

Stefan, Katrin

Kaleidoskop der Berge : kulturreflexives Lernen im DaF-Hochschulunterricht am Beispiel der Alpen

Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. 2023, vol. 37, iss. 2, pp. 237-253

ISSN 1803-7380 (print); ISSN 2336-4408 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-16>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.79562>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 01. 12. 2024

Version: 20240216

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Kaleidoskop der Berge. Kulturreflexives Lernen im DaF-Hochschulunterricht am Beispiel der Alpen

Kaleidoscope of the Mountains. Culture-Reflective Learning in the Teaching of German as a Foreign Language at Universities using the example of the Alps

Katrin Stefan

Abstract

Foreign language teaching represents a place that combines linguistic and cultural learning. The Alps as a culturally diverse living space are suitable as a topic for culturally reflective teaching. The focus of the paper is to explore how the concepts of Places of Memory (Erinnerungsorte) and Patterns of Interpretation (Deutungsmuster) can be used inclusively in teaching German as a foreign language. After an introduction of the two concepts, considerations of compatibility and didactic potential are made. This is followed by a presentation of the two concepts using the Alps as an example. On the one hand it is about life in mountain villages and cultural identity, on the other hand it is about traditional costume. The goal of the exercises is a critical examination from different perspectives. Specifically, they aim at providing access to Patterns of Interpretation as well as the development of discourse competence and symbolic competence for orientation in official German-speaking regions and, beyond that, one's own positioning.

Keywords

German as a foreign language; culture-reflective learning; Places of Memory; Patterns of Interpretation; university didactics

1 Einleitung

Bildungsinstitutionen als ein Ort der Wissens- und Erinnerungsproduktion wird in der Abbildung von und Auseinandersetzung mit Geschichte und gesellschaftlichem Wandel eine wesentliche Rolle zugeschrieben (vgl. z.B. Anderson 1983; Sobe 2014; Paulson et al. 2020). Sie sollen Lernende dazu befähigen, an gesellschaftlichen Debatten teilzuhaben. Für hitzige Debatten sorgen im Öffentlichen wie Privaten kulturelle Themen, insbesondere die Erinnerungskultur im *Zeitalter des Gedenkens* (Nora 2005). Vor dem Hintergrund einer globalisierten, migrantischen Gesellschaft werden fortlaufend Debatten zum Verhältnis von Kultur und Sprache geführt. Im fachwissenschaftlichen Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nimmt hierbei die Frage nach Vermittlungsmöglichkeiten von zentralen gesellschaftlichen Phänomenen und Diskursen gewichtigen Raum ein (vgl. Altmayer 2023). Bildungsinstitutionen im Allgemeinen, aber dem Fremdsprachenunterricht im Speziellen wird hier die Aufgabe zuteil, auf die Verflechtung von kulturellem und sprachlichem Lernen aufmerksam zu machen sowie Input und Instrumente für die Beschäftigung damit zur Verfügung zu stellen.

So etablierten sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kulturwissenschaftliche Theorien, um insbesondere den Themenkomplex Erinnerung und kollektives Gedächtnis zur Diskussion zu stellen (vgl. Badstübner-Kizik 2014, 2015; Fornoff 2016, 2021). Der vorliegende Beitrag möchte auf die zwei im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zentralen Paradigmen eingehen – dem kulturellen Lernen anhand von Deutungsmustern und dem Konzept der Erinnerungsorte. Besonders daran ist der Versuch einer Verknüpfung der beiden Konzepte in der praktischen Umsetzung. Untermuert werden die theoretischen Überlegungen mit praxisorientierten Impulsen am Beispiel der Alpen – einem Erinnerungsort, der die amtlich deutschsprachigen Regionen (Dirim 2015) miteinander verbindet, sie bewegt und in Diskussion bringt. Ziel der Ausführungen ist also herauszufinden, wie wir als Individuen, aber auch als Teil unterschiedlicher Kollektive über die Alpen „sprechen und schreiben, auf welche kulturellen Muster wir dabei zurückgreifen und wie wir mit diesen sprachlichen Handlungen dem Thema [...] bestimmte Bedeutung zuweisen [...]“ (Altmayer et al. 2016: 10).

2 Erinnerungsorte und kollektives Gedächtnis

Die Erforschung des kollektiven Gedächtnisses wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts einerseits von den Studien des Soziologen Maurice Halbwachs, andererseits im Rahmen des „iconic turn“ von den Arbeiten des Bildhistorikers Aby Warburg geprägt (vgl. Erll 2017: 11). Die beiden zählen heute als Vorläufer des in den Geschichts- und Kulturwissenschaften verorteten Konzepts der Erinnerungsorte. Warburgs Erkenntnisse, Bilder als Repräsentation komplexer Medien des Gedächtnisses und Erinnerungsvermögen somit als Basis für Kultur zu sehen, wurden zur Grundlage der weiteren Gedächtnisforschung. Die beiden unterschiedlichen Ansätze eint der Versuch einer Abwendung

biologischer Erklärungsmodelle, die das kollektive Gedächtnis bisher als vererbbar definierten (vgl. Gombich 1984: 323ff.), und „verlagern demgegenüber das Problem der Kontinuierung kollektiv geteilten Wissens aus der Biologie in die Kultur“ (Assmann 1988: 9). Einfacher gesagt: Kultur und ihre Überlieferung sind Erzeugnisse menschlichen Handelns und Seins (vgl. Erll 2017: 18). Diese Erkenntnis stellt Anfang des 20. Jahrhunderts vor dem Hintergrund des Darwinismus und des Ansatzes, Kulturen anhand von Konzepten zum ‚Rassengedächtnis‘ zu beschreiben, eine Besonderheit dar (ebd.).

Der Begriff der Erinnerungsorte stammt aus dem zwischen 1984–92 erschienenen, gleichnamigen Sammelwerk *Les lieux de mémoire* des Historikers Pierre Nora. Die mehrbändige Publikation stellt bedeutende Erinnerungsorte Frankreichs (wie etwa den Eiffelturm, die *Marseillaise*, die Schlacht um Verdun 1916, die *Tour de France* oder Marcel Prousts Roman *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*) vor und erläutert den Zusammenhang zwischen dem persönlichen Gedächtnis von Individuen und den gemeinsamen Erinnerungen von Kollektiven. Wie Noras Beispiele bereits vermuten lassen, handelt es sich bei Erinnerungsorten nicht nur um geographische Orte, sondern auch um Orte im übertragenen Sinn (vgl. Badstübner-Kizik 2015:12). Diese können etwa Gebäude, historische Ereignisse, Personen, Symbole oder Alltagsgegenstände umfassen. Nora übernimmt in seinen Ausführungen zur Erinnerungskultur Frankreichs zwei zentrale Ansätze von Halbwachs´ Theorie aus den 1920er Jahren: Einerseits sieht er eine Nation als erinnerndes Kollektiv, andererseits trennt er Geschichte von Erinnerung. Während Geschichte als Geschichtswissenschaft faktenbasiert arbeitet, kann sich Erinnerung unabhängig von historischer Wirklichkeit entwickeln und auch von unterschiedlichen Kollektiven frei interpretiert werden. Damit haftet an Erinnerungsorten eine trennende oder verbindende Eigenschaft – sie können integrieren oder exkludieren. Die erinnerten Inhalte orientieren sich dabei an gewissen „Kristallisationspunkten“ (François/Schulze 2003) oder „Fixpunkten“ (Assmann 1988) des kollektiven Gedächtnisses.

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

Noras Sammelwerk erfuhr eine breite Rezeption und belebte die fachwissenschaftliche Diskussion in diversen Disziplinen. Es folgte eine Vielzahl an Publikationen, zunächst oft mit national geprägtem Einschlag (wie etwa für den deutschen Sprachraum *Deutsche*

Erinnerungsorte von François/Schulze 2001, *Memoria Austriae* von Brix et al. 2004 oder *Schweizer Erinnerungsorte* von Kreis 2010). Zunehmend erschienen auch regionale und transnationale Übersichten (wie etwa *Oldenburger Erinnerungsorte* von Witkowski 2012 oder *Transnationale Gedächtnisorte in Zentraleuropa* von Le Rider et al. 2002). Daraus lässt sich schließen, dass Erinnerungsorte nicht mehr ausschließlich an nationale Identität gebunden sind und für das kulturelle Gedächtnis unterschiedlicher Erinnerungsgemeinschaften von Bedeutung sein können. Allerdings dominiert dennoch oft ein nationaler Bezugsrahmen, wie etwa bei binationalen Erinnerungsorten. Kritik erfährt das Konzept aufgrund seiner scheinbaren Beliebigkeit in der Auswahl der Beispiele (vgl. Altmayer 2020), seiner fortschreitenden Kanonisierung (vgl. Berger – Seiffert 2014: 36) und der mangelnden Repräsentanz marginalisierter Gruppen (vgl. Tai 2001; Rothberg – Yildiz 2011).

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

3 Die Alpen als Erinnerungsort

Als heterogener Sprach- und Kulturraum stellen die Alpen einen besonders lebendigen und gehaltvollen Erinnerungsort dar, über den sich zahlreiche gesellschaftliche Phänomene erklären lassen und der somit ein geeignetes Thema für diskursiven Landeskundeunterricht darstellt. Denn die Wahrnehmung und Darstellung der Alpen prägen diverse Diskurse im zentraleuropäischen Raum, insbesondere aber im deutschen Sprachraum und sind Teil gesellschaftspolitischer Debatten. Die folgenden Erläuterungen mit Schwerpunkt auf amtlich deutschsprachige Regionen (Dirim 2015) bieten Hintergrundinformationen zur besseren Einordnung ebendieser aktuellen Diskurse.

Die Wahrnehmung der Alpen war im Laufe der Geschichte des Menschen einem starken Wandel unterworfen. Während Berge bis ins 19. Jahrhundert mit Bedrohung

und Gefahr assoziiert wurden, entwickelten sie sich ab 1800 zum Rückzugs- und Erholungsort für den Adel und das Bürgertum (vgl. Hackl 2014). Über den „Prototyp literarischer Alpensehnsucht“ (Hackl 2014: 18), Albrecht von Hallers Gedicht *Die Alpen* (1729/1732), wandelte sich der literarische Alpentopos vom *locus horribilis* zum *locus amoenus*¹ und prägte damit nicht nur Zeitgenoss*innen, sondern auch die weitere alpine Kultur- und Literaturgeschichte. Durch den starken Einfluss der Literatur und Landschaftsmalerei auf die Wahrnehmung der Berge kam es zur Popularisierung der Alpen (vgl. Hackl 2014: 19f.). Beispielhaft für die Eroberung und Entmystifizierung der Alpen in der Romantik sei hier Caspar David Friedrich mit seinem *Wanderer über dem Nebelmeer* (1818) genannt. Gleichzeitig wurden die Berge erstmals zum Schauplatz im Theater, wie etwa Ferdinand Raimunds *Der Alpenkönig und der Menschenfeind* (1828) zeigt. Neben Raimunds Feenwelt spielt die Kulisse einer Alpenidylle auch in Adalbert Stifters *Bergkristall* (1845) oder in Johanna Spyris *Heidis Lehr- und Wanderjahre* (1880) auf der Erzählebene eine bedeutende Rolle. Vom idyllischen *locus amoenus* werden die Alpen im 20. Jahrhundert zunehmend vor dem Hintergrund diverser gesellschaftlicher Herausforderungen zum *locus anti-utopia*, wie etwa in Arthur Schnitzlers *Das weite Land* (1911) oder in Thomas Manns Bildungsroman *Der Zauberberg* (1924) (vgl. Geist 2014). Auch Joseph Roth setzt sich in seinen Werken kritisch mit der Frage nach nationaler Zugehörigkeit und kultureller Identität in Bezug auf die Alpen auseinander und prägt damit maßgeblich die weitere Anti-Heimatliteratur in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. Lughofer 2014). In Ödön von Horváths Volksstück *Die Bergbahn* (1927) wird die Zugs Spitze zum Austragungsort sozialer und politischer Konflikte der Zwischenkriegszeit. Die politische und wirtschaftliche Nutzung der Alpen im sogenannten ‚Wirtschaftswunderland‘ Österreich der 1950er und 60er Jahre macht Thomas Bernhard zum Thema (vgl. Tismar 1973: 137f.). Die Alpen als „einen Ort des Scheiterns und des Irrsinn“ (Hackl 2014: 22) verkörpert Bernhards Prosatext *Am Ortler* (1971). Allgemein wird der Topos des *locus amoenus* immer häufiger in Frage gestellt und dekonstruiert: „Die Alpen sind weder ein Ort der Erkenntnis oder der Freiheit noch eine Projektionsfläche zeitgebundener Wunschbilder, Gefühle oder Erkenntnisse, sondern des Scheiterns künstlerischer und/oder intellektueller Bemühungen.“ (Hackl 2014: 24) Das Verfahren der Dekonstruktion kombiniert mit Erinnerungskultur findet bei Elfriede Jelinek Anwendung, indem sie sich auf politisch radikale Art und Weise mit dem Alpenmythos und der Aufgabe des Tourismus in Österreich auseinandersetzt (ebd.). Am Beispiel des Ortes Kaprun verhandelt Jelinek in den Stücken *In den Alpen* (2002a) und *Das Werk* (2002b) den Umgang mit alpiner Ideologie und verdrängtem Antisemitismus in Österreich (vgl. Jelinek 2002c: 154).² 2023 wird Jelineks *In den Alpen* in gemeinsamer Inszenierung mit Fiston Mwanza

1 Der literarische Topos *locus horribilis*, aus dem Lateinischen stammend, meint einen Ort der Furcht und des Schreckens, *locus amoenus* bezieht sich hingegen auf einen Ort des Lieblichen und der Idylle.

2 Nach dem Spatenstich durch Hermann Göring 1938 und der Fertigstellung mithilfe von Hilfgeldern durch den Marshallplan 1955 wird das Kraftwerk zum Vorzeigeprojekt und Gründungsmythos der Zweiten Republik. Der „Mythos Kaprun“ stellt das Ergebnis zahlreicher Darstellungen in medialer wie künstlerischer Form in der Nachkriegszeit dar. Diese „unglaubliche Erfolgsgeschichte“ (Hutter 1994: 7) erfährt am 11. November 2000 einen Bruch, als 155 Menschen aufgrund eines Seilbahnbrandes im Tunnel ums Leben kommen. Alle 16 Angeklagten werden im Prozess zur größten Katastrophe der Zweiten Republik freigesprochen. 2004

Mujilas *Après les Alpes* am Wiener Volkstheater uraufgeführt: Die Fortsetzung thematisiert neben Antisemitismus und Kapitalismus auch Kolonialismus im alpinen Kontext. Das Doppelstück befasst sich nicht nur mit der Frage, wie weit Ausbeutung gehen kann, sondern stellt etwa am Beispiel der *Causa Ischgl*³ auch den Umgang mit Verantwortung zur Diskussion.

Die Alpen als Szenerie finden sich auch in zeitgenössischen Romanen wie in David Schalkos 2020 erschienenem *Bad Regina*. Der verwahrloste und verfallene Ort Bad Regina – mit klarer Anspielung auf den realen Ort Bad Gastein im Nationalpark Hohe Tauern – dient als Kritik der alpinen, einst mondänen Kurorte und deren sozialen, wirtschaftlichen und politischen Konflikte, im weiteren Sinn aber auch als Kritik an der österreichischen Bevölkerung mit Blick auf die fehlende Aufarbeitung der Nazi-Vergangenheit. Maria Hofer entwirft in ihrem 2023 erschienenen Roman *Arsen* eine alpine Sehnsuchtslandschaft und ergründet das Spannungsfeld zwischen dem realen „guten Leben am Land“ und dem Marketing ebendieses Lebensstils.

Der skizzierte Überblick zeigt das sich nicht schmälernde Interesse des Menschen an der Rezeption der Berge, wobei sich diese Rezeption durch seine Vielseitigkeit und Widersprüchlichkeit auszeichnet und gesellschaftliche Diskurse abzubilden vermag. Der Überblick verdeutlicht aber auch das wachsende Interesse der Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften an räumlicher Wahrnehmung als kulturelles Konstrukt. Mit Blick auf die Gegenwartsliteratur (vgl. Lughofer 2014) lässt sich der hohe Stellenwert der Alpen erkennen, sodass man gar von einer neuen „vague alpine“ (ebd.) sprechen kann.

Neben dem literarischen Echo spielt das bewegte Bild eine signifikante Rolle in der Erinnerungskultur (vgl. Vatter 2008). So folgten auch Transformationen von Texten in Literaturverfilmungen, wie etwa Robert Schneiders preisgekrönter Roman *Schlafes Bruder* (1992, Film 1995). Ein weiteres breit rezipiertes Filmbeispiel ist Felix Mitterers *Piefke-Saga* (1990), in der die Alpen lediglich als Szenerie für barbarisches, unzivilisiertes Verhalten dienen (vgl. Lughofer 2014). Darüber hinaus sind Heimatfilme von wesentlicher Bedeutung, um im Zuge des Nation Buildings das nationale Zugehörigkeitsgefühl aufzubauen bzw. zu stärken (vgl. Steiner 1987). Ihre Funktion lässt sich gut am Beispiel von Österreich in der Nachkriegszeit erläutern: Das mystifizierte Element der Habsburger Monarchie in Kombination mit der Alpenthematik kommt besonders gut in der romantisierenden *Sissi*-Trilogie von Ernst Marischka aus den 1950er Jahren zum Vorschein. Lange Zeit scheint es außerdem eine Tradition des Österreichischen Rundfunks zu sein, diese Filme jährlich an den Weihnachtsfeiertagen auszustrahlen.

Die Darstellung der Kaiserin Elisabeth steht in einem weiteren Zusammenhang mit den Alpen: So stellt das berühmte Ölgemälde von Franz Xaver Winterhalter aus dem

wird eine Gedenkstätte errichtet. Bis heute sorgt die Katastrophe für Unverständnis und ist tief im kollektiven Gedächtnis verankert.

Während sich *In den Alpen* auf diese Katastrophe bezieht, stellt *Das Werk* eine Karikatur der Kultfigur *Heidi* dar (vgl. Hackl 2014: 25; für weitere Erläuterung siehe Wind 2012).

3 Im Rahmen der Covid-19-Pandemie bildet sich im Skiort Ischgl ein Cluster, das im März und Februar 2020 zur Virusausbreitung in ganz Europa beiträgt. Der Umgang damit wird medial scharf kritisiert und ist bis heute Gegenstand juristischer Untersuchungen (Stand 2023).

Jahr 1864 die Kaiserin mit Edelweißsternen im Haar als besonders naturverbunden dar (vgl. Honegger 2011: 108f.). Diese Inszenierung findet nicht ohne Grund statt. Denn die Alpenblume repräsentiert „die Sehnsucht nach der heilen Welt der Berge, der Ruhe und der Distanz zu den Konflikten der modernen Gesellschaft“ (ebd.). In Kontrast dazu dekonstruiert der Film *Edelweiß* (2023) ebendieses romantisierte Alpenbild aus rassistisch-kritischer Perspektive in der Gegenwart:

“As a kid, I loved the movie *The Sound of Music*. [...]. And in the movie, there’s this song called Edelweiß, a song about Austrians national flower, a symbol of the Alps, of purity, white purity, white Austrian purity. [...] White, pure, innocent, untouched, a protected treasure of the Austrian countryside. How beautiful it would be to be as beautiful as this flower, to be admired and respected and regarded as precious. To be welcome where I stand, not to be picked, displaced, [...], misused, discarded [...]. But I am not a flower, none of us are flowers and many of us are not edel weiß.” (Edelweiß 2023; Transkription K.S.)

Die enorme Bedeutung des Edelweißes macht sich auch in der Symbolik diverser Auszeichnungen und Abzeichen bemerkbar, wie etwa als Symbol für nationalsozialistische Propagandazwecke oder für die antifaschistische Widerstandsgruppe namens *Edelweiß-Piraten* (vgl. Guttman 2016). Heutzutage gilt das Edelweiß als Erkennungszeichen im Österreichischen Bundesheer, in der Deutschen Bundeswehr und in der Schweizer Armee (ebd.). Wir finden die Alpenblume auf der Cent-Münze, in Form von Knöpfen auf der Tracht im *Land der Berge*, als Symbol für den *Alpenverein* und die Biermarke *Edelweiß* sowie als titelgebenden Soundtrack des Musicals *The Sound of Music*.

Im Kontext alpiner Superlative sind Gipfel-Erstbesteigungen, die Entwicklung des Wintertourismus und der Skisport aus dem kollektiven Gedächtnis nicht wegzudenken. In der sogenannten „Skination“ Österreich war etwa die bis in die 1990er Jahre verpflichtende Teilnahme am Schulschikurs eine Initiative im Rahmen des Nation Buildings, in dem die Ausbildung der Schüler*innen im Skilauf „mit der Erziehung der Kinder zum Österreicher“ gleichgesetzt wurde (Hack 2013: 353). An den Skipionier und Begründer des modernen Skilaufs, Mathias Zdarsky, erinnert heute ein Museum im niederösterreichischen Lilienfeld.

Gegenwärtig dominieren die Alpen diverse öffentliche wie private Diskurse und sorgen für kontroverse Debatten. Mit dem Klimawandel, dem (Massen-)Tourismus oder mit der Entwicklung des traditionsbehafteten Skifahrens hin zum Luxusport seien nur die wichtigsten Phänomene genannt. Welche Bedeutung der Skisport in Österreich genießt, verdeutlichen auch landesweite Lockdown-Regelungen im Rahmen der Covid-19-Pandemie: Während Tourismus- und Gastronomiebetriebe schließen mussten, durften Skipisten geöffnet bleiben (vgl. Haus der Geschichte Österreich 2023).

Zahlreiche Bergfilmfestivals in ganz Europa, die steigende Attraktivität des Bergsports und die (Selbst-)Darstellung desselben auf Social Media unterstreichen diesen Trend. All die genannten Themen sind Teil der Diskurse über die Alpen und u.a. besonders in den amtlich deutschsprachigen Regionen (Dirim 2015) von Relevanz. Zugleich sind es auch Themen, mit denen Personen vertraut sein sollten, die mehr über die Gebirgskette

erfahren, eine der Sprachen des heterogenen Kulturraums lernen oder in Zentraleuropa leben möchten, um letztlich in diesen Diskursen Position beziehen zu können.

Die Ausführungen zeigen den vielseitigen, dynamischen Charakter der Alpen als Erinnerungsort, bei dem unterschiedliche Betrachtungsweisen lohnenswert erscheinen – seien sie regional, transnational oder mehrsprachig, seien sie aus majoritärer oder minoritärer Perspektive. Sie erläutern nicht nur Charakteristika für die Alpen als Erinnerungsort, sondern dienen zugleich als Hintergrundwissen für Lehrpersonen, die sich mit der Thematik im kulturbezogenen Unterricht beschäftigen möchten.

4 Kulturreflexives Lernen im DaF-Unterricht

Als Folge des „cultural turn“ hielten kulturwissenschaftliche Fragestellungen in den vergangenen zwei Jahrzehnten Einzug in den Fachbereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Als die beiden zentralen Ansätze etablierten sich hierbei das kulturreflexive Lernen mithilfe von Deutungsmustern sowie das Konzept der Erinnerungsorte (vgl. Roche/Röhling 2014; Badstübner-Kizik 2015; Badstübner-Kizik/Hille 2015; Schweiger 2021; Fornoff 2021).

Die als Folge einer Neuausrichtung der ‚Landeskunde‘ als transdisziplinäre, kulturwissenschaftlich fundierte Disziplin ist eng mit dem Konzept der kulturellen Deutungsmuster verbunden (vgl. Altmayer 2004). Das Ziel von deutungsmusterbasiertem Arbeiten besteht nicht mehr im inhaltlichen, kommunikativen oder verhaltensbezogenen Lernen. Im Fokus steht nunmehr die „Vermittlung einer partizipationsorientierten Deutungs- und Diskurskompetenz, bei der es in erster Linie darum geht, den Lernenden einen Zugang zu den diskursiven Wirklichkeitsdeutungen in der Zielsprache zu eröffnen“ (Fornoff 2021: 325). Demzufolge ist Kultur vor allem dadurch charakterisiert, einen Bestand an „gesellschaftlich geteiltem alltagsweltlichem Hintergrundwissen“ (ebd.) zur Verfügung zu stellen, womit Individuen ihr Handeln gestalten. Altmayer (2004: 156) definiert Deutungsmuster als in kollektiven Erfahrungen entstandene gesellschaftliche Wissensformen. Sie sind „im kulturellen Gedächtnis einer sich über eine gemeinsame Sprache konstituierenden Kommunikationsgemeinschaft“ (ebd.) verbunden. Deutungsmuster finden ihren Ausdruck in jeglicher Art von Text im weiteren Sinn, wie etwa in „sprachlich verfassten Texten im engeren Sinn, in Bildern, Denkmälern, Gebäuden, Filmen, Fernsehsendungen, multimedialen Präsentationen usw.“ (ebd.: 165). Diese musterhaft verdichteten Vordeutungen jeglicher Textform eignen sich insofern für den Fremdsprachenunterricht, als sie die Basis für sprachlich-diskursives Handeln darstellen und von diesem Handeln oft implizit vorausgesetzt werden (vgl. Fornoff 2021: 325).

Erinnerungsorten wird in der Fachdidaktik insofern großes Potential attestiert, als sie für Fragestellungen nach der „Entstehung und Funktionalisierung von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern“ von Kollektiven geeignet erscheinen (Badstübner-Kizik 2015: 13). Wie auch in den nachfolgenden Impulsen beispielhaft gezeigt wird, ermöglichen Erinnerungsorte eine kritische Auseinandersetzung mit Stereotypen sowie abwechslungsreiches Arbeiten mit unterschiedlichen Medienformaten und authentischen Materialien

(ebd.), wobei hierfür „einzelne ästhetische Felder (Kunst, Musik, Literatur, Theater etc.) zum Gegenstand“ gemacht werden können (Dietrich et al. 2013: 9). Schweiger (2021: 367) betont, dass das ästhetische Lernen besonders dann erfolgreich verlaufen kann, „wenn die Form der Bedeutungsherstellung im jeweiligen künstlerischen Medium im Unterricht Berücksichtigung findet. Dann dient die kreative und analytische Beschäftigung mit ästhetischen Ausdrucksformen der Ausbildung symbolischer Kompetenz.“ Denn ästhetische Formen kommen sowohl für die Arbeit mit Erinnerungsorten als auch für deutungsmusterbasiertes Lernen in Frage (ebd.). Erinnerungsorte vermögen es außerdem, den veränderlichen und dynamischen Charakter kultureller Phänomene abzubilden (ebd.).

Stellt man die Didaktik der Erinnerungsorte im Rahmen einer kulturtheoretischen Ausrichtung der diskursiven Landeskunde bzw. deutungsmusterbasiertem Lernen gegenüber, so teilen sie einen „nicht-essentialistischen, diskursiven Kulturbegriff“ (Schweiger 2021: 366f.). Mit Blick auf die Unterrichtspraxis können die beiden vorgestellten Ansätze kulturreflexiven Lernens sehr wohl gleichzeitig bestehen und in Anwendung sein (vgl. Schweiger 2021: 367). Als Basis hierfür gilt Fornoffs Studie über *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung* (2016) zur Kompatibilität der beiden Konzepte, die sich mithilfe Bartletts Theorie über kulturelle Deutungsschemata kombinieren lassen (vgl. Fornoff 2016: 9). Erinnerungsorte lassen sich demzufolge als „Kristallisationskerne einer kulturell selbstbezüglichen Diskursproduktion“ beschreiben (ebd.) und sind aufgrund ihrer identitätsstiftenden Wirkung über die Beschäftigung mit Deutungs-, Diskurs- und Wissensmustern für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von Relevanz.

Ziel des prozessorientierten und reflexiven Lernens ist „die lernendenorientierte Auseinandersetzung mit den eigenen, individuellen, aber auch mit kollektiven, in Diskursen zirkulierenden Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern.“ (Schweiger 2021: 367) Kulturelles Lernen wird so zu einem explorativen Vorgehen, das zu neuen, unerwarteten Erkenntnissen führen kann (vgl. Schweiger/Hägi/Döll 2015: 6). Die Auswirkungen davon zeigen sich in theoretischen wie praktischen bzw. (fach-)didaktischen Überlegungen und in der Materialerstellung, worauf im Folgenden eingegangen wird.

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

In der fachwissenschaftlichen Diskussion gab es bereits einige Anstrengungen, kulturwissenschaftlich fundierte Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Als Wegbereiter kann das Werk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt/Schmidt 2007) gesehen werden. Es folgten weitere Lehrmaterialien mit einschlägigen Schwerpunkten (z.B. *Vielfalt LEBEN* von Büchsel 2018), Aufsätze in Fachzeitschriften mit Didaktisierungsvorschlägen (z.B. Badstübner-Kizik 2015; Lorke/Bohunovsky 2015) wie auch ein Band, der sich gänzlich dem diskursiven Ansatz verschreibt und dessen Titel das übergreifende

Lernziel fremdsprachlichen Unterrichts, nämlich „Partizipation“ (vgl. Groenewold 2005: 516), in den Fokus rückt (*Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von Altmayer et al. 2016). An dieser Stelle möchte der vorliegende Beitrag ansetzen und Möglichkeiten aufzeigen, wie die Kombination zweier Konzepte in der Unterrichtspraxis am Beispiel der Alpenthematik aussehen kann.

5 Kulturreflexives Lernen im DaF-Hochschulunterricht am Beispiel der Alpen

Die folgenden praktischen Impulse sind für den DaF-Hochschulunterricht konzipiert⁴ und beinhalten Leitfragen zu zwei Themenbereichen (Leben in den Bergen & Tracht). Der erste inhaltliche Schwerpunkt bezieht sich auf das Leben in den Bergen, Fragen nach Identität und die Konstruktion von Stereotypen. Die Fragen nach Deutungsmustern (frei nach Altmayer et al. 2016) eignen sich sowohl für Anfangsniveaus als auch für fortgeschrittene Sprecher*innen und können je nach Bedarf adaptiert werden.

	Leitfragen	Lernziele	Beispiele
1	Was gilt als ‚typisch‘ für das Leben in den Bergen/am Land bzw. in der Stadt? Wie sieht ein ‚typisches‘ Bergdorf aus? Woher kommen diese Vorstellungen?	Konstruktion von Stereotypen erkennen und diese dekonstruieren, am Diskurs teilhaben können	Gemeinde Radsberg/Radiše, AT
2	Aus welchen Gründen könnten sich Menschen für das Leben in den Bergen oder in der Stadt entscheiden?	Eigene Position vertreten, sich in andere hineinversetzen und am Diskurs teilhaben können	Ausschnitt aus <i>Arsen</i> oder <i>Bad Regina</i> , Zeitungsartikel über Stadt- und Landflucht, Beitrag von <i>die_chefredaktion</i> auf Instagram über geliebte Gemeinschaft in Wien ⁵
3	Welche Botschaften vermitteln touristische Werbevideos über die Alpen? Wen könnten diese Botschaften ansprechen?	(bewegte) Bilder beschreiben und deren Narrative deuten können	Videos & Website der Marke <i>Tirol</i> ⁶ , Fotografien von Lois Hechenblaikner ^{7,8}

4 Teile der Konzipierung wurden bereits in unterschiedlichen Unterrichtssettings (Kommunikationskurse sowie kulturwissenschaftliche Seminare) mit Germanistikstudierenden auf dem Sprachniveau B1-B2 erprobt.

5 Link: <https://www.instagram.com/reel/CoppauKOMTL/?hl=de> (28. 6. 2023)

6 Link: <https://www.lebensraum.tirol> (29. 6. 2023)

7 Link: https://www.hechenblaikner.at/portfolio_page/hinter-den-bergen/ (28. 6. 2023)

8 Für eine Didaktisierung zur Analyse von Berg-Bildern zum Thema Tourismus siehe Nicklas (2014).

6 Anmerkungen zu Leitfrage 1

Im Folgenden wird exemplarisch nur auf die erste Leitfrage näher eingegangen. Zu Beginn kann ein Foto von der Pfarrkirche der Gemeinde Radsberg (abzurufen unter Wikipedia Commons) gezeigt werden. Mögliche Fragen für die Lernenden können sein: Was sehen Sie auf den Fotos? Wo könnte der Ort liegen? Wie könnte der Ort heißen? Die Wortschatzarbeit ist hier mit Vereinfachungen bereits ab dem Niveau A1 möglich. In unterschiedlichen Arbeitsgruppen kann die Erzählperspektive differenzieren und im Anschluss über die Wirkung der Perspektiven reflektiert werden. Als zweiter Schritt können das zweisprachige Ortsschild (Wikipedia Commons) und ein Foto vom Denkmal deportierter Slowen*innen (Wikipedia Commons) gezeigt werden. Ein Arbeitsauftrag dazu könnte sein: Erzählen Sie eine kurze Geschichte des Ortes. Was ist dort passiert? Wer wohnte früher / wohnt heute dort? Die Aufgabe kann mit Formulierungen im Konjunktiv II mithilfe von Modalverben anspruchsvoller gestaltet werden. Anschließend können Erläuterungen zum Denkmal und der slowenischsprachigen Minderheit in Kärnten inklusive politischer Diskussionen (z.B. Ortstafelstreit) ergänzt werden. Als Basis für ästhetisches Lernen ist Maja Haderlaps mehrfach ausgezeichnete Roman *Engel des Vergessens* (2011) empfehlenswert.

Eine erweiterte Wortschatzarbeit ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Wort *alpin* bzw. *Berg*. Die Lernenden können nach häufigen Phrasen, Wortkombinationen und Sprichwörtern suchen (siehe dazu z.B. Pümpel-Mader 2014). Darüber hinaus bietet das sogenannte *Transalpine Festival*⁹ Anlass für Interpretationen aus migrationspädagogischer (Mecheril et al. 2021) Perspektive: Worum könnte es hier gehen? Was meint ‚transalpin‘? Wer gehört (nicht) dazu? Nach ersten Spekulationen sind die Lernenden dazu angehalten, sich die Homepage des Festivals eigenständig anzusehen. Im Rahmen einer kleinen Projektarbeit bietet es sich an, die Lernenden selbst ein Festival unter dem gleichnamigen Titel planen zu lassen.

Möchte man das Thema ‚Leben in den Bergen‘ anhand des Konzepts der Erinnerungsorte bearbeiten, können folgende Leitfragen (frei nach Badstübner-Kizik 2015) für eine kulturreflexive Auseinandersetzung hilfreich sein:

- Wie werden die Alpen literarisch in dem jeweiligen Werk dargestellt?
- Welche Besonderheiten können der Literatur für die Erinnerungskultur zugeschrieben werden? (Hinweis auf sprachlich-symbolische Deutung, zwischen den Zeilen lesen)
- Was ist an den gelesenen Texten ‚typisch für den deutschen Sprachraum‘, was gilt allgemein?
- Was könnten Gründe für die (internationale) Bekanntheit von gewissen Texten (wie etwa *Heidis Lehr- und Wanderjahre*) sein? (Hinweis auf die in Japan geschaffene Anime-Figur *Heidi*)
- Woran erinnern diese Werke und wie wird Geschichte dadurch in der Gegenwart konstruiert?

9 Link: <https://ausarten.org/transalpine-festival-2022/> (28. 6. 2023)

Der zweite inhaltliche Schwerpunkt bezieht sich auf das Thema Trachten im Kontext der Alpen. Kulturreflexives Lernen anhand von Deutungsmustern könnte sich dabei an folgenden Leitfragen orientieren (frei nach Altmayer et al. 2016):

- Welche Bedeutung hat Kleidung? (Hinweis auf Selbst- und Fremdwahrnehmung)
- Wann sieht jemand ‚arm‘, ‚reich‘, ‚modisch‘ oder ‚schön‘ gekleidet aus? (Hinweis auf Zuschreibung, Klassifizierung und Interpretation)
- Darf jeder Mensch alles tragen? (Falls nein: Wer bestimmt das?)
- Was halten Sie von Bekleidungs Vorschriften/Dresscodes?
- Wie gehen Sie mit Kostümen um? Was gilt als ein Kostüm? Was dürfen Kostüme (nicht)?
- Machen Kleider Leute? (in Anlehnung an Gottfried Kellers Novelle)
- Was gilt für Sie als besondere Kleidung?
- Überleitung zu kulturell geprägter Kleidung/Tracht
- Was assoziieren Sie mit Lederhose und Dirndl? Wer trägt Tracht?
- Abschlussfrage (in Form eines schriftlichen Kommentars): Welche Bedeutung hat Kleidung nun für Sie?

Das Thema Tracht als Erinnerungsort im Kontext der Alpen bietet folgende Reflektionsfragen (frei nach Badstübner-Kizik 2015):

- Welche Bedeutung hatte die Lederhose ursprünglich, welche heute? Wie wurde das Kleidungsstück zur Tracht und warum wurde sie so bekannt? Inwiefern veränderte sich die Symbolik des Kleidungsstücks? (Hinweis auf widerständige und zugleich totalitäre Symbolik)
- Inwiefern gilt Tracht als Erinnerungsort?
- Gibt es noch andere Alltagsgegenstände/Kleidungsstücke mit ähnlicher Funktion?

Zum Thema (Re-)Konstruktion von Tradition können die Lernenden selbstständig recherchieren, wobei ein Blogbeitrag von Tschiggerl und Walach (2017) in der Tageszeitung *Der Standard*¹⁰ dazu besonders vielversprechend erscheint. Auf sprachlicher Ebene kann auf die Zweideutigkeit des Wortes *Dirndl* eingegangen werden, wofür Zdenka Beckers Roman *Ein fesches Dirndl* (2019) als Grundlage dienen kann. Ergänzend zum Thema Tracht bietet sich auch die Auseinandersetzung mit dem Edelweiß (ggf. als eigenen Erinnerungsort) an.

7 Fazit

Erinnern bedeutet das Verbinden von Vergangenheit und Gegenwart, das Hinterfragen von Vergangenheit und Gegenwart. Hier stellt sich die Frage, wer in dieser Diskussion eine Stimme erhält und teilnehmen darf. Denn Erinnern bedeutet letztendlich auch,

¹⁰ Link: <https://www.derstandard.at/story/2000064899667/trump-und-die-erfundene-tradition> (28. 6. 2023)

am Diskurs teilzuhaben. Wie kann dieses diskursive Aushandeln der Vergangenheit in der Gegenwart gelingen? Sowohl die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen als auch die präsentierten Didaktisierungsvorschläge zeigen, wie kulturreflexives Lernen im modernen Fremdsprachenunterricht aussehen kann und welche Themen im deutschsprachigen Diskurs in Bezug auf das DACH-Prinzip eine Rolle spielen können. Altmayer (2023) spricht in diesem Kontext übergreifend von kulturell-diskursivem Lernen und ordnet die Konzepte der Erinnerungsorte und Deutungsmuster als Bestandteile diskursiver Landeskunde den Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache unter. Dieser Zugang bekräftigt die Überlegungen im vorliegenden Beitrag insofern, als kulturwissenschaftliche Konzepte im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nicht mehr isoliert voneinander betrachtet werden sollten.

In Bezug auf die praktische Umsetzung soll an dieser Stelle der hohe Anspruch an Lehrpersonen etwa in Hinblick auf die sprachensible Gestaltung von authentischen Materialien oder die fundierte Recherche aufgrund fehlender Didaktisierungen nicht unerwähnt bleiben. Darüber hinaus ist besonders auf eine laufende kritische Reflexion der eigenen Positionierung und der Diskurse über Machtverhältnisse zu achten, da sprachliche Äußerungen ebendiese Machtverhältnisse reproduzieren und dadurch erst wieder zu ungleicher Diskurspartizipation führen können.

Kulturreflexive Fragestellungen können Lernende unter der Voraussetzung demokratischer Teilhabe dazu befähigen, Selbst- und Fremdbilder der Gesellschaft zu destabilisieren und Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen. Migrationspädagogische Zugänge (Mecheril et al. 2021) erlauben zudem ein Hinterfragen eines national und monokulturell geprägten Verständnisses des kollektiven Gedächtnisses, um pluralistisches Erinnern zu ermöglichen.

Literatur

Primärquellen

- Bernhard, Thomas (1971): Am Ortler. In: Ders.: *Midland in Stilfs. Drei Erzählungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (BS 272), S. 83–117.
- Gaberscik, Anna (2023): *Edelweiß*. Triangle Studio Produktion. Österreich. <https://youtu.be/v3PMf178ZXU> (1. 9. 2023)
- Jelinek, Elfriede (2002a): In den Alpen. In: Dies.: *In den Alpen. Drei Dramen*. Berlin: Berlin-Verlag, S. 5–65.
- Jelinek, Elfriede (2002b): Das Werk. In: Dies.: *In den Alpen. Drei Dramen*. Berlin: Berlin-Verlag, S. 89–251.
- Jelinek, Elfriede (2002c): Nachbemerkung. In: Dies.: *In den Alpen. Drei Dramen*. Berlin: Berlin-Verlag, S. 253–259.
- Haderlap, Maja (2013): *Engel des Vergessens*. Roman. Göttingen: btb.
- Haller, Albrecht von (1729/1978): Die Alpen. In: Ders.: *Die Alpen und andere Gedichte*. Ausw. Und Nachwort von Adalbert Elschenbroich. Stuttgart: Reclam, S. 3–22.
- Hechenblaikner, Lois (o.J.): *Hinter den Bergen*. https://www.hechenblaikner.at/portfolio_page/hinter-den-bergen/ (28. 6. 2023)

- Hofer, Maria (2023): Arsen. Leykam.
- Horvath, Ödön von (1927/2019): Die Bergbahn (Endfassung, emendiert). In: Frühe Dramen. Berlin, Boston: De Gruyter, Vol.1, S. 377–402. doi:10.1515/9783110631371-012 (29. 7. 2023)
- Mann, Thomas (1924/2013): Der Zauberberg. Roman. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Mwanza Mujila, Fiston (2023): Après les Alpes.
- Raimund, Ferdinand (1828/1990): Der Alpenkönig und der Menschenfeind: romantisch-komisches Original-Zauberspiel in zwei Aufzügen. Wien.
- Schalko, David (2020): Bad Regina. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schnitzler, Arthur (1911/1972): Das weite Land. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Schneider, Robert (1992): Schlafes Bruder. (3. Aufl.). Leipzig: Reclam.
- Spyri, Johanna (1880/1978): Heidis Lehr- und Wanderjahre. Zürich: Diogenes.
- Stifter, Adalbert (1845/1964): Bergkristall. Anm. und Nachwort von Helmut Bachmaier. Stuttgart: Reclam.
- Zdenka, Becker (2019): Ein fesches Dirndl. Meßkirch: Gmeiner.

Sekundärliteratur

- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett. [Ausführliche Einleitung online abgerufen]: https://www.klett-sprachen.de/download/9744/675267_Einleitung.pdf (29. 6. 2023)
- Altmayer, Claus (2020): ‚Erinnerungsorte‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten ‚Landeskunde‘. In: Grub, Frank T. – Saagpakk, Maris (Hrsg.): Brückenschläge Nord. Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität. Frankfurt a. M. u.a., S. 7–35.
- Altmayer, Claus (2023): Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Metzler.
- Anderson, Benedict (1983): Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism (Revised edition). London New York: Verso.
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Originalveröffentlichung in: Kultur und Gedächtnis. Frankfurt, S. 9–19.
- Assmann, Jan (2018): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 8. Aufl. München: Beck.
- AusARTen – Perspektivwechsel durch Kunst. eine Initiative des MFI – Münchner Forum für Islam e.V. (2022): Transalpines Festival. Wien – Zürich – München. Postmigrantische Kunst und Kultur im Alpenraum. <https://ausarten.org/transalpine-festival-2022/> (28. 6. 2023)
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole – Möhring, Jupp (Hrsg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 87), S. 43–64.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Über ‚Erinnerungsorte‘ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. In: Fremdsprache Deutsch 52, S. 11–15.
- Badstübner-Kizik, Camilla – Hille, Almut (Hrsg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition.

- Berger, Stefan – Seiffert, Joana (2014): Erinnerungsorte – ein Erfolgskonzept auf dem Prüfstand. In: Berger, Stefan – Seiffert, Joana (Hrsg.): Erinnerungsorte: Chancen, Grenzen und Perspektiven eines Erfolgskonzeptes in den Kulturwissenschaften. Band 59. Essen: Klartext, S. 11–36.
- Brix, Emil – Bruckmüller, Ernst – Stekl, Hannes (Hrsg.) (2004): *Memoria Austriae*. Bd. 1. Wien: Verl. für Geschichte u. Politik.
- Büchsel, Almut (2018): *Vielfalt LEBEN*. München: Hueber.
- Dietrich, Cornelle – Krinninger, Dominik – Schubert, Volker (2013): *Einführung in die Ästhetische Bildung (Grundlagentexte Pädagogik; 2., durchges. Aufl.)*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- die_chefredaktion: Brauchen wir mehr Gemeinschaft? <https://www.instagram.com/reel/CoppauKOMTL/?hl=de> (28. 6. 2023)
- Dirim, Inci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf – Steinbach, Ajna (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität. Schwalbach Ts. (Debus Pädagogik), S. 25–48.
- Erl, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Eine Einführung. (3. Auflage). Stuttgart: Metzler.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung: Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fornoff, Roger (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler, S. 321–339.
- François, Etienne – Schulze, Hagen (2001): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte*. Bd. 1. München: Beck, S. 9–24.
- Geist, Kathrin (2015): Heile Bergwelt? Der Raum Alpen als locus anti-utopia in Arthur Schnitzlers *Das weite Land* und Thomas Manns *Der Zauberberg*. *Literatur für Leser*, 38(4), S. 235–254. https://doi.org/10.3726/LFL2015-4_235 (30. 6. 2023)
- Gombrich, Ernst H. (1984): *Aby Warburg*. Eine intellektuelle Biographie. Frankfurt.
- Groenewold, Peter (2005): Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 32/6, S. 515–527.
- Guttman, Wolfgang (2016): *Mythos Edelweiß*. Ein europäisches Symbol mit Migrationshintergrund. Österreichischer Alpenverein. Sektion Hallein. https://alpenverein-edelweiss.at/oav/avAssets/docs/_edelweiss/voi_dabei/Mythos_Edelweiss_Langversion.pdf (30. 4. 2023).
- Hack, Erich Christopher (2013): *Alpiner Skisport und die Erfindung der österreichischen Nation 1945–1964*. Dissertation. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/226741/full.pdf> (25. 4. 2023).
- Hackl, Wolfgang (2014): Der (gebrochene) Blick auf das Erhabene. Die literarische Wahrnehmung der Alpen an Beispielen. In: Hackl, Wolfgang – Nicklas, Jens (Hrsg.): *Informationen zur deutschdidaktik (ide)*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1. 38. Jahrgang. Innsbruck: Studienverlag, S. 18–26.
- Haus der Geschichte Österreich (2023): *Skilift Karte des ersten Tags nach dem zweiten Lockdown*, Dezember 2020. <https://hdgoe.at/liftkarte> (1. 9. 2023)
- Honegger, Andreas (2011): *Die Blumen der Frauen*. Blumensymbolik in Gemälden aus sieben Jahrhunderten. München: Insel Verlag.
- Hutter, Clemens (1994): *Kaprun*. Geschichte eines Erfolgs. Salzbug-Wien: Residenz.
- Kreis, Georg (2010): *Schweizer Erinnerungsorte*. Aus dem Speicher der Swissness. Zürich: Verl. Neue Zürcher Zeitung.

- Lebensraum Tirol Holding GmbH (2023): <https://www.lebensraum.tirol> (29. 6. 2023)
- Le Rider, Jacques et al. (Hrsg.) (2002): *Transnationale Gedächtnisorte in Zentraleuropa*. Innsbruck: Studien-Verl.
- Lughofer, Johann G. (Hrsg.) (2014): *Das Erschreiben der Berge. Die Alpen in der deutschsprachigen Literatur*. Innsbruck: University Press.
- Lorke, Franziska – Bohunovsky, Ruth (2015): *Kulturelles Lernen im Anfängerunterricht im außereuropäischen Raum am Beispiel von Sisi. Fremdsprache Deutsch*, (52), S. 34–43.
- Mecheril, Paul, Castro Varela, María do Mar, Dirim, İnci, Karakaşoğlu, Yasemin, Melter, Claus (2021): *Migrationspädagogik* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Julius Beltz.
- Nicklas, Jens (2014): *Berg-Bilder hinterfragen. Tourismuswerbung und ihre Gegenbilder im Deutschunterricht*. In: Hackl, Wolfgang – Nicklas, Jens (Hrsg.): *Berge. Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1. Innsbruck: Studienverlag, S. 61–69.
- Nora, Pierre (Hrsg.) (1984): *Les lieux de mémoire. 1, La république / avec la coll. de Charles-Robert Ageron*. Paris: Gallimard.
- Nora, Pierre (2005): *Zeitalter des Gedenkens*. In: Nora, Pierre (Hrsg.): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: Beck Verlag.
- Paulson, Julia, Abiti, Nelson, Bermeo Osorio, Julian, Charria Hernández, Carlos Arturo, Keo, Duong, Manning, Peter, Milligan, Lizzi O., Moles, Kate, Pennell, Catriona, Salih, Sangar & Shanks, Kelsey (2020): *Education as site of memory: developing a research agenda*, *International Studies in Sociology of Education*, 29:4, 429–451, DOI: 10.1080/09620214.2020.1743198
- Pümpel-Mader, Maria (2014): *Berge und Sprache – Bergkonzepte und Kognition*. In: Hackl, Wolfgang und Nicklas, Jens (Hrsg.): *Berge. Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1. Innsbruck: Studienverlag, S. 27–37.
- Roche, Jörg – Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rothberg, Michael – Yildiz, Yasemin (2011): *Memory Citizenship: Migrant Archives of Holocaust Remembrance in Contemporary Germany*. In: *Parallax*, 17(4), S. 32–48.
- Schmidt, Sabine – Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schweiger, Hannes – Hägi, Sara – Döll, Marion (2015): *Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis*. *Fremdsprache Deutsch*, (52), S. 3–10.
- Schweiger, Hannes (2021): *Konzepte der ‚Landeskunde‘ und des kulturellen Lernens*. In: Altmayer, Claus (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler, S. 358–375.
- Sobe, Noah W. (2014): *Textbooks, schools, memory, and the technologies of national imaginaries*. In: Bellino, Michelle J. – Williams, James H. (Hrsg.): *(Re)constructing memory: Education, Identity and Conflict*, Rotterdam: Sense Publishers, S. 313–318.
- Steiner, Gertraud (1987): *Die Heimatmacher. Kino in Österreich 1946–1966*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Tai, Hue Tam Ho (2001): *“Remembered Realms. Pierre Nora and French National Memory”*. In: *American Historical Review*, Vol. 106 (3), S. 906–922.
- Tismar, Jens (1973): *Gestörte Idyllen. Eine Studie zur Problematik der idyllischen Wunschvorstellungen am Beispiel von Jean Paul, Adalbert Stifter, Robert Walser und Thomas Bernhard*. München: Hanser.
- Tschiggerl, Martin – Walach, Thomas (2. 10. 2017): *Trump und die erfundene Tradition. Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000064899667/trump-und-die-erfundene-tradition%20> (28. 6. 2023)

- Vatter, Christoph (2008): Gedächtnismedium Film. Holocaust und Kollaboration in deutschen und französischen Spielfilmen seit 1945. <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-11935> (25. 4. 2023).
- Wind, Priscilla (2012): Zeit und Raum. Das jelineksche Drama als Erinnerungsort. *Studia austriaca* XX. S. 134–157. www.doi.org/10.6092/1593-2508/2187.
- Witkowski, Mareike (Hrsg.) (2012): Oldenburger Erinnerungsorte. Oldenburg.
-

Mag.a phil. Katrin Stefan / katrin.stefan@ff.cuni.cz

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav germánských studií
nám. Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha 1, CZ



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as image or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.
