den man besucht und intensiver behandelt.

5.1.6. Datenanalyse Nach Qualitativ-Orientierter Inhaltsanalyse

Die Analyse der Daten erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Da das Verfahren schwer zu definieren ist (vgl. ebd.: 11f.), sollen im Folgenden statt einer Definition grundlegende Merkmale der Inhaltsanalyse nach Mayring dargestellt werden. So ist der Gegenstand einer Inhaltsanalyse stets Kommunikation, "also die Übertragung von Symbolen". Als solche arbeitet die Inhaltsanalyse mit "Texten, Bildern, Noten, [...]", in denen die Kommunikation "in irgendeiner Form protokolliert ist" (ebd: 12f.). Bei der Analyse geht die Inhaltsanalyse systematisch vor, wodurch sie sich stark von anderen Verfahren unterscheidet, die freier interpretieren, wie rein hermeneutische Verfahren, oder offener, weniger systematisch vorgehen wie die *Grounded Theory*. Die systematische Vorgehensweise wird vor allem darin deutlich,

dass die Analyse nach expliziten Regeln erfolgt. Durch diese Regelgeleitetheit soll die Analyse für andere nachvollziehbar und überprüfbar gemacht werden, wodurch die Inhaltsanalyse erst wissenschaftlichen Standards, allen voran der intersubjektiven Nachprüfbarkeit, gerecht werden kann. Daneben geht die Inhaltsanalyse auch theoriegeleitet vor, das heißt, dass das Material im Hinblick auf eine theoretische Fragestellung analysiert wird. Darüber hinaus will die Inhaltsanalyse ihr Material nicht nur im engen Rahmen des Materials analysieren, sondern versteht dieses als Teil des Kommunikationsprozesses, der in die Betrachtungen mit einfließt (vgl. ebd.).

Daneben war ein Aspekt der Inhaltsanalyse ausschlaggebend für die Analyse dieser Studie: Sie versucht, die Dichotomie zwischen qualitativer und quantitativer Forschung aufzuweichen: “Historisch gesehen steht die Inhaltsanalyse zwischen qualitativer und quantitativer Forschung [...]. Sie beinhaltet Elemente aus beiden Paradigmen, wie etwa die typisch qualitative Flexibilität oder die typisch quantitative Systematik des Vorgehens.” (Hussy et al. 2013: 256) Für einen *mixed-methods*-Ansatz, wie er in dieser Studie vorliegt, ist diese Vorgehensweise deshalb besonders zielführend. Denn neben der je Fragebogen einen Frage im *multiple-choice*-Stil sind einige Fragen trotz offener Formulierung eher quantitativ auszuwerten. Als Beispiel seien hier die Fragen nach dem Vorwissen über deutschsprachige Orte in Istanbul zu nennen. Diese sind offen formuliert, um keine Antworten vorzugeben oder zu lenken, gleichzeitig sind die Antworten meist zählbar. Außerdem ist die Qualität eines Aspektes unter anderem daran zu erkennen, wie oft dieser genannt wurde. Von daher spricht Mayring (2015: 17) auch von einer "*qualitativ-orientierten* Inhaltsanalyse” (Herv. i. O.). Aufgrund dieser Besonderheiten eignet sich das Verfahren sowohl zur Überprüfung von Thesen als auch zur Hypothesenbildung (vgl. ebd.: 22ff.). Theoriegeleitet und hypothesentestend ist die vorliegende Studie vor dem Hintergrund, dass das Konzept der Erinnerungsorte, wie in Kapitel 4.3 beschrieben, in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit im wissenschaftlichen Diskurs um Landeskunde im Fach DaF/DaZ erfahren hat und ihm ein großes Potential beigepflichtet wird. Daneben soll der offene Charakter der Studie aber auch die Möglichkeit bieten, Neues zu entdecken, also Hypothesen zu generieren. Dies geschieht zum einen in Bezug auf die gewählten Erinnerungsorte, zum anderen durch die Studienteilnehmenden und ihren persönlichen Meinungen zum Gegenstand.

Bei der Analyse kann dementsprechend deduktiv oder induktiv vorgegangen werden. Eine deduktive Vorgehensweise eignet sich dann, wenn ein spezifisches

Phänomen in einem bestimmten Material analysiert werden soll. Dabei werden vorher Kategorien festgelegt, nach denen das Material kodiert wird. Aussagen, die nicht in die zuvor festgelegten Kategorien passen, bleiben in der Regel unberücksichtigt (vgl. ebd.: 97). Eine induktive Vorgehensweise dagegen möchte einen "möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen" (ebd.: 86) Zugang zum Material schaffen und dieses "ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers" (ebd.) abbilden[48]. Das heißt, die Kategorien werden nicht vorher festgelegt, sondern aus dem Material heraus gebildet. Dies hat den Vorteil, dass (fast) alle Aussagen im Material in die Analyse einfließen und diese nicht durch vorher festgelegte Kategorien aussortiert werden. Induktive Verfahren sind für die qualitative Sozialforschung sehr fruchtbar, weil sie möglichst nah am Material bleiben und auch bisher nicht beschriebene Aspekte aufnehmen. Dabei versucht die qualitative Inhaltsanalyse jedoch systematischer als beispielsweise die *Grounded Theory* vorzugehen, indem sie vorab Selektionskriterien, Ausgangsmaterial und das Abstraktionsniveau festlegt (zum Unterschied von *Grounded Theory* und qualitativer Inhaltsanalyse siehe auch Bücker 2020).

Bei der vorliegenden Studie wurde aufgrund des *mixed-methods*-Designs das Material zwei Mal analysiert. Die erste Analyse erfolgte in Abhängigkeit der gestellten Fragen. Da diese zum Teil relativ konkret gestellt waren bzw. trotz offener Formulierung die Antworten quantifizierbar waren, erschien eine Auswertung in Bezug auf die Fragen sinnvoll. Insbesondere der erste Fragebogen zum Vorwissen der Teilnehmenden der Studie enthielt überwiegend Fragen diesen Typs. Wenn möglich, wurden thematisch gleiche oder sehr ähnliche Antworten zusammengefasst. Im selben Analyseschritt wurden die Ergebnisse auch gezählt, um sie entsprechend ihrer Häufigkeit auswerten zu können.

Bei der zweiten Analyse wurde folgendermaßen vorgegangen. Das Material, hier allerdings nur die Antworten des zweiten Fragebogens, wurde unabhängig der Fragen erneut analysiert. Dabei wurde soweit möglich induktiv vorgegangen, jedoch hat die Formulierung der Frage teilweise bestimmte Kategorien gefordert, beispielsweise bei der Frage "Hätten diese Themen Sie vielleicht motiviert, als Sie Deutsch gelernt haben?" war zu erwarten, dass die Antworten eine Kategorie 'Motivation' bilden, in

[48] Meinefeld (2019) macht jedoch darauf aufmerksam, dass es nicht möglich ist, gänzlich unabhängig von eigenen Vorstellungen und Vorannahmen an ein Forschungsthema heranzutreten. "Es kann eben nicht darum gehen, einer Erfassung der sozialen Realität in Kategorien des Forschers eine 'reine' Rekonstruktion der Sichtweise der Handelnden entgegenzustellen: Es ist immer nur möglich, die Kategorien anderer Personen auf der Basis der eigenen Kategorien zu verstehen." (ebd.: 271)

diesem Fall wäre die Analyse eher deduktiv. Auch aufgrund des ausführlichen Theorieteils wäre eine deduktive Vorgehensweise denkbar gewesen. Da aber die Untersuchungsgegenstände innerhalb des Faches DaF in diesem Kontext relativ neu sind und ihre Rezeption individuell ausfallen kann, wurde ein induktives Vorgehen bevorzugt. Mayring (ebd.: 87) beschreibt als Beispiel für induktive Kategorienbildung ebenfalls eine universitäre Lehrveranstaltung, die mit Hilfe von offenen Fragen eines Fragebogens ausgewertet wird.

Während sich die erste Analyse strikt an den Fragen orientiert und die Ergebnisse so nah am Material wie möglich darstellt, ist die Bildung von zusammenfassenden Kategorien Ziel der zweiten Analyse. Dieser zweite Schritt war auch von daher wichtig, da oft dieselben oder ähnliche Aspekte bei verschiedenen Fragen genannt wurden und sie dadurch teilweise nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Es wurde sich aber auch hier dafür entschieden, lieber mehr und relativ konkrete Kategorien zu bilden, als diese noch weiter zusammenzufassen und zu abstrahieren. Dies war auch von daher erforderlich, da ein höheres Abstraktionsniveau meist auch einen gewissen Grad an Verallgemeinerung bedeutet, was im Falle der geringen Teilnehmendenzahl vermieden werden sollte. So entstanden insgesamt elf Kategorien. Als Selektionskriterium wurden zuvor zwei Merkmale festgelegt, wobei auch hier anzumerken ist, dass diese sehr offen formuliert wurden, um möglichst viele Aussagen berücksichtigen zu können. Eine Aussage gilt demnach als Kategorie, wenn sie

(1) mehrmals genannt wird und dadurch über eine größere Signifikanz gegenüber anderen Aussagen verfügt. Einzelne Aussagen wurden zwar kodiert, aber nicht als Kategorien zusammengefasst.
(2) reflektierenden Charakter hat (Aussagen nach dem Schema “Mir ist durch die Führung bewusst geworden…” oder auch “Es hat mich berührt…”). Aussagen, die sich direkt mit der Führung auseinandersetzen bzw. diese beurteilen (“empfehlenswert”, “spannend”, “interessant”) waren Teil der ersten Analyse und wurden dementsprechend in diesem Teil der Analyse weniger betrachtet. Persönliche Vorlieben (“Ich interessiere mich generell für Geschichte”) blieben unberücksichtigt.

Kapitel 5.2.1 befasst sich mit dem ersten Fragebogen, Kapitel 5.2.2 mit dem zweiten Fragebogen. Die Ergebnisse beider Kapitel werden in einem Zwischenfazit zusammengefasst. Kapitel 5.2.3 zeigt die Kategorien auf. Mit Hilfe beider Analyseschritte kann schließlich die Forschungsfrage, inwiefern sich die gezeigten

Erinnerungsorte für den Einsatz im DaF-Unterricht in der Türkei eignen, beantwortet werden.

5.2. ERGEBNISSE

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den gestellten Fragen der insgesamt vier Fragebögen. Die Fragen sind als Zwischenüberschriften zu verstehen. Dabei wird chronologisch vorgegangen, das heißt, zuerst werden die Fragen des ersten Fragebogens analysiert, die sich auf das Vorwissen der Studienteilnehmenden beziehen. Anschließend werden die Fragen des zweiten Fragebogens ausgewertet, die sich auf die Stadtführung und den Einsatz der Erinnerungsorte im DaF-Unterricht beziehen. Im letzten Schritt werden die Ergebnisse miteinander in Verbindung gesetzt und diskutiert.

5.2.1. Ergebnisse Des Ersten Fragebogens

5.2.1.1. Die Lernenden

Der erste Fragebogen für Lernende wurde von insgesamt elf Personen ausgefüllt, acht männlichen und drei weiblichen Personen. Sechs davon waren zwischen 20-24 Jahre alt, vier zwischen 25-30 und eine Person älter als 30. Zehn Personen gaben Türkisch als ihre Muttersprache an, eine Person Persisch. Englisch wurde von zehn Personen als erste Fremdsprache genannt, gefolgt von Deutsch. Eine Person gab außerdem Arabisch, eine andere Russisch und Türkisch als Fremdsprachen an. Alle Studierenden sind an der Istanbul Universität eingeschrieben, sieben davon studieren Deutsche Sprache und Literatur, drei Personen Jura (davon zwei Personen im Doppelbachelor Istanbul – Hamburg), eine Person studiert Lehramt Deutsch mit Schwerpunkt DaF/DaZ. Zehn Personen haben Deutsch in der Vorbereitungsklasse an der Istanbul Universität gelernt, eine Person in Deutschland. Fünf Personen schätzten ihr Deutsch auf dem Niveau B1 ein, drei auf B2, zwei auf C1 und eine Person auf A2. Alle Teilnehmenden haben den Fragebogen auf Deutsch ausgefüllt. Im Folgenden werden die Bögen anhand der Fragen ausgewertet.

1. Frage: Was hat Ihnen beim Deutschlernen am meisten Spaß gemacht? Warum?

Mit dieser Frage sollte festgestellt werden, ob Lernende von sich aus landeskundliche Themen als besonders interessant aus dem Deutschunterricht in Erinnerung haben. Tatsächlich haben sechs von elf Personen geantwortet, dass ihnen die

Auseinandersetzung mit der anderen Kultur am meisten Spaß gemacht hat: “Neue Leute aus unterschiedlichen Ländern kennenzulernen hat mir am meisten Spaß gemacht. Eine Fremde Sprache zu lernen ist der allein [einzige] Weg, sich mit einer neuen Kultur auszukennen.” (3457) “Die Kultur und Menschen! Ich liebe [es,] neue unterschiedliche Kulturen zu erforschen.” (7821) Zwei Personen sind sogar explizit auf die Geschichte Deutschlands eingegangen: “Außerdem Geschichte macht mir einfach Spaß und Deutschland spielt da eine wissenswerte Rolle.” (9910) “Und die Geschichte von Deutschland habe [hat] mir auch gefällt [gefallen].” (7821) Daneben wurden die Systematik des Deutschen, die Grammatik, Syntax, Phonetik und die Bildung von Komposita genannt.

2. Frage: Was ist Ihnen beim Erwerb einer neuen Sprache am wichtigsten?

Interessanterweise haben bei dieser *multiple-choice*-Frage mit Mehrfachnennung nur vier Personen ‘Landeskunde’ angekreuzt, obwohl in der Frage zuvor sechs Personen den Zusammenhang von Sprache und Kultur angegeben haben. Von diesen vier Personen haben zwei vorher nichts über Kultur geschrieben. Beim Erwerb einer neuen Sprache ist den meisten das Hörverstehen mit neun Stimmen am wichtigsten, gefolgt von Sprechfertigkeit mit acht Stimmen und Wortschatz mit sieben Stimmen, woraus sich eine Fokussierung auf mündliche Kommunikation interpretieren lässt. Test- und Prüfungsvorbereitung wurde mit zwei Stimmen am wenigsten genannt.

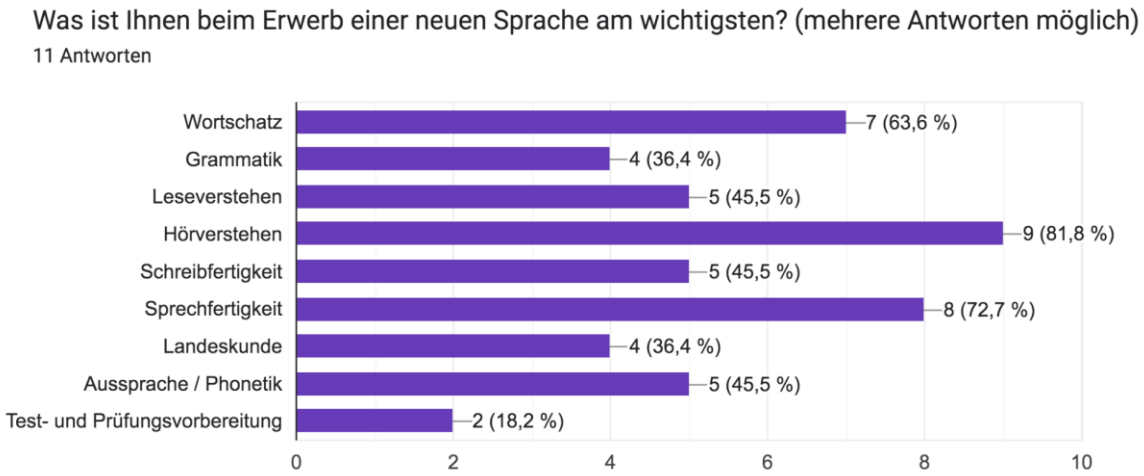

Abb. 11: Ergebnisdiagramm der zweiten Frage im ersten Fragebogen für Lernende

3. Frage: Welche kulturellen Themen wurden im Deutschunterricht besprochen? An was können Sie sich erinnern und wie fanden Sie diese Themen?

Diese Frage lässt sich eher quantitativ auswerten. Die hier genannten Themen erinnern an Landeskundeeinheiten in Lehrbüchern. Insgesamt fielen die Antworten zu dieser Frage eher knapp aus. Die Teilfrage "Wie fanden Sie diese Themen?" wurde nicht von allen berücksichtigt, aber wenn, wurden positive Bewertungen genannt ("toll und außerordentlich" (5703), "ich fand sie beeindruckend" (5389), "Die Themen [...] über Geschichte und kulturelle Unterschiede haben mir gefallen." (3457)).

Die folgenden Themen wurden genannt: Feste und ihre Bedeutung (3x) (dazu wurden explizit Weihnachten und das Oktoberfest genannt), Essen (3x), Deutsche Geschichte (3x) (dazu wurden explizit Wiedervereinigung und Anwerbeabkommen genannt), Städte in DACH (2x), das Schulsystem (2x), Musik (1x), Urlaub (1x), Vorstellungen (1x), Jobs (1x), Tätigkeiten (1x), Unterschiede zwischen Deutschen und anderen (1x), Pünktlichkeit (1x), Schultüte (1x), Traditionen (1x), Deutschland allgemein (1x), Lifestyle der Deutschen (1x) und Alltag (1x). Hier wurde in Bezug zu Themen des täglichen Lebens erneut auf die Kultur des Landes verwiesen: "Über Täglich Leben in Deutschland Themas [Themen über das tägliche Leben in Deutschland] finde ich gut [,] denn wenn man eine andere Sprache lernen will, ist [die] Kultur des Landes sehr wichtig." (5413)

4. Frage: Kennen Sie Orte (z.B. Gebäude) in Istanbul und in der Türkei, die etwas mit Deutschland, Österreich oder der Schweiz zu tun haben? Wenn ja, woher kennen Sie diese Orte (...)?

Diese Frage bezieht sich nun sehr explizit auf das Vorwissen der Studierenden zu deutschsprachigen Spuren in Istanbul bzw. der Türkei und ist ebenfalls eher quantitativ auszuwerten. Mit sieben Nennungen ist der deutsche Brunnen mit Abstand am häufigsten genannt worden. Dieser ist nach Aussagen der Studierenden allgemein bekannt (3 Stimmen), bekannt durch ein Seminar an der Universität (1 Stimme) oder eine Stadtführung (1 Stimme). Das deutsche Gymnasium wurde drei Mal genannt, ebenfalls allgemein bekannt (2 Stimmen) oder über die Videoplattform *youtube* (1 Stimme). Daneben wurden mit jeweils zwei Stimmen der Bahnhof Haydarpaşa, die Österreichische Schule, die türkisch-deutsche Buchhandlung und das deutsche Konsulat genannt. Mit einer Stimme wurden die Protestantische Kirche, die Bäckereikette 'Backhaus', das deutsche Archäologische Institut und das Goethe-Institut genannt.

Ziel dieser Frage war es auch, neue Orte kennenzulernen. Drei Orte nannten und beschrieben die Studierenden, die bisher nicht in der Literaturrecherche gefunden wurden. Westlich von Istanbul bei der Stadt Çakmak liegt die *Çakmak Hattı*, "eine Reihe von Bunkern aus [dem] II. Weltkrieg, die vom damaligen Generalstab Fevzi Çakmak errichtet wurden und Istanbul vor einem möglichen Angriff von [der] Wehrmacht schützen sollten." (9910) Das im Istanbuler Stadtteil Tophane gelegene Gebäude des türkischen Arbeitsamtes (İşkur). "Es war die Anlaufstelle für türkische Arbeiter, die nach Deutschland wollten. Dort hat man sie versammelt und es wurden medizinische Untersuchungen durchgeführt." (9910) Nach der Aussage des Studienteilnehmers wurde 1973 dort ein Arbeiterdenkmal errichtet, das jedoch in der Zeit danach geschändet und wieder entfernt wurde. Des Weiteren wurde das Mosaikmuseum (*Büyük Saray Mozaikleri Müzesi*) genannt, das in Zusammenarbeit mit der Österreichischen Akademie der Wissenschaften entstand.

5. Frage: Was wissen Sie über die Beziehung der deutschsprachigen Länder zur Türkei in der Geschichte (also im 19. und 20. Jahrhundert)? Auch hier können Sie gern schreiben, woher Sie das wissen.

Auch diese Frage zum Vorwissen über die deutsch-türkischen Beziehungen in der Geschichte lässt sich eher quantitativ auswerten. So haben zwei Teilnehmende der Studie geschrieben, dass sie nichts darüber wissen. Mit sechs Nennungen ist die Waffenbrüderschaft des deutschen und osmanischen Reiches unter den Studienteilnehmenden am bekanntesten. Die Gastarbeiter bzw. das Anwerbeabkommen wurden drei Mal genannt. Jeweils zwei Mal wurden die Belagerung von Wien und die Exilwissenschaftler genannt. Auch dass mit Hilfe der Deutschen viel Infrastruktur in der Türkei entstand, wurde zwei Mal genannt. In diesem Zusammenhang wurden auch der Sultan Abdülhamid II. und Enver Pascha erwähnt: "Während der 2. Abdülhamid-Zeit [Zeit Abdülhamids II.] wurde Deutsche Unterstützung bei vielen Infrastruktur- und Aufbauarbeiten erhalten und es entwickelten sich gute Beziehungen. Viele hochrangige Paschas, wie Enver Pasha, hatten gute Beziehungen zu den Deutschen und selbst die Deutschen bezeichneten das Osmanische Reich während des Ersten Weltkriegs als 'Enverland'" (5413). Insgesamt fallen die Antworten zu dieser Frage sehr unterschiedlich aus, was erstaunt. Einige wissen gar nichts dazu, andere wenig, wieder andere haben die Beziehung sehr ausführlich beschrieben und weisen ein hohes Reflexionsniveau auf: "[Die] Waffenbrüderschaft könnte man für diese Beziehungen

vielleicht als Meilenstein annehmen, obwohl es [sie] heute nicht so relevant ist [...]. Seit [dem] 19. Jh. hat Deutschland [zur] Industrialisierung und Modernisierung der Türkei viel beigetragen. [...] Auch die türkischen Zuwanderer haben viel geleistet, zuerst mit ihrer Arbeitskraft, beim Erfolg von Nachkriegsdeutschland, und jetzt sind sie in vielen Szenen aktiv von Kunst bis Wissenschaft." (9910)

5.2.1.2 Die Lehrenden

Der erste Test für Lehrende wurde von acht Personen ausgefüllt. Davon waren sechs Personen weiblich und zwei Personen männlich. Fünf Personen waren zwischen 25-34 Jahre alt. Drei Personen waren 35 Jahre oder älter. Vier Personen haben Deutsch als ihre Muttersprache angegeben, zwei Personen Deutsch und Türkisch und zwei Personen Türkisch. Als Fremdsprachen wurden Deutsch, Türkisch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Latein angegeben. Drei Personen haben Deutsch als Fremdsprache studiert, weitere drei Personen Germanistik, eine Person Deutsch auf Lehramt und eine Person Translationswissenschaften. Hier lässt sich eventuell schon vorhersagen, dass theoretisches Wissen über Landeskunde im Fach DaF eher weniger vorhanden ist, wenn nur drei von acht Teilnehmenden überhaupt DaF studiert haben. Vier Personen haben in der Türkei studiert, drei Personen in Deutschland und eine Person in beiden Ländern. Die meisten der Befragten haben einen Master, zwei Personen einen Bachelor und eine Person 1. und 2. Staatsexamen. Sechs der acht Befragten arbeiten am Fremdsprachenzentrum der TDU, eine Person an der Istanbul Universität und eine Person bei einer privaten Sprachschule. Wie vorher schon einmal erwähnt, hat sich hier ein Ungleichgewicht zwischen Lernenden und Lehrenden ergeben, da die meisten Lernenden an der Istanbul Universität studieren, die meisten Lehrenden aber an der TDU tätig sind, wo der Unterricht stärker auf die Prüfungsvorbereitung fokussiert ist. Dies kommt in der folgenden Grafik bereits zum Ausdruck:

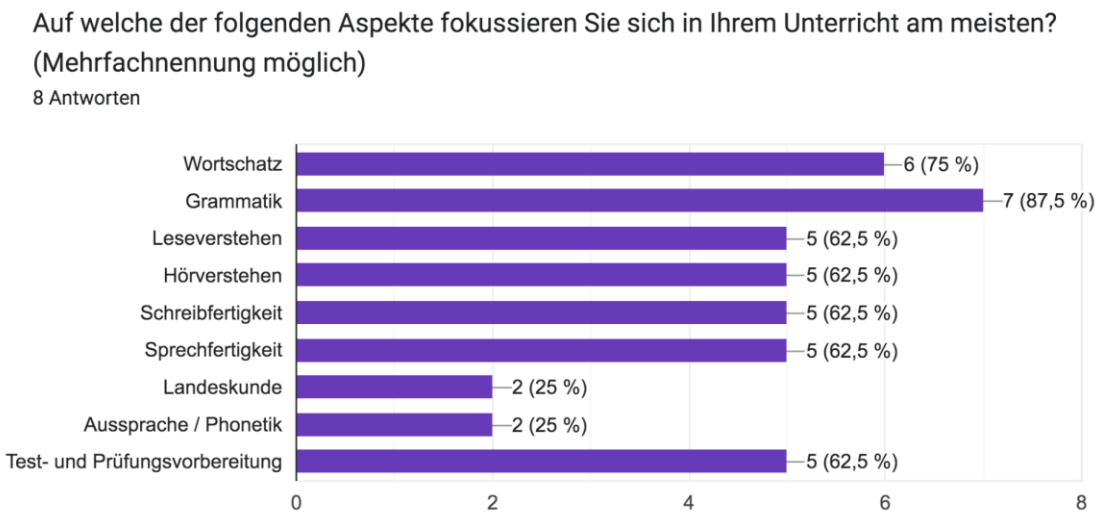

Abb. 12: Ergebnisdiagramm der ersten Befragung für Lehrende

Test- und Prüfungsvorbereitung ist mit fünf Stimmen signifikant höher als bei den Lernenden, wo nur zwei Personen diesen Aspekt angekreuzt haben. Außerdem sind deutliche Unterschiede bei der Grammatik zu erkennen. Während nur vier Lernende Grammatik als wichtig betrachten, sind es fast alle Lehrenden. Dafür fanden die Studierenden der Istanbul Universität Hörverstehen, Sprechfertigkeit und Aussprache wichtiger als die Lehrenden der TDU. Landeskunde schneidet bei beiden relativ schlecht ab, wobei es bei den Lehrenden mit zwei Stimmen noch weniger genannt wurde als bei den Lernenden, wo der Aspekt Landeskunde immerhin vier Stimmen bekommen hat.

Die Auswertung des weiteren Tests orientiert sich wie zuvor an den gestellten Fragen.

1. Welchen Stellenwert haben landeskundliche Themen in Ihrem Unterricht?

Interessanterweise haben auf diese Frage fünf Personen geantwortet, dass Landeskunde einen hohen Stellenwert in ihrem Unterricht hat, nur zwei Personen sagten, dass landeskundliche Themen keinen bedeutenden Stellenwert haben. Die offen gestellte Frage war eine aufschlussreiche Ergänzung zur vorherigen *multiple-choice*-Frage, bei der Landeskunde nicht viele Stimmen bekommen hat. Auffällig war bei den selbst formulierten Antworten der Bezug zum strikten Lehrplan, der wenig Spielräume für Landeskunde lasse, sowie der Hinweis auf die starke Prüfungsorientierung an der TDU. Drei Personen gaben an, dass sie gern mehr Landeskunde machen würden. Als Gründe,

warum Landeskunde einen hohen Stellenwert hat, wurden vielfältige Antworten gegeben. Dabei wurde am meisten genannt, dass kulturelle Themen zum Sprachlernprozess dazu gehören, wie in folgendem Zitat deutlich wird: “Landeskunde ist ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts, weil man beim [E]rlernen einer Sprache nicht nur die grammatikalischen Strukturen und den Wortschatz, sondern auch die Kultur und das Land kennenlernen sollte.” (3030) Besonders deutlich wird dies auch in folgendem Zitat: “Es gibt nicht nur sprachliche, sondern auch kulturell viel zu lernen. Dadurch, dass jede Sprache ihre eigene sprachliche Entwicklung hat, muss sie den Lernenden auch thematisiert werden. Die Geschichte lässt sich nicht von der Sprache trennen.” (6060) Daneben wurde genannt, dass viele Studierende ein Leben und ein Studium in einem deutschsprachigen Land anstreben und deshalb landeskundliche Informationen als wichtig betrachtet werden. Eine Teilnehmerin schrieb, dass es wichtig sei, die türkischen Lernenden zu desillusionieren, da viele denken, dass das Leben in DACH besser als in der Türkei ist. Außerdem wurde als Grund für Landeskunde genannt, dass man sich weit weg der Zeilsprachenländer befindet und “die Lernenden kaum die Möglichkeit haben, einen eigenen, direkten Eindruck von der Kultur des Landes, dessen Sprache sie lernen, zu bekommen.” (4444) Landeskunde macht den Deutschunterricht nach Meinung zweier Lehrkräfte interessanter und wirkt besonders im Anfängerunterricht motivierend. Eine Teilnehmerin schrieb, dass durch Landeskunde “emotionale Bindungen” (4444) entstehen, die den Sprachlernprozess positiv beeinflussen. Wie die Auswertung des zweiten Tests deutlich macht, ist dies bei einigen der befragten Lernenden in Bezug auf die gezeigten Erinnerungsorte tatsächlich der Fall gewesen (vgl. Kapitel 5.2.1). Die Personen, die der Landeskunde keinen hohen Stellenwert gaben, begründeten dies mit der Fokussierung des Unterrichts auf Prüfungsvorbereitung und einem dementsprechend niedrigen Interesse der Lernenden daran. Insgesamt haben drei Personen gesagt, dass sie gern mehr Landeskunde im Unterricht machen würden.

2. Welche landeskundlichen Themen finden Sie besonders wichtig oder interessant für den DaF-Unterricht in der Türkei? Begründen Sie bitte Ihre Meinung.

Zu dieser Frage wurden überwiegend Themen genannt, die den Alltag betreffen: u.a. Einkaufen, Lebensmittel, Essgewohnheiten, bürokratische Angelegenheiten, Termine machen, Umwelt, Freizeit, Familie, Wohnen, Medien. Bundesländer wurden mehrfach genannt und Dialekte, “denn die Studenten hören in Hördateien verschiedene Dialekte

und Aussprach[e]arten." (3030) Ebenso wurde das Bildungssystem häufiger genannt sowie Erklärungen zur politischen Landschaft Deutschlands, den Bundestag und das Wahlsystem, da viele Studierenden in einem der Zielsprachenländer studieren oder arbeiten wollen. Des Weiteren werden wichtige deutsche Unternehmen thematisiert, vor allem solche, die einen Standort in der Türkei haben, weil die TDU eng mit Firmen wie Siemens, Bosch oder Bayer zusammenarbeitet. Darüber hinaus werden soziale Regeln und Normen als wichtig erachtet, um den Alltag in der Umgebung der Zielsprache problemlos gestalten zu können. Kunst und Musik wurden genannt, weil sie "authentische Versprachlichung von Kultur darstellen, die Emotionen ansprechen" (4444). Feste, Feiern und Traditionen wurden als wichtige Bestandteile von Kultur genannt. Überrascht hat die Bandbreite an geschichtlichen Themen, die genannt wurden: die Wiedervereinigung bzw. Ost – West, "da es immer noch soziodemografische Unterschiede innerhalb der Bevölkerung gibt" (1010), die Gastarbeiterbewegung und das Wirtschaftswunder sowie die Zeit des Nationalsozialismus, "da es hier oft so aussieht, als gäbe es eine unterschiedliche Sicht in der Türkei und Deutschland auf die entsprechenden Ereignisse." (4444)[49] Eine Person schrieb, dass geschichtliche Themen relevant seien, um das Land besser verstehen zu können. Eine andere Person wies darauf hin, dass landeskundliche Themen dabei helfen können, Vorurteile abzubauen. Insgesamt fiel bei den Antworten zu dieser Frage eine Tendenz zur Homogenisierung der deutschen Bevölkerung auf (alle Hervorhebungen in den folgenden Zitaten von L.G.): "Alltagserfahrungen *aller* Deutschen" (4444), "was *die Deutschen* gern essen" (6060), "*jeder* Deutsche" (4444). Auch die Aussage "Insgesamt halte ich *alle* landeskundlichen Themen für wichtig [...]" (7777) ist vor dem Hintergrund, dass es keinen festen Themenkanon für landeskundliche Themen gibt bzw. geben kann (vgl. Koreik 2009: 18), interessant. Die Antworten geben einen guten Einblick, was die befragten Lehrkräfte unter Landeskunde verstehen und aus welchen Motiven sie die Themen im Unterricht einsetzen.

3. Wie groß ist Ihrer Erfahrung nach das Interesse der Studierenden an landeskundlichen Themen? Woran könnte das liegen?

Hier fielen die Antworten ernüchternd aus. Nur eine Person schrieb, dass die Studierenden meist ein großes Interesse an landeskundlichen Themen haben, wenn

[49] Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Fornoff (2015a bzw. 2016) mit serbischen Studierenden.

diese medial, vor allem mit Videos unterstützt werden. Häufig wurde gesagt, dass das Interesse von Klasse zu Klasse und von Jahrgang zu Jahrgang variiert, abhängig vom Alter und vom Lernziel ist. Da dieses häufig eine Prüfung ist, ist das Interesse an Landeskunde oft niedrig. Dabei sind sich die Lernenden, so schreibt eine Teilnehmerin, "meistens jedoch nicht bewusst, dass das Zielland nicht nur von den Themen in der Prüfung besteht. [...] Wenn es in den Prüfungen auch mehr landeskundliche Aspekte geben würde, würden die Studenten wahrscheinlich auch mehr Interesse zeigen." (8888) Als weiterer Grund wurde genannt, "dass die Lernenden in der Türkei keine großen Erfahrung[en] mit landeskundlichen Themen im Fremdsprachenunterricht hatten." (5566) Zwei Personen schrieben, dass landeskundliche Themen oft keine Verbindung zur Lebenswelt der Lernenden herstellen: "Für die Studierende[n] ist es [der Mauerfall und die Weltkriege] zeitlich zu weit entfernt von ihrer Gegenwart und da sich die meisten Ereignisse nicht in ihrer Heimat ereigneten, stellen sie keine Verbindung zu sich selbst her" (1010), "Faktenwissen wird zwar angenommen, aber oft wieder vergessen, da es oft an Anknüpfungspunkten fehlt. Die Lernenden können nichts Persönliches damit verbinden." (4444). An diesem Punkt möchte die vorliegende Arbeit ansetzen und diese Anknüpfungspunkte schaffen, auch wenn diese mit Ereignissen verbunden sind, die sogar noch vor dem Ersten Weltkrieg liegen.

4. Frage: Welche Landeskunde-Ansätze kennen Sie? Welche davon verfolgen Sie im Unterricht? Warum diese(n)?

Vor dem Hintergrund, dass lediglich drei der Befragten ein DaF-Studium absolviert haben, verwundert es nicht, dass nur zwei Personen überhaupt Landeskunde-Ansätze genannt haben: den kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Ansatz. Neuere oder andere als diese 'klassischen' Ansätze wurden gar nicht genannt. Eine Beschreibung zur Frage – es wurde vermutet, dass nicht viele Landeskunde-Ansätze benennen können – forderte die Befragten dazu auf, ihr Vorgehen, ihre Quellen, Sozialformen und Materialien zu beschreiben, die sie nutzen, wenn sie Landeskunde unterrichten. Die präferierte Sozialform der befragten Lehrkräfte sind Partner- oder Gruppenarbeiten, innerhalb derer Präsentationen erarbeitet werden sollen. Selbständiges Arbeiten bzw. Recherchieren stehen im Vordergrund. Das Internet wird am häufigsten als Quelle genannt, gefolgt vom Lehrwerk. Lieder wurden als Quelle authentischen Materials genannt. Von den Beschreibungen der Vorgehensweise konnte teilweise darauf geschlossen werden, dass die Lehrenden dabei interkulturell vorgehen, wenn

zum Beispiel von Unterschieden zwischen “den Deutschen” (3030, auch hier wieder eine Homogenisierung der deutschen Bevölkerung) und anderen die Rede ist oder von einer “Entwicklung von Empathie” (8888) und “kulturelle[r] Sensibilität” (8888). Auffallend war, dass landeskundliche Themen und Materialien mitunter als Mittel für andere Zwecke genutzt werden, wie Fertigkeitstraining oder Prüfungsvorbereitung: “So erfahren sie etwas über Landeskunde und bereiten sich gleichzeitig auf die Prüfung vor.” (3030) So seien die Studierenden motiviert, sich mit Landeskunde auseinanderzusetzen, wobei fraglich ist, inwiefern sie sich tatsächlich mit dem Thema auseinandersetzen oder sich nicht doch eher auf das Fertigkeitstraining konzentrieren. Als Ziel der Beschäftigung mit Landeskunde wird auch hier häufig ‘Interesse wecken’ und ‘Kenntnisse/Informationen über das Leben in Deutschland vermitteln’ genannt.

5. Frage: Ist Ihnen das Konzept der Erinnerungsorte bekannt? Wenn ja, wie haben Sie davon erfahren und was wissen Sie darüber?

Diese sowie die folgenden Fragen lassen sich eher quantitativ auswerten. Auf die Frage, ob das Konzept der Erinnerungsorte bekannt ist, haben vier Personen mit Ja und vier Personen mit Nein geantwortet. Von den vier Personen, die es kennen, kennen es zwei Personen aus dem Studium. Beide Personen haben DaF in Deutschland studiert. Eine Person kennt es von Fortbildungen an der TDU. Die vierte Person hat sich nicht dazu geäußert, woher sie das Konzept kennt. Zwei Personen wiederum konnten das Konzept kurz beschreiben, eine weitere hatte während des Studiums nur davon gehört, sich aber nie weiter damit beschäftigt. Eine Person machte die folgende Äußerung:

> Ich finde, dass viele der mir bekannten Beispiele für Erinnerungsorte oft sehr abstrakt sind oder sehr viel Vorwissen benötigen, damit [man] etwas damit anfangen kann. Dieses Vorwissen fehlt nicht nur meinen Lernenden, sondern auch vielen Deutschen. Die mir bekannten Erinnerungsorte haben oft nichts mit dem Alltag in Deutschland zu tun. Ich finde auch, dass die Emotionalität der Lernenden zu wenig angesprochen wird. (4444)

Obwohl die Person keine Beispiele nennt, ist nachvollziehbar, was sie meint, vor allem wenn man sich die Sammlung deutscher Erinnerungsorte von François und Schulze ins Gedächtnis ruft, die auch von Altmayer kritisiert wurde (vgl. Kapitel 3.4). Inwiefern diese Kritik auch für die hier dargestellten Erinnerungsorte zutrifft, wird in Kapitel 5.2.2 zu zeigen sein.

6. Frage: Welche deutschen, österreichischen oder schweizer Orte in Istanbul oder auch woanders in der Türkei sind Ihnen bekannt? Schreiben Sie auch, woher Sie diese Orte kennen.

Die gleiche Frage wurde auch den Lernenden gestellt und die Ergebnisse überschneiden sich teilweise. Während der deutsche Brunnen bei den Lernenden mit sieben Stimmen am häufigsten genannt wurde, haben die Lehrenden mit jeweils vier Stimmen am häufigsten das deutsche Generalkonsulat sowie die TDU genannt. Mit je drei Stimmen teilen sich das Goethe Institut, das Österreichische Krankenhaus und der deutsche Brunnen den zweiten Platz. Der Bahnhof Haydarpaşa wurde zwei Mal genannt. Mit jeweils einer Stimme wurde die Sommerresidenz in Tarabya, die Brauerei Bomonti, die deutsche Kirche, die deutsche Schule, die Türkisch Deutsche Buchhandlung, die Österreichische Schule, das Haus von Bruno Taut und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) genannt. Eine Person schrieb, dass sie keine solchen Orte kenne. Bekannt sind den Befragten diese Orte aus Reiseführern bzw. weil es touristische Ziele sind oder weil sie "in einer deutschen Blase" (4444) leben, diese Orte sind den Befragten also bekannt, weil sie deutsch und Deutschlehrende sind und sie deshalb Orte im Zusammenhang mit den deutschsprachigen Ländern kennen. Das Österreichische Krankenhaus, so lässt sich aus zwei Textstellen vermuten, ist bekannt, weil es beliebt bei der deutschsprachigen Gemeinschaft in Istanbul ist. Eine Teilnehmerin verwies außerdem auf ein Attentat, bei dem 2016 auf dem Hippodrom unweit des deutschen Brunnens eine Gruppe deutscher Touristen getötet wurde.

7. Frage: Was wissen Sie über die Beziehung der deutschsprachigen Länder zur Türkei in der Geschichte (also im 19. und 20. Jahrhundert)? Auch hier können Sie gern schreiben, woher Sie das wissen.

Wie bei den Lernenden gaben bei dieser Frage auch zwei Lehrkräfte an, gar nichts über die Beziehungen der beiden Regionen zu wissen. Während aber bei den Lernenden die Waffenbrüderschaft am häufigsten genannt wurde, haben die Lehrenden den Aspekt der Gastarbeiter mit vier Stimmen am häufigsten genannt. Das Bündnis zwischen dem Deutschen und dem Osmanischen Reich wurde nur zwei Mal genannt, ebenso der gemeinschaftliche Bau der anatolischen Bahnstrecken. Die Modernisierung des türkischen Militärs durch Deutsche und die Aufnahme deutscher Geflüchteter vor dem zweiten Weltkrieg wurden einmal genannt. Darüber hinaus wurde die Beziehung der

beiden Staaten als freundschaftlich bezeichnet und die wirtschaftlichen Kooperationen betont.

Von den Lehrenden haben nur zwei Personen geschrieben, woher sie ihr Wissen über die deutsch-türkischen Beziehungen haben: aus dem Geschichtsunterricht bzw. dem Geschichtsstudium und aus Interesse selbst angelesen. Bei beiden Gruppen fielen die Antworten sehr unterschiedlich aus und da nicht alle dazu geschrieben haben, woher sie ihr Wissen nehmen, sind an dieser Stelle nur Vermutungen anzustellen. Es lässt sich aber vermuten, dass die Waffenbrüderschaft im ersten Weltkrieg im Geschichtsunterricht in der Türkei einen wichtigen (bzw. wichtigeren) Platz (als in Deutschland) einnimmt, da diese von vielen Studierenden mit Verweis auf den Geschichtsunterricht genannt wurde. Das Wissen der meisten Lehrenden dagegen ist weniger differenziert, viele haben unkonkret geantwortet und außer die zwei Personen, die ausführlicher auf diese Frage geantwortet haben, scheint hier eher medial vermitteltes Alltagswissen als Geschichtswissen zum Tragen zu kommen.

5.2.1.3 Zwischenfazit Zum Ersten Fragebogen

Insgesamt hat dieser erste Teil der Umfrage einen guten Eindruck zum Vorwissen der Studienteilnehmenden gegeben. Dabei fiel besonders auf, dass Landeskunde im Vergleich zu anderen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts eine untergeordnete Rolle spielt, obwohl ihr sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden ein hoher Stellenwert für den Sprachlernprozess beigemessen wird. Die Einstellung der Lehrenden zu landeskundlichen Themen lässt sich dabei tendenziell eher pragmatisch interpretieren, wenn zum Beispiel Dialekte thematisiert werden, weil Hörverstehensaufgaben mit verschiedenen Dialekten durchgeführt werden, ein landeskundlicher Text als Leseverstehensübung didaktisiert wird oder man die Lernenden auf das Leben in Deutschland vorbereiten will. Bei den Lernenden lassen sich Aussagen zu Landeskunde eher ideell interpretieren, wenn es um den Kontakt mit einer neuen Kultur, Kommunikation mit den Menschen der Zielsprache oder darum geht, "eine neue Welt kennen[zulernen]" (4869). Daneben waren vor allem die Fragen zu bekannten Orten und der deutsch-türkischen Beziehungen aufschlussreich, insbesondere im Hinblick auf Vorwissen, an das angeknüpft werden kann bzw. Hintergrundinformationen, die nicht vorausgesetzt werden können. Bei den Lehrkräften waren außerdem die zwei Fragen zum theoretischen Wissen über Landeskunde bzw. Erinnerungsorte informativ. Während Erstere relativ eindeutig gezeigt hat, dass Wissen

über landeskundliche Ansätze kaum vorhanden ist, hat das Ergebnis der zweiten Frage positiv überrascht, wobei dieses Ergebnis mit Sicherheit nicht repräsentativ für die Türkei ist. In Bezug auf die landeskundlichen Ansätze stellt sich die Frage, wie wichtig eine theoretische Fundierung für die Vermittlung von landeskundlichen Themen ist. Als Letztes soll hier erwähnt werden, dass die befragten Lehrenden an mehreren Stellen gesagt haben, dass es den Lernenden an Anknüpfungspunkten aus ihrer eigenen Lebenswelt fehlt, um etwas mit den landeskundlichen Themen anfangen zu können. An diesem Punkt möchte die vorliegende Arbeit anknüpfen. Ob dies gelungen ist, wird im folgenden Kapitel zu zeigen sein.

5.2.2. Ergebnisse Des Zweiten Fragebogens

5.2.2.1. Die Lernenden

Insgesamt haben acht der elf teilnehmenden Lernenden den zweiten Fragebogen beantwortet, von denen sieben Personen auch den ersten Test ausgefüllt hatten. Auch diesen Fragebogen haben alle auf Deutsch ausgefüllt. Die Ergebnisse sind überwiegend positiv, nur eine Person fand die Tour langweilig, was in der folgenden Grafik zur Bewertung der besuchten Orte deutlich wird:

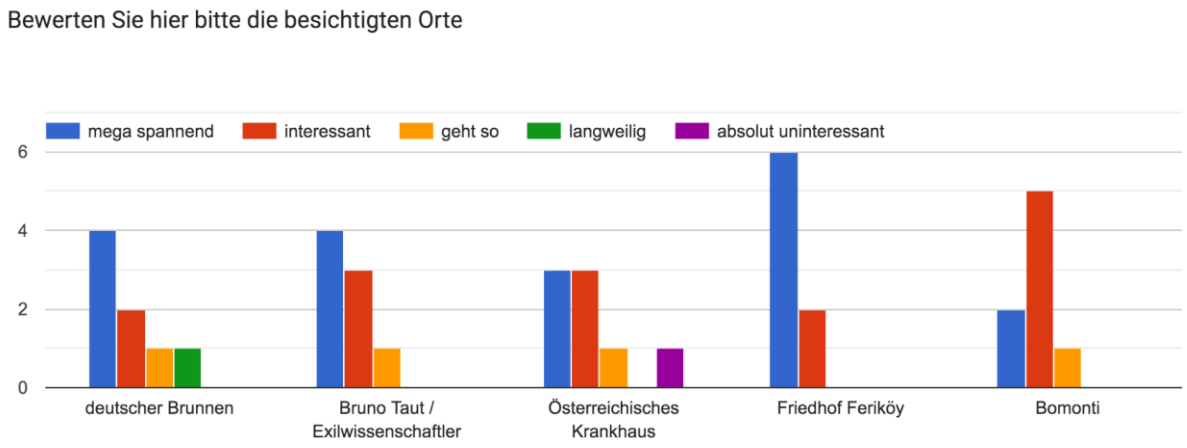

Abb. 13: Bewertung der besichtigten Orte der Lernenden

1. Frage: Wie fanden Sie die Exkursion?

In der ersten Frage des Fragebogens, die sehr offen gestellt war, damit die Lernenden mit ihren eigenen Worten ihre Meinung ausdrücken können, wird die positive Beurteilung der Tour noch deutlicher. Dabei fällt auf, dass die Verbindung von

deutschsprachigen Spuren in der heimatlichen Umgebung der Lernenden als besonders positiv wahrgenommen wurde: “Ich lerne schon seit 2 Jahren Deutsch und interessiere mich auch für die Kultur von [der] D.A.CH Ländern sehr. Aber bei der Exkursion habe ich Dinge gelernt, die eigentlich um [in] meine[r] Umgebung stattfanden und von denen ich trotzdem nicht[s] wusste.” (9910) oder auch “Als ich bemerkt habe, dass es in Istanbul viele Dinge, die ich fast jede[n] Tag sehe aber über die ich nichts kenne, gibt [...]” (3457), ebenso “Manchmal man kann nicht was vor sich, was in seinem tägliches Leben sehen. [Manchmal kann man nicht sehen, was im täglichen Leben vor einem steht]“ (4869). Insgesamt finden sich acht Aussagen dieser Art in der Umfrage. Generell Neues zu lernen bzw. neue Orte und Menschen kennenzulernen, wurde ebenfalls als positives Merkmal der Tour genannt. Auch bei der Wahl der Adjektive, mit denen die Tour beschrieben wurde, wird deutlich, wie positiv sie von den Teilnehmenden empfunden wurde. Eine Person hob das besondere Erlebnis im öffentlichen Raum hervor: “Außerdem, dass der Austausch im öffentlichen Raum stattfand, halte ich für äußerst wertvoll, denn es schafft eine Stimmung, die ermutigt [sich] in seiner Zielsprache auszutauschen. Wenn ich alles in einem Lehrwerk gelesen hätte, fände ich sie auch noch spannend, aber vielleicht nicht so wie heute.” (9910). Eine Teilnehmerin schildert, wie sie nach der Tour motiviert war, mehr über die besprochenen Themen zu recherchieren: “Ich lebe seit 21 Jahren in dieser Stadt und hatte keine Idee über diese Themen. Nach dieser Exkursion habe ich sofort erforscht zum Beispiel, wie die Wissenschaftlerinnen in die Türkei gekommen sind oder die Graben [Gräber?] der Deutschen” (7821).

2. Frage: Was kannten / wussten Sie bereits? Wozu hätten Sie gern mehr erfahren?

Der deutsche Brunnen war den meisten schon bekannt, wobei viele dazu schrieben, dass sie die genaue Geschichte des Brunnens und seine Bedeutung noch nicht kannten. Zwei Personen war die Geschichte der Exilwissenschaftler bekannt, jeweils einer Person das Österreichische Krankenhaus und die Biermarke Bomonti. Die Teilnehmenden hätten gern mehr über das Konsulatsgebäude und den Bahnhof Haydarpaşa erfahren. An zwei Stellen im Fragebogen wurde auch das Gegenteil dieser Studie, also türkische Spuren in den deutschsprachigen Ländern genannt. An anderer Stelle, thematisch aber passend zu dieser Frage wurde auch die Türkisch-Deutsche Buchhandlung genannt.

3. Frage: Welche Inhalte fanden Sie besonders interessant? Was fanden Sie weniger interessant? Warum?

Wie die obige Grafik auch verdeutlicht, wurde hier der Protestantische Friedhof mit sechs Stimmen am häufigsten genannt. Die Exilwissenschaftler sowie der deutsche Brunnen mit jeweils drei Stimmen am zweithäufigsten und die Brauerei Bomonti bekam zwei Stimmen. Den Antworten der Studierenden lässt sich entnehmen, dass der Friedhof eine ganz besondere Wirkung auf sie hatte, weil dort einerseits die Verbindung zwischen den deutschsprachigen Ländern mit der Türkei wie wohl kaum an einem anderen Ort deutlich wird und andererseits die Alltäglichkeit des Ortes und die Sichtbarmachung einfacher – also nicht unbedingt historisch bedeutender – Menschen die Teilnehmenden beeindruckt hat: "Besonders interessant war der Friedhof, weil es Leben von verschiedenen Menschen gibt. [...] Aber diese Menschen habe[n] zu unserem Leben, unserer Gesellschaft beigetragen uns auch unsere Gesellschaft hat zu[m Leben] dieser Menschen beigetragen." (4869). Der Ort scheint die Emotionen mehr als die anderen Orte angesprochen zu haben. So schreiben einige Teilnehmende, dass sie gerührt waren, so viele deutsche Namen auf einem Friedhof in der Türkei zu sehen (vgl. 5803), oder von bestimmten Gräbern (vgl. 9910). Eine Teilnehmerin schrieb, wie schwer es sein muss, in eine andere Stadt zu gehen, dort zu sterben und nicht in der Heimat bestattet werden zu können, was von großer Empathiefähigkeit zeugt. Sogar die eine Person, die die Stadtführung langweilig fand, fand den Friedhof interessant. Nur eine Person hat geschrieben, dass sie den Friedhof am wenigsten interessant fand, weil er ungepflegt sei. Der deutsche Brunnen wurde als interessant empfunden, weil er so gut erhalten ist und weil Sultan Abdülhamid II. ein "wichtiger Sultan für uns" (3457) ist.

Insgesamt scheint auch eine Art Überraschungsfaktor eine Rolle gespielt zu haben, welche Orte als interessant wahrgenommen werden. So schreibt eine Person, dass sie zwar an der Istanbul Universität studiert, aber noch nie den Gedenkstein gesehen hat. Eine andere Person schreibt, dass sie schon lange in Istanbul lebt, aber noch nie von der Brauerei Bomonti gehört hat. Als am wenigsten interessant wurde jeweils einmal das Österreichische Krankenhaus, die Brauerei, der Club Teutonia (weil dort nichts in deutscher Sprache zu sehen ist) und der Friedhof genannt.

4. Frage: Finden Sie diese Themen sinnvoll für einen DaF-Unterricht in der Türkei? Hätten diese Themen Sie vielleicht motiviert, als Sie Deutsch gelernt haben?

Alle Teilnehmenden haben auf diese Frage geantwortet, dass sie den Einsatz dieser Themen im DaF-Unterricht sinnvoll finden. Nur eine Person hat geschrieben, dass es sie nicht motiviert hätte. Die Gründe dafür lassen sich wie folgt zusammenfassen. Die Tour habe den Teilnehmenden gezeigt, dass die Beziehung beider Länder weit zurück geht und schon damals relativ intensiv war, was unter anderem zu dem Bewusstsein geführt hat,

> dass Deutsch nur keine einfache [nicht einfach nur irgendeine] fremde Sprache zwischen tausenden Sprachen ist. Deutschland und die Türkei haben so viel[] gemeinsam. Und die beiden Nationen haben eine tiefe Beziehung. Hätte ich diese Themen, als ich Deutsch lernte, schon kannten [gekannt], hätten diese mich mehr motiviert. (3457)

Daneben wurde der Erlebnisfaktor als motivierend für den Sprachlernprozess beschrieben: "Auf diese Weise kann man Sprechen gut lernen. Denn man lernt nicht nur Sprachen, aber auch man [er]lebt das. [...] Denn das ist keine alltägliche normale Erinnerung als [wie] alltäglicher Unterricht." (4869). Ein dritter Aspekt ist der, dass Sprache und Kultur miteinander verbunden sind und dies an den gezeigten Orten deutlich wird. Dazu gehört auch, über kulturelle, gesellschaftliche und politische Themen zu sprechen. Nach der Meinung eines Teilnehmers schaffe es die Exkursion, Debatten um solche Themen auszulösen. Die Erinnerungsorte seien außerdem interessant, da sie Nachlässe von Ereignissen darstellen, die unser Leben heute noch mehr oder weniger beeinflussen (vgl. 9910), wobei ein anderer Student dieser Meinung widersprechen würde, der an anderer Stelle den fehlenden Gegenwartsbezug bemängelt hat (vgl. 1124).

5. Frage: Welche anderen landeskundlichen Themen interessieren Sie? Warum?

Bei dieser abschließenden Frage wurden sehr unterschiedliche Themen genannt: Volksmusik, deutsche Küche, alltägliche Themen, Gesellschaft. Für den Kontext dieser Arbeit sind die folgenden Themen aufschlussreich. Zum einen der Aspekt, dass auch türkische Spuren in den deutschsprachigen Ländern interessant für DaF-Lernende sein können, ebenso "in die Fußstapfen berühmter deutscher Persönlichkeiten zu treten, die noch leben." (1124). Darüber hinaus die Themen Migration sowie Vielfalt und Diversität innerhalb eines Landes. Beides sind Themen, die öffentliche Brisanz in deutschsprachigen Diskursen haben und von daher im Sinne einer diskursiven

Landeskunde thematisiert werden sollten, insbesondere dann, wenn sich die Lernenden auch für diese Themen interessieren und/oder ein Leben in einem deutschsprachigen Land anstreben.

6. Frage: Gibt es noch etwas, dass Sie gern sagen möchten?

Auf diese letzte Frage gab es nur zwei inhaltlich wertvolle Antworten. Ein Teilnehmer schrieb, dass Landeskunde wichtig ist, da sie den Sprachgebrauch vielseitig fördere, auch wenn dabei nicht immer Grammatik und Wortschatz gelernt werden (vgl. 9910). Ein anderer schlägt die türkisch-deutsche Buchhandlung vor.

5.2.2.2 Die Lehrenden

Die Umfrage für Lehrende haben sieben Personen ausgefüllt. Auch hier fiel das Feedback zur Stadtführung und den Erinnerungsorten überwiegend positiv aus. Wie aus der Grafik ersichtlich wird, war bei dieser Gruppe ebenfalls der Protestantische Friedhof der beliebteste Erinnerungsort.

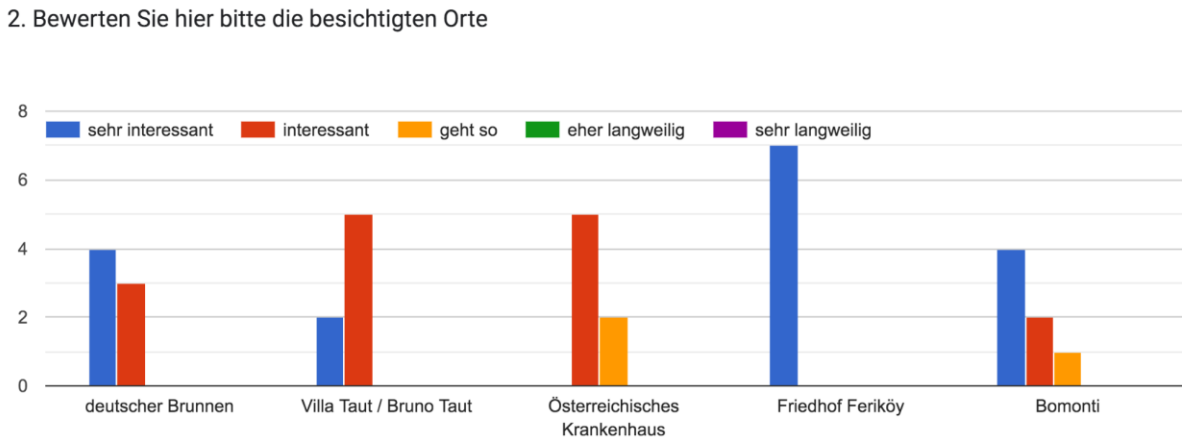

Abb. 14: Bewertung der besichtigten Orte der Lehrenden

1. Frage: Wie fanden Sie die Stadtführung über deutsch(sprachig)e Spuren in Istanbul?

Insgesamt kamen hier nur positive Rückmeldungen. Die Aussagen können unter ‘neues Bewusstsein für die Historizität der deutsch-türkischen Beziehung’ subsumiert werden: “Die Stadtführung hat mir die komplexe und vielfältige Geschichte mit deutscher Beteiligung erst vor Augen geführt und hat definitiv dazu beantragen, dass ich in Zukunft mit offeneren Augen durch die Straßen Istanbuls gehen werde.” (7777). Ein anderer Teilnehmer schrieb, dass es erstaunlich sei, “wie viel Einfluss DACH Länder im

osmanischen Reich und der frühen Republik hatten" (2020). Es wurde betont, dass der Fokus auf deutsche Orte ein "ganz neuer Ansatzpunkt" (3030) war, bei dem auch das Deutsche als Sprache in den Mittelpunkt rückte. Gleichzeitig sei auch viel über die Geschichte Istanbuls vermittelt worden, was als positiv aufgenommen wurde. Die Führung sei "wie eine öffentliche Ausstellung" (6060) gewesen. Insgesamt haben die Teilnehmenden die Stadt aus einer neuen Perspektive kennengelernt und wurden für die historische Dimension ihrer Umgebung sensibilisiert, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

> So konnte ich die Stadt aus einer anderen und völlig neuen Perspektive neu entdecken. Mir wurde dadurch bewusst, dass wir nicht vergessen sollten, dass die Gebäude um uns herum nicht einfach nur leere Gebäude sind, sondern dass jedes von ihnen ein Symbol für wichtige historische Entwicklungen und Erfahrungen ist. (6060)

Eine Person äußerte, dass sie sich gewundert hat, dass die Türkisch-Deutsche Buchhandlung, das Goethe-Institut, die deutsche Schule oder das deutsche Generalkonsulat nicht Teil der Stadtführung waren.

3. Frage: Was nehmen Sie über das Konzept der Erinnerungsorte mit?

4. Frage: Wie sinnvoll finden Sie den Einsatz des Konzeptes im DaF-Unterricht? Warum?

Diese beiden Fragen sollen zusammen ausgewertet werden, da sich die Antworten teilweise überschneiden. Bei beiden Fragen waren die Antworten sehr individuell, weshalb sie sich kaum zusammenfassen lassen. Insgesamt wurden wichtige Aspekte des Konzeptes richtig erinnert und gut wiedergegeben. Der Aspekt, dass etwas "zum Greifen nahe ist" (9999), wurde als besonders positiv bewertet:

> Ich finde das Konzept in einem Ort wie Istanbul sinnvoll. Hier gibt es viele Ansatzpunkte dafür. Die deutschen Orte sensibilisieren die Lernenden für die enge Verbindung zwischen Deutschland und der Türkei und können so für das Sprachenlernen motivieren. Dies gilt besonders für Lernende außerhalb von Deutschland, die im Alltag wenig Gelegenheit haben, hautnahen Kontakt mit den Deutschen, der deutschen Kultur und der deutschen Sprache zu haben. (4444).

Dass die Lernenden dabei nicht rein deutsche Orte sehen, zu denen sie keine Verbindung haben, ist dabei ein positiver Nebeneffekt. Ein anderer Teilnehmer bezeichnete Erinnerungsorte treffend als "Tor zwischen der Vergangenheit und Gegenwart" (6060). Denn man lerne keine abstrakten Informationen über die Geschichte der Deutschen, sondern "echte Geschichte und echte Erlebnisse. Man kann sehen, wo und wann und wie sich beide Kulturen getroffen haben und welchen Einfluss

[s]ie aufeinander hatten." (3030). Das Konzept wird auch überwiegend als sinnvoll für den Einsatz im DaF-Unterricht angesehen, wenn auch mit einigen Einschränkungen, wie mangelnde Freiräume im Curriculum oder versicherungstechnische Gründe, weshalb man derartige Exkursionen nicht während der Unterrichtszeit machen kann. An anderer Stelle wurde jedoch gesagt, dass die Wirkung der Orte bei einer theoretischen Thematisierung im Klassenraum verloren gehen würde. Trotzdem könne man sie als Einleitung zu einem Übergeordneten nutzen.

5. Frage: Wie sinnvoll finden Sie die gezeigten Orte für den DaF-Unterricht an Ihrem Institut bzw. in Ihrem Unterricht? Warum?

Hier wurde wie erwartet gesagt, dass eine Umsetzung der Führung aufgrund des fehlenden Bezugs zur Prüfung bzw. wegen des strengen Lehrplans an der TDU nur bedingt möglich ist. Für andere Zielgruppen aber wurden die Orte als sinnvoll erachtet. Aus diesem Grund wurde der Vorschlag gebracht, dass die Lernenden einen Ort als Hausaufgabe besuchen könnten und dann eine Präsentation im Unterricht machen könnten. Eine Lehrkraft äußerte Bedenken, dass das eigene Geschichtswissen nicht ausreiche, um diese Orte im Unterricht zu thematisieren. Ein Lehrer bezeichnete es als "Aha Moment für Lernende, Merkmale der Zielsprache in ihrer gewohnten Umgebung zu sehen und [das] regt sie bestimmt zum Nachdenken und [R]eflektieren an." (2020). Dies ist auch von einigen Lernenden gesagt worden. Die Teilnehmerin, die an der Istanbul Universität unterrichtet, war dagegen sehr begeistert, da sich einer der gezeigten Orte ja auf dem Campus der Istanbul Universität befindet und schrieb, dass sie sich gut vorstellen könnte, diesen Ort im Unterricht zu behandeln. Es wurden auch konkrete Unterrichtsvorschläge gegeben, wie beispielsweise eine Schnitzeljagd. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Interesse besteht, diese wohl als unkonventionell zu bezeichnenden Themen bzw. auch die Methode zu nutzen, dies aber von strukturellen Faktoren erschwert wird. Wie im Kapitel 6 aufgezeigt wird, lässt sich dies auf verschiedene Weise umgehen.

6. Frage: Welche der besprochenen Themen fanden Sie am interessantesten? Begründen Sie Ihre Meinung.

Hier wurde mit vier Stimmen der deutsche Brunnen am häufigsten genannt, weil er leicht erreichbar ist und architektonische Besonderheiten aufweist: "Die architektonischen Merkmale, Farben und Motive zweier sehr unterschiedlicher

Gesellschaften sind auch heute noch erhalten. [Der Brunnen] ist nicht nur ein Geschenk der einen Gesellschaft an die andere, sondern auch ein Geschenk der Vergangenheit an die Gegenwart." (6060). Obwohl der Brunnen sehr berühmt ist, wurde gesagt, dass die Hintergründe nicht bekannt waren und diese im historischen Kontext ganz interessant sind. Außerdem "verkörpert er die Anfänge der deutsch-türkischen Beziehungen." (1010). Der Friedhof und die Exilwissenschaftler teilen sich mit jeweils drei Stimmen den zweiten Platz. Die Begründung für den Friedhof ist, dass man sonst wahrscheinlich nie dorthin gekommen wäre und es sich "wie ein Sonntagnachmittag in Deutschland angefühlt" (3030) hat. Darüber hinaus sind dort die Gräber von vielen interessanten Personen zu sehen, die deutlich machen, "dass viele Menschen aus verschiedenen [Gründen] in der Türkei Fu[ß] gefasst haben und auch eine neue Heimat gefunden haben." (9999). Die Exilwissenschaftler wurden als interessant befunden, weil nicht bewusst war, dass so viele Menschen auch in die Türkei geflohen sind und hier so einen großen Einfluss auf die Wissenschaft hatten. Bemerkenswert ist dabei folgender Kommentar einer Teilnehmerin:

> Die Zeit der Exilanten während des Nationalsozialismus[] hat mich besonders berührt. Denn die Deutschen denken im Allgemeinen immer, dass sie diejenigen sind, die anderen (unter anderem auch Türken) Zuflucht gewähren müssen. Dass es aber auch schon umgekehrt war, ist kaum jemandem bekannt. (4444)

Mit dieser Anmerkung macht sie auf einen wichtigen Aspekt aufmerksam, der in Deutschland tatsächlich weitgehend unbekannt ist, vielleicht aber zu einem besseren Verstehen beider Gruppen führen könnte.

7. Frage: Können Sie sich vorstellen, eines oder mehrere der angesprochenen Themen in Zukunft im Unterricht zu behandeln? Wenn ja, welche Themen sind das und warum diese? Wenn nein, warum nicht?

Bei dieser letzten inhaltlichen Frage antworteten zwei Personen, dass sie gern alle Themen behandeln würden, dies jedoch nicht realistisch sei. Eine weitere Person schrieb, dass sich die Themen gut als Einleitung für andere Themen eignen und dass sie dies in Zukunft auch machen wird. Daneben kamen viele, zum Teil sehr kreative Unterrichtsvorschläge. Dass Lernende einen Erinnerungsort als Hausaufgabe besuchen können und später davon in Form eines Referats berichten, wurde bereits genannt. Ein anderer Vorschlag waren Rollenspiele, welche zum einen in den 1930er und zum anderen in den 1960er Jahren zwischen Deutschen und Türken stattfinden. Ein weiterer

Vorschlag war die Erstellung eines Blogs auf Deutsch zu einem oder mehreren Erinnerungsorten. Insgesamt scheint den Lehrenden hier der Aspekt wichtig zu sein, dass die Studierenden eigenständig etwas recherchieren (vgl. dazu auch Koreik 1995: 194).

8. Frage: Gibt es noch etwas, dass Sie gern sagen würden?

Auf diese abschließende Frage gab es nur eine Antwort, die hier erwähnt werden soll. Eine Person schrieb, dass sie "dem Konzept der Erinnerungsorte nun positiver eingestellt" ist, da sie "nun praktische und interessante Beispiele aus [ihrem] direkten Umfeld kennen gelernt ha[t]" (4444). Diese Aussage macht deutlich, wie wichtig die Nähe oder Distanz von einem Erinnerungsort zur Umgebung ist, in der sich eine Person (in diesem Fall die Lehrenden und Lernenden) befinden. Dabei möchte ich argumentieren, dass die logistische Nähe ebenso bedeutend ist wie emotionale Nähe, was man Aussagen wie "Sultan Abdülhamid II. ist ein wichtiger Sultan für uns" (3457) oder wenn Teilnehmende davon sprachen, dass sie "gerührt" von einem Ort waren. Ob Erinnerungsorte in den deutschsprachigen Ländern, die zwar gewiss für eine Sprechergemeinschaft des Deutschen oder einer Varietät wichtiger sind als die hier beschriebenen Erinnerungsorte auf türkischen Boden, denselben Effekt auf türkische Lerner hätte, ist fraglich, was die Bedeutung von *gemeinsamen, geteilten und parallelen*[50] Erinnerungsorten insbesondere für den Kontext DaF (im Gegensatz zum Kontext DaZ) zum Ausdruck bringt (vgl. auch Filonova 2015: 192).

5.2.2.3 Zwischenfazit Zum Zweiten Fragebogen

Insgesamt war das Feedback zur Stadtführung und den gezeigten Erinnerungsorten bei beiden Gruppen sehr positiv. Dabei wurde insbesondere der Erlebnischarakter hervorgehoben. Beide Gruppen waren erstaunt über die Vielfalt an deutschsprachigen Spuren in Istanbul und bewerteten die Themen als sinnvoll und motivierend für einen DaF-Unterricht in der Türkei. Sie regten zum Nachdenken und Reflektieren an und weckten die Neugier der Lernenden.

Den kritischen Stimmen ist zu entnehmen, dass der Bezug zur Gegenwart stärker herausgearbeitet werden sollte. Außerdem wurde vor allem die Türkisch-Deutsche

[50] Im Kontext binationaler Erinnerungsorte wird zwischen gemeinsamen, geteilten und parallelen Erinnerungsorten unterschieden. Geteilte Erinnerungsorte meinen das gleiche Objekt, welches jedoch in unterschiedlichen kulturellen Kontexten anders bewertet wird, während parallele Erinnerungsorte sich auf unterschiedliche Objekte beziehen, die in der Gegenwart jedoch eine vergleichbare Bedeutung aufweist.

Buchhandlung als sehenswert genannt und einige Teilnehmenden haben sich gewundert, dass diese nicht Teil der Stadtführung war. Als Ausblick sind daneben auch türkische Spuren im deutschsprachigen Raum interessant für die Lernenden (vgl. dazu Çelik 2009).

Auch wenn dies nicht explizit in diesem Teil der Umfrage genannt wurde, lässt sich aus den Antworten doch erschließen, dass die fehlenden Anknüpfungspunkte türkischer Lernender in Bezug auf Landeskunde, von denen im ersten Fragebogen noch die Rede war, mit diesen Themen überwunden werden können.

5.2.3. Kategorisierung Der Ergebnisse

In den vorherigen Kapiteln wurden die Ergebnisse im Hinblick auf die Fragen dargestellt. Dies war insofern sinnvoll, da die Antworten auch in Abhängigkeit zu ihren Fragen betrachtet werden müssen, um sie sinnvoll interpretieren zu können. Trotzdem lassen sich auch entsprechend der Inhaltsanalyse nach Mayring unabhängig von den Fragen Kategorien bilden, die einen Gesamteindruck bieten. Bei der Kategorienbildung wurden nur die Ergebnisse des auswertenden zweiten Tests berücksichtigt. Es werden auch beide Test, also die für Lernende und Lehrende zusammen betrachtet. Bei der Kategorienbildung wurde soweit möglich induktiv vorgegangen, wobei Fragen beispielsweise nach der Sinnhaftigkeit in gewissem Maße eine Kategorie vorgeben (sinnvoll oder nicht sinnvoll). Da eine Auswertung nach diesem Muster bereits in Kapitel 5.2.1-5.2.2 erfolgte, konzentriert sich diese Analyse auf Gründe und Kategorien, die aus dem Text selbst hervorgehen. Auf Zitate zum Belegen der Kategorien wird ebenfalls verzichtet, da sie bereits im vorherigen Kapitel ausführlich dargestellt wurden und im Anhang (ab S. 228) einzusehen sind.

Am auffälligsten sind zwei Kategorien. Die eine lässt sich mit ‘*Unbekanntes in bekannter Umgebung’* benennen und beschreibt die Beobachtung der Teilnehmenden, dass sie die gezeigten Orte nicht kannten, obwohl sie schon lange in Istanbul leben oder auch diese Orte schon häufig besucht haben, ohne ihre genaue Geschichte und Bedeutung zu kennen. Die zweite Kategorie wurde mit *‘Beziehung / Einfluss Deutschland und Türkei und ihre Historizität’* betitelt und bezieht sich auf Aussagen, die die besondere und langjährige Beziehung der beiden Staaten miteinander hervorheben bzw. den Einfluss der Deutschen in der Vergangenheit auf die Türkei thematisieren. Beiden Kategorien scheint auch eine Art Überraschungsfaktor und Aufklärungsmoment inhärent zu sein. In den entsprechenden Textstellen finden sich

Äußerungen von Verwunderung und "Aha-Momenten" (s.o.). Beide Kategorien kommen jeweils 23 Mal im Datenmaterial vor.

Eine Kategorie, die sich an die erste Kategorie anschließt, ist die Kategorie *'Wissen vertiefen'*, die allerdings nur vier Mal vorkommt. Wenn Aspekte nicht komplett neu waren für die Teilnehmenden, sodass ihre Aussagen zur ersten Kategorie gepasst hätten, sondern sie ihr Wissen als oberflächlich beschrieben haben und dieses durch die Stadtführung vertiefen konnten.

Zwei weitere Kategorien sind sich thematisch nahe. Die eine habe ich *'Spricht Gefühle an'* genannt, da sie sich auf Aussagen bezieht, in denen die Teilnehmenden von Rührung oder anderer Art von Gefühlen sprechen, die die Erinnerungsorte ausgelöst haben. Die andere heißt *'regt an / inspiriert'*. Dabei ist im Material die Rede von unterschiedlichen Aktivitäten, die angeregt oder inspiriert werden, darunter Nachforschungen bzw. eigene Recherchen, Reflektieren, Erzählen und Nachdenken bzw. bei den Lehrenden auch Unterrichtsinhalte. Erstere kommt insgesamt sechs Mal, zweitere sogar 13 Mal in den Fragebögen vor.

Thematisch ebenfalls ähnlich ist die Kategorie *'Identifikation / Interesse'*. Textstellen dazu wurden zusammengefasst, da einige Aussagen darauf hindeuteten, dass Identifikation zu Interesse führt, sie also in Wechselbeziehung zueinander stehen. Der identifikatorische Charakter der Erinnerungsorte bzw. die Verbindung zur türkischen Geschichte, mit der sich die Lernenden – so kann vermutet werden – identifizieren, scheint ihr Interesse zu wecken. Diese Kategorie tritt insgesamt acht Mal auf.

Dass sich, wie im Theorieteil vermutet, die Schicksale Einzelner besser zur Beschäftigung mit historischen Themen eignen als abstrakte Gesamtbetrachtungen, bestätigt auch das Material, was die Kategorie *'Einzelschicksale'* mit fünf Nennungen hervorbrachte.

Eine weitere wichtige Kategorie, die auch in der Fachliteratur als großer Vorteil von Erinnerungsorten beschrieben wird, ist die Kategorie *'Erleben'*, die mit 16 Erwähnungen die drittgrößte Kategorie ist. Mit dieser Kategorie ist die direkte Erfahrbarkeit eines Ortes im öffentlichen Raum bzw. außerhalb des Klassenzimmers gemeint, die mehrfach als positiv und motivierend beschrieben wurde.

Eine Kategorie, die in der Tat eher deduktiv ist, da in einer Frage für Lernende direkt danach gefragt wurde, ist die Kategorie *'motivierend'*. Aber auch bei den Umfragen der Lehrenden, die nicht direkt danach gefragt wurden, wurde mehrfach auf

den motivierenden Charakter der Erinnerungsorte verwiesen. Insgesamt kam diese Kategorie acht Mal im Datensatz vor.

Daneben wurde die Kategorie *'Perspektivenwechsel'* gebildet, was sich auf zweierlei bezieht. Zum einen auf die neue bzw. andere Perspektive, die das Erinnerungsorte-Konzept mitbringt und zum anderen auf den konkreten Perspektivwechsel zwischen Deutschland und der Türkei, dass nicht nur Deutschland Menschen und Geflüchtete aufnimmt, sondern auch andersherum die junge türkische Republik deutsche Geflüchtete aufnahm.

Die letzte Kategorie ist sehr allgemein gehalten und heißt *'Sprache und/oder Kultur'*. Damit sind alle Aussagen gemeint, die sich entweder auf den Zusammenhang von Sprache und Kultur (beim Fremdsprachenlernen) beziehen oder die sich generell auf kulturelle Aspekte beziehen. Diese Kategorie konnte an zehn Textstellen festgestellt werden.

Diese elf Kategorien bilden das Ergebnis der Studie auf abstraktere Weise als die vorherige Auswertung ab. Dabei überschneiden sie sich in vielen Punkten mit den im theoretischen Teil dargestellten Aspekten und der referierten Fachliteratur und bestätigen, warum das Konzept der Erinnerungsorte sich einer so großen Beliebtheit im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erfreut.

6. DISKUSSION UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

6.1. DEUTSCH(SPRACHIG)E SPUREN IN ISTANBUL

Wie die Auseinandersetzung mit der Literatur ergeben hat, gibt es in Istanbul viele Orte, an denen die intensive und langjährige Beziehung zwischen der Türkei und Deutschland bzw. Osmanischem Reich und Deutschem Reich zum Ausdruck kommt. Dabei lassen sich drei Schwerpunkte feststellen: Erstens gibt es Erinnerungsorte, die generell auf den Aspekt der Migration aus dem deutschsprachigen Raum Richtung Anatolien verweisen, wie die beiden christlichen Friedhöfe, Die Brauerei Bomonti oder auch das Vereinshaus Teutonia sowie die Geschichten einiger Familien, deren Gräber man heute auf den Friedhöfen besichtigen kann und deren Geschichten uns durch die Recherchen in Archiven durch Historiker und Historikerinnen zugänglich sind. Zweitens ist die Beziehung zwischen Kaiser Wilhelm II. und Sultan Abdülhamid II. prägend für eine Reihe von Bauwerken und anderen Erinnerungsorten im Zusammenhang mit dem Bau der Bahnstrecken, wie den beiden Kopfbahnhöfen in Istanbul, der Deutschen Orientbank oder auch den genannten Personen Wilhelm von Pressel und August Meißner. Schließlich bildet der Exodus einer Reihe von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 den dritten Schwerpunkt.

Die in dieser Arbeit behandelten Erinnerungsorte sind vielfältiger Natur, es handelt sich um Gedenkstein oder -tafeln, Monumente, einfache Gebäude, Fabriken, einen Friedhof und vor allem um die Geschichten und Schicksale Einzelner. Die materiellen und erlebbaren Orte bekommen durch die Einzelschicksale und in Zusammenhang stehenden Ereignisse eine Tiefenstruktur, die dem spiralförmigen Charakter der Erinnerungsorte entspricht und daher auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden können. Der Anschluss an die direkte Lebenswelt der türkischen Lernenden ist dabei besonders hervorzuheben. Zudem ist den Erinnerungsorten ein Bedeutungsüberschuss zu attestieren, was insbesondere beim Deutschen Brunnen deutlich wird. Die hier dargestellten Erinnerungsorte entsprechen also einem Teil der Auswahlkriterien für Erinnerungsorte nach Badstübner-Kizik (2020, vgl. auch Kapitel 3.5). Andere Aspekte jedoch sind weniger ausgeprägt, so ist beispielsweise davon auszugehen, dass diese Orte keiner muttersprachlichen Mehrheit bekannt ist und von daher ist es auch unwahrscheinlich, dass sie im deutschsprachigen Raum ritualisiert und

regelmäßig rezeptionswürdig ist. Im türkischsprachigen Kontext jedoch eher, was die Abbildung des Brunnens auf den Wasserflaschen der Marke *Hamidiye* verdeutlicht. Wie oben bereits erwähnt, sind die Auswahlkriterien auch nach dem Kontext zu bewerten, in dem die Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten stattfindet. Andere Kriterien, wie das der Erfahrbarkeit und der Nähe der Lebenswelt der Lernenden wurden in dieser Arbeit priorisiert.

Auch die von Fornoff (2009) formulierten Prinzipien der Perspektivität, Varietät und Konfliktivität, der Gegenwartsrelevanz, der interkulturellen Ausrichtung sowie der Mediengebundenheit werden von den hier dargestellten Erinnerungsorten weitestghend erfüllt, wobei jedoch zu berücksichtigen ist, dass aufgrund der fehlenden Didaktisierung das Prinzip der Mediengebundenheit hier nicht in Gänze zum Tragen kommt. Vor allem das Prinzip der Perspektivität, Varietät und Konfliktivität sowie das der interkulturellen Ausrichtung sind im Kontext dieser Arbeit tragfähig, da die Perpsektive der türkischen Lernenden im Vordergrund steht und nicht etwa die einer deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft und es sich um geteilte Erinnerungsorte handelt. Die räumliche Nähe der Erinnerungsorte ist dabei von besonderer Bedeutung. Auch der Aspekt, dass es sich bei den Erinnerungsorten um geteilte Erinnerungsorte handelt und damit mehr Anknüpfungspunkte für die türkischen Lernenden bieten, ist zu betonen. Das Prinzip der Gegenwartsrelevanz mag dagegen auf den ersten Blick etwas in den Hintergrund rücken, bei genauerer Betrachtung aber wird deutlich, dass die Auswirkungen der Ereignisse bis heute spürbar sind, insbesondere in Bezug auf die Exilwissenschaftler und das geteilte Schicksal beider Reiche nach dem Ersten Weltkrieg.

Als positiv hervorzuheben ist sicherlich auch die Berücksichtigung des gesamten deutschsprachigen Raumes bzw. die Wahl transnationaler Orte (wie der Friedhof und die Exilwissenschaftler), womit der Kritik Koreiks und Roches (2014: 14) Rechnung getragen wird, dass eine Fokussierung auf eine Nation zu einer vereinfachten Betrachtung und Homogenisierung der Einwohner dieser führen kann sowie den Zielen einer DACH-Landeskunde entspricht (vgl. Kapitel 2.1).

6.2. DAS POTENTIAL DER ERINNERUNGSORTE FÜR DEN DaF-UNTERRICHT IN DER TÜRKEI

Die Frage nach dem Potential der hier diskutierten Erinnerungsorte wurde im theoretischen Teil und im vorherigen Kapitel bereits positiv beantwortet. Ziel der empirischen Studie war es, die Meinung von DaF-Lernenden sowie Lehrkräften einzuholen, um so das Thema aus mehreren Perspektiven betrachten zu können. Neben der überwiegend positiven Bewertung der der Studie zugrunde liegenden Stadtführung durch beide Gruppen wurden in der Kategorisierung der Fragebögen einige Aspekte deutlich, die den besonderen Wert und Nutzen von Erinnerungsorten unterstreichen. Allen voran ist das der Aspekt, Unbekanntes bzw. Merkmale der zielsprachlichen Kultur im eigenen gewohnten, muttersprachlichen Umfeld zu sehen und zu erleben, häufig verbunden mit einer Art Überraschungs- bzw. Irritationsmoment, welchem in der Literatur eine große Bedeutung zugeschrieben wird, da davon ausgegangen wird, dass genau dann, wenn etwas nicht den eigen(kulturell)en Deutungsmustern entspricht, der Lernprozess einsetzt (vgl. Altmayer, Scharl 2010; Agiba 2016). Daneben wurde der Sensibilisierung für die intensiven Beziehungen zwischen beiden Ländern eine große Bedeutung beigemessen, was zu dem Bewusstsein geführt hat, dass das Deutsche eine besondere Sprache im türkischen Kontext darstellt (vgl. Tapan 2010, auch Kapitel 4.2). Darüber hinaus wurden Kategorien identifiziert, die sich auch mit den in der Fachliteratur beschriebenen Merkmalen und Vorteilen von Erinnerungsorten decken. So etwa die Kategorien “spricht Gefühle an” bzw. “regt (zum Nachdenken, Sprechen, Reflektieren) an” (vgl. Fornoff 2009), die Kategorien “Identifikation / Interesse” (vgl. Hille 2015) und “Einzelschicksale” (Badstübner-Kizik 2015b). Der Erlebnisfaktor sowie das Lernen im öffentlichen Raum wurde auch von den Studienteilnehmenden als besonders wahrgenommen (vgl. hierzu insbesondere Schmidt, Schmidt 2007a und 2007b). Die in der Literatur beschriebene Vielfalt an Perspektiven, die die Arbeit mit Erinnerungsorten ermöglicht, wurde von den Teilnehmenden vor allem in Bezug auf einen Perspektivwechsel bzw. einer neuen Perspektive auf die Stadt und ihre Geschichte wahrgenommen (vgl. Badstübner-Kizik 2020, Fornoff 2009). Der motivierende Charakter von Erinnerungsorten wird in der Literatur meistens in Bezug auf die verwendeten Materialien diskutiert (vgl. etwa Badstübner-Kizik 2015; Chudak 2015). Die Antworten aus der Studie lassen jedoch darauf schließen, dass auch der Erinnerungsort an sich bzw. die Thematisierung und der Besuch dieses motivierend ist,

wobei der motivierende Charakter auch dem Aspekt geschuldet ist, dass sich die Erinnerungsorte in der bekannten Umgebung befinden und durch sie erst Anknüpfungspunkte für landeskundliches Lernen entstehen.

Die Studie hat gezeigt, dass auch von Seiten der befragten Lernenden und Lehrenden ein Interesse für Erinnerungsorte im DaF-Unterricht besteht, was zu folgenden Implikationen für die Praxis führt.

6.3. IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS

Wie die Antworten sowohl der Lernenden als auch der Lernenden vermuten lassen, ist für viele der kulturelle Aspekt von Sprache ein wichtiger Bestandteil der Lehre und des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Die hier aufgeführten Erinnerungsorte bieten einen Anknüpfungspunkt historischer landeskundlicher Themen mit der Erfahrungswelt der türkischen Lernenden und ich möchte an dieser Stelle argumentieren, dass die Bewusstmachung der historischen Dimension der deutsch-türkischen Beziehung für die Lernenden und ihren Lernprozess im Vordergrund steht und was sie über die Geschichte der zielsprachlichen Kultur lernen eher in den Hintergrund rückt.

Die Erinnerungsorte eignen sich, wie bereits erläutert, besonders für den Einstieg in ein übergeordnetes Thema und wie die Studie ergeben hat, wirken sie sich positiv auf die Motivation der Lernenden aus. Darüber hinaus bieten sich konkrete Didaktisierungen zu den einzelnen Orten an. Für Schulklassen, mit denen man eine Exkursion machen kann, bieten sich Aufgaben an, die an den jeweiligen Erinnerungsorten direkt zu lösen sind, wie beispielsweise ein Lückentext, der vervollständigt werden soll. Für den universitären Kontext bieten sich Aufgaben zum selbständigen Arbeiten an. Wie bereits erwähnt eignen sich die Themen für den Einstieg ins wissenschaftliche Arbeiten, nicht zuletzt auch deshalb, weil viele Publikationen in deutscher und türkischer Sprache verfasst sind. Um dem Einwand einiger Lehrkräfte Rechnung zu tragen, dass derartige Ausflüge während der Unterrichtszeit aus versicherungstechnischen Gründen nicht möglich sind, ist eine App denkbar, mit der die Lernenden selbst die Orte besuchen, Informationen dazu bekommen und eventuell auch Aufgaben lösen können. Die App könnte als *Interface* eine Karte von Istanbul haben, auf der die deutschsprachigen Erinnerungsorte markiert sind. So wären sie einfach zu finden und mit einem Klick auf einen bestimmten Ort könnten Informationen abgerufen werden. Ein weiterer Vorteil einer App wäre, dass Lernende dies unabhängig von der

Lehrkraft machen könnten und diese sich nicht zusätzliches Wissen aneignen müsste. Außerdem wäre die Reichweite vermutlich größer als mit analogem Material. Ein Nachteil wäre, dass eine App nur bedingt interaktiv ist.

Weitere Orte in Istanbul genauer zu betrachten und ihr Potential zu analysieren, wie die in der Umfrage mehrfach erwähnte Türkisch-Deutsche Buchhandlung oder das Botschaftspalais, wäre eine andere Möglichkeit zur Weiterbearbeitung des Themas. Eine Informationsbroschüre für Lehrkräfte, um sie mit dem Thema Erinnerungsorte vertraut zu machen und einige Beispiele und Didaktisierungsvorschläge aufzuzeigen, wäre eine wünschenswerte Weiterentwicklung.

Zuletzt wäre die Auseinandersetzung mit türkischen Spuren im deutschsprachigen Raum ein möglicher nächster Schritt, wie von den Studierenden, die an der Studie teilgenommen haben, gewünscht wurde.

6.4. REFLEXION

Die Arbeit besteht aus drei aufeinander aufbauenden Teilen. Im ersten Teil wurde die Landeskunde innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache eingeordnet, klassische Ansätze beschrieben und neuere Strömungen der Teildisziplin dargestellt. Die theoretischen Ausführungen führten anschließend zu einer Auseinandersetzung mit dem Konzept der Erinnerungsorte des französischen Historikers Pierre Nora und Überlegungen zum kollektiven Gedächtnis nach Jan und Aleida Assmann. Der zweite Teil der Arbeit skizziert die türkisch-deutschen Beziehungen seit Mitte des 19. Jahrhunderts und geht auf den Stellenwert der deutschen Sprache in der Türkei ein. Darüber hinaus wird anhand von fünf ausgewählten Beispielen das Potenzial von Erinnerungsorten im türkischen Kontext verdeutlicht. Der letzte Teil befasst sich mit einer qualitativ-orientierten Studie im *mixed-methods* Stil, in der die gewählten Erinnerungsorte mit einer Gruppe DaF-Lernender und einer Gruppe DaF-Lehrender im Rahmen einer Stadtführung besichtigt wurden.

Bei der Wahl der Erinnerungsorte ist kritisch anzumerken, dass man gewissermaßen mit dem arbeiten muss, was zur Verfügung steht. Im Gegensatz zu Erinnerungsorten im deutschsprachigen Raum ist die Zahl an Orten im Ausland begrenzt. Das vereinfacht zwar einerseits die Auswahl, bei der Behandlung von Themen muss man dementsprechend gegebenenfalls jedoch Kompromisse eingehen. Zum Beispiel fehlt in der Betrachtung über Erinnerungsorte ein Ort, der die deutsche Teilung

bzw. Wiedervereinigung thematisiert, was zweifellos eines der wichtigsten Ereignisse in der neueren deutschen Geschichte ist. Einen dafür geeigneten Ort gibt es in der Türkei nicht, weshalb dieses Thema auf andere Weise im Unterricht behandelt werden muss. Man kann also nicht von der Geschichte der deutschsprachigen Länder ausgehen und demzufolge einen Erinnerungsort im jeweiligen Ausland suchen, sondern man muss ausgehend von den Erinnerungsorten im Ausland auf ein relevantes Thema der deutschen Geschichte schließen. Dies mag zwar zunächst und aus 'deutscher' Perspektive wenig zielführend aussehen, kann jedoch mitunter – wie auch die Studie gezeigt hat – interessanter sein für die Lernenden, weil sie das Thema mit etwas aus ihrem eigenen Umfeld verknüpfen können. Auch für den Themenkomplex Anwerbeabkommen hat ein solcher Erinnerungsort gefehlt, am ehesten eignet sich hier wohl der Bahnhof Sirkeci als Erinnerungsort, von dem aus die türkischen Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen in Richtung Deutschland aufgebrochen sind. Unabhängig davon existiert zu diesem Thema aber auch sehr viel anderes Material wie Filme (insbesondere von Fatih Akin) und Bücher (hier seien Emine Sevgi Özdamar und Selim Özdogan genannt), weshalb sich eine andere Herangehensweise mitunter besser eignet als das Konzept der Erinnerungsorte. Hinzu kommt, dass nicht alle Erinnerungsorte zugänglich sind, wie die sich in Privatbesitz befindliche Villa Taut und der Gedenkstein an die Aufnahme der Exilwissenschaftler auf dem Campus der Istanbul Universität.

Während der Durchführung der Studie traten weder bei den Exkursionen, welche die Basis für den empirischen Teil bildeten, noch bei den Fragebögen Probleme auf. Allerdings muss an dieser Stelle der hohe Aufwand für die Teilnehmenden an der Studie kritisch reflektiert werden. Mit zwei Fragebögen und einer dreistündigen Stadtführung mussten die Teilnehmenden viel Zeit investieren. Andererseits – und das wurde auch anhand der Antworten deutlich – wäre eine andere Vorgehensweise weniger effektiv gewesen, da es beim Erinnerungsortekonzept ja auch um das Erleben von Geschichte geht. Dadurch blieb auch die Zahl der Teilnehmenden relativ niedrig. Hinzu kommt, dass nicht alle, die an der Stadtführung teilgenommen haben, auch beide Fragebögen zurückschickten. Zwar haben 19 Personen den ersten Fragebogen ausgefüllt und es kamen auch 19 Personen zur Stadtführung, jedoch haben zwei Personen den ersten Fragebogen ausgefüllt, die an der Führung nicht teilnehmen konnten. Dafür kamen andere, die den Fragebogen nicht ausgefüllt hatten. Den zweiten Bogen haben nur 15 Personen zurückgeschickt. Da aber entgegen der ursprünglichen Erwartung kaum Zusammenhänge zwischen den beiden Fragebögen in Bezug auf die Person

evaluiert werden konnten, spielte dies bei der Auswertung der Daten eine untergeordnete Rolle. Trotzdem haben die Fragebögen auch unabhängig davon relevante Ergebnisse geliefert. Darüber hinaus wäre es wünschenswert gewesen, wenn auch Lernende und Lehrende von anderen Institutionen außer der Istanbul Universität bzw. der TDU teilgenommen hätten. Dass vor allem die Lehrkräfte der TDU trotz ihres strikten Lehrplans, den sie mehrmals erwähnt haben, die Themen als sinnvoll für den DaF-Unterricht in anderen Kontexten bewerteten, war erfreulich. Obwohl eine Studie in diesem Umfang keineswegs repräsentativ ist, so lässt sich doch aus dem recht eindeutigen Ergebnis schließen, dass sowohl bei DaF-Lernenden als auch bei Lehrkräften ein Interesse an dem Thema besteht und die Erkenntnisse in weiteren Arbeiten ausgebaut werden sollten.

7. FAZIT

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Landeskunde und der Frage, wie diese im DaF-Unterricht in der Türkei gewinnbringend umgesetzt werden kann. Dafür wurde im ersten Teil der Arbeit die Teildisziplin Landeskunde innerhalb des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verortet, die Genese des Landeskunde-Begriffes nachgezeichnet und die nach Pauldrach (1992) als klassischen Ansätze – den kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Ansatz – erläutert. Darüber hinaus wurden auch neuere Ansätze, allen voran der kulturwissenschaftliche Ansatz nach Altmayer (u.a. 2006a, 2013) und der Ansatz der *symbolic competence* nach Kramsch (2006) berücksichtigt. Bei den Betrachtungen wurde auch auf die Debatte einer DACH-Landeskunde eingegangen sowie die derzeitige Diskussion zwischen Koreik / Fornoff und Altmayer thematisiert. Konkretisiert wurden die Betrachtungen im Hinblick auf Themen mit historischer Dimension und ihre Behandlung im DaF-Unterricht. Ausgehend von den Überlegungen zum kulturellen, kollektiven und kommunikativen Gedächtnis führte die theoretische Auseinandersetzung zum Konzept der Erinnerungsorte, welches im Fach seit dem Erscheinen des Lehrwerks "Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht" (Schmidt/Schmidt) 2007 einen regelrechten Hype erfahren hat. Für den türkischen Lehr- und Lernkontext, in dem diese Arbeit entstanden ist, stellten sich demnach die nachstehenden Forschungsfragen:

Welche deutsch(sprachig)en Erinnerungsorte gibt es in Istanbul?

Wie ist ihr Potential für den DaF-Unterricht in der Türkei einzuschätzen?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde zunächst ein kurzer Überblick über wichtige Stationen der türkisch-deutschen Beziehungen seit dem 19. Jahrhundert gegeben und der Stellenwert der deutschen Sprache in der Türkei herausgearbeitet. Neben einer Reihe an möglichen Erinnerungsorten wurde das Potential des Ansatzes anhand von fünf Beispielen diskutiert und Möglichkeiten zum Einsatz im DaF-Unterricht aufgezeigt. So konnten beide Fragen auf theoretischer Ebene beantwortet werden. Um insbesondere die zweite Forschungsfrage in einem größeren Rahmen zu evaluieren, wurde mit einer Gruppe von DaF-Lernenden sowie DaF-Lehrkräften eine Stadtführung gemacht, während der die fünf Erinnerungsorte besucht wurden. Anhand von Fragebögen wurde Vorwissen zum Thema abgefragt sowie ein Feedback zur Führung eingefordert, welches eindeutig als positiv zu bewerten ist. Sowohl die teilnehmenden Lernenden als auch Lehrenden waren vom Ansatz begeistert. Die

Ergebnisse der Analyse decken sich dabei überwiegend mit den in der Fachliteratur beschriebenen Merkmalen von Erinnerungsorten: Sie machen Geschichte erlebbar, regen zum Nachdenken und Erzählen an, sprechen Gefühle an und wirken sich dadurch positiv auf die Motivation der Lernenden aus, um hier nur einige zu nennen. Insbesondere der Aspekt der Erfahrbarkeit bzw. die Kategorie '*Unbekanntes in bekannter Umgebung zu sehen*' macht dabei besonders deutlich, dass Erinnerungsorte des deutschen Raumes, die sich auch dort finden oder verorten lassen, weniger geeignet sind, um sie außerhalb dieses Raumes zu behandeln. Ohne konkrete Beispiele aus der unmittelbaren Erfahrungsnähe bleibt auch das Erinnerungsortekonzept abstrakt und wenig greifbar, obwohl es genau das Gegenteil zu ermöglichen sucht. Eine Stadt wie Istanbul ist dabei sicherlich ein Glücksfall, so viele geteilte Erinnerungsorte bzw. Spuren der Zielsprachenkultur lassen sich gewiss nicht an jedem Standort finden, an dem Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Trotzdem bleibt die Arbeit mit Erinnerungsorten exemplarisch (vgl. Badstübner-Kizik 2015a: 15). Es gibt noch weitaus mehr, als in dieser Arbeit dargestellt wurde. Welcher Erinnerungsort sich für welchen Kontext und welche Lernergruppe eignet, muss stets individuell entschieden und der gewählte Ort auch dementsprechend didaktisiert werden. In diesem Sinne ist es also im Rahmen einer Abschlussarbeit nur möglich, Beispiele aufzuzeigen und Lehrende wie Lernende dazu anzuregen, nach weiteren Spuren zu suchen.

Auch wenn die hier dargestellten Erinnerungsorte nur für eine begrenzte Zahl von DaF-Lernenden relevant sein mögen, vor dem Hintergrund des oft angespannten politischen Verhältnisses zwischen Deutschland und der Türkei, sowie der nach wie vor problematischen Grundeinstellung eines Großteils der Gesellschaft gegenüber türkischen Einwohnerinnen und Einwohnern als größte Minderheit in Deutschland und viertgrößte Minderheit in Österreich, ist die historische Dimension, oder schlicht *die Erinnerung* an die langjährige und vielschichtige Beziehung der beiden Länder Deutschland und Türkei es definitiv wert, auch im deutschen Raum wiederbelebt zu werden.

LITERATURVERZEICHNIS

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: *IDV Rundbrief* 45, 15–18. Online verfügbar unter: http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf (30.04.2022).

Agiba, Sara (2016): »Um uns zu […] verwirren«: Eine empirische Untersuchung zum kulturbezogenen Lernen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43/4, 401-416.

Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2/2, 25-48.

Altmayer, Claus (2003): Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaften. In: Altmayer, Claus; Forster, Roland (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt am Main: Lang, 109-134.

Altmayer, Claus (2006a): 'Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der 'Landeskunde'. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44-59.

Altmayer, Claus (2006b): Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. Ziele und Verfahren. In: Angelika Redder (Hrsg.): *Diskurs und Text. Festschrift zum 65. Geburtstag von Konrad Ehlich*. Tübingen: Stauffenburg, 575-585.

Altmayer, Claus (2006c): Landeskunde als Kulturwissenschaft: Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181–199.

Altmayer, Claus (2009): Rezension zu Sabine Schmidt & Karin Schmidt (2007), Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14/1, 193-195.

Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller Kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi,Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München. iudicium, 15-31.

Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3-22.

Altmayer, Claus (2020): 'Erinnerungsorte' im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten 'Landeskunde'. In: Grub, Frank Thomas; Saagpakk, Maris (Hrsg.): *Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle zwischen Schule und Universität*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-39.

Altmayer, Claus; Scharl, Katharina (2010): “Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein”. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2, 43-60.

Altmayer, Claus; Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.) (2021): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontraste – Themen – Methoden*. Berlin: Metzler.

Androutsopoulos, Jannis (2011): *Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. Online verfügbar unter: https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf (26.11.2022).

Antor, Heinz (2006): Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre. In: ders. (Hrsg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 25-39.

Assmann, Aleida (2008): *Kollektives Gedächtnis*. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39802/kollektives-gedaechtnis/ (16.05.2022).

Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: ders.; Hölscher, Tonio (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt: Suhrkamp, 9-19.

Assmann, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen.* München: C.H. Beck.

Assman, Jan (2005): Das kollektive Gedächtnis zwischen Körper und Schrift. Zur Gedächtnistheorie Maurice Halbwachs. In: Krapoth, Hermann; Laborde, Denis (Hrsg.): *Erinnerung und Gesellschaft. Mémoire et Société. Hommage à Maurice Halbwachs (1877-1945), Jahrbuch für Soziologiegeschichte*. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften, 65-83.

Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Online verfügbar unter: https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf (29.06.2022).

Azer, Mara; Feike, Julia (2016): Diskursanalyse im Web 2.0. Deutungsmuster im Online-Diskurs um den Bau einer Moschee in Leipzig-Gohlis. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43/4, 417-431.

Bachmann, Martin (2009): Epochenwandel am Bosporus. Die bauliche Entwicklung auf dem Gelände der deutschen Sommerresidenz in Tarabya. In: Kummer, Matthias von (Hrsg.): *Deutsche Präsenz am Bosporus. 130 Jahre Kaiserliches Botschaftspalais – 120*

Jahre historische Sommerresidenz des deutschen Botschafters in Tarabya. Istanbul: Zero Books, 117-136.

Bachmann-Medick, Doris (2014): *Cultural turns. Neuorientierung in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Badstübner-Kizik, Camilla (2014): "Erinnerungsorte" in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischem Potenzial. In: Mackus, Nicole; Möhrung, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 43-64.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015a): Über "Erinnerungsorte". Zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. *Fremdsprache Deutsch* 52, 11–15.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015b): Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. In: dies.; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 37-64.

Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25/1, 649-657.

Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas ([1969] 2012): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Behrendt, Renate (2015): Erinnerungsorte in der akademischen Praxis. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 203-219.

Bilen, Hülya; Şenöz-Ayata, Canan; Wegener, Robert (2014): Die Gestaltung der Vorbereitungsklasse für den germanistischen Studiengang an der Istanbul Universität: Erfahrungen und Überlegungen. In: Koreik, Uwe; Uzuntaş, Aysel; Hatipoğlu, Sevinç (Hrsg.): *Fremd- und Fachsprachenunterricht. Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 45-49.

Bilici, Z. Kenan (2015): Fakultät für Sprache, Geschichte und Geographie: Ein Architekt und der deutsche Lehrkörper/die deutsche Schule in der Ausbildung. In: Baskan, Semih; Zengin, Dursun (Hrsg.): *Ausländische Wissenschaftler in den Gründungsjahren der Üniversität Ankara. 2014 Türkisch-Deutsches Wissenschaftsjahr Eröffnungsveranstaltungen Eröffnungsreden.* Ankara: Universitätsverlag, 147-155.

Boer, Pim den; Duchhardt, Heinz; Kreiser, Georg; Schmale, Wolfgang (Hrsg.) (2012): *Europäische Erinnerungsorte*. 3 Bände. München: Oldenbourg Verlag.

Bozay, Kemal (2001): *Exil Türkei. Ein Forschungsbeitrag zur deutschsprachigen Emigration in der Türkei (1933-1945)*. Münster: Lit.

Brix, Emil; Bruckmüller, Ernst; Stekl, Hannes (Hrsg.) (2004): *Memoria Austriae*. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.

Bücker, Nicola (2020): Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. *Forum qualitative Sozialforschung* 21/1. Online verfügbar unter: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3389/4507 (03.12.2022).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile (08.12.2022).

Bundesministerium für Justiz (o.J.): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet 1) (Aufenthaltsgesetz - AufenthG) § 43 Integrationskurs. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/__43.html (08.12.2022).

Bußmann, Hadumod (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.

Buttjes, Dieter (1989): Landeskunde-Didaktik und landeskundlichen Curriculum. In: Bausch,Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm; Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke, 112-119.

Chaix, Gérald (2001): Die Reformation. In: François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte* (Band 2). München: Beck, 9-27.

Chudak, Sebastian (2015): Geschichte erleben im DaF-Unterricht – aber wie? Zu den Zielen und Möglichkeiten der Förderung von Erinnerungserlebnissen durch den Einsatz von Filmen (am Beispiel des Kurzspielfilms “Spielzeugland”). *Glottodidactica* XLII/2,133-151.

Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza; Jentges, Sabine; Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Çalık, Ramazan / Bayraktar, Hatice (2012): Die politischen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei in der Weimarer Republik (1918-1933). In: Schönig, Claus; Çalık, Ramazan; Bayraktar, Hatice (Hrsg.): *Türkisch-Deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart*. Berlin: Klaus Schwarz, 95-122.

Çelik, Latif (2009): *Türkische Spuren in Deutschland / Almanya'da Türk Izleri*. Mainz: Logophon.

Çelik, Latif (2011): *Deutsche Spuren in der Türkei / Türkiye'de Alman İzleri*. Mainz: Logophon.

DAAD-Bildungssystemanalyse (2019): Türkei. Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. Online verfügbar unter: https://www.daad.de/de/bildungssystemanalysen-ueberblick/ (29.06.2022).

Dallinger, Silvia (2011): Vom Denkmal zum "Nachdenkmal" – Zum kritisch-reflexiven Umgang mit "Türkendenkmälern" im Wiener öffentlichen Raum. Hamburger Institut für Sozialforschung. Online verfügbar unter: https://www.his-online.de/forschung/projektdetail/projects/249/ (28.06.2022).

Dallinger, Silvia (o. J.): Wien 18, Türkenschanzpark, Yunus-Emre-Brunnen. Österreichische Akademie der Wissenschaften. Online verfügbar unter: https://www.oeaw.ac.at/tuerkengedaechtnis/home/denkmaeler/ort/tuerkenschanzpark-yunus-emre-brunnen (04.07.2022).

Deutsche Vertretung in der Türkei (o. J.): Der Sirkeci-Bahnhof. Online verfügbar unter: https://tuerkei.diplo.de/tr-de/vertretungen/generalkonsulat2/03-bahnhof-sirkeci/1518342 (28.11.2022).

Deutsch-Türkisches Journal (2014): Brunnen aus der osmanischen Ära sind Zeugen der "Wasserzivilisation". Online verfügbar unter: https://dtj-online.de/brunnen-im-osmanischen-istanbul/ (29.11.2022).

Dobstadt, Michael (2015a): Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Die Berliner und Leipziger Projekte eines Freiheits- und Einheitsdenkmals. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 293-311.

Dobstadt, Michael (2015b): friedliche Revolution – Wende – Friedliche Revolution: DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: ders.; Fandrych, Christian; Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 151-174.

Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven.* Tübingen: Stauffenburg, 153-169.

Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2016): Eine 'Didaktik der Literarizität' für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg; Standke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 215-236.

Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2017): Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 231-241.

Echterhoff, Gerald (2010): Das kommunikative Gedächtnis. In: Gudehus, Christian; Eichenberg, Ariane; Welzer, Harald (Hrsg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 102-108.

Ehlers, Ulf-Daniel (2017): Qualitative Onlinebefragung. In: Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch.* Konstanz, München: UVK, 326-339.

Elsaidy, Amra (2019): Die Zweite Wiener Türkenbelagerung und die Kreuzzüge - Perpetuierung von Feindbildern dargestellt anhand zweier Erinnerungsorte. In: El-Abdaoui, Khalid; Hentschel, Yunus Valerian (Hrsg.): *Die Vielfalt islamischer Realitäten. Neue Ansätze in den Islamischen Studien in Wien*. Berlin: Logos, 109-120.

Enst, Jutta; Freitag, Florian (2015): Einleitung. Transkulturelle Dynamiken – Entwicklungen und Perspektiven eines Konzepts. In: dies. (Hrsg.): *Transkulturelle Dynamiken. Aktanten – Prozesse – Theorien*. Bielefeld: transcript, 7- 22.

Erll, Astrid (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Erll, Astrid (2017): Was ist das kollektive Gedächtnis? Online verfügbar unter: https://www.spektrum.de/frage/was-ist-das-kollektive-gedaechtnis/1486537 (11.05.2022).

Esen, Orhan (2009): Das Palais der Kaiserlich-Deutschen Botschaft im Kontext der städtebaulichen Veränderungen Konstantinopels bzw. Istanbuls. In: Kummer, Matthias von (Hrsg.): *Deutsche Präsenz am Bosporus. 130 Jahre Kaiserliches Botschaftspalais – 120 Jahre historische Sommerresidenz des deutschen Botschafters in Tarabya*. Istanbul: Zero Books, 91-116.

Faist, Thomas; Fauser, Margit; Reisenauer, Eveline (2013): *Das Transnationale in der Migration. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Feiland, Christian (2014): Zwei Uhren am Tünel: die Uhrmacherfamilie Meyer und Zeitmessung alaturka und alafranga. In: Pauw, Erald (Hrsg.): *Daheim in Konstantinopel: Deutsche Spuren am Bosporus ab 1850.* Nürnberg: Pagma, 185-207.

Filonova, Aleksandra (2015): Erinnerungsorte im historisch orientierten Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache (an russischen Hochschulen). In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-201.

Fischer-Defoy, Christine (2000): Prolog – Exil in der Türkei. In: Hillebrecht, Sabine (Hrsg.): *Haymatloz. Exil in der Türkei 1933-1945.* Berlin: Verein Aktives Museum, 10-17.

Fornoff, Roger (2009): Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36/6, 499-517.

Fornoff, Roger (2015a): Apologetik – Aktivierung von Stereotypen – mediale Interferenz. Fallstricke kulturbezogenen Lernens. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 42/1, 43-70.

Fornoff, Roger (2015b): „Normative Vergangenheit. Die deutsche NS-Erinnerung als Desiderat landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache". In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 241–261.

Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fornoff, Roger (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Heidelberg: Metzler, 321-339.

Fornoff, Roger; Koreik, Uwe (2020): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Einer Intervention. In: Hägi-Mead, Sara; Middeke, Annegret; Schweiger, Hannes; Shafer, Naomi (Hrsg): *Weitergedacht. Das D-A-CH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 37-67.

Fornoff, Roger; Ghobeyshi, Silke; Schmenk, Barbara (Hrsg.) (2020): Themenschwerpunkt "Das Thema Holocaust im DaF- und DaZ-Unterricht." *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47/1.

Foucault, Michel ([1973] 1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel ([1970] 2012): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

François, Étienne; Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3 Bände. München: CH Beck.

Fuhrmann, Malte (2006): *Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851-1918*. Frankfurt / New York: Campus.

Fuhrmann, Malte (2008): Potsdam: Die Enver-Pascha-Brücke. In: Heyden, Ulrich van der; Zeller, Joachim (Hrsg.): *Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland*. Erfurt: Sutton, 209-214.

Fuhrmann, Malte (2009): Das deutsche Krankenhaus. In: Kummer, Matthias von (Hrsg.): *Deutsche Präsenz am Bosporus. 130 Jahre Kaiserliches Botschaftspalais – 120 Jahre historische Sommerresidenz des deutschen Botschafters in Tarabya*. Istanbul: Zero Books, 257-269.

Fuhrmann, Malte (2013): Die Bagdadbahn. In: Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): *Kein Platz unter der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Frankfurt, New York: Campus, 190-207.

Fuhrmann, Malte (2014a): Istanbul, die Deutschen und das 19. Jahrhundert – Wege, die sich kreuzen. In: Pauw, Erald (Hrsg.): *Daheim in Konstantinopel. Deutsche Spuren am Bosporus ab 1850*. Nürnberg: Pagma, 23-37.

Fuhrmann Malte (2014b): Beer, the drink of a changing world: Beer consumption and production on the shores of the Aegean in the 19th century. *Turcica* 45, 79-123.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). München: Langenscheidt.

Ghobeyshi, Silke (2000): Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 27/6, 630–644.

Goethe Institut Türkei (2022): Initiative "Schulen: Partner der Zukunft". Online verfügbar unter: https://www.goethe.de/ins/tr/de/spr/eng/pas.html (07.12.2022).

Götting, Doris (2014): Die türkisch-deutsche Waffenbrüderschaft im Ersten Weltkrieg. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/themen/europa/tuerkei/184966/die-tuerkisch-deutsche-waffenbruederschaft-im-ersten-weltkrieg/ (11.08.2022).

Groenewold, Peter (2005): Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem - unerlaubten? - Vergleich. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 32/6, 515–527.

Gudehus, Christian; Eichenberg, Ariane; Welzer, Harald (2010): Vorwort. In: dies. (Hrsg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: Metzler, VII-IX.

Gültekin-Karakoç, Nazan; Koreik, Uwe (2020): Die Türkisch-Deutsche Universität in Istanbul – und die Bedeutung der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts. In: *Deutsche Lehrer im Ausland*, 67/ 3, 191-196.

Hackl, Wolfgang (2010): Informationsbezogene Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1465-1471.

Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (2020): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Eine Einleitung. In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht. Das Dach-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag. XI-XXI.

Heidenfeldt, William; Vinall Kimberly (2017): Symbolic Competence: From Theory to Pedagogical Practice. Introduction to the Special Issue. *L2 Journal* 9/2, 3-11.

Heine, Matthias (2019): *Verbrannte Wörter. Wo wir noch reden wie die Nazis – und wo nicht.* Berlin: Duden.

Herzner, Dominik (2018): Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23/ 2, 184-195.

Hille, Almut (2015): Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 103- 118.

Hillebrecht, Sabine (Hrsg.) (2000): *Haymatloz. Exil in der Türkei 1933-1945*. Berlin: Verein Aktives Museum.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Janíková, Věra (2019): Kulturreflexives Lernen im Hochschulunterricht DaF am Beispiel des Konzeptes der Erinnerungsorte. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik* 33, 43-55.

Jentges, Sabine; Sars, Paul (2020): DACH-Erkundungen im deutsch-niederländischen Nachbarsprachenunterricht. In: Hägi-Mead, Sara; Middeke, Annegret; Schweiger, Hannes & Shafer, Naomi (Hrsg.): *Weitergedacht. Das D-A-CH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 127-144.

Johnson, Brian; Wittmann, Richard (2021): A brief guide to Istanbul's Feriköy Protestant Cemetery. Online verfügbar unter: http://www.ferikoycemetery.org/visitor-guide/ (29.07.2022).

Kaiser, Hilmar (2012): German Railway Investment in the Ottoman Empire: the Colonial Dimension. In: Schönig, Claus; Çalık, Ramazan; Bayraktar, Hatice (Hrsg.): *Türkisch-Deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart*. Berlin: Klaus Schwarz, 154-170.

Kalnoky, Boris (2012): Das letzte Ordensspital im muslimischen Istanbul. Online verfügbar unter: https://www.welt.de/vermischtes/weltgeschehen/article106162425/Das-letzte-Ordensspital-im-muslimischen-Istanbul.html (20.09.2022).

Karbi, Gamze (2020): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei – eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Wulff, Nadia; Steinmetz, Sandra; Strömsdörfer, Dennis; Willmann, Markus (Hrsg.): *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung.* Göttingen: Universitätsdrucke, 255-266.

Keller, Reiner (2013): Das Wissen der Wörter und Diskurse. Über Sprache und Wissen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Viehöfer, Willy; Keller, Reiner; Schneider, Werner (Hrsg.): *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 21-50.

Koreik, Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Koreik, Uwe (2009): "Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf". Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36/1, 3-34.

Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1478-1483.

Koreik, Uwe (2012): Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – Zur Arbeit mit historischen Quellen. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht.* Göttingen: Universitätsverlag, 1-14.

Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und 'Erinnerungsorte' im Fremdsprachenunterricht. In: Camilla Badstübner-Kizik, Hille; Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-36.

Koreik, Uwe (2018): Das deutsche 'Wirtschaftswunder'. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Schiedermair, Eva Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, 27-46.

Koreik, Uwe (2021): Plurale Kulturvermittlung im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache. Divergierende Positionen zur "(diskursiven) Landeskunde", zu "Kulturstudien" und zur Informationsvermittlung beim "kulturbezogenen Lernen". In: *VDLiA, Deutsche Lehrer im Ausland* 68/4, 423-426.

Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan-Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1441-1454.

Koreik, Uwe; Roche, Jörg (2014): Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In: Roche, Jört; Röhling, Jürgen (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Koreik, Uwe; Uzuntaş, Aysel (2014): Zum Modell der Sprachausbildung an der TDU – Ein Konzept zur studienvorbereitenden und -begleitenden Fremd- und Fachsprachenvermittlung. In: dies.; Hatipoğlu, Sevinç (Hrsg.): *Fremd- und Fachsprachenunterricht. Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 10-27.

Koreik, Uwe; Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25/1, 563–648.

Korn, Lorenz (2018): "Mit Rücksicht auf die Umgebung": Zur Plazierung des Kaiserbrunnens auf dem Istanbuler Hippodrom. *Eothen* 7, 55-70.

Korn, Wolfgang (2012): *Schienen für den Sultan. Die Bagdadbahn: Wilhelm II., Abenteurer und Spione*. Köln: Komet.

Kramsch, Claire (2006): From communicative Competence to symbolic Competence. *Modern Language Journal* 90/ 2, 249–252.

Kramsch, Claire (2011): The symbolic dimension of the intercultural. *Language teaching 44*/3, 354-367.

Kramsch, Claire (2015): Historical and political consciousness in the German classroom: The potential of narrative. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 119–135.

Kramsch, Claire (2021): *Language as Symbolic Power*. Cambridge: University Press.

Kreis, Georg (2010): *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness.* Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Kreiser, Klaus (2009): Deutsch-Türkisches im alten Istanbul – ein Spaziergang. In: Kummer, Matthias von (Hrsg.): *Deutsche Präsenz am Bosporus. 130 Jahre Kaiserliches Botschaftspalais – 120 Jahre historische Sommerresidenz des deutschen Botschafters in Tarabya.* Istanbul: Zero Books, 23-34.

Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 25/ 5, 523–544.

Krumm, Hans-Jürgen (2020): Das DACH-Prinzip in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Rück- und Ausblicke. In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-

Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht. Das Dach-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 3-12.

Kummer, Matthias von (Hrsg.) (2009): *Deutsche Präsenz am Bosporus. 130 Jahre Kaiserliches Botschaftspalais – 120 Jahre historische Sommerresidenz des deutschen Botschafters in Tarabya*. Istanbul: Zero Books.

Langer, Theresa (2017): Geschichtsvermittlung zwischen Tradition und Konstruktivismus: Ein Überblick über Errungenschaften und Dilemmata. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 44/5, 621-640.

Levy, Daniel (2010): Das kulturelle Gedächtnis. In: Gudehus, Christian; Eichenberg, Ariane; Welzer, Harald (Hrsg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch.* Stuttgart, Weimar: Metzler, 93- 101.

Luft, Stefan (2014): Die Anwerbung türkischer Arbeitnehmer und ihre Folgen. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/themen/europa/tuerkei/184981/die-anwerbung-tuerkischer-arbeitnehmer-und-ihre-folgen/ (28.06.2022)

Lüdke, Tilman (2017): Die deutsch-türkischen Beziehungen in historischer Perspektive. In: Gieler, Wolfgang; Gümüş, Burak: Yoldaş, Yunus (Hrsg.): *Deutsch-türkische Beziehungen. Historische, sektorale und migrationsspezifische Aspekte*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-42.

Mangold-Will, Sabine (2014): Deutsche in der Türkei 1933-1945. Mehr als eine Exilgeschichte und einseitiger Modernisierungstransfer. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/themen/europa/tuerkei/184978/deutsche-in-der-tuerkei-1933-1945/ (28.06.2022).

Maringer, Isabelle (2009): Kulturelle Deutungsmuster in deutschsprachigen Medienbeiträgen zum EU-Beitritt der Türkei. In: Peuschel, Kristina; Pietzuch Jan P. (Hrsg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 67-88.

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsnalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Meinefeld, Werner (2019): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 265-275.

Meyer, Marita (2015): Erinnerungsorte des Ersten Weltkrieges. Erprobung des Perspektivwechsels in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 221-241.

Misoch, Sabina (2019): *Qualitative Interviews*. Oldenbourg: De Gruyter.

Moller, Sabine (2010): Das kollektive Gedächtnis. In: Gudehus, Christian; Eichenberg, Ariane; Welzer, Harald (Hrsg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 85-92.

Moltke, Helmuth von (1984): *Unter dem Halbmond: Erlebnisse in der alten Türkei 1835-1839*. (herausgegeben von Helmut Arndt). Stuttgart, Wien: Thienemann: Edition Erdmann.

Neidhard, Wolfram (2013): Vom "kranken Mann" zum aufstrebenden Land. Atatürk und die moderne Türkei. Online verfügbar unter: https://www.n-tv.de/politik/Atatuerk-und-die-moderne-Tuerkei-article11620856.html (29.11.2022).

Neumark, Fritz (1980): *Zuflucht am Bosporus. Deutsche Gelehrte, Politiker und Künstler in der Emigration 1933-1953*. Frankfurt am Main: Josef Knecht.

Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung.* Berlin, München: Langenscheidt.

Neustadt, Eva; Zabel, Rebecca (2010): "Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?". Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2, 61-80.

Nora, Pierre (1998): Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Représentations 26*, 7-24.

Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59917/vielfalt-der-kulturbegriffe/ (07.12.2022).

Ort, Claus-Michael (2008): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hrsg.): *Einführung in die Kulturwissenschaften.* Stuttgart, Weimar: Metzler, 19-38.

Österreichische Stank Georg Gemeinde Istanbul (o.J.): St. Georgs-Krankenhaus. Online verfügbar unter: http://www.sg.org.tr/archiv/geistliche-gemeinschaften/barmherzige-schwestern/st-georgs-krankenhaus/ (30.11.2022).

Özdemir, Sinem; Bellut, Daniel Derya (2021): Junge Türken und ihr Sehnsuchtsort Deutschland. *Deutsche Welle*. Online verfügbar unter: https://de.qantara.de/inhalt/migration-nach-europa-junge-tuerken-und-ihr-sehnsuchtsort-deutschland (20.09.2022).

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

Pauw, Erald (Hrsg.) (2014): *Daheim in Konstantinopel. Deutsche Spuren am Bosporus ab 1850.* Nürnberg: Pagma.

PEARL-Projektteam (o.J.): Tools und Methoden der qualitativen Sozialforschung. Universität Innsbruck. Online verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/projects/pearl/downloads/toolbox_1.pdf (03.12.2022).

Picht, Robert (1989): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch,Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm; Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke, 54-60.

Pietzuch, Jan Paul (2009): Kulturelles Lernen als Modifikation personaler Kulturkonstrukte – Eine Projektheuristik. In: Peuschel, Kristina; Pietzuch, Jan Paul (Hrsg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 107-132.

Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch.* Wiesbaden: Springer.

Radt, Barbara (2001): *Geschichte der Teutonia. Deutsches Vereinsleben in Istanbul 1847-2000*. Würzburg: Ergon.

Reichel, Peter (2013): Völkerschlachtdenkmal, auf den Müll der Geschichte. Online verfügbar unter: https://www.welt.de/kultur/history/article118000783/Voelkerschlachtdenkmal-auf-den-Muell-der-Geschichte.html (20.06.2022).

Reckwitz, Andreas (2012): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Studienausgabe. Weilerswist: Velbrück.

Reinbothe, Roswitha (1997): Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 24/4, 499-513.

Richardson, Diane (2017): Beyond a Tolerance of Ambiguity: Symbolic Competence as Creative Uncertainty and Doubt. *L2 Journal*, 9/2, 12-34.

Riedner, Renate (2017): Das Konzept der symbolic competence (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian; Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 129-150.

Riedner, Renate; Dobstadt, Michael (2008): Geteilte Geschichte. Erinnerungsorte. Goethe Institut, *Magazin Sprache*. Online verfügbar unter: https://www.goethe.de/de/spr/spr/21325739.html (14.06.2022).

Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto, 155-172.

Robert-Bosch-Stiftung GmbH/Deutsch-Frazösisches Institut (Hrsg.) (1982): *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen: Bleicher.

Roche, Jörg; Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Stuttgart, Weimar: Metzler.

Sabrow, Martin (Hrsg.) (2009): *Erinnerungsorte der DDR*. München: CH Beck.

Samsinger, Elmar (Hrsg.) (2010, 2017, 2018): *Österreich in Istanbul. K. (u.) K. Präsenz im osmanischen Reich I-III*. Wien: LIT.

Samsinger, Elmar (2018a): "Die Einrichtung ordentlicher Quarantäne-Anstalten zur Unterdrückung der orientalischen Pestseuchen in Konstantinopel einzuleiten". Vom Wiener Dioskurides zu den Begründern der modernen Medizin in Konstantinopel. In: ders. (Hrsg.): *Österreich in Istanbul. K. (u.) K. Präsenz im osmanischen Reich III*. Wien: LIT, 247-298.

Samsinger, Elmar (2018b): "Und als Freunde und dankbare Gäste das fremde Land betreten ". Auf verblassten Spuren. – Solgun izlerin peşinde – Following a faded trail. In: ders. (Hrsg.): *Österreich in Istanbul. K. (u.) K. Präsenz im osmanischen Reich III*. Wien: LIT, 1-32.

Schiedermair, Simone (2017): Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte als Konzepte zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde.* Göttingen: Universitätsverlag, 179-196.

Schiek, Daniela (2014): Das schriftliche Interview in der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie* 43/5, 379-395.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Paderborn: Schöningh, 33-46.

Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007a): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht.* Berlin: Cornelsen.

Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (2007b): Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34/4, 418-427.

Schönfeld, Martin (2000): Bruno Taut. In: Hillebrecht, Sabine (Hrsg.): *Haymatloz. Exil in der Türkei 1933-1945*. Berlin: Verein Aktives Museum, 92-93.

Schührer, Susanne (2018): Türkeistämmige Personen in Deutschland. Erkenntnisse aus der Repräsentativuntersuchung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2015"

(RAM). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp81-tuerkeistaemmige-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=12 (10.12.2022).

Schwantes, Barbara (2009): Das Palais der Kaiserlich-Deutschen Botschaft zu seiner Entstehungszeit. In: Kummer, Matthias von (Hrsg.): *Deutsche Präsenz am Bosporus. 130 Jahre Kaiserliches Botschaftspalais – 120 Jahre historische Sommerresidenz des deutschen Botschafters in Tarabya.* Istanbul: Zero Books, 69-90.

Schweiger, Hannes (2021): Konzepte der 'Landeskunde' und des kulturellen Lernens. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Heidelberg: Metzler, 358-375.

Schweißgut, Karin (2020): Traugott Fuchs – ein Leben als Migrant in Istanbul. Orient-Institut Istanbul. Online verfügbar unter: https://www.oiist.org/traugott-fuchs-ein-leben-als-migrant-in-istanbul/ (30.06.2022).

Seibt, Gustav (2016): Die vergessene Liebe zwischen Türken und Deutschen. Süddeutsche Zeitung. Online verfügbar unter: https://www.sueddeutsche.de/kultur/debatte-bizim-kiez-unser-kiez-1.2953146-0 (22.11.2022)

Shafer, Naomi; Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017. Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich-Schmidt, 98-114.

Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2020): *Weitergedacht. Das Dach-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag.

Siebeck, Cornelia (2017): Erinnerungsorte, Lieux de Mémoire. Online verfügbar unter: https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/784/file/docupedia_siebeck_erinnerungsorte_v1_de_2017.pdf (23.05.2022).

Sistig, Joachim (2012): Der Erste Weltkrieg in populärliterarischen Medien. In: Hieronymus, Marc (Hrsg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht.* Göttingen: Universitätsverlag, 177-208.

Spiridon-Şerbu, Claudia (2021): Robert Musils "Der Mann ohne Eigenschaften" im universitären DaF-Unterricht zur Förderung der symbolischen Kompetenz. *Deutsch als Fremdsprache* 4, 225-236.

Said, Edward ([1978] 2017): *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer.

Tapan, Nilüfer (2010): Deutsch in der Türkei. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1817-1823.

Tonsern, Clemens (2020): Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundsteinlegung des DACH-Prinzips. In: Hägi-Mead, Sara; Middeke, Annegret; Schweiger, Hannes; Shafer, Naomi (Hrsg): *Weitergedacht. Das D-A-CH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 23-35.

Uzuntaş, Aysel (2017): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei – Gesellschaftspolitische, pädagogische und fachliche Perspektiven des Faches. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 511-517.

Viehöver, Willi; Keller, Reiner; Schneider, Werner (Hrsg.) (2013): *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer.

Voerkel, Paul (2009): Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse – Ein Praxisbericht. In: Peuschel, Kristina; Pietzuch Jan Paul (Hrsg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 169-188.

Wagner, Veruschka (2008): Türkische Erinnerungsorte anhand von fünf ausgewählten Beispielen. *Bonner islamwissenschaftliche Hefte* 8. Hamburg: ebv.

Weiberg, Thomas (2017): Die deutsch-osmanischen Beziehungen: Persönliche Freundschaft zweier Monarchen oder pragmatisches Zweckbündnis? In: Gieler, Wolfgang; Gümüş, Burak; Yoldaş, Yunus (Hrsg.): *Deutsch-türkische Beziehungen. Historische, sektorale und migrationsspezifische Aspekte.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 83-107.

Welsch, Wolfgang (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Wierlacher et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies.* München: iudicium, 327-351.

we refugees. Digitales Archiv zu Flucht in Vergangenheit und Gegenwart (o.J.): Istanbul ab 1933 – Rettungszentrum unter Vorbehalt. Online verfügbar unter: https://we-refugees-archive.org/cities/istanbul-historisch/ (30.11.2022).

Widmann, Horst (1973): *Exil und Bildungshilfe. Die deutschsprachige akademische Emigration in die Türkei nach 1933.* Bern: Herbert Lang; Frankfurt am Main: Peter Lang.

Wierlacher, Alois (2003): Landeskunde als Landesstudien. In: ders.; Bogner, Andrea: *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Wiese, Heike (2010): Kiezdeutsch – ein neuer Dialekt des Deutschen. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 8. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32957/kiezdeutsch-ein-neuer-dialekt/ (10.12.2022).

Winkler, Heinrich-August (2011): Wir sind rückwärts gekehrte Propheten. *Spiegel-Online*. Online verfügbar unter: http://www.spiegel.de/unispiegel/wunder-bar/0,1518,751563,00.html (08.05.2022).

Winkler, Elisabeth (2014): Steinerne Zeugen. Die Gräber der Familien Bauer und Weiss auf dem evangelischen Friedhof in Feriköy. In: Pauw, Erald (Hrsg.): *Daheim in Konstantinopel: Deutsche Spuren am Bosporus ab 1850*. Nürnberg: Pagma, 247-261.

Zabel, Rebecca (2021): Sprache und Kultur. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Heidelberg: Metzler, 340-357.

Zabel, Rebecca; Simon, Nina (2022): Kulturwissenschaftliche Perspektiven im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 59/2, 77-87.

Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1472-1478.

Zimmerer, Jürgen (Hrsg.) (2013): *Kein Platz unter der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte.* Frankfurt, New York: Campus.

Anhang

Anhang 1: Skript zur Stadtführung……..167

Anhang 2: Aufklärungs- und Einverständniserklärung……173

Anhang 3: Die Fragebögen……...175

Anhang 3.1: Erster Fragebogen für Lernende (Deutsch)..... 176
Anhang 3.2: Zweiter Fragebogen für Lernende (Deutsch).....179
Anhang 3.3: Erster Fragebogen für Lehrende…… 182
Anhang 3.4: Zweiter Fragebogen für Lehrende……. 187

Anhang 4: Übersicht der beantworteten Fragebögen…….. 190

Anhang 4.1: Erster Fragebogen Lernende……. 190
Anhang 4.2: Erster Fragebogen Lehrende……..198
Anhang 4.3: Zweiter Fragebogen Lernende…….. 210
Anhang 4.4: Zweiter Fragebogen Lehrende……...217

Anhang 5: Kategorisierung des zweiten Fragebogens …… 226

Anhang 5.1: Fragebogen der Lernenden…….226
Anhang 5.2: Fragebogen der Lehrenden…… 231

Anhang 1: Skript zur Stadtführung[51]

Herzlich Willkommen zu meiner Stadtführung "Deutsche Spuren in Istanbul" und vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, mitzukommen und die Fragebögen zu beantworten. Damit helfen Sie mir enorm, meine Masterarbeit erfolgreich zu Ende zu bringen.
Ich habe diese Führung nun bereits schon zweimal mit Studierenden gemacht. Für die Studierenden bin ich nicht weiter auf die theoretische Untermauerung eingegangen, aber für Sie als Lehrende dachte ich, dass es doch Sinn machen würde, bevor wir mit den einzelnen Orten starten, das Thema inhaltlich einzuordnen.
Vielleicht ganz kurz dazu, wie ich zu diesem Thema gekommen bin: Ich habe mich schon während des Bachelors intensiver mit Landeskunde als mit anderen Themen auseinandergesetzt und finde das auch extrem wichtig. Im Unterricht ist mir jedoch aufgefallen, dass mir landeskundliche Themen schwerfallen zu unterrichten, dass bestehendes Material oft unzureichend finde und auch sonst hatte ich den Eindruck, dass landeskundliche Themen zugunsten anderer Aspekte wie Grammatik, der Fertigkeiten und Prüfungsvorbereitung oft vernachlässigt wird. Gleichzeitig kamen mir die Themen in Lehrwerken oft sehr abstrakt oder für Lernende schwer nachvollziehbar vor, wenn sie eben dieses Phänomen nicht aus ihrer Lebenswelt kannten. Und dann hatte ich bei Herrn Koreik ein Seminar über Erinnerungsorte. Nun ist es bei Erinnerungsorten so, dass die Geschichte im Vordergrund steht und weniger aktuelle Themen, die man unter Landeskunde verbuchen könnte. Trotzdem kam es mir so sinnvoll vor, anstatt mehr oder weniger gut fassbare Themen als Lehrwerken zu behandeln, Themen zu besprechen, zu denen die Studierenden einen direkten Bezug haben, weil sie eben hier leben und vielleicht die Orte kennen oder sie jeden Tag daran vorbeifahren. Dass man eben hier vor Ort einen Anknüpfungspunkt findet, von dem ausgehend man dann ein übergeordnetes Thema besprechen könnte.
Genau das ist auch eines der Ziele des Konzeptes der Erinnerungsorte.
Ursprünglich stammt es von Pierre Nora aus der Geschichtswissenschaft und die ursprüngliche Idee war – ganz kurz zusammengefasst – Geschichte nicht mehr mit Daten und Fakten zu beschreiben und zu lehren, sondern mit den Gedanken, Emotionen und Bedeutungen, die eben ein historischen Phänomen hat. Dieses Phänomen kann ganz vielfältig sein: Ereignisse, Personen, Daten, Lieder, Gegenstände, Mythen, eine Geschichte oder ein Märchen… all das können Erinnerungsorte sein. Sie können materiell oder immateriell sein, Hauptsache, eine größere Gemeinschaft verbindet ähnliche Sachen damit.
So ein Erinnerungsort und noch dazu ein sehr vielschichtiger, ist zum Beispiel für eine deutschsprachige Sprechergemeinschaft der 9. November: Als letztes prägendes Ereignis und für die meisten wahrscheinlich ein Grund zur Freude war der Mauerfall. Wir sind es gewöhnt, an diesem Tag bestimmte Bilder zu sehen: von Trabbis, die nach Westberlin fahren, Leuten, die sich weinend in den Armen liegen und Menschen, die auf der Mauer stehen und tanzen. Die Bilder rühren und das ist, was für das Geschichtskonzept der Erinnerungsorte im Vordergrund steht. Wer Günther Schabowski ist und was er mit dem Mauerfall zu tun hat, ist erstmal nebensächlich.

[51] Dies ist das Skript der Stadtführung für die Lehrenden, wobei sich dieses nur insofern vom Skript für die Stadtführung für Studierende unterscheidet, dass es zusätzlich eine Erklärung zum Konzept der Erinnerungsorte bietet. Von daher wurde auf einen Abdruck des Skripts für die Tour für Studierende verzichtet. Angemerkt werden soll außerdem, dass das Skript nicht etwa vorgelesen wurde, sondern als Orientierung diente. Bilder, die im Skript enthalten waren, um sie den Teilnehmenden während der Tour zu zeigen, wurden aus urheberrechtlichen Gründen aus diesem Teil entfernt.

Nun ist der 9. November aber auch der Tag, an dem der Reichspogromnacht gedacht wird. Und auch hier spielen Bilder eine große Rolle: zerschlagene Fenster jüdischer Geschäfte, an denen Parolen stehen wie "Kauft nicht bei Juden" kennen wir bestimmt alle und lassen uns ganz gegensätzliches fühlen: Scham und Trauer.
Dem Erinnerungsorte-Konzept geht es nicht um Fakten, und trotzdem spielen Sie doch keine unbedeutende Rolle, denn es braucht Daten, Namen und Informationen, um einige Dinge verstehen zu können. Und deshalb werde ich auch bei der Beschreibung der heutigen Erinnerungsorte häufig auf Daten und Fakten zurückgreifen. Dies ist aber auch der Tatsache geschuldet, dass wir nicht davon ausgehen können, dass die Orte, die wir heute besuchen, in irgendeiner Weise im deutschsprachigen Raum von Bedeutung wären.
Es geht häufiger um die Geschichten und Schicksale Einzelner, was aber gar nicht schlimm ist. Denn in der Position von Lernenden ist es viel einfacher, sich in eine Person hineinzuversetzen als ein ganzes Jahrzehnt und ein ganzes historisches Ereignis zu überblicken.
"Deutsche Spuren in Istanbul" – wir könnten es auch "Erinnerungsorte der Deutsch-Türkischen-Beziehungen in Istanbul" nennen, aber der Titel kam mir zu sperrig vor. Es soll noch kurz angemerkt sein, dass deutsch hier als deutschsprachig zu verstehen ist. Im Sinne des DACH-Prinzips werden wir neben 3 deutschen auch jeweils einen österreichischen und einen schweizerischen Erinnerungsort besuchen.
Wir besichtigen heute also 5 Orte. Ich habe mich für eine Stadtführung entschieden, weil ich denke, dass es eindrucksvoller ist, bestimmte Orte tatsächlich zu besuchen, als sie nur auf einem Bild zu sehen oder einen Text darüber zu lesen. Auch das ist ein Prinzip des Erinnerungsorte-Konzeptes: Geschichte (an)fassbar zu machen. Und damit kann man die heutigen Orte noch einem weiteren landeskundlichen Ansatz zuordnen, nämlich dem der erlebten Landeskunde: Einfach mal raus gehen und die Sprache in der wirklichen Welt, nicht immer nur im Klassenzimmer erleben. Das tolle ist, dass fast alle Orte, die wir heute sehen werden, tatsächlich auch etwas auf deutsch geschriebenes haben.
So, da wir nun den theoretischen Hintergrund kurz besprochen haben, lasst uns doch mit dem 1. Ort beginnen.
Als Startpunkt und als Zeichen der deutsch-türkischen Freundschaft habe ich mir diesen schönen Brunnen ausgesucht. Er symbolisiert ganz viel… Aber zuerst ein paar Eckdaten. Der Brunnen wird Alman Cesmesi, also deutscher Brunnen genannt, heißt aber eigentlich Kaiser-Wilhelm Brunnen. Kaiser Wilhelm der zweite, letzter Kaiser des deutschen Reiches, war auch bekannt als Reise-Kaiser: er besuchte Istanbul 2 Mal. Bei seinem zweiten Besuch im Jahr 1898 brachte er dem Sultan und den Einwohnern Istanbuls einen Brunnen als Gastgeschenk mit. Der Brunnen wurde von dem deutschen Architekten Max Spitta entworfen, in Einzelteilen in Deutschland gebaut, dann verschifft und erst hier zusammengebaut. Er vereint sowohl osmanische als auch deutsche Architektonische Elemente: Am auffälligsten ist das grüne Kupferdach, auch die deutsche Orientbank in Sirkeci beispielsweise hat eine ähnliche Kuppel. Die Rundbögen sind klassische Merkmale der Neo-Renaissance, während der achteckige Grundriss sowie die Verzierungen und Mosaike osmanische Elemente sind. Der Brunnen wurde 1901 fertiggestellt und eingeweiht.
Interessant ist zunächst einmal der Umstand, dass es sich bei diesem Gastgeschenk um einen Brunnen handelt. Warum hat er keine Säule oder Statue mitgebracht?
Brunnen spielen eine wichtige Rolle im Islam und in Istanbul. Man findet sie überall in der Stadt. Es war den Sultanen immer wichtig, dass die Istanbuler freien und kostenlosen Zugang zu sauberem Wasser hatten. Brunnen sind auch deshalb wichtig, weil ihnen eine säubernde Wirkung nachgesagt wird, nicht nur für den Körper, sondern auch für die Seele. Hinzu kommt, dass dem Stifter eines Brunnens Ruhm und Erfolg gewünscht wurde. Ein Brunnen als

Gastgeschenk war also kein ganz selbstloses Geschenk, wollte der deutsche Kaiser damit sichtlich einen guten Eindruck bei Sultan Abdülhamid II. und den Einwohnern Istanbuls hinterlassen.
Das zweite Interessante ist seine Lage: er ist sehr prominent auf der Spina des Hippodroms gelegen. Wenn man um die kurve dort fährt ist er das erst, was man sieht. Es gibt direkte Sichtachsen auch zur Hagia Sophia und zur blauen Moschee. Heute ist diese Gegend ganz touristisch, aber zur Zeit Abdülhamids war dieser Platz ein wichtiges Zentrum. Nur einige Jahre bevor es den Brunnen gab, fand hier zum Beispiel eine Weltausstellung statt. Der Brunnen sollte also auch die Einwohner Istanbuls an das Bündnis mit Deutschland erinnern.
Nun ist dieses Bündnis das 3. Interessante, was wir am Beispiel dieses Brunnens sehen können. Die beiden Monarchen spielten eine große Rolle bei einem der ambitioniertesten Bauvorhaben im späten 19./frühen 20. Jahrhundert: der Bagdadbahn. Eine Bahnstrecke, die durch ihren Bau und ihre Mystifizierung eigentlich berühmter ist als durch den eigentlichen Betrieb, der tatsächlich nur sehr kurz war.
Bekannt dürfte auch das militärische Bündnis beider Reiche im ersten Weltkrieg sein, welchen sie verloren und woraufhin beide Reiche zerfielen.
Von konkreten Didaktisierungen sehe ich heute ab, aber ich denke es ist trotzdem sinnvoll zu überlegen, wie wir diesen Erinnerungsort in den Unterricht integrieren könnten: – – –
Als Symbol der deutsch-türkischen Freundschaft könnte man den Brunnen als Ausgangspunkt für Themen nutzen, die Deutschland und die Türkei betreffen. Die Beziehung der beiden Länder ist nach wie vor interessant und wird in deutschsprachigen Diskursen regelmäßig besprochen. Eine historische Dimension dazu ist vielleicht interessant. In Vorbereitungsklassen für Ingenieurwesen könnte es spannend sein, über die Bagdadbahn zu sprechen und dafür den Brunnen als Einstieg zu nutzen (Oder um die Beziehung zwischen Kaiser und Sultan zu besprechen). Insgesamt ist die auf Deutsch geschriebene Gedenktafel im Brunnen selbst ein interessantes Beispiel.
Wir gehen/fahren jetzt nach Beyazit zur Istanbul Uni.
Kennt Ihr dieses Haus? Wo könnte es stehen? (hierzu wurde ein Bild des Hauses gezeigt)
Es steht in Osmanbey und wurde 2020 für 95 Millionen Lira verkauft, was zu einiger Medienaufmerksamkeit geführt hat.
Architekt des Hauses war Bruno Taut.
Dieses Haus steht in Ortaköy. Es ist in Privatbesitz, weshalb wir es nicht besuchen können. Der Architekt und ehemaliger Bewohner ist der deutsche Bruno Taut. Er ist in Berlin bekannt für seine Siedlungen des Neuen Bauens, einem Vorgänger des Bauhaus. Wann könnte er gelebt haben? Was vermuten Sie? – – –
1880 in Königsberg geboren, musste er 1933 vor den Nationalsozialisten fliehen und zog zunächst über die Schweiz nach Japan. 1936 wurde er als Professor an die Akademie der schönen Künste nach Istanbul vermittelt und siedelte in die Türkei über. Er baute viele Schulen, unter anderem in Ankara und Trabzon. Berühmt ist er für das Gebäude der Philologischen Fakultät der Ankara Universität, das wir auf diesem Bild sehen:
1938 hat er den Katafalk für das Begräbnis Atatürks entworfen. Ein Honorar für diese Arbeit lehnte er ab mit der Begründung: “Als Gegenleistung für eine solche Aufgabe, die mir beim Tod eines der Großen unseres Jahrhunderts zugefallen ist, kann ich doch kein Geld nehmen.”
Taut stirbt bald darauf am 24. Dezember 1938. Er ist übrigens als einziger Ausländer und Nicht-Muslim auf dem Ehrenfriedhof in Edirnekapi begraben.
Bruno Taut ist einer von etwa 1000 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gewesen, die nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 aus Deutsch und Österreich geflohen sind.

Obwohl quantitativ vergleichsweise wenige in die Türkei flohen – viele gingen in die USA, nach England oder die Tschechoslowakei – war ihr Einfluss in der jungen türkischen Republik qualitativ gesehen enorm.
Kennen Sie noch weitere? – – –
Traugott Fuchs, aus dem Elsass stammend, folgte 1934 seinem jüdischen Professor ins türkische Exil und gründete hier die germanistische Abteilung an der Istanbul Uni. Anders als viele andere Exilwissenschaftler, die nach dem Krieg zurück nach Deutschland gingen oder einem Ruf an eine amerikanische Uni folgten, blieb Traugott Fuchs bis an sein Lebensende 1997 in Istanbul. Er arbeitete später an der Bogazici Uni.
Die Juristen unter Euch kennen vielleicht auch **Ernst Eduard Hirsch**, der Handelsrecht an der Istanbul Uni gelehrt hat und die moderne – also nicht in arabischer Schrift und für das osmanische Reich – Juristische Bibliothek aufgebaut hat.
Der zumindest aus deutscher Perspektive berühmteste Exilant ist **Ernst Reuter**, der in Ankara an der Uni arbeitete, Politikwissenschaften und Stadtplanung lehrte und auch im Dienst türkischer Ministerien stand. Nach dem Krieg ließ er sich zur Wahl des Berliner Oberbürgermeisters aufstellen, eine kommunistische Kampagne gegen Reuter veröffentlichte Artikel unter der Überschrift "Wird ein Türke Berlins Oberbürgermeister?" Er wurde es trotzdem. Er starb 1953. 1989 wurde das Institut für Städtebau der Hochschule für Politik in Ankara in Ernst-Reuter-Institut umbenannt.
Wir stehen nicht zufällig an diesem Punkt. Wenn wir durch das eindrucksvolle Tor der Istanbul Uni gehen, sehen wir links eine Gedenktafel, die Richard von Weizsäcker, damaliger deutscher Bundespräsident, 1986 hier als Erinnerung an die Aufnahme der Exilanten durch die Türkei eingeweiht wurde. Bei seiner Rede sagte er:
"Als die Wissenschaft nicht mehr dem Gewissen folgen durfte, sondern unter das Diktat einer rassistischen und verbrecherischen Ideologie gezwungen werden sollten, verließen viele der besten und aufrichtigsten Gelehrten unser Land, um andernorts die Freiheit des wissenschaftlichen Arbeitens zu finden, die ihnen daheim verwehrt wurde."
Die Situation damals war eine Win-Win-Situation für die Exilanten, weil sie dort eine Bleibeberechtigung sowie einen 5-Jahresvertrag an einer türkischen Uni bekamen, aber auch die neugegründete Türkei profitierte davon, da die Exilanten bei der Modernisierung des Bildungs- und Hochschulwesens nach westlichem Vorbild halfen. Deutschsprachige Wissenschaftler haben also das türkische Bildungssystem in seinen Anfängen maßgeblich mitgeprägt. Auch hier gibt es also eine starke Verbindung zwischen den beiden Kulturkreisen.
Dieses Thema finde ich für den Deutschunterricht mega interessant. Denn erstens führt es in die ganze Thematik "Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg ein", was wirklich prägend für Deutschland war. Je nach Fachrichtung kann man sich ein oder mehrere Wissenschaftler raussuchen und diese behandeln, was nicht nur Sprachwissen, sondern auch Fachwissen schult. Bei so einem großen und schweren Thema ist es vielleicht besonders hilfreich, von einzelnen Personen auszugehen und sich so dem Thema anzunähern, da man sich mit einer einzigen Person meistens besser identifizieren kann. Außerdem gibt es sehr viel Material aus dieser Zeit und über diese Zeit.
Unser dritter Stopp führt uns nach Galata.
In Galata und in Beyoglu, ehemals Pera, sind besonders viele deutsche und ausländische Spuren zu finden, da das Viertel als ehemalige italienische Kolonie beliebt bei europäischen Ausländern war, die nach Istanbul zogen. Hier möchte ich vor allem auf einige Österreichische Spuren aufmerksam machen
Österreichische Spuren waren am schwierigsten zu finden, von daher kombinieren wir hier ein paar. Das wohl bekannteste "Österreichische" in Istanbul ist das Sankt Georgs-Krankenhaus,

vor dem wir hier stehen und die österreichische Schule, die hier gleich um die Ecke ist. Angeschlossen ist die österreichische St. Georgs-Gemeinde.
Das Österreichische Krankenhaus hat seinen Ursprung in einer Pandemie, was unserer Situation der letzten 2 Jahre passt. 1872 herrschte eine schlimme Cholera-Pandemie in der Stadt und es gab zu wenig Pflegekräfte. Deshalb hat Sultan Abdülaziz das Österreich-Ungarn gefragt, ob 2 Ordensschwestern kommen können, um bei der Pflege der Kranken zu helfen. Die zwei barmherzigen Schwestern (das ist der Orden) halfen Kranken unabhängig von ihrer Herkunft und ihres sozialen bzw. finanziellen Standes. Dies ist auch heute noch so, weshalb das Krankenhaus bei Ausländern und Durchreisenden genauso beliebt ist wie bei Einheimischen.
1893 – zwanzig Jahre später – gründeten die beiden Schwestern zusammen mit einem Arzt ein Kinderkrankenhaus – das erste seiner Art im damaligen Osmanischen reich. Und daraus entwickelte sich das heutige Krankenhaus.
Die Zusammenarbeit zwischen Österreich-Ungarn und dem Osmanischen Reich blickt auf eine lange Tradition des Austauschs im medizinischen Kontext zurück. 1838 kamen bereits zwei Ärzte und ein Apotheker auf Anfrage des Sultans Mahmud II. nach Konstantinopel. Einer wurde Leibarzt des Sultans, der andere richtete eine medizinische Schule nach westlichem Vorbild im Galata Saray ein, dort wo heute das Galatasaray Lisesi ist.
An der römisch-katholoischen Kirche Santa Maria Draperis, die ehemalige Botschaftskirche des kaiserlich und königlichen Reiches, ist eine Gedenktafel für den Arzt Karl Ambros Bernard auf Türkisch zu finden, auf dem er als Begründer der modernen Medizin benannt wird.
Wie das jetzt aber im Unterricht einsetzen? → generell sollte beachtet werden, dass ein bestimmter Ort immer unter Berücksichtigung der Adressaten gewählt und didaktisiert werden sollte. In Vorbereitungsklassen macht es vielleicht weniger Sinn, etwas über das Österreichische Krankenhaus zu machen, das sehe ich auch absolut ein. In anderen Kursen, zum Beispiel tausem ist aber immer wieder medizinisches Personal, für sie wäre es vielleicht interessant, in Form eines didaktisierten Textes, wo man auch Wortschatz lernt zum Beispiel.
Ein anderes Beispiel wäre, die Corona-Pandemie zu thematisieren und so eben zu zeigen, dass es früher auch schon Pandemien gab und was daraus entstanden ist.
In der Kirche sehen wir übrigens noch eine auf Deutsch verfasste Gedenktafel über 2 Matrosen, die auf See ertrunken sind.
Unser nächster Stopp ist der Protestantische Friedhof in Feriköy. Friedhöfe sind tolle Zeugen vergangener Jahrhunderte. Auf diesem Friedhof, der sich seit 1859 an dieser Stelle befindet, wird deutlich, wie groß die internationale Gemeinschaft in Istanbul war bzw. ist und wie lange es sie schon gibt. Wir können hier außerdem deutliche Unterschiede zu einem muslimischen Friedhof erkennen.
Neben den deutschen Inschriften, die man hier lesen kann, sind ein paar interessante Leute hier begraben:
Zum Beispiel **Wilhelm von Pressel**, ein Eisenbahningenieur, der maßgeblich an der anfänglichen Planungsphase der Bagdadbahn beteiligt war. Deshalb nannte man ihn auch "Vater der Bagdadbahn". Er entwarf ein 6800 km langes anatolisches Eisenbahnnetz. Realisiert wurde jedoch nur das Stück von Haydarpascha nach Izmit. Der Bau der Bagdadbahn begann erst ein Jahr nach seinem Tod.
Ein weiterer Eisenbahnbauer war der aus Leipzig stammende **Heinrich August Meißner**. Er baute noch weitaus mehr Schienen im Osmanischen Reich und im Nahen Osten und lehrte später an der ITÜ. Beide erhielten den Ehrentitel Pascha.
Max Fruchtermann aus Österreich-Ungarn gründete das erste Postkartengeschäft in Istanbul für den touristischen Markt auf der Yüksek Kaldirim. Wir sind vorhin sogar an seinem

ehemaligen Laden vorbei gegangen. Nachdem er im ersten Weltkrieg einen Großteil seiner Kundschaft und seines Wohlstands verloren hatte, bekam er Depressionen und verfiel dem Alkohol. Er starb 1918. Sein Sohn führte das Geschäft noch bis 1966, bis der Restbestand verkauft war, weiter.
Traugott Fuchs ist ebenfalls hier begraben.
Ein letztes Grab möchte ich Euch noch zeigen, das Grab von **Carl Bomonti.** Kommt Euch das irgendwie bekannt vor? – – –
Wie könnte man jetzt diesen Friedhof im Unterricht fruchtbar machen? Nun, ein Aspekt, der bei Landeskunde häufig zu kurz kommt, aber eigentlich ganz wesentlich für die deutsche Gesellschaft ist, ist die Religion. Viele Feiertage haben einen religiösen Ursprung, neben Weihnachten und Ostern auch Pfingsten oder Himmelfahrt. Außerdem spielen die beiden Konfessionen Katholizismus und Protestantismus eine große Rolle in Deutschland. Man könnte etwas über Martin Luther machen. Im Lehrwerk "Erinnerungsorte" ist zum Beispiel auch die Wartburg enthalten, wo Luther die Bibel übersetzt hat.
Man könnte aber auch hier wieder auf Einzelschicksale eingehen. In Ingenieurs-studiengängen könnten bspw. die beiden Bahnbauingenieure thematisiert werden.
Der letzte Ort spricht quasi für sich selbst, da die deutschsprachigen Länder berühmt sind für Bier. In vielen Lehrwerken oder anderem Material wird Bier thematisiert. Es berührt bestimmt auch die Lebenswelt einiger Lernender / Studierender und könnte deshalb auf Interesse stoßen.
Das Grab von Carl Bomonti war im Schweizerischen Abschnitt. Seine Familie kam ursprünglich aus Bern, kam über Athen, wo Carl Bomonti geboren wurde, 1872 nach Plovdiv, wo der Vater, Christian August Bomonti eine kleine Brauerei gründete. Die Nachfrage nach Bier war so hoch, dass sie bald darauf, im Jahr 1880 nach Konstantinopel zogen und dort eine weitere Filiale eröffneten. Auch hier war die Nachfrage so hoch, dass sie die bestehende Brauerei alle paar Jahre vergrößern mussten. Nun waren Mikrobrauereien im osmanischen Reich, besonders in Istanbul und entlang der Ägäis-Küste bis Izmir keine Seltenheit. Die Bomontis aber brachten die Bierproduktion auf ein neues Level und eröffneten mit dieser Bierfabrik, vor der wir jetzt stehen, die erste Brauerei, die Bier im großen Stil brauen konnte. Sie wurde 1902 eröffnet.
Damals war diese Gegend außerhalb der Stadt gelegen, was man auf diesem Bild gut erkennen kann.
Im Sommer war die Brauerei ein beliebtes Ausflugsziel, da man in den weitläufigen Biergärten flanieren konnte und dabei ein kühles Bier genießen konnte.
Ich finde diesen Erinnerungsort ganz toll! Man könnte hier auch den Namen "Bomonti" einfach als EO nutzen. Bomonti ist heute bekannt als Biermarke, ist aber von Efes aufgekauft worden, also nicht mehr selbständig. Die Gegend um die Brauerei heißt ebenfalls Bomonti und ist ein sehr beliebtes, mittlerweile auch recht teures Viertel. Dass hinter dem Namen aber eine schweizer Familie steckt, dürfte den wenigsten bekannt sein und bietet von daher eine interessante Ergänzung und könnte als Einstieg dienen, sich mit der thematik Essen und Trinken oder Bierkultur auseinanderzusetzen.
Heute ist die Fabrik eine Art Kulturzentrum, es gibt Restaurants, Museen, Bars und einen Club darin.

Anhang 2: Aufklärungs- und Einverständniserklärung

Informationen zur Studie "Deutsche Spuren in Istanbul – Erinnerungsorte als Gegenstände kulturbezogenen Lernens für türkische DaF-Lernende"

Liebe Teilnehmerin / Lieber Teilnehmer,

ich freue mich über Ihr Interesse, an dieser wissenschaftlichen Studie teilzunehmen.

Die folgenden Fragebögen befassen sich mit der deutsch-türkischen Geschichte und welchen Einfluss deutschsprachige Migranten in Istanbul hatten. Schließlich befasst sich die Studie mit der Frage, ob dieses Thema geeignet ist für den DaF-Unterricht in der Türkei.

Diese Befragung wird im Rahmen meiner Masterarbeit innerhalb des Studiengangs *Deutsch als Fremdsprache* an der Türkisch-Deutschen Universität durchgeführt. Die Daten können von der Betreuerin / dem Betreuer bzw. den Begutachtenden der Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden.

Ihre Teilnahme an dieser Umfrage ist:
- **freiwillig**. Sie können die Umfrage jederzeit abbrechen.
- **anonym**. Ihre Antworten können nicht auf Sie zurückgeführt werden.
- **streng vertraulich**. Ihre Daten werden nur zum Zweck dieser Studie genutzt und nicht an Dritte weitergegeben.

Bei der Studie wird es sich um zwei Fragebögen handeln, die jeweils vor und nach einer Stadtführung von Ihnen ausgefüllt werden. Das Ausfüllen der Bögen kann auf Deutsch, Englisch oder Türkisch erfolgen und sollte nicht länger als eine Stunde pro Bogen dauern. Zusätzlich sollten Sie 3 bis 4 Stunden für die Stadtführung einplanen.

Wenn Sie Fragen zur Studie haben, schreiben Sie gern eine E-mail an lydia.garski@gmail.com oder eine WhatsApp-Nachricht an +90 546 852 57 97.

Einverständniserklärung:

Ich bin mit der Erhebung, Verarbeitung und Speicherung der oben genannten Daten im Rahmen des Studienprojekts und zum oben beschriebenen Forschungsvorhaben einverstanden.

Die Informationen zum Studienprojekt habe ich gelesen, verstanden und ein Exemplar erhalten. Ich hatte die Gelegenheit, Fragen zum Projekt zu stellen und diese wurden auch vollständig beantwortet.

Ich habe verstanden, dass ich diese Einwilligung zur Nutzung meiner Daten freiwillig gebe und diese jederzeit und ohne Folgen widerrufen kann.

Name, Vorname: _____

Ort, Datum: _____

Unterschrift: _____

"İstanbul'daki Alman İzleri - Türk DaF Öğrenenleri için Kültürle İlgili Öğrenme Nesnesi Olarak Anma Mekanları" çalışması hakkında bilgiler

Sevgili katılımcı,

Bu bilimsel çalışmaya katılmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz.

Aşağıdaki anketler, Alman-Türk tarihi ve Almanca konuşan göçmenlerin İstanbul'daki etkisi ile ilgilidir. Son olarak çalışma, bu konunun Türkiye'de yabancı dil olarak Almanca dersi için uygun olup olmadığı sorusunu ele almaktadır.

Bu anket, Türk-Alman Üniversitesi'nde Yabancı Dil Olarak Almanca dersi kapsamında yüksek lisans tezimin bir parçası olarak yapılmıştır. Veriler, performans değerlendirmesi amacıyla işin denetçisi veya gözden geçirenleri tarafından görüntülenebilir.

Bu ankete katılımınız:
- **gönüllü** olarak. Anketi istediğiniz zaman iptal edebilirsiniz.
- **anonim**. Cevaplarınız size geri takip edilemez.
- **gizli**. Verileriniz sadece bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacak ve üçüncü şahıslara aktarılmayacaktır.

Çalışmayla ilgili herhangi bir sorunuz varsa, lütfen lydia.garski@gmail.com e-posta adresine veya WhatsApp +90 546 852 57 97 gönderin.

Kabul mektubu:

Yukarıda açıklanan çalışma projesinin ve araştırma projesinin bir parçası olarak yukarıdaki verilerin toplanmasını, işlenmesini ve saklanmasını kabul ediyorum.
Çalışma projesindeki bilgileri okudum ve anladım ve bir kopyasını aldım. Proje hakkında soru sorma fırsatım oldu ve hepsi eksiksiz cevaplandı.
Verilerimin kullanımına gönüllü olarak izin verdiğimi ve herhangi bir zamanda ve herhangi bir sonuç olmaksızın iptal edebileceğimi anlıyorum.

İsim Soyisim: _____

Yer ve tarih: _____

İmza: _____

Anhang 3: Die Fragebögen

Anhang 3.1: Erster Fragebogen für Lernende (Deutsch[52])

Erster Fragebogen für Lernende (Deutsch)

Hallo! Vielen Dank, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, an meiner Studie teilzunehmen. In diesem ersten Teil der Studie werden Sie Ihre soziodemografischen Daten angeben und Fragen über Ihre Erfahrungen beim Deutschlernen beantworten.

* Erforderlich

1. Geben Sie bitte die letzten 4 Ziffern Ihrer T.C. Kimlik Nummer an. *

2. Mein Alter: *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ 15-19
- ◯ 20-24
- ◯ 25-30
- ◯ älter als 30

3. Ich bin... *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ weiblich
- ◯ männlich
- ◯ divers

4. Meine Muttersprache(n): *

5. Außerdem spreche ich diese Sprache(n): *

[52] Da die Fragebögen auf Englisch und Türkisch nicht genutzt wurden, soll auf den Abdruck an dieser Stelle verzichtet werden. Alle Fragebögen können unter folgendem Link eingesehen werden: https://tinyurl.com/22ehwxx2

6. An dieser Universität studiere ich den folgenden Studiengang: (Bsp. Deutsche Sprache und Literatur an der Istanbul Universität) *

_____

7. In diesem Semester bin ich an der Fakultät eingeschrieben: *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ im 1. Semester
- ◯ im 2. Semester
- ◯ im 3. Semester
- ◯ im 4. Semester
- ◯ im 5. Semester
- ◯ im 6. Semester
- ◯ Sonstiges: _____

8. Hier habe ich Deutsch gelernt: (Bsp.: In der Vorbereitungsklasse der Istanbul Uni, am Goethe-Institut Istanbul...) *

_____

9. Ich schätze mein Deutschniveau so gut ein: *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ A1
- ◯ A2
- ◯ B1
- ◯ B2
- ◯ C1

Pre-Test

In diesem 2. Abschnitt geht es um Ihre Erfahrungen beim Deutschlernen sowie Ihre Kenntnisse deutscher und türkischer Geschichte. Antworten Sie bitte so ausführlich wie möglich auf die einzelnen Fragen. Denken Sie daran: Es gibt keine falschen Antworten!

10. Was hat Ihnen beim Deutschlernen am meisten Spaß gemacht? Warum? *

11. Was ist Ihnen beim Erwerb einer neuen Sprache am wichtigsten? (mehrere Antworten möglich) *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- [ ] Wortschatz
- [ ] Grammatik
- [ ] Leseverstehen
- [ ] Hörverstehen
- [ ] Schreibfertigkeit
- [ ] Sprechfertigkeit
- [ ] Landeskunde
- [ ] Aussprache / Phonetik
- [ ] Test- und Prüfungsvorbereitung
- [ ] Sonstiges: _____

12. Welche kulturellen Themen wurden im Deutschunterricht besprochen? An was können Sie sich erinnern und wie fanden Sie diese Themen? *

13. Kennen Sie Orte (z.B. Gebäude) in Istanbul und in der Türkei, die etwas mit Deutschland, Österreich oder der Schweiz zu tun haben? Wenn ja, woher kennen Sie diese Orte (z.B. allgemein bekannt, im Deutschunterricht oder in einem Seminar etwas darüber erfahren, auf social media gesehen) *

14. Was wissen Sie über die Beziehung der deutschsprachigen Länder zur Türkei in der Geschichte (also im 19. und 20. Jahrhundert)? Auch hier können Sie gern schreiben, woher Sie das wissen. *

Danke!

Nochmals Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, den Fragebogen auszufüllen. Nach der Stadtführung geht es weiter...

Dieser Inhalt wurde nicht von Google erstellt und wird von Google auch nicht unterstützt.

Google Formulare

Anhang 3.2: Zweiter Fragebogen für Lernende (Deutsch)

Zweiter Fragebogen Lernende (Deutsch)

Hallo! Vielen Dank, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, an meiner Studie teilzunehmen.
In diesem Teil der Studie geht es um Ihre Gedanken zur Stadtexkursion, die wir gemeinsam gemacht haben. Antworten Sie bitte möglichst ausführlich auf die einzelnen Fragen. Denken Sie daran: Die Umfrage ist absolut anonym. Ihre Antworten können nicht auf Sie zurückgeführt werden.

* Erforderlich

1. Bitte geben Sie wieder die letzten 4 Ziffern Ihrer T.C. Kimlik Nummer an: *

2. Wie fanden Sie die Exkursion? *
   Hier sollen Sie mit eigenen Worten alles aufschreiben, was Sie über die Exkursion sagen möchten. Es gibt keine Vorgaben, schreiben Sie einfach, was Ihnen in den Sinn kommt.

3. Was kannten / wussten Sie bereits? *
   Wozu hätten Sie gern mehr erfahren?

4. Welche Inhalte fanden Sie besonders interessant? Was fanden Sie weniger interessant? Warum? *

Schreiben Sie hier bitte, was Sie interessant bzw. uninteressant fanden und begründen Sie bitte Ihre Meinung.

5. Bewerten Sie hier bitte die besichtigten Orte *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	mega spannend	interessant	geht so	langweilig	absolut uninteressant
deutscher Brunnen	◯	◯	◯	◯	◯
Bruno Taut / Exilwissenschaftler	◯	◯	◯	◯	◯
Österreichisches Krankhaus	◯	◯	◯	◯	◯
Friedhof Feriköy	◯	◯	◯	◯	◯
Bomonti	◯	◯	◯	◯	◯

6. Finden Sie die Themen sinnvoll für einen DaF-Unterricht in der Türkei? Hätten diese Themen Sie vielleicht motiviert, als Sie Deutsch gelernt haben? Begründen Sie bitte Ihre Meinung. *

7. Welche anderen landeskundlichen Themen interessieren Sie? Warum? *

8. Gibt es noch etwas, dass Sie gern sagen möchten?

Vielen Dank!

Ich bedanke mich herzlich bei Ihnen und Euch für die Teilnahme an dieser Studie!

Dieser Inhalt wurde nicht von Google erstellt und wird von Google auch nicht unterstützt.

Google Formulare

Anhang 3.3 Erster Fragebogen für Lehrende

Erster Fragebogen für Lehrende

Vielen Dank, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, an dieser Umfrage teilzunehmen! Bitte geben Sie in diesem ersten Abschnitt Ihre soziodemografischen Daten an, bevor es im zweiten Abschnitt um Ihre Einstellung zu Landeskunde und kulturellen Themen in Ihrem DaF-Unterricht geht.

* Erforderlich

1. Bitte geben Sie die letzten 4 Ziffern Ihrer T.C. Kimlik Nummer an. *

2. Mein Alter: *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ 20-24
- ◯ 25-29
- ◯ 30-34
- ◯ 35-39
- ◯ 40-44
- ◯ 45-49
- ◯ älter als 50

3. Ich bin... *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ weiblich
- ◯ männlich
- ◯ divers

4. Meine Muttersprache(n): *

5. Außerdem spreche ich diese Sprache(n): *

_____

6. Das habe ich studiert: *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ Deutsch als Fremdsprache
- ◯ Germanistik
- ◯ Deutsch auf Lehramt
- ◯ Sonstiges: _____

7. Dort habe ich studiert: *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ in der Türkei
- ◯ in Deutschland
- ◯ Sonstiges: _____

8. Mein höchster Bildungsabschluss: *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ◯ Bachelor
- ◯ Master
- ◯ Doktor / PhD
- ◯ Sonstiges: _____

9. Derzeit bin ich an folgender Institution angestellt oder arbeite bei/als: *

_____

Pre-Test

In diesem zweiten Abschnitt geht es um Ihre Einstellungen zu Landeskunde im DaF-Unterricht. Bitte antworten Sie so ausführlich wie möglich. Je mehr Sie zu den einzelnen Fragen schreiben, desto genauer werden die Ergebnisse der Studie ausfallen. Von daher ist eine Mindestzeichenanzahl von 700 Zeichen bei einigen Fragen voreingestellt. Viel Spaß beim Beantworten der Fragen!

10. Auf welche der folgenden Aspekte fokussieren Sie sich in Ihrem Unterricht am meisten? (Mehrfachnennung möglich) *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- [ ] Wortschatz
- [ ] Grammatik
- [ ] Leseverstehen
- [ ] Hörverstehen
- [ ] Schreibfertigkeit
- [ ] Sprechfertigkeit
- [ ] Landeskunde
- [ ] Aussprache / Phonetik
- [ ] Test- und Prüfungsvorbereitung
- [ ] Sonstiges: _____

11. Welchen Stellenwert haben landeskundliche Themen in Ihrem Unterricht? Warum? *

12. Welche landeskundlichen Themen finden Sie besonders wichtig oder interessant für den DaF-Unterricht in der Türkei? Begründen Sie bitte Ihre Meinung. *

13. Wie groß ist Ihrer Erfahrung nach das Interesse der Studierenden an landeskundlichen Themen? Woran könnte das liegen? *

14. Welche Landeskunde-Ansätze kennen Sie? Welche davon verfolgen Sie im Unterricht? Warum diese(n)? *

Wenn Sie keine kennen, können Sie beschreiben, wie Sie landeskundliche Themen im Unterricht einsetzten. Welche Ziele verfolgen Sie dabei? Welches Material / Sozialformen / Quellen nutzen Sie?

15. Ist Ihnen das Konzept der **Erinnerungsorte** bekannt? Wenn ja, wie haben Sie davon erfahren und was wissen Sie darüber? *

16. Welche deutschen, österreichischen oder schweizerischen Orte in Istanbul oder auch woanders in der Türkei sind Ihnen bekannt? Schreiben Sie auch, woher Sie diese Orte kennen (sind sie z. B. allgemein bekannt, haben Sie etwas darüber gelesen oder gesehen, ...) *

17. Was wissen Sie über die Beziehung der deutschsprachigen Länder zur Türkei in der Geschichte (also im 19. und 20. Jahrhundert)? Auch hier können Sie gern schreiben, woher Sie das wissen. *

Fahren Sie mit Frage 10 fort

Dankeschön!

Vielen Dank, dass Sie den Fragebogen so umfangreich ausgefüllt haben. Nach der Stadtführung geht es weiter...

Dieser Inhalt wurde nicht von Google erstellt und wird von Google auch nicht unterstützt.

Anhang 3.4: Zweiter Fragebogen für Lehrende

Zweiter Fragebogen für Lehrende

In diesem Teil der Umfrage geht es nun um Ihre Gedanken zur Stadtexkursion, die wir gemeinsam gemacht haben. Auch hier ist es wichtig, dass Sie so ausführlich wie möglich auf die Fragen antworten. Denken Sie daran: die Umfrage ist anonym und kann nicht auf Sie zurückgeführt werden. Sie können ehrlich und kritisch antworten, das ist sogar erwünscht, um möglichst authentische Ergebnisse zu bekommen. Viel Spaß beim Beantworten der Fragen!

* Erforderlich

1. Bitte geben Sie wieder die letzten 4 Ziffern Ihrer T.C. Kimlik Nummer an. *

2. 1. Wie fanden Sie die Stadtführung über deutsch(sprachig)e Spuren in Istanbul? *

3. 2. Bewerten Sie hier bitte die besichtigten Orte *

Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	sehr interessant	interessant	geht so	eher langweilig	sehr langweilig
deutscher Brunnen	◯	◯	◯	◯	◯
Villa Taut / Bruno Taut	◯	◯	◯	◯	◯
Österreichisches Krankenhaus	◯	◯	◯	◯	◯
Friedhof Feriköy	◯	◯	◯	◯	◯
Bomonti	◯	◯	◯	◯	◯

4. 3. Was nehmen Sie über das Konzept der Erinnerungsorte mit? *

5. 4. Wie sinnvoll finden Sie den Einsatz des Konzeptes im DaF-Unterricht? Warum? *

6. 5. Wie sinnvoll finden Sie die gezeigten Orte für den DaF-Unterricht an Ihrem Institut bzw. in Ihrem Unterricht? Warum? *

7. 6. Welche der besprochenen Themen fanden Sie am interessantesten? Begründen Sie bitte Ihre Meinung. *

8. 7. Können Sie sich vorstellen, eines oder mehrere der angesprochenen Themen * in Zukunft im Unterricht zu behandeln? Wenn ja, welche Themen sind das und warum diese? Wenn nein, warum nicht?

9. 8. Gibt es noch etwas, dass Sie gern sagen möchten?

Vielen Dank!

Ich bedanke mich bei Ihnen und Euch für die Teilnahme an dieser Studie!

Dieser Inhalt wurde nicht von Google erstellt und wird von Google auch nicht unterstützt.

Google Formulare

Anhang 4: Übersicht der beantworteten Fragebögen

Anhang 4.1: Erster Fragebogen Lernende

Soziodemografische Daten	Was hat Ihnen beim Deutschlernen am meisten Spaß gemacht? Warum?	Was ist Ihnen beim Erwerb einer neuen Sprache am wichtigsten? (mehrere Antworten möglich)	Welche kulturellen Themen wurden im Deutschunterricht besprochen? An was können Sie sich erinnern und wie fanden Sie diese Themen?	Kennen Sie Orte (z.B. Gebäude) in Istanbul und in der Türkei, die etwas mit Deutschland, Österreich oder der Schweiz zu tun haben? Wenn ja, woher kennen Sie diese Orte?	Was wissen Sie über die Beziehung der deutschsprachigen Länder zur Türkei in der Geschichte (also im 19. und 20. Jahrhundert). Auch hier können Sie gern schreiben, woher Sie das Wissen.
Kennziffer: 1124 Alter: 25-30 männlich Muttersprache: Türkisch weitere Sprachen: Deutsch, Englisch Istanbul Universität Deutsche Sprache und Literatur 3. Semester B1	Systematische Regeln hat mir spaß gemacht. Ich liebe deutsche Regeln. Ich arbeite gerne mit Methode. Also fand ich die Bücher sehr hilfreich. Die Bücher gingen Level für Level voran. Außerdem war Unsere Lehrerinnen sehr nett. Wenn andererseits das Niveau der Schüler nicht gut ist, kann sich Ihre Lerngeschwindigkeit verlangsamen.	Wortschatz, Grammatik, Leseverstehen, Hörverstehen, Schreibfertigkeit, Sprechfertigkeit, Landeskunde, Aussprache / Phonetik, Test- und Prüfungsvorbereitung	deutsche Städte, Musik, Essen, Urlaub, Vorstellungen, Jobs, Tätigkeiten	nur Alman Çeşmesi	Ich weiß nicht.
Kennziffer: 3457 Alter: 20-24 männlich Muttersprache: Türkisch weitere Sprachen: Englisch, Arabisch, Deutsch Istanbul Universität Jura, 1. Semester C1	Neue Leute aus den unterschiedlichen Ländern kennenzulernen hat mir am meisten Spaß gemacht. Eine Fremde Sprache zu lernen ist der alleine Weg, sich mit einer neuen Kultur auszukennen. Meiner Meinung nach, das Ziel der	Hörverstehen, Sprechfertigkeit	Deutsche Geschichte Was kann man in Deutschland essen Was sind die Unterschiede zwischen Deutschen und die anderen Die Themen, die über Geschichte und kulturelle Unterschiede, haben mir	Ich habe über Deutscher Brunnen in Sultanahmet in einer touristischen Reise und über Haydarpaşa Bahnhof im Deutschunterricht erfahren	Soweit ich weiß, ist die wichtigsten Beziehung die Gastarbeiter/innen

	Sprachlernens ist mit den Menschen zu kommunizieren. Als ich erstes Mal mit einem Tourist auf Deutsch gesprochen habe, fühlte ich mich sehr erfreut.		sehr gefallen.		
Kennziffer: 9910 Alter: 25-30 männlich Muttersprache: Türkisch weiter Sprachen: Englisch, Deutsch Istanbul Universität, Deutsche Sprache und Literatur (BA) 3. Semester Mimar Sinan Universität Bildende Kunst (MA) B2	Die tiefe Auseinandersetzung mit Kultur der D.A.CH Länder, mit der deutschsprachigen Literatur und wechselseitiger Beziehung zwischen sprachlichen und gesellschaftlichen Strukturen im Vergleich auf meine Muttersprache (Türkisch). Denn ich sehe Deutschland als ein Land an, in dem ich Zukunft langfristig leben könnte und als zukünftiger Germanist finde ich die oben genannten Kenntnisse wichtig. Außerdem Geschichte macht mir einfach Spaß und Deutschland spielte und spielt da eine wissenswerte Rolle. :)	Leseverstehen, Hörverstehen, Schreibfertigkeit, Sprechfertigkeit, Landeskunde	Es wurden u. a. Themen wie Wiedervereinigung und Anwerbeabkommen besprochen. Besonders interessant war die Woche bzw. Wochen über Wiedervereinigung und Mauerfall. Unsere Deutschlehrerin kam aus ehemaliger Ostdeutschland. Dadurch kannte sie die Perspektive aus der Ostseite (die meist weniger besprochen werden) besser und hatte Familienangehörige, die diese selber miterlebt hatten. Sie setzte uns in direkten Kontakt mit den Subjekten dieser Zeitraum und dadurch öffnete die Möglichkeit, die Debatte um dieses Thema besser einzusehen, was für das Verständnis von Deutschlands Heute von wesentlicher Bedeutung ist.	Alman Çeşmesi: Ich habe davon erst im Bachelor gehört, als ein Student im Rahmen eines Workshops über Denkmäler eine Präsentation darüber machte. Wenn ich mich nicht täusche, war es ein Geschenk von Kaiser Wilhelm der II. Çakmak Hattı: Das habe erst auf Youtube gesehen. Es liegt in Çatalca, nordwestlich von Istanbul. Die sind eigentlich eine Reihe von Bunkern aus II. Weltkrieg, die vom damaligen Generalstab Fevzi Çakmak errichtet wurden und Istanbul vor einem möglichen Angriff von Wehrmacht schützen sollten. Sie sind heut sehr schlecht gepflegt und wenig bekannt. Deutsches Gymnasium: Auch das habe ich auf Youtube gesehen. Es liegt in Beyoğlu. Sieht eigentlich cool aus, aber ein bisschen	Ich glaube zwischen der Schweiz und der Türkei ist nicht viel los. (nur dass beide Länder weiblichen Artikel haben finde ich interessant. :)) Türkisch-österreichische Beziehungen sind auch nicht prima. Früher war das auch so, Belagerung von Wien usw. sind ja allgemein bekannt. Deutsch-türkische Beziehungen waren und sind allerdings ziemlich vielseitig und jede Seite davon bietet einen anderen Eindruck. Waffenbrüderschaft könnte man für diese Beziehungen vielleicht als Meilenstein annehmen, obwohl es heute nicht so relevant ist. Danach ist nämlich vieles passiert: II. Weltkrieg; viele deutsche Intellektuelle und Wissenschaftler sind in die Türkei geflohen, dann kam Anwerbeabkommen, dass die türkische Minderheit zu der Größten in Deutschland

				streng und altmodisch. Man kriegt fast einen preußischen Vibe. So eines gibt es, glaube ich auch österreichisch, aber darüber kenne ich noch weniger. Tophane'deki İşkur Binası: Das Gebäude von İş-kur in Tophane, quasi türkische Agentur für Arbeit, verrät selbst wenig davon aber war, mindestens für mich ein bedeutungsvolles Gebäude für Anwerbeabkommen und Themen, die damit zusammenhängen. Es war die Anlaufstelle für türkische Arbeiter, die nach Deutschland wollten. Dort hat man sie versammelt und es wurden medizinische Untersuchungen durchgeführt. U. a. darüber kann man von dem Buch John Bergers und Jean Mohrs "A Seventh Man" erfahren. Am 1973, etwa 10 Jahre nach der ersten Zuwanderung hat man dort ein Denkmal errichtet, ein sogenanntes Arbeiterdenkmal" das in kommenden Jahrzehnten geschadet und dann	machte. Beide Länder haben über die Jahrzehnten unabdingbare Beziehungen aufgebaut. Seit 19. Jh. hat Deutschland Industrialisierung und Modernisierung der Türkei viel beigetragen. Den Aufbau von akademischen Strukturen verdankt die Türkei zum großen Teil zu deutschen Einwanderern aus II. Weltkrieg. Auch die türkischen Zuwanderer haben viel geleistet, zuerst mit ihrer Arbeitskraft, beim Erfolg von Nachkriegsdeutschland, und jetzt sind sie in vielen Szenen aktiv von Kunst bis Wissenschaft.

				komplett entfernt wurde.	
Kennziffer: 5703 Alter: 20-24 männlich Muttersprache: Türkisch weitere Sprachen: Deutsch, Englisch Istanbul Universität Deutsche Sprache und Literatur 1. Semester B1	Die grammatik hat macht mir am meisten spaß weil ich liebe gern grammatik lernen und über denken. İch mag sprechen und lesen auch aber ich bin nicht so gut im hören . İch liebe paragraph fragen auch und ich mache am besten paragraph fragen. İch liebe auch präsentation machen und auch lehren zur anderen studentin	Grammatik	Essen und schule An Der deutchen essen und der schule system erinnere ich mich und ich fande Ihnen toll und außerordentlich	Ja, im taksim Alman Kitapevi meine lehrerin hat mir gesagt über es. İch war nie da und nicht gesah	İns gefecht waren türkei und deutch zusammen und sie hatten zusammen kampften. İn der Geschichte habe ich das gelernt
Kennziffer: 2301 Alter: 20-24 männlich Muttersprache: Persisch weitere Sprachen: Deutsch, Englisch, Türkisch, Russisch Istanbul Universität Deutsche Sprache und Literatur 5. Semester B2	Der Syntax, weil es sehr unterschiedlich formulieret werden kann.	Wortschatz, Grammatik, Schreibfertigkeit, Aussprache / Phonetik	die Pünktlichkeit der Deutschen wurde immer erwähnt. Diese jedoch wurde von eingen Deutschen, die ich kennengelenrt hat, abgelehnt.	Es gibt eine protestantische Kirche im Istanbul, die auch als eine Art Instutition und Gemeinde für die deutschsprachigen Menschen im Istanbul vertritt. Dazu gibt es so viele Kafe und Restaurants, die Unter den deutschen Namen betrieben werden. z.B. ein sehr wichtige Brasserie im Istanbul mit dem Namen "Backhaus", in dem so wohl die deutsche als auch die türkische Bäckerei verkauft wird.	soweit ich mich daran erinnern kann, hatten sie im ersten Weltkrieg miteinander kooperiert.
Kennziffer: 5389 Alter: 25-30 männlich Muttersprache: Türkisch weitere Sprachen: Englisch	Die Wortaussprache und die Wortbetonung machen mir am meisten Spaß. Also macht mir die Harmonie der Worte beim Lesen Spaß.	Wortschatz, Hörverstehen, Sprechfertigkeit	Ich erinnere mich an einige Feste. z.B. Oktoberfest, und ich erinnere mich an die Tradition für Kinder, die gerade zur Schule gehen.	Ich kenne den Deutsche Brunnen, das deutsche Gymnasium und Österreich Gymnasium. Sie sind allgemein bekannt in	In der Vergangenheit gab es viele Kriege zwischen Österreich und dem Osmanischen Reich. Außerdem in der Türkei

Istanbul Universität Deutsche Sprache und Literatur 1. Semester A2	Man kann auch lange Wörter mit Regeln erschaffen. Mit der zeit lässt sich Deutsch ein sehr systhematische Sprache merken. Das klingen sehr gut für mich. Deshalb mag ich Deutsch.		Das heißt Schultüte. Ich fand sie beeindruckend. Übrigens denke ich daran, dass es ist sehr gut, die deutsche Leute haben so schöne Traditionen.	İstanbul.	weiß jeder , dass die Osmanisches Reich und Deutschland im Ersten Weltkrieg Verbündete waren. Ich habe diese Informationen aus Geschichtsunterricht und Dokumentationen gelernt.
Kennziffer: 7821 Alter: 20-24 weiblich Muttersprache: Türkisch weitere Sprachen: Englisch, Deutsch Istanbul Universität Deutsche Sprache und Literatur 2. Semester B1	Die Kultur und Menschen! Ich liebe neue unterschiedliche Kulturen zu erforschen. Deutschland ist ein gutes Land für mich zu gehen und studieren. Ich bin noch nie in Deutschland gegangen :) aber eines Tages hoffe ich zu gehen. Und die Geschichte von Deutschland habe mir auch gefällt. Es gibt andere Kulturen, Sprachen, heftig diskutierte Themen und mehr	Wortschatz, Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechfertigkeit	Deutsche Städte, Deutschland im generell, Was würden wir schreiben, wenn wir in der Zukunft leben könnten und vieles mehr aber leider erinnere ich mich nicht	Ja, ich werde auf türkisch schreiben : Alman çeşmesi, Alman Konsolosluğu, Alman arkeoloji enstitüsü, büyük saray mozaikleri müzesi (mit Österreich)	Also im ersten Weltkrieg haben wir zusammen(mit Deutschland) gegen andere Mächte gekämpft und verloren. Deswegen sind viele Deutsche Soldaten in die Türkei gekommen und verloren ihre Leben in der Türkei. Und ich weiß also dass, viele Deutsche sich für Archäologie interessieren, weil es viele Archäologischen Plätze in der Türkei gibt.
Kennziffer: 4470 Alter: 20-24 weiblich Muttersprache: Türkisch weitere Sprachen: Englisch, Deutsch Istanbul Universität Deutsche Sprache und Literatur 2. Semester B1	Was mir beim Deutschlernen am meisten Spaß macht war die lange Wörter. Es gibt auch lange Wörter in Türkisch aber es normalerweise besteht aus Anhänge. In Deutsch ist es leider unterschiedlich. Manche Wörter besteht aus viele Wörter und es kann schwer sein, versuchen diese Wörter zu	Wortschatz, Grammatik, Leseverstehen, Hörverstehen, Schreibfertigkeit, Sprechfertigkeit, Landeskunde, Aussprache / Phonetik, Test- und Prüfungsvorbereitung	Weihnachten, Oktoberfest und Lifestyle der Deutschen	Alman Cesmesi/Sultanahmet, Türk Alman Coffee	I weiß nicht über dieses Thema

	aussprechen. Es macht aber viel Spaß für mich.				
Kennziffer: 5413 Alter: 20-24 männlich Muttersprache: Türkisch weitere Sprachen: Englisch, Deutsch Istanbul Universität Jura 3. Semester B2	Ich bin nach Deutschland für 2 Monate gereist, um meine deutsch Kenntnis zu verbessern und ich habe mit vielen Menschen gesprochen. Sprechen auf deutsch mit anderen Menschen hat mir Spaß gemacht, weil ich aus anderen Kulturen neue Leute kennenlernen mag.	Wortschatz, Hörverstehen, Sprechfertigkeit, Landeskunde, Aussprache / Phonetik	Über Täglich Leben in Deutschland Themas finde ich gut denn wenn man eine andere Sprache lernen will, ist Kultur des Landes sehr wichtig	Alman çeşmesi, Haydarpaşa garı und ich weiß, dass viele Gebäude Zeit Sultan 2. Abdulhamids zusammen gebaut wurden aber ich weiß ihre Namen nicht.	Während der 2. Abdülhamid-Zeit wurde Deutsche Unterstützung bei vielen Infrastruktur- und Aufbauarbeiten erhalten und es entwickelten sich gute Beziehungen. Viele hochrangige osmanische Paschas, wie Enver Pasha, hatten gute Beziehungen zu den Deutschen und selbst die Deutschen bezeichneten das Osmanische Reich während des Ersten Weltkriegs als „Enverland“. Während des Ersten Weltkriegs schlossen sich viele hochrangige deutsche Kommandeure der Armee an, um die osmanische Armee zu unterstützen aber viele Paschas wie Mustafa Kemal Pascha waren wegen des Dasein dieser Kommandeure beunruhigt. Mustafa Kemal Pasha hatte viele Auseinandersetzungen mit den deutschen Kommandanten an der Syrien und Çanakkale-Front. Nach der Gründung der

					Republik wurden viele Gesetze aus der Schweiz übernommen. Vor dem zweiten weltkrieg wurden viele judische Wissenschaftlicher wegen NSDAP von Atatürk in die Türkei eingeladen. Viele Türken gingen in den 60er Jahren als Gastarbeiter nach Deutschland.
Kennziffer: 7925 Alter: über 30 weiblich Muttersprache: Türkisch weitere Sprachen: Deutsch Istanbul Universität Cerrahpasa Lehramt Deutsch 3. Semester C1	Das Erlernen einer neuen Sprache bringt immer sehr viele Möglichkeiten mit sich. Sehr viele denken beim lernen an Gramatik und Vokabeln. Doch die neue Sprache bringt viel mehr Vorteile mit sich. Man lern duch die Sprachen auch neue Kulturen. Dies ermöglicht einem auch die Kommunikation zu den Menschen des Landes.	Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechfertigkeit, Aussprache / Phonetik	Die kültürellen Feste. Die Feiertage und die Bedeutung dahinter.	Ich kenne bis jetzt nur das deutsche Konsulat und das Goethe Institut.	Ich kenne das Goethe Institut und DAAD. Beide arbeiten sehr aktiv. Das Goethe İnstitut kannte ich achon seit Jahren. DAAD habe ich durch die Uni kennengelernt.
Kennziffer: 4869 Alter: 25-30 männlich Muttersprache: Türkisch weitere Sprachen: Englisch Istanbul Universität Jura (MA) B1	Das Lehnen einer anderen Sprache selbst Spass gemacht. Denn du kannst eine neue Welt kennen. Und es gibt viele neue Freunden kennenzulernen. Du kannst Nachrichten von dieser Sprache lesen. Wann du eine Dinge lernen	Wortschatz, Hörverstehen, Schreibfertigkeit	Ich erinnere mich die Schulsystem, historische Themen. Ich fand diese Themen sehr interessant.	Ich kenne die Alman Çeşmesi (Deutscher Brunnen), Alman Lisesi (Deutsche Hochschule). Ich kenne diese Orte zum allgemein bekannt.	Ich wisse ein bisschen historische Beziehung zwischen Osmanische Reich und deutschsprachigen Länder. Ich wisse Sie von Historisch Unterricht.

	möchten, kannst du diese Dinge in anderer Sprachen googeln. Du lernen nicht nur die Sprache auch die Kultur.				

Anhang 4.2: Erster Fragebogen Lehrende

Daten	1. Welchen Stellenwert haben landeskundliche Themen in Ihrem Unterricht? Warum?	2. Welche landeskundlichen Themen finden Sie besonders wichtig oder interessant für den DaF-Unterricht in der Türkei? Begründen Sie bitte Ihre Meinung.	3. Wie groß ist Ihrer Erfahrung nach das Interesse der Studierenden an landeskundlichen Themen? Woran könnte das liegen?
1010 25-29 w Deutsch Englisch Deutsch als Fremdsprache in Deutschland Bachelor Sprachlehrkraft an der Türkisch-Deutschen Universität	Landeskundliche Themen haben in meinem Unterricht einen relativ hohen Stellenwert, da eigentlich alle Studierende von einem Leben in einem deutschsprachigen Land träumen. Allerdings denken sie, dass ihre Deutschkenntnisse ausreichen würden, um in diesen Ländern zurechtzukommen. Mir macht es Spaß, sie über die realen Lebenszustände dort zu informieren. Insbesondere um zu zeigen, dass es sowohl in Deutschland als auch in der Türkei gute und schlechte Bedingungen gibt. Sofern sie in einem deutschsprachigen Land studieren oder leben werden, sollten sie meiner Meinung nach desillusioniert werden. Ich hoffe dadurch, dass ihre Erwartungen nicht allzu enttäuscht werden . Aufgrund des Wechselkurses erwarten die Studierende ein traumhaftes Leben in Deutschland, jedoch versuche ich ihnen anhand einer Kostenaufstellung die Realität nahe zu bringen.	Die Lebensbedingungen von Studierenden; die Wiedervereinigung, da es immer noch soziodemographische Unterschiede innerhalb der Bevölkerung gibt; Themen des Alltags: wie man Einkäufe erledigt, welche Lebensmittel es gibt, wie man bürokratische Angelegenheiten regelt, zu welchen Institutionen man gehen muss, wie man Termine macht (besonders beim Arzt), wie man Anamnesegespräche führt, wie man Kinder im Kindergarten und in der Schule anmelden kann, berufliche Themen: wie die Kommunikation unter Geschäftspartnern, mit dem Chef oder mit KollegInnen verlaufen sollte, welche Rechte man als Arbeitnehmer hat; geschichtlich-soziale Themen: Gastarbeiterbewegung nach Deutschland in den 60er Jahren und wie es Deutschland beeinflusst hat.	Das Interesse bzw. die Motivation der Studierenden hängt auch von der Art der Information ab. Historische Daten interessieren sie meist überhaupt nicht. Mit dem Thema Mauerfall oder den Weltkriegen habe ich ernüchternde Erfahrungen im Unterricht gemacht. Für die Studierende ist es zeitlich zu weit entfernt von ihrer Gegenwart und da sich die meisten Ereignisse nicht in ihrer Heimat ereigneten, stellen sie keine Verbindung zu sich selbst her.
2020 30-34 m	Ich gebe gelegentlich meinen Studierenden Landeskundliche Informationen wie z.B. die Bundesländer Deutschlands, wichtige	Die deutsch türkische Geschichte und das deutsche türkische abkommen, ich bearbeite auch oft das Thema der	Ich habe den Eindruck es variiert von Klasse zu Klasse und von Jahrgang zu Jahrgang. In den letzten Jahren ist das

Deutsch Türkisch Deutsch als Fremdsprache in der Türkei Master TDU	Unternehmen, die politische Landschaft, West- und Ostdeutschland, wenn es im Lehrbuch über das Thema die Deutsche Einheit geht. ... .

	vor allem für Landeskunde interessieren.	viel über das Deutsche leben und den Alltag kennenlernen kann.	
4444 45-49 w Deutsch Türkisch, Englisch, Italienisch, Latein Deutsch auf Lehramt in Deutschland 1. und 2. Staatsexamen Istanbul Üniversitesi	Landeskunde hat für mich einen hohen Stellenwert, da ich im Ausland unterrichte und die Lernenden kaum die Möglichkeit haben, einen eigenen, direkten Eindruck von der Kultur des Landes, dessen Sprache sie lernen, zu bekommen. Die Kultur eines Landes kennenzulernen ist wichtig beim Sprachenlernen, da Kultur und Sprach eng miteinander zusammenhängen. Außerdem ist es wichtig, dass die Lernenden eine Vorstellung von der Kultur des Landes haben, deren Sprache sie lernen. Durch Hintergrundwissen und emotionale Bindungen wird das Lernen meiner Meinung nach erweitetert. Der Unterricht wird auch interessanter durch landeskundliche Themen. Gerade da, wo sich Kulturen unterscheiden, ergeben sich interessante Gesprächsanlässe. Solche Inhalte werden auch besser von den Schülern aufgenommen, da sie das Gefühl der Überraschung auslösen können.	Zunächst finde ich es wichtig, dass die Lernenden Basisinformation über das Land, dessen Sprache sie lernen, bekommen. So ist nicht allen Schülern klar, in welchen Ländern Deutsch gesprochen ist, wo Deutschland liegt, wie Deutschland landschaftlich gestaltet ist, welche wichtigen Städte es gibt und wo diese liegen. Auch geschichtliche Grundinformationen halte ich für notwendig, wie beispielsweise die Tatsache, dass es vor einigen Jahren noch 2 Deutschlands gab. Auch das Thema des Nationalsozialismusses halte ich für wichtig, da es hier oft so aussieht, als gäbe es eine unterschiedliche Sicht in der Türkei und Deutschland auf die entsprechenden Ereignisse. Besonderen Wert lege ich auch das Thema Feste und Feiern, da dies tief in der Kultur verwurzelte Themen sind, das heißt, jeder Deutsche hat seine Erinnerungen und Erfahrungen damit gemacht. Oft gibt es hier auch die genannten kulturellen Unterschiede. So gibt es beispielsweise Bräuche, die für Deutsche ganz normal erscheinen, für Außenstehende aber sehr interessant sind. Zum Thema Fest und Feiern benutze ich im Unterricht gerne traditionelle Volks- und Kinderlieder, da diese in Deutschland allgemein bekannt sind und authentische Versprachlichung von Kultur darstellen, die	Ich denke, dass sich die Lehrnenden für die Themen interessieren lassen, die eine Fremdheitserfahrung erlauben. Faktenwissen wird zwar angenommen, aber oft wieder vergessen, da es oft an Anknüpfungspunkten fehlt. Die Lernenden können nichts Persönliches damit verbinden.

		Emotionen ansprechen. Auch Essen und Trinken thematisiere ich gerne aus den genannten Gründen: es sind Alltagserfahrungen aller Deutschen und können sich sehr von denen der türksichen Lerner unterscheiden.	
5566 40-44 w Türkisch Deutsch, etwas Englisch Germanistik in der Türkei Master TDU	İch finde, dass es letzter Zeit einen größeren Stellenwert hat als früher. İn den letzten Jahren hat die Landeskunde an Wert gewonnen. Mittlerweile gehört es jetzt auch in jedes Lehrwerk. Landeskunde ist auch eine Vermittlung der Kultur. Und eine Sprache zu lernen erfordert nicht zwingend eine Kulturvermittlung doch ist es besser, wenn man darauf zurückgreift. İm Unterricht habe ich leider nicht so viel Zeit, es so zu thematisieren, wie ich es eigentlich gerne machen würde. Der Grund dafür ist ein fester Lehrplan, an den ich mich größtenteils versuche zu halten. Da muss man aber auch bei der Wahl des Themas vorsichtig sein . Es gibt einige Themen, die sind in der eigenen Kultur wichtig und unproblematisch, doch in einer anderen werden sie nicht bevorzugt.	İch finde hier sollte man nicht differenzieren, welche Themen besonders angesprochen werden sollten, sondern eher für was sich die (in meinem Fall die Studenten an der Türkisch Deutschen Universität)interessieren. Da ich mich sehr an den Lehrplan halten muss, kann ich mir nicht alles aussuchen, was ich machen möchte. Die Themen sind vorgegeben. Doch wenn Zeit überbleibt und es noch ein Thema gibt, was ich gerne ansprechen würde, mache ich es auch. Doch als wichtig kategorisieren würde ich Bundesländer und Bundestag, Wahlen in Deutschland wichtig finden, da unsere Studenten in Deutschland leben und/oder studieren wollen. Da finde ich es dann schon wichtig. Auch das Thema Schule, das System an den Schulen etc	İch selbst habe den Eindruck, dass nicht alle das so interessiert. Aber fur die, die dann Interesse zeigen, machen auch gut mit. Der Grund für ein geringes Interesse könnte sein, dass die Lernenden in der Türkei keine großen Erfahrung mit landeskundlichen Themen im Fremdsprachenunterricht hatten
6060 35-39 m Türkisch Deutsch, Englisch, Französisch Germanistik	Ich lege großen Wert auf landeskundliche Themen in meinem Unterricht, denn ich bin der Meinung, dass man nicht nur die Sprache eines Landes lernen sollte, sondern auch die Lebensart der Menschen, die dort leben. Es reicht meiner Meinung nach nicht aus, wenn man nur lernt, wie	Ich halte Essgewohnheiten, Schulsystem, Geschichte, Kunst und Musik für wichtige landeskundliche Themen, die im Unterricht zu thematisieren sind. Essen & Trinken, Bildung, Geschichte und Kunst/Musik sind sprachliche Widerspiegelungen eines Landes. Die Türken legen großen Wert aufs	Meistens haben Sie großes Interesse daran. Wenn diese Informationen bzw. Lese- oder Hörtexte mit Videos unterstützt werden können, interessieren sie sich mehr und wollen mehr lernen. Eine Kultur besser kennenzulernen bedeutet gleichzeitig einen Vergleich mit der eigenen Kultur

Sowohl in TR als auch DE Master Türkisch-Deutsche Universität	man in einem Café oder Restaurant etwas bestellt. Da müsste man ebenfalls genau lernen, was man da gern isst, welche Gerichte man dort essen kann und wie man dort alles bezahlt. Es gibt nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell einiges zu lernen. Dadurch dass, jede Sprache ihre eigene geschichtliche Entwicklung hat, muss sie den Lernenden auch thematisiert werden. Die Geschichte lässt sich nicht von der Sprache trennen.	Essen und sind stolz auf ihre eigene Küche. Manchmal teilen einige Lernende mit, dass sie nur türkisches Essen gern essen, ohne sich dafür zu informieren, was die Deutschen gern essen. Dies führt zu Vorurteilen. Wenn Lernende im Unterricht üben, wie man Essen bestellt, könnte es sein, dass sie dazu tendieren, nur türkisches Essen zu nennen, was aber gar nicht authentisch wäre. Warum würde man in Deutschland in einem Restaurant türkisches Essen auf Deutsch bestellen? Bildungssystem ist ein anderer wichtiger Punkt.	anzustellen, was natürlicherweise a) Interesse weckt, b) zum Lernen motiviert und c) Menschen besser verstehen lässt.
7777 30-34 w Deutsch Englisch, Französisch, Spanisch, Türkisch Deutsch als Fremdsprache in Deutschland Master Türkisch-Deutsche Universität, Fremdsprachenzentrum	Leider keinen hohen Stellenwert, da der Unterrichtsfokus stark auf der Test- und Prüfungsvorbereitung liegt. Ebenfalls ist der Lehrplan streng durchstrukturiert und lässt wenig Raum für eigene Themen zu. Wenn ich die Möglichkeit zur freieren Gestaltung hätte, würde ich vermehrt landeskundliche Themen in den Unterricht einbeziehen, da ich diese für sehr wichtig erachte, besonders weil die Studierenden, die ich unterrichte, größtenteils den Wunsch haben, in Deutschland zu arbeiten und zu studieren. Aus diesem Grund sollten sie so viel wie möglich über das Leben in Deutschland erfahren. Insbesondere praktische Dinge wie beispielsweise kulturelle Themen und Informationen zu Regeln und Gesetzen halte ich für wichtig. Weiterhin halte ich es für wichtig, auch	Insgesamt halte ich alle landeskundlichen Themen für wichtig, da sie für die Vorbereitung auf ein Studium oder Arbeitsleben in Deutschland zentral sind. Allerdings würde ich es auch von der Lernergruppe abhängig machen. Ich denke, dass für türkische Studierende besonders die praktischen Aspekte interessant sind. Sie sollten wissen, welche kulturellen Besonderheiten es in Deutschland gibt und auch über Geografie und soziale Verhaltensweisen Bescheid wissen. Das Thema Geschichte halte ich aufgrund der komplexen deutschen historischen Vergangenheit auch für wichtig, würde mich dort allerdings auf die neuere Geschichte nach 1945 fokussieren, insbesondere wegen des Wirtschaftswunders (türkische Gastarbeiter) und natürlich der deutschen	Insgesamt eher nicht so groß, was an der starken Fokussierung auf Grammatik liegt. Ausnahmen gibt es jedoch.

	regionale Besonderheiten zu behandeln. Dazu gehören auch Informationen über Österreich und die Schweiz.	Teilung und der Wiedervereinigung.	
8888 25-29 w Deutsch - Türkisch Englisch Germanistik in der Türkei Bachelor Deutschlehrerin Private Einrichtung	Da es sich mehr um Prüfungsbestimmten Unterricht handelt hat Landeskunde eher einen kleinen Stellenwert in meinem Unterricht. Die Schüler haben das Ziel eine Prüfung abzuschließen und somit fokussieren sie sich hauptsächlich nur auf die vier Fertigkeiten. Ich würde gern viel mehr Landeskunde in den Unterricht einbringen, dies ist jedoch abhängig von den Zielen der Schüler. Bisher hatte ich noch keine Klasse oder Schüler der Deutsch nur für den Alltag lernte und somit auch die Kultur kennenlernen wollte. Die meisten Schüler denken, dass die die kulturspezifischen Aspekte im Zielland später selber erwerben werden und zeigen im Unterricht somit auch nicht viel Interesse. Es ist jedoch auch sehr Altersabhängig denke ich.	Unter den landeskundlichen Themen, sind vor allem Themen wichtig, die den Schülern im Zielland helfen den Alltag probemlos zu gestalten. Zum Beispiel bestimmte Regeln, Traditionen oder Normen die für das Zielland sehr wichtig sind sollten gelernt werden. Insbesondere da die Schüler sich in der Türkei befinden ist es besonders wichtig ihnen diese Aspekte zu vermitteln, damit sie keine Probleme bekommen, wenn sie in das Zielland reisen. Geschichtliche Themen haben nicht unbedingt vorrang, sind jedoch relevant um das Land besser zu verstehen. Die Geschichte prägt dieses Land und deshalb ist es wichtig die Vergangenheit zu kennen. Themen wie zum Beispiel Essgewohnheiten, bekannte Persönlichkeiten oder Reiseziele der Deutschen können auch später erworben werden.	Das Interesse der Studierenden an landeskundlichen Themen ist meiner Meinung nach ganz individuell. Es ist erstens altersabhängig und zweitens wie bereits oben erwähnt sehr zielabhängig. Die meisten Studierenden verfolgend das gleiche Ziel. Sie wollen eine Prüfung bestehen und dann nach Deutschland ziehen. Sie sind sich meistens jedoch nicht bewusst, dass das Zielland nicht nur von den Themen in der Prüfung besteht. Sie fokussieren sich nur auf die vier Fertigkeiten, die leider kaum landeskundliche Themen beinhalten. Wenn es in den Prüfungen auch mehr landeskundliche Aspekte geben würde, würden die Studenten wahrscheinlich auch mehr Interesse zeigen.

4. Welche Landeskunde-Ansätze kennen Sie? Welche davon verfolgen Sie im Unterricht? Warum diese(n)?	**5. Ist Ihnen das Konzept der Erinnerungsorte bekannt? Wenn ja, wie haben Sie davon erfahren und was wissen Sie darüber?**	**6. Welche deutschen, österreichischen oder schweizerischen Orte in Istanbul oder auch woanders in der Türkei sind Ihnen bekannt? Schreiben Sie auch, woher Sie diese Orte kennen.**	**7. Was wissen Sie über die Beziehung der deutschsprachigen Länder zur Türkei in der Geschichte (also im 19. und 20. Jahrhundert). Auch hier können Sie gern schreiben, woher Sie das Wissen.**
Ich kenne den kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Landeskunde-Ansatz. Im Grunde nutze ich ständig eine Mischung aller Sozialformen, Partner- oder Gruppenarbeit eignet sich ganz gut, um die Teilnehmenden selbstständig zu einem landeskundlichen Thema recherchieren zu lassen. Das einzige Problem ist hier nur, dass Internetquellen eventuell nur auf Deutsch oder Englisch verfügbar sind und die Recherche auf niedrigen Niveaus eher weniger geeignet ist. Die Faktenvermittlung nach dem kognitiven Ansatz ist für Teilnehmer meist langweilig, man könnte sie in ein Quiz integrieren. Für den kommunikativen Ansatz würde ich mir muttersprachliche Tandem Partner für meine Studierende wünschen. Den interkulturelle Ansatz finde ich am wichtigsten, um ihnen eine gelungene Integration und eine bereichernde Zeit in einem deutschsprachigen Land zu ermöglichen.	Während meines DaF-Studiums habe ich zwei verschiedene Seminare besucht, zum einen über die Erinnerungsorte der DDR und zum anderen über Erinnerungsorte im Allgemeinen. Das Konzept geht auf den französischen Historiker Pierre Nora zurück und beschreibt Erinnerungsorte als Kristallisationspunkt des kollektiven Gedächtnisses. Ihre Erscheinungsform kann von materieller oder symbolischer Natur sein und sie beeinflussen die Identität einer kulturellen Gruppe.	Mir sind keine Denkmäler, Monumente und Stätten bekannt. Ich kenne nur die herkömmlichen Einrichtungen: das deutsche Generalkonsulat (Beyoğlu, Tarabya), die Türkisch-Deutsche Universität, Goethe Institute.	Aus dem Geschichtsunterricht weiß ich, dass das Deutsche und Osmanische Reich Bündnispartner waren. Allerdings schienen mir die Deutschen dieses Bündnis einzugehen, um sich vor der Sowjetunion zu schützen. In den 60er Jahren kamen die türkischen Gastarbeiter insbesondere aus Anatolien nach Deutschland. Sie halfen der deutschen Wirtschaft enorm. Im Laufe der Zeit kamen immer mehr Familienangehörige nach Deutschland, allerdings ist der Erfolg ihrer Integration umstritten. Über die Beziehung zu Österreich und der Schweiz weiß ich nichts.

Ich kann mich nicht mehr an alle Ansätze aus dem Studium erinnern. Wenn ich landeskundliche Themen im Unterricht einsetze, dann meistens in Verbindung mit dem im Unterricht eingesetzen Lehrwerk. Oder ich stelle den Studierenden leitende Fragen um ihr Wissen zu wecken und sie in die Richtung zu lenken. Beim Thema Ost-West benutze ich viele Materialien aus der Deutschen Welle. Beim Thema Bundesländer benutze ich meistens das Lehrwerk, welches meistens eine Deutschlandkarte enthaltet.	Nein es ist mir nicht bekannt.	Ich kenne das österreichische Krankenhaus und die alte Brauerei Bomonti. Ich denke wir können auch die Türkisch Deutsche Universität nennen.	Ich weiß, dass die Deutschen die meisten alten Bahnlinien in der Türkei erbaut haben, und natürlich das Anwerberabkommen in den 60er Jahren.
Wie schon gesagt sind unsere Studenten nicht immer interessiert für Landeskunde, weil sie Prüfungsorientiert lernen. Deswegen ist für mich gut allem in den Anfangsniveaus (A1/A2) die Lösung, sie Präsentationen vorbereiten zu lassen. Wenn zum Beispiel das Thema Ernährung ist, diskutieren wir zuerst über die Unterschiede zwischen den Deutschen und türkischen Essgewohnheiten. Danach sucht sich jede Gruppe ein typisch Deutsches Gericht aus, recherchiert	Nein, leider nicht	Ich kenne eigentlich nur die allgemeinen bekannten Orte wie Zum Beispiel der deutsche Brunnen, die deutsche Kirche.	Geschichte war leider noch nie mein stärkstes Fach, aber mir ist natürlich bewusst, dass Deutschland und die Türkei in den letzten Jahrhunderten eine sehr freundschaftliche Beziehung aufgebaut haben und auch wirtschaftlich miteinander kooperieren.

es und präsentiert es vor der Klasse. So können verschiedene Fertigkeiten wie lesen, schreiben und sprechen auf einmal trainiert werden u d die Studenten sind immer interessiert dabei. Bei höheren Niveaus mache ich es so, dass ich je nach Thena im Curriculum einen passenden LV oder HV- Text finde und nach Prüfungsformat didaktisiere. So erfahren sie etwas über Landeskunde und bereiten sich gleichzeitig auf die Prüfung vor.			
Da ich kein theoretisches DaF-Studium absolviert habe, kenne ich keine landeskundlichen Ansätze. Über viele der in der Frage gestellten Themen habe ich schon oben gesprochen. Als Ziele würde ich festhalten: Interesse wecken, Kenntnisse vermitteln. Material, Sozialformen und Quellen sind keine Grenzen gesetzt. Hier entscheide ich immer individuell. Meine Recherchen gehen von schriftlichen Quellen (Lehrmaterial aus) und gehen dann weiter ins Internet. Als Material verwende ich gerne authentisches soweit möglich, z.B. Lieder und beispielsweise einen Advendskalender, Osterschokohasen oder Schokonikoläuse. Bilder sind oft auch ein guter Zugang. Zum Thema	Ja. Das ist mir bekannt. Ich habe an der TDU davon erfahren. Es gab verschiedene Veranstaltungen zum Thema. Interessant finde ich, dass mit Orten nicht Orte im alltagssprachlichen Sinn gemeint sind. Ich finde, dass viele der mir bekannten Beispiele für Erinnerungsorte oft sehr abstrakt sind oder sehr viel Vorwissen benötigen, damit mit etwas damit anfangen kann. Dieses Vorwissen fehlt nicht nur meinen Lernenden, sondern auch vielen Deutschen. Die mir bekannten Erinnerungsorte haben oft nichts mit dem Alltag in Deutschland zu tun. Ich finde auch, dass die Emotionalität der Lernenden zu wenig angesprochen wird.	Der Bahnhof Haydarpasa wurde von deutschen erbaut. Dieses Wissen wird in jedem Reiseführer über Istanbul vermittelt. Es gibt das österreichische Krankenhaus, das ich zum Glück noch nie besuchen musste. Dies weiß ich, weil ich in einer deutschen Blase lebe. Viele meiner (Ex)kollegen waren regelmäßig dort. Es gibt die Deutsch-Türkische Universität. Dort habe ich gearbeitet. Es gibt die deutsche Schule. Das weiß ich, weil ich deutsche Lehrerin bin. Es gibt die deutsch-türkische Buchhandlung. Dort bin ich oft Gast, weil es deutsch Bücher, auch Lehrbücher und deutsches Essen gibt. Es gibt den deutschen Brunnen auf dem Sultanahmet-Platz. Auch der ist sehr bekannt als touristisches Ziel.	Ich weiß, dass die Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei im 19. und 20. Jahrhundert sehr eng waren. So wurde der Bau von Eisenbahnen in der Türkei vom Deutschen Reich unterstützt. Auch bei der Modernisierung des Militärs war deutsche Hilfe gefragt. In verschiedenen Kriegen waren die Osmanen / Türken und die Deutschen Verbündete. Während des Nationalsozialismuses sind viele Deutsche (Juden) in die Türkei geflohen. In der Nachkriegszeit kamen dann die türkischen Gastarbeiter nach Deutschland. Es gibt ein schönes Zitat von Bismarck über die deutsch-türksiche Freundschaft, deren genauen Wortlaut ich nicht erinnere, aber es geht darum, dass diese Freundschaft

Fasching habe ich meinen Studenten z.B. auch schon ein Bild von mir im Kostüm gezeigt. Das ist meiner Meinung nach interessanter für sie als Bilder von ihnen fremden Personen. Außerdem setze ich gerne Spiele im Unterricht ein, um die Lernenden zu aktivieren.		Außerdem gab es hier einen Bombenanschlag. Deshalb war der Ort in den Nachrichten. Auch in den Nachrichten war eine zweite Schule mit einer deutschen Abteilung. Dort wurde das Singen von Weihnachtsliedern verboten. Dann gibt es noch das Goethe-Institut, das mir natürlich als Deutschlehrerin bekannt ist. Es gibt auch einen schönen Ableger auf der asiatischen Seite, den ich aber nur von außen kennen. Natürlich gibt es noch die Deutsche Botschaft. Diese ist einem als deutscher Staatsbürger, der in Istanbul lebt, natürlich bekannt. Ich weiß, dass es eine österreichische Schule gibt. Dort war ich aber noch nie. Schweizer Orte kenne ich leider keine in Istanbul	tief und unverbrüchlich ist. Woher ich das weiß? Ich habe nicht nur auch Geschichte studiert, ich interessiere mich auch seit langer Zeit für die Türkei. Deshalb habe ich mir dieses Wissen - vor allem lesend - angeeignet.
Hier muss ich sagen, das ich hauptsächlich nur die Aufgaben im Buch mache. Ansonsten versuche ich im Internet einen Text oder ein Video zu finden, was passen könnte. Anschließend didaktisiere ich es je nach der Niveaustufe, was ich brauche. als Quelle habe ich das Internet. Aber manchmal haben schon Kollegen etwas vorbereitet, die das dann auch teilen.	Leider nicht	Botschaft, weil ich sehr oft wg Festivals etc da war. Österreichisches Krankenhaus, da ich eine Freundin besucht hatte	Mal besser mal schlechter. Je nach der Abhängigkeit von einander hat sich es verändert

. . .

Prüfungsorientierung an der TDU. Ich versuche trotzdem, wenn möglich, den Studierenden zu gegenener Zeit Informationen über das Leben in Deutschland nahezubringen. Hier fokussiere ich mich auf die Themen Studium und Arbeitsleben und mache es sonst oft situationsabhängig. Wenn Beispielsweise gerade Wahlen in Deutschland sind und die Studierenden sich für das Thema interessieren, mache ich kurze Exkurse zu diesem Thema und nutze meist Internetquellen wie den Walomat oder ähnliches. Als Sozialform bieten sich dazu Gruppenarbeiten an.			
Ich kenne den kognitiven Ansatz, den kommunikativen Ansatz und den interkulturellen Ansatz. Ich verfolge in meinem Unterricht in erster Linie den interkulturellen Ansatz. Denn es ist wichtig, die Fähigkeit, Ausgangs- und Zielkultur miteinander in Beziehung zu setzen und hierbei eine gewisse kulturelle Sensibilität zu gewinnen. Es ist sehr wichtig, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konflikten umzugehen. Angesichts des Vergleichs zwischen eigener und	Ja, es ist mir bekannt. Erinnerungsorte sind keine pyhsichen Orte oder Verorterungen in einem Raum sondern vielmehr das kollektive Gedächtnis von bestimmten Ereginissen, Gegenständen oder Symbolen. Es ist die Assoziation.	Das Haus von Bruno Der Haydarpasa Gar Das Goethe Institut DAAD Türkische Deutsche Universität	Ich kenne eigenltich die ganze Geschichte. Aber besonders wichtig ist meiner Meinung nach vorallem die Zeit nach 1950. Die Gastarbeitergeneration. Ab diesem Zeitpunkt wird die Beziehung zwischen diesen Ländern noch stärker.

fremder Kultur mit der Entwicklung von Empathie wurden die landeskundlichen Themen kultursensibel und zwischen Ausgangs- und Zielkultur vergleichend dargestellt.			

Anhang 4.3: Zweiter Fragebogen Lernende

Wie fanden Sie die Exkursion?	**Was kannten / wussten Sie bereits? Wozu hätten Sie gern mehr erfahren?**	**Welche Inhalte fanden Sie besonders interessant? Was fanden Sie weniger interessant? Warum?**	**Finden Sie die Themen sinnvoll für einen DaF-Unterricht in der Türkei? Hätten diese Themen Sie vielleicht motiviert, als Sie Deutsch gelernt haben?**	**Welche anderen landeskundlichen Themen interessieren Sie? Warum?**	**Gibt es noch etwas, das Sie gern sagen möchten?**
[Kennziffer 9910] Die Exkursion war super. Ich lerne schon seit 2 Jahren Deutsch und interessiere mich auch für die Kultur von D.A.CH Ländern sehr. Aber bei der Exkursion habe ich Dinge gelernt, die eigentlich um meine Umgebung stattfanden und von denen ich trotzdem nicht wusste. Darüber hinaus habe ich die Möglichkeit gefunden, mein schon vorhandenes Wissen zu vertiefen und es auf Deutsch weiterzugeben. Außerdem, dass der Austausch im öffentlichen	Ich wusste bereits einiges über Bruno Taut, Traugott Fuchs und andere Wissenschaftler*innen, die damals in die Türkei ins Exil gekommen sind. Ich würde gern wissen, warum Bruno Taut sich für japanische Architektur so begeistert hat.	Die Inhalte über Exilwissenschaftler fand ich sehr interessant. Ihre aufrechte Haltung vor den Schwierigkeiten Ihrer Zeit finde ich sehr Vorbildhaft. Das Grab von Traugott Fuchs zu sehen, war für mich deshalb besonders berührend. Mit seiner Bescheidenheit hat es mich wieder überrascht. Deutschen Brunnen fand ich zweit interessanteste. Es ist so allgemein bekannt und stellt deswegen nicht neues dar, aber keine andere Kulturgut ist heute so gut erhalten wie ihn.	Die Themen fand ich absolut sinnvoll. Ich habe beim Sprachlernen besonders Spaß, wenn die Themen soziale, kulturelle Debatten berühren. Heutige Exkursion schafft es sehr gut, solche Diskussionen auszulösen. Einerseits habe ich die Nachlässe der Ereignissen gesehen, die unser Leben mehr oder wenig noch beeinflussen, andererseits habe mir Gedanken gemacht, was noch zu so einer Auswahl gehören könnte und warum. Wenn ich beim Deutschunterricht eine	Ich interessiere mich stark für Musik und besonders für die, die ethnische, einzigartige Merkmale in sich tragen. Deshalb würde ich die Themen sehr interessant finden, die sich mit der Musik und Musiktexte eines Volkes beschäftigen. Ich glaube, das gehört auch zur Landeskunde.	Ich finde, Landeskunde ist beim Sprachlernen so wichtig, weil sie Sprachgebrauch vielseitig fördert. Deshalb hat es eine besondere Rolle, auch wenn man dabei nicht immer neue Grammatik, neuen Wortschatz lernt.

Raum stattfand, halte ich für äußerst wertvoll, denn es schafft eine Stimmung, die man ermutigt in seiner Zielsprache auszutauschen. Wenn ich alles in einem Lehrwerk gelesen hätte, fände ich sie auch noch spannend, aber vielleicht nicht so wie heute.		Dadurch übernimmt er eine wichtige Bedeutung als Zeichen von deutsch-türkischen Beziehungen. Hinter dem österreichischen Krankenhaus steckt auch eine schöne Geschichte, aber Medizin interessiert mich einfach relativ weniger als andere Themen, die Teil der heutigen Exkursion waren.	Aufgabe gehabt hätte, bei der ich diese Gedanken schriftlich, mündlich formulieren sollte, würde ich es gerne tun und gerne hören, was die anderen dazu sagen würden.		
[Kennziffer 5389] Heute habe ich in İstanbul dank dir viele deutsche Gebäude und Werke gelernt, die die meisten kannte ich nicht. Für mich war die Exkursion sehr nützig sowie lustig. Auf jeden Fall werde ich mit meinen Freunden darüber erzählen, die nach Istanbul kommen. Die Beiträge deutscher Wissenschaftler so viel zur Türkei zu lernen, hat es mich gefreut. Übrigens werde ich an Wochentagen bei der ersten Gelegenheit das Essen des Restaurants, nämlich Helvatia, probieren. Ich denke, es war eine gute Idee, die Tour mit dem deutschen Brunnen zu beginnen, der das bekannteste und schönste	Das Österreichische Krankenhaus und den Deutschen Brunnen kannte ich bereits. Ich hätte gern mehr über Konsulatgebäude erfahren.	Ich fand besonders die Informationen von dem Friedhof Feriköy interessant, weil es dort viele berühmte deutsche Personen gab, deren Namen sowie Lebensgeschichte ich zum ersten Mal hörte. Ich wusste nicht, dass es in Istanbul einen deutschen Friedhof gab. Ich habe sowohl türkische als auch deutsche Ehepaare im selben Grab angesehen. Andererseits fand ich den deutsche Klub weniger interessant, da es keine Schrift oder Platte darüber gab. Man kann keine Kentnisse erwerben. Vielleicht kann mit Hilfe des deutschen Konsulat auch die Geschichte dieses Klubs in der Zukunft aufgedeckt werden.	ja, ich finde sie ziemlich sinnvoll für einen DaF-Unterricht, weil das Lernen fremder Kulturen und Werke immer interessant sowie unvergesslich für die neugierige Schüler ist. Ich denke daran, dass es immer interessant ist, etwas über die Geschichte einer Gebäude oder Werke zu erfahren. Diese Themen hätten mich bestimmt motiviert, da es zeigt, dass die Beziehungen zwischen diesen beiden Ländern intensiv und alt sind. Nebenbei wird das Lernen jener Fremdsprache in der Zukunft nützlich für sie sein.	Deutsche Küche interessiert mich sehr, da ich, als türkisch, verschiedene Landgerichte mag und ich sie gerne probieren würde.	Ich bin nicht sicher, aber ich sage das wie ein Vorschlag. Nächstes Mal lässt sich "Deutsch Buchhandlung" (Alman Kitapevi), die auf der İstiklal-Straße sich befindet, besuchen.

deutsche Werk in Istanbul ist.					
[Kennziffer 3457] Ich fand die sehr spannend, weil ich mithilfe der Exkursion von vielen neuen Dingen, die ich nicht bereits kannte, erfahren habe. Ehrlich zu sein hatte ich vor der Exkursion gedacht, dass die Exkursion an einem heißen Tag sehr langweilig wird. Als ich bemerkt habe, dass es in Istanbul viele Dinge, die ich fast jeder Tag sehe aber über die ich nichts kenne, gibt, sagte ich mir selbst, dass ich dieser heiße Tag ertragen soll, um neue Dinge herauszufinden. Die Lehrerin hat alles gut geplant. Es lohnt sich zu merken, dass die Lehrerin antwortete alle Fragen.	Ich kannte den Brunnen bereits aber noch kannte ich die Geschichte des Brunnens nicht. Ich hätte gern mehr von Haydarpaşa Bahnhof erfahren.	Ich fand Bomonti Brauerei am interessantesten, dann lebe ich in Istanbul seit vielen Jahren aber noch hatte ich keine Ahnung über dieses interessante Gebäude. Die Geschichte der Exwissenschaftler fand ich auch sehr interessant, weil ich ein Student an der Universität İstanbul bin aber hatte dieses Monument bis die Exkursion nie gesehen. Abdülhamid II ist ein wichtiger Sultan für uns, deshalb fand ich den Brunnen, den er als Dankbarkeitsgeschenk genommen hat, interessant. Die Friedhof war einbisschen weniger interessant für mich, weil die Verantwortlicher sich um die Friedhof nicht genug kümmern.	Ja ich finde die Themen sinvoll für einen DaF-Unterricht in der Türkei. Während der Exkursion habe ich bemerkt dass Deutsch nur keine einfache fremde Sprache zwischen tausenden Sprachen ist. Deutschland und die Türkei haben so viele gemeinsam. Und die beide Nation haben eine tiefe Beziehung. Hätte ich diese Themen , als ich Deutsch lernte, schon kannten, hätten diese mich mehr motiviert.	Vielleicht werden den deutsch Studenten auch über die türkische Spuren in Deutschland gelehrt. Das wird auch ein großer Motivationgrund für sie.	Vielen Dank für alles
[Kennziffer 4869] Ich hatte fast kein Wissen über Deutsche Spuren in Istanbul. Ich habe schon nur Deutscher Brunnen und ein bisschen Geschichte zum Flüchten gewissen aber nicht mehr. Nach der	Ich habe schon nur Deutscher Brunnen und ein bisschen Geschichte zum Flüchten gewissen. Ich hätte auch Türkische Spuren im Deutschland erfahren.	Ich habe fast alles interessant gefunden. Besonders war der Friedhof interessant weil es Leben von verschiedene Menschen gibt. In der Vergangenheit kommen viele Deutsche Menschen in	Auf jedem Fall hat das motiviert mich Deutsch zu lernen. Auf diese Weise kann man Sprechen gut lernen. Denn man lernen nicht nur Sprechen aber auch man leben das. Ich glaube dass durch dieser	Das Leben von normale Menschen oder Themen zum Gesellschaft interessieren mich sehr.	

Exkursion habe ich zum anderen Spuren wie Personen, Gebäude, Geschichten gelernt. Es war spannend, viele historische Erinnerungen, Leben von Menschen zu lernen. Manchmal man kann nicht was vor sich, was in seinem tägliches Leben sehen. Daher war die Exkursion sehr fruchtbar. Ich möchte an anderer Arbeite wie diese Exkursion teilnehmen.		der Türkei wegen des Krieg oder der Politischen Problemen. Das ist tatsächlich schlechte Erinnerungen für die Manschen. Aber diese Menschen habe zu unserem Leben, unserer Gesellschaft beigetragen und auch unsere Gesellschaft hat zu dieser Menschen beigetragen. Unglücklicherweise ist Leben voll von Kummer. Aber das ist die Realität des Leben.	Methodologie man kann leichter Sprechen lernen. Denn das ist keine alltägliche, normale Erinnerung als alltäglicher Unterricht.		
[Kennziffer 1124] Ich fand die Reise langweilig. Menschen und Orte interessierten mich nicht. Der Friedhofsteil der Reise war interessant. Außerdem machte mich das Laufen sehr müde. Die Zeit der Reise war nicht gut. Eine zwei-dreistündige Fahrt hätte nicht mittags beginnen sollen. Gegen Ende der Reise bekam ich Hunger. Unser Reiseleiter war jedoch sehr gut auf die Reise vorbereitet. Wir waren von seiner Arbeit begeistert. Die Informationen unseres Reiseführers waren für diejenigen, die sich für das	Der Friedhofsteil der Reise war interessant.	Ich fand die Reise langweilig. Menschen und Orte interessierten mich nicht. Der Friedhofsteil der Reise war interessant. Außerdem machte mich das Laufen sehr müde. Die Zeit der Reise war nicht gut. Eine zwei-dreistündige Fahrt hätte nicht mittags beginnen sollen. Gegen Ende der Reise bekam ich Hunger. Unser Reiseleiter war jedoch sehr gut auf die Reise vorbereitet. Wir waren von seiner Arbeit begeistert. Die Informationen unseres Reiseführers waren für diejenigen, die sich für das Thema interessieren,	Ich finde die Themen sinnvoll für einen DaF-Unterricht in der Turkei aber diese Themen motiviert mich nicht. Die Spuren, die eine Sprache hinterlassen hat, die wir in unserem Land gelernt haben, können interessant sein. Ich denke, die Antwort auf diese Frage wird von Person zu Person unterschiedlich sein.	Ich interessiere mich auch dafür, in die Fußstapfen berühmter deutscher Persönlichkeiten zu treten, die noch leben.	

Thema interessieren, nützlich.		nützlich.			
[Kennziffer 4470] Die Reise, die wir mit unsererer Lehrerin gemacht haben, war ziemlich lustig, didaktisch und angenehm. Ich lebe schon lange in Istanbul, aber ich bin an historisch wichtigen Gebäuden vorbeigegangen und habe ich festgestellt, dass ich sie noch nie gesehen hatte. Ich habe verstanden, warum diese Werke so wichtig sind. Ich habe gelernt einige der Menschen kennen, die in der Geschichte in İstanbul gelebt habe und zur Entwicklung der Kultur beigetragen habe. Ich habe mir die Strukturen angesehen, an denen türkische und deutsche Architektur aufeinandertreffen, und ich war sehr beeindruckt. Es war auch sehr schön am Ende der Reise zusammenz zu einem Cafe sitzen und unsere Ideen über die Reise zu diskutieren.	Ich wusste bereits nicht viel über dieses Thema. Ich wusste dşe Biermarke Bomonti aber nicht woher kommt die Name :)	Alle Orte und Informationen waren wichtig und unterhaltsam für mich. Es war mir ein Vergnügen, mehr über Kulturen zu erfahren, die zuvor in İstanbul gelebt haben. Am faszinierendsten war es für mich, den protestantischen Friedhof zu sehen. Ich kann mir gar nicht vorstellen, wie schwer es für sie sein muss, ihre Heimatstadt zu verlassen und ein Leben in einer anderen Stadt zu beginnen. Dann sterben Sie an einer anderen Stadt, aber nicht in Ihrer Heimatstadt. Ich habe Leute kennengelernt, die in die Türkei ausgewandert sind und gute geschafft und mitgeholfen haben, die Kultur aufzubauen. Es hat auch Spaß gemacht, zur Bomonti-Bierfabrik zu gehen. Wegen Oktoberfest war es sehr bunt und lustig. Ich bin mir nicht sicher, welcher mir am wenigsten gefallen hat, da sie alle toll waren.	Ich denke, all die Orte, die wir besucht haben, die Menschen, die wir kennengelernt haben, und die Informationen, die wir erfahren haben, waren eine gute Möglichkeit, mehr über Geschichte, Kultur und Politik zu verstehen. Als Germanistikstudentin fände ich es sehr hilfreich, wenn diese Informationen im Unterricht erwähnt würden. Mehr über etwas zu lernen, bringt mich dazu, noch mehr lernen zu wollen, also wäre es sehr motivierend. Auch diese Orte befinden sich in İstanbul, wo wir sie vollständig besuchen und erleben können. Das Erleben einer Information ist der beste Weg, sie im Gedächtnis zu behalten, also unterstütze ich voll und ganz, dass diese Informationen in der Klasse erwähnt werden.	Ich würde gerne mehr über andere Kulturen wissen, die in der Vergangenheit in İstanbul gelebt haben.	vielen Dank für die tolle Erfahrung!
[Kennziffer 7821]	Ich wusste bereits nur	Ich habe besonders	Ja! Wenn man eine neue	Migration Themen absolut!	Danke für diese Exkursion!

Ich habe die Exkursion einfach wunderbar gefunden weil ich so viele Dinge während der Exkursion gelernt habe und das freut mich sehr. Ich beschäftige mich oft mit interessanten Menschen, Orten, Fakten und mit dieser Exkursion habe ich Istanbul besser anerkannt. Ich habe bemerkt, dass es unendliche Geschichten in Istanbul gibt. Ich lebe seit 21 Jahren in dieser Stadt und hatte keine Idee über solche Themen. Nach dieser Exkursion habe ich sofort erforscht zum Beispiel, wie die Wissenschaftlerinnen in die Türkei gekommen sind oder die Graben der Deutschen. Die Themen waren ganz spannend.	Deutschen Brunnen.	Wissenschaftlerinnen Inhalt interessant gefunden weil ich vorher gewusst, dass manche deutsche Wissenschaftlerinnen in die Türkei gekommen sind aber ich ihre einzigartige Geschichte? Nein, vorher hatte ich keine Idee darüber und das freut mich auch. Ich habe gestern auch gelernt, dass Einstein an Atatürk einen Brief geschrieben hat! Einstein fragt einfach ob die Juden Wissenschaftlerinnen in die Türkei kommen können und die Antwort der Türkei war ein grosses JA. Damals war die Türkei eine neue Republik und hatten solche Wissenschaftlerinnen nicht! Der Inhalt war wunderbar.	Sprache lernt, bedeutet das nicht , dass man nur eine Sprache lernt sondern lernt man die Kultur der Sprache auch. Also denke ich, dass diese Dinge ist verbunden miteinander. Wir können nicht einen ohne anderen gut verstehen oder??? Für mich ist es auch so. Deswegen finde ich solche Exkursionen sehr nützlich für Sprachen lernen.	Dieses Thema ist sehr wichtig weil ich denke, dass dieses Thema meisten Menschen traumatisiert.	Ich habe so viele interessante Informationen, Menschen und Orte, die ich vorher nicht gewusst habe, gelernt.
[Kennziffer 5803] Sehr lehrreich und interessant. Ich erkundige sehr gerne neue Orte und habe echt Glück, in einer Stadt, wie Istanbul zu leben, die aus jeder Hinsicht vielfältig und attraktiv ist . Taskim ist eines der Orte, an dem ich gerne bin, aber ich wusste gar nicht, dass in diesem	Den deutschen Brunnen kannte ich nur namentlich und habe jetzt historisch neues gelernt.	Den deutschen Brunnen fand ich am interessantesten und auch sehr bewundernswert, da heutzutage leider solche Gesten zwischen den Ländern nicht üblich sind. Den Friedhof fand ich auch sehr interessant, vorallem so viele deutsche Namen in einem Friedhof in der Türkei zusehen hat mich auch	Den deutschen Brunnen und die Exilwissenschaftler würde ich definitiv im DaF-Unterricht einsetzten und hätte selbst als Schüler auch die Motivation dafür. Ich wusste, dass einige deutsche Politiker in den 30-ern in die Türkei geflohen sind, aber von den Wissenschaftlern habe ich zuvor nichts gehört.	Bildungspolitik, da man anhand dieser schon viel über ein Land wissen kann. Die Kultur anderer Länder hat mich schon immer interessiert. Ich mag Diversität sehr und selbst innerhalb eines Landes gibt es so viele kulturelle Vielfälte, die die Gesellschaft beisammen hält.	Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Mühe und Vorbereitung. Viel Erfolg!

Stadtviertel so viele historische Erinnerungen sind. Das St. Joseph Krankhenhaus hat mein Interesse sehr erweckt, vorallem weil es österreichische Wurzeln, was mir neu ist. Für die damaligen internationalen Menschen unter anderem den Exilwissenschaftlern, die in der Türkei Zuflucht gefunden haben, muss es ja auch ein besonderer und heimischer Ort gewesen sein. Im allgemeinen finde ich die Exkursion sehr empfehlenswert!		schon gerührt. Die Brauerei fand ich am uninteressantesten, aber erstaunend fand ich an dieser die Entwicklung des Betriebes über die Jahre. …… …… …… …… …… …… …… ……	Die erste Interaktion dieser beiden Ländern wird meistens mit den türkischen Gastarbeitern in den 60er Jahren geschildert. Mit Interaktion meinen ich die Kontaktaufnahme durch die Einbürgerung der Menschen des anderen Landes. Doch anscheinend hat dies schon bereits mit den Wissenschaftlern begonnen		

Anhang 4.4: Zweiter Fragebogen Lehrende

1. Wie fanden Sie die Stadtführung über deutsch(sprachig)e Spuren in Istanbul?	3. Was nehmen Sie über das Konzept der Erinnerungsorte mit?	4. Wie sinnvoll finden Sie den Einsatz des Konzeptes im DaF-Unterricht? Warum?
Insgesamt hat mir die Stadtführung sehr gut gefallen. Sie war sehr professionell organisiert und gut vorbereitet. Die Stadtführung hat auf jeden Fall dazu beigetragen, mein Wissen über Deutsche in İstanbul zu erweitern oder sogar erst aufzubauen. Ich habe einige Orte wie den Brunnen oder die Kirche in den letzten Jahren schon mehrfach besucht (eigentlich immer, wenn ich Besuch aus Deutschland hatte), aber mir ist während der Führung bewusst geworden, wie wenig ich eigentlich darüber weiß, beziehungsweise wie oberflächlich mein Wissen war. Die Stadtführung hat mir die komplexe und vielfältige Geschichte mit deutscher Beteiligung erst vor Augen geführt und hat definitiv dazu beigetragen, dass ich in Zukunft mit offeneren Augen durch die Straßen İstanbuls gehen werde.	Erst einmal fand ich es die kurze Einführung zum Thema Erinnerungsorte sehr passend und gelungen, da ich von dem Konzept nur einmal kurz vor langer Zeit während des Studiums gehört habe. Durch die vielen Informationen, die wir während der Führung erhalten haben, halte ich das Konzept für sehr sinnvoll und bin froh, etwas darüber gelernt zu haben. Ich halte das Konzept allerdings auch für sehr komplex, sodass es wahrscheinlich viel Zeit in Anspruch nimmt, sich wirklich detailliert einzuarbeiten.	Im einem DaF-Unterricht, in dem man viele Freiräume zur individuellen Unterrichtsgestaltung hat, erachte ich den Einsatz des Erinnerungsorte-Konzeptes für sehr sinnvoll. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass auch seitens der Lernenden ein gewisses Interesse besteht, was ich leider bisher in meinen DaF-Kursen eher weniger erlebt habe. Wie vorher bereits erwähnt, liegt das aber an der starken Prüfungsorientierung an der TDU. Erinnerungsorte sind meiner Meinung nach ein authentischer Zugang zu historischen Themen und deshalb gut geeignet.
Ich fand die Stadtführung total gut! Sie war sehr informativ, sehr interessant und ganz toll vorbereitet! Auch die Zeit war nicht zu lang und die Route war gut durchdacht. Schade eigentlich, dass wir die Villa Taut und das Österreichische Krankenhaus nicht gesehen haben. Aber wir haben die Informationen dazu ja trotzdem bekommen. Schön fand ich auch, dass wir am Ende noch ein Handout bekommen haben, bei dem alle wichtigen Infos nochmal übersichtlich und schön gestaltet festgehalten worden sind. Ich habe mich ein	Ich finde das Konzept in einem Ort wie Istanbul sehr sinnvoll. Hier gibt es viele Ansatzpunkte dafür. Die deutschen Orte sensibilisieren die Lernenden für die enge Verbindung zwischen Deutschland und der Türkei und können so für das Sprachenlernen motivieren. Dies gilt besonders für Lernende außerhalb von Deutschland, die im Alltag wenig Gelegenheit haben, hautnahen Kontakt mit den Deutschen, der deutschen Kultur und der deutschen Sprache zu haben. Die Erinnerungsorte, die wir gesehen haben, sind nicht ausschließlich	Diese Frage habe ich eigentlich schon beantwortet, deshalb kopiere ich das obige einfach nochmal. Ich finde das Konzept in einem Ort wie Istanbul sehr sinnvoll. Hier gibt es viele Ansatzpunkte dafür. Die deutschen Orte sensibilisieren die Lernenden für die enge Verbindung zwischen Deutschland und der Türkei und können so für das Sprachenlernen motivieren. Dies gilt besonders für Lernende außerhalb von Deutschland, die im Alltag wenig Gelegenheit haben, hautnahen Kontakt mit den Deutschen, der deutschen Kultur und der

bisschen gewundert, dass die Türkisch-Deutsche Buchhandlung, das Goethe-Institut, die deutsche Schule oder die deutsche Botschaft nicht Bestandtteil der Führung waren. Dort hätte es sicher auch viel zu sagen gegeben. Ich habe schöne neue Ecken von Istanbul gesehen und habe einen tollen Tag mit Kolleg*innen verbracht.	deutsch, sie sind genauso türkisch und so noch bedeutsamer für türkische Lerner. Ich denke, dass es sinnvoll ist, Erinnerungsorte in den Unterricht miteinzubinden. Wichtig ist dann aber, den zeitlichen und auch versicherungsrechtlichen Rahmen zu bedenken. Außerdem sollte der Besuch gut geplant und didaktisiert werden. Im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts sollten auch die Lernenden bei der Planung, Gestaltung, Durchführung und Nachbesprechung des Besuches involviert werden. Hierzu gibt es verschiedene mögliche Methoden. Diese haben wir im Laufe der Führung zusammengetragen, was ich auch sehr nützlich fand.	deutschen Sprache zu haben. Die Erinnerungsorte, die wir gesehen haben, sind nicht ausschließlich deutsch, sie sind genauso türkisch und so noch bedeutsamer für türkische Lerner. Ich denke, dass es sinnvoll ist, Erinnerungsorte in den Unterricht miteinzubinden. Wichtig ist dann aber, den zeitlichen und auch versicherungsrechtlichen Rahmen zu bedenken. Außerdem sollte der Besuch gut geplant und didaktisiert werden. Im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts sollten auch die Lernenden bei der Planung, Gestaltung, Durchführung und Nachbesprechung des Besuches involviert werden. Hierzu gibt es verschiedene mögliche Methoden. Diese haben wir im Laufe der Führung zusammengetragen, was ich auch sehr nützlich fand.
Es war wirklich sehr interessant. Erst bei der Führung ist mir bewusst geworden, dass es in Hinblick auf dieses Thema in Istanbul sehr viel zu entdecken gibt. Der Ablauf war super geplant - ausgehend vom wahrscheinlich für Touristen bekanntesten Ort in Istanbul (Sultanahmet) bis hin zu einem Ort, den man wahrscheinlich von sich aus nie gesehen hätte (Friedhof) und gekrönt wurde das Ganze mit kulinarischen Eindrücken bei Bomonti. Es war informativ, aber auch interaktiv (Kennt ihr ...? / Warum ..? / Wie könnte man das im Unterricht einsetzen?) und abwechslungsreich und wir hatten optimales Wetter :). Ich kann mich an keine bessere Stadtführung erinnern. Außerdem hat mir gefallen, dass nicht nur Personen deutschsprachiger Herkunft thematisiert wurden, sondern auch Menschen, die für eine	Bei der kulturellen Bildung im DaF Unterricht müssen Zahlen und genaue Fakten nicht unbedingt im Vordergrund stehen, was mir persönlich sehr gut gefällt. Wenn etwas zum Greifen nahe ist (auch wenn es Teil der Vergangenheit ist), kann man viel besser daraus lernen. Zum Beispiel bei unserem ersten Punkt (deutscher Brunnen) sind wir zum Nachdenken angeregt worden, was die Bedeutung eines solchen Geschenks sein könnte. Das fand ich sehr spannend. Natürlich kann man auch wissen, zu welchem Anlass der Brunnen gebaut wurde, allerdings finde ich es viel interessanter, warum die Entscheidung auf einen Brunnen und auf genau diesen Errichtungsort fiel ... Vor der Führung wusste ich außerdem nicht, dass Ernst Reuter auch in der Türkei gelebt hat und sogar große Spuren hinterließ - darüber habe ich	Absolut sinnvoll. Gerade Lernende, die sich wie bereits erwähnt mit historischen Daten schwer tun, erfahren durch dieses Konzept eine andere Art des landeskundlichen Unterrichts und beschäftigen sich dennoch mit der Geschichte der deutschsprachigen Kultur. Dabei können sie sich mit kulturellen Werten auseinandersetzen und diese vergleichen, auch ohne Fakten bis ins kleinste Detail zu wissen. Es gibt verschiedene Lerntypen und durch den Einsatz dieses Konzepts werden auch die haptischen, emotionalen Lerntypen berücksichtigt. Natürlich ist dieses Konzept nicht bei allen Themen umsetzbar…

gewisse Zeit im deutschsprachigen Raum gelebt haben. Auf diese Weise wurden verschiedene Perspektiven beleuchtet.	mich auch mit anderen Personen im Anschluss ausgetauscht, denen es genauso ging. Daraus nehme ich mit, dass man sich zukünftig mehr mit einzelnen, wichtigen Personen und deren Lebensgeschichte auseinandersetzen sollte, um Hintergründe und Standpunkte besser zu verstehen.	
Ich fand die Stadtführung sehr aufschlussreich, da ich im Grunde genommen nur neue Informationen erfahren habe. Und sofern dies gewünscht ist: die Stadtführerin hat stets frei gesprochen und wusste über alle Informationen genau Bescheid. Sie konnte alle Fragen beantworten und war sehr flexibel in der Durchführung, da aufgrund der Menschenmassen kurzerhand der Plan geändert werden musste. Schwer erreichbare Plätze, deren Zugang uns verwehrt war oder die zu weit entfernt waren, wurden uns auf einem Tablet präsentiert. Außerdem wurden die wichtigsten Informationen in einem anschaulichen Handout zusammengefasst und an alle Teilnehmer vergeben. Es gab einen gelungenen Abschluss in der Bomonti-Brauerei mit deutschem Bier.	Da ich bereits Wissen über das Konzept der Erinnerungsorte hatte, habe ich diesbezüglich nichts Neues erfahren (was auch schwierig ist bei zwei vorangegangenen Seminaren). Ich habe mich nur über einen Aspekt etwas gewundert, und zwar sollten Erinnerungsorte ungefähr 3-4 Generationen (80-100 Jahre) alt sein, um überhaupt als Erinnerungsort bezeichnet zu werden. Meines Wissens nach trifft das bei den ausgewählten deutsch-türkischen Erinnerungsorten zu, allerdings muss eine kulturelle Gruppe diese Orte auch „annehmen“ bzw. vor jüngeren Generationen thematisieren. Meine Vermutung ist, dass türkische Mitmenschen sich deutscher Erinnerungsorte in der Türkei nicht bewusst sind, deutsche Mitmenschen allerdings gezielt (und eventuell mit stolz) deutsche Erinnerungsorte in der Türkei aufsuchen.	Um ehrlich zu sein, fand ich das Konzept während meine DaF-Studiums sehr interessant, aber ich interessiere mich auch generell für Geschichte. Auf einem höheren Niveau könnte man dem Kurs einen kurzen Sachtext über Erinnerungsorte reingeben, dieses Thema könnte auch in einer TestDaF Prüfung vorkommen, und daraufhin sollten sie die Charakteristika aufschreiben und eigene Ideen zu Erinnerungsorten ihres Heimatlandes notieren. Im Plenum wird eine Diskussion über die Vorschläge gehalten, die Kriterien sollten eingehalten werden. Danach sollten sie in Gruppen Erinnerungsorte der DDR und BRD erhalten und recherchieren, was die historischen Hintergründe sind.
Sehr interessant. Ich hatte über manche Orte, die behandelt wurden schon etwas Erfahrungen aber ich habe gemerkt, dass mein Wissen über jene Orte oberflächlich war. Daher habe ich die Stadtführung sehr genossen und habe meinen Horizont mit Informationen erweitern können. Es ist immer wieder sehr erstaunlich zu erfahren wie viel Einfluss DACH Länder im osmanischen Reich und	Dass man einen Ort und dessen Geschichte benutzten kann und diese als Einleitung für übergeordnete landeskundliche Themen im DaF Unterricht benutzen kann.	Ich denke es ist eine gute Idee um landeskundliche Themen einzuführen. Wenn man vom Beispiel der Türkisch Deutschen Universität ausgeht, kann gesagt werden, dass dort meistens Studierende studieren, welche ein Leben in einem DACH Land anstreben. Daher denke ich haben diese Studierende auch großes Interesse an Kulturellen und Landeskundlichen Informationen aus den

der frühen Republik hatten.	.....	DACH Ländern. ....
Ich fand die Stadtführung im Großen und Ganzen sehr interessant. Es gab einige Orte von denen ich gar nicht wusste, dass sie deutsche Spuren haben. Beispielsweise habe ich an der Istanbul Universität in Beyazit studiert, wusste aber überhaupt nicht, dass dort so viele Deutschen einen so großen Einfluss hatten. Es war auch ein ganz neuer Ansatzpunkt, sich nur die deutschsprachigen Spuren in Istanbul anzusehen, weil man sich so auch auf das Deutsche fokussiert. Ansonsten sieht man sich die historischen Orte an und merkt meistens gar nicht, welche Kultur einen Einfluss darauf hatte. Da wir unser Ziel generell nicht kannten, habe ich auf diese Weise auch unterwegs immer nach deutschen Spuren gesucht und war neugierig über unser Ziel. Man hat gemerkt, dass viel Arbeit hinter der Führung steckt und es hat mir wirklich Spaß gemacht.	Ich habe erfahren, dass ein Erinnerungsort ein historischer Ort in Bezug auf ein kollektives Gedächtnis einer ganzen sozialen Gruppe ist. In unserem Fall hat es sich Mal um einen Brunnen, mal um eine Villa, mal um ein Krankenhaus oder eine Schrift versteckt in einem Kampus gehandelt. Hiermit kann auch gesagt werden, dass Erinerrungsorte auffällig und unauffällig sein können. Es kann auch gesagt werden, dass eine historische Person oder sogar ein historischer Moment mit dem Konzept der Erinnerungsorte immer weiterleben wird, da sich Personen, die darüber informiert sind, immer daran erinnern und die Information an andere weitergeben werden.	Der geschichtliche Aspekt ist für den Einsatz von Landeskunde im DaF-Unterricht natürlich sehr wichtig. Wenn es Spuren der deutschen Kultur im Heimatland gibt, was bei uns natürlich der Fsll ist, sollte man das unbedingt im Unterricht einbetten. Dieses Konzept bietet nämlich keine abstrakten Infos über sagen wir ‚die Deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert' sondern es biete echte Geschichte und echte Erlebnisse. Man kann sehen wo und wann und wie sich die beiden Kulturen getroffen haben und welchen Einfluss die aufeinander hatten.
Ich fand die Stadtführung sehr interessant und hatte die Möglichkeit, wichtige Dinge über die Geschichte Istanbuls zu erfahren. Ich habe auch mehr über die Beziehungen zwischen den beiden unterschiedlichen Kulturen, der deutschen und der türkischen, erfahren. In diesem Sinne war die Stadtführung wie eine öffentliche Ausstellung einer großen und sehr schönen Stadt. So konnte ich die Stadt aus einer anderen und völlig neuen Perspektive neu entdecken. Mir wurde dadurch	Dank der Stadtführung in Istanbul hatte ich die Gelegenheit, mit eigenen Augen zu sehen, dass ein Erinnerungsort sozusagen ein wichtiges Tor zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart ist. Schaut man sich ein Gebäude oder eine Mauer aus der Vergangenheit an, nimmt man per se die Bedeutung der Geschichte und die Reflexion der vergangenen Geschehnisse wahr, was zu einer synchronen Vorstellung und Begeisterung führt.	Dieses Konzept sollte in allen Einrichtungen, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, als Ziel übernommen werden, und den Lernenden sollte dieses Erlebnis angeboten werden. Neben sprachlichen Übungen und Aktivitäten im Klassenzimmer sollten auch sprachliche Aktivitäten durch solche Stadtführungen innerhalb der Stadt, wo Deutschlernende leben, angeboten werden. Auf diese Weise können Lernende die Fremdsprache, die sie lernen wollen, besser erlernen. Mithilfe

klar, dass wir nicht vergessen sollten, dass die Gebäude um uns herum nicht einfach nur leere Gebäude sind, sondern dass jedes von ihnen ein Symbol für wichtige historische Entwicklungen und Erfahrungen ist.		dieser Stadtführungen werden die Lernenden neue Orte sehen, vieles über die Geschichte lernen und sich motivieren, um die Sprache zu lernen.

5. Wie sinnvoll finden Sie die gezeigten Orte für den DaF-Unterricht an Ihrem Institut bzw. in Ihrem Unterricht? Warum?	**6. Welche der besprochenen Themen fanden Sie am interessantesten? Begründen Sie bitte Ihre Meinung.**	**7. Können Sie sich vorstellen, eines oder mehrere der angesprochenen Themen in Zukunft im Unterricht zu behandeln? Wenn ja, welche Themen sind das und warum diese? Wenn nein, warum nicht?**	**8. Gibt es noch etwas, dass Sie gern sagen möchten?**
Die gezeigten Orte eignen sich meiner Meinung nach leider nur bedingt für den Einsatz an unserem Institut, weil einerseits der streng getaktete Lehrplan solche Exkurse nicht zulässt und andererseits das Interesse der Studierenden wahrscheinlich wegen des fehlenden TestDaF-Bezuges nicht sehr hoch sein würde. Für eine andere Zielgruppe außerhalb der TDU halte ich die Beschäftigung mit den Orten jedoch für sehr sinnvoll, weil sie weit mehr beleuchten, als das, was normalerweise in Lehrwerken präsentiert wird.	Mich persönlich interessieren bei geschichlichen Themen meist die grundlegenden und sachlichen Zahlen, Daten und Fakten und gleichzeitig auch Einzelschicksale, die sich in bestimmten Zeiten ereignet haben. Da ich das Thema Zweiter Weltkrieg schon seit der Schulzeit sehr interessant finde, haben mich besonders die Geschichten der Exilwissenschaftler interessiert. Dies liegt daran, dass ich mit Flucht vor den Nazis meist das Emigrationsziel Amerika assoziiere und dort auch über Einzelschicksale Bescheid weiß (Albert Einstein usw.). Dass so viele Menschen in die Türkei geflohen sind und auch maßgeblich zur Weiterentwicklung der Wissenschaft beigetragen haben, war mir nicht bewusst und deshalb fand ich das Thema besonders spannend.	Am liebsten würde ich tatsächlich gern alle Themen im Unterricht behandeln, was aber natürlich nicht realistisch ist. Im Hinblick auf meine Lernergruppe in der Vorbereitungsklasse könnte ich mir deshalb vorstellen, einmal einen Exkurs zur Beziehung des Osmanischen und des Deutschen Reiches zu machen und dann den Fokus auf den "Deutschen Brunnen" zu legen, weil die Studierenden sich erfahrungsgemäß am meisten für diesen Teil der türkischen Geschichte interessieren und man so eine Brücke zur deutschen Geschichte schlagen kann.	Danke für die perfekt organisierte Führung, die mich dazu motiviert hat, mit offeneren Augen durch die Stadt zu gehen und die Inspiration für mögliche Unterrichtsexkurse.
Ich finde die gezeigten Orte sehr sinnvoll aus den oben genannten Gründen. Ich unterrichte an	Ich fand eigentlich alles interessant. Die Zeit der Exilanten während des Nationalsozialismusses	Auch diese Frage habe ich eigentlich schon beantwortet. Ich kopiere wieder.	Vielen, vielen Dank für die tolle Vorbereitung und

der Istanbul Universität und einer der gezeigten Erinnerungsorte befindet sich auf dem Campus. Dieser lässt sich somit gut und ohne größeren Aufwand in den Unterricht miteinbinden. Auch der deutsche Brunnen ist nicht so weit. Ich denke, das könnte für die Studenten interessant sein. Allerdings muss man dafür eine paar Unterrichtsstunden einplanen. Außerdem ist es eher für Lernenden ab einem B Niveau geeignet. Daher denke ich, dass ich das Konzept im Frühjahr nächsten Jahres in meine Unterrichtsplanung integrieren kann. Dann haben die Studenten das entsprechende Niveau erreicht.	hat mich besonders berührt. Denn die Deutschen denken im Allgemeinen immer, dass sie diejenigen sind, die anderen (unter anderem auch Türken) Zuflucht gewähren müssen. Dass es aber auch schon umgekehrt war, ist kaum jemandem bekannt. Außerdem finde ich es toll, wie sich die deutschen Wissenschaftler hier in die Universitätslandschaft integrieren und dieses auch bereichern und vorantreiben konnten. Das macht mich wiederum stolz auf die Deutschen. Und ich finde es berührend, dass einige sich hier so wohl gefühlt haben, dass sie bis zu ihrem Tod geblieben sind. Da ich selbst seit einigen Jahren in der Türkei lebe und im Hochschulbetrieb tätig bin, kann ich mich gut mit diesen Personen identifizieren. Auch der deutsche Friedhof war so toll und wunderschön!	Ich unterrichte an der Istanbul Universität und einer der gezeigten Erinnerungsorte befindet sich auf dem Campus. Dieser lässt sich somit gut und ohne größeren Aufwand in den Unterricht miteinbinden. Auch der deutsche Brunnen ist nicht so weit. Ich denke, das könnte für die Studenten interessant sein. Allerdings muss man dafür eine paar Unterrichtsstunden einplanen. Außerdem ist es eher für Lernenden ab einem B Niveau geeignet. Daher denke ich, dass ich das Konzept im Frühjahr nächsten Jahres in meine Unterrichtsplanung integrieren kann. Dann haben die Studenten das entsprechende Niveau erreicht.	Durchführung. Ich habe sehr viele interessante Dinge gelernt. Ich bin auch motiviert, etwas davon in meinen Unterricht mitzunehmen. Ich bin dem Konzept Erinnerungsorte gegenüber nun positiver eingestellt, weil ich nun praktische und interessante Beispiele aus meinem direkten Umfeld kennen gelernt habe.
Bei unserer Stadtführung haben wir bereits darüber gesprochen, dass an der TAU besondere Umstände herrschen, was Exkursionen betrifft. Ausflüge sind nicht erlaubt. Es wäre wirklich toll, den Studierenden etwas außerhalb des Universitätsgeländes zu zeigen - schon allein der Besuch des Goetheinstituts oder des Deutsch-Türkischen Cafes wäre schön, aber das ist uns nicht möglich. Wenn man die gezeigten Orte theoretisch behandelt, geht meiner Meinung nach sehr viel verloren, denn dann sind sie nicht mehr greifbar/direkt erfahrbar…	Am interessantesten fand ich die Orte, die wir direkt gesehen haben. Am deutschen Brunnen bin ich seither immer nur vorbeigegangen, ohne zu wissen, was dahintersteckt. Die Hintergründe von Geschenken, die von einer Kultur an die andere weitergegeben werden sind für mich generell spannend. Geht der Schenkende nur von der Bedeutung des Geschenks in seiner eigenen Kultur aus oder ist es für ihn auch wichtig, welche Bedeutung es für den/die Beschenkten haben wird. Und - wie es in diesem Fall war: Welcher Eigennutzen birgt sich hinter dem Geschenk? Sehr spannend fand ich außerdem den Friedhof als einen Ort, an dem man sonst nie gelangt wäre. Der Friedhof erinnert daran, dass viele	Wie bereits gesagt, ist die Behandlung der angesprochenen Themen in dieser Form an der TDU leider nicht möglich. Deshalb werde ich mir über eine andere Möglichkeit der Anwendung im Unterricht Gedanken machen. (-> Besichtigung einzelner Stationen als Gruppen-Hausaufgabe und spätere Präsentation/Auswertung der Ergebnisse in der Klasse?) Normalerweise gehe ich im Landeskundeunterricht meist von den Themen aus, die mich selbst am meisten interessieren. Da wir aber nun so einen tollen Input bekommen haben und die Interessen der Studierenden wahrscheinlich verschieden sind, kann ich mir gut vorstellen, alle der angesprochenen Themen (und weitere) aufzugreifen.	Vielen Dank für diese tolle Erfahrung, den gemeinsamen Austausch und die schönen Ideen!

	Menschen aus verschiedenen in der Türkei Fuss gefasst haben und auch eine neue Heimat gefunden haben, (d.h. zum Beispiel eine Familie gegründet und/oder beruflich Großes geleistet).		
Mir hat es sehr gefallen, dass auch österreichische und schweizerische Erinnerungsorte in die Führung integriert worden sind. Wenn ich ehrlich sein soll, ist mein Wissen in österreichischer und schweizerischer Geschichte begrenzt und daher hätte ich erstmal Bedenken, diese in meinen Unterricht zu integrieren. Zu meinem Institut lässt sich sagen, dass leider jeder Tag curricular vorstrukturiert ist. Lediglich auf den A-Niveaus hätte man Zeit, um sich intensiver mit Landeskunde zu beschäftigen. Sobald die Studierenden auf dem B2-Niveau sind, sind sie nur an Prüfungsvorbereitung und landeskundlichen Themen wie zB Bewerbungen interessiert.	Was mir am meisten in Erinnerung geblieben ist (und was ich eigentlich schon wusste, wovon mir die Bedeutung aber durch die Stadtführung erst richtig klar geworden ist), war der deutsche Brunnen. Er verkörpert die Anfänge der deutsch-türkischen Beziehungen, genauer gesagt die Beziehung zwischen dem Deutschen Reich und dem Osmanischen Reich. Dass ein Brunnen als Geschenk gewählt worden ist, verdeutlich zum einen, dass die Deutschen etwas kulturell Angemessenes schenken wollten und zum anderen den egoistischen Gedanken dahinter, im Prinzip eine im religiösen Sinne gute Tat für sich selbst zu tun. Zur Klarstellung: den Anfang der deutsch-türkischen Beziehung sehe ich bei der Annäherung der Reiche. Die historischen Fakten waren mir bewusst, aber der Brunnen hat das Ganze bestätigt.	In meiner Antwort auf die vorherige Frage habe ich geschildert, dass der deutsche Brunnen ein ambivalentes Geschenk des deutschen Reiches ist. Ich würde meine Studierende gern darüber diskutieren lassen. Auch die Tatsache, dass einige AkademikerInnen vor bzw. während des Zweiten Weltkrieges in die Türkei geflüchtet sind, würde ich gern thematisieren (insbesondere da sich meine Studierende ständig darüber auslassen, die Türkei verlassen zu wollen). Auf einer höheren Niveaustufe könnte man ein Rollenspielen erstellen lassen: zwei Gruppen spielen während des 2. Weltkriegs (deutsche flüchtende AkademikerInnen und die Türken, die auf sie treffen) und zwei Gruppen spielen Deutsche und Türken in den 60er Jahren. Wie reagieren die jeweiligen Gruppen aufeinander?	Ich meine, dass man die Villa Taut nicht besichtigen kann, allerdings würde ich das gern mal tun (allerdings eher nicht mit Studierenden).
Ich denke die gezeigten Orte sind sehr sinnvoll, da es sich um Orte in Istanbul handelt und diese Orte auch leicht von Lernenden besucht werden können. Ich denke es ist ein Aha Moment für Lernende Merkmale der Zielsprache in ihrer gewohnten Umgegbung zu sehen und regt sie bestimmt zum Nachdenken und reflektieren an.	Ich fand den Deutschen Brunnen am Interessantesten, weil er an einem für jedermann sehr leicht erreichbaren Ort liegt. Und die Geschichte über Bruno Taut fand ich auch sehr interessant. Ich denke den meisten türkischen Lernern könnte seine Geschichte und was er für die Republik getan hat interessieren und sie könnten sich in ihm reflektieren.	Ja, ich denke ich werde alle angesprochenen Themen in Zukunft als Einleitung benutzen. Ich denke besonders bei Themen, die die Deutsch Türkische/n Freundschaft/Beziehungen angeht wie z.B. das Anwerberabkommen können, diese historisch etwas zurückliegenderen Erreignise/ Themen eine gute Einleitung bilden.	

	....		
Die geheigten Orte sind natürlich eine tolle Basis für deutsche Spuren in Istanbul. Soweit ich informiert bin, dürfen wir keine Ausflüge außerhalb des Kampuses unternehmen aber es wäre natürlich super über diese Orte im Unterricht zu sprechen und die Studenten eventuell dorthin zu schicken. Man könnte das auch in eine Schnitzeljagt oder in Arbeitsblätter einbetten. Die Studenten könnten auch in Gruppen jeweils einen Ort übernehmen, diesen besuchen und dann im Unterricht darüber berichten. Ich denke es gibt schon verschiedene sinnvolle Methoden, um diese Orte im Unterricht zu behandeln. Man braucht nur die gemessene Zeit dafür.	Ich glaube am interessantesten fand ich den Protestantischen Friedhof in Feriköy. Es war sehr verblüffend zu sehen, wie viele bekannten und unbekannten Personen aus deutschsprachigen Ländern dort begraben sind und auch wie natürlich sie ihre Religion und Kultur in der Mitte von Istanbul weitergelebt haben. Es hat sich in dem Friedhof nicht mehr wie Istanbul sondern ehe wie ein Sonntagnachmittag in Deutschland angefühlt. Es war natürlich auch interessant zuerst das Grab der Familie Bomonti zu sehen und Minuten später die Bierfabrik zu besuchen. Traugott Fuchs war für mich auch sehr interessant, weil ich an der Istanbul Universität studiert und dort viel Zeit verbracht habe. Da er die germanistische Abteilung mitbegründet hat, hatte er sicherlich auch einen Einfluss auf die Translationswissenschaft, was mich als Absolventin natürlich auch sehr stolz macht.	Natürlich kann ich mir vorstellen die angesprochenen Themen im Unterricht einzusetzen. Ich würde allerdings zuerst die Studenten selbst recherchieren lassen und erst einen Ort vorschlagen, wenn sie nichts finden. Ich bin mir sicher, dass der Deutsche Brunnen, das österreichische Krankenhaus, die Kirche in Taksim und der Friefhof in Feriköy ein Teil dieses Projektes sein würden- sowohl weil die Studenten auch selbst auf diese Orte kommen können, da sie recht bekannt sind, und auch weil man einfacher über diese Orte recherchieren, an Infos gelangen und weiterleiten kann.	Vielen Dank für alles :)
Leider ist es für die Institution, an dem ich arbeite, nicht möglich, solche Veranstaltungen zu organisieren. Dadurch, dass ich an einer staatlichen Universität in der Türkei arbeite, dauert es ziemlich lange, die Erlaubnis für derartige Gruppenaktivitäten von der Leitung der Universität zu bekommen. Vielen Bildungseinrichtungen in der Türkei fällt es enttäuschenderweise schwer zu glauben, dass Bildung auch außerhalb des Klassenzimmers stattfinden kann. Aus diesem Grund werden solche Initiativen, die außerhalb des	Besonders interessiert hat mich der Deutsche Brunnen und die Tatsache, dass es ihn in Istanbul noch gibt. Die architektonischen Merkmale, Farben und Motive zweier sehr unterschiedlicher Gesellschaften sind auch heute noch erhalten. Sie ist nicht nur ein Geschenk der einen Gesellschaft an die andere, sondern auch ein Geschenk der Vergangenheit an die Gegenwart.	Auf jeden Fall ja. Auch wenn wir mit den Studierenden keinen Ausflug machen können, könnten die Erinnerungsorte und deren Bilder und Informationen von Studis im Internet recherchiert werden. Studierende könnten anschließend in Partner- oder Gruppenarbeit Präsentationen vorbereiten oder einen eigenen Blog in deutscher Sprache erstellen. . . .	Herzlichen Dank für diese schöne Stadtführung, liebe Lydia. Du hast mich nicht nur informiert, sondern auch inspiriert. :)

Klassenzimmers stattfinden, in der Regel von vielen Institutionen nicht unterstützt. Daher glaube ich leider nicht, dass diese Art von Aktivität den Studierenden an unserer Universität angeboten werden könnte.			

Anhang 5: Kategorisierung des zweiten Fragebogens

Kategorie	Farbe
Unbekanntes in bekannter Umgebung	grün
spricht Gefühle an	rot
regt (zum Nachdenken, Reflektieren, Erzählen) an / inspiriert	blasses rot
Einzelschicksale	ocker
Erleben / Öffentlicher Raum / Anfassen / Authentisch / leicht erreichbar	gelb
Beziehung Türkei und Deutschland / Einfluss	lila
“Kultur”	orange
Identifikation / Interesse der türkischen Lernenden	blasses lila
Motivierend	blau
vorhandenes Wissen vertiefen	hellblau
neue Perspektive	grau
weniger interessant (keine Kategorie)	pink

Anhang 5.1: Fragebogen der Lernenden

Die Exkursion war super. Ich lerne schon seit 2 Jahren Deutsch und interessiere mich auch für die Kultur von D.A.CH Ländern sehr. Aber bei der Exkursion habe ich Dinge gelernt, die eigentlich um meine Umgebung stattfanden und von denen ich trotzdem nicht wusste.
Darüber hinaus habe ich die Möglichkeit gefunden, mein schon vorhandenes Wissen zu vertiefen und es auf Deutsch weiterzugeben. Außerdem, dass der Austausch im öffentlichen Raum stattfand, halte ich für äußerst wertvoll, denn es schafft eine Stimmung, die man ermutigt in seiner Zielsprache auszutauschen. Wenn ich alles in einem Lehrwerk gelesen hätte, fände ich sie auch noch spannend, aber vielleicht nicht so wie heute.

Ich fand die sehr spannend, weil ich mithilfe der Exkursion von vielen neuen Dingen, die ich nicht bereits kannte, erfahren habe. Ehrlich zu sein hatte ich vor der Exkursion gedacht, dass die Exkursion an einem heißen Tag sehr langweilig wird. Als ich bemerkt habe, dass es in Istanbul viele Dinge, die ich fast jeder Tag sehe aber über die ich nichts kenne, gibt, sagte ich mir selbst, dass ich dieser heiße Tag ertragen soll, um neue Dinge herauszufinden. Die Lehrerin hat alles gut geplant. Es lohnt sich zu merken, dass die Lehrerin antwortete alle Fragen.

Heute habe ich in İstanbul dank dir viele deutsche Gebäude und Werke gelernt, die die meisten kannte ich nicht. Für mich war die Exkursion sehr nützig sowie lustig. Auf jeden Fall werde ich mit meinen Freunden darüber erzählen, die nach Istanbul kommen. Die Beiträge deutscher Wissenschaftler so viel

zur Türkei zu lernen, hat es mich gefreut. Übrigens werde ich an Wochentagen bei der ersten Gelegenheit das Essen des Restaurants, nämlich Helvatia, probieren. Ich denke, es war eine gute Idee, die Tour mit dem deutschen Brunnen zu beginnen, der das bekannteste und schönste deutsche Werk in Istanbul ist.

Ich hatte fast kein Wissen über Deutsche Spuren in Istanbul. Ich habe schon nur Deutscher Brunnen und ein bisschen Geschichte zum Flüchten gewissen aber nicht mehr. Nach der Exkursion habe ich zum anderen Spuren wie Personen, Gebäude, Geschichten gelernt. Es war spannend, viele historische Erinnerungen, Leben von Menschen zu lernen. Manchmal man kann nicht was vor sich, was in seinem tägliches Leben sehen. Daher war die Exkursion sehr fruchtbar. Ich möchte an anderer Arbeite wie diese Exkursion teilnehmen.

Ich fand die Reise langweilig. Menschen und Orte interessierten mich nicht. Der Friedhofsteil der Reise war interessant. Außerdem machte mich das Laufen sehr müde. Die Zeit der Reise war nicht gut. Eine zwei-dreistündige Fahrt hätte nicht mittags beginnen sollen. Gegen Ende der Reise bekam ich Hunger. Unser Reiseleiter war jedoch sehr gut auf die Reise vorbereitet. Wir waren von seiner Arbeit begeistert. Die Informationen unseres Reiseführers waren für diejenigen, die sich für das Thema interessieren, nützlich.

Die Reise, die wir mit unsererer Lehrerin gemacht haben, war ziemlich lustig, didaktisch und angenehm. Ich lebe schon lange in Istanbul, aber ich bin an historisch wichtigen Gebäuden vorbeigegangen und habe ich festgestellt, dass ich sie noch nie gesehen hatte. Ich habe verstanden, warum diese Werke so wichtig sind. Ich habe gelernt einige der Menschen kennen, die in der Geschichte in İstanbul gelebt habe und zur Entwicklung der Kultur beigetragen habe. Ich habe mir die Strukturen angesehen, an denen türkische und deutsche Architektur aufeinandertreffen, und ich war sehr beeindruckt. Es war auch sehr schön am Ende der Reise zusammen zu einem Cafe sitzen und unsere Ideen über die Reise zu diskutieren.

Ich habe die Exkursion einfach wunderbar gefunden weil ich so viele Dinge während der Exkursion gelernt habe und das freut mich sehr. Ich beschäftige mich oft mit interessanten Menschen, Orten, Fakten und mit dieser Exkursion habe ich Istanbul besser anerkannt. Ich habe bemerkt, dass es unendliche Geschichten in Istanbul gibt. Ich lebe seit 21 Jahren in dieser Stadt und hatte keine Idee über solche Themen. Nach dieser Exkursion habe ich sofort erforscht zum Beispiel, wie die Wissenschaftlerinnen in die Türkei gekommen sind oder die Graben der Deutschen. Die Themen waren ganz spannend.

Sehr lehrreich und interessant. Ich erkundige sehr gerne neue Orte und habe echt Glück, in einer Stadt, wie Istanbul zu leben, die aus jeder Hinsicht vielfältig und attraktiv ist .
Taksim ist eines der Orte, an dem ich gerne bin, aber ich wusste gar nicht, dass in diesem Stadtviertel so viele historische Erinnerungen sind. Das St. Joseph Krankenhaus hat mein Interesse sehr erweckt, vorallem weil es österreichische Wurzeln, was mir neu ist.
Für die damaligen internationalen Menschen unter anderem den Exilwissenschaftlern, die in der Türkei Zuflucht gefunden haben, muss es ja auch ein besonderer und heimischer Ort gewesen sein. Im allgemeinen finde ich die Exkursion sehr empfehlenswert!

Die Inhalte über Exilwissenschaftler fand ich sehr interessant. Ihre aufrechte Haltung vor den Schwierigkeiten Ihrer Zeit finde ich sehr Vorbildhaft. Das Grab von Traugott Fuchs zu sehen, war für mich deshalb besonders berührend. Mit seiner Bescheidenheit hat es mich wieder überrascht.

Deutschen Brunnen fand ich zweit interessanteste. Es ist so allgemein bekannt und stellt deswegen nicht neues dar, aber keine andere Kulturgut ist heute so gut erhalten wie ihn. Dadurch übernimmt er eine wichtige Bedeutung als Zeichen von deutsch-türkischen Beziehungen.
Hinter dem österreichischen Krankenhaus steckt auch eine schöne Geschichte, aber Medizin interessiert mich einfach relativ weniger als andere Themen, die Teil der heutigen Exkursion waren.

Ich fand besonders die Informationen von dem Friedhof Feriköy interessant, weil es dort viele berühmte deutsche Personen gab, deren Namen sowie Lebensgeschichte ich zum ersten Mal hörte. Ich wusste nicht, dass es in Istanbul einen deutschen Friedhof gab. Ich habe sowohl türkische als auch deutsche Ehepaare im selben Grab angesehen. Andererseits fand ich den deutsche Klub weniger interessant, da es keine Schrift oder Platte darüber gab. Man kann keine Kentnisse erwerben. Vielleicht kann mit Hilfe des deutschen Konsulat auch die Geschichte dieses Klubs in der Zukunft aufgedeckt werden.

Ich fand Bomonti Brauerei am interessantesten, dann lebe ich in Istanbul seit vielen Jahren aber noch hatte ich keine Ahnung über dieses interessante Gebäude. Die Geschichte der Exwissenschaftler fand ich auch sehr interessant, weil ich ein Student an der Universität İstanbul bin aber hatte dieses Monument bis die Exkursion nie gesehen. Abdülhamid II ist ein wichtiger Sultan für uns, deshalb fand ich den Brunnen, den er als Dankbarkeitsgeschenk genommen hat, interessant. Die Friedhof war einbisschen weniger interessant für mich, weil die Verantwortlicher sich um die Friedhof nicht genug kümmern.

Ich habe fast alles interessant gefunden. Besonders war der Friedhof interessant weil es Leben von verschiedene Menschen gibt. In der Vergangenheit kommen viele Deutsche Menschen in der Türkei wegen des Krieg oder der Politischen Problemen. Das ist tatsächlich schlechte Erinnerungen für die Manschen. Aber diese Menschen habe zu unserem Leben, unserer Gesellschaft beigetragen und auch unsere Gesellschaft hat zu dieser Menschen beigetragen. Unglücklicherweise ist Leben voll von Kummer. Aber das ist die Realität des Leben.

[Wiederholung] Ich fand die Reise langweilig. Menschen und Orte interessierten mich nicht. Der Friedhofsteil der Reise war interessant. Außerdem machte mich das Laufen sehr müde. Die Zeit der Reise war nicht gut. Eine zwei-dreistündige Fahrt hätte nicht mittags beginnen sollen. Gegen Ende der Reise bekam ich Hunger. Unser Reiseleiter war jedoch sehr gut auf die Reise vorbereitet. Wir waren von seiner Arbeit begeistert. Die Informationen unseres Reiseführers waren für diejenigen, die sich für das Thema interessieren, nützlich. [Wiederholung Ende; kopierte Aussagen wurden nicht 2 mal berücksichtigt]

Alle Orte und Informationen waren wichtig und unterhaltsam für mich. Es war mir ein Vergnügen, mehr über Kulturen zu erfahren, die zuvor in İstanbul gelebt haben. Am faszinierendsten war es für mich, den protestantischen Friedhof zu sehen. Ich kann mir gar nicht vorstellen, wie schwer es für sie sein muss, ihre Heimatstadt zu verlassen und ein Leben in einer anderen Stadt zu beginnen. Dann sterben Sie an einer anderen Stadt, aber nicht in Ihrer Heimatstadt. Ich habe Leute kennengelernt, die in die Türkei ausgewandert sind und gute geschafft und mitgeholfen haben, die Kultur aufzubauen. Es hat auch Spaß gemacht, zur Bomonti-Bierfabrik zu gehen. Wegen Oktoberfest war es sehr bunt und lustig. Ich bin mir nicht sicher, welcher mir am wenigsten gefallen hat, da sie alle toll waren.

Ich habe besonders Wissenschaftlerinnen Inhalt interessant gefunden weil ich vorher gewusst, dass manche deutsche Wissenschaftlerinnen in die Türkei gekommen sind aber ich ihre einzigartige

Geschichte? Nein, vorher hatte ich keine Idee darüber und das freut mich auch. Ich habe gestern auch gelernt, dass Einstein an Atatürk einen Brief geschrieben hat! Einstein fragt einfach ob die Juden Wissenschaftlerinnen in die Türkei kommen können und die Antwort der Türkei war ein grosses JA. Damals war die Türkei eine neue Republik und hatten solche Wissenschaftlerinnen nicht! Der Inhalt war wunderbar.

Den deutschen Brunnen fand ich am interessantesten und auch sehr bewundernswert, da heutzutage leider solche Gesten zwischen den Ländern nicht üblich sind.
Den Friedhof fand ich auch sehr interessant, vorallem so viele deutsche Namen in einem Friedhof in der Türkei zusehen hat mich auch schon gerührt.
Die Brauerei fand ich am uninteressantesten, aber erstaunend fand ich an dieser die Entwicklung des Betriebes über die Jahre.

Die Themen fand ich absolut sinnvoll. Ich habe beim Sprachlernen besonders Spaß, wenn die Themen soziale, kulturelle Debatten berühren. Heutige Exkursion schafft es sehr gut, solche Diskussionen auszulösen. Einerseits habe ich die Nachlässe der Ereignissen gesehen, die unser Leben mehr oder wenig noch beeinflussen, andererseits habe mir Gedanken gemacht, was noch zu so einer Auswahl gehören könnte und warum. Wenn ich beim Deutschunterricht eine Aufgabe gehabt hätte, bei der ich diese Gedanken schriftlich, mündlich formulieren sollte, würde ich es gerne tun und gerne hören, was die anderen dazu sagen würden.

ja, ich finde sie ziemlich sinnvoll für einen DaF-Unterricht, weil das Lernen fremder Kulturen und Werke immer interessant sowie unvergesslich für die neugierige Schüler ist. Ich denke daran, dass es immer interessant ist, etwas über die Geschichte einer Gebäude oder Werke zu erfahren. Diese Themen hätten mich bestimmt motiviert, da es zeigt, dass die Beziehungen zwischen diesen beiden Ländern intensiv und alt sind. Nebenbei wird das Lernen jener Fremdsprache in der Zukunft nützlich für sie sein.

Ja ich finde die Themen sinvoll für einen DaF-Unterricht in der Türkei. Während der Exkursion habe ich bemerkt dass Deutsch nur keine einfache fremde Sprache zwischen tausenden Sprachen ist. Deutschland und die Türkei haben so viele gemeinsam. Und die beide Nation haben eine tiefe Beziehung. Hätte ich diese Themen , als ich Deutsch lernte, schon kannten, hätten diese mich mehr motiviert.

Auf jedem Fall hat das motiviert mich Deutsch zu lernen. Auf diese Weise kann man Sprechen gut lernen. Denn man lernen nicht nur Sprechen aber auch man leben das. Ich glaube dass durch dieser Methodologie man kann leichter Sprechen lernen. Denn das ist keine alltägliche, normale Erinnerung als alltäglicher Unterricht.

Ich finde die Themen sinnvoll für einen DaF-Unterricht in der Turkei aber diese Themen motiviert mich nicht. Die Spuren, die eine Sprache hinterlassen hat, die wir in unserem Land gelernt haben, können interessant sein. Ich denke, die Antwort auf diese Frage wird von Person zu Person unterschiedlich sein.

Ich denke, all die Orte, die wir besucht haben, die Menschen, die wir kennengelernt haben, und die Informationen, die wir erfahren haben, waren eine gute Möglichkeit, mehr über Geschichte, Kultur und Politik zu verstehen. Als Germanistikstudentin fände ich es sehr hilfreich, wenn diese Informationen im Unterricht erwähnt würden. Mehr über etwas zu lernen, bringt mich dazu, noch mehr lernen zu wollen, also wäre es sehr motivierend. Auch diese Orte befinden sich in İstanbul, wo wir sie vollständig

besuchen und erleben können. Das Erleben einer Information ist der beste Weg, sie im Gedächtnis zu behalten, also unterstütze ich voll und ganz, dass diese Informationen in der Klasse erwähnt werden.

Ja! Wenn man eine neue Sprache lernt, bedeutet das nicht , dass man nur eine Sprache lernt sondern lernt man die Kultur der Sprache auch. Also denke ich, dass diese Dinge ist verbunden miteinander. Wir können nicht einen ohne anderen gut verstehen oder??? Für mich ist es auch so. Deswegen finde ich solche Exkursionen sehr nützlich für Sprachen lernen.

Den deutschen Brunnen und die Exilwissenschaftler würde ich definitiv im DaF- Unterricht einsetzten und hätte selbst als Schüler auch die Motivation dafür. Ich wusste, dass einige deutsche Politiker in den 30-ern in die Türkei geflohen sind, aber von den Wissenschaftlern habe ich zuvor nichts gehört.
Die erste Interaktion dieser beiden Ländern wird meistens mit den türkischen Gastarbeitern in den 60er Jahren geschildert. Mit Interaktion meinen ich die Kontaktaufnahme durch die Einbürgerung der Menschen des anderen Landes. Doch anscheinend hat dies schon bereits mit den Wissenschaftlern begonnen

Ich interessiere mich stark für Musik und besonders für die, die ethnische, einzigartige Merkmale in sich tragen. Deshalb würde ich die Themen sehr interessant finden, die sich mit der Musik und Musiktexte eines Volkes beschäftigen. Ich glaube, das gehört auch zur Landeskunde.

Deutsche Küche interessiert mich sehr, da ich, als türkisch, verschiedene Landgerichte mag und ich sie gerne probieren würde.

Vielleicht werden den deutsch Studenten auch über die türkische Spuren in Deutschland gelehrt. Das wird auch ein großer Motivationgrund für sie.

Das Leben von normale Menschen oder Themen zum Gesellschaft interessieren mich sehr.

Ich interessiere mich auch dafür, in die Fußstapfen berühmter deutscher Persönlichkeiten zu treten, die noch leben.

Ich würde gerne mehr über andere Kulturen wissen, die in der Vergangenheit in İstanbul gelebt haben.

Migration Themen absolut! Dieses Thema ist sehr wichtig weil ich denke, dass dieses Thema meisten Menschen traumatisiert.

Bildungspolitik, da man anhand dieser schon viel über ein Land wissen kann.
Die Kultur anderer Länder hat mich schon immer interessiert. Ich mag Diversität sehr und selbst innerhalb eines Landes gibt es so viele kulturelle Vielfälte, die die Gesellschaft beisammen hält.

Ich finde, Landeskunde ist beim Sprachlernen so wichtig, weil sie Sprachgebrauch vielseitig fördert. Deshalb hat es eine besondere Rolle, auch wenn man dabei nicht immer neue Grammatik, neuen Wortschatz lernt.

Ich bin nicht sicher, aber ich sage das wie ein Vorschlag. Nächstes Mal lässt sich "Deutsch Buchhandlung" (Alman Kitapevi), die auf der İstiklal-Straße sich befindet, besuchen.

Anhang 5.2: Fragebogen der Lehrenden

Insgesamt hat mir die Stadtführung sehr gut gefallen. Sie war sehr professionell organisiert und gut vorbereitet. Die Stadtführung hat auf jeden Fall dazu beigetragen, mein Wissen über Deutsche in İstanbul zu erweitern oder sogar erst aufzubauen. Ich habe einige Orte wie den Brunnen oder die Kirche in den letzten Jahren schon mehrfach besucht (eigentlich immer, wenn ich Besuch aus Deutschland hatte), aber mir ist während der Führung bewusst geworden, wie wenig ich eigentlich darüber weiß, beziehungsweise wie oberflächlich mein Wissen war. Die Stadtführung hat mir die komplexe und vielfältige Geschichte mit deutscher Beteiligung erst vor Augen geführt und hat definitiv dazu beigetragen, dass ich in Zukunft mit offeneren Augen durch die Straßen İstanbuls gehen werde.

Ich fand die Stadtführung total gut! Sie war sehr informativ, sehr interessant und ganz toll vorbereitet! Auch die Zeit war nicht zu lang und die Route war gut durchdacht. Schade eigentlich, dass wir die Villa Taut und das Österreichische Krankenhaus nicht gesehen haben. Aber wir haben die Informationen dazu ja trotzdem bekommen. Schön fand ich auch, dass wir am Ende noch ein Handout bekommen haben, bei dem alle wichtigen Infos nochmal übersichtlich und schön gestaltet festgehalten worden sind. Ich habe mich ein bisschen gewundert, dass die Türkisch-Deutsche Buchhandlung, das Goethe-Institut, die deutsche Schule oder die deutsche Botschaft nicht Bestandteil der Führung waren. Dort hätte es sicher auch viel zu sagen gegeben. Ich habe schöne neue Ecken von Istanbul gesehen und habe einen tollen Tag mit Kolleg*innen verbracht.

Es war wirklich sehr interessant. Erst bei der Führung ist mir bewusst geworden, dass es in Hinblick auf dieses Thema in Istanbul sehr viel zu entdecken gibt. Der Ablauf war super geplant - ausgehend vom wahrscheinlich für Touristen bekanntesten Ort in Istanbul (Sultanahmet) bis hin zu einem Ort, den man wahrscheinlich von sich aus nie gesehen hätte (Friedhof) und gekrönt wurde das Ganze mit kulinarischen Eindrücken bei Bomonti. Es war informativ, aber auch interaktiv (Kennt ihr ...? / Warum ..? / Wie könnte man das im Unterricht einsetzen?) und abwechslungsreich und wir hatten optimales Wetter :). Ich kann mich an keine bessere Stadtführung erinnern.
Außerdem hat mir gefallen, dass nicht nur Personen deutschsprachiger Herkunft thematisiert wurden, sondern auch Menschen, die für eine gewisse Zeit im deutschsprachigen Raum gelebt haben. Auf diese Weise wurden verschiedene Perspektiven beleuchtet.

Ich fand die Stadtführung sehr aufschlussreich, da ich im Grunde genommen nur neue Informationen erfahren habe. Und sofern dies gewünscht ist: die Stadtführerin hat stets frei gesprochen und wusste über alle Informationen genau Bescheid. Sie konnte alle Fragen beantworten und war sehr flexibel in der Durchführung, da aufgrund der Menschenmassen kurzerhand der Plan geändert werden musste. Schwer erreichbare Plätze, deren Zugang uns verwehrt war oder die zu weit entfernt waren, wurden uns auf einem Tablet präsentiert. Außerdem wurden die wichtigsten Informationen in einem anschaulichen Handout zusammengefasst und an alle Teilnehmer vergeben. Es gab einen gelungenen Abschluss in der Bomonti-Brauerei mit deutschem Bier.

Sehr interessant. Ich hatte über manche Orte, die behandelt wurden schon etwas Erfahrungen aber ich habe gemerkt, dass mein Wissen über jene Orte oberflächlich war. Daher habe ich die

Stadtführung sehr genossen und habe meinen Horizont mit Informationen erweitern können. Es ist immer wieder sehr erstaunlich zu erfahren wie viel Einfluss DACH Länder im osmanischen Reich und der frühen Republik hatten.

Ich fand die Stadtführung im Großen und Ganzen sehr interessant. Es gab einige Orte von denen ich gar nicht wusste, dass sie deutsche Spuren haben. Beispielsweise habe ich an der Istanbul Universität in Beyazit studiert, wusste aber überhaupt nicht, dass dort so viele Deutschen einen so großen Einfluss hatten. Es war auch ein ganz neuer Ansatzpunkt, sich nur die deutschsprachigen Spuren in Istanbul anzusehen, weil man sich so auch auf das Deutsche fokussiert. Ansonsten sieht man sich die historischen Orte an und merkt meistens gar nicht, welche Kultur einen Einfluss darauf hatte. Da wir unser Ziel generell nicht kannten, habe ich auf diese Weise auch unterwegs immer nach deutschen Spuren gesucht und war neugierig über unser Ziel. Man hat gemerkt, dass viel Arbeit hinter der Führung steckt und es hat mir wirklich Spaß gemacht.

Ich fand die Stadtführung sehr interessant und hatte die Möglichkeit, wichtige Dinge über die Geschichte Istanbuls zu erfahren. Ich habe auch mehr über die Beziehungen zwischen den beiden unterschiedlichen Kulturen, der deutschen und der türkischen, erfahren. In diesem Sinne war die Stadtführung wie eine öffentliche Ausstellung einer großen und sehr schönen Stadt. So konnte ich die Stadt aus einer anderen und völlig neuen Perspektive neu entdecken. Mir wurde dadurch klar, dass wir nicht vergessen sollten, dass die Gebäude um uns herum nicht einfach nur leere Gebäude sind, sondern dass jedes von ihnen ein Symbol für wichtige historische Entwicklungen und Erfahrungen ist.

Erst einmal fand ich es die kurze Einführung zum Thema Erinnerungsorte sehr passend und gelungen, da ich von dem Konzept nur einmal kurz vor langer Zeit während des Studiums gehört habe. Durch die vielen Informationen, die wir während der Führung erhalten haben, halte ich das Konzept für sehr sinnvoll und bin froh, etwas darüber gelernt zu haben. Ich halte das Konzept allerdings auch für sehr komplex, sodass es wahrscheinlich viel Zeit in Anspruch nimmt, sich wirklich detailliert einzuarbeiten.

Ich finde das Konzept in einem Ort wie Istanbul sehr sinnvoll. Hier gibt es viele Ansatzpunkte dafür. Die deutschen Orte sensibilisieren die Lernenden für die enge Verbindung zwischen Deutschland und der Türkei und können so für das Sprachenlernen motivieren. Dies gilt besonders für Lernende außerhalb von Deutschland, die im Alltag wenig Gelegenheit haben, hautnahen Kontakt mit den Deutschen, der deutschen Kultur und der deutschen Sprache zu haben. Die Erinnerungsorte, die wir gesehen haben, sind nicht ausschließlich deutsch, sie sind genauso türkisch und so noch bedeutsamer für türkische Lerner. Ich denke, dass es sinnvoll ist, Erinnerungsorte in den Unterricht miteinzubinden. Wichtig ist dann aber, den zeitlichen und auch versicherungsrechtlichen Rahmen zu bedenken. Außerdem sollte der Besuch gut geplant und didaktisiert werden. Im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts sollten auch die Lernenden bei der Planung, Gestaltung, Durchführung und Nachbesprechung des Besuches involviert werden. Hierzu gibt es verschiedene mögliche Methoden. Diese haben wir im Laufe der Führung zusammengetragen, was ich auch sehr nützlich fand.

Bei der kulturellen Bildung im DaF Unterricht müssen Zahlen und genaue Fakten nicht unbedingt im Vordergrund stehen, was mir persönlich sehr gut gefällt. Wenn etwas zum Greifen nahe ist (auch wenn es Teil der Vergangenheit ist), kann man viel besser daraus lernen. Zum

Beispiel bei unserem ersten Punkt (deutscher Brunnen) sind wir zum Nachdenken angeregt worden, was die Bedeutung eines solchen Geschenks sein könnte. Das fand ich sehr spannend. Natürlich kann man auch wissen, zu welchem Anlass der Brunnen gebaut wurde, allerdings finde ich es viel interessanter, warum die Entscheidung auf einen Brunnen und auf genau diesen Errichtungsort fiel ...
Vor der Führung wusste ich außerdem nicht, dass Ernst Reuter auch in der Türkei gelebt hat und sogar große Spuren hinterließ - darüber habe ich mich auch mit anderen Personen im Anschluss ausgetauscht, denen es genauso ging. Daraus nehme ich mit, dass man sich zukünftig mehr mit einzelnen, wichtigen Personen und deren Lebensgeschichte auseinandersetzen sollte, um Hintergründe und Standpunkte besser zu verstehen.

Da ich bereits Wissen über das Konzept der Erinnerungsorte hatte, habe ich diesbezüglich nichts Neues erfahren (was auch schwierig ist bei zwei vorangegangenen Seminaren). Ich habe mich nur über einen Aspekt etwas gewundert, und zwar sollten Erinnerungsorte ungefähr 3-4 Generationen (80-100 Jahre) alt sein, um überhaupt als Erinnerungsort bezeichnet zu werden. Meines Wissens nach trifft das bei den ausgewählten deutsch-türkischen Erinnerungsorten zu, allerdings muss eine kulturelle Gruppe diese Orte auch „annehmen“ bzw. vor jüngeren Generationen thematisieren. Meine Vermutung ist, dass türkische Mitmenschen sich deutscher Erinnerungsorte in der Türkei nicht bewusst sind, deutsche Mitmenschen allerdings gezielt (und eventuell mit stolz) deutsche Erinnerungsorte in der Türkei aufsuchen.

Dass man einen Ort und dessen Geschichte benutzten kann und diese als Einleitung für übergeordnete landeskundliche Themen im DaF Unterricht benutzen kann.

Ich habe erfahren, dass ein Erinnerungsort ein historischer Ort in Bezug auf ein kollektives Gedächtnis einer ganzen sozialen Gruppe ist. In unserem Fall hat es sich Mal um einen Brunnen, mal um eine Villa, mal um ein Krankenhaus oder eine Schrift versteckt in einem Kampus gehandelt. Hiermit kann auch gesagt werden, dass Erinerrungsorte auffällig und unauffällig sein können. Es kann auch gesagt werden, dass eine historische Person oder sogar ein historischer Moment mit dem Konzept der Erinnerungsorte immer weiterleben wird, da sich Personen, die darüber informiert sind, immer daran erinnern und die Information an andere weitergeben werden.

Dank der Stadtführung in Istanbul hatte ich die Gelegenheit, mit eigenen Augen zu sehen, dass ein Erinnerungsort sozusagen ein wichtiges Tor zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart ist. Schaut man sich ein Gebäude oder eine Mauer aus der Vergangenheit an, nimmt man per se die Bedeutung der Geschichte und die Reflexion der vergangenen Geschehnisse wahr, was zu einer synchronen Vorstellung und Begeisterung führt.

Im einem DaF-Unterricht, in dem man viele Freiräume zur individuellen Unterrichtsgestaltung hat, erachte ich den Einsatz des Erinnerungsorte-Konzeptes für sehr sinnvoll. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass auch seitens der Lernenden ein gewisses Interesse besteht, was ich leider bisher in meinen DaF-Kursen eher weniger erlebt habe. Wie vorher bereits erwähnt, liegt das aber an der starken Prüfungsorientierung an der TDU. Erinnerungsorte sind meiner Meinung nach ein authentischer Zugang zu historischen Themen und deshalb gut geeignet.

[Wiederholung] Diese Frage habe ich eigentlich schon beantwortet, deshalb kopiere ich das obige einfach nochmal. Ich finde das Konzept in einem Ort wie Istanbul sehr sinnvoll. Hier gibt

es viele Ansatzpunkte dafür. Die deutschen Orte sensibilisieren die Lernenden für die enge Verbindung zwischen Deutschland und der Türkei und können so für das Sprachenlernen motivieren. Dies gilt besonders für Lernende außerhalb von Deutschland, die im Alltag wenig Gelegenheit haben, hautnahen Kontakt mit den Deutschen, der deutschen Kultur und der deutschen Sprache zu haben. Die Erinnerungsorte, die wir gesehen haben, sind nicht ausschließlich deutsch, sie sind genauso türkisch und so noch bedeutsamer für türkische Lerner. Ich denke, dass es sinnvoll ist, Erinnerungsorte in den Unterricht miteinzubinden. Wichtig ist dann aber, den zeitlichen und auch versicherungsrechtlichen Rahmen zu bedenken. Außerdem sollte der Besuch gut geplant und didaktisiert werden. Im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts sollten auch die Lernenden bei der Planung, Gestaltung, Durchführung und Nachbesprechung des Besuches involviert werden. Hierzu gibt es verschiedene mögliche Methoden. Diese haben wir im Laufe der Führung zusammengetragen, was ich auch sehr nützlich fand. [Wiederholung Ende]

Absolut sinnvoll. Gerade Lernende, die sich wie bereits erwähnt mit historischen Daten schwer tun, erfahren durch dieses Konzept eine andere Art des landeskundlichen Unterrichts und beschäftigen sich dennoch mit der Geschichte der deutschsprachigen Kultur. Dabei können sie sich mit kulturellen Werten auseinandersetzen und diese vergleichen, auch ohne Fakten bis ins kleinste Detail zu wissen. Es gibt verschiedene Lerntypen und durch den Einsatz dieses Konzepts werden auch die haptischen, emotionalen Lerntypen berücksichtigt. Natürlich ist dieses Konzept nicht bei allen Themen umsetzbar…

Um ehrlich zu sein, fand ich das Konzept während meine DaF-Studiums sehr interessant, aber ich interessiere mich auch generell für Geschichte. Auf einem höheren Niveau könnte man dem Kurs einen kurzen Sachtext über Erinnerungsorte reingeben, dieses Thema könnte auch in einer TestDaF Prüfung vorkommen, und daraufhin sollten sie die Charakteristika aufschreiben und eigene Ideen zu Erinnerungsorten ihres Heimatlandes notieren. Im Plenum wird eine Diskussion über die Vorschläge gehalten, die Kriterien sollten eingehalten werden. Danach sollten sie in Gruppen Erinnerungsorte der DDR und BRD erhalten und recherchieren, was die historischen Hintergründe sind.

Ich denke es ist eine gute Idee um landeskundliche Themen einzuführen. Wenn man vom Beispiel der Türkisch Deutschen Universität ausgeht, kann gesagt werden, dass dort meistens Studierende studieren, welche ein Leben in einem DACH Land anstreben. Daher denke ich haben diese Studierende auch großes Interesse an Kulturellen und Landeskundlichen Informationen aus den DACH Ländern.

Der geschichtliche Aspekt ist für den Einsatz von Landeskunde im DaF-Unterricht natürlich sehr wichtig. Wenn es Spuren der deutschen Kultur im Heimatland gibt, was bei uns natürlich der Fsll ist, sollte man das unbedingt im Unterricht einbetten. Dieses Konzept bietet nämlich keine abstrakten Infos über sagen wir ‚die Deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert' sondern es biete echte Geschichte und echte Erlebnisse. Man kann sehen wo und wann und wie sich die beiden Kulturen getroffen haben und welchen Einfluss die aufeinander hatten.

Dieses Konzept sollte in allen Einrichtungen, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, als Ziel übernommen werden, und den Lernenden sollte dieses Erlebnis angeboten werden. Neben sprachlichen Übungen und Aktivitäten im Klassenzimmer sollten auch sprachliche Aktivitäten durch solche Stadtführungen innerhalb der Stadt, wo Deutschlernende

leben, angeboten werden. Auf diese Weise können Lernende die Fremdsprache, die sie lernen wollen, besser erlernen. Mithilfe dieser Stadtführungen werden die Lernenden neue Orte sehen, vieles über die Geschichte lernen und sich motivieren, um die Sprache zu lernen.

Die gezeigten Orte eignen sich meiner Meinung nach leider nur bedingt für den Einsatz an unserem Institut, weil einerseits der streng getaktete Lehrplan solche Exkurse nicht zulässt und andererseits das Interesse der Studierenden wahrscheinlich wegen des fehlenden TestDaF-Bezuges nicht sehr hoch sein würde. Für eine andere Zielgruppe außerhalb der TDU halte ich die Beschäftigung mit den Orten jedoch für sehr sinnvoll, weil sie weit mehr beleuchten, als das, was normalerweise in Lehrwerken präsentiert wird.

Ich finde die gezeigten Orte sehr sinnvoll aus den oben genannten Gründen. Ich unterrichte an der Istanbul Universität und einer der gezeigten Erinnerungsorte befindet sich auf dem Campus. Dieser lässt sich somit gut und ohne größeren Aufwand in den Unterricht miteinbinden. Auch der deutsche Brunnen ist nicht so weit. Ich denke, das könnte für die Studenten interessant sein. Allerdings muss man dafür eine paar Unterrichtsstunden einplanen. Außerdem ist es eher für Lernenden ab einem B Niveau geeignet. Daher denke ich, dass ich das Konzept im Frühjahr nächsten Jahres in meine Unterrichtsplanung integrieren kann. Dann haben die Studenten das entsprechende Niveau erreicht.

Bei unserer Stadtführung haben wir bereits darüber gesprochen, dass an der TAU besondere Umstände herrschen, was Exkursionen betrifft. Ausflüge sind nicht erlaubt. Es wäre wirklich toll, den Studierenden etwas außerhalb des Universitätsgeländes zu zeigen - schon allein der Besuch des Goetheinstituts oder des Deutsch-Türkischen Cafes wäre schön, aber das ist uns nicht möglich.
Wenn man die gezeigten Orte theoretisch behandelt, geht meiner Meinung nach sehr viel verloren, denn dann sind sie nicht mehr greifbar/direkt erfahrbar…

Mir hat es sehr gefallen, dass auch österreichische und schweizerische Erinnerungsorte in die Führung integriert worden sind. Wenn ich ehrlich sein soll, ist mein Wissen in österreichischer und schweizerischer Geschichte begrenzt und daher hätte ich erstmal Bedenken, diese in meinen Unterricht zu integrieren. Zu meinem Institut lässt sich sagen, dass leider jeder Tag curricular vorstrukturiert ist. Lediglich auf den A-Niveaus hätte man Zeit, um sich intensiver mit Landeskunde zu beschäftigen. Sobald die Studierenden auf dem B2-Niveau sind, sind sie nur an Prüfungsvorbereitung und landeskundlichen Themen wie zB Bewerbungen interessiert.

Ich denke die gezeigten Orte sind sehr sinnvoll, da es sich um Orte in Istanbul handelt und diese Orte auch leicht von Lernenden besucht werden können. Ich denke es ist ein Aha Moment für Lernende Merkmale der Zielsprache in ihrer gewohnten Umgegbung zu sehen und regt sie bestimmt zum Nachdenken und reflektieren an.

Die geheigten Orte sind natürlich eine tolle Basis für deutsche Spuren in Istanbul. Soweit ich informiert bin, dürfen wir keine Ausflüge außerhalb des Kampuses unternehmen aber es wäre natürlich super über diese Orte im Unterricht zu sprechen und die Studenten eventuell dorthin zu schicken. Man könnte das auch in eine Schnitzeljagt oder in Arbeitsblätter einbetten. Die Studenten könnten auch in Gruppen jeweils einen Ort übernehmen, diesen besuchen und dann im Unterricht darüber berichten. Ich denke es gibt schon verschiedene sinnvolle Methoden, um diese Orte im Unterricht zu behandeln. Man braucht nur die gemessene Zeit dafür.

Leider ist es für die Institution, an dem ich arbeite, nicht möglich, solche Veranstaltungen zu organisieren. Dadurch, dass ich an einer staatlichen Universität in der Türkei arbeite, dauert es ziemlich lange, die Erlaubnis für derartige Gruppenaktivitäten von der Leitung der Universität zu bekommen. Vielen Bildungseinrichtungen in der Türkei fällt es enttäuschenderweise schwer zu glauben, dass Bildung auch außerhalb des Klassenzimmers stattfinden kann. Aus diesem Grund werden solche Initiativen, die außerhalb des Klassenzimmers stattfinden, in der Regel von vielen Institutionen nicht unterstützt. Daher glaube ich leider nicht, dass diese Art von Aktivität den Studierenden an unserer Universität angeboten werden könnte.

Mich persönlich interessieren bei geschichlichen Themen meist die grundlegenden und sachlichen Zahlen, Daten und Fakten und gleichzeitig auch Einzelschicksale, die sich in bestimmten Zeiten ereignet haben. Da ich das Thema Zweiter Weltkrieg schon seit der Schulzeit sehr interessant finde, haben mich besonders die Geschichten der Exilwissenschaftler interessiert. Dies liegt daran, dass ich mit Flucht vor den Nazis meist das Emigrationsziel Amerika assoziiere und dort auch über Einzelschicksale Bescheid weiß (Albert Einstein usw.). Dass so viele Menschen in die Türkei geflohen sind und auch maßgeblich zur Weiterentwicklung der Wissenschaft beigetragen haben, war mir nicht bewusst und deshalb fand ich das Thema besonders spannend.

Ich fand eigentlich alles interessant. Die Zeit der Exilanten während des Nationalsozialismusses hat mich besonders berührt. Denn die Deutschen denken im Allgemeinen immer, dass sie diejenigen sind, die anderen (unter anderem auch Türken) Zuflucht gewähren müssen. Dass es aber auch schon umgekehrt war, ist kaum jemandem bekannt. Außerdem finde ich es toll, wie sich die deutschen Wissenschaftler hier in die Universitätslandschaft integrieren und dieses auch bereichern und vorantreiben konnten. Das macht mich wiederum stolz auf die Deutschen. Und ich finde es berührend, dass einige sich hier so wohl gefühlt haben, dass sie bis zu ihrem Tod geblieben sind. Da ich selbst seit einigen Jahren in der Türkei lebe und im Hochschulbetrieb tätig bin, kann ich mich gut mit diesen Personen identifizieren. Auch der deutsche Friedhof war so toll und wunderschön!

Am interessantesten fand ich die Orte, die wir direkt gesehen haben. Am deutschen Brunnen bin ich seither immer nur vorbeigegangen, ohne zu wissen, was dahintersteckt. Die Hintergründe von Geschenken, die von einer Kultur an die andere weitergegeben werden sind für mich generell spannend. Geht der Schenkende nur von der Bedeutung des Geschenks in seiner eigenen Kultur aus oder ist es für ihn auch wichtig, welche Bedeutung es für den/die Beschenkten haben wird. Und - wie es in diesem Fall war: Welcher Eigennutzen birgt sich hinter dem Geschenk?
Sehr spannend fand ich außerdem den Friedhof als einen Ort, an dem man sonst nie gelangt wäre. Der Friedhof erinnert daran, dass viele Menschen aus verschiedenen in der Türkei Fuss gefasst haben und auch eine neue Heimat gefunden haben, (d.h. zum Beispiel eine Familie gegründet und/oder beruflich Großes geleistet).

Was mir am meisten in Erinnerung geblieben ist (und was ich eigentlich schon wusste, wovon mir die Bedeutung aber durch die Stadtführung erst richtig klar geworden ist), war der deutsche Brunnen. Er verkörpert die Anfänge der deutsch-türkischen Beziehungen, genauer gesagt die Beziehung zwischen dem Deutschen Reich und dem Osmanischen Reich. Dass ein Brunnen als Geschenk gewählt worden ist, verdeutlich zum einen, dass die Deutschen etwas kulturell

Angemessenes schenken wollten und zum anderen den egoistischen Gedanken dahinter, im Prinzip eine im religiösen Sinne gute Tat für sich selbst zu tun. Zur Klarstellung: den Anfang der deutsch-türkischen Beziehung sehe ich bei der Annäherung der Reiche. Die historischen Fakten waren mir bewusst, aber der Brunnen hat das Ganze bestätigt.

Ich fand den Deutschen Brunnen am Interessantesten, weil er an einem für jedermann sehr leicht erreichbaren Ort liegt. Und die Geschichte über Bruno Taut fand ich auch sehr interessant. Ich denke den meisten türkischen Lernern könnte seine Geschichte und was er für die Republik getan hat interessieren und sie könnten sich in ihm reflektieren.

Ich glaube am interessantesten fand ich den Protestantischen Friedhof in Feriköy. Es war sehr verblüffend zu sehen, wie viele bekannten und unbekannten Personen aus deutschsprachigen Ländern dort begraben sind und auch wie natürlich sie ihre Religion und Kultur in der Mitte von Istanbul weitergelebt haben. Es hat sich in dem Friedhof nicht mehr wie Istanbul sondern ehe wie ein Sonntagnachmittag in Deutschland angefühlt. Es war natürlich auch interessant zuerst das Grab der Familie Bomonti zu sehen und Minuten später die Bierfabrik zu besuchen. Traugott Fuchs war für mich auch sehr interessant, weil ich an der Istanbul Universität studiert und dort viel Zeit verbracht habe. Da er die germanistische Abteilung mitbegründet hat, hatte er sicherlich auch einen Einfluss auf die Translationswissenschaft, was mich als Absolventin natürlich auch sehr stolz macht.

Besonders interessiert hat mich der Deutsche Brunnen und die Tatsache, dass es ihn in Istanbul noch gibt. Die architektonischen Merkmale, Farben und Motive zweier sehr unterschiedlicher Gesellschaften sind auch heute noch erhalten. Sie ist nicht nur ein Geschenk der einen Gesellschaft an die andere, sondern auch ein Geschenk der Vergangenheit an die Gegenwart.

Am liebsten würde ich tatsächlich gern alle Themen im Unterricht behandeln, was aber natürlich nicht realistisch ist. Im Hinblick auf meine Lernergruppe in der Vorbereitungsklasse könnte ich mir deshalb vorstellen, einmal einen Exkurs zur Beziehung des Osmanischen und des Deutschen Reiches zu machen und dann den Fokus auf den "Deutschen Brunnen" zu legen, weil die Studierenden sich erfahrungsgemäß am meisten für diesen Teil der türkischen Geschichte interessieren und man so eine Brücke zur deutschen Geschichte schlagen kann.

Auch diese Frage habe ich eigentlich schon beantwortet. Ich kopiere wieder.

[Wiederholung] Ich unterrichte an der Istanbul Universität und einer der gezeigten Erinnerungsorte befindet sich auf dem Campus. Dieser lässt sich somit gut und ohne größeren Aufwand in den Unterricht miteinbinden. Auch der deutsche Brunnen ist nicht so weit. Ich denke, das könnte für die Studenten interessant sein. Allerdings muss man dafür eine paar Unterrichtsstunden einplanen. Außerdem ist es eher für Lernenden ab einem B Niveau geeignet. Daher denke ich, dass ich das Konzept im Frühjahr nächsten Jahres in meine Unterrichtsplanung integrieren kann. Dann haben die Studenten das entsprechende Niveau erreicht. [Wiederholung Ende]

Wie bereits gesagt, ist die Behandlung der angesprochenen Themen in dieser Form an der TDU leider nicht möglich. Deshalb werde ich mir über eine andere Möglichkeit der Anwendung im Unterricht Gedanken machen. (-> Besichtigung einzelner Stationen als Gruppen-Hausaufgabe und spätere Präsentation/Auswertung der Ergebnisse in der Klasse?)

Normalerweise gehe ich im Landeskundeunterricht meist von den Themen aus, die mich selbst am meisten interessieren. Da wir aber nun so einen tollen Input bekommen haben und die Interessen der Studierenden wahrscheinlich verschieden sind, kann ich mir gut vorstellen, alle der angesprochenen Themen (und weitere) aufzugreifen.

In meiner Antwort auf die vorherige Frage habe ich geschildert, dass der deutsche Brunnen ein ambivalentes Geschenk des deutschen Reiches ist. Ich würde meine Studierende gern darüber diskutieren lassen. Auch die Tatsache, dass einige AkademikerInnen vor bzw. während des Zweiten Weltkrieges in die Türkei geflüchtet sind, würde ich gern thematisieren (insbesondere da sich meine Studierende ständig darüber auslassen, die Türkei verlassen zu wollen). Auf einer höheren Niveaustufe könnte man ein Rollenspielen erstellen lassen: zwei Gruppen spielen während des 2. Weltkriegs (deutsche flüchtende AkademikerInnen und die Türken, die auf sie treffen) und zwei Gruppen spielen Deutsche und Türken in den 60er Jahren. Wie reagieren die jeweiligen Gruppen aufeinander?

Ja, ich denke ich werde alle angesprochenen Themen in Zukunft als Einleitung benutzen. Ich denke besonders bei Themen, die die Deutsch Türkische/n Freundschaft/Beziehungen angeht wie z.B. das Anwerberabkommen können, diese historisch etwas zurückliegenderen Erreignise/ Themen eine gute Einleitung bilden.

Natürlich kann ich mir vorstellen die angesprochenen Themen im Unterricht einzusetzen. Ich würde allerdings zuerst die Studenten selbst recherchieren lassen und erst einen Ort vorschlagen, wenn sie nichts finden. Ich bin mir sicher, dass der Deutsche Brunnen, das österreichische Krankenhaus, die Kirche in Taksim und der Friefhof in Feriköy ein Teil dieses Projektes sein würden- sowohl weil die Studenten auch selbst auf diese Orte kommen können, da sie recht bekannt sind, und auch weil man einfacher über diese Orte recherchieren, an Infos gelangen und weiterleiten kann.

Auf jeden Fall ja. Auch wenn wir mit den Studierenden keinen Ausflug machen können, könnten die Erinnerungsorte und deren Bilder und Informationen von Studis im Internet recherchiert werden. Studierende könnten anschließend in Partner- oder Gruppenarbeit Präsentationen vorbereiten oder einen eigenen Blog in deutscher Sprache erstellen.

Danke für die perfekt organisierte Führung, die mich dazu motiviert hat, mit offeneren Augen durch die Stadt zu gehen und die Inspiration für mögliche Unterrichtsexkurse.

Vielen, vielen Dank für die tolle Vorbereitung und Durchführung. Ich habe sehr viele interessante Dinge gelernt. Ich bin auch motiviert, etwas davon in meinen Unterricht mitzunehmen. Ich bin dem Konzept Erinnerungsorte gegenüber nun positiver eingestellt, weil ich nun praktische und interessante Beispiele aus meinem direkten Umfeld kennen gelernt habe.

Vielen Dank für diese tolle Erfahrung, den gemeinsamen Austausch und die schönen Ideen!

Ich meine, dass man die Villa Taut nicht besichtigen kann, allerdings würde ich das gern mal tun (allerdings eher nicht mit Studierenden).

Herzlichen Dank für diese schöne Stadtführung, liebe Lydia. Du hast mich nicht nur informiert, sondern auch inspiriert. :)