

Peter Haase und Michaela Höller (Hg.)

Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht

Paradigmenwechsel in der Landeskunde



Band 96

Materialien
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen

fadaff
fadaff

Peter Haase und Michaela Höller (Hg.)
Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



erschienen als Band 96 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2017

Peter Haase und Michaela Höller
(Hg.)

Kulturelles Lernen
im DaF/DaZ-Unterricht

Paradigmenwechsel
in der Landeskunde

Materialien
Deutsch als Fremdsprache
Band 96



Universitätsverlag Göttingen
2017

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> > abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung von



Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.

Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Peter Haase, Michaela Höller

Titelabbildung: Biblioteca Central, Universidad Nacional Autónoma de México (Erika Argueta)

Umschlaggestaltung: Petra Lepschy

© 2017 Universitätsverlag Göttingen

<https://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-315-7

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2017-1030>

eISSN: 2512-7071

Inhaltsverzeichnis

Peter Haase & Michaela Höller

Vorwort

V

I. Von der Landeskunde zum kulturellen Lernen

Claus Altmayer

Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?

3

Sabine Pflieger

Identitätskonstruktion im Fremdsprachenunterricht:
Ein Pilotprojekt DaF in Mexiko

23

Hanna Knapp

Psychoanalytische Konzepte und Fremdbilder im DaF-Unterricht

39

Simone Heine

Landeskunde – Von der interkulturellen Landeskundevermittlung über
den kulturwissenschaftlichen Ansatz zum *Managing Diversity*

49

Carolin Eckardt

Kulturreflexives Lernen und Lehren im Kontext diskriminierender
diskursiver Praxis: Ein Fall für die Zweitsprachendidaktik

63

II. Kulturelles Lernen mit Literatur

Johannes Benjamin Köck

Wider die Konstruktion von Fremdheit in Lehrmaterialien:
Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht 87

Judita Kanjo-Leppakangas

Literatur des postkolonialen Diskurses und ihr landeskundliches
Reflexionspotenzial – Allgemeine didaktische Hinweise und
konkrete Einsatzmöglichkeiten 105

Frank Thomas Grub

„Isch bin kään Saarfranzos“: Kulturelles Lernen, Landeskunde und
Literatur am Beispiel des Saarlandes 123

Michaela Höller

Brenner & Co: Auf den Spuren von Krimis im kulturreflexiven
DaF-Unterricht 143

Adriana Rosalina Galván Torres & Luis Alonso Flores Dueñas

Erinnerungsorte des *Homo Migrantis*: Kulturdeutung von Heimweh
anhand von Gedichten 159

III. Kulturelles Lernen – Multimedial

Simone Schiedermaier

Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte als Konzepte zur
Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 179

Carmen Schier

Mode als kulturelle Praxis und Mittler zwischen Individuum und
Gesellschaft. Zum Potenzial des Themas für kulturelles
und ästhetisches Lernen in DaF 197

Sara Hägi-Mead

Umparken im Kopf – Konstruktive Überlegungen zu Tabus
und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien 209

Angelika Hennecke

Geiz ist geil! Was Werbung über die deutsche Mentalität verrät.
Vorschläge für die Verbindung von Werbung und kulturellem Lernen 237

Hermann Funk

Grundlegende Überlegungen zu einem aufgabenorientierten
Landeskundeunterricht am Beispiel eines Projektvorschlags
zum Thema *Reisebegleiter* 263

Ulrike Pleß

Audiovisuelles Arbeiten im DaF-Unterricht:
Kurzfilme untertiteln und synchronisieren 275

Christina Weidemann

Transkulturelles Lernen mit Spielen und Lernaufgaben: Überlegungen
zur Entwicklung von Unterrichtsmaterial und dessen Einsatz 289

Rebecca Eva Cramer

Zwischen Faktenwissen und Fremdverstehen: Zur Arbeit mit
älteren Lehrwerken im aktuellen Landeskundeunterricht 307

AutorInnenverzeichnis 317

Vorwort

Landeskunde, oder kurz gesagt der Einbezug der *Kultur* in den Sprachenunterricht, war schon immer ein wichtiger Bestandteil der Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, wenn sich auch die theoretischen Grundlagen mit den Jahrzehnten gewandelt haben. Seit der Jahrtausendwende hat sich die Landeskunde von interkulturellen hin zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen nicht nur theoretisch neu aufgestellt, sondern sie etablierte sich auch als eigenständige wissenschaftliche Teildisziplin. Diese neuen Ausrichtungen der Landeskunde bzw. des kulturellen Lernens werden seitdem intensiv von Vertreterinnen und Vertretern unseres Faches debattiert.

Der Kontext der Globalisierung spielt dabei insofern eine ausschlaggebende Rolle, als dieser eine Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff evoziert. Gerade in der heutigen Zeit der Internationalisierung, wo z.B. weltweite Migrationsbewegungen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, muss der Kulturbegriff neu überdacht bzw. belegt werden. Homogenisierende Konzepte von Nationalkulturen müssen kontinuierlich infrage gestellt und heterogene Sichtweisen, in denen Mehrsprachigkeit, fluide Grenzen und multiple Identitäten vorherrschen, angenommen werden. Binäre Denkstrukturen, in denen die *eigene* mit der *fremden* Kultur verglichen wird, sollten bewusst erweitert und so für ein polymorphes Kulturverständnis geworben werden.

In der Praxis des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache spiegeln sich diese theoretischen Überlegungen aber bis dato kaum wider, wie beispielsweise an Lehrmaterialien oder Curricula zu sehen ist, in denen immer noch Faktenwissen und interkulturelle Ansätze dominieren und möglicherweise *brisante* Diskurse ausgeblendet werden.

Zu diesem Spagat besteht offensichtlich Gesprächsbedarf, das belegte die zahlreiche Teilnahme an der internationalen Fachkonferenz *Landeskunde im Globalisie-*

*runge*kontext: *Zwischen Theorie und Praxis* eindrucksvoll. Der Einladung an die *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) im März 2016 nach Mexiko-Stadt folgten Kolleginnen und Kollegen aus über 20 Ländern, die zum einen den Ist-Stand der Landeskunde aus den verschiedensten Perspektiven diskutierten und zum anderen zukunftsorientierte Fragestellungen in den Mittelpunkt stellten.

Eine Leitfrage in vielen Kongressbeiträgen und in den sich anschließenden Diskussionen war beispielsweise das *Wie* einer konkreten Auseinandersetzung bzw. Implementierung unterschiedlicher Denkstrukturen, Deutungsmuster und Weltwahrnehmungen im Fremdsprachenunterricht, um einem kulturwissenschaftlichen Ansatz zu entsprechen.

Der vorliegende Band vereint nun Beiträge der Tagung sowie weitere Artikel, die Expertinnen und Experten freundlicherweise für diese Publikation zur Verfügung stellten. Damit soll ein möglichst breites Panorama der verschiedenen Ansätze und Arbeitsgebiete unseres Faches abgebildet werden.

Das erste Kapitel *Von der Landeskunde zum kulturellen Lernen* beschäftigt sich mit ebendiesem Paradigmenwechsel. Anknüpfend an die oben erwähnten Herausforderungen einer globalisierten Welt, stellt sich **Claus Altmayer** zu Recht die Frage, ob die gängigen Konzepte der Landeskunde in der heutigen Situation im DaF/DaZ-Kontext noch brauchbar und aktuell sind. **Sabine Pflieger** präsentiert Resultate einer an zwei mexikanischen Universitäten durchgeführten Pilotstudie, in der der Frage der Identitätskonstruktion im Fremdsprachenunterricht nachgegangen wird. Dieses Thema knüpft an die Konzepte der Selbst- und Fremdbilder im Sprachenunterricht an, die von **Hanna Knapp** diskutiert werden. Sie setzt sich damit auseinander, wie in der psychoanalytischen Kulturtheorie die Dichotomie von Eigenem und Fremdem aufgehoben wird und wie die Psychoanalyse als Denkmethode gewinnbringend im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt werden kann.

Simone Heine stellt den Ansatz des *Managing Diversity* vor, der für kulturelle Unterschiede sensibilisiert und helfen kann, Stereotype abzubauen und so die Vielzahl kultureller Identitäten und Zugehörigkeiten fördert. Die Idee der Pluralität und der *sprachlichen Ermächtigung* zur Partizipation an Diskursen der Zielsprache schätzt auch **Carolin Eckardt** als Notwendigkeit ein. Im Besonderen postuliert sie ein kulturelles reflexives Lernen, das Migrantinnen und Migranten sprachlich dazu befähigen soll, mit allgegenwärtigen Ausgrenzungsdiskursen umzugehen.

Im zweiten Kapitel *Kulturelles Lernen mit Literatur* diskutiert zunächst **Johannes Benjamin Köck** die diskursive Ermächtigung und machtvollen Diskurse von Seiten der Lehrenden anhand der Verwendung literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht. Er stellt hervor, dass wir als Lehrende immer Teil des Kritisierten sind, welches einen reflexiven Umgang mit vorhandenen interkulturellen Materialien umso bedeutender macht. **Judita Kanjo-Leppakangas** stellt ebenfalls eine kulturelles reflexive Herange-

hensweise und eine kritische Betrachtung von Fremdheitsbildern des Zielsprachenlandes, die durch die Kolonialisierung beeinflusst wurden, in den Vordergrund. Mit literarischen Werken werden (post-)koloniale Diskurse und kulturelle Deutungsmuster erarbeitet. **Frank Thomas Grub** nimmt uns mit auf eine literarische Reise ins Saarland, wo Grenzen, Grenzverschiebungen und Entgrenzungen immanent sind. Anhand konkreter Unterrichtsvorschläge sowie der Verbindung traditioneller Ansätze mit kulturwissenschaftlichen und diskursiven Landeskunde-Konzepten demonstriert er, wie trotz traditioneller Curricula ein kulturwissenschaftliches und kulturelles Lernen möglich ist.

Die Wichtigkeit der Integration aller Länder des amtlich deutschsprachigen Raums – in den ABCD-Thesen erstmals formuliert – ist selbstverständlich auch im kulturellen Lernen unbestritten, jedoch soll es nicht zu einem bloßen additiven Aneinanderreihen kommen. Vielmehr wird die Konzentration auf unterschiedliche Regionen vorgeschlagen, um intrakulturelle Unterschiede aufzudecken. So beschäftigt sich **Michaela Höller** mit verschiedenen Orten in literarischen und filmischen Werken. Sie gibt didaktische Anregungen wie man sich anhand kritischer Rezeption und der eigenständigen Erstellung eines Krimis aktiv mit kulturellen Deutungsmustern auseinandersetzen kann. Ebenso arbeiten **Adriana Rosalina Galván Torres** und **Luis Alonso Flores Dueñas** mit Texten aus diversen Ländern. Mit einer von ihnen erstellten Gedichtsammlung behandeln sie das Thema *Migration* und die damit verbundenen Unterthemen *Heimweh* und *Erinnerungsorte*. Wesentlich sind dabei Multiperspektivität und die Integration individueller Bedeutungsbildungsprozesse der Lernenden.

Wir leben in zunehmend mehrsprachigen Gesellschaften, was u.a. anhand sprachlicher Zeichen im öffentlichen Raum, sogenannter *Linguistic Landscapes*, ersichtlich ist. Den Auftakt zum dritten Kapitel *Kulturelles Lernen – Multimedial* gibt **Simone Schiedermaier**, die unterschiedliche Schilder und Plakate in urbanen Räumen untersucht und Erinnerungsorte aufdeckt. Sie betont die Veränderlichkeit und die Heterogenität der Kulturen und sieht die Stadt als ein Medium und einen Diskursraum, wo verschiedene Aushandlungsprozesse sichtbar sind. Daneben kann auch *Mode* als kulturelle Praxis gesehen werden, die eng mit der Globalisierung und Transkulturalität verbunden ist. Dazu präsentiert **Carmen Schier** didaktisch-methodische Unterrichtsvorschläge, in denen sie sich mit diesem Thema und dessen kulturell-ästhetischem Potenzial näher beschäftigt.

Die kritische Auseinandersetzung mit redaktionellen Eingriffen in die Themenauswahl von in Lehr- und Lernmaterialien, die für den weltweiten Einsatz erstellt werden, ist ebenfalls eine aktuelle und bedeutsame Fragestellung in einer internationalisierten (DaF/DaZ-)Welt. **Sara Hägi-Mead** exemplifiziert dies anhand einer Analyse von Tabus und heiklen Themen und deren Umgang in der Unterrichtspraxis. Sie stellt die notwendigen Fragen, ob, wann und wie heikle Themen Platz finden können und beleuchtet Pro- und Kontra-Argumente. **Angelika Hennecke** dagegen stellt den Einsatz von Werbung im Fremdsprachenunterricht in den Vordergrund.

Sie liefert praktische Beispiele zum Thema Einheitsgefühl von Ost- und Westdeutschen und schlägt eine Brücke zwischen Curricula-Vorgaben und kulturellem Lernen. **Hermann Funk** diskutiert in seinem Beitrag konkrete didaktische Beispiele für eine aufgabenorientierte und lernfeldbezogene Arbeit anhand einer Unterrichtseinheit zum Thema *Kofferträume* mit dem Ziel, einen kompetenzorientierten kulturkundlich basierten Fremdsprachenunterricht zu fördern.

Neben Bildern, Schildern oder Werbung stellen auch Filme ein bedeutendes Medium für das kulturelle Lernen dar. **Ulrike Pleß** zeigt, wie man mit Untertitelungs- und Synchronisations-Programmen auf allen GER-Niveaustufen innerhalb oder begleitend zum Unterricht arbeiten kann. Interessant ist ebenfalls die Frage, welche Wirkungen Lernaufgaben, Spiele und Simulationen auf das interkulturelle bzw. transkulturelle Lernen haben und wie effektiv sie sind. **Christina Weidemann** untersucht diesen Ansatz und stellt in ihrem Beitrag unterschiedliche Aktivitäten sowie eine dazu erstellte Fallstudie vor. Abschließend analysiert **Rebecca Eva Cramer** Stereotype in älteren Lehrwerken, die oft zu der Konstruktion einer homogenen nationalen Identität führen. Ganz im Sinne der auf dem Kongress diskutierten Themen betont sie die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels und präsentiert einen konkreten didaktischen Ansatz, um in Lehrbüchern vorhandene Dichotomien zu hinterfragen und aufzubrechen.

Die Beiträge im Band wurden zum größten Teil in gendergerechter Sprache verfasst, wobei wir die verschiedenen Vorlieben zum Gendern berücksichtigt haben (Binnen-I, Unterstrich, Splitting etc.). Von den Autorinnen und Autoren bevorzugte generisch maskuline Formen in vorliegender Arbeit unterliegen keiner ideologischen Auffassung, sondern beziehen sich in aller Regel auf beide Geschlechter.

Bedanken möchten wir uns ganz herzlich bei Dr. Annegret Middeke und Annett Eichstaedt vom *Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V.* (FaDaF) für ihre Unterstützung bei der Formatierung und Fertigstellung dieses Bandes. Die Publikation wurde vom DAAD, OeAD sowie vom Referat für Kultur und Sprache des österreichischen Bundesministeriums für Bildung gefördert, denen wir dafür zu großem Dank verpflichtet sind.

Michaela Höller & Peter Haase
Mexiko-Stadt im Juni 2017

I. Von der Landeskunde zum kulturellen Lernen

Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?

Claus Altmayer

Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit die verbreiteten Konzepte der *Landeskunde* im Kontext von Deutsch als Fremdsprache noch brauchbar und aktuell sind. Es wird gezeigt, dass mit der fortschreitenden Globalisierung herkömmliche Begriffe und Kategorien wie *Land*, *Nation* oder *kulturelle Identität* fragwürdig geworden sind und dass wir in Bezug auf den kulturellen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts nicht neue *Ansätze* der Landeskunde benötigen, sondern einen grundlegenden Paradigmenwechsel, wie er sich mit den *Kulturstudien* auf theoretisch-konzeptioneller Ebene ja auch schon seit längerem abzeichnet. Auf der Ebene der Praxis steht dem aber mit den aktuellen Tendenzen zur Standardisierung und Kompetenzorientierung ein völlig konträrer Diskurs entgegen, der differenzierte und divergente kulturelle Themen perspektivisch aus dem DaF-Unterricht zu verdrängen droht. Der Beitrag schließt daher mit dem Plädoyer an das Fach Deutsch als Fremdsprache, den Zumutungen und Herausforderungen der kulturellen Globalisierung nicht auszuweichen, sondern sich offensiv mit ihnen auseinanderzusetzen.

1 Problemstellung

Dass zwischen Sprache und Kultur ein enger, ja unauflöslicher Zusammenhang besteht und dass das Erlernen einer fremden Sprache daher mit dem Erlernen einer *fremden Kultur* einhergeht, ist in den Fremdsprachendidaktiken spätestens seit der

neusprachlichen Reformbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts bekannt. Im deutschsprachigen Raum wurde dieser Zusammenhang zunächst unter dem Titel *Realienkunde*, seit den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts und bis weit in die Nachkriegszeit hinein als *Kulturkunde* in Curricula und Lernmaterialien umgesetzt. Seit der kommunikativen Wende in den 1960er- und 1970er-Jahren hat sich dann zunächst in der Englisch- und Französischdidaktik der aufgrund seiner größeren Sachbezogenheit und Wissenschaftlichkeit aus der Geographie übernommene Begriff der *Landeskunde* gegenüber der ideologisch belasteten *Kulturkunde* durchgesetzt. Über den deutschsprachigen Diskurs der Fremdsprachendidaktiken wurde die *Landeskunde* dann auch schnell im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache heimisch und fand von hier aus den Weg in Curricula, Lernmaterialien und Fachdiskurse überall auf der Welt.

Dass sich daran bis heute nichts Wesentliches verändert hat, dass die *Landeskunde* auch im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts noch als selbstverständlicher Bestandteil des Fachs gilt, zeigt ein Blick in neuere Veröffentlichungen. In dem 2010 in völliger Neubearbeitung erschienenen *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* findet man zwar ein ganzes Kapitel über „[k]ulturwissenschaftliche Aspekte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache“ (Krumm et al. 2010: 1378f.), das den seit 2000 verstärkt einsetzenden kulturwissenschaftlichen Modernisierungsbestrebungen im Fach Rechnung tragen will, daneben findet sich aber auch ein Kapitel zur *Landeskunde* (vgl. ebd.: 1441f.), das von den besagten Modernisierungsbestrebungen weitgehend unberührt geblieben ist und in dem maßgebliche Positionen der ersten Auflage des Handbuchs aus dem Jahr 2001 ohne große Änderungen weiterhin vertreten werden. Auch die 2012 ebenfalls als Neubearbeitung einer älteren Auflage (aus dem Jahr 1994) erschienene Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache von Dietmar Rösler enthält ein ganzes Kapitel zum Thema *Landeskunde/Kulturkunde* (vgl. Rösler 2012: 195f.), das „unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Vermittlung von Landeskunde“ (ebd.: 209f.) differenziert und zumindest ansatzweise auch das Spannungsfeld von kultureller Vielfalt auf der einen und einer homogenisierenden Darstellung auf der anderen Seite aufgreift, sich aber ansonsten vor allem auf didaktisch-methodische Fragen der Vermittlung konzentriert, die grundsätzliche Problematik etwa der Begrifflichkeit von *Landeskunde* oder *Kulturkunde* und ihrer Aktualität und Angemessenheit aber weitgehend ausblendet.

Dabei zeigt ein auch nur flüchtiger Blick in die Fachdiskussionen der letzten Jahrzehnte sehr schnell, dass wir uns hier auf einem sehr unsicheren und unübersichtlichen Terrain bewegen, was der *Landeskunde* auch einen sehr zweifelhaften Ruf als „Un-Fach“ (Schmidt 1980: 289), als „Monster von Loch Ness der Fremdsprachenphilologie“ (Picht 1995: 67) oder als „unmögliches Fach aus Deutschland“ (Gürttler; Steinfeld 1990) eingetragen hat. Beklagt wurden die „Aporien der Totalität“ (Picht 1995: 68) und der „Alptraum“ einer sinnvollen Themenauswahl (Krusche 1989: 13), außerdem die fehlende Wissenschaftlichkeit und der sich daraus ergebende Dilettantismus sowie die Unübersichtlichkeit und Unklarheit der landeskundlichen Ziel-

setzungen und didaktischen Konzepte. Andreas Pauldrach hat 1992 in seinem einleitenden Beitrag zum Themenheft *Landeskunde* der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* versucht, mit Hilfe einer vereinfachenden Typologie die ufer- und orientierungslos gewordene Diskussion zu systematisieren (vgl. Pauldrach 1992: 6f.), indem er die drei heute bereits als *klassisch* geltenden *Ansätze* der Landeskunde differenzierte: den kognitiv-faktischen, den kommunikativen und den interkulturellen Ansatz. Vor allem die im Kontext einer *interkulturellen Landeskunde* formulierte Position, wonach wir es in der Landeskunde primär mit der Sensibilisierung der Lernenden für Fremdes und mit der Vermittlung von „Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten zum Umgang mit fremden Kulturen“ (ABCD-Thesen 1990: 61) zu tun haben, gilt heute als Status quo, den die Landeskundendiskussion zur Jahrtausendwende erreicht hatte (vgl. Koreik; Pietzuch 2010: 1444). Und allen Bemühungen einer Modernisierung unter dem Etikett einer *kulturwissenschaftlichen Landeskunde* zum Trotz (vgl. dazu unten) gibt diese Position von Ende der 1980er-Jahre zumindest in Bezug auf die Praxis des landeskundlichen Unterrichts auch 2017 noch den Stand der Dinge wieder.

Ausgehend von dieser hier nur grob skizzierten Problemlage möchte der folgende Beitrag der Frage nachgehen, inwieweit der bisherige Diskurs zur Landeskunde im Kontext von Deutsch als Fremdsprache noch zeitgemäß ist, inwieweit also die Begrifflichkeit von *Landeskunde*, die damit einhergehenden Implikationen und Grundannahmen und die üblichen landeskundlichen Konzepte noch den veränderten gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen des 21. Jahrhunderts entsprechen – Lebensbedingungen, die meist unter dem Schlagwort *Globalisierung* zusammengefasst werden.

2 Was heißt Globalisierung?

Konnte der Begriff der *Globalisierung* noch vor kurzer Zeit als „das Buzzword der 90er Jahre“ bezeichnet werden (Breidenbach; Zukrigl 2000: 9), scheint es darum in letzter Zeit doch etwas ruhiger geworden zu sein. Gleichwohl hat die Rede von der *Globalisierung* als der Signatur des mit der Jahreszahl 1989 markierten neuen Zeitalters bis heute offenbar wenig an Attraktivität eingebüßt. Dennoch kommt in der sachlicher gewordenen Debatte gelegentlich die Frage auf, ob es sich bei *Globalisierung* überhaupt um eine analytische Kategorie oder nicht vielmehr um einen politischen Kampfbegriff handelt, der lange Zeit vor allem dazu diente, neoliberale Positionen in nationalen und transnationalen wirtschafts- und sozialpolitischen Diskursen salonfähig zu machen und weltweit als maßgebliche ökonomische Doktrin durchzusetzen. Angesichts der vergleichsweise großen Bedeutung, die dem Begriff der *Globalisierung* schon in den 1980er-Jahren im Kontext des Managements multinational agierender Unternehmen zukam (vgl. Bach 2013: 129f.), scheint tatsächlich einiges für eine solche Lesart zu sprechen. Auf der anderen Seite gibt es aber spätestens seit Anfang der 1990er-Jahre auch einige sehr ernst zu nehmende Bemühungen von Sozialwissenschaftlern wie Anthony Giddens, Roland Robertson oder Ulrich Beck, den

Begriff der *Globalisierung* als Bezeichnung für grundlegende Veränderungen der sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen im wissenschaftlichen Diskurs zu etablieren, mit denen wir es seit der Epochenwende von 1989 überall auf der Welt zu tun haben. Ulrich Beck macht hier einen begrifflichen Unterschied zwischen (1) der *Globalität* als der Tatsache, dass wir faktisch längst in einer Weltgesellschaft leben, (2) dem *Globalismus* als „Ideologie“ von „Weltmarktherrschaft“ und „Neoliberalismus“ (Beck 1998: 26) und (3) der eigentlichen *Globalisierung* als „Prozesse, in deren Folge die Nationalstaaten und ihre Souveränität durch transnationale Akteure, ihre Machtchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerke unterlaufen und querverbunden werden“ (ebd.: 28f.). Ähnlich haben es auch Christoph Scherrer und Caren Kunze in ihrer 2011 erschienenen einführenden Darstellung beschrieben: Im allgemeinsten Sinn, so heißt es da, werde mit *Globalisierung* „ein Prozess des Bedeutungsschwunds nationaler Grenzen für menschliche Aktivitäten bezeichnet, der mit einem Bedeutungsgewinn für globale Bezugspunkte einhergeht“ (Scherrer; Kunze 2011: 12). Etwas spezifischer auf die hier genannten menschlichen Aktivitäten bezogen wird in anderen Publikationen der Fokus vor allem auf die damit einhergehenden sozialen Interaktionen zwischen Menschen und deren zunehmende globale Vernetzung gelegt. Unter *Globalisierung* versteht man hier also „den Aufbau, die Verdichtung und die zunehmende Bedeutung weltweiter Vernetzung“ (Osterhammel; Petersson 2012: 24), was den Begriff zum einen sehr stark dynamisiert, ihn aber zum anderen auch stärker historisiert und etwa auch den modernen Nationalstaat nur als vorübergehende Erscheinung in einem sich über Jahrhunderte erstreckenden Prozess zunehmender globaler Vernetzung und Verdichtung sozialer Beziehungen zwischen Menschen erscheinen lässt.

Wie immer man nun im Einzelnen den Globalisierungsbegriff genau definiert und wo genau man den Prozess der zunehmenden und sich verdichtenden globalen Vernetzung historisch ansetzt; in der einschlägigen Literatur besteht Einigkeit darin, dass dieser Prozess sich auf nahezu alle Bereiche des menschlichen Lebens in unterschiedlicher, teilweise geradezu dramatischer Weise auswirkt. Die ökonomischen Entwicklungen wie die Entstehung von Weltmärkten, die Bedeutung globaler Finanztransaktionen (mit teilweise fatalen Folgen), die Liberalisierung des Welthandels, die Vereinheitlichung von Konsumgewohnheiten oder die zunehmende und von niemandem mehr kontrollierbare Macht international agierender Konzerne; die politischen Folgen wie der Machtverlust von Nationalstaaten und demokratisch legitimierter Regierungen zugunsten übernational agierender politischer Akteure wie der EU oder neuartiger dezentraler imperialer Machtstrukturen (vgl. Hardt; Negri 2000); eine sich entwickelnde globale Zivilgesellschaft mit ihren global agierenden nichtstaatlichen Organisationen, aber andererseits auch die sozialen Verwerfungen, die mit der anhaltenden weltweiten Arbeits- und Fluchtmigration oder mit der weiter auseinander klaffenden Schere zwischen arm und reich im Weltmaßstab ebenso wie innerhalb einzelner Länder und Regionen einhergehen – all diese ökonomischen, politischen und sozialen Aspekte, die mit *Globalisierung* verbunden sind und die in der einschlägigen Literatur auch teilweise sehr kontrovers diskutiert werden, seien

hier immerhin kurz genannt. Etwas intensiver eingehen möchte ich hingegen auf den ja ebenfalls in der Literatur heftig diskutierten Aspekt der *kulturellen* Globalisierung, weil sich von hier aus am deutlichsten die aktuellen Herausforderungen sichtbar machen lassen, vor denen wir heute stehen und auf die wir auch in unserem Kontext, der *Landeskunde*, eine Antwort finden müssen.

Die Rede von der *kulturellen Globalisierung* macht in aller Regel von einem sehr weiten Verständnis von *Kultur* Gebrauch, das Alltagsgewohnheiten und Praktiken wie Essen und Trinken, Medienkonsum, die Nutzung von Kommunikations- und Informationstechnologien ebenso umfasst wie die Symbolwelten und Deutungsangebote von Literatur, Kunst, Filmen oder Musik, wie sie in einem engeren und herkömmlicheren Verständnis von *Kultur* vor allem thematisiert werden. Als Kontrastfolie zu einer in diesem Sinn kulturellen Globalisierung gilt dabei die Auffassung, dass Menschen ihre alltäglichen Lebensgewohnheiten und Praktiken ebenso wie ihre Weltdeutungen aus ihrer näheren Umgebung beziehen, die wir im Kontext moderner Sozialisationstheorien als vorrangig nationalstaatlich organisiert begreifen. In diesem Kontext gilt *Kultur* auch in dem erwähnten weiteren Sinn demnach als eine Kategorie, die sich vor allem innerhalb nationaler Grenzen bewegt und innerhalb nationaler Traditionen beschreiben lässt. Dieses Verständnis von *Kultur* wird nun durch die Prozesse einer kulturellen Globalisierung in vielerlei Hinsicht nachhaltig erschüttert. Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien führen dazu, dass nahezu jede Information in Echtzeit ihren Weg an jeden Ort dieser Welt findet und dass wir immer und überall für die Kommunikation mit Menschen irgendwo auf der Welt erreichbar sind; wir bewegen uns selbst als Touristen, als Studierende, als Flüchtlinge oder Arbeitsmigranten, als Mitarbeiter internationaler Unternehmen, als Wissenschaftler, als Weltenbummler rund um den Globus und nehmen von überall her Informationen, Erfahrungen oder Beziehungen zu anderen Menschen mit; wir begegnen Menschen aus allen Teilen der Welt in unserer eigenen unmittelbaren lokalen Umgebung; wir rezipieren Filme, Musik, Online-Angebote aus aller Herren Länder und in allen denkbaren Sprachen, wir posten Nachrichten, Videos oder Bilder in sozialen Netzwerken, die von überall her zugänglich sind; wir essen wie selbstverständlich Burger, Falafel oder Sushi, wir trinken ayurvedischen Chai oder Caffè Latte aus Pappbechern – kurz: Wir leben in unserem Alltag in einer Welt, die ihre Praktiken und ihre Sinnbildung längst nicht mehr ausschließlich über unsere *eigenen* nationalen oder lokalen Traditionen bezieht, sondern offen geworden ist für weltweite kulturelle Einflüsse.

In der theoretischen Globalisierungsdiskussion der letzten Jahre hat sich angesichts dieser Entwicklungen eine Kontroverse ergeben über die Frage, inwieweit wir es bei der kulturellen Globalisierung mit einer weltweiten Kulturschmelze oder gar mit einer globalen Durchsetzung westlicher, genauer gesagt US-amerikanischer Praktiken und Sinnangebote auf Kosten lokaler Traditionen zu tun haben. Diese These ist international mit Hilfe von Schlagwörtern wie „McWorld“ (Barber 1995) oder „McDonaldization“ bzw. „McDonaldisierung“ (Ritzer 2000) diskutiert wor-

den. Tatsächlich können ja gewisse Amerikanisierungstendenzen in der emergierenden Globalkultur nicht von der Hand gewiesen werden, wofür die weltweite Präsenz amerikanischer Burger-Ketten oder Getränkemarken ebenso stehen können wie die Macht der amerikanischen Filmindustrie oder die Rolle der englischen Sprache. Hinzu kommt, dass auch vermeintlich italienische Phänomene wie Pizza oder eben Caffè Latte erst über die USA ihren Weg in die Globalkultur gefunden haben. Dennoch ist die These von der weltweiten Vereinheitlichung kultureller Praktiken, Traditionen und Sinnmuster unter amerikanischem Vorzeichen viel zu einfach, um der sehr komplexen Realität zu entsprechen, mit der wir es hier zu tun haben. Denn die kulturellen Phänomene bedürfen ja, um tatsächlich Wirkung zu entfalten, grundsätzlich der Aneignung durch menschliche Subjekte, und diese geschieht immer auf der Basis je spezifischer Bedingungen. Kulturelle Globalisierung bedeutet, so gesehen, also nicht einfach eine globale Vereinheitlichung, vielmehr realisiert sie sich in einer immer wieder neu herzustellenden Verbindung globaler, lokaler und je individuell ausgeprägter Praktiken und Sinnmuster (vgl. Breidenbach; Zukrigl 2000). Durch die so zustande kommenden neuen Kulturformen, die kulturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen jenseits herkömmlich ethnisch-nationaler Kategorien neu definieren, bilden sich völlig neuartige transnationale soziale Vernetzungen und hybride, unsichere und instabile kulturelle Identitäten, für die die herkömmlichen geographischen Räume und nationalstaatlichen Grenzen ihre Bedeutung weitgehend eingebüßt haben:

Überall entstehen kulturelle Identitäten, die nicht fixiert sind, sondern im Übergang zwischen verschiedenen Positionen schweben, die zur gleichen Zeit auf verschiedene kulturelle Traditionen zurückgreifen und die das Resultat komplizierter Kreuzungen und kultureller Verbindungen sind, die in wachsendem Maße in einer globalisierten Welt üblich werden. (Hall 2002: 218)

Inwiefern nun ergeben sich aus den hier skizzierten Entwicklungen der kulturellen Globalisierung Herausforderungen für die Landeskunde im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In der Einleitung zu dem von ihm herausgegebenen kleinen Sammelband *Generation Global* aus dem Jahr 2007 beschreibt Ulrich Beck, in welcher Weise sich durch die Globalisierung sein Weltbild verändert habe. Dieses ursprüngliche Weltbild beschreibt er wie folgt:

Sie [die Welt] erschien uns allen, trotz vielerlei Durcheinanders, relativ geordnet wie eine Landschaft mit Hügeln und Wäldern, nahen und fernen Kontinenten und Menschen. Und in dieser Welt hatte letztlich jeder seinen Platz. Da gab es [...] Chinesen, die nach China, Schwarze, die nach Afrika, Polen, die nach Polen, Deutsche, die nach Deutschland, Brasilianer, die nach Brasilien gehörten usw. Da kamen sie her, da waren sie verwurzelt, dahin konnte man sie notfalls zurückschicken. Auch wenn man nicht viel von den ‚Fremden‘ wußte, so war doch klar, daß

man sie an diesen geographischen Orten besuchen konnte. Es erschien relativ einfach von Gesellschaft zu Gesellschaft zu reisen, über alle Sprachbarrieren hinweg miteinander zu kommunizieren und sich zu verstehen. Denn letztlich sind alle Menschen gleich. (Beck 2007: 7)

Diese Welt aber, so heißt es weiter, sei „durch und durch fragwürdig geworden“, mit den neuen Kommunikationsformen sei das Entfernte „nahe gerückt“ (ebd.), jeder sei eines jeden anderen Nachbar, die Komplexität der Welt und ihrer Gegensätze werde „in ihrer unerträglichen Unverständlichkeit“ (ebd.: 8) bewusst, und dadurch verliere auch das beschriebene geordnete Weltbild mehr und mehr an Plausibilität:

Weder existiert die Welt noch, in der jede Kultur, jede ethnische Gruppe und dementsprechend auch religiöse Glaubens- und Autoritätssysteme ihren exklusiven geographischen Ort haben, noch lassen sich diese Kulturen, Nationen, Religionen gegeneinander abschotten und abschließen. Wir leben in einer zugewiesenen Nachbarschaft aller mit allen. (Beck 2007: 8)

An anderer Stelle nennt Beck das hier als zunehmend fragwürdig werdend beschriebene Weltbild aus einer soziologischen Perspektive die „Container-Theorie der Gesellschaft“ (Beck 1998: 49f.), deren Kennzeichen vor allem darin bestehe, dass Gesellschaften prinzipiell als nationalstaatlich geordnete und territorial gegeneinander abgegrenzte Einzelgesellschaften aufgefasst, alles zwischen die nationalstaatlichen Ordnungskategorien fallende aber ausgeschlossen werde (vgl. ebd.). In den Sozialwissenschaften herrsche immer noch der „methodologische Nationalismus“ vor, eben der „auf den Binnenraum des Nationalstaats begrenzte Blick“ (Beck; Beck-Gernsheim 2007: 236); im Rahmen einer neuen Soziologie der Globalisierung sei aber eine „kosmopolitische Perspektive“ notwendig, „die die Gleichzeitigkeit und das Wechselverhältnis von nationalen und internationalen, lokalen und globalen Bedingungen, Einflüssen und Entwicklungen ins Zentrum stellt“ (ebd.).

Wendet man das von Beck und Beck-Gernsheim hier für die Soziologie entwickelte begriffliche und theoretische Instrumentarium auf unser Thema an, die Landeskunde im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, dann ergibt sich schnell die Diagnose, dass wir es auch hier mit dem zu tun haben, was Beck und Beck-Gernsheim *methodologischen Nationalismus* nennen, denn sämtliche Phänomene, mit denen die Landeskunde sich beschäftigt, werden in diesem Diskurs von vornherein im Rahmen nationalstaatlicher und territorial gegliederter Ordnungskategorien gesehen. Ganz gleich, um welchen konkreten Gegenstand von Landeskunde es geht, sei es die Politik, sei es die Geographie oder sei es die Kultur, immer wird der betreffende Gegenstand auf die Einheit des Nationalstaats bezogen und demnach eben als *deutsche* Politik, Geographie oder Kultur perspektiviert. Daran ändert sich auch durch die Einbeziehung des plurizentrischen Blicks im Rahmen der DACH-Landeskunde prinzipiell nichts, denn Plurizentrik wird hier in der Regel verstanden als die Ergänzung einer auf Deutschland bezogenen Landeskunde durch die schweizerische

und österreichische Landeskunde und verbleibt damit auch wieder innerhalb der nationalstaatlichen Ordnungskategorien.

Die herkömmliche Landeskunde, so können wir im Sinne eines vorläufigen Fazits unsere Ausführungen vorerst zusammenfassen, ist nicht nur begrifflich, sondern vor allem auch konzeptionell überholt. Auf die oben unter dem Stichwort der *kulturellen Globalisierung* skizzierten dramatischen Veränderungen und Verwerfungen, die die Welt des 21. Jahrhunderts und damit auch die Welt unserer Lerner prägen, vermag sie auf der Basis des ihr eigenen *methodologischen Nationalismus* keine angemessene Antwort mehr zu geben, weder auf konzeptionell-theoretischer noch auf der Ebene von Curricula, Lernmaterialien und Unterrichtspraxis. Was wir im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache brauchen, ist nicht ein neuer *Ansatz* von *Landeskunde*, sondern ihre Modernisierung und Transformation durch einen grundlegenden Paradigmenwechsel.

3 Paradigmenwechsel: Kulturstudien statt Landeskunde

Ansätze zu einer Modernisierung der herkömmlichen Landeskunde und ihrer Transformation zu einem „kulturwissenschaftlichen Ansatz“ (vgl. Schumann 2000, Ko-reik; Pietzuch 2010: 1449) oder einer „diskursiven Landeskunde“ (vgl. Altmayer 2016) sind in den Fremdsprachendidaktiken und auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache schon seit einigen Jahren zu beobachten. Daran will ich im Folgenden anknüpfen, dabei aber auch und vor allem verdeutlichen, dass wir es hier keineswegs, wie die genannten Formulierungen es nahezulegen scheinen, lediglich mit einem neuen *Ansatz* der Landeskunde zu tun haben, sondern mit einem Paradigmenwechsel, der vor allem den oben erwähnten methodischen Nationalismus und die damit zusammenhängenden Grundannahmen der herkömmlichen Landeskunde in Frage stellt. Daher sprechen wir in diesem Kontext auch nicht mehr von *Landeskunde*, sondern von *Kulturstudien* bzw. von *kulturbezogenem Lernen*.

Die angesprochenen Bemühungen um eine kulturwissenschaftliche Transformation der Landeskunde gehen auf Überlegungen zurück, wie sie seit etwa Mitte der 1990er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts zunächst in der (deutschsprachigen) Romanistik und Anglistik angestellt worden sind und die sich vor allem um die Frage drehten, in welcher Weise die angloamerikanischen Konzepte der *Cultural Studies* oder andere aktuelle Theoriedebatten für die in den Fremdsprachenphilologien etablierte Landeskunde fruchtbar gemacht werden könnten. Dabei sind mit der Anbindung an kulturwissenschaftliche Diskurse vor allem zwei Dinge beabsichtigt: Zum einen soll der bisher ja eher als didaktisches Anwendungsfach ohne feste theoretische oder empirische Basis geltenden Landeskunde so etwas wie ein eigener wissenschaftlicher Status verliehen werden; und zum anderen sollte sie auch Anschluss gewinnen an die aktuelle internationale Theoriediskussion zu Fragen im Umkreis von Kultur, Identität, Gesellschaft und Sprache. Das Aufgreifen aktueller Theorie-

debatten durch die Vertreter der fremdsprachendidaktischen Landeskunde hatte zunächst zur Folge, dass sich die Perspektivierung der Gegenstände und Themen, mit denen wir es in der Landeskunde ja traditionellerweise zu tun haben, verschob: An die Stelle der bislang üblichen Fragestellungen nach den *realen* Gegebenheiten in Deutschland, also etwa nach den für Deutschland oder die deutschsprachige Welt charakteristischen oder sogar *typischen* Familienkonstellationen oder nach bestimmten historischen Ereignissen der deutschen Geschichte, etwa die friedliche Revolution von 1989, tritt jetzt die Frage, wie wir über Familie bzw. über die friedliche Revolution sprechen und schreiben, welche Bedeutungen wir diesen Themen und Gegenständen zuschreiben, auf welche Deutungsressourcen wir dabei zurückgreifen und welche unterschiedlichen Positionen dabei zum Ausdruck kommen. Anders ausgedrückt: an die Stelle der herkömmlichen landeskundlichen Gegenstände selbst haben sich die Prozesse der Deutung, des diskursiven Zuschreibens und Aushandelns von Bedeutungen geschoben, die wir diesen Gegenständen geben.

Diese Verschiebung des thematischen Fokus ist das Ergebnis der intensiven Auseinandersetzung mit dem, was in der internationalen kulturwissenschaftlichen Debatte der letzten Jahre und Jahrzehnte als *cultural turn* bezeichnet wird. Damit ist eine fundamental geänderte Perspektive auf menschliches Handeln und Zusammenleben gemeint. In den herkömmlichen Sozial- und Humanwissenschaften wurden die Menschen und ihr Handeln mehr von außen beobachtet und beschrieben, und man hat versucht, die verborgenen Motive und Gesetzmäßigkeiten dieses Handelns herauszufinden. Dagegen gehen die neueren Konzepte davon aus, dass menschliches Handeln sich nur angemessen beschreiben lässt, wenn man dies nicht von außen tut, sondern die Perspektive der Beteiligten, also der handelnden Menschen selbst einnimmt, wenn man versucht die Bedeutungen zu verstehen, die Menschen sich selbst, ihren Mitmenschen, der sie umgebenden Wirklichkeit und ihrem Handeln in dieser Wirklichkeit zuschreiben, wie diese Bedeutungen entstehen und wie sie in der Interaktion mit anderen Menschen ausgehandelt und vermittelt werden. Wenn die Sozial- und Humanwissenschaften heute also von einem *cultural turn* sprechen, dann ist genau dies gemeint: der Perspektivwechsel von den verborgenen Strukturen und Gesetzmäßigkeiten hin zu den von den Menschen selbst entworfenen Bedeutungen.

Dieser Rede vom *cultural turn* oder auch der neuen kulturwissenschaftlichen Perspektive in den Sozial- und Humanwissenschaften liegt auch ein anderes Grundverständnis des Kernbegriffs der Kulturwissenschaften zugrunde: *Kultur*. Darunter wird nämlich nicht mehr die so genannte Hochkultur verstanden, also Literatur, Musik, Ausstellungen etc.; auch die uns aus den Diskussionen über das Interkulturelle ja bekannte Auffassung, dass es sich bei *Kulturen* um meist national definierte Gruppen von Menschen handelt, die bestimmte Gemeinsamkeiten teilen und sich von anderen Gruppen mehr oder weniger klar abgrenzen lassen, wird so nicht mehr vertreten. Mit *Kultur* in dem neuen bedeutungs- oder wissensorientierten Verständnis, das sich in den letzten Jahren durchzusetzen scheint, beziehen wir uns vielmehr auf die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben. Kultur, so sagt es der

deutsche Soziologe Andreas Reckwitz, erscheine im Rahmen neuerer Kulturtheorien „als jener Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz 2006: 84). Etwas einfacher und zugleich anschaulicher drücken es die beiden Ethnologinnen Joana Breidenbach und Ina Zukrigl aus, die sagen, Kultur sei „ein Prozess, durch den Menschen der Welt, in der sie leben, einen Sinn geben“ (Breidenbach; Zukrigl 2002: 24). Ob nun der Prozess, in dem Sinn und Bedeutung zustande kommen, oder doch eher die symbolischen Ordnungen oder Wissensordnungen, auf die wir für die Herstellung von Sinn und Bedeutung zurückgreifen, jedenfalls ist *Kultur* nach diesem neuen Verständnis das, was es uns ermöglicht, überhaupt die Wirklichkeit, bestimmte Situationen und Handlungen, auch unser eigenes Tun und Erleben als irgendwie sinnvoll wahrzunehmen.

Welche Konsequenzen sich aus einem derart veränderten Verständnis des Kulturbegriffs und der damit einhergehenden Fokussierung von Prozessen, Ressourcen und Resultaten der diskursiven Aushandlung von Bedeutung für unser Thema, die Transformation der herkömmlichen Landeskunde, ergeben, wurde an anderer Stelle vielfach ausführlich dargestellt (vgl. u.a. Altmayer 2013) und muss daher hier nicht in extenso wiederholt werden. Lediglich einige Grundlinien sollen daher theseartig skizziert werden (vgl. ebd.: 20f.):

1. Gegenstand einer Beschäftigung mit *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremdsprache ist nicht ein Land, Gegenstände sind vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern, auf die dabei zurückgegriffen wird. Der Begriff der *Landeskunde* erweist sich damit auch im Kontext des Lehrens und Lernens als weitgehend obsolet; alternativ sollte eher von *kulturellem Lernen* oder auch *kulturbezogenem Lernen* im Kontext des Fremdsprachenunterrichts die Rede sein.
2. Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des kulturbezogenen Lernens im Besonderen ist denn auch nicht mehr so sehr der Erwerb von faktischem oder kulturellem Wissen über das *fremde Land* oder die Entwicklung von „Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ (ABCD-Thesen 1990: 60), als Ziel ließe sich vielmehr die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache definieren. Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen erweitert die Fähigkeiten und die Möglichkeiten der Lerner zur Diskurspartizipation und damit ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu globaler Interaktion. Fremdsprachenkenntnisse sind ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer *global citizenship*.

3. Kulturbezogenes Lernen im beschriebenen Sinn ist ein hochgradig individueller Prozess, der sich auch als *Deutungslernen* oder *deutungsmusteranknüpfendes Lernen* beschreiben lässt: Ausgangspunkt sind die Deutungsressourcen oder kulturellen Muster, die den Lernenden zur Verfügung stehen und an die es zunächst anzuknüpfen gilt. Dabei sollten die im Unterricht einzusetzenden Materialien und die im Unterricht stattfindenden Interaktionen den Lernern Gelegenheit bieten, ihre eigenen Deutungsressourcen zu erproben, zu reflektieren und untereinander auszutauschen, der Unterricht sollte aber darüber hinaus auch die (irritierende) Erfahrung der Begrenztheit der jeweils eigenen Muster zulassen und sogar bewusst herbeiführen und auf diese Weise Anlass bieten, die eigenen Deutungsressourcen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln oder neue aufzubauen – also im engeren Sinn zu lernen.¹

Das hier skizzierte Modell von Kulturstudien und kulturbezogenem Lernen im DaF-Kontext erhebt den Anspruch, sowohl in Bezug auf die Perspektivierung der Inhalte von *Kultur* als auch in Bezug auf die kulturbezogenen Lernprozesse den aktuellen Gegebenheiten der globalisierten Welt weitaus besser gerecht zu werden als die herkömmlichen Ansätze der Landeskunde, weil er den Fallen des methodologischen Nationalismus entgeht. Zum einen nämlich werden die Gegenstände des kulturbezogenen Lernens nicht mehr an herkömmliche Konstrukte wie *Land*, *Nationalstaat* oder *Territorium* gebunden, sondern an Sprache und (thematische) Diskurse. Wir sprechen daher auch nicht mehr von *deutscher Kultur* oder der *Kultur des deutschsprachigen Raums* oder der *deutschsprachigen Länder*, sondern allenfalls von der Kultur deutschsprachiger Diskurse und meinen damit die kulturellen Deutungsressourcen oder Deutungsmuster, die in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden, um Verständigung zu ermöglichen. Dabei werden deutschsprachige Diskurse aber grundsätzlich als offen imaginiert, d.h. es wird nicht von vornherein ein Anspruch auf Spezifik oder Besonderheit deutschsprachiger gegenüber anderssprachiger Diskurse erhoben. Vielmehr gehen die Kulturstudien, ganz im Sinne der oben diskutierten kulturellen Globalisierung, von einer grundsätzlichen Durchlässigkeit und Offenheit von Diskursen für Deutungs- und Sinnangebote aus anderen Sprachen und Diskursen aus. Der im Rahmen der Kulturstudien verwendete Begriff der *kulturellen Deutungsmuster* sollte daher auch nicht wieder, wie es leider häufig geschieht, im Sinne des methodologischen Nationalismus missverstanden werden, so als gebe es so etwas wie *spezifisch deutsche* Deutungsmuster, die den Sprechern anderer Sprachen und damit auch den Lernenden des Deutschen als Fremdsprache per se und von vornherein unbekannt wären. Wenn im Rahmen der Kulturstudien überhaupt von *deutschen* Deutungsmustern die Rede ist, dann bezieht sich dies auf solche Deutungsressourcen, die faktisch in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden; damit wird weder impliziert, dass solche Muster ihren Ursprung in Deutschland oder in

¹ Zu praxisbezogenen und didaktisierten Materialien für kulturbezogenes Lernen in diesem Sinn vgl. Altmayer (2016).

der deutschen Sprache haben noch dass *alle Deutschen* oder *alle Deutschsprachigen* über die entsprechenden Muster verfügen. Vielmehr kann es sich immer auch um Muster handeln, die entweder Teil der oben erwähnten Globalkultur geworden sind (z.B. *Pizza* oder *Halloween*) oder auch zu einem Spezialdiskurs gehören, der nur einem kleinen Teil der Menschen zugänglich ist, in dem sich aber die Sprecher unterschiedlicher Sprachen in gleicher Weise bewegen können. Als Beispiel für letzteres kann vielleicht das Muster *Absents* im Kontext des internationalen und weitgehend globalisierten Fußballdiskurses dienen, das denjenigen, die sich, in welcher Sprache auch immer, in diesem Diskurs bewegen, für die Herstellung und Aushandlung von Sinn innerhalb des Diskurses (z.B. für die Diskussion bestimmter Spielsituationen) zur Verfügung steht, dem man aber keine auf eine bestimmte Sprache oder eine bestimmte *Nationalkultur* begrenzte und insofern *spezifische* Bedeutung oder Funktion zuordnen kann.

Das Konzept der Kulturstudien entgeht den Fallen des methodologischen Nationalismus zum zweiten auch im Hinblick auf die Perspektivierung der Lernenden und der kulturbezogenen Lernprozesse insofern, als die Lernenden nicht, wie es insbesondere im Rahmen einer interkulturell orientierten Landeskunde meist der Fall ist, als Repräsentanten *ihrer* Nationalkultur gesehen werden, denen von hier aus dann auch a priori das Verfügen über bestimmte Sichtweisen und Deutungsressourcen, nämlich die als spezifisch für die jeweilige Nationalkultur geltenden, unterstellt wird. Lernende werden im Rahmen der Kulturstudien vielmehr primär als Individuen in ihren je spezifischen komplexen und potenziell heterogenen sozialen und kulturellen Kontexten wahrgenommen, als Individuen also, die die ihnen verfügbaren Deutungsressourcen keineswegs ausschließlich *ihrer* nationalen Umgebung und Tradition entnehmen, sondern den lokalen, regionalen, überregionalen, globalen, familien- und milieuspezifischen und sehr häufig auch mehrsprachigen Diskursen, in denen sie sich bewegen. Kulturbezogenes Lernen kann demnach auch nicht heißen, die *eigene* mit der *fremden* (National-)Kultur zu konfrontieren und dadurch die Lernenden für den Umgang mit der *fremden Kultur* zu sensibilisieren, es kann nur heißen, den Lernenden durch die Begegnung mit Deutungsangeboten (in deutscher Sprache) die Gelegenheit zu eröffnen, sich neue Möglichkeiten einer Partizipation an Diskursen zu erschließen.

4 Standardisierung und Kompetenzorientierung: Verdrängung oder Universalisierung kultureller Inhalte?

Die mit der Globalisierung einhergehenden Prozesse der zunehmenden Verdichtung globaler Beziehungen und Interaktionen stellen für die herkömmliche Landeskunde, wie gesehen, eine erhebliche Herausforderung dar, auf die die Fremdsprachenwissenschaften mit zunehmend komplexer werdenden Konzepten reagieren, wie sie im vorangehenden Abschnitt anhand der Überlegungen zu einem kulturwissenschaftlich inspirierten Paradigmenwechsel ansatzweise beschrieben wurden.

Diese stehen allerdings in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu völlig gegenläufigen Tendenzen, die vor allem von der internationalen Bildungspolitik und der internationalen Vergleichsforschung ausgehen und die sich als Durchsetzung global vereinheitlichter und mit Hilfe quantifizierender Messverfahren überprüfbarer Bildungsstandards beschreiben lassen (vgl. Hu 2008, Thürmann 2016). Ausgehend von internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA ist dieser Trend in den Fremdsprachendidaktiken vor allem an dem großen Einfluss ablesbar, den der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* auf den theoretischen und praktischen Diskurs, aber eben auch und vor allem auf die Gestaltung von Curricula und Lernmaterialien weit über Europa hinaus ausübt.

Zwar stellt der Referenzrahmen mit seinem konsequent handlungsorientierten Sprachverständnis und seinen detaillierten und differenzierten Kann-Beschreibungen sprachlich-kommunikativer Teilkompetenzen sicherlich einen bedeutenden Beitrag zu einer kompetenz- und lernerorientierten Fremdsprachendidaktik dar, er weist aber auch einige Verzerrungen und Inkonsistenzen auf, die sich gerade durch den enormen politischen Einfluss dieses Dokuments auf fatale Weise auswirken. Dabei sollen hier nicht die mehrfach formulierten Hinweise auf die sprachenpolitischen Einseitigkeiten oder auf die Mängel eines nicht zu Ende gedachten Mehrsprachigkeitskonzepts wiederholt werden (vgl. Bausch 2003: 33, Krumm 2003: 121, Fandrych 2008: 16); auch muss man nicht so weit gehen, im Referenzrahmen und dessen Bemühen um größere Klarheit bei der Formulierung von sprachenunabhängigen Lehr- und Lernzielen eine Tendenz zur „McDonaldisierung“ und „Entmenschlichung“ des Fremdsprachenlernens zu sehen (Schwerdtfeger 2003: 178); dennoch bleibt zu konstatieren, dass der Referenzrahmen in seinen Kann-Beschreibungen Sprache und sprachlich-kommunikative Kompetenzen in stark verkürzter und verfälschender Weise und aller oberflächlicher Handlungsorientierung zum Trotz als „kontextfreies formales System“ (Fandrych 2008: 30) beschreibt und den soziokulturellen Bezugsrahmen, innerhalb dessen sprachliches Handeln stattfindet, weitgehend ausblendet. Soziokulturelle Aspekte werden auf theoretischer Ebene zwar diskutiert, finden sich in den Kann-Beschreibungen allerdings nicht oder allenfalls in sehr reduzierter Form wieder. Insgesamt herrscht ein deutlich strategisch-zweckrationales Verständnis von (sprachlichem) Handeln vor, bei dem verstehens- und verständigungsbezogene Aspekte oder auch die Fähigkeit zur diskursiven Aushandlung von Bedeutung keine Rolle spielen (vgl. Bredella 2003: 47).

Die seinerzeit von Hans-Jürgen Krumm artikulierte Befürchtung, vom Referenzrahmen könne ein *Backwash*-Effekt auf die Gestaltung von Curricula und Lernmaterialien ausgehen (vgl. Krumm 2003: 124), hat sich mittlerweile insofern bestätigt, als dort zunehmend nur noch das berücksichtigt wird, „was durch die Kann-Bestimmungen fixiert und abprüfbar wird“ (ebd.). Dies geht einher mit der Tendenz, Bildung und Lernprozesse nicht mehr von den Inhalten, sondern deutlich stärker von den *outcomes* her zu denken und diese wiederum nur noch als operationalisierbare und mittels standardisierter Tests überprüfbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu be-

schreiben. Kulturbezogene Inhalte, die sich nur schwer oder gar nicht in operationalisierbare Kompetenzen übersetzen lassen, finden so entweder gar keine Berücksichtigung mehr oder werden so stark simplifiziert, dass sie mit Hilfe standardisierter Verfahren doch *messbar* werden. Konkret sichtbar wird diese Tendenz beispielsweise im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), die bei den Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch neben im engeren Sinne sprachbezogenen Fähigkeiten auch die *interkulturelle Kompetenz* der getesteten Schülerinnen und Schüler überprüft, diesen Begriff dabei aber so weit vereinfacht hat, dass er den Anforderungen standardisierter psychometrischer Testverfahren entspricht und damit auch *messbar* wird (vgl. Hesse; Göbel 2007, Hesse 2009). Als weiteres Beispiel sei auf den Orientierungskurstest *Leben in Deutschland* verwiesen, der vom Berliner Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt wurde und die *Orientierung* von Migrantinnen und Migranten in Deutschland anhand einer standardisierten Wissensabfrage überprüft (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2008). Dieser Test führt in der Unterrichtspraxis vielfach zur Dominanz der Testvorbereitung vor dem eigentlichen Curriculum, die dort genannten komplexeren Themen und Zielsetzungen werden in den Orientierungskursen häufig zugunsten einer Behandlung der stark zugespitzten und vereinfachten Testfragen zurückgedrängt.

Ein Blick in neuere Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache bestätigt diesen Trend. Die noch vor wenigen Jahren zum Kernbestand mehr oder weniger aller Lehrwerke gehörenden *kulturspezifischen* oder *landeskundlichen* Themen werden offenbar zunehmend zugunsten vermeintlich universaler und vor allem weniger konfliktträchtiger Inhalte aus den Themenkatalogen der Lehrwerke verdrängt.² Klassische Themen eines interkulturell orientierten DaF-Unterrichts wie *Einladungen* werden, so beispielsweise im Band B 1.1 des Lehrwerks *Menschen*, ihres kulturellen Konfliktpotenzials weitgehend entkleidet und zu universalen Problemen sozialer Interaktion umgedeutet (vgl. Braun-Podeschwa et al. 2014: 36f.). Die in älteren Lehrwerken üblichen und in ihrer Simplifizierung und Pauschalisierung ja auch nicht unproblematischen Hinweise auf die hier drohenden *interkulturellen* Gefahren werden in *Menschen* gewissermaßen nur noch zitiert und in Randbereiche abgedrängt, ansonsten aber herrscht eine Perspektive vor, bei der es vor allem um die Frage geht, wie man mit *schwierigen Gästen* umgeht und wie sich eine Einladung zu einem lustigen Abend umfunktionieren lässt – was zweifellos mit einem hohen Unterhaltungswert verbunden ist, was aber das kulturelle Konfliktpotenzial des Themas durch seine vermeintliche Universalität völlig ausblendet.

² Die mutlose und geradezu skandalöse Eliminierung eines Anzeigenmotivs der Kampagne *Umparken im Kopf* zum Thema Homosexualität aus dem Landeskundeheft der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, über die Sara Hägi-Mead auf der Tagung in Mexiko berichtet hat, gehört in dieses Bild eines Fachs, das sich offenbar mehr und mehr den politischen und insbesondere ökonomischen Zwängen unterwirft, die von Mittlerorganisationen der auswärtigen Kulturpolitik und den international agierenden Lehrwerkverlagen aufgebaut werden; vgl. dazu den Beitrag von Hägi-Mead in diesem Band.

Bleiben wir einen Augenblick noch bei dem hier ja nur exemplarisch ausgewählten Lehrwerk *Menschen*. An diesem Lehrwerk lässt sich auch zeigen, dass und inwiefern der Versuch, die Lernenden nur noch mit der schönen Welt des universalen Konsums zu konfrontieren und kulturelle und potenziell konfliktäre Themen und Inhalte aus dem Unterricht herauszuhalten, nicht funktioniert, weil sich komplexe und kontroverse kulturelle Sinnwelten über andere Kanäle mitteilen und sich auch nur auf Kosten eines totalen Realitätsverlusts aus der Unterrichtsinteraktion verdrängen lassen. Stellen wir versuchsweise einmal die Fotos und Zeichnungen, mit denen in der oben schon erwähnten Lektion 6 von *Menschen B 1.1* das Thema *Einladungen* in der Bildlaufleiste am oberen Rand sowie auf der Seite selbst illustriert und visualisiert wird, hier zusammen:

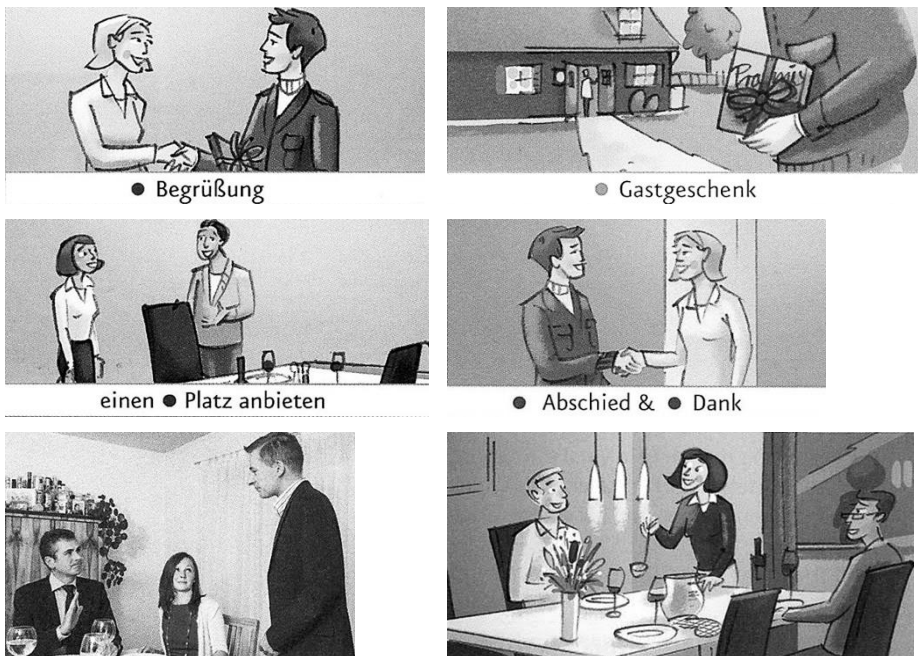


Abb. 1-6: *Menschen B1.1*.³

Es entsteht ein Bild, wonach deutschsprachige Menschen offenbar durchweg weiß sind, selten älter als 35 Jahre und grundsätzlich einer wohlhabenden bürgerlichen Mittelschicht angehören. Für andere, davon abweichende Deutungen, etwa unterschiedliche, insbesondere ärmere Milieus, für Menschen mit Migrationshintergrund und nicht-weißer Hautfarbe oder für Angehörige der zwar ökonomisch ineffektiven, aber quantitativ sehr bedeutenden Generation 60 plus ist in der hier entfalteten Bilderwelt offenbar kein Platz. Zudem bieten Lehrwerke in aller Regel wenig Hand-

³ Braun-Podeschwa et al. (2014: 36f.).

habe, um solche meist unreflektiert bleibenden kulturellen Botschaften und Sinnzuschreibungen aufzufangen und auf eine reflexive Ebene zu heben. Wie Deutschlernende in ärmeren Ländern etwa im subsaharischen Afrika oder auch in Mexiko mit solchen Botschaften umgehen, ob sie ihnen tatsächlich, wie vom Verlag unterstellt, ein Anknüpfen an ihre eigene Lebenswelt ermöglichen, wissen wir mangels einschlägiger empirischer Forschung nicht so genau; Zweifel daran sind aber erlaubt.

Gerade das zuletzt erwähnte Problem macht deutlich, dass das Ausblenden kultureller und potenziell konfliktärer Themen und Inhalte aus dem DaF-Unterricht keine tragbare Lösung für das mit der Globalisierung entstandene Problem der kulturellen Überkomplexität und Unübersichtlichkeit darstellt, weil die Problematik kultureller Bedeutung und das damit einhergehende Konfliktpotenzial sich unterhalb der Oberfläche des bewusst Reflektierten immer seinen Weg auch in die Unterrichtsdiskurse bahnt, sei es auf sprachlicher oder auf bildlicher Ebene. Nicht Verdrängen oder Wegdrücken kann daher die Lösung sein, sondern nur die offensive Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, die die kulturelle Globalisierung für das Fach Deutsch als Fremdsprache darstellt.

5 Fazit und Ausblick

In der Einleitung zu der von ihr herausgegebenen Themenausgabe der Zeitschrift *Modern Language Journal* zum Thema Globalisierung und Fremdsprachenunterricht stellt die amerikanische Fremdsprachendidaktikerin Claire Kramersch das Lernen und Lehren von Sprachen in ein Spannungsfeld, das sie von spezifisch modernen Positionen auf der einen und spätmodernen Positionen einer globalisierten Welt auf der anderen Seite gekennzeichnet sieht. Während die moderne Sicht der Welt die Existenz von klar abgrenzbaren Nationalstaaten mit ihren je eigenen standardisierten Nationalsprachen und nationalen Kulturen, von kodifizierten muttersprachlichen Normen eines *richtigen* oder *angemessenen* Sprachgebrauchs, repräsentiert von *native speakers*, als selbstverständlich gegeben voraussetzt, werde diese Sicht in der globalisierten Welt der Spätmoderne zunehmend in Frage gestellt:

But globalization has changed the nature of the game and is putting into question the modernist tenets of our profession. In our late modern era, scholars are concerned that globalization is bringing about deep changes into our ways of thinking, learning, and knowing that educational institutions are not prepared to deal with. (Kramersch 2014: 297)

Tatsächlich haben die Bildungsinstitutionen überall auf der Welt die epochalen Veränderungen und Herausforderungen, die von der Globalisierung ausgehen, bislang noch nicht in dem Maß zur Kenntnis genommen, wie es angesichts der anhaltenden politischen und medialen Debatten über dieses Thema vielleicht zu erwarten gewesen wäre. Die seit der Jahrtausendwende in verschiedenen Kontexten der internationalen Zusammenarbeit diskutierten Konzepte des *globalen Lernens* bzw. der *global*

education finden allenfalls zögerlich ihren Weg in Schulen oder Institutionen der Erwachsenenbildung. Was für die Bildungsinstitutionen allgemein gilt, das gilt im Spezielleren auch für den Fremdsprachenunterricht, in einem US-amerikanischen Kontext, der bei Kramsch im Fokus steht, ebenso wie im mexikanischen, europäischen oder deutschsprachigen. Das im August 2016 in völliger Neubearbeitung herausgekommene *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, das den Anspruch erhebt, „eine differenzierte und möglichst vollständige Bestandsaufnahme des Fremdsprachenunterrichts in allen seinen institutionellen und fachlichen Ausprägungen vorzulegen“ (Burwitz-Melzer et al. 2016: XI), verzeichnet im Begriffsregister genau vier Einträge zum Stichwort *Globalisierung*. Der einzige Artikel zum Thema sieht Globalisierung ausschließlich unter dem oben angesprochenen Aspekt der Standardisierung von Lerninhalten und Messverfahren (vgl. Thürmann 2016). Eine weitergehende Perspektive, die etwa auch die mit der Globalisierung einhergehende zunehmende Komplexität von kultureller Sinnbildung und Orientierung in ihre Überlegungen einbeziehen würde, fehlt bis heute nahezu vollständig – und auch das Fach Deutsch als Fremdsprache bildet hier keine Ausnahme. Was wir in unserem Fach wie in anderen Fremdsprachenwissenschaften brauchen, ist nicht die Unterordnung unter die ökonomischen und politischen Zwänge einer neoliberalen Standardisierung von Bildungsinhalten oder die in vorauseilendem Gehorsam erfolgende Eliminierung heterogener, kontroverser und konfliktträchtiger kultureller Themen – was wir brauchen, ist eine offene Debatte über die Rolle des Deutschen (und anderer Sprachen) und die mit der deutschen Sprache wie auch immer transportierten *Kultur* im Globalisierungsprozess, die sich auf die Zumutungen und Herausforderungen dieses Prozesses wirklich einlässt und dabei bereit ist, veraltete Konzepte wie die *Landeskunde* in Frage zu stellen und Neues zuzulassen. Die Tagung in Mexiko hat hier einen vielversprechenden Anfang gemacht.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990): In: *Fremdsprache Deutsch* 3, 60-61.
- Altmayer, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 10-29.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Bach, Olaf (2013): *Die Erfindung der Globalisierung. Entstehung und Wandel eines zeitgeschichtlichen Grundbegriffs*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Barber, Benjamin R. (1995): *Jihad vs. McWorld. How the Planet is Both Falling Apart and Coming Together and What This Means for Democracy*. New York: Times Books.

- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank Gerhard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Zustimmung, aber...! In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank Gerhard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 29-35.
- Beck, Ulrich (1998): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus, Antworten auf Globalisierung*. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (2007): Einleitung. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): *Generation Global. Ein Crashkurs*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 7-11.
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (2007): Generation Global. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): *Generation Global. Ein Crashkurs*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 236-265.
- Braun-Podeschwa, Julia; Habersack, Charlotte; Pude, Angela (2014): *Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch B 1.1*. München: Hueber.
- Bredella, Lothar (2003): Lesen und Interpretieren im ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank Gerhard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 45-56.
- Breidenbach, Joana; Zukrigl, Ina (2000): *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Breidenbach, Joana; Zukrigl, Ina (2002): Widersprüche der kulturellen Globalisierung: Strategien und Praktiken. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 12, 19-25.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (2016): Vorwort zur sechsten, vollständig neu bearbeiteten Auflage. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke, XI-XII.
- Fandrych, Christian (2008): Sprachliche Kompetenz im ‚Referenzrahmen‘. In: Fandrych, Christian; Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *Fertigkeiten – separiert oder integriert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Prasens, 13-33.

- Gürtler, Karin; Steinfeld, Thomas (1990): Landeskunde – ein unmögliches Fach aus Deutschland. In: *Info DaF* 17, 3, 250-258.
- Hall, Stuart (2002): Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, 180-222.
- Hardt, Michael; Negri, Antonio (2000): *Empire*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hesse, Hermann-Günther; Göbel, Kerstin (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse*. Bd. 1. Weinheim: Beltz, 256-272.
- Hesse, Hermann-Günther (2009): Zur Messung interkultureller Kompetenz aus psychologischer Sicht. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural Competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr, 161-172.
- Hu, Adelheid (2008): Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 1135.
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2008): *Orientierungskurstest. 250 Aufgaben modular*. Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/EN/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/orientierungskurstest-geamtkatalog.pdf?__blob=publicationFile (Stand 20.05.2017).
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan-Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1441-1454.
- Kramsch, Claire (2014): Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. In: *The Modern Language Journal* 98, 1, 296-311.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank Gerhard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 120-126.

- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Krusche, Dietrich (1989): Zur Hermeneutik der Landeskunde. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15, 13-29.
- Osterhammel, Jürgen; Petersson, Niels P. (2012): *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen*. 5. durchgesehene Aufl., München: Beck.
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch* 6, 4-15.
- Picht, Robert (1995): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen u.a.: Francke, 66-73.
- Reckwitz, Andreas (2006): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Studienausgabe. Weilerswist: Velbrück.
- Ritzer, George (2000): *The McDonaldisation of society. New Century*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Scherrer, Christoph; Kunze, Caren (2011): *Globalisierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidt, Siegfried J. (1980): Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Bd. 1. München: Fink, 289-299.
- Schumann, Adelheid (2000): Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Französischunterricht. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 58, 7-18.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2003): Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens? In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank Gerhard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 173-179.
- Thürmann, Eike (2016): Globalisierung und Standardisierung in ihrer Auswirkung auf das Lernen und Lehren von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke, 51-55.

Identitätskonstruktion im Fremdsprachenunterricht: Ein Pilotprojekt DaF in Mexiko

Sabine Pfleger

Durch die zunehmende Globalisierung und Internationalisierung der vergangenen Jahre ist der Erwerb kultureller und interkultureller Fähigkeiten mehr und mehr in das Zentrum des Fremdspracherwerbs gerückt. Neuere Studien kritisieren, dass dabei die individuelle und kollektive Identitätskonstruktion der Lerner im Kontakt mit der neuen Sprache-Kultur zu wenig berücksichtigt wird (vgl. Norton; Peirce 1995, Norton 1997, 2000, Kramsch 2009). Fremdsprachenlerner verfügen generell über eine hohe initiale Motivation eine neue Sprache zu erlernen, aber erst eine veränderte Einstellung hinsichtlich der „induction to the norm of behaviour, beliefs and values of a second culture“ (Byram 1990: 52) führt zu einem erfolgreichen Spracherwerb und zur Ausbildung der erwünschten kulturell und interkulturell orientierten Identität. Der folgende Beitrag stellt ein Pilotprojekt DaF vor, welches parallel an zwei Universitäten in Mexiko durchgeführt wurde, mit dem Ziel mehr über die Identitätskonstruktion im Verlauf des Fremdsprachenwerbs zu erfahren.

1 Einleitung

Vieles von dem was und wer wir sind, wird über sprachlich vermittelte Mechanismen konstruiert. Unsere Muttersprache ist gleichzeitig unsere Identitätssprache, die uns erlaubt eine kulturelle Wissens- und Bedeutungswelt zu erschaffen, die uns in der

Folge eine soziokulturelle Zugehörigkeit verleiht. Unsere Sprachgemeinschaft bietet uns ein sprachliches und kulturelles Zuhause, in dem wir unsere kollektive und individuelle Identität entwickeln können. Hier lernen und bedeuten wir die uns umgebende Welt, ihre Normen, Werte oder Ideologien.

Sollte dieses initiale Postulat der Mutter- oder Identitätssprache Gültigkeit haben, so ist davon auszugehen, dass mit dem Erlernen einer neuen Sprache unsere Identitätsbildung Veränderungen erfährt. Jedweder Kontakt mit anderen kollektiven Wertewelten wird uns auch als Individuum verändern; eine neue Sprache lernen hat auch immer eine Identitätsverschiebung, *identity shift*, zur Folge (vgl. Talmy 2008, Grondin unveröffentlicht).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit diesen identitären Veränderungen, die im Zuge des Fremdsprachenwerbs stattfinden und diesen wiederum beeinflussen. Im Folgenden werden die Resultate einer Pilotstudie beschrieben, welche parallel am Fremdsprachenzentrum der Nationalen Autonomen Universität Mexikos (UNAM) und der Universität Veracruz (UV) im Bereich Deutsch als Fremdsprache bei Sprachanfängern durchgeführt wurde.

2 Fremdsprachenerwerb und Identitätskonstruktion

Durch die Globalisierungs- und Internationalisierungstendenzen der vergangenen Jahre ist das Vermitteln kultureller Werte mehr und mehr in das Zentrum des Fremdsprachenunterrichts gerückt. Eine Fremdsprache lernen soll den Lerner gleichzeitig auf ein neues kulturelles Umfeld vorbereiten und Strategien vermitteln, die ihm erlauben sich erfolgreich in diesen neuen Kontexten zu bewegen. Eine zweite Sprache zu beherrschen und sich in einem anderen Kulturraum zu bewegen sind sicherlich gute Voraussetzungen für die geforderten neuen *soft skills* (vgl. Bern 2008, Sethi; Seth 2013) einer immer stärker vernetzten Welt. Eine zusätzliche Kulturkenntnis erlaubt es, sich Wissen aus anderen Bedeutungskontexten anzueignen, oder gegebenenfalls in internationalen Forschungs- und Arbeitsteams mitzuwirken. Aber das Entwickeln einer offenen Persönlichkeit (vgl. Meyer 2002), die sich kulturellen Konflikten und Ambivalenzen stellt und genau dadurch ihre Identität bewahrt ist keineswegs ein linearer oder gar automatisierter Prozess, der allein durch den Erwerb einer Fremdsprache in Gang gesetzt wird oder durch ihn garantiert ist. Die Frage stellt sich heute, was ein neu definierter Fremdsprachenunterricht zu diesen eher existenziellen Prozessen beitragen kann und soll.

Bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren interessierte man sich für die Identitätskonstruktion bei Fremdsprachenlernern (vgl. Thomas 1983, Kramsch 1984, 1988, Byram 1990) wobei diese Studien ihren Schwerpunkt hauptsächlich auf das Verstehen unterschiedlicher Lernerpersönlichkeiten und -typen legten. Erst die Arbeiten von Bonny Norton rückten die Prozesse der Identitätskonstruktion des Sprachenlerner in das Zentrum des wissenschaftlichen Interesses (vgl. Norton; Peirce

1995, Norton 2000, 2013). Demzufolge hängt der Erfolg des Fremdsprachenerwerbs von einer Vielzahl von Faktoren ab, die weit über eine individuelle Motivation und den spezifischen Lernertyp hinausgehen. Jeder Lerner setzt sich im Unterricht ganz individuellen Fremdheitserfahrungen aus, die durch den Kontakt mit fremdkulturellen *frames*¹ entstehen, die oftmals sehr stark von den eigenkulturellen *frames* abweichen. Eine Sprache lernen ist keinesfalls ein simpler Kode-Wechsel:

[Second language] learners get the impression that every word in their own language can be translated by one and only one word in the foreign language, and that the structure of a sentence exactly follows the structure of the sentence a learner wishes to translate from their own language. (Byram 2006: 11)

Sprache ist immer auch Ausdruck des konzeptuellen Systems einer nationalen Leitkultur, ihrer Varianten, Subkulturen und Kontrakulturen sowie ganz individueller kultureller Ausprägungen. Im fremdsprachlichen Kontakt müssen die eigenkulturellen Aspekte immer wieder neu ausgehandelt werden und der Lerner (re-)definiert kontinuierlich seine identitäre Position gegenüber und mit den neuen kulturellen Eindrücken: „[L]anguage learning [is] the construction of imagined identities that are every bit as real as those imposed by society“ (Kramersch 2009: 17). Der Sprachunterricht muss also sehr viel expliziter in der Vermittlung von kulturellen Inhalten werden, denn nur so kann der Lerner bewusster plurilingual und interkulturell werden (vgl. Byram 2006).

Sprachenlerner sind Träger multipler Identitäten (vgl. Block 2007) in einem Lernumfeld, das sie kontinuierlich mit Vertrautem und Fremdem konfrontiert, wobei ihre „sozialen, psychologischen, affektiven und kulturellen Identitäten kompromittiert werden“ (García Garrone 2013: 51). Die Lerner sind unterschiedlichen psychologischen und sozialen Prozessen ausgesetzt, in deren Folge sie sich immer wieder neu positionieren müssen, um sich als Individuen mit neuen Fähigkeiten und Kenntnissen wahrnehmen zu können (vgl. Block 2007, Davies; Harré 1990, Andreouli 2010).

3 Das sich-bedeutende Ich (the signifying-self) im kommunikativ-relationalen und identitären Klassenraum

Es gibt noch immer zu wenige Arbeiten, die den Klassenraum als einen kommunikativ-relationalen und identitären Raum begreifen, in dem der individuelle Lerner ständig neue Bedeutungs- und Identitätsstrukturen für sich und die anderen schaffen kann und muss (vgl. Pflieger 2017). Nach wie vor wird Sprachenlernen eher als eine intellektuelle, rationale Aktivität angesehen, die alleine auf ein strategisches Denken

¹ Das Konzept des *frame* wird hier im Original verwendet. Damit soll die kognitivistische Bedeutung herausgestellt werden (vgl. Goffmann 1974, Turner 2003, Barsalou 2009) und eventuelle Bedeutungsverschiebungen durch die deutsche Übersetzung *Muster* o.Ä. vermieden werden.

abzielt, und weniger als ein Prozess, der das ganze Individuum in seiner Identitätskonstruktion fordert. Kramersch notiert dazu:

[F]rom most of the descriptions given in SLA research, one would think that learning a language was predominantly an intellectual, disembodied exercise in problem-solving, strategic thinking, accomplished inside the head or between two or several heads in concert with one another. (Kramersch 2009: 28)

Nicht selten steht das morphosyntaktische und lexikalische Pensum im Vordergrund des Spracherwerbs, während die kulturellen Aspekte eher als Randdaten einer statischen Leit- und Zielkultur vermittelt werden. Liddicoat folgert:

[S]ome languages curriculum and pedagogies see culture as unvarying and composed of discrete, concrete facts that can be taught and learnt. Such models of culture can be characterized by a static view of culture. [...] Students are expected to learn information about a country or people, their lives, their history, their institutions, or their customs or about the cultural icons these people have produced, such as their literature, their art, their architecture, or their music. A result of this orientation is that the cultural component becomes self-contained and is often very remote from the language itself. (Liddicoat 2002: 48)

Aber der Lerner versteht das Erwerben der Fremdsprache nicht als einen Prozess, in dem neue Etiketten auf bekannte Realitäten geklebt werden (vgl. Kaplan 1993, Watson 1995), sondern er fühlt sich oft verstört und verunsichert im Kontakt mit den neuen kulturellen Konzepten und Begebenheiten, bei oftmals gleichzeitiger linguistischer Einschränkungen diesen Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Aber genau diese Erfahrungen beeinflussen substanziell sowohl den Lernprozess als auch den Aufbau der linguistischen Kompetenz.

Um mehr über die Identitätskonstruktion des Sprachenlerner zu erfahren, sind wir auf die diskursiv-narrativen Informationen der Lerner angewiesen. Im narrativen Diskurs nimmt der Lerner eine Position mit oder gegenüber dem Anderen ein (vgl. Pflieger et al. 2012) und formuliert so seine identitäre Position. Das Subjekt im narrativen Diskurs ist eine symbolische Einheit, „that is constituted and maintained through symbolic systems such as language“ (Kramersch 2009: 17). Im Diskurs werden durch die kulturellen Stimuli kontinuierlich individuelle, relationale und kollektive Aspekte der Identität konstruiert:

[A] subject position incorporates both a conceptual repertoire and a location for persons [...]. Once having taken up a particular position as one's own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, story lines and concepts [...]. (Davies; Harré 1990: 46)

Es werden des Weiteren die eigenkulturellen persönlichen Identitätsmerkmale positioniert, die durch primäre und sekundäre Sozialisierungsprozesse (vgl. Berger; Luckmann 1986) entstanden sind. Der Erwerb der Fremdsprache stellt somit einen tertiären Sozialisierungsprozess dar (vgl. Byram 2006) und nimmt Einfluss auf die Subjektpositionierung und der bis dato entwickelten kulturellen *frames*. Der Fremdsprachenlerner erfüllt keine festgelegten Rollenbilder, sondern konstruiert sich aktiv im Diskurs:

‚[P]ositioning‘ and ‚subject position‘, permit us to think of ourselves as choosing subjects, locating ourselves in conversations according to those narrative forms with which we are familiar and bringing to those narratives our own subjective lived histories through which we have learnt metaphors, characters and plot. (Davies; Harré 1990: 41)

4 Zwei Fallstudien

In zwei Fallstudien² wurden die eigenkulturellen *frames* und eventuelle Verschiebungen dieser *frames* bei Sprachanfängern für Deutsch als Fremdsprache in Tiefeninterviews untersucht, wobei die Lerner in ihren Erzählungen Auskunft über ihre subjektive Positionierung im Diskurs gaben (vgl. Hong et al. 2000). Ziel war es den Prozess der Verschiebung bestimmter kultureller *frames* zu dokumentieren.

Die Studien wurden im Verlauf eines Semesters am Fremdsprachenzentrum der Nationalen Autonomen Universität Mexikos (UNAM) und am Fremdsprachenzentrum der Universität Veracruz (UV) durchgeführt. Ziel war es dabei, zwei – in Mexiko – sehr unterschiedliche Kontexte zu erforschen³, um verlässlichere Aussagen über Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in den identitären Verschiebungen zu belegen und Ausblicke darauf zu geben, welchen Einfluss diese Verschiebungen auf den Lernprozess der Sprache haben könnten.

5 Methodologie

Die Studie begann damit, dass den Sprachanfängern zunächst die Gelegenheit gegeben wurde, den Klassenraum als *ibren* kommunikativ-relationalen und identitären Raum zu begreifen, der ihnen erlaubt individuellen und kollektiven Aspekten der Identität Ausdruck zu verleihen; dabei sollten sie ihre Ängste und Erwartungen hin-

² An dieser Stelle gilt mein Dank den Kollegen Rubén Garcíadiego (UNAM) und Jacqueline Tiburcio (UV), die entscheidend an der Erhebung der Daten und der Durchführung der Tiefeninterviews mitgewirkt haben.

³ Diese unterschiedlichen Kontexte sind deshalb empirisch relevant, weil zum einen das Fremdsprachenzentrum der UNAM das größte des Landes ist und sich zum anderen in der Hauptstadt befindet. Das Fremdsprachenzentrum der UV befindet sich in Veracruz, einer Provinzstadt mittlerer Größe.

sichtlich des Fremdsprachenerwerbs beschreiben, sowie die Motivationen artikulieren, die sie zum Deutsch lernen gebracht hatten. Dazu wurde eine Fotowand mit Bildern gestaltet, die eine symbolische Reise nach Berlin darstellen sollte. Jeder Lerner war nun ein Reisender in das neue Land, der sich auf dieser Wand mit seinem eigenen Profil verewigen durfte und auch erste Ideen zur deutschen Kultur festhalten konnte. Außerdem sollten kollektiv an der Wand alle jene Sachen aus der eigenen Kultur aufgehängt werden, die man unbedingt für eine Reise nach Deutschland mitnehmen sollte.

Darüber hinaus wurde der analoge Klassenraum in die virtuelle Welt verlängert und eine Facebook-Gruppe gegründet, in der Lerner der UNAM und der UV gemeinsam ihre Ideen zur imaginären Deutschlandreise vervollständigen und kommentieren konnten. Im Verlauf des Semesters wurde die Pinnwand periodisch vervollständig und ergänzt und die virtuelle Kommunikation durch unterschiedliche Stimuli motiviert. Der Unterricht selbst folgte dem Curriculum der jeweiligen Institution, mit den für die DaF-Sprachanfänger vorgesehenen Themen.

Am Anfang des Semesters wurden Tiefeninterviews mit den Lernern durchgeführt. Beobachtet wurde dabei die anfängliche Konstruktion der Subjektposition hinsichtlich der eigenen und der neuen Leitkultur. Am Ende des Semesters wurden die Tiefeninterviews wiederholt, um eventuelle kulturelle Verschiebungen der initialen kulturellen *frames* festzustellen.

6 Themen der Tiefeninterviews und kulturelle Sprechanlässe (cues)⁴

Die kulturellen Sprechanlässe der ersten Tiefeninterviews zu Beginn des Semesters rekrutierten sich vornehmlich aus stereotypisierten kulturellen Vorstellungen, die aus tradierten Vergleichen zwischen der mexikanischen und der deutschen Leitkultur resultieren. Ziel war es experienzielle, emo-kognitive (vgl. Barsalou 2008) Aussagen der Lerner zu erhalten und weniger rational vorhandene Kenntnisse darüber abzufragen. Die wichtigsten stereotypisierten kulturellen *frames*, die für DaF-Lerner in Mexiko synthetisiert werden konnten, lauten wie folgt:⁵

- Die deutsche Sprache wird als eine schwere Sprache angesehen.
- Die eigene Kultur wird als weniger wert empfunden als die deutsche Kultur.
- Deutsch Lernen hat ein hohes soziales Ansehen in der eigenen Kultur.

⁴ *Cue* definiert einen *narrativen Anlass*, damit der Lerner seine Subjektposition in der Erzählung fixieren kann (vgl. Herman 2002).

⁵ Die kulturellen Stereotype stammen aus den Erkenntnissen verschiedener Befragungen, die die Deutschabteilung der UNAM im Verlauf der letzten fünf Jahre erhoben hat (Daten dazu über Martha Franco: aleman@enallt.unam.mx). Zusätzlich wurde ein Fragebogen für die Studenten entwickelt, die an der hier diskutierten Studie teilgenommen haben.

Die stereotypisierten *frames* wurden dann als Sprechansätze benutzt, mit leichten Variationen der anfänglichen *cues*, mit dem Ziel eventuelle identitäre Verschiebungen der eigen- und fremdkulturellen *frames* festzustellen. Es wurden ebenfalls kleine Kodewechsel in die Sprechansätze eingebaut, um eventuelle *frame*-Wechsel auf der konzeptuellen Ebene zu dokumentieren. Die folgenden Tabellen zeigen die Gesprächsanlässe für die zwei Phasen der Tiefeninterviews zu Beginn und am Ende des Semesters:

Tab. 1: *Cues* für Tiefeninterviews, Phase 1

<i>La percepción de la dificultad de la lengua alemana</i> (Wahrnehmung, dass die deutsche Sprache schwer ist)	<i>La percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana</i> (Minderwertigkeitsgefühle der deutschen Kultur gegenüber)	<i>El valor social del alemán</i> (Der soziale Wert des Deutschen)
<i>Cuéntame que te dicen los demás (amigos, familia, novio/a), cuando les dices que estudias alemán. (Erzähl was die anderen sagen, Familie, Freunde, Freundin, wenn du ihnen sagst, dass du Deutsch lernst.)</i>	<i>¿Qué admiras de la cultura alemana?</i> (Was bewunderst du an der deutschen Kultur?)	<i>¿En qué te ayuda el alemán en tu profesión?</i> (Wie hilft dir Deutsch in deiner Arbeit?)
<i>¿A quién le contaste cuando fuiste aceptado/a para el curso? ¿Qué sentiste?</i> (Wem hast du erzählt, dass du zum Kurs angenommen wurdest? Was ging in dir vor?)	<i>¿Qué admiras de la cultura mexicana?</i> (Was bewunderst du an der mexikanischen Kultur?)	<i>¿Vale mucho saber alemán en el mundo profesional de México?</i> (Ist Deutsch anerkannt in der Berufswelt Mexikos?)
<i>¿Dónde y cuándo escuchaste a alguien hablar alemán por primera vez? ¿Qué te pasó por la mente?</i> (Wo und wann hast du zum ersten Mal Deutsch gehört? Was hast du gedacht?)	<i>¿En qué se puede comparar mejor lo alemán y lo mexicano?</i> (Wie kann man das Deutsche und das Mexikanische am besten vergleichen?)	<i>¿Qué crees que le ven al alemán que no le ven al inglés, por ejemplo?</i> (Was meinst du, hat das Deutsche, gegenüber z.B. dem Englischen oder nicht?)

<p><i>He leído en algunos estudios que se considera el alemán como más difícil que el inglés. ¿Tú qué piensas? (Ich habe Studien gelesen, die sagen, dass Deutsch schwerer als Englisch ist. Was meinst du dazu?)</i></p> <p><i>¿Crees que un alemán estudiando español experimenta las mismas dificultades que tú? (Glaubst du, dass ein Deutscher, der Spanisch lernt ähnlich Empfindungen wie du hat?)</i></p>	<p><i>¿Qué relevancia tiene alemán en tu carrera/ área de estudio? (Welche Bedeutung hat Deutsch für dein Studium?)</i></p>	
---	---	--

Tab. 2: Cues für Tiefeninterviews, Phase 2

<p><i>La percepción de la dificultad de la lengua alemana (Wahrnehmung, dass die deutsche Sprache schwer ist)</i></p>	<p><i>La percepción de inferioridad de la propia cultura frente a la alemana (Minderwertigkeitsgefühle der deutschen Kultur gegenüber)</i></p>	<p><i>El valor social del alemán (Der soziale Wert des Deutschen)</i></p>
<p><i>¿Qué piensas? ¿Ha sido la decisión correcta estudiar alemán? ¿Por qué? (War es richtig, sich in Deutsch einzuschreiben? Warum?)</i></p> <p><i>¿Como ves el salón? (Wie hast du dich im Klassenraum gefühlt?)</i></p> <p><i>¿Cómo te ves en tu aprendizaje frente a los demás? (Wie siehst du deinen Lernerfolg den anderen gegenüber?)</i></p>	<p><i>¿Qué admiras de la cultura alemana? (Was bewunderst du an der deutschen Kultur?)</i></p> <p><i>¿Qué te gusta más de la cultura mexicana? (Was bewunderst du an der mexikanischen Kultur?)</i></p> <p><i>Si ahora comparas las culturas, ¿Hay más diferencias o similitudes? ¿Cuáles? (Wie kann man das Deutsche und das Mexikanische am besten vergleichen?)</i></p>	<p><i>¿Qué piensas de ciertas particularidades alemanas, como el Fahrplan de los buses, los tiempos del Essen? (Was denkst du über deutsche Eigenheiten, z.B. Fahrpläne und Essenszeiten?)</i></p> <p><i>Regálame una frase que defina este semestre de alemán para ti. (Welcher Satz würde dieses Semester am besten beschreiben?)</i></p>

7 Erste Erkenntnisse der Pilotstudie⁶

7.1 Resultate der Phase 1 (Semesterbeginn)

Die Tiefeninterviews der ersten Phase, zu Beginn des Unterrichts, zeigen interessante Resultate hinsichtlich der Subjektposition der Lerner. Insgesamt wurden die stereotypisierten kulturellen *frames* bestätigt. Auf die Frage was das persönliche Umfeld über das Deutschlernen kommentiert, wurde wie erwartet der Schwierigkeitsgrad der Sprache in den Vordergrund gerückt:

- *¡No inventes! ¿No está muy difícil? ¿Cómo le haces para entenderlo?*
- *¡Ay cómoo alemán! ¿Por qué algo tan difícil?*
(Mach keinen Kram. Ist das nicht sehr schwer? Wie machst du das, um es zu verstehen? Ach, warum Deutsch? Warum so eine schwere Sprache?)

Doch weit entfernt davon, dass der wahrgenommene Schwierigkeitsgrad der deutschen Sprache demotivierend wirkt, ist dieser Umstand eher ein Motivationsschub für die Lerner, bedeutet Deutschlernen doch eine persönliche Aufwertung:

- *Es algo nuevo y no todos tienen la posibilidad de estudiarlo.*
- *[Me dijeron] ¡pus' qué bueno que estás haciendo las cosas por superarte a ti mismo.*
(Es ist was Neues, was nicht jeder lernen kann. Sie sagten mir, wie gut, dass du etwas machst, um über dich hinaus zu wachsen.)

Deutsch können ist im mexikanischen Umfeld oftmals eine Frage des Prestiges, das Anerkennung im familiären und beruflichen Umfeld verleiht:

- *A todos, quería presumirlo.*
- *La familia se emociona, porque estoy aprendiendo otro idioma, y, amigos, pues, se sorprenden, porque no sabían que me gustaba el alemán.*
- *El inglés es un idioma de moda, y creo que el alemán es un idioma de conocimiento para conocer más, para tener más cultura.*
(Ich wollte es jedem sagen. Meine Familie ist stolz, weil ich eine andere Sprache lerne, und sind überrascht, dass ich Deutsch mag. Englisch ist eine Modesprache, und ich glaube, dass Deutsch eine Wissenssprache ist, um mehr kennen zu lernen und mehr Kultur zu bekommen.)

Sicherlich ist es eine nicht unwichtige Erkenntnis, welches Ansehen die deutsche Sprache genießt, trotz ihres wahrgenommenen Schwierigkeitsgrades. Leider ist es aber auch ein Umstand, der gar nicht für die Lerner-Motivation im Unterricht ge-

⁶ Eine vollständige Tonaufnahme bzw. Abschrift der kompletten Tiefeninterviews kann über pfleger@unam.mx angefordert werden.

nutzt wird. Hinsichtlich der generalisierten Wahrnehmung, dass die deutsche Leitkultur der eigenen mexikanischen Kultur überlegen ist, gab es bei den Lernern sehr klare Vorstellungen, was *deutsch* und damit für sie persönlich erstrebenswert ist:

- *Pues esa como rigidez de las personas, o sea, digamos dedicación al trabajo, al estudio que hacen así como rectos. ¡Sí es woow!*
- *También como su puntualidad, como todo es muy limpio y su cultura es muy respetuosa, son muy respetuosos entre ellos.*
(Also, diese Aufrichtigkeit, ihre Arbeitsmoral, das Studieren, das machen sie so ehrlich. Das ist woow! Auch ihre Pünktlichkeit, alles ist so sauber und ihre Kultur ist von Respekt geprägt, sie sind voller Respekt.)

Die eigenkulturelle Wahrnehmung ist dagegen nicht immer so klar und stabil oder gar erstrebenswert. Es gibt viele Unsicherheiten, wenn man nach den Vorzügen der mexikanischen Kultur fragt und oft schleichen sich auch Zweifel oder gar Minderwertigkeitskomplexe ein:

- *Buena pregunta jeje [...] bueno pues lo que dijeron los extranjeros por ejemplo es, por ejemplo, que nosotros somos muy abiertos, muy cálidos.*
- *Pues se ve obvio el que nosotros... eh... socialmente pues... no estamos como más... más avanzados ¿no?. Necesitamos más educación y pues ellos ya lo lograron.*
(Gute Frage, hehe [...], was die Ausländer immer sagen, dass wir offen und warmherzig sind. Nun ja, man kann ja sehen, dass wir sozial gesehen nicht so entwickelt sind, nicht wahr? Also wir brauchen mehr Bildung und sie [die Deutschen] haben das schon geschafft.)

Die eigenkulturellen *frames* haben unschärfere Konturen und durch das Lernen der Sprache, so die Annahme der Lerner, könnten bestimmte, positive und als deutsch wahrgenommene Eigenschaften ihre eigenen kulturellen, diffusen *frames* positiv beeinflussen:

- *Ehh... la puntualidad [...] que todo lo que yo planeo lo cumpla.*
- *A lo mejor es tener un poquito más de presencia como tienen los alemanes [...], ser más recto en las decisiones que uno toma.*
- *Pues a tomar ideas innovadoras, más que nada y a conforme al idioma, saber relacionarme con otras personas.*
(Ehh...die Pünktlichkeit [...], dass ich alles, was ich mir vornehme auch einhalte. Vielleicht ein sichereres Auftreten bekommen, so wie die Deutschen [...] aufrichtiger in den Entscheidungen sein. Innovative Ideen haben und vor allem der Sprache entsprechend, mit anderen Personen umgehen können.)

Die Erwartungen an das, was der Fremdsprachenunterricht leisten soll, gehen also weit über das Erlernen der Sprache hinaus, und haben ganz klar auch mit dem

Wunsch zu tun, die eigene Identität zu beeinflussen, sich persönlich weiterzuentwickeln. Die Frage nach den Motivationen die deutsche Sprache zu lernen, gab diesen Wünschen klar Ausdruck:

- *Pues igual, si aprendo alemán me puedo ir para allá, entonces, es más que nada una visión que ya tengo porque no tengo ganas de quedarme aquí.*
- *Como todo idioma, yo creo que te abre más puertas. Entre más conocimiento y más cultura tengas, más puertas se te abren y más oportunidades se puede generar, eh, becas, este, trabajos, y un sinfín de oportunidades.*
(Also, wenn ich Deutsch lerne, dann kann ich da hingehen. Das ist eine Vision, die ich habe, denn hier möchte ich nicht bleiben. Wie jede Sprache öffnet es dir mehr Türen. Je mehr Kenntnisse du hast, desto mehr Türen öffnen sich dir und desto mehr Möglichkeiten können sich ergeben, eh, Stipendien, Arbeit, also unendlich viele Möglichkeiten.)

Soweit der Stand der Dinge zu Beginn des Semesters. Zusammenfassend lässt sich bereits in diesen kleinen Ausschnitten der Tiefeninterviews dokumentieren, dass Lerner nicht nur morphosyntaktische und lexikalische Fähigkeiten erwerben wollen, sondern auch hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsbildung neue Erfahrungen suchen.

7.2 Die Resultate der Phase 2 (Am Ende des Semesters)

In den Tiefeninterviews konnte festgestellt werden, dass viele der kulturellen Stereotype im Laufe des ersten Semesters leichte Veränderung erfuhren. Der Bereich der Identitätskonstruktion jedoch ergab die interessantesten Erkenntnisse. Im Laufe des Semesters konnten die Lerner durch die punktuellen Interventionen mittels Pinnwand und Facebook-Gruppe ein Identifikationsmoment festmachen, das ihren sozioaffektiven Bedürfnissen während des Deutscherwerbs Rechnung trug. Ihre durchweg positiven persönlichen Erfahrungen gaben sie, u.a. so wieder:

- *Mi viaje a Berlín fue increíble, pude conocer a muchas personas, pude entender lo básico de alemán, que me gustó mucho la verdad y que me gustó mucho, mucho este viaje a Berlín y si me piden que lo repetiría, lo haría.*
- *El alemán es difícil pero no imposible.*
(Meine Reise nach Berlin war unglaublich, ich habe viele Leute kennen gelernt, ich habe Grundkenntnisse des Deutschen erworben. Es hat mir sehr, sehr gut gefallen, und ich würde diese Reise immer wieder machen. Deutsch ist schwer, aber nicht unmöglich.)

Die im Verlauf des Semesters aufgebaute und geförderte Gemeinschaft bot einen Raum, die individuellen Identitätsbildungsprozesse im Kontakt mit der Fremdsprache zu stabilisieren und die anfänglich vagen und eher negativen Aussagen über eigenkulturelle *frames* konnten so klarer und positiver formuliert werden:

- *los mexicanos somos así como muy abiertos y llega alguien y platicas con él y lo integras.*
- *Ehhh... pues yo creo que la familia, jejejeje. [...] la familia siempre va estar ahí.*
- *La creatividad. Sigo insistiendo, la cultura mexicana tiene mucha creatividad, muchísima.*
(Wir Mexikaner sind sehr offen und wenn jemand kommt, dann sprichst du mit ihm und integrierst ihn. Ehh... die Familie, hehehe [...] Die Familie ist immer da. Kreativität. Ich insistiere, die mexikanische Kultur ist sehr, sehr kreativ.)

Ebenso konnten die anfänglich wahrgenommen Stereotypen der fremdkulturellen *frames* relativiert werden. Das *Deutsch sein* wurde nun komplexer und differenzierter reflektiert:

- *Creo que son un poco ordenados y tienen constancia en todo lo que hacen, en todo lo que emprenden lo tratan de terminar y creo que son muy abiertos a los cambios, y eso es algo que a mí me gusta, estar abierto ante todo y tener una mentalidad de adaptarse a los movimientos, a los cambios.*
- *Como que siento que a veces son, les gusta ser perfeccionistas, no quiero decir que aquí no, siento que como que allá quieren que todo les salga bien.*
- *Pues yo creo que cada cultura tiene sus, tiene sus propias similitudes y diferencias, pero... eh cada una va a tener algo como específico y hay cosas en las que se puedan compaginar las dos ¿no?*
(Ich glaube sie sind relativ ordentlich und konstant, in dem was sie machen, und ich glaube sie sind Veränderungen offen gegenüber eingestellt, das ist etwas, was ich mag; offen gegenüber allem sein und eine Mentalität haben, die sich an Veränderungen anpasst. Ich glaube, dass sie manchmal Perfektionisten sind, ich würde nicht sagen, wir nicht, aber dort wollen sie, dass immer alles gelingt. Ich glaube, dass jede Kultur ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede hat. Jede hat etwas Spezifisches und es gibt Dinge, wo man [die Kulturen] verbinden könnte, oder?)

Indem der Klassenraum als ein kommunikativ, relationaler und identitärer Raum wahrgenommen wurde, konnten nicht nur die rationalen Tätigkeiten des Sprachenlernens erfüllt, sondern auch die emotionalen identitären Positionen eingebracht werden. Kodewechsel zur Erklärung kollektivkultureller Eigenschaften der deutschen Kultur wurden wie selbstverständlich in den muttersprachlichen Diskurs eingebaut. Auf die Frage was denn besonders *deutsch* sei wurden u.a. folgende Antworten gegeben:

- *Pues... igual su rectitud. Sobre todo la lengua que es como por ejemplo el ‚Tekamolo‘.*
- *El ‚Entschuldigung‘ es una palabra que la podemos utilizar tanto para personas que no conozcamos o mismos amigos [...].*
(Also... ihre Klarheit. Vor allem die Sprache ist Ausdruck davon, wie z.B. beim ‚Tekamolo‘. ‚Entschuldigung‘ ist ein Begriff, den wir sowohl mit Fremden, als auch mit Freunden benutzen können.)

8 Zusammenfassung erster Erkenntnisse der Pilotstudie

Das Pilotprojekt DaF an der UNAM und der UV zeigt zunächst sehr deutlich, wie Identitätsbildungsprozesse und Sprachenlernen sich im Fremdsprachenunterricht gegenseitig bedingen. Der Klassenraum ist mehr als nur ein Ort der Vermittlung rationaler Wissensinhalte. Er ist vielmehr ein kommunikativ-relationaler und identitärer Raum, der durch den Kontakt der Sprachen auch individuellen und kollektiven Aspekten der Identität Ausdruck verleiht. Das Sprachenlernen ist begleitet von einem identitären Konstruktionsprozess, der entscheidend die Lernmotivation beeinflusst. Im Verlauf des Lernens wird viel kognitive Energie für die Stabilisierung der eigenen Energie gegenüber den kulturellen Fremderfahrungen eingesetzt.

Die diversen identitären Stimuli im Pilotprojekt machten die Transition von kulturellen *frames* der eigenen Sprache in die *frames* der Zielkultur leichter, was gut durch einen frühen Kodewechsel dokumentiert ist, der wie selbstverständlich in den Diskurs eingebaut wurde, um die persönliche oder kollektive Nähe zur Zielkultur zu zeigen. Daraus lässt sich ableiten, dass der Sprachunterricht sehr viel expliziter in der Vermittlung von kulturellen Inhalten werden muss, denn nur so kann der Lerner, neben sprachlichen Fertigkeiten, auch bewusster anders kulturelle *frames* verstehen und einsetzen; und das in beiden untersuchten Kontexten.

Sicherlich ist die Pilotstudie nur eine erste Annäherung an die sehr komplexen Fragen der Identitätskonstruktion im Fremdsprachenunterricht, aber anhand der gezeigten Ausschnitte kann schon jetzt festgehalten werden, dass das, was der Fremdsprachenunterricht leisten soll, weit über das Erlernen einer Sprache hinausgeht. Sprachenlerner suchen im Erwerb einer Fremdsprache auch die Beeinflussung individueller identitärer Merkmale und ein sich Weiterentwickeln in ihrer jeweiligen Persönlichkeit. Eine Sprache ist nicht nur Kognition, sondern vor allem auch Emotion; und wenn das Sprachenlernen von positiven Gefühlen begleitet wird, kann sicher gestellt werden, dass der Lerner sowohl in der eigenen als auch in der anderen Sprache und ihrer Kultur pragmatisch und affektiv effizienter wird.

Literatur

- Barsalou, Lawrence W. (2008): Perceptual symbol systems. Language and simulation in conceptual processing. In: de Vega, Manuel; Glenberg, Arthur M.; Graesser, Arthur (Hrsg.): *Symbols and Embodiment: Debates on Meaning and Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 247-283.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1988): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Block, David (2007): *Second language identities*. London u.a.: Continuum.
- Byram, Michael (1990): Intercultural education and foreign language teaching. In: *World Studies Journal* 1, 7, 4-7.
- Byram, Michael (2006): *From foreign language education to intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, Bronwyn; Harré, Rom (1990): Positioning: The discursive production of self. In: *Journal for the theory of social behavior* 20, 1, 43-63.
- García Garrone, María (2013): *Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y cultura para la paz*. Hermosillo: Universidad de Sonora, División de Humanidades y Bellas Artes. [unveröffentlichte Masterarbeit].
- Grondin, Georgia (o.J.): *En francés en el recuerdo, en mexicano en el habla. La construcción de la identidad multicultural en el Valle de Toluca/México*. Mexiko-Stadt: UNAM. [unveröffentlichte Dissertation].
- Herman, David (2002): *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln u.a.: University of Nebraska.
- Herman, David (Hrsg.) (2003): *Narrative theory and the cognitive sciences*. Stanford: CSLI.
- Hong, Ying-yi; Morris, Michael W.; Chiu, Chi-yue.; Benet-Martínez, Verónica (2000): Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. In: *American Psychologist* 55, 709-720.
- Kaplan, Alice (1993): *French lessons: A memoir*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kramsch, Claire (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Credif.
- Kramsch, Claire (1988): Between Self and Other. In: Berry, Vivian; McNeill, Arthur (Hrsg.): *Policy and Practice in Language Education*. Hong Kong: Dept. of Curriculum Studies, University of Hong Kong, 43-62.
- Kramsch, Claire (1998): *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Kramersch, Claire (2009): *The Multilingual Subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Liddicoat, Anthony (2002): *Getting started with intercultural language learning*. ALPLP Report. Melbourne: University of Melbourne.
- Meyer, Thomas (2002): Parallelgesellschaft und Demokratie. In: Meyer, Thomas; Weil, Reinhard (Hrsg.): *Die Bürgergesellschaft. Perspektiven für Bürgerbeteiligung und Bürgerkommunikation*. Bonn: Dietz, 343-372.
- Norton, Bonny (1995): Social identity, investment, and language learning. In: *TESOL Quarterly* 29, 1, 9-31.
- Norton, Bonny (1997): Language, identity, and the ownership of English. In: *TESOL Quarterly* 31, 3, 409-429.
- Norton, Bonny (2000): *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow, England: Longman Pearson.
- Norton, Bonny (2006): Identity as a sociocultural construct in second language education. In: Cadman, Kate; O'Regan, Kevin (Hrsg.): *TESOL in Context* (Special Issue), 22-33.
- Norton, Bonny (2013): *Identity and language learning: Extending the conversation*. 2. Ausg. Bristol: Multilingual Matters.
- Schulz, Bern (2008): The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. In: *NAWA Journal of Language and Communication*, 146-154.
- Saran, Deepa; Seth, Manisha (2013): Do Soft Skills Matter? – Implications for Educators Based on Recruiters' Perspective. In: *The IUP Journal of Soft Skills* VII, 1, 7-20.
- Pfleger, Sabine (2012): ...existe un universo inmenso de oportunidades... La educación para la interculturalidad en la enseñanza de L2 en la educación superior en México: ¿Preparación para un mundo globalizado o un ejemplo de una nueva desigualdad educativa?. In: Fernández Hernández, Silvia; Sinnigen, John H. (Hrsg.): *América para todos los americanos. Prácticas interculturales*. Mexiko-Stadt: UNAM/CEPE, 63-111.
- Pfleger, Sabine; Steffen, Joachim; Steffen, Martina (Hrsg.) (2012): *Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*. Mexiko-Stadt: UNAM/CELE.
- Pfleger, Sabine (2013): Diálogo intercultural para una realidad global. In: *Eutopia*, Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato 18. Mexiko-Stadt: UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 6-11.

- Pflieger, Sabine (2017): *Solo vemos lo que miramos. Aspectos de la relación de cultura, cognición social y lenguaje, y algunas implicaciones para el diálogo intercultural en la educación superior*. Mexiko-Stadt: UNAM/CELE.
- Pflieger, Sabine: *Identidad y segundas lenguas*. Mexiko-Stadt: UNAM/CELE. [in Vorbereitung].
- Thomas, David (1983): *An invitation to grammar*. Bangkok: Summer Institute of Linguistics, Mahidol University.

Psychoanalytische Konzepte und Fremdbilder im DaF-Unterricht

Hanna Knapp

Die psychoanalytische Kulturtheorie trägt anhand von Konzepten wie Projektion, Übertragung und Gegenübertragung sowie Idealisierung zu einem Verständnis der Entstehung von Selbst- und Fremdbildern bei, das in interkultureller Hinsicht von besonders hohem Interesse ist, weil es unabhängig von der Annahme oder Ablehnung der Existenz von Nationalkulturen ist. Diese psychologisch-psychoanalytischen Konzepte werden erläutert und in ihrer Bedeutung für den DaF-Unterricht und dessen Gruppendynamik sowie für das Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden aufgezeigt. Vor allem vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller Kontexte von Lehrenden und Lernenden können Reflexion und Bewusstmachung von Zuschreibungen das Unterrichtsgeschehen positiv beeinflussen. Sichtweisen auf das Eigene und das Fremde werden dabei auch anhand der Ethnopsychanalyse erläutert.

1 Psychoanalyse als Kulturtheorie

In ihrer Doppelrolle als klinische Behandlungsmethode und als Kulturtheorie hat die Psychoanalyse in alle Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften Einzug gefunden: so z.B. in Philosophie, Soziologie, Geschichtswissenschaften, Theologie, in Ethnologie, Pädagogik und die Sprach- und Literaturwissenschaften. Damit ist die Psychoanalyse selbst zur Kulturwissenschaft geworden. Dafür stehen nicht nur die

kulturtheoretischen Schriften Freuds (*Totem und Tabu*, *Der Mann Moses und die monotheistische Religion*, *Das Unbehagen in der Kultur*, *Die Zukunft einer Illusion*, *Massenpsychologie und Ich-Analyse*) sondern die Psychoanalyse als Denkmethode selbst: das Postulat des Unbewussten findet Anwendungsmöglichkeiten in jedweder Interpretation menschlichen Lebens und Verhaltens, so ist

das Wort Psychoanalyse selbst mehrdeutig geworden. Ursprünglich der Name eines bestimmten therapeutischen Verfahrens, ist es jetzt auch der Name einer Wissenschaft geworden, der vom Unbewußt-Seelischen. Diese Wissenschaft kann nur selten für sich allein ein Problem voll erledigen; aber sie scheint berufen, zu den verschiedensten Wissensgebieten wichtige Beiträge zu liefern. Das Anwendungsgebiet der Psychoanalyse reicht ebensoweit wie das der Psychologie, zu der sie eine Ergänzung von mächtiger Tragweite hinzufügt. (Freud 1925: 96)

Die Entstehung der Psychoanalyse aus der klinischen Behandlungsmethode ist wichtig, um die Besonderheit dieser Theorie als Kulturwissenschaft zu begreifen: Freud entwickelte sie im ausgehenden 19. Jahrhundert in seiner Tätigkeit als Arzt, also aus der Behandlung von Patienten, bei denen medikamentöse Behandlung nicht griff, weil die Symptome psychischen Ursprungs waren. All die elementar für die Psychoanalyse gewordenen Konzepte haben ihren Ausgangspunkt in der Praxis: die Bedeutung des Unbewussten und des Traums, die freie Assoziation, die Bedeutung der Sexualität und der Kindheit sowie ihrer verdrängten Erlebnisse.

Im Aufbau des Gedankengebäudes der Psychoanalyse wurden „mit der Traumdeutung die Grenzen einer rein ärztlichen Angelegenheit überschritten“ (ebd.: 88) und späterhin auch die Strukturen des Individuums und seiner Beziehungen auf gesellschaftliche Strukturen übertragen – um im sozialen Funktionieren der Menschen die Annahmen über das Individuelle bestätigt zu finden. In der weiteren Entwicklung der Psychoanalyse wurde die immerwährende Verwobenheit von individueller und *Menschheitsgeschichte* in ihren Postulaten immer deutlicher: soziologische Strukturen finden sich in individuellen und umgekehrt. Diese Verwobenheit macht an sich die psychoanalytische Denkmethode aus:

Freud entfaltet seinen Erkenntniswunsch, nämlich Aufschluss über die innere Ausgelegtheit der Subjekte zu erlangen, in eben jenen Registern der Konstitutionslogik, mit denen er seinen Untersuchungsgegenstand, nämlich die Konstitutionsbedingungen der historischen Subjekte, selbst beschreibt. (Gast 2006: 18f.)

In der Untersuchung der interkulturellen Bedeutung dieser Methode für die Konstruktion von Eigen- und Fremdbildern zeigt sich, dass das psychoanalytische Verständnis von Eigenem und Fremdem so interessant und fruchtbar für die *cultural studies* ist, weil es unabhängig von der Annahme oder Ablehnung der Existenz von Nationalkulturen ist. Vorstellungen des Fremden, psychoanalytisch verstanden, sind

zwar nicht unabhängig von kulturellen Faktoren, doch aber immer aufs engste verwickelt mit denen der individuellen Bedeutung für den, der sich eine Vorstellung macht.

Für die Ethnologie wurde vor allem die Freudsche Arbeit *Totem und Tabu* (1912/13) zur Inspiration und gleichzeitig Abgrenzung wichtig. Freud selbst dachte über die Psyche anderer Gesellschaften als Anwendungsfeld der Psychoanalyse nach:

Die psychoanalytische Denkweise benimmt sich dabei wie ein neues Instrument der Forschung. Die Anwendung ihrer Voraussetzungen auf die Völkerpsychologie gestattet ebenso neue Probleme aufzuwerfen wie die bereits bearbeiteten in neuem Lichte zu sehen und zu deren Lösung beizutragen. (Freud 1913: 414)

2 Die Ethnopsychanalyse

In diesem Zusammenhang ist der Rückgriff auf die von Paul Parin, Goldy Parin-Matthèy und Fritz Morgenthaler entwickelte Ethnopsychanalyse – die Anwendung der Psychoanalyse als ethnologische Feldforschung; also die Verbindung von Psychoanalyse und Ethnologie – in besonderer Weise für interkulturelle Forschungsprozesse interessant. Diese drei Psychoanalytiker begannen in den 1950er- und 1960er-Jahren, psychoanalytische geleitete Feldforschungen in verschiedenen Ländern durchzuführen, zunächst in Westafrika, aus denen die Arbeit *Die Weißen denken zuviel* (1963) hervorging. Den Forschungen dieser später als Züricher Schule benannten Gruppe schlossen sich die Arbeiten von Maya Nadig und Mario Erdheim an, die die Ethnopsychanalyse in der Schweiz und Deutschland auch universitär etablierten. In dieser Weiterentwicklung der Verbindung Psychoanalyse-Ethnologie wurden die an sich schon in der Psychoanalyse konstitutiv enthaltene Einbeziehung der Subjektivität des *Forschers* (des Analytikers) in der Bedeutung der Gegenübertragung noch erweitert (siehe unten). Dass gerade diesbezüglich auch eine Verbindung zu den postkolonialen Kulturtheorien besteht, macht die ethnopsychanalytische Forschung so interessant für den interkulturellen Zusammenhang. Den klaren Einheiten im Sinne von Ländern, Nationalkulturen und objektiven Aussagen über dementersprechende Konstruktionen von Charaktereigenschaften wird in der Ethnopsychanalyse schon dadurch widersprochen, dass der Forscherblick, seine Wahrnehmungen und Emotionen ständig selbstreflexiv in den Prozess der Forschung miteinbezogen werden. Insofern kann keine Aufspaltung zwischen Beobachter und Beobachtetem entstehen, jedwede Erkenntnis bezieht deren Dynamik in Bezug auf das Forschungsergebnis mit ein. In diesem Verständnis kann die ethnopsychanalytische Forschungsmethode als Instrument benutzt werden, um auch in der Forschungspraxis den theoretischen Postulaten gerecht zu werden, die die Konstruktion von kulturell abgegrenzten Gruppen (Menschen, Länder, Schichten etc.) ablehnen (vgl. Nadig 2004).

Die Anwendung (ethno-)psychoanalytischer Methodik auf Prozesse im Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht kann nun auf zwei Ebenen stattfinden: zum einen, um generell die Dynamik im DaF-Unterricht als eine vielgestaltige interkulturelle Begegnung zwischen zwei Sprachen, ihren jeweiligen Besonderheiten und zwischen Menschen zu verstehen, die verschiedenen Kulturen angehören. Anhand der ethnopsychoanalytischen „Pendelbewegung zwischen der Analyse der eigenen und derjenigen der fremden Kultur“ (Erdheim 1984: 34) kann die Bedeutung virulenter Diskurse und deren Interpretation genauso untersucht werden wie die Abhängigkeit dieser interkulturellen Begegnung von der jeweiligen Muttersprache von Dozent und Lernenden. Hier wird wieder die Möglichkeit deutlich, sich von der Frage nach der Existenz und Bedeutung von Nationalkulturen zu lösen: In diesem Konzept des Fremden ist es als *psychisch Fremdes* zu verstehen. Zuschreibungen und Stereotypen können insofern in ihrer Bezugslogik zum Eigenen (ebenso psychisch verstanden) dargelegt werden:

Die ethnische Identität ist zwar eng verwoben sowohl mit der Sprache als auch mit der Region, in welcher die Gemeinschaft lebt, zu der das Individuum zählt, aber sie kann sich auch davon lösen und sich auf einen symbolischen Kosmos beziehen, der nicht mehr regional verankert sein muß. (Erdheim 1992: 730)

Zum anderen wird die ethnopsychoanalytische Reflexion als Instrument bei Irritationen innerhalb dieser interkulturellen Begegnung direkt nutzbar: Auf der Grundlage des Freud'schen Konzepts von Übertragung und Gegenübertragung wurde die Gegenübertragung in ihrer Weiterentwicklung in den ethnopsychoanalytischen Forschungsprozessen zum wichtigsten Erkenntnisinstrument (vgl. Devereux 1973). In der psychoanalytischen Beschreibung ist die Gegenübertragung die Reaktion auf das, was direkt nicht zur Sprache kommen kann, weil unbewusste Aspekte enthalten sind. Diese Reaktion ist ebenfalls unbewusst und wird zunächst als Irritation spürbar. Es findet also eine Kommunikation von unbewusst zu unbewusst statt. Obwohl diese Reaktion als immens bedeutsam verspürt wird, bleibt sie zunächst auf einer bewussten Ebene unverstanden und sorgt insofern für wenig klar beschreibbare Unstimmigkeiten. Gerade im Fremdsprachenunterricht sind solche interkulturellen Irritationen häufig und werden als Störung wahrgenommen, obschon sie im Grunde ein wertvolles Instrument des Verstehens und der Verständigung sein könnten. Wenn Fremdsprachenunterricht als Begegnung mit dem Fremden in Gestalt der *Fremdsprache* und der sie vermittelnden Person (die nicht zwingenderweise muttersprachlich deutsch sein muss) verstanden wird, können dann bei typischen Themen (wie beispielsweise Kommunikationsformen, Einhaltung von Terminen, Abmachungen, Aufgaben, das Verhältnis der Geschlechter etc.) Missverständnisse, Irritationen oder Aggression vermieden werden, im Wissen um die psychischen Anteile in den kulturellen Zuschreibungen. Insofern kann eine selbstreflexive Haltung im DaF-Unterricht, die die psychoanalytische Denkweise integriert, Missverständnissen

vorbeugen und sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation verbessern. Es können – hier ist wieder klar der Unterschied zum psychoanalytischen Setting Analytiker/Patient zu betonen – der psychoanalytischen Deutung analoge Interpretationen bei Irritationen im Unterrichtsgeschehen vorgeschlagen werden. Im besten Falle resultiert daraus in Entsprechung zum psychoanalytischen Prozess eine der Realität angemessene Einstellung; ein zumindest partielles Bewusstmachen des Unbewussten.

Eine direktere Anwendungsmöglichkeit bestünde in der Durchführung einer auf die Eigenheiten des Fremdsprachen- und insbesondere die des DaF-Unterrichts angepassten Deutungswerkstatt, wie sie von Nadig (2008) für Studierende der Kulturwissenschaften/Ethnologie beschrieben wird. Hier werden von den teilnehmenden Studierenden gesammelte Daten gemäß der *dichten Beschreibungen* (vgl. Geertz 1983) vorgestellt und in unüberarbeiteter Form der gleichschwebenden Aufmerksamkeit (analog der gleichschwebenden Aufmerksamkeit des Psychoanalytikers auf die freien Assoziationen in der psychoanalytischen Therapie) zugänglich gemacht. Die Teilnehmer sammeln ihre Reaktionen und Irritationen (im Sinne der Gegenübertragung) darauf. Anschließend wird diskutiert, ob und wie aufgespürte Konflikte und Ängste sich in abgewehrter Form in kulturellen Verhaltensmustern wiederauffinden lassen.

Eine Abwandlung solch einer Deutungswerkstatt für den DaF-Unterricht müsste, zumindest zu Beginn, mit einer Lernergruppe aus dem normalen Unterrichtsalltag genommen stattfinden, z.B. als Workshop zur Landeskunde. Danach wäre eine Einbindung in den Unterricht denkbar. Je nach Zusammensetzung der Lernergruppe könnten die Studierenden zu Forschern bezüglich bestimmter kultureller Themenbereiche des deutschen Sprachraums erklärt werden und Vergleiche zu ihren Herkunftsländern bzw. zum Land, in dem der Unterricht stattfindet, anstellen. Als Form der Datenerhebung könnten Interviews, Notizen zu kulturellen Eindrücken und Vorstellungen sowie Tagebuchnotizen und Schilderungen von Beobachtungen auch über längere Zeit zu einem Unterrichtsprojekt anwachsen.

Es wird hier nicht vorausgesetzt, dass Studierende unabhängig von ihrer Disziplin in der Lage und bereit sind, sich einer psychologischen Reflexion auszuliefern, in der sie ihr eigenes kulturelles Ordnungsschema in Frage stellen und ihre Annahmen über andere Menschen und andere Kulturen einer Gruppendiskussion ausliefern, in der auch die psychischen eigenen Anteile an diesen Annahmen zur Sprache kommen. In jedem Fall aber ist es eine hochinteressante und fruchtbare Diskussionsgrundlage, von der Beteiligung des psychischen Erlebens am äußeren Geschehen und dessen Deutung auszugehen.

Wichtig ist dabei, die Analyse des Entstehens von Vorstellungen des Anderen nicht als Untersuchung eines klinisch-pathologischen Verhaltens oder einer Symptomatik misszuverstehen, sondern als Versuch, diesen Vorstellungen zugrundeliegende psychische Vorgänge in die Untersuchung miteinzubeziehen, um erlebbar zu machen, dass eigene Anteile immerwährend in das Bild des Anderen eingefügt sind. Natürlich wird keine Gruppentherapie oder die Entstehung eines quasi-therapeutischen Settings angestrebt, sondern lediglich die Sensibilität für das, was Freud *inneres*

Ausland genannt hat: „[D]as Verdrängte ist aber für das Ich Ausland, inneres Ausland, so wie die Realität – gestatten Sie den ungewohnten Ausdruck – äußeres Ausland ist“ (Freud 1932: 62).

Das Faszinosum der Psychoanalyse als Kulturtheorie besteht in dieser Bezugsherstellung zum Eigenen, so dass das Fremde als Fremdes im Eigenen verstanden werden kann. In dieser Hinsicht fördert die Untersuchung von Fremdbildern eigene Anteile zu Tage und das Bild des Anderen verrät also letztendlich mehr über den, der vorstellt als über den, auf den sich diese Vorstellungen beziehen.

3 Psychoanalytische Konzepte

So wie im psychoanalytischen Verständnis die Wahrnehmung der Realität eingefärbt ist von der individuellen inneren Realität, so ist es auch die Wahrnehmung des Anderen; als Teil der äußeren in Abhängigkeit von der inneren Realität. Die in diesem Zusammenhang zentralen psychoanalytischen Mechanismen bzw. Konzepte sind Übertragung-Gegenübertragung, Projektion, Identifizierung und Idealisierung. Wie Menschen einander wahrnehmen und sich begegnen, welche Dynamiken entstehen, welche Phantasien etc., das sind aus psychoanalytischer Hinsicht Fragen, die sich nur in der Untersuchung der jeweiligen Interaktion der unbewussten Anteile in der Kommunikation beantworten lassen.

Die vielleicht wichtigsten psychologischen Wirkweisen in diesem Zusammenhang sind Projektionen und Übertragungen. Projektionen als eine Form von Abwehr, mittels derer eigene verkannte Gefühle, Wünsche und Eigenschaften in einer anderen Person oder Sache lokalisiert werden, können in der Konstruktion und der Wahrnehmung des Fremden dauernd aufgefunden werden. Projektionen in unserem Zusammenhang sind all jene reduzierenden Zuschreibungen im Sinne von *typisch deutsch*, *typisch brasilianisch* etc. Sie lassen sich z.B. im Genre der Reiseliteratur untersuchen. Auch zeugen die Berichte und Briefe der Eroberer der *Neuen Welt* von Kolumbus bis Hernán Cortés von der vom Eigenen geprägten Darstellung des Neuen, des Unbekannten. Dass z.B. die angebliche Triebhaftigkeit und die sexuelle Freizügigkeit der Fremden genauso wie Kannibalismus wichtige Motive in ihrer Darstellung ausmachen, zeigt, wie gesellschaftliche Tabus im Fremden auftauchen dürfen, weil so eigenen ins Unbewusste verbannten Anteilen Ausdruck verschafft wird (vgl. Todorov 1985, Gewecke 1986).

Die Übertragung spielt in der psychoanalytischen Beziehung eine immens wichtige Rolle, weil der Analysand in der Übertragungsbeziehung zum Analytiker wichtige Beziehungsmuster wiederinszeniert und dem Analytiker so Gelegenheit gibt, diese Muster in der Dynamik selbst zu verstehen, weil sich unbewusste Wünsche etc. an ihm selbst als Objekt aktualisieren. Wie im Verständnis Freuds die analytische Beziehung an sich half, universale psychologische Mechanismen aufzudecken, so auch hier:

Die Übertragung stellt sich in allen menschlichen Beziehungen ebenso wie im Verhältnis des Kranken zum Arzte spontan her [...] und sie wirkt umso stärker, je weniger man ihr Vorhandensein ahnt. Die Psychoanalyse schafft sie also nicht, sie deckt sie bloß dem Bewußtsein auf, und bemächtigt sich ihrer, um die psychischen Vorgänge nach dem erwünschten Ziele zu lenken. (Freud 1910: 55)

In der ethnopsychanalytischen Forschung werden Übertragungen und vor allem die Gegenübertragung als wichtiges Instrument genutzt, um die unbewussten Anteile in interkulturellen Begegnungen aufzuspüren und im Sinne einer den Beteiligten gerecht werdenden Interpretation zu nutzen. Im Fremdsprachenunterricht nun kann entsprechend den vorherigen Ausführungen versucht werden, die Sensibilität für diese Mechanismen zu erhöhen und somit Irritationen zu nutzen, anstatt Missverständnisse zu Hindernissen in der Kommunikation werden zu lassen.

Auch der Vorgang der Identifizierung spielt in der Entstehung des Bildes des Anderen und gerade in der diesbezüglichen Bildung von Stereotypen eine große Rolle. In der (psychoanalytisch verstandenen) Identifizierung wird ein „im Unbewußten verbleibendes Gemeinsames“ (Freud 1900: 156) mit einer anderen Person oder einer Sache Voraussetzung dafür, diese der eigenen Person gleichzusetzen oder sich ihr anzugleichen. Da dieses Gemeinsame phantasiert ist, kann die Gleichsetzung eher Aufschluss über den sich Identifizierenden geben als über das Objekt, das der Identifizierung als Folie dient.

In interkulturellen Zusammenhängen kann dieses psychoanalytische Konzept vor allem unterstützend die Aufmerksamkeit und das Bewusstsein für den Konstruktionscharakter von Nationalem schärfen, da wo es sich auf der Basis künstlicher Identifizierungen gestaltet. Die Anerkennung von Differenz geht Hand in Hand mit der Dekonstruktion von Stereotypen als Ergebnis von solch gleichmachender Identifizierung, die auch als Schutzfunktion gegenüber dem Fremden dienen kann.

Das Freudsche Konzept des Unheimlichen (Freud 1919), das in seiner Doppeldeutigkeit fremd-vertraut von Kristeva (1990) und Bhabha (2000) aufgenommen wurde, kann zur Erklärung der Entstehungsmechanismen von Bildern und Vorstellungen über Fremdes und Fremde beitragen: Auf der Basis einer etymologischen Auseinandersetzung mit dem Wort *unheimlich* kommt Freud zur Definition des Unheimlichen als etwas Altvertrautes:

[S]o verstehen wir, dass der Sprachgebrauch das Heimliche in seinen Gegensatz, das Unheimliche übergehen läßt, denn dies Unheimliche ist wirklich nichts Neues oder Fremdes, sondern etwas dem Seelenleben von alters her Vertrautes, das ihm nur durch den Prozeß der Verdrängung entfremdet worden ist. (Freud 1919: 254)

Da, wo die Begegnung mit Fremdem zu *Be-fremden* führt, *befremdlich*, also unheimlich wird, ist in ihr eine Abwehr enthalten, gegen das was Kristeva im Rückgriff auf Freud als „Das Fremde in uns selbst“ (Kristeva 1990: 208f.) bezeichnet. Auch Bhabha

(2000) bezieht sich auf das Unheimliche, wenn in postkolonialer Auseinandersetzung mit dem Begriff das Fremde als Unheimliches verstanden wird: so z.B. flüchtende Menschen im Zusammenhang mit aktuellen Flucht- und Migrationsbewegungen, die etwas Eigenes bedrohen, bzw. zum Sinnbild dafür werden, obgleich dies Heimliche im Sinne von Heimat nur Ergebnis einer kollektiven Identifikation (also einer phantasierten Gemeinsamkeit) ist.

Auch der psychoanalytische Begriff der Idealisierung kann in diesem Zusammenhang herangezogen werden. In der ethnopsychanalytischen Forschung werden Idealisierungen auf Grundlage einer wie oben dargestellten Identifizierung häufig Thema, wo es um die Begegnung mit dem Fremden geht: „Die Idealisierung bestimmter kultureller Muster ist immer eine Gefahr und Verführung, weil manches im Fremden besser erscheint“ (Nadig 2000b: 52). Idealisierungen können Ergebnis einer Spaltung in gut und schlecht sein und unterstützen die Entstehung von Stereotypen. Indem einem oder etwas Fremdem in der Idealisierung Vollkommenheit zugesprochen wird, zeigt sich zudem eine narzisstische Komponente, weil somit im Fremden ein eigenes Ideal bewundert wird. Auch in diesem Mechanismus also haben die eigenen Wünsche Teil an der Wahrnehmung des Anderen.

Auf die zahlreichen Möglichkeiten, *das Unbewusste im DaF-Unterricht* anhand des Einsatzes von Literatur aufzuspüren, sei hier nur abschließend besonders der Einsatz der sogenannten *Chamisso-Literatur* zu empfehlen, also von Autoren, deren Muttersprache nicht ursprünglich Deutsch ist, die aber auf Deutsch schreiben (z.B. Navid Kermani, Yoko Tawada, Saša Stanišić, Rafik Schami, Emine Sevgi Özdamar) – gerade weil es in Bezug auf diese Schriftsteller unmöglich ist, von unverschiebbaren Sprach- und Denkräumen zu sprechen:

Natürlich neigen wir zu Bestimmungen, Einordnungen, also: Identifikationen. Jemand anders identifiziert mich als Muslim oder im Gegenteil dadurch, daß ich aus seiner Sicht doch gar kein echter Muslim bin, da ich dies oder jenes tue, was aus seiner Sicht dem Islam widerspricht. Den Widerspruch leugne ich auch gar nicht. Ich sage nur: So widersprüchlich sind wir alle. Jede Persönlichkeit setzt sich aus vielen unterschiedlichen und veränderlichen Identitäten zusammen. Man stelle sich nur einmal vor, man würde in allem, was man tut, denkt, fühlt, Deutscher sein, nur als Deutscher agieren, essen, lieben – das wäre doch ziemlich grauenhaft. (Kermani 2009: 26)

Bei der Literaturinterpretation die beschriebenen psychoanalytischen Wirkweisen mitzudenken, soll freilich nicht in die Problematik der Freudschen Literaturdeutungen gelangen, die den Autor als deckungsgleich mit den Protagonisten sieht und ihn bzw. die Konflikte des Textes als die eines Patienten analysiert.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.) (2007): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.
- Devereux, George (1973): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Hanser.
- Erdheim, Mario (1984): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit: eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Erdheim, Mario (1992): Das Eigene und das Fremde. Über ethnische Identität. In: *Psyche* 46, 8, 730-744.
- Freud, Sigmund (1900): *Die Traumdeutung*. G.W. Bd. II/III. Frankfurt a.M.: Fischer, 1-642.
- Freud, Sigmund (1910): *Über Psychoanalyse*. G.W. Bd. VIII. Frankfurt a.M.: Fischer, 1-60.
- Freud, Sigmund (1912): *Totem und Tabu*. G.W. Bd. IX. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Freud, Sigmund (1913): *Das Interesse an der Psychoanalyse*. G.W. Bd. VIII. Frankfurt a.M.: Fischer, 389-420.
- Freud, Sigmund (1919): *Das Unheimliche*. G.W. Bd. XII. Frankfurt a.M.: Fischer, 227-268.
- Freud, Sigmund (1921): *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. G.W. Bd. XI. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Freud, Sigmund (1925): *Selbstdarstellung*. G.W. Bd. XIV. Frankfurt a.M.: Fischer, 31-96.
- Freud, Sigmund (1932): *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. G.W. Bd. XV. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Gast, Lilli (2006): „ein gewisses Maß von Unbestimmtheit...“. Anmerkungen zum Freudschen Erkenntnisprozess. In: Löchel, Elfriede; Härtel, Insa (Hrsg.): *Verwicklungen. Psychoanalyse und Wissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 12-29.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gewecke, Frauke (1986): *Wie die neue Welt in die alte kam*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Kermani, Navid (2009): *Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime*. München: C.H. Beck.
- Kristeva, Julia (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nadig, Maya (2000a): Interkulturalität im Prozess – Ethnopschoanalyse und Feldforschung als methodischer und theoretischer Übergangsraum. In: Lahme-Gronostaj, Hildegard; Leuzinger-Bohleber, Marianne (Hrsg.): *Identität und Differenz: Zur Psychoanalyse des Geschlechterverhältnisses in der Spätmoderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 87-101.
- Nadig, Maya (2000b): Prof. Dr. Maya Nadig (Universität Bremen, Fachbereich Kulturwissenschaft) im Gespräch mit Dr. Wolfgang Hegener am 2. Mai 1998 in Berlin. In: *Journal für Psychologie* 8, 1, 49-58.
- Nadig, Maya (2004): Transculturality in Process. Theoretical and Methodological Aspects drawn from Cultural Studies and Psychoanalysis. In: Sandkühler, Hans Jörg; Lim, Hong-Bin (Hrsg.): *Transculturality, Epistemology, Ethics, and Politics*. Frankfurt a.M.: Lang, 9-21.
- Nadig, Maya (2009): *Einführung in eine ethnopschoanalytische Deutungswerkstatt mit Beiträgen von vier Psychoanalytikern zu Kulturschock und Chaos*. Tagungsband der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung zur Herbsttagung 2008 in Bad Homburg. Berlin: Deutsche Psychoanalytische Vereinigung.
- Parin, Paul; Parin-Matthèy, Goldy; Morgenthaler, Fritz (1963): *Die Weissen denken zuviel: psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon in Westafrika*. Zürich: Atlantis.
- Reichmayr, Johannes (2013): *Ethnopschoanalyse. Geschichte, Konzepte, Anwendungen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Reichmayr, Johannes (Hrsg.) (2016): *Ethnopschoanalyse revisited. Gegenübertragung in transkulturellen und postkolonialen Kontexten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rinke, Stefan (2013): *Kolumbus und der Tag von Guanahani. 1492: ein Wendepunkt der Geschichte*. Stuttgart: Theiss.
- Todorov, Tzvetan (1985): *Die Eroberung Amerikas: das Problem des Anderen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Landeskunde – Von der interkulturellen Landeskundevermittlung über den kulturwissenschaftlichen Ansatz zum *Managing Diversity*

Simone Heine

Auf welche Weise können landeskundliche Wissensbestände vermittelt werden, ohne Stereotype zu reproduzieren? Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern Methoden aus *Diversity*-Trainings einsetzbar sind, um landeskundliche Lernziele zu erreichen, für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren und gleichzeitig den Blick auf die Ressourcen kultureller Vielfalt zu richten. Zunächst findet eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Fundierungen der interkulturellen Landeskundevermittlung, des kulturwissenschaftlichen Ansatzes und des *Managing Diversity* statt. Nach der Reflexion über den Einfluss der Kategorien des *Diversity*-Ansatzes (Geschlecht, Alter, Ethnizität/Nationalität etc.) auf die Handhabung kultureller Deutungsmuster werden Methoden des *Managing Diversity* beschrieben und das Pro und Contra ihres Einsatzes im DaF-Unterricht diskutiert.

1 Einleitung

Das Trainieren interkultureller Kommunikation oder Handlungsfähigkeit ist in der Regel Bestandteil einer Aus- oder Weiterbildung im Bereich DaF. Im DaF-Unterricht wiederum wird Landeskunde vermittelt – integriert in den Sprachunterricht oder teilweise auch als Extrakurs. Dabei entwickelte sich das Fach zunächst von

einer faktenorientierten Kulturkunde über den kommunikativen Ansatz (*Landeskunde als sprachliches Handeln*) hin zur interkulturellen Landeskunde (vgl. Biechele; Padrós 2003: 15ff., Roche 2005: 233ff., Koreik; Pietzuch 2010). Die Entwicklung der Landeskunde setzt sich fort in der Herausbildung eines kulturwissenschaftlichen Ansatzes des Deutungslernens, der in erster Linie darauf abzielt, bei den Lerner_innen die Kompetenz herauszubilden, an den Diskursen in der L2 partizipieren zu können (vgl. Altmayer 2004, 2007). Um sowohl stereotype Gegenüberstellungen von Kulturen, wie sie teilweise aus der interkulturellen Landeskunde resultieren, zu vermeiden, als auch einer Banalisierung der Inhalte¹ entgegenzuwirken, wird der Ansatz des *Managing Diversity* eingeführt. Dabei ist die Zielstellung innerhalb eines aktivierenden Unterrichtsgeschehens auch problematische bzw. kontroverse landeskundliche Inhalte vermitteln zu können. Der folgende Artikel basiert auf den Erfahrungen aus einem 90-minütigen Workshop, der während des DaF-Kongresses 2016 in Mexiko-Stadt stattfand.² Nach einer kurzen, theoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen Interkultur, Transkultur, kulturwissenschaftliche Landeskunde und *Managing Diversity* werden Methoden des *Managing Diversity* vorgestellt, die sich besonders gut für den Einsatz im DaF-Unterricht eignen. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Abschlussdiskussion dokumentiert und reflektiert.

2 Kultur als abgeschlossene Einheit und kulturelle Durchdringungen

Gezielte Einblicke in den österreichischen Arbeitsalltag und in die Kommunikationskultur sorgen dafür, dass Sie hier in Österreich mit Ihren Geschäftspartnerinnen oder -partnern sowie Arbeitskolleginnen oder -kollegen einen reibungslosen Umgang pflegen können. Sie lernen, wie Sie typische kulturelle Fettnäpfchen vermeiden und Ihre beruflichen Vorhaben so umsetzen, dass Ihr beruflicher Einsatz in Österreich ein Erfolg wird! (Intercultural Know How 2016)³

¹ Vgl. die Vorträge von Claus Altmayer und Sara Hägi-Mead auf dem DaF-Kongress Mexiko 2016 bzw. die Beiträge in diesem Band. Altmayer konstatiert durch den *Backwash*-Effekt (vgl. Krumm 2003: 124) standardisierter Testverfahren in Curricula und Lernmaterialien einen Rückgang kultureller, literarischer und generell kontroverser Themen aus den DaF-Lehrwerken, da vor allem das unterrichtet werde, was sich (standardisiert) prüfen lasse. Hägi-Mead stellt fest, dass viele teilweise kontroverse Themen wie beispielsweise Homosexualität, Ausländerfeindlichkeit, extreme Positionierungen, Krankheit etc. in Lehrwerken Tabu seien. Mögliche Gründe für diese Auslassungen sind ihr zufolge u.a. der Blick auf die weltweiten Absatzmärkte, der Wunsch, heftige Diskussionen im Kursraum zu vermeiden und Sprache möglichst angenehm und motivierend zu vermitteln und für den Standort Deutschland zu werben.

² An dieser Stelle sei den Workshop-Teilnehmer_innen Dank ausgesprochen, die bereit waren, die Methoden auszuprobieren und deren Rückmeldungen in der Abschlussdiskussion etliche inhaltliche Impulse verdankt werden, die sich in diesem Artikel wiederfinden.

³ Werbetext für das Trainingsangebot *Beruflich nach Österreich – Austria for Expats*.

Wer diese Werbung für ein interkulturelles Training betrachtet, stößt auf das Verständnis einer spezifischen Kultur, die sich mit den Nationalgrenzen zu decken scheint. Implizit wird von einer abgeschlossenen Einheit von Staat, Nation und Kultur ausgegangen. Kultur ist hier der Ausdruck eines Kollektivs und bestimmt das Wahrnehmen, Fühlen und Denken der Mitglieder, das Individuum wird von einer Kultur geformt. Das kulturelle Wesen der Menschen gilt hier als beschreib- und vermittelbar. Dementsprechende Kenntnisse werden für wichtig erachtet, da es sonst zu Missverständnissen und Konflikten führen kann, wenn verschiedene Kulturen aufeinandertreffen.

Die Idee einer Kultur als abgeschlossenes System mit einem festen Kern, festgeschriebener Symbolsysteme und Verhaltensweisen geht auf Herder zurück: „Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt“ (Herder 1774: 39). Die Vorstellung von Kultur als Kugel oder Insel lässt keine Vermischung zu, etwaige Differenzen bleiben bestehen. Interkulturalität, die mit einem solchen Kulturbegriff operiert, kann bestenfalls Brücken bauen zwischen den verschiedenen Kulturen und auf diesem Weg für Verständigung sorgen bzw. Missverständnissen vorbeugen.

Durch interkulturelles Lernen und Handeln sollen interkulturelle Informationsdefizite, Dominanz- und Überlegenheitsintentionen, Bedrohungsängste, Vorurteile und destruktive nationale und kulturelle Stereotypisierungen, Fremdenfeindlichkeit und Angst gegenüber Fremdkulturellem u.a. abgebaut werden. (Thomas 2003: 434)

Der von Thomas hier vertretene Ansatz ist lobenswert, denn er setzt sich für einen sensiblen, Unterschiede akzeptierenden, offenen und empathischen Umgang mit Fremdem und Eigenem ein. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass er auf Differenzen fixiert bleibt und einen negativen Fokus setzt, indem er das Konfliktpotenzial unterschiedlicher Kulturen herauskehrt.

Der Begriff der Transkultur wurde in die Debatte eingeführt, um den traditionellen Kulturbegriff, der „soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung“ (Welsch 1997: 68) beinhaltet, abzulösen, indem ein erweitertes und komplexeres Verständnis von Kultur begrifflich markiert wird. Welsch argumentiert, dass die modernen Gesellschaften hochgradig differenziert seien und schon in sich multikulturell, denn sie umfassten eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensweisen und Lebensformen. Darüber hinaus sei die ethnische bzw. völkische Definition nicht nur fiktiv aufgrund der historischen Belege für Migrationsbewegungen, Mischungen und Durchdringungen, sondern politisch gefährlich (vgl. ebd.: 68f.). Schließlich gehe mit der inneren Homogenisierung eine Abgrenzung nach außen einher, eine Tendenz zu kulturellem Rassismus:

Das klassische Kulturmodell ist nicht nur deskriptiv falsch, sondern auch normativ gefährlich und unhaltbar. Der Abschied von diesem Konzept ist in jeder Hinsicht angezeigt. Heute gilt es, die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken – ‚jenseits des Heterogenen wie des Eigenen‘, wie Adorno dies einmal formuliert hat. (Welsch 1997: 69)

Transkultur sei „eine Folge der *inneren Differenzierung und Komplexität der modernen Kulturen*“ (ebd.: 71) und trage dem Phänomen Rechnung, dass in einer globalisierten Welt kulturelle Durchdringung über nationale Grenzen hinausgehe und zeitgenössische Kulturen generell durch Hybridisierung gekennzeichnet seien (vgl. ebd.: 71f.). Kultur wird hier verstanden als dynamischer Prozess in einem gesellschaftlichen Umfeld. Gesellschaftliche Diversität wiederum könne wahrgenommen und interpretiert werden und führe zu einer komplexen Herausbildung der Identität.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig anzumerken, dass die Arbeit an bzw. mit den Begriffen oftmals verworren ist, weil manche mit einem fluiden, transkulturellen Kulturbegriff arbeiten, trotzdem aber die Bezeichnung interkulturell verwenden und andere wiederum von interkultureller Pädagogik sprechen, damit aber eine Pädagogik der Vielfalt im Sinne des *Managing Diversity* meinen.

3 Kulturwissenschaftliche Landeskunde

Das Konzept der kulturellen Deutungsmuster schließt sich an phänomenologische und sozialkonstruktivistische Ansätze an (vgl. Husserl 1913, Berger; Luckmann 1966) und meint die individuelle Bedeutsam-Machung der Welt im Rückgriff auf ein sozialkonstruiertes Deutungsmuster, aufgrund dessen überhaupt Welt entstehen kann. Zur Beantwortung der Frage, inwiefern in diesem Zusammenhang noch von Kultur gesprochen werden kann, bezieht sich Altmayer auf einen bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff, der sich von einem essentialistischen Kulturbegriff deutlich unterscheidet: „Dieses Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht – das ist eben die Kultur“ (Altmayer 2013: 19). Kulturbezogenes Deutungslernen bedeute die Transformation der vorhandenen Deutungsmuster, um an den Diskursen, die in der L2 geführt werden, teilhaben zu können (vgl. Altmayer 2004, 2007).

Altmayer zufolge bestehen kulturelle Muster aus *kategorialen* (Mann – Frau, Alt – Jung etc.), *topologischen* (Regionen, Grenzen, Himmelsrichtungen etc.), *chronologischen* (Ordnung in der Zeit, kalendarische Zeit etc.) und *axiologischen* Mustern (Gut – Böse, Freiheit, Gerechtigkeit etc.) (vgl. Altmayer 2013: 27f.). Folgen wir diesem begrifflichen Schema könnten die methodischen Ansätze des *Managing Diversity* als Unterstützung der Bewusstwerdung und Reflexion über den Einfluss der kategorialen Muster sowohl auf die Diskurse als auch auf die Deutungsmuster und vice versa verortet werden.

4 Managing Diversity

Unter *Managing Diversity* wird der bewusste Umgang mit Vielfalt und die aktive Gestaltung dieser Vielfalt verstanden. Entstanden ist dieser Ansatz in den 1960er-Jahren in den USA in Zeiten der Bürgerrechtsbewegung und des Feminismus und richtete sich gegen die Benachteiligung und Diskriminierung von Frauen und Menschen anderer Hautfarbe. Die Pluralität der Lebensformen soll nicht nur Akzeptanz erfahren, sondern der Antidiskriminierungsauftrag wird ins Positive gewendet, indem Vielfalt als Ressource begriffen wird (vgl. Georgi 2015). Aktuell können wir von einer humanistischen, einer rechtlichen und einer wirtschaftlichen Ebene des *Managing Diversity* sprechen: humanistisch im oben beschriebenen Sinne der Antidiskriminierungsarbeit und der Menschenrechte; rechtlich beispielsweise in der Gleichstellungspolitik der EU (*Gender Mainstreaming* und *Managing Diversity*, Vertrag von Amsterdam 1997/1999 und Vertrag von Nizza 2001/2003) und in Deutschland mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz 2006; wirtschaftlich durch eine wettbewerbsorientierte Perspektive, die auf den ökonomischen Nutzen eines heterogenen Teams beispielsweise durch die umfassendere Erschließung vielfältiger Zielgruppen gerichtet ist.

In den USA wurden bisher vor allem die sogenannte *Big 8* in den Blick genommen: Geschlecht, *Rasse*, Alter, Ethnizität/Nationalität, Beruf/organisationale Rolle, mentale und physische Fähigkeiten, Religion und sexuelle Orientierung (vgl. Krell; Sieben 2011: 156). Im *Routledge International Handbook of Diversity Studies* werden vier weitere Dimensionen ergänzt: Sprache, soziales Milieu, Status (legal/illegal), familiäre Situation. Vertovec, der Herausgeber des Handbuchs, weist darauf hin, dass grundsätzlich viele weitere Dimensionen bzw. Zugehörigkeiten hinzugenommen werden könnten, wie zum Beispiel Indigenität, Lokalität und Subkultur (vgl. Vertovec 2015: 17f.). In Deutschland geht es in der Praxis vor allem um Geschlecht, Kultur (Ethnizität/Nationalität bzw. Migrationshintergrund), Religion, Alter, mentale und physische Fähigkeiten und sexuelle Orientierung (vgl. Krell; Sieben 2011: 156). Diese Dimensionen lassen sich in eine Primärdimension der vorgegebenen Unterschiede wie Alter, Geschlecht, *Rasse*, Religion, Behinderung und sexuelle Orientierung und eine Sekundärdimension der äußerlichen und organisationalen Merkmale wie Familienstand und berufliche Position einteilen (vgl. Voß 2011: 44f.).

5 Methoden des Managing Diversity

Die im Folgenden vorgestellten Methoden wurden von der Bildungs- und Beratungsorganisation *Eine Welt der Vielfalt e.V.* entwickelt und werden in *Diversity-Trainings* und *Workshops* angewendet (vgl. *Eine Welt der Vielfalt* 2016).⁴ Aufgrund

⁴ An dieser Stelle gilt der Dank dem Verein, dessen Trainer_innen-Ausbildung für eine nachhaltige und positive Prägung sorgt.

ihrer kommunikativen Ausrichtung sind sie sehr gut für den DaF-Unterricht geeignet. Die vorgeschlagenen Methoden eignen sich für fortgeschrittene Lerner_innen ab der Niveaustufe B2 (GER).

5.1 Konzentrische Kreise

Das Kommunikationsmodell dieser Methode ist auch unter den Namen Karussell-Gespräch, *Speed-Dating*, Zwiebel oder Kugellager bekannt und geht ursprünglich auf Heinz Klippert (1995: 89) zurück. Durch den speziellen Gehalt der Fragen werden die Teilnehmer_innen dazu angeregt, sich über ihre Identität, bestimmte Vorurteile und ihre Entstehung auszutauschen und verschiedene Perspektiven kennenzulernen.⁵ Dabei können sie sich auch gegenüber der eigenen Vorurteile bewusster werden. In wechselnden Dyaden werden mit begrenzter Redezeit (ca. drei Minuten, von der Gruppenleitung flexibel zu handhaben) sieben bis zehn Fragen besprochen (vgl. Karussellgespräch 2016). Auf diese Weise kommen auch Teilnehmer_innen miteinander ins Gespräch, die vorher vielleicht noch nicht miteinander gesprochen haben. Der Zeitdruck sorgt für spontane, wenig reflektierte Antworten. Neben der Fertigkeit Sprechen wird auch die Fähigkeit des Zuhörens eingeübt.

Je nach Thema, eventuellen Schwerpunktsetzungen oder Anliegen, können aus dem folgenden Katalog die Impulsfragen gewählt werden. Es empfiehlt sich mit einer unproblematischen, leicht zu beantwortenden Frage wie beispielsweise *Wie sind Sie heute hier angekommen?* zu beginnen.

- Welcher ist Ihr Lieblingsfeiertag und warum?
- Erzählen Sie etwas über Ihren Vornamen, zweiten Vornamen oder Nachnamen.
- Welche Information über Sie würde die meisten Leute hier im Raum überraschen?
- Beschreiben Sie eine Situation, in der Sie durch Ihr Alter davon abgehalten worden sind, etwas Bestimmtes zu tun.
- Beschreiben Sie eine Situation, in der Sie durch Ihr Geschlecht davon abgehalten worden sind, etwas Bestimmtes zu tun.
- Beschreiben Sie Ihre Grundschule. Wer war Ihr Lieblingslehrer oder Ihre Lieblingslehrerin?⁶ Warum?
- Nennen und beschreiben Sie Ihrem Partner oder Ihrer Partnerin ein Vorurteil, das Sie in Ihrer Kindheit gelernt haben.
- Nennen Sie Ihrem Partner oder Ihrer Partnerin ein Klischee über Ihre eigene religiöse oder ethnische Gruppe, das Sie beunruhigt.

⁵ Die Beschreibung der Methode folgt dem Moderationshandbuch *It makes a World of Difference! Eine Welt der Vielfalt (Eine Welt der Vielfalt e.V. o.J.: 69f.)*. Die Fragen sind teilweise wörtlich wiedergegeben.

⁶ Bei den Impulsfragen verzichte ich auf den Gender_Gap zur Markierung einer gendergerechten Schreibweise, weil dies ein optisches Mittel der Markierung ist und kein auditives.

- Erzählen Sie Ihrem Partner oder Ihrer Partnerin von einer ethnischen oder kulturellen Gruppe (außer Ihrer eigenen), die Sie bewundern, respektieren oder die Ihnen gefällt.
- Berichten Sie Ihrem Partner oder Ihrer Partnerin von der Erinnerung an Ihren ersten Kontakt mit Personen einer Ihnen fremden Kultur.
- Wenn Sie die Gesellschaft in einem Punkt ändern könnten, welcher wäre dies?
- Beschreiben Sie eine Situation, in der die Worte eines oder einer anderen Sie verletzt haben.
- Erzählen Sie Ihrem Partner oder Ihrer Partnerin von Ihrer religiösen oder ethnischen Herkunft und nennen Sie etwas in diesem Zusammenhang, das für Sie eine besonders positive Bedeutung hat.
- Gibt es ein Klischee oder Image über eine religiöse oder ethnische Gruppe, außer der Ihren, dem Sie manchmal ungewollt folgen?
- Beschreiben Sie einen Vorfall, bei dem Sie Zeuge einer Diskriminierung wurden. Wie haben Sie reagiert?
- Was fühlen Sie, wenn Sie jemanden eine andere Sprache als Ihre eigene Erstsprache sprechen hören?
- Berichten Sie Ihrem Partner oder Ihrer Partnerin von der Zeit als Sie sich selbst zum ersten Mal als Mitglied einer bestimmten ethnischen Gruppe begriffen haben.
- Was sind Ihre größten Befürchtungen, wenn es darum geht, Vorurteile, Klischees und Diskriminierungen im Unterricht zu behandeln?⁷
- Beschreiben Sie mindestens eine Fähigkeit, die Sie als Pädagoge oder Pädagogin haben und die Ihnen helfen wird, Probleme der Vielfalt in der Klasse anzugehen.

Bei den *Diversity*-Methoden ist es besonders wichtig, sich Zeit für eine gründliche Besprechung und Auswertung zu nehmen. Aufgrund des teilweise kontroversen Inhalts der Fragen bzw. möglichen Antworten muss die Lehrkraft dafür Sorge tragen, dass eventuelle Irritationen oder Befindlichkeitsstörungen geklärt werden können. Folgende Fragen können das Auswertungsgespräch in Gang bringen:

- Wie haben Sie sich gefühlt, als Sie diese persönlichen Informationen über sich selbst mit verschiedenen Partnerinnen oder Partnern ausgetauscht haben?
- Ohne die betreffende Person zu nennen: Was hat jemand getan, was ihnen das Gefühl vermittelte, dass man ihnen aufmerksam zuhört?
- Gab es unter den Dingen, die Sie gehört haben, etwas, das überraschend oder neu für Sie war?

⁷ Die letzten beiden Fragen richten sich an Gruppen, die aus Multiplikator_innen bestehen.

- Einige Fragen waren vielleicht schwieriger zu beantworten als andere. Welche Fragen waren für Sie besonders schwer zu beantworten? Was glauben Sie, war der Grund hierfür? Welche Fragen haben Sie besonders gerne beantwortet?
- Haben Sie etwas über sich selbst erfahren?
- Wie könnten Sie diese Übung einsetzen oder für den Gebrauch mit Ihren Lernerinnen und Lernern verändern?⁸

In der praktischen Anwendung können durch diese Übung bei den Teilnehmer_innen regelrechte Wissensstürze ausgelöst werden. So kann die vergleichsweise harmlose Frage nach dem Lieblingsfeiertag zu der Einsicht führen, dass dies eben nicht notwendigerweise ein Feiertag der gesellschaftlichen Mehrheit sein muss.

5.2 Das Identitätsmolekül

Bei dieser Methode werden die Teilnehmer_innen dazu angeregt die Vielschichtigkeit ihrer eigenen kulturellen Identität zu reflektieren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe und die Vielfalt solcher Zugehörigkeiten zu erkennen.⁹ Der letzte Teil der Übung verdeutlicht, was es bedeutet freiwillig oder unfreiwillig zu einer Gruppe stehen zu müssen und setzt eine Reflexion über die Bedeutung der Zugehörigkeit zu Minderheits- oder Mehrheitsgruppen innerhalb der Gesellschaft in Gang.

Die Gruppe bildet einen Stuhlkreis. Teil eins ist eine Einzelarbeit, jede_r Teilnehmer_in bekommt ein Arbeitsblatt und den Arbeitsauftrag, seinen/ihren eigenen Namen in das mittlere *Atom* zu schreiben und in die fünf darum herum liegenden *Atome* die fünf Gruppenzugehörigkeiten einzutragen, die derzeit am wichtigsten sind.¹⁰ Geben Sie bei Bedarf ein paar Beispiele: Familie, Religion, Beruf, Verein, Ethnizität oder stellen Sie Ihr eigenes Identitätsmolekül vor. Weisen Sie darauf hin, dass es um spontane Antworten geht und sich das Molekül bereits wenige Stunden später schon wieder anders zusammensetzen könnte. Bitten Sie die Teilnehmer_innen am Ende dieser Phase, die von Ihnen gewählten Begriffe auf Moderationskarten zu übertragen (eine Zugehörigkeit pro Moderationskarte) und abzugeben.

Im zweiten Teil werden Paare gebildet, wobei möglichst miteinander unbekannte Personen zusammenarbeiten sollten. Die Paare präsentieren sich gegenseitig ihr Identitätsmolekül und erzählen dabei, warum welche Zugehörigkeiten momentan

⁸ Die letzten beiden Fragen richten sich an Gruppen, die aus Multiplikator_innen bestehen.

⁹ Diese Methode konnte aus Zeitgründen in dem Workshop während der Tagung nicht durchgeführt werden. Weil sie besonders gut dazu geeignet ist, das Bewusstsein für Zugehörigkeiten zu entwickeln und sie auch sehr kommunikativ ausgerichtet ist, wird sie hier ebenfalls vorgestellt. Die Beschreibung der Methode folgt in abgewandelter Form dem Moderationshandbuch *It makes a World of Difference! Eine Welt der Vielfalt (Eine Welt der Vielfalt e.V. o.J.: 65f.)*. Die Fragen der Abschlussdiskussion sind teilweise wörtlich wiedergegeben. Außerdem findet sich eine Anleitung zu dieser Methode in Daute und Winter (2012: 14f.).

¹⁰ Für einen optischen Eindruck des Arbeitsblatts vgl. Daute und Winter (2012: 3).

besonders wichtig sind und welche positiven und negativen Erfahrungen sie damit gemacht haben.

Für den dritten Teil werden die Moderationskarten aus Teil eins für alle sichtbar in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Bitten Sie die Teilnehmer_innen aufzustehen und sich alle Karten anzuschauen. Geben Sie die Möglichkeit, Karten umzudrehen oder herauszunehmen, wenn die genannte Zugehörigkeit nicht veröffentlicht werden soll. Nachdem alle wieder sitzen, beginnen Sie ausgewählte Begriffe laut vorzulesen. Alle Teilnehmer_innen, die sich zugehörig fühlen, werden dazu aufgefordert jeweils aufzustehen. Geben Sie Personen, die diese Übung nicht mitmachen wollen, die Gelegenheit, an dieser Stelle auszusteigen. Die Lehrkraft selbst sollte jedoch mitmachen.

Die Abschlussdiskussion kann damit beginnen, dass zunächst generell zu allen drei Teilen gefragt wird: Wie haben Sie sich im ersten Teil gefühlt? etc. Daran anschließend können die folgenden Fragen gestellt werden:

- Was war es für ein Gefühl, Teil einer größeren Gruppe zu sein, gemeinsam mit vielen aufzustehen?
- Wie haben Sie sich gefühlt, als Sie alleine oder fast alleine aufgestanden sind?
- Hat jemand etwas Neues oder Überraschendes über sich selbst erfahren?
- Gab es andere Überraschungen oder Auffälligkeiten?
- Hat es einen Unterschied gemacht, ob es sich um Gruppen handelt, denen Sie sich freiwillig zuordnen oder um Gruppen, zu denen man gehört, ohne sich dafür entschieden zu haben (beispielsweise Geschlecht)?
- Welche Gruppenzugehörigkeiten könnten als problematisch oder schmerzhaft erlebt werden?

Diese Übung sensibilisiert die Teilnehmer_innen für die Unterschiede aber auch für die Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe. Gruppen, die sich noch nicht gut kennen, erfahren in relativ kurzer Zeit viel über sich. Bei jenen, die schon lange miteinander arbeiten, kann die Übung für Überraschungen sorgen.

5.3 Fünf Prominente

Diese Übung dient dazu, sich des eigenen eventuell monokulturellen Hintergrunds bewusst zu werden und die Zugangsmöglichkeiten für Frauen und Angehörige von Minderheiten zu Macht und Einfluss bzw. Aufstiegschancen innerhalb einer Gesellschaft zu reflektieren.¹¹

Jede_r Teilnehmer_in erhält ein Arbeitsblatt, was aus dreimal drei quadratischen Feldern besteht. In Form eines Quiz werden sie dazu aufgefordert, jeweils bis zu

¹¹ Die Beschreibung der Methode folgt in abgewandelter Form dem Moderationshandbuch *It makes a World of Difference! Eine Welt der Vielfalt (Eine Welt der Vielfalt e.V. o.J.: 80f.)*. Die Fragen der Abschlussdiskussion sind teilweise wörtlich wiedergegeben.

fünf Namen, die zu den neun vorgegebenen Kategorien passen, einzutragen. Für jede Kategorie gibt es 90 Sekunden Zeit. Weisen Sie darauf hin, dass die Blätter ausschließlich der eigenen Reflexion dienen und nicht eingesammelt werden.

Beginnen Sie folgendermaßen:

- Berühmte Personen
- Berühmte deutsche Personen
- Berühmte Männer
- Berühmte Frauen

Je nach Zusammensetzung der Lerngruppe und Schwerpunktsetzung können Sie aus den folgenden Kategorien wählen:

- Berühmte chinesische Personen
- Berühmte türkische Personen
- Berühmte mexikanische Personen
- Berühmte indigene Personen
- Berühmte Personen christlichen Glaubens
- Berühmte Personen muslimischen Glaubens
- Berühmte Personen jüdischen Glaubens
- Berühmte Atheistinnen oder Atheisten
- Berühmte Personen europäischer Herkunft
- Berühmte Personen asiatischer Herkunft
- Berühmte Personen afrikanischer Herkunft
- Berühmte homosexuelle Personen, die sich selbst geoutet haben
- Berühmte Personen mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung

Danach bitten Sie die Teilnehmer_innen in Kleingruppen folgende Fragen zu diskutieren. Je nach Gruppengröße und vorhandener Zeit können Sie die Fragen auch im Plenum in der Reflexionsrunde besprechen:

- Bei welchen Kategorien fiel es leicht und bei welchen schwer, die Namen zu finden? Weshalb?
- Wer hat die Möglichkeit in unserer Gesellschaft prominent oder berühmt zu werden und wer nicht?

Folgende Fragen werden in der abschließenden Reflexionsrunde bearbeitet:

- Was hat Sie am meisten überrascht beim Ausfüllen des Antwortbogens?
- Konnten Sie unter dem Druck der Quizsituation leicht Antworten finden?
- Zählen Sie die Frauen und die Männer! Gibt es mehr Männer als Frauen? Woran könnte das liegen?
- Welchen Zugang zu einflussreichen Positionen haben Ihrer Meinung nach Angehörige von Minderheiten in unserer Gesellschaft?

- Haben berühmte Personen eine größere gesellschaftliche Verantwortung? Müssen Sie Ihrer Meinung nach Vorbilder sein?
- Gibt es eine Kategorie, zu der Sie gerne mehr Namen gewusst hätten? Wenn ja, warum?

Diese Übung kann durch ihren Quiz-Charakter eine willkommene Abwechslung innerhalb des Unterrichtsgeschehens sein. Gleichmaßen können einzelne Teilnehmer_innen aber auch negativ auf die Zeitdruckbedingung reagieren. Versichern Sie diesen, dass es sich nicht um eine Testsituation handelt. Manche empfinden diese Übung als oberflächlich, dem kann entgegengewirkt werden, indem in der Abschlussdiskussion intensiv die Fragen nach Macht und Einfluss innerhalb der Gesellschaft diskutiert werden.

6 Dokumentation der Ergebnisse aus der Abschlussdiskussion des Workshops

Nach einem theoretischen Input und der Erprobung von zwei Methoden (Konzentrische Kreise und Fünf Prominente) wurde innerhalb des Workshops auf dem DaF-Kongress in der Abschlussdiskussion eine SWOT-Analyse unter der folgenden leitenden Fragestellung vorgenommen: Können uns die Methoden des *Managing Diversity* bei der Vermittlung landeskundlicher Inhalte helfen, dem kulturwissenschaftlichen Ansatz gerecht zu werden, einen aktivierenden DaF-Unterricht zu gestalten und Multiperspektivität nicht zu vernachlässigen?

Als Stärken (*Strengths*) wurden angeführt, dass durch den Einsatz der Methoden des *Managing Diversity* im DaF-Unterricht ein Ausgleich zu den homogenisierenden Lehrwerken geschaffen werden könne, es sich um integrierbare Methoden für die Erschließung kategorialer Muster handle und interkulturelle Fähigkeiten trainiert würden.

Unter Schwächen (*Weaknesses*) wurde genannt, dass die Methoden eine geringe Nachhaltigkeit haben könnten und den Teilnehmer_innen das passende Vokabular fehlen könnte.

Chancen (*Opportunities*) wurden darin gesehen, dass die Teilnehmer_innen Denkansätze erhielten, eine Sensibilisierung bzw. Bewusstmachung stattfände und sich durch den Einsatz der Methoden Kultur- und Spracharbeit vereinbaren ließen.

Die Gefahren (*Threats*) der methodischen Vorgehensweise lägen in der Überwältigung der Teilnehmer_innen und darin, dass es zu persönlich werden könnte. Auch könnten die Methoden auf Ablehnung stoßen bzw. sei es stark von der Gruppe abhängig, ob man auf Bereitschaft trafe, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Die Lehrkraft könnte parteiisch werden bei eventuellen tendenziösen Stellungnahmen der Teilnehmer_innen und sei eventuell auch nicht kompetent genug, diese Gegenstände zu unterrichten und/oder eventuelle emotionale Reaktionen aufzufangen.

Bezüglich der Kompetenz der Lehrkräfte wäre es sicherlich wünschenswert, wenn *Diversity*-Trainings oder sogar die Ausbildung zur *Diversity*-Trainerin Teil der Ausbildung im Bereich DaF/DaZ wäre. Die Voraussetzungen und die Bereitschaft der jeweiligen Lerngruppe gilt es sicherlich immer miteinzubeziehen und es ist auf jeden Fall wichtig, darauf vorbereitet zu sein, dass die Themen emotionale Reaktionen erzeugen könnten, die dann im folgenden Unterrichtsgeschehen aufgefangen und bearbeitet werden müssten. Was das Thema Wortschatz bzw. eventuelle Sprachbarrieren anbelangt, so ist anzumerken, dass diese Methoden grundsätzlich erst ab einem B2-Niveau Anwendung finden sollten und entsprechender Wortschatz in einer Phase der Vorentlastung eingeführt werden müsste.

Mit dem Einsatz der *Diversity*-Methoden kann das Festtreten stereotyper Zuschreibungen vermieden werden, indem Bewusstheit darüber geschaffen wird, dass jede Person Mehrfachzugehörigkeiten besitzt. Die Reflexion über die eigene Identität und die eigene Teilhabe an verschiedenen Dimensionen hilft essentialistische Zuschreibungen bzw. Kulturalisierungen zu überwinden, bei denen ein oder mehrere Merkmale als entscheidend für eine Gruppe angesehen und allen Gruppenmitgliedern zugeschrieben werden. Was den Ausgleich zu den homogenisierenden Tendenzen der Lehrwerke anbelangt, möchte ich mich gerne auf konkrete Rückmeldungen von Studierenden beziehen, in deren Gruppen ich mehrere Methoden des *Managing Diversity* einsetzte und die der Meinung waren, dass dies die besten Kommunikationsübungen des ganzen Semesters gewesen wären, weil sie im Gegensatz zu den Übungen aus den Lehrwerken, den Eindruck gehabt hätten, sich gegenseitig wirklich auszutauschen und für sie persönlich relevante Inhalte zu besprechen.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: *Germanistische Mitteilungen* 65, 7-21.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1966): *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday.
- Biechele, Markus; Padrós, Alicia (2003): *Didaktik der Landeskunde*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

- Daute, Anna; Winter, Bernd (2012): *Curriculum XENOS-Basismodul. Soziales Lernen und politische Bildungs-zusammenarbeit*. Online: http://www.migration-online.de/data/jhw_curriculum_xenos_basismodul.pdf (Stand 29.06.2016).
- Eine Welt der Vielfalt e.V. (o. J.): *It makes a World of Difference! Eine Welt der Vielfalt Moderationshandbuch* [unveröffentlicht].
- Eine Welt der Vielfalt e.V. (2016): *Eine Welt der Vielfalt*. Online: <http://www.ewdv-diversity.de> (Stand 27.06.2016).
- Georgi, Viola B. (2015): Integration, Diversität, Inklusion: Anmerkungen zu aktuellen Debatten mit der deutschen Migrationsgesellschaft. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2, 25-27. Online: <http://www.diezeitschrift.de/22015/einwanderung-01.pdf> (Stand 06.07.2016).
- Herder, Johann Gottfried (1774): Ideen zur Philosophie der Geschichte und Bildung der Menschheit. In: Bollacher, Martin (Hrsg.) (1989): *Johann Gottfried Herder. Werke in zehn Bänden*. Bd. 4. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- Husserl, Edmund (1913): *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Online: <https://www.freidok.uni-freiburg.de/data/5973> (Stand 26.02.2016).
- Intercultural Know How – Training & Consulting (2016): *Beruflich nach Österreich – Austria for Expats*. Online: <http://www.iknet.at/interkulturelletrainings/> (Stand 22.06.2016).
- „Karussellgespräch“. Online: <https://de.wikipedia.org/wiki/Karussellgespräch> (Stand 27.06.2016).
- Klippert, Heinz (1995): *Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1441-1454.
- Krell, Gertraude; Sieben, Barbara (2011): Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil. In: Krell, Gertraude; Ortlieb, Renate; Sieben, Barbara (Hrsg.): *Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen; rechtliche Regelungen, Problemanalysen, Lösungen*. 6. vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Gabler, 155-174.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank Gerhard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere*

- der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 120-126.
- Roche, Jörg (2005): Interkulturelle Sprachdidaktik. In: Roche, Jörg (Hrsg.): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen u.a.: Francke, 220-241.
- Thomas, Alexander (2003): *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Vertovec, Steven (Hrsg.) (2015): *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. New York u.a.: Routledge.
- Voß, Eva (2011): *Diversity in University. Zur Implementierung neuer Gleichstellungspolicies an der Hochschule*. Freiburg: Jos-Fritz.
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela; Thomsen, Christian W. (Hrsg.): *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand, 67-90.

Kulturreflexives Lernen und Lehren im Kontext diskriminierender diskursiver Praxis: Ein Fall für die Zweitsprachendidaktik

Carolin Eckardt

Im Zuge der kulturwissenschaftlichen Fundierung des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird neuerdings die aktive und mündige Teilhabe an den in der Zielsprache geführten Diskursen als übergreifendes Ziel der Sprachvermittlung postuliert. Der vorliegende Beitrag argumentiert, Bezug nehmend auf Formen diskriminierenden *Otherings* im öffentlichen Diskurs, für die Dringlichkeit einer solchen Zielorientierung in der Zweitsprachendidaktik. Anknüpfend an migrationspädagogische Perspektiven wird die Auseinandersetzung mit Ausgrenzungsdiskursen als ein kulturreflexives Lernen im Sinne einer *sprachlichen Ermächtigung* bestimmt und auf ein hier bestehendes Forschungsdesiderat verwiesen. Anschließend werden die Voraussetzungen für ein kulturreflexives Lehren in den Blick genommen und Vorschläge zur Ausbildung von Diskursbewusstheit im Sinne eines Verständnisses von Sprache als sozialer Praxis entwickelt. Letzteres ernst genommen, so das Fazit, geht kulturreflexives Lehren und Lernen über die Landeskunde hinaus.

1 Diskriminierung im Diskurs: Ausgangspunkte

Vor einiger Zeit erschien auf der Titelseite des Nachrichtenmagazins *Focus* die folgende Schlagzeile: „Unheimliche Gäste. Die Gegenwelt der Muslime in Deutschland. Ist Multi-Kulti gescheitert“ (Focus Nr. 48/ 2004). Die Deutungsmöglichkeiten, die dieser *Focus*-Titel eröffnet, kursieren auch heute noch im gesellschaftlichen Diskurs (s.u.) und bilden den Ausgangspunkt meiner Überlegungen zum kulturellen Lehren und Lernen. Sie seien zunächst in Ausschnitten rekonstruiert:¹

In der *Focus*-Schlagzeile werden Aussagen über eine bestimmte Personengruppe getroffen, im Stil eines vom „Thematitel“ zu unterscheidenden „Aussagetitels“ (Kurz 2010: 301), d.h. in der Form des Konstatierens von bestimmten Gegebenheiten. „Unheimliche Gäste“ – damit haben wir es zu tun, ebenso wie mit einer „Gegenwelt“ in Deutschland. Dies sind, so der über den Aussagetitel vermittelte Eindruck, unbestreitbare Tatsachen. Die Personengruppe, auf welche in der Schlagzeile Bezug genommen wird, sind *die* Muslime: Nicht einige oder bestimmte, sondern, so evoziert es der definite Artikel im Genitivattribut, die Muslime *im Allgemeinen*. Von der Formulierung *vage*, in der Zielrichtung jedoch eindeutig sind die Zuschreibungen, die dabei erfolgen: *Die* Muslime werden – wer sonst sollte angesichts des durch die Titelgruppe gestifteten semantischen Zusammenhangs in der Hauptzeile gemeint sein – als „Gäste“ bezeichnet und mit dem Attribut „unheimlich“ versehen. Die genannte Eigenschaftszuschreibung ruft Konnotationen wie *undurchschaubar*, *gefährlich* und *furchterregend* auf; der substantivische Referenzausdruck spielt auf die Dichotomie von *Gast* und *Gastgeber* an, einschließlich des daran gebundenen Konnotationsraums: Gäste sind Fremde, nur vorübergehend da, sie gehen irgendwann wieder weg. Sie gehören zum eigenen Zuhause nicht richtig dazu. Folgerichtig wird hier zu verstehen gegeben: *Die Muslime* gehören nicht richtig dazu. Was, so muss man sich fragen, verstehen muslimische *Focus*-Leserinnen und -Leser an dieser Stelle?

Die Dichotomie von *Eigenem* und *Fremdem* wird in der Unterzeile mit der Dichotomie von *Welt* und *Gegenwelt* gekoppelt. Gewählt wird nicht der erwartbare, in der Bewertung (etwas) vagere Ausdruck der *Parallelwelt*, sondern es wird über den Wortbestandteil *Gegen* zu einer eindeutig negativen Charakterisierung dieser Muslim-Welt gegriffen, die im Widerspruch oder – je nachdem, wie man es als Leser oder Leserin auslegt – in Feindschaft zu der anderen (der eigentlichen) Welt steht.

Wie sind diese Zeilen zu verstehen? Sinn bekommen die oben herausgearbeiteten Aussagen um eine in Deutschland bestehende *Gegenwelt* von *unheimlichen* Muslimen etwa dann, wenn man in der Rezeption den aktuellen Problemkomplex des militanten Islamismus assoziiert. Es ist anzunehmen, dass mit der *Focus*-Schlagzeile auf die Fälle religiös motivierter Gewalt angespielt wird – mit einer Schlagzeile also, die Aussagen über die Muslime *im Allgemeinen* trifft: Der *Focus*-Titel stammt vom 22.11.2004 und lässt sich in die gesellschaftliche Debatte einordnen, die in Politik und Medien

¹ Aus Platzgründen kann an dieser Stelle keine umfassende Analyse der *Focus*-Titelseite, welche etwa auch die Einbeziehung der visuellen Darstellungsmittel erforderte, erfolgen.

nach der Ermordung des islamkritischen niederländischen Filmemachers Theo van Gogh durch einen militanten Islamisten einsetzte.²

Fasst man die Beobachtungen zur *Focus*-Schlagzeile zusammen, ist das folgende Deutungsgerüst erkennbar: Das Reden über Muslime erfolgt hier aus der Perspektive von Nicht-Muslimen, wobei das Muslimische als nicht zugehörig abgegrenzt wird. Auf der Grundlage eines Mechanismus des *Othbering* wird ein *Ingroup-Outgroup-Diskurs* konstituiert, der auf ethnisch-kulturellen Kategorisierungen (Muslim/Nicht-Muslim) beruht. Insofern, als hier eine Abwertung der muslimischen Anderen erfolgt, sind die Äußerungen als *ethnizistisch* einzuordnen: Die soziale Konstruktion der ethnischen Fremdgruppe wird mit einer eindeutig negativen Bewertung dieser Gruppe verbunden.³ Mit den unzulässigen Verallgemeinerungen und den aufgerufenen Vorurteilen um die Gewalttätigkeit von Muslimen zeigen sich die als kultur-rassistisch einzuordnenden Aussagen schließlich auch an *islamfeindliche Diskurse* anschlussfähig.⁴ Kennzeichnend ist dabei eine mit der Textsorte *Schlagzeile* verbundene mangelnde Explizitheit um die evozierten islamfeindlichen Vorurteile, die über Anspielungen vermittelt werden: Als Leserin oder Leser ist man in der Situation, jene vorurteilsbehafteten Aussageinhalte, welche die Äußerungen erst zu sinnvollen Äußerungen machen, allererst zu konstruieren. Und insofern man beim Lesen der Titelseite nicht verständnislos den Kopf schüttelt, sondern darin einen Sinn tatsächlich auch erkennen kann, ist man recht schnell in den Diskurs über *die* Muslime verstrickt, der hier hergestellt wird. Das zumindest *auf der einen Seite*. *Auf der anderen Seite* – und damit komme ich auf die bereits oben aufgeworfene und noch unbeantwortet gebliebene Frage zurück: Wie rezipieren muslimische Leserinnen und Leser den *Focus*-

² Theo van Gogh wurde am 2. November 2004 in Amsterdam auf offener Straße niedergeschossen und ermordet. Als Täter wurde der damals 26-jährige Mohammed B. identifiziert, der als Sohn marokkanischer Einwanderer in den Niederlanden geboren und aufgewachsen ist. Er handelte, so geht aus seinen späteren Aussagen vor Gericht sowie aus dem Drohbrief hervor, den er an den Körper des Toten heftete, aus radikal-islamistischen Motiven. Als Auslöser der Tat wurde der von van Gogh in Zusammenarbeit mit der niederländischen Politikerin Ayaan Hirsi Ali produzierte islamkritische Kurzfilm *Submission 1* ausgemacht, in dem Misshandlungen von Frauen unter Berufung auf den Islam Thema sind. Wenige Tage nach der Ermordung van Goghs kam es in den Niederlanden zu gewalttätigen Ausschreitungen gegen muslimische, später auch gegen andere religiöse Einrichtungen. Insgesamt wurden im Monat November 174 Gewalttaten registriert, wobei in 60 Prozent der Fälle Muslime, in 20 Prozent der Fälle Angehörige der Mehrheitsgesellschaft zu Opfern der Gewalt wurden (vgl. Leiprecht 2005: 149).

³ In meinem Verständnis von Ethnizismus beziehe ich mich auf die Begriffsdefinition von Leiprecht: Ethnizismus verbinde soziale Konstruktionen von Ethnien, ethnisierende Determinismen und Reduktionismen sowie (explizite oder implizite) Negativbewertungen der konstruierten ethnischen Fremdgruppen (vgl. Leiprecht 2001: 48).

⁴ Ich orientiere mich hier am Begriff des Kulturrassismus von Leiprecht, der hierunter die folgenden Sachverhalte fasst: „[a.] Die soziale Konstruktion von ‚Rassen‘ (Rassialisierung) bzw. ‚Kulturen‘ (Kulturalisierung), wobei die Begriffe ‚Rasse‘ und ‚Kultur‘ jeweils mit bestimmten Vorstellungen verbunden sind. So werden hier ‚Kulturen‘ als statische und homogene Gegebenheiten dargestellt und es wird bei der Konstruktion von ‚Rassen‘ zusätzlich die angeblich naturgegebene Dimension hinter diesem Konzept hervorgehoben, wobei Natur als unveränderliche Größe gesetzt wird. [b.] Naturalisierende bzw. kulturalisierende Determinismen und Reduktionismen. [c.] (Explizite oder implizite) Negativbewertungen der auf diese Weise als andere ‚Rassen‘ und ‚Kulturen‘ konstruierten sozialen Gruppen“ (Leiprecht 2001: 26).

Titel – jenes Publikum also, das hier als nicht zugehörig markiert und damit aus dem Adressatenkreis ausgegrenzt wird? (Oder gibt es keine muslimischen *Focus*-Leserinnen und -Leser?). Gerade für neu zugewanderte Musliminnen und Muslime, an die die Öffentlichkeit die Erwartung heranträgt, sich gesellschaftlich zu integrieren, stellt sich die Frage, wie sie an dem angebotenen Zugehörigkeitsdiskurs partizipieren und in welcher Weise sie hier diskursfähig werden können/sollen/müssen/dürfen. In der Frage nach *den* muslimischen Leseweisen wird die oben skizzierte dichotomisierende Praxis freilich reproduziert und auch hier besteht letztlich die Gefahr der Verallgemeinerung.⁵ Dennoch möchte ich die Vermutung formulieren, dass es mit Blick auf den oben beschriebenen Mechanismus des ethnizistischen *Othbering* zumindest naheliegt, dass sich als Muslime verstehende Leserinnen und Leser, seien sie nun alteingesessen oder neu zugewandert, durch die *Focus*-Schlagzeile diskriminiert fühlen. Was, so muss man fragen, bedeutet dies für den Prozess der gesellschaftlichen Integration?

2 Diskriminierung im Diskurs: Herausforderung für die Zweitsprachendidaktik

Wo es darum geht, DaZ-Lernerinnen und -Lerner zur „aktiven und mündigen Teilhabe“ (Altmayer 2016: 10) an den gesellschaftlichen Diskursen zu befähigen⁶, können die hier zu Tage getretene Problematik ausgrenzender Diskurse und die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten der Positionierung in der Gesellschaft nicht unberücksichtigt bleiben. In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, dass gerade diejenigen, die als Sprachvermittlerinnen und -vermittler Zugewanderte bei ihrer Orientierung in der Gesellschaft begleiten, Diskursbewusstheit und damit ein Verständnis von Sprache als sozialer Praxis entwickeln.⁷ Dies ist Voraussetzung dafür, um – etwa im Kontext von Integrations- und Orientierungskursen nach dem Aufenthaltsgesetz – Erfahrungen mit diskursiver Praxis in öffentlichen und privaten Zusammenhängen und die Frage der Partizipation im Unterricht aufgreifen und mit dem Ziel der mündigen Teilhabe reflektieren zu können. Dass Migrantinnen und Migranten in der Auseinandersetzung mit dem mehrheitsgesellschaftlichen Diskurs immer wieder auch Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen machen, ist angesichts des aufstrebenden Rechtspopulismus und der damit verbundenen allmählichen Ausweitung der Grenzen des Mein- und Sagbaren anzunehmen. Migrantinnen und Migranten in Deutschland werden mit Diskursfragmenten wie der analy-

⁵ Zum damit verbundenen Dilemma im wissenschaftlichen Diskurs vgl. Foroutan; İköz (2016: 139f.).

⁶ Altmayer (2016) bezieht sich hier zwar auf den Fremdsprachenunterricht, doch die Überlegungen sind auch für die Zweitsprachendidaktik von Relevanz (vgl. hierzu auch FN 13).

⁷ Ich orientiere mich hier am Verständnis von Sprache als sozialer Praxis, wie es im Kontext der politischen Sprachwissenschaft entwickelt worden ist. Vgl. hierzu insbesondere Januschek (1986) und die Übersicht in Eckardt (2016).

sierten *Focus*-Schlagzeile unweigerlich konfrontiert. Solche Spracherfahrungen dürfen, so sie für Lernende relevant werden, in einem subjekt- und handlungsorientierten Unterricht nicht außen vor bleiben.

Es mag eingewandt werden, dass es sich bei offener Islamfeindlichkeit wie der zitierten *Focus*-Schlagzeile bloß um ein zu vernachlässigendes Randphänomen handle, welches zudem heute, nach der Einberufung von Islamkonferenzen und Integrationsgipfeln sowie der 2015 erlebten Willkommenskultur, nicht mehr erscheinen könnte. So einfach aber lässt sich die Problematik leider nicht aus dem Weg räumen.

Tatsächlich weisen diskursanalytische Studien etwa des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung darauf hin, dass das Problembewusstsein in Bezug auf rassistische Diskurselemente in der Bevölkerung zugenommen hat (vgl. Jäger; Jäger 2007). Auch der Kommunikationswissenschaftler Hafez spricht mit Blick auf das „häufig verzerrte Islam- und Orientbild vieler Medien“ (Hafez 2002: 226) von einem gewachsenen Problembewusstsein der Journalistinnen und Journalisten. Allerdings gibt es ihm zufolge, nach einer kurzen Zäsur infolge des Arabischen Frühlings, nach wie vor die Tendenz zu einer „aufgeklärte[n] Islamophobie“ (Hafez 2013: 21), wie sie bereits in früheren Jahren zu beobachten gewesen sei: In der Auseinandersetzung mit islambezogenen Themen werde zwar stärker als früher differenziert, aber das Agenda-Setting sei stark konfliktorientiert, der Islam fast ausschließlich in seiner Ausprägung als politischer Islam von Interesse und die Berichterstattung zum Islam eine Negativberichterstattung (vgl. Hafez 2002, 2013, Brinkmann 2013). Wo entsprechende Anlässe gegeben scheinen, brechen auch die oben angesprochenen kulturalistischen Muster wieder auf, insbesondere in überaus aggressiven Hass-Postings im Internet.⁸ Aber auch durch Medien mit größerer Reichweite wird ein kulturalistischer Diskurs nach wie vor geführt. Erinnerung sei an die integrationspolitische Skandalisierung der sexuellen Übergriffe auf Frauen in der Kölner Silvesternacht 2015/16. Der *Focus* titelte am 9. Januar 2016: „Frauen klagen an. Nach den Sex-Attacken von Migranten: Sind wir noch tolerant oder schon blind“ (Focus 2/2016).⁹ Die Aussagen werden erst im Kontext einer Kulturalisierung der Gewaltproblematik verständlich, welche im politischen Diskurs von der ehemaligen Familienministerin Kristina Schröder so ausbuchstabiert worden ist: „Sie wurden lang tabuisiert, aber wir müssen uns mit gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen in muslimischer Kultur auseinandersetzen # Koeln“ (Schröder 2016). Dass in der Auseinandersetzung mit den Ereignissen in Köln kulturalistische und ethnizistische Deutungsmuster in der Bevölkerung weit verbreitet sind, zeigt etwa auch ein Blick in die WDR-Zuschauer-Sendung *Wendepunkt Silvesternacht – Sind Flüchtlinge noch willkommen?* vom 30.11.2016 (vgl. WDR 2016).

⁸ So etwa zu beobachten im November/Dezember 2016, nachdem in Freiburg eine Studentin durch einen afghanischen minderjährigen Geflüchteten vergewaltigt und ermordet worden war.

⁹ Zum rassistischen Gehalt dieser *Focus*-Schlagzeile vgl. auch Mecheril (2016a).

Auch der Einwand, dass es sich bei extremen Äußerungen, wie sie die genannten *Focus*-Schlagzeilen darstellen, um zu vernachlässigende Randphänomene der Diskriminierung handele, ist so nicht haltbar. Denn die diskriminierenden diskursiven Praktiken haben ihre Wurzeln im *ganz normalen* gesellschaftlichen Diskurs, mithin liegt „die Herkunft des Extremen“, wie Mecheril betont, „in den gewöhnlichen gesellschaftlichen Denk-Verhältnissen“ (Mecheril 2015: 1). Das zeigt ein Blick in die Pragma-Logik, die sich im Zuge der Van-Gogh-Debatte entwickelte und schließlich auch offen islamfeindliche Äußerungen zum (quasi-logischen) Ergebnis hatte.¹⁰ Sie stellt sich folgendermaßen dar: „Die unmittelbare mediale Aneignung des Mordereignisses ist [...] durch entpersonalisierende und kollektivierende Perspektiven auf das radikal-islamistische Gewaltverbrechen gekennzeichnet. [...] [So] wird die Vorstellung evoziert, man habe es im Mordfall Van Gogh mit einem gesamtgesellschaftlichen Problemzusammenhang zu tun“ (Ködel 2008: 325f.). Dies mündet in ein dichotomisierendes Deutungsschema mit der Gegenüberstellung von militanten Islamisten und demokratischer Gesellschaft. Dieses Muster verschränkt sich in der Debatte mit ethnizierenden Perspektiven, d.h. das „komplexe Faktorengewebe der islamistischen und [darauffolgenden] islamfeindlichen Gewalt wird auf vermeintlich ethnisch-kulturelle Zusammenhänge reduziert“ (ebd.). Es resultiert der Eindruck, „der Mordfall Van Gogh stehe mit einer (grundsätzlichen) innergesellschaftlichen Polarisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen im Zusammenhang“ (ebd.). Auf dieser Grundlage etabliert sich mit der Zeit ein ethnozentrischer Wir-Sie-Diskurs mit einem einseitigen Defizitfokus auf die muslimische Minderheit. Dabei gerät, in kulturrassistischer Manier, die kulturelle Identität der Muslime „in den generellen Verdacht der Beförderung islamistisch-extremistischer Orientierungen“ (ebd.: 326). Weithin durchgesetzt hat sich der kulturrassistische Topos eines grundsätzlichen *Wertedefizits der Muslime* sowie die damit verbundene Vorstellung ihrer *Integrationsunwilligkeit*. Beides kulminiert nun in der oben angesprochenen islamfeindlichen Behauptung einer „Gegenwelt der Muslime in Deutschland“ (die extrem anmuten mag, ihre Wurzeln aber eben in einer *ganz normalen* Debatte hat) – findet sich aber auch im aktuellen mediopolitischen Diskurs. So wurde im Dezember 2016 im Bayerischen Landtag ein Integrationsgesetz verabschiedet, in dessen Begründung es unter anderem heißt:

[V]on den zu uns Kommenden [darf] erwartet werden, dass sie die hiesige Kultur und vor allem die jeden Einzelnen bindenden Forderungen unserer Rechts- und Wertvorstellungen akzeptieren, mittragen und als den für sie nun geltenden Maßstab annehmen. Sich in die hiesige Gesellschaft und die hier vorgefundenen gewachsenen Strukturen einzufügen

¹⁰ Ich nehme hier auf den Begriff der „praktischen Logik“ Bezug, wie er von Wenderoth in Abgrenzung zur „logischen Logik“ herausgearbeitet wird: Bei der „praktischen Logik“ handele es sich „um empirisch beobachtbare aktive Formen des *Schließens*, in denen all das plausibel sein kann, was als *selbstverständlich* oder *zwingend* erlebt wird. Maßgeblich für solche Schlüsse sind [...] Erfahrungen oder Denkgewohnheiten der Beteiligten“ (Wenderoth 2000: 73), die nach Wenderoth diskursiv geprägt sind.

– das ‚fordert‘ nicht nur unsere heimische Gesellschaft, sondern bedeutet auch für Migrantinnen und Migranten Pflichten und verlangt eigenes Engagement. Es setzt vor allem auch den Willen voraus, sich nicht in Parallelgesellschaften abzuschotten, sondern gemeinsam mit der heimischen Bevölkerung einen gemeinsamen Weg auf der Basis von Freiheit und Recht zu gehen. (Bayerischer Landtag 2016: 2f.)

Auch hier liegt eine grundsätzliche Defizitorientierung zugrunde, d.h. es werden mit der Hervorhebung dessen, dass die „hiesige Kultur“ erst noch zu akzeptieren sei, starke Zweifel daran kommuniziert, dass dies normalerweise der Fall ist – abgesehen davon, dass bei näherem Hinsehen fraglich ist, was genau unter jener „hiesigen Kultur“ (später im Text als „Leitkultur“ konkretisiert) zu verstehen sei. Im gleichen Zusammenhang wird auf den notwendigen Integrationswillen der Migrantinnen und Migranten verwiesen und präsupponiert, dass desintegrative Entwicklungen – wie die Bildung von sogenannten „Parallelgesellschaften“ – auf eine aktive Weigerungshaltung von Allochthonen zurückzuführen seien.

3 Kulturreflexives Lernen als sprachliche Ermächtigung

Angesichts der skizzierten anti-integrativen Effekte des nach wie vor durch kulturalistische bzw. kulturrassistische Muster getragenen – *ganz normalen* – Integrationsdiskurses erscheint die *Bewältigung* diskriminierender diskursiver Praxis gerade im Prozess der Orientierung von Migrantinnen und Migranten in der Aufnahmegesellschaft dringlich. Und insofern dieser Prozess gerade mit der Orientierung in der Zweitsprache verzahnt und damit durch die Zweitsprachenvermittlung begleitet wird, sehe ich hier, wie oben angesprochen, auch die Zweitsprachenvermittlung gefordert. Die *Bewältigung* diskursiv erfahrener Diskriminierung ordne ich in den Kontext eines kulturreflexiven Lehrens und Lernens ein. Darunter verstehe ich im Sinne der im Fach Deutsch als Fremdsprache entwickelten kulturwissenschaftlichen Perspektiven „die differenzierte Arbeit mit und an kulturellen Deutungsmustern“ (Dobstadt; Riedner 2011: 7).¹¹ Diese stellen, ausgehend von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff (vgl. Altmayer; Koreik 2010: 1381), „die musterhaft verdichteten und im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Einzelelemente [...] [jenes] Wissens“ (ebd.: 1382) dar, „das uns in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben Sinn und unserem Handeln Orientierung zu geben“ (ebd.). Kulturelle Deutungsmuster funktionieren als Subtexte im sprachlichen und nicht sprachlichen Handeln, d.h. sie werden – ob bewusst oder unbewusst – als selbstverständlich unterstellt und in der Regel nicht eigens expliziert. Diese Auffassung liegt auch dem Materialband *Diskursive Landeskunde* zugrunde: Der Begriff des Deutungsmusters „bezeichnet also die einzelnen Bestandteile jenes gemeinsamen

¹¹ Der Ansatz richtet sich insbesondere auch gegen das interkulturelle Paradigma der Fremdsprachendidaktik in den 1980er-Jahren, das mitunter stark kulturalistische Zugänge hervorbrachte.

oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sprachlich-diskursiven Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als selbstverständlich bekannt voraussetzen“ (Altmayer 2016: 9).¹² Herausgebildet werden diese „mehr oder weniger stabile[n] Wissensordnungen“ (ebd.) in Diskursen, d.h., so die bei Altmayer vertretene Auffassung, „in Gesprächen, in Texten, Medien, in jeder Art der Sprachverwendung“ (ebd.). Ein solcher Zugang erfordert die Auseinandersetzung mit Sprache als einer Form der sozialen Praxis.

Bei Diskursfähigkeit als Ziel einer *diskursiven Landeskunde* geht es um die Kompetenz, „an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können, [...] Diskurspluralität [...] anzuerkennen und auszuhalten und [...] Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen“ (ebd.: 10).¹³ Grundlegend ist hier die Entfaltung einer partizipatorischen und emanzipatorischen Perspektive im Sinne der „aktiven und mündigen Teilhabe an den in der betreffenden Sprache geführten Diskursen“ (ebd.) – im Sinne einer „sprachlichen Ermächtigung“ (Salgado 2014). In Anlehnung an Salgado kann „[s]prachliche Ermächtigung [...] als kritische und bewusste Aneignung und der ebensolche Gebrauch der dominanten Sprache Deutsch verstanden [werden]“ (ebd.: 9). Der Begriff, der u.a. in Orientierung auf eine emanzipatorische und kritische Bildungsperspektive Anwendung findet (vgl. Drexel et al. 2014: 114), ist in Auseinandersetzung mit der Herausforderung entwickelt worden, „den Prozess des Erlernens und des Lehrens einer Zweitsprache im Kontext der Migrationsgesellschaften als einen Prozess zu erkennen, der unter den Zeichen von Machtasymmetrien und Rassismus stattfindet“ (Salgado 2014: 9). Auch in den fachdidaktischen Überlegungen speziell zu einer kulturwissenschaftlich fundierten *Landeskunde* wird darauf hingewiesen, dass diese „in dem Sinne ermächtigend sein [kann], dass sie Lernräume schafft, um nicht nur bestehende Herrschaftsverhältnisse wahrzunehmen und zu analysieren, sondern auch Strategien gegen Zuschreibungen und diskursive Machtausübung zu entwickeln“ (Schweiger et al. 2015: 6).

Die Frage, wie in den verschiedenen DaZ-Unterrichtskontexten Räume geschaffen werden können, in denen – mit dem Ziel der *sprachlichen Ermächtigung* – Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aus der eigenen diskursiven Praxis thematisiert und *bewältigt* werden können, beschreibt ein dringliches Forschungsdesiderat. Wie kann im Rahmen einer von Romaner und Thomas-Olalde so bezeichneten

¹² Verwandte diskursanalytische Konzepte, mit denen hervorgehoben wird, dass sich ein kultureller Gruppenzusammenhang über das Teilen von Selbstverständlichkeiten konstituiert, liegen etwa mit Jägers Verständnis der „Aussage“ und Rehbeins Begriff der „Handlungspräsupposition“ vor. Jäger spricht von der „Anerkennung und Befolgung relativ homogener Aussagensysteme“ (Jäger 2007: 31) innerhalb einer Kultur bzw. Diskursgemeinschaft, bei Rehbein ist „[d]as, was sie [die Mitglieder einer Gruppe] mit den ‚anderen‘ verbindet, [...] eine Vielfalt gemeinsamer Präsuppositionen, die standardisiert aktualisiert werden, eine Vielfalt von Handlungssystemen“ (Rehbein 1985: 29).

¹³ Altmayer (2016) bestimmt die Lernziele einer *diskursiven Landeskunde* in der Einführung zum Materialband primär im Blick auf die Fremdsprachendidaktik. Die Überlegungen lassen sich auf die bei mir im Fokus liegende Zweitsprachendidaktik insofern übertragen, als der Prozess des kulturellreflexiven Lernens, in dessen Zuge sich die genannten Kompetenzen entwickeln, hier grundsätzlich von gleicher Art sein dürfte, auch wenn sich die Rahmenbedingungen unterscheiden.

„problemzentrierten sprachlichen Aneignung [...] die zu erlernende Sprache zu einem Ort gemacht werden [...], an dem die eigene [migrationsgesellschaftliche] Situiertheit kommunizierbar“ (Romaner; Thomas-Olalde 2014: 155) ist? Meines Wissens liegen hierzu bislang noch keine Studien vor. Weiterführend wäre es, entsprechende Überlegungen in Auseinandersetzung mit den Ansätzen der rassismuskritischen Migrationspädagogik zu entwickeln.¹⁴ Auch hier wird in der Perspektive *sprachlicher Ermächtigung* u.a. die Frage zu beantworten gesucht, „ob [...] und wie emanzipative Bildungsarbeit in didaktische Konzeptionen einfließen kann“ (Drexel et al. 2014: 116).

Zu berücksichtigen ist dabei, dass die gemeinsame Arbeit an und Reflexion von kulturellen Mustern im Unterrichtszusammenhang zuallererst eine kompetente Moderation durch die Sprachvermittlerinnen und -vermittler zur Voraussetzung hat. Wo hier früher eine wie auch immer spezifizierte *interkulturelle Kompetenz* zum zentralen Anforderungsprofil von Lehrenden zählte, rückt mit dem aktuellen Fachdiskurs die Frage ihrer eigenen Diskursfähigkeit bzw. Diskursbewusstheit in den Blickpunkt, was angesichts der von Messerschmidt so bezeichneten „involvierten“ Professionalisierung (Messerschmidt 2011)¹⁵ auch die Aneignung eines (selbst-)reflexiven Habitus einschließt. Dabei stellt sich gerade in Hinblick darauf, dass die DaZ-Vermittlung, sei es an den Schulen oder in der Erwachsenenbildung, häufig durch Quereinsteigende getragen wird, die Frage, wie im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen an einer Diskursfähigkeit im oben beschriebenen Sinne gearbeitet werden kann. Hierzu sollen abschließend Anregungen gegeben werden.

4 Kulturreflexives Lehren durch diskursanalytische Praxis

Um (angehende) DaZ-Lehrende für die Existenzweise von Sprache als Form der sozialen Praxis und den damit verbundenen Prozess der diskursiven Konstruktion von kulturellen (Deutungs-)Mustern zu sensibilisieren, erscheint es unabdingbar, dass sie diskursanalytische Erfahrungen machen.¹⁶ Denn das Ziel ist weniger die Aneignung eines memorierbaren kognitiven Wissens über die diskursive Konstruiertheit von Kultur und das Verfügen über eine diese Zusammenhänge beschreibende Terminologie. Vielmehr geht es um die Einübung einer sprachbewussten *Praxis* in der Auseinandersetzung mit und der Partizipation an Diskursen. Diese Praxis soll

¹⁴ Zu berücksichtigen wären etwa Scharathows Erkenntnisse zum Umgang von Jugendlichen mit ihren Rassismuserfahrungen (für einen Überblick vgl. Scharathow 2017). Vgl. außerdem maiz (2014) und Mecheril (2016b).

¹⁵ Gemeint ist die Involviertheit von Lehrenden in die gesellschaftlichen Verhältnisse, d.h. im hier vorliegenden Kontext „die Erkenntnis, dass DaZ-Lehrende nicht außerhalb des politischen und gesellschaftlichen Geschehens stehen und die Kurse vor dem Hintergrund der ‚Verstrickung‘ in die Diskurse gestalten“ (Döll et al. 2014: 166).

¹⁶ Meine Ausführungen zur diskursanalytischen Praxis orientieren sich an Ansätzen der Kritischen Diskursanalyse, insbesondere wie sie im sprachwissenschaftlichen Kontext an den Universitäten Oldenburg und Flensburg entwickelt worden sind (vgl. Eckardt et al. in Erscheinung, Eckardt 2016).

die Lehrenden dazu befähigen, sprachliche Äußerungen – im Zusammenhang mit ihrer spezifischen Ausdrucksgestalt – als Tätigkeiten zu betrachten, über die gesellschaftliche Bedeutungen (wie u.a. kulturelle Deutungsmuster) und Selbstverständlichkeiten organisiert werden. Entscheidend ist dabei die Erfahrung eines spielerischen Zugangs zu Sprache im Ausprobieren von Alternativen:

Was passiert, wenn ich in einem Text/einer Äußerung bestimmte Umstellungen, Ergänzungen, Auslassungen, Ersetzungen usw. vornehme oder wenn ich den Text in einen anderen Kontext versetze, ihn jemand anderem in den Mund lege oder andere Rezipienten annehme? Ergibt das einen anderen Sinn und inwiefern. (Januschek 2012a: 8)¹⁷

Was ändert die vorgenommene Variation an der sozialen Situation, d.h. welchen gesellschaftlich erarbeiteten Regeln und Normen wird im einen, welchen im anderen Falle Rechnung getragen?¹⁸ Hier klingt der Foucaultsche Zugang zur Analyse gesellschaftlicher Wissensverhältnisse als Diskurse an: „[W]ie kommt es, daß eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle“ (Foucault 1981: 42). In einer solchen Reflexionsperspektive kommt in den Blick, „wie sie [eine Kultur und die sie konstituierende diskursive Praxis] tatsächlich hat entstehen können“ (Foucault 2001: 776).

Um diskursanalytische Erfahrungen als Grundlage der Sensibilisierung für Sprache in ihrer Form als soziale Praxis zu ermöglichen, sind in Fort- und Weiterbildungskontexten methodisch-didaktische Zugänge erforderlich, die auch unter der Bedingung von beschränkten zeitlichen Ressourcen und einer fachlich heterogenen Teilnehmendengruppe umsetzbar sind. Die Durchführung von diskursanalytischen Studien, wie sie in quantitativ oder qualitativ orientierter Perspektive in den Sozial- und Sprachwissenschaften entwickelt worden sind, kann in solchen Zusammenhängen sicherlich keine realistische Zielorientierung sein. Eine Auseinandersetzung mit Sprache als sozialer Praxis kann freilich auch durch die Bearbeitung von authentischen Diskursfragmenten auf kleinerer Ebene angeregt werden. Unter der Bedingung starker zeitlicher Beschränkung erweist sich dabei insbesondere die Arbeit an Schlagzeilenkorpora als geeignet. Hierfür sollen im Folgenden methodisch-didaktische Anregungen gegeben werden.

Schlagzeilen sind „eine Art komprimierte, makrostrukturelle Zusammenfassung des zentralen Themas einer Nachricht“ (Biere 1993: 71). Vor dem Hintergrund stark begrenzter Zeichenkapazitäten sind sie dabei dem Gebot der Ausdrucksökonomie unterworfen (vgl. Kurz 2010: 304), sie weisen regelmäßig „syntaktische Sparformen“ (ebd.: 304f.), d.h. Ellipsen verschiedener Art auf. Das reduzierte sprachliche Material, das der Leserin/dem Leser eine Orientierung über den Inhalt des nachfolgenden

¹⁷ Zum diskursanalytischen Variationsverfahren vgl. grundlegend Januschek (1986).

¹⁸ Im Spiel mit Alternativen wird „Selbstverständliches als Selbstverständliches bewusst“ gemacht und „eben dadurch aus der Selbstverständlichkeit heraus[geholt]“ (Januschek 2012a: 6; Hervorh. nicht übernommen).

Textes geben soll, ist dabei reich an Anspielungen auf aktuelle gesellschaftliche Debattenzusammenhänge. Schlagzeilen lassen „bewusst etwas offen“ (Kurz 2010: 299), d.h. sie

aktivieren aktuelles Wissen und können – im Unterschied zu künstlerisch-belletristischen auf der einen und wissenschaftlichen [Überschriften] auf der anderen Seite – ohne dieses aktuelle Wissen oft nicht oder nicht voll verstanden oder in ihrer gedanklich-sprachlichen Qualität geschätzt werden. (Kurz 2010: 300)

Das lässt sich für eine diskursanalytische Sensibilisierung in didaktischen Kontexten nutzen. Der entscheidende Schritt besteht dabei darin, das in der Rezeption in der Regel unbewusst ablaufende Rekonstruieren der als bekannt unterstellten Deutungszusammenhänge auf die Ebene der Bewusstheit zu heben – als ein Suchen (und damit auch Herstellen) der Selbstverständlichkeiten, auf deren Grundlage die Schlagzeile operiert. Grundlegend ist hierfür das oben angesprochene Spiel mit Alternativen, das die (gesellschaftlich erarbeiteten) Regeln zum Verstehen des so und nicht anders Gesagten aufzudecken sucht.

Ich will dies exemplarisch an einem kleinen Schlagzeilen-Korpus der oben bereits zum Thema gemachten Theo-van-Gogh-Debatte aufzeigen. Die Überschriften sind der überregionalen Presse entnommen (Zeitraum November 2004):

- a. Am Schlachtermesser klebte das Bekennerschreiben. Straßenkampf der Kulturen im Mutterland der Toleranz: Theo van Gogh, der einen Film über den Koran zu drehen wagte, ist in Amsterdam umgebracht worden (Schümer 2004a: 33)¹⁹
- b. Dschihad an der Nordsee. Im einstigen Modellstaat Niederlande droht ein Kulturkampf mit den muslimischen Bürgern (Nienhuysen 2004: 4)²⁰

¹⁹ Hier wird auf das Mordereignis mit der Wortverbindung *Straßenkampf der Kulturen* referiert und mit der Doppeldeutigkeit dieser Wortverbindung gespielt: *Straßenkampf* steht für die brutale Ermordung van Goghs auf offener Straße, gleichzeitig ist mit dem Schlagwort des *Kampfes der Kulturen* Huntingtons Hypothese vom *Clash of Civilizations* assoziiert. In dieser Perspektive wird der Mordfall Van Gogh ethnisiert: Es findet ein Prozess der Entpersonalisierung statt, in der nicht in erster Linie die subjektiven Beweggründe des Täters erfragt, sondern die Hintergründe des Gewaltverbrechens in allgemeinen ethnisch-religiösen Konflikten gesucht werden.

²⁰ Die Schlagzeile stammt vom 09.11.2004, wurde also veröffentlicht, nachdem es in Reaktion auf den Mordfall zu gewalttätigen Ausschreitungen auf muslimische und christliche Einrichtungen gekommen war. Auch hier taucht das Schlagwort vom *Kampf der Kulturen* auf, wobei das Konfliktzentrum nun eindeutig auf Seiten der Muslime verortet wird (es handelt sich nicht um einen Kulturkampf *zwischen* Muslimen und Nicht-Muslimen – die gleichberechtigt dazu beitragen –, sondern um einen Kulturkampf „mit den muslimischen Bürgern“ (Hervorhebung v. Verf.) bzw. gar um einen „Dschihad an der Nordsee“). Zur Erinnerung: Von den gewalttätigen Ausschreitungen in der Folge des Mordes an van Gogh waren in 20 Prozent der Fälle Angehörige der Mehrheitsgesellschaft betroffen, in 60 Prozent der Fälle aber Muslime selbst.

- c. Europas Lebenslüge. Die multikulturelle Gesellschaft kollabiert zuerst in Holland (Schümer 2004b: 35)²¹
- d. Organisierte Verweigerung. Viele Muslime lehnen Bemühungen um Integration ab – Gefahr einer islamischen Parallelgesellschaft (Ramelsberger 2004: 2)²²
- e. Schröder: Muslime müssen unsere Werte akzeptieren (Reuters 2004: 2)²³
- f. Unheimliche Gäste. Die Gegenwelt der Muslime in Deutschland (Focus 48/2004)

In der Folge dieser Schlagzeilen kommt die in Abschnitt zwei bereits angesprochene Pragmalogik der Van-Gogh-Debatte in verdichteter Form zum Ausdruck: Entpersonalisierende diskursive Aneignungsweisen des Mordereignisses verbinden sich mit ethnizierenden Konfliktdeutungen (nach dem Muster: Muslime und Nicht-Muslime befinden sich in einem *Kulturkampf* – *Die multikulturelle Gesellschaft kollabiert*), welche schließlich, im Rahmen eines ethnozentrischen Diskurses, zur Herausbildung eines einseitigen Problemfokus auf die Gruppe der muslimischen Minderheit führen (*Dschihad an der Nordsee, Organisierte Verweigerung, lehnen Bemühungen um Integration ab*). Es sind kulturrassistische Muster um ein vorgestelltes Wertedefizit der Muslime (müssen *unsere Werte akzeptieren*), die den Diskurs fundieren und schließlich auch, siehe die eingangs zitierte *Focus*-Schlagzeile, offen islamfeindliche Äußerungen salonfähig machen („Unheimliche Gäste“, „Gegenwelt der Muslime“). Die Debatte wird – *pragmalogisch* – entsprechend auch als eine integrationspolitische Debatte geführt.

In einem Aus- bzw. Fortbildungsmodul, das einen Einblick in die diskursive Konstruktion von kulturellen Mustern und damit jene oben angesprochene Sensibilisierung für Sprache in ihrer Form als soziale Praxis zum Ziel hat, bieten sich unter anderem folgende Zugänge in der Auseinandersetzung mit dem Schlagzeilenkorpus an:

²¹ Der ethnizierende Fokus auf das Zusammenleben von Muslimen und Nicht-Muslimen in den Niederlanden führte in der weiteren Entwicklung der Debatte zu der These, dass die niederländische Minderheiten- und Integrationspolitik gescheitert sei. Dabei lagen die als liberal geltende Integrationspolitik besonders der 1980er-Jahre und deren „Multi-Kulti-Träume“ (SZ vom 20.11.2004) im Blickpunkt der Kritik. Erhoben wurde der Vorwurf, die Niederländer hätten im Zuge der *minderbedennota* von 1983 zu viel Toleranz gegenüber Minderheiten und ihren kulturellen Identitäten walten lassen (Bestandteil der *minderbedennota* waren etwa die Einführung eines weitgehenden Niederlassungsrechts, die Förderung der politischen Partizipation von Zuwanderern, die Unterstützung der kulturellen Arbeit und Selbstorganisation von Einwandererinitiativen sowie Maßnahmen im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit).

²² Die „ethnologistische Reduktion“ (Bukow 1996) in der Aneignung der Geschehnisse um die Ermordung van Goghs brachte einen ethnozentrischen Diskurs hervor, in dessen Rahmen Muslime (in den Niederlanden ebenso wie in Deutschland) in den generellen Verdacht gerieten, sich der Integration zu verweigern und Parallelgesellschaften zu bilden.

²³ Muslimen wird hier ein prinzipielles Wertedefizit zugeschrieben: Denn wo davon gesprochen wird, dass sie Werte wie Demokratie und Aufklärung akzeptieren und, wie es im zugehörigen Artikel heißt, *verinnerlichen* müssen, wird von der Voraussetzung ausgegangen, dass ihnen diese Orientierungen erst einmal nicht eigen sind. Durch das exkludierende *unsere* werden Muslime hier als zur Wir-Gemeinschaft nicht zugehörig perspektiviert.

1. Betrachtung einzelner Schlagzeilen mit der Aufgabe, den Inhalt des zugehörigen Artikels zu rekonstruieren: *Worum könnte es in dem Artikel mit der Überschrift (a), (b) etc. gehen? Vergleichen Sie Ihre Vermutungen miteinander.*
Anmerkung: In der Rezeption der Schlagzeile und der damit verbundenen Ereignisrekonstruktion sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefordert, an allgemeine Deutungsmuster anzuknüpfen, welche die Einordnung der Geschehnisse fundieren (etwa psychologisierend als Tat eines psychisch Labilen oder ethnisierend als Symptom eines Konflikts zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen), sie stricken am Diskurs mit. In diesem Zusammenhang können sie unkritisch an die oben herausgearbeiteten diskursiven Selbstverständlichkeiten (Ethnisierung, Kulturalisierung, Ethnozentrismus) anschließen oder aber auch gegendiskursive Leseweisen mit der Infragestellung der vorausgesetzten Muster entwickeln. Durch die Konfrontation von unterschiedlichen Aufgabenlösungen, die innerhalb der Gruppe (möglicherweise) entwickelt werden, wird die Wahrnehmung auf die Ebene der vorausgesetzten Wissensmuster gelenkt und ein reflexiver Umgang damit gefördert. In den Blick gerät für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch, dass man nicht nur im Sprechen und Schreiben, sondern auch im Verstehen von Diskursfragmenten selbst an der Herstellung des Diskurses beteiligt ist.
2. (Nachdem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem Debattenkontext vertraut gemacht worden sind.) Betrachtung einzelner Schlagzeilen der Debatte mit der Aufgabe, mit dem sprachlichen Material zu spielen: *Nehmen Sie in den Schlagzeilen Umstellungen, Ergänzungen, Auslassungen, Ersetzungen etc. vor. Was ändert sich dadurch an der sozialen Situation? Beispiel: Ersetzen Sie in Schlagzeile (b) „Dschihad“ durch „Kreuzzug“, das Attribut „muslimisch“ durch „christlich“. Ersetzen Sie in Schlagzeile (c) „unsere“ durch „demokratische“. Ersetzen Sie in Schlagzeile (f) „Gäste“ durch „Nachbarn“ etc.*
Anmerkung: Im Spiel mit den sprachlichen Alternativen kommen die sprachlichen Ausdrucksmittel in ihrer „diskursiven Entfaltung“ (Januschek 2012b: 222) in sozialen Kontexten in den Blick. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nehmen wahr, dass gesellschaftlich erarbeitete Deutungszusammenhänge im Kleinen wie im Großen sprachlich-diskursiv getragen und tradiert werden.
3. Betrachtung einzelner Schlagzeilen der Debatte mit der Aufgabe, die Sprecher- und Rezipientenpositionen zu variieren: *Probieren Sie für die einzelnen Schlagzeilen unterschiedliche Sprecherinnen bzw. Sprecher und Rezipientinnen bzw. Rezipienten aus. Beispiel: Lesen Sie Schlagzeile (f) aus der Perspektive eines/einer muslimischen und eines/einer nicht muslimischen Angehörigen der deutschen Migrationsgesellschaft.*

Anmerkung: In dieser Perspektive gerät in den Blick, dass Les- bzw. Verstehensweisen im Diskurs und damit in Beziehung stehende Anschlusspartizipationen immer von der jeweiligen migrationsgesellschaftlichen Position des/der Verstehenden bzw. Sprechenden abhängig sind.

4. Betrachtung des Schlagzeilenkorpus mit der Aufgabe, die Zusammengehörigkeit der Überschriften zu einer Debatte zu begründen: *Woran lässt sich erkennen, dass die Schlagzeilen Teile derselben Debatte sind? Welche inhaltlichen und formalen Zusammenhänge, die möglicherweise auch zwischen den Zeilen gestiftet werden, sehen Sie in der Folge dieser Schlagzeilen?*

Anmerkung: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gehen in dieser Perspektive gezielt auf die Suche nach inhaltlichen und formalen Gemeinsamkeiten in den den Schlagzeilen zugrundeliegenden Mustern. Damit wird die Wahrnehmung hypertextueller diskursiver (Deutungs-)Strukturen geschult. Außerdem ist hier die Möglichkeit gegeben, über die spezifische Dynamik einer Debatte in diachroner Perspektive ins Gespräch zu kommen.

5. Erstes Vertrautmachen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit diskursanalytischer Terminologie: *Welcher Begriff erscheint Ihnen zur Bezeichnung der gefundenen hypertextuellen Strukturen, die den Schlagzeilen zugrundeliegen, angemessen?*

Anmerkung: In Abhängigkeit der Teilnehmendengruppe kann es sinnvoll sein, für die Einordnung der gesammelten Beobachtungen zum inter- bzw. hypertextuellen Bezugsnetz, das sich um die Schlagzeilen spannt, den Begriff des Diskurses heranzuziehen – als jenem Terminus, der geeignet ist, Sprache in ihrer Existenzform als soziale Praxis begrifflich zu fassen (vgl. Eckardt 2016). Gewinnbringend für die Einübung in eine diskursanalytische Praxis ist darüber hinaus ein Blick in die linguistische Werkzeugkiste diskursanalytischer Studien, so etwa die Auseinandersetzung mit der Präsuppositionen- und Implikationenanalyse, über die mitzuverstehende, nicht explizit zum Ausdruck gebrachte Äußerungsinhalte verschiedener Kategorien rekonstruiert werden können (vgl. von Polenz 1988).

Die hier beschriebenen Zugänge in der Auseinandersetzung mit einem Schlagzeilenkorpus sind geeignet, Lehrende, die in der Sprachvermittlung tätig sind, über die praktische Bearbeitung authentischer Diskursfragmente – und damit ausgehend von eigenen sprachlichen Erfahrungen – mit Sprache als Form der sozialen Praxis vertraut zu machen.²⁴ Eine entsprechende Sensibilisierung für einen kulturwissenschaftlichen Sprachbegriff erachte ich als einen wichtigen Bestandteil von Diskursbewusstheit, welche wiederum Voraussetzung dafür ist, dass Lehrende die Herausbildung von Diskursfähigkeit im Sinne *sprachlicher Ermächtigung* in Unterrichtskontexten selbst anregen können.

²⁴ Das der Theo-van-Gogh-Debatte entnommene Schlagzeilenkorpus steht hier nur exemplarisch. Alternative Schlagzeilenkorpora zu aktuellen gesellschaftlichen Debatten lassen sich über Recherchen auf Internetsuchmaschinen schnell und unkompliziert zusammenstellen.

5 Kulturreflexives Lehren und Lernen über die Landeskunde hinaus

Abschließend möchte ich auf einen aus meiner Sicht wichtigen Aspekt hinweisen: Nimmt man den Begriff von Sprache als sozialer Praxis ernst, ist dieser sehr viel grundsätzlicher im Zweit- (und auch Fremd-)sprachenunterricht zu verankern, als es mit der häufig vorgenommenen Verortung in einer kulturwissenschaftlichen oder auch „diskursiven Landeskunde“ (Altmayer 2016) geschieht. Das wird deutlich, wenn man den Prozess der Diskurskonstitution etwas genauer unter die Lupe nimmt: Jene „diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen“ (ebd.: 9) bzw. gesellschaftlichen Wissensordnungen, für die sich eine kulturwissenschaftlich fundierte *Landeskunde* interessiert, können als „Konventionen nicht statuerter Art“ (Bredehöft 1994: 98) oder sprachtheoretisch mit dem Begriff der subsistenten Norm gefasst werden (vgl. Gloy 1998). Es handelt sich um nirgendwo verbindlich formulierte, sondern um im sprachlichen Handeln wiederholt als intersubjektiv gültig unterstellte Normen. Dies gilt für komplexe normative Wissensordnungen (wie jene *kulturellen Deutungsmuster*) ebenso wie für sprachliche Regeln und Normen im engeren Sinne (wie etwa pragmatische oder auch grammatische Normen der deutschen Sprache). Entscheidend ist die Sprachlichkeit bzw. Diskursivität des Konstruktionsprozesses: Die gesellschaftlich erarbeiteten Bedeutungen sind *mit sprachlichen Formen assoziiert*, auf welche (als im jeweiligen sozialen Kontext geeignete Formen) in der Tätigkeit des Sprechens bzw. Schreibens zurückgegriffen wird.²⁵ Dabei ist der

Normalfall von Sprachpraxis [...] nicht, daß man – im Sinne einer Werkzeugmetapher – auf vorgängige [gesellschaftlich erarbeitete] Sprachformen bzw. Handlungsmuster als unveränderte einfach zurückgreift, sondern daß man sie seinen jeweils aktuellen lokalen Zwecksetzungen anverwandelt, sie also variierend übernimmt. [...] statt bloßer Normenapplikation erscheinen Sprechen und Verstehen dann als ein Bearbeiten sprachlicher Formen, und das heißt auch: der mit ihnen verknüpften Normen. (Gloy 1995: 88)²⁶

Worauf ich im vorliegenden Zusammenhang hinaus möchte: Wenn sich die Menschen des sprachlichen Ausdrucks- bzw. Formensystems bedienen, um gesellschaftliche (oder auch: kulturelle) Bedeutungen (in ihrer unterschiedlichen Komplexität) zu organisieren, verdient dieses Ausdrucks- und Formensystem selbst, und zwar in seiner Charakteristik als Treibstoff der sozialen Praxis, Aufmerksamkeit. Das betrifft

²⁵ Kennzeichnend ist dabei die wechselseitige Bestimmung von gesellschaftlicher „Bedeutung“ und persönlichem „Sinn“ (Leontjew 1979), was im Prinzip der variierenden Übernahme (siehe FN 26) zum Ausdruck kommt.

²⁶ Ohne eine Theorie der *variierenden Übernahme* im Sinne ständiger Umgestaltung sprachlicher Formen ist es kaum möglich, die Geschichte einer Sprache zu erklären (vgl. Gloy 1998: 17). Innerhalb der Sprachwissenschaft bestehen diesbezüglich freilich unterschiedliche Auffassungen, was Krämer (2001) mit der Einteilung von Sprachtheorien des 20. Jahrhunderts in Befürworterinnen und Gegnerinnen des formorientierten *Zwei-Welten-Modells* deutlich macht.

nun gerade eine Sprachdidaktik, die ihre Ziele in kulturwissenschaftlicher Perspektive formuliert. Wo sie für die sprachlich-diskursive Konstruiertheit von kulturellen Mustern und damit für Sprache als eine Form der sozialen Praxis sensibilisieren will, ist ihre Aufgabe, *grundsätzlich* die Fähigkeit zu vermitteln, „sich auf sprachliche Formen als solche einzulassen und ihre Funktionen im jeweiligen [sozialen] Kontext einzuschätzen“ (Januschek 2012b: 222). So muss es darum gehen, „aus der Enge eines verdinglichten Sprachbegriffs auszurechnen“ (Januschek 2012a: 2), Sprache als „Form [...] einer diskursiven Entfaltung“ (Januschek 2012b: 220) wahrzunehmen und die Spaltung von *Form* und *Inhalt*, welche diese Wahrnehmung konterkariert, zu überwinden.²⁷

Das betrifft nun insbesondere auch jene Sprachvermittlungszusammenhänge, in denen sprachliche Regeln und Normen im engeren Sinne zum Thema werden, den Grammatikunterricht. Gerade die explizite Thematisierung sprachlicher Formen lädt dazu ein, ihrer *diskursiven Entfaltung* in der sprachlichen Praxis nachzugehen: Welche gesellschaftlichen Normen werden durch die Wahl einer sprachlichen Form (im Unterschied zu ihren erwartbaren Alternativen) konnotiert, d.h. als in der jeweiligen sozialen Situation gültige unterstellt? Hier sind auch im Grammatikunterricht konkrete Kontexte aufzusuchen bzw. auszuprobieren, in denen die Formen zur Anwendung kommen. Etwa: Was ändert sich an der sozialen Situation dadurch, dass ich beim ersten deutschsprachigen Kontakt mit einem Unbekannten in der Anrede die dritte Person Plural anstelle der zweiten Person Singular wähle (oder umgekehrt)? Was ändert sich an der sozialen Situation, wenn in einem medialen Kommentar zur sozialen Integration von Migrantinnen und Migranten zu deren Bezeichnung im Plural auf den definiten anstelle des Nullartikels zurückgegriffen wird? In welcher Form verändert sich der soziale Kontext, wenn ich von einem vergangenen Erlebnis im Passiv und nicht im Aktiv erzähle?

Kulturreflexives Lehren und Lernen im Sinne des Umgangs mit Sprache als sozialer Praxis ist also im Sprachunterricht sehr viel grundsätzlicher von Relevanz, als es mit der Verortung in einem Modul *Landeskunde* erscheint. Dabei verlangt eine kulturwissenschaftlich gewendete Zweitsprachenvermittlung, wie deutlich gemacht werden sollte, die Ausbildung einer Sprach- und Diskursbewusstheit, die nicht zuletzt die eigene migrationsgesellschaftliche Positionierung im Blick hat – und zwar auf allen Seiten.

²⁷ Es geht darum, „die *Formensysteme* (manchmal Formeln-Systeme) zu erkennen, deren sich Menschen bedienen“, um sich gesellschaftlich zu organisieren – „anstatt hinter jeder Äußerung immer nur einen persönlich gemeinten Sinn zu verstehen, dessen Form beliebig sei“ (Januschek 2012a: 9).

Literatur

- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.1. Berlin u.a.: De Gruyter, 1378-1391.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Bayerischer Landtag (2016): Entwurf zum Bayerischen Integrationsgesetz (BayIntG). 10.05.2016, Drucksache 17/11362. Online: https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP17/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000007000/0000007265.pdf (Stand 20.05.2017).
- Biere, Bernd Ulrich (1993): Zur Konstitution von Presstexten. In: Biere, Bernd Ulrich; Henne, Helmut (Hrsg.): *Sprache in den Medien nach 1945*. Tübingen: Niemeyer, 56-86.
- Bredenhöft, Sonja (1994): *Diskurse über Arbeitslosigkeit. Gesprächsanalyse als Handlungsforschung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Brinkmann, Janis (2013): Islamberichterstattung negativ wie nie zuvor. In: *European Journalism Observatory*, 20.02.2013. Online: <http://de.ejo-online.eu/8005/ethik-qualitatssicherung/deutsche-islam-berichterstattung-negativ-wie-nie> (Stand 11.12.2016).
- Bukow, Wolf-Dietrich (1996): *Feindbild: Minderbeit. Ethnisierung und ihre Ziele*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44, 5-14.
- Döll, Marion; Hägi, Sara; Dirim, İnci (2014): Kompetenzen für eine kritische Bildungsarbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Impulse für Curricula für die Ausbildung von DaZ-Lehrenden. In: maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Linz: maiz, 162-177. Online: http://maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (Stand 09.12.2016).
- Drexel, Matthias; Ohmle, Claudia; Romaner, Elisabeth; Weiss, Matthias (2014): DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung. Forschungsbericht Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck. In: maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Linz: maiz, 60-121. Online:

http://maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (Stand 09.12.2016).

- Eckardt, Carolin (2016): *Diskursschranken im interkulturellen Gespräch. Die Arbeit an kulturellen Grenzen in deutsch-ägyptischen Gruppendiskussionen zum „Karikaturenstreit“*. Bd. 87. Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- Eckardt, Carolin; Januschek, Franz; Werbter, Katja: Eklat und Tabu. Oldenburger Kritische Diskursanalyse. In: Hagemann, Jörg; Staffeldt, Sven (Hrsg.): *Pragmatiktheorien II. Diskursanalysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg. [in Erscheinung].
- Focus*-Titelschlagzeile vom 22.11.2004. Unheimliche Gäste. Die Gegenwelt der Muslime in Deutschland. Ist Multi-Kulti gescheitert? In: *Focus* 48, 1.
- Focus*-Titelschlagzeile vom 09.01.2016. Frauen klagen an. Nach den Sex-Attacken von Migranten: Sind wir noch tolerant oder schon blind? In: *Focus* 2, 1.
- Foroutan, Naika; İkiz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 138-151.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (franz. Original von 1969).
- Foucault, Michel (2001): „Wer sind Sie, Professor Foucault?“ Gespräch mit P. Caruso, September 1967. In: Defert, Daniel; Ewald, François (Hrsg.): *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Bd. I. 1954-1969. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 770-793.
- Gloy, Klaus (1995): Zur Methodologie der Sprachnormen-Forschung. In: *Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft* 1, 73-93.
- Gloy, Klaus (1998): Zur Realität von Sprachnormen. In: *Der Deutschunterricht* 3, 14-23.
- Hafez, Kai (2002): Die irrationale Fehlwahrnehmung des „anderen“. Deutsche und arabische Öffentlichkeitsreaktionen auf den 11. September. In: Stein, Georg; Windfuhr, Volkhard (Hrsg.): *Ein Tag im September. 11.09.2001. Hintergründe – Folgen – Perspektiven*. Heidelberg: Palmyra, 221-246.
- Hafez, Kai (2013): Einleitung: Der Arabische Frühling als Medienereignis. Eine paradoxe Intervention mit Folgen für das deutsche Islambild? In: Hafez, Kai (Hrsg.): *Arabischer Frühling und deutsches Islambild. Bildwandel durch ein Medienereignis?* Berlin: Frank & Timme, 7-25.
- Jäger, Margarete; Jäger, Siegfried (2007): „Wir hatten einen Schwarzen“. Konstanz und Konjunkturen des alltäglichen Rassismus seit Beginn der 90er-Jahre. In: Jäger, Margarete; Jäger, Siegfried (Hrsg.): *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 161-182.

- Jäger, Siegfried (2007): Diskurs als „Fluss von Wissen durch die Zeit“. Ein transdisziplinäres politisches Konzept zur Deutung gesellschaftlicher Wirklichkeit. In: Jäger, Margarete; Jäger, Siegfried (Hrsg.): *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-37.
- Januschek, Franz (1986): *Arbeit an Sprache. Konzept für die Empirie einer politischen Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Januschek, Franz (2012a): *Kritik spielen: Diskursanalyse und Sprachdidaktik*. Antrittsvorlesung an der Universität Flensburg, 20.12.2012 [unveröffentlichtes Manuskript].
- Januschek, Franz (2012b): Kritische Diskursanalyse und Sprachdidaktik. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 82, 215-233.
- Ködel, Carolin (2008): „Glaubt der Westen wirklich, die Muslime seien allesamt Terroristen?“ Anmerkungen aus diskurslinguistischer Perspektive. In: Riedner, Renate; Steinmann, Siegfried (Hrsg.): *Alexandrinische Gespräche. Forschungsbeiträge ägyptischer und deutscher Germanist/inn/en*. München: Iudicium, 322-331.
- Krämer, Sybille (2001): *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kurz, Josef (2010): Die Überschrift (Der Titel). In: Kurz, Josef; Müller, Daniel; Pötschke, Joachim; Pöttker, Horst; Gehr, Martin (Hrsg.): *Stilistik für Journalisten*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 299-321.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Leiprecht, Rudolf (2005): Populismus und Polarisierung in den Niederlanden. In: *iza – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit* 27, 141-152.
- Leontjew, Alexej (1979): *Tätigkeit – Bewußtsein – Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen (russ. Original von 1975).
- maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen (Hrsg.) (2014): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Linz: maiz. Online: http://maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (Stand 09.12.2016).
- Mecheril, Paul (2015): „Pegida kommt aus dem Gewöhnlichen“. Pegida als Sammelsurium von „Chaoten“ zu bezeichnen, führt nicht zu einem Verstehen der Bewegung, deren Führungsriege nun abgedankt hat. Was steckt dahinter? Und: Wie konnte es zu Pegida eigentlich kommen? Die Antwort liegt näher, als man denkt. In: *Uni Info* 1, 1. Online: <http://www.presse.uni-oldenburg.de/uni-info/2015/1/uni-info-2015-01-ds.pdf> (Stand 08.12.2016).

- Mecheril, Paul (2016a): *Flucht, Sex, Diskurs*. Gastrede im Rahmen des Neujahrsempfangs der Stadt. Bremen, 13.01.2016, Manuskript. Online: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Aktuelle_Diskussion/rede.bremen.pemcheril_0116.pdf (Stand 10.12.2016).
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016b): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2011): Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In: Breinbauer, Ines Maria; Weiß, Gabriele (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 81-95.
- Nienhuysen, Frank (2004): Dschihad an der Nordsee. Im einstigen Modellstaat Niederlande droht ein Kulturkampf mit den muslimischen Bürgern. In: *Süddeutsche Zeitung* 260, 4. [SZ vom 09.11.2004].
- Polenz, Peter von (1988): *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. 2. Aufl. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Ramelsberger, Annette (2004): Organisierte Verweigerung. Viele Muslime lehnen Bemühungen um Integration ab – Gefahr einer islamischen Parallelgesellschaft. In: *Süddeutsche Zeitung* 264, 2. [SZ vom 13.11.2004].
- Rehbein, Jochen (1985): Einführung in die Interkulturelle Kommunikation. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 7-39.
- Reuters (2004): Schröder: Muslime müssen unsere Werte akzeptieren. In: *Frankfurter Allgemeine* 272, 2. [FAZ vom 20.11.2004].
- Romaner, Elisabeth; Thomas-Olalde, Oscar (2014): „Materialisierte Diskurse“. Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien. In: maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Linz: maiz, 131-160. Online: http://maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (Stand 09.12.2016).
- Salgado, Rubia (2014): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Ansprüche und Widersprüche. Forschungsbericht maiz. In: maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Linz: maiz, 18-59. Online: http://maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (Stand 09.12.2016).
- Scharathow, Wiebke (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Fereidooni, Karim; El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, 107-127.

- Schröder, Kristina (2016): Sie wurden lang tabuisiert, aber wir müssen uns mit gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen in muslimischer Kultur auseinandersetzen # Koeln. 04.01.2016, 12:47 Uhr, Tweet. Online: https://twitter.com/schroeder_k/status/684113837545623552?ref_src=twsrc%5Etfw (Stand 10.12.2016).
- Schümer, Dirk (2004a): Am Schlachtermesser klebte das Bekennerschreiben. Straßenkampf der Kulturen im Mutterland der Toleranz: Theo van Gogh, der einen Film über den Koran zu drehen wagte, ist in Amsterdam umgebracht worden. In: *Frankfurter Allgemeine* 257, 33. [FAZ vom 03.11.2004].
- Schümer, Dirk (2004b): Europas Lebenslüge. Die multikulturelle Gesellschaft kollabiert zuerst in Holland. In: *Frankfurter Allgemeine* 264, 35. [FAZ vom 11.11.2004].
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 3-10.
- Wenderoth, Anette (2000): Diskursgenese und Logik. Diskursanalyse als Beitrag zu einer Theorie der Praxis. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 86, 70-83.
- WDR (2016): *Zuschauersendung Wendepunkt Silvesternacht – Sind Flüchtlinge noch willkommen?* 30.11.2016. Online: <http://www1.wdr.de/mediathek/video/sendungen/ihre-meinung/video-wendepunkt-silvesternacht---sind-fluechtlinge-noch-willkommen-100.html> (Stand 10.12.2016).

II. Kulturelles Lernen mit Literatur

Wider die Konstruktion von Fremdheit in Lehrmaterialien: Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht

Johannes Benjamin Köck

Der vorliegende Beitrag will unter Einbezug der Perspektive des *Involvierten Forschens* auf die Gefahr der Reproduktion machtvoller Diskurse als Lehrer_in aufmerksam machen. Im Sinne der Interdisziplinarität zwischen DaF und DaZ wurde versucht, migrationswissenschaftliche Termini als Analyseinstrument und Korrektiv für die Handlungspraxis von Lehrenden operationalisierbar zu machen. Dazu wird illustriert, wie diese Termini erarbeitet und kooperativ zur Analyse und Adaption von Lehrmaterialien eingesetzt werden können. Beabsichtigt wird außerdem die Erweiterung der Handlungsfelder von DaF/DaZ-Lehrenden. Ferner wird für den Einsatz literarischer Texte plädiert. Es soll illustriert werden, inwiefern literaturbezogene Didaktisierungen einen Beitrag zur Umsetzung eines kulturwissenschaftlichen Ansatzes im DaF/DaZ-Unterricht leisten können.

1 Einleitung

Der vom 7. bis 9. März 2016 an der UNAM in Mexiko-Stadt durchgeführte Kongress *Landeskunde im Globalisierungskontext – Zwischen Theorie und Praxis* kreiste inhaltlich naturgemäß um die unterschiedlichen fachlichen Ausformungen des Topos *Landeskunde*.

Nach Bettermann fasst der Begriff Landeskunde „verschiedene Forschungsansätze und Lehrkonzepte zusammen, die sich mit landes- und kulturspezifischen Inhalten des Deutschunterrichts sowie Methoden und Strategien ihrer Darstellung, Vermittlung, Aneignung und Anwendung befassen“ (Bettermann 2010: 180). Obwohl heute weitestgehend Konsens darüber besteht, dass die Aneignung fremdsprachiger Fertigkeiten und Kenntnisse mit der inhaltlichen Beschäftigung der Gesellschaft(en) des Zielsprachenlandes bzw. der Zielsprachenländer, deren Geschichte und Kultur(en)¹ verknüpft sein muss, war und ist die Gegenstandsbestimmung des Begriffes Landeskunde kontrovers und – noch immer – umstritten (vgl. Schumann 2010: 158). Besagte Problematik lässt sich auch gut anhand des terminologischen Streits illustrieren, aus dem unterschiedliche Bezeichnungen, wie etwa Kulturstudien, Kulturkunde, Leutekunde, Landesstudien oder Kulturwissenschaft hervorgingen. Trotz dieser problematischen begrifflichen Fassbarkeit ist der Terminus *Landeskunde* aber seit den 1960er-Jahren der den Diskurs dominierende Begriff, wenn er auch in der neueren Fachdebatte in Verbindungen mit Bezeichnungen wie *interkulturell*, *pragmatisch*, *sozialwissenschaftlich*, *implizit* oder *explizit* auftritt (vgl. Koreik; Pietzuch 2010: 1442ff.). Nicht nur bezüglich einer inhaltlichen Grenzziehung und Kanonisierung, sondern auch bezüglich der Frage der Vermittlung und Vermittelbarkeit weist die Disziplin ungeklärte Fragen und Schwierigkeiten auf, die im Laufe der Zeit zu einem *Markenzeichen* des Faches wurden. So konstatierte Altmayer bereits vor 10 Jahren ein didaktisches Auf-der-Stelle-Treten der Landeskunde, welche seit der Veröffentlichung der ABCD-Thesen und der Unterscheidung in *kognitiver*, *kommunikativer*, und *interkultureller* Landeskunde keine nennenswerte Erweiterung mehr erfahren habe (vgl. Altmayer 2006: 44). Kritisiert wird insbesondere die Dominanz eines interkulturellen Paradigmas, welches in mangelnder terminologischer Trennschärfe unterschiedlichste Konzepte von Interkulturalität begrifflich gleichsetzt, ohne zu beachten, dass *interkulturell* nicht gleich *interkulturell* ist und welches darüber hinaus auf ein essentialistisches und homogenisierendes Kulturverständnis rekurriert. Obwohl der Einbezug eigenkultureller Prägung(en) sinnvoll ist, erweist er sich als problematisch und laut Altmayer (vgl. ebd.) gar gefährlich, wenn er das obsoletere und vereindeutigende Konstrukt homogener Nationalkulturen als Grundlage hat. Geraten Lernende nämlich (lediglich) als Repräsentant_innen ihrer (National-)Kultur und nicht als Individuen in den Fokus des Unterrichts, so werden sie Opfer eben jener kulturalistischer und ethnizierender Zuschreibungen und ferner häufig zu *Geanderten*.² In demselben Beitrag *Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘* wird aber neben der von mir skizzierten, äußerst pessimisti-

¹ Die Anmerkungen in Klammern (*en*) wurden angefügt, um auf die Problematik eines homogenisierenden und essentialisierenden Zugangs aufmerksam zu machen und diese gleichsam optisch zu markieren. Auch im Sinne der Plurizentrik scheint es angemessen, von *Zielsprachenländern* zu sprechen.

² Der Begriff *Geanderte* wird in Bezug und Anlehnung an das Konzept *Othering* verwendet, welches an anderer Stelle näher erläutert wird. Ausgedrückt werden soll damit eine gewaltvolle, hegemoniale Praxis, in der Lernende in spezifischer Weise adressiert und zu *Anderen* gemacht werden.

schen Bestandsaufnahme auch verdeutlicht, welche tragende, neue Rolle landeskundliche Inhalte für das Fremdsprachenlernen gerade in einer von Globalisierung und weltweiter Migration bestimmten Zeit, in der die Begegnung mit *fremden Welten* omnipräsent ist, einnehmen können. Die Landeskunde war nach Altmayer bereits zu jener Zeit auf dem besten Weg, sich als neue, gleichberechtigte, wissenschaftliche Teildisziplin innerhalb der Fremdsprachenwissenschaft zu etablieren (vgl. Altmayer 2006). Ein solches Verständnis von Landeskunde als Kulturkunde forciert einen kultureflexiven, sensibilisierten und diskursiven Zugang, der im Rekurs auf einen dynamischen und polymorphen Kulturbegriff erfolgt und lernendenzentriert ist (vgl. Altmayer 2013: 16). Eingangs wurde bereits die spezifische Bedeutung der Globalisierung für die Landeskunde angedeutet. Diesen Aspekt rückte auch der Kongress *Landeskunde im Globalisierungskontext – Zwischen Theorie und Praxis* in Mexiko-Stadt ins Zentrum der thematischen Auseinandersetzung. So wurde im *Call for Papers* explizit darauf verwiesen, dass der Globalisierungskontext im Hinblick auf landeskundliche Fragestellungen insofern maßgeblich sei, als er eine Auseinandersetzung zu Fragestellungen evoziere.³ Ferner findet sich an dieser Stelle aber auch der mahnende Verweis, dass trotz der zunehmenden Etablierung kulturwissenschaftlicher Ideen in der Theorie, diese bis dato kaum Eingang in Lehrmaterialien oder Curricula gefunden haben, in der fremd- oder zweitsprachlichen Praxis dominieren nämlich nach wie vor Faktenwissen und interkulturelle Ansätze (vgl. FN 3). Die eingangs vorgenommene Bezugnahme auf eine Veröffentlichung Altmayers aus dem Jahre 2006 sollte illustrieren, dass die darin aufgeworfenen Fragen nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben und noch immer relevant und ungeklärt sind. Dieser Umstand wiederum bezeugt auch, dass die Zielsetzung des Kongresses, unterschiedlichste landeskundlich-kulturwissenschaftliche Theorien zu beleuchten und diese fruchtbar zu machen, für die Arbeit in der Praxis eine überaus lohnenswerte war und ist. Der vorliegende Beitrag verortet sich in besagtem Kontext und will einen Beitrag zur Auflösung der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis leisten. Abgehalten wurde ein 90-minütiger Workshop mit dem Titel *Interkulturalität und Fremdheit in Lehrwerken unter besonderer Berücksichtigung literarischer Texte*, der Bestandteil der Sektion *Zwei Literatur und kulturelles Lernen* war. Der Vortragstitel wurde für die vorliegende Publikation modifiziert und in *Wider die Konstruktion von Fremdheit in Lehrmaterialien – Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht* abgewandelt. Diese Änderung hin zu einem *stärkeren*, wider(spenstigeren) Titel wurde vorgenommen, weil der Verfasser seinen Beitrag einerseits als aktive Positionierung gegen die Konstruktion von Fremdheit in und über Lehrmaterialien verstanden wissen will, und andererseits, weil gleichermaßen verdeutlicht werden soll, wie der Einsatz von authentischen, literarischen Texten, besagtem machtvollen Konstrukt entgegenwirken kann. Weil es ferner noch eine Vielzahl an weiteren Gründen für die Arbeit mit Literatur im DaF/DaZ-Unter-

³ Vgl. *Call for Papers* zum Kongress *Landeskunde im Globalisierungskontext*. Online: <http://cele.unam.mx/dafkongress/> (Stand 30.10.2016).

richt gibt, wird hier ein Plädoyer für den Einsatz von Literatur ausgesprochen. Zunächst wird dafür in einem *Problemaufriss* der persönliche und wissenschaftliche Zugang sowie die persönliche Involviertheit in den Diskurs verdeutlicht. Es folgt das Kapitel *Analysekriterien – Vorstellen und Erarbeiten der relevanten Perspektiven*, in welchem in einem Begriffsglossar die Termini *Adressierung*, *Linguizismus*, *Othering*, *Integrationsimperativ* sowie *Subjektivierung/ Subjektivierungspraxen* definiert und der Prozess des gemeinsamen Erarbeitens im Workshop transparent gemacht wird. Dieses Wissen wurde in Gruppenarbeiten anhand zweier Literatur-Didaktisierungen und mithilfe eines Fragebogens analytisch angewendet. Die Resultate der Gruppenarbeit und eine Beschreibung des Potenzials literarischer Texte für den DaF/DaZ-Unterricht folgen, ehe ein abschließender Ausblick den Artikel beschließt.

2 Problemaufriss

Mein persönliches Interesse⁴ und meine spezifische Motivation am Thema erwachsen aus meiner beruflichen Tätigkeit als DaF/DaZ-Lehrer und der (Selbst-)Beobachtung und Analyse dieser Praxis. So war mir aufgefallen – und diese Einschätzung verstärkte sich in Gesprächen mit Kolleg_innen, die diese Erfahrung teilen – dass ich trotz fundierter theoretischer Ausbildung mitunter (hegemoniale) Herrschaftspraxen reproduziere, obwohl ich sie aus tiefster Überzeugung ablehne und Studierende beispielsweise in inferiorisierender Weise adressiere (vgl. Dirim et al. 2013: 121 ff.). Darüber hinaus muss im Hinblick auf eine gewisse, persönliche „Verstrickungsblindheit“ (Dirim o.J.) ferner davon ausgegangen werden, dass ich trotz einer Reflexion meiner Lehrpraxis nur einen geringen Anteil dieser Vorfälle tatsächlich erfasse, erfassen kann. Der Bitte um eine diskriminierungskritische Rückmeldung⁵ kommen Lernende nämlich aus einer Vielzahl von Gründen, die in diesem Zusammenhang nicht eingehender erläutert werden können, meist nicht nach. Aus diesen Beobachtungen und kollegialem Austausch erwuchs die Frage, wie man sich als Lehrender für Adressierungen/Fremdzuschreibungen wie *Woher kommst Du?* und *Othering* bzw. andere rassialisierende und kulturalisierende Figurationen in Lehrwerken bzw. den Lehrmaterialien und deren Reproduktion sensibilisieren kann. Daran schließt sich die Frage an, warum sich diese Wirkmacht – auch über oder innerhalb interkultureller Zugänge – etabliert und Lehrende häufig ungewollt, und trotz fundierter professioneller Ausbildung zu *Kompliz_innen des Integrationsimperativs* werden

⁴ Aufgrund der Tatsache, dass der vorliegende Beitrag, und speziell das Kapitel *Problemaufriss*, ein hohes Ausmaß an persönlicher Involviertheit aufweisen, wird hier in Anlehnung an Messerschmidt (2011) auf ein neutralisierendes Sprechen häufig verzichtet, mit der Absicht, meine persönliche Eingebundenheit auch sprachlich zu verdeutlichen.

⁵ Um diskriminierungskritische Rückmeldungen von den Studierenden zu erhalten, bitte ich sie zum Kursbeginn, mir bei Bedarf, also wenn sie von mir benachteiligt, diskriminiert oder rassialisiert werden, eine – gerne auch anonyme – in Großbuchstaben oder getippte Botschaft an einem spezifischen Ort im Klassenraum zu hinterlegen.

lässt. Die Selbstreflexion der Lehrpraxis ist ein mögliches Korrektiv gegen die ungewollte Reproduktion machtvoller und verletzender Diskurse. Ein solcher Zugang verlangt aber nach einer Thematisierung der eigenen Involviertheit innerhalb der Strukturen. Um sich also der Kernfrage des Workshops, warum man als Lehrende_r in die Position gerät, an Herrschaftsinstrumenten teilzuhaben und diese zu reproduzieren, anzunähern, ist eine explizite Schilderung aus der Sicht eines/einer superiorisiert positionierten Lehrenden unter Benennung der eigenen Erfahrungen erforderlich. Die Analyseperspektive eines/einer Lehrenden ist in vorliegendem Zusammenhang zwangsläufig eine der unmittelbaren Involviertheit, weshalb dieses, mein Involviertsein, in die kritisierten Verhältnisse, das zugleich Antrieb war, offengelegt werden muss (vgl. Messerschmidt 2009: 17). Theoretisch verorten lässt sich dieser Zugang innerhalb der Perspektive des *Involvierten Forschens*. In einem Rekurs auf den Bildungstheoretiker Ernest Jouhy, entwickelt Messerschmidt eine Perspektive, nach der eine

kritische Position von außen, ohne selbst in das Kritisierte involviert zu sein [...] unmöglich ist, weil Forschungsprojekte im Zusammenhang mit modernisierter Herrschaft stehen, die Forschende mit Macht ausstattet, um diese möglichst effizient in der Wissensgesellschaft zu positionieren. (Messerschmidt 2011: 93)

Darüber hinaus beschreibt Messerschmidt aber auch einen produktiven Zugang für den Umgang mit Involviertheit und involviertem Forschen. Erst die Reflexion machtvoller Identifikationen ermöglicht eine kritische Wendung des Diskurses.

Das bedeutet in der Folge, dass Migrationswissenschaft sich selbst nicht als distanziert von dem, was sie analysiert, verstehen kann, sondern ihr eigenes Involviertsein zu reflektieren hat. Nicht, um dieses zu überwinden, sondern, um es zu nutzen, für die bestimmte Negation dessen, was zu verändern ist [...]. (Messerschmidt 2011: 94)

Die Perspektive des involvierten Forschens ist ein geeigneter Zugang, um die eigene Verstricktheit in machtvolle Diskurse zu thematisieren und fruchtbar zu machen für produktive Veränderungen der eigenen Handlungsroutinen als Lehrperson. Dieser Zugang wurde zwar im Rahmen des Workshops kurz thematisiert, war aber vor allem konstitutiv für die Themenfindung und die persönliche Motivation des Autors. Anders verhält es sich aber mit Arnolds Konzept der *Kollegialen Beratung* (vgl. Arnold 2001), das maßgeblich für die Entscheidung des Formats Workshop und die thematische Arbeit in Gruppen war. Auf das Konzept der *Kollegialen Beratung* wird an späterer Stelle, im *Ausblick*, näher eingegangen.

Das Hauptanliegen dieses Workshops war es, über einen Einblick in verschiedene sozialwissenschaftliche Konzepte, unter der Perspektive *Migrationspädagogik* für einen reflexiven Umgang mit interkulturellen Angeboten zu sensibilisieren und konkrete Lösungsansätze für die pädagogische Praxis zu erarbeiten, welche der Aufrechterhaltung der trennenden und gewaltvollen Repräsentationen des *Wir* und des

Anderen bzw. *Nicht-Wir* entgegenwirken. Der Fokus lag dabei auf der kritischen Analyse von literaturbezogenen Didaktisierungsbeispielen. Einerseits sollten so die möglichen problematischen Aspekte einer an Interkulturalitätskonzepten ausgerichteten Unterrichtsgestaltung verdeutlicht werden, andererseits sollte illustriert werden, warum gerade die Arbeit mit Literatur zur Vermeidung essenzialisierender und homogenisierender Zuschreibung und deren kritischer Reflexion prädestiniert ist. Auf diese Weise sollen neue, gewaltfreie Handlungsfelder für Lehrende und Lernende eröffnet werden.

3 Analysekriterien: Vorstellen und Erarbeiten der relevanten Perspektiven

Im nachfolgenden Kapitel sollen die für die praktische und inhaltsbezogene Arbeit im Workshop relevanten Perspektiven und die Form ihrer Erarbeitung illustriert werden. Die Auswahl fiel dabei auf fünf Definitionen, die für die spätere Analyse der Didaktisierungsbeispiele als besonders relevant erachtet wurden. Die Einschätzung, dass die Konfrontation mit gleich fünf, den Teilnehmer_innen vermutlich weitestgehend unbekanntem Termini, ein vergleichsweise ambitioniertes, aber nicht unmögliches Vorhaben darstellen könnte, sollte sich als richtig erweisen. Lange hatte mich die Frage beschäftigt, wie diese vergleichsweise komplexen Termini didaktisch nachvollziehbar erläutert werden könnten. Die Begrifflichkeiten wurden zunächst als Folien an die Wand projiziert und die Anwesenden wurden sodann gebeten, sich den jeweiligen Terminus in Ruhe durchzulesen. Außer dem Verweis, dass es sich um schwer zugängliche Begriffe handle, wurden zunächst keine weiteren Anmerkungen gemacht. Um ausreichend Zeit zu gewähren, wurden die Teilnehmer_innen gebeten, mich per Handzeichen darauf aufmerksam zu machen, sobald sie die jeweilige Definition ganz gelesen hatten. Insgesamt hat die Bearbeitung ca. 30 Minuten in Anspruch genommen. Nun wurden die Definitionen von mir mit eigenen Worten paraphrasiert und mit konkreten Beispielen veranschaulicht. Auf die Aufforderung nach Fragen, Kritik oder sonstigen Anmerkungen, gestaltete sich eine plenare Diskussion sowie auch vereinzelte Gespräche unter den Teilnehmer_innen. Aus Gründen der Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Relevanz werden die behandelten Begriffe nun so wie im Workshop vorgestellt. Natürlich können weder die von mir gegebenen Beispiele und Erläuterungen zu den Begriffen, noch die jeweilige plenare Diskussion an dieser Stelle in nur annähernd vollständiger Weise wiedergegeben werden. Dies ist deshalb problematisch, weil jene Prozesse wesentlich für das Verständnis und die spätere praktische Anwendung der Begriffe anhand von Didaktisierungsbeispielen waren. Um den Prozess etwas verständlicher zu machen, sollen einzelne Blitzlichter und Erklärungen aus der Diskussion wiedergegeben werden. Zunächst aber zu den Definitionen so wie sie auch im Begriffsglossar des Workshops präsentiert wurden.

3.1 Adressierung

Adressierung kann nach Reh und Ricken (2012: 43) auf verschiedenen, nicht nur sprachlichen Ebenen und Modi erzeugt werden. Adressierungen sind auch in körperlichen Akten jenseits oder zusätzlich zu Sprechakten möglich und stellen die Ansprache Anderer sowie die Adressiertheit eines Aktes dar, mit dem sich die Agierenden in ein Verhältnis zu den Angesprochenen bzw. diese in ein Verhältnis zu sich selbst setzen.

3.2 Linguizismus

Linguizismus wird von Dirim wie folgt definiert: „[E]ine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim 2010: 91). Der Linguizismus „erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung“ (ebd.).

3.3 Othering

Das Konzept des Othering beschreibt einen Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis. Mit Hilfe dieses Konzeptes kann erläutert werden, wie das *Wir* durch Identifikation eines *Nicht-Wirs* konstituiert wird. Dieses homogene *Wir* symbolisiert in seiner Spannungslosigkeit eine sichere Gemeinschaft, wohingegen das *Nicht-Wir* fremd und bedrohlich erscheint (vgl. Castro Varela; Mecheril 2010: 43).

3.4 Subjektbildung

„Subjektbildung“ als Entwicklung von gesellschaftlichen Positionen verstehen wir im Foucaultschen Sinne (Foucault 1981) als eines von vielen Momenten der Interaktion zwischen gesellschaftlichen Diskursen und Subjekten, die in diese Diskurse auf unterschiedliche Weise verstrickt sind. Subjekte, die sich in superioren, d.h. machtvolleren Positionen befinden, sind viel mehr als umgekehrt in der Lage, durch Objektivierung inferiorer Subjekten gesellschaftliche Positionen nahezulegen bzw. sogar zuzuordnen, d.h. inferiore Subjektivierung zu erzeugen. (Dirim; Knappik 2014: 224)

3.5 Integration(-simperative) und Kritik des nationalstaatlichen Integrationsdispositivs

Mit der zumindest rhetorischen Anerkennung der Migrationstatsache etwa seit Anfang des neuen Jahrtausends wird in der deutschsprachigen Öffentlichkeit das Thema Migration nahezu ausnahmslos in einem Atemzug mit der Vokabel *Integration* behandelt. Hierbei werden mit *Integration* weithin etwa nicht Strategien der Bewältigung eines von Restriktionen geprägten Alltags, alternative Praktiken der sozialen Inklusion und noch viel weniger subversive Praxen der Zugehörigkeitsaneignung von Migrant_innen erfasst. Auch kommen mit der Integrationsvokabel eher nachrangig Maßnahmen zur rechtlichen Integration von Migrant_innen im Sinne der Ausstattung mit Teilhaberechten oder politische Maßnahmen zur aktiven Bekämpfung von Diskriminierung in den Blick. Der Integrationsdiskurs basiert vornehmlich auf Negativnarrativen über die *verweigerte*, *mislungene*, die *verpasste* oder gar die *unmögliche* Integration. Gerade aus dieser Negation entfaltet der Integrationsimperativ seine normative Kraft. Das fortwährend erneuerte Attest der gescheiterten Integration ermöglicht eine beständige Neuformulierung von Integrationsaufforderungen (vgl. Mecheril 2014).

3.6 Beispiele für die Arbeit mit den Definitionen

Die ergänzenden Erklärungen, Paraphrasierungen und anschaulichen Beispiele sowie die wertvolle plenare Diskussion zu den obigen Fachtermini sollen im Folgenden kurz anhand von Beispielen zum Terminus *Othering* veranschaulicht werden. Die Definition wurde dahingehend paraphrasiert, dass erklärt wurde, dass das *Mehrheits-Wir*, also die Mehrheitsgesellschaft ein *Nicht-Wir*, also Personen und Personengruppen, die nicht als Bestandteil des *Wir* akzeptiert werden, benötigt, um sich selbst als stabile Gruppe zu schaffen – das *Andere* bzw. *Nicht-Wir* ist also konstitutiv für die Gruppe des *Wir*. Relevant ist in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass das *Wir* als positiv und gesichert betrachtet wird, wobei das *Nicht-Wir* meist defizitorientiert, als *fremd und bedrohlich* beschrieben und verstanden wird. Gewaltvoll und hegemonial ist dieser Diskurs deshalb, weil er Personen ausgrenzt, unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten und Privilegien für die zum *Wir* gehörigen legitimiert und ferner häufig Diskriminierungen oder Rassialisierungen gegen Mitglieder des *Nicht-Wir* zur Folge hat. Als Beispiel wurde die Erfahrung einer Person genannt, die mehrfach wöchentlich gefragt wird, woher sie komme. Mit dieser Frage, die häufig als positive Neugierde gewertet und folglich positiv konnotiert wird, vermittelt man aber angesprochenen Person, *dass sie nicht dazugehört*, also anders ist. Gegebenenfalls wird die Frage bei einer unerwünschten Antwort, wie *Ich komme aus Deutschland*, mit der das konstruierte *Nicht-Wir* versucht, sich als dem *Wir* zugehörig zu verorten, noch ergänzt mit einem *Aber woher kommst du ursprünglich?*, oder *Aber woher kommen deine Eltern?*, womit verdeutlicht wird, dass die Person trotz lebenslangen Aufenthalts in einem Land nicht dazugehören darf. Natürlich ist die Frage in unterschiedlichen

hegemonialen Kontexten unterschiedlich zu bewerten, was aber in diesem Zusammenhang nicht vertieft werden kann. Diese Beispiele riefen bei einem/einer der Teilnehmer_innen Widerspruch und eine interessante Anmerkung hervor. Es wurde zugestimmt, dass der Ansatz nachvollziehbar und für die Verwendung als Analysebegriff geeignet sei, gleichzeitig aber wurde kritisiert, dass *Othering* nicht notwendigerweise gewaltvoll sein müsse. Auf diese Frage habe ich mit einem persönlichen *schönen Othering-Erlebnis* als Beispiel geantwortet. Bei einem Syrien-Aufenthalt in Aleppo, im Jahre 2010, spielte ich mit Kindern unweit der Citadelle Fußball. Ein kleiner Junge suchte anschließend das Gespräch mit mir, bei dem ein Freund übersetzte. Der Junge fragte mich etwas schüchtern: „Wie ist das möglich, dass du gelbe Haare hast? Es ist sehr schön, aber ich habe das noch nie gesehen!“ (o.A.). In diesem konkreten Moment erlebte ich die Frage des Kindes keinesfalls als machtvoll oder verletzend, sondern vielmehr als rührend und schön. Allerdings muss ergänzend angemerkt werden, dass ich mich keinesfalls in einer inferiorisierten Position befand, sondern mir vielmehr ein Subjektpositionierungsangebot offeriert wurde, welches mich superiorisiert positioniert (vgl. Dirim et al. 2013: 121ff.) und es sich außerdem um eine unerwartete und für mich besondere Frage handelte, die ich im Kontext einer Reise und auch lediglich einmal gestellt bekam. Auch bei positiver Intension kann eine Frage dieser Art nämlich verletzen, wenn sie immer wieder in Erinnerung ruft, dass man *nicht dazugehört*. Aus migrationswissenschaftlicher Sicht sind außerdem vielmehr jene Beispiele von Interesse, die eine gewaltvolle, hegemoniale Praxis illustrieren und über die Analyse dieser für eine produktive Veränderung nützen. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Erarbeitung der Begriffe trotz eines größeren zeitlichen Aufwands realisiert und für die Analyse der Didaktisierungsbeispiele fruchtbar gemacht werden konnte. Wünschenswert wäre unter Umständen die Möglichkeit, den Teilnehmer_innen eines Workshops die Begriffe bereits im Vorfeld zur Einarbeitung zukommen zu lassen, oder ein (noch) größerer zeitlicher Rahmen zur Erarbeitung.

4 Kooperative Analyse literaturbezogener Didaktisierungen

Für die Gruppenarbeiten wurden Gruppen aus vier Teilnehmer_innen gebildet bzw., aufgrund der Anzahl der Anwesenden, auch eine 3er-Gruppe. Jede Person erhielt ein Handout, welches neben der literaturbezogenen Didaktisierung ein Begriffsglossar der zentralen, vorher erarbeiteten und für die Analyse maßgeblichen, Termini enthielt. Ferner waren die Aufgabenstellung und ein Fragenkatalog, der als Hilfestellung bei der Analyse dienen sollte, Bestandteil des Handzettels. Die Gruppen bekamen alle die nachfolgenden Fragen zu einer Didaktisierung zu einem Gedicht von Halit Ünal *Es ist anders hier* aus dem bei Hueber 2012 erschienenen *Zwischendurch mal ... Gedichte* (vgl. Wicke 2012: 44f). In diesem Lehrbuch werden insgesamt 19 Gedichte mit Aufgaben zum Leseverständnis sowie Sprechanlässen und Impulsen zur eigenen Textproduktion gegeben. Die Idee zur Verwendung dieses Beispiels

verdanke ich einem Landeskundeseminar von Schweiger, in dem besagter Text kooperativ und planar besprochen wurde. Die Gruppen erhielten von mir folgende Arbeitsaufgaben:

- Betrachten Sie zunächst die Didaktisierung zu Halit Ünal's Gedicht. Wie ist Ihr erster Eindruck? Welche Stärken weist die Didaktisierung auf?
- Analysieren Sie den Text nun im Hinblick auf die im Workshop behandelten Thematiken. Der *Fragenkatalog* bietet vielleicht eine kleine Hilfestellung.
- Wie könnte die Übung adaptiert werden? Welches besonderes Potenzial könn(t)en in diesem Zusammenhang authentische, literarische Texte bieten?
- Halten Sie Ihre Ergebnisse auf einem Plakat fest und versuchen Sie, *5 goldene Regeln* zur Konzeption von Übungen zu formulieren. Wie müssen Übungen bzw. Aufgaben konzipiert sein, um *nicht othering* und andere *rassialisierende/ kulturalisierende Figurationen* zu reproduzieren?
- Mögliche Konsequenzen für den eigenen Unterricht/die eigene Praxis als Unterrichtende_r?

Nachfolgender Katalog an Fragen wurde als Hilfestellung bereitgestellt, um die Analyse zu fokussieren:

- Migration, Integration: Wird Migration explizit bzw. implizit thematisiert? In welcher Form? Defizitperspektive auf Migration? (Negativnarrative)? Integrationsimperativ? Einwertiger Assimilationsansatz?
- Adressierung: Wie werden Lernende, *Migrant_innen* adressiert?
- *Othering*: Werden Gruppen von *Wir* und *Nicht-Wir* konstruiert? Wer gilt als *Anderer*? Unterscheidungskriterien? Unterschiedskonzept (defizitär)? Gibt es linguizistische Tendenzen?

Interkulturelles Lernen und Gefahr von Kulturalisierung:

- Wird kulturelle Differenz über die Lehrwerke in vereinheitlichender Weise hergestellt?
- Wird über kulturelle Differenz eine festgeschriebene *Andersartigkeit* der Anderen erzeugt?
- Sind *Migrationsandere* nur aufgrund ihrer Lebensgeschichte solche?
- Tritt „Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft und im Zusammenhang größerer sozialer Einheiten, etwa als Nationalkultur auf?“ (Mehcheril 2010: 87)
- Kultur als Sprachversteck für Rasse?

4.1 Analyse von Beispiel 1

Halit Ünal

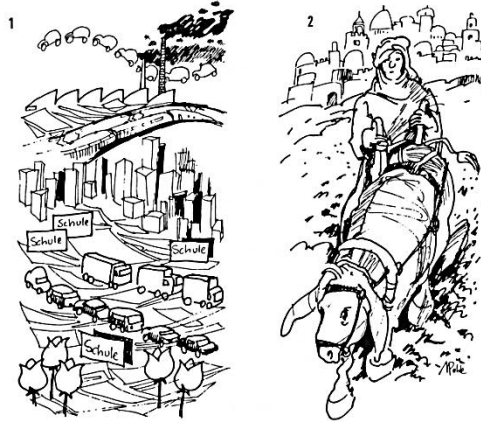
Es ist anders hier, Hatice,
ganz anders.
Blumen sind hier überall in den Gassen,
Rosen, Tulpen, Hyazinthen,
Autos, Züge, Autobusse,
Fabriken, Straßen, Lkws gibt es hier
Und Schulen, Schulen, Schulen ...

Es ist anders hier, Hatice,
ganz anders.
Es gibt keine Sonne am Himmel.
Es ist stets wolkig und trüb.
Felder, Gärten und Wiesen,
Ochsen und Ochsenkarren
Und unseren schwarzen Esel, den wir dem
Holzflug anspannten, gibt es hier nicht.

Es ist anders hier, Hatice,
ganz anders.
Die Hähne krähen nicht wie unsere.
Die Hunde bellen auch nicht, wie wir es gewohnt sind,
und die Menschen sprechen unsere Sprache nicht.

Ganz anders ist es hier, Hatice,
ganz anders.
Frauen verstecken sich nicht vor Männern.
Die Bräute ehren nicht Vater und Mutter.

Nein, nein, nein,
anders ist es hier,
geliebte Hatice,
anders ...



1. Was sehen Sie auf den beiden Bildern?
2. Welche Teile des Gedichts passen zu welchem Bild?
3. Stellen Sie die Unterschiede zwischen den beiden Kulturen heraus, die der Dichter beschreibt.

Hier:	Dort:

4. Sie waren sicher schon einmal in einem anderen Land. Beschreiben Sie Ihre Eindrücke – was war (nicht) anders als bei Ihnen zu Hause?

Quelle: Vgl. Rainer Wicke: *Zwischendurch mal... Gedichte. Niveau A1-C1. Ismaning: Hueber 2012, S. 44f.*

SE (B) Literatur im DaF- und DaZ-Unterricht
Wintersemester 2012/13
Hannes Schweiger (hannes.schweiger@univie.ac.at)

Abb. 1: Halit Ünal *Es ist anders hier*.⁶

⁶ Wicke (2012: 44f.) zit. nach Schweiger (2013).

Die Teilnehmer hatten ca. 25 bis 30 Minuten Zeit, um die Didaktisierung zu Halit Ünal's Gedicht *Es ist anders hier* zu analysieren und die wichtigsten Konsequenzen für die eigene Tätigkeit schriftlich festzuhalten.

Rückblickend kann festgehalten werden, dass trotz aussagekräftiger und wertvoller Ergebnisse die Zeit für diese kooperative Tätigkeit zu knapp bemessen war, es wäre besser gewesen, den Workshop an anderer Stelle zu kürzen. Dieser Punkt wird bei zukünftigen, ähnlichen Vorhaben Beachtung finden. In diesem Kapitel sollen die spezifischen Anmerkungen zum konkreten behandelten Analysebeispiel wiedergegeben und theoriegeleitet ergänzt werden. Zunächst wird eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse zu Beispiel Eins gegeben. Unisono waren die Diskutant_innen der Auffassung, dass es immer nötig sei, die literarische Vorlage und die zugehörigen Aufgaben als Einheit zu betrachten, nur so sei eine aussagekräftige Bewertung möglich. Das Gedicht *Es ist anders hier* wurde als generell geeignet für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht betrachtet. Es ist einerseits ein authentischer, literarischer Text, der von der inhaltlichen Schwierigkeit für die Grundstufe, aber unter Umständen nicht nur für diese Lernendengruppen angemessen ist. Außerdem stellt er dahingehend einen Bezug zu Lebenswelt und den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden her, als er eine (Migrations-)Erfahrung schildert, die in einer globalisierten Welt vielen Lernenden entweder aus eigener Erfahrung, oder aber zumindest als Diskurs bekannt ist, wodurch übergreifende Lernziele realisiert werden können (vgl. Schweiger 2013). Positiv wurde ferner auch eine Aufgabe (vgl. Abb. 1) bewertet, die im Sinne des generativen Schreibens dazu auffordert, den Text weiter- bzw. umzuschreiben. Die geäußerten Kritikpunkte bezogen sich nicht auf den Primärtext, sondern vielmehr auf die dazugehörigen Aufgaben. Speziell die Illustration durch zwei Bilder wurde als zu kontrastiv und wertend bezeichnet. Zu sehen ist neben einem großstädtischen Motiv eine kopftuchtragende Person mit einem Ochsen und einem Pflug bei der Feldarbeit. Die Darstellung zeigt in defizitorientierter Weise eine rückständige und ärmlich anmutende Lebenswelt, die einer technisierten und fortschrittlichen kontrastiv gegenüber gestellt wird. Die Bebilderung mutet hierarchisierend und kolonialistisch an. In Aufgabe vier werden die Lernenden aufgefordert, die Unterschiede zwischen *den beiden Kulturen* herauszuarbeiten, ein Rekurs auf ein homogenisierendes und essenzialistisches Kulturverständnis, welches nur kontrastiv und nicht verstehend behandelt wird, auch die Thematisierung polyvalenter Wahrnehmungen wird so nicht ermöglicht. Ähnlich problematisch ist auch Aufgabe vier, in welcher die aus Auslandsaufenthalten gewonnenen Erfahrungen der Lernenden thematisiert werden. Prinzipiell könnte ein solcher Zugang einen gelungenen Sprech Anlass bilden, leider aber wird *Heimat* über die Frage: *Was war (nicht) anders als bei Ihnen zu Hause?* in vereindeutigender Weise konstruiert und auf ein Land reduziert – die Möglichkeit diverser Zugehörigkeiten wird so verunmöglicht. Die kooperative Analyse und die plenare Diskussion konnten verdeutlichen, dass auch über Lehrmaterialien mitunter machtvolle und herrschaftliche Diskurse reproduziert werden. Auch in diesem Zusammenhang ist die Ursache in der Verstrickung und Verstrickungsblindheit in gesellschaftliche Diskurse zu suchen, denen alle in dieses Feld involvierte

Personen unterliegen. Für diese gilt es, sich zu sensibilisieren. Bezüglich der Konsequenzen für die eigene Lehrtätigkeit wurde von den Teilnehmer_innen angemerkt, dass es wichtig sei, Kultur nicht inflationär zu behandeln und, dass folglich auch nur von Kultur gesprochen werden soll, wenn auch tatsächlich Kultur gemeint ist. Ferner bestand aber auch der Konsens, dass das kulturelle Potenzial eines Kurses nicht ausgeklammert, sondern kulturelle Prägungen thematisiert werden sollen. Allerdings ohne Lernende als Repräsentant_innen ihrer Nationalkultur zu instrumentalisieren, oder gar zu *Anderen* zu machen. Wichtig ist ein sensibilisierter Umgang, der Lernenden Raum lässt, etwaige Verletzungen/Diskriminierungen/Rassialisierungen (auch anonym) anzusprechen. Wie die Arbeit mit Literatur gelingen kann, soll das folgende, kurze Beispiel illustrieren.

4.2 Analyse von Beispiel 2

Im Gegensatz zur ersten Didaktisierung wurde die zweite nicht ausführlich in einer Gruppenarbeit behandelt, sondern den anwesenden Personen lediglich kurz durch den Workshop-Leiter präsentiert. Ergänzend gab es eine 3-minütige Einzelarbeit zum generativen Schreiben. Vorlage war ein Gedicht des österreichischen Dichters Ernst Jandl. Auch diese Vorlage stammt aus der Lehrveranstaltung von Schweiger und wurde von mir minimal modifiziert.

naturgedicht
heu
see
(Jandl 2016)

1. Schreiben Sie ein küchenedicht, meergedicht, marktgedicht, frühstücksgedicht etc. oder ein chinesisches/spanisches/romantisches/kritisches/... naturgedicht.
2. Suchen Sie ein Bild, das dieses Gedicht illustriert oder fertigen Sie eine Zeichnung an.
3. Das Gedicht wurde in einer Zeitung für den Deutschunterricht abgedruckt. Schreiben Sie einen Brief, in dem Sie sich darüber beschweren und argumentieren, warum es für den Deutschunterricht ungeeignet ist./Warum könnte es geeignet sein? (vgl. Schweiger 2013)

Angemerkt muss werden, dass sich die Aufgaben eins und zwei an Studierende richten, wohingegen die Aufgabe drei für Lehrpersonen konzipiert wurde. In der praktischen Arbeit mit dieser Didaktisierung werden die Studierenden zunächst aufgefordert, das Gedicht laut vorzulesen. Regelmäßig entsteht hier ein Moment der Irritation, die Lernenden *suchen* das Gedicht und sind verunsichert, was genau sie nun vorlesen sollen. Dieses Moment der Irritationen kann fruchtbar gemacht werden, um gemeinsam textsortenspezifisch zu ergründen, was alles ein Gedicht sein kann.

Positiv ist auch der Umstand zu bewerten, dass dieser authentische Text bereits ab dem Niveau A1 eingesetzt werden kann, was motivationsfördernd auf die Lernenden wirkt. Sie müssen im Zweifelsfall lediglich drei Vokabeln nachschlagen. Aufgabe zwei ermöglicht einen kooperativen Schreibprozess, der im Sinne der *language awareness* mehrsprachig erfolgen kann, das Potenzial an im Klassenraum vorhandenen Sprachen kann so ausgeschöpft werden und verschiedene Sprachen können kontrastiv miteinander verglichen werden. Außerdem ist das Konzept *Natur* oder *See* ein global bekanntes, das an die Lebenswelt der Lerner_innen anschließt und ihnen ermöglicht, ihre unterschiedlichen kulturellen Prägungen einzubringen, ohne aber als Repräsentant_in einer Nationalkultur in den Fokus zu geraten. Die Vorschläge, ein *meer-*, *markt-*, oder *küchenge-dicht* (vgl. Schweiger 2013) zu verfassen, können nach den spezifischen Interessen des Kurses beliebig kreativ erweitert werden, womit verschiedenste Wortfelder behandelt werden können und vor allem die Lernenden aktiv in die Unterrichtsgestaltung miteinbezogen werden und an dieser partizipieren können. Die Möglichkeit, dass ein Mitglied der Gruppe eine Zeichnung anfertigt zu dem Text, den die anderen kooperativ verfassen, ist nicht nur lustbetont, sondern erweitert gleichzeitig die kooperative Tätigkeit. Aufgabe drei, die sich an Lehrpersonen richtet, bietet einerseits die Möglichkeit, das didaktische Potenzial des Textes zu diskutieren und lädt andererseits zu einem Perspektivwechsel ein, weil unter Umständen ein Standpunkt argumentiert werden muss, der dem persönlichen entgegenläuft. Die Didaktisierung zum *Naturgedicht* ermöglicht die Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Denkstrukturen, Weltwahrnehmungen und Deutungsmustern und ist somit ein gelungenes Beispiel für die landeskundliche Umsetzung eines kulturwissenschaftlichen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht. Didaktisierungen dieser Art können einen Beitrag leisten zur Auflösung der Diskrepanz zwischen kulturwissenschaftlicher Theorie und der Umsetzung in der Praxis.

5 Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte

Nachdem im vorhergehenden Kapitel die Möglichkeiten des Einsatzes von Literatur an einem konkreten Beispiel erläutert wurden, soll nachfolgend noch ein knappes, generelles Plädoyer für den Einsatz von authentischen literarischen Texten im DaF/DaZ-Unterricht gehalten werden. Literatur bietet vielfältige Einsatzmöglichkeiten und Vorteile und muss folglich eine wesentliche Rolle im Fremd- und Zweitsprachenunterricht einnehmen (vgl. Schweiger 2013). Zuallererst bietet sie ein hohes Motivationspotenzial bei Lernenden wie Lehrenden und fördert sowohl die Kompetenz beim Textverstehen als auch die Textsortenvielfalt im Unterricht. Sie regt darüber hinaus im Sinne eines dynamischen Kulturbegriffs zu Perspektivwechseln und zur Schulung des Empathievermögens an, indem sie zur kreativen Mitwirkung an Sinnbildung auffordert und Suchbewegungen initiiert. Literatur kann als *Stolperstein* fungieren und eine Auseinandersetzung mit Kontexten, Funktionen und Wir-

kungen des Sprechens über Kultur provozieren und die Subjektivität von Wahrnehmung deutlich machen. Besonders wichtig im Zusammenhang mit dem abgehaltenen Workshop ist das Potenzial eines subjektivierungskritischen Zugangs bzw. generell die Ermöglichung eines kritischen Fokus auf Herrschaftspraxen. Dazu zählt etwa auch die Möglichkeit, die machtvolle Konstruktion von Fremdheit aufzubrechen und die monolithische Einheit von (einer) Sprache, Nation und Kultur zu dekonstruieren. Und nicht zuletzt: Literatur bereitet Vergnügen!

6 Ausblick

Das Vorhaben, migrationswissenschaftliche Termini für die Analyse von Lehrwerken einzusetzen und auf die Gefahr von Kulturalisierungen und Fremdzuschreibungen und die Verstricktheit als Lehrender in machtvolle, verletzende Diskurse aufmerksam zu machen, ist weitestgehend geglückt. Ein weiteres Ziel war ein interdisziplinärer Zugang zwischen den Feldern DaF und DaZ, in der Annahme das Multiperspektivität sich lohnt. Es wurde versucht, migrationswissenschaftliche Fachtermini so zu vermitteln, dass sie Lehrpersonen, in deren professioneller Tätigkeit als Korrektiv und Analysekriterium zur Verfügung stehen. Bezüglich der didaktischen Aufbereitung der Termini muss bei vergleichbaren, zukünftigen Vorhaben aber mehr Zeit für die Erarbeitung der Begriffe und deren praktischer Umsetzung gewährt werden. Lohnenswert könnte es auch sein, im Sinne der *Kollegialen Beratung* nach Arnold kollegiale Supervisionsgruppen in die Qualifizierungsmaßnahme mit einzubeziehen (vgl. Arnold 2001). Ein mögliches Vorhaben für eine anschließende Publikation wäre die Erstellung eines Didaktischen-Korrektivs, welches die Ergebnisse der Gruppenarbeiten intensiver thematisiert.

Literatur

- Altmayer, Claus (2006): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (2008): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 123-128.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel Aktueller Kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.

- Arnold, Eva (2001): Kollegiale Supervision – ein Instrument der Qualitätsentwicklung für die Hochschullehre? In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 32, 4, 403-418.
- Bettermann, Rainer (2010): Sprachbezogene Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: De Gruyter, 1454-1465.
- Call for Papers zum Kongress Landeskunde im Globalisierungskontext – Zwischen Theorie und Praxis*. Online: <http://cele.unam.mx/dafkongress/> (Stand 30.10.2016).
- Castor Varela, Maria; Mecheril, Paul (2010): Grenzen und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria; Dirim, İnci; Kalpaka, Anita; Melter, Claus (Hrsg.): *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 23-54.
- Dirim, İnci (2010): Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so: Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, 91-114.
- Dirim, İnci; Eder, Ulrike; Springsits, Birgit (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Kümmerlin Meibauer, Bettina; Gawlitzek, Ira (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 121-142.
- Dirim, İnci; Knappik, Magdalena (2014): Das Kiezdeutsche als Mimikry? Positionierende Ko-Konstruktionen durch Jugendliche und WissenschaftlerInnen. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, 223-238.
- Dirim, İnci (o.J.): *Raum für diskriminierungskritische Rückmeldungen aus den Lehrveranstaltungen*. Online: <https://germanistik.univie.ac.at/personen/dirim-inci/> (Stand 02.11.2016).
- Ehlers, Swantje (1999): Literatur und Landeskunde. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, 418-438.
- Jandl, Ernst (2016): *Werke in sechs Bänden* (Kassette). In: Siblewski, Klaus (Hrsg.): München: Luchterhand.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und*

- Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1441-1454.
- Mecheril, Paul (2014): Was ist das X im Postmigrantischen? In: *Sub\Urban. Zeitschrift für Kritische Stadtforschung* 3, 107-112. Online: <http://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/150/253> (Stand 29.10.2016).
- Messerschmidt, Astrid (2011): Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In: Breinbauer, Ines; Weiß, Gabriele (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft.* Würzburg: Königshausen & Neumann, 81-95.
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ empirischen Erforschung von Subjektivität. In: Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie.* Opladen: Farmington Hills, 35-56.
- Schumann, Adelheid (2010): Landeskunde. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik.* München: Metzler, 158-160.
- Schweiger, Hannes (2013): Präsentationsfolien für das Seminar *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht* im Sommersemester 2013, Universität Wien [unveröffentlicht].
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 3-10.
- Wicke, Rainer (2012): *Zwischendurch mal ... Gedichte.* Niveau A1-C1. Ismaning: Hueber.

Literatur des postkolonialen Diskurses und ihr landeskundliches Reflexionspotenzial – Allgemeine didaktische Hinweise und konkrete Einsatzmöglichkeiten

Judita Kanjo-Leppakangas

In den letzten Jahren hat sich die Postkoloniale Germanistik mit ihrem machtkritischen Ansatz endgültig im Bereich der literaturwissenschaftlichen Studien etabliert. Es gibt inzwischen auch Versuche, das didaktische Potenzial einschlägiger Texte für den fremdsprachlichen Deutschunterricht zu erschließen. Es fehlen bisher jedoch Untersuchungen, die explizit das landeskundliche Potenzial literarischer Texte des postkolonialen Diskurses fokussieren. An dieser Stelle sollen sowohl allgemeine didaktische Hinweise als auch Vorschläge für konkrete Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht anhand von Christof Hamanns Roman *Usambara* erarbeitet werden. Im Mittelpunkt steht dabei der bis in die Gegenwart hineinreichende Einfluss der Kolonialzeit auf die Fremdbilder des Zielsprachenlandes. Bei den Lernenden sollen kulturelle Reflexionsprozesse angestoßen werden, die im Kontext aktueller Landeskundekonzepte, v.a. Altmayers kultureller Deutungsmuster, zu sehen sind. Dabei werden durch die Kolonialerfahrung nachhaltig geformte Fremdbilder als zielsprachenspezifische kulturelle Muster untersucht, die Sinnzuschreibungen auf der kategorialen, topologischen, chronologischen und axiologischen Ebene darstellen. Ihre Reflexion kann als bedeutender Bestandteil landeskundlicher Lernprozesse angesehen werden.

1 Altmayers Konzept einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde

Altmayer hat mit seiner Habilitationsschrift *Kultur als Hypertext* (Altmayer 2004) ein Plädoyer für eine theoretische Fundierung und kulturwissenschaftliche Orientierung der Landeskunde als eigenständige Forschungsrichtung innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache vorgelegt. In weiteren Veröffentlichungen verdeutlicht er sein Konzept (vgl. Altmayer 2006, 2008, 2013) und setzt sich für eine stärkere Fokussierung von *Lernprozessen* statt -inhalten und (messbaren) -ergebnissen ein.

Altmayer wendet sich dezidiert gegen einen homogenisierenden, an nationalstaatlichen Grenzen ausgerichteten Kulturbegriff, der Menschen qua ihrer ethnischen Zugehörigkeit mit eindeutigen Merkmalen versieht. Eine solche Zuordnung ignoriert sowohl interkulturelle Gemeinsamkeiten als auch individuelle Unterschiede sowie *Kulturen* und soziale Gruppen unterhalb des Niveaus von Nationalkulturen. Zu unterstreichen wäre, dass ein solcher Kulturbegriff nicht nur aktuellen Globalisierungs- und Hybridisierungsprozessen nicht gerecht wird, sondern es war historisch schon immer, auch und insbesondere vor Entstehung von Nationalstaaten, eine natürliche Vermischung unterschiedlicher kultureller Elemente zu beobachten. Ebenfalls lehnt Altmayer Geertz' in der Landeskundedidaktik weitverbreiteten Begriff der Kultur als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“, in welches der Mensch „verstrickt“ sei (Geertz 1995 zit. nach Altmayer 2010b: 1408), aufgrund dessen mangelhafter Präzision und der damit zusammenhängenden Unfähigkeit, der Komplexität moderner Gesellschaften gerecht zu werden, ab.

Statt eines essentialistischen favorisiert Altmayer einen *wissens- und bedeutungsorientierten* Kulturbegriff. Dieser beruht auf einer konstruktivistischen Sicht des Wissenserwerbs, wobei kein radikaler Ansatz verfolgt, sondern auf das bestimmten Gruppen gemeinsame Wissensrepertoire verwiesen wird, das das Erlebte vorstrukturiert und ein sozial geteiltes Wissen erst möglich macht. Es geht also nicht um eine *objektive* Wirklichkeit, sondern um *subjektive* Bedeutungszuschreibungen, die einerseits individuell, andererseits aber in bedeutendem Maße durch sozial vermittelte Wissensstrukturen geprägt sind. Über solche symbolischen Ordnungen, die einer bestimmten Gruppe gemeinsam sind und die die Verständigung über unterschiedliche Inhalte in einer besonderen Weise prägen, wird Kultur konstituiert (vgl. Altmayer 2010a, 2013). Kultur wird demnach als „*Deutungsressource*“ (Altmayer 2010a: 94) aufgefasst, deren Kenntnis zur Partizipation an vielfältigen gruppenspezifischen Diskursen berechtigt. Kultur findet ihren Ausdruck laut Altmayer nämlich in Form der Sprache, im Diskurs; in diesem Sinne kann man auch von einem deutschsprachigen Diskurs sprechen, dieser wird jedoch nicht als homogen aufgefasst, sondern es wird ausdrücklich auf seine vielfältigen Facetten hingewiesen (vgl. ebd.: 93f.).

Um den immer noch etwas abstrakten Kulturbegriff für den fremdsprachlichen Landeskundeunterricht konkret fassbar zu machen, führt Altmayer den Begriff *kultureller Deutungsmuster* ein. Der Begriff bezeichnet demnach

die einzelnen Elemente oder Bestandteile eben jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sozialen Interaktion und insbesondere bei jeder sprachlichen Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als allgemein und selbstverständlich bekannt voraussetzen, das uns also mit bereits vorgegebenen Deutungsangeboten für bestimmte Situationen und auf dieser Basis mit Handlungsorientierung versieht. (Altmayer 2010a: 94f.)

Kulturelle (Deutungs-)Muster sind nach Altmayer Wissenselemente, die ein „verdichtetes und typisiertes“, „auf der mittleren Abstraktionsebene angesiedeltes und insofern auf viele konkrete Situationen anwendbares Wissen“ (ebd.: 95) enthalten. Sie dienen der Sinnzuschreibung und dem Erkennen und Deuten kultureller Phänomene. Kulturelle Muster sind sprachlich kodiert, Teil bestimmter Diskurse und stiften in diesem Sinne Gemeinschaft. Sie werden in der Regel „implizit und unreflektiert verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt“ (ebd.).

Für eine landeskundliche Operationalisierung kultureller Deutungsmuster führt Altmayer in Rückgriff auf Neuners „universale Daseinserfahrungen“ (Neuner 1989) eine Klassifizierung kultureller Muster ein. Er verortet diese auf vier Ebenen (vgl. Altmayer 2010a: 96f.):

1. *Kategoriale Muster* dienen dazu, eine entsprechende Einordnung des Gesprächspartners und der eigenen Person vorzunehmen. Dabei kommen unterschiedliche Aspekte eigener und fremder Identitäten zum Einsatz (Geschlecht, Alter, Ethnizität, Auto- und Heterostereotype etc.).
2. *Topologische Muster* dienen der räumlichen Orientierung, was sowohl geographische als auch kulturelle Aspekte beinhaltet. Es wird sowohl mit Himmelsrichtungen, kulturell aufgeladenen Gegensätzen wie Orient-Okzident oder Stadt vs. Land, Heimat vs. Fremde operiert.
3. *Chronologische Muster* dienen der Herstellung zeitlicher Ordnung und der Orientierung in einem solchen System. Altmayer unterscheidet einerseits *temporale Muster*, die den Zeitablauf gliedern (Tageszeiten, Wochentage, Jahreszeiten, Feiertage etc.), andererseits *mnemologische Muster*, die erinnerte Zeit repräsentieren (Stichwort *Erinnerungsorte*).
4. *Axiologische Muster* schließlich bezeichnen Begriffe, mit Hilfe derer man Wertungen vornimmt. Dazu gehören sowohl positiv besetzte Konzepte wie Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, aber auch negative Muster wie Kriminalität oder Müll.

Altmayer erhebt mit seiner Typologie einen universalen Anspruch, d.h. er geht davon aus, dass seine Klassifizierung für alle menschlichen Gesellschaften Gültigkeit besitzt, wobei die unterschiedlichen Ausprägungsformen im Fremdsprachenunterricht zu entdecken und zu diskutieren sind. In diesem Sinne finden sich auch Anklänge an die traditionellen Kulturthemen der Interkulturellen Germanistik

(vgl. Wierlacher 2001), wenngleich diese eher kontingent erscheinen, während Altmayers Klassifikation wesentlich systematischer und umfassender aufgestellt ist.

Das Ziel landeskundlichen Unterrichts stellt demnach weder die Vermittlung *objektiver* Fakten über die Zielsprachenländer noch eine polarisierende Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem dar, sondern die Entdeckung und Nachverfolgung des Konstruktionscharakters kultureller Muster. Die im Alltag normalerweise implizit bleibenden Deutungsmuster sollen auf diese Weise „sichtbar und damit lernbar“ (Altmayer 2010b: 1382) gemacht werden. Lernende sollen befähigt werden, „an Diskursen in der fremden Sprache und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache“ (Altmayer 2013: 21) zu partizipieren. Wenngleich solche Aussagen stark zielsprachenspezifisch zugeschnitten sind, unterstreicht Altmayer die Bedeutung einer Befähigung zu „globaler Interaktion“ und einer „global citizenship“ (ebd.). Ebenfalls betont wird die Individualität von auf diese Weise angestoßenen Lernprozessen, denn es ist „*Deutungslernen*“ bzw. „*deutungsmusteranknüpfendes Lernen*“ (ebd.) vorgesehen. Dabei wird weder eine reine Wissensvermittlung noch ein einfacher Erfahrungsaustausch angestrebt, sondern es werden ausgehend von den Kenntnissen und Voraussetzungen der Lernenden neue Situationen eingeführt, die durch ihr Irritationspotenzial die Unzulänglichkeit der ursprünglichen Muster demonstrieren und Lernprozesse in Form von Transformationen derselben hervorrufen (vgl. Altmayer 2008: 35f.). In diesem Sinne ließe sich nach Altmayer der traditionelle Landeskundebegriff durch Begriffe wie kulturelles Lernen oder kulturreflexives Lernen ersetzen (vgl. Altmayer 2013).

2 Interkulturelle und postkoloniale Aspekte von Hamanns Usambara¹

Christof Hamanns 2007 veröffentlichter Roman erinnert an eine Zeit, als der Kilimandscharo der höchste Berg des Deutschen Reiches war. Der Autor führte nicht nur umfangreiche Recherchen über die deutsche Kolonialzeit im heutigen Tansania durch, insbesondere über die Erstbesteigung des Kilimandscharo durch Hans Meyer und Ludwig Purtscheller 1889, sondern erklomm den Berg auch selbst. Die Schwierigkeiten des Aufstiegs durch Sauerstoffmangel haben seine Erzähltechnik entscheidend geprägt (vgl. Hamann 2009).

Der Text entfaltet seine Kolonialkritik insbesondere durch ein postkoloniales *Rewriting* ursprünglicher Expeditionsberichte Hans Meyers und Oscar Baumanns, indem diese geringfügig, jedoch bedeutend verändert und die historisch verbürgten Protagonisten grotesk überzeichnet werden (vgl. Dunker 2012, Beck 2011). Weitere intertextuelle Bezüge lassen sich zu Wilhelm Raabes Romanen *Abu Telfan oder Die Heimkehr vom Mondgebirge* (vor allem durch die Verwendung des Namens Leonhard

¹ Für eine ausführliche interkulturelle und postkoloniale Analyse des Romans vgl. Kanjo (2013: 134ff.).

Hagebucher) und *Stopfkeuchen* herstellen. Im letzteren Fall sind nicht nur Formalia wie die Wiederholung des Vornamens und der beruflichen Tätigkeit einer zentralen Romanfigur (Fritz Binder und Landbriefträger Störzer) zu beachten, sondern auch eine grundsätzliche Doppelkodierung der Texte (vgl. Dunker 2012: 166ff.). Bei Raabe handelt es sich um die so genannte *Chiffre Le Vaillant*, indem das koloniale Abenteuer des Protagonisten in Südafrika explizit mit einem Tötungsdelikt in der Heimat in Verbindung gebracht wird. Im Falle von *Usambara* geht es um die totgeschwiegene Kontinuität zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus (vgl. ebd.: 165ff.; ausführlicher s.u.).

Ebenfalls als Teil der Kolonialkritik von *Usambara* ist die ins Lächerliche gezogene Darstellung der historischen Expedition durch die postkoloniale Technik des *Debunking* (vgl. Beck 2011: 28) sowie die fiktive Figur des Botanikers Leonhard Hagebucher² zu verstehen. Dieser taucht in keinem der historischen Reiseberichte auf, behauptet im Roman jedoch, bei der Erstbesteigung dabei gewesen und das als Saintpaulia bekannte Veilchen entdeckt zu haben. Ergänzt wird die historische Zeitebene durch die Dimension der Gegenwart: Hagebuchers Urenkel, Fritz Binder, ein unscheinbarer Briefträger aus Wuppertal, wandelt auf den Spuren seines Urgroßvaters, indem er im Rahmen des kommerziellen Kilimandscharo Benefit Runs den Berg besteigt und dabei mit dem zeitgenössischen Tansania konfrontiert wird.

Zu den ästhetischen Kunstgriffen Hamanns gehört die Thematisierung des „Gemachtsein[s] von Authentizität“ (Hamann 2009: 315), indem Hagebuchers Teilnahme an der Expedition immer wieder in Frage gestellt und der Wahrheitsgehalt seiner Aufzeichnungen bis zum Schluss offengelassen wird. Zudem fungiert Fritz Binder aufgrund seiner Gleichgültigkeit und mangelnder Wahrnehmung von Hierarchieverhältnissen als unzuverlässiger Erzähler, was eine ironische Kommunikation mit dem Leser ermöglicht (vgl. Dunker 2012: 166f.).

Der Roman entfaltet Interkulturalität auf inhaltlich-thematischer Ebene und kontrastiert gegenwärtige Fremdbegegnungen mit denen aus der Kolonialzeit. Auffällig ist die vergleichsweise geringfügige Veränderung der (Macht-)Verhältnisse und Fremdbilder. Zwar sind glühend rassistische Ansichten eines Hans Meyer („Unsere Vorstellungen von Menschenwürde dürfen wir beim Neger nicht voraussetzen; er sieht in seinem Sklavenverhältnis durchaus nichts Schimpfliches“, Hamann 2007: 84) oder extrem stereotype Darstellungen, wie im fiktiven *1 x 1 moderner Entdeckungsreisender in Afrika* (Araber als mit einem großen sexuellen Appetit ausgestattete, blutrünstige Mörder, Inder als heimtückische Händler, die bei Gelegenheit auch ihre Familienmitglieder verkaufen würden und Afrikaner als unmündige Kinder, die mit anhänglicher Treue die Befehle ihrer Herren ausführen, vgl. ebd.: 71), in der Romangegenwart nicht mehr vorherrschend. Es ist dennoch eindeutig, dass es zu keiner Zeit zu ernstzunehmendem interkulturellem Austausch kommt, weder bei Hagebucher noch bei seinem Urenkel.

² Die komischen Züge der Figur veranlassen Gerhard, den Text als Schelmenroman zu lesen (vgl. Gerhard 2009).

Der Protagonist Hagebucher wird zwar mit einer gewissen Sympathie Afrikanern gegenüber ausgestattet, diese erschöpft sich allerdings in einer oberflächlichen Faszination für den Klang einheimischer Wörter: „Von ihren Gesängen schnappte der unermüdliche Hagebucher das eine oder andere ihn besonders ansprechende Wort auf, Magila, Usambara, um eine Reise in Gedanken anzutreten“ (Hamann 2007: 22). Ebenfalls bezeichnend ist, dass Fritz Binder trotz vorhandener Gelegenheiten keine signifikanten Gespräche mit den Einheimischen führt, beispielsweise mit den Trägern und Sanitätern während des Aufstiegs. Sein Interesse an Tansania wäre höchstens als exotistisch zu bezeichnen. So berührt ihn die Armut des Landes kaum emotional, wie bei einem Spaziergang in der Hauptstadt deutlich wird:

Werner reicht mir seine Digitalkamera. Ich fotografiere ihn einige Male, dann richte ich das Objektiv auf die Straße, fange große, in zerschlissenen Schuhen steckende Füße ein, die Speichen eines Fahrrads, die gegenüberliegende Straßenseite; eine vielleicht ein Meter hohe, auffällige Mauer befindet sich dort, mit Glasscherben gespickt, dahinter leuchten rostig die Wellblechdächer von Hütten, deren Fenster ohne Scheiben sind. (Hamann 2007: 175)

Ebenso wenig ist seine an koloniales Gebaren erinnernde Geste, seine gebrauchte Funktionsunterwäsche an die einheimischen Sanitäter zu verschenken, von ehrlich gemeinter Hilfsbereitschaft geleitet, sondern vom Wunsch, die Rückreise mit wenig Gepäck anzutreten: „Immanuel schenke ich alles, was ich an Funktionswäsche dabei habe. Ich werde mit wenig Gepäck zurückreisen“ (ebd.: 250). Ob seine Gleichgültigkeit tatsächlich der Reaktion eines durchschnittlichen Europäers bei einer Begegnung mit der außereuropäischen Welt entspricht, wie Hofmann bemerkt (vgl. Hofmann 2010: 16), sei dahingestellt. Eurozentrische Denkmuster werden von der Romanfigur jedenfalls offenbar weder abgelegt noch einer ernsthaften Reflexion unterzogen.

Wie Bay feststellt, werden afrikanische Protagonisten im Text weitgehend ausgeblendet (vgl. Bay 2012: 120f.), sie kommen höchstens als „Staffage“ (Hofmann 2010: 10) vor. Bezeichnend ist auch, dass Meyer kein (in der historischen Realität vermutlich existenter) einheimischer Begleiter, sondern mit Hagebucher ein Europäer zur Seite gestellt wird. Dies entspricht zwar genau dem überlieferten und vom Leser antizipierten Entdeckungs-Topos (vgl. Bay 2012: 130); dennoch stellt sich die Frage, ob in dieser Hinsicht nicht ein Paradigmenwechsel anzustreben wäre.

Die im Roman erzählerisch konstruierten neokolonialen Verhältnisse lassen den Schluss zu, dass die Ausbeutungsmechanismen seit der Kolonialzeit lediglich subtiler geworden sind, die Abhängigkeitsverhältnisse existieren weiterhin. Die satirische Wiederholung der Erstbesteigung in Form des Kilimandscharo Benefit Runs macht Neokolonialismus und die weiterhin bestehende Subalternität der Tansanier offenbar. Den Lauf bestreiten neben den zahlreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Europa lediglich „Quotenneger“ (Hamann 2007: 158). Ähnlich wie den Entdeckern im 19. Jahrhundert, stehen den Läufern einheimische Träger bei, denen nicht

einmal die Benutzung der für Europäer reservierten sanitären Einrichtungen erlaubt ist. Zur Erfüllung exotistisch-erotischer Klischees dürfen trotz niedriger Temperaturen auch keine spärlich bekleideten einheimischen Tänzerinnen fehlen: „[H]inter ihm tanzen einige Frauen zur Musik. Trotz der Kälte nur spärlich bekleidet. Bauchfrei. Barfuß. Die müssen sich mit etwas eingeschmiert haben. So abgehärtet sind sie auch nicht“ (Hamann 2007: 236).

Indem bei der Siegerehrung der tansanische Amtsträger dem deutschen Außenminister den Vortritt lässt, offenbart sich durch die scheinbar weltmännische Geste das weiterhin existente Machtgefälle. Der Auftritt des deutschen Politikers steht im Zeichen des gängigen Afrika-Diskurses, „der vom Ritual der Simulation von Interesse und der wohlfeilen Erklärungen geprägt ist, wenn nicht von selbtherrlichen Stellungnahmen“ (Diallo 2012: 219). Als symbolische Zuspitzung der Ausbeutung des afrikanischen Kontinents kann die kindlich-unschuldige Darstellung des „Märchenwaldes“ angesehen werden (ebd.: 220):

Eine leere Hand hinein, eine gefüllte hinaus./Der Regenwald ein Glückssäckel./Mit einer leeren Hand hinein, mit einem Menschen fressenden Äthiopier hinaus./Mit einer leeren Hand hinein, mit einem Pygmäen hinaus./Mit einer leeren Hand hinein, mit einem Kongopfau hinaus./Mit einer leeren Hand hinein, mit einem Okapi hinaus. (Hamann 2007: 211)

Einen weiteren bedeutenden Aspekt des Romans greift Dunker auf, indem er auf den bereits von Timm ins Gespräch gebrachten Zusammenhang zwischen Kolonisierung und Schoah hinweist bzw. auf die kritische Betrachtung des Ausbleibens einer Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Die Verbindung stellt Hamann durch Sätze wie „Mein Kilimandscharo. Mein Kampf“ (ebd.: 213), intertextuelle Bezüge zu Art Spiegelmans Holocaust-Comic *Mans* oder kritische Aussagen der Protagonistin Camilla her (vgl. Dunker 2012: 165ff.).

3 Das didaktische Potenzial des Romans im Rahmen kulturellen Lernens

Aufgrund der sprachlich-stilistischen und inhaltlichen Komplexität des Textes wird von einem akademischen Lehr-Lern-Setting ausgegangen, aber auch fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler der Oberstufe kämen als Zielgruppe in Frage. Das erforderliche Sprachniveau ist C1. Als Ganzschrift könnte der Text nur im Rahmen eines Literaturprojekts oder einer Lehrveranstaltung für Germanistikstudierende aus dem Bereich der Literaturwissenschaft eingesetzt werden. Eine Analyse einzelner Auszüge wäre aber auch in anderen Kontexten denkbar.

Konkret angewandt werden soll Altmayers Konzept kultureller Deutungsmuster, wobei durch die Kolonialerfahrung nachhaltig beeinflusste Fremdbilder als ziel-sprachenspezifische kulturelle Muster betrachtet werden. Diese sollen in einem ersten Schritt näher beleuchtet werden.

3.1 Kolonial geformte Fremdbilder des Zielsprachenlandes als kulturelle Deutungsmuster

Die Rolle der gut drei Jahrzehnte des offiziellen deutschen kolonialen Engagements wird aufgrund seiner kurzen Dauer und der wesentlich einprägsameren späteren Ereignisse des 20. Jahrhunderts immer wieder heruntergespielt. Es gibt gewiss große Unterschiede zwischen der kolonialen Vergangenheit Englands, Frankreichs oder Spaniens auf der einen und Deutschlands auf der anderen Seite. Tatsache ist aber genauso, dass deutsche Herrscher von Karl dem Großen bis Karl IV. kolonialistisch tätig waren, und v.a. war das Deutsche Reich von 1885 bis zum Ende des Ersten Weltkrieges mit zweieinhalb Millionen Quadratkilometern an Kolonialfläche und seinen Kolonien Deutsch-Südwestafrika, Deutsch-Ostafrika, Togo, Kamerun, Deutsch-Neuguinea, Deutsch-Samoa und dem Pachtgebiet Kiautschou zum damaligen Zeitpunkt die drittgrößte Kolonialmacht hinter England und Frankreich (vgl. Lützel 2005: 94ff.).

Viel bedeutender als die tatsächliche Dauer der deutschen Kolonialherrschaft erscheint der langanhaltende Einfluss der kolonialen Ideologie, lange Zeit sowohl vor der eigentlichen Kolonialzeit als auch nach ihrem Ende, sodass man von einer jahrhundertelangen Wirkung ausgehen kann. Wie Zantop überzeugend darlegt, existierten bereits im 18. Jahrhundert koloniale Phantasien in den deutschen Ländern (vgl. Zantop 1999). Man bewunderte nicht nur die Kolonialabenteuer anderer Staaten, sondern phantasierte intensiv auch über ein eigenes koloniales Engagement, welche Elemente sich miteinander vermischend ins kollektive Gedächtnis der Nation – noch wesentlich vor ihrer offiziellen Etablierung – einnisteten und bald als „gesundenes Kulturgut“ (ebd.: 11) galten. Es war also lediglich eine Frage der fehlenden Möglichkeiten aufgrund mangelnder nationaler Einheit und der damit zusammenhängenden internationalen Machtposition, dass das Deutsche Reich nicht bereits wesentlich früher zur Kolonialmacht wurde. Das Interesse und die Bereitschaft waren bei immer breiteren Bevölkerungsschichten vorhanden.

Noch wichtiger und bedenklicher erscheint der langanhaltende Einfluss der kolonialen Ideologie auch noch lange Zeit nach dem Verlust der Kolonien. Damit sind in erster Linie nicht die zwischen den beiden Weltkriegen virulente Kolonialapologetik und der Kolonialrevisionismus gemeint, sondern der explizite und implizite Einfluss der kolonialen Idee und der konkreten Erfahrungen auf diesem Gebiet auf weite Teile der Bevölkerung. Es fand jahrzehntelang keine adäquate historische Aufarbeitung der Kolonialzeit statt, sondern es wurde die vorherige affirmative Tradition weitergeführt, zumindest in der BRD. Auf diese Weise hielt der Einfluss kolonialer Denkmuster und Fremdbilder im Umgang mit den Ländern der Dritten Welt,

allen voran denen Afrikas, ungebrochen an. Kinder spielten weiterhin Spiele, bei denen die mutigen Kolonisten die primitiven Eingeborenen besiegen, auch die Erinnerung an herausragende Leistungen deutscher Kolonisatoren, die in die entlegensten Gebiete europäische Zivilisation gebracht haben sollen, wurde weiterhin hochgehalten, nicht zuletzt durch den Fortbestand von Kolonialdenkmälern. Timm drückt dies bereits 1981 folgendermaßen aus:

Im öffentlichen Bewußtsein ist die deutsche koloniale Vergangenheit heute – wenn überhaupt – noch in der Weise präsent wie vor 1945: Als Legende vom tüchtigen Deutschen, der in Afrika Straßen und Eisenbahnen gebaut und den Schwarzen das Einmaleins beigebracht hat. (Timm 1981: 7)

Dies sei laut Timm dadurch zu erklären, dass man sich nach den entsetzlichen Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs zumindest auf diesem Gebiet den *brutalen* Kolonialländern überlegen fühlen wollte. Nicht unerwähnt bleiben darf außerdem der weitreichende Einfluss der Kolonialliteratur, die bis in die 1970er-Jahre hinein unreflektiert rezipiert wurde. Warmbold bestätigt noch 1989, dass koloniale Klischees und Vorurteile auch in der zeitgenössischen Afrika-Literatur vorhanden sind und auf diese Weise den Kolonialmythos weiterleben lassen (vgl. Warmbold 1989).

Um ein aktuelleres Beispiel zu nennen, bescheinigt auch Götttsche neben einer Trivialisierung und Stereotypisierung der zeitgenössischen Afrikadarstellungen das Fortbestehen des kolonialen und rassistischen Afrikadiskurses „in sublimierter und verwandelter Form“ (Götttsche 2003: 163). Dies trifft insbesondere auf die von weiten Bevölkerungsschichten rezipierte und damit besonders einflussreiche Trivilliteratur zu. Eine ähnliche Verbindung aus Exotismus, Erotik und Rassismus in Form von äußerst oberflächlich gestalteten (post-)kolonialen Kulissen stellen auch Morrien (2012), Struck (2011) und Annuß (2011) in ihren Untersuchungen populärer Fernsehserien und Filme fest. Diesen dienen oft die von Götttsche (vgl. 2003, 2012) genannten Romane als Vorlage.

In seiner Analyse zeitgenössischer journalistischer Arbeit stellt Purr fest, dass insbesondere beliebte deutsche Illustrierte in einem Stil über Afrika berichten, der als Fortschreiben kolonialer Diskurse gewertet werden kann. Insgesamt lasse sich feststellen, dass über Afrika immer weniger berichtet werde und trotz vorhandener positiver Entwicklungen weiterhin die so genannte „K-Berichterstattung“ (bestehend aus Darstellungen von Kriegen, Krisen, Katastrophen und Krankheiten) dominiere. Sogar eigentlich positiv konnotierte Themen wie Sport oder Musik glitten in einen oberflächlichen Exotismus ab, der die Talente der Afrikanerinnen und Afrikaner auf diesen Gebieten als „animalistisch-triebhaft Relikte“ (Purr 2012: 312) darstelle.

Arndt und Hornscheidt (2009) sehen sogar einen direkten Zusammenhang zwischen dem unaufgearbeiteten Erbe des Kolonialismus und den gegenwärtigen Erscheinungsformen des Rassismus. Die auch heute noch im Alltag mit großer Selbstverständlichkeit zur Anwendung kommenden und von vielen Deutschen als solche

gar nicht erkannten rassistischen Begriffe entstammen einem biologistisch geprägten Diskurs, der zur Etablierung und Festigung der weißen Suprematie geführt wurde. Im Prozess der Festschreibung weißer Dominanz spielte die Sprache eine Schlüsselrolle. Die damals geprägten Begriffe entstammen z.T. der Tier- und Pflanzenwelt oder früheren Stadien der europäischen Geschichte, um die vermeintliche Primitivität und Barbarei der Kolonisierten zu unterstreichen. „Rassistische Wörter sind (k)ein Relikt des Kolonialismus, sondern stellen ein vitales Erbe dar, das sich tief ins Sprechen unserer Alltagswelt eingekerbt hat“ (Arndt 2011: 125). So werden auch heute noch Begriffe wie *Häuptling*, *Buschmann* oder *Indianer* verwendet, die eine eindeutige abwertende Bedeutung besitzen und auf das Überlegenheitsgefühl der Kolonialzeit rekurren.

Der verheerende Einfluss kolonialer Denkmuster wurde inzwischen auch aufgrund von Schulbuchanalysen nachgewiesen. Poenicke untersucht die Darstellungsweise von Afrika bzw. von Afrikanerinnen und Afrikanern im genannten Rahmen (vgl. Poenicke 2001, 2003) und stellt fest, dass die Fremdbilder sich nicht nur in den letzten Jahrzehnten, sondern teilweise seit der Kolonialzeit kaum verändert hätten. Dies impliziert eine rassistisch-eurozentrische Färbung, die insbesondere Lehrbüchern aus Fächern wie Biologie und Geographie inhärent sei. Auf diese Weise finde eine latente Pflege und Weitergabe kolonialer Denkmuster statt. Zwei Jahre später stellt Poenicke erneut fest, dass Afrika überhaupt erst nur dann thematisiert werde, wenn ein Bezug zu Europa bestehe, dies stets in einer Sprache des Mangels geschehe, die Fremdheit zu sehr betont werde, wobei man Europa kaum kritisch unter die Lupe nehme, afrikanische Perspektiven fehlten und teilweise immer noch eine koloniale Terminologie und entsprechende Konzepte vorherrschten (vgl. Poenicke 2003).

3.2 Didaktische Hinweise

Die obigen Beispiele machen deutlich, dass die durch die Kolonialzeit geformten Fremdbilder immer noch eine bedeutende Rolle im Zielsprachenland spielen. Die einschlägigen Zusammenhänge dürften jedoch für die meisten Muttersprachlerinnen und Muttersprachler im Dunkeln liegen: Einerseits wurde die Kolonialzeit durch die historischen Erfahrungen des Holocaust überlagert, andererseits würden vermutlich viele Betroffene im Sinne einer politischen Korrektheit überhaupt nicht anerkennen, dass sie über solche Fremdbilder verfügen. Dies ist jedoch nachgewiesenermaßen der Fall, indem seit der Kolonialzeit tradierte Fremdbilder, wenngleich in teilweise veränderter Form, weiterhin einen signifikanten Einfluss ausüben – so z.B. auf die Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten. In diesem Sinne kann man von einem kulturellen Deutungsmuster ausgehen und die zugrundeliegenden Diskurse und Deutungsmechanismen – der Kolonialismus und Postkolonialismus als deutschsprachige Diskurse – sollen gemeinsam mit den Lernenden erarbeitet werden.

Stets zu beachten sind die bereits vorhandenen oder gerade nicht vorhandenen Deutungsressourcen der Lernenden bezüglich (post-)kolonialer Erfahrungen. Es sollen nur sehr allgemein und plakativ drei Beispiele genannt werden. Bei Lernenden aus Europa wäre neben einer Auseinandersetzung mit der Kolonialvergangenheit des Zielsprachenlandes und den damit zusammenhängenden interkulturellen Implikationen als zusätzliche Komponente eine Sensibilisierung für die Gegenwart Afrikas zu beachten. Die postkolonialen Elemente könnten dabei – je nach Herkunftsland der Lernenden – bekannt oder fremd und/oder uninteressant erscheinen. Im Falle afrikanischer Lernender, potenziell auch bei denjenigen, die außerhalb Tansanias leben, dürften eher der fremde Blick auf das Eigene sowie die einschlägigen Diskurse im Zielsprachenland in Vergangenheit und Gegenwart im Mittelpunkt stehen. Lernende aus Lateinamerika verfügen vermutlich auch über weitreichende Kenntnisse bezüglich kolonialer Machtmechanismen und der Herstellung von durch *Othering* geprägten Fremdbildern über kolonisierte Völker. Andererseits sind auch mögliche Interferenzen zu beachten, die sich durch unterschiedliche Ausprägungsformen des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika ergeben. So könnten (ebenfalls teilweise unreflektierte) Fremdbilder bezüglich der spanischen, portugiesischen und US-amerikanischen (neo-)kolonialen Machtausübung auf das Zielsprachenland projiziert werden. Ebenso wären eventuell vorhandene eigene afrikabezogene Stereotype der Lernenden zu berücksichtigen und auf eine Differenzierung des Afrikabildes Wert zu legen.

Die Komplexität der hier fokussierten und mit Hilfe von Hamanns *Usambara* zu veranschaulichenden Fremdheitsbilder wird deutlich, indem man sich vor Augen führt, dass sie Sinnzuschreibungen auf unterschiedlichen Ebenen laut dem Konzept von Altmayer darstellen:

1. Als *kategoriale Muster* implizieren sie eine eindeutige Klassifikation und Positionierung gegenüber Afrika und den Afrikanerinnen und Afrikanern. Beispiele für Inferiorisierungen und diskursive Konstruktionen von *Anderen* lassen sich im Text genau nachverfolgen. Für eine kritische Auseinandersetzung in diesem Sinne eignen sich insbesondere Textstellen, die das menschenverachtende koloniale System lebendig werden lassen – beispielsweise die auf Rassismus und kategorische Ablehnung von Fremdheit basierende Charakterisierung Meyers oder der Auszug aus dem *1 x 1 moderner Entdeckungsreisender in Afrika*, das so ähnlich im 19. Jahrhundert tatsächlich hätte veröffentlicht werden können. Bezogen auf die aktuelle Situation ließen sich Textstellen heranziehen, die die neokolonialen Zusammenhänge des Kilimandscharo Benefit Runs sowie die Gleichgültigkeit Fritz Binders und anderer europäischer Teilnehmer thematisieren, wobei weiterhin ein durch *Othering* geprägter Umgang mit Fremdheit und die subalterne Stellung der Einheimischen deutlich werden.
2. Auf *topologischer Ebene* geht es um den geographischen, politischen und vor allem den *Wissensraum* Afrika. Einschlägige Zusammenhänge lassen sich

mit Hilfe zusätzlicher Quellen herausarbeiten. In Frage kommen alle oben genannten Texte, die die Spuren des Kolonialen im heutigen Afrikabild des Zielsprachenlandes nachzeichnen, seien es Untersuchungen zur Literatur, zum Film, zu sprachlichen Relikten oder Schulbüchern. Herangezogen werden können selbstverständlich auch (aktuelle) Filme oder Texte der (Trivial-)Literatur.

3. Auf *chronologischer Ebene* sind die untersuchten Fremdbilder als *mnemologische* Muster einzuordnen. Von Erinnerungsort im Sinne von Badstübner-Kizik (2015) zu sprechen wäre aufgrund der Verschüttung der Erinnerungen an die Kolonialzeit und ihrer Verlagerung in tiefere Schichten nicht ganz einfach, gerade weil sie den meisten nicht mehr signifikant erscheinen. (Dies dürfte zwischen den zwei Weltkriegen, als der Versailler Vertrag und der Mythos der Kolonien lebendig und allgegenwärtig waren, noch anders gewesen sein.) Um den Erinnerungen dennoch auf die Spur zu kommen, bietet sich eine Auseinandersetzung mit materiellen Zeitzeugen wie Kolonialdenkmälern an, die weiterhin im Stadtbild vieler Städte in Deutschland vorhanden sind³ und im wörtlichen Sinne als Erinnerungsorte gelten können.⁴
4. Auf der *axiologischen Ebene* implizieren die kolonial geprägten Fremdbilder eindeutige Wertungen. Eine Annäherung an diese Dimension erlaubt z.B. ein Vergleich von Werbeplakaten, Postkarten und Fotografien aus der Kolonialzeit⁵ mit gegenwärtigen Artefakten aus demselben Bereich.⁶ Wie solche Mechanismen zustande kommen, lässt sich auch mit Hilfe des Roman-Textes nachvollziehen. Er bietet in diesem Zusammenhang das Beispiel rassistischer Kinderspiele mit Kolonialthematik (aus der Kindheit Fritz Binders, also zeitlich eindeutig nach dem Zweiten Weltkrieg situierbar), bei denen alle Deutsche und keiner Buschiri sein will. Auf diese Weise findet eine indirekte Weitergabe kolonialer Ideologie statt, wobei Kinder früh lernen, dass sie als Weiße und Europäer Afrikanern und den meisten anderen Nicht-Europäern automatisch aufgrund ihrer Herkunft und Hautfarbe übergeordnet sind.

³ Eine einschlägige Analyse bietet Joachim Zeller (2000) oder auch ein gemeinsames deutsch-afrikanisches studentisches Projekt. Online: <https://kolonialismus.wordpress.com/infos-zum-kolonialismus/deutsche-kolonialdenkmaler> (Stand 29.07.2016).

⁴ Erinnert sei z.B. an das Wissmann-Denkmal in Hamburg, das während der Studentenrevolten der 1960er-Jahre gleich zweimal gestürzt wurde oder an den Elefanten in Bremen, der 1989 zum Antikolonialdenkmal umgewidmet wurde.

⁵ Nachzuschlagen in dem von Birthe Kundrus herausgegebenen Sammelband *Phantasiereiche*, vgl. Ciarlo (2003) oder Zeller (2010). Einige Bilder daraus sind online einzusehen: <http://www.spiegel.de/einstages/koloniale-bilderwelten-a-946497.html> (Stand 29.07.2016).

⁶ Eine ansehnliche Sammlung des Projekts *Freiburg postkolonial* findet sich unter: <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/fotos.htm> (Stand 29.07.2016).

Der Text bietet in diesem Sinne zahlreiche Sprech-, Diskussions- und Schreibanelassen. Ebenfalls bieten sich Rechercheaufgaben an, um die vermutlich bisher unbekannte Kolonialgeschichte des Deutschen Kaiserreichs den Lernenden näherzubringen, wenngleich der Text auch ohne eine Geschichtsstunde rezipiert werden kann. Produktions- und handlungsorientierte literaturdidaktische Zugänge könnten sich ebenso als ergiebig erweisen, z.B. indem einzelne Textauszüge szenisch interpretiert werden oder die im Roman erzählte Geschichte verändert wird. Auf diese Weise ließe sich auch über ein mögliches, interkulturell kompetentes Verhalten reflektieren, z.B. im Falle des Protagonisten Fritz Binder.

Ebenfalls von Bedeutung ist eine Kontextualisierung des Romans durch Bezugnahmen auf andere Texte als Teil eines kulturellen Diskurses (Stichwort: *Kultur als Hypertext*, vgl. Altmayer 2004). Neben Auszügen aus der Kolonialliteratur und historischen Dokumenten eignen sich dazu z.B. die oben genannten Untersuchungen von Poenicke oder Arndt und Hornscheidt. Eine Auseinandersetzung lohnen ebenfalls die Filme und Fernsehsendungen des im Roman explizit genannten Tierfilmers Bernhard Grzimek, die auf DVD erhältlich sind. Bei näherer Betrachtung wird klar, dass der westdeutsche Tierfilmer nicht lediglich harmlose Familienunterhaltung produzierte, sondern mit seinen einseitigen Darstellungen über menschenleere Landschaften oder die Bedrohung der Tiere durch einheimische Wilderer einen bedeutenden Beitrag zur Festigung kolonialer Fremdbilder bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen leistete, und das bis weit in die 1980er-Jahre hinein. Grzimeks Darstellung lässt beim Zuschauer den Eindruck entstehen, die Dekolonisierung hätte zu einem Zustand geführt, der die Naturwelt Afrikas gefährdet und ein erneutes Eingreifen des weißen Mannes erforderlich macht (vgl. Bay; Struck 2014: 505ff.). Auf mögliche andere Zusatzmaterialien (Werbung, Bilder, Denkmäler u.a.) wurde bereits verwiesen.

Wie Dobstadt und Riedner darauf hinweisen, vermag Literatur die Konstruiertheit von Wirklichkeit zu veranschaulichen (vgl. Dobstadt; Riedner 2014). Diesem Gesichtspunkt wird man nicht nur durch Analyse der Fremdbilder im Text gerecht, sondern auch durch Untersuchung der von Hamann eingesetzten literarischen Mittel. Wie bereits unterstrichen, war das Ziel des Autors „das Gemachtsein von Authentizität“ (Hamann 2009: 315) zu demonstrieren und so erfährt man bis zum Schluss nicht, ob die Geschichte Leonhard Hagebuchers auf der narrativen Ebene fiktiv oder real ist. Die zu diesem Zwecke eingesetzten erzählerischen Mittel, z.B. die Parallele zweier Perspektiven (Hagebucher und Binder) können gemeinsam mit den Lernenden aufgespürt werden. Zudem fungiert Fritz Binder aufgrund seiner Gleichgültigkeit gegenüber Hierarchieverhältnissen als unzuverlässiger Erzähler. Die auf diese Weise entstehende ironische Kommunikation mit den Leserinnen und Lesern lohnt ebenfalls eine Auseinandersetzung. Auf der sprachlich-ästhetischen Ebene verdienen außerdem Wiederholungen (z.B. die der Eingangssequenz bei der Darstellung von Fritz Binders Afrikareise), Hamanns Stakkato-Technik, um den Effekt des Sauerstoffmangels beim Aufstieg auf den Kibo zu veranschaulichen, oder

auch der über weite Teile des Textes eingesetzte saloppe sprachliche Ausdruck Aufmerksamkeit. Nachgespürt werden kann ebenfalls der Anwendung der postkolonialen Technik des *Debunking*, indem Vergleiche zu den Originaltexten angestellt und der durch geringfügige Veränderungen erzeugte komische und kolonialkritische Effekt untersucht wird. Auf diese Weise kann die Literarizität bzw. die Mehrdeutigkeit und Ambivalenz des literarischen Textes verdeutlicht werden, „die die ästhetische Dimension von Sprache sowohl (kalkuliert) nutzt als auch transparent macht und damit eine erweiterte Spracherfahrung ermöglicht“ (Dobstadt; Riedner 2011: 111). Zudem kann auch ein Beitrag zu der von Kramtsch angesprochenen symbolischen Kompetenz geleistet werden (vgl. Kramtsch 2011).

Literatur

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181-199.
- Altmayer, Claus (2008): Was ist ‚deutsche Kultur‘? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In: Martinson, Steven D.; Schulz, Renate A. (Hrsg.): *Transcultural German Studies/ Deutsch als Fremdsprache. Building Bridges*. Bern u.a.: Lang, 25-37.
- Altmayer, Claus (2010a): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika? In: *Acta Germanica* 38, 86-102.
- Altmayer, Claus (2010b): Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1402-1413.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.
- Annuß, Evelyn (2011): Für immer unser Afrika. Zur neokolonialen Modernisierung des deutschen Heimatfilms. In: Gutjahr, Ortrud; Hermes, Stefan (Hrsg.): *Maskeraden des (Post-)Kolonialismus. Verschattete Repräsentationen ‚der Anderen‘ in der deutschsprachigen Literatur und im Film*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 323–346.
- Arndt, Susan; Hornscheidt, Antje (2009): ‚Worte können sein wie winzige Arsen-dosen.‘ Rassismus in Gesellschaft und Sprache. In: Arndt, Susan; Hornscheidt,

- Antje (Hrsg.): *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: UNRAST, 1-74.
- Arndt, Susan (2011): Sprache, Kolonialismus und rassistische Wissensformationen. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: UNRAST, 121-125.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Über „Erinnerungsorte“ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 11-15.
- Bay, Hansjörg (2012): Literarische Landnahme? Um-Schreibung, Partizipation und Wiederholung in aktuellen Relektüren historischer „Entdeckungsreisen“. In: Bay, Hansjörg; Struck, Wolfgang (Hrsg.): *Literarische Entdeckungsreisen. Vorfahren – Nachfahrten – Revisionen*. Wien u.a.: Böhlau, 107-131.
- Bay, Hansjörg; Struck, Wolfgang (2014): POSTKOLONIALES BEGEHREN. In: Dürbeck, Gabriele; Dunker, Axel (Hrsg.): *Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren*. Bielefeld: Aisthesis, 457-578.
- Beck, Laura (2011): *Kolonialgeschichte(n) neu schreiben. Postkoloniales Renwriting in Christof Hamanns „Usambara“*. Marburg: Tectum.
- Ciarlo, David M. (2003): Rasse konsumieren. Von der exotischen zur kolonialen Imagination in der Bildreklame des Wilhelminischen Kaiserreichs. In: Kundrus, Birthe (Hrsg.): *Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*. Frankfurt a.M. u.a.: Campus, 135-179.
- Deutsche Kolonialdenkmäler*: Online: <https://kolonialismus.wordpress.com/infos-zum-kolonialismus/deutsche-kolonialdenkmaler/> (Stand 29.07.2016).
- Diallo, M. Moustapha (2012): Literarischer Postkolonialismus-Diskurs: Afrika in der deutschen Gegenwartsliteratur. In: Hofmann, Michael; Morrien, Rita (Hrsg.): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart. Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Amsterdam u.a.: Rodopi, 197-225.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, 99-115.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 153-169.

- Dunker, Axel (2012): „Es ist eine Frage des Gedächtnisses“. Relektüren historischer und literarischer Texte in Christof Hamanns Roman *Usambara*. In: Bay, Hansjörg; Struck, Wolfgang (Hrsg.): *Literarische Entdeckungsreisen. Vorfahren – Nachfahrten – Revisionen*. Wien u.a.: Böhlau, 157-171.
- Freiburg Postkolonial*: Online: <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/fotos.htm> (Stand 29.07.2016).
- Gerhard, Ute (2009): „Blaue Blume“ und „Spießerpflanze“. Spuren des deutschen Kolonialismus in Christof Hamanns Roman „Usambara“. In: Hamann, Christof; Honold, Alexander (Hrsg.): *Ins Fremde schreiben. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungsreisen*. Göttingen: Wallstein, 323-329.
- Göttsche, Dirk (2003): Zwischen Exotismus und Postkolonialismus. Der Afrika-Diskurs in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. In: Diallo, Moustapha M.; Göttsche, Dirk (Hrsg.): *Interkulturelle Texturen. Afrika und Deutschland im Reflexionsmedium der Literatur*. Bielefeld: Aisthesis, 161-244.
- Göttsche, Dirk (2012): Rekonstruktion und Remythisierung der kolonialen Welt. Neue historische Romane über den deutschen Kolonialismus in Afrika. In: Hofmann, Michael; Morrien, Rita (Hrsg.): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart. Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Amsterdam u.a.: Rodopi, 171-195.
- Hamann, Christof (2007): *Usambara. Roman*. Göttingen: Steidl.
- Hamann, Christof (2009): Ruinieren, Verketteten, Verformen. Zum Umgang mit Materialien beim Schreiben. In: Hamann, Christof; Honold, Alexander (Hrsg.): *Ins Fremde schreiben. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungsreisen*. Göttingen: Wallstein, 313-322.
- Hofmann, Michael (2010): *Postkoloniale Begegnungen in der globalisierten Welt. Indien und Afrika in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur: Ilija Trojanow: Der Weltensammler und Christof Hamann: Usambara*. Online: http://www.germanistik.ch/publikation.php?id=Postkoloniale_Begegnungen_in_der_globalisierten_Welt (Stand 02.10.2015).
- Kanjo, Judita (2013): *Deutschsprachige Literatur des postkolonialen Diskurses. Eine fremdsprachendidaktische Studie*. München: Iudicium.
- Koloniale Bildwelten*: Online: <http://www.spiegel.de/einestages/koloniale-bilderwelten-a-946497.html> (Stand 29.07.2016).
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 35-40.
- Lützel, Paul Michael (2005): *Postmoderne und postkoloniale deutsche Literatur. Diskurs – Analyse – Kritik*. Bielefeld: Aisthesis.

- Morrien, Rita (2012): „Afrika mon amour?“ – Der Afrika-Diskurs im populären deutschen Spielfilm. In: Hofmann, Michael; Morrien, Rita (Hrsg.): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart. Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Amsterdam u.a.: Rodopi, 253-284.
- Neuner, Gerhard (1989): Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15, 348-373.
- Poenicke, Anke (2001): *Afrika in den deutschen Medien und Schulbüchern*. St. Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Poenicke, Anke (2003): *Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher*. St. Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Purr, Axel Timo (2012): „I didn’t do it for you, nigger.“ Zum aktuellen Afrika-Diskurs in den Medien. In: Hofmann, Michael; Morrien, Rita (Hrsg.): *Deutsch-afrikanische Diskurse in Geschichte und Gegenwart. Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Amsterdam u.a.: Rodopi, 285-317.
- Struck, Wolfgang (2011): Reenacting Colonialism. Die Wiederkehr des Kolonialismus als Melodram. In: Gutjahr, Ortrud; Hermes, Stefan (Hrsg.): *Maskeraden des (Post-)Kolonialismus. Verschattete Repräsentationen ‚der Anderen‘ in der deutschsprachigen Literatur und im Film*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 297-322.
- Timm, Uwe (1981): *Deutsche Kolonien*. München: AutorenEdition.
- Warmbold, Joachim (1989): *Germania in Africa. Germany’s Colonial Literature*. New York u.a.: Lang.
- Wierlacher, Alois (2001): *Architektur interkultureller Germanistik*. München: Iudicium.
- Zantop, Susanne M. (1999): *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin: Erich Schmidt.
- Zeller, Joachim (2000): *Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewusstsein. Eine Untersuchung der kolonialdeutschen Erinnerungskultur*. Frankfurt a.M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Zeller, Joachim (2010): *Weißer Blicke – Schwarze Körper: Afrika im Spiegel westlicher Alltagskultur*. Erfurt: Sutton.

„Isch bin kään Saarfranzos“: Kulturelles Lernen, Landeskunde und Literatur am Beispiel des Saarlandes

Frank Thomas Grub

Im Beitrag wird der Versuch unternommen, Claus Altmayers 2015 formulierte Hinweise auf das Potenzial der Regionen für die Lehre der Landeskunde aufzunehmen und am Beispiel des Saarlandes zu konkretisieren. Kulturwissenschaftliche bzw. diskursive Landeskunde-Konzepte werden dabei mit vergleichsweise traditionellen Ansätzen verbunden, wobei auch literarische Texte mit einbezogen werden. Die präsentierten Überlegungen orientieren sich am Curriculum der Universität Uppsala und den dortigen Bedingungen, wo dies im Hinblick auf eine Konkretisierung der Beispiele sinnvoll erscheint; sie werden jedoch so offen wie möglich präsentiert, um die Übertragbarkeit auf Standorte in anderen Regionen zu gewährleisten. Im Zentrum steht ein studentenzentriertes, autonomes Lernen, das auch die Entwicklung der generischen Kompetenzen fördert und sich jenseits der oft nur vermeintlich gesicherten Zahlen, Daten und Fakten bewegt.

1 Einleitung

In seinem Aufsatz *Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde* zeigt Altmayer, „dass ein scheinbar so traditionell fakten- und wissensbetonter Gegenstand wie Regionen auch in einer sich kulturwissenschaftlich transformierenden Landeskunde wieder ein wichtiges und interessantes Thema sein kann“ (Altmayer

2015: 26). Regionen seien „als kulturelle Muster in alltäglichen und medialen Diskursen sehr präsent, weil sie als Elemente unserer alltäglichen räumlichen Orientierung, aber auch in der politischen Auseinandersetzung eine wichtige Rolle spielen“ (ebd.).

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird der Versuch unternommen, Altmayers Hinweise auf das Potenzial der Regionen für die Lehre der Landeskunde aufzunehmen und am Beispiel des Saarlandes zu konkretisieren. In einem weiteren Schritt soll es um den Einbezug von bzw. um die Arbeit mit literarischen Texten gehen. Es sei deshalb vorweggenommen, dass Altmayers Konzept einer kulturwissenschaftlichen und diskursiven Landeskunde zwar Ausgangspunkt ist, zugleich aber mit eher traditionellen Ansätzen verbunden wird.

Diese Vorgehensweise ist nicht zuletzt dem Uppsalienser Curriculum geschuldet, auf das im Anschluss an einige Bemerkungen zu Altmayers regionenbezogenen Ansatz eingegangen wird. Im Zentrum des Beitrags stehen praxisbezogene Überlegungen sowie Anregungen und Textbeispiele, die auch weitgehend unabhängig von lokalen Curricula relevant sein können. Auf die Diskussion vieler methodisch-didaktischer Detailfragen, beispielsweise eine detaillierte Stundeneinteilung, wird bewusst verzichtet, um eine gewisse Allgemeingültigkeit zu gewährleisten, ohne jedoch die standortspezifischen Bedingungen zu ignorieren.

2 Die Wiederentdeckung eines Gegenstandes: Altmayers regionenbezogener Ansatz

Glaut man Überblicksdarstellungen jüngerer Datums, so scheint die kulturwissenschaftliche *Wende* im Hinblick auf das, was vielerorts nach wie vor als *Landeskunde* bezeichnet wird, bereits stattgefunden zu haben oder zumindest stattzufinden. Konkret, so Altmayer, bedeutet

dies, dass nun auch hier nicht mehr die Daten und Fakten über Land und Leute, aber auch nicht mehr das Wissen über und das Verstehen der ‚fremden Kultur‘ im Vordergrund stehen, sondern die Prozesse und Ressourcen der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in der zu erlernenden Sprache. Ziel ist demnach auch nicht mehr primär der Erwerb von Wissen oder die Entwicklung einer wie auch immer zu beschreibenden ‚interkulturellen Kompetenz‘, sondern die Herausbildung der Fähigkeit von Deutschlernenden, an den besagten Formen und Prozessen der diskursiven Aushandlung von Bedeutung zu partizipieren. (Altmayer 2015: 9)

Sieht man sich aber beispielsweise in den nordischen Ländern um, so wird man feststellen, dass die *Landeskunde* vielerorts *de facto* keineswegs über die Vermittlung von vermeintlich objektiven und gesicherten Zahlen, Daten und Fakten hinausgekommen ist, und dass man oft nach wie vor das Vertreten einer sogenannten *kontrastiven*

Perspektive für unabdingbar hält. Doch soll es im Folgenden weniger um eine Kritik dieser gängigen Praxis gehen als vielmehr um die Auslotung von Möglichkeiten im Rahmen bestehender Curricula.

Altmayers Beitrag kann als Anregung verstanden werden, sich dem Begriff der *Region* bzw. den *Regionen* selbst als potenzielle Themen oder Gegenstände der Landeskunde zu nähern oder wieder zu nähern. Als Beispiele für *Regionen* nennt Altmayer

die Bundesländer in Deutschland und Österreich oder die Kantone in der Schweiz, aber auch verwaltungstechnisch und politisch weniger relevante und territorial nicht klar abgrenzbare Gebiete wie der Harz oder die Lausitz in Deutschland oder das Drei-Seen-Land in der Schweiz. Auch neuere regionale Zuordnungen, die die nationalstaatlichen Grenzen überschreiten wie die Region Oberrhein im deutschen Südwesten oder der ‚Saar-Lor-Lux-Raum‘ im Grenzgebiet zwischen Deutschland, Frankreich (Lothringen – Lorraine) und Luxemburg, wären hier zu nennen. (Altmayer 2015: 10f.)

Der Begriff der *Region* hat in den vergangenen Jahren entscheidende Weiterentwicklungen erfahren. Oder mit Altmayers Worten: „Regionen [...] gelten nicht mehr als objektiv gegebene und durch klar definierte territoriale Grenzen definierte Raumeinheiten, innerhalb derer sich menschliches Leben und soziale Beziehungen abspielen, sondern als soziale Konstrukte“ (ebd.: 17). So verstanden, sind Regionen für die „neue Regionalgeographie“ (ebd.), aber auch für die Gesellschaftswissenschaften von Interesse, die sich mit Prozessen der Identitätsbildung beschäftigen. Vertreter solcher Ansätze sind z.B. die Sozialgeographen Anssi Paasi und Benno Werlen, auf die Altmayer explizit Bezug nimmt (vgl. ebd.: 15ff.).

In dem neuen Begriffsverständnis lassen sich Regionen, so Altmayer, auch als *kulturelle Muster* verstehen, „auf die wir in Alltags- und Mediendiskursen als allgemein und selbstverständlich bekannt und vertraut zurückgreifen“ (ebd.: 19). Jene Muster gilt es zu kennen und lehr- bzw. lernbar zu machen. Unterscheiden kann man dabei mit Altmayer „vier thematische Gruppen oder Typen kultureller Muster“ (ebd.: 22f.):

- *Kategoriale Muster*; jene „dienen zur Kategorisierung von Menschen unserer Umgebung, die wir als ‚Männer‘ oder ‚Frauen‘, als älter oder jünger, als Angehörige bestimmter Berufsgruppen, ethnischer oder religiöser Gruppierungen usw. wahrnehmen.“
- *Topologische Muster*; jene „dienen dazu, Ordnung im Raum herzustellen und uns im Raum zu orientieren, das heißt beispielsweise unsere Bilder von Kontinenten, Ländern oder Regionen, Grenzen, Himmelsrichtungen, die Differenz von Stadt und Land und ähnliches.“
- *Chronologische Muster*; jene „dienen zum einen dazu, den Ablauf der Zeit zu strukturieren, [...] und zum anderen handelt es sich um solche Muster, mit

deren Hilfe wir Vergangenes, das wir für wichtig halten, in der Gegenwart präsent halten, also etwa das, was in anderen Kontexten auch als ‚Erinnerungsort‘ bezeichnet wird, z.B. ‚1945‘, ‚die friedliche Revolution‘ oder auch ‚Goethe‘.“

- *Axiologische Muster*; mit ihrer Hilfe werden Wertungen vorgenommen: „Was ist gut und was ist schlecht, was ist gut und was ist böse? Beispiele wären hier etwa ‚Gesundheit‘, ‚Familie‘ oder ‚Menschenwürde‘“ (Altmayer 2015: 22f.).

Auf den Begriff der *Region* bezogen, bedeutet dies Folgendes:

Mit Regionen bezeichnen wir vielmehr ein Set an typisiertem raumbezogenem Wissen, mit dessen Hilfe wir einen bestimmten und häufig nicht genau abgegrenzten Ausschnitt der Erdoberfläche als Region XY identifizieren und uns selbst räumlich-geographisch orientieren, auf dessen Basis wir bestimmte Erwartungen an die besagte Region, ihre Bewohner und Besucher entwickeln und das – und das ist entscheidend – in (sprachlichen) Diskursen verschiedener Art zirkuliert und (meist implizit und als allgemein bekannt vorausgesetzt) verwendet wird. (Altmayer 2015: 23)

Seine Überlegungen konkretisiert Altmayer am Beispiel Sachsens und zeigt u.a.

in welchem Maß die diskursiven Verhandlungen über Regionen und regionale Identitäten [...] auf musterhaft verdichtetes Wissen darüber zurückgreift [sic], was diese regionale Spezifik konkret ausmacht und worin diese besteht. Dabei verbinden sich traditionelle Aspekte eines kulturellen Musters ‚Sachsen‘ wie Landschaft, Kultur, Humor, Dialekt usw. mit aktuelleren Teilaspekten, die sich in der diskursiven Ausgestaltung, Weiterentwicklung und kontroversen Diskussion des Musters in den letzten Jahren stärker in den Vordergrund geschoben haben: Rechtsextremismus, Arbeitslosigkeit, Abwanderung. (Altmayer 2015: 25)

Bevor Altmayers Überlegungen nun auf das kulturelle Muster *Saarland* und die Lehre der Landeskunde übertragen werden, sei zunächst auf das spezifische Curriculum und damit auf die Rahmenbedingungen in Uppsala eingegangen.

3 Exkurs: Curriculare Voraussetzungen

Eines der zentralen Probleme im Umgang mit wissenschaftlichen und damit auch theoretisch fundierten Landeskunde-Konzepten besteht darin, dass es keine auch nur im weitesten Sinne allgemeingültigen Formen der Umsetzung geben kann, sondern alle Konzepte den jeweiligen Lehr- bzw. Lernbedingungen angepasst werden müssen. Insofern ist auch die stets wiederkehrende Frage nach der konkreten Um-

setzung jener Konzepte im Grunde genommen eine Scheinfrage, denn dies auszuloten, ist letztlich Aufgabe der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer. Nur sie kennen die jeweils geltenden Curricula und damit die Lehr- und Lernziele bzw. zu erreichenden Kompetenzen, die stark voneinander abweichen können; erst recht gilt dies für die Zusammensetzung der Lerngruppen, die Zahl der zur Verfügung stehenden Kontaktstunden etc.

In Schweden ist Landeskunde unter verschiedenen Bezeichnungen wie *Realia* und *Kulturkunskap* in der Regel fester Bestandteil der Curricula aller neun Universitäten bzw. Hochschulen, an denen Deutsch (*Tyska*) studiert werden kann. Im Gegensatz zu Literatur- und Sprachwissenschaft wird Landeskunde jedoch nur in den beiden ersten Fachsemestern gelehrt, also bis zum zweiten Drittel eines zu einem Bachelor-Abschluss (*kandidatexamen*) führenden Studiums. Auf Masterniveau wird Landeskunde nicht fortgesetzt; von einem konsequent eingelösten wissenschaftlichen Anspruch kann nur bedingt die Rede sein; die Orientierung an jüngeren wissenschaftlichen Modellen hat vielerorts kaum stattgefunden. Im Hinblick auf ihre Sprachkompetenz dürften die meisten Studierenden im ersten Fachsemester *de facto* auf Niveau A2 bzw. B1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* liegen; die Lehrveranstaltungen werden aber ganz im Sinne des lebenslangen Lernens auch von älteren Studentinnen und Studenten besucht sowie von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, so dass die Sprachfertigkeitenkompetenzen in den jeweiligen Gruppen sehr heterogen ausfallen können.

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

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

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

- vertiefte Kenntnisse über die Geschichte und aktuellen Gesellschaftsverhältnisse der deutschsprachigen Länder haben;
- eine gute Übersicht über die deutschsprachigen Medien haben;

- die Fähigkeit haben, Informationen über die deutschsprachigen Länder zu suchen und diese Informationen kritisch bewerten zu können;
- einen Bereich innerhalb von deutscher Landeskunde problematisierend behandeln zu können (vgl. Uppsala universitet 2012).

Deutlich ablesen lassen sich sowohl die Forderung nach einer mehr oder weniger faktenorientierten Landeskunde als auch das Anlegen einer *kontrastiven Perspektive*, die man im weitesten Sinne als *interkulturell* bezeichnen könnte. Hinzu treten die hier nicht zitierten *generischen*, das heißt von fachlichen Inhalten weitgehend unabhängige Kompetenzen wie die kritische Bewertung von Informationen bzw. deren Quellen. Eine kulturwissenschaftliche bzw. diskursive Landeskunde wird demnach nicht explizit gefordert, ist aber möglich; so kann die an zweiter Stelle des A-Kurs-Curriculums genannte Kompetenz als *Orientierungskompetenz* oder auch als „Diskursfähigkeit“ im Sinne von Altmayer (2016) verstanden werden.¹ Das Uppsalienser Curriculum steht für ein vergleichsweise traditionelles Verständnis des Studiums von Germanistik, in dem sich durchaus auch das Selbstverständnis als 1477 gegründete und damit älteste Universität Schwedens spiegelt. Die Germanistik kann auf eine bedeutende Forschungstradition vor allem im Bereich der historischen Sprachwissenschaft verweisen; den konkreten Bedürfnissen vieler Studieninteressentinnen und -interessenten nach von literatur- bzw. sprachwissenschaftlichen Inhalten unabhängigen Sprachkenntnissen wird bewusst nur bedingt Rechnung getragen.

Ähnlich traditionell ausgerichtet ist das Curriculum der literaturwissenschaftlichen Teilkurse. Während es im ersten Fachsemester um eine Art Einführung in Verbindung mit der Lektüre von Texten der Moderne geht, wird im zweiten Fachsemester *de facto* eine historische Überblicksdarstellung von der Aufklärung bis in die Gegenwart gefordert (vgl. Uppsala universitet 2012 bzw. 2014). Die literarischen Texte sollen in ihren *kulturellen und sozialen Zusammenhängen* begriffen werden (vgl. ebd.) und die Studierenden sollen über die *Aktualität der gelesenen Texte* reflektieren können (vgl. Uppsala universitet 2012). Auch das literaturwissenschaftliche Curriculum ist vergleichsweise offen, ermöglicht aber über die Prämisse einer Behandlung von Literatur in ihrem kulturellen und sozialen Kontext Verbindungen zur Landeskunde, so dass auch übergreifende thematische Fragen behandelt werden und die Grenzen der Teilkurse überschritten werden können.

¹ In der Einleitung zu *Mitreden* werden in diesem Zusammenhang drei *Kernkompetenzen* benannt: „die Fähigkeit von Fremdsprachenlernenden, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können“; „die Fähigkeit, Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten“ sowie „die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen“ (Altmayer 2016: 10). Das Uppsalienser Curriculum ist im Hinblick auf die Formulierung von Kompetenzen weniger ausführlich gehalten, bietet aber Raum für eine diskursive Landeskunde. Eine Schwierigkeit dürfte allerdings darin bestehen, dass gleichzeitig auch eher traditionelle Inhalte gefordert werden. Jene stehen zwar nicht unbedingt in direktem, auf Grund einer gewissen Faktenlastigkeit wohl aber in indirektem Widerspruch zu einer diskursiven Landeskunde.

4 Das Saarland? – Elemente für die Lehre von Landeskunde und Literatur

Vermutlich werden die wenigsten Studierenden der Zielgruppen sowohl in Schweden als auch in Mexiko persönliche und/oder berufliche Verbindungen zum Saarland haben, so dass man mit Recht fragen kann, warum sie das kulturelle Muster *Saarland* überhaupt kennen sollten. Weshalb dies dennoch sinnvoll erscheint, sei im Folgenden diskutiert.

Die hier präsentierten Überlegungen nehmen ihren Ausgangspunkt im Uppsalienser Landeskunde-Teilkurs, um dann im literaturwissenschaftlichen Teilkurs fortgeführt zu werden. Betrachtet man die Lehr- und Lernziele, so ist es zumindest für die Vertreterinnen und Vertreter traditioneller Landeskunde-Konzepte weitgehend unstrittig, dass in irgendeiner Form der Föderalismus bzw. das *föderalistische Prinzip* zu behandeln ist. Im Zentrum sollte dabei keineswegs die mehr oder weniger interessante politische Gliederung beispielsweise der Bundesrepublik Deutschland oder Österreichs stehen, sondern eher die Frage, wieso der Föderalismus eigentlich geltendes Prinzip ist, wenn jener doch immer wieder in Frage gestellt wird.

Dies zu thematisieren, kann auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen. Denkbar ist eine ähnliche Vorgehensweise wie die von Altmayer beschriebene, das heißt anhand von online zugänglichen Zeitungsartikeln und deren Kommentaren gegenwärtige Diskurse, in diesem Fall über das Saarland, zu identifizieren und zu diskutieren. Dabei wird sich zeigen, dass das Saarland als kleinstes Flächenland der Bundesrepublik nicht zuletzt auf Grund seiner prekären Finanzlage nahezu seit seinem Bestehen von der Auflösung bzw. Zusammenlegung mit anderen Bundesländern bedroht gewesen ist, es zugleich aber hohen Widerstand sämtlichen, die formale Existenz dieses Bundeslandes bedrohenden Vorschlägen gegenüber gibt (vgl. Kirch 2014).

Bindet man die gewonnenen Erkenntnisse an den Begriff des Föderalismus, dürften sich differenziertere Fragen ergeben, beispielsweise wieso es so deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Größe einzelner Bundesländer gibt, inwiefern der Föderalismus in Frage gestellt wird und – konkret auf das Saarland bezogen – weshalb es dieses Bundesland noch immer als selbständige Einheit gibt. Diese und weitere Fragen dürften nicht nur zur vertieften Auseinandersetzung mit der Geschichte der Bundesrepublik im weiteren, sondern auch des Saarlands im engeren Sinne führen. Den eher traditionellen Lehr- und Lernzielen des Curriculums wäre damit Genüge getan, nicht aber den generischen Kompetenzen und ebenso wenig den Prämissen einer kulturwissenschaftlich orientierten bzw. diskursiven Landeskunde.

Die Studierenden erhalten deshalb zunächst die Aufgabe, online zugängliche Quellen über das Saarland zu recherchieren. Es gibt zahlreiche Texte, die sich für einen Einstieg in die Thematik eignen; stellvertretend genannt sei ein im Vorfeld der Landtagswahl 2012 in der *Zeit* erschienener Beitrag von Peter Dausend *So viel Feindschaft auf so wenig Raum*; ergänzend eignet sich auch der in derselben Ausgabe der *Zeit* erschienene Artikel *Bergbau, Hightech, Abwanderung* von Lisa Caspari. Dabei geht es nicht nur um den Artikel selbst, sondern auch und vor allem um die ebenfalls online

zugänglichen Kommentare der Leserinnen und Leser. Diese sind im Hinblick auf das Erkennen wiederkehrender Argumente besonders interessant, wobei ausdrücklich keine Bewertung der Informationen im Sinne eines *richtig* oder *falsch* erfolgen soll, sondern zunächst einmal nur eine stichwortartige Zusammenstellung wiederkehrender Aspekte. Jene Aspekte dürften auf Diskurse verweisen, die zumindest 2012 aktuell waren. Im Zuge der Auswertung dieser und weiterer Quellen entsteht also eine nicht-hierarchisierte Sammlung von den Studierenden mehr oder weniger verständlichen Begriffen, die es beispielsweise im Zuge von Einzel-, Gruppen- und/oder Projektarbeiten zu systematisieren gilt:

- 13. Januar
- Bergbau, Kohle, Stahl
- Europa, Europastatut
- Föderalismus, Föderalismus-Reform
- JoHo
- Kohle
- *Reich*
- Rückgliederung
- Saarabstimmung 1935 und 1955
- Saargebiet, Saarstaat, Saarland
- *Status quo*
- Strukturwandel
- Südweststaat
- Versailler Vertrag
- Völkerbund
- Zweisprachigkeit

In einen Zusammenhang gebracht, ergibt die Recherche der Begriffe in etwa folgendes Bild, wobei im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht alle Begriffe thematisiert werden: Das heute als Saarland bezeichnete Bundesland ergab sich als Einheit erst aus den Konsequenzen des Ersten Weltkriegs und dem Versailler Vertrag, das heißt 1918/19 bzw. 1920. Bis 1935 stand das damalige *Saargebiet* unter Verwaltung des Völkerbundes, wobei Frankreich für 15 Jahre das Nutzungsrecht insbesondere an den Kohlegruben hatte. Am 13. Januar 1935 fand die erste Saarabstimmung statt, deren Wahlkampf vermutlich wenig strittig verlaufen wäre, wären nicht 1933 in Deutschland die Nationalsozialisten an die Macht gekommen. Aus dieser Entwicklung ergaben sich für die Volksabstimmung statt zwei Optionen drei: *Vereinigung mit Deutschland*, *Vereinigung mit Frankreich* oder *Beibehaltung der gegenwärtigen Rechtsordnung (Status quo)*. Rund 90 Prozent der Bevölkerung des Saargebietes stimmten für die *Heimkehr* ins *Reich*. Nach dem Zweiten Weltkrieg ergab sich eine bedingt analoge Situation: 1945 wurde das Gebiet in kulturelle und wirtschaftliche Abhängigkeit zu Frankreich gestellt; 1948 erfolgte die Einführung einer eigenen Staatsbürgerschaft.

Für 1955 wurde eine zweite Saarabstimmung angesetzt. Dieses Mal wurde über das *Europa-* bzw. *Saarstatut* abgestimmt, demzufolge Saarbrücken einen ähnlichen Status erhalten hätte wie Brüssel oder Luxemburg. Die Ablehnung (*Nein*; vgl. Franz 2005) des Saarstatuts wurde als Entscheidung für Deutschland gewertet, so dass das Saargebiet 1957 als zehntes Bundesland – dem *Saarland* – Teil der Bundesrepublik wurde (*Rückgliederung*). Die wirtschaftliche Eingliederung erfolgte jedoch erst 1959; bis dahin galt der französische Franc. Mit dem Niedergang der Kohl- und Stahlindustrie ging ein Strukturwandel einher, der im Saarland weniger erfolgreich verlief und erst später Erfolg zeigte als beispielsweise im Ruhrgebiet.

Die Studierenden lernen auf diese Weise nicht nur Teile der *deutschen* bzw. *französischen*, sondern der europäischen Geschichte kennen, die keineswegs als Selbstzweck im Sinne der Aneinanderreihung historischer Daten zu verstehen ist, sondern als Grundlage für die Diskussion beispielsweise von Identitätsfragen: Was bedeutet es für einen Menschen, nicht den Ort, aber die Staatsangehörigkeit zu wechseln, und dies möglicherweise mehrfach im Laufe des Lebens? Welche Beziehungen bestehen zwischen Sprache und Identität? Inwiefern können damit auch Machtfragen verbunden sein? In welchen Zusammenhängen werden Fragen dieser Art relevant? Die spezifischen Besonderheiten der Grenzregion äußern sich auch in den Bezeichnungen neuer regionaler Konstruktionen wie der *Euroregion SaarLorLux*², der sich daraus entwickelnden Großregion oder dem *Eurodistrict SaarMoselle*³, die sich jenseits nationaler Grenzen bewegen. Die damit einhergehenden Diskurse wären zweifellos eine eigene Recherche wert.

Als Unterrichtsgrundlage eignen sich auch Materialien, die zum Beispiel die *Region Saarbrücken* selbst herausgibt (vgl. Kongress- und Touristik Service Region Saarbrücken 2004). Ebenfalls herangezogen werden können Publikationen des Landesarchivs, in denen Geschichtsschreibung u.a. mittels vergleichender sprachlicher Bilder vorgenommen wird, etwa in Form der Kategorisierung „Schwedische“ Saar“ (Burgard; Linsmayer 2005: 290). Weitere Texte, die zudem kurz gehalten sind, finden sich in den Bänden der Reihe *111 Orte*, von denen es für das Saarland gleich zwei gibt. Historische Entwicklungen, nicht zuletzt auch deren Komplexität, lassen sich an nahezu jedem der Beispiele verdeutlichen, die vielfach Eigenschaften von *Erinnerungsorten* im Sinne von Pierre Nora (1984, 1986, 1992) bzw. François und Schulze (2001) aufweisen, z.B. „Der Sender Felsberg“ (Gitzinger 2010: 174f.)⁴ und „Das Staatstheater“ (Gitzinger 2011: 162f.)⁵ Ähnlich lässt sich mit einigen der in *Saar und*

² Vgl. <http://www.saarland.de/saarlorld.htm> (Stand 30.08.2016).

³ Vgl. <http://www.saarmoselle.org/> (Stand 30.08.2016).

⁴ „Der Sender Felsberg“ (Gitzinger 2010: 174f.); Stichworte: mit *Europe 1* einziger genuin französischer Rundfunksender auf deutschem Territorium, stärkster Sender Deutschlands, *Telesaar* 1954 bis 1958 in französischer TV-Norm.

⁵ „Das Staatstheater“ (Gitzinger 2011: 162f.); Stichworte: neues Theatergebäude als *kulturelles Bollwerk gegen Frankreich* nach 1935, Wagners *Fliegender Holländer* zur Einweihung 1938, Mozarts *Zauberflöte* zur Wiedereröffnung 1948.

Welt im Spiegel der Saarbrücker Zeitung (Herbst 2012) abgedruckten Zeitungstexte arbeiten. Die genannten Quellen verweisen allesamt auf die eingangs erwähnten *chronologischen Muster* in der Terminologie Altmayers.

Für die differenzierte und möglicherweise stärker subjektive Betrachtung eines Teils der Begriffe und der dahinterstehenden Phänomene kann Literatur ein geeignetes Medium sein, zumal ihr das Potenzial innewohnt, tatsächliche oder vermeintliche Wissensbestände und die damit einhergehenden Gewissheiten immer wieder in Frage zu stellen. Im Zuge der beiden Saarabstimmungen entstand eine Vielzahl literarischer Zeugnisse, die das Gebiet, seine Identität, oder besser, eine von zahlreichen möglichen Identitäten, zum Gegenstand haben.⁶ Betrachten lassen sich diese Phänomene sowohl mittels zeitgenössischer Texte und Dokumente als auch mittels Erinnerungen, beispielsweise in Texten, die dem autobiographischen Schreiben im weitesten Sinne zugeordnet werden können. Für die erste Saarabstimmung sei exemplarisch auf Bertolt Brechts (1898-1956) *Saarlied* verwiesen; für die zweite kann man nur auf weniger prominente Autoren zurückgreifen oder auch mit Schlagern arbeiten, z.B. Wolfgang de Benkis und Bert Bergers *Un do druff*. Beide Texte verweisen auf inzwischen historische Diskurse, die aber bis heute präsent sind, fortwirken und somit relevant für eine *Diskursfähigkeit* der Studierenden sind.

4.1 Textbeispiel 1: Bertolt Brecht: Das Saarlied (Gedicht 1934; Auszüge)

Bertolt Brecht: *Das Saarlied* (1993: 219f.)

Refrain

Haltet die Saar, Genossen
Genossen, haltet die Saar.
Dann werden das Blatt wir wenden
Ab 13. Januar.

Letzte Strophe

Da werden sie sich rennen
An der Saar die Köpfe ein
Das Deutschland, das wir wollen, muß
Ein andres Deutschland sein.

Diskutieren lassen sich in diesem Zusammenhang selbstverständlich nicht nur inhaltsbezogene, sondern beispielsweise folgende, auch auf die Literarizität des Textes bezogene Fragen:

- Wie reagiert Literatur auf Welt bzw. Umwelt im weiteren und politische Ereignisse im engeren Sinne?
- Inwiefern bestehen gerade in den deutschsprachigen Ländern enge (engere) Zusammenhänge zwischen Literatur und Politik?
- Welche Funktionen hat Literatur im Zusammenhang mit politischen Ereignissen (hier: der ersten Saarabstimmung) bzw. welche Funktionen werden ihr zugeschrieben?

⁶ Vgl. für 1935 (Schock 1984), für 1955 (Scholdt 1997, 2003 und Grub 2008a).

- Wie unterscheiden sich zeitgenössische Texte zum Thema von solchen, die die Saarabstimmung rückblickend betrachten, z.B. Autobiographien?

Weitere Fragen können sich auf den Literaturbegriff, Gattungsfragen etc. beziehen. An einem vergleichsweise kurzen und übersichtlichen Text lassen sich folglich auch grundlegende literaturwissenschaftliche Fragen behandeln. Eine Vorgehensweise, die auch deshalb sinnvoll erscheint, weil zugleich deutlich wird, dass literarische Texte eben nicht auf ihre inhaltliche Ebene im Sinne der Illustration landeskundlicher Phänomene reduziert werden sollten. Insofern verstehen sich die hier angedeuteten Ideen auch als Plädoyer für eine die Disziplinen übergreifende Lehre.

4.2 Textbeispiel 2: Wolfgang de Benki; Bert Berger: Un do druff (Schlager 1983)

Wolfgang de Benki; Bert Berger: *Un do druff* (1984) (Transkription: F. Th. Grub)

Isch kenn Hamburch un Berlin,
un von Deitschland han ich vill gesiehn.
Gebor bin ich hier an der Saar,
die mol deitsch un mol franzeesisch war.
Un so bin isch aus annerm Holz.
Un do druff, do druff bin isch e bisje stolz.

Ei joo, mei Vadder war e Berschmann,
dehäm bei uus, do hamma Geiß gehann.
Se han misch uff die Schul geschickt,
un mei Pullover ware selbschdgestriggd.
Denn mei gudd Mudder, jo, die wollt's.
Un do druff, do druff, do war se rischdisch stolz.

Und '56 beim JoHo:
Die Saar wird wieder deitsch,
was war mei Vadder froh.
Er hat gesaad: Isch bin kään Saarfranzos.
Domols war bei uns de wahre Deiwel los.
Er war so stur wie e Steer Holz.
Un do druff, do druff, do isser heit noch stolz.

Mei ältschder Bruder is de Pit,
er war faschd zwölf Jahr uff der Eischitt.
Jetzt han se 'm sei Papiere genn,
er hat geheilt e' ganzu Naachd dahemm.
Er hat de Stahl umsunschd geschmolz.
Un do druff, do druff, do isser nimmeh stolz.

Doch mei klään Schwescher, die hat's gepackt,
 sie hat e Bar am Sankt Johanner Markt.
 Sie hat die Buud gerammelt voll bis vier,
 un selbschd die Bolizei trinkd heimlich dort ihr Bier.
 Denn vor der Dier, do hat se Holz.
 Un do druff, do druff, un do druff is se stolz.

Dehemm bin isch es schwarze Schaaf,
 em Glick bin isch nur hinnerher gelaaf.
 Doch wenn isch dann mein Liedsche sing,
 un dann die Leid so e bisje glicklich sinn,
 do hann isch Riesefreid, was soll's.
 Un do druff, do druff bin isch e bisje stolz.

Mir sinn an der Saar geboor,
 dorum hann mir die Mut aach nie verloor.
 Aach wenn die annre driwwer lache,
 die kenne 's ganz beschdimmd nidd besser mache.
 Denn die sinn nidd aus uuserm Holz.
 Un do druff, do druff sinn mir e bisje stolz.

Mir sinn halt aus annerm Holz,
 un do druff, do druff sinn mir e bisje, e ganz klään bisje,
 sinn mir e kläänes bisje stolz.

Der Text birgt ein gewisses Irritationspotenzial, das sich durchaus pädagogisch nutzen lässt: So ist die kolportierte Aussage des Vaters, eben kein „Saarfranzos“ (Benki; Berger 1984) zu sein und damit eine aus mindestens zwei Regionen bzw. Staaten zusammengesetzte Identität zu haben, möglicherweise überraschend. Vielmehr wird eine eigene Identität eingefordert, deren Bildung in deutlicher Abgrenzung zu Frankreich erfolgt. Betont wird jene eigene Identität, die offenbar auf mehr oder weniger kollektive Erfahrungen wie die des Bergbaus zurückgeht, noch einmal in der letzten Strophe, indem das lyrische *Ich* zum *Wir* wechselt und eine Abgrenzung zu Nicht-Saarländern vorgenommen wird: „die annre“ (ebd.). Es geht nicht darum zu beurteilen, ob dies *richtig* oder *falsch*, *angemessen* oder *unangemessen* ist, sondern zunächst einmal nur darum, die dargestellten Positionen als eine von potenziell zahlreichen Äußerungen eines breiten Spektrums zur Kenntnis zu nehmen.⁷

Auf der Grundlage der Texte kann also gut erörtert werden, wie Identität zusammengesetzt sein kann, ob sie nun primär kulturell, politisch oder wie auch immer motiviert ist. Dies ist für die hier interessierenden Zusammenhänge äußerst relevant,

⁷ Als weiteres Mittel der Abgrenzung fungiert der Dialekt, der nicht nur für Nicht-Muttersprachlerinnen und Nicht-Muttersprachler eine Schwierigkeit darstellen dürfte. Dies muss jedoch nicht zum Problem werden, wenn im Rahmen der Vorentlastung verschiedene Wörter vorgegeben werden; zudem lässt sich *Un do druff* gut in Auszügen behandeln.

zumal auch die Frage, was denn *deutsch* sei, am Beispiel des Saarlandes ebenso gut zu behandeln ist wie Fragen von Regionalisierung(en), Globalisierung(en), Hybridität und Grenze(n) bzw. deren Überschreitung(en). Will man mit Literatur weiterarbeiten, so eignen sich hierfür Texte beispielsweise von Ludwig Harig (*1927), Johannes Kühn (*1934) und Alfred Gulden (*1944). Für die Lehre in Mexiko könnte zudem Gustav Regler (1898-1963) interessant sein, der 1940 über die USA nach Mexiko emigrierte und somit zumindest an der Oberfläche regionale Anknüpfungspunkte bietet, deren didaktisches Potenzial aber nicht überwertet werden sollte. Es geht bei der Auswahl der Autoren auch nicht darum, dass diese Saarländer sind bzw. im Saarland ihren Lebensmittelpunkt haben, sondern um die Bezugnahmen auf diesen Autoren buchstäblich naheliegenden Phänomene, denen sie auf einer ästhetischen Ebene begegnen. Dies ließe sich zum Beispiel an Alfred Guldens *Die Grenze* zeigen (vgl. Gulden o.J.) – einem Gedicht, das seinem Gegenstand im Dialekt, auf Hochdeutsch und auf Französisch begegnet.

4.3 Textbeispiel 3: François-Régis Bastide: Wandererfantasie (Roman 1976/2006)

Arbeiten lässt sich auch mit einem Auszug aus dem autobiographisch inspirierten Roman *Wandererfantasie* (1976, dt. 2006) von François-Régis Bastide (1926-1996), der als französischer Kulturoffizier nach dem Zweiten Weltkrieg eine nicht-alltägliche Aufgabe wahrnahm, die im Zusammenhang mit der Frage nach der Konstruktion von Identität interessant erscheint:

Zuerst fing ich an, das Erkennungsmerkmal, das *Pausenzeichen*, von Radio Saarbrücken auszuarbeiten. Ich glaubte, das sei ganz einfach. Eine Unterbrechung zwischen den Meldungen. Ich brauchte Wochen, um etwas zu finden, was zugleich Bergarbeiter- und Kohlenlied, Hoffnungslied, Frankreich und Sehnsucht nach Deutschland war, was zu vergessen ich mich hütete. Ich nahm alles selbst auf, die rechte Hand an der Celesta, die linke Hand am Klavier, und beim Mischen fügte ich noch einige Paukenschläge hinzu. Es machte mir sehr viel Spaß, ebenso dem Tontechniker, der noch nie so etwas gemacht hatte, er fand, daß es etwas zu modern sei. Da unsere saarländischen Programme sehr kurz waren, wurde jedesmal, wenn es nichts anderes gab, meine kleine Saarmusik gesendet. Es kam vor, daß ich sie mir abends zu Hause so lange anhörte, wie sie gespielt wurde. Dieses unbewegte Herunterleiern des immer gleichen *gling glang gling bumm* versetzte mich in die stupideste Ekstase, aber ich war glücklich. (Bastide 2006: 179f.)

4.4 Textbeispiel 4: Johannes Kühn: Der Weltmann (Gedicht 1992)

Als letztes Textbeispiel sei ein Gedicht von Johannes Kühn zitiert, an dem u.a. ein spezifisches Verhältnis von Globalisierung und Regionalisierung deutlich wird. In vielen seiner Gedichte nimmt Kühn das Gasthaus zum Ausgangspunkt; es ist nahezu der einzige Ort, an dem das lyrische Ich sich Fremdheitserfahrungen aussetzt. Es erscheint ein *Weltmann*:

Johannes Kühn: *Der Weltmann* (1992: 103)

Von Weltstädten spricht er gelangweilt und gähnt.
Und überall haben die Frauen Beine.
Sein Haarschnitt, in Londoner Vorstadt jetzt Mode,
beweist, daß er dort war und lebte.

Er lügt portugiesisch.
Sardinien kennt er wie ein römischer Fischer,
Ruhe lernte er bei den Negern
in heißen Sommernachmittagen
ganz schlangenfaul.

In Ungarn essen sie auch und viel besser.
Die Finnen sprechen eine Sprache, die anders ist.
Dicht unter den Wolken schlief er im Flugzeug, auch das ist die Welt.

Die Betten in anderen Ländern!
Die Länder mit anderen Flöhen
und anderen Sonnen rühmt er wie
scheckige Kühe.

Dann bricht er ab,
bleibt voll Geheimnis,
ganz wie die Welt,
er hat gelernt.

Als Gast trinkt er Kaffee,
der duftet deutsch um den Kuchen.

Vom *Weltmann* kolportierte Oberflächlichkeiten und Selbstverständlichkeiten werden hier aneinandergereiht, um sodann ironisch gebrochen zu werden – eine Vorgehensweise, die als Mittel der Distanzierung seitens des lyrischen Subjekts interpretiert werden kann. An Kühns Lyrik fallen nicht zuletzt die spezifischen Selbst- und Fremdbilder bzw. Selbstbeschreibungen und teilweise überraschenden Fremdzuschreibungen sowie die verschiedenen Perspektivierungen und räumlichen Verortungen auf (vgl. Grub 2008b). Was über den *Hügelring* (vgl. Kühn 2002: 142) seiner

Heimat hinausgeht, wird oft medial tradiert, beispielsweise über die *Zeitung am Kaffeetisch*. „Viel, viel weiter als Australien/flieg ich am Kaffeetisch,/Riesenschmetterling in der Hand,/meine Zeitung“ (Kühn 1989: 49). Jene Reise des lyrischen Ichs dürfte allerdings eher auf utopische als auf konkret erfahrbare Räume verweisen.

5 Zusammenfassung, (Selbst-)Kritik und Ausblick

Mit Recht lässt sich fragen, was denn nun eigentlich neu oder gar innovativ an den hier vorgestellten Überlegungen sein mag, zumal Altmayers Ansatz lediglich den Ausgangspunkt dafür darstellt. Zunächst einmal ist es wichtig zu betonen, dass der Ansatz von jeglichen und ohnehin nicht einzulösenden Überblicks- oder gar Vollständigkeitsansprüchen im Hinblick auf die Vermittlung von Zahlen, Daten und Fakten befreit ist.

Es geht vielmehr um kulturelle Muster bzw. Diskurse, wobei vom Saarland im Besonderen bzw. vom Föderalismus im Allgemeinen in der Lehre der Landeskunde ausgegangen wurde, um dann übergreifende und schließlich auch literaturwissenschaftliche Fragestellungen zu thematisieren. An den Beispielen dürfte deutlich geworden sein, dass sich bestimmte Fragestellungen an auf das Saarland bezogenen Beispielen besonders gut erarbeiten lassen.

Gerade hier funktionieren Muster nationaler Identitätszuschreibungen offenbar häufig nicht, sondern treten zugunsten regional verankerter Identitäten zurück, die wiederum über spezifische Aspekte konstituiert werden, z.B. den Bergbau. Dass jene Aspekte mit Mythisierungsprozessen einhergehen, mag naheliegen und ist vermutlich ein typisches Kennzeichen, das wiederum für die Lehre genutzt werden kann (vgl. dazu auch den Ausstellungskatalog von Steiner et al. (2012), der gleich mehrere mit diesen Aspekten zusammenhängende Ebenen bedienen dürfte).

Die hier unterbreiteten Anregungen setzen konsequent auf die Aktivitäten der Studierenden, die über weite Strecken autonom arbeiten, indem sie selbständig Texte und Quellen recherchieren, deren Informationsgehalt sie kritisch bewerten müssen. Auf diese Weise sind sie nicht nur aktiv an der Organisation und Gestaltung des eigenen Lernprozesses beteiligt, sondern reflektieren diesen zugleich. Im Seminar findet in Form von Diskussionen vor allem der Austausch über die recherchierten Informationen statt. Dies kann auch online über eine Lernplattform geschehen.

Somit wird die im Extremfall vorlesungsartige, frontale und damit weitgehend einseitige und wenig reflektierte Vermittlung vermeintlich gesicherter Wissensbestände vermieden, während generische Kompetenzen wie die der selbständigen Recherche von Quellen und deren Kritik systematisch gefördert und geübt werden. Angesichts der in Schweden vergleichsweise geringen Zahl von Kontaktstunden erscheint diese Form der Effektivierung der Lehre nicht nur sinnvoll, sondern geradezu alternativlos.

Am Beispiel des Saarlandes in einem neuen Verständnis des Begriffs von *Region* dürfte auch, obwohl dies hier nicht explizit thematisiert wurde, deutlich geworden

sein, wie sinnvoll eine Verbindung von Landeskunde und Literatur(-wissenschaft) in der Lehre sein kann. Dies sollte keineswegs missverstanden werden: Literarische Texte spiegeln in ihrer Komplexität eben nicht unbedingt eine wie auch immer geartete *Realität*.⁸ Dagegen greifen und werfen sie Fragen auf, und die Auseinandersetzung mit ihnen kann zur Förderung der kritischen und differenzierten Reflexion und damit letztlich zur freien Meinungsbildung beitragen. Angestrebt wird also kein hierarchisches Verhältnis zweier Disziplinen, in dessen Rahmen beispielsweise landeskundliche Inhalte durch Literatur *illustriert* würden, sondern eine im Idealfall symbiotische Verbindung auf Augenhöhe.

Literatur

- Altmayer, Claus (2015): Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde. In: Becker, Christine; Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Perspektive Nord. Zur Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde*. Frankfurt a.M.: Lang, 9-29.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Bastide, François-Régis (1976): *La fantaisie du voyageur*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bastide, François-Régis (2006): *Wandererfantasie. Roman*. Aus dem Französischen von Eugen Helmlé und Alfred Diwersy. Blieskastel: Gollenstein.
- Brecht, Bertolt (1993): Das Saarlied. Der 13. Januar. In: Brecht, Bertolt: *Gedichte 4. Gedichte und Gedichtfragmente 1928-1939*. Bearbeitet von Jan Knopf und Brigitte Bergheim unter Mitarbeit von Ahlborn, Annette; Berg, Günter; Duchardt, Michael. Berlin u.a.: Suhrkamp, 219f.
- Burgard, Paul; Linsmayer, Ludwig (2005): *Der Saarstaat./L'Etat Sarrois. Bilder einer vergangenen Welt./Images d'un monde passé*. Zweite Auflage/Deuxième Edition. Saarbrücken: Vereinigung zur Förderung des Landesarchivs Saarbrücken.

⁸ Dies lässt sich gut an dem oben zitierten Auszug aus Bastides Roman *Wandererfantasie* belegen: So heißt es auf der von Rainer Freyer initiierten Webseite *Saar-Nostalgie*: „Da Bastide Ende 1946 nach Saarbrücken kam, dürfte sich die von ihm geschilderte Episode 1946 oder 1947 abgespielt haben. Die Beschreibung des von ihm bearbeiteten Stücks passt aber nicht zu dem im ersten PZ verarbeiteten Lied ‚Kein schöner Land...‘, denn darin ist zwar eine Celesta zu hören, aber es gibt keine Paukenschläge, und es ist eigentlich auch kein ‚Bergarbeiter- und Kohlenlied‘. Als ein solches könnte man eher das PZ mit dem Beginn des Steigerlieds bezeichnen; aber dieses wurde erst etwa 1956 geschaffen [...]. Vielleicht spielte Bastide die Erinnerung einen Streich, als er über dieses Thema (erst 1976!) in seinen Roman schrieb. Oder er hat ‚phantasiert‘ wie es der Titel seines Werks ja auch andeutet“ (Online: <http://www.saar-nostalgie.de/RadioSaarbruecken.htm#Pausenzeichen>, Stand 30.08.2016).

- Caspari, Lisa (2012): Bergbau, Hightech, Abwanderung. Der saarländischen Wirtschaft geht es gut. In: *Die Zeit*, 22.03.2012. Online: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2012-03/saarland-wirtschaft-wahlkampf> (Stand 30.08.2016).
- Dausend, Peter (2012): So viel Feindschaft auf so wenig Raum. Man duzt sich, aber man hasst sich: Eine Reise in die saarländische Seele anlässlich der Landtagswahl am Sonntag. In: *Die Zeit*, 22.03.2012. Online: <http://www.zeit.de/2012/13/Landtagswahl-Saarland> (Stand 30.08.2016).
- de Benki, Wolfgang; Berger, Bert (1984): *Un do druff*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=r2rZad9-tBA> (Stand 21.05.2017).
- François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte I-III*. München: C.H. Beck.
- Franz, Gerhard (2005): *Der Sieg der Neinsager. 50 Jahre nach der Abstimmung über das Saarstatut*. Blieskastel: Gollenstein.
- Freyer, Rainer (2007-2016): Webseite *Saar-Nostalgie. Erinnerungen an frühere Zeiten im Saarland*. Online: <http://www.saar-nostalgie.de/RadioSaarbruecken.htm#Pausenzeichen> (Stand 30.08.2016).
- Gitzinger, Peter (2010): *111 Orte im Saarland, die man gesehen haben muss*. (o.O.): Hermann-Josef Emons.
- Gitzinger, Peter (2011): *111 Orte im Saarland, die man gesehen haben muss*. Bd. 2. (o.O.): Hermann-Josef Emons.
- Grub, Frank Thomas (2008a): Zwischen Deutschland und Europa. Zur Rolle der saarländischen Autorinnen und Autoren im Rahmen der Volksabstimmung 1955. In: Parry, Christoph; Voßschmidt, Liisa (Hrsg.): *Europäische Literatur auf Deutsch? Beiträge auf der 13. Arbeitstagung. Germanistische Forschungen zum Literarischen Text. Vaasa 18.-19.05.2006*. München: Iudicium, 141-154.
- Grub, Frank Thomas (2008b): „Nie verließ ich gern den Hügelring“. Lokalisierungsversuche und Positionsbestimmungen in der Lyrik Johannes Kühns. In: Hellström, Martin; Platen, Edgar (Hrsg.): *Zwischen Globalisierungen und Regionalisierungen. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur V*. München: Iudicium, 177-196.
- Gulden, Alfred (o.J.): *Die Grenze*. Online: https://www.lmz-bw.de/uploads/media/Alfred_Gulden_-_Die_Grenze.pdf (Stand 30.08.2016).
- Herbst, Peter Stefan (Hrsg.) (2012): *Saar und Welt im Spiegel der Saarbrücker Zeitung. 250 Jahre Saarbrücker Zeitung 1761-2011*. Merzig: Gollenstein.
- Kirch, Daniel (Hrsg.) (2014): *Ist das Saarland noch zu retten? Analysen und Prognosen zur Eigenständigkeit in Zeiten der Schuldenbremse*. Saarbrücken: Gollenstein.

- Kongress- und Touristik Service Region Saarbrücken (Hrsg.) (2004): *Die Region auf einen Blick. Ihr Reiseplaner mit Unterkünften in Stadt und Land*. Saarbrücken: Kongress- und Touristik Service Region Saarbrücken.
- Kühn, Johannes (1989): *Ich Winkelgast. Gedichte*. München u.a.: Hanser.
- Kühn, Johannes (1992): *Salzgeschmack. Gedichte*. 4. Aufl. Saarbrücken: Die Mitte. [zuerst 1984].
- Kühn, Johannes (2002): *Nie verließ ich den Hügelring*. Blieskastel: Gollenstein.
- Nora, Pierre (Hrsg.) (1984): *Les Lieux de mémoire: La République*. Bd. 1. Paris: Gallimard.
- Nora, Pierre (Hrsg.) (1986): *Les Lieux de mémoire: La Nation*. Bd. 2. Paris: Gallimard.
- Nora, Pierre (Hrsg.) (1992): *Les Lieux de mémoire: Les France*. Bd. 3. Paris: Gallimard.
- Oberhauser, Fred (1999): *Das Saarland. Kunst, Kultur und Geschichte im Dreiländereck zwischen Blies, Saar und Mosel*. Köln: DuMont.
- Schock, Ralph (Hrsg.) (1984): *Haltet die Saar, Genossen! Antifaschistische Schriftsteller im Abstimmungskampf 1935*. Bonn: J.H.W. Dietz Nachf.
- Schock, Ralph (Hrsg.) (2005): *Hier spricht die Saar. Ein Land wird interviewt*. Drei Reportagen von Philippe Soupault, Theodor Balk und Ilya Ehrenburg. Blieskastel: Gollenstein.
- Scholdt, Günter (1997): Die Saarabstimmung 1935 aus der Sicht von Schriftstellern und Publizisten. In: *Zeitschrift für die Geschichte der Saargegend XLV*, 170-200.
- Scholdt, Günter (2003): Saarländische Autoren zur Volksbefragung 1955. In: Brücher, Wolfgang (Hrsg.): *Grenzverschiebungen. Interdisziplinäre Beiträge zu einem zeitlosen Phänomen. Internationales Symposium des interdisziplinären Forschungsschwerpunktes „Grenzregionen und Interferenzräume“ der Philosophischen Fakultäten der Universität des Saarlandes in Saarbrücken und Forbach 10.-12. Mai 2001*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 261-305.
- Steiner, Jürg; Linsmayer, Ludwig; Burgard, Paul; Klimmt, Reinhard (Hrsg.) (2012): *Das Erbe. Die Ausstellung zum Bergbau im Saarland. Katalog zur Landesausstellung ‚Das Erbe – Die Ausstellung zum Bergbau im Saarland‘ im ehemaligen Bergwerk Reden anlässlich des Abschieds vom saarländischen Steinkohlenbergbau. Eröffnung am 1. Dezember 2012*. Saarbrücken: Echlot / Vereinigung zur Förderung des Landesarchivs Saarbrücken.
- Uppsala universitet (2012): *Kursplan för Tyska, fortsättningskurs B1*. Online: <http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5TY003> (Stand 30.08.2016).

Uppsala universitet (2014): *Kursplan för Tyska, baskurs A1*. Online:
<http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5TY000>
(Stand 30.08.2016).

Brenner & Co: Auf den Spuren von Krimis im kulturreflexiven DaF-Unterricht

Michaela Höller

Der Artikel präsentiert eine überarbeitete und aktualisierte Version eines Unterrichtsprojektes zum Thema Kriminalliteratur mit der Absicht, den Fokus genauer auf kulturreflexives bzw. kulturelles Lernen zu richten und die theoretischen Grundlagen der Kulturwissenschaften mit einer praxisorientierten fremdsprachendidaktischen Herangehensweise zu verknüpfen. So kommt es im ersten Teil zu einer Annäherung an die gängigen theoretischen Ansätze. Der zweite und praktische Teil versucht diese theoretischen Überlegungen dann in einen konkreten Unterrichtsentwurf umzusetzen.

1 Landeskunde, kulturreflexives, kulturwissenschaftliches oder kulturelles Lernen: Begriffsspielerei oder ein tatsächliches Umdenken?

Die Bedeutsamkeit von Landeskunde für den Fremdsprachenunterricht ist unumstritten, jedoch kam es auch hier im Verlaufe der Zeit zu einigen grundlegenden Veränderungen. Stand früher Faktenwissen oder, mit dem kommunikativen Ansatz, die erfolgreiche sprachliche Teilnahme an Alltagssituationen im Vordergrund, legte man später, im Rahmen des interkulturellen Ansatzes, den Fokus immer mehr auf die Sensibilisierung für und die Reflexion über kulturelle Unterschiede. Während bei

diesem Ansatz noch von einem einheitlichen Kulturbegriff ausgegangen und die *eigene* Kultur mit der *Zielkultur* verglichen wurde, entwickelte sich in den letzten Jahren im Rahmen der Kulturwissenschaften eine differenziertere und subjektivere Herangehensweise, welche das Bewusstsein für die Konstruktion von Kultur und die Wichtigkeit der individuellen Deutungsprozesse hervorheben soll (vgl. Altmayer 2006: 51).¹ Durch die intensive diskursive Auseinandersetzung mit fremdkulturellen *Texten*² kommt es zur Annahme eines differenzierteren Blickes und zur Aushandlung und Konstruktion von Bedeutungen, welche ein binäres Denken von *nir* versus *sie* unmöglich machen (vgl. Hallet 2007: 35). Diese Veränderungen sind auch in der Terminologie ersichtlich. Folglich wird der Begriff *Landeskunde* in wissenschaftlichen Diskursen nahezu obsolet und durch das „kulturreflexive“ (Schweiger et al. 2015: 3), kulturwissenschaftliche oder „kulturelle Lernen“ (Altmayer 2006: 54) abgelöst. Es handelt sich also nicht bloß um begriffliche Änderungen, sondern um eine tatsächliche Neuorientierung, bei der die Wichtigkeit des individuellen Nachdenkens und Reflektierens über Kultur bzw. kulturelle Denkmuster omnipräsent ist.

Eine Neudefinierung des Begriffes *Kultur* ist im Zeitalter der Globalisierung, in der grenzüberschreitende und immediate Kommunikation und Vernetzung sowie kulturelle Hybridisierungen dominieren, unumgänglich. Monokulturelle Situationen und homogene nationale Kategorien, die einen essentialistischen Vergleich erlauben, sind veraltet, da Grenzerfahrungen, Grenzverschiebungen, Entgrenzungen und kulturelle Vermischungen Teil des globalen Alltages sind. Eine kulturwissenschaftliche Betrachtung des amtlich deutschsprachigen Raumes³ wäre ohne globale oder glokale⁴ Beziehungen nicht denkbar, denn alle Gesellschaften werden deutlich von der Globalisierung beeinflusst (vgl. Hille 2014: 15). Obwohl Nationalstaaten immer mehr zusammengefasst werden und gleiche globale Elemente in diversen Kontexten gefunden werden können, ist es unerlässlich, ihre unterschiedliche kontextuelle Signifikanz zu berücksichtigen. Abgesehen von einem sprachlich bzw. kulturell heterogenen Umfeld beeinflussen weitere gemeinsame soziokulturelle Elemente das Denken (vgl. Halle 2007: 36). Es ist also notwendig, die lokale oder besser gesagt glokale Perspektive zu analysieren und die pluralen Bedeutungen auszuhandeln (vgl. ebd.: 17). Wie später gezeigt wird, werden im Rahmen dieses Projektes anhand von Krimis u.a. globale Diskurse wie Kriminalität, Angst, Wertvorstellungen etc. aus einer (g)lokalen Perspektive analysiert.

¹ Für einen Überblick über die wechselnden Tendenzen im Bereich der Landeskunde bzw. Kulturstudien verweise ich auf Koreik; Pietzuch (2010: 1441ff.).

² *Text* wird hier als Überbegriff verwendet und umfasst sowohl literarische Texte, Zeitungsartikel, Forumseinträge als auch Literaturverfilmungen und Audios.

³ Die Bezeichnung amtlich deutschsprachiger Raum betont die wichtige Differenzierung zwischen einem amtlichen und nicht amtlichen Bereich. Er impliziert die innere wie äußere Mehrsprachigkeit im deutschsprachigen Raum und dementiert somit eine monolinguale Realität (vgl. *Fremdsprache Deutsch* 52 und 50).

⁴ Der Begriff *Glokalisierung* wurde von Roland Robertson (1992) eingeführt und hebt den Zusammenhang zwischen globalen und lokalen Elementen hervor. Es kommt vermehrt zu Vernetzungen von globalen und lokalen Deutungsmustern.

Kultur ist ein in sich heterogener Begriff, der von Altmayer als der Wissensvorrat von „kulturellen Deutungsmustern“ (Altmayer 2006: 51), die eine Gruppe teilt, gesehen wird und mit dessen Hilfe wir die Wirklichkeit interpretieren und in gewisser Weise rekonstruieren. Für Altmayer stellt die Wirklichkeit ein bereits existierendes „soziales und diskursiv gedeutetes Konstrukt“ (ebd.) dar und demnach keinen objektiven Zustand oder gar die Realität, sondern etwas, das immer bereits gegeben und versprachlicht ist. Außerdem macht er keine nationalen Zuschreibungen und definiert *Gruppe* als Menschen, die eine gewisse Schnittmenge von diskursiven Traditionen und (subjektiven) Deutungen teilen. Diese Sichtweise ist gerade im Kontext der Globalisierung sehr treffend. Es kann sich z.B. sowohl um eine Familie, einen Verein oder eine Gruppe Deutschsprachiger handeln, die meist unreflektiert auf bestimmte Ordnungen und Kategorien, sogenannte kulturelle Muster, zurückgreifen, welche das Handeln, die Wahrnehmungen und Sinnzuschreibungen beeinflussen. Dies sind relativ stabile Muster innerhalb der Gedächtnisse einer Gruppe, die im Laufe der Sozialisierung erlernt werden, jedoch auch diskursiven Aushandlungen und somit möglichen Veränderungen unterlegen (vgl. ebd.).

In Anlehnung an Neuners Konzept der „universellen Daseinserfahrungen“ (Neuner 1989: 360f.)⁵, welches u.a. in der Erstellung von Curricula und Lehrmaterialien im Bereich der Kulturstudien in DaF ausschlaggebend ist, und unter Bezugnahme auf Teske (2002) erstellt Altmayer vier Kategorien von kulturellen Mustern, denen er ferner Unterthemen zuordnet. Die Muster orientieren sich an folgenden Kategorien: Raum, Zeit, Identität und Wertorientierung (vgl. Altmayer 2006: 56). Er spricht von den sogenannten *kategorialen Mustern*, welche dazu dienen Menschen zu klassifizieren und einzuordnen. Es werden Fragen wie: Wer bin ich? Wer ist die andere Person? Was ist ein Mann/eine Frau? gestellt. In der zweiten Kategorie handelt es sich um *topologische Muster*, die das Ziel haben, Ordnung im Raum herzustellen und als Orientierungshilfe gelten. Gängige Themen sind u.a. Unterschiede zwischen Stadt und Land, Ost und West. Die dritte Kategorie der *chronologischen Muster* hilft wiederum zur zeitlichen Orientierung und um Ordnung in der Zeit zu konstituieren. Sie beinhaltet Muster, die den Zeitablauf ordnen, z.B. Wochentage, Monate etc. Aber auch die Idee der Erinnerung und der Erinnerungsorte wird hier behandelt. Die letzte Kategorie beschäftigt sich u.a. mit Werten und Wertvorstellungen wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Zivilcourage, Kriminalität und wird *axiologische Muster* genannt (vgl. Altmayer 2013: 27).

Ziel des kulturellen respektive kulturreflexiven Lernens soll es sein, unterschiedlichen Lebenswelten wertfrei zu begegnen (vgl. Schweiger et al. 2015: 4) als auch an den Diskursen eines Landes, die ausschlaggebend für die Sinnzuschreibungen von bestimmten Begriffen sind, teilzunehmen (vgl. Altmayer 2006: 54).⁶ Dazu wird vorausgesetzt, dass man mit kulturellen Mustern vertraut ist und viel mehr noch, dass

⁵ Für genauere Informationen zu dem Begriff verweise ich auf die Arbeit von Neuner (1989).

⁶ Altmayer adaptiert den Begriff der „Partizipation“ (Groenewold 2005: 516 zit. in Altmayer 2006: 54) für den kulturwissenschaftlichen Ansatz.

man sich über eigene kulturelle Muster und Denkstrukturen gewiss wird. Bestimmte Aspekte des traditionellen Landeskundeverständnisses werden ergänzt und Reflexion, Erweiterung, Umstrukturierung und Aktualisierung von Wahrnehmungsformen in den Vordergrund gestellt. Die Lernenden müssen textuelle und eigene kulturelle Muster erkennen und sie miteinander in einen Dialog stellen, um mithilfe diskursiver Prozesse adäquate Sinnzuschreibungen und persönliche Stellungnahmen treffen zu können.

Nun stellt sich die Frage, wie dies im Fremdsprachenunterricht tatsächlich möglich ist? Welche Werkzeuge brauchen die Studierenden und vor allem auch die Lehrenden, um die Bedeutungen von Diskursen auszuhandeln und symbolische Ordnungen und Sinnzuschreibungen zu erkennen (vgl. Altmayer 2013: 16)? Diese Frage benötigt noch genauere Überlegungen, denn der kulturwissenschaftliche Ansatz ist eher theoretisch und noch etwas schwierig in der Praxis anzuwenden. Es muss zweifelsohne eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis gefunden werden, um gegenseitige Schlüsse zu ziehen, die für die theoretische und praktische Weiterentwicklung des kulturreflexiven Lernens essenziell sind. Nur durch das Verstehen der Theoretisierung von Kultur wird es möglich sein, fundierte Rückschlüsse auf die fremdsprachendidaktische Praxis zu schließen (vgl. Hallet 2007: 38).

Wie im Anschluss ersichtlich wird, versucht dieses Unterrichtsprojekt die kulturwissenschaftlichen Theorien in der Praxis anzuwenden und insbesondere intensiver mit den von Altmayer erstellten kulturellen Mustern zu arbeiten. Vor einer näheren Betrachtung der Stundenbilder scheint ein kurzer Exkurs in die Verwendung von Literatur im kulturreflexiven DaF-Unterricht erforderlich.

2 Literatur im (kulturreflexiven) DaF-Unterricht

Zweifelsohne ist es nicht notwendig, die Geschichte der Bedeutung der Literatur im Fremdsprachenunterricht zu wiederholen, hier sollen nur einige für das Projekt interessante Randbemerkungen gemacht werden. Literatur ging durch diverse Phasen der (Un-)Beliebtheit. So wurde sie in der Ära der präkommunikativen Phase als wichtiger Bestandteil und als ein unerlässlicher Teil der Zielsprachenkultur gesehen, jedoch in der kommunikativen Periode fast aus den Klassenräumen verbannt, da vor allem die Handlungsfähigkeit im Alltag im Vordergrund stand. In den letzten Jahren fand sie wieder in die Unterrichtspraxis zurück, hier hauptsächlich durch Texte, die nicht dem literaturwissenschaftlichen Kanon angehören und deshalb vorher nicht berücksichtigt wurden (vgl. Ehlers 2010: 1530).

Der anfängliche dominante literaturwissenschaftliche Ansatz, der hohe linguistische Fähigkeiten und literaturwissenschaftliche Kenntnisse forderte und sich stark an muttersprachlichen Lesern/Leserinnen orientierte (vgl. Bredella 1991 in Krenn 2003: 19), wurde von der Rezeptionsästhetik abgelöst. Iser, ein wichtiger Vertreter dieses Ansatzes, wendet sich von traditionellen literaturdidaktischen Verfahren ab und betont die Notwendigkeit, einen Dialog zwischen dem Text und den Lernenden

zuzulassen, da dieser essenziell für die Erschließung eines Textes sei. Eine persönliche, aktive und kreative Auseinandersetzung mit dem Text solle dominieren, welche erheblich zur steigenden Motivation der Lernenden beitrage. Er spricht von sogenannten *Leerstellen* und beteuert die kommunikativen Sprechanlässe, die durch literarische Texte gegeben werden (vgl. Ehlers 2010: 1532).

Im Rahmen des hier präsentierten Unterrichtsvorschlages wird die Rezeptionsästhetik und deren kreativer Umgang mit Texten für das kulturreflexive Lernen berücksichtigt und überdies der fiktionale Charakter sowie die Wahrnehmung von kulturellen Komplexitäten und Diversitäten im Umgang mit Literatur betont (vgl. Neidlinger; Pasewalck 2011: 145). Es steht außer Zweifel, dass literarische Texte nicht der kulturellen Wissensvermittlung unterstellt, sondern fiktionale Konstrukte sind, die Bezüge zur realen Außenwelt haben können, dennoch aber Erfindungen bleiben. Trotz dieser Tatsache kann man mithilfe literarischer Texte ein tiefergehendes Verständnis für kulturelle Ausdrucksformen erlangen, da sie Teil kultureller Diskurse sind. Literatur verwendet oder bestätigt kulturelle Codes und Ordnungskategorien, genauso wie sie diese hinterfragt und neu aushandelt (vgl. ebd.: 147). Sie stellt oft widersprüchliche Realitäten dar, welche für die Lernenden verwirrend sein können.⁷ Jedoch liegt in der Multiperspektivität von Literatur ihre Stärke, denn laut Kramsch gilt es als ein wichtiges Lernziel für den Fremdsprachenunterricht, die Fähigkeit zu erlangen, unterschiedliche Interpretationen vorzunehmen und gemeinsam Inhalte sprachlich auszuhandeln. Sie bezeichnet dies als „symbolische Kompetenz“ (Kramsch 2011: 39) und sieht es als eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation, in der man häufig mit ambivalenten und komplexen Inhalten konfrontiert ist. Ähnlich wie Altmayer betont auch Kramsch die Notwendigkeit, sich über kulturell vermittelte Muster bewusst zu werden, denn sie beeinflussen unsere Einstellungen (vgl. ebd.).

Um in Texten dargestellte kulturelle Muster zu erkennen, zu hinterfragen und in Relation zu eigenen Mustern zu stellen, ist zweifelsohne das vom kulturwissenschaftlichen Ansatz eher verpönte Faktenwissen zu einem gewissen Grade notwendig.⁸ Natürlich soll es nicht zur bloßen Faktenübermittlung durch die Lehrperson kommen, sondern vielmehr soll Hintergrundwissen durch die Arbeit mit „Paralleltexten“ (Studer 2013: 71) oder „kontextualisierende[n] Bezugstexte[n]“ (Hallet 2007: 43) erarbeitet und zu bereits vorhandenem Wissen in Relation gesetzt werden. Literarische Texte sollen also nur als Teil eines „Textgeflechtes“ (Schweiger 2013: 61) gesehen werden, die eine multiperspektivische Herangehensweise erlauben (vgl. Hallet 2007: 40). Überdies kann man auch durch eine mehrmalige genaue (gelenkte) Lektüre auf

⁷ Hier stellen Dobstadt und Riedner zu Recht die Frage, ob dies für alle literarischen Texte gilt oder von didaktisch-methodischen Prozessen bzw. vom Lesevorgang der Lernenden abhängt (vgl. Dobstadt; Riedner 2014: 160).

⁸ In diesem Kontext gibt es disparate Ansichten. Während Dobstadt (2009) bzw. Dobstadt und Riedner (2013) die Meinung vertreten, dass die Literatur der Transkulturalität unterliegt und somit ohne spezifisches Hintergrundwissen zugänglich ist, sehen andere Wissenschaftler (vgl. Bischof et al. 1999) ein kulturelles Vorwissen als Notwendigkeit (vgl. Dobstadt; Riedner 2014: 164).

kulturelle Muster aufmerksam werden (vgl. Studer 2013: 71). Wichtig ist, dass das erarbeitete Wissen nicht zum reinen Textwissen wird, sondern die Basis für eigene Reflexionen darstellt. Der Umgang mit Paralleltexten zur Erschließung von Hintergrundwissen und zur Förderung der Multiperspektivität wird im Anschluss deutlicher gezeigt.

Ein weiterer bedeutender Aspekt im Umgang mit Literatur für das kulturreflexive Lernen ist die Betrachtung der sprachlichen Merkmale literarischer Texte. Obwohl durch den literarischen Sprachgebrauch, die „Literarizität“⁹ (Dobstadt 2009, Dobstadt; Riedner 2011a), bestimmte Sinnzuschreibungen offenbart werden können, wird in der Praxis die ästhetische Komponente häufig außer Acht gelassen. Jedoch wird gerade durch die Verlangsamung des Leseprozesses und der Beachtung der literarisch-ästhetischen Dimension die Aufmerksamkeit der Lernenden auf kulturelle Inhalte gelenkt. Durch die Berücksichtigung sprach- und kulturbezogener Elemente kann das volle Potenzial von literarischen Texten für das kulturreflexive Lernen ausgeschöpft werden (vgl. Schweiger 2015: 23).

3 Bemerkungen zur Lernergruppe, Lernzielen und Textauswahl

Dieses Krimiprojekt wird im Rahmen eines wöchentlichen Sprachkurses im Umfang von sechs Stunden am Sprachenzentrum der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durchgeführt. Die Lernenden kommen aus sehr unterschiedlichen Studienrichtungen wie Ingenieurwissenschaften, Architektur, Mathematik oder Geisteswissenschaften. Sprachlich handelt es sich um eine relativ homogene Gruppe auf B1-Niveau.

Neben curricularen Themen liegt der Fokus ein Semester lang vor allem auf der intensiven Beschäftigung mit dem Genre der Kriminalgeschichte und der selbstständigen Verfassung eines vier- bis sechsseitigen Krimis. Durch die Projektarbeit wird ein handlungsorientierter Unterricht gefördert, in dem die Lernenden für den eigenen Lernprozess Verantwortung übernehmen müssen (vgl. Boeckmann 2015: 93). Die einzigen Rahmenbedingungen sind der Umfang und das kooperative Verfassen der Kriminalgeschichte.

Zusätzlich zur Förderung der Lesekompetenz, die eng mit der Lesemotivation verbunden ist, und der Erweiterung der schriftlichen Kompetenz, welche trotz Endprodukt, als ein Prozess wahrgenommen wird, bei der Planungs- und ständige Überarbeitungsphasen wichtig sind, ist das Hauptziel dieses Projektes, das Potenzial von Literatur für das kulturreflexive Lernen zu nützen. Lesen kann neue, sich ständig verändernde und in Bewegung befindliche *Räume* eröffnen, die einen Einblick in eine

⁹ Der Begriff „Literarizität“ wurde von Dobstadt und Riedner für den speziellen Umgang von Literatur mit Sprache vorgeschlagen. Er bezieht sich jedoch nicht unbedingt nur auf die literarische Sprache, sondern auf sprachliche Äußerungen im Allgemeinen (vgl. Dobstadt; Riedner 2014: 156). Hierzu auch Roman Jakobson (1960).

Reihe von unterschiedlichen Denkweisen ermöglichen. Der Leser/die Leserin mag sich in eine Figur hineinversetzt fühlen und deren Handlungen beobachten, analysieren und kritisieren (vgl. Schier 2014: 53). Ziel ist, sich durch die Analyse der Werke und das Um- und Neuschreiben der Reflexion kultureller Muster zu nähern. Durch die aktive Arbeit an literarischen Texten dockt man nicht bloß an sie an, sondern stellt die Schreibdidaktik in den Vordergrund. Mithilfe des generativen Schreibens (vgl. Belke 2012), bei dem der Originaltext wie ein Schreibmuster funktioniert und den Lernenden mehr Halt gibt, sowie des kreativen Schreibens (u.a. Charakterisierung, Milieubeschreibung etc.) sollen sich die Lernenden intensiver mit der inhaltlichen und sprachlichen Ebene des Textes auseinandersetzen sowie an der Bedeutungskonstruktion des Textes teilnehmen. Es werden nicht nur Textelemente übernommen, sondern auch eigene Sichtweisen integriert, die viel über die Denkstrukturen der einzelnen Lernenden preisgeben können (vgl. Hallet 2007: 41). Im Allgemeinen soll die analytische und produktive Arbeit mit Texten den Lernenden ermöglichen, sich implizit oder explizit verwendete kulturelle Muster (vgl. Altmayer 2004) zu erschließen.

Für dieses Projekt wurde sowohl mit literarischen und filmischen Texten als auch mit Zeitungsartikeln und Einträgen in Foren der DACH-Länder gearbeitet. Letztere sollten den Lernenden als Paralleltexte zur Erschließung zusätzlichen Kontextwissens dienen. Die Auswahl reichte von Ausschnitten aus den Texten *Der Richter und sein Henker* von Friedrich Dürrenmatt, *Die Lebenden und die Toten* von Nele Neuhaus, *Sendeschluss* von Franz Zeller, *Der Knochenmann* von Wolf Haas und der Verfilmung durch Wolfgang Murnberger bis hin zur Lektüre des Romans *Der Kameramörder* von Thomas Glavinic und der Verfilmung durch Adrian Pejo. Außerdem wurde mit Segmenten aus Fernsehserien wie *Der Bulle von Tölz*, *Kommissar Rex* und *Tatort* gearbeitet. Diese Bandbreite sollte nicht nur unterschiedliche DACH-Perspektiven ermöglichen, sondern innerhalb dieser Länder „intra-intrakulturelle Differenzen“ (Fischer et al. 2010: 1508 zit. in Altmayer 2013: 24) fördern. Hier lag der Fokus vor allem auf verschiedenen österreichischen Regionen.

In Bezug auf die Beweggründe für den Fokus auf Kriminalliteratur lässt sich sagen, dass es sich um ein Genre handelt, welches häufig mit gesteigertem *Lesevergnügen* in Zusammenhang gebracht wird. Darüber hinaus ist es ein globales Genre, das nationale Grenzen sowohl im Inhalt als auch in der Rezeption überschreitet. So werden die Geschichten schwedischer, österreichischer, deutscher oder englischer Autoren/Autorinnen weltweit gelesen bzw. gesehen. Krimis behandeln häufig universelle soziopolitisch aktuelle Themen, mit denen man sich selbst identifizieren kann und die zu spannenden Diskussionen führen können. Neben der Globalität liegt der Reiz bei Krimis aber ebenso darin, dass sie regionale Spezifika integrieren und u.a. mit kulturellen Stereotypen und typischen lokalen Orten spielen. Die populären *Regionalkrimis* eignen sich besonders gut für den kulturwissenschaftlichen DaF-Unterricht, da sie über das DACH hinaus einen Einblick in diverse Regionen innerhalb

eines Landes gewähren. Nicht nur offenbaren sie die Pluralität des amtlich deutschsprachigen Raums, sondern regen gleichermaßen zu einer kritischen Analyse dieser Darstellungsformen an.

Neben dem Genussfaktor und einer kognitiven und emotionalen Involvierung während des Lesens bzw. Sehens eignen sich Krimis für den Fremdsprachenunterricht auch, weil sie einem bestimmten Schema unterliegen, mit dem die Lernenden höchstwahrscheinlich vertraut sind. Das mehr oder weniger realistische Genre umfasst normalerweise kohärente und schlüssige Geschichten mit einer Lösung am Ende. Dazwischen gibt es zahlreiche Aufschübe, Konflikte und Probleme, die von einem Inspektor/einer Inspektorin und möglichen Assistenten gelöst werden sollen. Durch die Vertrautheit mit dieser Struktur wird der Leseprozess entlastet, denn man weiß wonach man im Text suchen muss (vgl. Ehlers 2010: 1532).

Im folgenden Abschnitt soll nun genauer auf die Stundenbilder eingegangen werden, die sich als Bericht aus der Unterrichtspraxis verstehen. Vorab muss gesagt werden, dass aufgrund des eingeschränkten Umfangs dieses Beitrags hier nur Ausschnitte des Projektes präsentiert werden können. Sie dienen exemplarisch dem Versuch, das Bewusstsein für die Konstruktion von Kultur und kulturellen Mustern zu schärfen und einen Denkprozess zu starten, um sich über eigene Denkmuster bewusst zu werden.

4 Didaktische Beispiele aus dem Krimiprojekt

Zu Beginn des Projektes aktivieren die Lernenden durch ein gemeinsames Mindmap ihr Vorwissen über die Struktur eines Krimis, typische Charaktere, Schauplätze, mögliche Handlungsverläufe, Anfänge etc. und tauschen sich über zuletzt gesehene bzw. gelesene Krimis und ihre Meinung zu Krimis im Allgemeinen aus. Damit soll Vorwissen aktiviert und ein persönlicher Zugang ermöglicht werden. Anschließend sollen sie eine Schweizer und deutsche Landkarte mit dem Titel *Krimilandschaften*¹⁰ beschreiben und interpretieren. Überdies recherchieren sie typische Krimi-Schauplätze in Österreich. Im Anschluss daran versuchen sie, lokale Tendenzen im amtlich deutschsprachigen Raum aufzuzeigen und Gründe dafür zu finden: Geschehen mehr Verbrechen auf dem Land oder in der Stadt? Welcher Ort eignet sich besser für einen Krimi? Welche Assoziationen gibt es zu diesen Schauplätzen? Um ihre eigenen Ideen zu ergänzen, erhalten sie Zeitungsausschnitte aus deutschsprachigen Zeitungen, u.a. *Die Zeit* und *Die Presse*, in denen Informationen über die Rolle der Krimis in den DACH-Ländern sowie typische Schauplätze gegeben werden. Diese Information bringen die Studierenden in Zusammenhang mit ihren Assoziationen. Neben Inspiration für den Schauplatz einer eigenen Kriminalgeschichte, setzt diese Aufgabe kulturbezogenes Lernen in Gang, weil die Lernenden unter anderem über

¹⁰ Für Information zu Krimilandschaften: Online: <http://www.zeit.de/2013/03/Deutschlandkarte-Regionalkrimis> und <https://cdn.beobachter.ch/sites/default/files/fileadmin/dateien/infografik/Krimikarte/Krimikarte.html> (Stand 01.05.2016).

ihre Vorstellungen von Krimis nachdenken, topologische Muster kritisch hinterfragen und sich individueller Wahrnehmungsstrukturen bewusst werden.

In einer anderen Einheit wird der Fokus auf Krimianfänge und damit verbundene Konventionen gelegt. Unter Rückgriff auf bereits vorhandenes Wissen, werden Anfänge von Geschichten hinsichtlich der Struktur und der sprachlichen Nuancen analysiert. Wie bereits vorher erwähnt wurde, eignet sich Literatur besonders dafür, den Fokus auf unterschiedliche linguistische Ausdrucksformen zu legen (vgl. Schweiger 2015: 23). Die im Projekt behandelten Texte zeigen die Plurizentrik des Deutschen und sollen die Sensibilisierung für diverse Varianten und Soziolekte ermöglichen. Besonders die Reaktion der Lernenden auf diese Varianten und Varietäten ist wichtig. Um sich genauer mit der Plurizentrik zu beschäftigen, wird in einer späteren Einheit mit dem Schweizer *Tatort* gearbeitet, da es sowohl eine schweizerdeutsche als auch eine für den deutschsprachigen Markt synchronisierte Version gibt. Die Lernenden sprechen über ihre Assoziationen mit beiden Fassungen und lesen anschließend Forumseinträge aus der Schweiz und Deutschland zur Synchronisierung des Schweizer *Tatorts*. Diese Paralleltexte zeigen Wertzuschreibungen zu den unterschiedlichen Versionen im amtlich deutschsprachigen Kontext und funktionieren als Ausgangspunkt für eine eigene Positionierung. Es bietet sich an, sich genauer mit Auto- und Heterostereotypen (vgl. Studer 2013) zu beschäftigen und die Evaluierung und Kategorisierung von Sprache und ihren Sprechern zu diskutieren. Durch die bewusste Thematisierung kategorialer Muster kann man sich eigener Wertzuschreibungen bewusst werden.

In den darauffolgenden Unterrichtseinheiten werden stereotype Zuschreibungen aufgrund von sprachlichen und visuellen Einflüssen fokussiert. Die ausgewählten Texte beinhalten häufig kulturelle Stereotype bzw. portraituren typische oder repräsentative Orte, über deren Repräsentation man spannende Diskussionen führen kann. Aufgrund dessen beschäftigt sich eine andere Einheit mit den Charakterisierungen von Detektiven/Detektivinnen und Ermittlern/Ermittlerinnen. Hier wird mit Bildern von zwei ikonischen Ermittlern, Stockinger aus der österreichischen Fernsehserie *Kommissar Rex* und Benno Berghammer aus der deutschen Serie *Der Bulle von Tölz* gearbeitet. Visuelle Elemente sind ein wichtiges Medium, die ihren festen Platz im Fremdsprachenunterricht haben, denn unter anderem fördern sie die kulturelle Partizipationsfähigkeit der Lernenden (vgl. Hallet 2007: 37). Natürlich müssen die Bilder gewissenhaft gewählt werden, damit die Lernenden in der Lage sind, sie zu dekodieren. Da es sich bei diesen Personen um starke Verallgemeinerungen und Kategorisierungen im deutschen respektive österreichischen Fernsehen handelt, eignen sie sich besonders, um sich genauer mit kategorialen Mustern zu beschäftigen. Auf der einen Seite steht der kabarettistische, faule, schlagfertige, korpulente Bayer, auf der anderen Seite der schwächliche, langsame, kauzige Wiener. Zuerst aktivieren die Lernenden eigene Wahrnehmungsmuster mithilfe von Leitfragen. So werden sie zum einen aufgefordert, die Person detailliert zu beschreiben sowie aufgrund ihrer Beschreibungen, Vermutungen über den Charakter der Ermittler anzustellen. Anschließend formulieren sie Aussagen, die sie den beiden Personen

zuschreiben würden bzw. ordnen ihnen regionalgefärbte Äußerungen, die den Serien entnommen wurden, zu und begründen ihre Zuordnungen. Im Anschluss wird aus jeder Serie ein kurzer Ausschnitt ohne Ton (*silent viewing*) gezeigt und die Lernenden haben die Möglichkeit, ihre anfänglichen Hypothesen zu revidieren oder zu ergänzen. Sie verfassen folglich einen Dialog, indem sie das Gesehene situativ verorten und sich die Frage stellen, was diese Personen in jenem Moment sprechen könnten. Anschließend wird die Szene mit Ton gesehen und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede untersucht bzw. werden, allem voran, die persönlichen Zuschreibungen und die Gründe dafür reflektiert. Weiters wird mit Paralleltexten gearbeitet und die Lernenden recherchieren selbstständig zusätzliche Ermittlerprofile, um die Inklusion unterschiedlicher Kategorien von Ermittelnden zu ermöglichen. Ziel dieser Aufgabe ist, sich über Denkstrukturen und kategoriale Muster, die in den Texten enthalten sind und die wir aufgrund von visuellem und sprachlichem Input machen, bewusst zu werden. Durch eigene Interpretationen der Szene werden bestimmte Wahrnehmungsmuster aktiviert und ein gewisses Bild im Kopf konstruiert. Insbesondere der Vergleich der unterschiedlichen oder gleichen kategorialen Zuschreibungen ist aufschlussreich für die Reflexion über kulturelle Muster.

Wie man anhand der Theorie und der oben beschriebenen Stundenentwürfe sehen kann, ist es wichtig, sich auch auf die sprachliche Komponente eines Textes zu konzentrieren. Die Art und Weise wie ein Text geschrieben wird, verursacht bestimmte Wahrnehmungen im Leser/in der Leserin. Im Kontext des Projektes wurde unter anderem der Roman *Der Kameramörder* genauer auf seinen Sprachgebrauch hin analysiert, da er durch eine einfache protokollarische, distanzierte und rätselhafte Schreibweise und den Versuch, den Leser/die Leserin durch belanglose Beschreibungen getarnter Indizien abzulenken, auffällt. Durch diesen speziellen Stil wird bei den Lesenden Unbehagen provoziert und sie beginnen die Vertrauenswürdigkeit des Ich-Erzählers zu hinterfragen. Nach genauer Lektüre des Textes beschreiben die Lernenden ihre Reaktion auf das Dargestellte und versuchen, die vorhandenen kategorialen Muster zu erkennen, zu hinterfragen und mit eigenen Vermutungen und Zuschreibungen zu vergleichen. Auch bei Wolf Haas' Roman *Der Knochenmann* wird die sehr umgangssprachlich geprägte und ironisierende Sprache und die Art und Weise des Erzählers, der die Lesenden in ihrer Interpretation beeinflussen möchte, genauer betrachtet. Eine mögliche Aufgabe wäre, den Text von Haas im Stil von Glavinic umzuschreiben, um die Wirkung der Sprache und die damit verbundene Kategorisierung des Erzählers hervorzuheben.

Neben der Literarizität und den kategorialen Mustern eignen sich die Texte von Glavinic und Haas und ihre Verfilmungen dazu, sich genauer mit dargestellten und eigenen chronologischen Mustern auseinanderzusetzen. Während Glavinic einen Mord zu Ostern schildert und somit bewusst das chronologische Muster der Zeit des blutigen Opferlammes verwendet, spielt Haas geschickt mit gängigen Vorstellungen über die Jahreszeit Frühling und bricht dieses Muster ganz bewusst: „Aber der Frühling ist eine herrliche Zeit, da gibt es Gedichte und alles, und weiß ein jeder, daß im Frühling das Leben erwacht. Da hat es am Anfang niemand glauben wollen,

daß es auf einmal umgekehrt sein soll“ (Haas 2002: 5). Der Fokus der Lernenden wird vor allem auf den Zeitpunkt der Handlung und auf die Beschreibung des Erzählers gelenkt: Wie versucht der Erzähler unsere Interpretation zu lenken? Wie wird mit der Erwartungshaltung gebrochen? Welche Wirkung hat dies? Um die Aufmerksamkeit auf chronologische Muster zu legen, eignet es sich auch, eine Textpassage zeitlich umzuschreiben, das heißt, man situiert den Text in einer anderen Jahreszeit oder in einem anderen Jahr. Anschließend kommt es zur Reflexion über die unterschiedlichen Darstellungsformen und die Beweggründe für diese Beschreibungen: Was wird absichtlich ausgelassen? Was wird im Detail beschrieben? Welche Bedeutung haben diese Einzelheiten? Hier gibt es wiederum viele Anknüpfungspunkte im Roman *Der Kameramörder*, da der Täter die Vorgänge der letzten Wochen detailliert beschreibt. Wie bereits erwähnt, kann man durch den ständigen Rückbezug auf bereits gelesene Texte und deren Verortung die Pluralität von Darstellungsformen thematisieren.

Diese Pluralität erkennt man mitunter an den topologischen Mustern. Bereits in vorhergehenden Einheiten haben sich die Lernenden mit üblichen oder ihnen bekannten Schauplätzen für Krimis beschäftigt. Sie schließen an diese Information an, indem sie sich mit einigen typischen Orten wie zum Beispiel dem Hafen, der Großstadt und dem kleinen Dorf näher beschäftigen. Insbesondere wird darüber nachgedacht, warum es sich um gängige Topoi von Verbrechen handelt und welche Wirkung die einzelnen Orte haben. Durch eine genaue Analyse der Texte können topologische Muster freigelegt und persönliche Zuschreibungen – indem die Studierenden z.B. Bilder suchen oder Zeichnungen dieser Orte anfertigen, vergleichen und ihre Wahl bzw. Gestaltung kritisch hinterfragen – bewusst gemacht werden. Überdies bietet vor allem der Roman *Der Kameramörder* und dessen Verfilmung eine intensive Analyse von Unterschieden der räumlichen Verortungen an, da der Schauplatz von Südösterreich in ein kleines ungarisches Dorf an der österreichischen Grenze verlegt wird. Anhand Paralleltexten und Interviews mit dem Regisseur wird die Ost-West-Dichotomie thematisiert. Die Lernenden spekulieren über die Beweggründe und sammeln eigene Assoziationen zum Osten und Westen, welche sie in Verbindung mit den Paralleltexten und vorher gelesenen Texten setzen: Wie wird der Osten bzw. der Westen dargestellt? Welche gängigen Stereotype und Vorurteile werden verwendet/sind bekannt? etc. Dieses binäre Paar findet sich in anderen literarischen Texten wieder und bietet Diskussionsstoff über Vorurteile, Stereotype und *Othering*. Krimis und Literatur im Allgemeinen sind Teil von aktuellen Diskursen und formen diese auch neu. Durch die Inklusion von Zeitungsartikeln und Forumseinträgen lässt sich dies gut nachvollziehen. Im Bereich von topologischen Mustern gibt es selbstverständlich noch eine Reihe anderer Übungen, jedoch würde dies den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

In Bezug auf die von Altmayer vorgeschlagenen Muster fehlt noch eine genauere Betrachtung der axiologischen Muster, die bereits in einigen der vorher besprochenen Stundenbildern vorkommen. Sie beschäftigen sich mit Wertvorstellungen und universellen Themen. Zweifelsohne eignen sich Krimis bestens, um z.B. das

binäre Paar *gut* und *böse* genauer zu behandeln: Was bedeuten diese Kategorien für die Lernenden? Wie werden sie in den Texten dargestellt? etc. Durch das Sammeln dieser Zuschreibungen im Verlauf des Projektes können sie nicht nur als Vorlage für die eigene schriftliche Produktion dienen, sondern auch eine kritische Analyse provozieren: Wann nehmen wir jemanden oder etwas als böse oder gut war? Warum ist das so? Durch kreative Schreibaufgaben, wofür die Lernenden eine andere Perspektive einnehmen müssen, setzen sie sich intensiv mit dem Text auseinander. Außerdem ermöglicht ihnen diese Aufgabenstellung, sich über ihre eigenen kulturellen Muster klar zu werden: Welche Gefühle werden provoziert? Was würde man machen? Warum? Im Anschluss an den Schreibprozess ist eine Reflexion über diesen und die Resultate essenziell (vgl. Schweiger 2015: 25).

In der Kategorie der axiologischen Muster werden zudem Themen universeller Relevanz wie Menschenwürde, Solidarität, Tod, Leben, Angst, Kriminalität etc. behandelt. Da es sich um Universalkategorien handelt, wird ein persönliches Nachdenken erleichtert. Die intensive Auseinandersetzung mit Themen wie Angst und Tod zeigt verschiedene Deutungsmuster, welche im Text erarbeitet und in den eigenen Reaktionen erkannt werden können. Außerdem bietet sich bei der Arbeit mit dem Roman *Der Kameramörder* eine kontroverse Diskussion über die Rolle der Medien und die Darstellung von Gewalt in ihnen an. Hier sollten die eigenen Gefühle während des Lesens und des Sehens hinterfragt werden, da wir als Leser/Leserinnen wie Voyeure sind, die immer mehr wissen wollen.

5 Fazit

Das Ergebnis dieses Projektes ist eine Mini-Publikation der Krimis, die bei den Lernenden große Begeisterung und Stolz auslöste und somit das Lernziel, die Lese- und Schreibmotivation durch einen kulturellreflexiven Ansatz und einen kreativen Umgang mit Texten zu fördern, erfüllte. Jedoch muss angemerkt werden, dass der Umfang der behandelten Texte reduziert werden sollte, da die Lernenden bei der Lektüre der Langtexte mehr Hilfestellung benötigen und eine geringere Anzahl von Texten im Allgemeinen eine noch intensivere Auseinandersetzung begünstigt.

Die Projektarbeit hat gezeigt, dass literarische und filmische Texte durch den kreativen Umgang erfahrbar gemacht werden können, weil sich die Lernenden in die Protagonisten ihrer Texte hineinversetzen und sich Gedanken über die Handlungen von Krimis machen müssen. Sie werden durch das Zurückgreifen auf (film-)literarische Texte zur ständigen kreativ-produktiven Auseinandersetzung mit ihnen und durch regelmäßiges Feedback zur Überarbeitung des eigenen Textes angehalten. Die einzelnen literarischen Texte sind Knotenpunkte eines diskursiven Textgeflechts, welches auch nichtliterarische Texte enthält. Gerade diese Inklusion von diversen Bereichen macht den Umgang mit Literatur so lohnend, da die existierende Pluralität der Denk- und Wahrnehmungsstrukturen freigelegt wird (vgl. Schweiger 2015: 25).

Durch diese Arbeit werden die Lernenden befähigt, sich mit verschiedenartigen Aussageformen auseinanderzusetzen (vgl. Hallet 2007: 29).

Die Prozesse des kulturreflexiven Lernens müssen individualisiert werden, sprich das Individuum ist kein Modell seiner Kultur, sondern die persönlichen Reaktionen und Wahrnehmungen stehen im Vordergrund. Natürlich muss man sich, wie mehrmals erwähnt, darüber im Klaren sein, dass die eigenen Interpretationen durch das kulturelle Umfeld beeinflusst werden und es gewisse Schnittstellen gibt (vgl. Altmayer 2006: 49).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass besonders die Reflexion über dargestellte und individuelle kulturelle Muster sowie über den Schreibprozess und die Ergebnisse essenziell ist, um kulturreflexives Lernen zu fördern. Kulturelle Diskurse werden nachvollziehbar und die Lernenden können aktiv an ihnen teilnehmen. Die Pluralisierung und Diversifizierung der Diskurse nimmt eine bedeutende Rolle im Kontext der heute durch Entgrenzungen und Globalisierung gekennzeichneten Welt ein. Mithilfe des universellen Genres des Krimis und dessen unerschöpflichen globalen und lokalen Versionen kann die im kulturellen Lernen zentrale Multiperspektivität gefördert werden.

Literatur

- Altmayer, Claus (2006): „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45, 44-49.
- Altmayer, Claus; Uwe Koreik (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1377-1390.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel Aktueller Kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demming, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.
- Belke, Gerlinde (2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2015): Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht - unvereinbar oder untrennbar? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20, 2, 90-100. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/766/768> (Stand 20.04.2016).

- Bredella, Lothar (1991): Literaturwissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 46-54.
- Dobstadt, Michael (2009): ‚Literarizität‘ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 46, 1, 21-30.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011a): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, 99-115.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011b): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (Hrsg.): *Fremdsprache Literatur. Zeitschrift Fremdsprache Deutsch* 44, Ismaning: Hueber, 5-14.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2013): Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 231-241.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Staufenburg, 153-169.
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1530-1544.
- Fischer, Roland; Frischherz, Bruno, Noke, Knutz (2010): DACH-Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1500-1511.
- Gerhard Neuner (1989): Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15, 348-373.
- Haas, Wolf (2002): *Der Knochenmann*. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

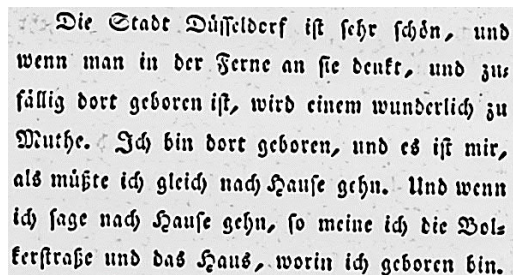
- Hallet, Wolfgang (2007): Literatur und Kultur im Unterricht. Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 31-47.
- Hille, Almut (2014): Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Staufenburg, 13-24.
- Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- Jakobson, Roman (1960): Linguistics and Poetics. In: Sebeok, Thomas (Hrsg.): *Style in Language*. Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 350-377.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1441-1454.
- Kren, Wilfried (2003): Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht*. Innsbruck u.a.: Studienverlag, 15-40.
- Neidlinger, Dieter; Pasewalck, Silke (2011): Literatur und Kultur. Überlegungen zum Stellenwert von Literatur in der Kulturvermittlung und ein Unterrichtsentswurf zum Tell-Mythos. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft*. München: Iudicium, 144-162.
- Neuner, Gerhard (1989): Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15. München: Iudicium, 4-15.
- Robertson, Roland (1992): *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Schier, Carmen (2014): Ästhetische Bildung im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen – ein unterschätzter Zugang zu Literatur in DaF. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler*

- Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Staufenburg, 55-63.
- Studer, Thomas (2013): Braucht es ein neues DACH(L)? In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 7-96.
- Schweiger, Hannes (2013): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 29, 2. Horizonte Sonderheft zur IDT. Göttingen: V/R unipress GmbH, 61-77.
- Schweiger, Hannes (2015): Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In: Schweiger, Hannes; Hägi, Sara (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch* 52. Berlin: Erich Schmidt, 22-27.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (Kultur-)Reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Schweiger, Hannes; Hägi, Sara (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch* 52. Berlin: Erich Schmidt, 3-10.
- Teske, Doris (2002): *Cultural Studies: GB*. Berlin: Cornelsen.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1980): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. 2 Bd. München: Fink.

Erinnerungsorte des *Homo Migrantis*: Kulturdeutung von Heimweh anhand von Gedichten

Adriana Rosalina Galván Torres & Luis Alonso Flores Dueñas

Der vorliegende Beitrag ist ein kulturwissenschaftlicher Didaktisierungsvorschlag, der darauf abzielt, Erinnerungsorte zum Thema Migration in Form von Gedichten zu behandeln. Mit unserem Ansatz möchten wir über die Multiperspektivierung des Phänomens der Migration bzw. der Mehrdeutigkeit des Begriffs *Heimweh* reflektieren. Dies wird durch die Interaktion zwischen dem Text, dem Lesevorgang und der LernerInnenerfahrung ermöglicht und vertieft. Diese Reflexion soll den Studierenden und/oder Lernenden dabei helfen, Kultur als nicht mehr statisch und homogen wahrzunehmen. Das Kulturphänomen der Migration ist heterogen und durch Unabhängigkeit vom Land, von der Vielfältigkeit und der Vielschichtigkeit gekennzeichnet. Dies zu erkennen resultiert in einer Horizonterweiterung.



Die Stadt Düsseldorf ist sehr schön, und wenn man in der Ferne an sie denkt, und zufällig dort geboren ist, wird einem wunderbar zu Muth. Ich bin dort geboren, und es ist mir, als müßte ich gleich nach Hause gehn. Und wenn ich sage nach Hause gehn, so meine ich die Volkerstraße und das Haus, worin ich geboren bin.

Abb. 1: Heine 1827

1 Einführung

Die oben abgebildeten Worte von Heinrich Heine beschreiben jenes Gefühl, das im Deutschen kurz und prägnant mit der Kompositabildung *Heimweh* bezeichnet wird. Das Wort Heimweh hat seinen Ursprung in der Schweiz und lässt sich zunächst als Bezeichnung einer Krankheit nachweisen. Im 16. Jh. wird der Begriff als Sehnsuchtsgefühl nach dem Heimatort spezialisiert und erst im 19. Jh. findet er Verbreitung im ganzen deutschen Sprachraum.

Die Existenz eines bestimmten Lexems mit solch präziser Bedeutung scheint anfangs eine deutsche Spezialität zu sein. Diese ortsgebundene seelische Empfindung hat immer noch in vielen europäischen Sprachen kein konkretes Wort und wird mithilfe der Lehnübersetzung *Nostalgie* umschrieben, wie beispielsweise die spanische Phrase dies mit *nostalgia de mi tierra* tut. In der europäischen Variante des Spanischen gibt es die galizische Entlehnung *morriña*, deren Bedeutung der von Heimweh sehr nahe steht, wobei ihre Verbindung sehr begrenzt ist. Der Umgang verschiedener Gesellschaftsmitglieder mit dieser sehnsuchtsvollen Hinwendung zu bestimmten Aspekten des Heimatortes ist aus kulturwissenschaftlicher Perspektive im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache von großem Interesse. Dies finden wir bei deutschsprachigen DichterInnen, die das Phänomen der Migration erlebt haben und/oder in irgendeiner Weise mit Migration im nahen Kontakt standen und dies in ihren Schriften thematisierten. In diesem Beitrag möchten wir also Deutschlehrende zum Einsatz von Gedichten mit dem Thema Migration anregen und diese Thematik aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive behandeln.

In der aktuellen kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der Fremdsprachendidaktik etabliert sich allmählich die Auffassung, dass die Beherrschung der Teilfertigkeiten – Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen – für eine gelungene und partizipative Interaktion mit der fremdsprachlichen Kultur für die Sprachlernenden nicht ausreicht. Für Altmayer et al. (2016) sind es viel mehr die sprachbezogenen Kernkompetenzen, welche die Lernenden mit den fremdsprachlichen diskursiven Fähigkeiten ausrüsten, um reflektierte Interaktanten zu werden. Diese Kernkompetenzen sind (1) die Identifizierung sprachlicher Tätigkeiten für die Bedeutungskonstruktion, (2) die Erkennung der Diskurspluralität und (3) die Mitwirkung in der Bedeutungskonstruktion. Somit ist in Betracht zu ziehen, dass für die erfolgreiche Bewältigung einfacher Alltagssituationen neben der Beherrschung der Teilfertigkeiten, auch die der Kernkompetenzen erforderlich ist.

Eine zu erlernende Sprache bedeutet die Aneignung eines hoch komplexen Systems. In diesem Sinne ist es vonnöten, jede Komponente als einen integrierten Teil eines Ganzen ernsthaft zu betrachten und auf diese Weise zu behandeln. Dieser Tatsache Rechnung tragend, sowie auf Altmayers et al. (2016) Modell basierend, haben wir den Versuch unternommen, einen holistischen Ansatz zu entwickeln, wo wir verschiedenartige Kompetenzen in einem akademischen Milieu simultan erproben. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung eines universitären Sprachlehrprogramms zu

Phonetik und Phonologie sammelten wir bereits langjährige Erfahrung mit dem Einsatz von Gedichten im Unterricht. Diese wandten wir jedoch zunächst insbesondere für eine phonetische Behandlung durch Transkriptionen, Nachahmungen von Audiodateien und Vorträgen an. Da diese formale Behandlung sich bald als unzureichend erwies und unsere mexikanischen Studierenden sich sehr angetan von den Gedichten zeigten, erweiterten wir unseren Ansatz um eine kulturwissenschaftliche Komponente im Sinne von Altmayer (2013), wo Kultur als ein dynamischer Deutungsprozess von Mustern verstanden wird.

2 Kultur als Deutungsmuster

Die moderne kulturwissenschaftliche Perspektive von Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache lehnt eine auf Nationen orientierte Kulturbeschreibung ab. Hier wird vielmehr die „grundsätzliche Deutungsabhängigkeit menschlichen Handelns“ (Altmayer 2013: 16) berücksichtigt. Diese Perspektive legt zugrunde,

dass wir es in der Landeskunde nicht mit einer objektiv bestehenden und beschreibbaren äußeren Welt und Wirklichkeit, sondern vor allem mit symbolischen Ordnungen und Sinnzuschreibungen und mit Prozessen eines diskursiven Aushandelns von Bedeutung zu tun haben. (Altmayer 2013: 16)

Eine wichtige Eigenschaft moderner kulturwissenschaftlicher Ansätze ist, dass Kultur nicht mehr als ein homogenes Gebilde einer auf eine Nation bezogenen Sprachgemeinschaft zu verstehen ist. Kulturelle Phänomene sind viel komplexer, heterogener, ja sogar unübersichtlicher als bis jetzt betrachtet. Dieser Komplexität wird man mit „homogene[n] Nationalkulturen“ (ebd.: 17) nicht gerecht, da sie in dieser Form inexistent sind.

Aus linguistischer Sicht gehört jede Gesellschaft mehreren Gemeinschaften an: familiären, freundschaftlichen, ethnischen wie auch nationsbezogenen. Die kulturelle Prägung der einzelnen Gemeinschaftsmitglieder wird schichtweise nicht nur von allen diesen Gruppen beeinflusst, sondern auch von individuellen Charaktereigenschaften. Dieser Prozess findet in der Dialektologie mit den Fachbegriffen *Dialekt*, *Soziolekt* und *Idiolekt* Berücksichtigung. Somit werden soziale und individuelle Aspekte von jedem Individuum anerkannt, denn jeder hat seine ganz eigene Wirklichkeit. Das, was wir aber Wirklichkeit nennen, ist keine objektive, sondern die deutete Wirklichkeit. Gegenstand der kulturwissenschaftlich orientierten *Landeskunde* ist daher nicht das *Land*, sondern „die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache“ (ebd.: 20). Das faktische Wissen rückt in den Hintergrund, weil im Prozess des kulturbezogenen Lernens das Deutungslernen das Ziel ist, also die Partizipation in den diskursiven Deutungsprozessen.

Eine wichtige Frage stellt sich heraus, nämlich, wie man eine differenziertere Deutungsfähigkeit für die Wahrnehmung des Verhaltens von Individuen einer Sprachgemeinschaft vermitteln kann. Außerdem ist noch die Mehrdimensionalität des Kulturbegriffs zu berücksichtigen, da Kultur nicht nur individuell, sondern auch zeitlich bedingt und vielmehr nicht interpretierbar ist. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich bedeutungsbildende Ansätze von unterschiedlichen ästhetisch verarbeiteten Textsorten einzusetzen. Das Fach steht also vor einer großen Herausforderung, denn Kultur wird häufig als kanonisch und statisch bewertet, auch wenn wir Vielfalt, Vielschichtigkeit und Multimodalität in jener Wirklichkeit treffen, die uns umgibt. Ausgerechnet dieser Umstand kann uns dabei helfen die vielseitige und vielschichtige Pluralität der Wirklichkeit in ihrer wahrsten Form zu erkennen, denn diese ist vorhanden. Die Wirklichkeit einzelner Individuen findet Eingang in verschiedenen künstlerischen Verarbeitungen, eine davon ist die Dichtung.

Wir möchten das Problem der Homogenisierung des Kulturverständnisses mit einer vielfältigen und mehrstimmigen Gedichtauswahl bewältigen, mit der die Lernenden aktiv an Bedeutungsbildungsprozessen teilhaben können. Die Interaktion zwischen dem Lesenden und dem Text bietet diese Möglichkeit.

3 Die Leserfahrung und der Text

Die Arbeit mit Literatur ist im Bereich Deutsch als Fremdsprache nicht neu. Im Umgang mit Literatur hat man sich seit den 1980er-Jahren zwischen zwei Paradigmen bewegt. Riedner erwähnt als erstes die Rezeptionsästhetik, wobei die Bedeutung aus dem Dialog zwischen dem Text und den Lesenden entsteht. Der Lesevorgang ruft die Bedeutung hervor, ja generiert sie sogar bzw. ist entscheidend für die Bedeutungskonstruktion. Im Rahmen der Rezeptionsästhetik beeinflussen individuelle und kulturelle Erfahrungen der Lesenden ihre Reflexionen in der Auseinandersetzung mit dem Text. Riedner weist kritisch darauf hin, dass die Lernerperspektive vernachlässigt wird, weil Lernende eine gesonderte Leseaktivität haben (vgl. Riedner 2010: 1544.) Dies wird allerdings für die Sensibilisierung der kulturellen Erfahrung als Deutung von Mustern von nebensächlicher Bedeutung. Die Rezeptionsästhetik hat eine grundlegende Deutungsoffenheit, die Bedeutung entsteht mit außertextuellen Referenzen.

Das zweite Paradigma ist die sogenannte interkulturelle Germanistik. Hier wird dem literarischen Text eine Mittlerrolle zwischen Kulturen zugewiesen. Die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Text und zusätzliche *fremdkulturelle Lektüren* erlauben die Deutung des Textes und Fremderfahrung(en). Insbesondere das *interkulturelle Lesergespräch* ermöglicht diese Erfahrung.

Riedner betont hingegen, dass aktuelle Ansätze nicht mehr von einer „Festschreibung kulturspezifischer Lektüren“ (ebd.: 1548) ausgehen. Die theoretische Grundlage ist noch leserorientiert und „das interkulturelle Paradigma der Entgegensetzung von kulturell Fremdem und Eigenem“ (ebd.) ist auch enthalten. Neue Ansätze legen

den Fokus allerdings auf verschiedene Perspektiven der Fremdheit, wie Figuren, ästhetische Gestaltungsmittel und die Konventionen des Umgangs mit literarischen Texten (vgl. Riedner 2010: 1548). Wir werden die Behandlung des Themas Migration aus verschiedenen Perspektiven ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken.

Den mexikanischen Lernenden liegt das Thema Migration nahe; viele von ihnen haben sogar selbst Migrationserfahrung oder nahen Kontakt zu Personen mit Migrationshintergrund. Dies kann in die Lektüre der Gedichte reflektiert eingebracht werden, um Empathiefähigkeit mit deutschsprachigen MigrantInnen zu fördern. Durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Thema durch Gedichte, wird ein lediglicher Vergleich zwischen der *fremden* und der *eigenen* Kultur vermieden. Die kulturelle Fremdheit wird somit keine Basiskategorie, denn die Auseinandersetzung wird der Komplexität und der Dynamik des Migrationsprozesses gerecht, was von Riedner, basierend auf ihrem dynamischen Kulturbegriff, empfohlen wird (vgl. ebd.: 1544).

Die Vertrautheit der fremdsprachigen Lesenden mit dem Thema begünstigt den Dialog mit dem Text. Durch die Lektüre und die intensive Auseinandersetzung mit Gedichten wird die eigene Vorerfahrung der Lernenden aktiviert, wobei etablierte Denkkategorien flexibilisiert werden können. Hierbei kann die sogenannte Leserdifférenz, das ist die kulturelle Distanz zwischen der Leserperspektive und der Textstruktur, verkürzt werden, denn das Thema Migration ist nicht nur in Mexiko und Deutschland gut bekannt, sondern ein internationales Phänomen.

Unser Ansatz stimmt mit der Sichtweise überein, dass Kultur in einem literarischen Text als deutungsbasiert zu betrachten ist. Wir haben versucht, Nachdruck in den Deutungscharakter unserer Gedichtsammlung zu legen.

Literarische Texte werden dabei als Teil von kulturellen Bedeutungsbildungsprozessen verstanden, die in Texten verhandelt werden, die an öffentlicher und medial vermittelter Kommunikation teilhaben und als solche untereinander in komplexen Verweiszusammenhängen stehen. (Riedner 2010: 1550)

Die Bedeutungsherstellung bleibt somit offen, wobei die Deutung von Mustern im Text analysiert und interpretiert werden kann. Hierbei werden Lesende als autonome Lerner mit individuellen Lernprozessen angesehen (vgl. Altmayer 2001: 108).

4 Erinnerungsorte des Homo Migrantis

Der Begriff Erinnerungsort wurde in Anlehnung an die konzeptionelle Beschreibung von *lieux de mémoire* des französischen Historikers Pierre Nora herangezogen. Nach dieser Auffassung sind Erinnerungsorte nicht lediglich topographisch zu verstehen. Es handelt sich vielmehr um metaphorische Orte, an denen bestimmte kollektive Erinnerungen einer sozialen Gruppe in materieller oder immaterieller Form

herauskristallisiert werden. Unzählige kulturelle Phänomene können durch Erinnerungsträger zugänglich gemacht werden, z.B. topographische Orte, Räume, mythische Figuren, Denkmäler, Kunstwerke, Texte, Bilder, Gegenstände, Gebäude und nicht zuletzt Gedichte. In immaterieller Form findet man Worte, Klänge, Begriffe und Konzepte. Die Mannigfaltigkeit tatsächlicher Erinnerungsorte macht deutlich, dass gesellschaftliche Erinnerungskulturen vielstimmig und heterogen sind. Dies ist für den Fremdsprachenunterricht von großer Hilfe, weil unterschiedliche Phänomene in ihrer Vielfältigkeit behandelt werden können. Diese Pluralität ist historisch begründet, ihre Interpretation und Wahrnehmung jedoch veränderlich. Darüber hinaus sind Erinnerungsträger in der Lage zeitlich und räumlich getrennte Gemeinschaften zu verbinden, sogar an weit zurück/entfernt liegenden kulturellen Gedächtnissen teilzuhaben. Der Klassenraum kann hierfür als Vermittlungsweg dienen (vgl. Badstübner-Kizik 2015).

Neben konkreten fremdsprachlichen Fertigkeiten (z.B. Lesen, Hören, Übersetzen) erlauben Erinnerungsorte in Form von Gedichten die Förderung von Sprach- und Kulturaufmerksamkeit in multimodaler Form. Das offene Konnotationsnetz von Gedichten enthält viele Deutungsstrukturen, die empfänglich für Interpretationen sind. Sie können einen „verbindenden oder auch abgrenzenden (bzw. sogar ausgrenzenden) identitätsbildenden Charakter“ (ebd.: 16) haben.

In Erinnerungsorten wird das kulturelle Gedächtnis offenbart, was bestätigt, dass „das dynamische und flüchtige Gedächtnis eines jeden Individuums immer auch Teil größerer Gedächtnisnetzwerke ist“ (ebd.: 15). Dies entsteht aus der Kommunikation mit Individuen mit ähnlichen Erlebnissen und Erfahrungen. Zeitlich und räumlich entfernte Erinnerungsträger transportieren das *kulturelle Gedächtnis*. Sie werden kollektiviert, indem die Gemeinschaft ihnen aktuelle Relevanz verleiht.

Das fremdsprachliche Potenzial der Behandlung kultureller Phänomene in Form von Erinnerungsorten ist mit ihrer medialen Repräsentation verbunden. Die ästhetischen Eigenschaften der Textsorte Gedicht begünstigen ihr Vorkommen in Textform, sowie in gesprochener und/oder gesungener Audiodatei. „Die mediale Form, in der ein Erinnerungsort vorliegt und weitergegeben wird, beeinflusst seinen Inhalt und nimmt an der Konstruktion seiner Wahrnehmung und ‚erinnerten‘ Bedeutung teil“ (ebd.: 17).

Kulturelle Phänomene, die historisch gewachsen sind und einen Gegenwartsbezug haben, bieten ein großes didaktisches Potenzial. Dies findet man im Thema Migration. Im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, dass der Erinnerungsort anschlussfähig an aktuelle Diskurse ist, die meisten setzen historisches Spezialwissen voraus (vgl. ebd.: 21). Dies stimmt mit dem Begriff der Transkulturalität von Wolfgang Welsch überein, wo er feststellt, dass wir in der heutigen Welt mit Problemstellungen konfrontiert werden, die aus Verflechtungen resultieren. Es gibt Phänomene, die aus regionalen Problemen entstehen mögen, die aber oft Grenzen überschreiten und somit globalisiert werden. Die Migrationsfrage ist ein solches (vgl. Welsch 2000).

Eine vielschichtige und vielseitige Behandlung der Migration kann in eine dynamische Auseinandersetzung mit der eigenen und der Zielkultur einfließen, und ist in der Lage dabei zu helfen „die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit der Studierenden zu fördern“ (Rinaju Purnomowulan 2015: 157).

5 Textsorte: Gedicht

Wir haben Gedichte ausgewählt, weil diese Textsorte gut geeignet ist, Sprechkanäle zu komplexen Themen – wie in diesem Fall der Migration – zu schaffen. Migration bietet eine realitätsnahe Themenbehandlung und ist ein Anknüpfungspunkt, der konkrete Vergleichsmöglichkeiten bringen kann. Ferner verschafft die Darstellung der eigenen individuellen Perspektive affektive Elemente, die Empathie und Identifizierung zu bilden vermag (vgl. Rinaju Purnomowulan 2015).

Die ausgewählten Gedichte sind Erfahrungsberichte der MigrantInnen selbst, in denen sie ihre subjektive Deutung ihrer Migrationserfahrung auf dichterische Weise behandeln. Entscheidend für unsere Gedichtauswahl war es Perspektivenvielfalt zu sammeln, sodass das heterogene Gesicht der Migration in der Deutung evident wird. Altmayer legt für eine kulturwissenschaftliche Annäherung an einen Text folgende Fragestellung vor: „Worum geht es in dem Gedicht?“ (Thema), „Wie funktioniert in diesem Gedicht überhaupt der Diskurs über dieses Thema?“, „Welche Wissenselemente kann man im Gedicht finden?“ (Altmayer 2013: 18) (kulturelle Muster). Im Vordergrund steht

[n]icht die soziale, politische oder auch historische ‚Realität‘ [...], sondern die diskursiven Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse, über die wir eben diese Realität als vermeintlich objektive überhaupt erst ‚herstellen‘ und in denen wir uns über diese ‚Realität‘ verständigen. (Altmayer 2013: 18.)

6 Die Motive hinter dem Heimweh

Für unseren Didaktisierungsvorschlag haben wir eine Reihe von AutorInnen ausgewählt, bei denen die Migrationserfahrung aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet bzw. durch unterschiedliche Gründe motiviert wurde. Diese PoetInnen vereinigt neben ihrer Migrationserfahrung die bewusste Entscheidung, ihre Schreibfähigkeit in der deutschen Sprache zu betreiben. Ansonsten sind sie sehr verschieden. Tabelle 1 zeigt die ausgewählten DichterInnen, den Zeitraum, in dem sie gelebt haben, sowie Geburtsort und Zielland. Wir werden im Folgenden den Migrationshintergrund der einzelnen AutorInnen kurz skizzieren und anschließend die Gedichte mit der jeweiligen Vorstellung von Heimweh vorlegen.

Tab. 1: Ausgewählte DichterInnen

Heinrich Heine (1797-1856)	Mascha Kaléko (1907-1975)	Hilde Domin (1909-2006)	Ingeborg Bachmann (1926-1973)	Peter Turrini (*1944)
Geburtsort: Düsseldorf	Geburtsort: Chrzanów	Geburtsort: Köln	Geburtsort: Klagenfurt	Geburtsort: St. Margarethen in Kärnten
Exil in Paris	Exil im Exil, Deutschland, USA, Jerusalem	Exil in der Dominikanischen Republik	Autoexil in Deutschland, Italien und der Schweiz	Italienischer Vater, eigenes <i>Exil</i> in Niederösterreich

Heinrich Heine spürt aufgrund seiner jüdischen Herkunft im Deutschland des 19. Jahrhunderts eine harte berufliche und gesellschaftliche Ausgrenzung. Die härteste Konsequenz ist die Verweigerung einer Professur an der Münchner Universität. Diese Situation veranlasst ihn, seinen Heimatort zu verlassen und nach Paris umzuziehen, wo er sein gesamtes Leben verbringen sollte. Deutschland wird er nur noch zwei Mal besuchen. Heinrich Heine behandelt während seines Pariser Exils das Thema Heimweh in seinen Schriften. Für unsere Zwecke sind zwei Gedichte von besonderem Interesse: *Nachtgedanken* und *Ich hatte einst ein schönes Vaterland*.

Heinrich Heine: *Nachtgedanken* (1846)

Denk ich an Deutschland in der Nacht,
Dann bin ich um den Schlaf gebracht,
Ich kann nicht mehr die Augen schließen,
Und meine heißen Thränen fließen.

Die Jahre kommen und vergehn!
Seit ich die Mutter nicht gesehn
Zwölf Jahre sind schon hingegangen;
Es wächst mein Sehnen und Verlangen.

Mein Sehnen und Verlangen wächst.
Die alte Frau hat mich behext,
Ich denke immer an die alte,
Die alte Frau, die Gott erhalte!

Die alte Frau hat mich so lieb,
Und in den Briefen, die sie schrieb,
Seh' ich, wie ihre Hand gezittert,
Wie tief das Mutterherz erschüttert.

Die Mutter liegt mir stets im Sinn.
Zwölf lange Jahre flossen hin,
Zwölf lange Jahre sind verflossen,
Seit ich sie nicht an's Herz geschlossen.

Deutschland hat ewigen Bestand,
Es ist ein kerngesundes Land,
Mit seinen Eichen, seinen Linden,
Werd' ich es immer wiederfinden.

Nach Deutschland lechzt' ich nicht so sehr,
Wenn nicht die Mutter dorten wär';
Das Vaterland wird nie verderben,
Jedoch die alte Frau kann sterben.

Seit ich das Land verlassen hab',
So viele sanken dort in's Grab,
Die ich geliebt – wenn ich sie zähle,
So will verbluten meine Seele.

Und zählen muß ich – Mit der Zahl
Schwillt immer höher meine Qual,
Mir ist, als wälzten sich die Leichen,
Auf meine Brust – Gottlob! sie weichen!

Gottlob! Durch meine Fenster bricht
Französisch heit'res Tageslicht;
Es kommt mein Weib, schön wie der Morgen
Und lächelt fort die deutschen Sorgen.

Das zweite Gedicht von Heinrich Heine in unserer Sammlung trägt den Titel *Ich hatte einst ein schönes Vaterland*. In diesem Gedicht beschreibt Heine das Vaterland, das er bereits verloren hat. Die Konkretisierung des Vaterlandes nimmt die Gestalt von Natur und seiner Muttersprache an. Es gibt hier allerdings eine harmonische Vereinigung zweier für ihn wichtigen Motive: das geliebte Mädchen, das er im Ausland kennengelernt hat, seine Liebeserklärung auf Deutsch und seine Muttersprache. In diesem kurzen Gedicht bekommt das Heimweh die Gestalt der typisch deutschen Landschaft (Eichenbaum und Veilchen) und der deutschen Muttersprache.

Heinrich Heine: *Ich hatte einst ein schönes Vaterland* (1832)

Ich hatte einst ein schönes Vaterland.
Der Eichenbaum
Wuchs dort so hoch, die Veilchen nickten sanft.
Es war ein Traum.

Das küßte mich auf deutsch, und sprach auf deutsch
(Man glaubt es kaum,
Wie gut es klang) das Wort: „ich liebe dich!“
Es war ein Traum.

Das nächste Gedicht ist von der ebenfalls durch Migration geprägten Dichterin Mascha Kaléko. Ihr Vater war Jude russischer Abstammung und ihre Mutter Österreicherin. Kaléko muss bereits im siebten Lebensjahr vor Pogromen mit ihrer Familie aus ihrem polnischen Geburtsort zunächst nach Deutschland flüchten. Noch in ihren jungen Jahren, 1938, muss sie wegen des Nationalsozialismus zusammen mit ihrer Familie fliehen, diesmal in die Vereinigten Staaten. Dort bleibt sie bis 1957 und kehrt anschließend nach Deutschland zurück. Drei Jahre später wandert sie wieder weiter, jetzt nach Jerusalem.

Mascha Kaléko: *Emigranten-Monolog* (1978)

Ich hatte einst ein schönes Vaterland –	Das wird nie wieder, wie es war,
So sang schon der Flüchtling Heine.	Wenn es auch anders wird.
Das seine stand am Rheine,	Auch, wenn das liebe Glöcklein tönt,
Das meine auf märkischem Sand.	Auch wenn kein Schwert mehr klirrt.

Wir alle hatten einst ein (siehe oben!).	Mir ist zuweilen so, als ob
Das fraß die Pest, das ist im Sturz	Das Herz in mir zerbrach.
zerstoben.	Ich habe manchmal Heimweh.
O Röslein auf der Heide,	Ich weiß nur nicht, wonach.
Dich brach die Kraftdurchfreude.	

Die Nachtigallen wurden stumm,
Sahn sich nach sicherem Wohnsitz um.
Und nur die Geier schreien
Hoch über Gräberreihen.

In Kalékos Gedicht *Emigranten-Monolog* erennt sie den märkischen Sand (Berlin) als ihr „schönes Vaterland“ (Heine 1832). Sie beschreibt Deutschland quasi als das verlorene Paradies, das durch die „Kraftdurchfreude“ (Kaléko 1978), hier Synonym für den Nationalsozialismus, zerstört wurde. Kaléko drückt aus, dass sie Heimweh fühlt, aber sie weiß nicht mehr wonach, denn Deutschland („das Röslein auf der Heide(n)“, wie es Goethe in seinem Gedicht *Das Heidenröslein* bezeichnet) fraß die Pest. Im *Emigranten-Monolog* ist kein deutliches Motiv, das als Heimweh konkretisiert

wird, zu erkennen. Es gibt jedoch zwei konkrete Motive, wonach Kalékos sich zu sehnen scheint: ihre Freunde, die aus Deutschland verschwunden sind, und die Natur, die in der Form von Goethes *Röslein auf der Heide*, sowie Berlins märkischen Sandes, beschrieben wird.

Die nächste Dichterin mit Migrationserfahrung in unserer Selektion ist Hilde Domin. Domin ist in Köln auf die Welt gekommen und muss genauso wie die oben erwähnten DichterInnen wegen ihrer jüdischen Herkunft aus Deutschland flüchten. Sie lebt während ihres Exils hauptsächlich in der Dominikanischen Republik. Nach dem Namen ihres Exillandes hat sie ihr Pseudonym *Domin* angenommen. Nach 22 Jahren im Exil kehrt sie im Jahr 1954 nach Deutschland zurück, wo sie den Rest ihres Lebens verbringt.

Hilde Domin: *Wo steht unser Mandelbaum* (1957)

Ich liege
in deinen Armen, Liebster,
wie der Mandelkern in der Mandel.
Sag mir: wo steht
unser Mandelbaum?

Wohin wir kamen
– wohin wir kommen, Liebster,
alles ist anders,
alles ist gleich.

Ich liege in deinen Armen
wie in einem Schiff,
ohne Route noch Hafen,
aber mit Delphinen am Bug.

Überall wird das Heu
auf andere Weise geschichtet
zum Trocknen
unter der gleichen
Sonne.

Unter unserem Rücken
ein Band von Betten,
unsere Betten in den vielen Ländern,
im Nirgendwo der Nacht,
wenn rings ein fremdes Zimmer ver-
sinkt.

Wir haben Domin's *Wo steht unser Mandelbaum* (1957) in unsere Gedichtsammlung integriert, weil hier eine neue und interessante Perspektive für die Musterdeutung gezeigt wird. In diesem Gedicht scheint ein Mandelbaum die Heimat zu symbolisieren, wobei die Früchte weit von den Baumwurzeln gestrandet sind. Durch die Weltwanderung der Mandeln trifft man viele Betten, viele Länder, und trotzdem ist „alles [...] anders, [und] alles [...] gleich“ (Domin 1957). Egal wie das Heu geschichtet wird, wird es von der gleichen Sonne getrocknet. Durch diese Metaphern relativiert sie die Gleichheit und Verschiedenheit verschiedener Orte. Das Fremdsein ist begrenzt.

Unsere nächste Dichterin, Ingeborg Bachmann, wird im Jahr 1926 in Klagenfurt geboren. Bei Bachmann kontrastieren die Auswanderungsgründe von den vorhin

erwähnten DichterInnen. Sie wirkt in der Nachkriegszeit und hat wegen ihres Vaters nahe Verbindungen zur Täterseite, denn dieser ist in der Kriegszeit ein NSDAP-Mitglied, wenn auch kein aktives. Bachmanns Eltern bewerten zunächst den Anschluss an Nazi-Deutschland positiv, wie es größtenteils vonseiten des österreichischen Bürgertums geschieht. Die junge Bachmann tritt allerdings nie in die Partei ein. Dem Nationalsozialismus bleibt sie immer fern und verarbeitet ihn auch kritisch in ihren Schriften (vgl. Stoll 2003). Bachmann wählt aus freiem Willen ein Leben im Exil und verbringt den größten Teil ihres Lebens in Rom. In ihrem Gedicht *Exil* beschreibt Bachmann einen Zustand der Heimatlosigkeit (vgl. Thurner 2003). Trotz dieses Gefühls der Fremdheit findet sie ein Zuhause in der deutschen Sprache. Für Bachmann ist die Muttersprache ein wichtiges Motiv, das ihr hilft, sich zu Hause zu fühlen.

Ingeborg Bachmann: *Exil* (1961)

Ein Toter bin ich der wandelt
gemeldet nirgends mehr
unbekannt im Reich des Präfekten
überzählig in den goldenen Städten
und im grünenden Land

Ich mit der deutschen Sprache
dieser Wolke um mich
die ich halte als Haus
treibe durch alle Sprachen

abgetan lange schon
und mit nichts bedacht

O wie sie sich verfinstert
die dunklen die Regentöne
nur die wenigen fallen

Nur mit Wind mit Zeit und mit Klang
der ich unter Menschen nicht leben
kann

In hellere Zonen trägt dann sie den To-
ten hinauf

Unser letzter hier behandelte Dichter ist Peter Turrini. Er wird im Jahr 1944 in der slowenisch-österreichischen Gemeinde St. Margarethen in Kärnten geboren und ist Sohn eines Italieners und einer Österreicherin. Er behandelt das Thema des Fremdseins seines Vaters in seinen Gedichten. Bei Turrini gibt es zwei Aspekte, die mit Migration zu tun haben. Erstens stammt die dichterische Behandlung von einem Sohn eines Migranten und es wird das Heimweh und das Fremdgefühl des Vaters behandelt. Zweitens zeigt er eine interessante Form von Migration, nämlich im eigenen Land. Turrini behauptet im *Autoexil* in Niederösterreich zu leben, denn er fühle sich in Kärnten fremd. Teilweise ist seine Abneigung gegen Kärnten in der Intoleranz seitens der dominierenden Politik gegenüber der dort altansässigen slowenischsprachigen Minderheit begründet. Der Ortstafelstreit zeigt deutlich diese Problematik. In dem Gedicht *Am Ende der Trauer* erzählt Turrini von den Schwierigkeiten seines Vaters in Österreich. Die konkreten Motive, die er als Auslöser für das Heimweh seines Vaters betrachtet, sind das südeuropäische Klima und die Muttersprache.

Peter Turrini: *Am Ende der Trauer* (1987)

Am Ende der Trauer und des Zornes
verstehe ich meinen Vater.

Um nicht aufzufallen
schwieg und arbeitete er.
Er ahmte die ortsüblichen Tugenden
nach
bis sie ihn begruben.

Dieser kleine Italiener
dem der Schnee zu früh
und die deutsche Sprache zu spät kam
hatte Angst.

Einmal,
erzählte mir mein Halbbruder Jahre
später,
wollte er die Werkstätte anzünden
die Familie verlassen
und zurück in seine Heimat gehen.

Er spürte,
dass es für Ausländer
keinen Platz gab
am Stammtisch der Einheimischen.

Es tut mir leid
dass ich ihm nicht mehr sagen kann
wie gerne ich mit ihm
in den Süden gegangen wäre.

Unsere Gedichtauswahl und die Konkretisierung für das Gefühl von Heimweh werden entsprechend in der nächsten Tabelle zusammengefasst.

Tab. 2: Heimweh in den Gedichten

Heinrich Heine	Heinrich Heine	Mascha Kaléko	Hilde Domin	Ingeborg Bachmann	Peter Turrini
<i>Nachtgedanken</i>	<i>Ich hatte einst ein schönes Vaterland</i>	<i>Emigranten-Monolog</i>	<i>Wo steht unser Mandelbaum</i>	<i>Exil</i>	<i>Am Ende der Trauer</i>
Mutter, Freunde	Land-schaft, Deutsch	Land-schaft, Freunde		Mutter-sprache	Wetter, Mutter-sprache

7 Formatierung und Gliederung

Die Gedichte werden im Laufe eines Semesters behandelt und von Beginn an werden die Studierenden über die zentralen Themen Migration und Heimweh informiert. Wir haben versucht folgende Aspekte in der Reflexion zu berücksichtigen: historische Fakten über die AutorInnen, eigene Erfahrungen mit Migration oder mit MigrantInnen und eigene Erfahrungen mit Heimweh. Im Folgenden werden wir eine Liste mit den möglichen Fragestellungen und Aufgaben vorstellen.

- Was hat den/die DichterIn dazu bewegt, seine/ihre Heimat zu verlassen? Würdest du in einer ähnlichen Situation auch deine Heimat verlassen?
- Was konkret vermisst er/sie an seiner/ihrer Heimat? Was würdest du an seiner/ihrer Stelle eher vermissen?
- Was veranlasst Menschen, Heimweh zu empfinden? Was hat in dem konkreten Fall den/die DichterIn veranlasst Heimweh zu spüren? Hast du selber irgendwann Heimweh gehabt? Kannst du es erkennen, wenn jemand Heimweh fühlt? Versuchst du zu verstehen, was das Heimweh dieser Leute bewirkt?
- Kennst du Leute, die aus ihrem Land auswandern mussten? Weißt du, wie sie mit dem Leben in der Ferne umgegangen sind?
- Sind die Gefühle, die im Gedicht ausgedrückt werden von aktueller Relevanz?
- Gibt es einen Ausdruck für Heimweh in deiner Muttersprache? Wenn dem so ist, haben beide die gleiche Bedeutung oder gibt es Unterschiede?

Mithilfe dieses Fragenkatalogs kommt es zunächst zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema des Gedichts, wobei ein kulturwissenschaftlicher Dialog entsteht. Nach Rinaju Purnomowulan soll dies als Horizonterweiterung dienen, wobei der Aufbau, den sie für die Kursveranstaltung empfiehlt, für unsere Zwecke gut geeignet ist, und deshalb haben wir ihn adaptiert. Diese Darstellung der folgenden Konstellationen des Themas Migration hat allerdings einen exemplarischen Charakter. Die Kursveranstaltungen basieren auf folgendem Aufbau:

1. Themenvorstellung: Migration in welchem Kontext
2. Gedichtvorstellung und faktenbasierte Analyse
3. Kontrastierung des Unbekannten mit dem Bekannten
4. Phonetische Ausarbeitung des Gedichts
5. Gedichtpräsentation

Wichtige Aspekte für die Behandlung sind das Lesen des Textes, die Erarbeitung von Erklärungsobjekten oder -momenten, Kontrastierung, Diskussion und Reflexion (vgl. Rinaju Purnomowulan 2015: 162).

Den tatsächlichen Diskussionsstoff liefert in den jeweiligen Einheiten der Text des Gedichtes, wobei die Erfahrungswerte der Lehrenden und Lernenden sehr hilfreich in der Diskussion für die Kontrastierung sind. Purnomowulan weist darauf hin, dass die Sammlung von Beobachtungen an die Tafel geschrieben werden und daraus eine Pro- und Kontradiskussion entstehen kann. Badstübner-Kizik empfiehlt für die Didaktisierung von Erinnerungsorten Aufgaben zum Leseverstehen bis hin zu Recherchen und Diskussionen. Für die Erweiterung der Textkompetenz schlägt sie Text-Bild-Zuordnungen, Textvergleiche und Übersetzungen vor. Für die mündliche und schriftliche Ausdruckskompetenz empfiehlt sie schriftliches und mündliches Nacherzählen, Paraphrasieren, Fortsetzungen und Umschreibungen. Für die Hör- und Sehkompetenz legt sie Vergleiche zwischen Textvorlage und Verfilmung nahe.

Ihre Empfehlung für die Interpretations- und Deutungskompetenz ist die Suche nach vergleichbaren Erinnerungsorten zwischen denen im deutschsprachigen Raum und solchen im eigenen Erfahrungsbereich (vgl. Badstübner-Kizik 2015: 28f.).

8 Schlussfolgerungen

Das Thema Migration, im Allgemeinen bzw. den Begriff Heimweh, im Konkreten, mit Gedichten zu behandeln hat sich unserer Erfahrung nach als sehr erfolgreich erwiesen. Die wichtigsten Vorteile, die wir durch die Arbeit mit Gedichten gefunden haben, sind folgende: Gedichte haben eine angenehme Länge, selbst ein *langes* Gedicht ist auch ein kurzer Text, wie beispielsweise das sich in unserer Sammlung befindende Gedicht von Heinrich Heine *Nachtgedanken*. Aus diesem Grund kann man im Laufe eines ganzen Kurses ebenfalls Gedichtsammlungen mit verschiedenen Themen zusammenstellen und diese aus kulturwissenschaftlicher Perspektive behandeln. Dieser Ansatz ist sehr hilfreich für die Horizonterweiterung und die Flexibilisierung der Sichtweisen der Studierenden. Die rhythmische Struktur von Gedichten ist äußerst attraktiv und für das Auswendiglernen gut geeignet, denn der Rhythmus ist sehr ansteckend. Man kann das Sprachniveau für die verschiedenen Kurse adaptieren, indem man passende Gedichte auswählt. Des Weiteren ist eine nicht zu unterschätzende Eigenschaft von Poesie, dass sie für das Vortragen geschrieben wurden. Zu diesem Zweck kann man im Internet eine große Auswahl an Audiodateien finden, welche den Studierenden helfen, sich die fremdsprachliche Rhythmik und Intonation anzueignen.

Das Thema Migration bzw. der Begriff Heimweh hat sich als sehr nützlich für ein umfassendes kulturbezogenes Lernen erwiesen. Badstübner-Kizik schlägt beispielsweise folgende Auswahlkriterien vor: kulturelle Phänomene zu selektieren, die gegenwärtig und zugänglich für die Lernenden sind, die aber auch historische Anhaltspunkte oder Vernetzungen besitzen, um von der individuellen Erfahrung auf andere Denkweisen und Interpretationsmuster zu kommen (vgl. Badstübner-Kizik 2015: 21). Die Arbeit mit Erinnerungsorten mit Gegenwartsbezug enthält, nach Badstübner-Kizik folgende Eigenschaften:

- Lebendigkeit in einem größeren Sprachraum
- Wiedererkennungswert und Assoziationsfähigkeit
- Assoziationspotenzial außerhalb des Sprachraumes; dies ermöglicht Klischees und Stereotypen zu thematisieren
- Zugänglichkeit zu Inhalten des Erfahrungshorizonts der Lernenden, so dass mögliche Parallelen diskutiert werden können
- Der Erinnerungsort erscheint in unterschiedlichen Formen und unterliegt Veränderungen
- Er besitzt ein Ritualpotenzial, das bewusst aktiviert werden kann

- Der Erinnerungsort enthält einen *symbolischen Bedeutungsüberschuss*. Deutungsmuster werden sichtbar gemacht
- Entstehung, Funktion und Tradierung des Erinnerungsortes können diskutiert werden bzw. besitzen sie eine heterogene Perspektivierung, Veränderlichkeit und Manipulierbarkeit (vgl. Badstübner-Kizik 2015: 22f.)

Darüber hinaus schlägt Badstübner-Kizik vor, den Erinnerungsort für die Unterrichtspraxis multimedial zu erweitern, beispielsweise im Textformat mit Klängen und/oder im Bildformat (vgl. ebd.)

Zuletzt möchten wir anmerken, dass wir mit unserem Ansatz den Versuch unternommen haben, unsere Studierenden zu reflektierten Interaktanten zu machen, indem wir durch das Thema Migration bzw. den Begriff Heimweh nach Altmayer et al. (2016) sprachbezogene Kernkompetenzen zu üben versuchten. (1) Die Identifizierung sprachlicher Tätigkeiten für die Bedeutungskonstruktion wird durch die Erkennung der konkreten Bedeutung von Heimweh in den verschiedenen Gedichten trainiert, vor allem wo diese identifiziert wird; (2) die Erkennung der Diskurspluralität wird durch die Multiperspektivierung der Gedichtauswahl und das Einfließen der eigenen Erfahrung geschult und (3) die Mitwirkung in der Bedeutungskonstruktion wird durch die Reflexion und Interpretation der Lehrenden und Lernenden geübt. Wir hoffen, dass unser Beitrag unseren Studierenden bzw. Lernenden dabei helfen kann, nicht nur Alltagssituationen, sondern auch die Behandlung komplexerer Phänomene, erfolgreich zu bewältigen.

Literatur

- Altmayer, Claus (2001): Landeskunde mit literarischen Texten. Zu einer neuen Fernstudieneinheit. In: *Deutsch als Fremdsprache* 38, 2, 104-109.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15-31.
- Altmayer, Claus; Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca (2016): Einführung. In: Altmayer, Claus (Hrsg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett Sprachen, 7-12.
- Bachmann, Ingeborg (1961): *Exil*. Online: <https://vimeo.com/98724800> (Stand 25.10.2016).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Heidi, Janosch und Otfried Preußler. Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur als Erinnerungsort? In: Eder, Ulrike (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens, 13-35.

- Domin, Hilde (1957): *Wo steht unser Mandelbaum*. Online: <https://www.deutschelyrik.de/index.php/wo-steht-unser-mandelbaum.html> (Stand 25.10.2016).
- Goethe, Johann Wolfgang (2001): *Gedichte*. [o.O.]: Reclam.
- Heine, Heinrich (1827): *Reisebilder*. Bd. 2. Hamburg. In: *Deutsches Textarchiv*. Online: http://www.deutschestextarchiv.de/heine_reisebilder02_1827/176, S. 168, (Stand 25.10.2016), <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/de/> (Stand 25.10.2016).
- Heine, Heinrich (1832): *Ich hatte einst ein schönes Vaterland*. Online: <https://www.deutschelyrik.de/index.php/ich-hatte-einst-ein-schoenes-vaterland.html> (Stand 25.10.2016).
- Heine, Heinrich (1846): *Nachtgedanken*. Online: <http://www.deutschelyrik.de/index.php/nachtgedanken.html> (Stand 25.10.2016).
- Kaléko, Mascha (1978). Emigranten-Monolog. In: Kaléko, Mascha: *Verse für Zeitgenossen*. Düsseldorf: Eremiten.
- Riedner, Renate (2010): Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1544-1554.
- Rinaju Purnomowulan, Nirredatiningtyas (2015): Brot und Reis. Ein Spaziergang auf interkulturellen und transkulturellen Pfaden. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens, 155-171.
- Stoll, Andrea (2013): *Ingeborg Bachmann. Der dunkle Glanz der Freibeit*. München: Bertelsmann.
- Turner, Christina (2003): *Der andere Ort des Erzählens. Exil und Utopie in der Literatur deutscher Emigrantinnen und Emigranten 1933-1945*. Köln u.a.: Böhlau.
- Turrini, Peter (1987): *Am Ende der Trauer*. Online: https://austria-forum.org/af/Heimatlexikon/Turrini_Peter (Stand 25.10.2016).
- Welsch, Wolfgang (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 327-351.

III. Kulturelles Lernen – Multimedial

***Linguistic Landscapes* und Erinnerungsorte als Konzepte zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache¹**

Simone Schiedermaid

Seit den 1990er-Jahren beschäftigt man sich in der Soziolinguistik mit den sogenannten *Linguistic Landscapes*. Während es dabei ursprünglich um die Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit auf Schildern und Plakaten in urbanen Regionen ging, beschäftigt man sich inzwischen auch unabhängig von der Frage nach der Mehrsprachigkeit mit gesellschaftlichen Diskursen, die im öffentlichen Raum in Form von Schrift sichtbar sind. Der vorliegende Beitrag untersucht, wie das Konzept der *Linguistic Landscapes* für den Bereich der Kulturvermittlung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache genutzt werden kann. Es wird diskutiert, wie es sich mit dem im Fach bereits etablierten Konzept der Erinnerungsorte verbinden lässt.

¹ Der Beitrag ist eine leicht veränderte Fassung von meinem bereits veröffentlichten Aufsatz *Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte*, erschienen in: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 65-81 (vgl. Schiedermaid 2015b).

1 Kulturvermittlung

Es ist eine zentrale Frage in der fachwissenschaftlichen Diskussion von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, wie man Lehrenden und Lernenden einen angemessenen Zugang zu vermittlungsrelevanten und vermittelbaren gesellschaftlichen Zusammenhängen aufzeigt, ohne unzulässig zu vereinfachen und ein homogenisierendes Kulturverständnis zu tradieren. Das Fach ist also herausgefordert, Kulturvermittlung zu konzeptualisieren auf der Basis kulturwissenschaftlicher Grundforderungen nach Sensibilisierung für kulturelle Konstruktionsprozesse und nach einem differenzierenden Umgang mit diesen. Wie Barbara Schmenk feststellt, hat man es jedoch bei den

sogenannten kulturwissenschaftlichen Ansätzen nicht mit einem bestimmten methodischen Paradigma zu tun, das als stabil und theoretisch klar erfasst gelten kann [...]. Vielmehr stellen diese ein Konglomerat verschiedener Forschungsschwerpunkte und -gegenstände dar, die ihrerseits enorm komplex sind und zusehends umfangreicher werdende Themen und Fragestellungen behandeln. (Schmenk 2006: 267)

Zwei Gemeinsamkeiten attestiert Schmenk diesen Ansätzen trotz der konstatierten Disparität, den „Blick auf die Konstruktion kollektiver Sinnstiftung bzw. Orientierungsmuster“ und das „Aufbrechen der unglücklichen Verquickung von Kultur, Nation und Sprache“ (ebd.: 273).² Für das Fach Deutsch als Fremdsprache hat dieses Aufbrechen seit langem Claus Altmayer besonders eindrücklich gefordert. Er kritisiert ein Kulturverständnis, das

die Widersprüche und Heterogenitäten moderner Gesellschaften und die gerade im Zeitalter der Globalisierung immer deutlicher werdenden Vermischungen und Verwischungen kultureller Orientierungen unterschlägt, die Individuen auf völlig einseitige und unangemessene Weise auf ihre nationale bzw. ethnische Identität festlegt und zudem das Denken in pauschalisierenden und stereotypisierenden Kategorien eher fördert als hinterfragt. (Altmayer 2010: 1407)

Neben diesen Hinweisen auf die Heterogenität unserer globalisierten Gesellschaften ist für einen differenzierenden Umgang mit gesellschaftlichen Zusammenhängen die Gewinnung und Ausarbeitung eines Kulturbegriffs für das Fach Deutsch als Fremdsprache entscheidend, der eine Auseinandersetzung mit kulturellen Dynamiken und Prozessen ermöglicht, der also – noch einmal mit der obigen Formulierung Schmenks – den „Blick auf die Konstruktion kollektiver Sinnstiftung bzw. Orientie-

² Indem sie diese zusammenfassenden Überlegungen von Schmenk in ihren Handbuchbeitrag *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte* aufnehmen, geben Uwe Koreik und Jan Paul Pietzuch (2010: 1449) ihnen einen zentralen Stellenwert in der gegenwärtigen Diskussion zur Kulturvermittlung im Fach.

rungsmuster“ (Schmenk 2006: 273) erlaubt. Hier können m.E. die Argumentationslinien hilfreich sein, die sich unter dem Stichwort *Doing Culture* entwickelt haben. Programmatisch im Hinblick auf das mit diesem Ansatz verbundene Kulturverständnis formulieren etwa Karl H. Hörning und Julia Reuter als Einstieg in ihren einschlägigen Sammelband:

Kultur ist dynamisch: sie ist *in action*. Immer häufiger richtet sich das Forschungsinteresse nicht auf *die* Kultur, sondern auf die Vielfalt kulturellen *Wandels*. Treibende Kraft dieses Wandels sind nicht nur ‚objektive‘ Prozesse der Differenzierung, Virtualisierung oder Globalisierung. Es ist vor allem das Handeln der Akteure, das Kultur bewegt. [...] Im Gegensatz zu früheren Ansätzen, die einer Substanzialisierung, Totalisierung und Territorialisierung von Kultur Vorschub leisten, wird jetzt Kultur als Prozess, als Relation, als Verb verstanden. [...] Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist keine ‚objektive Tatsache‘, sondern eine ‚interaktive Sache des Tuns‘. (Hörning; Reuter 2004: 9f.)

Auf dieser Basis wird Kultur als veränderlich und inhomogen verstanden, als – immer nur vorläufiges – Ergebnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen.

Damit steht der Bereich, der in den Fremdsprachenphilologien traditionell unter dem Begriff *Landeskunde* bearbeitet wurde, vor einem Paradigmenwechsel. Übergreifende Fragestellungen wie die folgenden müssen auf der Basis eines solchen Kulturverständnisses kritisch diskutiert werden: Welche Konzepte von Kultur sind angemessen, um kulturelles Wissen zu erforschen? Was ist Kulturverstehen und wie funktioniert es? In welchem Verhältnis stehen Sprache und Kultur zueinander?

Wählt man, der aktuellen Diskussion folgend, Konstruktionsprozesse von Kultur als Gegenstand kulturbezogener Lehr- und Lernprozesse, also nicht „die Kultur, sondern [...] die Vielfalt kulturellen Wandels“ (ebd.: 9), so stellt sich die Frage, wie man Zugang zu solchen Prozessen erhalten kann. Wie und wo kann man einer Gesellschaft sozusagen dabei *zusehen*, was sie diskutiert, was sie verhandelt, wie sie gesellschaftliche Zusammenhänge konstruiert. Zu denken ist hier sicher an die unterschiedlichsten Medien, print und digital; außer an die Zeitungsartikel, die eine lange Tradition im Fremdsprachenunterricht haben, etwa an die durch das Internet ermöglichten, eine gewisse Öffentlichkeit aufweisenden und inzwischen längst auch im Fremdsprachenunterricht etablierten digitalen Kommunikationsformen wie Blogs, Podcasts und soziale Netzwerke. Zu denken ist hier sicher auch an literarische Texte, wie sie von einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturwissenschaft bestimmt werden; nämlich als „Medien kultureller Selbstauslegung“ (Bachmann-Medick 1996: 9), als „ausgezeichnete Form der Selbstbeobachtung von Gesellschaften“ (Böhme 1998: 482), also als Orte, an denen sich Gesellschaften selbst reflektieren.

Ein weiteres Medium möchte ich im vorliegenden Beitrag vorstellen und dafür argumentieren, die Stadt als Medium bzw. als Diskursraum zu verstehen und auch als eine solche Stelle, an der gesellschaftliche Diskurse sichtbar werden, an der man

Aushandlungsprozesse *beobachten* kann. Dabei beziehe ich mich auf das in der Sprachwissenschaft entwickelte Konzept der *Linguistic Landscapes* und die Studien, die in den letzten Jahren dazu in Hamburg (vgl. Redder et al. 2013) und Berlin (vgl. Warnke 2011, 2013) durchgeführt wurden. Es ist der Versuch, diesen medialen Zusammenhang von *Schrift im öffentlichen Raum* – so ließe sich das Konzept der *Linguistic Landscapes* mit einer Minimalbestimmung fassen – für die Fachdiskussion und die Unterrichtspraxis Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fruchtbar zu machen. Es ist der Versuch, insbesondere die Verbindung zu dem intensiv diskutierten Ansatz der Erinnerungsorte auszuarbeiten, gibt es hier doch bereits Vorschläge, an die sich anschließen lässt.³ Wirft man beispielsweise einen Blick auf die didaktisierten und in Form eines Materialienbandes (Schmidt; Schmidt 2007) vorliegenden Vorschläge zur Geschichtsvermittlung mit diesem Konzept, so fällt auf, dass hier bereits mit Formen von Sprache gearbeitet wird, die man unter dem Begriff der *Linguistic Landscapes* fassen könnte; etwa mit Abbildungen von Straßenschildern in dem von Frank Fischer ausgearbeiteten Kapitel über Berlin in den 1920er-Jahren (vgl. Fischer 2007).⁴ Das Kapitel beginnt mit einer Zusammenstellung von Schildern mit Straßennamen wie Einstein-Park, Alfred-Döblin-Platz, Gropiusstraße, Marlene-Dietrich-Platz, Otto-Dix-Straße, Kollwitzplatz und Bertolt-Brecht-Platz. Diese Collage erscheint unter der Überschrift *Straßennamen als Form öffentlichen Erinnerns* und dem folgenden hinführenden Text:

Straßen, Plätze oder Parks tragen häufig den Namen bedeutender Personen oder erinnern an wichtige Ereignisse in der Geschichte eines Landes. [...] In der folgenden Collage sehen Sie zahlreiche Straßenschilder oder Schilder von Parks oder Plätzen aus der deutschen Hauptstadt Berlin. (Fischer 2007: 14)

Unter der Abbildung folgen dann die dazugehörigen Aufgaben:

Kennen Sie die eine oder andere von diesen Personen? Erzählen Sie in Ihrer Arbeitsgruppe, was Sie von der Person wissen. [...] Die Personen auf den Schildern haben alle eine Gemeinsamkeit. Versuchen Sie in Ihrer Gruppe herauszufinden, welche Gemeinsamkeit das ist. (Fischer 2007: 14)

Zwar wird der Aspekt der Erinnerung explizit angesprochen, etwa in der Hinführung im Hinblick auf die Erinnerungsfunktion der Straßennamen, aber die Schilder selbst werden hier doch vor allem zu illustrativen Zwecken im Sinne methodischer

³ Auch andere Konzepte zum kulturellen Lernen arbeiten mit Materialien, die dem Bereich *Linguistic Landscapes* zugeordnet werden können. So nutzt Claus Altmayer für seine Forschungen immer wieder Plakate (vgl. Altmayer 2009). Unterrichtsvorschläge, bei denen Plakate eine zentrale Rolle spielen, finden sich etwa bei Li Yuan (2011) sowie bei Dieter Neidlinger und Silke Pasewalck (2013).

⁴ Siehe auch die Kapitel von Regine Grosser und Benedikt Jäger in dem genannten Band.

Vielfalt in der Unterrichtsgestaltung genutzt. Im Fokus stehen bei dieser Aufgabenstellung die Personen und ihre Bedeutung für Berlin. Die mediale Form, also die Tatsache, dass es sich um Schilder mit Straßennamen und dass es sich um Schrift im öffentlichen Raum handelt, spielt in diesem Aufgabensetting kaum eine Rolle.⁵ Dabei könnte diese Dimension, also die Dimension der *Linguistic Landscapes*, hier eine interessante Option sein, die zusätzliche Aspekte von Erinnerung und von diskursiven Wirklichkeiten einbringt. Ansätze dazu bietet das Material selbst an dieser Stelle. So gibt es zwischen der Feststellung, dass Straßen und Plätze „häufig nach bedeutenden Personen eines Landes“ (Fischer 2007: 14) benannt sind und der Collage mit den Straßenschildern die folgende Aufgabe:

Gibt es in Ihrer Heimatstadt oder der Stadt, in der Sie leben, oder in der Hauptstadt Ihres Landes Straßen- und Platznamen, die an Personen oder Ereignisse erinnern? Berichten Sie darüber in Ihrer Arbeitsgruppe. (Fischer 2007: 14)

An dieser Stelle könnte deutlich werden, dass es nicht überall üblich ist, Straßennamen und ihre schriftliche Präsenz für eine Art öffentliche Erinnerungskultur zu nutzen. In Japan erinnern sie nicht an bedeutende Persönlichkeiten und Ereignisse. Auch die vielen Straßen in den USA, die durch Nummern gekennzeichnet sind, taugen nicht in dieser Hinsicht. In Deutschland sind im Vergleich dazu besonders viele Personennamen vertreten. Schiller- und Goethestraßen finden sich bereits auf Platz fünf und sechs auf der Häufigkeitsskala – nach Hauptstraße, Dorfstraße, Bahnhofstraße und Kirchstraße.⁶ In der Schweiz dagegen findet sich kein Personennamen unter den zwanzig häufigsten Straßennamen.⁷ Es ist also ein durchaus auffälliges Phänomen, dass wir in deutschen Städten als Passantinnen und Passanten mit „Namen bedeutender Personen“ oder „wichtige[n] Ereignisse[n] in der Geschichte“ (ebd.) konfrontiert werden. Allerdings ist fraglich, ob die Erinnerungsdimension dieser Hinweise tatsächlich wirksam ist. So fragt Camilla Badstübner-Kizik in ihrer Rezension zu Udo O.H. Jungs Studie *Deutsche SchildbürgerKunde. Das ausgestellte Gedächtnis der Nation* (2014), in der er für die Nutzung von Straßennamen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache plädiert, ob die Semantik von Straßennamen überhaupt wahrgenommen wird, etwa, wenn es um das Schreiben und Lesen von Straßennamen in Adressen geht: „Rufen denn Schreiber und Empfänger (oder gar Postboten) jedes Mal die zu den Namen gehörenden Assoziationen für sich auf (oder verifizieren sie ggf.)?“ (Badstübner-Kizik 2015: 100). Hier spricht sie einen interessanten

⁵ Etwas ausführlicher wird in den dazugehörigen Lehrerhandreichungen auf die Präsenz der Namen in der Öffentlichkeit urbaner Räume in Form von Schrift eingegangen (vgl. Schmidt; Schmidt 2007). Lehrerhandreichung, Dokumenten-CD, 2.

⁶ Pressemitteilung der Deutschen Post AG vom 18.06.2001. Online: www.pressrelations.de/new/standard/result_main.cfm?pfach=1&n_frmanr_=1017248&sektor=pm&detail=1&r=69920&sid=&aktion=jour_pm&quelle=0 (Stand 11.02.2015).

⁷ Einen Überblick über Straßennamen in der Schweiz findet man online: http://www.adp-gmbh.ch/misc/tel_book_ch.html (Stand 18.02.2015).

Aspekt an, der dann berücksichtigt werden kann und muss, wenn man nicht nur von Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung ausgeht, sondern auch von dem Konzept der *Linguistic Landscapes*. Es ist das Zusammenspiel von Schrift und Lesenden. Aus dieser Perspektive wird das System der amtlich verordneten Straßennamen dynamisiert. Während Jung davon ausgeht, mit „ihren Straßennamen stülpt eine Stadt ihr Gedächtnis nach außen“ (Jung 2014: Klappentext), berücksichtigt die Perspektive, die die Straßenschilder nur als Angebot sieht, das von Vorübergehenden genutzt, sprich gelesen und mit Assoziationen verbunden werden kann oder nicht, auch die Seite der Rezipierenden und kann damit Gedächtnis und Erinnerung als aktive Prozesse von Einzelnen konzeptualisieren. Diese Perspektive kann also auch die Berücksichtigung dessen ermöglichen, was Badstübner-Kizik vernachlässigt sieht in der Vorstellung von Jungs *SchildBürgerKunde* als lesbarem Gedächtnis einer Stadt:

Gehören nicht auch ‚falsche‘ (ungenau, verkürzte, einseitige) Assoziationen zu einem kollektiven (lokalen, regionalen, nationalen) Gedächtnis und zeigen dessen Veränderlichkeit? Die Befragung von Anwohnern [...] zur angenommenen Bedeutung ihrer Straßennamen dürfte jedenfalls zeigen, wie stark Gedächtnisinhalte in Bewegung sind, angenommen, abgelehnt oder auch ausgeblendet werden. (Badstübner-Kizik 2015: 100)

Wie an diesem kleinen Beispiel der Straßennamen deutlich wird, ist der vorliegende Beitrag zu verstehen als ein Versuch, die Studien zu *Linguistic Landscapes* für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auszuarbeiten. Sei es wie hier, um bereits etablierte Vorgehensweisen von einer anderen theoretischen Seite aus zu fassen und zu ergänzen. Sei es mehr generell, um eine neue kulturwissenschaftlich orientierte und empiriebasierte Art für die Kulturvermittlung zu ermöglichen. Sei es hoffentlich auch, um durch die Nutzung eines anderen Mediums für bisher im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nicht oder nur wenig bearbeitete, vermittlungsrelevante gesellschaftliche Zusammenhänge sensibilisieren zu können.

2 Linguistic Landscapes

Insgesamt handelt es sich, wie Jannis Androutsopoulos ausführt, um eine sehr junge Forschungsrichtung, die sich vor allem in den letzten zehn Jahren entwickelt hat (vgl. Androutsopoulos 2010: 1). Als Vorläuferstudie gilt der Band *The Languages of Jerusalem* von Bernard Spolsky und Robert L. Cooper, der 1991 erschienen ist und in dem sich bereits die grundlegenden Vorgehensweisen finden, die auch für die heutigen Forschungen zentral sind. An der Sprachensituation in Jerusalem aus soziolinguistischer Sicht interessiert, dokumentieren Spolsky und Cooper zunächst, welche Sprachen im öffentlichen Raum anzutreffen sind, vor allem schriftlich – „the multiliteracy proclaimed by the signs“ (Spolsky; Cooper 1991: 1), aber auch mündlich – „multilingualism is quickly reinforced by the babel of spoken tongues“ (ebd.). Für

die Analyse der sogenannten *signs* ordnen sie diese acht verschiedenen Kategorien zu: Street signs, Advertising signs, Warning notices/prohibitions, Building (part of building) names, Informative signs, Commemorative plaques, Signs labelling objects, Graffiti (vgl. Spolsky; Cooper 1991: 76ff.). Sowohl bei der quantitativen Erfassung, als auch bei der qualitativen Auswertung ihrer Bestandsaufnahme sind sie an der Mehrsprachigkeit in der Stadt interessiert. So gilt auch das Interesse an den Schildern mit Straßennamen vor allem der Mehrsprachigkeit dieser Schilder (ebd.: 4ff.). In der späteren Studie von Rodrigue Landry und Richard Y. Bourhis aus dem Jahr 1997, in der erstmals der Begriff der *Linguistic Landscape* verwendet wird (vgl. Androutsopoulos 2010: 1), liegt der Fokus ebenfalls auf der Mehrsprachigkeit und besonders auf der Sprachenpolitik. Landry und Bourhis bestimmen den Begriff folgendermaßen: „Linguistic landscape refers to the visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region“ (Landry; Bourhis 1997: 23). Der Schwerpunkt ihrer empirischen Studie liegt auf der Frage, wie die *Linguistic landscape* eines mehrsprachigen Territoriums die Machtverhältnisse der dort lebenden Sprachgemeinschaften repräsentiert bzw. befördert.

Inzwischen ist der Begriff nicht mehr so unmittelbar wie in diesen ersten Studien an den Kontext der Mehrsprachigkeit⁸ gebunden.⁹ Allgemein versteht man heute unter *Linguistic Landscapes* die Präsenz sprachlicher Zeichen im öffentlichen Raum (vgl. Warnke 2011: 357), genauer müsste man sagen, sprachlicher Zeichen in der konkreten und vergleichsweise dauerhaften Materialität der schriftlichen Zeichen im Gegensatz zur flüchtigen akustischen Dimension mündlicher sprachlicher Zeichen. Damit sind sie zu verstehen als aus der unmittelbaren Sprechsituation gelöst. Sprechende und Hörende bzw. Schreibende und Lesende teilen zwar den Raum, denn die sprachlichen Zeichen der *Linguistic Landscapes* sind vorrangig an immobile Strukturen des öffentlichen Raums gebunden, etwa Gebäude aller Art. Eine zerdehnte Sprechsituation im Hinblick auf die Zeit ist jedoch grundlegend. Als m.E. wichtiges Spezifikum kommt hinzu, dass *Linguistic Landscapes* Leseakte initiieren, die – anders als bei Textarten wie Reiseführer, Lexikonartikel, Leserbriefe oder gar Poetische Texte¹⁰ – nicht voluntativ erfolgen, sondern sich den Lesenden sozusagen *aufdrängen*. Angesichts dieser willkürlichen Konfrontation, die nicht einer eigenen Absicht geschuldet ist, entwickeln die Lesenden Strategien der Wahrnehmung oder der Nicht-Wahrnehmung. Aus der Perspektive der Schreibenden ist es dementsprechend entscheidend, die vergleichsweise unfokussierte und selektive Wahrnehmung der Pas-

⁸ Einen Überblick über verschiedene Studien, die das Konzept der *Linguistic Landscapes* für die Untersuchung von Mehrsprachigkeit nutzen, gibt Durk Gorter (2006) in der Einleitung. In dem Sammelband finden sich Studien zur Mehrsprachigkeit in Israel, Bangkok und Tokyo.

⁹ Vgl. zum Folgenden auch Simone Schiedermaier (2015a).

¹⁰ Vgl. ausführlich zu diesen Textarten aus linguistischer und didaktischer Sicht Christian Fandrych und Maria Thurmaier (2011).

santinnen und Passanten, die insbesondere im öffentlichen Raum eine Grundvoraussetzung für Orientierung ist, auf die eigenen *Texte* zu lenken. Denkt man von einer kommunikativen Dyade aus, erhöht sich die Komplexität dieser sprachlichen Kommunikation dahingehend, dass die dezidiert auf allgemeine Sichtbarkeit im öffentlichen Raum zielende Platzierung sprachlicher Zeichen auf eine zufällige und inhomogene Adressatengruppe trifft. Diese Unspezifität auf der Rezeptionsseite¹¹ ist vielleicht einer der Gründe dafür, dass in den bisherigen Arbeiten, die sich mit *Linguistic Landscapes* beschäftigen, der Aspekt der Rezeption wenig Berücksichtigung gefunden hat.¹² Erst in den 2013 erschienenen Arbeiten, die im Zusammenhang der Hamburger Landesexzellenzinitiative *Linguistic Diversity Management in Urban Areas* (LiMA) entstanden sind, findet die Dimension der Adressatinnen und Adressaten systematisch Eingang in die Untersuchungen (vgl. Scarvaglieri et al. 2013: 50ff.).

Die besondere Konstellation von feststehendem Ort der Rezeption auf der einen Seite und dem Fehlen jeglicher Restriktionen in Bezug auf Rezeptionszeit und Adressatenkreis auf der anderen Seite, bedeutet, dass *Linguistic Landscapes* zwar einen räumlich eindeutig festgelegten, gleichzeitig aber höchst flexiblen Sprachverwendungszusammenhang darstellen. Diese Flexibilität gilt nicht nur für die Rezeptions-, sondern auch für die Produktionsseite. Androutsopoulos hat die Vielfalt im Hinblick auf den Produktionsakt bzw. im Hinblick auf die Schreibenden wie folgt kategorisiert (vgl. Androutsopoulos 2010: 2): *Linguistic Landscapes* umfassen

1. sprachliche Zeichen aus top-down¹³ bzw. amtlichen Prozessen; aus seiner an Multilingualismus interessierten Perspektive rechnet Androutsopoulos dazu öffentliche Schilder – etwa Ortsschilder – in offiziell bilingualen Ländern und Regionen¹⁴, an Orten des internationalen Transports wie Flughäfen oder Bahnhöfen und an Orten der internationalen Begegnung wie Messen und Tagungen,
2. sprachliche Zeichen aus bottom-up bzw. privat-kommerziellen Prozessen; etwa Schilder an Gaststätten, Dienstleistungsbetrieben oder Warenhäusern,

¹¹ Rezeptionszeit und Rezipierende unterliegen keinerlei Restriktionen. Der Ort der Rezeption steht jedoch fest. Dies widerspricht eigentlich dem Konzept *Schrift*, das ubiquitäre Verfügbarkeit von schriftlich fixierten Inhalten ermöglichen soll.

¹² Vgl. „Only few studies have looked at the communicative practicing of linguistic diversity“ (Scarvaglieri et al. 2013: 46).

¹³ Zur Kritik an der Dichotomie *top-down* und *bottom-up* siehe eine ausführliche Fußnote bei Claudio Scarvaglieri et al. (2013: 53, FN 5).

¹⁴ Siehe etwa die zweisprachigen Ortsschilder im Saterland (vgl. Wirrer 2003: 43).

3. nicht-autorisierte Zeichen, die „unerlaubterweise auf Wände gemalt werden und dabei von Rebellion, Revolution oder Territorialansprüchen erzählen“ (ebd.).¹⁵

Unabhängig davon, welcher produktionsseitigen Kategorie die Zeichen im öffentlichen Raum zuzuordnen sind, stellen sie Zeichen dar, die auf gesellschaftliche Zusammenhänge verweisen. Die ungesteuerte und unmittelbare Konfrontation mit diesen sprachlichen Zeichen bedeutet also auch die ungesteuerte und unmittelbare Konfrontation mit gesellschaftlichen Wirklichkeiten. Versteht man mit Ingo Warnke diese „verbalen Oberflächen als performative Daten“ (Warnke 2011: 358), bedeutet sie außerdem die Konfrontation mit gesellschaftlichen Wirklichkeiten im Modus ihrer kommunikativen Produktionsprozesse. Ihre im beschriebenen Sinn spezifische Kommunikationssituation – dass die Sprechsituation an einen bestimmten Ort gebunden ist, aber nicht an eine bestimmte Zeit – und die Spezifik des *nicht freiwilligen*, des eingeforderten Leseaktes, macht *Linguistic Landscapes* zu einem für Deutsch als Fremdsprache interessanten Verwendungszusammenhang von Sprache. Sie bieten die Möglichkeit eines unmittelbaren Einblicks in im öffentlichen Raum ausgetragene Aushandlungsprozesse – in Selbstvergewisserungs-, Selbstdarstellungs- und Erinnerungsprozesse – von Gesellschaften, die mit vergleichsweise wenig Sprache im quantitativen Sinn verbalisiert werden.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit *Linguistic Landscapes* im deutschsprachigen Raum zielte bisher darauf, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und daraus resultierende sprachenpolitische Aspekte oder Gentrifizierungsprozesse im urbanen Raum zu untersuchen. Beide Zusammenhänge möchte ich im Folgenden kurz skizzieren.

2.1 Linguistic Landscapes und Mehrsprachigkeit

Der Fokus liegt hier auf der visuellen sprachlichen Gestaltung mehrsprachiger urbaner Räume, sprachliche Landschaften werden verstanden als „Fenster zum Spannungsverhältnis zwischen Mehrheiten und Minderheiten, Entscheidern und Entscheidungsnehmern“ (Androutsopoulos 2010: 1), insbesondere als Fenster zu „gesellschaftlichen Machtverhältnissen in Kontexten ethnischer und sprachlicher Diversität“ (ebd.).¹⁶ Aus der Zusammensetzung einer sprachlichen Landschaft ergeben sich Hinweise auf die „An- bzw. Abwesenheit, die Stärke, Lebendigkeit oder Schwäche einer ethnischen Gruppe (im Vergleich zu anderen Gruppen)“ (ebd.: 2).

¹⁵ In der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremd- und Zweitsprache werden solche Formen von Sprache – etwa Graffiti – längst genutzt. Vgl. dazu den Abschnitt *Graffiti* im Kapitel *Sprachspielerische Kurzformen* in dem Band von Fandrych; Thurmair (2011: 333ff.).

¹⁶ Diese generalisierenden machttheoretischen Aussagen wurden inzwischen auf der Basis der Forschungsergebnisse aus dem LiMA-Projekt Hamburg eingeschränkt. So wird darauf hingewiesen, dass von Quantität nicht unvermittelt auf Macht und Status geschlossen werden kann (vgl. Scarvaglieri et al. 2013: 53ff.).

Die Untersuchung konkreter Konstellationen der Präsenz einzelner Sprachen kann wiederum die Basis sein für sprachpolitische Perspektiven, die eine „herkömmlich verstandene Sprachpolitik [...] als *Umsetzung* amtlicher Beschlüsse“ (ebd.: 4) – etwa die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (1992) mit Beschlüssen wie zweisprachige Ortsschilder, etwa deutsch-sorbisch¹⁷ – erweitert um eine „alltägliche Sprachpolitik von Minderheiten und Migranten“ (Androutsopoulos 2010: 4), eine Sprachpolitik, die „nicht nur als passives Umsetzen, sondern auch als aktives Mitgestalten“ (ebd.) verstanden wird. Die Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum wurden in jüngster Zeit auch auf Institutionen, etwa Bildungseinrichtungen, ausgeweitet.¹⁸

2.2 Linguistic Landscapes und politischer Diskurs in urbanen Räumen

Ingo Warnke bestimmt *Räume* zunächst allgemein als „Ergebnis von zeitgebundenen Handlungen“, wobei er nicht nur „praktisches Handeln“ meint, sondern insbesondere auch „kommunikatives Handeln“ (Warnke 2011: 343). Urbane Räume sind von baulichen Strukturierungen, von Gebäuden, Umsetzungen von Verkehrskonzepten, Grünanlagen und Brachen geprägt, aber auch „überzogen von sprachlichen Zeichen“ (ebd.: 356). Damit wird Sprache *im Raum* in ihrer oben erwähnten *performativen* Dimension sichtbar, „nicht nur als Ausdruck von Gesellschaft“, sondern als „Konstitutionsmedium“ (ebd.: 345) für Gesellschaft. Wirklichkeiten werden durch soziale Interaktionen hergestellt, durch Kommunikation. Nach Warnke löst die „Produktion des Raums“ in diesem Sinne „drei unterschiedliche Effekte aus: es entstehen ‚kulturelle Überlieferung‘, ‚soziale Zugehörigkeit‘ und ‚subjektive Identitäten‘“ (ebd.: 343f.), wobei im Zusammenhang mit der Frage nach Erinnerungsorten insbesondere der erste Effekt von Relevanz ist. Auf der Basis der kommunikativen Stadtproduktion interessiert sich Warnke für jegliche Schrift im öffentlichen Raum¹⁹ und entwickelt für den Bereich der *Linguistic Landscapes*-Forschung Fragestellungen auch jenseits von sprachpolitischen Zusammenhängen wie Mono-, Bi- bzw. Plurilingualität oder Minderheitensprachen, und jenseits von Analysen, die die überwältigenden Dimensionen von Schrift im urbanen Raum untersuchen, wie sie asiatische Megatowns prägen.

In seinem 2013 erschienen Beitrag *Urbaner Diskurs und maskierter Protest* nutzt Warnke das Konzept der *Linguistic Landscapes* im Zusammenhang mit seinen Studien zu Gentrifizierungsprozessen in Berlin. Beispielhaft analysiert er eine Protestaktion im Zusammenhang mit der *6. Berlin Biennale für zeitgenössische Kunst* im Sommer 2010. In diesem Jahr nutzte die Kuratorin Kathrin Rhomberg erstmals nicht nur Flächen in Berlin Mitte, sondern auch in Berlin Kreuzberg, u.a. ein leerstehendes Kaufhaus

¹⁷ Siehe dazu ausführlich Jan Wirrer (2003: 37ff.).

¹⁸ Siehe dazu etwa den Beitrag *Educational Landscaping: Ein Beitrag zur Entwicklung von Bewusstheit über Sprache und Kommunikation* (2015) von Claudio Scarvaglieri und Tanja Fadia Salem.

¹⁹ Zur Bestimmung des Begriffs *Öffentlicher Raum* siehe Ingo Warnke (2013: 211).

am Oranienplatz. Dies war der Anlass für eine Plakataktion gegen Gentrifizierungsprozesse in Berlin Kreuzberg. Der Eingang des Kaufhauses am Oranienplatz wurde mit verschiedenen Plakaten beklebt, die die Kuratorin als „Gentrifiziererin“ bezeichnen (vgl. Warnke 2013: 207, Abb. 8). Der Modus der Protestaktion kann also dem Bereich der *Linguistic Landscapes* zugeordnet werden.²⁰ Der Gentrifizierungsdiskurs, der die mit umfangreichen Gebäudesanierungen verbundenen Veränderungen von Stadtteilen und die damit einhergehenden Veränderungen in der Bewohnerstruktur kritisch begleitet, wird in Schrift und Bild in der Stadt sichtbar und damit zum Kommunikationsangebot für eine gänzlich unspezifische Gruppe von Rezipierenden – die von Teilnehmenden am Diskurs und dezidiert Nicht-Teilnehmenden über Beobachtende und Unbeteiligte bzw. gänzlich Uninteressierte reicht.

3 Erinnerungsorte

Wie oben gezeigt, wird bei der Unterrichtsgestaltung auf der Basis des Konzepts der Erinnerungsorte bereits mit Formen von Sprache gearbeitet, die man unter dem Begriff der *Linguistic Landscapes* fassen könnte, etwa mit Straßenschildern (vgl. Fischer 2007).²¹ Wie oben ebenfalls ausgeführt, erlaubt die Perspektive der *Linguistic Landscapes*, nicht nur im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung mit Schrift im öffentlichen Raum zu arbeiten. Diese Perspektive wirft vielmehr auch die Frage auf, wie Erinnerung in Form konkreter schriftlicher Materialität im öffentlichen Raum sichtbar und also daran beteiligt ist, die optische Oberfläche von Städten zu semantisieren. Wie sich an den folgenden Beispielen zeigen wird, bedeutet die Nutzung der Untersuchungen zu *Linguistic Landscapes* für das Konzept der Erinnerungsorte, dass die Auseinandersetzung mit Inhalten des kollektiven Gedächtnisses immer von der Gegenwart ausgeht. Die Verbindung dieser beiden Konzepte ermöglicht, dass der Fokus bei den gesellschaftlichen Zusammenhängen, die vermittelt werden sollen, immer gleichzeitig auf der Gegenwartsrelevanz und deren historischer Verankerung liegt.²²

3.1 Beispiel Mehrsprachigkeit

Denkt man *Erinnerungsorte* als Unterrichtsgegenstand und *Linguistic Landscapes*, wie sie im Hamburger LiMA-Zusammenhang untersucht wurden, zusammen, lassen sich

²⁰ In diesem Fall nutzen die Gentrifizierungsgegner außerdem die spezifische Kommunikationssituation von *Linguistic Landscapes*, die eine anonyme Autorschaft erlaubt, um über eine Fehlbestimmung der Autorschaft eine zusätzliche historische und politische Dimension in den Protestdiskurs einzubringen – im Einzelnen nachzulesen bei Warnke (2013: 214ff.).

²¹ Vgl. auch die Arbeit mit den Rosa-Luxemburg-Denkzeichen im Straßenpflaster vor der Berliner Volksbühne (Grosser 2007) oder mit Klingelschildern in Essen zum Thema *Migration* (Jäger 2007). Regine Grossers Vorgehen wird in Punkt 3.3 des vorliegenden Beitrags ausführlicher vorgestellt.

²² Vgl. zu den folgenden Beispielen in Hamburg und Berlin auch Schiedermaier (2015a).

aus der in urbanen Räumen visualisierten Mehrsprachigkeit nicht nur sprachenpolitische Forderungen ableiten, sondern auch die Begründung für die Ausarbeitung eines Erinnerungsortes *Migration*. Die Hamburger Ergebnisse können sowohl Begründungen für die Relevanz dieses Themas liefern, als auch konkretes Datenmaterial für die Entwicklung von Materialien für diesen Erinnerungsort. Die empirischen Studien von LiMA, die auf der Grundlage von umfangreichen Fotodokumentationen nicht nur untersuchen, welche Sprachen in welcher Häufigkeit vorkommen, sondern auch die mit den einzelnen Vorkommen jeweils verbundene Funktion der verwendeten Sprachen, erlauben einen differenzierten Einblick in die konkrete Sprachensituation, also in die konkreten Bedingungen, wie Diversität in einer Stadt wie Hamburg im sprachlichen Alltag gelebt wird. So unternehmen Scarvaglieri et al. die Dokumentation und Analyse von sprachlichen Landschaften in dem zentrumsnahen Hamburger Stadtteil St. Georg. Die quantitative Untersuchung ergibt zunächst, dass von insgesamt 1034 Schildern lediglich 483 (46,7%) einsprachig Deutsch sind (vgl. Scarvaglieri et al. 2013: 56). Es handelt sich also um einen ohne Zweifel von Multilingualismus geprägten Stadtteil. Zu dieser quantitativen Bestandsaufnahme kommt die Untersuchung der konkreten Verwendungszusammenhänge der einzelnen Sprachen. Von funktional-pragmatischen Kategorien ausgehend, wird die kommunikative Konstellation als Grundeinheit zur wichtigen Basis der Analyse. So nimmt das Autorenteam, dem es darum geht, die Rolle einzelner Sprachen in konkreten Kommunikationssituationen zu untersuchen, explizit die Adressatinnen und Adressaten in den Blick, an die sich die ein- oder mehrsprachigen Schilder richten.²³ Bei der Untersuchung von sprachlichen Handlungen in „kommunikative(n) Konstellationen“ (ebd.: 59) wie Lebensmittelläden ergibt sich folgendes Bild, skizziert an einem Beispiel: Bei dem türkischen Obst- und Gemüseladen *Sönmez-Market* ist schon der Name zweisprachig.²⁴ Als Werbung gedachte Schilder sind auf Türkisch und Englisch, während die Warenbezeichnungen und Preisangaben auf den Obst- und Gemüseboxen ausschließlich auf Deutsch sind. Die Sprachen teilen sich also die Kommunikationsaufgabe: Türkisch und Englisch werden für die Werbung benutzt. Die Informationen zu den einzelnen Waren – Name, Preis, Herkunft – sind ausschließlich auf Deutsch.

Zusammen mit anderen Materialien wird auf der Basis dieser Studien eine komplexe Auseinandersetzung mit dem Thema *Migration und Mehrsprachigkeit* möglich, wie sie vom Konzept der Erinnerungsorte gefordert wird.²⁵

²³ Dieses Vorgehen findet sich schon bei Bernhard Spolsky und Robert Cooper (1991: 4ff.).

²⁴ *Sönmez* lässt sich ins Deutsche übertragen mit *nicht verlöschende Flamme* (vgl. Redder; Scarvaglieri 2013: 118).

²⁵ Es bietet sich beispielsweise die Arbeit mit literarischen Texten an, die diese Situation der Mehrsprachigkeit reflektieren (vgl. Schiedermair 2015a).

3.2 Beispiel Politischer Diskurs

Denkt man *Erinnerungsorte* als Unterrichtsgegenstand und Warnkes Untersuchungen zu *Linguistic Landscapes* in Berlin zusammen, kommt der Aspekt noch stärker in den Vordergrund, dass Schrift in öffentlichen Räumen Kommunikationsangebote macht, die wahrgenommen und ignoriert werden können. Es ist Schrift, die sich an Passantinnen und Passanten als unspezifische Adressatengruppe wendet; diese wiederum entscheidet frei, ob sie das Kommunikationsangebot der Schrift annimmt, also *Linguistic Landscapes* wie die Plakataktion *Die Gentrifiziererin* liest bzw. überhaupt wahrnimmt. Im Zusammenhang vermittlungspraktischer Fragen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist hier von Relevanz, dass solche *Linguistic Landscapes* unmittelbaren Einblick in aktuelle Aushandlungsprozesse bieten, etwa die Aufmerksamkeit auf virulente Stadtentwicklungsprozesse lenken. Damit könnte eine Auseinandersetzung mit Berlin im Sinne des Konzepts der Erinnerungsorte bis in die unmittelbare Gegenwart führen. Obwohl deutlich an gegenwärtigen Entwicklungen orientiert, wird von dieser *Linguistic Landscape* aus auch eine historische Dimension von Stadtentwicklung bearbeitbar. Einen wichtigen Zeitraum stellt hier zweifellos die Entwicklung Berlins seit 1989 dar; natürlich lässt sich die historische Perspektive aber auch weiter zurückverfolgen als nur bis zu diesem – unbestritten – zentralen Datum.

3.3 Beispiel Denkmal

Eine Reihe von Denkmälern arbeitet mit Schrift im öffentlichen Raum. Ein Beispiel sind die *Stolpersteine*, die in verschiedenen Städten mit Namen sowie Geburts- und Sterbedaten an Opfer der NS-Zeit erinnern. Sie sind vor den Häusern in die Gehwege eingelassen, in denen diese vor ihrer Deportation wohnten.²⁶ Ein anderes Beispiel wird in dem Materialienband von Schmidt und Schmidt (2007) genutzt. Hier arbeitet Regine Grosser in ihren Unterrichtsvorschlägen mit dem Rosa-Luxemburg-Denkmal des in New York lebenden Bildhauers Hans Haacke, das sich seit 2006 auf dem Theaterplatz der Berliner Volksbühne und auf den Gehwegen, Bordsteinen und Fahrbahnen darum herum befindet. Es besteht aus Textfragmenten von Luxemburg, die in den Boden eingelassen sind, „[w]ie übergroße Stäbchen eines hingeworfenen Mikadospiels [...] verstreut“ (Grosser 2007: 70), und lässt sich somit als eine *Linguistic Landscape* beschreiben. Folglich entspricht sein Modus der Kommunikation auch der spezifischen Kommunikationssituation von Schrift im öffentlichen Raum. Grosser charakterisiert den möglichen Umgang mit dieser Schrift auch entsprechend als „Freiheit, darüber hinwegzugehen, zu ‚stolpern‘, zu verweilen, alles oder wenig zu lesen“ (ebd.). Auf diese Art und Weise bewirkt das Denkmal, dass „[n]icht ein Abbild und der Mythos der Luxemburg, sondern das Zufällige, Fragmente aus

²⁶ Vgl. Online: <http://www.stolpersteine.eu/> (Stand 02.04.2015).

Schriften, Briefen sowie Reden, die Widersprüche und Einsichten der Kämpferin für einen freiheitlichen Sozialismus [...] den Passanten“ (ebd.) begegnen.

Ein weiteres Beispiel stellt das Denkmal für den bayerischen Dichter Oskar Maria Graf dar. Es befindet sich bei und in der Brasserie des Münchner Literaturhauses. Die Künstlerin Jenny Holzer, ebenfalls aus New York, hatte als Form für ihre 1997, also fast ein Jahrzehnt vor dem Denkmal für Rosa Luxemburg in Berlin, entstandene Arbeit auch Sprache und Schrift gewählt, Sätze aus den Texten des Autors. Diese erscheinen auf dem Mobiliar und der Ausstattung, also auf den Rückenlehnen der Lederbänke, auf dem Geschirr und auf den Papiersets sowie auf den zwei Granitischen, die vor dem Literaturhaus stehen. Auch auf den – natürlich sehr zahlreichen – Bierdeckeln findet sich ein Satz aus einem Grafschen Roman; es ist der folgende Ausspruch: „Herrgott, heut’ ist ja ganz München da ... Da wär’ doch was zu machen!“ (Graf 1999: 393). Das passt natürlich zu den Bierdeckeln; man assoziiert die Münchner Biergärten, in denen „ganz München da“ ist; Entspannung und Geselligkeit Suchende aus den unterschiedlichsten Zusammenhängen finden sich dort ein. Vielleicht spricht sich hier auch der Wunsch des Literaturhauses oder seiner Brasserie aus, Anlaufstelle für die ganze Stadt zu sein. Insofern ist diese Aufschrift plausibel; aber vielleicht gibt es auch Gäste, die beim Lesen dieses Satzes den Text von Graf erinnern können, aus dem dieser Satz stammt. Er findet sich in dem Roman *Wir sind Gefangene* von 1927, in dem Graf die Ereignisse schildert, die als Münchner Räterepublik in die Geschichtsbücher eingegangen sind. Es ist ein Kommentar des Ich-Erzählers zu seinem Freund Schorsch bei der Versammlung auf der Theresienwiese, einem tumultartigen Auflauf im November 1918, der zum Ausgangspunkt für den Marsch zu den Kasernen und die Flucht des bayerischen Königs wurde. Über den Roman ist der Satz aber auch mit den Bücherverbrennungen von 1933 verbunden. Denn Oskar Maria Graf fand sich zu seiner Empörung auf der *weißen Autorenliste* wieder, alle seine Bücher wurden dem Publikum empfohlen, mit Ausnahme des genannten Romans *Wir sind Gefangene*, aus dem der Satz auf den Bierdeckel *gewandert* ist. Dort ist er mit Räterepublik 1918/19 und Bücherverbrennung 1933 nicht unmittelbar verbunden und wird deshalb vermutlich nur von wenigen in seinen vielfältigen Bezügen als Erinnerungsort wahrgenommen. Hier stellt sich neben der für *Linguistic Landscapes* immer relevanten Frage, ob die Texte überhaupt wahrgenommen werden, auch wieder die Frage, die Badstübner-Kizik im Hinblick auf die Straßennamen gestellt hat, ob nicht auch „falsche“ (ungenau, verkürzte, einseitige) Assoziationen zu einem kollektiven (lokalen, regionalen, nationalen) Gedächtnis“ (Badstübner-Kizik 2015: 100) gehören. Es wäre interessant, welche Dimensionen von Oskar Maria Grafs Autorschaft und Leben sich den Gästen der Brasserie durch dieses Denkmal erschließen und damit Qualitäten von geteilter Erinnerung aufweisen.

4 Noch einmal Kulturvermittlung

Die vorgelegten theoretischen Überlegungen und die dazugehörige Diskussion der Beispiele sollen das Potenzial einer Verbindung der konzeptionellen Zugangsweisen *Linguistic Landscapes* und *Erinnerungsorte* für die Kulturvermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache deutlich machen. Sie sollen ein erster Versuch sein zu zeigen, dass das, was Badstübner-Kizik programmatisch für eine fremdsprachliche Kulturdidaktik fordert, durch eine Verbindung der beiden Ansätze möglich ist:

Ein inhalts- und lernerorientierter Fremdsprachenunterricht braucht überschaubare Inhalte, die in realen gesellschaftlichen Gruppen lebendig sind und die sich über authentische fremde Sprache in unterschiedlicher Form fassen lassen. Diese Inhalte können Einblicke und Zugänge in lebendige Welten (hinter) der Fremdsprache bieten [...]. Dafür bieten sich insbesondere Phänomene an, die in der Gegenwart für Individuen deutlich präsent, gleichzeitig aber synchron und diachron mehrfach vernetzt sind, die es also gestatten, sich [sic] über individuelle Erinnerungsgeschichten an tiefer verankerte Denk- und Interpretationsmuster heranzukommen. (Badstübner-Kizik 2014: 52)

Literatur

- Altmayer, Claus (2009): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 123-138.
- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: De Gruyter, 1402-1413.
- Androutsopoulos, Jannis (2010): *Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. Online: <https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf> (Stand 20.05.2017).
- Bachmann-Medick, Doris (1996): Einleitung. In: Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch, 7-64.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als*

- Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 43-61.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Rezension zu Udo O.H. Jung. Deutsche SchildbürgerKunde. Das ausgestellte Gedächtnis der Nation. In: *Glottodidactica* 1, 99-104.
- Böhme, Hartmut (1998): Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft. In: *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft*. Bd. XLII, Berlin u.a.: De Gruyter, 476-485.
- Fandrych, Christian; Thurmaier, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus didaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fischer, Frank (2007): Berlin in den 20er Jahren. In: Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 12-17.
- Gorter, Durk (Hrsg.) (2006): *Linguistic Landscape. A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Graf, Oskar Maria (1999): *Wir sind Gefangene. Ein Bekenntnis*. 8. Aufl. München: dtv.
- Grosser, Regine (2007): Rosa-Luxemburg-Gedenkorte. In: Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 65-70.
- Hörning, H. Karl; Reuter, Julia (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Hörning, H. Karl; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript, 9-15.
- Jäger, Benedikt (2007): Zeche Zollverein. In: Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 86-91.
- Jung, Udo O.H. (2014): *Deutsche SchildbürgerKunde. Das ausgestellte Gedächtnis der Nation*. München: Iudicum.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: De Gruyter, 1441-1454.
- Landry, Rodrigue; Bourhis, Richard Y. (1997): Linguistic landscape and ethno-linguistic vitality. An empirical study. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23-49.
- Li, Yuan (2011): *Das kompetenzorientierte Modell der integrativen Landeskunde: Vom theoretischen Konstrukt zur didaktisch-methodischen Umsetzung*. München: Iudicum.

- Neidlinger, Dieter; Pasewalck, Silke (2013): An der Oberfläche kratzen. Zur Bedeutung literarischer Texte für das kulturelle Lernen – die „(Berliner) Mauer“ in einem literarisch inspirierten DaF-Unterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 40, 2, 29-44.
- Pressemitteilung der Deutschen Post AG (2001): Online:
www.pressrelations.de/new/standard/result_main.cfm?pfach=1&n_frmanr_=1017248&sektor=pm&detail=1&r=69920&sid=&aktion=jour_pm&quelle=0
(Stand 11.02.2015).
- Redder, Angelika; Pauli, Julia; Kießling, Roland; Bührig, Kristin; Brehmer, Bernhard; Breckner, Ingrid; Androutsopoulos, Jannis (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt. Das Beispiel Hamburg*. Münster u.a.: Waxmann.
- Redder, Angelika; Scarvaglieri, Claudio (2013): Verortung mehrsprachigen Handelns im Konsumbereich – ein Imbiss und ein Lebensmittelgeschäft. In: Redder, Angelika; Pauli, Julia; Kießling, Roland; Bührig, Kristin; Brehmer, Bernhard; Breckner, Ingrid; Androutsopoulos, Jannis (Hrsg.): *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt. Das Beispiel Hamburg*. Münster u.a.: Waxmann, 105-126.
- Scarvaglieri, Claudio; Redder, Angelika; Pappenhagen, Ruth; Brehmer, Bernhard (2013): Capturing Diversity: Linguistic land- and soundscaping. In: Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Linguistic Diversity in Urban Areas*. Amsterdam: Benjamins, 45-73.
- Scarvaglieri, Claudio; Salem, Tanja Fadia (2015): ‚Educational Landscaping‘: Ein Beitrag zur Entwicklung von Bewusstheit über Sprache und Kommunikation. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 62, 1, 61-97.
- Schiedermaier, Simone (2015a): Linguistic Landscapes – Erinnerung und Diskurs. Bestandsaufnahme und Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Fandrych, Christian; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft: Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M.: Lang, 175-188.
- Schiedermaier, Simone (2015b) Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 65-81.
- Schmenk, Barbara (2006): Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: Hahn, Angela; Klippel, Friederike (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) München, Oktober 2005*. München u.a.: Oldenbourg, 267-278.

- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Spolsky, Bernhard; Cooper, Robert. L. (1991): *The Languages of Jerusalem*. Oxford: Oxford University Press.
- Statistiken über das Telefonbuch der Schweiz. Online: http://www.adp-gmbh.ch/misc/tel_book_ch.html (Stand 18.02.2015).
- Warnke, Ingo H. (2011): Die Stadt als Kommunikationsraum und Linguistische Landschaft. In: Hofmann, Wilhelm (Hrsg.): *Die Stadt als Erfahrungsraum der Politik. Beiträge zur kulturellen Konstruktion urbaner Politik*. Berlin u.a.: LIT, 343-363.
- Warnke, Ingo H. (2013): Urbaner Diskurs und maskierter Protest – Intersektionale Feldperspektiven auf Gentrifizierungsdynamiken in Berlin Kreuzberg. In: Roth, Kersten Sven; Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Angewandte Diskurslinguistik. Felder, Probleme, Perspektiven*. Berlin: Akademie, 189-221.
- Wirrer, Jan (2003): Staat – Nation – Sprache, eine Gleichung, die – fast – nie aufgeht. Minderheiten und Regionalsprachen in Europa. In: Metzging, Dieter (Hrsg.): *Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie*. Bielefeld: Aisthesis, 21-51.

Mode als kulturelle Praxis und Mittler zwischen Individuum und Gesellschaft. Zum Potenzial des Themas für kulturelles und ästhetisches Lernen in DaF

Carmen Schier

Die Art und Weise sich zu kleiden stellt eine Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft dar. Mode als kulturelle Praxis prägt dabei nicht nur kulturelle und individuelle Bilder, sondern macht zeittypische Tendenzen ebenso sichtbar wie den Regelbruch mit gesellschaftlichen Konventionen. Sie sagt etwas aus über Konzepte von Geschlecht und die Rolle von Individualität. Die Produktion und Auswahl von Kleidung ist eng verbunden mit Themen wie Globalisierung, Transkulturalität und Nachhaltigkeit. Der Beitrag möchte einige der vielfältigen Facetten dieses Themas inhaltlich vertiefen, sein kulturell-ästhetisches Potenzial herausarbeiten und mit ersten didaktisch-methodischen Anregungen den Lesern Lust machen auf eine Umsetzung in ihrem eigenen Lehrkontext.

1 Mode als kulturelles Zeichen

Im Kontext von Globalisierung und Migration und dem damit verbundenen Lernen von Fremdsprachen wird (inter-)kulturelle Kompetenz als eine der sogenannten *soft skills* immer wichtiger. In diesem Kontext geht es für die Studierenden darum, zunächst zu verstehen, was Kultur ausmacht und inwiefern kulturelles Wissen unsere

Wahrnehmung und unser Bild von der Wirklichkeit formt. Als theoretischer Hintergrund kann der von Altmayer beschriebene bedeutungs- und wissensorientierte Begriff von Kultur dienen,

der diese nicht mehr [...] als übereinstimmende Verhaltensprägung von Individuen auf einer nationalen oder ethnischen Ebene, sondern als offene Deutungsressource begreift, die menschlichen Individuen als Teilnehmern vielfältiger und unterschiedlicher sozialer Netzwerke und Diskurse zur Verfügung stehen und derer sie sich zur diskursiven Herstellung und Aushandlung von Bedeutung und damit zugleich zur Deutung von Welt und Wirklichkeit und zur Handlungsorientierung innerhalb dieser (sozialen) Wirklichkeit bedienen. (Altmayer 2010: 2)

Kultur wird in diesem Verständnis immer auch als Möglichkeitsraum betrachtet, der ganz unterschiedlich gestaltet und gefüllt werden kann.

Wenn wir für Lerner von Deutsch als Fremdsprache nach kulturellen bzw. landeskundlichen Themen suchen, so finden wir in Lehrbüchern nicht selten ein seit Jahren durchaus ähnliches Themenspektrum, das von allgemeinen landeskundlichen Informationen über Verhaltensregeln und Umgangsformen bis zu regional-spezifischen Besonderheiten reicht. Ich plädiere schon seit langem dafür, im Bereich des kulturellen Lernens stärker projektbezogen zu arbeiten und universale Themen zu wählen, die komplexe Zugänge ermöglichen, den Lerner mit seinen Erfahrungen und Interessen abholen und gleichzeitig flexibel zuschneidbar sind für verschiedene Zielgruppen und Niveaustufen. Ein solches Vorgehen ermöglicht eine intensivere inhaltliche Auseinandersetzung, den Bezug zu Deutschland und dem deutschsprachigen Raum und fördert darüber hinaus das Allgemeinwissen der Lerner. Besonders Sprachunterricht im Rahmen der Auslandsgermanistik an einer Universität muss sich nach meiner Überzeugung, insbesondere für fortgeschrittene Lerner, deutlich von einem Sprachkurs an einem Goethe-Institut oder einem Sprachenzentrum der Universität unterscheiden. Erst durch komplexere Themen und Inhalte nähert man sich dem Anspruch, der an Lehrveranstaltungen an einer Universität grundsätzlich gestellt wird. Deshalb sollte die Förderung sowohl von Ansätzen wissenschaftlichen Arbeitens als auch kreativen Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit und über Sprache hinaus verstärkt Eingang in den Sprach- und Kulturkundeunterricht finden. Universale Themen bieten die Möglichkeit, zunächst eigene kulturelle Besonderheiten in den Blick zu nehmen und davon ausgehend die fremdkulturelle Wirklichkeit zu betrachten. Interessant dabei ist, dass bei diesem Vorgehen schnell die Individualität des einzelnen zum Vorschein kommt und somit vorschnelle Pauschalisierungen und stereotypisierende Kategorien, im Sinne etwas sei typisch deutsch oder typisch brasilianisch, mexikanisch etc., bereits im Vorfeld in Frage gestellt werden. Mode gehört zu diesem universalen Themenspektrum. Mode ist allgegenwärtig, Mode treibt uns um und nimmt für viele Menschen (bewusst oder unbewusst) einen wichtigen Platz im Leben ein.

Mode als kulturelles Phänomen hat bisher allerdings eher eine geringe wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren und kommt bei der Besprechung kultureller Themen im DaF-Unterricht eher selten vor.

Als materielle Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft prägt sie in vielerlei Weise individuelle und kulturelle (Leit-)Bilder und zeittypische Tendenzen. Geradezu pragmatisch macht Mode zentrale gesellschaftliche Veränderungen seismografisch sichtbar, wie beispielsweise wiederkehrende Paradigmenwechsel in Körper- und Identitätskursen oder Verschiebungen in der Geschlechterordnung. (Gürtler; Hausbacher 2015: 7)

Einerseits schaffen in Zeiten der Globalisierung Unternehmen wie *H&M* oder *Zara* eine kulturelle Homogenität unabhängig von Gemeinschaft und Raum (vgl. Ebner 2007: 47f.). Gleichzeitig dient Mode, die nicht nur auf Kleidung beschränkt ist, heute stärker denn je der Kenntlichmachung der eigenen Identität. Obgleich sie dem augenblicklichen Zeitgeschmack unterworfen ist, ist Mode niemals erinnerungslos, sondern stellt ein wichtiges Moment des kulturellen Gedächtnisses von Menschen dar. Mode überschreitet als transkulturelles Phänomen immer wieder Grenzen, denn sie ist angesiedelt „zwischen Kunst und Kommerz, Museum und Markt“ (ebd.: 9) und schafft dadurch Anknüpfungspunkte zu zahlreichen anderen aktuellen Diskursen der Gegenwart. Mode als kulturelles Zeichensystem sagt also etwas aus „über eine Kultur, ihr Selbstverständnis und ihre Geschichte, über Konzepte von Geschlecht, von Individualität und Privatheit, über ästhetische Vorlieben“ (Lehner 2015: 29).

2 Mode, Kleidung und Identität

Identität als diskursive und soziale Konstruktion wird in der Interaktion mit anderen Menschen produziert, wobei vom Einzelnen Erfahrungen aus verschiedenen Lebensbereichen verknüpft werden. Identitätsfindung ist ein Prozess, der mit Arbeit verbunden ist, „man ist nicht etwas, sondern man wird etwas“ (Hein 2006: 64). Kulturelle Identität, die stets in sozialen und kulturellen Räumen verwurzelt ist, beruht auf der Zugehörigkeit zu diesen Kontexten. Auch sie ist heterogen, da ein jeder von uns an einer Vielzahl von Gruppen teilnimmt. „Kulturelle Identität als Zugehörigkeit ist [...] das Ergebnis einer kollektiven Aushandlung. In diesem Sinn geht es bei kultureller Identität nicht nur um selbstbestimmte, sondern auch um fremdbestimmte Zugehörigkeit“ (ebd.: 70). Eine gelingende Identitätsfindung ist somit nicht frei von der Notwendigkeit der Anerkennung durch andere. Mode, so individuell sie auch ist, zeichnet sich ebenfalls immer durch eine Akzeptanz in der Kollektivität aus. Eine Neuerung wird erst dann zur Mode, „wenn sie von einer relativ großen Zahl an Individuen angenommen wird“ (Ebner 2007: 14). Kleidung und Accessoires werden somit erst durch komplexe Zuschreibungen, Akzeptanz und Inszenierungen

durch Menschen zur Mode. Die Wahrnehmung typischer Gruppenmerkmale kann zu Stereotypisierungen führen. Darüber hinaus bildet Kleidung seit jeher eine Erfahrungs- und Verhaltensstruktur ab, die auch Reaktionen bewirkt. Dadurch kann sie als ein Teil der visuellen Kommunikation aufgefasst werden (vgl. Geppert 2015: 82f.). „Als ‚zweite Haut‘ zielen Kleider auf eine Körperpraxis, die andere kulturelle Praktiken prägt und strukturiert und Identität wie Alterität buchstäblich am eigenen Leibe erfahrbar macht“ (Lehnert 2013: 8).

Kleidung bildet die Abgrenzung zwischen dem *Innen* und dem *Außen*, wenn man den menschlichen Körper als ein räumliches Gebilde versteht. Damit wird Kleidung zur Schnittstelle zwischen dem Körperraum Mensch und dem Außenraum Umwelt (vgl. Loschek 2007: 24). Kleider werden in ästhetischen, räumlichen und zeitlichen Dimensionen in Szene gesetzt und der Umgang mit Kleidung ist immer auch eine Art und Weise, sich und das eigene Leben ästhetisch zu gestalten. Über Bekleidung werden Zugehörigkeiten nicht nur angezeigt, sondern gegebenenfalls sogar hergestellt. Kleidung kann jedoch ebenfalls ein soziales Distinktionsmerkmal sein. Mode kann daher als Instrument genutzt werden, Zugehörigkeiten herzustellen oder sich abzugrenzen. Unter gewissen Umständen wird das Styling bewusst ein Mittel des Bruchs mit modischen Konventionen und damit eine Form des Widerstands. Viele Jugendkulturen gelang(t)en durch diese radikale Selbstinszenierung und den auslösenden Schockeffekt erst zur Sichtbarkeit (z.B. die Punk- oder Gothic-Szene). Die „explosive Wirkungsmacht der Mode“ (Weis 2012: 14) wird zu einem wichtigen Erkennungszeichen und einer Art Kern von Jugendkulturen, noch vor weiterreichenden lebensanschaulichen, politischen oder sexuellen Orientierungen.

Durch Bekleidung wird eine neue Wahrnehmung konstruiert und Mode bildet eine Art Reibungsfläche, an der sich das Individuelle zeigt. Mit Blick auf die Beziehung zwischen Kleid und Körper und dem Bedecken bzw. Entblößen des Körpers wurden zu bestimmten Zeiten auch gesellschaftliche Tabus gebrochen, man denke z.B. an die ersten Miniröcke oder den Bikini. Tabus sind nicht statisch, sondern unterliegen durch sozialen und gesellschaftlichen Wandel einem Veränderungsprozess. Der Blick auf sie aus kulturvergleichender Perspektive macht sie zu einem interessanten Untersuchungsgegenstand der interkulturellen Germanistik. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass die Berührung mit verschiedenen Kulturen dieser Welt heute im Zuge von weltweiter Migration, Globalisierung und der damit einhergehenden technischen Entwicklung für viele Menschen schon eine Selbstverständlichkeit und eine alltägliche Erfahrung darstellt. Das Verhältnis von Entblößen und Verbergen des Körpers durch Kleidungsstücke ist auch heute keine alleinige Frage von Geschmack, Ästhetik oder kulturellen Traditionen. Es ist beispielsweise ein Teil der aktuellen Debatte um die Integration von muslimischen Flüchtlingen in Deutschland bzw. in Europa. Die Frage, wo und wann von muslimischen Frauen ein Kopftuch getragen werden kann, wurde schon vor Jahren in Deutschland geführt. Heute steht der Sinn eines möglichen Verbots der Vollverschleierung in der Öffentlichkeit zur Diskussion.

Mode verkörpert das Prinzip des ewig Neuen. In unserer globalisierten und medientechnisch vernetzten Welt sind die Modezyklen kurz. Mehrere Trends existieren gleichzeitig nebeneinander. Trotz pluralistischer Stile gilt dennoch vieles als unmodern. Im Mittelpunkt von Modekonzepten steht heute nicht mehr an erster Stelle der Gebrauchs- oder Warenwert, sondern es wird auf emotionale und kommunikative Werte gesetzt. Wichtig sind die Inszenierung der Persönlichkeit und die Teilhabe an einer Gruppe. Die drei grundlegenden Funktionen von Kleidung (Schutz, Scham und Schmuck) und ihre Verankerung in unserer Kultur können im Unterricht hinterfragt und aufbereitet werden. In unserer konsumorientierten westlichen Welt ist das Streben nach Schönheit und dem Erhalt dieser in den letzten Jahren immer bedeutsamer geworden. Posch nennt vier Kriterien des aktuellen Schönheitsideals: „Schlankheit, Jugendlichkeit, Fitness und Authentizität“ (Posch 2009: 85). Diese vier Punkte stehen in einem engen Zusammenhang mit unseren Wertvorstellungen und schlagen auch im Unterrichtsgespräch Brücken zum Bereich der grundlegenden kulturellen Diskurse. Die Wahl von Kleidung, Accessoires, der Frisur oder Veränderungen des Körpers sind in vielen Kontexten von Relevanz. *Shoppen* ist in der westlichen Welt nicht selten die wichtigste Freizeitbeschäftigung der Menschen geworden und deshalb oft die „einzige Form ästhetischen Handelns und der Geschmacksbildung“ (Lehnert 2013: 10). Seinen persönlichen Stil zu zeigen und zeigen zu müssen, hat Kompetenzcharakter angenommen. Weis hebt sogar hervor, dass „Stil als kognitives Deutungsmuster traditionelle Diskursformen im 21. Jahrhundert zunehmend einholt“ (Weis 2012: 15).

3 Mode als Erinnerungskultur

Das individuelle Gedächtnis koppelt Erinnerungen häufig an wichtige Ereignisse im Leben. Kleider, Accessoires oder Fotos davon hinterlassen materielle Spuren der Vergangenheit. In Mode spiegeln sich Zeitgeist und Stimmung wider. Der ständige Wechsel und Wandel hat einen Reiz. Auch traditionelle Kleidungsstücke (z.B. Trachten) unterliegen modischen Einflüssen, so können sich u.a. Farben oder das Material der Stoffe ändern. Mode und Innovation gehören fest zusammen, dennoch wird nicht alles immer wieder neu erfunden. „Die Bewährung besteht aus einer Verknüpfung von Erinnerung, Emotion und Funktionalität“ (Loschek 2007: 137). Kleidung bleibt also ein Teil des Zeitbildes, dem man mit Hilfe von Texten, Fotografien, Filmen etc. im Unterricht nachspüren kann. So wird Vergangenheit auf eine andere Weise gegenwärtig. Hinsichtlich der Zeitachse sind auch Vergleiche zwischen dem Herkunftsland der Lerner und Deutschland sehr interessant und kulturell aufschlussreich. Bestimmte Zeitepochen oder Dekaden können genauer betrachtet werden und sehr schnell wird sichtbar werden, wie eng Mode und das damit verbundene Lebensgefühl mit gesellschaftlichen und damit auch politischen Entwicklungen verknüpft ist. Im Prozess der Bewusstwerdung eigener kulturell geprägter wie individueller Deutungsmuster kann bei der Bearbeitung des Themas Mode aufgezeigt

und herausgearbeitet werden, welche Rolle Erinnerung und das kollektive Gedächtnis spielen. In diesem Zusammenhang können die Studierenden neues Wissen erwerben und neue Erfahrungen machen bzw. dazu angeregt werden. Je vielfältiger unsere Erfahrungen sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit flexibler Schemata für unser Agieren.

Die Globalisierung, vor allem im Medienbereich, und daraus resultierende internationale Shop-Konzepte haben weltweit eine gewisse „Gleichschaltung des Geschmacks“ (Ebner 2007: 103) zur Folge. Westliche Kleidung breitet sich rasant aus, parallel öffnet sich die westliche Welt jedoch auch Kleidung, die nicht in dieser entworfen wurde. Parallel dazu impliziert der Prozess der Erzeugung einer Art globalisierten Massengeschmacks auch Ablehnung und bringt teilweise Menschen wieder näher zu ihrer Kleidungskultur, ihren regionalen Besonderheiten, ihren Wurzeln zurück.

Die Vergangenheit wird im Modebereich noch auf besondere Weise aufbereitet. Seit Jahren finden wir im Bereich der Mode (z.B. Kleidung, Möbel, Accessoires und Schmuck) den Retrolook. Vintage-Mode ist aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken, man findet sie als tatsächlich alte Stücke oder in Form des *used-look* (ausgewaschene Jeans, ausfransende Rocksäume o.ä.). Vintage steht für Individualität und auch einen gewissen Freiraum, etwas anderes zu tragen als das, was gerade als Massengeschmack in ist.

4 Mode als ästhetisches Medium

Lernen hat etwas mit Lebensbewältigung zu tun und bezieht sich daher nicht nur auf kognitive Dimensionen. Durch Lernen wird das Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt verändert. Erfahrung entsteht durch Aktivität und eigenes Handeln. Ein Lernen mit allen Sinnen ist jedoch vorrangig nur noch in der Grundschule ein den Lernprozess durchziehender Gedanke und spielt in den höheren Klassenstufen und erst recht in der Hochschulausbildung so gut wie gar keine Rolle mehr. Sinnliche Wahrnehmung bildet die Grundlage ästhetischer Erfahrung. Es ist bekannt, dass schon frühe sinnliche Wahrnehmungen quasi gespeichert werden und durch ihr Weiterwirken spätere Wahrnehmungen beeinflussen, beispielsweise im Sinne einer verstärkten Aufmerksamkeit für bestimmte Phänomene (z.B. Geräusche, Gerüche, Farben, Formen o.ä.). Die ästhetische Wahrnehmung bezieht sich dabei nicht nur auf Objekte der Künste, sondern auch auf Phänomene und Situationen des Alltags. Zur ästhetischen Erfahrung wird eine Wahrnehmung erst, wenn sie nachhaltig erlebt wird. Für eine intensive ästhetische Erfahrung braucht man Zeit. In Lernprozessen muss es meiner Überzeugung nach auch Raum für emotional geprägte sinnliche Erfahrung und den Austausch darüber geben sowie Gelegenheiten für den eigenen gestaltenden Ausdruck.

Im Kontext des Themas Mode versteht sich ästhetische Bildung nicht vordergründig als Prozess der Wissensaneignung, sondern ebenso als Ergebnis sinnlicher

Erfahrung und des Austausches darüber als eigenständige Quelle von Wissen und Erkenntnis. Sie setzt eine erhöhte Aufmerksamkeit auf den Gegenstand und die eigene Wahrnehmung voraus und eine Einordnung dessen innerhalb einer Kultur. Vor allem die Transferforschung macht deutlich, „dass ästhetische Bildung eine Reihe von Kompetenzen (wie Kreativität, flexibles Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, akademische Leistungsfähigkeit oder emotionale Intelligenz) fördert“ (Rittelmeyer 2012: 20).

Wir haben bereits gesehen, welche vielschichtigen Bezüge und Brücken vom Dachthema *Mode als kulturelles Zeichen* u.a. zu Fragen der Werte hergestellt werden können. Die damit verbundenen Aspekte besitzen inhaltlichen Tiefgang. Sie sind komplex und vielschichtig, können teilweise kontrovers diskutiert werden und verlangen nach differenzierten Argumentationen und Einordnungen. „In einem modernen Konzept Kultureller Bildung steckt die ästhetische Grundfrage: Wie wollen wir als Menschen im 21. Jh. zusammen leben, wie wollen wir unsere Kultur(en) gestalten und welche Aufgabe kommt dem einzelnen Subjekt dabei zu?“ (Reinwand-Weiss 2013: 6). Betrachten wir allein die Frage der Produktion und Rezeption von Kleidung, in dem die Werteproblematik aufgegriffen wird. Produktion und Rezeption von Kleidung sind als soziales wie auch wirtschaftliches Handeln zu beschreiben. Wir beobachten auf der einen Seite die Gier nach immer neuen materiellen Dingen, den ansteigenden Konsum ständig neuer Kleidung, die unter In-Kaufnahme von Umweltzerstörung und -belastung unter teilweise menschenverachtenden und ausbeuterischen Bedingungen produziert wird. Die daraus folgende *Wegwerfmentalität* der Kunden und das Folgen von Werbeslogans wie *Geiz ist geil* lässt auch den Respekt gegenüber erbrachter Leistung schwinden. Demgegenüber steht bei anderen Verbrauchern und Konsumenten ein wachsendes Bewusstsein für Nachhaltigkeit und Fairness in der Produktion bzw. beim Handel der Waren.

Nach wie vor wird auch Armut an Kleidung erkannt und vor allem für Jugendliche aus finanziell schlechter gestellten Familien ist es nicht immer leicht, den neuesten Trends nicht folgen zu können (vgl. Posch 2009: 31). Man kann schnell zum Außenseiter werden, dabei spielt es keine Rolle, ob es um die angesagte Markenjeans oder das neue Handy geht. Teure Kleidung ist auch zu einer Eintrittskarte in die Klassengemeinschaft geworden. So kommt in Deutschland immer mal wieder die Frage auf, ob und inwiefern eine einheitliche Schulkleidung den Mode- und Markenzwang und den Wettbewerb ums Aussehen verhindern kann. „Der moderne Mensch muss interessant sein. Um dies unter Beweis zu stellen, muss er ein interessantes Leben führen und sich interessant stylen“ (ebd.: 53). Die gesellschaftliche Bedeutung von Schönheit hat zugenommen, ein attraktives Äußeres wird als *nützlich* angesehen und Mode setzt ästhetische Kompetenzen voraus. „Die Jugendlichen von gestern und heute zeigen uns, wie unsere ästhetische Gegenwart verfasst ist und wie unsere Zukunft aussehen könnte“ (Weis 2012: 15).

5 Perspektivenvielfalt durch ganzheitliches Lernen und projektorientierte Arbeit: (Thematische) Vorschläge für die didaktisch-methodische Umsetzung

Unter projektorientierter Arbeit verstehe ich hier die Konzipierung kleinerer oder größerer Unterrichtseinheiten, die – in den Sprach- und Landeskundeunterricht integriert – als Block gehalten werden (beispielsweise vier bis fünf Unterrichtsstunden) oder über einen längeren Zeitraum (z.B. ein Semester mit je einer Stunde pro Woche zu diesem Thema) angeboten werden. Diese Arbeit ist sowohl thematisch als auch didaktisch-methodisch projektorientiert. Unter inhaltlichem Gesichtspunkt bildet ein Themendach die Klammer, in unserem Fall das Thema *Mode als kulturelles Zeichen*. Die Basis für dieses Konzept kann natürlich generell auch ein Lektionsthema eines Lehrbuches sein oder ein zu den Lehrbuchthemen passendes neues Thema. Nicht alle Themen werden sofort gleichermaßen alle Lernenden ansprechen, aber sie sind komplex, offen und vielschichtig und bewegen Lerner zu mehr Autonomie und Eigenverantwortung im Lernprozess. Das Rahmenthema und seine Unterthemen müssen eine gewisse Tiefe besitzen, gleichzeitig aber muss ihre Bearbeitung realisierbar sein. Je nach zeitlichem Rahmen und den institutionellen Bedingungen sollten im Idealfall die Vorschläge sowohl von den Lehrenden als auch den Lernenden kommen. Das Sprachniveau der jeweiligen Gruppe wird berücksichtigt, indem etwa die Anzahl der Texte erweitert oder reduziert wird oder verstärkt mit Textausschnitten gearbeitet wird. Zu dem jeweiligen Themendach werden verschiedene Unterthemen formuliert, die unterschiedliche Zugänge zum Thema ermöglichen. Hier einige Vorschläge für mögliche Unterthemen zum Dachthema *Mode als kulturelles Zeichen*, die entsprechend der zur Verfügung stehenden Zeit und des Sprachniveaus der Lerner ausgewählt und vertieft werden könnten:

1. Mode, Kleidung und Identität
2. Cool aussehen: Mode & Jugendkulturen
3. Mode und Geschlecht
4. Körperkult und Schönheitswahn
5. Mode zwischen Rebellion und Anpassung
6. Mode als (und) Selbstinszenierung
7. Mode und Globalisierung
8. Mode und Kleidung als interkulturelles Medium
9. Die Sprache der Mode am Beispiel von Verbergen und Entblößen
10. Mode als Ausdruck der Zeit in Bildern und Filmen
11. *Kleider machen Leute*
12. Mode zwischen Innovation und Tradition
13. Die Modeindustrie und die Macht der Werbung
14. Mode als Kunst und/oder Mode in der Kunst
15. Die Sprache der Mode

Zu mehreren dieser Unterthemen bilden sich kleine Teams, die nun teilweise mit Hilfe der Lehrenden konkrete Problemstellungen formulieren, die bearbeitet werden. So werden alle Lerner aktiv mit einbezogen und können ihren Interessen nachgehen. Die abgesteckten Teilbereiche werden von den einzelnen Lernergruppen weitgehend selbstständig bearbeitet. Vielfältige Hinweise zum didaktisch-methodischen Vorgehen und möglichen Arbeitsschritten finden sich auf der Web-Seite für Online-Didaktik Deutsch von Günther Einecke (vgl. Einecke 2016). Es spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle, dass auf der genannten Seite die Schritte der Projektarbeit beispielhaft für die Arbeit mit literarischen Texten vorgestellt werden. Je nach Sprachniveau, Thema und Lernziel kann sich der Lehrende in den einzelnen Gruppen und den einzelnen Phasen stärker steuernd und lenkend einbringen oder eher zurücknehmen. In jedem Falle sollte er als Vermittler, Impulsgeber und Koordinator helfend zur Seite stehen. Die Präsentationen bzw. Ergebnisse der Teams zur Auseinandersetzung mit dem Thema *Mode als kulturelles Zeichen* müssen nicht zwangsläufig im klassischen Sinne Abschlussprodukte am Ende des Kurses sein. Sie können auch eine Grundlage bzw. den Einstieg für eine Diskussion im Plenum bilden oder eine Basis für andere, durch den Lehrenden vorgegebene handlungsorientierte oder analytische Aufgabenstellungen. Im gesamten Arbeitsprozess sollten Stillarbeitsphasen sowie Partner- und Gruppenarbeitsphasen, in denen immer wieder Unterrichtsgespräche als Verbindungsglieder zwischengeschaltet werden, einander abwechseln. Offen bleibt, ob die projektorientierte Arbeit sofort einsetzt oder erst nach einer un gelenkten oder gelenkten Lektüre bestimmter Texte oder Textausschnitte. Alle vorgeschlagenen Unterthemen können ab B1-Niveau behandelt werden, ansatzweise ist auch die Aufbereitung von Materialien für das A2-Niveau vorstellbar.

Es ist ratsam, als Einstieg einige grundlegende Texte zur Problematik für alle Lerner zur Verfügung zu stellen. Die Spannweite kann je nach Sprachniveau von Auszügen wissenschaftlicher Texte über Zeitungsartikel bis zu Blogs reichen. Die Texte sollten möglichst unterschiedliche inhaltliche Positionen deutlich machen und ggf. kontrovers zu diskutierende Argumente liefern. Auch kurze Videoausschnitte können eine Grundlage für die tiefere Auseinandersetzung bilden. Dies können Auszüge aus bekannten Sendungen wie *Germany's next Topmodel* oder aus Dokumentationen zu Produktionsbedingungen von Kleidung sein. Darüber hinaus können Werbeflyer und -spots, Fotos und Poster eingesetzt, Modezeitschriften oder Umfragen und Statistiken zum Kaufverhalten bzw. zu Modeinteressen analysiert und ausgewertet, bestimmte Zeitepochen gezielt betrachtet werden. Die Spielräume sind quasi unendlich, das Thema bietet alles, um interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Durch die vielen Verbindungen zu anderen Themen sollten zumindest einige Aspekte des Dachthemas auch *Modemuffel* ansprechen.

Interkulturelle Kompetenz setzt sich im Wesentlichen aus drei Teilkompetenzen zusammen. Dabei umfasst die kognitive Teilkompetenz das Wissen, das für interkulturelle Begegnungen bedeutsam ist. Dazu gehört neben dem Wissen über andere Kulturen auch kulturtheoretisches Wissen (z.B. über kulturelle Unterschiede und deren Implikationen). Relevant ist in diesem Kontext auch die Selbstreflexivität, ein

Nachdenken über sich selbst, Einstellungen und Verhaltensmuster. Nur diejenigen, die erkennen, dass sie selbst mithilfe und auf der Grundlage bestimmter Muster Bedeutung aushandeln und die Welt interpretieren bzw. deuten und dass diese Muster kulturell wie individuell geprägt sind (durch Lernen, durch Erfahrung), können als affektive Teilkompetenz letztendlich eine Fähigkeit des Fremdverstehens und damit einhergehend Empathie und Ambiguitätstoleranz entwickeln. Dies setzt natürlich Offenheit und Interesse an anderen Kulturen voraus. Für eine gelingende Interaktion bedarf es schließlich einer dritten Teilkompetenz, der pragmatisch-kommunikativen, in Form von geeigneten Kommunikationsmustern und -strategien für die verbale und nonverbale Kommunikation.

Lehrveranstaltungen zum Thema Mode können auch interdisziplinär ausgerichtet sein (z.B. durch die Einbeziehung von Musik, Kunst und Malerei, historischen Quellen oder der Einbindung von Übersetzungen ausgewählter Texte aus der Muttersprache). Interdisziplinäre Projektarbeit hat viele Vorteile. Im Unterschied zum Lehrbuch ist ein solches Projekt immer aktuell, stellt authentische Texte als Diskussionsbasis ins Zentrum und ermöglicht kulturkontrastives Arbeiten über Ländergrenzen hinweg. Jenseits des Erwerbs und Trainings von sprachlichem Können befördert sie Allgemeinwissen bzw. wird durch die unterschiedlichen Aufgabenstellungen erreicht, dass auch anderes individuelles Wissen und Können demonstriert werden kann. Neben dem hohen Planungsaufwand für die Kursleiter erweist sich die Evaluierung der Kursteilnehmer als nicht unkompliziertes Problem, da geeignete Bewertungskriterien gefunden werden müssen, die den Sprachstand angemessen beurteilen und dennoch die kreative Leistung anerkennen, die über das sprachliche Können hinaus gezeigt wird.

6 Fazit: Mehr als nur Mode

Machen Sie Ihren Lernern Lust auf das Thema, denn

Mode ist nicht nur unser Outfit, mit dem wir auf die Straße treten, sondern auch, welchen Kaffeebecher wir dabei in der Hand halten. Und wie der Kaffee darin geröstet wurde. Mode ist, auf welches Fahrrad wir dann steigen und in welches Restaurant wir damit fahren. Es ist Mode, ob wir darin dann vegan essen oder laktoseintolerant oder kohlenhydratreduziert. All diese Nebensächlichkeiten sind heute von Bedeutung, weil wir uns mit ihnen präsentieren. Weil wir darüber reden, weil wir damit andere Menschen einschätzen und auch eingeschätzt werden. Weil wir mit unseren iPhones auf Facebook markieren, wo wir uns gerade befinden; zeigen, welches Essen wir auf unserem Teller haben, wer neben uns sitzt und welchen Blick wir von unserem Tisch aus haben. [...] Und natürlich stellt sich auch die Frage: Wenn alle Aspekte des Lebens Teil des Lifestyles sind, was macht dann eigentlich den Rest des Lebens aus?

Wenn alles Teil der Mode wird, was gibt es dann noch abseits der Moden? Wo sind die Dinge, die Bestand haben, und kriegen wir überhaupt noch die nötige Aufmerksamkeit hin, um uns ihnen zu widmen? (Zeit Online 2013)

Literatur

- Altmayer, Claus; Scharl, Katharina (2010): *Ich bin stolz ein Deutscher zu sein. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/155/150> (Stand 30.07.2016).
- Ebner, Claudia C. (2007): *Kleidung verändert. Mode im Kreislauf der Kultur*. Bielefeld: transcript.
- Einecke, Günther: *Hinweise zur Projektarbeit*. Online: http://www.fachdidaktik-einecke.de/7_Unterrichtsmethoden/projektarbeit_neu.htm (Stand 30.07.2016).
- Geppert, Silke (2015): „narratio per vestimentum“. Sichtbarmachung des Unsichtbaren im Kleiderwechsel. In: Gürtler, Christa; Hausbacher, Eva (Hrsg.): *Kleiderfragen. Mode und Kulturwissenschaft*. Bielefeld: transcript, 81-95.
- Gürtler, Christa; Hausbacher, Eva (Hrsg.) (2015): *Kleiderfragen. Mode und Kulturwissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Hein, Kerstin (2006): *Hybride Identitäten. Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa*. Bielefeld: transcript.
- Lehnert, Gertrud (2013): *Mode. Theorie, Geschichte und Ästhetik einer kulturellen Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Lehnert, Gertrud (2015): Mode als kulturelle Praxis. In: Gürtler, Christa; Hausbacher, Eva (Hrsg.): *Kleiderfragen. Mode und Kulturwissenschaft*. Bielefeld: transcript, 29-44.
- Loschek, Ingrid (2007): *Wann ist Mode? Strukturen, Strategien und Innovationen*. Berlin: Reimer Kulturwissenschaften.
- Posch, Waltraud (2009): *Projekt Körper. Wie der Kult um die Schönheit unser Leben prägt*. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013): *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung*. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung> (Stand 30.07.2016).
- Rittelmeyer, Christian (2012): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: ATHENA.

Weis, Diana (Hrsg.) (2012): *Cool Aussehen. Mode & Jugendkulturen*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen.

Wenrich, Rainer (Hrsg.) (2015): *Die Mentalität der Mode. Kleidung als kulturelle Praxis. Perspektiven für eine Modewissenschaft*. Bielefeld: transcript.

Zeit Online (2013): *Mode ist mehr als nur Kleidung*. Online:
<http://www.zeit.de/lebensart/mode/2013-07/berlin-fashion-week-2013/seite-2> (Stand 30.07.2016).

***Umparken im Kopf*– Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien**

Sara Hägi-Mead

Lehrmaterialien, die für den weltweiten Einsatz konzipiert werden, unterliegen unweigerlich Vorgaben, Kompromissen und Konzessionen: Ungeeignet erscheint beispielsweise alles, was tagesaktuell, werbetragend oder in Bezug auf moralische Werte bedenklich ist. Ausgehend vom Beispiel der Opel-Werbung *Umparken im Kopf* wird auf der Basis von Experteninterviews, Lehrmaterialanalyse und aktuellen Forschungsansätzen diskutiert, welche Themen und Materialien für DaF-Lernende weltweit als landeskundlich geeignet, relevant und zumutbar angesehen werden. Damit einher geht die Frage, wie bewusst, sinnvoll und transparent gegenwärtige redaktionelle Eingriffe im Kontext von Landeskunde und Globalisierung sind.

1 Werbung, Presse, Landeskunde: Zusammenhang und Möglichkeiten im DaF/DaZ-Kontext

1.1 Ausgangslage



Abb. 1: Umparken im Kopf: Regenwetter



Abb. 2: Umparken im Kopf: Oliven



Abb. 3: Umparken im Kopf: Schwuler Fußballer¹

Die viel beachtete und prämierte Opel-Werbekampagne *Umparken im Kopf*² diene uns im Einleitungsbeitrag des Themenheftes *Landeskunde und kulturelles Lernen*

¹ Abb. 1 bis 3 aus der Opel-Werbekampagne, vgl. FN 2

² „Der Marke Opel ist eine der aufmerksamkeitsstärksten integrierten Kampagnen der letzten Jahre gelungen“ (Ziems 2014). „Der Werbefeldzug findet ein bemerkenswertes Echo. Auf der eigens eingerichteten Internetseite umparkenimkopf.de posten Teilnehmer Komplimente und ergänzen, dem Stil der Vorgaben folgend, eigene Abwandlungen – fast scheint es, als hätte ganz Deutschland nur auf eine Anregung gewartet, die eigenen Vorurteile einmal kritisch zu hinterfragen“ (Kröger 2014). *Umparken im Kopf* gewinnt den Horizont Award 2015 in der Kategorie Marketing (vgl. Reidel 2015) und „den

(Hägi; Schweiger 2015) dazu zu zeigen, dass aktuelle Werbe- und Pressematerialien einen geeigneten Anlass für landeskundliche Auseinandersetzungen bieten³ und mit ihnen Pauschalisierungen, Vorurteile, Normalitätskonstruktionen und damit verbundene Diskriminierung thematisiert und reflektiert werden können. Es stellte sich jedoch heraus, dass der schwule Fußballer (Abb. 3), im Gegensatz zu den beiden anderen Umparken-im-Kopf-Beispielen, für Unbehagen sorgte, weil es ausführliche Erläuterungen notwendig gemacht hätte. Das Beispiel wurde schließlich, mit Blick auf die (weltweite) Zielgruppe von *Fremdsprache Deutsch* und der im Einleitungsartikel fehlenden Möglichkeit einer umfassenden Kontextualisierung, nicht gedruckt (vgl. Schweiger et al. 2015: 6ff.).

1.2 Ausgangsfrage und methodisches Vorgehen

Dieser Fall wirft die Frage auf, ob, wann und wie die Thematisierung des schwulen Fußballers bzw. die damit verbundenen allgemeinen Themen Menschenrechte, Mehrheitsgesellschaft, Vorurteile, Ängste, Tabus, Konstrukte und Diskriminierung sowie entsprechende Auseinandersetzungen im Kontext des landeskundlichen und kulturellen Lehrens und Lernens DaF/DaZ, zumutbar und theoretisch begründbar sind. Und wenn ja, wann und wie? Am Beispiel der Homosexualität bzw. Homophobie und eingebettet in das übergeordnete Thema Tabus in Unterrichtsmaterialien soll dieser Frage anhand einer Pro- und Kontra-Analyse nachgegangen werden. Hierfür wurden DaF-Unterrichtsmaterialien in Bezug auf die Tabuthematik untersucht und aktuelle Lehr- und Lernziele, wie sie im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache oder dem Bundesamt für politische Bildung formuliert werden, auf Tabus und damit verbundene Themenfelder analysiert. Ergänzt wird diese Analyse durch Einschätzungen von elf Expertinnen und Experten, die anhand eines Interviewleitfadens schriftlich und mündlich befragt wurden. Es handelt sich dabei um Personen, die sich durch ihre langjährige Tätigkeit in verschiedenen und auch mehrfachen Funktionen (als Verlagsredakteur/-in, als DaF-Unterrichtende an unterschiedlichen Institutionen innerhalb und außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums, als Lehrwerksautor/-in und als Dozent/-in der Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrenden)⁴ auszeichnen und über ein großes Erfahrungsspektrum im Bereich

Grand Prix vom ‚Jahr der Werbung‘ des Econ-Forums für die beste Kampagne des Jahres. [...] Darüber hinaus konnte ‚Umparken im Kopf‘ noch zweimal Silber in den Kategorien ‚Out of Home‘ und ‚Print‘ gewinnen“ (Munsch; Seegers 2015).

³ Werbung zu didaktisieren bzw. im Unterricht einzusetzen ist im Bereich Deutsch als Fremdsprache beliebt (vgl. Arnsdorf 1990, Zeuner 2002) und eröffnet gerade im Kontext der Landeskunde innovative Zugänge (vgl. Gick; Hermann-Teubel 2013, Altmayer 2016: 56f.). Eine spannende Zusammenstellung bietet auch des Goethe-Institut mit *Diese Deutschen ... und andere Spots. Werbefilme im Deutschunterricht*. Online: <http://www.goethe.de/lhr/prj/fab/wer/deindex.htm> (Stand 30.07.2016).

⁴ Von den elf befragten Personen arbeiten drei hauptberuflich als Verlagsredakteur/-in, fünf schreiben Lehrwerke, sieben haben langjährige Erfahrung im DaF-Unterricht mit verschiedenen Zielgruppen und an unterschiedlichen Institutionen im In- und Ausland und acht sind in der Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrenden tätig.

Deutsch als Fremdsprache verfügen. Befragt wurden sie zu Themen, die sie als Tabus bezeichnen würden, zu Einschätzungen und Erfahrungen mit solchen Themen in Unterrichtsmaterialien und bezogen auf die Zielgruppe(n). Die Interviews fanden im Zeitraum vom 01.05.2015 bis 12.07.2016 statt und dauerten zwischen 17 und 55 Minuten. Im Folgenden stütze ich meine Ausführungen auf ausgewählte Beispiele der Materialanalyse und der Befragung. Die Ergebnisse der Auswertung werden im Globalisierungskontext diskutiert und sind, so die These, grundlegend relevant für das Fachverständnis von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

2 Tabus

2.1 Annäherung und Definition

Pe Werner 1994: *Tabu*⁵

Man bohrt nicht in der Nase, man raucht nicht im Bett,
man sagt zu einem Dicken nicht: „Mann bist du fett“,
man isst nicht mit den Fingern man geht nicht bei Rot,
man wünscht einer Politesse nicht den Tod.

Man spricht nicht über Sex, sagt nie: „Es war fad“
man schwimmt nicht nackt und bloß im Hallenbad
man sollte weder schwarzfahr'n noch schwarzseh'n
ich darf dir zwar die Zeit aber nicht die Uhr stehl'n.

Refrain:

Tabu – was man nicht dürfen darf.

Tabu – auch wenn man wollen würde, ist man noch so scharf, Tabu – Tabu.

Man duzt keine Opas, man fälscht keine Schecks,
man macht auf Mutters Tischdecke keinen Klecks,
man lügt nicht bei der Beichte, redet nie mit vollem Mund,
man darf nicht widersprechen, schon gar nicht beim Bund.

Man fragt eine Dame nie wie alt sie ist,
man lauscht nicht an der Wand, auch wenn es spannend ist.
Man sagt nicht „Neger“ zu einem schwarzen Mann,
eine Frau lacht sich keine jünger'n Männer an. (Refrain)

⁵ Das Lied findet sich im Lehrwerk *Tangram 1B* (Dallapiazza et al. 1998: 141). Vom Goethe-Institut gibt es außerdem einen Didaktisierungsvorschlag von Hermann Dommel und Uwe Lehnert (o.J.) unter: <http://www.goethe.de/mmo/priv/4099160-STANDARD.pdf> (Stand 22.07.2016).

Es gibt eine Menge Kurioses auf der Welt.
 Erlaubt ist doch nicht alles, was gefällt
 eine Frau liebt keine Frau und ein Mann keinen Mann,
 und wen der Papst in Rom liebt geht niemand was an. (Refrain)

In ihrem Lied bringt Pe Werner gleichermaßen die Bedeutungsvielfalt von Tabus wie auch die fließenden Übergänge zu anderen Konzepten anhand von Beispielen auf den Punkt: So wird zum einen durch die Verneinung in jeder Zeile deutlich, dass es sich bei Tabus um Meidungsgebote handelt, um etwas, das man zwar tun könnte, vielleicht auch wollte, aber nicht sollte. Dass die Grenze zwischen einem Tabu (*in der Nase bohren, über Sex reden, Neger sagen*) und Verbot (*bei Rot gehen, schwarzfahren, stehlen, Schecks fälschen*) bisweilen unklar sein kann, zeigt sich auch im Text von Werner dadurch, dass sowohl für die beiden Pole, reines Tabu und reines Verbot (vgl. Schröder 2005: 296), als auch für den Bereich dazwischen, Beispiele angeführt werden. Deutlich wird zudem, dass Tabus etwas mit der Öffentlichkeit zu tun haben (so gibt es sicherlich viele Personen, die selbstverständlich in der Nase bohren, wenn sie alleine sind oder sich alleine wöhnen). Tabus referieren auf Anstand und Benimmregeln (*keine Opas duzen, keine Flecken machen*) und markieren, was sich gehört.

Der Begriff Tabu ist sehr komplex und nur schwer zu definieren – der Gebrauch des Wortes ist uneinheitlich, Bedeutungen in der Alltags- und Wissenschaftssprache entsprechen sich weitgehend nicht und in der Sprache der Medien ist die Verwendung des Wortes geradezu verwirrend. Es gibt allerdings gute Gründe für die Annahme, dass das Wort seine Karriere gerade deswegen gemacht hat, weil es so mehrschichtig ist und entsprechend vage verwendet werden kann – seine Unschärfe also Voraussetzung seiner Popularisierung ist. (Schröder 2005: 287)

Ein Tabu unterscheidet sich von einem festgeschriebenen, geregelten Verbot. Tabus sind nicht in Gesetzen verankert; sie werden durch Erziehung und Sozialisation tradiert und internalisiert. Dadurch, dass Tabus nicht in Paragraphen nachzulesen sind, in keinem demokratischen Prozess beschlossen und auch nicht begründet werden – „Kommunikation und Begründung wären bereits ein Tabubruch“ (ebd.: 295) – handelt es sich dabei um Regeln, die häufig gar nicht bewusst sind und kaum hinterfragt werden können.

Tabus sind nicht manifest (wie Verbote), sondern sie gehören zu den Latenzonen einer Gesellschaft: sie wirken von innen heraus, ohne dass sie ins Bewusstsein der Handelnden vordringen. Verbote können (und müssen) in der Regel – anders als Tabus – formuliert (und auch begründet) werden; denn ein Verbot bezieht sich nicht auf die Ausformulierung, sondern es erfordert geradezu die Versprachlichung. Tabus hingegen setzen voraus, dass Mitglieder einer Gesellschaft aufgrund ihrer Sozialisation wissen, wo die Grenzen des Machbaren und Sagbaren verlaufen. (Schröder 2005: 294)

Dieses Wissen über die Grenzen des Machbaren und Sagbaren erfolgt durch entsprechende Signale, u.a. mittels „scharfem Ton“, „Verkürzungen“ oder „kommunikativen Verweigerungen“ (Kuhn 1987: 29 zit. nach Schröder 2005: 306), wie *pfui* oder *das macht man nicht*, z.B. wenn ein Kind mit seinen Genitalien spielt.

Eine Annäherung an den Tabubegriff im wissenschaftlichen Sinne gelingt dann, wenn man sich folgende „Tabu-Suchfrage“ (Kraft 2015: 18) stellt: „Was müsste ich tun oder sagen – ohne das Gesetz zu brechen –, um in meiner Ehe, Familie, Firma, Partei etc. ausgeschlossen, zumindest geschnitten zu werden?“ (Kraft 2004: 16). Antworten auf diese Frage lassen sich dann kategorisieren (vgl. Schröder 2005: 297ff.):

- *Handlungs- oder Tattabus*: „Man bohrt nicht in der Nase“ (Werner 1994: Zeile 1) ist ein vergleichsweise harmloses Handlungstabus. Im Unterschied dazu führt das *Inzesttabu* bzw. *-verbot* (vgl. Klein 1991) zu starken Sanktionierungen. Es gilt als eines der universalsten Tabus (vgl. Kraft 2015: 9). Unterschiede in Geltung und Umsetzung ergeben sich u.a. durch die Festlegung heiratbarer Personen, die kulturell unterschiedlich ausfallen kann.⁶
- *Kommunikationstabus*, sogenannte Nicht-Themen oder Schweigebereiche einer Gesellschaft: „Man spricht nicht über Sex“ (Werner 1994: Zeile 5) benennt sicherlich eines der gängigsten Kommunikationstabus unserer Gesellschaft. Hier wird deutlich, dass diese ganz losgelöst von Handlungstabus sein können. Kommunikationstabus und Tattabus können allerdings auch zusammenfallen, wie etwa „der sehr lange verschwiegene und geleugnete Missbrauch von Kindern in Familien und verschiedenen Institutionen, wie z.B. der katholischen Kirche“ (Kraft 2015: 8) zeigt. Das ist insofern verheerend, als in so einem Fall Täter durch das Kommunikationstabus geschützt werden. Die Opfer haben nur die Möglichkeit, Unrecht zur Sprache zu bringen, wenn sie ein Kommunikationstabus brechen, was sich gesellschaftlich nicht ziemt und mit einem entsprechenden Ausschluss geahndet wird.
- *Sprachtabus oder Tabuwörter*: „Neger“ (Werner 1994: Zeile 18) ist beispielsweise ein Ausdruck, der nicht (mehr) verwendet werden soll, weil er verletzend, diskriminierend und rassistisch ist.

Tabudiskurse ermöglichen es, über heikle Themen sprechen zu können. Ein Tabudiskurs bezeichnet „die Kommunikation über tabuisierte Themen, Handlungen, Gegenstände etc. mit Hilfe von sprachlichen Mitteln, die nicht selbst eine Tabuverletzung mit sich bringen“ (Begriffsindex⁷). Dies gelingt etwa durch Andeutungen, Umschreibungen oder Beschönigungen. Beispiele bei Werner, die auf Tabudiskurse hindeuten, sind die beiden folgenden: „man sagt zu einem Dicken nicht: „Mann bist du

⁶ Beim Inzest zeigt sich, dass Tabu und Verbot auch zusammenfallen können.

⁷ Bei dem Begriffsindex handelt es sich um ein Glossar zur Tabuforschung, das auf der Webseite des Lehrstuhls *Sprachgebrauch und therapeutische Kommunikation* (Lehrstuhlinhaber: Prof. Dr. Hartmut Schröder) online verfügbar ist: https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw2/forschung/tabu/weterfuehrende_informationen/begriffsindex/index.html (Stand 30.07.2016).

fett“ bzw. „Man [...] sagt nie: „Es war fad.“ (Werner 1994: Zeilen 2 und 5). Hier würde der Tabudiskurs nahelegen, von *einer beliebten, kräftigen oder gut genährten, gut gebauten Person* zu sprechen bzw. zu sagen, dass es *ganz nett, ok* oder *interessant* war oder auch so etwas wie, *oh, lass uns von was anderem reden*.

Abgesehen von der Möglichkeit, sich einem Gespräch über Tabus ganz zu entziehen (Abbruch eines Gesprächs, räumliche Distanz etc.), stehen den Sprechenden verschiedene Ebenen der Offenheit zu: vom expliziten ‚darüber spricht man nicht‘ bis zur ausführlichen Diskussion. In diesem Fächer der Möglichkeiten müssen die Sprechenden Mechanismen bzw. Strategien entwickeln, die ihnen ‚viertel-‘, ‚halb-‘ oder ‚dreivierteloffenes‘ Sprechen erlauben. (Günther 1992: 48f.)

Hilfreich dabei ist vor allem die Verwendung von Metaphern, Euphemismen oder Fachvokabular (für weitere Strategien einen Tabudiskurs zu führen, vgl. Günther 1992: 52ff. und 218ff.).

2.2 Tabus und Tabubrüche als Spiegel der Gesellschaft

In Bezug auf das landeskundliche und kulturelle Lernen sind Tabus insofern von zentraler Bedeutung, als es keine Gemeinschaft gibt, die ihr Zusammenleben nicht auch mittels Tabus regelt. Nicht nur sind „Tabuisieren und Tabus [...] aktuelle Phänomene unserer Gesellschaft“ (Kraft 2015: 11), vielmehr würde die „totale Enttabuisierung [...] menschliches Zusammenleben zum Verschwinden bringen“ (Kaltenbrunner 1978 zit. nach Schröder 2005: 297). Gleichzeitig regelt jede Gemeinschaft ihr Zusammenleben unterschiedlich. Tabus sind also eine universale Erscheinung, in ihrer Ausprägung jedoch kontextabhängig und kulturspezifisch. Zudem können sich Tabus im Laufe der Zeit verändern. Beispiel hierfür ist bzw. war die DDR, so stand in konservativen westdeutschen Zeitungen noch in den 1970er-Jahren *die DDR* in Anführungsstrichen bzw. *die sogenannte DDR* (vgl. Hannapel; Melenk 1984: 252). Ein weiteres Beispiel ist der vor 70 Jahren erfundene *Bikini*, der zu Beginn durch das vermehrte Hautzeigen für einen Tabubruch sorgte (vgl. Schlüter 2016). Außerdem waren *Hosen* früher auch in Westeuropa für Frauen tabu und sind es da heute nicht mehr, genauso wenig wie das Zeigen von *Organen* etwa bei Operationen im Film (vgl. Mitic-Pigorsch 2015). Umgekehrt kommt es auch vor, dass neue Tabus entstehen: Während beispielsweise in früheren Spielfilmen rauchende Darsteller selbstverständlich waren, wird das heute nicht mehr als positives Stilmittel eingesetzt (vgl. Deutsches Filminstitut 2014).

Auch am Beispiel der Homosexualität lassen sich gesellschaftliche Veränderungen feststellen.

In Sachen Homosexualität zählt Österreich zweifellos zu den rückständigsten Staaten Europas. Erst 1971 hob Österreich das Totalverbot der Homosexualität – fast 200 Jahre nach Frankreich – als einer der letzten

Staaten Europas auf. Allerdings wurden vier neue Bestimmungen eingeführt, darunter ein ‚Werbe- und Vereinsverbot‘ sowie eine höhere Mindestaltersgrenze für Beziehungen zwischen Männern (18 Jahre) als für heterosexuelle und lesbische Beziehungen (14). Diese Bestimmung wurde als letzte der vier erst 2002 abgeschafft. Obwohl die strafrechtliche Diskriminierung nunmehr beseitigt ist, hinkt Österreich den Entwicklungen in den anderen Staaten weiter hinterher: Es gibt kein umfassendes Antidiskriminierungsgesetz, dank einer EU-Richtlinie ist Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung jetzt zumindest in der Arbeitswelt verboten. Was die eingetragene Partnerschaft oder Öffnung der Zivilehe anbelangt, tut sich in Österreich auf politischer Ebene ebenfalls nichts, wiewohl sich inzwischen eine Mehrheit der Bevölkerung dafür ausspricht. Die Politik hinkt jedoch nicht nur dem gesellschaftlichen Bewusstsein hinterher, sondern auch der schwul/lesbischen Realität: Gerade in Wien und den größeren Städten leben viele Lesben und Schwule ihre Homosexualität mittlerweile ganz selbstverständlich und offen, die Bewegung ist sehr aktiv und die ‚Szene‘ blüht. (Krickler o.J. zit. nach Gilly et al. 2005: o.S.)

Über zehn Jahre später sieht die Situation anders aus: Im Januar 2010 trat das Eingetragene Partnerschaft-Gesetz (EPG) in Kraft, im Januar 2016 das Gesetz zur gemeinschaftlichen Adoption nichtleiblicher Kinder durch verpartnerte Paare in Österreich. Conchita Wurst vertritt 2014 Österreich offiziell am Eurovision Song Contest. Solche Ereignisse sind nicht irrelevant, sondern setzen sichtbare Signale, im wahrsten Sinne des Wortes, wie Wiens Ampelpärchen (vgl. Abb. 4) zeigen.

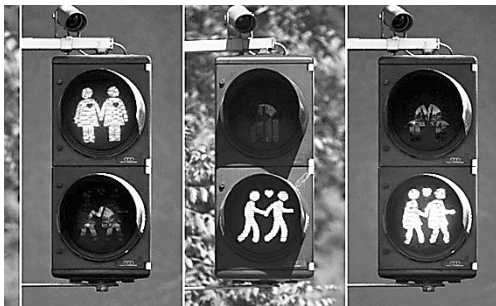


Abb. 4: Wiener Ampelpärchen⁸

Die Ampelpärchen sind aus Anlass der Durchführung des *Eurovision Song Contests* und *Life Balls* 2015 in Wien installiert worden. Da sie sich als Erfolg entpuppten,

⁸ Online: <https://www.profil.at/oesterreich/homo-heteropaerchen-ampeln-wiener-ampelpaerchen-bleiben-5651258> (Stand 04.04.2017).

bleiben sie der Stadt erhalten. Unterdessen sind die Ampelpärchen auf T-Shirts, Tassen etc. zu haben und werden auch in Städten wie München und Hamburg im Straßenverkehr eingesetzt.

Der heimische Alltag freilich ist dann weniger rosarot, mehr aktengrau: Rechtliche Gleichstellung für schwule oder lesbische Paare gibt es in Österreich immer erst dann, wenn Höchstgerichte die Politik indirekt dazu zwingen. Daran ändern auch Ampeln nichts. Aber ganz wirkungslos sind solche Gesten oder Hypes dennoch nicht, sie verändern die Atmosphäre doch ein wenig. So könnte man sich durchaus wetten trauen, dass die Conchita-Begeisterung vieler Kinder und Teenager punkto Akzeptanz mehr bewirkt als Broschüren oder ernste Pädagogengesichter. Eben weil das Thema nicht abstrakt, mit erhobenem Zeigefinger daherkommt, sondern mit Glamour. Oder im Fall der Ampelpärchen: mit Witz. Diese Erziehung im ‚Fake it till you make it‘-Stil ist wohl auch das, was die Ampelpärchen-Kritiker mehr stört als die überschaubaren Kosten. (Weiser 2015: o.S.)

3 Sexualität/Homosexualität in DaF/DaZ-Materialien

3.1 Aussparung und Zensur

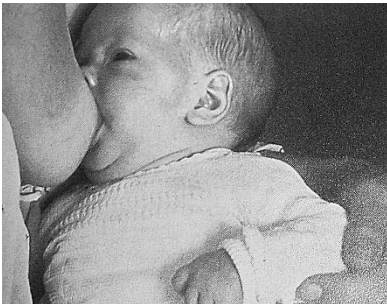


Abb. 5: Das Kind trinkt Milch⁹

Was geht und was nicht geht, was selbstverständlich ist und was als anstößig gilt, das sind Fragen, die kulturell und auch im Laufe der Zeit ganz unterschiedlich beantwortet werden. So erstaunt z.B. aus heutiger Sicht die nackte Brust in einem Lehrwerk (vgl. Abb. 5). Da das Thema Sexualität ein sehr sensibles ist, zeigt sich in Lehrmaterialien eine Tendenz, dieses Thema sehr vorsichtig anzugehen und wo möglich auszuklammern. Das war nicht immer so: Ein Blick etwa in eine frühe Ausgabe von

⁹ *Sprachkurs Deutsch*, Häussermann et al. (1990: 4).

Deutsch aktiv zeigt einen dem Geist der 1968er-Jahre geschuldeten, offenen und durchaus ironischen Umgang mit dem Thema (vgl. Abb. 6).



Abb. 6: Das Picknick¹⁰

Sowohl der Text „Herr Wolter küßt Frau Lang“ (Zeile 11) als auch die Illustration (Schlange im Baum als Metapher für Sünde bzw. Tabubruch), die ein außereheliches Verhältnis andeuten, fehlen bezeichnenderweise in der überarbeiteten Fassung.



Abb. 7: Herr Fischer hat Schmerzen¹¹

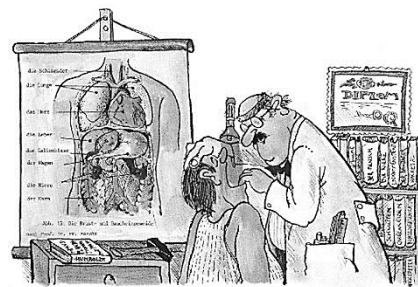


Abb. 8: Herr Fischer hat Schmerzen¹²

Tatsächlich soll die Darstellung der nackten Körper (vgl. Abb. 7) dazu geführt haben, dass das Lehrwerk *Deutsch aktiv* in Indien nicht mehr eingesetzt wurde. Der natürlich am Absatz interessierte Verlag reagierte in der überarbeiteten Auflage entsprechend mit einer Adaption der Illustration (vgl. Abb. 8). Das Beispiel aus *Deutsch*

¹⁰ *Deutsch aktiv*, Neuner et al. (1980: 38).

¹¹ *Deutsch aktiv neu*, Neuner et al. (1980: 33).

¹² Neuner et al. (1986: 50).

aktiv wird hier stellvertretend angeführt für ähnliche Konfrontationen und Erfahrungen, die in der Lehrwerksbranche keine Seltenheit darstellen.¹³ Sie haben zu einer entsprechenden Sensibilität geführt und thematische Aussparungen bereits in der Konzeption zur Folge. Das betrifft nach Aussage einer der interviewten Personen, eine Redakteurin und Autorin, auch die Darstellung von gleichgeschlechtlichen Beziehungen,

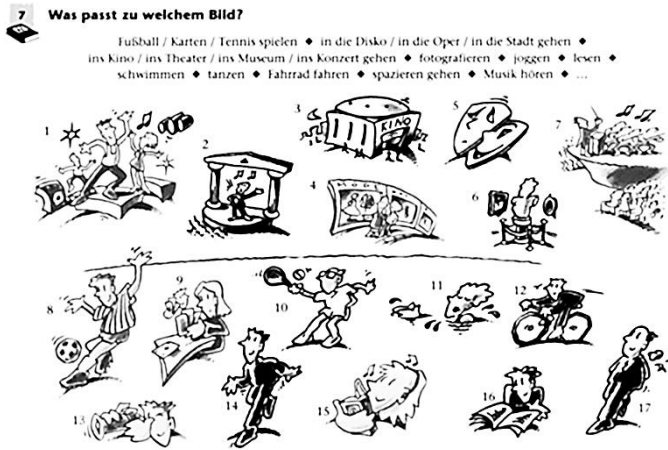
ein immer wieder umstrittenes Thema (das m.E. etwas zu vorsichtig behandelt wird). Auch hier wird die direkte Nennung vermieden, da die Erfahrung zeigt, dass das zu z.T. sehr heftigen aggressiven Reaktionen von LernerInnen aus dem muslimischen, aber auch osteuropäischen Raum führt. (E-Mail vom 25.02.2016)

Ein bekanntes Phänomen ist auch, dass in Ländern wie Iran und Afghanistan professionell angepasste Raubdrucke im Umlauf sind: *Disco* und *tanzen* etwa sind da nicht salonfähig und werden aufgrund der sexuellen Aufladung entsprechend eliminiert. So berichtet eine DaF-Lehrerin aus Wien Folgendes:

[E]ine iranische Tangram-Ausgabe, mit Zensur.. kennt ihr das? Freizeitaktivitäten am Wochenende, statt des Bildes, das eine Disco darstellen soll, ein blauer Fleck und die dazu gehörende Lösung: statt Disco/Party Bibliothek.. schwimmende Frau (nur der Kopf ist in der Originalausgabe sichtbar) auch ausradiert... im Kursbuch Programmvorschau fürs WE: auch hier wurde zensuriert, statt Disco/Party diesmal Oper... statt Salsa-Tanzabend SALSA-OPER. Gott sei Dank haben wir uns darüber köstlich amüsiert. Für diejenigen, die das Buch nicht kennen: die Illus sind wirklich harmlos! Bei den Freizeitaktivitäten ist auch ein Ehepaar gelöscht worden, das in der Einkaufsstraße flanier... ich konnte da nichts Unsittliches entdecken.... Die iranische Ausgabe erkennt man allerdings auch daran, dass das Bild auf der Titelseite fehlt... (Facebook¹⁴)

¹³ So hatte beispielsweise in *Pluspunkt Deutsch* (Jin; Schöte 2003: 28) das Personenporträt eines fingierten Kursteilnehmers, der sich im Text als Kurde bezeichnete, dazu geführt, dass das Lehrwerk in türkischen Institutionen abgesetzt wurde. Der Verlag hatte daraufhin im Nachdruck das Personenporträt geändert.

¹⁴ Kommentar einer DaF-Lehrerin aus Wien. Online: www.facebook.com/groups/daflehrer.germanteacher (Stand 04.07.2016).

Abb. 9: *Wochenende – und jetzt?*¹⁵Abb. 10: *Wochenende – und jetzt?*¹⁶

Adaptionen in Bereichen, die als heikel eingestuft werden, werden aber auch von Ländern wie den USA eingefordert: Für eine geplante Lizenzausgabe von *prima* beispielsweise, liegt dem Verlag eine umfangreiche Monita-Zusammenstellung vor, eine Liste also mit Anmerkungen, was alles geändert oder weggelassen werden müsste. Betroffen waren als zu freizügig empfundene Abbildungen (etwa bei Bildern, die den Bauchnabel oder nackte Schultern zeigen), aber auch Fotos und Zeichnungen, auf denen Tabak (etwa bei einer Illustration von Sherlock Holmes oder einem Beitrag zu Helmut Schmidt) und Alkohol zu sehen ist oder Gewalt im weitesten Sinne thematisiert wird. Eine amerikanische Lizenzausgabe kam zwar nicht zustande, die

¹⁵ *Tangram aktuell*, Dallapiazza et al. (2004: 62).

¹⁶ *Tangram aktuell* (Iran-Ausgabe).

überarbeitete Fassung von *prima* zeigt aber, dass die Monita bzw. der amerikanische Absatzmarkt durchaus ernstgenommen werden.

Auch die russische Lizenzausgabe *Horizonte* zeigt klare Eingriffe. Bauchfreiheit ist da zwar kein Thema, das machen bereits das Cover unmissverständlich deutlich, das Bild einer Triathletin wurde offenbar dennoch als unpassend eingestuft (vgl. Abb.11) und ersetzt (vgl. Abb. 12). Problematisch ist es dann, wenn Schwarze¹⁷ Kinder (vgl. Jin et al. 2007: 31) als unpassend eingestuft werden (mit der Begründung, dass sie für Deutschland nicht repräsentativ sind) und mit Bildern von weißen Kindern ersetzt werden.

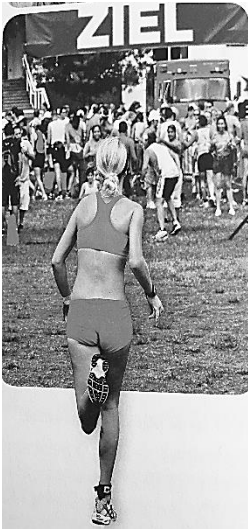


Abb. 11: Triathletin¹⁸

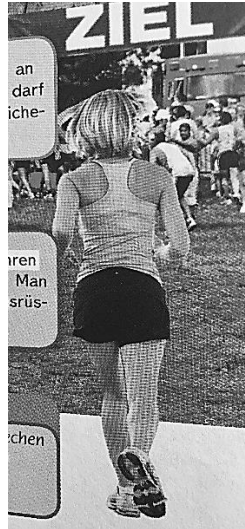


Abb. 12: Triathletin¹⁹

3.2 Andeutung und Thematisierung

Den Verlagen ist es ein Anliegen, die gesellschaftliche Realität zu zeigen. Das soll jedoch, wie eine Redakteurin äußert, „nicht mit dem Holzhammer“ (E-Mail vom 25.02.2016) geschehen. In Bezug auf ein so sensibles Thema wie Homosexualität, das in einigen Ländern nach wie vor strafrechtlich verfolgt wird, ist besonders viel Fingerspitzengefühl erforderlich. Die Herausforderung bestehe darin, Rücksicht zu nehmen, ohne sich zu verbiegen. Möglich ist etwa, berühmte Personen „reinzuschmuggeln“ (ebd.), die sich geoutet hatten (wie Annemarie Schwarzenbach, die lange Jahre um ihre große Liebe Erika Mann warb (vgl. Funk et al. 2010: 82). Mehr Freiraum erlaubt in der Regel der Übungsteil. Stellvertretend für ähnliche Beispiele

¹⁷ Zur Verwendung und Großschreibung vgl. Marmer (2015: 65).

¹⁸ Jin et al. (2010: 86).

¹⁹ Averin et al. (2014: 54).

sei hier auf Conchita Wursts Steckbrief verwiesen, der in *Panorama A 2.1* im Arbeitsbuch auszufüllen ist (vgl. Jin et al. 2016: 41) oder aber folgendes Interview mit den dazugehörigen Aufgaben aus *studio Die Mittelstufe B2/1* (vgl. Abb. 13 und Abb. 14):

Interview 2 (Personen 1 bis 3)

- 1: Sebastian und Niklas, ihr seid ein Paar und wohnt seit etwa einem Jahr zusammen in einer Wohnung. Warum seid ihr zusammengezogen?
- 2: Wir wollten uns einfach öfter sehen. Vorher haben wir uns immer gegenseitig besucht. Das war aber nicht so praktisch.
- 1: Als Männerpaar, habt ihr da Probleme mit den Nachbarn?
- 3: Die meisten wissen nicht, dass wir ein Paar sind. Warum auch?
- 2: Ja, die meisten Nachbarn denken, dass wir in einer Wohngemeinschaft zusammenleben, weil das billiger ist.
- 3: Für unsere Eltern war es am Anfang ein Schock. Aber jetzt finden sie es ganz normal. (vgl. *studio B2/1*: 41)

 **2** Lebensformen in Deutschland

a) Hören Sie die drei Interviews und ergänzen Sie die Sätze.



1. Diana lebt als

S.....



2. Sebastian und Niklas

leben z.....



3. Renate und Werner
sind seit zehn Jahren

v.....

Abb. 13: Lebensformen in Deutschland 1²⁰

Inwiefern Homosexualität beim Namen genannt oder auf das Thema eingegangen wird, liegt dann im Ermessen der Lehrpersonen bzw. in den Nachfragen der Lernenden. Ideen und Hilfestellungen, wie genau das heikle Thema angegangen werden kann und wie im Falle von heftigen Diskussionen und Auseinandersetzungen angemessen zu reagieren ist, fehlen in der Regel. Das gilt übrigens auch für die beiden Didaktisierungsvorschläge des Liedes *Tabu* (vgl. Werner 1994, vgl. FN 5).

²⁰ *studio Die Mittelstufe B 2/1*, Funk et al. (2010: 82).

b) Was ist richtig? Hören Sie noch einmal und kreuzen Sie an.

1. Diana hat einen Partner.
2. Diana ist oft einsam.
3. Diana macht viel mit ihren Freunden.
4. Sebastian und Niklas wohnen zusammen, weil sie öfter zusammen sein wollen.
5. Die Nachbarn wissen, dass Sebastian und Niklas ein Paar sind.
6. Die Eltern akzeptieren, dass Sebastian und Niklas zusammenleben.
7. Renate und Werner sind geschieden.
8. Renate und Werner haben zwei Töchter.
9. Renate und Werner arbeiten beide.

Abb. 14: Lebensformen in Deutschland 2²¹

Das explizite und konsequente Ziel der Diskursfähigkeit verfolgt hingegen das landeskundliche Lehrmittel *Mitreden* (vgl. Altmayer 2016). Hier geht es u.a. darum, „an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können, [...] Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten“ (ebd.: 10). In *Mitreden* werden Beschreibungen, etwa eines Fotos, als Interpretationen entlarvt und reflektiert: „Solche Beschreibungen sind Interpretationen, d.h. schon die Beschreibung einer Person als ‚Mann‘ oder ‚Frau‘ ist eine Interpretation bzw. Zuschreibung“ (ebd.: 18). Im Modul *Menschen* findet sich in einem Personenpuzzle auch ein Transsexueller (ebd.: 46) und in einer Übung (Kopiervorlage 19) wird das Erfragen von Kategorien wie Geschlecht, Religion oder Herkunft reflektiert. In dem Modul *Grenzen und Freiheiten* schließlich findet sich auf dem abgebildeten Cover von *Jungle World* Nr 21/2013 (Kopiervorlage 55) ein Hinweis auf einen Artikel zur gleichgeschlechtlichen Ehe (vgl. Abb. 15). Die Aufgabestellungen in *Mitreden* sowie die dazugehörigen didaktischen Kommentare ermöglichen Lehrenden wie Lernenden „unbekannte Standpunkte/Diskurspositionen [zu] verstehen“ und „Diskurspluralität und alternative Diskurspositionen (an)[zu]erkennen“ (Altmayer 2016: 104), eine Zielstellung, die auch in Bezug auf das Thema Homosexualität sinnvoll erscheint.

Eine Partei, viel Liebe.

Die gleichgeschlechtliche
Ehe könnte in Vietnam
bald legalisiert werden.
Das hilft auch dem Image
der Regierung. **Seite 13**

Abb. 15: Eine Partei, viel Liebe²²

²¹ studio *Die Mittelstufe B 2/1*, Funk et al. (2010: 83).

²² *Mitreden*, Altmayer (2016: 104).

Dass Homosexualität ein landeskundlich relevantes Thema ist, zeigt auch eine entsprechende, explizite Thematisierung in *Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute* (Luscher 2016): Einerseits findet sich auf der Titelseite des Kapitels *Soziales* ein Foto mit einem Schwulenpärchen auf einer Bank, zwischen ihnen ein Kind (vgl. Abb. 16), sowie der folgende Text:

Für Partner gleichen Geschlechts gibt es seit 10 Jahren die Möglichkeit, eine eingetragene Lebenspartnerschaft einzugehen, die der homosexuellen Beziehung ihren rechtlichen Rahmen gibt. Inzwischen fallen Diskriminierungen für Schwule und Lesben wie Dominosteine. Homosexuelle sind finanziell, aber noch nicht familiär fast gleichberechtigt mit Heterosexuellen. (Luscher 2016: 60)



Abb. 16: Soziales²³

Dass Homosexualität nicht nur ein für Deutschland relevantes landeskundliches Thema darstellt, zeigt sich im Geschenk des Österreichischen Verbandes für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) an die 2200 Teilnehmenden der Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrertagung (IDT) in Graz im Jahr 2005. Es handelte sich dabei um den Kalender *Menschenbilder Österreich* mit dem Anspruch, ein möglichst breites Spektrum der Gesellschaft in Österreich darzustellen und Anregungen zur Auseinandersetzung mit aktuellen Themen zu bieten (vgl. Gilly et al. 2005). Das Kalenderblatt für den Mai zeigt das schwule Paar Michael und Peter (vgl. Abb. 17). Auf der Rückseite finden sich ein Interview mit den beiden, sowie Informationen zur Stadt Wien und zur Homosexualität.

Auch noch lange nach der IDT 2005 hat das Referat *Kultur und Sprache* des österreichischen Bildungsministeriums den Kalender bei Österreich-Tagen im Ausland oder bei Fortbildungsseminaren in Österreich an Deutschlehrende aus aller Welt verteilt. Es gab durchaus Kritik von Deutschlehrenden an diesem Kalender, das hatte der ÖDaF auch nicht anders erwartet und konnte er auch nachvollziehen. Unisono hatten sich jedoch alle beteiligten Institutionen dafür ausgesprochen, das Blatt

²³ *Landeskunde Deutschland*, Luscher (2016: 59).

und damit das deutliche Anliegen gegen Diskriminierung und für Toleranz im Kalender zu lassen.

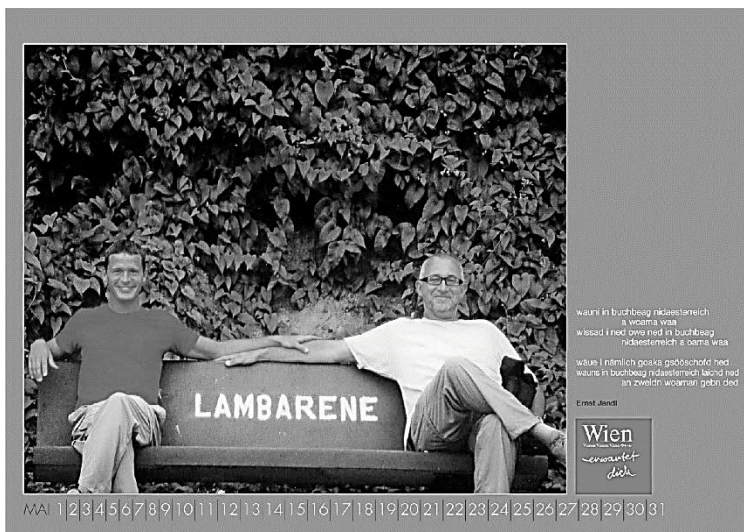


Abb. 17: Schwules Paar im ÖDaF-Kalender *Menschenbilder*²⁴

Eine klare Stellungnahme zum Thema und damit gegen eine Tabuisierung bezieht auch die Bundeszentrale für politische Bildung: Der prägnante Infofilm von Laura Momo Aufderhaar (2014) zu Homophobie z.B. ist 2 Minuten 37 Sekunden lang, sprachlich einfach gehalten, wissenschaftlich fundiert und didaktisch hervorragend aufbereitet.²⁵ Übrigens wird auch darin auf das Outing Hitzelsberger, auf den die Opelwerbung (Abb. 3) anspielt, Bezug genommen.

4 Schwuler Fußballer: Ein zumutbares Thema für den DaF/DaZ-Unterricht?

Dieser Abschnitt geht nun konkret auf die Frage ein, ob das Plakat mit dem schwulen Fußballer im Kontext Deutsch als Fremdsprache sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden kann und wenn ja, wann und wie.

²⁴ ÖDaF-Kalender *Menschenbilder*, Gilly et al. (2005: Mai/Vorderseite).

²⁵ Online: <http://www.bpb.de/mediathek/197284/homophobie-begegnet> (Stand 11.08.2016).

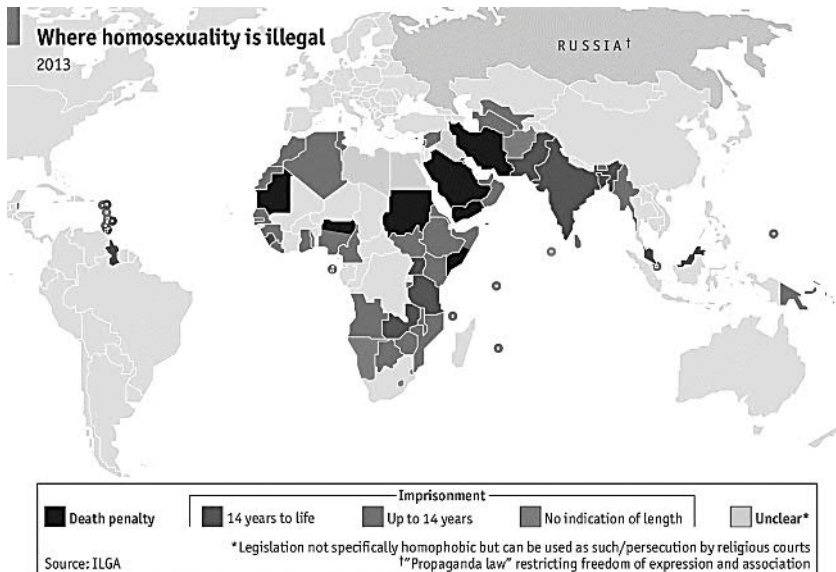
4.1 Kontra-Argumente

4.1.1 Zu heikel

Aus unterschiedlichen Gründen ist Homosexualität ein heikles Thema: Durch persönliche Betroffenheit, Konnotationen zum Sexualleben oder auch eine Identifikation mit traditionellen Vorstellungen handelt es sich um ein intimes und emotional aufgeladenes Thema. Übungen, in denen Position bezogen oder sich mit Positionen auseinandergesetzt werden soll, die nicht mit den eigenen Wertvorstellungen übereinstimmen, können für Kursteilnehmende unter Umständen zu weit gehen. Auch in Bezug auf den schwulen Fußballer sind möglicherweise heftige Diskussionen im Kursraum erwartbar, die von einer Lehrperson Fingerspitzengefühl und Konfliktmanagement einfordern, das möglicherweise deren Kompetenzen und Konfrontationswillen schlicht übersteigt.

4.1.2 Gesetzeslage

Heikel ist das Thema Homosexualität besonders auch deshalb, da sie in einigen Staaten strafrechtlich verfolgt wird (vgl. Abb. 18). Illegal ist eine homosexuelle Beziehung zwischen Frauen derzeit in 45 Staaten, zwischen Männern in 73 Staaten.



Economist.com/graphicdetail

Abb. 18: Where homosexuality is illegal²⁶

²⁶ Online: <http://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2013/12/daily-chart-15> (Stand 30.07.2016).

Die Spannbreite der Bestrafung reicht von der Todesstrafe auf der einen Seite (gegenwärtig in 13 Staaten) bis zu einer Gefängnisstrafe zwischen einem und 24 Monaten bzw. einer Geldstrafe (gegenwärtig in acht Staaten). Eine Strafe von ein bis 24 Monaten Gefängnis bzw. eine Geldstrafe wird auch in den beiden Staaten Russland und Litauen verhängt, die in Bezug auf Homosexualität ein Promotions- bzw. Propaganda-Gesetz haben (vgl. Langer 2013).

Das sogenannte Gesetz gegen Homosexuellen-Propaganda stellt positive Äußerungen über Homosexualität in Anwesenheit von Minderjährigen oder über Medien wie das Internet unter Strafe. Bei Zuwiderhandlungen drohen hohe Geldbußen. Das Gesetz schließt auch Ausländer mit ein, die nach Russland reisen, um Kundgebungen von Homosexuellen zu unterstützen, konkret also Schwulen- und Lesben-Paraden am Christopher Street Day oder Demonstrationen gegen die tief in der russischen Gesellschaft verankerte Schwulenfeindlichkeit, von denen es in den vergangenen Monaten mehrere gab, auch unter internationaler Beteiligung. [...] Ausländer, die gegen das neue Gesetz verstoßen, können mit Geldbußen von bis zu 100.000 Rubel (etwa 2300 Euro) bestraft werden. Zudem sind die russischen Behörden ab jetzt befugt, Ausländer bei einem Verstoß gegen das Gesetz bis zu 15 Tage in Gewahrsam zu nehmen und danach des Landes zu verweisen. (bor/AFP 2013)

Es ist verständlich, dass eine solche Gesetzeslage einschüchtert und den Verzicht auf den Einsatz des Plakats mit dem schwulen Fußballer in den entsprechenden Ländern nahelegt.

4.1.3 Sprachlich zu anspruchsvoll

Vermeehrt angeführt wird das Argument, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema erst auf den oberen Stufen (ab B2/C1) realisierbar sei und vorher die sprachlichen Mittel fehlen würden.

4.1.4 Kein zentrales Thema für die Mehrheit der Deutschlernenden

Die Unterrichtszeit gilt auch im Kontext Deutsch als Fremdsprache angesichts zahlreicher und relevanter Lernziele per se als zu knapp bemessen. Das bedeutet, dass immer auch eine Auswahl getroffen werden muss. Da es sich bei Homosexualität bzw. bei dem schwulen Fußballer um ein eher marginales Thema handle, sei es zu Gunsten von relevanteren Themen vernachlässigbar.

4.2 Pro-Argumente

4.2.1 Gesetzeslage in DACH

Homosexualität wurde auch im amtlich deutschsprachigen Raum lange strafrechtlich verfolgt:²⁷ Berühmt ist in Deutschland der entsprechende §175, der alltags-sprachlich auch als Bezeichnung für Homosexuelle, so genannte 175er verwendet wurde (vgl. Heißler 2016). Die Tatsache, dass sich auf der einen Seite im amtlich deutschsprachigen Raum die Rechtslage unterdessen geändert hat und auf der anderen Seite durch das 2006 in Kraft getretene Antidiskriminierungsgesetz der EU²⁸ ein Diskriminierungsschutz besteht, bedeutet, dass das Gesetz explizit Homophobie begegnet und eine entsprechende Haltung einen Grundwert darstellt. Schaut man sich die Karte nochmal an (vgl. Abb. 18), wird außerdem deutlich, dass Homosexualität weltweit mehrheitlich legal ist, in den letzten 200 Jahren deren Dekriminalisierung deutlich gestiegen ist und, von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen, dies als Trend anhält (vgl. Rodgers et al. 2014).

4.2.2 Reflektieren und Debattieren

Der Ohnmacht, sich in der Fremdsprache nicht adäquat ausdrücken zu können, kann auch auf Anfängerniveaus (A2) didaktisch begegnet werden, etwa wenn die Mehrsprachigkeit miteinbezogen wird und in den verschiedenen Arbeitsphasen auch andere Sprachen als Deutsch verwendet werden können. Ein diskursiver Zugang, wie er in *Mitreden* (vgl. Altmayer 2016) vorgestellt wird, erscheint hier als zielführend. Bezeichnend ist, dass dieser bei der vielfältigen didaktischen Umsetzung u.a. theaterpädagogische Übungen vorsieht und damit auch die nonverbale Kommunikation miteinbezieht (vgl. ebd.: 114).

Eine der interviewten Lehrpersonen hat tatsächlich das Outing des deutschen Fußballnationalspielers Hitzelsberger (vgl. Emke; Müller-Wirth 2014) mit entsprechenden Materialien im Unterricht behandelt und zwar in einem Konversationskurs an einer polnischen Universität mit fortgeschrittenen Germanistikstudierenden. Ihre Motivation war es, das Debattieren einzuüben und dafür ein aktuelles Thema zu wählen, das sich zum Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten eignet. Dank einer behutsamen Heranführung an das Thema und einer entsprechenden Einbettung wurde das Thema von den Studierenden gut aufgenommen und intensiv diskutiert. Dass das Debattieren auch in anderen Lerngruppen gelernt und umgesetzt werden

²⁷ In der Schweiz bis 1942, DDR bis 1968, BRD bis 1969, Österreich bis 1971, Liechtenstein bis 1989 (vgl. Rodgers et al. 2014).

²⁸ „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen (§ 1 AGG)“ (Duden Recht A-Z 2015).

kann, bestätigte eine andere DaF-Lehrperson. Sie ist auch ausgebildete *Jugend-debattiert*-Lehrerin²⁹, unterrichtet an einer saudischen Schule in Deutschland Deutsch und findet es für die Lernenden gerade da wichtig, unterschiedliche Meinungen äußern und mit Tabuthemen, wie z.B. dem Tragen eines Kopftuchs, reflektiert umgehen zu können. Ein Pilot-Projekt mit Berliner *Willkommensklassen* zeigt, dass Deutschlernern und politische Bildung Hand in Hand gehen können.³⁰

4.2.3 Relevanz der Thematik

Grundsätzlich gilt der Einsatz von authentischem Material im DaF-Unterricht als motivierend und lernendenorientiert (vgl. Bärlund 2012). Bei dem Plakat mit dem schwulen Fußballer handelt es sich zweifellos um authentisches Material, das mit weiterem, übers Internet einfach zugänglichem Material ergänzt werden kann: Nicht nur das Werbe-Plakat ist authentisch, sondern auch die Diskussion darüber ist Fakt und damit aus landeskundlicher Perspektive relevant. Das Outing Hitzlspergers gilt als historisches Ereignis. Das Plakat ist zudem verständlich, auch wenn man die dazugehörige Geschichte um Hitzlsperger nicht kennt. Es referiert ganz allgemein auf ein Tabu im Fußball, auf Homophobie im Sport und kann Anlass für eine entsprechende Auseinandersetzung sein. Es kann als irritierendes Moment Ausgangspunkt sein für die Thematisierung von Rollenbildern, -verständnis, von Erwartungen und Zuschreibungen (im Sinne etwa des Moduls *Menschen*, vgl. Altmayer 2016: 31ff.). Es kann aber auch als Vorlage zur generativen Textarbeit (vgl. Belke 2011) genutzt werden, die einlädt, weitere stereotype Vorstellungen als solche zu entlarven; auch hierfür gibt es authentische Beispiele in der Werbebranche (vgl. Abb. 19).

Das Plakat kann aber auch Anlass sein, sich am Beispiel der Homosexualität bzw. Homophobie im Unterricht mit den Themen Diskriminierung, Normalitätsannahme und Vorurteil auseinanderzusetzen. Homosexualität bzw. Homophobie ist in diesem Sinne ein landeskundliches Thema, mit dem Deutschlernende in der Auseinandersetzung mit dem amtlich deutschsprachigen Raum durchaus konfrontiert werden.

²⁹ 2001 wurde *Jugend debattiert* in Frankfurt am Main an rund 30 Schulen erprobt. Im selben Jahr hat der damalige Bundespräsident Johannes Rau die Ausweitung des Projektes auf Bundesebene unter seiner Schirmherrschaft initiiert. Heute ist *Jugend debattiert* der größte bundesweite Schülerwettbewerb zur sprachlich-politischen Bildung mit rund 200.000 Schülerinnen und Schülern, 7.800 Lehrerinnen und Lehrern an fast 1.100 Schulen (vgl. www.jugend-debattiert.de, Stand 08.08.2016).

³⁰ Online: <https://youtube.com/watch?v=EetA3A20yQw&feature=youtu.be> (Stand 08.08.2016).



Abb. 19: Generative Werbung³¹

Es ist ein Thema, an dem deutlich wird, dass sich die gesetzliche Grundlage – vgl. „Merkel: Angst vor Outing in Deutschland unnötig“³² – von der Realität in der Gesellschaft unterscheidet – „Nein, ich würde keinem Fußballprofi raten, sich zu outen“, so Katrin Müller-Hohenstein, Moderatorin der Sendung „Das aktuelle Sportstudio“ (Brassel-Ochmann 2015: 4).

Unsere Gesetze in Deutschland sind liberaler als die Gedanken in den Köpfen der Menschen [...] Das Tabu ist in Deutschland und in anderen Ländern, in denen Homosexuelle gleichgestellt sind, stärker als das Gesetz. [...] Abgesehen von [...] krassen Beispielen ist die Diskriminierung oft in scheinbar toleranten Aussagen enthalten. So hört man zum Beispiel oft, privat könne ja jeder machen, was er wolle, aber in die Öffentlichkeit gehöre Homosexualität doch wohl nicht. (Krajewski 2015: 260)

Gerade dieser Aspekt der „Diskriminierung oft in scheinbar toleranten Aussagen“ (ebd.), macht das Thema Homosexualität zu einem relevanten Thema, wenn Landeskunde u.a. das Ziel verfolgen will, vorherrschende Repräsentationen und Konstruktionen von Gruppen als Effekte von Machtverhältnissen kritisch zu reflektieren: „Landeskunde kann in dem Sinne ermächtigend sein, dass sie Lernräume schafft, um nicht nur bestehende Herrschaftsverhältnisse wahrzunehmen und zu

³¹ Lengen (2014).

³² Online: <http://www.zeit.de/news/2012-09/13/fussball-merkel-angst-vor-outing-in-deutschland-unnoetig-13150207> (Stand 09.08.2016).

analysieren, sondern auch Strategien gegen Zuschreibungen und diskursive Macht-ausübungen zu entwickeln“ (Schweiger et al. 2015: 19). Didaktisierte Möglichkeiten, Homophobie und anderen Formen der Diskriminierung zu begegnen, bietet u.a. die Bundeszentrale für politische Bildung³³, als wissenschaftliche Grundlage können z.B. auch die Ergebnisse des empirischen Langzeitprojekts *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* (vgl. Heitmeyer 2012) herangezogen werden.

5 Fazit und Ausblick

Die eingangs gestellte Frage (vgl. Abschnitt 1.2) kann nun vor dem Hintergrund dieser Analyse beantwortet werden: Eine Thematisierung des schwulen Fußballers und die damit verbundenen allgemeinen Themen Menschenrechte, Mehrheitsgesellschaft, Vorurteile, Ängste, Tabus, Konstrukte und Diskriminierung sowie eine entsprechende Auseinandersetzung im Kontext des landeskundlichen und kulturellen Lehrens und Lernens DaF/DaZ ist grundsätzlich theoretisch begründbar. Damit ist nicht gemeint, dass Homosexualität nun ein obligatorisches Thema im DaF/DaZ-Unterricht darzustellen hat.

Der Blick in Lehrmaterialien und Unterrichtspraxis zeigt, dass es Möglichkeiten gibt, das Tabuthema aufzugreifen. Einrichtungen wie die Bundeszentrale für politische Bildung stellen gut aufbereitete Materialien zur Verfügung und beziehen in puncto Wertvorstellungen ganz klar Position. Außerdem eignen sich didaktische Konzepte wie *Jugend debattiert* oder die diskursive Landeskunde für eine adäquate methodische Umsetzung.

Globalisierung bedeutet u.a. ein weltweites Zusammenwachsen: Mehr Möglichkeiten der Datenverarbeitung und Mobilität führen zu mehr und schneller zugänglichen Informationen und einem selbstverständlichen Austausch über Landesgrenzen hinweg. Auch im amtlich deutschsprachigen Raum hat sich, was sich nicht zuletzt in der Gesetzgebung niederschlägt, in den letzten Jahren rasant viel und Grundlegendes verändert. Es ist charakteristisch für das Zeitalter der Globalisierung, dass ganz unterschiedliche Ansichten und Wertvorstellungen unweigerlich aufeinandertreffen und zu Konfrontationen führen. Umso wichtiger wird Kommunikation, gegenseitige Wertschätzung und ein diskriminierungskritisches Verhalten für ein friedliches Miteinander. Gerade bei einem Thema wie Homosexualität bzw. Homophobie ist ein Erkennen, Hinterfragen und Erweitern der Bedeutungsproduktion (vgl. Altmayer 2016) unabdingbar. Laut Kraft ist deshalb auch im Kontext DaF/DaZ immer wieder neu zu fragen: „Was müsste ich tun oder sagen, um [...] ein bislang ausgeschlossenes, aber zentrales und wichtiges Thema in die Diskussion herein- oder zurückzuholen und eventuell neu zu beantworten“ (Kraft 2016: 225).³⁴

³³ Online: www.bpb.de (Stand 09.08.2016).

³⁴ An dieser Stelle möchte ich mich bei den Herausgeberinnen und Herausgebern von *Fremdsprache Deutsch* ganz herzlich für das konstruktive und weiterführende Gespräch am 14.03.2017 in München bedanken.

Literatur

- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Arnsdorf, Dieter (1990): *Die Krönung der schönsten Stunden. 30 Werbespots als Sprech-anlaß*. München: Verlag für Deutsch.
- Averin, M. M.; Jin, Friederike; Rohrmann, Lutz; Rizou, Grammatiki (2014): *Horizonte 8. Deutsch als 2. Fremdsprache*. Moskau: Prosveschtschenie.
- Begriffsindex: „Tabudiskurs“. Europa Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (2006): *Sprachgebrauch und therapeutische Kommunikation*. Online: https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw2/forschung/tabu/weterfuehrende_informationen/begriffsindex/index.html (Stand 30.07.2016).
- Belke, Gerlind (2011): „Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf (Stand 11.08.2016).
- bor/AFP (2013): *Russland: Putin unterzeichnet Anti-Homosexuellen-Gesetz*. Online: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/russland-putin-segnet-gesetz-gegen-homosexualitaet-ab-a-908624.html> (Stand 08.08.2016).
- Dallapiazza, Rosa-Maria; Jan, Eduard von; Schönherr, Til (1998): *Tangram. Kursbuch und Arbeitsbuch 1 B*. Ismaning: Hueber.
- Dallapiazza, Rosa-Maria; Jan, Eduard von; Schönherr, Til (2004): *Tangram aktuell. Kursbuch und Arbeitsbuch A 1.2*. Ismaning: Hueber.
- Deutsches Filminstitut (Hrsg.) (2014): *THANK YOU FOR SMOKING – Die Zigarette im Film*. Frankfurt a.M.: Deutsches Filminstitut.
- Duden Recht A-Z (2015): *Fachlexikon für Studium, Ausbildung und Beruf*. 3. Aufl. Berlin: Bibliographisches Institut. Lizenzausgabe Bonn. Online: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/recht-a-z> (Stand 08.08.2016).
- Emke, Carolin; Müller-Wirth, Moritz (2014): *Thomas Hitzlsperger. Homosexualität wird im Fußball ignoriert*. Online: <http://www.zeit.de/2014/03/homosexualitaet-profifussball-thomas-hitzlsperger> (Stand 11.08.2016).
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Winzer-Kiontke, Britta (2010): *studio. Die Mittelstufe B2/1*. Berlin: Cornelsen.
- Gick, Cornelia; Herrmann-Teubel, Yvonne (2013): *Arbeit mit Schweizer Werbespots*. Online: http://akdaf.ch/frameset/akdaf_frameset.htm (> Downloads > Schweizer Werbespots) (Stand 30.07.2016).
- Gilly, Dagmar; Ortner, Brigitte; Saxer, Robert; Schwarz, Andrea; Schweiger, Hannes; Wunderer, Regina (2005): *Menschenbilder Österreich*. Wien: bmbwk.

- Grim to be gay (2013): Online: <http://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2013/12/daily-chart-15> (Stand 30.07.2016).
- Günther, Ulla (1992): „*und aso das isch gar need es Tabu bi iis, nei, überhaupt need*“. *Sprachliche Strategien bei Phone-in-Sendungen am Radio zu tabuisierten Themen*. Bern u.a.: Lang.
- Hannapel, Hans; Melenk, Hartmut (1984): *Alltagsprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele*. München: Fink.
- Häussermann, Ulrich; Dietrich, Georg; Günther, Christiane C.; Kaminski, Diethelm; Woods, Ulrike; Zenkner, Hugo (1990): *Sprachkurs Deutsch 1. Unterrichtswerk für Erwachsene*. Neufassung. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Heißler, Julien (2016): *Rehabilitierung von verurteilten Homosexuellen*. „Ich war ein 175er“. Online: <http://www.tagesschau.de/inland/paragraf175-rehabilitierung-101.html> (Stand 08.08.2016).
- Jin, Friederike; Schote, Joachim (2003): *Pluspunkt Deutsch A1*. Berlin: Cornelsen.
- Jin, Friederike; Rohrman, Lutz; Zbranková, Milena (2007): *prima A1/Band 1. Deutsch für Jugendliche*. Berlin: Cornelsen.
- Jin, Friederike; Michalak, Magdalena; Rohrman, Lutz (2010): *prima B1/Band 5. Deutsch für Jugendliche*. Berlin: Cornelsen.
- Jin, Friederike; Williams, Steve; Giersberg, Dagmar; Böschel, Claudia; Finster, Andrea; Dusemund-Brackhahn, Carmen; Paar-Grünbichler, Verena (2016): *Panorama. Übungsbuch. A2.1. Leben in Deutschland*. Berlin: Cornelsen.
- Kaltenbrunner, Gerd-Klaus (1978): *Der innere Zensor. Neue und alte Tabus in unserer Gesellschaft*. Freiburg: Herder.
- Klein, Jörg (1991): *Inzest: Kulturelles Verbot und Natürliche Scheu*. Bd. 102. Opladen: Westdeutscher Verlag (Studien zur Sozialwissenschaft).
- Kraft, Hartmut (2004): *Tabu. Magie und soziale Wirklichkeit*. Düsseldorf u.a.: Walter.
- Kraft, Hartmut (2015): *Die Lust am Tabubruch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kröger, Michael (2014): „Umparken im Kopf“-Kampagne: Opels Schrei nach Anerkennung. Online: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/umparkenimkopf-de-opel-offenbar-urheber-der-kampagne-a-955843.html> (Stand 30.07.2016).
- Kuhn, Fritz (1987): Tabus. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 60, 55-61.
- Langer, Annette (2013): *Anti-Homosexuellen-Gesetz in Russland: Duma schürt den Schwulenhass*. Online: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/russland-duma-gesetz-gegen-homosexuellen-propaganda-a-905108.html> (Stand 08.08.2016).

- Lengen, Alexander (2014): *Umparken im Kopf – eine Idee zieht Kreise*. Online: <http://www.opel-blog.com/2014/03/12/umparken-im-kopf-eine-opel-idee-zieht-kreise> (Stand 11.08.2016).
- Luscher, Renate (2016): *Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute. Aktualisierte Fassung 2016*. München: Verlag für Deutsch.
- Marmer, Elena (Hrsg.) (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Online: http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (Stand 11.08.2016).
- Mitic-Pigorsch, Katja (2015): *Tabulose Zeit? Von wegen. Gut, dass es sie gibt*. Online: <http://www.welt.de/vermischtes/article137675944/Tabulose-Zeit-Von-wegen-Gut-dass-es-sie-gibt.html> (Stand 10.08.2016).
- Munsch, Patrick; Seegers, Axel (2015): „Umparken im Kopf“: Opel-Werbe-kampagne gewinnt Grand Prix. Opel-Markenkampagne räumt bei Preisverleihung ab: Einmal Gold und zweimal Silber. Online <http://media.opel.de/product/awards/public/de/de/opel/news.detail.html/content/Pages/news/de/de/2015/opel/01-30-opel-grand-prix.html> (Stand 30.07.2016).
- Neuner, Gerhard; Schmidt, Reiner; Wilms, Heinz; Zirkel, Manfred; Edelhoff, Christoph (1980): *Deutsch aktiv. Ein Lehrbuch für Erwachsene. Lehrbuch 1*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wilms, Heinz (1986): *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrbuch für Erwachsene. Lehrbuch 1*. Berlin: Langenscheidt.
- Österreichischer Gemeindebund (2015): *Wie gefallen Ihnen die Wiener Ampelmännchen?* Online: https://www.komunalnet.at/fileadmin/media/Bilder/Themen/Frage_der_Woche/2015/Wie_gefallen_Ihnen_die_Wiener_Ampelpaerchen_2.05.2015.jpg (Stand 11.08.2016).
- Reidel, Michael (2015): *Opel-Manager zu „Umparken im Kopf“, „Wir wussten sofort, dass das ein Volltreffer ist“*. Online: <http://www.horizont.net/marketing/nachrichten/Opel-Manager-zu-Umparken-im-Kopf-Wir-wussten-sofort-dass-das-ein-Volltreffer-ist-138005> (Stand 30.07.2016).
- Rodgers, Lucy; Gutierrez Martin, Pablo; Rees, Martyn; Steven, Connor (2014): *Where is it illegal to be gay?* Online: <http://www.bbc.com/news/world-25927595> (Stand 08.08.2016).
- Schlüter, Fabian (2016): *70 Jahre Bikini. Erst Tabu, dann Symbol der Emanzipation*. Online: <http://www.heute.de/70-jahre-bikini-erst-tabu-dann-symbol-der-emanzipation-44246962.html> (Stand 30.07.2016).

- Schröder, Hartmut (2005): Phänomenologie und interkulturelle Aspekte des Tabus. Ein Essay. In: Sofronieva, Tzeta (Hrsg.): *Verbotene Worte. Eine Anthologie*. München: Bibliothek-Verlag, 287-314.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 3-15.
- Weiser, Ulrike (2015): *Die Wiener Ampelpärchen-Politik*. Online: <http://diepresse.com/home/meinung/kommentare/leitartikel/4738265/Die-Wiener-AmpelpaerchenPolitik> (Stand 10.08.2016).
- Werner, Pe (1994): Tabu. CD *Pe Werner*.
- Zeuner, Ulrich (2002): Kulturelle Aspekte von Werbetexten im Sprachunterricht DaF für ausländische Germanistikstudenten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6, 3, 13. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/581/557> (Stand 10.08.2016).
- Ziems, Dirk (2014): *Umparken wohin?* Online: <http://www.absatzwirtschaft.de/umparken-wohin-18837/> (Stand 30.07.2016).

Geiz ist geil! Was Werbung über die deutsche Mentalität verrät. Vorschläge für die Verbindung von Werbung und kulturellem Lernen

Angelika Hennecke

Werbung ist nicht nur ein beliebter Forschungsgegenstand der Angewandten Linguistik, sondern auch ein Thema im Sprachunterricht DaF. Viele Lehrwerke sehen Einheiten zur Behandlung der Sprache der Werbung und zur Interpretation von Werbeplakaten oder TV-Spots vor.¹ Ein weiteres zentrales Thema des Deutschunterrichts im Jahr des 25. Jahrestages der Deutschen Einheit an der Universidad de Concepción (UdeC) in Chile war die Frage der kulturellen Einheit Deutschlands, d.h. die Frage nach unterschiedlichen Werten und Lebensstilen der Ost- und Westdeutschen auch Jahrzehnte nach der Wiedervereinigung. Anliegen des vorliegenden Beitrages ist, einen Vorschlag zur Verbindung des oftmals sehr losgelösten und abstrakten Themas der Werbung und Werbesprache im DaF-Unterricht mit landeskundlichen Ansätzen zu unterbreiten. Dabei versteht sich der folgende Artikel als Beitrag zur generellen Diskussion über die Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (vgl. Altmayer 2007). Im Sinne einer kulturwissenschaftlichen Perspektive bzw. im Kontext eines diskursiven Verständnisses von Landeskunde können Werbeanzeigen als Manifestationen kultureller Muster m.E. sehr gut dazu ge-

¹ So gibt es in *Begegnungen B1* ein Kapitel über Werbung (Wirkung und Geschichte) und in *Erkundungen C1* mehrere Texte über Werbung im Kapitel *Das Reich der Sinne*.

nutzt werden, um fremdsprachigen Lernern ein Angebot zur interpretativen Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Texten (Werbeanzeigen) und Diskursen zu machen. Es soll dargelegt werden, warum sich Werbungsanalyse dazu eignet, kulturelle Eigenheiten, Mentalitäten und Lebenswelten – also insgesamt kulturelle Deutungsmuster – aufzuspüren und damit über diese Auseinandersetzung Prozesse des kulturellen Lernens zu befördern.

1 Kontext

Der Studiengang *Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros* an der Sprachenfakultät der UdeC bietet die Möglichkeit verschiedener Abschlüsse, jedoch immer in der Kombination zweier Fremdsprachen. Gewählt werden kann zwischen Englisch, Französisch und Deutsch. In der Regel beenden die Studierenden nach acht Semestern ihr Studium. Einige wenige schließen ein Aufbaustudium von weiteren vier Semestern als KonferenzdolmetscherIn an.

Obwohl bei der Beschreibung des Studienganges auf den Internetseiten der Fakultät mehrfach auf die zu erwerbende kulturelle Kompetenz und einen möglichen Arbeitsbereich im Bereich der Kultur oder Kulturvermittlung verwiesen wird, sieht der Studienverlaufsplan kein Fach *Landeskunde* oder *Kulturräumstudien* vor. Dagegen gibt es einen starken Fokus auf Literatur. Dies ist bedauerlich, da gerade auch für die angehenden DolmetscherInnen ein umfangreiches Kultur- und Allgemeinwissen notwendig ist.

Das bedeutet im konkreten Fall unseres Studienganges, dass alle Möglichkeiten genutzt werden müssen, um den Studierenden im Sprachunterricht möglichst viel kulturelles und landeskundliches Wissen zu vermitteln, z.B. durch eine entsprechende Textauswahl, die Einbindung von Videos, Filmen etc. Allerdings ist das in der Praxis schwer umzusetzen, da zunächst der Spracherwerb mit Fokus auf Grammatik, Wortschatz und Syntax im Vordergrund steht und die DozentInnen eng an einen vorgegebenen Verlaufsplan gebunden sind. Die Studierenden selbst beklagen oft den auch für sie spürbaren Mangel sowohl an Wissen als auch eine mangelnde Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Texten, die geeignet sind, über Anschauungen, Normen oder Werte zu diskutieren.

In diesem Kontext entstand die Idee, das laut Studienplan für das zweite Studienjahr vorgesehene Thema *Werbung und Werbesprache* stärker für die gleichzeitige Vermittlung landeskundlicher Inhalte zu nutzen. In einer Art Modellprojekt im Zuge einer außercurricularen Projektwoche aus Anlass des 25. Jahrestages der Deutschen Einheit erhielten die Studierenden des zweiten Studienjahres die Aufgabe, Plakate zu gestalten, in denen sie die Unterschiede zwischen der ehemaligen DDR und BRD zu bestimmten historisch wichtigen Punkten darstellen sollten. Die Eckdaten waren das Jahr des Mauerbaus, 1961, der Fall der Mauer 1989/90 sowie die Aktualität. Wählen konnten sie dabei zwischen den Themen Wirtschaft und Technik, Literatur und Film, Mode und Musik sowie Alltagskultur. Zu diesen Themen sollte jeweils

eine Gruppe die DDR, die andere die BRD behandeln; dann sollte dies vorgestellt, verglichen und diskutiert werden.

Zum letzten thematischen Komplex stellte sich zunächst die Frage, was Alltagskultur eigentlich ist und was sie ausmacht. Den Studierenden, die sich diesem Themenbereich widmen wollten, wurde empfohlen, sich zunächst mit Produkten und Produkt- und Werbekommunikation zu beschäftigen. Produkte sind zentrale Elemente und in diesem Sinne *Zeichen* unserer Alltagskultur. Sie geben unserem Alltag eine gewisse Ordnung und Struktur, auch wenn der zeichenhafte Umgang mit ihnen für die meisten Menschen unbewusst erfolgt. Eng damit verbunden ist die Werbung für diese Produkte. Sie hat vornehmlich eine persuasive Funktion und beabsichtigt, die Einstellungen der Verbraucher zu beeinflussen. Neben sachlichen Informationen vermitteln die meisten Werbebotschaften heute jedoch auch sekundäre, nämlich emotionale Zusatzwerte. Diese sind in der Regel jene Werte, die von den WerbemacherInnen als erstrebenswert und gültig für die jeweilige Zielgruppe angesehen werden. Daher eignet sich eine Analyse von Werbung sehr gut, um der Alltagskultur irgendwie *auf die Spur* zu kommen, denn implizit wird in den Sprache-Bild-Botschaften von Werbeanzeigen auf gültige spezifische Kulturstandards und Normen der angesprochenen Zielgruppen Bezug genommen.

Werbung ist in unserem Alltag – sowohl in Deutschland als auch in Chile und in vielen anderen Ländern – omnipräsent. Daher sind den Studierenden der Umgang und die Auseinandersetzung mit Werbung nicht neu; jeder weiß etwas darüber und kann etwas zu dem Thema sagen. Es gibt deshalb keine Berührungängste, denn es handelt sich nicht um ein unbekanntes, vermeintlich schwieriges Thema, sondern es ist praktisch eng mit unserem Alltag verwoben. Außerdem finden die Studierenden in der Regel Werbung interessant. Es scheint attraktiver zu sein als die Beschäftigung mit der Wirtschaft oder mit dem politischen System eines Landes. Deshalb ist der Zugang einfacher, die Studierenden stehen der Thematik meist sehr positiv und offen gegenüber.

Natürlich bedarf es zunächst einer theoretischen Beschäftigung mit dem Gegenstand der Werbung, da sonst keine wirksamen Schlüsse gezogen werden können. Das oben beschriebene Projekt war ein erstes Pilotprojekt, stieß aber bei den Studierenden auf großes Interesse und könnte daher m.E. ausgebaut werden, um anhand der Analyse von Werbeplakaten und TV-Spots Rückschlüsse auf Lebensstile, Normen, Werte und Mentalitäten zu ziehen – also z.B. der Frage nachzugehen, was *typisch deutsch* ist.

Zur Vorbereitung ist die Aneignung von Hintergrundwissen verschiedenster Art notwendig. Nötig sind aus meiner Sicht:

- Die Erarbeitung der wichtigsten Grundbegriffe und Eigenschaften von Werbung, insbesondere der Zusammenhang mit Mentalität und Alltagskultur.

- Die Erarbeitung und Klärung der wichtigsten theoretischen Grundbegriffe, wie die Definitionen von Alltagskultur, Stereotypen und Vorurteilen, Mentalität und Lebensstil.
- Die Erarbeitung des zeitgeschichtlichen, wirtschaftlichen und politischen Kontextes mit den wichtigsten Eckdaten, da Werbung auch immer den Zeitgeist reflektiert. Ohne ein solches Hintergrundwissen sind ansonsten viele Anspielungen bzw. die Werbebotschaften insgesamt nicht richtig interpretierbar.

Das heißt, es ergibt sich ein zusätzlicher Mehrwert für das geschichtliche und kulturelle landeskundliche Wissen der Studierenden, welches möglichst eigenständig oder in Arbeitsgruppen im Vorfeld erarbeitet werden sollte. Letztlich ist die Anfertigung von Plakaten, wie es hier im konkreten Fall gefordert war, aber auch eventuell von Videos, Präsentationen oder Podcasts ein zusätzliches Element, was neben der Sprachkompetenz auch die Kreativität der Studierenden fördert.

2 Der Zusammenhang von Werbung und Mentalität – Werbung und kulturelles Lernen

Im Folgenden sollen die wichtigsten Merkmale und Charakteristika von Werbung allgemein kurz erläutert werden. Der oben skizzierte Zusammenhang zwischen Werbebotschaften und Wertvorstellungen der Zielgruppen berechtigt zu der Annahme, dass anhand der Analyse ausgewählter Werbeplakate oder Spots Rückschlüsse auf kulturelle Mentalitäten und Lebenswelten gezogen werden können.

Werbung ist eine Sonderform der öffentlichen Kommunikation und nimmt beständig Themen des öffentlichen Diskurses auf und instrumentalisiert diese für ihre Ziele. Umgekehrt wird der öffentliche Diskurs auch durch Werbung beeinflusst. Die Werbesprache bedient sich darüber hinaus sehr gern der gängigen Mode- oder Schlagwörter dieser Diskurse. Zusammenfassend kann man sagen, dass Werbung Ausdrucksform der publizistischen Gesamtkultur und unmittelbar mit dieser Kultur verflochten ist (vgl. Rust 1995: 167). Werbung steht zudem mit allen anderen kulturellen Ausdrucksformen der Gesellschaft in enger Beziehung (vgl. ebd.). Sie reagiert seismographisch auf gesellschaftliche Veränderungen und reflektiert daher in eigener Art und Weise den Zeitgeist der jeweiligen Epoche. Dabei setzt Werbung heute viel stärker als früher auf emotionale und nicht mehr auf rational-informative Botschaften, was durch die Gleichheit vieler Produkte und einen verstärkten Wettbewerb um die Aufmerksamkeit der Kunden begründet ist. Um diese Aufmerksamkeit zu gewinnen, muss Werbung in irgendeiner Form an die Lebenswelt und das Lebensgefühl der potenziellen Rezipienten *andocken*. Dies geschieht auf einer sekundären Bedeutungsebene über die Referenz auf als gültig oder erstrebenswert angesehene Werte.

Im Sinne der eingangs erwähnten kulturwissenschaftlichen bzw. diskursiven Perspektive auf die Landeskunde sind Werbeanzeigen daher m.E. ein geeignetes Mittel, um weg von einem wissens- und faktenorientierten Unterricht hin zu einem funktionalen, affektiven und handlungsbezogenen didaktischen Ansatz zu gelangen:

Landeskundliches Lernen aber muss sich, [...], an anderen und weitaus komplexeren Zielen orientieren, als nur mehr oder weniger beliebige faktische Informationen über das Zielsprachenland oder eine einseitig ‚erfolgsorientierte‘ kommunikative Kompetenz zu vermitteln. Eine Landeskunde, die den oben erwähnten neuen Herausforderungen gerecht werden will, sollte Lernern vor allem eine tiefer gehende Verstehens- und Verständigungskompetenz mit auf den Weg geben, d.h. sie in die Lage versetzen, deutschsprachige Texte und Diskurse angemessen zu verstehen und angemessene Stellung zu nehmen. (Altmayer 2007: 9f.)

Die Werte, Normen und Einstellungen, das *Lebensgefühl*, welches in emotionalen Werbebotschaften angesprochen werden soll, sind praktisch die von Altmayer (2004, 2007) so definierten kulturellen Deutungsmuster. Die geforderte kulturwissenschaftliche Perspektive meint in diesem Kontext weniger die Ebene der beobachtbaren Artefakte oder des beobachtbaren Verhaltens, sondern eher „die Ebene der (verstehbaren) Bedeutungszuschreibungen“ (Altmayer 2007: 12). Wirklichkeit ist nicht per se vorhanden, sondern sie wird deutend hergestellt, sie wird vornehmlich diskursiv und sozial ausgehandelt. Was als *wahr* in einer Gesellschaft bzw. Kultur zu einem bestimmten Zeitpunkt angenommen wird, ist ein Ergebnis der Diskurse: Diskurse konstituieren Wahrheiten, nicht umgekehrt (vgl. Hennecke 2004).

Wir deuten die gemeinsame Welt und Wirklichkeit und orientieren uns handelnd in dieser Wirklichkeit auf der Basis von Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen, die aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können. (Altmayer 2007: 13)

Im Kontext der konkreten Projektwoche zur deutsch-deutschen Einheit bedeutet dies: Die unterschiedliche Sozialisierung der Menschen in der vormaligen DDR und der BRD über 40 Jahre hinweg muss also andere Muster, d.h. anderer sinnstiftende Standards, Werte und Kategorien hervorgebracht haben, welche sich dann in den Diskursen und in den Materialisierungen dieser Diskurse – wie z.B. in Werbeanzeigen – zwangsläufig niederschlagen bzw. implizit in ihnen enthalten sind. Anzunehmen ist daher, dass über eine Analyse ausgewählter Werbeanzeigen für Ost- und Westdeutschland unterschiedliche kulturelle Deutungsmuster eruiert und interpretiert werden können. Nachgewiesen werden können solche unterschiedlichen kulturellen Deutungsmuster oder Standards (bzw. im semiotischen Sinne: Kodes) zum Beispiel in den ausgewählten Werbeanzeigen für Ostprodukte (siehe Abb. 4). Die

auf diesem Motiv implizit referierten Muster sind z.B. Gleichstellung der Frau, Berufstätigkeit der Frau, Gegensatz Wessi/Ossi, Arbeit als höchster Wert (für Ostdeutschland) etc.

Nach Altmayer meint ein kulturelles Deutungsmuster die Vorgabe von Sinn und Bedeutung, die wir für die diskursive Deutung der Wirklichkeit benötigen. Sie sind zudem Bestandteil des kollektiven Wissens einer Gruppe (vgl. Altmayer 2007: 13f.). Aus einer semiotischen Perspektive könnte man sagen, dass es sich hierbei um kulturspezifische Kodes handelt, auf deren Grundlage die Subjekte den Dingen und Sachverhalten in der sie umgebenen Wirklichkeit Bedeutung zuschreiben. Verfügen sie nicht über diese Kodes, oder ist ihr Kodeinventar ein anderes, kann Bedeutung nicht erzeugt bzw. erschlossen werden; es ergibt sich kein oder ein anderer Sinn.

Für die Inbeziehungsetzung von Text und Kultur bezieht sich die semiotische Kulturwissenschaft auf einen Kulturbegriff, der nicht so sehr ein Anstreben erwartungskonformen Verhaltens betont, Kultur also vornehmlich auf Größen und Orientierungen des Handelns, Wertens und Einordnens bezieht, sondern der Kultur als System und damit als strukturiertes, zeichenhaftes Modell der Wirklichkeitsinterpretation begreift. Posner beschreibt Kultur als Zeichensystem: „Kulturen sind Zeichensysteme“ (Posner 1991: 39). „Ein kulturelles Zeichensystem besteht aus individuellen und kollektiven Zeichenbenutzern, die Texte produzieren, in denen mittels konventioneller Kodes Botschaften formuliert sind, welche den Zeichenbenutzern die Bewältigung ihrer Lebensprobleme ermöglichen“ (ebd.: 53f.). Die *Mentale Kultur* ist dann nichts anderes als ein System von Zeichenkonventionen, welches das soziale Verhalten und die Funktionen und Bedeutungen ihrer Artefakte regelt:

Wenn eine Gesellschaft als Menge von Zeichenbenutzern, eine Zivilisation als Menge von Texten und eine Mentalität als Menge von Kodes definiert werden, so sind diese drei Bereiche notwendig miteinander verbunden, denn Zeichenbenutzer sind auf Kodes angewiesen, wenn sie Texte verstehen wollen. (Posner 1991: 53)

Textverstehen kann damit als die *Dekodierung von Kultur* verstanden werden. Ob die Botschaft eines Textes in ihrer intendierten Form beim Empfänger ankommt, ist einerseits von ihrer Enkodierung durch den Produzenten und von der Dekodierung durch den Rezipienten abhängig.

Für mich gibt es also Parallelen zwischen dem kulturwissenschaftlich-diskursiven und dem semiotischen Ansatz in der Kulturwissenschaft, unter den ich hier die Landeswissenschaft subsumiere. Die semiotische Perspektive auf Kultur und Text lässt sich m.E. sehr gut auf das hier thematisierte kulturelle Lernen anwenden, denn Textverstehen ist gleichbedeutend mit Dekodierung von Kultur. Damit also fremdsprachliche Lernende die in den hier thematisierten Werbeanzeigen enthaltenen Botschaften verstehen, richtig deuten und interpretieren können, müssen sie sich zwangsläufig mit den dazu notwendigen kulturspezifischen Kodes (oder kulturellen Deutungsmustern) der angesprochenen Zielgruppe auseinandersetzen. Über die Analyse eines kulturellen Artefakts – Textes – soll also über die erste Ebene der

Darstellung und des sprachlichen Textes hinaus auf eine zweite Ebene gelangt werden, die sekundär mit kulturspezifischen Bedeutungen handelt bzw. mithilfe ihrer eigenen Kodes Bedeutung stiftet. Ein Verstehen im Sinne der Intention des Senders ist nur möglich, wenn das Subjekt – also hier der fremdsprachliche Rezipient – diese Kodes bzw. Muster kennt und sich mit ihnen beschäftigt hat.

Damit sind sie aber gleichzeitig eine Quelle von Nicht- oder Falschverstehen, und zwar nicht nur in der inter-, sondern auch in der intrakulturellen Kommunikation. Altmayer definiert Kultur als Vorrat an Deutungsmustern (vgl. Altmayer 2007: 14). Kulturelles Lernen heißt daher, den anderskulturellen Bestand an kulturellen Deutungsmustern aufzudecken und mit dem eigenen abzugleichen bzw. auch zu vergleichen. Auf einer kulturalanalytischen Ebene sind es die Texte und Diskurse selbst, in denen die vorhandenen kulturellen Deutungsmuster vom Rezipienten genutzt werden, um den Sinn der Textbotschaft zu erschließen. Auf der Ebene der konkreten Individuen nutzen diese das Repertoire an kulturellen Mustern, um einen für sich befriedigenden subjektiven Sinn zu erzeugen (vgl. ebd.: 16). Zwischen beiden Ebenen besteht ein Spannungsverhältnis:

Von ‚kulturellem Lernen‘ soll also dann die Rede sein, wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ (in einem sehr weiten Sinn von Kommunikationsangeboten aller Art) über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weit gehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können. (Altmayer 2007: 16f.)

Zugleich ist Werbung heutzutage praktisch inhärenter Bestandteil der Alltagskultur jugendlicher Lerner, da sie eng mit den neuen Medien verknüpft ist. Wer im Internet unterwegs ist, kann sich verschiedenen Formen der Online-Werbung nicht mehr entziehen.

Es gibt unzählige Definitionen für Werbung aus verschiedenen Perspektiven und verschiedene Ansätze – linguistische, psychologische, soziologische – zu ihrer Untersuchung. Da Werbung ein Produkt der Marktwirtschaft ist, lag das Gewicht der Forschung lange auf einer marktwirtschaftlichen Perspektive. Andererseits verorten viele andere Definitionen die Werbung eher im Bereich der Kommunikationswissenschaften, da sie in hohem Maße öffentlich ist und über ein großes Beeinflussungspotenzial verfügt. Die Soziologie sieht Werbung als System, das kulturell relevante Bedeutungen liefert und Einfluss auf die Sozialisation nimmt. In diesem Bereich wird Werbung auch funktionell im Hinblick auf Lebensstile und Identität untersucht (vgl. Hölscher 1998, Schnierer 1999). Sehr wichtige Impulse gehen von der Soziologie darüber hinaus für die Zielgruppenforschung aus, verbunden mit den Untersuchungen zu Werten und Wertewandel innerhalb dieser Zielgruppen. Die

gängigste Definition von Werbung sieht diese als eine spezifische Form der öffentlichen Kommunikation mit der Funktion der absichtlichen Beeinflussung von Verhalten und Einstellungen. Das Grundmuster der Verhaltensbeeinflussung durch Werbung ist der Appell an ein Bedürfnis. Dazu können Informationen über Eigenschaften eines Gegenstandes geliefert werden, die der Befriedigung dieses Bedürfnisses dienen, oder aber es wird ein emotionaler Appell gestartet (vgl. Kroeber-Riel; Esch 2004: 68).

Natürlich haben sich Formen und Arten sowie Strategien der Werbung über die Jahrzehnte wesentlich verändert. Wurde in den 1950er- bis in die 1970er-Jahre vornehmlich auf den Produktnutzen referiert und dieser in den Vordergrund gestellt (sachliche Informationen), begann die Vermittlung eines emotionalen, sekundären Zusatzwertes verstärkt ab den späten 1980er-Jahren. „Der Erfolg der Marktkommunikation hängt demzufolge in zunehmendem Maße davon ab, inwieweit es gelingt, die angebotenen Produkte und Dienstleistungen in die emotionale Erfahrungs- und Erlebniswelt der Empfänger einzupassen“ (ebd.: 33). Die Vermittlung eines emotionalen Zusatz- und Erlebniswertes sowie die Anpassung der Werbebotschaft in Inhalt und Form an die Lebenswelt und das Wertesystem der anvisierten Zielgruppen gelten demnach heutzutage als wichtige Merkmale von Werbung.

Folgendes Beispiel aus einer Kampagne der Biermarke *Berliner Pilsner*² zeigt die Inszenierung von Lebensstilen und Erlebniswelten über die Werbebotschaft. Die Unterschiede zwischen dem Lebensgefühl in Ost- und in Westberlin – noch ca. 15 Jahre nach der Wende – sind deutlich sichtbar.



Abb. 1: Kreuzberg ist bunt (Berliner Pilsner)



Abb. 2: Bierverein Friedrichshain (Berliner Pilsner)

Das Ziel der Arbeit mit Werbung zum Thema des deutsch-deutschen Verhältnisses seit der Teilung Deutschlands war es also, über die Beschäftigung mit Werbung zu ausgewählten Zeitpunkten, Aufschlüsse über Lebensstile und Alltagswelten der Menschen in Ost- und West-Deutschland zu erlangen. Im Kontext des genannten

² Werbekampagne in Berlin in den Jahren 2005/2006.

Modellprojekts an der UdeC konzentrierte sich die Arbeitsgruppe *Alltagskultur und Werbung* auf das Thema der sogenannten *Ostalgie*. Die Studierenden sollten anhand ausgewählter Werbematerialien herausarbeiten, welche Werte in den ausgewählten Plakaten offenbar angesprochen werden, über welche visuellen und sprachlichen Zeichen diese vermittelt werden und wie sich Ostalgie insgesamt als Lebensgefühl ausgedrückt hat.

3 Produkte als Zeichen der Alltagskultur und Identitätsstifter

„Der Riss, der 40 Jahre lang durch Deutschland ging, war auch eine Spaltung zweier Warenwelten“ (Lay 1994).

In unserer eigenen Kultur vermitteln uns Produkte als Zeichen der Alltagskultur den Eindruck von Beständigkeit und Ordnung. Umgekehrt ist eine der ersten Begegnungen mit einer neuen und fremden Kultur immer auch die Begegnung mit neuen, anderen Produkten. Das kann sehr exotisch sein und das Gefühl der Fremdheit oder des Andersartigen überhaupt erst spürbar werden lassen. Auch wecken Produkte Heimatgefühle, wenn wir zum Beispiel – womöglich mitten in einer Phase des Kulturschocks – im Ausland plötzlich auf uns bekannte Produkte treffen. Im intrakulturellen Kontext können Produkte zuweilen Signale für die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe sein; sie können sogar der Markierung oder Stiftung von Identität dienen.

Produkte spielen im Kontext der gesamten Ost-West-Problematik in Deutschland – von der Teilung bis zur Wiedervereinigung und über sie hinaus – eine bedeutende Rolle. In beiden deutschen Staaten kam den Produkten und Konsumgütern sowohl für den inneren staatsbildenden Prozess als auch in der Konfrontation mit dem jeweils anderen System in allen Phasen eine enorme Bedeutung zu; nur war sie nicht immer augenscheinlich. In der alten Bundesrepublik gab nicht die wirtschaftliche Prosperität schlechthin die Legitimationsbasis für das neue System ab, sondern „deren glaubhafte Vermittlung durch inszenierte Produktlandschaften“ (Diesener; Gries 1992: 61). Überlegenheit und Stärke gegenüber dem kommunistischen System wurden gerade in der Zeit des kalten Krieges durch *starke* Produkte demonstriert. Sie waren sozusagen alltagskulturelle, greif- und erfahrbare Stellvertreter für das abstrakte politische und wirtschaftliche Überlegenheitsgefühl. Sie vermittelten gleichzeitig ein beruhigtes gutes Nachkriegsgewissen und verliehen neue Hoffnung in eine glänzende Zukunft: Produkte als Balsam für die Seele und das schlechte Gewissen.

In Westdeutschland war es zweifellos die Werbung, die in großem Stile erstmals wieder einlösbar – und somit überzeugend – Versprechen formulierte. Hier schuf Produktvertrauen allmählich Staatsvertrauen, die Option auf kontinuierliches konsumtives Wachstum gab die entscheidende Basis bundesdeutschen Demokratieverständnisses ab. (Diesener; Gries 1992: 58)

Ebenso kam der Produktkommunikation in der neugegründeten DDR eine gesellschaftliche Funktion zu. Hier allerdings herrschte die planwirtschaftlich gesteuerte Produktion, die keinen Spielraum für Konkurrenz oder private Eigeninitiative ließ. Demzufolge wurde auch das gesamte Produktprogramm staatlich gelenkt und zielte auf die Herausbildung einer sozialistischen Ideologie, eines Produktdesigns im Sinne der Partei. Und zunächst startete die sozialistische Produktion trotz schwieriger Bedingungen gar nicht so schlecht. Der Kontext Produkt und Politik war in der DDR sogar weit enger geknüpft als im Westen. Die propagierte Schlichtheit und Bescheidenheit äußerte sich im Design der Produkte: DDR-Waren brauchten keine *Reizwäsche* zu tragen. Es gab also eine ideologische Legitimation für *Schlichtheit* und graue Farben. Es ging – anders als im Westen – um den handfesten Gebrauchswert und nicht um emotionale Zusatzwerte oder Konnotationen. Das drückt sich in den Werbetexten der 1970er-Jahre aus, wie z.B.: *Praktisch denken – Plaste schenken*.

Die Werbung in der DDR, die 1959 ins Leben gerufen wurde, sollte ein Gegenbild zur westlichen Welt entwerfen und dabei die *sozialistische Lebensweise* propagieren. Realsozialistische Produkte sollten in den Händen ihrer Verbraucher vorgeführt werden. In den 1960er-Jahren wurde Werbung in der DDR zu einem wichtigen absatzpolitischen Instrument. Das Werbefernsehen hatte verschiedene Funktionen zu erfüllen: Zum einen sollten bestimmte Leitbilder vorgeführt werden, zum anderen sollten die Zuschauer dadurch auch für das folgende, politische Abendprogramm gewonnen werden. Werbung hatte also in der DDR nicht vorrangig die Funktion, zum Kauf von bestimmten Produkten zu überreden, sondern sie war Teil des gesamten gesellschaftlichen Erziehungsprogramms der Bürger.

In den 1970er-Jahren gelang es immer weniger, dem Anspruch der *Vermittlung der sozialistischen Lebensweise* durch die Werbung gerecht zu werden. Daneben wurde der Widerspruch zwischen beworbenen und real erhältlichen Produkten immer größer und den Bürgern wurde mehr und mehr Verzicht abverlangt. Somit konnte es nicht wie in der BRD gelingen, die Stärke der sozialistischen Planwirtschaft durch ebenbürtige Produkte zu demonstrieren. Die Zweifel am System als Ganzes verstärkten sich in der Bevölkerung. Ein reales *Erleben* des angeblich überlegenen Sozialismus war nicht möglich. Aus diesem Grund wurde 1976 abrupt der bei den DDR-BürgerInnen überaus beliebte Werbeblock des DDR-Fernsehens mit dem Titel *tausend teletips* eingestellt. Dass dies ein Fehler war, sollte sich später zeigen.

Denn kompensiert wurde der fehlende allabendliche Werbeblock im DDR-Fernsehen durch das Westfernsehen. Was heute Anlass für Ärger oder Zappen ist, war früher ein Vergnügen für die meisten DDR-BürgerInnen: mit Spannung erwartete man die Werbung im Westfernsehen. Denn sie lieferte eine bunte und glitzernde Warenwelt, die ihnen versagt blieb. Und somit lieferten die Produkte und Waren die Basis, über die beide deutsche Staaten ständig miteinander verglichen wurden, und zwar im Sinne der durch sie transferierten Werte. Die Westprodukte symbolisierten Prosperität, Solidität und Wohlstand, die Ostprodukte gerieten immer mehr zum Symbol für Mangel und Misswirtschaft und damit Unterlegenheit. Eine wichtige Rolle in diesem Vergleich spielten auch die sogenannten *Westpakete*, die regelmäßig

von den westdeutschen Verwandten an ihre Brüder und Schwestern im Osten versandt wurden. Diese Pakete waren nicht nur Botschafter einer anderen – augenscheinlich besseren – Welt, sondern sie erhielten praktisch die Kommunikation zwischen den Menschen beider deutscher Staaten über die Mauer hinweg in den Jahren des kalten Krieges aufrecht.

Trotz aller Mängel und Nachteile hatte sich in den Jahren der DDR so etwas wie eine eigene Identität der Produkte herausgebildet, vielleicht gerade aufgrund der gewollten präzisen Informationen und der betonten Sachlichkeit und Schlichtheit. Bertsch et al. beschreiben das als „eine eigene Identität des Banalen, des Unausgegorenen, des Improvisierten, jedoch des Menschlichen, weil Fehlerhaften“ (Bertsch et al. 1994: 12). Genau diesem Improvisierten, Fehlerhaften und daher Menschlichen trauerten später nach der Wende und nach dem Abflauen der ersten Phase der Euphorie viele Ostdeutschen mit einiger Nostalgie nach, was der Kern des Entstehens der sogenannten *Ostalgie* war. Erst der Verlust machte darauf aufmerksam, wie eng man mit diesen Produkten verkettet war.

Der schillernden Brillanz des Westens war eine schüchterne Kargheit im Osten entgegengesetzt. So verhasst sie den Menschen in der DDR teilweise war, so sehr hat sie doch unbewusst ihren Lebensstil, ihre Werte und Einstellungen geprägt. Die Kargheit und Sachlichkeit der Produkte korreliert zu kulturellen Werten und Standards der ehemaligen DDR-BürgerInnen, wie z.B. einer anderen kommunikativen Norm, die sich in mehr Sachlichkeit und weniger *Schnörkeln* ausdrückt, oder in einer *technisch-pragmatischen* Lebenseinstellung. Nicht wenige kulturelle Parameter ostdeutschen Handelns und Denkens wurden maßgeblich durch den jahrelangen zeichenhaften Umgang mit Produkten und deren Design herausgebildet. Nach der Wende erlangten sie schnell einen Symbol- und Erinnerungswert (vgl. Hennecke 1999: 60f.).

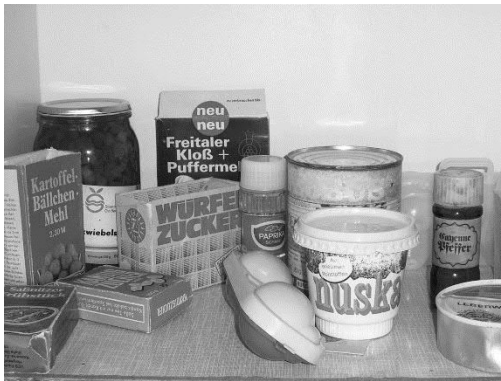


Abb. 3: Die Kargheit der DDR-Produkte

4 Niedergang und Renaissance der Ostprodukte – Produkte als Stilisierung der gegenseitigen Vorurteile von Osis und Wessis

Nachdem nach der Maueröffnung 1990 für mindestens ein halbes Jahr die Westprodukte unangefochten regierten, was sich aus dem *Nachholbedarf* der DDR-BürgerInnen für alles bisher Unbekannte und Unerreichbare erklärt, folgte bereits 1991 auf die Phase der Euphorie eine Entfremdung gegenüber den Westwaren.

Die einsetzende Enttäuschung über das mit allzu großen Illusionen verknüpfte neue politische und wirtschaftliche System manifestierte sich in einer zunehmenden Ablehnung der Westprodukte, die als Materialisierung eben dieses Systems verstanden wurden. In dem Maße, in dem die vorherigen positiven Projektionen sowohl von Menschen als auch von Waren aus dem Westen durch reale Erfahrungen ersetzt wurden, verlor sich die Allmacht der Produkte, denn sie waren – wie zu Zeiten der Mauer – nun wiederum zu Botschaftern des Systems geworden, welchem man aber nun zunehmend skeptisch und sogar ablehnend gegenüberstand.

Neben solchen sozio-kulturellen Aspekten spielten hier auch Faktoren wie der Abbau der Arbeitsplätze in Ostdeutschland und daher der Kauf von Ostprodukten aus Solidaritätsgründen eine Rolle. Die prekäre Situation des *Nicht-Dazugehörens* erklärt die nun einsetzende sogenannte *Ostalgie*. Diese Wende im Konsumverhalten der BürgerInnen der neuen Länder ermöglichte es den Werbestrategen ostdeutsche Zielgruppen ganz bewusst anzusprechen und auf ihr Heimatgefühl abzuheben. Umgekehrt wirkten die Ostprodukte, die quasi zum Symbol des *Kampfgeistes* und der Fähigkeiten der Osis auf dem westdeutschen Markt und im ganzen System mutierten auf die sich herausbildende *Ostidentität* der Menschen zurück. Die Slogans dieser Zeit verweisen daher häufig sehr nachdrücklich und trotzig auf vorhandenes ostdeutsches Können: „Was *gut* ist, setzt sich durch“ (*Berliner Pilsner*) oder „Ostdeutsch, daher gut“ (Fernsehgerätehersteller).

Eine Erkundung der *Ostbefindlichkeit* für eigene Werbebotschaften, resultierend aus dem erlebten Scheitern von allzu gleichen oder einfach übernommenen Kampagnen (Beispiele dafür sind die Zigarettenmarken *Club* oder *Cabinet*), setzte daher bereits 1991 ein. Seit 1993 war Werbung für Ostprodukte praktisch zu einem eigenständigen Konzept geworden, welches eng mit der Produktgeschichte bzw. den Phasen der Produktwende zusammenhing. Die Kampagnen für die wichtigsten und beliebtesten Ostprodukte unterschieden sich inhaltlich und stilistisch wesentlich von den westdeutschen Kampagnen (vgl. Hennecke 1999).

Mit der Rückbesinnung auf die eigenen Werte und Eigenschaften stieg auch wieder das Vertrauen in die eigene Leistung. Insgesamt sind die Werte *Arbeit, Leistung, Qualität, egalitäres Geschlechterverhältnis, Gemeinschaftsgefühl, Freunde und gemeinsames Erleben* – also das vielbeschworene ostdeutsche *Wir-Gefühl* oder *Wir-Bewusstsein* – als Elemente der Markenkerns von Ostprodukten in den Werbeanzeigen der damaligen Jahre besonders oft nachzuweisen.

Häufig genutzt wurde die Darstellung authentischer alltäglicher Situationen, insbesondere aus der Arbeits- und der Freizeitwelt der RezipientInnen. Appelliert wird sehr explizit zudem an das gemeinsame und für *Ossis* sprichwörtliche *Wir-Gefühl*. Hier liegt ein deutlicher Unterschied zur damals gängigen Darstellung künstlicher und abstrakter Erlebniswelten in der Westwerbung vor. Beispiel dafür sind die folgenden Plakatmotive aus Kampagnen der ostdeutschen Zigarettenmarken *f6* und *Cabinet* sowie der Biermarke *Berliner Pilsner* aus der Mitte der 1990er-Jahre.



Abb. 4: Werbung f6 – Geschmack verbindet (Freche Früchtchen)

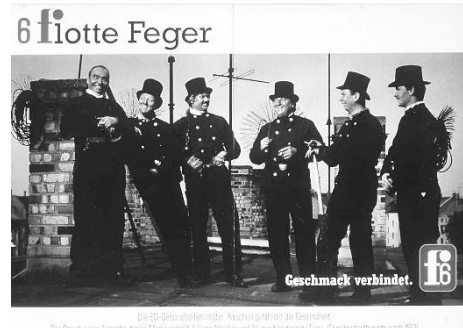


Abb. 5: Werbung f6 – Geschmack verbindet (Flotte Feger)



Abb. 6: Werbung Berliner Pilsner – Was gut ist, setzt sich durch

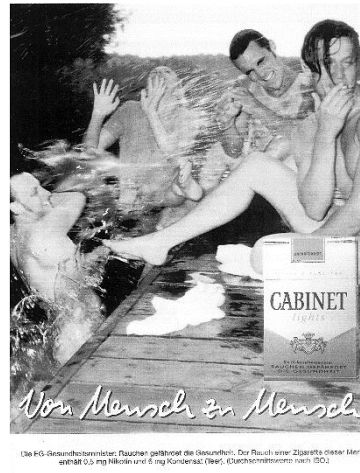


Abb. 7: Werbung Cabinet: Von Mensch zu Mensch

Im Kontrast dazu stehen die individualistisch-hedonistischen Botschaften der Westmarken:

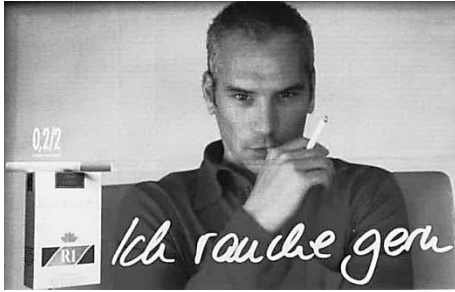


Abb. 8: Werbung R1 – Ich rauche gern (Mann)

Abb. 9: Werbung R1 – Ich rauche gern (Frau)

Neben der Betonung der eigenen Qualität und der Referenz auf *eigene* Werte und ein ostdeutsches Lebensgefühl gab es auch Formen der offensiven Auseinandersetzung mit herrschenden Vorurteilen gegen Ostprodukte durch implizite Vergleiche zu konkurrierenden Westprodukten. Auch hier übernahmen die Produkte wieder eine Stellvertreterfunktion: Man verglich nicht Ost- und Westprodukte, sondern *Ossis* und *Wessis* miteinander. Dabei ist vielen dieser Werbebotschaften die trotzige Widerlegung des stereotypen Vorurteils über faule, dumme oder nicht leistungsfähige Ossis inhärent.

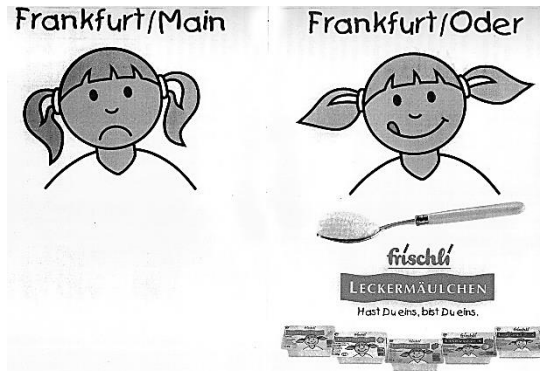


Abb.10: Werbung für Leckermäulchen-Quark

Die Werbung für Ostprodukte wurde praktisch zum Spiegel ostdeutscher Lebensgefühle, die Renaissance der Ostprodukte war eine Reaktion auf den Meinungsumschwung in der ostdeutschen Bevölkerung. Trotzige Slogans wie „Ich rauche Jewel, weil ich den Westen schon getestet hab“. Eine für uns“ (Zigarettenmarke *Jewel*) kommunizierten, dass die Phase „Test the West“³ eindeutig beendet war. Werbung für

³ Werbekampagne der Zigarettenmarke *West* in den Jahren 1992-1997.

Ostprodukte war eine Folie, auf der sich die (wechselnden) Hoffnungen und Enttäuschungen über den Vereinigungsprozess widerspiegelten. Es kam zur Vermischung von Attribuierungen von Menschen und Produkten. Laut Umfragen des Leipziger Instituts für Marktforschung aus den Jahren 1992 und 1993 galten Westprodukte als „künstlich und verfälscht“ (Hennecke 1999) und standen damit stellvertretend für den von Ostdeutschen als individualistisch und aufgebauscht empfundenen Lebensstil der *Wessis*.

Zusammenfassend kann man über die neunziger Jahre also sagen, dass die allorts konstatierte Zuspitzung der gegenseitigen Schuldzuweisungen und die gegenseitigen stereotypen Vorurteile ihren Ausdruck auch in der Markenkommunikation fanden. Das kollektive Befinden der Ostdeutschen wurde in die Werbebotschaften hineinkodiert. Die Produkte übernahmen somit auf einer sekundären Bedeutungsebene praktisch eine sozio-politische Ausweiskfunktion. Damit waren in dieser Zeit Ostprodukte Identitätsstifter und Anker im Alltag. Viele Werbebotschaften hatten eine doppelte Lesart: zum einen als Produktslogan bzw. Markenreferenz, zum anderen als sozio-kulturelles – meist trotziges – Statement.

5 Deutschland 25 Jahre nach der Wiedervereinigung – gibt es eine ostdeutsche Teilkultur?

Es soll der Frage nachgegangen werden, wie die Alltagskultur in Ost- und West-Deutschland 25 Jahre nach der Wende nun aussieht. Daher ist es notwendig, sich wiederum mit der Frage der Lebensverhältnisse und Lebensstile und mit den gültigen Wertestrukturen zu befassen. Die Thematisierung des Ost-West-Diskurses in den Medien sowohl zum 20. als auch zum 25. Jahrestag der deutschen Wiedervereinigung zeigte, dass die Frage der inneren Einheit nach wie vor noch nicht vollständig geklärt ist und die Geistes- und Sozialwissenschaften weiterhin auf der Suche nach der Erklärung für eine *ostdeutsche* Teilkultur oder eine eigene Ostmentalität sind.

Dies hängt damit zusammen, dass sich der gesellschaftliche Transformationsprozess als langwieriger, schwieriger und dornenreicher erwies als von den meisten erwartet. Der Umbau des Wirtschaftssystems, die Übernahme der politischen Institutionen und des gesamten politischen Systems im Osten Deutschlands haben nicht automatisch auch eine vollständige Übernahme gültiger kultureller Werte, Normen und Lebensweisen bewirkt. 40 Jahre unterschiedlicher Sozialisation in verschiedenen gesellschaftlichen Systemen haben differente Formen der Alltagskultur, andere Kommunikationsstile und Handlungsroutinen hervorgebracht.

Nach wie vor existieren gegenseitige Vorurteile und Stereotype zwischen Ost- und Westdeutschen. Dabei ist das Selbstbild immer positiv, und entspricht dabei doch paradoxerweise genau dem negativ konnotierten Fremdbild der anderen Seite. Der inzwischen eingebürgerte Sprachgebrauch von *Ossis* und *Wessis* legt davon bededtes Zeugnis ab. Ostdeutsche nehmen Westdeutsche u.a. als „oberflächlich, übertrieben, aggressiv und unsensibel“ (Wagner 1999: 139ff.) wahr. Umgekehrt halten

die Westdeutschen die Ostdeutschen für „larmoyant, unersättlich, kleinkariert, empfindlich und feige“ (ebd.). Der selektive Mediendiskurs der letzten Jahrzehnte hat in starkem Maße zur Verhärtung und ständigen Reproduktion dieser Stereotype beigetragen. Der Höhepunkt dieses stereotypisierenden öffentlichen Diskurses scheint allerdings mit dem Ende der 1990er-Jahre überschritten worden zu sein. Mit dem Heranwachsen einer neuen, jungen Generation verschwinden diese alltagskulturellen Unterschiede in zunehmendem Maße.

Allerdings existieren weiterhin Unterschiede, denn die Angleichung der Werteorientierungen und tradierter kultureller Standards erweist sich als schwieriger und langwieriger als ursprünglich angenommen. Zudem existieren auch 25 Jahre nach der Wende noch handfeste Unterschiede zwischen beiden Landesteilen. In nahezu allen Bereichen liegt der Osten der Republik noch weit hinter dem Westen zurück, insbesondere, wenn man die wirtschaftlichen Parameter betrachtet (vgl. Hennecke 2012: 21ff.).

Der schnelle Vollzug der inneren Einheit bzw. der Einheit bei den Werteorientierungen erwies sich also als Illusion:

Die Erwartung, der sich im Westen über fast drei Jahrzehnte hinziehende Wertewandel könnte in Ostdeutschland innerhalb von wenigen Jahren verlaufen, mutet im Nachhinein gleichwohl absurd an. Die Erwartung eines schnellen soziokulturellen und mentalen Angleichungsprozesses war schon deshalb illusorisch, wiewohl Dauer und Intensität der trennenden Nachwirkungen nahezu alle Beobachter überraschen. Gleichzeitig werden bestimmte Werte und Auffassungen milieuspezifisch bis zum heutigen Tag an jüngere Generationen weitergegeben, sodass sich viele Differenzen als generationsübergreifend fortbestehend darstellen. (Schröder 2006: 222)

Was im Osten gegenwärtig geschieht, ist zum einen das Festhalten an tradierten Werten, zum anderen die Akzeptanz und Übernahme moderner, vorrangig individualistischer Werte. Es kommt zu einem sogenannten *Wertemix* oder einer Wertesynthese. Menschen, die gleichermaßen alte und neue Werte schätzen, bezeichnet man als *Aktive Realisten*. Der Gruppe der Aktiven Realisten werden generell unter Sozialwissenschaftlern die besten Voraussetzungen zugeordnet, um die Herausforderungen der modernen Gesellschaft zu meistern. In Ostdeutschland stellen sie derzeit mit rund 40 Prozent die größte Gruppe unter den Wertetypen dar (vgl. Klages; Gensicke 1999). Mackat ist sogar der Auffassung, dass dieser Wertemix das herausragende Merkmal der sogenannten *Ost-Identität* ist (vgl. Mackat 2007). Obwohl einige Indizien dafür sprechen, ist diese These allerdings empirisch noch nicht bewiesen. Die Konstruktion einer ganz eigenen ostdeutschen Teilkultur hingegen ist eher das Ergebnis eines nichtwissenschaftlichen Laiendiskurses.

Der verschwommene Terminus *Ostalgie*, der vor allem auf das spezielle Konsumverhalten und die Renaissance der altbekannten Ostprodukte in den neunziger Jahren referierte, ist heute als Form einer DDR-Nostalgie nicht mehr gültig. Ostalgie in

diesem Sinne ist lange vorbei. Der Blick ist nach vorn gerichtet, jedoch nicht mehr *gen Westen*. „Es formte sich in den Neuen Bundesländern eine ganz eigene Melange aus Anpasstheit und Eigensinnigkeit, ein besonderes Lebensgefühl, das man mit ‚Ostismus‘ beschreiben könnte“ (Mackat 2007: 30). Dabei handelt es sich aber nicht um eine restaurative Einstellung, sondern um eine aktive und konstruktive Auseinandersetzung mit den neuen Verhältnissen, bei gleichzeitiger Rückbesinnung auf Erlebtes und Erreichtes:

Die sich erst nach 1990 entwickelnde Ostidentität ist Aneignung neuer Werte- und Verhaltensstrukturen ebenso wie eine spezifische Form von Besitzstandswahrung im Sinne von progressiven, vom Einzelnen erworbenen Denk- und Verhaltensweisen. Es ist gleichermaßen Besinnung auf frühere und gegenwärtige, als positiv empfundene Verhältnisse und Zustände wie Einsicht in fehlerhafte, falsche und zum Teil Menschenrechten entgegenstehende Entwicklungen. Es ist Akzeptanz erreichter Veränderungen nach 1990 ebenso wie Erleben von Ungleichbehandlungen, die als ungerechtfertigt gegenüber einer Region aufgrund ihrer Vergangenheit betrachtet werden. (Sozialreport 2010: 28)

Zusammenfassend festgehalten werden soll jedoch, dass es weiterhin nachweislich unterschiedliche Lebensformen, alltagskulturelle Routinen und Standards, andere Stile der Sinnstiftung sowie eine teilweise andere Erinnerungskultur gibt, die eine Differenziertheit bewirken.

6 Widerspiegelung des Ostismus in der Werbung

„West- wie ostdeutsche Markenunternehmen stehen vor der Herausforderung eines gemeinsamen Marktes mit einem differenzierten Konsumentenverhalten, differenzierten Kommunikationsbedürfnissen und -erfahrungen“ (Enke et al. 2006: 114).

Die Frage, die nun beantwortet werden soll ist, ob sich dieses eigene *ostimistische* Lebensgefühl in den aktuellen Anzeigen für Ostprodukte immer noch widerspiegelt. Der Zusammenhang zwischen differenzierter Markenkommunikation, welche an die vorherrschenden Werte der Zielgruppe *andockt*, und erfolgreicher Marktführerschaft lässt sich gut am Beispiel der jeweils führenden Zigarettenmarken illustrieren: *st6* ist unangefochtener Marktführer im Osten (im Westen dafür kaum bekannt) und kommuniziert seine Botschaften seit den 1990er-Jahren über das Gefühl der *Gemeinschaft* und *Vertrautheit*. Auch in den Bildmotiven wird Gemeinschaftssinn und ein *Wir Gefühl* kommuniziert. Der Geschmack von *Freiheit und Abenteuer* dominiert hingegen im Westen (vgl. Hennecke 2012: 152ff.).



Abb. 11: Werbeplakat für f6 Sun („Geschmack verbindet“)

Ein weiteres Beispiel für aktuelle *Ostwerbung* ist die Kampagne für *Lichtenauer-Mineralwasser* aus den Jahren 2000 bis 2006. Alle Motive heben sehr explizit auf die *ostdeutsche Herkunft* ab. Gleichzeitig kommunizieren viele Botschaften in ihrer Kombination aus Text und Bild auch den *Stolz* und die *eigene Leistung* der Ostdeutschen. Die witzigen und humorvollen Slogans nehmen die *Ossis* und die *Wessis* mit ihren unterschiedlichen Befindlichkeiten auf die *Schippe*. Das eigene ostdeutsche Lebensgefühl und der genannte *Ostismus* zeigen sich vor allem im Slogan aus den ersten Jahren der Kampagne „So schön normal“. So schön normal ist nicht nur das Produkt, sondern natürlich auch der, der es trinkt: Ostdeutsche sehen sich selbst als normal, bodenständig und unverschnörkelt an. Es findet quasi eine Verquickung von Produkteigenschaften mit dem eigenen Identitätsverständnis der angesprochenen Zielgruppe statt.



Abb. 12: Motiv 1 aus der Lichtenauer Kampagne 2000



Abb. 13: Motiv 2 aus der Lichtenauer Kampagne 2000

Häufig zu finden sind auch selbstironische Botschaften, was für das neu erstarkte Selbstbewusstsein bzw. den *Ostismus* spricht, als auch für die Überwindung eines resignierten und eher pessimistischen Selbstverständnisses, wie es noch Mitte der 1990er-Jahre vorherrschte.



Abb. 14: Motiv 1 aus der Kampagne für f6 2005/2006

Dieses Motiv aus der Kampagne von f6 wirkt witzig und ironisch durch die Nutzung des Namens der Stadt Frankfurt (Oder) im Motiv, die als einzige eine Namensschwester im Westen hat. Frankfurt (Oder) steht damit praktisch symbolisch für Ostdeutschland, einmal als geographisches Symbol, zum anderen auch symbolhaft für Gleichwertigkeit.⁴

7 Didaktisierung für die Landeskunde

Der gesamte hier geschilderte soziokulturelle Hintergrund muss mit den Studierenden einleitend erarbeitet werden, da sonst eine Interpretation und Diskussion der Werbeanzeigen für Ostprodukte aus den 1990er-Jahren und der aktuellen Anzeigen aus den Jahren 2005-2015 nicht wirksam und fundiert erfolgen kann. Dabei geht es, wie eingangs erläutert, nicht vordergründig um eine Vermittlung von Fakten und Wissen, sondern um eine Beschreibung und Diskussion der für Ost- und Westdeutsche unterschiedlichen kulturellen Deutungsmuster, die sie im Laufe einer jahrzehntelangen unterschiedlichen Sozialisierung erworben und verinnerlicht haben.

Die Auseinandersetzung und Beschäftigung mit den Werbeanzeigen soll praktisch den Beweis für die Gültigkeit der erworbenen Kenntnisse bzw. Annahmen liefern. Die Thematik der kulturellen Zerrissenheit Deutschlands nach der politisch-wirtschaftlichen Wiedervereinigung ist sehr komplex und höchst sensibel. Da viele der Probleme dieser Zeit schon für Deutsche schwer zu verstehen und zu durchschauen sind, dürfte dies für ausländische Studierende umso schwieriger sein. Das Thema ist jedoch von höchster Relevanz, nicht nur für die unmittelbare Nachwendegeschichte, sondern bis heute. Die Bezeichnungen *Ossi* und *Wessi* existieren weiter im Sprachgebrauch, genauso wie die gegenseitige stereotype Zuschreibung von bestimmten Charaktereigenschaften.

⁴ Vgl. zum Thema der Werbung für Ostprodukte 20 Jahre nach der Wende auch Hennecke (2012).

Es ging uns also bei diesem Projekt nicht vordergründig um den Erwerb von historischen Fakten oder Zahlen, sondern um die Entwicklung eines Verständnisses für die deutsche – zweigeteilte – Mentalität. Dies kann für die Studierenden sehr spannend sein und einen hohen Zugewinn bringen, da sich sonst die Thematisierung von Mentalität in vielen DaF-Lehrbüchern auf die Beschreibung der Stereotype und Vorurteile gegenüber Deutschen beschränkt.

Ich würde als Einstieg in die Thematik die Lektüre des Buches *Kulturschock Deutschland* von Wolf Wagner (1996) empfehlen. Es ist leicht zu lesen, sehr interessant aufgebaut und vermittelt einen guten Eindruck über die Stimmung im Deutschland nach dem Mauerfall und die jeweiligen Befindlichkeiten der Deutschen in beiden Teilen des Landes.⁵ Alternativ kann ein Einführungsvortrag oder ein Seminar durch die Lehrenden erfolgen.

Schwieriger ist die Materialsuche, da das Thema der Werbung für Ostprodukte sehr spezifisch ist. Trotzdem lassen sich im Internet einige Anzeigen für Ostprodukte aus diesen Jahren finden. Auf alle Fälle sollte die Materialsuche begleitet werden. Das Material könnte aber auch von dem/der DozentIn den jeweiligen Arbeitsgruppen zur Verfügung gestellt werden.

Die konkrete Aufgabe ist nun für die Studierenden, die Anzeigen zu interpretieren und die zuvor erarbeiteten unterschiedlichen Werte für Ost- und Westdeutsche nachzuweisen. Dabei müssen sie begründen, warum und anhand welcher Elemente der Anzeige sie der Meinung sind, bestimmte Werte aufdecken bzw. nachweisen zu können.

Schließlich sollte der Frage nachgegangen werden, warum es überhaupt zur Ausbildung verschiedener Werte und Lebensstile in Ost- und Westdeutschland gekommen ist bzw. warum Ostdeutsche offenbar nach der Wende ein eigenes ostdeutsches Lebensgefühl bzw. eine eigene Ost-Identität entwickelt haben. Je nach Zeitrahmen kann dies mit unterschiedlicher Intensität erfolgen.

Es ist beabsichtigt, auf diese Weise das Interesse der Studierenden an geschichtlichen oder wirtschaftspolitischen Fragen zu wecken und sie zum Weiterlesen anzuregen. Allein eine Präsentation von Fakten und Zahlen erzielt oftmals nicht den gewünschten Erfolg bzw. wird – meiner Erfahrung nach – von den Studierenden eher als belastendes Pauken empfunden. Ziel ist es also, über den Köder der interessanteren Werbung die Motivation für die eigenständige Beschäftigung mit der deutschen Geschichte und Kultur zu erhöhen.

⁵ Nebenbei vermittelt das Buch noch Grundkenntnisse der interkulturellen Kommunikation, wie die Theorie des Kulturschocks.

8 Ausblick und weiterführende Projektideen

Die Novemberausgabe 2015 der Zeitschrift *Deutsch perfekt* titelte *Typisch deutsch?* und wählte dazu als Titelbild einen Gartenzwerger. In dem Artikel von Schmid geht es um die Klischees und Vorurteile, die allgemein über Deutsche existieren: „Disziplin? Oh ja! Humor? Oh nein! Sind so die Deutschen?“ (Schmid 2015: 14) heißt es da im Eingangszitat. Die Autorin prüft insgesamt 25 Klischees genauer. Dabei kommt sie zu der Ansicht, dass durchaus manches, was als Klischee bekannt ist, den Deutschen wirklich fehlt, wenn sie längere Zeit im Ausland leben.

Zunächst wäre es in einem Projekt, welches diesen Artikel und die 25 beschriebenen Klischees zur Grundlage nimmt, notwendig, einige theoretische Grundlagen über Stereotype und Vorurteile und ihre Rolle in der interkulturellen Kommunikation zu erläutern. Denn Stereotype sind notwendig; sie helfen uns, den Dingen einen *Sinn* zu geben. Sie sind praktisch notwendige Mittel der Wahrnehmung. Die psychologische und physiologische Beschaffenheit des Menschen ist bestrebt, Wahrnehmungen und Vorstellungen in standardisierte Muster einzuordnen, ohne die eine Orientierung unmöglich wäre: Es handelt sich also um eine selektive Wahrnehmung von Eindrücken (vgl. Lippmann 1922). Umgangssprachlich versteht man unter Stereotypen generalisierende Meinungen über andere Nationalitäten oder geschlechtsspezifische Rollenklischees. Wer etwas als Stereotyp identifiziert, verurteilt es gewöhnlich als ungehörige Rede- und Denkweise. Daher liegen Stereotype nah bei Vorurteilen. Ein – vorzugsweise salientes – Merkmal wird aus einer Vielzahl von Möglichkeiten selektiert und für alle VertreterInnen einer Kategorie geltend verabsolutiert. Damit sind Stereotype Janusköpfe: Einerseits sind sie negativ als Produkte übertriebener Generalisierungen, andererseits notwendige und normale mentale Muster, weil letztere eben durch Generalisierungen entstehen. Wir kommen demzufolge weder in der intra- noch in der interkulturellen Kommunikation ohne Stereotype aus. Sie können sogar hilfreich sein. Es kommt nur darauf an, sich dessen bewusst zu sein und immer zu beachten, dass es sich um grobe Generalisierungen handelt, die außerdem oft emotional-wertend sind.

Darauf aufbauend und nach der Lektüre und Besprechung des Artikels (oder anderer Texte über Klischees und Vorurteile über die Deutschen) haben die Studierenden die Aufgabe, im Internet, in Zeitungen und Zeitschriften oder auf Videokanälen nach Werbeanzeigen und Spots zu suchen, die diese Klischees belegen, d.h. die in irgendeiner Form darauf referieren.

Das bekannteste Beispiel ist sicher der Slogan von *Saturn*, *Geiz ist geil*, der mittlerweile zum Idiom mutiert ist und einen eigenen Wikipedia-Eintrag hat. Das entspricht in dem Artikel dem Klischee Nr. 15: „Die Deutschen sind ein Volk der Sparer“ (Schmid 2015: 17). Passend dazu ist auch der von Media-Markt nachfolgend geschaltete Spot *Ich bin doch nicht blöd* – weil, ich gebe doch nicht zu viel Geld aus!

In der hier vertretenen wissenschaftlichen Perspektive handelt es sich um thematische Teildiskurse, die Teil des Gesamtdiskurses sind: *Geiz und Sparsamkeit* als Thema der öffentlichen Diskussion. Damit kann man dieses Klischee auch als einen

zentralen kulturellen Standard verstehen, also als ein kulturelles Deutungsmuster. Was in einer bestimmten Gesellschaft und Kultur zu einem bestimmten Zeitpunkt als *wahr* und *gültig* angesehen ist, wird über Diskurse ausgehandelt und konstituiert. Werbeanzeigen, TV-Spots und andere Formen der öffentlichen Werbung sind als Manifestationen dieser diskursiv vermittelten *Wahrheiten* anzusehen.

Zu fast allen gängigen Klischees lassen sich Spots oder Anzeigen finden. Sehr häufig wird gerade mit diesen Klischees, die den Deutschen ja auch selbst bekannt sind, in Werbeanzeigen und Spots in überhöhter Form gearbeitet, um damit einen witzigen, ironischen und somit aufmerksamkeitserregenden Effekt zu erzeugen. Natürlich zeugt das auch von einer gewissen Selbstironie, was zumindest die stereotype Aussage widerlegt, die Deutschen hätten keinen Humor! Humor bewies auch die deutsche Bundeskanzlerin bei folgendem Motiv des Autovermieters Sixt.⁶



Abb. 15: Motiv mit der Kanzlerin des Autovermieters Sixt

Frau Merkel beschloss, die Anzeigen zu ignorieren bzw. einfach mit Gelassenheit zu nehmen. Denn sie hatte erkannt, dass ihr die Anzeigen mehr nützen als schaden, da sie sich so – entgegen dem gängigen Klischee – als humorvoll und fähig zur Selbstironie präsentieren konnte. Gar nicht typisch deutsch!

Ich möchte abschließend folgendes Fazit ziehen: In Anschluss an Altmayer (2002, 2004, 2007) versteht sich der unterbreitete Vorschlag einer Nutzung von Werbeanzeigen im DaF-Unterricht im Sinne einer kulturwissenschaftlich verstandenen Landeskunde, welche als Ziel nicht die Vermittlung von Fakten und Zahlen, sondern die Beförderung eigenständigen, kulturellen Lernens setzt. Aufgabe einer solchen kulturwissenschaftlich-diskursiven Landeskunde ist es demnach,

bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache durch die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Diskursen Prozesse des ‚kulturellen Lernens‘ in Gang zu setzen, d.h. Prozesse der Bewusstmachung, Reflexion,

⁶ Sixt ist bekannt für seine provozierende Werbung und das Aufgreifen aktueller politischer Themen in ironisierender Form.

Überprüfung und ggf. der Korrektur, Weiterentwicklung und Umstrukturierung der ihnen vertrauten Muster oder deren Ersetzen durch andere. (Altmayer 2007: 20f.)

Die im Mittelpunkt stehenden kulturellen Deutungsmuster sind „nur über kommunikative Handlungen, über Texte und Diskurse fassbar“ (ebd.: 18). Sie sind meistens implizit, denn sie werden für die Mitglieder einer sozialen oder kulturellen Gruppe als gültig und bekannt vorausgesetzt. Um sie aus dieser Implizitheit herauszuholen, sie also auf die „Ebene des Expliziten“ zu heben (ebd.: 19), bedarf es authentischer Manifestationen in Form von Texten. Es sollte gezeigt werden, dass Werbeanzeigen durch ihre besonderen Charakteristika und ihre persuasive Funktion ein hohes Potenzial dieser kulturellen Muster enthalten: Auf einer sekundären Bedeutungsebene wird in Werbeanzeigen in Sprache und Bild auf Werte, Normen, Einstellungen bzw. kulturelle Kodes der Zielgruppe referiert, mit dem Ziel, deren Aufmerksamkeit, Interesse und schließlich Kaufabsicht zu wecken. Werbung ist zudem ein eigenständiges System, welches permanent Themen aus dem gesellschaftlichen Gesamtdiskurs und anderen Teildiskursen aufnimmt und für ihre Zwecke instrumentalisiert. Andererseits kann Werbung durch ihre enorme Reichweite und Präsenz wiederum auf den Gesamtdiskurs zurückwirken. Aus diesem Grund kann sie als Kernstück diskursiver Tätigkeit angesehen werden, da sich in ihr viele Diskursstränge vermischen und treffen. Eine Analyse ihrer textuellen Manifestationen erlaubt daher also eine Auseinandersetzung mit kulturellen Deutungsmustern. Im konkreten Kontext der deutsch-deutschen Problematik kann Werbeanalyse demnach für eine kontrastive Interpretation der unterschiedlichen Deutungsmuster der Menschen in Ost- und Westdeutschland herangezogen werden.

Literatur

- Altmayer, Claus (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6, 3. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/585/561> (20.05.2017).
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend? In: *Germanistische Mitteilungen* 65, 7-21.
- Bertsch, Georg C.; Hedler, Ernst; Dietz, Matthias (1994): *Schönes Einheits-Design: SED*. Köln: Taschen.

- Diesener, Gerald; Gries, Rainer (1992): Chic zum Geburtstag unserer Republik. Zwei Projekte zur Produkt- und Politikpropaganda im deutsch-deutschen Vergleich. In: *Geschichtswerkstatt* 25, 56-69.
- Enke, Margit; Geigenmüller, Anja; Schrader, Eberhard F. (2006): *Marketing im Erweiterten Europa. Märkte und Chancen erfolgreich nutzen*. Landsberg am Lech: mi-Fachverlag.
- Hennecke, Angelika (1999): *Im Osten nichts Neues?: Eine pragmalinguistisch-semiotische Analyse ausgewählter Werbeanzeigen für Ostprodukte im Zeitraum 1993 bis 1998*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Hennecke, Angelika (2004): *Diskurs als Fluss von Wissen durch die Zeit. Reflexionen über das Verhältnis zwischen Diskurs und Wirklichkeit. El discurso como flujo de conocimientos a través del tiempo. Reflexiones sobre la relación entre discurso y realidad*. Córdoba, Argentinien: Comunicarte.
- Hennecke, Angelika (2012): *Der Osten bleibt schwierig. Werbliche Kommunikation für Ostprodukte 20 Jahre nach der Wende*. Gießen: Johannes Herrmann.
- Hölscher, Barbara (1998): *Lebensstile durch Werbung? Zur Soziologie der Life-Style-Werbung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Klages, Helmut; Gensicke, Thomas (2006): Wertesynthese – funktional oder dysfunktional. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58, 2, 332-351.
- Kroeber-Riel, Werner; Esch, Franz-Rudolf (2004): *Strategie und Technik der Werbung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lay, Conrad (1994): *Der Siegeszug der Ostprodukte. Zur Mentalitäts- und Produktgeschichte der deutschen Vereinigung*. Online: <http://www.oeko-net.de/kommune/kommune1-97/tlay197.html> (Stand 22.08.2015).
- Lippmann, Walter (1922): *Public opinion*. New York: Harcourt, Brace and Co.
- Mackat, Alexander (2007): *Das deutsch-deutsche Geheimnis*. Berlin: Superillu.
- Posner, Roland (1991): Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In: Assmann, Aleida; Harth, Dietrich (Hrsg.): *Kultur als Lebenswelt und Monument*. Frankfurt a.M.: Fischer, 37-74.
- Rust, Holger (1995): Theorie der Werbung. In: Burkart, Roland; Hömberg, Walter (Hrsg.): *Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung*. Wien: Wilhelm Braumüller, 153-170.
- Schmid, Anna (2015): Sind die wirklich so? In: *Deutsch perfekt* 11, 14-21.
- Schnierer, Thomas (1999): *Soziologie der Werbung. Ein Überblick zum Forschungsstand einschließlich zentraler Aspekte der Werbepsychologie*. Opladen: Leske + Budrich.

Schröder, Klaus (2006): *Die veränderte Republik. Deutschland nach der Wiedervereinigung*. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit.

Sozialreport 2010: *Daten und Fakten zur sozialen Lage 20 Jahre nach der Vereinigung – 1990 bis 2010 – Positionen der Bürgerinnen und Bürger. Studie des Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums Berlin-Brandenburg e.V.* Online: https://www.sfz-ev.de/index_htm_files/1_Sozialreport_2010.pdf (Stand 19.01.2017).

Statistisches Bundesamt Deutschland (2010): *20 Jahre Deutsche Einheit*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Wagner, Wolf (1996): *Kulturschock Deutschland*. Hamburg: Rotbuch.

Wagner, Wolf (1999): *Kulturschock Deutschland. Der zweite Blick*. Hamburg: Rotbuch.

Grundlegende Überlegungen zu einem aufgabenorientierten Landeskundeunterricht am Beispiel eines Projektvorschlags zum Thema *Reisebegleiter*¹

Hermann Funk

Unter Verweis auf Hans-Jürgen Krumm erinnert Uwe Koreik in seinem aktuellen Handbuchbeitrag daran, dass Sprachenlernen immer auch „Kulturenlernen“ ist (Koreik 2016: 163). Die Debatte um einen aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht hat in den vergangenen Jahren landeskundliche und literaturdidaktische Themen allerdings ein wenig in den Hintergrund gerückt. Gerade in Projekten, die sich auf Ausstellungen und aktuelle Ereignisse des Kulturbetriebs beziehen, liegt aber ein großes Potenzial für einen kompetenzorientierten kulturkundlich basierten Fremdsprachenunterricht, das im folgenden Beitrag näher untersucht und theoretisch untersetzt werden soll. Dazu gehe ich zunächst auf den Rahmen ein, in dem die Beschäftigung mit Literatur, Linguistik und jeglichen landeskundlichen Bezugswissenschaften wie etwa der Geographie, der Geschichtswissenschaften, der interkulturellen Wirtschaftskommunikation oder der Volkskunde und Kulturwissenschaften stattfindet. Im zweiten Teil des Beitrags versuche ich aus dieser Grundorientierung didaktische Standards und Prinzipien abzuleiten, die ich dann am Beispiel der Aus-

¹ Der Beitrag ist eine erweiterte und 2016 aktualisierte Fassung eines Vortrags, der 2011 im Rahmen einer DAAD-geförderten Fachtagung in Rio de Janeiro im Rahmen einer Germanistischen Institutspartnerschaft zwischen der UERJ und der FSU Jena gehalten wurde.

stellung *Reisebegleiter*, die im Frühjahr 2011 in Nürnberg stattfand, konkretisierte. Dabei folge ich jener topologischen Sortierung der Ebenen fachdidaktischer Konzepte und ihrer Bezugswissenschaften, die im *Handbuch DaF* (vgl. Funk 2010) ausgeführt ist.

1 Die Grundlagenebene

Die Entwicklung der Landeskundendidaktik in den Fremdsprachenphilologien ist vielfältig und kann kaum in einer kurzen Formel zusammengefasst werden (vgl. Betterman 2001, Buttjes 1995, Rösler 2012). In ihr werden allerdings auch einige Grundprinzipien des Verhältnisses des Faches DaF zu seinen Bezugswissenschaften deutlich, die sich in fünf grundlegenden Thesen zusammenfassen lässt.

1. Literatur, Kultur, Geschichte und Gesellschaft des Zielsprachenlandes sind auch und gerade unter dem Ziel der Vermittlung kommunikativer Kompetenz ebenso unverzichtbare wie motivierende Inhalte jeglicher Fremdsprachenvermittlung auf allen Niveaus. Sie sind die kulturelle Basis einer gebildeten themenbezogenen Interaktion der Lernenden.
2. Landeskunde, Literatur- und Kulturwissenschaften sind unter diesen Prämissen und im Rahmen des Faches DaF kein Substrat der Fächer Geschichte, Volkskunde und Geographie, sozusagen unter didaktischer Reduktionsperspektive. Als solche wären sie überflüssig, der *echten* Fachwissenschaft nachgeordnet und in ihren universitären Planstellen nicht zu rechtfertigen. Ihre Relevanz im Fremdsprachenunterricht ergibt sich sowohl aus ihrem Beitrag zur sprachlichen Kompetenzentwicklung als auch zur Bewusstmachung der kulturellen Dimension und Bedingtheit von Orten und Mentalitäten (vgl. Fornhoff 2016).
3. Landes-, kulturwissenschaftliche und literarische Fragestellungen im Kontext von DaF müssen sich daran messen lassen, welchen Beitrag sie zum Erwerb fremdsprachlicher und fremdkultureller Kompetenz und zur interkulturellen Sensibilisierung leisten. Dabei ist den Restriktionen der Sprachkompetenz von Lernern auf den unterschiedlichen Niveaus ebenso Rechnung zu tragen, wie deren Motivationen und Herkunftskulturen. Die um den Aspekt der universell-kulturellen Deutungsmuster (vgl. Kramsch 1993, Hu 2010) erweiterte interkulturelle Perspektive ist folglich stets immanent in die Fragestellung einzubeziehen. Diese eigenständige und von den jeweiligen Fachwissenschaften klar unterscheidbare wissenschaftliche Fragestellung ist für das Fach DaF unverzichtbar und von existenzieller Relevanz.
4. Die wissenschaftliche Spezialisierung der Fragestellung muss diesem Argument folgen, d.h. auch sie findet ihr Thema und ihre Rechtfertigung ausschließlich in der Vermittlungsperspektive – Forschungen zu fachwissen-

schaftlichen Spezialitäten bleiben Sache der Fachwissenschaften und können mit den knappen DaF-Ressourcen nicht bedient werden. Dafür sind die Fachwissenschaften letztlich inhaltlich kompetenter und personell besser ausgestattet.

5. Folgt man dieser Logik ist es ebenso unverzichtbar, dass alle Prinzipien und Standards, die aktuell für den Fremdsprachenunterricht insgesamt gelten, auch für seine landeskundlichen, literarischen und kulturwissenschaftlichen Anteile Geltung haben und dass sie Gegenstand der Vermittlung in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften sein müssen.

Wenn die Landeskunde als Bezugswissenschaft des Fremdsprachenunterrichts ihre Legitimation vor allem aus ihrem Beitrag zum Lernen und Erwerben der fremden Sprache erhalten kann, muss sie *sui generis* einen didaktischen Ansatz verfolgen. Fachwissenschaftliche Fragestellungen ohne didaktischen Ansatz, seien sie nun volkscundlich, kultur- und gesellschaftswissenschaftlich oder linguistisch, sind für die Landeskundeforschung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zunächst ohne Relevanz. Sie sind Sache der Volkskunde, der Kultur- und Gesellschaftswissenschaften und der Linguistik. Ihre Relevanz erhält sie gegebenenfalls durch ihren Beitrag zu den Inhalten des Lernfelds 1 (vgl. Funk 2010), den für Lernprozesse bedeutungsvollen Inhalten als Grundlage eigenständiger Sprachproduktion der Lernenden. Individuelle landeskundliche Konzeptbildung und die Entwicklung kultureller Deutungsmuster (vgl. Dobstadt; Riedner 2011) sind Folge, nicht Ausgangspunkt didaktischer Planung und methodischer Verfahren, in denen sich die Lernenden eigenständig und im sozialen Miteinander im Kurs mit Inhalten auseinandersetzen. Die folgenden Prinzipien und Standards sind also darauf hin zu befragen, was sie für die Vermittlung von landeskundlichen Inhalten bedeuten. Hierin, nicht in den Gegenständen der Fächer, etwa der Geschichts- und Kulturwissenschaften, liegt die Systematik der Landeskunde.

2 Die Ebene der Prinzipien und Standards

Ausgehend von den im *Handbuch DaF* genannten methodischen Prinzipien und Standards (vgl. Funk 2010: 943f.) versuche ich exemplarisch zu konkretisieren, was dies für die Vermittlung kultur- und landeskundlicher Themen bedeutet.

<i>Unterrichtsprinzip</i>	<i>Didaktisch-methodische Konsequenz</i>
Handlungsorientierung:	Rezeptiver und produktiver Fertigungsbezug, mit Sprache handeln
Autonomieförderung:	Vermittlung von Lernstrategien, offene Unterrichtsphasen mit Projektcharakter

Individualisierung und Personalisierung:	Differenzierende und lernerorientierte Verarbeitungsangebote
Interaktionsorientierung:	Kommunikationsförderung und kollaboratives Lernen, Lernen als Resultat sozialer Prozesse
Reflexionsförderung:	Einsicht in kulturelle und sprachliche Strukturen und problemlösendes Lernen
Transparenz:	Zieltransparenz und Planungsbeteiligung auf allen Ebenen pädagogischen Handelns
Inhalts- und Aufgabenorientierung:	<i>bedeutungsvoller (aus Sicht der Lernenden) Input, d.h. Inhalt vor Form: form follows function</i>
Evaluationskultur:	summative und formative Evaluation von Lernprozessen und -produkten
Automatisierung:	Einüben produktiver Routinen sowohl als Ergebnis als auch als Voraussetzung kognitiver Prozesse
Lehr-/Lernkultursensibilität:	Berücksichtigung kulturspezifischer Verarbeitungsformen von Lerninhalten

Die zitierten 10 Prinzipien, wie sie in vergleichbarer Form in vielen Methodik-Handbüchern zu finden sind (vgl. Brown 2007), sind gleichsam Ausgangspunkt und Orientierungsrahmen aller unterrichtlichen Planungen. Sie sind unter den Didaktikern aller Fremdsprachen weitgehend Konsens und damit auch der Rahmen für landeskundliche Lernzielplanung und Methodenwahl. Die Ebene der Prinzipien gibt damit auch den Rahmen für Modellierungen von Lernprozessen und die Verteilung von Lernaktivitäten in den Kurscurricula vor. Ein solches Modell ist das Modell der vier Lernfelder, das im folgenden Abschnitt vorgestellt werden soll.

3 Die Ebene der Modelle

Auf der Ebene der Modelle sollen in diesem Zusammenhang zwei zu Standards geworden Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts angesprochen werden: die Aufgabenorientierung und das Prinzip der Lernfelder als Distributionsmodell von Lernaktivitäten. Grundlage eines aufgabenbasierten bzw. aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts ist beispielsweise die inzwischen in der Forschung abgesicherte Annahme, dass Fremdsprachen dann am besten gelernt werden, wenn die Unterrichtsaktivitäten einen für die Lernenden subjektiv plausiblen thematischen Anknüpfungspunkt in der Lebenswelt der Lerner haben. Aufgaben sind somit sprachliche Aktivitäten, die als Ergebnis eines sozialen und interaktiven Prozesses die Erstellung

eines fremdsprachlichen Produktes im Sinne eines Kommunikates zum Ziel haben, d.h. z.B. eines Textes, mit dem die Lerner Rechercheergebnisse publizieren, Meinungen mitteilen oder (Lese-)Erlebnisse berichten. Die sprachlichen Produkte haben in der Regel einen *Sitz im Leben*, d.h. sie existieren in ihrer textlichen Form nicht nur im Fremdsprachenunterricht. Geht man davon aus, dass auch im Unterricht *echte* fremdsprachliche Kommunikation stattfindet, etwa, wenn in Gruppen gemeinsam landeskundliche oder literarische Text bearbeitet werden und Lerner sich über dessen Inhalt verständigen, so kann man von *pädagogischen Aufgaben* sprechen Aufgaben, also, deren Form und Inhalt im Unterrichtskontext bleiben, bei denen es aber durchaus um *echte* Kommunikate geht, also etwa um persönliche Meinungsäußerungen und Gefühlsausdrücke. In diesem Sinne können für den Begriff der Aufgabe die folgenden Charakteristika zusammengefasst werden.

Aufgaben:

- haben eine kommunikative Zielstellung (eine Aussage machen/Handeln mit Sprache),
- verlangen eine sprachliche Aktivität mit einer Entsprechung in der Welt draußen (*lebensweltlicher Bezug*),
- beinhalten einen Arbeitsplan,
- sind in ihren Ergebnissen überprüfbar (vgl. Skehan 1998),
- fördern die Interaktion zwischen den Kursteilnehmern,
- regen zu einer pragmatisch sinnvollen fremdsprachlichen Produktion an.

Die Qualität von Aufgaben im Lernprozess lässt sich in vier Kriterien messen:

- Gegenstand der Aufgabe ist die Bewältigung von Herausforderungen des fremdsprachlichen Alltags der Lerner. Dazu gehört auch das Verstehen kultureller Muster.
- Die Lerner sehen die Relevanz der Aufgabe.
- Die Aufgabe stellt eine Herausforderung dar, ist aber zu bewältigen.
- Die Lerner finden die Aufgabe motivierend.

4 Lernfelder

Ein Fremdsprachenunterricht, der die eigenständige Verwendung der fremden Sprache zum Ziel hat, sollte etwa gleichgewichtig von folgenden vier Lernfeldern ausgehen, wobei die vier Felder keinesfalls eine progressionale Reihung vorschlagen, sondern eher die Erfahrung widerspiegeln, dass nur durch eine ausgewogenen Abfolge von Übungs- und Aufgabenschritten mit einem deutlichen Schwerpunkt auf sprachproduktiven Tätigkeiten der Lernenden auch eine in etwa gleichgewichtige Fertigkeitenentwicklung erreicht werden kann.

1. *Präsentation von Inhalten* – die Lernenden empfinden sie als motivierend und anregend zur eigenen Sprachproduktion (vgl. Nation; Newton 2009, Funk 2010)
2. *Fokus auf Form* – Wahrnehmung und Erarbeitung sprachlicher Formen auf der Laut-, Wort-, Satz- und Textebene
3. *Sprachliches Handeln* – die Lernenden sprechen und schreiben, um etwas mitzuteilen
4. *Automatisierung* – Flüssigkeitstraining durch wiederholendes Einüben von sinnvollen Äußerungen und Wendungen

Am Beispiel des Themas *Reisebegleiter* lässt sich zeigen, dass sich kulturkundliche Unterrichtsziele, kreatives Schreiben und pragmatisch-funktionale Unterrichtsziele nicht nur nicht ausschließen: Sie sind im Sinne der Aufgaben- und Lernfeldorientierung integrierbar und sinnvoll progressional zu stufen.

5 Projektvorschlag Kofferträume

„Träumt einer, so bleibt er niemals auf der Stelle stehen. Er bewegt sich fast beliebig von dem Ort oder Zustand weg, worin er sich gerade befindet“ hat Ernst Bloch (1959: 24) bemerkt.

Am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema *Kofferträume* sollen nun Grundprinzipien eines aufgabenorientierten und lernfeldbezogenen Fremdsprachenunterrichts auf der Grundlage konkreter Aufgabenbeispiele diskutiert werden. Dazu wird auf Material und Anregungen aus der Ausstellung *Reisebegleiter* zurückgegriffen, die im Germanischen Nationalmuseum vom Dezember 2010 bis zum Juni 2011 stattfand.²

Koffer sind Sinnbilder der Mobilität aber auch Objekte jener Träume von Exotik und Luxus an fernen Orten, die in früheren Zeiten durch Kofferaufkleber dokumentiert wurden. Für viele Millionen Menschen, die täglich Koffer packen, ist der Koffer inzwischen wohl allerdings eher das Symbol erzwungener beruflicher Mobilität. Zum kollektiven Bildgedächtnis der Deutschen gehören auch jene Bilder von Kofferbergen, die 1945 in den befreiten Konzentrationslagern gefunden wurden und als Symbole des Grauens vom Schicksal ihrer Besitzer künden. Seit 2015 gehören auch die von Flüchtlingen auf dem Weg nach Deutschland an den Stränden griechischer Inseln zurückgelassenen Gepäckstücke und Schwimmwesten zu den Bildern des kollektiven Gedächtnisses.

Das Thema enthält somit vielseitige landeskundlich-historische, kulturgeschichtliche und aktuelle Optionen für einen Fremdsprachenunterricht, auf allen Niveau-

² Die Nürnberger Ausstellung *Reisebegleiter* ist im Internet nach wie vor gut dokumentiert: Online: <http://www.gnm.de/ausstellungen/sonderausstellungen-rueckblick/reisebegleiter-koffer-geschichten-von-1750-bis-heute/> (Stand 13.01.2017). Dort finden sich auch weitere Materialien für ein entsprechendes Unterrichtsprojekt.

stufen die in diesem Beitrag nur angedeutet werden können. Dort wo die Möglichkeit besteht, Ausstellungen virtuell oder real zu besuchen, ergeben sich eine Reihe vielfältig erweiterbarer Recherche- und Projektmöglichkeiten, zu denen in der umfangreichen Literatur zur Museumspädagogik weitere Anregungen zu finden sind (Jung 2003, Fornhoff 2016), auf die in diesem Kontext nur verwiesen werden kann.

Der sprachliche *Ertrag* eines *Kofferträume-Projekts* oder einer Unterrichtseinheit ist potenziell äußerst vielseitig. Er umfasst u.a. die Wortfelder, die Sprachfunktionen/kommunikativen Handlungen und die Sprachstrukturen.

Wortfelder:

- Mobilität
- Reisen
- Alltagsgegenstände
- Kleidung
- Körperpflege etc.

Sprachfunktionen/ kommunikative Handlungen: Diese sind abhängig von der jeweils gewählten Unterrichts- bzw. Projektform und der Themeneingrenzung. Denkbar wären unter vielen anderen folgende:

- einen Alltagsgegenstand beschreiben
- Vermutungen anstellen
- über eine Reise berichten
- besuchte Orte beschreiben
- über einen Museumsbesuch berichten

Im Zusammenhang mit den genannten Sprachfunktionen können dann bei Bedarf – und damit ist der Bedarf aus Lernersicht gemeint – Sprachstrukturen thematisiert werden.

Sprachstrukturen:

- Wortbildung allgemein, z.B. Komposita
- Textstrukturen
- Beschreibungen (Adjektive, Attribute, Relativsätze) von Gegenständen und Reisen
- Zeitformen der Vergangenheit, stilistische Mittel der Narration (z.B. Reihung, Präsensgebrauch)
- Orientierung: Orts- und Wegbeschreibungen

Auf Auswahl, Gewichtung, Reihung und Zuordnung von Sprachfunktionen, -strukturen und Übungs- und Aufgabenformen muss an diese Stelle ebenso verzichtet werden wie auf eine progressionale Stufung. Daher kann ein Reihe von Ideen nur exemplarisch angedeutet werden und sollten als Anregungen für die verschiedenen Niveaustufen im Sinne des Europäischen Referenzrahmens verstanden werden.

Koreik merkt an, dass die Reflexion kultureller Muster im Unterricht erst ab B1 realisierbar wäre (vgl. Koreik 2016: 166). Das mag für die meisten Lehrwerke zutreffen. Vergleicht man aber beispielsweise die Behandlung eines typischen A1-Themas wie *Zeit & Termine* etwa in zwei aktuellen A1-Lehrwerken wie *Berliner Platz* (Klett-Langenscheidt) und *studio 21* (Cornelsen) so wird deutlich, dass dies so allgemein nicht gilt: Während in *Berliner Platz* tatsächlich ausschließlich auf Verabredungen und Uhrzeit eingegangen wird, verbindet *studio21* das Thema mit gleich drei kulturrelevanten Themen: den Öffnungszeiten von Geschäften in Deutschland, landesüblichen Essenszeiten mittags und abends (vgl. Funk et al. 2005: 93) und dem Konzept von Pünktlichkeit: „Sind die Deutschen wirklich so pünktlich?“ (ebd.: 97). Zu diesen Themen erhalten die Lernenden niveaugemäße Unterstützung zu eigenen Äußerungen. Auch die folgenden didaktischen Hinweise sind z.T. durchaus bereits für Kurse auf dem Niveau A2 geeignet.

Das *Aufgaben-Büffel*: Aufgaben und Übungen *aus dem Koffer*

1. Kofferpacken: Beliebte und weit verbreitete Wortschatzübung in Grundstufenlehrwerken. Ziel: Wörter in Reihen memorisieren.

3 Spiel: Koffer packen

- Ich packe meinen Koffer. Ich packe mein Buch ein.
- ◆ Ich packe meinen Koffer. Ich packe mein Buch und meine Brille ein.
- Ich packe meinen Koffer. Ich packe mein Buch, meine Brille und meinen ...



Abb. 1: Kofferpacken³

2. Ausgehend von einem Foto oder einem Gegenstand im Kurs: Schauen Sie sich den Koffer genau an. Beschreiben sie seinen Besitzer: Herkunft, Ziel, wirtschaftliche Verhältnisse. Wo war er gerade, wo will er hin? Die zweite Hälfte der Klasse erhält die Aufgabe: Beschreiben Sie seine Besitzerin. Anschließend vergleichen die Gruppen und diskutieren die Unterschiede.
3. a) Hören Sie das Lied *Ich hab noch einen Koffer in Berlin* von Marlene Dietrich. Beschreiben Sie, was die Sängerin für die Stadt empfindet.
b) Beschreiben Sie einen Ort, zu dem Sie eine ähnliche Beziehung haben.
c) Recherchieren Sie: Von wann ist das Lied? Wo lebte die Sängerin? Wie hat sich die Bedeutung des Liedes in den 1950er-Jahren gewandelt (vgl. *studio21 B2/2*)?
4. Mein Koffer ist weg! Beschreiben Sie zuerst Ihren eigenen Koffer möglichst genau, dann seinen Inhalt. Erklären Sie, wann und wo der Koffer gestohlen wurde.

³ Funk et al. (2005: 119).

5. Drei Kursteilnehmende bringen ihre Koffer mit in den Kurs. Alle beschreiben in Partnerarbeit ihren eigenen Koffer. Die Partner müssen herausfinden, wem der Koffer gehört.
6. Aus dem Ausstellungskatalog: Sehen Sie sich die Fotos der Koffer von Thomas Mann und Marlene Dietrich genau an (Übrigens: HP Steht für Hedwig Pringsheim. Das war Thomas Manns Schwiegermutter).



Abb. 2: Kofferprojekt Dietrich⁴

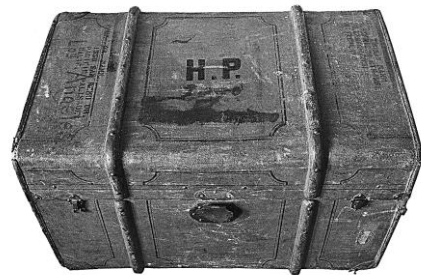


Abb. 3: Kofferprojekt HP⁵

- a) Suchen Sie sich ein Foto aus, benennen und beschreiben Sie fünf Gegenstände, die die beiden im Koffer haben.
 - b) Notieren Sie drei Fragen zu den Fotos und geben Sie die Fragen in die nächste Gruppe weiter.
7. Kofferfund: Bringen Sie einen möglichst interessanten Koffer mit in den Kurs. Packen Sie ein formelles Outfit ein und eine Badehose/einen Bikini eine Zahnbürste, ein Buch und ein paar ungewöhnliche Objekte nach Verfügbarkeit (z.B. einen Stein, ein Stück Holz, eine Hundeleine, einen Mörser o.ä.). Sagen Sie den Lernern, dass die Person, der der Koffer gehört, ein Verbrechen begangen hat.
 - a) Beschreiben Sie die Gegenstände im Koffer.
 - b) Schildern Sie das Verbrechen.
 - c) Fordern Sie die Lerner auf, die Person zu beschreiben, der der Koffer gehört.

⁴ Reisebegleiter (2010: Cover).

⁵ Reisebegleiter (2010: 94).

Die Liste ist offen für weitere Ideen und kursspezifische Adaptionen. Ziel ist in jedem Fall die eigenständige Produktion von Texten zum Thema, die dann in einer Kursausstellung präsentiert werden können. Die Frage, auf welchem Niveau eine offene Arbeit in dieser Form stattfinden kann, ist letztlich eine Frage der sprachlichen Hilfen und des methodischen Designs.

Literatur

- Bettermann, Rainer (2001): Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1253-1262.
- Bloch, Ernst (1959): Das Prinzip Hoffnung. 1. Teil. In: Bloch, Ernst (Hrsg.): *Gesamtausgabe*. Bd. 5. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 24.
- Bredella, Lothar (2005): „Task-Based Language Teaching and Learning“ bei der Rezeption literarischer Texte. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker von Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 209-218.
- Brown, H. Douglas (2007): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3. Ausg. San Francisco State University: Pearson Longman.
- Buttjes, Dieter (1995): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 142-149.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 5-14.
- Fornhoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine theoretisch-empirische Studie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.1. Berlin u.a.: De Gruyter, 940-952.
- Funk, Hermann (2012): Four Models of Language Learning and Acquisition and Their Methodological Implications for Textbook Design. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 9, Suppl. 1, Centre for Language Studies: National University of Singapore. Online: <http://e-flt.nus.edu.sg/v9s12012/funk.pdf> (Stand 13.01.2017).

- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea; Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen 4*. München: Klett-Langenscheidt.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2005): *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina (2013): *Studio21. Das Deutschbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Germanisches Nationalmuseum (Hrsg.) (2011): *Reisebegleiter – mehr als nur Gepäck*. Bearbeitet von Claudia Selheim. Nürnberg.
- Hu, Adelheid (2010): Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1391-1402.
- Jung, Sabine (Hrsg.) (2003): *Neue Wege der Museumspädagogik*. Bonn: ASKI.
- Koreik, Uwe (2016): Inhalte zur Entwicklung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* 6. Aufl. Tübingen: Francke, 163-167.
- Kramersch, Claire (1993): *Context and culture in language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuhn, Christina; Winzer-Kionke, Britta (2011): *studio d B2/2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Legutke, Michael K. (2010): Projekte und Szenarien. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 207-210.
- Mihm, Andrea (2001): *Packend... Eine Kulturgeschichte des Reisekoffers*. Marburg: Jonas.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2004): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr.
- Nation, Ian S.P.; Newton, Jonathan (2009): *Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rohrmann, Lutz; Lemke, Christiane; Scherling Theo in Zusammenarbeit mit Anne Köker (2003): *Berliner Platz. Deutsch im Alltag für Erwachsene*. München: Langenscheidt.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

- Selheim, Claudia (Hrsg.) (2010): *Reisebegleiter – mehr als nur Gepäck. Begleitband zur Ausstellung im Germanistischen Nationalmuseum, Nürnberg 09.12.2010-01.05.2011*. Nürnberg: Verlag des Germanistischen Nationalmuseums.
- Skehan, Peter (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Willaredt, Rolf (2010): Projektarbeit im Rahmen des Lehrerfortbildungprogramms (LEP) am Beispiel des Rahmenthemas "Mensch, menschlicher, allzu menschlich. Der Mensch in Raum und Zeit". In: Willaredt, Rolf (Hrsg.): *Mensch, menschlicher, allzu menschlich. Der Mensch in Raum und Zeit. Ein internationales fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt zur Vorbereitung der Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom (DSD II), im Rahmen des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) und als Fortbildung von deutschsprachigen Lehrerinnen und Lehrern in Rumänien unter besonderer Beachtung auch der schriftlichen Sprachkompetenz*. Timisoara: Artpress, 7-10.
- Willis, Jean (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Audiovisuelles Arbeiten im DaF-Unterricht: Kurzfilme untertiteln und synchronisieren

Ulrike Pleß

Der Einbezug multimedialen Materials ist zu einem festen Bestandteil im DaF-Unterricht geworden. Authentisches Filmmaterial nimmt dabei einen hohen Stellenwert ein und stellt eine einmalige Möglichkeit der Vermittlung landeskundlicher Themen dar. Durch die Verwendung von Filmen im DaF-Unterricht wird durch Bild und Ton eine kulturelle Realität vermittelt und mit Assoziationen der Lernenden bevölkert, die zu Diskussionen anregen. Die sprachliche Arbeit beim Untertiteln und Synchronisieren stellt die Lernenden vor ganz neue Herausforderungen, die sie kreativ tätig werden und ihre erworbenen Kenntnisse ein- und umsetzen lässt, um landeskundliche Thematiken differenziert anzugehen und zu diskutieren. Je nach Schwerpunktsetzung können dabei alle vier Fertigkeiten unterschiedlich angesprochen werden.

1 Einleitung

Die Frage des Umgangs mit Landeskunde im DaF-Unterricht wirft uns Lehrer und Lehrerinnen Tag für Tag aufs Neue um. Wie können wir kulturelle Themen angemessen im Unterricht vermitteln, im Idealfall mit einem interkulturellen Ansatz? Eine ganz wichtige Rolle spielen bei dieser Thematik die neuen Medien, die erlebte und interkulturelle Landeskunde in den Klassenraum bringen. Das Konzept der Verwendung von audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht ist dabei keinesfalls revolutionär – bei der heutigen Geschwindigkeit der Wissensaktualisierung

sogar fast schon veraltet. Der Mehrwert dieses Artikels bezieht sich jedoch auf die Art und Weise, wie mit dem audiovisuellen Material umgegangen und zugleich eine Verbindungslinie zu der Translation gezogen wird. Vorweg die Anmerkung, dass sich Beispiele und Erfahrungen auf eine homogene spanischsprachige Lernergruppe beziehen. Dies soll jedoch nur exemplarisch sein; anderen Gruppenzusammenstellungen stehen mindestens die gleichen Möglichkeiten zur Verfügung.

2 Der kulturelle Mehrwert von Filmen im DaF-Unterricht

Heutzutage ist uns allzu bewusst, dass das Erlernen einer Sprache losgelöst von deren Kultur eine unmögliche Aufgabe ist (vgl. Huneke 2010: 84). Möchte man eine fremde Sprache erlernen, so sollte zumindest ein Minimum an Interesse an der bzw. den Kulturen der Zielsprache Voraussetzung sein. In diesem Sinne muss die Kultur auch im Klassenzimmer einen wichtigen Raum einnehmen. So plädiert unter anderem Altmayer dafür, „die Ebene der ‚Kultur‘ stärker zu berücksichtigen“ (Altmayer 2014: 59).

Laut Bischof et al. umfasst „der Begriff Landeskunde [...] ganz unterschiedliche Bereiche: Kultur, Geschichte, Geographie, Politik, das Wissen um Alltagssituationen [...] geographische Merkmale, Geschichte und Gesellschaft des Zielsprachenlandes, das Wissen über die Menschen und ihre Verhaltensweisen [...]“ (Bischof et al. 2003: 7). Es geht also insbesondere um das Wissen, das man benötigt, um sich in einem fremden Land zurecht zu finden und um die Verhaltensweisen der anderen zu verstehen und gegebenenfalls sogar nachempfinden zu können. Zugleich sehen wir uns damit konfrontiert, dass es sich bei diesen unterschiedlichen und umfassenden Bereichen nicht um eine allgemeingültige Auffassung von einem Sprachraum handelt, sondern um eine Realität, die regional, soziokulturell und auch individuell unterschiedlich sein kann. So wie diese Kultur oder viel mehr die Kulturen des Ziellandes, in diesem Fall die deutschsprachigen Länder, unterschiedlich sind, variiert auch das Bild, das die verschiedenen Deutschlernenden von sich aus mitbringen. Demzufolge stellt es für eine einzige Person (der/die Lehrende) eine Herkulesaufgabe dar, bei so vielen und verschiedenen Präsuppositionen der Lernenden in ihren Köpfen ein authentisches Bild über die deutschsprachigen Kulturen zu erzeugen.

Vor allem Lehrkräfte deutscher Mittler- und Austauschorganisationen wie des Goethe-Instituts und des DAAD sahen sich bei ihrer Arbeit vor Ort mit dem Problem konfrontiert, Unterricht mit Lehrwerken erteilen zu müssen, die aus verschiedenen Gründen für die jeweiligen Zielgruppen nicht oder nur unzureichend geeignet waren, so z.B. weil entsprechendes Vorwissen aber auch allgemein Weltwissen, das in den Lehrwerken als selbstverständlich vorausgesetzt wird, nicht vorhanden war. (Schröder 2007: 77)

Die Vermittlung landeskundlicher Themen im Fremdsprachenunterricht lädt weiterhin die Lernenden zu einer Reflexion über die eigene Kultur ein. Die Arbeit mit Kultur impliziert zugleich ein interkulturelles Auseinandersetzen mit den zu behandelnden Themen, da bei der Vermittlung neuer Thematiken immer und automatisch ein Vergleich zu dem bereits Bekannten gezogen wird. Auf diese Weise kann festgestellt werden, was in der fremden Kultur gleich wie in der meinen und was anders ist, bestenfalls ohne diese Unterschiede zu bewerten, sondern sie lediglich zu erkennen. Zu dem Unterschied zwischen fremdsprachlicher und interkultureller Kompetenz schreibt Kammhuber:

Selbstverständlich ist die Fähigkeit in der Fremdsprache Kontakt aufzunehmen ein hervorragendes Werkzeug, um zu interkulturellem Verstehen in der Kommunikation zu gelangen, aber interkulturelle Kompetenz umfasst ebenso den Willen und die Bereitschaft etwas von anderen zu erfahren, kulturalles und kulturspezifisches Wissen zu erwerben, die eigene kulturelle Sozialisation zu reflektieren, um den konstruktiven Charakter menschlicher Wahrnehmung überhaupt angemessen einschätzen und dementsprechend handeln zu können. (Kammhuber 2008: 99)

Um die vorbenannte Herkulesaufgabe der Vermittlung eines kulturellen Eindrucks des deutschsprachigen Raumes einigermaßen zufriedenstellend anzugehen, ist der bzw. die Lehrende gut beraten, auf weitere Materialien zusätzlich zu den Lehrbüchern zurückzugreifen. Eine sehr gute Möglichkeit, kulturelle Themen mit authentischem Material zu behandeln, sind audiovisuelle Medien. Nachfolgend soll kurz dargestellt werden, inwiefern sich das Arbeiten mit audiovisuellen Medien im DaF-Unterricht anbietet, konkret am Beispiel von Filmen.

3 Verwendung von (Kurz-)Filmen im DaF-Unterricht

Die Verwendung von Filmen im Fremdsprachenunterricht (FSU) hat sich bereits seit langem bewährt. Schön daran ist, dass man mit authentischem Material arbeitet, mit dem die Lernenden einen realen Eindruck von der deutschsprachigen Kultur bekommen. Sie werden deutscher Alltagssprache ausgesetzt, die in der Regel mit hoher sprachlicher Redundanz dargeboten und von Mimik, Gestik und Körpersprache unterstützt wird. Diese Mischung in Kombination mit grundlegenden Themen des Lebens ermöglicht eine emotionale Nähe zu und Identifikation mit den Charakteren, was das Verständnis bei den Lernenden ausschlaggebend erhöht. Sie werden aus ihrem Lehrbuchkontext geholt, was in den meisten Fällen die Motivation steigert, zumal mit dem Medium Film heutzutage ein jeder vertraut ist. Die Verwendung von Filmen ermöglicht es, einen visuellen Eindruck des Landes in den Klassenraum zu bringen, der über die Verwendung von Bildern um ein Vieles hinausgeht. Anhand der optischen Elemente bekommen die Lernenden einen authentischen Eindruck der deutschsprachigen Realitäten und Kulturen.

Das Arbeiten mit Filmen bringt jedoch auch verschiedene Problemstellungen mit sich. So füllen sie oftmals eine Doppelstunde (wir gehen hier von 120 Minuten aus) und ermöglichen mit diesem Zeitumfang keine Vor- oder Nachbesprechung direkt vor bzw. im Anschluss an das Zeigen des Films. Damit einher geht, dass die Erinnerung an den Film bzw. an die Vorbereitung aus vergangenen Stunden leicht schwindet oder auch das Auffassungsvermögen über solch eine lange Zeitspanne nicht konstant bleibt – dies ist natürlich niveauabhängig. Die Möglichkeit mit Ausschnitten aus dem Film zu arbeiten ist eine ansprechende Alternative, die die Lernenden jedoch oftmals nicht befriedigt und sie mit der Neugierde hinterlässt, doch gerne auch den restlichen Film gesehen zu haben. Unter anderem aus diesen Beweggründen wurde für diesen Beitrag gewählt, mit Kurzfilmen zu arbeiten. Insbesondere wenn man nicht ausschließlich vom Ansehen des Filmes ausgeht, sondern eine daran anschließende Bearbeitung vorsieht, würde das Ausmaß eines Langfilmes die Kapazitäten eindeutig überlasten; aus diesem Grund wird an dieser Stelle empfohlen, mit Kurzfilmen bzw. Filmausschnitten zu arbeiten, die eine Länge von 7 Minuten nicht überschreiten. Stehen der Lehrkraft jedoch Zeit und Raum zur Verfügung, wäre es sicherlich ebenfalls eine sinnvolle Alternative, mit längeren Filmen oder Filmausschnitten zu arbeiten, der Kreativität für die Aufgabenstellung seien da keine Grenzen gesetzt. Kurzfilme bieten für den Deutschunterricht mehrere Vorteile:

Ob Anfänger oder Fortgeschrittene: Kurzfilme und Werbespots eignen sich hervorragend für den Einsatz im Deutschunterricht. Sie machen den Unterricht abwechslungsreicher und interessanter. Mal humorvoll, mal ernst, zeigen sie stets einen Ausschnitt deutscher Realität und bieten so vielfältige Anlässe zum Sprechen und Diskutieren. (Goethe-Institut 2016)

Sie stellen heutzutage geradezu eine Modeerscheinung dar, betrachtet man die Vielzahl an Kurzfilmen (etwa 2000 jährlich), die derzeit auf dem deutschsprachigen Markt erscheinen (vgl. AG Kurzfilm 2006: 5). Aufgrund ihres zeitlichen Umfangs bieten sie im Vergleich zu Langfilmen viel mehr Bearbeitungsmöglichkeiten und Aufgabenformate, um sie vielfältig im Unterricht einzusetzen. Zumal ist die Konzentrationsfähigkeit besser gesichert als bei Langfilmen. Oftmals haben Kurzfilme ein offenes Ende und regen somit zu Anschlussaufgaben an.¹ Bevor man sich letztendlich für welche Art Film auch immer entscheidet, sollten definitiv die Urheberrechtsfragen geklärt sein.

Gerade aufgrund ihrer Länge bieten Kurzfilme oder auch Filmausschnitte vielfältige Bearbeitungsmöglichkeiten. Unter anderem können sie so gewählt werden, dass sie nach dem Sehen untertitelt oder auch synchronisiert werden – beides Mischformen der Translation. Im Anschluss soll ein wenig genauer dargestellt werden, was diese Aufgabenformate beinhalten können.

¹ Zwei Didaktisierungsbeispiele bietet Schmälting (2014: 319ff.).

4 Translation im DaF-Unterricht

Zu dem Begriff der Translation sei an dieser Stelle angemerkt, dass es sich um den allgemein gängigen Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen handelt (vgl. Koller 2011: 5). Innerhalb der Translationswissenschaften wird dementsprechend zwischen Übersetzen, Dolmetschen und den sogenannten Mischformen unterschieden. Zu den Mischformen gehören unter anderem Stegreifübersetzen bzw. Vom-Blatt-Dolmetschen, Synchronisierung, Filmuntertitelung und Live-Dolmetschen. Typisch für diese Mischformen ist, dass die Eigenheiten, die für das Übersetzen und Dolmetschen jeweils festgehalten werden, bei diesen Translationstypen vermischt werden, sie also nicht klar nur dem Übersetzen oder nur dem Dolmetschen zuzuordnen sind.

Es bestehen sehr vielfältige Möglichkeiten, translatorische Aufgabenformate in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren; eine besondere Form stellt dabei die audiovisuelle Translation dar. Im Groben können wir dabei drei für uns relevante translatorische Vorgänge unterscheiden, die anschließend zur Veranschaulichung tabellarisch dargestellt werden sollen. Als horizontaler Vorgang wird die Synchronisation bezeichnet, bei der von einer Sprache (mündlich) in eine andere Sprache (mündlich) übersetzt wird, beispielsweise aus dem Deutschen ins Spanische oder auch anders herum.

Tab. 1: Synchronisation²

Sprache A		Sprache B
Deutsch	→	Spanisch
Spanisch	→	Deutsch

Bei der intralingualen Untertitelung spricht man von einem vertikalen Vorgang, bei dem innerhalb einer Sprache der Sprachmodus gewechselt wird und zwar von mündlich zu schriftlich oder vice versa.

Tab. 2: Intralinguale Untertitelung³

Sprachmodus A	mündlich (Deutsch)	mündlich (Spanisch)
Sprachmodus B	schriftlich (Deutsch)	schriftlich (Spanisch)

Der dritte translatorische Vorgang wird als diagonal bezeichnet, da bei der interlingualen Übersetzung sowohl die Sprache als auch der Sprachmodus gewechselt wird. So werden beispielsweise Untertitel auf Spanisch zu einem deutschsprachigen Film erstellt (und anders herum). Dieser letzte diagonale Übersetzungsvorgang ist die eigentliche Untertitelung, wie wir sie aus dem Kino und von DVDs kennen.

² horizontaler Übersetzungsvorgang

³ vertikaler Übersetzungsvorgang: Wechsel des Sprachmodus

Tab. 3: Interlinguale Untertitelung⁴

Sprachmodus 1 Sprache A Spanisch mündlich	↖ ↗	Sprachmodus 1 Sprache B Deutsch mündlich
Sprachmodus 2 Sprache A Spanisch schriftlich	↙ ↘	Sprachmodus 2 Sprache B Deutsch schriftlich

Wichtig ist zu vermerken, dass diese Unterscheidung ebenfalls nicht als *rein* dasteht, da oftmals ein Skript zu der Versprachlichung vorhanden ist bzw. viel Zeit zur Verfügung steht (vgl. Jüngst 2010: 2f.).

Der Mehrwert an Untertitelungs- und Synchronisationsübungen besteht darin, dass sie immer einen Ausbruch aus dem regulären Unterricht darstellen und sie daher und insbesondere durch die Beschäftigung mit dem Medium Film die Lernenden um ein Vieles mehr motivieren und ansprechen. Weiterhin positiv zu bewerten ist, dass bei diesen Aufgaben alle vier Fertigkeiten angesprochen werden: Hören (beim Ansehen des Films), Lesen (beim Lesen des Dialogbuches), Schreiben (beim Schreiben der Übersetzung oder auch kreativ des eigenen Dialogbuches) und Sprechen (beim Synchronisieren bzw. Diskutieren mit den anderen Gruppenteilnehmenden).

Sehr wichtig herauszustellen ist, dass es sich um eine Aufgabenstellung für autonomes Arbeiten der Lernenden handelt, bei der die Lehrkraft lediglich eine untergeordnete Rolle spielt und im Grunde nur die Aufgabe bzw. die Software erklärt sowie im Anschluss gegebenenfalls nur Hilfestellungen leistet. Sie dient weiterhin zur Bindendifferenzierung, da in den jeweiligen Gruppen alle Lernenden integriert werden und sich unabhängig von ihrem Niveau einbringen können und müssen. Sogar Lernende, die vielleicht normalerweise im Unterricht nicht so aktiv sind, verlieren oftmals die Scheu, da sie sich hinter den Charakteren verstecken können. Im Vordergrund steht das Erfüllen dieser realistischen und arbeitsnahen Aufgabe, nicht jedoch das Lernen an sich. Nachfolgend werden das Untertiteln und Synchronisieren im Einzelnen vorgestellt und ein wenig genauer beleuchtet.

4.1 Untertiteln im DaF-Unterricht

Die Untertitel sind aus Zwischentiteln, die früher in Stummfilmen verwendet wurden, entstanden. Mit Erscheinen der Tonfilme sind die Zwischentitel nach und nach ausgestorben. Später wurden regelrecht Untertitel-Generatoren entwickelt und heutzutage werden sie anhand von Untertitelungssystemen an Computern erstellt.

Das Besondere bei Untertiteln ist, dass es sich nicht nur um einen schriftlich fixierten Text handelt, sondern dass auch optische und akustische Elemente zu beachten sind. Wenngleich zwischen Synchronisations- und Untertitelungsländern grob unterschieden werden kann, ist überwiegend die Synchronisation beliebter. Sie erfährt jedoch durch die verschiedenen Untertitelversionen auf DVDs und durch

⁴ diagonaler Übersetzungsvorgang: gleichzeitiger Wechsel von Sprachmodus und Sprache = tatsächliche Untertitelung

immer größere Beliebtheit der OmU-Fassungen große Konkurrenz. Einher mit den Kinogängern, die ihre Sprachkenntnisse verbessern möchten oder auch lieber die Filme im Original (mit Untertiteln) sehen, wächst jedoch zugleich die Kritik an diesen.

Oft üben Kinogänger harsche Kritik an Untertiteln. Zuweilen zurecht, wenn es sich dabei um Rechtschreibfehler, unidiomatische Wendungen und nicht synchrone Einblendungen der Untertitel handelt. Oft werden aber auch die Kürzungen in der Übersetzung bemängelt. Gerne wird mit der eigenen Kenntnis der Ausgangssprache aufgetrumpft und behauptet, dass ‚das doch gar nicht gesagt wurde‘ [...] Durch die Synchronität von Original und Untertitel wird der Zuschauer dazu verleitet, die Übersetzung ständig zu kontrollieren. Dadurch kann es zu Missmutsäußerungen kommen [...], die in den meisten Fällen aber nur darauf zurückzuführen sind, dass der Zuschauer nicht bereit ist, sich auf das Kinoerlebnis in OmU-Fassung einzulassen. (Jüngst 2010: 53)

Ebenso gegen Untertitel spricht, dass sie von der visuellen Information ablenken, dass es sich um eine verkürzte Version handelt, die parallel zum gesprochenen Text erscheint und dass Platz und Standzeit der Untertitel begrenzt sind – auf 36-38 Zeichen in maximal zwei Zeilen mit einer Sichtbarkeit von 2-6 Sekunden. Zwischen den Untertiteln müssen Pausen in Länge von einer Sechstel- bis einer Viertelsekunde beachtet und mit einer klaren Sprache in präzisen Sätzen das Ausmaß an Zeit und Platz optimal ausgenutzt werden.

Zu den Vorteilen zählt ganz eindeutig, dass man den Film im Original sehen kann und auf diese Weise einen höchst unverfälschten Eindruck vom Film, Land, Kultur und der Sprache bekommt. Weiterhin dient der Umgang mit OmU-Fassungen der Fremdsprachenvermittlung und Margaret Hart zufolge handelt es sich um das angemessenste Mittel, die Originalbedeutung im Originalkontext herüberzubringen (vgl. Hart 1994: 267). So lässt sich weiterhin die Tendenz feststellen, dass die Akzeptanz von Untertitelten Filmen umso höher ist, je mehr man mit mehrsprachigen Kommunikationssituationen umgeht.

Zu berücksichtigen ist, dass bei der Untertitelung auf gewisse Anforderungen geachtet werden muss, zuvor war die Rede von einem begrenzten Ausmaß von Zeit und Platz. Weiterhin wird aus einer Sprache in eine andere übertragen (Ausnahme intralinguale Untertitelung, vgl. oben), von gesprochener in geschriebene Sprache (nicht bei Synchronisation, vgl. oben) und von nicht gekürztem Text in gekürzten Text. Es können zusätzliche Herausforderungen auftreten, wenn in dem Film Dialekte, Akzente oder besondere Betonungen, Lieder, Humor oder kulturgebundene Begriffe vorkommen. Wie geht man mit diesen Besonderheiten in Schriftsprache auf geringem Platz um? Die Entscheidungen, die während des Übersetzungsvorganges getroffen werden, hängen insbesondere von der Funktion der Übersetzung ab und von der Zielgruppe, für die übersetzt wird (vgl. Nord 2009). So sollte im Allgemei-

nen darauf geachtet werden, ob beispielsweise ein mexikanisches oder ein argentinisches Zielpublikum angesprochen werden soll oder vielleicht auch *neutral* ein lateinamerikanisches. Konkret für unseren Unterricht könnte man die Zielgruppe für das Herkunftsland der Lernenden festlegen. Das ist davon abhängig, was die Lehrkraft zusammen mit den Lernenden vereinbart. Bei der Erstellung der Untertitel können selbstverständlich alle erdenklichen Hilfsmittel verwendet werden, von zweisprachigen Wörterbüchern, Bildwörterbüchern und Fachwörterbüchern über Glossare, Thesauri und Terminologiedatenbanken bis hin zum Rat von Freunden und auch Muttersprachlern.

In der Regel wird für die Untertitelung folgendes Vorgehen empfohlen: Als erstes sollte man sich selbstverständlich den gesamten Film ansehen, damit man sich eine Vorstellung davon machen kann, was auf einen zukommt. Im Anschluss wird *gespottet* und *gesplittet*, das bedeutet, dass Anfang und Ende einer Äußerung markiert werden und festgelegt wird, wann der Untertitel ein- und ausgeblendet wird, das ist der sogenannte *Timecode*. Weiterhin wird die Standzeit der Untertitel festgelegt, wobei auf die Filmgestaltung und insbesondere auf die Schnitte geachtet und eine grammatische, rhetorische und visuelle Segmentierung vorgenommen werden sollte. Als dritter Schritt sollte eine logische Zeilenaufteilung in zwei Zeilen vorgenommen werden, um Verwirrung beim Zuschauer zu vermeiden. Im vierten Schritt wird die Übersetzung, die vom Dialogbuch – vorausgesetzt dieses liegt vor – gemacht wurde, bearbeitet und gekürzt. Dabei müssen in der Regel Aussagen verdichtet und sogar teilweise ganze Textteile weggelassen werden. Wichtig ist, dass Bedeutungsverschiebungen vermieden werden. Als fünfter Schritt werden die Untertitel angemessen gestaltet, indem Schriftart und -größe ausgewählt werden, die Schrift platziert und Groß- und Kleinschreibung angepasst wird. Als letztes sollten die Richtlinien, die von der European Association for Studies in Screen Translation (ESIST) empfohlen werden, beachtet und, wenn alle diese Schritte getan wurden, der Film nochmals angesehen werden, um gegebenenfalls letzte Ausbesserungen vorzunehmen (vgl. Jüngst 2010: 25ff.).

Für die Formatierung der Untertitel ist zu beachten, dass sie in der Regel am unteren Bildrand stehen, da die wichtige Information meist mittig bis oberhalb liegt. Bei zweizeiligen Untertiteln ist der obere kürzer als der untere; semantische und grammatische Einheiten sollten nicht auseinandergezogen werden, beispielsweise über zwei Zeilen hinweg. Letztendlich ist zu beachten, dass der Untertitel definitiv vor dem Schnittwechsel verschwinden sollte.

Zum Untertiteln stehen verschiedene Programme zur Verfügung, sowohl professionelle und kostenpflichtige, wie auch kostenlose aus dem Internet. An dieser Stelle wird die Verwendung des kostenlosen Programmes *Aegisub* empfohlen, das eine relativ überschaubare Benutzeroberfläche hat und zugleich eine Vielzahl an Bearbeitungsmöglichkeiten bietet. Nachfolgend finden Sie einen Screenshot, um sich eine bessere Vorstellung von dem Programm machen zu können. Bei Youtube finden sich verschiedene Tutorials, die die Benutzeroberfläche detailliert erklären.

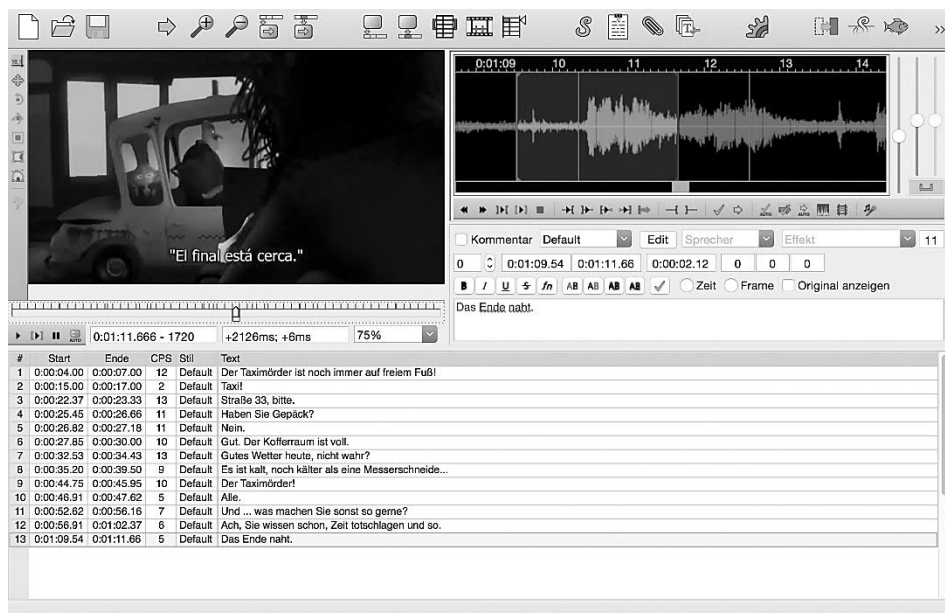


Abb. 1: Screenshot Untertitelungsprogramm Aegisub

Im Anschluss werden die Untertitel abgespeichert und können mit der Filmdatei gemeinsam geöffnet werden, beispielsweise über den *VLC Media Player*. Um die Untertitel jedoch direkt in den Film einzubetten, benötigt man ein anderes Programm, beispielsweise *MKV* oder *Anidemux*, die ebenfalls kostenfrei im Internet zur Verfügung stehen. Anschließend ist es natürlich eine schöne Möglichkeit, die Ergebnisse, also das vollständige Video mit Untertiteln, ins Internet hochzuladen und es beispielsweise in Facebookgruppen oder auf anderen Seiten zu teilen, wo die Kursteilnehmenden so wie andere Interessenten die Möglichkeit haben, sich diese anzusehen und gegebenenfalls zu kommentieren.

Für den Fremdsprachenunterricht stellt diese Aufgabenform eine anregende Abwechslung dar. Der Lehrkraft stehen dabei verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, das Untertiteln von Filmen im Unterricht anzuwenden. So kann man mit Kurzfilmen von durchschnittlich drei Minuten in Kleingruppen (2-4 Personen) arbeiten oder auch längere Filme verwenden, diese aufteilen und von den verschiedenen Gruppen untertiteln lassen, sodass im Anschluss ein schönes Endergebnis zusammengetragen werden kann.

Weiterhin gibt es für den Unterricht verschiedene Möglichkeiten, die Untertitelung einzusetzen, abhängig von der Niveaustufe und dem ausgewählten Filmmaterial. Nicht versprachlichte Filme bieten sich beispielsweise dazu an, kreativ Untertitel erstellen zu lassen. Diese Form der Untertitelung bietet sich insbesondere für niedrige Niveaustufen an und stellt die Kreativität und das freie Schreiben in den Vordergrund. Des Weiteren können deutschsprachige Filme verwendet werden, die mit

Untertiteln in der Muttersprache der Lernenden – in diesem Fall Spanisch – versehen werden. Diese Art der Untertitelung ist diejenige, die auch auf dem professionellen Markt am meisten Anwendung findet, da in der Regel in die Muttersprache übersetzt wird. Bei dieser Form der interlingualen Untertitelung steht die Rezeption der Fremdsprache im Vordergrund. Die dritte Form der Untertitelung, die hier vorgestellt wird, ist die Erstellung von Untertiteln in der Fremdsprache – in diesem Fall auf Deutsch. Dies ist die anspruchsvollste der drei Formen, da hier der Fokus auf der Produktion in der Fremdsprache liegt, jedoch nicht frei, wie etwa bei der kreativen Untertitelung, sondern vielmehr anhand des Dialogbuches.

Viele der hier vorgenommenen Hinweise gelten auch für die Synchronisation. Da jedoch der grundlegende Unterschied zwischen der Untertitelung und der Synchronisation im Medium besteht, also ersteres schriftlich und letzteres mündlich erfolgt, soll im Weiteren darauf eingegangen werden, wie eine Synchronisation erstellt wird.

4.2 Synchronisieren im DaF-Unterricht

Bei der Synchronisation wird die Tonspur eines Films komplett durch eine neue ersetzt und dies erfolgt in der Regel interlingual, mit einigen Ausnahmen wie z.B. der Film *Trainspotting*, der für die USA eine extra Synchronisationsversion erhielt, da dort der irische Dialekt nicht verstanden wurde. Nicht eingegangen wird hier ebenfalls auf Versionen für Sehbeeinträchtigte, in denen zusätzliche Informationen vertont werden. Zu beachten bei Synchronisationen ist die Synchronität, insbesondere die linguistische, das heißt die qualitative und quantitative Lippensynchronität, also wie zeitgleich die gehörte Sprache zu den Lippenbewegungen erscheint. Ebenso spielt die paralinguistische Synchronität eine Rolle, das heißt, wie gut das Audio auf Gesten und Referenzen angepasst ist.

Die Geschichte der Synchronisation beginnt mit der Entstehung der Tonfilme Ende der 1920er-Jahre. Zu Anfang wurden noch sogenannte Versionen erstellt, das heißt, dass die Filme gleichzeitig in vielen Sprachen produziert wurden. Da bei der Synchronisation in der Regel das Dialogbuch aus der Ausgangssprache in die Zielsprache übertragen und die Originaltonspur dabei vollkommen ersetzt wird, nutzten in der Vergangenheit verschiedene faschistische Regierungen dies zu ihrem Vorteil, um importierte Filme streng zu kontrollieren und zu zensieren. Somit zentralisierten sie die eigene Filmproduktion und schrieben die Synchronisation teilweise sogar per Gesetz vor. Später scheint sich diejenige Methode durchzusetzen, die das Publikum kulturell gewöhnt ist (vgl. Jüngst 2010: 59ff.).

Wenn es auch leichter ist, synchronisierten Filmen zu folgen und keine Untertitel von dem Geschehen ablenken, so ist jedoch zu berücksichtigen, dass sie das Original in gewisser Weise verfälschen und eine Diskrepanz zwischen Bild und Ton entsteht. Verwiesen werden soll an dieser Stelle erneut auf die Lippensynchronität, die beim Darüberlegen einer Tonspur in einer anderen Sprache doch auffällig und ebenso

gewöhnungsbedürftig ist, wenn in einem Film, der in Mexiko spielt, Mexikaner und Mexikanerinnen Deutsch und nicht Spanisch sprechen.

Wie auch beim Untertiteln stellt die Synchronisation ein versprachlichtes Thema außerhalb des Lehrbuchkontextes dar. Gerade das hat eine zusätzlich motivierende Wirkung auf die Lernenden und gibt ihnen die Möglichkeit, mit einem Thema, das sie interessiert, relativ kreativ zu arbeiten.

Ebenso wie bei der Untertitelung kann im Unterricht in Kleingruppen frei oder auch kreativ synchronisiert werden. Das soll heißen, dass die Lernenden einen nicht versprachlichten Film synchronisieren und dabei ihrer Kreativität freien Lauf lassen können. Auch hier bietet sich diese Art der Synchronisation insbesondere für niedrige Niveaustufen an. Des Weiteren ist eine interlinguale Synchronisation möglich, das ist die eigentliche Synchronisation, wie wir sie kennen. Sie ist einerseits aus der Fremdsprache in die Muttersprache denkbar und ab mittleren Sprachniveaus anwendbar. Andererseits ist das Synchronisieren in die Fremdsprache eher für höhere Niveaustufen geeignet.

Das Vorgehen sieht wieder so aus, dass sich die verschiedenen Gruppen den ihnen zugeteilten Film(-ausschnitt) ansehen und dazu einen neuen Dialog erstellen, sei es einen frei kreierte oder auf Grundlage des Dialogbuches – soweit vorhanden – in der anderen Sprache. Für diesen Arbeitsschritt können die Lernenden wieder auf alle erdenklichen Hilfsmittel zurückgreifen. Im Anschluss wird der Film im *Windows Movie Maker* geöffnet (bei vielen Microsoft Computern bereits vorinstalliert oder andernfalls kostenlos im Internet erhältlich), wo eine Tonspur aufgenommen und über die bereits existierende gelegt werden kann. Die Audiospur kann alternativ vollkommen ersetzt werden. Wenn die Aufnahme fertiggestellt ist, kann das Projekt als eigenständige Filmdatei abgespeichert werden.



Abb. 2: Screenshot Windows Movie Maker

5 Schluss

Das Untertiteln und Synchronisieren im DaF-Unterricht stellt eine schöne Abwechslung dar. Es kann als kurzes Projekt für eine Unterrichtseinheit, als längeres Projekt über mehrere Unterrichtseinheiten oder auch kursbegleitend durchgeführt werden und dient dazu, die Routine aufzubrechen. Durch diesen Ausbruch aus dem Unterrichtsalltag und die Verwendung des Mediums Film, sind die Lernenden sehr motiviert, sich intensiv und kreativ mit der Sprache auseinanderzusetzen. Da sie bei der Erfüllung der Aufgabe erst einmal auf sich allein gestellt sind, wird die eigenständige Arbeit der Studierenden gefördert. Zugleich handelt es sich um eine Gruppenarbeit, wo sie vom Wissen und den Kenntnissen ihrer Mitlernenden profitieren. Weiterhin sind die hier vorgestellten Translationsaufgaben je nach Format auf allen Niveaustufen einsetzbar und können den Fokus je nach Aufgabenstellung auf eine der vier Fertigkeiten setzen oder auch alle vier einbeziehen. Je nach Filmlänge kann das gewählte Aufgabenformat auf eine Unterrichtseinheit (z.B. 120 Minuten) ausgelegt werden oder auch als längerfristiges, vielleicht sogar kursbegleitendes Projekt geplant werden.

Aufgrund des Filmformates mit seinen Eigenschaften arbeiten wir mit authentischem Material. Das bezieht auch die Verwendung von Alltagssprache, Jugendsprache, Dialekten etc. mit ein, was einen zusätzlichen Anreiz für die Lernenden darstellen kann und unterschiedlichen Vertiefungen im Anschluss die Türen offenhält.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass das hier vorgeschlagene audiovisuelle Arbeiten im DaF-Unterricht vielfältige Einsatzmöglichkeiten bietet und mit Sicherheit das Interesse der Lernenden anspricht. Eine anfangs mögliche Zurückhaltung der Lehrkräfte aus Angst vor der Technik lässt sich leicht mit der Begründung aus dem Weg räumen, dass die Lernenden in der Regel mit den neuen Techniken viel vertrauter sind als wir selbst. Sollten die Aufgabenformate nicht auf Anhieb Interesse wecken, so geschieht dies sicherlich nach einem ersten Pilotprojekt im eigenen Kurs: dafür wünsche ich gutes Gelingen.

Literatur

- AG Kurzfilm e.V. (2006): *Kurzfilm in Deutschland – Studie zur Situation des kurzen Filmes*. Dresden: Selbstverlag.
- Altmayer, Claus (2014): *Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik?* Online: <http://verbumentlingua.cucsh.udg.mx/sites/default/files/6%20Altmayer%20Kulturwissenschaft.pdf> (Stand 03.08.2016).
- Bartolomé, Ana Isabel; Cabrera, Gustavo (2005): New Trends in Audiovisual Translation: The latest challenging modes. In: *Miscelánea: A Journal of English and American Studies* 31, 89-104.

- Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger (2003): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München: Goethe-Institut.
- Böhm, Cornelia (2010): *Berlin, Berlin. Lehrerhandreichung mit Kopiervorlage*. Stuttgart: Klett.
- Brandi, Marie-Luise (1996): *Video im Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.
- Díaz Cintas, Jorge; Anderman, Gunilla (2009): *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Goethe-Institut (2016): *Kurzfilme und Werbespots im Deutschunterricht*. Online: <http://www.goethe.de/lhr/prj/fab/deindex.htm> (Stand 03.08.2016).
- Hart, Margaret (1994): Subtítulos o Doblaje: ¿Cuál cumple mejor con el transvase cultural? In: Eguiluz, Federico; Marino, Raquel; Olsen, Vickie; Pajares, Eterio (Hrsg.): *Transvases Culturales: Literatura, Cine, Traducción*. Vitoria-Gasteiz: EVAGRAF, 261-268.
- Herbst, Thomas (1994): *Linguistische Aspekte der Synchronisation von Fernsehserien. Phonetik, Textlinguistik, Übersetzungstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Hieronimus, Marc (2014): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Jüngst, Heike E. (2010): *Audiovisuelles Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Kammhuber, Stefan (2008): Lernpsychologie und interkulturelles Training. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung. In: Kauzner, Ulrike A. (Hrsg.): *Der Fall der Kulturmauer*. Münster: Waxmann, 99-115.
- Koller, Werner (2011): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Francke.
- Luyken, Georg (1987): In Other Words – Part II. In: *Cable & Satellite Europe*, 57-61.
- Mayoral, Roberto; Kelly, Dorothy; Gallardo, Natividad (1988): Concept of Constrained Translation. Non-Linguistic Perspectives of Translation. In: *Meta: Translators' Journal* 33, 3, 356-367.
- Nord, Christiane (2009): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Tübingen: Julius Groos.
- Schmaling, Benjamin (2014): Aktuelle Kurzfilme im DaF-Unterricht: ‚Feierlich reist‘ und ‚Fraktur‘. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 319-331.

Schröder, Jörg (2007): *Interkulturalität als Grundlage moderner Fremdsprachenmethodik und -didaktik*. Hamburg: Dr. Kovač.

Snell-Hornby, Mary; Hönig, Hans G.; Kussmaul, Paul; Schmitt, Peter A. (1999): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg.

Transkulturelles Lernen mit Spielen und Lernaufgaben: Überlegungen zur Entwicklung von Unterrichtsmaterial und dessen Einsatz

Christina Weidemann

Dieser Beitrag zum Thema transkulturelles Lernen beschäftigt sich mit Aspekten, die bei der Entwicklung von geeignetem Unterrichtsmaterial und dessen Einsatz bedeutsam sind. Er bezieht sich dabei auf die Erkenntnisse aus einer multiplen Fallstudie, die 2014 an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Bereich der englischen Fremdsprachendidaktik zum Thema *Interkulturelles Lernen durch Spiele und Lernaufgaben* durchgeführt wurde. Ziel ist es aufzuzeigen, wie diese Erkenntnisse auch für den DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden können. Dabei sollen die folgenden Fragen diskutiert werden: Welches Potenzial haben Lernaufgaben, Spiele und Simulationen bei der Förderung interkultureller Kompetenz und transkulturellen Lernens? Wie effektiv sind transkulturelle Lernaufgaben und Spiele?

1 Welches Potenzial haben Lernaufgaben, Spiele und Simulationen bei der Förderung interkultureller Kompetenz und transkulturellen Lernens?

Obwohl FremdsprachendidaktikerInnen bereits seit längerem fordern, interkulturelle Kompetenz stärker im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu fördern, zeigen verschiedene Studien, dass dies längst noch nicht in allen Klassenzimmern der Fall ist (vgl. East 2012, Lázár 2011). Ein Grund hierfür ist, dass unter Lehrkräften

Unsicherheit darüber besteht, wie sie gezielt interkulturelle Kompetenz bei ihren Lernenden fördern können.

Laut Martin East kann die Verwendung von Lernaufgaben (*tasks*) hier einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. East 2012). So weist er darauf hin, dass zwar die Bedeutung von Lernaufgaben für die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten in der Forschungsliteratur bereits häufig thematisiert, aber deren Verwendung zur Förderung von interkultureller Kompetenz bisher vernachlässigt wurde.

Dies überrascht, bedenkt man, dass in der Disziplin interkulturelle Kommunikation bereits seit den 1970er-Jahren Lernaufgaben, Spiele und Simulationen rege Anwendung finden. Bis zum heutigen Tag entwickelten zudem zahlreiche Institutionen der politischen Bildung, Freiwilligendienste und interkulturelle TrainerInnen weitere zahlreiche Lernaktivitäten zur Förderung interkultureller Kompetenz, welche einen möglichst großen Realitätsbezug beabsichtigen und Kommunikation beinhalten (vgl. Fowler; Pusch 2010: 95ff.). Genau diese Merkmale sind auch bei Lernaufgaben im kommunikativen Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung:

Aufgaben sind all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen ‚Sitz im Leben‘ haben, d.h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden [...]. Um sie zu lösen, brauchen wir Wörter, sprachliche Regeln, die Kenntnis von Textsorten und interkulturellem Verhalten ebenso wie landeskundliche Kenntnisse und die Fähigkeit zu flüssigem Sprechen und Schreiben. (Kuhn 2014: 11)

Lernaufgaben eignen sich also nicht nur zur Förderung der kommunikativen, sondern auch der interkulturellen Kompetenz. Laut East liegt ihr besonderes Potenzial hierbei in der Möglichkeit, einen Interaktionsraum zu schaffen, wo die Lernenden unterschiedliche kulturelle Perspektiven kennenlernen, aushandeln und neu definieren können (vgl. East 2012: 58ff.). Ziel ist dabei weder die Beibehaltung der eigenen kulturellen Perspektive, noch die Anpassung an die fremde. Vielmehr geht es darum, einen Ort zu finden, an dem beide Perspektiven ihren Platz finden. Diese Lernorte werden auch als *Third Places*¹ bezeichnet (vgl. Lo Bianco et al. 1999: 15).

Lernaufgaben können also im Fremdsprachenunterricht einen Raum bieten, um kulturelle Unterschiede zu thematisieren und auszuhandeln. Dabei liegt der Fokus jedoch nicht auf der unkritischen Behandlung von nationalkulturellen Stereotypen. Ziel ist vielmehr der unmittelbare und persönliche Austausch mit Mitgliedern oder Textmaterial einer als *anders* empfundenen Kultur. Es geht folglich nicht um ein *Wir Deutsche essen gerne Würste* und *Ihr US-Amerikaner esst gerne Burger*, sondern um ein *Was sind unsere Lieblingspeisen?* Der Vorteil von Lernaufgaben ist somit, dass sie einerseits eine authentische und bedeutungstragende Kommunikation anregen und andererseits interkulturelles und transkulturelles Lernen ermöglichen.

¹ „As such, an intercultural interaction is neither a question of maintaining one’s own cultural frame nor of assimilating to one’s interactant’s cultural frame. It is rather a question of finding an intermediary place between these two positions – of adapting a third place“ (Lo Bianco et al. 1999: 15).

Im vorliegenden Beitrag werden diese beiden Lernarten (interkulturelles und transkulturelles Lernen) nicht im Widerspruch zueinander gesehen. Vielmehr wird transkulturelles Lernen als die Konsequenz oder interkulturelles Lernen als Komplement von transkulturellem Lernen verstanden. Während beim interkulturellen Lernen das Verstehen und Akzeptieren einer als *fremd* empfundenen Kultur Ziel ist, gilt es beim transkulturellem Lernen, Kommunikationswege zu finden, die zur Lösung eines Problems oder zur Verwirklichung eines Projekts führen: Die eingesetzten Lernaufgaben sollen also mit Hilfe interkulturellen Lernens transkulturelles Lernen ermöglichen (vgl. Flechsig 2000). Transkulturelles Lernen stellt also das Hauptziel beim Einsatz der Lernaufgaben dar und intendiert somit

die Entwicklung von Kompetenzen, die Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund befähigen, auf lokaler wie auf globaler Ebene Aufgaben zu bearbeiten und Lösungen zu finden, die sowohl auf die Erhaltung und Weiterentwicklung eigener kultureller Identität als auch der Ermöglichung gemeinsamer Lebens- und Überlebensleistungen gerichtet sind. Transkulturelles Lernen ist somit eine Absage sowohl an Kulturseparatismus und Fundamentalismus jeder Art als auch an Tendenzen globaler Monokultur. (Flechsig 2000: o.S.)

Trotz der großen Bedeutung, die Lernaufgaben bereits seit langem in der Praxis des interkulturellen Coachings spielen, betonen Sandra Fowler und Margaret Pusch einen wichtigen Kritikpunkt: Die Effektivität von Lernaufgaben, Spielen und Simulationen zur Förderung von interkultureller Kompetenz wurde bisher nicht ausreichend empirisch belegt (vgl. Fowler; Pusch 2010: 106f.).

Ein wichtiger Grund dafür ist, dass sich das Verständnis von Kultur innerhalb der letzten Jahrzehnte sehr stark von statischen hin zu dynamischen Kulturkonzepten verändert hat. Dieser Umstand erschwerte es somit auch, klar zu definieren, was WissenschaftlerInnen und Lehrende unter dem Begriff interkulturelle Kompetenz tatsächlich verstehen. Im Rahmen einer Delphie Studie setzte sich Darla Deardorff mit dieser Frage auseinander und ermittelte folgende Definition, welche diesem Beitrag und der im Anschluss vorgestellten Fallstudie zu Grunde liegt: „[T]he ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes“ (Deardorff 2006: 247f.). Demzufolge müssen also bei der Förderung von interkultureller Kompetenz deren drei Teilkomponenten Wissen, Fertigkeiten und Einstellung in gleichem Maße weiterentwickelt werden.

Eine weitere Schwierigkeit bei der empirischen Erforschung stellt die Vielzahl an möglichen Einflussfaktoren dar, die es erschweren, einzelne Effekte auf eine Lernaufgabe zurückzuführen. Zudem erlauben kleine Fallstudien keine Verallgemeinerung der Ergebnisse. Trotzdem ist es notwendig die Wirkweisen bzw. die Effektivität von Lernaufgaben zur Förderung von interkultureller Kompetenz in der Praxis zu erforschen. Denn nur so kann sichergestellt werden, dass der Aufwand, der betrieben wird, gerechtfertigt ist und zu den gewünschten Ergebnissen führt.

Bisherige Studien und Forschungsprojekte brachten zu Tage, dass bei der Förderung von interkultureller Kompetenz die Vermittlung von Faktenwissen im Vordergrund steht (vgl. East 2012, Lázár 2011). Außerdem besteht ein hoher Förderbedarf bei Fremdsprachenlehrkräften, welche bisher die Integration von interkulturellen Aufgaben lediglich als zeitintensiv und aufwendig empfinden. Im Gegenzug betonten Forscher und Ausbilder jedoch die hohe Relevanz von interkulturellem bzw. transkulturellem Lernen. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die Bedeutung von interkultureller Kompetenz zwar allgemein anerkannt wird, jedoch bei den Lehrkräften große Unsicherheit darüber herrscht, wie diese gefördert werden kann.

2 Fallstudie Interkulturelles Lernen durch Spiele und Lernaufgaben

2.1 Forschungsdesign und Vorgehensweise

Ausgehend von Easts Forderungen wurde in einem Forschungsprojekt an der Ludwig-Maximilians-Universität untersucht, inwiefern interkulturelle Lernaufgaben tatsächlich interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht² fördern können. Als Forschungsdesign wurde für das Forschungsprojekt eine instrumentelle, multiple Fallstudie gewählt. Untersuchungsgegenstand waren dabei vier unterschiedliche, interkulturelle Lernaufgaben, die in fünf verschiedenen Fremdsprachenkursen durchgeführt wurden. Um eine holistische Untersuchung der Fälle zu gewährleisten, wurde eine Methodentriangulation angewandt, wobei folgende Aspekte und Perspektiven in der Auswertung berücksichtigt wurden:

- Persönliche Daten der Studierenden (Alter/Geschlecht)
- Interkulturelle Vorerfahrungen der Studierenden
- Bewertung des Lernerfolgs durch die Studierenden selbst und durch die BeobachterInnen
- Feedback zu den Lernaufgaben von den Studierenden, BeobachterInnen und der durchführenden Lehrkraft
- Vergleich der interkulturellen Kenntnisse der Studierenden vor und nach den Lernaufgaben

² Das Projekt wurde im Bereich des englischen Fremdsprachenunterrichts durchgeführt. Die Ergebnisse sind jedoch auch für den DaF-Unterricht relevant, weil die jeweiligen Lernaufgaben dort ebenfalls ohne große Änderungen angewendet werden können.

Tab. 1: Forschungsdesign

Untersuchungs- schwerpunkt	Erhebungsinstrument	Art der Datenauswertung
Interkulturelle Vorerfahrungen	Fragebogen von t_0	Quantitative Auswertung
Bewertung des Lerner- folgs (Studierende, BeobachterInnen)	Fragebogen von t_1 Beobachtungsbogen	Qualitative Inhaltsanalyse
Evaluation der Lernauf- gaben (Studierende, BeobachterInnen, Lehrkraft)	Fragebogen von t_1 Beobachtungsbogen Notizen	Qualitative Inhaltsanalyse
Lerneffekte in den Kompetenzbereichen	Fragebogen von t_0 , t_1 Unterrichtsprodukte Beobachtungsbögen	Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach den Vorgaben von Phillip Mayring (2000) angewandt. Dieses Verfahren verbindet die Vorzüge quantitativer und qualitativer Forschung und beruht auf der deduktiven oder induktiven Erstellung eines Kategoriensystems. Die Kategorien müssen genau definiert und mit Beispielen verdeutlicht werden.

Ziel der Inhaltsanalyse war es festzustellen, wie häufig bestimmte Aspekte, die sich auf die interkulturellen Kompetenzbereiche beziehen, zum Zeitpunkt t_0 und t_1 genannt wurden. Es wurde angenommen, dass eine höhere Anzahl von Nennungen zum Zeitpunkt t_1 einen Hinweis auf mögliche Lerneffekte geben kann.

Im Rahmen der Fallstudie wurden die drei Oberkategorien Wissen, Fertigkeiten und Einstellung deduktiv aufgestellt, basierend auf der von Deardorff ermittelten Definition von interkultureller Kompetenz (vgl. Deardorff 2006: 247f.). Auch die Oberkategorien positives und negatives Feedback, sowie die Zielformulierungen wurden deduktiv erstellt. Im Gegensatz dazu wurden die dazugehörigen Unterkategorien induktiv entwickelt, um somit optimal auf die Ergebnisse der Fragebögen von t_0 und t_1 und der Unterrichtsprodukte abgestimmt werden zu können. In der Auswertung des Datenmaterials wurden also zunächst die Ergebnisse zu den einzelnen Lernaufgaben ermittelt und dann abschließend miteinander verglichen, um daraus Schlussfolgerungen in Bezug auf die Effektivität einzelner Elemente und der Lernaufgaben im Allgemeinen zu ziehen.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die in dieser Fallstudie ermittelten Ergebnisse lediglich Hinweise auf Lerneffekte geben. Aufgrund des Forschungsdesigns können weder kausale Rückschlüsse getroffen, noch die Ergebnisse verallgemeinert werden. Dazu müssen in Zukunft weitere Studien in diesem Bereich

durchgeführt werden. Zielsetzung dieses Beitrags ist es, die Erkenntnisse der Fallstudie vorzustellen und Anregungen für den Unterricht und die Forschung zu geben.

2.2 Die untersuchten Lernaufgaben

In der Fallstudie wurden folgende vier Lernaufgaben untersucht: *Barnga*, *Thinarcia*, *Land Claim* und *Fotocollage*. Für deren Durchführung wurde ein dreiphasiger Ablauf gewählt. Ziel dieses Vorgehens war es, möglichst alle drei Komponenten von interkultureller Kompetenz (d.h. Wissen, Fertigkeiten und Einstellung) zu fördern.

Tab. 2: Dreiphasige Durchführung der Lernaufgaben

Phase	Beschreibung
Selbsterfahrung	In dieser Phase sollten die Studierenden sich in Form einer Gruppenarbeit mit einem Arbeitsauftrag auseinandersetzen, der auf (inter-)kulturellen Inhalten beruhte.
Reflexion	In dieser Phase sollten die Studierenden einen Bezug zwischen dem gerade Erfahrenen und der Realität herstellen. Dementsprechend sollten die Studierenden innerhalb einer Plenumsdiskussion über relevante Aspekte diskutieren und darüber reflektieren.
Strategieentwicklung	In Form von Gruppenarbeiten sollten die Studierenden ihre gewonnenen Erfahrungen dazu nutzen, Strategien zu entwickeln. Diese wurden im Anschluss dem Plenum präsentiert und im Rahmen einer Selbstevaluation bewertet. Anschließend sollten die Studierenden zu den Strategien und zur Selbstevaluation im Rahmen einer Plenumsdiskussion Stellung nehmen.

2.2.1 Barnga

Die Lernaufgabe *Barnga* ist eine Simulation, die 1980 von Sivasailam Thiagarajan während eines Auslandsaufenthalts in Liberia in der Stadt Gbarnga erfunden wurde. An einem Spielabend bemerkte Thiagarajan, dass es während eines Kartenspiels unter seinen Mitspielern zu gravierenden Konflikten kam, weil diese nichtwissend unterschiedliche Regeln anwendeten. Diese Situation inspirierte Thiagarajan dazu, auch innerhalb von Kursen zum Thema interkulturelle Kommunikation ein Kartenspiel mit unterschiedlichen Regeln anzuwenden. Ziel des neu erfundenen Spiels war es, den SpielteilnehmerInnen die Auswirkungen von verschiedenen interkulturellen Regeln zu versinnbildlichen (vgl. Thiagarajan; Thiagarajan 2006).

Die Lernaufgabe *Barnga* ist in verschiedene Phasen unterteilt. In der ersten Phase werden die TeilnehmerInnen in unterschiedliche Gruppen aufgeteilt. Jeder Gruppe

wird ein eigener Tisch zugewiesen, an dem sie Regeln für das Kartenspiel vorfinden. Außer dem/der SpielleiterIn ist allerdings niemandem bekannt, dass in jeder Gruppe unterschiedliche Regeln vorliegen. Daraufhin erhalten die TeilnehmerInnen Zeit die Regeln gemeinsam an jedem Tisch zu lernen. Spätestens am Ende dieser Phase sammelt der/die SpielleiterIn die Regeln wieder ein. Im Anschluss werden die Lernenden darüber informiert, dass ab jetzt ein Wettbewerb stattfinden soll, bei dem am Ende ein/e GewinnerIn ermittelt wird. Immer zwei SpielerInnen bilden während des Wettbewerbs ein Team und müssen möglichst viele Stiche sammeln. Nach jeder Runde werden die einzelnen Teams wieder gemischt und müssen sich gegen neue GegnerInnen behaupten. Zudem wird die verbindliche Regel aufgestellt, dass untereinander nicht mehr gesprochen werden darf (vgl. Thiagarajan; Thiagarajan 2006).

In der ersten Spielphase spielen die einzelnen Teams zusammen mit den SpielerInnen, mit denen sie auch zuvor ihre eigenen Regeln gelernt haben. Nach ca. fünf Minuten werden dann die SpielerInnen aufgefordert, sich an einen neuen Tisch zu begeben und mit dem Wettbewerb fortzufahren. In der zweiten Phase verursachen die unterschiedlichen Regeln erwartungsgemäß Chaos und Verwirrung. Deshalb sind die SpielleiterInnen besonders dazu angehalten auf das Einhalten der Schweigepflicht zu achten, und die TeilnehmerInnen dazu anzuregen, nur Gesten oder Zeichnungen zur Kommunikation zu verwenden. Dies gilt auch für die dritte Spielphase, in der die TeilnehmerInnen ein letztes Mal gemischt werden. Nach dieser Phase wird der Wettbewerb beendet und die Erfahrungen besprochen (vgl. ebd.).

2.2.2 Thinarcia

Die Lernaufgabe *Thinarcia* entstammt dem Begleitmaterial für LehrerInnen zu dem Themenheft *Africa – Postcolonial Experiences* von Monika Teichmann, welches Themen und Texte über Afrika behandelt (vgl. Teichmann 2009: 13ff.). Hierbei handelt es sich um eine Simulation, in der ExpertInnen in das fiktive Land *Thinarcia* reisen, um der dortigen Bevölkerung beizubringen wie man eine Papierbrücke baut. Dabei dürfen die ExpertInnen den Bau der Brücke jedoch nur anleiten und nicht selbst übernehmen. Dementsprechend werden die Lernenden in eine ExpertInnen- und eine ThinarcierInnengruppe aufgeteilt. Während im ersten Schritt die ExpertInnen mit Hilfe einer Anleitung lernen, eine Papierbrücke zu bauen, erhalten die ThinarcierInnen bestimmte Regeln, die deren kulturelle Verhaltensweisen erklären. Diese Regeln wurden so formuliert, dass sie in den späteren Begegnungen zu Missverständnissen führen müssen und lassen Bezüge zu den Modellen von Hall und Hofstede erkennen.³

Nachdem die einzelnen Gruppen einige Zeit hatten, sich mit ihren Arbeitsanweisungen auseinander zu setzen, wird ein Expeditionsteam der ExpertInnen zu den ThinarcierInnen geschickt, welche erste Erkundigungen einholen und anschließend ihre Erfahrungen mit dem Rest der ExpertInnengruppe teilen. Schließlich können

³ Vgl. Holliday (2011), Hall; Reed Hall (1985).

alle ExpertInnen zu den ThinarcierInnen reisen und der Bau der Brücke kann beginnen. Nach Ablauf der festgesetzten Zeit wird das Zusammentreffen unabhängig davon abgebrochen, ob die Lernenden es schafften, eine Brücke zu bauen oder nicht. Zum Abschluss kann eine Evaluation der Lernaufgabe im Rahmen einer schriftlichen Hausaufgabe oder eines Plenumsgesprächs durchgeführt werden (vgl. ebd.). Lernziel dieser Lernaufgabe ist es somit, bei den Lernenden ein Bewusstsein für mögliche Missverständnisse und Herausforderungen in interkulturellen Begegnungen zu schaffen.

2.2.3 Land Claim

Die Lernaufgabe *Land Claim* stammt von Keavy Martin, welche diese im Rahmen ihres Literaturunterrichts an der *University of Alberta* verwendet. Im Rahmen einer Präsentation sollen dabei Studierende einen Ort vorstellen, der für sie von Bedeutung ist. Martin beschreibt das Lernziel folgendermaßen: „The purpose of your presentation is not only to tell us about a particular place; it is also to tell us about yourself and how you are connected to that place. Places, after all, are *formed* through narrative – through the stories that people tell about them“ (Martin 2012: 3).

Für die Fallstudie wurde diese Lernaufgabe etwas umgewandelt, um sie als interkulturelle Lernaufgabe im Fremdsprachenunterricht einsetzen zu können. Dazu wurden fünf Personen gebeten, Texte zu den Leitfragen von Martin zu verfassen, sowie ein Foto von sich beizulegen. Diese Materialien bildeten die Grundlage für die Lernaufgabe *Land Claim*.

Im Rahmen der Fallstudie wurde die Lernaufgabe *Land Claim* zweimal durchgeführt. Es zeigte sich, dass ein Vergleich der beiden Varianten der Lernaufgabe zu interessanten Erkenntnissen führte. Bei der ersten Durchführung der Lernaufgabe *Land Claim* erhielten die Studierenden eine vorbereitende Reflexionshausaufgabe, in der sie unter anderem folgende Fragen vorbereiten sollten:

Stelle dir einen Ort vor, der für dich wichtig ist. [...] Warum ist der Ort wichtig für dich? Was ist dort passiert? Woran erinnerst du dich, woran denkst du, wenn du dorthin gehst? Was macht diesen Ort aus? Was siehst, hörst, fühlst, schmeckst und riechest du, wenn du dort bist? Warum ist der Ort (nicht) wichtig für deine Identität? Du kannst ein Bild oder einen anderen Gegenstand mitbringen, der diesen Ort repräsentiert. (Martin 2012: 3)

Die Ergebnisse auf diese Fragen wurden von den Studierenden zu Beginn der Unterrichtsstunde in kleinen Gruppen besprochen. Anschließend erhielten sie zuerst die Bilder der Personen, die einen *Land Claim* Text verfasst hatten, und stellten Vermutungen zu deren Herkunft an. Nach einigen Minuten sollten sie die Bilder den passenden Texten zuordnen. Im Anschluss an die Gruppenarbeitsphase folgte die Auflösung und eine Gruppendiskussion. Zum Abschluss der Lernaufgabe sollten die Studierenden eigene Kennenlern-Fragen formulieren und diese auf ihren Nutzen

bewerten. Bei der zweiten Durchführung der Lernaufgabe wurde auf die Reflexionshausaufgabe verzichtet und die Studierenden setzten sich gleich zu Beginn des Unterrichts mit den Bildern und den jeweiligen Texten auseinander.

Hintergrund für die *Land Claim* Lernaufgabe ist die Tendenz, dass sich GesprächspartnerInnen, bei denen eine/r oder beide den jeweils anderen als kulturell verschieden empfinden, hauptsächlich kulturelle Unterschiede abfragen, jedoch weniger persönliche Fragen stellen. Dementsprechend wird in interkulturellen Begegnungen häufig als erstes *Woher kommst du?* gefragt. Diese Frage wird aber zumeist nur mit der Angabe der Staatsangehörigkeit beantwortet. Wie sich jedoch während der Lernaufgabe *Land Claim* zeigt, empfinden Menschen häufig auch ein Zugehörigkeitsgefühl zu Orten und Ländern trotz fehlender Staatsangehörigkeit. Deshalb beabsichtigt die Lernaufgabe, darauf aufmerksam zu machen, dass Fragen wie *Woher kommst du?* eher zu einer Kategorisierung des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin führen und persönliches Kennenlernen behindern können. Im Gegensatz dazu können jedoch Fragen wie *Welcher Ort ist dir wichtig?* besser Auskunft über eine Person geben.

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass ein tiefgreifendes Kennenlernen einer fremden Person natürlich nicht innerhalb eines kurzen Gesprächs möglich ist. Zudem geben standardisierte Fragen den GesprächspartnerInnen Sicherheit. Dementsprechend kann ein starkes Abweichen von üblichen Fragen beim Kennenlernen als unangenehm oder unhöflich empfunden werden (vgl. Spolsky 1998). Deshalb ist es nicht das Ziel der Lernaufgabe, bestimmte Fragen im Kontext des Kennenlernens als falsch oder richtig zu bewerten, sondern eine konstruktive Reflexion diesbezüglich anzuregen.

2.2.4 Fotocollage

Bei der Lernaufgabe *Fotocollage* im Rahmen dieser Fallstudie handelt es sich um die Kombination von zwei Lernaufgaben, die Lehrenden freundlicherweise im Internet zur Verfügung gestellt wurden. Als Grundlage diente die von Romy Kaufmann entwickelte Lernaufgabe Fotocollage, welche auf der Homepage der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen veröffentlicht wurde. Bei dieser Lernaufgabe sollen Lernende zunächst Ausschnitte von Bildern in kleinen Gruppen betrachten. Währenddessen sollen sie Hypothesen darüber bilden, was gezeigt wird und diese aufschreiben. Im Anschluss präsentieren die Lernenden kurz ihre Texte im Plenum und können dann das gesamte Bild betrachten. In einer anschließenden Diskussion soll besprochen werden, zu welchen unterschiedlichen Annahmen die Lernenden kamen und warum. Kaufmann stellt in ihrer Aufgabenanleitung nicht nur Begleitfragen für die Nachbesprechung in ihren Materialien bereit, sondern auch eine Auswahl an Bildern (vgl. Kaufmann o.J.). Ein Teil der Bilder, die im Rahmen der Fallstudie verwendet wurden, entstammte jedoch nicht den Materialien von Kaufmann, sondern dem didaktischen Material zur Ausstellung *Bilder, die lügen*. Diese Materialien wurden vom Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in Bonn entwickelt und

auf der Homepage des Museums für Kommunikation in Bern Lehrenden zur Verfügung gestellt (vgl. Haus der Geschichte 2007). Aufgrund ihres Bezugs zur deutschen Geschichte, sind diese Bilder auch sehr gut für den DaF-Unterricht geeignet.

Ziel der Lernaufgabe *Fotocollage* war es, die Fertigkeit der Studierenden zu fördern, kulturelle Repräsentation (in diesem Fall Bilder) interpretieren und einschätzen zu können. Außerdem sollten sich die Studierenden mit der Frage beschäftigen, inwiefern durch Bilder Eindrücke über fremde Kulturen vermittelt werden. Hintergrund hierfür ist, dass in der Werbung und den Nachrichten Bilder nicht selten manipulativ eingesetzt werden und zu einer stereotypen Darstellung von Kulturen beitragen (vgl. Haus der Geschichte 2007). Selbst Lehrwerke vermitteln mit ihren Bildern immer wieder ein eher exotisches Bild der Zielkulturen (vgl. Hermann 2007).

2.3 Hintergrundinformationen zur Fallstudie

An der Fallstudie nahmen insgesamt 134 Studierende teil. Davon füllten alle 134 Probanden die Fragebögen von t_0 und 108 die Fragebögen von t_1 aus. Das Durchschnittsalter lag bei 23,6 Jahren mit einer durchschnittlichen Varianz von 5,7. In den Kursen waren im Schnitt 79% der TeilnehmerInnen weiblich und 21% männlich. Die Rücklaufquote der Fragebögen war in den Kursen sehr unterschiedlich. Die höchste Quote wurde im Kurs *Barnaga* mit 100% erreicht. In den Kursen *Thinarcia* (73%), *Land Claim 1* (79%) und *Fotocollage* (86%) war die Zahl der Studierenden, die auch den zweiten Fragebogen (t_2) ausfüllten relativ hoch. Am geringsten war die Rücklaufquote im Kurs *Land Claim 2* mit 54%.

Bei den Studierenden herrschte eine relativ große Übereinstimmung bezüglich ihrer interkulturellen Vorerfahrungen. Dementsprechend wurden bei dem Item *Kontakt mit anderen Kulturen* keine großen Unterschiede deutlich. So stimmte der Großteil der Studierenden dem Item, *ob er/sie sich häufig mit fremden Kulturen beschäftigt*, zu. Aufgrund des Studiengangs Englisch war dieses Ergebnis zu erwarten. Auch bei der Angabe zu den *bisher bereisten englischsprachigen Ländern* glichen sich die Studierenden in den einzelnen Kursen sehr stark. Die Ergebnisse zeigen, dass ein überwiegender Teil der Studierenden bereits ein oder mehrere englischsprachige Länder bereist hatten. Zudem wurde deutlich, dass sich die Majorität schon einmal länger als einen Monat im englischsprachigen Ausland aufgehalten hatte. Außerdem verfügten die TeilnehmerInnen zum Großteil über die deutsche Staatsangehörigkeit. Wie in der folgenden Übersicht ersichtlich ist, gab nur ein kleiner Teil der Studierenden (auch) eine andere Nationalität im Fragebogen von t_0 an.

Tab. 3: Staatsangehörigkeit der Studierenden

Staatsangehörigkeit	deutsch	andere
Barnga	39	3
Thinarcia	25	1
Land Claim 1	28	0
Land Claim 2	23	1
Fotocollage	10	4

Insgesamt lassen diese Ergebnisse also darauf schließen, dass die Studierenden bereits über interkulturelle Erfahrungen verfügten sowie über eine grundsätzliche Bereitschaft, sich mit interkulturellen Thematiken zu beschäftigen.

3 Wie effektiv sind Lernaufgaben, Spiele und Simulationen bei der Förderung von interkultureller Kompetenz?

3.1 Die Bewertung des Lernerfolgs im Vergleich

Zur Ermittlung des Lernerfolgs wurden die Werte von drei Items aus dem Fragebogen von t_1 verwendet. Zum einen bewerteten die Studierenden (Lernziel S) und der/die BeobachterIn (Lernziel B) den Lernerfolg aus der Aufgabe auf einer fünfstufigen Likert-Skala. Zum anderen wurde über ein zusätzliches Item im Fragebogen von t_1 das Erreichen des Lernziels (Lernziel F) überprüft. Da keine Werte für das Lernziel S bei der Lernaufgabe *Thinarcia* zur Verfügung standen, konnten diese in der Durchschnittsbewertung nicht berücksichtigt werden. Aufgrund mangelhafter Validität können keine Werte für die Lernaufgabe *Land Claim 1* angegeben werden.

Tab. 4: Bewertung des Lernerfolgs

Lernaufgabe	Lernziel F	Lernziel S	Lernziel B	Ø
Barnga	2,8	2,5	2	2,4
Thinarcia	2,6	k.A.	2	2,3
Land Claim 2	2,6	2,3	2	2,3
Fotocollage	2,6	2,2	1	1,9

1: sehr viel; 2: relativ viel; 3: mittelmäßig; 4: eher weniger; 5: gar nichts

3.2 Evaluation der einzelnen Lernaufgaben

3.2.1 Barnga und Thinarcia

Die Lernaufgaben *Barnga* und *Thinarcia* wurden von den Studierenden sehr ähnlich bewertet. Auch die Ergebnisse in der Auswertung der Lerneffekte unterschieden sich nur geringfügig und werden deshalb gemeinsam dargestellt. Das Feedback der Studierenden ergab, dass diese besonders die Unterhaltsamkeit und den Lerneffekt als positiv empfanden. Zudem lobten sie den Realitätsbezug und die Gruppenarbeit und Interaktivität.

Jedoch wurde von einigen kritisiert, dass bei ihnen die Lernaufgabe zu keinem Erkenntnisgewinn geführt habe. Weitere Kritikpunkte waren der hohe Zeitaufwand, die schwer verständliche Bauanleitung der Papierbrücke und der erforderliche Körperkontakt in der Lernaufgabe *Thinarcia*. Schließlich empfanden einige die Lernaufgaben als unrealistisch.

Tab. 5: Feedback

Positives Feedback	Negatives Feedback
Unterhaltsamkeit/spielerische Auseinandersetzung mit dem Thema, Lerneffekt, Realitätsbezug, Gruppenarbeit, Interaktivität	kein Erkenntnisgewinn, zeitaufwendig, kein Realitätsbezug, schwere Verständlichkeit der Bauanleitung (Papierbrücke), Körperkontakt

Auch der Vergleich der einzelnen Komponenten von interkultureller Kompetenz (Einstellung, Wissen und Fertigkeiten) zeigt, dass die Lernaufgaben wahrscheinlich ähnliche Lerneffekte hatten. In beiden Kursen sind Zuwächse, in den Kategorien *Offenheit*, *Unbewusstheit von Kultur*, *beobachten/zuhören*, *fragen* und *geduldig sein* zu verzeichnen. Unterschiedlich sind jedoch die Zuwächse in den einzelnen Kategorien. So ist dieser im Kurs *Barnga* bei der Kategorie *Offenheit* und beim Kurs *Thinarcia* bei der Kategorie *beobachten/zuhören* höher. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die Studierenden durch die unterschiedlichen Regeln im Kartenspiel eher für eine stärkere Offenheit beim Umgang mit kulturellen Unterschieden sensibilisiert wurden. Im Gegensatz dazu bestand bei *Thinarcia* ein noch stärkerer Fokus auf dem erfolgreichen Durchführen des Arbeitsauftrages. Dementsprechend konzentrierten sich die TeilnehmerInnen der Lernaufgabe auch im Anschluss stärker auf praktische Strategien, die zur Problemlösung führen.

Bemerkenswert ist außerdem, dass die Studierenden nach beiden Lernaufgaben stärker zur Verwendung von analytischen Strategien neigten als zuvor. Während sie im Fragebogen von *t₀* noch dazu tendierten, Probleme durch aktives Handeln zu lösen (fragen, erklären des eigenen Verhaltens, Kompromiss finden, vermitteln), zogen sie nach den Lernaufgaben häufiger auch Strategien wie beobachten/zuhören in Erwägung. Dieser Effekt wäre als positiv zu bewerten, da es für eine erfolgreiche

Meisterung von interkulturellen Missverständnissen nicht nur wichtig ist, keine Berührungspunkte mit *fremden* Kulturen zu haben, sondern auch die Fähigkeiten zu besitzen, unbekannte Situationen zuerst analysieren zu können. Ein Studierender formuliert diese Erkenntnis folgendermaßen: „Bevor man sich lautstark in eine neue Situation begibt, erst einmal beobachten & versuchen herauszufinden, was die spezifischen Wirkmechanismen sind“ (Weidemann 2016: 90).

3.2.2 Land Claim 1 und 2

Die Auswertung der zwei Varianten der Lernaufgabe *Land Claim* 1 und 2 brachten teilweise sehr unterschiedliche Ergebnisse zutage, die interessante Hinweise auf die Effektivität einzelner Komponenten der Lernaufgabe geben. So wurde insgesamt deutlich, dass bei beiden Varianten zwar keine signifikanten Ergebnisse in den Kategorien *Wissen* und *Einstellung*, jedoch Ergebnisse in der Kategorie *Fertigkeiten* erkennbar waren. So tendierten die Studierenden nach beiden Varianten der Lernaufgabe *Land Claim* stärker dazu, weniger standardisierte, sondern persönlichere Fragen zu stellen. Allerdings formulierten die Studierenden nach der ersten Variante von *Land Claim* deutlich mehr Fragen, deren Qualität darauf schließen lässt, dass hier ein stärkerer Lerneffekt stattgefunden hat. Insgesamt waren auch die Rückmeldungen der Studierenden positiver bezüglich der Lernaufgabe.

Dies kann einerseits an den unterschiedlichen Persönlichkeiten der Studierenden oder dem unterschiedlichen Durchschnittsalter liegen. Andererseits ist es auch möglich, dass die durchgeführten Veränderungsmaßnahmen Grund für die verschiedenen Ergebnisse sind. So bemängelten die Studierenden nach der ersten Durchführung der Lernaufgabe *Land Claim* Unklarheiten und Defizite im Ablauf. Aus diesem Grund wurde bei der zweiten Variante der Lernaufgabe *Land Claim* auf die Reflexionshausaufgabe und deren Besprechung verzichtet und eine längere und stärker strukturierte Plenumsdiskussion durchgeführt.

Tab. 6: *Land Claim* 1

Positive Bewertung	Negative Bewertung
Interaktivität, verwendete Materialien	Unklarheiten, Mängel in der Durchführung, ungenaue Arbeitsanweisung, Arbeit mit Stereotypen

Tab. 7: *Land Claim* 2

Positive Bewertung	Negative Bewertung
Interaktivität, verwendete Materialien	Aufgaben zu vorhersehbar, zu geringe Interaktivität

Das Feedback der Studierenden zeigte jedoch, dass diese Maßnahmen dazu führten, dass *Land Claim 2* an Interaktivität einbüßte und als weniger lernanregend empfunden wurde. Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die Reflexionshausaufgabe und die Gruppengespräche über wichtige Orte einen stärkeren Lerneffekt hatten, als die Lektüre und Diskussion über die Texte.

Demzufolge ist es also für den Lernerfolg von transkulturellem Lernen weniger ausschlaggebend, mit Hilfe von Materialien dafür zu sorgen, dass Lernende eine starke kulturelle Differenz erfahren. Die Auseinandersetzung mit der intrakulturellen⁴ Heterogenität eines Kurses ist möglicherweise effektiver, weil sie hier die Chance haben, sich direkt mit anderen intrakulturell-verschiedenen Lernenden auszutauschen. Auch eine ausgiebige Reflexionsphase wirkt sich wahrscheinlich weniger positiv auf den Lerneffekt aus. Grund hierfür kann sein, dass während der Plenumsdiskussion der Redeanteil des Lehrenden steigt, bei den Lernenden jedoch abnimmt. Somit erfolgt nachhaltiges Lernen wohl weniger durch eine strukturiertere Leitung der Plenumsdiskussion, sondern durch angeregte Gruppendiskussionen, die allerdings weniger steuerbar sind.

3.2.3 Fotocollage

Im Vergleich mit den anderen Lernaufgaben wurde diese am positivsten von den Studierenden und der Beobachterin bewertet. So lobten sie die Idee, die Interaktivität und die Durchführung. Kritisiert wurden ein Fehler in der Aufgabenstellung, sowie die Tatsache, dass Studierende in der Aufgabe dazu angehalten werden, Stereotype zu verwenden.

Tab. 8: Feedback

Positives Feedback	Negatives Feedback
Idee der Lernaufgabe, Interaktivität, Durchführung der Lernaufgabe	Fehler in der Aufgabenstellung, Verwendung von Stereotypen

Die Analyse der Lernaufgabe *Fotocollage* ergab, dass sich die Studierenden nach der Lernaufgabe deutlich kritischer zeigten sowie die Bereitschaft, ein Bild stärker auf seine Glaubwürdigkeit zu überprüfen. Dieser Trend wurde besonders in der Kategorie *Wissen* erkennbar. So wiesen die Studierenden sehr häufig auf die Gefahr und Gründe von Bildmanipulation hin. Dies führe zu falschen Eindrücken bzw. zu einer einseitigen Perspektive auf eine Kultur. Etwas weniger starke Werte zeigten sich in der Unterkategorie *Zusatzinformationen einholen*. Dies könnte daran liegen, dass sich die Studierenden bereits darüber bewusst waren, dass es wichtig ist, zusätzliche Informationen einzuholen. Signifikante Effekte in der Kategorie *Einstellung* waren nicht erkennbar. Zudem wurde während der Durchführung deutlich, dass bei dieser

⁴ Unter *intrakulturell* werden in diesem Kontext Unterschiede innerhalb einer Nationalkultur verstanden.

Lernaufgabe die Herausforderung in einer zielführenden Auswahl der Bilder liegt. Besonders gut eigneten sich die Bilder des Begleitmaterials zur Ausstellung *Bilder, die Lügen*. Gänzlich vorhersehbar ist der Effekt der Bilder bzw. Ausschnitte auf die Lerner jedoch nicht und erfordert von der Lehrkraft Flexibilität beim Reflexionsgespräch.

4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Ergebnisse der Fallstudie bekräftigen die Annahme, dass die durchgeführten Lernaufgaben zu einer Förderung der interkulturellen Kompetenzen beitragen. Jedoch gab es deutliche Unterschiede in der Effektivität einzelner Komponenten und den Wirkweisen der verschiedenen Lernaufgaben. Im Folgenden werden die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen zusammengefasst, die, basierend auf diesen Erkenntnissen, bei der Vorbereitung und dem Einsatz von Unterrichtsmaterial empfohlen werden:

1. Intensive Selbsterfahrungsphasen einbauen:
Eine lange und ausgiebige Plenumsdiskussion trägt nicht zwangsläufig zu einer stärkeren Förderung von interkultureller Kompetenz bei. Entscheidender für einen Lerneffekt erscheint vielmehr die Intensität der Auseinandersetzung mit dem kulturellen Thema während der Selbsterfahrungsphase. So sind Plenumsdiskussionen leichter durchführbar, weil die Lehrkraft das Unterrichtsgeschehen besser lenken kann. Der Austausch in kleineren Gruppen erscheint jedoch, in stärkerem Maße nachhaltiges Lernen anzuregen, weil die Lernenden somit stärker gefordert sind, sich aktiv in den Gruppengesprächen zu beteiligen. Reflexionsphasen in Form von Plenumsdiskussionen erscheinen grundsätzlich sinnvoll, jedoch gilt auch hier: In der Kürze liegt die Würze.
2. Elemente einbauen, die eine kritische Selbstreflexion und Selbstevaluation anregen:
Arbeitsanweisungen, bei denen die Lernenden selbst ihre Erlebnisse analysieren und ihre entwickelten Strategien evaluieren müssen, tragen wahrscheinlich zu einer intensiveren Verarbeitung der Erkenntnisse bei. So zeigten sich z.B. Lerneffekte besonders bei den Strategien, die in der Selbstevaluation als besonders gut bewertet wurden.
3. Personalisierten Kontakt herstellen:
Der persönliche Kontakt mit Vertretern einer *anderen* Kultur wirkt sich stärker auf interkulturelles Lernen aus, als die Auseinandersetzung mit *leblosen* Materialien. Dabei spielt es keine Rolle, wenn die Vertreter der *anderen* Kultur über die gleiche Nationalität verfügen. Schon die Auseinandersetzung mit intrakulturellen Unterschieden innerhalb eines Kurses kann transkulturelles Lernen fördern. Materialien hingegen, die starke Kontraste

mit der eigenen (nationalen) Kultur darstellen, werden zwar als interessant oder exotisch bewertet, bieten aber zunächst keinen Bezug zur eigenen Lebenswelt der Lernenden. Dementsprechend ist es Aufgabe der Lehrkraft entweder einen *direkten* Austausch anzuregen, oder Anknüpfungspunkte herzustellen, die ein Aushandeln von kulturellen Unterschieden im Sinne des transkulturellen Lernens ermöglichen.

4. Zwang und Belehrungen vermeiden:
Lernende empfinden es als unangenehm, sich mit Stereotypen auseinandersetzen zu müssen. Dabei wird es als besonders negativ bewertet, wenn Lernende zunächst dazu *gezwungen* werden, Stereotype in einer Lernaufgabe anzuwenden, um im Anschluss darauf aufmerksam gemacht zu werden, dass dies eigentlich falsch ist. Lehrkräfte sind hier gefordert, sich nicht durch einen anschaulichen Vorher-Nachher-Effekt verleiten zu lassen, Lernende in interkulturellen Lernaufgaben vorzuführen. Dabei ist auch zu beachten, dass der Hinweis auf interkulturell *inkompetentes* Verhalten als Beleidigung aufgefasst werden kann. Um dennoch einen konstruktiven Umgang mit Stereotypen anzuregen, müssen Lehrkräfte deshalb sehr sensibel vorgehen.
5. Interkulturelle Vorerfahrung aufgreifen und wertschätzen:
Die Studierenden in der Fallstudie besaßen bereits interkulturelle Vorerfahrungen. Diese gilt es, für die Lernaufgaben zu nutzen. Die Lehrkraft und die Lernenden können dabei gleichermaßen profitieren. Zum einen kann die Lehrkraft dadurch die Lernaufgaben besser an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen, weil sie eine bessere Vorstellung von den bereits vorhandenen Vorkenntnissen hat. Zum anderen sollte die Lehrkraft im Rahmen von transkulturellem Lernen nicht den alleinigen Wissensvermittler darstellen, sondern durch den Einbezug der Lernenden auch deren Erfahrungen wertschätzen.
6. Medienkompetenz fördern:
Transkulturelles Lernen geht einher mit der Förderung von Medienkompetenz. Bei der Lernaufgabe *Fotocollage* zeigte sich, dass insbesondere Bilder einen großen Einfluss auf die Wahrnehmung von *anderen* Kulturen haben. Interkulturelle Kompetenz schließt deshalb auch Kenntnisse darüber ein, wie man die Herkunft und den Kontext eines Bildes überprüfen kann sowie welche Gründe und Strategien bei Bildmanipulation eine Rolle spielen.
7. Geduld und Beständigkeit bei der Anwendung von transkulturellen Lernaufgaben:
Transkulturelles Lernen braucht Zeit und Beständigkeit. Obwohl gleich im Anschluss an die Lernaufgaben Lerneffekte erkennbar waren, ist es unwahrscheinlich, dass die Durchführung einer einzelnen Lernaufgabe einen

langfristigen und nachhaltigen Effekt auf die interkulturelle Kompetenz eines Lernenden hat. Dementsprechend ist es wichtig, verschiedene transkulturelle Lernaufgaben regelmäßig und über einen langen Zeitraum in den Unterricht zu integrieren.

Die Fallstudie brachte einige Ergebnisse zu Tage, die Hinweise auf Lerneffekte gaben. Allerdings sind Folgestudien dringend erforderlich, um die Erkenntnisse zu verifizieren. Nicht nur für Fremdsprachenlehrkräfte sind diese Untersuchungen von großer Wichtigkeit, verhelpen diese doch zu einem besseren Verständnis, inwiefern Lernaufgaben einen Beitrag zur Förderung von transkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht beitragen können.

Literatur

- Deardorff, Darla (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization. In: *Journal of Studies in International Education* 10, 241-266.
- East, Martin (2012): Addressing the Intercultural via Task-Based Language Learning: Possibility or Problem? In: *Language and Intercultural Communication* 12, 56-73.
- Flechsig, Karl-Heinz (2000): *Transkulturelles Lernen*. Online:
<http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm> (Stand 05.08.2016).
- Fowler, Sandra; Pusch, Margaret (2010): Intercultural Simulation Games: A Review (of the United States and Beyond). In: *Simulation and Gaming* 41, 94-115.
- Hall, Edward T.; Reed Hall, Mildred (1985): *Verborgene Signale: Über den Umgang mit Japanern*. Hamburg: Gruner & Jahr.
- Haus der Geschichte Bundesrepublik Deutschland Bonn (2007): *Bilder, die lügen, Didaktische Materialien*. Online:
http://www.mfk.ch/fileadmin/user_upload/zzz_Dateiliste_alte_Seite/pdfs/Bildung_Vermittlung/Materialien/Ausstellungen/Bdl/Bdl_didakt_Materialien.pdf (Stand 04.08.2016).
- Herman, Deborah (2007): It's a Small World After All: From Stereotypes to Invented Worlds in Secondary School Spanish Textbooks. In: *Critical Inquiry in Language Studies* 4.2-3, 117-150.
- Holliday, Adrian (2011): Small Cultures. In: Zhu, Hua (Hrsg.): *The Language and Intercultural Communication Reader*. New York: Routledge, 196-218.
- Kaufmann, Romy (o.J.): *Fotocollage*. Online:
<http://www.ikkompetenz.thueringen.de/fremdheitserfahrung/fotocollage/index.htm> (Stand 04.08.2016).

- Kuhn, Christina; Funk, Hermann; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea; Wicke, Rainer (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett.
- Lázár, Ildikó (2011): *Teachers' Beliefs about Integrating the Development of Intercultural Communicative Competence in Language Teaching*. Online: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-506100-1_FS052011_AT7_lazar.pdf/ (Stand 04.08.2016).
- Lo Bianco, Joseph; Liddicoat, Anthony; Crozet, Chantal (1999): *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.
- Martin, Keavy (2012): Your Land Claim. In: *ENGL 309: Indigenous Literature and Land Claim*. Edmonton: University of Alberta.
- Mayring, Phillipp (2000): *Qualitative Content Analysis*. Online: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1089/2385/ (Stand 04.08.2016).
- Spolsky, Bernard (1998): *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Teichmann, Monika (2009): *Afrika. Postcolonial Experiences*. Paderborn: Schöningh.
- Thiagarajan, Sivasailam; Thiagarajan, Raja (2006): *BARNGA. A Simulation Game on Culture Clashes*. London: Intercultural Press.
- Weidemann, Christina (2014): Intercultural Learning through Games and Activities. *Magisterarbeit* [unveröffentlicht].

Zwischen Faktenwissen und Fremdverstehen: Zur Arbeit mit älteren Lehrwerken im aktuellen Landeskundeunterricht

Rebecca Eva Cramer

Im folgenden Beitrag wird anhand von zwei Beispielen zum Thema Mahlzeiten aus älteren Lehrwerken die Darstellung von Stereotypen in landeskundlichen Materialien unter kulturwissenschaftlichen Gesichtspunkten untersucht. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Konstruktion nationaler, kultureller Homogenität. Es wird insbesondere für den Perspektivenwechsel als Möglichkeit zur Sensibilisierung und zur selbständigen kritischen Auseinandersetzung seitens der Lernenden mit der Darstellung im Lehrwerk plädiert. Anschließend wird ein konkreter Ansatz vorgestellt, wie mithilfe eines didaktischen Eingriffs die Dichotomie zwischen dem *wir* und *den Anderen* aufgebrochen werden kann.

1 Essen und Trinken als Thema des Landeskundeunterrichts

Essen und Nahrungsmittel im Allgemeinen sind Kernbestandteile des Unterrichts in der Grundstufe und sind als Thema sowohl in älteren Lehrwerken als auch aktuellen Publikationen zu finden. Die Gestaltung der entsprechenden Unterrichtseinheiten spiegelt dabei in der Regel den jeweils zum Zeitpunkt der ersten Auflage aktuellen Forschungsstand wider. Es überrascht daher nicht, dass ältere Lehrwerke einen faktologischen bzw. informationsbezogenen Ansatz verfolgen, bei dem der

Schwerpunkt auf der Erarbeitung von Wortschatz und dessen anschließender Anwendung im Rahmen verschiedener Dialogskripts liegt (vgl. Müller et al. 1996). Aber auch in Lehrwerken mit einem interkulturellen Ansatz (vgl. Mebus et al. 1987) stößt man bei diesem Thema oft auf Stereotype. Die ethnische Diversität und sozioökonomische Heterogenität eines Sprachraums, um nur zwei Beispiele zu nennen, werden auf ein national-homogenes Stereotyp reduziert. Vor dem Hintergrund des kulturwissenschaftlichen Ansatzes (vgl. Altmayer 2004, Scollon et al. 2012), der in den letzten Jahren zunehmend auch im Zusammenhang mit dem Landeskundeunterricht diskutiert wird, ist diese Art von simplifizierender Darstellung (vgl. Shardakova; Pavlenko 2004: 26) nicht mehr zeitgemäß. Statt eine wertungsfreie Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebenswelten und -formen zu ermöglichen, wird vielmehr die Dichotomie von *uns* gegenüber *den Anderen* verstärkt.

Neuere Lehrwerke und auch Zusatzmaterialien versuchen, dem Bedarf zu begegnen, der durch diesen Paradigmenwechsel entstanden ist. Im Unterricht für spezielle Zielgruppen, z.B. im Tourismus, ist allerdings die Auswahl an Lehrwerken oft eingeschränkt, sodass auf ältere Materialien zurückgegriffen wird bzw. werden muss. Dieser Artikel setzt sich mit Möglichkeiten zur zeitgemäßen Arbeit mit älteren Lehrwerken auseinander.

Zunächst wird anhand der Analyse von zwei Aufgabenstellungen zum Thema *Hauptmahlzeiten in Deutschland* die Problematik der darin transportierten Stereotype aufgezeigt. Im zweiten Teil wird anhand eines Unterrichtsbeispiels ein Ansatz vorgestellt, mithilfe eines didaktischen Eingriffs die in der Aufgabe konstruierte Dichotomie aufzubrechen.

2 Beispiel Eins: Sprachbrücke

In einem der ersten Lehrwerke mit interkulturellem Anspruch (vgl. Röttger 2010: 8), *Sprachbrücke*, sind Essen und Trinken Thema der Lektion neun (vgl. Mebus et al. 1987: 123). In dem Kapitel werden *Hauptmahlzeiten in Deutschland* mit ihren Bestandteilen vorgestellt. Die dafür gewählte Form der Darstellung ist, wenn auch möglicherweise unfreiwillig, richtungsweisend für spätere Lehrwerke geworden, wie noch an Beispiel Zwei *Alltag, Beruf & Co.* gezeigt werden wird.

Die Vermittlung des Wortschatzes Lebensmittel wird in *Sprachbrücke* in den Kontext der verschiedenen Mahlzeiten eingebettet. Drei Bilder zeigen jeweils Gedecke für Frühstück, Mittagessen und Abendessen mit einer Vokabelliste. Sieben Sprechblasen enthalten Kommentare zu den dargebotenen Informationen, die auch Sprech- und Diskussionsansätze für den Unterricht bieten sollen.

Die Abbildungen sind schwarz-weiß Fotos, auf denen vor einem neutralen Hintergrund jeweils Gedecke für eine Person ausgelegt sind. Dabei sind die Lebensmittel bzw. Gerichte auf eine Art und Weise arrangiert, wie man sie in dieser Zusammenstellung in einem Restaurant oder einem Hotel, jedoch nicht in einem Privathaushalt

erwarten kann. Schon dadurch wird offensichtlich, dass es sich nicht um Fotos authentischer Mahlzeiten handelt, sondern um in einem Studio für das Lehrbuch arrangierte Stillleben. Die Gesamtgestaltung wirkt steril und erfüllt nicht den Anspruch der Authentizität, der bereits in den ABCD-Thesen an landeskundliches Material gestellt wurde (vgl. Schweiger et al. 2015: 9).

Die zu den Bildern gehörige Aufgabenstellung ist kontrastiv angelegt. Zunächst sollen die Darstellungen beschrieben werden. Dazu wird auch ein Beispielsatz angeboten: „Zum Frühstück isst/trinkt man/gibt es...“ (Mebus et al. 1987: 123). Im Anschluss werden die Lernenden mit den Fragen „Welche Mahlzeiten gibt es bei Ihnen?“ und „Was essen/trinken Sie zu den Mahlzeiten?“ (ebd.) zur Reflexion über ihre eigenen Essgewohnheiten aufgefordert. Am Ende steht die Aufforderung zum Vergleich: „Was ist anders? Was vermissen Sie?“ (ebd.).

Verschiedene Kritikpunkte am interkulturellen Paradigma werden anhand dieser Art von landeskundlichem Material offensichtlich. Zum einen wird bereits durch die Überschrift *Deutschland* als Bezugsrahmen festgelegt. Es wird ausgeklammert, dass der deutschsprachige Raum nicht nur weitere Staaten mit Deutsch als offizieller Landessprache, sondern darüber hinaus auch Regionen in nicht offiziell deutschsprachigen Ländern umfasst. Neben der Begrenzung auf einen Staat wird dieser selbst als kulturell homogene Nation konstruiert. Diese Information wird auch auf sprachlicher Ebene transportiert: explizit in den Sprechblasen „Nein, in *Deutschland* ißt man mit Messer und Gabel!“ oder „Ich dachte, die Deutschen essen nur Sauerkraut“ (ebd.), implizit im oben zitierten Beispielsatz durch die Verwendung von *es gibt* sowie des Pronomens *man*. Zwar ist in einer weiteren Sprechblase zu lesen „Das ist wohl ein Vorurteil“ (ebd.), der Referenzpunkt für diese Äußerung ist allerdings unklar. Vordergründig bezieht sich das angesprochene Vorurteil auf den ausschließlichen Verzehr von Sauerkraut, nicht auf die vereinheitlichende Klassifizierung einer pluralistischen Gesellschaft als *die Deutschen*.

Außerdem werden zum anderen trotz der konstruierten Illustrationen über die Bilder Subtexte transportiert, die sich an einer gesellschaftlichen Mitte orientieren und die selbst in Lehrwerken neuesten Datums noch präsent sind. Anders als bei vergleichbaren Beispielen aus aktuellen Lehrwerken (vgl. Döll et al. 2015: 18) werden in *Sprachbrücke* die Bilder allerdings nicht explizit in einen sozialen Kontext eingebettet. Es gibt weder Einzelpersonen, die ihre Essgewohnheiten kommentieren, noch eine Familie, die repräsentativ für *die Deutschen* steht, noch einen erläuternden Text. Dass die landeskundliche Relevanz dieser Art von Aufgabenstellung kritisch zu betrachten ist, steht außer Frage. Besonders problematisch ist allerdings, dass sie im vorliegenden Beispiel als Grundlage für einen abschließenden Vergleich dient. Die Lernenden sind aufgefordert, ihre Essgewohnheiten den im Buch vorgestellten gegenüberzustellen. Es wird den jeweiligen individuellen Verhaltensweisen nicht nur ein nationales Stereotyp entgegengesetzt, sondern gleichzeitig ein sozioökonomisches Stereotyp, nämlich das der „sozialen Mitte“ (Ascheberg 2006: 3). Das Vorurteil „[d]ie Deutschen essen nur Sauerkraut“ (Mebus et al. 1987: 123), das in dieser Aufgabe explizit hinterfragt wird, wird unreflektiert durch das Stereotyp einer materiell

abgesicherten Mittelschicht ersetzt. Ungesagt bleibt, dass bei diesem Vergleich die Antworten auf die Frage „Was ist anders? Was vermissen Sie?“ (Mebus et al. 1987: 123) in einer deutschen Lernergruppe ähnlich vielfältig wären wie in einem DaF-Sprachkurs, z.B. in Spanien oder Mexiko.

Die abschließende Frage „Was vermissen Sie?“ (ebd.) steht außerdem im Konflikt mit dem Ziel der interkulturellen Landeskunde, welches dieses Lehrwerk für sich als Zielsetzung beansprucht. Zu den Teilkompetenzen, die im Rahmen der „Schwerpunktverlagerung von der ‚kognitiven‘ oder ‚faktischen‘ zur ‚interkulturellen‘ Landeskunde“ (Altmayer 2004: 36) als Zielsetzungen des landeskundlichen Lernens genannt werden, gehören u.a. *Perspektivenwechsel* und *Empathiefähigkeit* (vgl. ebd.: 37). Die Verwendung älterer Lehrwerke erweist sich aufgrund dieses Paradigmenwechsels im Verständnis der Aufgabe des landeskundlichen Lernens und Lehrens als besonders problematisch. Durch die Fragestellung wird „das ‚Fremde‘ und ‚Anderere‘ [...] vom Standort des Eigenen aus definiert“ (ebd.: 67) und darüber hinaus bereits vorweggenommen, dass der abschließende Vergleich zu Ungunsten *der Deutschen* ausfallen muss. Ob die Lernenden etwas vermissen, wird nicht in Frage gestellt, es gibt lediglich die Frage nach dem *Was*. Wenn die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Empathie die Ziele dieser Unterrichtseinheit sind, bieten sich an dieser Stelle ganz andere Fragen an: *Was gefällt Ihnen?*, *Was würden Sie gerne probieren?* oder, um die Vorwegnahme auszuschließen: *Wie gefällt Ihnen das (deutsche Essen)?*

3 Beispiel Zwei: Alltag, Beruf & Co.

Im Magazinteil der Lektion vier von *Alltag, Beruf & Co.*, einem Lehrwerk für Lernende im Bereich Tourismus, werden die Hauptmahlzeiten in einer Aufgabenstellung mit ähnlichem Aufbau vorgestellt. Beim Magazinteil handelt es sich um eine Seite am Ende jeder Lektion, auf der Lese-, Hör- und Sprechübungen, oft auch mit landeskundlichem Anspruch, zur Wiederholung der Themen der Lektion angeboten werden.

Im Inhaltsverzeichnis wird die hier vorgestellte Aufgabe als „Essen in D-A-CH“ (Becker; Braunert 2009a: 4) angekündigt, was Material im Sinne eines plurizentrischen Landeskundeverständnisses erwarten lässt. Das Lehrerhandbuch zieht diesen Anspruch allerdings bereits zurück und überschreibt den entsprechenden Abschnitt mit „Frühstück, Mittagessen, Abendessen in Deutschland“ und nennt „Essgewohnheiten im Vergleich“ als interkulturellen Lerninhalt (Becker; Braunert 2009b: 36). Der Sprachraum wird geographisch auf Deutschland eingegrenzt und der interkulturelle Inhalt zum Vergleich vereinfacht. Bereits vor einer genaueren Analyse der Aufgabe selbst ist ihre Zielsetzung unklar. Provokativ kann auch gefragt werden, ob die Autoren wissen, was sie mit dieser Aufgabe wollen.

Auch in *Alltag, Beruf & Co.* werden drei Bilder der drei Hauptmahlzeiten gezeigt (vgl. Becker; Braunert 2009a: 40). In diesem Fall handelt es sich allerdings nicht um

Fotos, sondern um gemalte Darstellungen, also Abstraktionen, die auch hier dekontextualisiert präsentiert werden. Es gibt keine ergänzenden Informationen, die helfen, die dargebotenen Informationen, z.B. regional, sozial etc. einzuordnen.

In der dazugehörigen Aufgabenstellung werden die Lernenden zunächst mit der Frage „Ist das wirklich so?“ (vgl. Becker; Braunert 2009a: 40) aufgefordert, die zu den Bildern gehörenden Beschreibungen zu korrigieren, also die *falschen* Texte zu *berichtigen* und den Darstellungen entsprechend neu zu sortieren. Der Frage ist bereits die Behauptung inhärent, dass es eine eindeutige Antwort gibt, und zwar eine *richtige* und eine *falsche*. Diese Dichotomie, die Variationen ausschließt, wird auch auf sprachlicher Ebene reflektiert. Wie im ersten Beispiel aus *Sprachbrücke* suggerieren die in den Texten verwendeten Pronomen *man*, *es gibt*, *viele* und die Adverbien *oft* und *immer* (vgl. Mebus et al. 1987: 123) die Allgemeingültigkeit der in Bildern und Texten dargebotenen Informationen.

Was als Übung mit einem plurizentrischen landeskundlichen Anspruch angekündigt wird, erweist sich bei genauerem Hinsehen als Wortschatzwiederholung, die kaum einen Anstoß zu einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit den dargestellten Stereotypen gibt. Die Aufgaben fragen vielmehr ein vorher gelerntes Stereotyp ab, das dann mit dem korrigierten Text als *richtig* gesichert wird. Dass diese Art von Aufgabenstellung als interkulturell verordnet wird, zeigt ein endogenes Problem des Interkulturalitätsparadigmas auf, „wo der Erwerb interkultureller Kompetenzen auf den Bereich ‚landeskundliches Wissen‘ reduziert wird“ (Röttger 2010: 8). Dieses Wissen kann am Ende der Lektion dann überprüft und als richtig oder falsch bewertet werden.

Darüber hinaus werden in der Aufgabe Teilaspekte, hier die drei Hauptmahlzeiten, durch die fragmentarische Darstellung aus ihrem Kontext herausgenommen. Die Darstellungen geben weder Aufschluss über die Personen, die diese Mahlzeiten zu sich nehmen, noch über den Ort oder den sozialen Kontext, in dem das Essen stattfindet. Die Erschließung von Bedeutungsinhalten wird aber nicht zuletzt erst durch den Kontext ermöglicht. So sind zum Beispiel für die bereits zitierte Frage „Ist das wirklich so?“ (Becker; Braunert 2009a: 40) neben der Aufgabenstellung in *Alltag, Beruf & Co.* auch andere Situationskontexte denkbar. Erst der situative Kontext, in den die Frage eingebettet ist, ermöglicht es, deren kommunikative Absicht zu erschließen, also hier die Aufforderung, die Informationen in den Texten auf ihre Richtigkeit zu überprüfen.

Diese „grammar of context“ (Scollon et al. 2012: 29) fehlt bei den Darstellungen sowohl in *Sprachbrücke* als auch in *Alltag, Beruf & Co.* Stattdessen wird etwas für die Lernenden mehr oder weniger Fremdes vorgestellt und aus der Außenperspektive betrachtet. Wie bei einem Experiment unter Laborbedingungen – ein Eindruck, der durch die dekontextualisierte Darstellung der Mahlzeiten auf den Bildern noch verstärkt wird – finden sich die Lernenden in der Position von Außenstehenden wieder, die ihre Beobachtungen dokumentieren. Auf diese Art und Weise werden vorhandene Stereotype und Wissensinhalte bestenfalls bestätigt, schlimmstenfalls werden sie dadurch erst aufgebaut. Denn während ein Forscher nach dem Laborexperiment

seine Beobachtungen im Feldversuch überprüft, kann gerade im Unterricht Deutsch als Fremdsprache nicht vorausgesetzt werden, dass den Lernenden Möglichkeiten zur Überprüfung und Relativierung der im Lehrbuch gemachten Aussagen zur Verfügung stehen.

4 Aufbrechen der Dichotomie: Wir vs. die Anderen

Dieser sich an Stereotypen orientierende, faktenbezogene Ansatz ist im Licht von Ansprüchen wie *interkultureller Kompetenz*, *interkultureller Kommunikationsfähigkeit* bzw. *Fremdverstehen* (vgl. Altmayer 2004: 38), die an die Landeskunde gestellt werden, nicht mehr zeitgemäß, wird allerdings immer noch in Lehrbüchern transportiert. Unter diesen Bedingungen muss ein Ziel des DaF-Unterrichts sein, die Lernenden zu einer eigenständigen, kritischen Betrachtung des ihnen im Buch vorgestellten Deutschlandbildes zu befähigen und zwar jenseits der scheinbar klar abgegrenzten Kategorien von *richtig* und *falsch* bzw. *bei uns* und *bei den Anderen*. In Anlehnung an Altmayers Diskussion des Begriffs soll für die weitere Diskussion der Begriff des *Fremdverstehens* als Zielsetzung des landeskundlichen Unterrichts zugrunde gelegt werden (vgl. ebd.: 36ff.).

Allerdings soll auch hier der Anspruch *Fremdverstehen* nicht unreflektiert übernommen werden. Auf der einen Seite stellt sich die Frage, was im Zusammenhang des Fremdsprachenunterrichts unter *fremd* zu verstehen ist. Zu den vom Duden vorgeschlagenen Synonymen gehören „ausländisch, auswärtig, exotisch, fremdländisch“, „unbekannt, unvertraut“, „andere, andersartig, exotisch, [...] neu, unbekannt, ungewöhnlich, ungewohnt“ (Duden Online 2015).

Die oben vorgestellten Aufgabentypen reflektieren ein Verständnis von *fremd* als *exotisch*, *fremdländisch* oder *anders*. Wenn das Ziel des Unterrichts verständigungsorientiertes Handeln ist, steht diesem Ziel der Aufbau einer Barriere entgegen, wie sie durch die Gegenüberstellung der Kategorien *fremd* bzw. *exotisch* auf der einen und *vertraut* bzw. *eigen* auf der anderen Seite entsteht. Alternativen bieten die Adjektive *neu*, *unbekannt*, *ungewöhnlich*. Alles Neue ist zunächst auch unbekannt bzw. ungewöhnlich, unabhängig welcher Nationalität, Ethnie oder welchem sozialen Milieu etwas bzw. jemand zugeordnet wird. Über die Entdeckung des Neuen im vermeintlich Bekannten kann eine Tür zum Verstehen geöffnet werden. Nicht zuletzt sollte landeskundlicher Unterricht vor allem Neugier wecken, die Gier nach Neuem, also das Interesse, sich mit etwas bisher Unbekanntem zu befassen. In der Auseinandersetzung mit aus der Lernerperspektive oft ungewöhnlichen Aspekten steht nicht Faktenwissen, sondern die Verständigungsorientierung im Vordergrund.

Verstehen, auf der anderen Seite, beschreibt ein nicht überprüfbares Lernziel und ist als solches weder messbar, noch klar terminiert. Es handelt sich vielmehr um „einen prinzipiell unabschließbaren Prozess der Verständigung in der Sache“ (Alt-

mayer 2004: 67). Dieser Verständigungsprozess entwickelt sich in der Wechselwirkung zwischen eigenen vertrauten und neuen unbekanntem kulturellen Konzepten. Die Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Konzepten fordert

die eigene[n] Identität[en] heraus, radikaler formuliert: Wir erhalten und entwickeln unsere kulturelle[n] Identität[en] erst durch die Prozesse, in denen wir uns von den anderen [Menschen, Völkern, Kulturen] unterscheiden. Die kulturell Anderen sind es, die uns wissen lassen und sehen machen, wer wir in unserer kulturellen Spezifik sind. (Kramer 2008: 45)

Identitätskonflikte bilden somit einen Teil des Spracherwerbsprozesses (vgl. Kramer 2008: 45ff., Shardakova; Pavlenko 2004: 25ff.). In der Auseinandersetzung mit dem kulturellen Kontext der Fremdsprache werden die Lernenden kontinuierlich vor die Herausforderung gestellt, ihre Annahmen und Meinungen zu überprüfen, beispielsweise bezüglich der vermeintlichen kulturellen Homogenität der eigenen und anderer Nationen.

Was Landeskunde in diesem Kontext leisten kann, ist, „im Zuge des selektiven Erkennens der fremden Kultur auf exemplarische Weise theoretisch-methodisches Verfahrenswissen zu vermitteln [...], das die Lernenden befähigt, neue Aufgabenstellungen selbständig in Angriff zu nehmen“ (Kramer 2008: 45). Landeskunde kann den Lernenden helfen, ein Bewusstsein für die Einschätzung (fremd-)kultureller Aspekte zu entwickeln und so die Dichotomie von *Fremdem* und *Eigenem* zu relativieren.

5 Vorschlag zur Arbeit mit älteren Lehrwerken: Didaktischer Eingriff

Ein Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht ist nicht nur eine Materialsammlung zur Erarbeitung von grammatischen Regeln und Wortschatz oder landeskundlicher Inhalte und Kompetenzen. Es ist für die Lernenden auch ein Spiegel der kulturellen Landschaft des deutschsprachigen Raumes. Bei älteren Lehrwerken entsprechen dabei oft die Auswahl und auch das dahinterstehende Unterrichtskonzept nicht mehr oder nur eingeschränkt den Ansprüchen, die vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes an Materialien gestellt werden. Darüber hinaus wird durch die Auswahl des Materials, vor allem der Bilder und Texte, die die Herausgeber und die Redaktionen treffen, nur ein kleiner Ausschnitt eines gesellschaftlich sehr differenzierten Sprachraums repräsentiert. Lehrwerkanalysen, die die Bandbreite der in Lehrwerken repräsentierten sozialen Identitäten und deren Wahrnehmung durch die Lernenden untersucht haben, lassen darauf schließen, dass die abgebildeten Lebenswelten den Lernenden nur vereinfachte und stereotype Identitäten als Vergleichsmaßstäbe für ihre eigenen komplexen individuellen Identitäten anbieten (vgl. Shardakova; Pavlenko 2004: 26ff.).

Exemplarisch wurden an den beiden eingangs vorgestellten Aufgabenstellungen die darin repräsentierten Stereotype illustriert. Sowohl die verwendeten sprachlichen Mittel als auch die ergänzenden Illustrationen begünstigen in den jeweiligen Aufgaben eher die Bestätigung als das Hinterfragen von bei den Lernenden bereits bestehenden Annahmen über eine fremde Lebenswelt. Um Stereotype zu hinterfragen, müssen sie aber einerseits als solche erkennbar gemacht werden, andererseits muss die Bereitschaft zum Erkennen vorausgesetzt werden. Eine Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit der im Lehrbuch konstruierten nationalen Homogenität ist, ein Bewusstsein für intrakulturelle Heterogenität zu schaffen (vgl. Scollon et al. 2012: 3).

An der Universität Granada wurde zur Zeit dieses Konferenzbeitrags im Bachelor Tourismus noch mit dem Lehrwerk *Alltag, Beruf & Co.* gearbeitet. Der Unterricht findet i.d.R. in Großgruppen mit im Durchschnitt 40-50 Studierenden statt, wodurch Wechsel der Sozialformen nur eingeschränkt möglich sind. Zum Abschluss der Einheit vier des Lehrbuchs wurde vor der im zweiten Beispiel bereits vorgestellten Aufgabe ein kurzer Text von einer Tourismus-Webseite ausgeteilt (*Spanische Essgewohnheiten: Mahlzeiten*)¹. Der Text richtet sich an deutsche Spanienurlauber und wurde geringfügig in Vokabular und Grammatik an das Sprachniveau A1 der Studierenden angepasst. Es handelt sich also um authentisches Material, welches nicht nur inhaltlich, sondern auch bezüglich der Quelle für die Studierenden des BA Tourismus relevant ist.

Mithilfe dieses didaktischen Eingriffs (vgl. Döll et al. 2015: 20) in Form des Textes wechseln die Lernenden vorübergehend den Blickwinkel. Die Wahrnehmungsperspektive der Studierenden wird von außen auf ihr eigenes Land, hier Spanien, gerichtet. Bei dieser Form der Verfremdung können sie allerdings, anders als in der Aufgabenstellung im Buch, die Informationen des Textes sowohl aus der Innenperspektive (die Studierenden sind Spanier) als auch aus der Außenperspektive, in die sie als Leser versetzt werden, bewerten. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird zunächst auf die ihnen vertraute Lebenswelt gerichtet. Die Reflexion über die eigenen Gewohnheiten kann im Weiteren als Grundlage für einen Vergleich dienen, der die Konstruktion nationaler Homogenität im Text offenlegt. Bei diesem Vergleich wird das Eigene nicht einem exotischen Fremden gegenübergestellt, das für die Lernenden aufgrund der Darstellung im Lehrbuch abstrakt und schwer greifbar bleiben muss. Vielmehr regt die Bewusstmachung der Vielfalt innerhalb der eigenen Gruppe zur kritischen Auseinandersetzung mit Stereotypen an. Die Heterogenität innerhalb der Lernergruppe war für die Studenten selbst überraschend und bot Anlass zu spannenden Gesprächen, bei denen auch in die Erstsprache gewechselt wurde. So kamen in dieser Gruppe etwa Lebensmittelunverträglichkeiten, alternative Ernährungskonzepte, wie beispielsweise Vegetarismus und Veganismus und ihre Hintergründe, zur

¹ Vgl. Online: <http://www.enforex.com/spanisch/kultur/spanische-essgewohnheiten.html> (Stand 22.10.2015).

Sprache, aber auch Konsumverhalten im Allgemeinen und die Herkunft und Produktion von Lebensmitteln im Speziellen wurden thematisiert. Diese Selbstreflexion bot einen Anknüpfungspunkt für die anschließende Fremdrelexion. Dazu konnten nun auch die Darstellungen im Buch genutzt werden. Denn das künstliche Konstrukt nationaler, kultureller Homogenität war vorab bereits sichtbar gemacht worden. Gleichzeitig wurde exemplarisch das vom Lehrbuch vermittelte Deutschland-Bild auf den Prüfstand gestellt und die Lernenden angeregt, die ihnen angebotenen Informationen kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen.

6 Abschlussbemerkung

In der dem Vortrag folgenden Diskussion kam u.a. die Frage auf, ob und, wenn ja, inwieweit *Essen* und *Trinken* bzw. *Mahlzeiten* überhaupt relevante Themen für den Landeskundeunterricht sind. In Anbetracht der hier vorgestellten Argumente sollte diese Frage eindeutig mit *Ja* beantwortet werden. Zum einen kann natürlich anhand der Mahlzeiten Basiswortschatz der Grundstufe A1 erarbeitet werden. Darüber hinaus bietet diese Unterrichtseinheit aber auch vielfältige Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit nationalen Stereotypen, wozu in diesem Artikel ein Beispiel vorgestellt wurde. Mahlzeiten sind dabei ein für die Lernenden unmittelbar zugängliches Thema, anhand dessen sie selbst die konstruierte nationale Homogenität exemplarisch entdecken und für die Heterogenität des eigenen sowie des *fremden* Kulturraums sensibilisiert werden können.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext*. München: Iudicium.
- Ascheberg, Carsten (2006): *Milieuforschung und Transnationales Zielgruppenmarketing*.
Online: <http://www.bpb.de/apuz/29433/milieuforschung-und-transnationales-zielgruppenmarketing> (Stand 26.07.2016).
- Becker, Norbert; Braunert, Jörg (2009a): *Alltag, Beruf & Co. 1: Kursbuch und Arbeitsbuch*. 6. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Becker, Norbert; Braunert, Jörg (2009b): *Alltag, Beruf & Co. 1: Lehrerhandbuch*. 4. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Döll, Marion; Fröhlich, Lisanne; Hägi, Sara (2015): Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion von nationaler Homogenität am Beispiel von ‚Essen und Trinken in Deutschland‘. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 16-21.
- Dudenredaktion (2014): ‚Fremd‘. Online:
<http://www.duden.de/rechtschreibung/fremd> (Stand 27.02.2016).

- Kramer, Jürgen (2008): Kulturwissenschaft, ihre Lehre und Beziehung zur interkulturellen Kompetenz. In: Schulz, Renate; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communication Across Borders*. München: Iudicium, 42-56.
- Mebus, Gundula; Pauldrach, Andreas; Rall, Marlene; Rösler, Dietmar (1987): *Sprachbrücke 1: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Müller, Martin; Rusch, Paul; Schering, Theo; Schmidt, Reiner; Wertanschlag, Lukas; Films, Heinz (1996): *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Röttger, Evelyn (2010): Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 2, 7-24. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/153/148> (Stand 27.02.2016).
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 3-10.
- Scollon, Ron; Wong Scollon, Suzanne; Jones, Rodney H. (2012): *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. 3. Aufl. Oxford: Blackwell.
- Shardakova, Marya; Pavlenko, Aneta (2004): Identity Options in Russian Textbooks. In: *Journal of Language, Identity & Education* 3, 1, 25-46.
- Spanische Essgewohnheiten: Mahlzeiten*. Online:
<http://www.enforex.com/spanisch/kultur/spanische-essgewohnheiten.html>
(Stand 22.10.2015).

AutorInnenverzeichnis

Claus Altmayer hat in Erlangen, Trier und Saarbrücken Germanistik und Philosophie studiert und 1992 an der Universität des Saarlandes im Fach Neuere Deutsche Literaturwissenschaft promoviert. 2002 erfolgte die Habilitation im Fach Deutsch als Fremdsprache, ebenfalls an der Universität des Saarlandes. Seit 2005 ist er Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit dem Schwerpunkt Kulturstudien und ihre Didaktik am Herder-Institut der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Landeskunde/Kulturstudien, empirische Forschung zu kulturbezogenem Lernen, kulturwissenschaftliche Diskursanalyse, Zusammenhang Sprache/Kultur.

Rebecca Eva Cramer studierte Anglistik, Spanische Philologie und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Trier. Sie schloss ihr Studium 2011 erfolgreich mit dem Doppelabschluss Erstes Staatsexamen/Magister ab. Es folgten eine PAD-Sprachassistentin in Bristol, Großbritannien, sowie eine DAAD-Sprachassistentin an der Universität Salamanca, Spanien. Zurzeit ist sie als DAAD-Lektorin an der Universität Granada tätig.

Carolyn Eckardt ist seit September 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Integrationsstudien der TU Dresden. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Feldern Migrationspädagogik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, interkulturelle Kommunikation sowie sprachwissenschaftliche Diskurs- und Gesprächsanalyse. Nach dem Studium der Germanistik und Interkulturellen Pädagogik an der Universität Oldenburg arbeitete sie im In- und Ausland im Bereich der Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (u.a. Helwan Universität Kairo und Goethe-Institut Barcelona). Von 2013 bis 2016 war sie als DAAD-Lektorin an der Universität in Ústí nad Labem tätig. Ihre Promotion schloss sie 2014 an der

Europa-Universität Flensburg mit einer linguistischen Arbeit zum Thema *Diskurs-schranken im interkulturellen Gespräch. Die Arbeit an kulturellen Grenzen in deutsch-ägyptischen Gruppendiskussionen zum ‚Karikaturenstreit‘* ab.

Luis Alonso Flores Dueñas arbeitet als Deutsch- und Spanischlehrer an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (CUCEA) in Guadalajara. Zuvor war er als Assistent der Studienleitung des Masters Deutsch als Fremdsprache an der Universität Guadalajara tätig, 2013 hat er sein Bachelorstudium in Englisch als Fremdsprache absolviert und 2015 den binationalen Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Guadalajara und Leipzig abgeschlossen. Er hat mehr als fünf Jahre Berufserfahrung als Fremdsprachenlehrer.

Hermann Funk ist Lehrstuhl-Inhaber für Didaktik und Methodik DaF/DaZ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien. Von 2009-2011 war er Präsident des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, seit 2011 ist er Direktor der Arbeitsstelle Lehrwerkforschung und Materialentwicklung (ALM - www.alm.uni-jena.de) und seit 2005 Wissenschaftlicher Koordinator der ERFA-Wirtschaft-Sprache. Seine Arbeitsgebiete und Forschungsschwerpunkte sind Allgemeine Fremdsprachendidaktik und Methodik, Lehrmaterialforschung und -entwicklung sowie Grammatik im Unterricht.

Adriana Rosalina Galván Torres hat das Studium Englisch als Fremdsprache an der Universität Guadalajara abgeschlossen. Sie promovierte anschließend an der Universität Wien im Bereich der Allgemeinen Linguistik. Seit 2008 arbeitet sie in der Sprachenabteilung der Universität Guadalajara, wo sie in den Bachelor- und Masterprogrammen für Englisch als Fremdsprache unterrichtet sowie im binationalen Master Deutsch als Fremdsprache tätig ist. Ihre Forschungsinteressen liegen in der phonetischen Didaktisierung von Gedichten, der Analyse des *Mock Spanish*, ein gegen MexikanerInnen gerichteter amerikanischer Diskurs, sowie in der Kontrastiven Morphologie (hauptsächlich Spanisch, Deutsch, Englisch und Nahuatl).

Frank Thomas Grub studierte Germanistik, Romanistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität des Saarlandes, wo er 2003 mit einer Arbeit über *Wende* und *Einheit* im Spiegel der deutschsprachigen Literatur promoviert wurde. Von 2005-2010 war er als DAAD-Lektor an der Universität Göteborg tätig; dort erfolgte 2012 auch die Annahme als *docent i tyska*. Seit 2014 lehrt und forscht er an der Universität Uppsala. Zu seinen wissenschaftlichen Arbeitsgebieten zählen die deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, Reiseliteratur sowie Literatur und Landeskunde in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache.

Peter Haase hat Romanistik und DaF in Jena, Madrid und Santiago de Chile studiert. Er war nach dem Studium Sprachassistent in Venezuela und danach von 2005 bis 2008 DAAD-Lektor in Monterrey, Mexiko. Er wurde 2010 an der Universität Duisburg-Essen promoviert und arbeitete außerdem in zwei Akademischen Auslandsämtern in Essen und Köln. Von August 2013 bis Juni 2017 war er DAAD-Lektor an der Universidad Nacional Autónoma de México.

Sara Hägi-Mead studierte Deutsch und Russisch in Köln und St. Petersburg und promovierte 2005 zum Thema Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Seit September 2016 leitet Sara Hägi-Mead das neu gegründete Zentrum für Integrationsstudien an der TU Dresden. 2017 erhält sie den Ruf auf die Professur Mehrsprachigkeit in der Schule an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind u.a. Methodik/Didaktik DaF/DaZ, Sprachenpolitik, Lehrwerksanalyse und Materialentwicklung.

Simone Heine studierte Germanistik und Philosophie an der Humboldt-Universität zu Berlin und promovierte im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel. Seit 2014 ist sie als DAAD-Lektorin an der Universität Montenegro tätig. Davor lehrte sie an der TU Berlin, der BTU Cottbus, der National University of Laos und der Hanoi University. 2012 ließ sie sich zur *Diversity*-Trainerin des *Eine Welt der Vielfalt*-Programms ausbilden.

Angelika Hennecke studierte an der Universität Leipzig Russisch und Spanisch und erlangte den Abschluss als Diplomsprachmittlerin. Sie war als Dolmetscherin und Übersetzerin viele Jahre im In- und Ausland tätig. Sie wurde 1998 an der Europa-Universität Viadrina (Frankfurt/Oder) an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät promoviert. Zwischen 1999 und 2004 war sie als DAAD-Lektorin an der Nationaluniversität Kolumbiens in Bogotá sowie an der Nationaluniversität Córdoba, Argentinien, tätig. Seit 2006 hat sie die Professur für Angewandte Linguistik und Hispanische Übersetzungswissenschaft an der TH Köln inne, Fachgebiet Fachübersetzung Wirtschaft. Seit 2015 ist sie beurlaubt und als DAAD-Lektorin an der Universidad de Concepción, Chile, tätig. Ihre Forschungsgebiete sind Werbekommunikation, Kulturwissenschaftliche Werbeforschung, Kritische Diskursanalyse, Übersetzungswissenschaft und Interkulturelle Kommunikation.

Michaela Höller ist seit 2013 OeAD-Lektorin an der Universidad Nacional Autónoma de México in Mexiko-Stadt. Sie studierte Amerikanistik, Lehramt Englisch und Spanisch sowie DaF/DaZ an der Universität Wien. Von 2010 bis 2013 war sie als Sprachenlehrerin an einer englischen Schule der Sekundarstufe in Großbritannien tätig. Sie interessiert sich besonders für kulturelle Studien und Integration von Literatur, Bildern und Musik im Fremdsprachunterricht.

Judita Kanjo-Leppakangas ist seit 2014 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg tätig. Sie studierte Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Novi Sad und Jena. 2013 promovierte sie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur deutschsprachigen Literatur des postkolonialen Diskurses. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, postkoloniale Literatur, Kinder- und Jugendliteratur, Genderfragen.

Hanna Knapp studierte Psychologie in Berlin und Barcelona sowie Romanistik in Jena und Madrid, wo sie über Psychoanalyse und Avantgarde promovierte. Von 2009 bis 2012 leitete sie das IC des DAAD in Santiago de Chile, danach lehrte sie bis 2015 u.a. am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Bonn. Von August 2015 bis Januar 2017 war sie DAAD-Kulturlektorin an der UFC Fortaleza, seit Februar 2017 lehrt sie als DAAD-Lektorin an der UFPR in Curitiba.

Johannes Benjamin Köck studierte in Wien zunächst Germanistik, bevor er sich in einem Masterstudium auf die Bereiche Deutsch als Fremd- und Zweitsprache spezialisierte. Auslandsaufenthalte im Rahmen des Studiums führten ihn an die Polytechnische Universität Perm (Russland) und an die Universidad Nacional Autónoma de México in Mexiko-Stadt. Derzeit ist er Dozent am Sprachenzentrum der Universität Wien und hält sich für Forschungstätigkeiten öfter in Mexiko-Stadt auf. Sein besonderes Interesse gilt interdisziplinären, herrschaftskritischen Feldern und der Arbeit mit Literatur im Bereich DaF/DaZ.

Sabine Pflieger studierte Anglistik, Romanistik und Allgemeine Sprachwissenschaften in Hamburg und promovierte über symbolische Bedeutungskonstruktionen in Mexiko-Stadt. Sie hat eine Professur für kognitive und komplexe Linguistik an der Universidad Nacional Autónoma de México inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der kognitiven Linguistik und Komplexitätsfragen, mit besonderem Interesse an Studien zur symbolischen Bedeutungskonstruktion sowie kulturelle und interkulturelle Fragestellungen im Fremdsprachenunterricht.

Ulrike Pleß studierte von 2003 bis 2007 an der Fachhochschule Köln den Bachelor of Arts *Mehrsprachige Kommunikation* und im Anschluss von 2007 bis 2009 den Master of Arts *Fachübersetzen*. Im August 2010 war sie als DAAD-Sprachassistentin für ein Jahr an der Universität Guadalajara, wo sie anschließend als Gastdozentin angestellt war. Von August 2012 bis Juni 2016 war sie als DAAD-Lektorin und Leiterin des binationalen Masters in Deutsch als Fremdsprache *Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Cultura Alemanas* an der Universität Guadalajara tätig. Seit November 2016 unterrichtet und forscht sie am IALT der Universität Leipzig.

Simone Schiedermaier studierte Deutsch als Fremdsprache, Skandinavistik, Sinologie und Neuere Deutsche Literaturwissenschaft in Erlangen und München (Promotion). Sie war an Universitäten in der VR China sowie in Japan und Norwegen (DAAD-Lektorat) tätig. Nach verschiedenen Lehraufträgen an der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald hat sie 2012 die Professur für Deutsch als Fremdsprache in Greifswald vertreten. Seit 2013 ist sie als Juniorprofessorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Literaturtheorie und -didaktik, Theorie und Didaktik der Landeskunde, literaturwissenschaftlich-linguistische Textanalysen und Wissenschaftssprache Deutsch.

Carmen Schier ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Kulturstudien/Literatur am Herder-Institut der Universität Leipzig. Sie studierte Lehramt Germanistik/Slawistik und Deutsch als Fremdsprache. Nach der Promotion arbeitete sie in zahlreichen interdisziplinären Kontexten und lehrte von 1995-2006 als DAAD-Lektorin im Bereich Kulturstudien, Literaturwissenschaft sowie Didaktik/Methodik DaF an führenden Universitäten in der Ukraine, Portugal und Brasilien. Einen Tätigkeitsschwerpunkt bildete die Entwicklung ganzheitlicher und innovativer Konzepte für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen. Als Professorin an der Hochschule Coburg erfolgte eine verstärkte Auseinandersetzung mit kulturellen bzw. kulturwissenschaftlichen Diskursen, die sich in ihrer aktuellen Tätigkeit fortsetzt und in weltweit durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen sowie ihren Fachpublikationen widerspiegelt.

Christina Weidemann studierte Fremdsprachendidaktik, Interkulturelle Kommunikation sowie Lehramt für Englisch und Spanisch in München und Edmonton (Kanada). Ihre Masterarbeit verfasste sie zum Thema *Intercultural Learning Through Games and Activities*. Sie unterrichtete Deutsch als Fremdsprache an der University of Alberta und an der Universidad Nacional Autónoma de México. Aktuell arbeitet sie als Lehrerin an einem Gymnasium in Bayern.

Neue Ausrichtungen der Landeskunde bzw. des kulturellen Lernens werden derzeit intensiv von Vertreterinnen und Vertretern des Faches DaF/DaZ debattiert. Auf der internationalen Fachkonferenz *Landeskunde im Globalisierungskontext: Zwischen Theorie und Praxis* im März 2016 an der *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) stand vor allem das *Wie* einer konkreten Auseinandersetzung bzw. Implementierung unterschiedlicher Denkstrukturen, Deutungsmuster und Weltwahrnehmungen im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund. Der vorliegende Band vereint 18 Kongressbeiträge und zusätzliche Artikel, die den Stand des kulturellen Lernens aus den verschiedensten Perspektiven diskutieren und ein breites Panorama der unterschiedlichen Ansätze und Arbeitsgebiete unseres Faches abbilden.



ISBN: 978-3-86395-315-7
eISSN: 2512-7071

Universitätsdrucke Göttingen