

GFL

German as a foreign language

Mer moss och jönne könne!

**Selbst- und Fremdpositionierungen in transkulturellen
Arbeitszusammenhängen**

Ewald Reuter, Tampere/Wolgograd

ISSN 1470 – 9570

*Mer moss och jönne könne!***Selbst- und Fremdpositionierungen in transkulturellen Arbeitszusammenhängen**

Ewald Reuter, Tampere/Wolgograd

Am Beispiel meines eigenen intellektuellen und beruflichen Werdegangs rekonstruiere ich in diesem Beitrag jene lebensweltlichen Strömungen und wissenschaftlichen Paradigmen, die zur Gründung des akademischen Faches „Deutsch als Fremdsprache“ und zur zunehmenden Beachtung der „Nutzerorientierung“ in der internationalen Germanistik führten. Nach einer einführenden Definition der Spezifika der Gattung *Abschiedsvorlesung* (1) werden folgende historische Knotenpunkte angesprochen: Köln und der Rest der Welt (2), *Nie wieder Krieg!*, das Bildungsmuster der Nachkriegszeit (3), der demokratische Bildungsbegriff (4), Berufsorientierung: DaF-Lehrer im Ausland (5), Warum Finnland? (6), Berufsthema: Mehrsprachige Arbeitskommunikation (7), nordische Frauen (8), die Ökonomisierung von Forschung und Lehre (9), meine letzte SWOT-Analyse (10), und Lob der internationalen akademischen Solidarität (11).

Taking my own intellectual and occupational biography as an example, this article reconstructs the streams of the lifeworld and scientific paradigms, that led to the establishment of “German as a foreign language” as a university subject in its own right, as well as to the growing consideration of “user orientation” in international German studies. After introducing the general features of the genre *last lecture* or *farewell lecture* (1), the following historical crossroads will be elaborated upon: Cologne and the rest of the world (2), *Never again war!*, postwar educational patterns (3), educating for democracy (4), occupational aspiration: teaching “German as a foreign language” abroad (5), why Finland? (6), the main occupational topic: multilingual workplace communication (7), Nordic women (8), the economization of teaching and research (9), my last SWOT-analysis (10), and praise of international academic solidarity.

*Für Sandra, Laura und Mika***1. Einleitung: Gattung „Abschiedsvorlesung“**

Die Herkunft der Gattung „Abschiedsvorlesung“, „last lecture“ oder „farewell lecture“ liegt im Dunkeln, nicht jedoch ihr Anlass und ihre heutige Funktion. Meistens verlangt es die akademische Tradition, dass Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber auf Einladung des Dekanats eine letzte öffentliche Vorlesung zu einem Thema ihrer Wahl halten. Manche nutzen diese Gelegenheit, um ein aktuelles Forschungsprojekt vorzustellen, andere nehmen Stellung zu neuen hochschul- und wissenschaftspolitischen Entwicklun-

gen, und wieder andere stellen ihr Vermächtnis vor, in der Hoffnung, dass man es nach ihrem Ausscheiden aus dem Hochschuldienst noch lange am Leben erhalten möge. Auch feierlicher Rahmen und Publikumszuschnitt variieren, weshalb die Veranstaltung mal eher zeremoniell, mal eher locker ausfällt. Manchmal wechseln beide Pole auch innerhalb ein und derselben Veranstaltung ab. Überdies ist die Abschiedsvorlesung mehrfachadressiert, denn die geladene Zuhörerschaft setzt sich zusammen aus der Kollegen- und Studentenschaft, darüber hinaus aber auch aus Freunden, Bekannten und Verwandten. Gattungsspezifisch ist schließlich, dass nach Ende der Vorlesung keine Fragen gestellt werden, und dass das Dekanat zum Umtrunk lädt.

Die neuen Spielräume, die die gegenwärtig forcierte Enttraditionalisierung des finnischen Hochschullebens eröffnet, möchte ich dazu nutzen, um Ungesagtes oder nur am Rande Gesagtes und Mitgemeintes in den Brennpunkt der Betrachtung zu rücken. Mir schwebt vor, in gerafften, sehr selektiven Rückblicken auf meinen eigenen beruflichen Werdegang jene lebensweltlichen Weichenstellungen sowie jene wissenschaftlichen Paradigmen und Arbeitsschwerpunkte zu rekonstruieren, zwischen denen wir Zeitgenossen uns im Zuge unserer intellektuellen und beruflichen Identitätsbildung einerseits entschieden haben, durch deren weitere Vervielfältigung wir andererseits jedoch auch entscheidend zur Ausdifferenzierung offener, pluralistischer Gesellschaften beitragen und beitragen. Es geht also darum zu rekonstruieren, wie wir allmählich jene Lebens- und Berufswelten mitverfertigt haben, in denen wir heute leben, also erstens die Gründung des Lehr- und Forschungsgebietes „Deutsch als Fremdsprache“, und zweitens die Konturierung und Konsolidierung von „Nutzerorientierung“ in der internationalen Germanistik. Im Sinne von Schleiermachers „individuellem Allgemeinen“ (Frank 1985) wird es in meinen Ausführungen daher gelegentlich zwar auch um meine Erzählerperson gehen (Bonner et al. 2012a; Selting 2020), im Vordergrund sollen allerdings solche Kontexte und Strömungen stehen, in denen und an denen wir, die internationale Kollegenschaft, gemeinsam gearbeitet haben und weiterhin arbeiten werden.

Vorausgeschickt sei eine einfache Begriffsbestimmung, wonach „Transkulturalität“ der moderne Gegenbegriff zum überkommenen Begriff der „Interkulturalität“ ist. Letzterer wird als statisch und wirklichkeitsfremd kritisiert, da er durch die Gleichung von „ein Land – ein Volk – eine Sprache“ Kulturen als in sich abgeschlossene, überzeitlich stabile, homogene Entitäten auffasst, sinnbildlich also als Kugeln oder Inseln, die sich nicht berühren. Dagegen bezeichnet „Transkulturalität“ ein dynamisches Konzept, laut dem

Kulturen in ständigem Austausch miteinander stehen und ihre Errungenschaften anderen Kulturen spenden, von denen sie ihrerseits Errungenschaften übernehmen. Fremdwörter sind hierfür das Paradebeispiel. Laut diesem Denkansatz erfinden sich Kulturen im Zuge des fortlaufenden menschlichen Austausches auf allen denkbaren Ebenen immer wieder neu. Kulturen und ihre Mitglieder leben und verfahren heute hybrid und nicht autochthon, weshalb Grenzziehungen ein unabschließbares Geschäft sind. Dies gilt, obwohl der Nationalstaat gegenwärtig als die Normalform der Gesellschaft angesehen wird (s. z. B. Langenohl et al. 2015).

2. Köln und der Rest der Welt

Als Nachkriegskinder wuchsen wir rechtsrheinisch an den armen, bildungsfernen Rändern der Städte Bonn und Köln auf. Unsere katholische Liebfrauenkirche sei auf der ersten westlichen Erhebung des Westerwaldes erbaut worden, wurde uns im Heimatkundeunterricht immer wieder stolz eingeschärft. Lehrer, Pfarrer und Hausarzt waren die Autoritäten, deren Deutungsmacht nur durch die göttliche Macht des Papstes gebrochen werden konnte. Ohne auch nur mit einem Wort auf die jüngste Vergangenheit einzugehen, wurde uns weiter beigebracht, dass wir uns als echte Christen niemals als die Herren der Welt aufspielen dürften, denn das Neue Testament verpflichte zu Demut und tätiger Nächstenliebe. Jeden Tag eine gute Tat! Einer alten Frau über die Straße helfen, einer schwangeren Frau die Einkaufstasche tragen, die Mutter fragen, wie man ihr im Haushalt helfen könne, einem Mitschüler bei den Hausaufgaben helfen. Allzeit bereit, hieß es auch bei Messdienern und Pfadfindern. Selig werden die Sanftmütigen, Aufrichtigen und Barmherzigen (Matthäus 5, 3-12). Wie Winnetou und Old Shatterhand wollten die meisten sein, oder wie Florence Nightingale. Im Klassenraum gelobten alle, auf diese Weise selig zu werden und zu agieren wie der selbstlose Helfer im Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lukas 10, 25-37). Doch schon der Pausenhof zeigte die Grenzen unserer Illusionen auf, wenn Süßigkeiten nur höchst ungern gleichmäßig unter Kumpeln aufgeteilt wurden. Auch Raufereien wurden nur selten durch Beschwichtigungen beigelegt. Die Allgegenwart von Prügel in Familie, Schule und Kirche umschloss den Kokon der Nächstenliebe. Wie einst die Schüler des Volksschullehrers Ludwig Wittgenstein (Wünsche 1985) mussten wir einschätzen lernen, wann man Schläge verdient hatte, und wie man schmerzarm mit dem Schlagabtausch umgehen konnte. Irgendwann lernte man zu unterscheiden, was Spiel und was Ernst ist, dass es Ermessens- und

Handlungsspielräume gibt, und dass man nicht immer alles auf die Goldwaage legen kann. Wenn es friedlich und gerecht zugeht, hieß das: Leben und leben lassen! Doch auch der Tod war ein ständiger Begleiter. Mehrmals im Monat wurde ich aus dem Unterricht gerufen und stattete mit unserem Pfarrer Hausbesuche ab, um im lateinischen Wechselgebet Sterbende mit dem Sakrament der letzten Ölung zu versehen. Manchmal Tage, manchmal Wochen später ministrierte ich bei den Beerdigungen.

Wie auch immer man diese frühkindliche Moralerziehung im Rückblick einschätzen mag, für die Nachkriegskinder in Köln und um Köln herum bot sie eine erste tragfähige Grundlage für die zunehmend selbstständigere Beurteilung von Gut und Böse und von Sollen und Sein. Unauflöslich verquickt sind diese christlichen Wertvorstellungen mit einer weiteren Säule rheinischer Identitätsbildung, dem Karneval, ursprünglich einer Zeit des erlaubten spaßhaften Tabubruchs. Man muss kein Freund rheinischer Frohnaturen sein, um zu erkennen, dass der Karneval in Form scharfer Gesellschaftskritik ein Stachel im Fleisch der Mächtigen ist. Karneval bot die Möglichkeit, aus der Haut zu fahren und ungezügelt Dampf abzulassen. Typisch für den rheinischen Karneval ist, dass er zeitlich entgrenzt zu einer synkretistischen Lebensweise ausgestaltet wurde, die durch Sympathie für die kleinen Leute, spaßhafte Selbstkritik, Großzügigkeit und die Wertschätzung des Kölner Dialektes geprägt ist. Gerade die auf heidnische und christliche Ursprünge zurückgehende alltagsweltliche Symbolisierung von Gleichheit und Einheit in Vielfalt macht das rheinische Lebensgefühl nicht nur für Stadtbewohner so attraktiv.

Als dritte Säule rheinischer Identitätsbildung ist schließlich die Völkermischung zu nennen. Wie viele andere menschliche Ansiedlungen, die sich am Meer oder an großen Wasserläufen befinden, ist auch Köln seit jeher weltoffen, ethnisch gemischt und mehr oder weniger vielsprachig. Heinrich Bölls Friedens- und Respektbotschaft erinnert daran, dass wir alle Kinder von Völkerwanderungen sind, was wir an der weiterführenden Schule in Köln leicht an den Nachnamen unserer Lehrer und Klassenkameraden wie Konopka, Zawieruchka, Krajweski, Szabó und Sandrini nachvollziehen konnten. Unsere Mischpokenschule am Eigelstein. Nicht ohne Stolz lernten wir im Schatten des Domes auf schlichte Weise die Bedeutung des Begriffes „Schmelztiegel“ und die Vorzüge der Anerkennung von Minderheiten und Außenseitern kennen.

Nicht mehr im Heimat-, sondern nun schon im Erdkundeunterricht lernte man die vielen sichtbaren und unsichtbaren Grenzziehungen innerhalb einer Großstadt kennen. Da gab

es die Aufgeklärten diesseits des Limes auf dem linken Rheinufer, die von Römern und Franzosen auf Vordermann gebracht worden waren, und die Barbaren vom rechten Ufer, die noch immer auf die Segnungen der Zivilisation warteten. Obwohl erzkatholisch, gab es auch andere Religionen. Es gab die Reichen, die Armen, die Asozialen und diejenigen, die etwas Besseres sein wollten. Es gab die Heiligen und die Scheinheiligen, die Geizigen und die Großzügigen, die aus den feinen Vierteln, die aus den Trümmervierteln und die Aufstrebenden aus den wie Pilze aus dem Boden schießenden Sozialbausiedlungen, die echten Altkölner und die zugezogenen Neukölner. Es gab die Anhänger der CDU und die Anhänger der SPD, es gab Jung und Alt, Frauen und Männer, Stadt gegen Land, Köln gegen das miefige Bonn und das hochnäsige Düsseldorf, und natürlich gab es die freie Marktwirtschaft gegen den Sowjetkommunismus. Diese Unterscheidungen wurden in der Schule behutsam ins Bewusstsein gerufen mit dem Auftrag, tolerant und gastfreundlich zu sein, denn es sei die einzig wahre christlich-rheinische Lebensart, im Anderen zunächst immer das Gute zu sehen. Im Kleinen lebte man einen transkulturell-kosmopolitischen Alltag, ohne sich dessen bewusst zu sein, und es sollte noch lange dauern, bis religiöse, ethnische und sexuelle Toleranz als kommerzielles Alleinstellungsmerkmal der Regenbogenstadt Köln entdeckt wurde.

Die Inbrunst, mit der wir Kinder auf einen Weg der tätigen Nächstenliebe eingeschwo-
ren wurden, verrät, dass Köln weder ein Paradies auf Erden noch eine Insel der Seligen
war. Überschattet wurde der fröhliche Alltagskosmopolitismus von der restaurativen
Politik der paternalistischen Adenauer-Ära und der schleppenden Entnazifizierung. Zu
lange hielt sich die autoritäre Mentalität der Kaiser- und Hitlerzeit. Je älter man wurde,
desto nagender machte sich das Unbehagen breit, dass nicht nur mit der eigenen Eltern-
generation und Deutschland, sondern auch mit Europa und den USA, dem großen neuen
Vorbild, etwas nicht stimmte. Die grausamen Medienbilder von Hungersnöten und den
Befreiungsschlachten im Rest der Welt führten drastisch vor Augen, dass es mit dem
Gebot der Nächstenliebe in der Wirklichkeit nicht weit her war. Alternative, kritische
Denkweisen sickerten ein mittels der internationalen Jugend- und Popkultur, die eine
widerständige „Kultur von unten“ gegen den affirmativen Elitismus der Hochkultur
durchzusetzen begann. Hatte man durch Schulbesuch vom Baum der Erkenntnis gekos-
tet und den Kinderglauben an die Existenz Gottes und die Allwissenheit von Lehrer,
Pfarrer und Hausarzt verloren, dann musste man einsehen, dass man die Lehren der
Schule gerade gegen Schule und Gesellschaft wenden musste, wenn man zu einer realis-

tischen Weltwahrnehmung durchdringen wollte. Die Bergpredigt lautete nun: Make love, not war!

3. Nie wieder Krieg! Das Bildungsmuster der Nachkriegszeit

Die Saat der Nächstenliebe begann auf der gymnasialen Oberstufe erste erkenntnis- und gesellschaftskritische Früchte zu tragen. Durch gezielte Ko-education und Re-education wurden wir angewiesen, Demokratie zu lernen und zu leben. Lehrer, die als progressiv galten, verlangten, dass wir nicht ihre Meinungen nachplappern, sondern uns Wissen argumentativ aneignen sollten. In Mathe, Physik und Chemie funktionierte das nicht, wohl aber im Deutsch-, Geschichts-, Kunst- und Philosophieunterricht. Vieles lief darauf hinaus, angestammtes Wissen gegen den Strich zu bürsten und das so gewonnene Wissen für den Aufbau einer besseren Welt zu nutzen. Als ein extrem aufschlussreicher Text erwies sich das Gedicht „Fragen eines lesenden Arbeiters“ von Bertolt Brecht (1935), das unser Verständnis vom Lauf der Welt und ihrer medialen Darstellung völlig auf den Kopf stellte. Lehrbüchern war seither nur noch bedingt zu trauen, ihre Lücken waren durch eigene Recherchen in der Freizeit zu ergänzen und zu relativieren. Ein Theaterstück wie „Der Stellvertreter“ von Rolf Hochhuth (1963) überzeugte auf der Stelle, dass man weder Kirche, Staat noch der Elterngeneration bedingungslos trauen durfte. Dennoch gab es vertrauensbildende Maßnahmen zwischen den Generationen, wie Schülerzeitungen und die Schülermitverwaltung. Und in den fälligen Aufsätzen und Klausuren durfte man seine Interpretationen nun auch auf solche Quellen stützen, die nicht im Unterricht behandelt worden waren. Bis zum Abitur blieben „Summerhill“ (Neill 1969) und „antiautoritäre Erziehung“ heiße Themen. Ein schulisches Evergreen war auch die ewige Wiederkehr der Geschichte von „Lendenmäulchen“ und „Schelmgewoge“ (Kellertat 1993), von der ersten Liebe und dem ersten Mal (für Köln: Kermani 2014), die in unserem Fall, gestützt auf anthropologische Befunde (Mead 1970) und andere Schriften (Reich 1966; Amendt 1970), rebellische Träume von „natürlicher Sexualität“ und „sexueller Freiheit“ nährte. Freuds Penisneid lehnten die wildesten Mädels unserer Klasse komplett ab, neckten mit dem Gegenbegriff Vaginaneid und verwiesen auf den Zusammenhang von repressiver Sexualität und autoritärem Charakter. Schlafendes Beispiel waren „Die Verwirrungen des Zöglings Törless“ (Musil 1906/1970), wodurch Homosexualität zur Sprache kam. Es wundert nicht, dass Texte mit Gegenwartsbezug ein weitaus größeres Schülerinteresse auslösten als die Lieblinge Goethe,

Schiller und Herder unserer germanisierenden, mit Bernstein behängten Deutschlehrerin, die predigte, dass man nur durch Literaturlesen zum feinen Menschen werde. Sublimieren statt kopulieren, dieser Rat fand nicht die von ihr erhoffte Zustimmung. Ähnliches galt in der Kunstbetrachtung. Bauhaus, Käthe Kollwitz, Ernst Barlach, Max Ernst, Paula Modersohn-Becker, Impressionisten, Expressionisten, Surrealisten sowie Abstraktion, Josef Beuys, Nam June Paik und Pop-Art wurden als Befreiung gefeiert, Hellenismus oder Barock wie die Mengenlehre widerwillig geschluckt. Jeder Mensch, der das Leben bewusst wählt, ist ein Künstler. Spätestens im Musikunterricht, wo die Atonalität von Arnold Schönberg und die Zwölftonmusik von Karlheinz Stockhausen große Entdeckungen waren, stellte sich die Erkenntnis ein, dass Kunst, Literatur, Theater und Film nicht ohne Vorkenntnisse zu verstehen sind. *L'art pour l'art!* Die Autonomie der Kunst, ihr Wettlauf mit sich selbst. Wer nicht rilkt zu rechter Zeit, muss jandln, was noch übrig bleibt? War das in Brechts, in unserem Sinne? Auch im Geschichtsunterricht fielen alte Zöpfe, Freiheit, Gleichheit und Geschwisterlichkeit, während des Zivilisationsbruchs verdammt, paarten sich mit dem Empfinden von Sanftmut und Humanität und weltweiter Solidarität. Im Spätfernsehen Bergmann-Filme und die neuen Franzosen, im Kino der neue deutsche Film, allen voran Rainer Werner Fassbinder. Spannende, aber disparate Entdeckungen.

Aufbruchsstimmung prägte unser Nachkriegsdeutschland, Wiederaufbau, wachsender materieller Wohlstand, sozialer Aufstieg, Fortschrittsoptimismus überall, Sieg über den Sowjetkommunismus. Die Auschwitzprozesse (Steinke 2013) zerrten ans Tageslicht, was die Mehrheit vergessen und verschweigen wollte, die moralische Erneuerung, auf die wir doch allerorten eingeschworen wurden, drohte unter die Räder zu kommen. Weil wir zu jung waren, waren wir keine 68er, hatten jedoch mitbekommen, dass das Land der Dichter und Denker unlängst noch das Land der Richter und Henker gewesen war. Fürs Fressen war bereits wieder gesorgt, wo aber blieb die Moral, wenn es nicht nur wieder um Eigennutz gehen sollte? Unser erwachtes politisches Bewusstsein fragte, wie man zu besseren Menschen als die Nazi-Mitläufer (Falter 2020) werden und eine bessere, sozial gerechtere und humanere Gesellschaft aufbauen konnte, wenn man außerhalb der Schule massiv daran gehindert wurde. Gebraucht wurde eine Philosophie der Tat, wie sie die Bergpredigt lieferte, aber auch das „Kommunistische Manifest“ mit der Aufforderung, die Welt nicht immer wieder nur anders zu interpretieren, sondern sie zu ändern (Marx & Engels 1848). Aber sollte man sich der Sisyphusarbeit einer Weltverbes-

serung ernsthaft stellen und das eigene Leben dafür aufopfern? Was wären akzeptable Alternativen? Könnte man nicht auch im Alltag durch unscheinbares Tun etwas bewirken? Der Spannung von *vita activa* und *vita contemplativa* hatte sich auch Brecht in der „Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Wege des Laotse in die Emigration“ (1938) gewidmet und mit dem Sich-Treiben-lassen (Taoismus) und dem revolutionären Handeln (Marxismus) „zwei grundverschiedene Modelle“ (Detering 2008: 71) von Weltverhältnis aufeinander bezogen. Besiegt das weiche Wasser den mächtigen Stein, oder stört nicht doch der Fels die freie Bewegung des fließenden Wassers? Widerstandslos einen eigenen Weg gehen oder prinzipienfest der Welt die Stirn bieten? Ebenso wenig wie Brecht konnten wir uns entscheiden, pendelten zwischen beiden Polen hin und her und versuchten es auch dialektisch, hätten uns aber niemals träumen lassen, dass Brecht sich mit einer rein ästhetischen Lösung des Problems durch Änderung des Versmaßes abgefunden haben soll (Detering 2008: 82–89). Hatte nicht später sogar ein deutscher Nobelpreisträger eine Eselsfigur auf seinem Schreibtisch stehen, die ihn daran erinnern sollte, sich literarisch so auszudrücken, dass auch dumme Leser ihn verstanden? Warum und wozu dieser Hochmut? Unsere Lösung war der evolutionäre Reformweg, der Versuch, über den Gang durch die Institutionen mehr Demokratie zu wagen, trotz der nur spärlichen Einübung in demokratisches Verhalten in Familie und Schule. – Dies ist meine, unsere kurze Bildungsgeschichte; andere, ausführlichere Schilderungen zum Coming-of-Age am Mittelrhein der Nachkriegszeit finden sich bspw. bei Ortheil (1987), Hahn (2011) oder Niedecken (2011).

Pazifismus, Antiautoritarismus, Demokratie und Fortschrittsoptimismus waren die expliziten und impliziten Lehren unserer Schulzeit. Nie wieder Krieg! Keine illegitime Herrschaft! Demokratie wagen! Not und Hilfsbedürftigkeit weltweit abschaffen! Die Verbesserung der Welt in Bildung und Erziehung beginnen! Mit dem Abitur betraten wir erstmals das Reich des selbstverantwortlichen Handelns. Rechtlich waren wir zwar schon lange religionsmündig, doch keiner hätte einen Kirchenaustritt gewagt, solange man die Füße unter den elterlichen Esstisch stellte. 1972, als wir die Schule am evangelischen Bodelschwingh-Gymnasium zu Herchen (www.bgh-windeck.de) abschlossen, gehörten wir zu den letzten Jahrgängen, die erst mit 21 Jahren volljährig wurden. Die Mädels wollten gleich das Studium aufnehmen, die Jungs mussten zwischen Wehr- und Zivildienst entscheiden. Nie wieder Krieg! Als einer der wenigen, die das gymnasiale Sozialpraktikum fern der Heimat in den Bodelschwinghschen Stiftungen zu Bethel

(www.bethel.de) abgeleistet hatten, verweigerte ich in Bonn den Kriegsdienst und trat im Oktober 1972 den 18-monatigen Zivildienst in einem Altenheim der Außenstelle Sennestadt-Eckardtsheim der Bodelschwingschen Anstalten an. An der „Scheißfront“, wie Wehrdienstleistende sie nannten, warteten die denkbar niedrigsten Arbeiten der Pflege- und Altersheime auf uns: Windeln wechseln, Waschen, Baden, Kämmen und Rasieren, Putzen und Spülen. Nach der Hierarchie von Elternhaus, Schule und Kirche nun die Hierarchie geistlich geführter Häuser, in denen das Wort vieler Hausväter als göttliches Gebot galt. Doch: Milde walten lassen – auch verhärmten Vorgesetzten gegenüber! In den Nachtschichten Begleitung alterssicherer Insassen in den Tod. Die Frage nach dem Sinn des Lebens von seinem Ende her stellen: Was will ich tun? Wie sollte man leben, um die Welt besser zu machen? Das war keine persönliche Spinnerei, denn viele Zivis stellten sich solche Fragen. Später erfuhr ich, dass ein gewisser Akseli Gallen-Kallela sich in ein offenes Grab gelegt hatte, um aus dieser Perspektive über den Sinn von Leben und Kunst zu grübeln.

Rund 150 Zivildienstleistende gab es in Bethel und Umgebung, die ihre eigenen Fortbildungen organisierten und Lebenspläne schmiedeten. Keine Exerzitien, keine Schulung wurde ausgelassen. Das Studium von Marxens Kapital, aber auch die Suche nach dem richtigen Gott: Manche waren schon katholisch, evangelisch und buddhistisch gewesen und suchten nach immer noch neueren Göttern im New Age. Mein Glücksfall war eine Putzfrau, mit der ich mich durch den Existenzialismus wühlte, Camus und Sartre, mehr Camus, nicht nur die Theaterstücke, auch philosophische Essays, die Absurdität des Lebens, der Freitod, Sisyphos nun mit Tiefgang (Camus 1951, 1961). Jungchen, wie kann man in deinem Alter nur so dunkle Gedanken haben? Letzte Nacht ist der von Zimmer 7 gestorben, es sind helle Gedanken über mein künftiges Leben, die ich mir mache. Haare bis über die Schultern, um zu zeigen, dass wir nach-denken. Hippies, Trampen: Statt Gott Menschen vertrauen, die altruistische Kausalannahme, tue ich Gutes, wird auch anderen Gutes getan werden. Durch die Welt mit Mitmenschen, nicht mit anonymen Verkehrsmitteln. Und bereits die Vorwegnahme empirischer Sozialforschung: Patienten befragen und kleinste, aber wirksame Verbesserungen gegen die Heimleitung durchsetzen, z. B. Barrierefreiheit für Rollstuhlfahrer. Entsetzen, wenn Pastoren seit Jahrzehnten ans Bett Gefesselten schlechte Gewissen einreden, weil im Fernseher auf dem Kleiderschrank angeblich sündige Bilder laufen. Wie verbohrt muss man sein, um lebenslang Gelähmten seelische Leiden zuzufügen? Da es in Krankenhaus und Pflege

noch unendlich viel zu verbessern gibt, können sich einige Zivis ein Leben im Pflegeberuf vorstellen und beginnen die 1-jährige Ausbildung zum Pflegehelfer, die 4 Monate nach meinem Zivildienst endet. Von einer Diakonisse erfahren wir, dass es das Vorrecht der Frauen ist, Männer zu pflegen, was die Schwesternschülerinnen zu dem Kommentar bewegt, es sei eben nie so einfach, Frauen an die Wäsche zu gehen. Flachsen erleichtert das Leben in der harten Pflege. Doch rituelle Übergriffe von oben nähren Zweifel, etwa wenn unruhige Patienten gegen ihren Willen sediert und fixiert oder wenn Konfirmandinnen gegen ihren Widerstand die langen Haare abgeschnitten werden. Im kritischen Blick der Zivildienstleistenden stellt sich die Wirklichkeit in und um die Heime herum oft völlig anders dar als im offiziellen Selbstverständnis von Milde und Güte. Von den Missständen, die Jahrzehnte später einmal in Anstalten gleich welcher Konfession aufgedeckt werden, haben wir nur eine Vorahnung. Keiner von uns sieht sich als das weiche Wasser, das den harten Heimstein schleifen kann. Blicke einer von uns allein zurück, würde er vom Druck einer Riesenorganisation erstickt werden. Zwar gibt es unter den Brüdern und Schwestern viele Gleichgesinnte, die, käme es hart auf hart, jedoch eher bereit wären, Kröten zu schlucken, als ihren Glauben aufzugeben und Widerstand zu leisten. Mit schlechtem Gewissen und Hilfspflegerzeugnis verließen wir Zivis die organisierte Wohltätigkeit und nahmen ein Studium auf, einige an der soeben gegründeten Reformuniversität Bielefeld.

4. Demokratischer Bildungsbegriff

Mit Studienbeginn brachen wir Nachkommen bildungsferner, oft sehr armer Elternhäuser erstmals zu wirklich neuen Ufern auf. Die Universität Bielefeld (www.uni-bielefeld.de) war als Gegenmodell zur tradierten Ordinarienuniversität drittelparitätisch organisiert und strebte die Verwirklichung demokratischer Konzepte an. Statt Vorlesungen gab es interdisziplinäres Teamteaching und stets Gruppenarbeit mit Referat und Thesenpapier, erst nach dem Studium hörte ich Vorlesungen. Zwei oder drei Professoren leiteten eine Veranstaltung mit 15-25 studentischen Teilnehmenden. Von Anfang an sollte gelehrt und gelernt werden, dass wissenschaftliche Wahrheit immer nur provisorisch ist und nur so lange besteht, bis sie durch neues Wissen widerlegt wird (Popper 1935/1976), eine Auffassung, mit der dogmatische Linke große Probleme hatten. Ferner sollte gelehrt und gelernt werden, dass wissenschaftliches Wissen für unterschiedlichste Zwecke eingesetzt werden kann, weshalb beizeiten zu lernen war, Verwendungszwecke

kritisch zu hinterfragen. Auch das Lernen selbst sollte möglichst demokratisch verlaufen. Studierende durften Lehrmeinungen keinesfalls kritiklos übernehmen, sondern mussten im Laufe ihres Studiums lernen, die Stärken und Schwächen sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Theorien und Paradigmen zu ermitteln und möglichst mit eigenen Worten und verdeutlicht an eigenen Beispielen zu rekapitulieren. Eigene Positionen sollten erarbeitet und das Lernen des Lernens gelernt werden, was längst nicht allen gelang. Erste Schritte der Einübung demokratischer Verhaltensweisen bestanden z. B. einfach darin, von Lehrenden stets die Erläuterung fremdsprachiger Begriffe zu fordern, falls sie dies unterließen. Eine der größten Herausforderungen der Erstsemester, die damals von Hause aus gewohnt waren, keine Widerworte zu geben und nur zu reden, wenn sie gefragt wurden, bestand darin, die universitäre Alltagssprache, das Gemisch aus Bildungs-, Verwaltungs- und Wissenschaftssprache, sicher beherrschen zu lernen. Zudem sollte frei gesprochen und nicht abgelesen werden, was selbst manchen Dozenten Schwierigkeiten bereitete. In den jungen Jahren der Universität Bielefeld wurde auch eine Politik der offenen Tür betrieben, was bedeutete, dass Lehrende immer anwesend waren und von Studierenden jederzeit angesprochen werden konnten, was häufig geschah. Das Gefühl, einer großen Gemeinschaft anzugehören, blühte. Lesehunger konnte in der modernen Bibliothek, die sieben Tage die Woche 24 Stunden geöffnet war, gestillt werden. Letztlich ging es um Bildung für alle, den Vielen sollte ein Weg in eine Welt gebahnt werden, die einst einer kleinen Elite vorbehalten war, und dies heute oft noch ist (El-Mafaalani 2020). Gelesen und diskutiert wurde endlos und unaufgefordert, lesend und diskutierend wurden gesellschaftliche Zusammenhänge entdeckt und Alternativen entworfen. Darum, dass eine Sache bekannt ist, ist sie noch nicht erkannt, hatte Hegel gesagt, und durch eifrige Lektüre kritisch suchend wollten wir die Natur von Mensch und Gesellschaft ergründen und entsprechend handeln (Felsch 2015). Im Hintergrund immer die Erziehung nach Auschwitz (Adorno 1966), der autoritäre Charakter (Adorno 1973) und die Irrwege der Dialektik der Aufklärung (Horkheimer & Adorno 1971), im Kreuzfeuer die Reformpädagogik (Bernfeld 1925; Miller 1979).

Keine Trennung von Leben und Arbeit lebten uns die meisten Lehrer vor, keine Trennung von Studium und Leben machten ihnen viele Studierende nach. Selbstverantwortlich und antiautoritär das Leben in Wohngemeinschaften zu regeln und auf elterliche Fürsorge zu verzichten, war keine leichte Herausforderung. Dafür aber gab es gemein-

sames Kochen und Essen, gemeinsame Lektüren und Diskussionen. Wer Glück hatte, lernte in einer WG Deutschland und seine Vielfalt kennen, weil Hanseaten, Hessen, Bayern oder Schwaben in derselben Gemeinschaft wohnten und man die Heimatorte und ihre Küchen besuchte. Anders als jene, die auf Magister studierten, waren Lehramtsstudierende immer darauf erpicht zu erfragen, wie man das Gelernte in der (Unterrichts)Praxis anwenden könne. Clevere Lehrer machten daraus eine Standardaufgabe: Wie kann man dieses oder jenes in einer Einzel- oder in einer Doppelstunde einsetzen, was sind die Lernziele, worin besteht der Lerngewinn, wie sieht die didaktische Reduktion aus? Kein allgemeines Gesundbeten mehr wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern Nachweis der Fruchtbarkeit pädagogischer Maßnahmen durch empirische Forschung. Hierfür galt die Bielefelder Laborschule (www.laborschule.de) neben der Hannoveraner Glocksee-Schule (www.glockseeschule.de) als leuchtendes Beispiel. Je länger man studierte, desto mutiger wurden Anwendungsmöglichkeiten auch im außerschulischen Bereich gesucht und thematisiert. Sogar Philosophieprofessoren (Frese 1985), denen man gewöhnlich Weltfremdheit unterstellte, hatten keine Probleme mit der Verzahnung von Theorie und Praxis, allerdings die meisten Literaturprofessoren, die rigoros meinten, wahre Bildung lasse sich nicht verzwecken. Eine Ausnahme bildeten Literaturdidaktiker, die ebenfalls dafür kämpften, eine einphasige Lehrerausbildung nach dem Dreischritt von Studium – Lehrerausbildung – Studium unter einem Dach zu organisieren. Bis heute jedoch wird im Bundesland Nordrhein-Westfalen das Lehramtsstudium von der Universität und getrennt davon die Lehrerausbildung von der Schulbehörde verantwortet und zweiphasig abgewickelt.

Ein vielleicht spezifischer Demokratieschub der damaligen Universität Bielefeld bestand darin, den Alltag und die Alltagskultur theoretisch und forschungspraktisch gegen die Hochkultur stark zu machen (Lefebvre 1977). Es ging darum, Studien als Sachwalter der einfachen Leute zu betreiben und sich nicht verachtend über deren Handlungsweisen zu erheben, wie es für das deutsche Bildungsbürgertum im Allgemeinen kennzeichnend war und ist (Bollenbeck 1994; El-Mafaalani 2020). Die Übernahme einer Perspektive der einfachen Leute fiel den meisten leicht, stammten sie doch selbst oft aus diesen einfachen Milieus. Diesbezüglich sind mir 2 Veranstaltungen in lebhafter Erinnerung geblieben. Ein psychologisches Seminar, das mit wöchentlich 5 Stunden Präsenz dem Thema „Angst“ gewidmet war, fand enormen Zulauf und musste deshalb in Arbeitsgruppen und Plenum aufgeteilt werden. Ein erstes Riesenthema war die Angst, sich

schriftlich und mündlich mit den Professoren zu verständigen, da man in Gesprächen oft gemäßregelt wurde wie in der Schule: Wer eine so dumme Frage stellt, gehört nicht an die Universität! Wenn Sie das noch immer nicht kapiert haben, dann gehen Sie mal für 3 Monate in die Bibliothek und melden sich danach wieder bei mir! Das Private wurde politisch, es folgte Hilfe zur Selbsthilfe: Sammlung dummer und herabwürdigender Sprüche auf Wandzeitungen, Erfahrungsaustausch und heftige Strategiedebatten darüber, was man alles tun könne, um solches Gebaren zurückzuweisen und abzubauen. Ermutigt durch Alice Schwarzer (1975), Simone de Beauvoir (1974) und andere rückten die Frauen aus der Spekulum-Gruppe, die ihre Geschlechter mit Handspiegeln erkundeten, das Geschlechterverhältnis in den Mittelpunkt: Die Angst der Frauen vor ihrem eigenen Körper, vor dem eigenen sexuellen Begehren und die Angst davor, öffentlich verunglimpft zu werden, wenn sie sexuell so freizügig lebten wie viele Männer. Und Männer, denen man später den „Softie“-Stempel aufdrückte, räumten ein, ähnlich frustriert zu leben, weil sie nie gelernt hätten, Frauen so anzusprechen, wie Frauen angesprochen werden wollten. Frauen und Männer werden nicht als Frauen und Männer geboren, sondern dazu gemacht. Spielt Biologie keine Rolle, sind Geschlechterbilder nur gesellschaftliche Konstruktionen? Was ist angeboren, was Sozialisation, was ergibt der Kulturvergleich? Fraktionsbildungen. Lesben zerreißen Dieter Duhms Thesen (1972) als „dumme“ Thesen und kritisieren Männerphantasien, die Klaus Theweleit (1976/77) kaum ein Jahr später in aller Breite demaskieren wird. Auch die Vorstellungen Margaret Meads (1970, 1978) von einem Paradies natürlicher sexueller Freizügigkeit gerieten ins Wanken (Freeman 1983). Es schien, als nähme die Produktion binärer Frauen- und Männerbilder kein Ende, und als wäre kein Denken und Handeln jenseits von Dichotomien möglich.

Vergleichbares trug sich in einem Seminar zur Soziolinguistik zu. Alle können ohne Ende davon berichten, wie sie auf Grund ihrer Sprechweise in Schule und Universität ausgegrenzt wurden und werden. Kaum jemand spricht akzentfrei Hochdeutsch, alle kämpfen seit Schulbeginn damit, sich so ausdrücken, dass man ihre regionale und soziale Herkunft nicht auf Anhieb erkennen kann. Die Ausdrucksweise der Bildungselite ist die Richtschnur. Cool ist, wer gesprächsweise dagegen verstößt, doch in Seminararbeiten und Klausuren werden Verstöße unnachdsichtig geahndet, weshalb auch Coole sich anpassen. Die Bildungssprache wird als Klassensprache entlarvt, die sich vehement gegen die Umgangssprache absetzt und gern die Wissenschaftssprache vereinnahmt. Be-

griffe wie „Typus“, „Rolle“, „Schicht“, „Soziolekt“ und „Ideolekt“ werden eingeführt, soziale Kategorisierungen sichtbar gemacht. Bahnbrechend waren hier die empirischen Arbeiten von William Labov (1977), die die Musterhaftigkeit dieser Dynamiken theoretisch auf den Begriff brachten, bevor Bourdieu (1987) solche Pygmalioneffekte und generell die gesellschaftliche Produktion feiner Unterschiede im Rückgriff auf den Habitusbegriff theoretisierte. Die Erkenntnisgegenstände der Soziolinguistik waren äußerst beliebt, weil sich viele darin wiedererkannten. Im Ergebnis setzte sich die Einsicht durch, dass der Zweck unserer Bildung sich nicht auf den Besuch „bildungsbürgerlicher Bastionen“ (Fuhrmann 1999) wie Bibliothek, Museum, Theater oder Oper beschränken darf, sondern dass ihr Zweck in lebenslanger Selbstaufklärung besteht, in die wir künftigen Lehrer eben auch unsere Schüler einzuführen hätten, damit sie mündige Bürger werden, und zwar so, wie es die „Sesamstraße“ als Merksatz auf den Punkt gebracht hatte: Wer, wie, was, wieso, weshalb, warum? Wer nicht fragt, bleibt dumm!

5. Berufsorientierung: DaF-Lehrer im Ausland

Mit Beginn des Hauptstudiums, dem heutigen Masterstudium, erfolgte die Weichenstellung für oder gegen Literaturwissenschaft und für oder gegen Linguistik, denn im gewählten Schwerpunkt wurden die Abschlussarbeiten geschrieben. Zugleich war es eine folgenreiche Entscheidung fürs Berufsleben, denn in NRW-ministerieller Planung war eine Aufspaltung des herkömmlichen Schulfaches „Deutsch“ in die beiden Fächer „Deutsche Sprache“ und „Deutsche Literatur“, die später aufgegeben wurde. Aus Erfahrung wusste inzwischen jeder, dass die Literaturwissenschaft eher aristokratisch, die Linguistik jedoch deutlich demokratisch verfasst war, denn für einen erfolgreichen Start in das Studium der Linguistik bzw. der deutschen Sprache ist man von keinem häuslichen Bildungserbe abhängig und kann sich durch Fleiß einen eigenen Weg bahnen. In der Tradition Max Weber – Talcott Parsons – Alfred Schütz – Harold Garfinkel – Harvey Sacks mit seinen beach boys and beach girls, wie wir sie flapsig nannten, konsolidierten sich unsere Vorstellungen von sozial geregelter Kommunikation und Interaktion. Aus verstehender Soziologie wurde verstehende Soziolinguistik, die durch empirische Feldforschung alltägliche Muster sprachgebundener Wahrnehmung, Interpretation und Handlung untersucht und ihre Voraussetzungen und Folgen ermittelt. Der Reader der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973) diente als Kompass durch das Dickicht wetteifernder Handlungs- und Interaktionstheorien, Tonband und Video wurden die

Mikroskope, durch die wir authentisches sprachliches Handeln probeweise erforschten. Durch diese theoriegeleiteten empirischen Versuche wurde uns auch der Unterschied von Normativität und Deskriptivität vollends fassbar. Ethnomethodologie, Ethnographie des Sprechens, symbolischer Interaktionismus waren interdisziplinäre Ansätze, die spannend und fruchtbar mit linguistischen Fragestellungen verknüpft werden konnten. Die kalifornische *conversation analysis* wurde in Bielefeld von Fritz Schütze und Werner Kallmeyer kongenial zur machttheoretisch reflektierten Konversationsanalyse ausgebaut, die nicht mehr nur natürlich vorkommende Alltagsgespräche, sondern auch Gespräche in Institutionen empirisch untersuchte. Genau das waren unsere Themen: Kommunikation in der Schule, Kommunikation an der Universität, Kommunikation im Gericht, in Behörden, beim Arzt, im Elternhaus, im Kindergarten, in der Telefonseelsorge und beim Sprachmitteln, dem Laien- und Berufsdolmetschen. Forschungslogisch war das folgerichtig, denn schon im ersten Semester hatten wir von de Saussure (1967) gelernt, dass die „parole“, der Sprachgebrauch, neben der „langue“, dem Sprachsystem, konstitutiver Bestandteil linguistischer Beschreibungen sein sollte. In vielen Datensitzungen, die der gemeinsamen Analyse authentischen Gesprächsmaterials dienten, lernten wir durch die Pioniere der Gesprächslinguistik den Unterschied zwischen Beteiligtenperspektiven und Beobachterperspektiven kennen und die mikrokosmische Methodizität multimodaler Interaktionen mit völlig neuen Augen zu rekonstruieren (Hausendorf 2015). Meist ohne es zu bemerken, halfen wir als studentische Hilfsammen bei der Geburt eines neuen interdisziplinären Forschungsansatzes. Gesprächs- und Interaktionslinguistik sind heute weltweit Bestandteil sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge (Couper-Kuhlen & Selting 2018). Ähnliches gilt für die moderne Textlinguistik, die längst nicht mehr nur Texte, sondern ebenso deren Produktion und Rezeption untersucht (vgl. Brinker et al. 2001). Allmählich wurde auch durchblickt, dass der zeitgenössische Wissenschaftstransfer von den USA nach Europa und Deutschland mit der Flucht der fortschrittlichen (deutschsprachigen) Intelligenz vor dem Nationalsozialismus zu tun hatte. Bei vielen Ideen, die wir als US-amerikanische Innovationen kennenlernten, handelte es sich oft um den Reimport von Weiterentwicklungen ursprünglich europäischer Vorstellungen (vgl. z. B. Siljander et al. 2012; Erazo Neufelder 2017). Im internationalen Kontext schlossen wir durch unser Studium also (nur) auf zum aktuellen globalen disziplinären Wissensstand. Auch beim frühen Abgleich von westlicher Handlungstheorie und sowjetischer Tätigkeitstheorie hatten wir gemeinsame Grundlinien

bemerkt, doch keiner von uns verfügte über die notwendigen Russischkenntnisse, um den Gründen der unerwarteten Gemeinsamkeiten nachzuspüren.

Bereits während des Studiums ergaben sich drei Gelegenheiten, die Praxistauglichkeit der methodisch kontrollierten Beschäftigung mit mündlicher Kommunikation zu erproben. Erstens wurden in einem 3-semesterigen Didaktikprojekt Unterrichtseinheiten zu Formen dialogischer Kommunikation geplant, diese an einer gymnasialen Oberstufe erprobt und schließlich zu einem Lehrbuch für den Muttersprachenunterricht veredelt, das damals noch von der Schulbehörde zensiert und offiziell für den Schulgebrauch zugelassen wurde (Arbeitsgruppe Sprachdidaktik Bielefeld 1977).

Eine zweite Gelegenheit bot das überraschende Angebot, über das Goethe Institut Helsinki als sog. Saisonlehrer für 9 Monate nach Finnland zu gehen und dort in Jyväskylä sowohl an den örtlichen Schulen als auch an der Universität Konversationsunterricht zu erteilen. Im neusprachlichen Unterricht machte ich dort eine Erfahrung, die ich nur vom Hörensagen aus dem altsprachlichen Unterricht kannte: Lerner verstanden komplexeste deutsche Texte, konnten sich aber nicht in der Zielsprache darüber unterhalten. Dies begab sich bei der Behandlung des Wirtschaftsteils der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, die mir der zuständige Wirtschaftsprofessor als geeignetes Unterrichtsmaterial empfohlen hatte. Die Studierenden sollten kein Wissenschaftsdeutsch, sie sollten Wirtschaftsdeutsch lernen und sich mit deutschen Wirtschaftsleuten über aktuelle Wirtschaftsthemen unterhalten können. Ohne jedes methodische Vorbild wurde nun begonnen, einfache Fragen zum Text zu stellen und sie der Reihe nach von den Lernenden beantworten zu lassen, womit der Grundstein einer Progression von Ein-Wort-Antworten bis zu durch mehrere Sätze ausgedrückten Meinungen gelegt wurde. Grammatische Korrektheit und die Angst vor Fehlern beherrschten das Verhalten dieser Studierenden. Weitaus unbefangener waren dagegen die Oberstufenschülerinnen der städtischen Gymnasien, die bereitwillig Themen vorgaben, über die sie sprechen wollten. Listen mit Realienbezeichnungen waren vonnöten, aber auch die Sammlung von Routineformulierungen, um das monotone „Ich denke so“, „Ich denke auch so“ und „Ich denke nicht so“ zu variieren. Auch Brettspiele auf Deutsch stießen auf großes Interesse. Am Ende von Schul- und Studienjahr wurde ich auf dem Campus bereits mit „Hallo, wie geht’s?“ oder „Wie lange bist du noch in Jyväskylä?“ angesprochen.

Als Gasthörer der Germanistik an der Universität Jyväskylä machte ich die erstaunliche Erfahrung, was das Wort „Vorlesung“ in der Praxis bedeuten konnte. In der ersten

Stunde des Kurses „Mittelhochdeutsch“ betrat eine Dozentin den Raum, in dem ein Dutzend Studentinnen saßen, platzierte das Lehrbuch auf das Lehrerpult, schlug die erste Textseite auf, schaltete den Overheadprojektor ein und legte darauf eine Folie mit der Kopie der ersten Textseite aus dem Lehrbuch. Die Textseite wurde vorgelesen und auf Finnisch wurde erläutert, was in den Textabschnitten inhaltlich gesagt wurde und was gut wäre, für die Klausur zu behalten. Die Studentinnen, die ebenfalls alle über das Lehrbuch verfügten, unterstrichen darin, was als behaltenswert ausgewiesen wurde und notierten dies auch noch einmal in ihren Kladden. Dieses Vorgehen wurde Seite für Seite und Woche um Woche wiederholt und höchstens von einer studentischen Verständnisfrage unterbrochen. „Vorlesung“ wurde wortwörtlich verstanden und bedeutete, ein Buch Wort für Wort vorzulesen und den Inhalt zu kommentieren. Auf meine vorsichtige Nachfrage, woher ihr hochschuldidaktisches Konzept stamme, antwortete die Dozentin, aus Deutschland, das habe sie während ihres Auslandsstudiums an der Universität Tübingen übernommen. Sie war so zufrieden mit sich wie die Studentinnen mit ihr.

Eine dritte Gelegenheit, sich mit mündlicher Kommunikation zu beschäftigen, war die riesige Nachfrage nach qualifizierten DaF-Lehrern im Einwanderungsland Deutschland. Allein in Bielefeld lebten Ende der 1970er Jahre 30.000 Türkinnen und Türken. Die unterschiedlichsten Sozial- und Wohlfahrtsorganisationen suchten händeringend nach Lehrkräften und nahmen auch Studenten unter Vertrag, wenn diese bereit waren, eigenes Lehrmaterial zu entwickeln und etwas von grammatischer Progression zu berichten wussten. Auch an der Universität wurden solche Kurse eingerichtet, sogar Jahreskurse für solche ausländischen Lerner, die in der Heimat bereits ein Studium abgeschlossen hatten und in Bielefeld promovieren wollten. Von Mehrsprachigkeitsdidaktik war weit und breit keine Spur, obwohl neben Türken Griechen, Italiener, Spanier, Koreaner, Japaner, Briten, Afrikaner und US-Amerikaner im Klassenraum saßen. Dennoch kam in diesen Kursen alles das zum Tragen, was man bislang im Studium am eigenen Schicksal hatte thematisieren können: Fremdheitserfahrungen, Angst in Behörde und Bürokratie, der akademische Habitus, Geschlechterrollen, Macht und Ausgrenzung, und wie man dagegen wirksam vorgehen kann. Noch vor Studienabschluss hatte ich in solchen Kursen unterrichtet und wirkte als studentischer Vertreter im Vorstand des universitären Sprachenzentrums am Aufbau eines Studienganges „Deutsch als Fremdsprache“ mit. Ob im Ausland oder im Inland, zunehmend setzte sich die Erkenntnis durch, dass man das Geschäft des Fremdsprachenunterrichts nicht länger nur durch die nationale Brille

betrachten konnte, sondern den Blick weit über den eigenen Tellerrand hinaus schweifen lassen musste. Dies war die Zeit der Wiederentdeckung der Erkenntnisgegenstände Kosmopolitismus und Interkulturalität an westdeutschen Universitäten, die nicht nur in Deutschland durch totalitären Nationalismus verschüttet worden waren.

Nachdem ich also in Finnland und in Deutschland erste professionelle Erfahrungen mit interkultureller Kommunikation machen durfte, begann sich abzuzeichnen, dass ich mein Leben vermutlich nicht als Gymnasiallehrer in Deutschland, sondern als DaF-Lehrer irgendwo im Ausland, am liebsten in Afrika oder Polynesien, verbringen würde. Den Rest des Studiums wollten Brigitte, die ich im Finnlandjahr am Spracheninstitut in Kouvola näher kennengelernt hatte, und ich gemäß der Maxime „Aus der Praxis für die Praxis!“ nun so organisieren, dass wir unser Wissen und Können berufsmäßig einmal als Hilfe zur Selbsthilfe würden anbieten können. Nach dem Motto: Man soll den Leuten kein Brot geben, sondern ihnen zeigen, wie man Getreide anbaut! Da es damals so etwas in Deutschland noch nicht gab, absolvierten Brigitte und ich ab Herbst 1977, gleich nach der Rückkehr aus Finnland, durch Stipendien gefördert, den damals berühmten Masterkurs in Applied Linguistics an der University of Reading in England, um entsprechende berufliche Vorstellungen auszubauen und zu verfeinern. Nach dem Staatsexamen ließ ich mich durch meine Bielefelder Lehrer zur Vorbereitung einer Dissertation anstiften, deren Thema „Die Demokratisierung von Sprachlehr- und -lernprozessen“ war. Brigitte hatte derweil eine Stelle als DaF-Lehrerin am Sprachenzentrum der Universität Bielefeld erlangt und arbeitete aktiv mit am Aufbau des Studienganges „Deutsch als Fremdsprache“. Gemeinsam führten wir 1981 dort die erste Lehrveranstaltung zu „Interkulturelle Kommunikation“ mit 10-tägiger studentischer Exkursion nach Finnland durch, wo wir die Städte Helsinki, Tampere und Jyväskylä besuchten.

6. Warum Finnland?

Bis zum EU-Beitritt Finnlands 1994 wurden Brigitte und ich hierzulande ständig gefragt, wo wir uns denn kennengelernt hätten. Stillschweigend wurde angenommen, dass einer von uns Finne sei, und dass der Partner deshalb zwangsläufig in Finnland lebe. Auf die Idee, dass man als Ausländer freiwillig in Finnland lebte, schien keiner zu kommen, was manchmal vielleicht etwas mit der verbreiteten Hassliebe zum eigenen Land, vielleicht aber auch mit der sprichwörtlichen finnischen Bescheidenheit zu tun hatte, weit eher jedoch mit der äußerst restriktiven Ausländerpolitik im damaligen

Frontstaat Finnland. In der Regel durfte ein Ausländer keine Immobilie besitzen, er durfte sich nicht politisch äußern, durfte keinem Verein vorstehen und musste seine Aufenthaltserlaubnis jährlich verlängern lassen. Dies widersprach natürlich voll und ganz den glänzenden Sommerbildern, die Touristen vom Norden und von Finnland gewannen. Auch als Brigitte und ich uns noch nicht kannten, hatten wir den Norden schon bereist. Im Zivildienst hatte ich durch viele Überstunden einen 7-wöchigen Urlaub erarbeitet und trampelte im Sommer 1973 über Dänemark und Schweden zum Nordkap und von dort über Finnland, Schweden und Dänemark zurück nach Deutschland. Landschaftlich fand ich Norwegen zwar am reizvollsten, aber die unendlichen, fast menschenleeren Weiten Lapplands und die seenreichen Wälder Finnlands beeindruckten mich am nachhaltigsten, ebenso wie die fast selbstverständliche Gastfreundlichkeit und Toleranz, die finnische Autofahrer trampenden Gammlern erwiesen. Besonders exotisch war die Sprache, von der man nichts, aber auch gar nichts verstand und deshalb in Läden und Restaurants immer auf die Dinge zeigen musste, die man haben oder essen wollte. Ein ethnologischer Traum, die Geheimnisse hinter den langen Buchstabenkombinationen zu enträtseln.

Es ist wohl immer ein Gemisch bewusster und unbewusster Gründe, weshalb Menschen ihre Heimat freiwillig verlassen und auf Wanderschaft gehen. Die zentralen Gründe, weshalb wir uns 1983 gegen den Rat unserer wissenschaftlichen Lehrer entschieden, für fünf Jahre als DaF-Lektoren nach Finnland überzusiedeln, sind in Übersicht 1 versammelt.

Pull-Faktoren	Push-Faktoren
Natur /Jahreszeiten / Exotik	Individualismus / Hedonismus
Ruralität / Einfachheit / Zurückhaltung / Kleinstadtmilieu	Urbanität / Hektik / Lärm Umweltverschmutzung
Land der Liebe und Nichtraucher	Fernweh / Erfahrungshunger
akademische und pädagogische Freiheit Internationalisierung / Innovationspotenzial	restauratives politisches Klima „deutscher Herbst“ / Berufsverbote

Übersicht 1: Finnland – Pull- und Pushfaktoren (1983)

In Finnland hört man das nicht gerne, weil viele Leute angeblich bis zur Depression (Winterblues) darunter leiden, aber für uns waren und sind Dämmerlicht, Eis, Schnee, Frost und Kälte emotional unheimlich anziehende Erscheinungen der arktischen Natur. Mitten in der Winternacht im hellen Mondeslicht dem eigenen Schatten nachzulaufen und dem Zusammenklang von Frostknacken der Bäume und Knirschen der Schier zu

lauschen, ist ein Hochgenuss, dessen wir nicht überdrüssig werden. Und danach in Sauna und Eisloch entspannen. Alles das hatten wir im Studentendorf zu Jyväskylä kennengelernt, als finnische Studierende noch arm wie Kirchenmäuse waren, und sie die Wege vom und zum Campus auf Schiern zurücklegten, um das Busgeld einzusparen. Wegen der Naturerlebnisse wollten wir auch lieber nach Rovaniemi und nach Lappland und nicht in den finnischen Süden, wurden aber von der Universität Tampere und dem Goethe Institut Tampere ausgewählt, weil wir didaktisch auf der Höhe der Zeit waren und Sprachlabore bedienen konnten. Neben der Faszination arktischer Ruhe und Stille, die bis heute nichts an Anziehungskraft eingebüßt haben (Schirrmann & Richter-Vapaatalo 2014), spielte auch die deutsche Innenpolitik eine entscheidende Rolle für unseren Aufbruch nach Norden. Bereits als wir 1977 aus Finnland und 1978 aus England nach Deutschland zurückkehrten, hatten wir jeweils den Eindruck, einen Polizeistaat zu betreten, da wir an der Grenze von schwer bewaffneten Polizisten empfangen wurden. Vom sog. deutschen Herbst hatten wir nur am Rande aus den britischen Medien erfahren, mussten in Deutschland jedoch feststellen, dass jeder, der als rebellischer Nonkonformist galt, verdächtigt wurde, Terrorist oder Sympathisant zu sein. Es waren ausgerechnet die Sozialdemokraten, die uns zuallererst den Weg an die Universität geebnet und zum Wagnis von mehr Demokratie ermuntert hatten, die jetzt aus Angst vor der eigenen Courage ein bleierne Klima von Denunziation und Bspitzelung heraufbeschworen und Berufsverbote legalisierten. Dies ging einher mit dem Aufkommen von egozentrischem Individualismus und selbstverliebtem Hedonismus: Ich bin mir selbst der Nächste! Während es bis Ende der 1970er Jahre stilbildend war, zusammen zu leben und kollektiv zu arbeiten, vollzog sich zunehmend ein Rückzug aus der Öffentlichkeit bei völliger Konzentration auf die eigene Karriere. Die Yuppies, die *young urban professionals*, verkörperten mit Diplomatenkoffer, gegeltem Haar und Maßanzug den neuen Lebensstil, der Eigennutz als bestes Mittel zur Förderung von Allgemeinwohl propagierte. Ebenso wurde die Friedensbewegung, das „Nie wieder Krieg!“ unserer Kindheit und Jugend, als staatszersetzende, von Moskau und Ost-Berlin gesteuerte Unterwanderung diffamiert (z. B. Teltschik 2019: 27ff.). In kritischen Kreisen konnte man sich damals wie heute nicht des Eindrucks erwehren, dass es mit der Vergangenheitsbewältigung längst nicht so gut bestellt war, wie man dachte. Statt weiterhin stolz darauf zu sein, dass man keinen Nationalstolz für ein friedliches Leben benötigte, sollte man wieder Deutschlandfähnchen schwenken.

Am Dolmetscherinstitut in Kouvola und am Zentralen Sprachenzentrum der finnischen Hochschulen in Jyväskylä hatten wir mitbekommen, dass mündliche Kommunikation in Schule und Studium künftig wesentlich gründlicher und zudem von Muttersprachlern unterrichtet werden sollte. Das alles klang sehr, sehr verlockend, Finnland schien ein idealer Arbeitsplatz sowohl für wissenschaftliche und didaktisch-methodische Innovationen als auch für Internationalisierungsmaßnahmen zu sein. Obwohl wir über keine nennenswerten Finnischkenntnisse verfügten, fühlten wir uns bestens vorbereitet, um in Finnland für ein paar Jahre Aufgaben im DaF-Unterricht für Erwachsene zu übernehmen.

7. Berufsthema: Mehrsprachige Arbeitskommunikation

7.1 Mehrsprachige Arbeitskommunikation im Fachfremdsprachenunterricht

Der Zivildienst, der DaF-Unterricht in Bielefeld und Umgebung, die Aufenthalte in Finnland und England zeigten klar und deutlich, dass die moderne Welt eine Welt zunehmender Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche, vor allem der Arbeitswelt sein würde. Wollte man als DaF-Lehrer im Ausland tätig sein, lag es also nahe, sich mit Arbeitskommunikation zu beschäftigen, denn schon damals konnte man wissen, dass es sich bei mehr oder weniger freiwilliger Migration um Arbeitsmigration auf allen Ebenen der Arbeitswelt handelte. Wer also vom DaF-Unterricht im Ausland leben können wollte, musste Unterricht so gestalten, dass Lernende von dem im Unterricht erworbenen Wissen und Können ebenfalls vom „Deutschen“ leben können sollten. Damit waren die Konturen des Fachfremdsprachenunterrichts erkannt, der Ende der 1970er Jahre wenigstens in den DACHL-Ländern noch in der pränatalen Phase steckte. In Fachkreisen musste man damals sehr viel Mut aufbringen, um mit Fehlannahmen aufzuräumen. Erstens galt es die in Philologen- und Fremdsprachenlehrerkreisen weit verbreitete These zu widerlegen, wonach man zuerst die Sprache und erst danach das Kommunizieren lernt. Auch in Finnland behaupteten Deutschlehrerinnen steif und fest, dass man erst die Sprache, praktisch ihre Grammatik, erlernen müsse, bevor man kommunizieren könne. Wie sich zeigte, war dies eine These, die die kommunikative Wirklichkeit schlichtweg auf das Können vornehmlich sprachsystematisch geschulter Lehrkräfte reduzierte, denn sowohl historisch, etwa bei friedlichen Völkerkontakten im Entdeckungszeitalter (Bitterli 1986), als auch ontogenetisch, beim frühkindlichen Spracherwerb (Martens 1979), resultiert sprachliche Kommunikation aus vorgängiger gebärdentypischer Kommunikation,

deren Simultaneität gegenwärtig unter dem Stichwort der Multimodalität erforscht wird. Also waren Grammatik und Kommunikation gleichermaßen zu behandeln. Daraus folgt auch, dass Kommunikation immer etwas mit Zielen und Zwecken in Handlungskontexten zu tun hat, die es im Fachfremdsprachenunterricht angemessen abzubilden gilt. Und weiter folgt daraus, dass man im Unterricht der Falle des Verbalismus nur entgeht, wenn Sprache nicht von ihrem Inhalt getrennt wird. Wer in die fremdsprachige Kommunikation über bestimmte Sachverhalte einüben will, muss beide Seiten des sprachlichen Zeichens kennen, die Bezeichnung und das Bezeichnete. Dieses Ideal ist im allgemeinsprachlichen Unterricht wesentlich einfacher zu erreichen als im berufsbezogenen Unterricht, weshalb sich hier stets die Forderung nach einer Doppelqualifikation der Lehrkräfte in Sprache und Fach einstellt. Wer Deutsch für Mediziner, Techniker, Biologen oder Ökonomen unterrichtet, muss über entsprechende Sachkenntnisse verfügen, um kompetent in fremdsprachige Kommunikation über fachspezifische Sachverhalte einzuüben.

Eine weitere wichtige Weichenstellung war die Unterscheidung zwischen Inlands- und Auslandsperspektive. In den DACHL-Ländern war es lange Leitvorstellung, dass DaF zum Zwecke der Kommunikation in den deutschsprachigen Ländern gelehrt und gelernt werde, während man bspw. in Jyväskylä und Tampere davon ausging, dass der fachsprachliche DaF-Unterricht zuvorderst auf die Kommunikation mit Deutschsprachigen im eigenen Land vorbereiten sollte. Außerdem war die Rolle der Erstsprache der Studierenden zu berücksichtigen, die in Finnland entweder Finnisch oder Schwedisch sein konnte. Zu beachten waren nun auch die Herausforderungen von Mehrsprachigkeit, weshalb mit dem finnischen Dogma zu brechen war, wonach man Fremdsprachen nur in Isolation voneinander grammatisch korrekt lernen könne. Heute gelten solche Vorstellungen als längst überholt, vor 40 Jahren mussten sie jedoch in einer oft sehr widerständigen Unterrichtswelt eingeführt, erprobt und konsolidiert werden (Krumm et al. 2010).

Anders als in vielen anderen Ländern waren die universitären Sprachenzentren in Finnland als reine Dienstleistungszentren eingerichtet worden, was konkret bedeutete, dass die Fakultäten dort bestimmte Mengen an Fremdsprachenunterricht einkauften. Mangels kommerzieller Lehrmittel bestand die akademische Freiheit der Lehrenden in den 1980er Jahren darin, nach eigenem Gutdünken Unterrichtsmaterial für die vielen fachspezifischen Kurse mit Hörern aller Fakultäten zu entwickeln. Gängige Praxis war es, dieses Material nach dem Vorbild von Lehrbüchern in Form von Kompendien aufzubereiten

und in den Kursen durchzuarbeiten, Unterrichtssprachen waren Finnisch oder Schwedisch. Die Lehrkräfte an den Sprachenzentren brauchten nicht zu forschen, fremdsprachenpädagogische Fortbildungen fanden kaum statt. In Tampere wurde sogar etwas gehässig gemunkelt, dass das universitäre Sprachenzentrum eigens als Spielwiese für die Gattinnen von Industriellen und Professoren eingerichtet worden sei, obwohl dort auch Männer beschäftigt waren. Mit fortschreitender Professionalisierung der Lehrkräfte verloren sich Neid und Gerüchte. Für Lehrkräfte mit ausländischer Hochschulsozialisation allerdings – dafür gibt es mehrere Beispiele (z. B. Kelletat 1994) – bot diese akademische Spielwiese ungeahnte Möglichkeiten der Innovation, zumal wenn *native speaker* im Rahmen der finnischen Internationalisierungsstrategie ausdrücklich neuen Wind an finnische Universitäten bringen sollten.

An wenigen Beispielen sei kurz erläutert, wie solche Unterrichtsinnovationen konkret aussahen, wobei immer der zeitgenössische Kontext zu berücksichtigen ist. In den 1980er Jahren war Finnland politisch neutral, es fühlte sich Europa nicht zugehörig, und Reisen war im Vergleich zu heute sehr teuer. Fernbusse und Interrail ermöglichten jungen Leuten dennoch kostengünstige Reisen und das Erleben von Abenteuern. Aus Sicht junger finnischer Reisender waren deshalb außer der Kommunikation am Fahrkartenschalter oder in der Jugendherberge Sexualität und Verhütung brennende Themen. Im Unterricht war es folglich wichtig, Realienbezeichnungen kennenzulernen und Formulierungen zu finden, mit denen Lernende intimste Sachverhalte auf Deutsch ansprechen konnten. Ferner wurden Rollenbilder diskutiert und besprochen, wer für Verhütung verantwortlich sei. In diesem Zusammenhang konnte auch auf die stürmische feministische Rezeption des Buches von Märta Tikkanen (1980) mit dem reißerischen Titel „Wie vergewaltige ich einen Mann?“ verwiesen werden, das in Finnland kein vergleichbares Echo wie in Deutschland gefunden hatte. Später brauchte sich diese Unterrichtseinheit nicht mehr nur auf ein Bildlexikon zu verlassen, sondern konnte am Beispiel des sog. Verhütungskoffers von „pro familia“ (www.profamilia.de), der sowohl unterschiedliche Verhütungsmittel als auch Besteck zur Selbstuntersuchung enthielt, Realienbezeichnungen sehr konkret semantisieren. Dass die Enttabuisierung von Sexualität und Verhütung damals auf der Emanzipationsagenda stand, bestätigt „Sichtwechsel“ (Hog et al. 1984), das erste deutsche DaF-Lehrbuch, das interkulturelle Kommunikation auf Deutsch zum Hauptthema machte. Der besprochene Unterricht kam bei Studierenden bestens an und ist ein Beispiel dafür, wie man das Problem des „Verbalismus“ lebensnah lösen kann.

Im Rückblick konnte dieser Unterricht vermutlich nur deshalb erfolgreich sein, weil Geschlechtsidentitäten noch wie selbstverständlich an das biologische Geschlecht gebunden waren. Das poststrukturalistische Ansinnen, Körper nicht wahrzunehmen und nicht zu taxieren, wäre auf völliges Unverständnis gestoßen, war doch damals wie heute alles darauf angelegt, Identitäten körperlich zu inszenieren.

In wissenschaftstheoretischer Hinsicht diente die Thematisierung von Sexualaufklärung auch als Beispiel dafür, wie man die Interaktionslinguistik mit kulturwissenschaftlichen Fragestellungen verknüpfen kann. Beleg hierfür ist eine Weiterbildungsveranstaltung, an der die gesellschaftliche Relevanz von Sexualaufklärung aus finnischer und deutscher Perspektive erörtert wurde. Dabei stellte sich heraus, dass finnische Frauen den Staat als Freund und Helfer betrachten, weil Frauen mehrheitlich in Behörden tätig sind, während nicht nur deutsche Frauen aus historischer Erfahrung den Staat eher als Feind ansehen und sehr stolz auf ihre autonomen Aktivitäten sind (Matthies 1989). Weiter zeigte sich, dass finnische Instanzen die Reproduktionsmedizin weitaus positiver betrachteten als deutsche (Meier 1989). Ergebnisse solcher Tagungen konnten und können unmittelbar auf den DaF-Unterricht rückbezogen werden und ihn inhaltlich bereichern, sofern sich Lehrkräfte diesem Anspruch stellen. Sexualität, Emotionalität, Liebe und Aufklärung darüber sind stets wiederkehrende Themen (Henning & Bay-Hansen 2018; Henning 2019), doch liest man Bücher wie bspw. die von Sanyal (2009), Heider (2014), Stokowski (2016), Crispin (2017) oder Flaßpöhler (2018), so ist zu fragen, weshalb die universalistische Frauenemanzipation ins Stocken geraten ist, und wieso feministische Splitter medienwirksam einer neuen Prüderie das Wort reden, obwohl gegenläufige Stimmen weiter an einer Enttabuisierung von Erotik und Sexualität arbeiten (Moore 2010).

Die erwähnte Art von akademischer Freiheit konnte generell genutzt werden, um im Fachfremdsprachenunterricht die außerunterrichtliche Kommunikation wirklichkeitsnah zu besprechen und zu üben. Ein Prinzip der didaktischen Reduktion bestand darin, hochfrequente Begegnungssituationen zu bestimmen, die Studierende im künftigen Beruf im In- und im Ausland auf Deutsch bewältigen können mussten. Sowohl durch Befragungen der Studierenden, ihrer Fachprofessoren als auch ihrer Arbeitgeber waren solche Situationen leicht zu ermitteln. Sodann ging es darum, authentisches Material zu erstellen, das im Unterricht als Beispiel für Verhalten in Begegnungssituationen dienen konnte. Im Bereich von Wirtschaft und Technik zeigten sich finnische und deutsche Unter-

nehmen meist sehr aufgeschlossen und erlaubten Ton- und Videoaufnahmen von Standardsituationen. Die Aufnahmen mussten transkribiert und als Unterrichtsmaterial aufbereitet werden, mit dem Ziel, es kritisch zu betrachten und zu überlegen, welche sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungsweisen man bei dem Versuch, selbst ähnliche Situationen zu bewältigen, übernehmen mochte. Dieses Probehandeln konnte selbst wiederum auf Video aufgezeichnet und zum selbstkorrektiven Weiterlernen genutzt werden. Anfangs zeigten Studierende eine gewisse Scheu, sich vor der Kamera zu präsentieren, die aber umso schneller verflog, je mehr man die Lerneffekte und den späteren Nutzen erkannte. Eine solche Scheu kennt man heute, da bereits Säuglinge in optimale Selfiepositionen gerückt werden, nicht mehr. Aber damals galt es auch im Kolleginnenkreis Überzeugungsarbeit zu leisten. So wurde beispielsweise von vielen Finninnen der Einwand erhoben, sie seien gar nicht in der Lage, einschätzen zu können, was in mündlicher Kommunikation angemessen sei und was nicht. Deutschsprachige Kolleginnen sahen dagegen zwar Sinn, Zweck und Nutzen der Simulation authentischer Kommunikation ein, hielten das Verfahren aber für viel zu arbeitsaufwändig und wollten es bei der schlichteren Kompendienarbeit im Frontalunterricht belassen. Und wieder andere gaben zu, sich den erforderlichen offenen Unterrichtsstil nicht zuzutrauen und lieber weiter mit klaren Lehrer- und Lernerrollen und Richtig-Falsch-Alternativen zu arbeiten. Augenscheinlich verlagert die aktuelle Digitalisierung solche Kontroversen und Konflikte nur in den Medienbereich, sie bringt sie nicht zum Verschwinden.

Überraschend spielte auch Forschungsethik im Fachfremdsprachenunterricht eine Rolle, denn wenn man bspw. Interviewten wie versprochen ein Exemplar des ausgearbeiteten Materials zusandte, konnte es geschehen, dass sein Einsatz im Unterricht verweigert wurde, wie folgender Einschreibebrief exemplarisch belegt:

Bad Schwartau, 1.11.1986

Sehr geehrter Herr Reuter!
Sehr geehrter Herr Giss!

Ich bedanke mich, daß Sie mir den Text unseres Gesprächs, welchen Sie schriftlich abgefaßt haben, übersandten.

Als wir dieses Gespräch führten, ahnte ich nicht, wie Sie dieses Gespräch auswerten wollten.

Daß meine von Ihnen schriftlich verfaßten Wortfetzen als Lehrtext für die Deutsche Sprachschulung benutzt werden sollten, war mir damals unbekannt und ruft nach jetzigem Kenntnisstand Entsetzen hervor.

Ich halte meinen Text weder sachlich noch qualitativ für diesen Zweck geeignet.

Ich bitte Sie, meinen Text nicht zu veröffentlichen und diesen auch nicht für die Sprachschulung zu verwenden.

Ich bedanke mich für Ihr Verständnis.

Mit freundlichen Grüßen

N.N.

Dieser Brief eines deutschen Behördenmitarbeiters an zwei universitäre DaF-Lehrer ist eines von vielen Beispielen dafür, dass Menschen mit formaler Bildung annehmen, sie sprächen wie gedruckt. Das „Entsetzen“ über die „schriftlich verfaßten“, gemeint ist: transkribierten, „Wortfetzen“ ist das „Entsetzen“ über Erscheinungen des spontanen situativen Formulierens, das zu „Verzögerungssignalen, Versprechern, Ringen um Formulierungen, Abbrüchen und Neustarts, Reparaturen aller Art etc.“ (Fiehler et al. 2004: 95) führt, die bei der Produktion und Rezeption gesprochener Sprache jedoch kaum wahrgenommen werden. Sowohl bei der Erstellung von Schulungsmaterial als auch bei seinem Einsatz im Unterricht mussten und müssen Beteiligte über die Besonderheiten des mündlichen Sprachgebrauchs aufgeklärt werden, damit es nicht zu Schockerlebnissen kommt. Auch Kolleginnen sind nicht davor gefeit, in die Falle der Differenz von gesprochener und geschriebener Sprache zu tappen. In Schulungen kann man immer wieder erleben, das Lehrer beim Transkribieren unbemerkt Satzstrukturen korrigieren und „öhs“ und „ähs“ tilgen, die gesprächsstrukturell jedoch von enormer Bedeutung sein können.

Kurz: Im Ergebnis fanden sich immer interessierte Kolleginnen und Kollegen, die von der Nützlichkeit der Beschäftigung mit authentischer mündlicher Kommunikation im DaF-Unterricht überzeugt waren, sich deshalb in die Grundlagen von Aufnahme, Filmschnitt und Transkription einarbeiteten und Aufgaben der Lehrmittelproduktion arbeitsteilig erledigten. Zu danken ist an dieser Stelle insbesondere Sabine Ylönen vom Zentralen Spracheninstitut der finnischen Hochschulen, dem heutigen Zentrum für angewandte Sprachforschung an der Universität Jyväskylä (<http://www.solki.fi/>), die die notwendigen Seminare organisierte sowie Endredaktion, Publikation und Vertrieb der Materialien besorgte. Exemplarisch seien folgende Lehrwerke erwähnt:

Ewald Reuter 1988: *Produktvorführungen*. Tonband (14 Min.), Video (30 Min.), Übungsheft (46 S.), Lehrerheft (48 S.). Universität Jyväskylä: Zentrales Sprachenzentrum der finnischen Hochschulen.

Markus Giss & Ewald Reuter mit Projektgruppe Silja Ahlsved & Eeva Piirainen & Tuula Puro & Anja Rihlama & Pirjo Väänänen 1990: *Lübecker Häfen*. Videogestütztes Unter-

richtsmaterial für den Fachsprachenunterricht Technik und Wirtschaft. Video (90 Min.), Übungsheft (115 S.), Lehrerheft (147 S.). Universität Jyväskylä: Zentrales Sprachenzentrum der finnischen Hochschulen.

Ewald Reuter & Rolf Rodenbeck in Zusammenarbeit mit Karsten Kurowski 1992: *Unternehmenspräsentationen. Ein videogestütztes Unterrichtsprogramm für den mündlichen Fachsprachenunterricht im Bereich „Wirtschaft“.* Video (52 Min.), Übungsbuch (41 S.), Lehrerhandbuch (56 S.). Universität Jyväskylä: Zentrales Sprachenzentrum der finnischen Hochschulen.

Ewald Reuter & Sabine Ylönen 1993/94: *Handelspartner Finnland. Außenhandelsförderung am Beispiel der Deutsch-Finnischen Handelskammer Helsinki. Ein Unterrichtsprogramm für den Bereich mündliches Wirtschaftsdeutsch.* Video (103 Min.), Übungsheft (200 S.), Lehrerheft (250 S.), Transkriptband (90 S.). Universität Jyväskylä: Zentrales Sprachenzentrum der finnischen Hochschulen.

Diese und ähnliche Aktivitäten strahlten auf andere Universitätsstandorte aus, an denen ebenfalls neues Kursmaterial erarbeitet wurde, z. B.:

Mario Cebulla & Rolf Rodenbeck 2001: *Deutsches Wirtschaftsrecht. Eine Einführung mit integriertem Fachsprachenkurs.* München: Beck; Athen: Sakkoulas; Bern: Stämpfli.

Martin Hahn & Sabine Ylönen 2001: *Webvertising deutsch/finnisch – Webbimainonta saksu/suomi. Sprachlern- und Informationsprogramm für kleine und mittlere Unternehmen.* CD-ROM mit EU-Unterstützung (Leonardo). Institut für Interkulturelle Kommunikation e. V. Berlin und Universität Jyväskylä.

Wichtig zu erwähnen ist, dass die Lehrmittelproduktion stets rückgekoppelt mit neuesten Entwicklungen in der pädagogischen und Gesprächsforschung verlief. Durch Kooperation von Universität Tampere und Goethe Institut Tampere konnten namhafte Forscherinnen und Forscher wie z. B. Margret Selting, Ruth Albert, Werner Kallmeyer, Reinhard Fiehler oder Johannes Schwitalla eingeladen und mit ihnen auf der Grundlage konkreten Materials Probleme der Theorie-Praxis-Verzahnung erörtert werden (Reuter 1995). Diese Tradition wird seit über 25 Jahren durch den sog. DaF-Tag in Helsinki fortgesetzt (Schirrmann 2017), wofür in erster Linie Rolf Rodenbeck, Hans-Joachim Schulze, Joachim Schlabach, Ingo Heyse, Margit Breckle, Stefan Kuzay und Mia Raitaniemi Dank gebührt.

Ferner ist an den Berliner Mauerfall von 1989 zu erinnern, in dessen Folge Wirtschaftsdeutsch nicht nur im westlichen und südlichen Europa boomte, sondern auch in den alten Ostblockländern, den sog. Transformationsgesellschaften, die sich in kürzester Zeit marktwirtschaftliche Organisationsprinzipien mit entsprechendem kommunikativen Ha-

bitus aneigneten. Daher überrascht es nicht, dass das Goethe Institut München bei der Entwicklung von Lernmaterialien zur Vorbereitung auf die „Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD)“ (DIHK 2020) auf in Finnland erarbeitete Innovationen zurückgriff (Eismann 2009). Die Erfahrung an den damaligen Sprachenzentren der finnischen Hochschulen besagte, dass reichlich Ressourcen für Innovationen vorhanden waren, es aber an Lehrkräften mangelte, die sie nachhaltig nutzen wollten.

Wer sich die publizierten Lehrwerke genauer anschaut, wird feststellen, dass sie Lernende nicht auf ein bestimmtes Zielverhalten festlegen, sondern darauf abzielen, verschiedene Handlungsalternativen kritisch zu reflektieren und zu erproben. Nach dem Grundsatz, dass man immer auch anders handeln kann, ist Alternativenorientierung auch im Fachfremdsprachenunterricht die Ethik, auf deren Basis die Gebote von „Nie wieder Krieg!“ und „Nie wieder Auschwitz!“ und allgemein von Gewaltvermeidung befolgt werden kann. Mit Begeisterung habe ich mir die Mühe gemacht, beispielhaft die Entwicklung und Konsolidierung dieses universalistischen Alltagsprogramms im Kontrast zum bildungsbürgerlichen Konversationsunterricht zu rekonstruieren, damit Interessierte erfahren, was alles in den Köpfen von Lehrerinnen und Lehrern vorgeht, die aus ethischen Gründen ihren Unterricht auch nutzerorientiert organisieren (Reuter 1997). Es überrascht, dass Lesende die unsichtbaren Fäden, die diesen Ansatz von Forschung und Lehre zusammenhalten, wahrnehmen, obwohl in meinen wissenschaftlichen Texten kaum jemals explizit von Vergangenheitsbewältigung, Erinnerungskultur oder Lagerliteratur die Rede ist (Taterka 2012).

7.2 Nutzerorientierung im finnischen Germanistikstudium

Ab Herbst 1997 trat ich an der Universität Tampere eine Germanistikprofessur an mit dem vorsichtig geäußerten Auftrag, etwas Anderes zu machen als das, was man an allen germanistischen Abteilungen in Finnland bislang machte, nämlich kontrastive Linguistik. Damals lag bereits in der Luft, was sich mit der Durchsetzung neoliberaler Ideen vollends Bahn brach: totaler Wettbewerb! Jede Universität, jedes Studienfach, jeder Mitarbeiter und jede Mitarbeiterin wurde dem Wettbewerb mit vergleichbaren Akteuren anderer finnischer Universitäten ausgesetzt. Im Kern steckte in dem Auftrag die Frage, was die Germanistik Studierenden, die nicht automatisch Deutschlehrerinnen werden wollten, bieten könne. Die Antwort lief letztlich darauf hinaus, neue Berufsfelder zu erschließen und deren beruflichen Deutschbedarf in Forschung und Lehre systematisch

zu berücksichtigen. Im Grunde genommen bedeutete dies die akademische Nobilitierung jener Arbeit, die im fortschrittlichen Fachfremdsprachenunterricht der Sprachenzentren bereits geleistet wurde. Deshalb wurden im Zuge der durch den sog. Bologna-Prozess angeregten Reformen in Tampere z. B. Griechisch- und Lateinkurse sowie die gesamte Mediävistik aus dem germanistischen Fächerkanon verabschiedet, um Platz zu schaffen für Kurse zu Gesprächs-, Text- und Diskurslinguistik, aber auch für neue Kurse zur interkulturellen Kommunikation, zur mehrsprachigen Arbeitskommunikation sowie zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben. Bildung und Ausbildung wollten und sollten Hand in Hand gehen, auch um der Legitimationskrise des „Wahren, Guten und Schönen“ zu begegnen (Meretoja et al. 2015). Im Unterschied zum universitären Fachfremdsprachenunterricht ging es in der Germanistik nun in erster Linie darum, durch forschungsbasierte Lehre, also durch die berühmte Einheit von Forschung und Lehre, Studierende in die Lage zu versetzen, in einem Bereich ihrer Wahl selbstständig eigene Forschungsfragen zu beantworten.

Das allgemeine Ergebnis dieser Neuorientierung ist aus Übersicht 2 ablesbar, in der die verschiedenen Aktivitäten versammelt sind, die zu einem Studienangebot führen, welches Studierende weder in wissenschaftliche noch in berufliche Sackgassen laufen lässt. Übersicht 2 berücksichtigt bereits den aktuellen Stand und zeigt im Titel an, dass die ehemals getrennte Ausbildung von Fremdsprachenphilologen und Translatologen (Dolmetscher und Übersetzer) heute in einem gemeinsamen Studiengang erfolgt:

<p>Erforschung authentischer mehrsprachiger Arbeitskommunikation</p> <p>(Kommunikation <i>in</i> Arbeitssituationen: mündlich, schriftlich, digital = multimedial)</p> <p>z. B. Präsentationen, Meetings, Telefonate, Führungen</p>	<p>Erforschung der Kontexte mehrsprachiger Arbeitskommunikation</p> <p>(Kommunikation <i>über</i> Kommunikation in Arbeitssituationen)</p> <p>z. B. Experten- oder Nutzerinterviews, Repräsentationen in Medien und Kunst</p>
<p>Bedarfsanalysen und Verbleibstudien im Arbeitsleben</p> <p>quantitative und qualitative Befragungen</p>	<p>Studentisches Kursfeedback</p> <p>Einzel- und/oder Gruppenfeedback</p>

Übersicht 2: Nutzerorientierung im Germanistik- u. Translatologiestudium (Deutsch–Finnisch)

Gegen solche Neuorientierungen, die weltweit zu beobachten sind, wird oft der Vorwurf des kruden Utilitarismus erhoben. Dies ist abwegig, denn Massenuniversitäten bilden keine Eliten mehr aus, für deren Auskommen bereits ihre begüterte Herkunft sorgt.

Selbst von Absolventen der US-amerikanischen Ivy-League-Universitäten ist zu hören, dass Alumni den Freitod wählen, wenn sie nach ihrem Studium nicht wie erhofft einen der höchst dotierten Jobs erhaschen und deshalb nie mehr den Schuldenberg abtragen können, den sie durch immens hohe Studiengebühren aufgehäuft haben. Außerdem bedeutet die Aufwertung von linguistischer Anwendungsforschung nicht notwendig die Abwertung von literatur- und kulturwissenschaftlicher Forschung und Lehre.

In der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern war Nutzerorientierung kaum jemals ein Legitimationsproblem (z. B. Holz-Mänttari 1984), und vielerorts auch in den Fremdsprachenphilologien nicht, weil man stillschweigend immer davon ausging, dass Absolventen überwiegend Sprachenlehrerinnen werden. In Tampere führte die erwähnte Curriculumrevision zu einer weiteren Verwissenschaftlichung der studentischen Qualifikationsarbeiten, etwa weil eigene Unterrichtsversuche nun auf Video dokumentiert und das konkrete Geschehen von einer Minute auf die andere rekonstruiert sowie Stärken und Schwächen der Unterrichtsinteraktion exakt analysiert werden konnten. Wie im oben erwähnten Beispiel des deutschen Behördenmitarbeiters traten auch bei solchen Versuchen oft riesige Diskrepanzen auf zwischen den Bildern vom eigenen Unterrichtsversuch, die die Studentinnen erinnerten, und den Bildern, die sich beim Betrachten der Videosequenzen ergaben. Wenn dann noch bedacht wurde, dass jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin den Unterricht von ihren Sitzplätzen aus mit wechselnder Aufmerksamkeit verfolgte, dann konnte z. B. nicht mehr so einfach behauptet werden, man habe nur durch die eigene Art von Unterricht ein bestimmtes Lernziel besser erreicht als auf anderen Wegen. Der dichotomen Entgegensetzung von Schüler- und Lehrerperspektive entsprang eine Vielfalt von Perspektiven, die es analytisch in den Griff zu bekommen galt. Durch Rückgriff auf empirische Beobachtungsmethoden oder die Anlage unterrichtlicher Kleinstexperimente mit Vergleichsgruppen änderte sich der professionelle Blick auf Unterricht im Allgemeinen und der Blick auf den eigenen Unterricht im Besonderen ziemlich drastisch. Wie etwa motivieren Lehrerinnen Schülerinnen zum Sprechen? Wie veranlassen sie auf angenehme Art und Weise Selbst- und Fremdkorrekturen? Wie spornen sie zum Brainstorming an? Ohne Gesprächsanalyse konnte man keine konkrete Antwort geben. Die Folge war, dass früher einmal pauschale, unreflektiert genannte Kausalannahmen jetzt nur noch sehr vorsichtig formuliert und eigene Forschungsvorhaben wesentlich bescheidener geplant wurden. Wer davon weiß, mag in diesen Dezentrierungsleistungen eine alte Weisheit des rheinischen Individualismus

wiedererkennen: Jeder Jeck ist anders! Zumindest in Tampere befähigten die neuen Lehrinhalte Studierende auch dazu, ihre Pädagogikdozenten zu praxisnahen Darstellungen von Lehr- und Lerntheorien anzuhalten. Mahnten Dozenten bspw. an, man solle die Prinzipien der konstruktivistischen Lerntheorie im Unterricht beachten, konnte nun begründet nachgefragt werden, wie man so etwas denn ganz konkret sprachlich mache, und wie dies im Fremdsprachenunterricht mit Anfängern oder mit Fortgeschrittenen aussehen könne. Was sich in der Theorie oft einfach und schlüssig anhört, erweist sich in der Praxis oft als äußerst schwierig. Hierfür liefert jüngst die Mehrsprachigkeitsdidaktik das Paradebeispiel, die sich intensiv mit Fragen der Umsetzung theoretischer Einsichten in die Unterrichtspraxis beschäftigt (Grasz & Kursiša 2019).

Ähnliche Lern- und Erkenntniseffekte stellten sich bei Studierenden ein, die Mitschnitte von Begegnungen in anderen Feldern der Arbeitskommunikation anfertigten und nun daran gingen, diese methodisch kontrolliert zu analysieren. Dies galt und gilt auch für Studierende, die Forschungsinterviews durchführten und analysieren wollten, dabei aber immer das Vorbild von Medieninterviews im Kopf hatten, weshalb sich ihre Analysen oft in paraphrasierender Nacherzählung erschöpften. Die Neuorientierung in Germanistik und Translatologie bestand und besteht also auch in einer Erweiterung der disziplinspezifischen Forschungsmethoden. Praktisch bedeutete dies, dass sich Kollegen neues methodisches Wissen aneignen mussten, um aus Sicht der Studierenden attraktive Lehre anbieten zu können. Ausdrücklich muss erwähnt werden, dass es an der Universität Tampere freie Studienfachwahl gibt, weshalb DaF-Studierende auch Studieneinheiten in anderen Fächern wie Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, Journalismus, Jura oder Tourismus belegen können. Ein Ergebnis der Demokratisierung der Germanistik besteht folglich darin, den germanistischen Lehrkanon für eine zukunftsfähige interdisziplinäre Qualifikation zu öffnen, der weder Lehramtsstudierende privilegiert noch wahre Bildung gegen Nutzerorientierung ausspielt. Ist der Lehrkörper zu neuer Selbsterfindung bereit, dann lassen sich problemlos Qualifikationsarbeiten in Kooperation von Universitäten, Institutionen und Organisationen betreuen, die von Studierenden selbst initiiert werden. Nicht nur in Tampere lehrt die Erfahrung, dass alle Beteiligten von einer so gearteten Forschung und Lehre profitieren (s. z. B. Masiulionytė & Šileikaitė-Kaishauri 2020). Dies gilt nicht nur für die mündliche Kommunikation, die hier im Fokus steht, sondern für alle Formen von Kommunikation auf allen gesellschaftlichen Ebenen. In diesem Kontext bedeutet die Demokratisierung von Forschung und Lehre also eine kla-

re Absage an Büffeln und Pauken, an deren Stelle die theoretisch reflektierte und methodisch kontrollierte Beantwortung studentischer Forschungsfragen durch die Studierenden selbst tritt, selbstverständlich unter Anleitung ihrer Betreuer. In diesem forschungsbasierten Vorgehen besteht das ganze Geheimnis des humboldtschen Bildungs-ideals, das für alle Wissenschaftsdisziplinen gilt.

Im Übrigen ist die mangelnde Praxisrelevanz von Unterricht in Schule und Universität ein literarischer Topos, wie ich an einem aufschlussreichen Beispiel kurz ausführen möchte. In dem finnlandschwedischen Roman *Eis* von Ulla-Lena Lundberg (2014) wird auf geradezu ethnographische Weise geschildert, wie eine junge Pastorenfamilie auf einer finnlandschwedischen Schäreninsel eine Kirchengemeinde übernimmt und auf welche Fülle von praktischen Schwierigkeiten sie dort stößt. Dabei geht es nicht nur um die homiletische oder pastoraltheologische Frage, wie man eine Predigt aufbaut und welche Sprache man benutzen muss, um die Fischer und Bauern dort abzuholen, wo sie sich wissens- und gefühlsmäßig gerade befinden. Es geht auch darum, wie man einen Pfarrhof in Schuss und eine Gemeinde zusammen hält. Zwei junge Theologen, Petter und Fredrik, unterhalten sich im Roman mehrfach über die Praxisferne ihres Studiums im fernen Helsinki:

„Es erschreckt mich,“ sagt [Petter], „dass mir die Theologie hier draußen ferner steht als andere Fächer.“ Fredrik stimmt zu. Erstaunlich wenig von dem, was sie gepaukt haben, ist ihnen im wirklichen Leben von Nutzen. Für ihre Arbeit als Seelsorger einer Gemeinde hätten sie besser Wirtschaft studiert und eine patente Lehrerin gehabt, die ihnen beigebracht hätte, mit knappen Mitteln einen Haushalt zu führen. (S. 124)

In diesem Zusammenhang ist dem Literatur-, Kultur- und Übersetzungswissenschaftler und Schriftsteller Andreas F. Kelletat zu danken, mit dem ich seit Jahrzehnten einen sehr anregenden Dialog über den Sinn und Zweck von Deutschlernen und Deutschstudium im In- und Ausland führe. Hin und wieder hat sich Kelletat (zuletzt 2019) über die frühen Banalitäten linguistischer Lehre ein wenig amüsiert und die haushohe Überlegenheit literaturwissenschaftlicher Lehre hervorgekehrt. An solchen Äußerungen habe ich jeweils eine versteckte bildungsbürgerliche Voreingenommenheit kritisiert und eingewendet, dass Studierende von dem, was sie im Studium lernen, künftig einmal leben können müssen, und dass das gerade in einem Land wie Finnland gilt, in dem das Studium kostenlos ist, also weitgehend aus Steuergeldern bestritten wird. Seit der verruchten Waffenbrüderschaft Finnlands mit Nazi-Deutschland warnten selbst finnische Schriftsteller früh vor einer Überhöhung „deutscher Bildung“:

Dann kamen die Deutschen.

Die Deutschen erschossen Anetschka Krassikowa auf dem Rasen hinter dem Paradeplatz am Monogramm-Tor zusammen mit anderen von der Lehrerin Basilski denunzierten Puschkinern. Zuvor mussten sie ihr eigenes Grab schaufeln.

Wer könnte denn die Mutter eines fünfjährigen Jungen erschießen, die ihren Kneifer trug, obwohl ich sie oft damit aufgezogen hatte. Ihre Antwort war nur ein helles Lachen gewesen. Was für eine Gefahr war Anetschka Krassikowa für jene Deutschen gewesen, die auf den Geist eines Goethe und eines Kant schworen? Warum musste sie, auch sie erschossen werden? (Rintala 1985, 70–71)

Im selben Sinne weist auch der ehemalige finnische Ministerpräsident Paavo Lipponen ein „elitäres Bildungsideal“ zurück, „das [es] erlaubte, dass Beethoven gespielt wurde, während Juden und Andersdenkende in die Konzentrationslager gebracht wurden“ (2014: 14). Vielmehr müsse es bei „Bildung“ letztlich darum gehen, den „Respekt vor anderen lernen zu können und zu einem die Gemeinschaft bereichernden Mitglied zu werden“ (Lipponen 2014: 15). Nicht die bildungsbürgerliche Herkunft oder der erfolgreiche Aufstieg in bildungsbürgerliche Kreise soll Anerkennung verschaffen, sondern der herkunftsunabhängige Beitrag zum Gemeinwohl. In einem späten Vaterroman hat Andreas F. Kelletat (2011) übrigens selbst die nationalsozialistische Pervertierung des deutschen Bildungsideals einfühlsam geschildert und weiß aus eigener Lehrerfahrung, dass heute keine Geisteswissenschaft mehr ohne Nutzerorientierung lebensfähig ist. Auch Dichter, Schriftsteller und Literaturübersetzer wollen nicht nur mit Wörtern spielen, sondern von ihrer Spielkunst leben können, weshalb es über einen jungen Wörterliebhaber, der gerade seinen ersten literarischen Übersetzungsauftrag erfüllt hat, heißt (Mercier 2020: 58; s. auch Kinsky 2013):

Was er dafür bekam, war für ihn viel Geld. Doch viel wichtiger war, dass er mit den vielen Wörtern etwas *gemacht*, etwas *bewirkt* hatte. Dass er *gearbeitet* hatte statt nur gespielt. Tagelang ging er wie auf Wolken.

In der internationalen Germanistik wird inzwischen vielerorts Einverständnis darüber erzielt, dass Lehrangebote beides anbieten sollen, Proben der Hochkultur, vor allem aber Proben der Alltags- und Berufskultur, eingebettet in Kultur- und Gesellschaftskritik (Hess-Lüttich 2014; Kemper & Bäcker 2014).

Nach knapp 40 Jahren Beschäftigung mit dem Thema „mündliche Kommunikation“ im finnischen DaF-Unterricht an Schule und Universität fällt mein durch zahlreiche empirische Studien abgesichertes Fazit wie folgt aus:

1. Universitäten und Sprachenzentren
„Mündliche Kommunikation“ ist etabliert, Deutschsprachige unterrichten in der Zielsprache.

Lehrerreduktion führt gegenwärtig zum drastischen Abbau von Unterricht in der Zielsprache.

Gesprächslinguistik ist in keiner germanistischen Abteilung vertreten.

2. Fachhochschulen

Landesweit wird Unterricht in der Zielsprache Deutsch systematisch abgebaut.

Ältere Deutschlehrerinnen können kein mündliches Deutsch; jüngere Deutschlehrerinnen können oft kaum mündliches Deutsch, weil sie entweder Englisch oder Schwedisch als Hauptfach studierten und Deutsch nur nebenbei unterrichten.

3. Schulen

Im nationalen Rahmenlehrplan ist das Lernziel „mündliche Kommunikation“ verankert.

ABER: Da es noch immer keine mündlichen (Abitur)Prüfungen gibt, dominieren Grammatik und Textverstehen im Deutschunterricht.

Wie an den Fachhochschulen teils defizitäre mündliche Deutschkenntnisse der Lehrenden.

Ausdrücklich ist darauf hinzuweisen, dass für die prekäre Lage des Mündlichen im finnischen Bildungssystem nicht die Lehrenden verantwortlich sind, sondern die Wissenschafts- und Schulbürokratie. Vor allem Novizinnen, also Junglehrerinnen, weisen immer wieder darauf hin, dass ihnen sehr gute mündliche Deutschkenntnisse eine Art natürliche Autorität im Unterricht verleihen und es ihnen zudem ermöglichen, die Lernmotivation der Schülerinnen erheblich zu beflügeln. Außerdem geben sie an, dass das Au-pair-Jahr vor dem Studium, ERASMUS-Auslandssemester und Sommerjobs in den Zielsprachenländern die Garanten sehr guter mündlicher Deutschkenntnisse sind.

Trotz deutlicher Verbesserung der fremdsprachigen Kommunikationskenntnisse sind Rätsel geblieben, die ich an einem letzten Beispiel veranschaulichen möchte. Im Laufe von über 20 Jahren habe ich hin und wieder in der Lehre auf das erste vollständig publizierte Transkript einer Deutschstunde an einer norddeutschen gymnasialen Oberstufe zurückgegriffen (Richter 1982: 86-142). Grundlage dieses Unterrichts war ein 4-seitiger musikwissenschaftlicher Text mit dem Titel „Schlager als Lebenshilfe“ (Richter 1982: 143-146), der die Beziehung zwischen „Beat“ und „Schlager“ und „Kunst“ und „Schlager“ thematisiert und im Kern argumentiert, dass nur ernste Musik rationale Lebenshilfe bieten könne, während Unterhaltungsmusik der Flucht aus der Wirklichkeit diene. Aufgabe der Gymnasiasten war es, zunächst die im Text dargestellte Argumentation mündlich zu rekonstruieren und anschließend die eigene Meinung dazu begründend zu erläutern. Wer deutsche Gymnasien kennt, weiß, dass dort Redegebot herrscht, mag aber trotzdem erstaunt sein, wie viele freiwillige Redebeiträge es gibt, die der Argumentation des Musikwissenschaftlers heftig widersprechen und Beispiele anführen, weshalb auch „Schlager“ Lebenshilfe zu leisten vermögen. Am Ende der Stunde sah sich der Lehrer

zu dem Versprechen genötigt, die Expertenargumentation selbst noch einmal zu überprüfen und in der nächsten Deutschstunde darauf zu sprechen zu kommen. Seit über 20 Jahren ist die Reaktion finnischer Germanistikstudierender auf die Lektüre des Transkripts konstant: Niemals würden finnische Schüler dermaßen aktiv am Unterricht teilnehmen und sich auf Diskussionen mit Lehrern einlassen, selbst im Finnischunterricht nicht. Ähnlich verständnislos äußern sich aus den DACHL-Ländern rückkehrende finnische Austauschstudierende: Warum bloß beteiligen sich einheimische Studierende freiwillig dermaßen aktiv am Unterricht und verwenden nicht ihre gesamte Energie auf die Vorbereitung von Prüfungen und Klausuren. Dem Land des ehemaligen PISA-Siegers ist es selbst ein Rätsel, weshalb der internationale Schulerfolg daheim zu Passivität und zum distanzierten „Absitzen“ von Kursen verleitet. Dennoch bin ich nie auf den sprichwörtlich „schweigsamen Finnen“ gestoßen und kann kommunikativer Zurückhaltung inzwischen auch sehr viel Positives abgewinnen (vgl. Eilenberger 2010).

8. Nordische Frauen

Seit langem arbeite ich in Finnland in einem von Frauen dominierten Beruf und erlaube mir deshalb, ihnen an dieser Stelle die Reverenz zu erweisen. Zu den Frauen, die es ehrend zu nennen gilt, zählen natürlich die Studentinnen, die zu über 90 Prozent in den philologischen und translatologischen Studienfächern vertreten sind. Eingangs wurde bereits erwähnt, dass ich selbst in den Genuss der Ko-edukation kam, was bedeutete, dass ich in der Schule immer auch Lehrerinnen hatte, und zwar auch solche, in die man sich schon als Knabe verlieben konnte. Im Studium lernte ich dagegen nur zwei Professorinnen kennen, von denen Elisabeth Gülich auch in der finnischen Germanistik bekannt ist. Von den finnischen Kolleginnen ist an erster Stelle Liisa Tiittula zu nennen, mit der mich von Beginn an die Produktion von Lehrmitteln für den Wirtschaftsdeutschunterricht sowie gemeinsame gesprächsanalytische Interessen verbanden. Die frühe Bekanntschaft mit ihrer Familie erwies sich später als entscheidende Enkulturationshilfe für unsere Familie in Finnland. Nach meinem Wechsel vom Sprachenzentrum in die Germanistik habe ich in Tampere engstens mit Marja-Leena Piitulainen und auch wieder mit Liisa Tiittula zusammengearbeitet, die beide tatkräftig einer Steigerung der Nutzerorientierung in philologischen und translatologischen Studiengängen zuarbeiteten. Auch Sabine Ylönen ist zu danken, die ähnliche Bestrebungen an der Universität Jyväskylä unterstützte und dort viele Masterarbeiten, die sich mit mehrsprachiger Arbeits-

kommunikation beschäftigten, hauptverantwortlich betreute. Dank für inhaltliche und organisatorische Kooperation gebührt Mariann Skog-Södersved von der Universität Vaasa und Irma Hyvärinen von der Universität Helsinki. Mit Galgenhumor haben Annikki Liimatainen und ich im Zuge der Reformen die administrative Degradierung zu Befehlsempfängern ertragen und in Tampere geduldig, aber nicht ohne Empörung die erzwungene Fusion von Philologie und Translatologie im Fach Deutsch durchgeführt. Die Namen der geschätzten Kolleginnen sollen auch bezeugen, dass inzwischen 50 Prozent des Lehr- und Forschungspersonals an finnischen Universitäten weiblich sind, und gern beglückwünsche ich jede einzelne Kollegin sowie die finnische Frauenbewegung zu dieser Errungenschaft. Dieser Erfolg verdankt sich dem nordischen Bildungsoptimismus mit gleichheitsfeministischen Vorstellungen von mechanischer Emanzipation: Was Männer dürfen, dürfen auch Frauen, was Männer können, können Frauen schon lange! Dieses Selbstverständnis bezeugt auch der folgende studentische Text:

Weiblicher Bildungsroman

Hän astuu ulos ovesta laukkua kantaen Juna vie hänet uuteen paikkaan Paljon suurempaan kuin entinen Tutustua tuntemattomaan	Eine Tasche tragend tritt sie aus der Tür Der Zug bringt sie an einen neuen Ort An einen viel größeren als der frühere Um das Unbekannte kennenzulernen
Hän istuu keskellä luentosalia Siellä vanhemmat eivät olisi voineet Kuvitella olevansa Taakse jäävät maaseutu ja kylän raitti Edessä kaupungin valot	Sie sitzt mitten im Hörsaal Die Eltern hätten sich niemals vorstellen können, dort zu sein Zurück bleiben Land und Dorfstraße Es warten die Lichter der Stadt
Kohta edessä johtajuus ja vastuu Poissa ovat navetta ja kotityöt Ajan vievät työt ja elämä Lapset tulevat sitten joskus [Finnische Studentin, 2002]	Bald kommen Führung und Verantwortung vorbei sind Stall und Hausarbeit Arbeit und Leben verschlingen die Zeit Kinder kommen dann irgendwann [Übersetzung: E.R.]

Wie das studentische Gedicht belegt, ist es heutzutage nur noch eine Frage der Zeit, wann eine Frau durch Fleiß und Können in eine Führungsposition aufrückt. Das Gedicht bezeugt auch einen Mentalitätswandel, da bis in die 1980er Jahre akademisch gebildete Frauen vor oder am Anfang der Karriere Kinder bekamen, seither aber meist erst nach Erreichen des Karrierehöhepunktes.

Jedoch moniert die differenzfeministische Kritik an der mechanischen Emanzipation, dass diese die von Männern beherrschte Welt ungewollt bestätigt, wenn sie den von Männern eingeführten Organisationsprinzipien bloß gleichberechtigt folgt. In jeder Führungsfrau stecke dann ein alter weißer Mann (di Blasi 2013). Einige der Schatten im

finnischen Frauenparadies bringt das folgende Gedicht einer finnischen Studentin zum Ausdruck:

Weibliche Identitätsarbeit

Suomalainen nainen valittaa, kritisoi,
ei tiskaa, ei imuroi, on itsekeskeinen,
tekee mitä huvittaa,
opiskelee mitä haluaa,
on holtiton, ei kokkaa kotona,
ajaa autoakin mokoma,
bloggaa, zumbaa, ja ties mitä
muuta hämppää,
mutta silti tekee töitä kuin mies
ja juo kuin mies,
pukeutuu, elää ja käyttäytyy kuin mies,
äänestää, vaikka ei mistään tiedä,
ei perussuomalaista siedä.

Mut onhan se silti ihan ♥

[Finnische Studentin, 2009]

Die finnische Frau nörgelt, kritisiert,
spült nicht, staubsagt nicht, ist egozentrisch,
macht, was ihr gerade einfällt,
studiert, was sie will,
ist schlampig, kocht zu Hause nicht,
fährt erbärmlich Auto,
sie bloggt, macht Zumba, und wer weiß nicht
was sonst noch alles,
aber trotzdem arbeitet sie wie ein Mann
und säuft wie ein Mann,
kleidet sich, lebt und verhält sich wie ein Mann,
wählt, obwohl sie von nichts eine Ahnung hat,
einen Wahren Finnen steht sie nicht aus.

Aber trotzdem ist sie ganz ♥

[Übersetzung: E.R.]

Wann ist eine Frau eine emanzipierte Frau? Wenn sie eine Führungsposition bekleidet? Das Spiel mit Geschlechterrollen, mit Rollenkonflikt, Rollentausch und Rollenbruch kündigt klar und deutlich von der biopolitischen Last, die junge Frauen sich selbst aufhalsen, die ihnen zu großen Teilen aber auch von der Gesellschaft, sprich von Freundinnen, Kommilitoninnen, Eltern und Verwandten, erfolgreichen Frauen und den Medien aufgebürdet wird. In zahllosen Sprechstunden, die in Finnland Stunden dauern können, habe ich erfahren, welch empfindsame, zerbrechliche Wesen die Mehrheit der Studentinnen sind, und welche inneren Kämpfe sie ausfechten, um einem der widersprüchlichen Bilder von einer emanzipierten coolen jungen Frau zu entsprechen. Wohl kaum jemand vermutet, dass sich unter der zivilisierten Oberfläche von Masterarbeiten nicht nur anstrengende Lernprozesse, sondern ebenso endlose Kämpfe zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, zwischen Selbst- und Fremdbildern verstecken. In den letzten Jahren warnten sich Studierende sogar seminaröffentlich vor weiblicher Selbstüberforderung und vor der Sackgasse der Vereinsamung, in der endet, wer sich ausschließlich auf Selbstoptimierung im radikalisierten Wettbewerb konzentriert. Innere und äußere Vereinsamung ist heute zum brennenden Problem spätkapitalistischer Gesellschaften, wie z. B. in Japan oder in den nordischen Ländern, geworden, in denen sich gesellschaftliche Solidarität auf monetäre Transferleistungen beschränkt und keine Zeit mehr für den persönlichen Umgang bleibt. Weibliche Innenansichten solcher Dynamiken kann man sowohl in der japanischen (Murata 2018) als auch in der finnischen Literatur (Kinnunen

2018) nachlesen. Diese gesellschaftlichen Tendenzen werden zwar nicht von der Frauenbewegung verursacht, sind aber unauflöslich mit ihr verschlungen. Ausdrücklich danke ich allen Studentinnen für das Vertrauen, das sie Kommilitoninnen und mir schenken, wenn sie in Kursen oder in Sprechstunden solche Zusammenhänge ansprechen.

Die Geschichte vom finnischen Emanzipationserfolg wird zumindest in der akademischen Welt von Vorkommnissen getrübt, die die Beschwörungsformel der Frauensolidarität oft verdeckt. Bestürzt musste ich aus nächster Nähe miterleben, dass Frauen auch Frauen ausspielen, wenn es um die eigene Reputation oder die eigene Karriere geht. Nach allem, was man Tag für Tag aus den Medien über die hoch gelobte weibliche Empathie und das unvergleichliche weibliche Multitasking erfährt, ist es kaum zu glauben, dass weibliche Vorgesetzte Frauen mobben. Ebenso musste ich auf Führungsebene erfahren, dass auch weibliche Vorgesetzte hinterhältig Vorwände und Finten suchen, um Mitarbeiterinnen eine empfohlene Gehaltserhöhung oder eine Reduktion von Unterrichtsstunden zu verweigern. Nichts Männliches scheint Frauen fremd zu sein. Völlig neu war, dass Frau sich hoch schlafen kann, ohne mit jemandem ins Bett zu steigen, und dass bei aller symbolisierten sozialen Gleichheit manche Frauen doch gleicher sind als andere. Was sich vormals in der akademischen Männerwirtschaft zutrug (Hyvärinen 2014), wird auch in der Frauenwirtschaft gepflegt. Und mit Bedauern war zu erleben, dass Frauen, die lange für integer gehalten und dafür öffentlich gelobt worden waren, sich wie Männer heimlich durch Macht korrumpieren lassen. Solidarität und Empathie muss man sich offenbar leisten können, und das scheint in Führungspositionen selten möglich zu sein. Für jemanden wie mich, der von klein auf gelernt hatte, dass Frauen die besseren Menschen seien, waren dies sehr irritierende Erfahrungen. Kluge, d. h. diskurskritische Masterarbeiten deckten aber schon länger auf, dass man vorläufig in Spitzenpositionen nur solche Frauen findet, deren Denken, Handeln und Fühlen mit der Wettbewerbsgesellschaft kompatibel sind, und dass Spitzenfrauen gern solche Frauen fordern und fördern, die aus demselben Holz geschnitzt sind wie sie. Dennoch bestätige ich mit großem Nachdruck, dass meine Kolleginnen mehrheitlich hervorragende Arbeit bei der geschlechterneutralen Vertretung von Mitarbeitenden- und Studierendeninteressen leisten. Kaum eine dieser Kolleginnen stört es, dass sie dennoch nicht als Spitzenfrau gehandelt werden.

9. Ökonomisierung von Forschung und Lehre: Vom *homo fennicus* zum *homo oeconomicus*

Wie neoliberale Kräfte die Errungenschaften von Sozialstaaten und damit auch Erfolge der internationalen Frauenbewegung konterkarieren, kann man leicht am weltweiten Umbau von Hochschullandschaften verdeutlichen. Das Programm der Ökonomisierung aller Lebensbereiche stammt ideengeschichtlich zwar aus Europa (Friedrich von Hayek), wurde aber erst in der Ära von Reagan und Thatcher politikfähig gemacht und nach dem seinerzeitigen Militärputsch zunächst in Chile, danach in den Golfstaaten und schließlich in den postsozialistischen Ländern, allen voran in der ehemaligen Sowjetunion, durch sog. Schocktherapien durchgesetzt. Im alten Europa wurde diese Politik unter dem Namen „New Labour“ und „Dritter Weg“ eingeführt, assoziiert mit den Namen Tony Blair, Gerhard Schröder und auch Bill Clinton. Die neuen Schlüsselvokabeln, die weltweit Freiheit, Sicherheit und Wohlstand versprochen, gehen auf ein wirtschaftspolitisches Programm namens „Washington Consensus“ (John Williamson) mit folgenden Vorgaben zurück:

- Verschlingung des Staates, Reduktion der Staatsausgaben
- Privatisierung von staatlichen bzw. öffentlichen Dienstleistungen und Infrastruktureinrichtungen
- Reduktion wohlfahrtsstaatlicher Daseinsvorsorge
- Wettbewerbsförderung
- Entbürokratisierung
- Flexibilisierung des Arbeitsmarktes

Bekanntes Ergebnis der Implementierung dieses Programms ist die Tatsache, dass heute Krankenhäuser und Altenheime Gewinne abwerfen müssen, was vor wenigen Jahren noch eine völlig absurde Vorstellung war. Die weltweite Ökonomisierung von Forschung und Lehre geht auf eben dieses Programm zurück, wurde aber durch das Shanghai-Ranking-Modell verfeinert. Ursprünglich wurde dieses Modell dem Funktionsprinzip der fünf besten US-amerikanischen Universitäten der Ivy-League abgeschaut und diente China als Zielvorgabe, um einige der eigenen Universitäten auf Weltniveau zu bringen. In Übersicht 3 sind die zentralen Kriterien versammelt, die nicht nur in den nordischen und baltischen Ländern ein Denken und Handeln im Sinne von Rating und Ranking einfordern. Beste Beispiele hierfür sind die allorts eingeführten Zielvereinbarungen, die turnusmäßige Bewertung der Mitarbeiterperformance sowie die leistungsbezogene Besoldung.

Qualität der Ausbildung: Alumni, die einen Nobelpreis oder wichtigen fachspezifischen Preis gewonnen haben.	⇒ Gewichtung: 10%
Qualität des Personals: Unterteilt in: a) Wissenschaftler mit Nobelpreis bzw. wichtigem fachspezifischen Preis, Gewichtung: 20%	
b) Häufig zitierte Forscher in 21 Fächern, Gewichtung: 20%	⇒ Gewichtung: 40%
Output in der Forschung: Unterteilt in: a) in <i>Nature & Science</i> publizierte Artikel, Gewichtung: 20% b) Artikel im <i>Web of Science</i> (SCI Expanded & SSCI Expanded), Gewichtung: 20%	⇒ Gewichtung: 40%
Pro-Kopf-Leistung: Die gewichteten Ergebnisse der oben genannten fünf Indikatoren dividiert durch die Vollzeitäquivalente des akademischen Personals.	⇒ Gewichtung: 10%

Übersicht 3: Shanghai-Ranking (seit 2003) / Zentrale Indikatoren

Weltweit zeichnet sich ab, dass an Schulen und Hochschulen die MINT-Fächer gestärkt, humanistische und kulturwissenschaftliche Fächer geschwächt und Englisch als einzige Sprache der Wissenschaft durchgesetzt wird (für Finnland: Saarinen 2014; Vidgren 2020). Sprachenpolitisch bedeutet dies in Finnland die heimliche Umstellung auf das Dreisprachenprinzip der EU. Werden Finnisch, Schwedisch und Englisch gelehrt, kann man auf weitere Fremdsprachen an Schule und Hochschule verzichten. Sprechen alle Englisch, können Fremdsprachenphilologien und Translatologien abgebaut und freiwerdende Ressourcen anderswo investiert werden. Diese „schöpferische Zerstörung“ (Joseph Schumpeter) traditioneller Strukturen führt zu einer gewollten Prekarisierung von Forschung und Lehre: Inzwischen sind 70% des Lehr- und Forschungspersonals an finnischen Hochschulen und Universitäten befristet angestellt. Die Schaffung von Abhängigkeitsverhältnissen wird perfektioniert durch die permanente Überwachung aller Arbeitsvorgänge, die online erfasst werden. Rationalisierung durch Standardisierung ist die Maxime, die einer Taylorisierung von Forschung und Lehre Vorschub leistet und auf konformistisches Verhalten abzielt wie das chinesische Sozialkreditsystem. Von der Unverwechselbarkeit des *homo fennicus*, an dessen Prägung Jahrhunderte lang mit großem Stolz gebosselt wurde, bleibt ein austauschbarer *homo oeconomicus*, der Englisch mit finnischem Akzent spricht (vgl. Kauppi 2018; Lindqvist 2018).

Dass es sich bei dieser Gegenwartsdiagnose keineswegs um eine Ausgeburt dystopischer Phantasie handelt, belegt eine aktuelle Stellenausschreibung der Universität Stockholm (03/2019), die ich in knappen Auszügen zitiere:

Senior Lecturer in German**Main responsibilities**

... The holder of the position is expected to actively seek external research funding ...

Assessment criteria [out of 10, ER]

Strong emphasis will be placed on documented ability to plan, conduct and develop education and teaching, and on the ability to forge links between research and teaching.

Emphasis will be placed on having successfully planned, applied for and obtained research project funds from external research funding bodies.

Gender considerations

The Faculty of Humanities strives for a gender balance, men are therefore encouraged to apply for this position.

Noch vor wenigen Jahren wäre die Anzeige auf Deutsch erschienen, nun auf Englisch. Klar und deutlich geht aus dem Text hervor, dass eine zentrale Aufgabe der künftigen Stelleninhaberin darin bestehen wird, externe Forschungsgelder einzuwerben. Da explizit erwähnt wird, dass die künftige Stelleninhaberin forschungsaktiv sein soll, scheint dies keine Selbstverständlichkeit (gewesen) zu sein. Und schließlich werden Männer gebeten, sich an einer frauendominierten Fakultät zu bewerben, ein Hinweis auf den Emanzipationserfolg der Frauen im Norden. Aus nordischer Sicht kann man in der Anzeige vier aktuelle Entwicklungsstrategien erkennen. Laut Sprachenstrategie müssen Mitarbeiter über Englisch und die Landessprache verfügen, Fremdsprachenlektoren auch über die jeweilige Zielsprache. Hier wird Englisch als globale Sprache der Wissenschaft sichtbar. Die Professionalisierungsstrategie verlangt nachweisbare Forschungsaktivitäten als Voraussetzung forschungsbasierter Lehre, also die Einheit von Forschung und Lehre, die auch an nordischen Universitäten flächendeckend durchgesetzt werden soll. Die Ökonomisierungsstrategie verlangt von Bewerbern die erfolgreiche Einwerbung externer Forschungsgelder, die vierte Strategie die Gleichheit der Geschlechter. In der Praxis beginnt sich abzuzeichnen, dass infolge dieser Strategien diejenigen Frauen das Rennen machen, die bei gleicher Qualifikation die meisten externen Gelder an den neuen Arbeitsplatz mitbringen.

Während Regierung, Ministerium und Universitätsleitungen die Schaffung der besten aller Welten verkünden und Finnland als das glücklichste Land der Welt preisen, stöhnen Lehrerinnen und Lehrer aller Bildungsebenen über Orientierungslosigkeit, permanente Überforderung und gnadenlosen Wettbewerb. Sowohl in der finnischen (Valtonen 2014) als auch in der deutschen Belletristik (Lüscher 2017) werden solche akademischen Geschichten mit katastrophalem Ausgang erzählt.

10. Letzte SWOT-Analyse

Von der SWOT-Analyse, die im Zuge des Bologna-Prozesses an finnischen Universitäten eingeführt wurde, werden nachfolgend nur die beiden Dimensionen „Gefahren“ (threats) und „Chancen“ (opportunities) behandelt. Tatsache ist, dass durch die Verschlankung des finnischen Universitätssystems weniger studierte Fremdsprachen wie Französisch, Deutsch oder Spanisch auf den Status von Orchideenfächern reduziert werden, mit wenigen Studierenden und geschrumpftem Lehrkörper. Eine akute Gefahr besteht darin, dass das erreichte Niveau in Forschung und Lehre wegen der Ausdünnung studentischer Deutsch- und Fachkenntnisse nicht gehalten werden kann. Da wie erwähnt der schulische DaF-Unterricht reduziert wird, sinken die Deutschkenntnisse der Studienbewerber, weshalb Aufnahmeprüfungen dem fallenden Niveau angepasst werden. Weil zudem unter Verweis auf Erasmusaufenthalte in den Zielsprachenländern auch der sprachpraktische Unterricht reduziert und zwecks Kostenreduktion immer häufiger in sprachenübergreifenden Kursen auf Finnisch oder Englisch unterrichtet wird, ist es fraglich, ob Masterarbeiten künftig noch in der Zielsprache abgefasst werden können. Bislang galt es in den finnischen Fremdsprachenphilologien als Kriterium höchster Güte, dass Qualifikationsarbeiten in der Zielsprache geschrieben werden, was trotz aller Mühen auch von Studierenden immer wieder begrüßt wird. Durch die Fusion von Philologie und Translatologie ist der Erhalt dieses Alleinstellungsmerkmals auch deshalb gefährdet, weil die Philologien gleichermaßen auf die Ausbildung rezeptiver und aktiver Deutschkenntnisse orientiert sind, die Translatologien jedoch vornehmlich auf die Ausbildung rezeptiver Fähigkeiten mit der Begründung, dass aus dem Deutschen ins Finnische übersetzt und gedolmetscht werde und nicht umgekehrt. Dass dies wohl nur in der Theorie so ist und nicht in der Praxis des Arbeitslebens, wurde in der Reformdiskussion geflissentlich übergangen. Und da der Druck, Forschung auf Kosten der Lehre durchzuführen, deutlich erhöht wird, gerät die gründliche Schulung von Zielsprachenkenntnissen zunehmend in den Schatten. Ähnlich verhält es sich mit den im Studium erworbenen Fachkenntnissen. War es früher ein studentisches Bildungsideal, sich mit vielen unterschiedlichen Fachgegenständen zu beschäftigen, so ist seit Beginn des Bologna-Prozesses die Tendenz zu beobachten, dass die erste schriftliche Seminararbeit konsequent zu Bachelor- und Masterarbeit ausgebaut wird, was im Ergebnis zu einem Schmalspurstudium führt. Obwohl auch die neue Universität Tampere ein breit gefächertes Studium ermöglicht, floriert der neoliberale Geist des kurzfristigen Denkens, der

wiederum die Strategie des geringsten Widerstandes beflügelt. Diese Tendenzen laufen hinaus auf eine kontraproduktive Art der Bestenselektion, denn nur wer die Mechanismen wissenschaftlichen Arbeitens und wissenschaftlicher Kommunikation bereits schon vor Studienbeginn kennt, kann das Regelstudium optimal nutzen. Wer diese Mechanismen wegen seiner häuslichen Herkunft nicht kennt oder sie sich mangels erforderlicher Eigeninitiative nicht schnellstens aneignet, bleibt auf der Strecke und schließt das Studium mit minderwertigen Noten ab. Das angestrebte Reformziel der Professionalisierung von philologischer und translatorischer Lehre verkehrte sich so in die Vermittlung von „Durchwursteln“ oder „Inkompetenzkompensationskompetenz“, wie es der Philosoph Odo Marquard einmal ironisch auf den Begriff gebracht hat.

Rückt die Dimension der „Chancen“ in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit, ist nach Wegen und Mitteln zu suchen, wie man sich der „Gefahren“ erwehren kann. Nach guter alter christlicher Manier sollte man bei sich selbst anfangen und den Versuchungen des Teufels jeden Tag widerstehen, denn ein für alle Mal ist er nicht zu besiegen. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass man grundsätzlich bereit sein sollte, die individuellen Spielräume, die es trotz aller Reformen noch gibt, im Sinne des studentischen Wohls zu nutzen. In der eigenen Lehre kann man Studierende allgemein verständlich über den Sinn und Zweck des akademischen Studiums aufklären und ihnen darstellen, dass das Studium sie befähigen soll, Forschungsfragen theoretisch reflektiert und methodisch kontrolliert zu beantworten. Von Studienbeginn an kann man Studierende auf ihre akademische Freiheit, aber ebenso auf ihre Rechte und Pflichten in der universitären Wissenschaftsgemeinde hinweisen. Letztlich besteht die akademische Freiheit der Studierenden darin, sich von der Autorität ihrer Lehrer zu emanzipieren, indem sie von ihnen lernen, wie man neues gültiges Wissen erzeugt. Das Ringen um das bessere Argument schult die Kritikfähigkeit, sowohl die Kritik seiner selbst, wenn man die akademische Freiheit nicht nutzt, als auch die Kritik der Gesellschaft, wenn sie die akademische Freiheit beschneidet. Man muss nicht unbedingt Kant, Hegel oder Snellman bemühen, um die Idee der akademischen Freiheit zu verteidigen, denn jede Studentin und jeder Student macht die Erfahrung, dass man so lange über kein echtes wissenschaftliches Wissen verfügt, so lange man es nicht durch eigenes Denken geprüft hat. Um diesbezüglich transparente Öffentlichkeit herzustellen, habe ich auf meiner privaten Homepage eigens eine Liste der von mir betreuten Masterarbeiten erstellt, die Studierende zu Vergleichszwecken heranziehen können (www.ewaldreuter.com).

Es gibt mehr als genug Ideen, wie Forschung und Lehre, studentische Interessen und Anforderungen des Erwerbslebens spannend und fruchtbar aufeinander bezogen werden können. Alles dieses kann in der eigenen Lehre verwirklicht werden, aber auch im größeren Rahmen durch Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen stattfinden, oder sogar auf institutioneller Ebene durch entsprechende Curriculumrevisionen festgeschrieben werden. Da auch die reformierten Universitäten, die aus einer massiven Kritik der alten Bildungsuniversität hervorgegangen sind, an einem kritischen Erziehungsideal festhalten, kann man heute die Dialektik der Kritik weiterführen, also die negativen Folgen der neoliberal geführten Universität kritisieren und einer erneuten Humanisierung von Forschung und Lehre das Wort reden. Die Digitalisierung steht dabei einer Rehumanisierung der germanistischen Forschung und Lehre nicht notwendig im Wege (Lauer 2019). Der Bewahrung wert ist allerdings die Einheit von Forschung und Lehre, auf der die neue finnische Reformuniversität zu Recht besteht. Wer nicht für die Einheit von Forschung und Lehre brennt und sie nicht lebt, hat an einer Universität nichts verloren.

11. Lob der internationalen akademischen Solidarität

Abschließend komme ich auf den Wahlspruch zurück, der diesem Beitrag den Titel gibt: *Mer moss och jönne könne!* „Man muss auch gönnen können“ ist ein Vermächtnis des sog. rheinischen Kapitalismus und besagt, dass man zwar ideellen und materiellen Erfolg haben darf und haben soll, dass man aber selbstverständlich auch immer dafür sorgen muss, dass der eigene Erfolg nicht auf Kosten der Mitmenschen erzielt wird. Kein Aufruf zur Almosengnade versteckt sich hinter dem Spruch, sondern das Gebot, Eigennutz mit Gemeinnutz zu vereinbaren. Es bedarf kaum der Erwähnung, dass ein solches Denken und Handeln nicht nur am Rhein beheimatet ist, sondern dass es in vielen Landstrichen der Welt sinnverwandte Redensarten gibt, die zum sozialverträglichen Gebrauch individueller Freiheit aufrufen. Gerade in Finnland, dass sich offiziell den Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und Geschwisterlichkeit verpflichtet fühlt, ist es heute geboten, den radikalisierten meritokratischen Egoismus durch akademischen Altruismus einzuhegen.

Inzwischen dürfte weitgehend in Vergessenheit geraten sein, woran ich durch diesen Beitrag sehr pointiert zu erinnern versuche: In der alten Bundesrepublik verdankt sich die Schaffung des Lehr- und Forschungsgebietes „Deutsch als Fremdsprache“ mit seinen inzwischen vielfältigen Ausprägungen in erster Linie dem Geist von Demokratie,

Pazifismus und weltweiter Solidarität. Gegen den tradierten Bildungselitismus wurde Zug um Zug die Nutzerorientierung, also individuelle Bedürfnisse und gesellschaftliche Bedarfe, durchgesetzt und sowohl in Forschung und Lehre verankert. Unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Folgen sich diese Emanzipation vollzog, habe ich in groben Zügen am Beispiel des DaF-Unterrichts, Unterabteilung Fachsprachenunterricht, ausgeführt. Heute pflegen bildungs- und berufssprachlicher DaF-Unterricht eine meist friedliche Koexistenz.

In europäischen Selbstdarstellungen wird gern erzählt, dass es in den USA immer nur um Profitmaximierung gehe, in China und Russland immer nur um Machterhalt, allein in Europa jedoch nicht nur darum, sondern zuvorderst immer um Freiheit, Demokratie und soziale Gerechtigkeit. Wie brüchig der europäische Supermoralismus ist, kann man selbst in Europa tagtäglich erleben. Da die wissenschaftliche Wahrheitssuche jedoch universelle Werte verfolgt und universelle Verfahren anwendet, eröffnet das kosmopolitische Gespräch die Chance, die Einheit von Forschung und Lehre sowie die Spielräume von akademischer Freiheit aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven zu betrachten und zu vergleichen. In zahlreichen mehrtägigen Schulungen und Werkstattgesprächen, die ich an vielen Orten der Welt durchführen durfte, konnte ich feststellen, dass man viele Denk- und Handlungsfiguren, die man für typisch westlich hält, auch anderswo kennt. Gute und schlechte Studierende, faule und fleißige Lehrende, förderliches und hinderliches Lernklima, Selbst- und Fremdbestimmung, Lehre mit und ohne Forschung gibt es überall, wo es formale Erziehung und Studien gibt. Die Vorstellung, dass es jenseits der europäischen Zivilisation Paradiese menschlichen Urzustandes gebe, ist eine zutiefst europäische Illusion. Wo auch immer man sich an Hochschulen und Universitäten befindet, stößt man auf Macht-, Zivilisations- und Gesellschaftskritik, weil die Verhältnisse nicht so sind, wie man sie sich wünscht. Nicht dass es diese Kritik gibt, steht in Frage, sondern ob und mit welchen Folgen sie geäußert werden darf. Die internationale Literatur bietet eine Fülle von Darstellungen, wie sich indigene und europäische Ideen vermischen und für oder gegen Eigen- und Gemeinnutz ins Feld geführt werden (z. B. Achebe 1983; Arsenjew 1985; Segalen 1986; Schachanow 1999; Gordimer 2012), sie kennt aber auch Beispiele, dass sich urzeitliche Rituale bis auf den heutigen Tag in modernen Gesellschaften halten (Fichte 1993). Im Sinne eines Kosmopolitismus von unten kann man internationale Kolleginnen und Kollegen auch ohne großes Aufsehen dabei unterstützen, ihren Studierenden neuestes wissenschaftliches Wissen und neue

wissenschaftliche Methoden zu vermitteln und deren Nutzen für das menschliche Wohlergehen auszuweisen. Allen Kolleginnen und Kollegen, die noch viele Arbeitsjahre vor sich haben, wünsche ich von Herzen, dass sie trotz aller reformerischer Drangsal die Kraft aufbringen und Freude daran finden, Studierenden im In- und Ausland in Forschung und Lehre Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten.

Nach fast 40 Jahren Leben und Arbeiten in Finnland darf ich im Namen unserer Familie festhalten, dass wir uns in Finnland immer willkommen und hier immer auch sehr wohl gefühlt haben. Leider war es im alten Finnland vor dem Fall der Berliner Mauer mit seiner äußerst restriktiven Ausländerpolitik nicht selbstverständlich, dass Gastarbeiter wie wir toleriert und sogar respektiert wurden. Wie viele Migranten mussten auch wir erfahren, dass Behörden dazu neigen, Zuwanderer als Bürger 2. Klasse zu behandeln. Wahr ist jedoch auch, dass die einfachen Leute, die vom Dickicht der Bürokratie nichts wissen, uns mit Interesse und Gastfreundlichkeit begegneten. Unser Glück war, dass Finnland der EU beitrug: Finnland hat uns berufliche Karrieren ermöglicht, von denen wir in Deutschland nicht einmal geträumt hätten, und Finnland hat aus unseren Kindern welt-offene, mehrsprachige Persönlichkeiten gemacht, wie sie es im seinerzeit offiziell einsprachigen Deutschland schwerlich hätten werden können. Heute ist es nicht mehr sehr gewagt, wenn ich rückblickend feststelle, dass es Brigitte und mir gelungen ist, unseren studentischen Traum vom gemeinsamen Arbeiten und Leben im Ausland zu verwirklichen. Unbeirrt haben wir unser gemeinsames Abenteuer gelebt, haben uns gegenseitig befeuert, gemeinsam neue Herausforderungen gesucht und gemeistert. Und wie wir inzwischen wissen, sind wir für manche finnische Studierende das Vorbild gewesen, das sie ermutigte, ebenfalls den Sprung ins Ausland zu wagen, dort zu studieren und eine Familie zu gründen. Aus unserer Sicht haben beide Seiten, wir ehemaligen Gastarbeiter und die finnische Mehrheitsgesellschaft, voneinander gelernt und einander bereichert. Wie viele andere migrantische Familien hat auch unsere kleine Familie entscheidend dazu beigetragen, dass aus Finnland die offene, pluralistische, multiethnische und vieltimmige europafreundliche Gesellschaft wurde, die sie heute ist:

Die Umriss einer europaweiten politischen Kultur zeichnen sich allerdings schon längst in den allgemeinen Wertorientierungen ab, in denen sich die verschiedenen, aber aus *derselben okzidental Entwicklung* hervorgegangenen Lebensformen *überlappen*. Diese Entwicklung hat im römischen Kaiserreich mit der Verschmelzung der biblischen und der lateinisch angeeigneten griechischen Traditionen eingesetzt und über tiefgreifende kulturelle, soziale und politische Konflikte, über Völkerwanderungen, Konfessionskriege, Klassenkämpfe, nationalistisch ausgefochtene Weltkriege, und, ja, auch über den Holocaust schließlich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts immerhin zu einer erkennba-

ren Aspiration einer bestimmten europäischen Form des zivilisierten Zusammenlebens geführt. (Habermas 2020: 11)

Im Laufe der Jahre haben wir Finnland und seine Bewohner aus vielen Perspektiven kennengelernt. Im Rückblick war es eine außerordentlich bereichernde Erfahrung, die Blütezeit von deutscher Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder an finnischen Schulen und Volkshochschulen, an Berufs- und Fachhochschulen, in Unternehmen und an den universitären Sprachenzentren erleben zu dürfen. Der Deutschunterricht hat Brigitte und mir Türen zu sehr unterschiedlichen Lebenswelten geöffnet und Einblicke ermöglicht, die nicht jedermann gewährt werden. Nie hatten wir den Eindruck, dass wir jemals dem Teufelskreis von Schule – Hochschule – Schule erlegen sind und Welt und Wirklichkeit einzig aus der Sicht des Klassenraumes wahrnehmen. Dies gilt nicht nur für Finnland, sondern für jeden Ort der Welt, den wir im Rahmen unserer Berufsausübung aufgesucht haben, und wo wir jeweils Leuten begegnet sind, die zuallererst Menschen waren und erst danach Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Hierarchiestufen. Da wir in der Regel maßgeschneiderte Werkstattgespräche (von bis zu 30 Stunden wöchentlich) angeboten und keine Standardvorträge abgeliefert haben, lernten wir – waren innere Zwangsjacken erst einmal abgelegt – über kurz oder lang Mitmenschen mit eigenen Lebensgeschichten und ganz eigenen persönlichen und beruflichen Leidenschaften kennen. Bleibende Erkenntnis ist: Es gibt riesige Unterschiede zwischen germanistischen Abteilungen in aller Welt, aber auch zwischen Abteilungen im selben Land, doch überall sind es einzelne Kolleginnen und Kollegen, die durch mitreißende Forschung und Lehre das Fach am Leben erhalten. Man mag es drehen und wenden, wie man will, letztlich kommt es auf die Begeisterung und den unermüdlichen Einsatz jeder einzelnen Persönlichkeit an.

Obwohl ich sehr gern auf den Reformstress der letzten 10 Jahre verzichtet hätte, war es mir eine Freude und eine Ehre, die Blütezeit der finnischen Nachkriegsgermanistik mit erleben und auf vielerlei Weise mit gestalten zu dürfen. Weil ich im In- und Ausland oft danach gefragt werde, bestätige ich hiermit auch öffentlich sehr gern, dass ich mich in der finnischen Germanistik weder als Ausländer noch aufgrund meiner wissenschaftlichen oder didaktischen Interessen jemals zurückgesetzt gefühlt habe. Bei jeder sich bietenden Gelegenheit weisen wir darauf hin, dass weder Brigitte noch ich uns auf irgend eine Stelle gehievt haben, sondern dass dafür finnische Kolleginnen verantwortlich sind. Namentlich bedanken möchte ich mich bei den Leuchttürmen der vor kurzem noch so

prächtig glänzenden finnischen Germanistik für die unvoreingenommene Aufnahme eines Außenseiters und Quereinsteigers in den Kreis der Kolleginnen und Kollegen, allen voran bei Irma Hyvärinen, Jarmo Korhonen, Henrik Nikula und Marja-Leena Piitulainen, zu denen ich Liisa Tiittula hinzugeselle, obwohl sie aus finnischer Sicht auf Grund ihres Werdeganges keine „echte“ Germanistin ist.

Den Reigen meiner namentlichen Danksagungen, den ich in der „Einleitung“ begonnen habe, schließe ich nun ohne weitere Nennung von Namen ab. Ich empfinde uns eh als Teil eines Weltgespräches, das lange vor unserem Auftauchen begonnen hat und wohl noch lange nach unserem Verschwinden fortgeführt werden wird, und hoffentlich nicht nur digital, sondern von Angesicht zu Angesicht mit sehr viel Hautkontakt.

Bibliographie

- Achebe, Chinua (1983) *Okonkwo oder: Das Alte stürzt*. Aus dem Englischen (1958) von Dagmar Heusler und Evelin Petzold. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1966) *Erziehung nach Auschwitz*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1973) *Studien zum autoritären Charakter*. Aus dem Englischen (1950) von Milli Weinbrenner. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973) *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Band 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Band 2: *Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Arbeitsgruppe Sprachdidaktik Bielefeld (1977) *Formen dialogischer Kommunikation. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe II*. Düsseldorf: Bagel.
- Arsenjew, Wladimir (1985) *Der Taigajäger Dersu Usala*. Mit Fotografien von Wladimir Arsenjew. Aus dem Russischen (1929) von Gisela Churs. Zürich: Unionsverlag.
- Amendt, Günter 1970: *Sexfront*. Frankfurt/Main: März.
- Beauvoir, Simone de (1974) *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Aus dem Französischen (1949) von Eva Rechel-Mertens und Fritz Monfort. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bernfeld, Siegfried (1925/1967) *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bitterli, Urs (1986) *Alte Welt – neue Welt. Formen des europäisch-überseeischen Kulturkontakts vom 15. bis zum 18. Jahrhundert*. München: Beck.
- Di Blasi, Luca 2013: *Der weiße Mann. Ein Anti-Manifest*. Bielefeld: Transcript.
- Brecht, Bertolt (1935/1973) Fragen eines lesenden Arbeiters. In: Brecht, Bertold: *Gesammelte Werke 9. Gedichte 2*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 656-657.
- Brecht, Bertolt (1938/1973) Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Laotse in die Emigration. In: Brecht, Bertolt: *Gesammelte Werke 9. Gedichte 2*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 660-663.

- Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven Frederik (Hrsg.) (2001) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2 Teilbände. Berlin: de Gruyter.
- Boguna, Julija; Joachimsthaler, Jürgen; Nikkinen, Jouko; Reuter, Ewald; Wilske, Detlef (Hrsg.) (2014) *Vom Text zum Text. Übersetzungskunst, philologische Präzision und interkulturelle Erfahrung. Festschrift für Andreas F. Kelletat zum 60. Geburtstag*. Berlin: Frank & Timme.
- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/Main; Leipzig: Insel.
- Bonner, Withold; Liimatainen, Annikki; Salminen, Olli; Schopp, Jürgen F. (2012a) Geleitwort: Grenzüberschreitungen. In: Bonner et al. (Hrsg.) (2012b), 7-10.
- Bonner, Withold; Liimatainen, Annikki; Salminen, Olli; Schopp, Jürgen F. (Hrsg.) (2012b) *Deutsch im Gespräch. Zum 60. Geburtstag von Ewald Reuter*. Berlin: Saxa.
- Bourdieu, Pierre (1987) *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Aus dem Französischen (1979) von Bernd Schwibs und Achim Ritter. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Camus, Albert (1951) *Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde*. Aus dem Französischen (1942) von Hans Georg Brenner und Wolfdieter Rasch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Camus, Albert (1969) *Der Mensch in der Revolte*. Aus dem Französischen (1951) von Justus Streller. Neubearbeitet von Georges Schlocker unter Mitarbeit von François Bondy. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth; Selting, Margret (2018) *Interactional linguistics. Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crispin, Jessa (2017) *Why I am not a feminist. A feminist manifesto*. Brooklyn; London: Melville House Publishing.
- Detering, Heinrich (2008) *Bertolt Brecht und Laotse*. Göttingen: Wallstein.
- DIHK = Deutsche Industrie und Handelskammer (2020) *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD)*.
<https://www.dihk-bildungs-gmbh.de/weiterbildung/pruefungen-von-a-z/weitere-pruefungskategorien/wirtschaftsdeutsch> [21.6.2020]
- Duhm, Dieter (1972) *Angst im Kapitalismus*. Mannheim: Kübler.
- Eilenberger, Wolfram (2010) *Finnen von Sinnen. Von einem, der auszog, eine finnische Frau zu heiraten*. München: Blanvalet.
- Eismann, Volker (2009) Wirtschaftsdeutsch-Lehrwerke für die Unternehmenspraxis. Ein Werkstattbericht am Beispiel von *Wirtschaftskommunikation Deutsch*. In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Wierlacher, Alois; Dengel, Barbara (Hrsg.) (2009) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache/Intercultural German Studies* 34/2008. München: Iudicium, 156-173.
- El-Mafaalani, Aladin (2020) *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Erazo Heufelder, Jeanette (2017) *Der argentinische Krösus. Kleine Wirtschafts-geschichte der Frankfurter Schule*. Berlin: Berenberg.
- Falter, Jürgen (2020) *Hitlers Parteigenossen. Die Mitglieder der NSDAP 1919–1945*. Frankfurt/Main; New York: Campus.
- Felsch, Philipp (2015) *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960 – 1990*. München: Beck.
- Fichte, Hubert (1993) *Explosion. Roman der Ethnologie*. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Fiehler, Reinhard; Barden, Birgit; Elstermann, Mechtild; Kraft, Barbara (2004) *Eigen-schaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Flaßpöhler, Svenja (2018) *Die potente Frau. Für eine neue Weiblichkeit*. Berlin: Ullstein.
- Frank, Manfred (1985) *Das individuelle Allgemeine. Textstrukturierung und Textinter-pretationen nach Schleiermacher*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Freeman, Derek (1983) *Liebe ohne Aggression. Margaret Meads Legende von der Friedfertigkeit der Naturvölker*. Mit einem Vorwort von Irenäus Eibl-Eibesfeld. Aus dem Englischen (1983) von Hartmut Zahn. München: Hanser.
- Frese, Jürgen 1985: *Prozesse im Handlungsfeld*. München: Boer.
- Fuhrmann, Manfred (1999) *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeital-ters*. Frankfurt/Main; Leipzig: Insel.
- Gordimer, Nadine (2012) *Keine Zeit wie diese*. Aus dem Englischen (2012) von Barbara Schalen. Berlin: Berlin Verlag.
- Grasz, Sabine; Kursiša, Anta (Hrsg.) (2019) Mehrsprachigkeit und Deutsch in den nor-dischen und baltischen Ländern. *German as a Foreign Language*, 1/2019. Online: www.gfl-journal.de/Issue_1_2019.php, [21.6.2020]
- Gumperz, John J.; Hymes, Dell H. (eds.) (1972) *Directions in sociolinguistics. The eth-nography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Habermas, Jürgen (2020) Moralischer Universalismus in Zeiten politischer Regression. Jürgen Habermas im Gespräch über die Gegenwart und sein Lebenswerk. *Levia-athan*, 1/2020, 7-28.
- Hahn, Ulla (2001) *Das verborgene Wort. Roman*. Stuttgart; München: Deutsche Ver-lags-Anstalt.
- Hausendorf, Heiko (2015) Interaktionslinguistik. In: Eichinger; Ludwig M. (Hrsg.): *Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven*. Berlin u.a.: de Gruyter, 435-454.
- Heider, Ulrike (2014) *Vögeln ist schön. Die Sexrevolte von 1968 und was von ihr bleibt*. Berlin: Rotbuch.
- Henning, Ann-Marlene (2019) *Sex verändert alles. Aufklärung für Fortgeschrittene*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Henning, Ann-Marlene; Bay-Hansen, Jesper (2018) *Männer. Körper. Sex. Gesundheit*. Aus dem Dänischen (2018) von Daniela Stilzebach, im Deutschen bearbeitet von Ann-Marlene Henning. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2014) Deutsch lernen lohnt sich. Lohnt es sich? In: Boguna et al. (Hrsg.) (2014), 385-401.

- Hochhuth, Rolf (1963) *Der Stellvertreter. Ein christliches Trauerspiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hog, Martin; Müller, Bernd-Dietrich; Wesseling, Gerd (1984) *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung*. München: Klett.
- Holz-Mänttari, Justa (1984) *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Tampere: Universität Tampere.
- Horkheimer, Max; W. Adorno; Theodor (1971) *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hyvärinen, Irma (2014) Andreas, der Fischer. Einige Episoden aus meiner Bekanntschaft mit Andreas Kelletat. In: Julija Boguna et al. (Hrsg.) (2014), 181-191.
- Kauppi, Niilo (2018) The global ranking game. Narrowing academic excellence through numerical objectivation. *Studies in Higher Education*, 43/10, 1750-1762.
- Kelletat, Andreas F. (1993) *Schelmgewoge und Lendenmäulchen. Anakreontischer Spätexpressionismus in Erich Arendts Venus von Archipenko (1924/27)*. Vaasa: Universität Vaasa.
- Kelletat, Andreas F. (1995) Wie deutsch ist die deutsche Literatur? Anmerkungen zur Interkulturellen Germanistik in Germersheim. In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Wierlacher, Alois; Dengel, Barbara (Hrsg.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache / Intercultural German Studies* 21. München: Iudicium, 37-60.
- Kelletat, Andreas F. (2011) *Von Ihm zu ihm. Eine Jugend in Königsberg. Roman*. Germersheim: Queich.
- Kelletat, Andreas F. 2019: Käptn Flint. In: Ders., *Am Landgraben. Geschichten aus dem Roman der Familie Sotkowski*. Berlin: Noack & Block, 133-138.
- Kemper, Dirk; Bäcker, Iris (2014) Wie viele Leben hat das Deutsche? In: Boguna et al. (Hrsg.) (2014), 65-75.
- Kermani, Navid 2014: *Große Liebe*. München: Hanser.
- Kinnunen, Tommi (2018) *Wege, die sich kreuzen*. Aus dem Finnischen (2014) von Angela Plöger. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2010) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin: de Gruyter.
- Labov, William (1977) *Sociolinguistic patterns*. 5. Auflage. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Langenohl, Andreas; Poole, Ralph J.; Weinberg, Manfred (Hrsg.) (2015) *Transkulturalität. Klassische Texte*. Bielefeld: Transcript.
- Lauer, Gerhard (2019) Über den Wert der exakten Geisteswissenschaften. In: Joas, Hans; Noller, Jörg (Hrsg.) *Geisteswissenschaft – was bleibt? Zwischen Theorie, Tradition und Transformation*. Freiburg; München: Alber, 152–173.
- Lebesque, Morvan (1971) *Camus. Albert Camus in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Aus dem Französischen (1960) von Guido G. Meister. 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lefebvre, Henri (1977) *Kritik des Alltagslebens. Grundrisse einer Soziologie der Alltäglichkeit*. Mit einem Vorwort zur deutschen Ausgabe. Aus dem Französischen (1949) von Burkhard Kroeber. Herausgegeben von Dieter Prokop. Kronberg/Taunus: Athenäum.

- Lindqvist, Ossi. V. (2018) Structural reforms in the Finnish Higher Education System. In: Krüger, Karsten; Parellada, Martí; Samoilarich, Daniel; Sursock, Andrée (Hrsg.) *Governance reforms in European university systems. The case of Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal*. Berlin: de Gruyter, 52-88.
- Lipponen, Paavo (2014) *Die Vernunft siegt*. Aus dem Finnischen (2008) von Roman Schatz. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Lüscher, Jonas (2017) *Kraft. Roman*. München: Beck.
- Lundberg, Ulla-Lena (2014) *Eis. Roman*. Aus dem Schwedischen (2012) von Karl-Ludwig Wetzig. München: Goldmann.
- Martens, Karin (Hrsg.) (1979) *Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen und methodologische Grundlagen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Marx, Karl & Friedrich Engels (1848/1954): *Das kommunistische Manifest*. Hamburg: Wille und Weg.
- Masiulionytė, Virginija; & Šileikatė-Kaishauri, Diana (2020) *Germanistikstudium an der Universität Vilnius und Berufsbilder litauischer Germanist(inn)en. Untersuchung zum beruflichen Verbleib der Absolvent(inn)en 2002–2018*. Berlin: Lang.
- Matthies, Aila-Leena 1989: Einstellungen zum Sozialstaat in Finnland und in der Bundesrepublik Deutschland. In: Reuter (Hrsg.) 1989, 91-101.
- Mead, Margaret (1970) *Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften*. 3 Bände. Aus dem Englischen (1928–35) von G. Carnegie. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Mead, Margret (1978) *Brombeerblüten im Winter. Ein befreites Leben*. Mit einem Nachwort von Margarete Mitscherlich-Nielsen. Aus dem Englischen (1970) von Katrine von Hutten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Meier, Marion 1989: Abtreibung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Reuter (Hrsg.) 1989, 103-107.
- Mercier, Pascal (2020) *Das Gewicht der Worte. Roman*. München: Hanser.
- Meretoja, Hanna; Isomaa, Saija; Lyytikäinen, Pirjo; Malmio, Kristina (eds.) (2015) *Values of literature*. Leiden: Brill Rodopi.
- Miller, Alice (1979) *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Moore, Kate (2010) *Fucktionary. Englannin kielletyt sanat* [Fucktionary: Die verbotenen Wörter des Englischen]. Helsinki: Gummerus.
- Murata, Sayaka (2018) *Die Ladenhüterin*. Aus dem Japanischen (2016) von Ursula Gräfe. Berlin: Aufbau.
- Neill, Alexander Sutherland (1969) *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Mit einem Vorwort von Erich Fromm. Aus dem Englischen (1960) von Hermann Schroeder und Paul Herstrup. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Niedecken, Wolfgang mit Oliver Kobold (2011) *Für 'ne Moment. Autobiographie*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Ortheil, Hanns-Josef (1987) *Schwerenöter. Roman*. München u. a.: Piper.
- Popper, Karl R. (1935/1976) *Logik der Forschung*. 6., verbesserte Auflage. Tübingen: Mohr.
- Reich, Wilhelm (1966) *Die sexuelle Revolution*. Frankfurt/Main: Europäische Verlags-Anstalt.

- Reuter, Ewald (Hrsg.) (1989) *Soziologie zwischen Wissenschaft und Alltagsleben. Seminardokumentation zu den „Finnisch-deutschen Tagen“ vom 3.–8. Oktober 1988 in Tampere*. Universität Jyväskylä: Reports from the Language Centre for Finnish Universities.
- Reuter, Ewald (1995) Chronik der Weiterbildungsveranstaltungen für DeutschlehrerInnen, die das Sprachenzentrum der Universität Tampere personell, finanziell und/oder organisatorisch mitgetragen hat. *Finlance. A Finnish Journal of Applied Linguistics* XV/1995, 316-322.
- Reuter, Ewald (1997) *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings*. München: Iudicium.
- Richter, Jürgen (1982) *Handlungsfiguren in kommunikativen Prozessen. Eine konstitutionsanalytische Untersuchung schulischer Kommunikation*. Frankfurt/Main; Bern: Lang.
- Rintala, Paavo 1985: *Leningrader Schicksalssymphonie. Bericht über die von Deutschen und Finnen in den Jahren 1941–1943 belagerte Stadt und ihre Einwohner*. Aus dem Finnischen (1968) von Peter Krüger. Wien: Globus.
- Saarinen, Taina (2014) Language ideologies in Finnish higher education in the national and international context. A historical and contemporary outlook. In: Hultgren, Anna Kristina; Gregersen, Frans; Thøgersen, Jacob (eds.) *English in Nordic universities. Ideologies and practices*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 127–146.
- Sanyal, Mithu M. (2009) *Vulva. Die Enthüllung des unsichtbaren Geschlechts*. Berlin: Wagenbach.
- Saussure, Ferdinand de (1967) *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Aus dem Französischen (1916) von Herman Lommel. Herausgegeben von Charles Bally und Albert Sechehaye. 2. Auflage, mit neuem Register und einem Nachwort von Peter von Polenz. Berlin: de Gruyter.
- Schachanow, Mughtar (1999) *Irrweg der Zivilisation. Ein Gesang aus Kasachstan*. Mit einem Vorwort von Tschingis Aitmatov. Zürich: Pendo.
- Schirrmann, Petra (2017) DaF-Tag – 25 Jahre Fortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. <https://www.goethe.de/ins/fi/de/spr/unt/for/20941476.html> [21.6.2020].
- Schirrmann, Petra & Ulrike Richter-Vapaatalo (2014) *Deutschland meine Heimat, Finnland mein Zuhause. Lebensgeschichten deutscher Frauen im Finnland von heute*. Grevenbroich: Heiner Labonde Verlag.
- Schwarzer, Alice (1975) *Der kleine Unterschied und seine großen Folgen. Frauen über sich; Beginn einer Befreiung*. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Segalen, Victor (1986) *Die Unvordenklichen. Roman*. Aus dem Französischen (1956) von Erika Tophoven-Schöningh. Frankfurt/Main: Insel.
- Selting, Margret mit Unterstützung von Brigitte Reuter (2020) Gemeinsame Anfänge. Zur Enkulturation in die Institution Universität und in akademische Lebenswelten – ein Erfahrungsbericht. (In dieser Themenausgabe, 5-17).
- Siljander, Pauli; Kivelä, Ari; Sutinen, Ari (eds.) (2012) *Theories of Bildung and Growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Steinke, Ronen (2013) *Fritz Bauer oder Auschwitz vor Gericht*. Mit einem Vorwort von Andreas Voßkuhle. München: Piper.
- Stokowski, Margarete (2016) *Untenrum frei*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Taterka, Thomas (2012) Die andere Welt, das andere Leben, die andere Seele. Lagerliteratur bei Primo Levi und Warlam Schalamov. In: Bonner, Withold et al. (Hrsg.) (2012b), 111-130.
- Teltschik, Horst (2019) *Russisches Roulette. Vom Kalten Krieg zum Kalten Frieden*. München: Beck.
- Theweleit, Klaus (1977/1978) *Männerphantasien*. Band 1: *Frauen, Fluten, Körper, Geschichte*. Band 2: *Männerkörper. Zur Psychoanalyse des Weißen Terrors*. Frankfurt/Main: Roter Stern.
- Tikkanen, Märta (1980) *Wie vergewaltige ich einen Mann?* Aus dem Schwedischen (1975) von Verena Reichel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Valtonen, Jussi (2017) *Zwei Kontinente. Roman*. Aus dem Finnischen (2014) von Elina Kritzokat. München: Piper.
- Vidgren, Noora (2020) Fremdsprachenlernen und DaF an finnischen Schulen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25/1, 855-880. Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1037/1034> [21.6.2020]
- Wolfrum, Edgar (2017) *Welt im Zwiespalt. Eine andere Geschichte des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wünsche, Konrad (1985) *Der Volksschullehrer Ludwig Wittgenstein*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Biographische Informationen

Ewald Reuter studierte von 1974 bis 1980 Linguistik und Englisch sowie Philosophie, Pädagogik und Soziologie an der Universität Bielefeld. Im Studienjahr 1976/77 war er Sprachpraktikant des Goethe Institutes Helsinki in Jyväskylä/Finnland, 1977/78 studierte er Applied Linguistics an der University of Reading/GB. Von 1983 bis 1997 war er DaF-Lektor am Sprachenzentrum der Universität Tampere. 1993 legte er an der Universität Vaasa die Lizentiatenprüfung im Fach Angewandte Sprachwissenschaft ab, 1997 promovierte er an der Universität Tampere im Fach Germanische Philologie. Von 1997 bis 2019 war er Professor für Deutsche Sprache und Kultur an der Universität Tampere, seit 2019 wirkt er dort als Emeritusprofessor. Seit 2018 ist er Professor für Deutsche Sprache und Kultur an der Staatlichen Universität Wolgograd im Rahmen der vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderten Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) Germersheim–Wolgograd. Näheres: www.ewaldreuter.com. E-Mail: ewald.reuter@tuni.fi.

Schlüsselwörter

Deutsch als Fremdsprache, Fachsprachenunterricht, Nutzerorientierung, mündliche Kommunikation, Erziehung zur Demokratie, Kosmopolitismus, internationale Germanistik