

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 3.1 – Sektionen E1, E2, E3, E4

Kultur, Literatur, Landeskunde

Swati Acharya, Emina Avdic, Verena Hänsch-Hervieux,
Martin Herold, Natalia Iukhtina, Ulrike Reeg, Tina Welke,
Nadja Zuzok (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

unibz
— Freie Universität Bozen
— Libera Università di Bolzano
— Università Lìdia de Bulsan

IDT 2013

Deutsch von innen · Deutsch von außen

DaF · DaZ · DaM

Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Bozen, 29. Juli–3. August 2013

Im Auftrag des IDV herausgegeben von Hans Drumbl und Antonie Hornung



Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 3.1 – Sektionen E1, E2, E3, E4

Kultur, Literatur, Landeskunde

Swati Acharya, Emina Avdic, Verena Hänsch-Hervieux,
Martin Herold, Natalia Iukhtina, Ulrike Reeg, Tina Welke,
Nadja Zuzok (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

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

Cover design: doc.bz

© 2015 by Bozen-Bolzano University Press

www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-082-0

E-ISBN 978-88-6046-119-3



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Inhalt

Sektion E1 – Bildende Kunst und Literatur: Konzepte und Projekte

Einleitung <i>Verena Hänsch-Hervieux, Ulrike Reeg</i>	3
Mit Bildern (mündliches) Erzählen entwickeln <i>Wilfried Wittstruck</i>	5
Kunstwerke im kreativen DaF-Literaturunterricht <i>Grazia Zagariello</i>	25
„Ut pictura poesis“ – Zum kreativen Einsatz von Kunstbildern und Literatur im DaF-Unterricht <i>Elisabeth Loibner</i>	39
Deutsch lernen im Museum <i>Lilia Zakirova</i>	57
Das Fenster-Projekt <i>Monika Karin Hedrich, Miguel Ricardo Rezzani</i>	69
Literatur und neue Medien am Beispiel von Goethes Faust <i>Hae Za Rhie</i>	79
Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte <i>Gunnar Klatt</i>	85
„Was hat man dir, du armes Kind, getan“ <i>Sabine Beck</i>	93
Der junge Goethe – Hörspielcomic für den DaF-Unterricht <i>Gerdis Thiede, Susanne Maria Roth</i>	105

Sektion E2 – Neue Ansätze in der Vermittlung landeskundlicher Inhalte

Einleitung <i>Martin Herold, Natalia Iukhtina</i>	121
Gründungsmythen im universitären Landeskundeunterricht <i>Christine Becker</i>	123
Deutsch geht durch den Magen <i>Ebal Sant'Anna Bolacio Filho</i>	137

(Urbane) Räume als Schlüssel zum kulturgeprägten Lernen <i>Chiara Cerri, Sabine Jentges</i>	147
„Europa macht Schule“ – Kooperation zwischen Universität und Verein <i>Christoph Chlosta, Friederike Behrens, Karina Sydekum</i>	163
Vermittlung landeskundlicher Inhalte im DaF-Unterricht in Bosnien und Herzegowina <i>Sanja Radanović</i>	179
Die Vermittlung von kulturellen Inhalten in DaZ-Kursen in Südtirol <i>Sarah Sailer</i>	195
Erlebte Landeskunde – ein handlungsorientiertes Projekt <i>Hans-Joachim Schulze, Thomas Stagneth</i>	211
Sektion E3 – Vermittlung inter-, multi- und transkultureller Inhalte	
Einleitung <i>Nadja Zuzok</i>	221
Organisation einer interkulturellen Begegnung <i>Sylvia Adamczak-Krysztofowicz, Angela Schmidt-Bernhardt, Antje Stork, Victoria Storozenko</i>	225
Vermittlung interkultureller Inhalte durch interkulturelle Literatur <i>Marta Janachowska-Budyach</i>	241
Polyphonie – Voraussetzung für Transkultur <i>Sonja Kuri</i>	255
Sektion E4 – Film	
Einleitung <i>Tina Welke</i>	269
Film versus literarischer Text <i>Roberta Bergamaschi</i>	271
Wahrheit und Fiktion im Film „Das Wunder von Berlin“ <i>Irena Chavíková</i>	287
Der fiktionale Film als Mittel zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im modernen Fremdsprachenunterricht <i>Igor Smirnov</i>	301
Zum Einsatz von (nicht-kommerziellen) Werbespots im DaF-Unterricht für Fortgeschrittene <i>Ala Vysockaja</i>	317

Sektion E1
Bildende Kunst und Literatur:
Konzepte und Projekte

Sektionsleitung:
Verena Hänsch-Hervieux
Ulrike Reeg

Einleitung

Verena Hänsch-Hervieux – Université de Strasbourg, Frankreich

Ulrike Reeg – Università degli Studi di Bari, Italien

Der vorliegende Band umfasst eine Auswahl der Beiträge aus der Sektion „Bildende Kunst und Literatur: Konzepte und Projekte“, die im Rahmen der Internationalen Deutschlehrertagung 2013 in Bozen stattfand.

In vielfältiger Weise nehmen diese Bezug auf die Annahme, dass einerseits Werke der Bildenden Kunst als zentraler visueller Impuls für Sprachhandlungen im Unterricht anzusehen sind und zahlreiche Interpretationsmöglichkeiten eröffnen und dass andererseits literarische Texte als „Imaginationsräume“ visuelle Assoziationen auslösen. Dabei liegt es auf der Hand, dass insbesondere aus der Verbindung von Gemälden, Skulpturen, Zeichnungen, Grafiken, Fotografien, Collagen, Plakaten mit lyrischen und narrativen Texten ein besonderes didaktisches Potenzial für kreative, handlungsorientierte, interkulturelle Projekte im DaF-Unterricht erwächst.

Vielfach unter Bezug auf den eigenen Erfahrungshorizont und auf sehr unterschiedliche Weise – was wir auch als ein gelungenes und beeindruckendes Beispiel von kultureller Vielfalt ansehen – diskutieren die Beitragenden die Frage, in welcher Weise Werke der Bildenden Kunst und literarische Texte didaktisch sinnvoll aufeinander bezogen und dadurch zum Anlass für vorwiegend handlungsorientierte Aufgabenstellungen werden können.

Das Spektrum der Beiträge umfasst sprach-, literatur- und kunstdidaktische Konzepte, die das didaktische Potenzial von Bild-Text-Kombinationen vorwiegend praxisbezogen diskutieren (Wilfried Wittstruck, Grazia Zagiariello, Elisabeth Loibner, Lilia Zakirova, Monika Karin Hedrich und Miguel Ricardo Rezzani, Hae Za Rhie, Gunnar Klatt), einen literaturtheoretisch-

Einleitung

philosophischen Ansatz, dessen didaktische Konkretisierung bewusst offen gelassen wird (Sabine Beck) sowie ein vollkommen neu entwickeltes Projekt für den kreativen DaF-Unterricht (Gerdis Thiede und Susanne Maria Roth).

Mit Bildern (mündliches) Erzählen entwickeln – didaktische Überlegungen und Aufgaben

Wilfried Wittstruck – Universität Vechta

Abstract

Bilder haben im Deutschunterricht einen festen Platz. Im Entree von Lerneinheiten zu Jahreszeiten, Naturphänomenen oder Großstadtleben dienen Gemälde und Zeichnungen dazu, Stimmungen und Atmosphären erfahren zu lassen. Beim Thema Werbung werden Plakate als Teil der Alltagskultur hinsichtlich ihrer gestalterischen und materiellen Beschaffenheit untersucht. Bilder können aber auch primär funktional mit der Förderung von Sprechen und Schreiben verbunden sein. Ausgangspunkte für Übungen zum bildgestützten schriftlichen Erzählen sind Einzelbilder (Fotos, Kunstbilder, Wimmelbilder, Illustrationen zu literarischen Texten) und auch kurze Bilderfolgen, Auszüge aus einem Bilderbuch oder einer *Graphic Novel*. Diese können ebenso zweckdienlich bei der Entfaltung von Fähigkeiten im Bereich des medial Mündlichen sein. Ein Vorschlag ist, mit dem Erzählen zu Bildern die im Alltagserzählen „gelebte“, aber selten reflektierte Adressatenorientiertheit zu thematisieren und eine situationsangemessene „Sprache der Nähe“ zu erproben. Mithin sind Aufgaben zu stellen, mit denen Aufmerksamkeit stärker auf die Wirkung des Erzählens statt auf die – normadäquate – Gestalt des medial mündlichen Textes gelenkt wird.

1. Zu Bildern erzählen: ein etabliertes kulturelles Muster

Der Mensch ist ein *homo narrans*, zugleich bestimmt er sein Verhältnis zur Welt oft über das Visuelle. Ein historisches Beispiel dafür ist der Bänkelsang, der vom Mittelalter bis weit in das 19. Jahrhundert der unterhaltsamen Übermittlung von Nachrichten diente, verknüpft mit moralerzieherischen Absichten. Wenn der Sänger auf öffentlichen Plätzen mit dem Stock auf die –

zur Steigerung der Aufmerksamkeit meistens nicht chronologisch gereihten – Tafeln zeigte, auf denen die geschilderten Szenen aufgemalt waren, folgte er einer erzählerischen Dramaturgie, mit der sich auch Einzelheiten des Vortrags illustrativ hervorheben ließen.

Insbesondere Kinder nehmen ihre Umgebung als eine gesehene wahr; deshalb dominiert in ihren Erfahrungsberichten das Optische. Wer den Wahrheitsgehalt einer Schilderung bekräftigen möchte, sagt: „Ich hab' aber genau gesehen ...“. In persönlichen Kindheitserinnerungen („Erzähl, wie es war, als du klein warst“) erhoffen sich auch Erwachsene von einem Foto besondere Beglaubigungsstärke in der Annahme, es könne vergangene Wirklichkeit konservieren. Zum Betrachten von Familienfotos, von Bildern vom häuslichen Leben, von privaten Feiern und Volksfesten, Hobbys und Reisen gehört das erzählende Erinnern, mithin das Erzählen von Beziehungen zwischen abgebildeten Personen, aber auch zwischen Fotografierenden und Porträtierten. Es müssen nicht einmal außergewöhnliche, heikle, komische oder traurige Umstände einer Aufnahme sein, die Erzählbereitschaft forcieren. Unerheblich ist auch, ob es sich um Schnappschüsse oder gestellte Aufnahmen handelt. Nur selten begnügen wir uns mit einer sich aufs Deiktische beschränkenden Vergewisserung („da steht ..., dort ist ...“), haben vielmehr Vergnügen daran, Einstellungen und Gefühlslagen der Personen mit freudianischem Spürsinn zu entdecken, Anekdoten von vor und nach der Aufnahme liegenden Lebensphasen zu ergänzen und vor allem: zu kommentieren, wozu heute auch die Variante gehört, im Internet gepostete Fotos mit *gefällt mir (nicht)* zu stempeln.

Es scheint, als entspringe vor allem das Erzählen zu Familienfotos einem tiefen Bedürfnis, die Tatsache zu ignorieren, dass das, was war, nicht widerrufen, allenfalls – im subjektivem Blick – zurückgerufen werden kann. Im mündlichen Erzählen als einem kooperativen, weil auf Hörerwirkung abstellenden Geschehen, wird die Betrachtung der Bilder zu einem interpretierenden Sehen. Man erzählt auf jemanden hin, erzählt, was zum Zeitpunkt des Erzählens als wichtig, interessant angesehen wird, und es wird nach Möglichkeit so erzählt, dass Zuhörende sich dieser Einschätzung

anschließen. Ein Erzählen unter den Gegebenheiten einer spezifischen dialogischen Erzählsituation schließt von vornherein Neutralität aus. Auch wenn es von der Behauptung begleitet wird, es gehe um ein als erzählenswert betrachtetes Ereignis, so ist doch die Revitalisierung von Erfahrungen als Ortungs- und Ordnungshilfe für den Einzelnen in Verbundenheit mit Anderen die zentrale Funktion des Erzählens: Wo steht – im doppelten Wortsinn – jemand zum Zeitpunkt der Aufnahme, wo steht sie/er Jahre später? Auch Abwesenheit wird registriert. Wenn Personen, mit denen gerechnet wurde, außerhalb des Bildes blieben, vielleicht bleiben mussten, blühen Spekulationen: Wer fehlte auf dem Foto und warum? Wer gehörte anlässlich einer Gelegenheit dazu, war aber bei einer anderen nicht mehr dabei? Wie Cotton (2011) ausführt, berühren sich so Familienschnappschüsse und moderne Kunstfotografie in der "Fotografie des Intimen".

Die Fotografie des Intimen ist zugleich eine Wiederherstellung der Subtexte unserer Familienschnappschüsse. Wir alle können Anzeichen für die Unterströmungen bezeichnender Familienbeziehungen in unseren privaten Fotografien entdecken. Wer stand neben wem im Gruppenporträt? Wer fehlte? Wer hat das Foto gemacht? Und im Rückblick suchen wir nach visuellen Hinweisen auf spätere Ereignisse, als Beleg für Vorherbestimmtes: Können wir auf dem Hochzeitsfoto bereits Anzeichen für eine kommende Scheidung erspähen oder etwas an der Haltung eines Kindes ablesen, das asoziales Verhalten im Erwachsenenalter vorhersagt? (S. 138)

Besonders wenn ein erwartungswidriges Verhalten abgelichtet ist, spornt das an zu kommentieren, sei es, weil das Besondere des Falles neugierig gemacht hat, sei es, dass die Chance gewittert wird, sich selbst als ambitionierter Erzähler zeigen zu können, vor allem, wenn jemand Augenzeuge der Fotoaufnahme gewesen ist. Das Erzählte ist in einen Gesprächszusammenhang eingebettet, hat kommunikative Funktion, denn es will im Adressaten etwas auslösen: Zustimmung, Mitgefühl, Lachen, Begeisterung, Nachdenklichkeit, Schauer, Ärger. Als eine nächstsprachliche Ausdrucksform gilt für das dialogische Sprechen das Primat der angestrebten Hörerwirkung, während nach Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl und Völzing (2007) „im

primären Aufmerksamkeitsfokus des Sprechers [...] der Werkcharakter des sprachlich Produzierten in der Regel akzidentielle Nebensächlichkeit [ist]" (S. 19). Voraussetzung für solcherart erfolgreiches Erzählen ist, dass Erzählende in der Lage sind, Erwartungen und Interesse der Zuhörer zu antizipieren. In diesem Sinne ist deutschunterrichtliches Erzählen zu Bildern keineswegs eine künstliche Angelegenheit, die von mündlicher Sprachpraxis außerhalb des schulischen Zusammenhangs isoliert ist, sondern vielmehr eng an sie gebunden.

Ein Gedicht von M. Jeschke (2010, S. 51) simuliert in drei vierzeiligen Strophen humorvoll eine solche alltägliche Erzählsituation. Das lyrische Ich weist auf ein Foto, genauer: auf drei Bestandteile eines Hauses, mit denen es Reiseerinnerungen, wohl auch Sehnsucht nach dem, was sommertags war, verbindet: „Treppe“, „Tür“ und „Terrasse“. Die vom Bänkelsang bekannten Zeigegesten sind regelrecht zu „sehen“, wenn der Urlaubsheld insistiert, alles habe sich so und nicht anders zugetragen: „sehet!“, „achtet!“, „glaubet's!“. Das, was mit eigenen Augen zu sehen ist, soll die Authentizität des Berichts verbürgen. Was aber galt es zu bewältigen, was das Mitgefühl des Hörers erheischen will? Es geht um eine „bestandne Sonnenplage“; dramatischer wird es nicht, auch wenn die Schilderung den Eindruck entstehen lässt, dass es jemand offenbar nur mit Anstrengung und Geschick ins kühle Gemach geschafft hat, mit letzter Kraft die Treppe empor, wo „weiche Matten“ warten. In der Erzählung wird das Haus zu einem paradiesischen Refugium, wie geschaffen zum Ausruhen „nach getanem Badetage“.

Mathias Jeschke: *Haus am Lago, ein Foto*

Dass ich mich nach oben schleppe
nach getanem Badetage
und bestandner Sonnenplage,
dazu – sehet! – diese Treppe.

Dass ich gehe frei herfür
in der Wohnung kühlern Schatten –

nächtens warten weiche Matten –
dazu – achtet! – jene Tür.

Vorne – glaubet's! – die Terrasse.
Dass sich mir in Abendstunden
Wange, Bauch und Frohsinn runden:
Feuer, Spiel, Spaghettimasse.

Es braucht weder landschaftliche Idylle noch luxuriöses Domizil für einen Erzählanlass. Ist das Haus auch unspektakulär, wichtig ist dem lyrischen Ich das Foto, weil es als Beleg für etwas herhalten kann, was sich dem Augenschein entzieht. Seine bloße Existenz soll und kann beglaubigen, was Resultat der Fantasie des Erzählenden ist – die Schilderung eines mit etwas Ungemach und zugleich mit behaglichem Genuss verbundenen Reiseerlebnisses.

Das Ausstellungs- und Buchprojekt *Unter vier Augen. Porträts sehen, lesen, hören* (Ausstellung Kunsthalle Karlsruhe, 2013) ging an Beispielen der europäischen Porträtmalerei seit dem Ende des 15. Jahrhunderts der Frage nach: „Wovon erzählen Porträts? Wie können wir über sie sprechen?“. Daraus entstanden Geschichten und Essays, die aktuelles Interesse an einer sprachlichen Reaktion auf Bilder belegen. Aber auch speziell zeitgenössische Lyrik sucht die Auseinandersetzung mit Gemälden und Fotos (Wittstruck, 2012a). Das Buch *Ins Wort gesetzt. Zeitgenössische Lyrik zu Fotografien von Robert Häusser* (Wieczorek & Sui 2007) besteht aus solcher Komplementärkunst. Für eine Ausstellung von Häussers Fotografien entstanden Texte aus der Idee, dass Fotos nicht nur zeigen, was in einem bestimmten Moment ist, sondern dass ihr narratives Potenzial auch im Ungezeigten liegt. Erzählende Texte können dem Bild beispielsweise Zeitlichkeit geben, wenn sie ana- oder proleptisch auf mutmaßlich Vorangegangenes und Folgendes verweisen. Die Prosaminiaturen in Quint Buchholz' *BuchBilderBuch* treten in einen regelrechten Dialog mit den Bildern, wie der Herausgeber M. Krüger (1997) betont:

Dieses Buch, das so freundlich und fest in Ihrer Hand liegt, verdankt sich einem jener Zufälle, die das geheime Leben der Bücher kräftiger bestimmen als alle Planung. Quint Buchholz, der Maler, Zeichner und Illustrator, saß eines Nachmittags in unserem Büro, um uns seine Arbeiten zu zeigen, die als Umschlagmotive vielen Büchern aus unserem Verlag durch ihre poetische Phantasie den Weg zu den Lesern erleichtert haben. Als die Blätter auf dem Boden ausgebreitet vor uns lagen, war es nicht schwer, das alle verbindende Motiv zu bemerken: auf sämtlichen Arbeiten ging es darum, das Buch – oder seine Vorformen: das Papier, die Schreibmaschine, den Füllfederhalter – darzustellen, und zwar in dem Moment, wo es seine Geschichte erhält und wieder hergibt. Quint hatte, unabhängig von den Autoren, die Geschichte des Buches gemalt, das durch die Welt geht und Erzählungen aufammelt oder abstößt oder zum Verstummen bringt. Er hatte, auf seine ganz eigene Art, eine Literaturgeschichte gemalt als eine Geschichte der Motive, die für das Entstehen und Überleben der Literatur notwendig sind. Was lag also näher, als Autoren zu bitten, die Geschichten aufzuschreiben, die in Quints Bildern verkapselt vorlagen? (S. 7)

2. Zu Bildern erzählen: deutschdidaktisch chancenreich

Viele Deutschbücher leiten zum Erzählen an, indem sie einen Bauplan vorgeben: Orientierung mit Schilderung der Ausgangssituation, Komplikation, Auflösung, Evaluation und Schlussformel. Dementsprechend werden die Lernenden bereits in der Primarstufe angehalten, einen Text durch Beantwortung folgender Fragen zu gestalten: Wer hat wann und wo etwas gemacht? („Erfindet für die Figuren Namen.“); welches Ereignis bringt wen in eine komische/knifflige Situation? („Schreibt auf, was ihr erzählen wollt.“; „Schreibt alles in der richtigen Reihenfolge auf.“ oder auch: „Beschreibt nicht einzelne Ereignisse, sondern erzählt eine zusammenhängende Geschichte.“); was haltet ihr von dem erzählten Geschehen? („Teilt kurz mit, wie ihr das Geschehen bewertet.“). Auf diese Weise wird Folgendes vermittelt: Kompetent ist, wer einen Text mit diesen Merkmalen und dieser Struktur verfassen kann.

Gerade im Feld des medial Mündlichen ist es aber günstiger, statt des Produktes die im Prozess des Erzählens zu bewältigenden Einzelaufgaben in den Mittelpunkt zu stellen, also die Relevanz der kommunikativen Aktivität im Zusammenhang der Rekonstruktion des in der Regel der Vergangenheit angehörenden Ereignisses zu verdeutlichen. Was also ist in und durch Kommunikation zu tun, damit eine Erzählung entsteht? Diese Frage ist didaktisch von Interesse. Nach Becker (2011) sind narrationspezifische, kommunikative Aufgaben („Jobs“) zu bearbeiten: „Darstellung von Inhalts- und/oder Formrelevanz, Thematisieren, Elaborieren/Dramatisieren, Abschließen, Überleiten.“ (S. 44) Lernende müssen also wissen, wie es geht, im Erzählen selbst anzuzeigen, dass eine Erzählung im Gange ist, dass der Erzählvorgang beginnt, sich vollzieht und abgeschlossen ist. Unspezifisch offene Aufträge wie „Erzähle, was du siehst.“ oder: „Was machen die Personen? Erzähle!“ erscheinen deshalb auch für mündliches Erzählen, das sich tendenziell spontan ergibt, weniger strukturiert anläuft und stark näher sprachlich vollzieht, nicht angemessen. Es bedarf zentraler Wissensbestände, um adressatenorientiert mündlich zu erzählen:

Sachverhaltenswissen

... um Einsicht in die Bedingungen und Strukturen der erzählten Ereignisse und Handlungen zu haben (man muss kennen, wovon erzählt werden soll).

Interaktionswissen

... um Interesse und Erwartungen des Lesers zu antizipieren (über die unterstellten Erwartungen der Zuhörerschaft definiert sich das Erzählen).

Sprachliches Wissen

... um einzelne Äußerungen zu einem kohärenten Ganzen zu verknüpfen (um z. B. eine Erzählung unterhaltsam und spannend zu markieren, bedarf es Kenntnisse des einschlägigen Sprachgebrauchs).

Didaktisch kann es nicht beim Erwerb formalen Wissens bleiben. Im Einzelnen sind im Verlauf eines längeren Lernprozesses folgende Fähigkeiten anzubahnen:

- a. Das zu Erzählende bestimmen und durchdringen
 - etwas Erzählenswertes identifizieren und in den Mittelpunkt der Erzählung stellen können,
 - eine Ereignisabfolge festlegen und sie durch geeignete Satzverbindungen (z. B. Konjunktionen) kenntlich machen können,
 - sich für eine Erzählperspektive entscheiden und diese gegen die Erlebnisperspektive der Handlungsträger abgrenzen können,
 - Eigenschaften und Denken und Gefühle der Akteure identifizieren können,
 - das Geschehen räumlich und zeitlich situieren können mit Angaben, die Verstehen über Raum- und Zeitgrenzen hinweg ermöglichen.

- b. Das Erzählen gestalten
 - den Gesprächsfaden an sich ziehen und Erzählabsicht signalisieren und damit sicherstellen, dass die Zuhörer sich auf den Erzähler einlassen,
 - erkennen, welche Haltung die Erzählsituation als gesellige Praxis verlangt,
 - auf das Erzählenswerte vorab in Form eines neugierig machenden Abstracts aufmerksam machen,
 - den Zuhörer für den Fortgang der Geschichte interessieren und ihm durch sprachliche Signale verdeutlichen, dass er als Teil des Erzählakts angesehen wird,
 - den Abschluss des Erzählvorgangs markieren.

Daraus ergeben sich konkrete Empfehlungen für die Entwicklung von Aufgaben. Diese sollten vor allem gewährleisten, dass Lernende den Gesprächszusammenhang und die Adressaten ihrer Erzählung zu gewärtigen haben. Aufforderungen wie: „Gestalte die Geschichte lebendig und spannend! Verwende dazu wörtliche Rede und Ausrufe- und Fragesätze.“ sind nur bedingt zweckdienlich. Denn der Gebrauch einzelner sprachlich-stilistischer Merkmale kann nicht normabsolut als richtig oder falsch deklariert werden, sondern ist allein vom Erzählanliegen her als angemessen zu beurteilen. Lernende erfahren das leidvoll, wenn sie normbewusst ein Stilmittel mehrfach einsetzen, in der Erwartung, wer eine Vorgabe

„übererfüllt“, habe ganz besonders „richtig“ erzählt; Rückmeldungen zu ihren Arbeitsleistungen weisen sie später darauf hin, dass das, was dosiert verwendet zur Lebendigkeit des Vortrags beiträgt, in der Häufung gerade den gegenteiligen Effekt hat.

Auch können Aufgaben hilfreich sein, mit denen sich Wirkungen entdecken lassen, die in der gezielten Abweichung von der Chronologie des erzählten Ereignisses liegen. Ferner wäre zu lernen, dass es durchaus adressatenorientiert sein kann, in karger, lakonischer oder schmuckarmer Sprache vorzutragen, wenn nämlich ironisch erzählt oder um eines überraschenden, erheiterten Kontrastes willen die Erzählsprache der Wucht eines Ereignisses entgegengestellt wird. Auch die Kunst der Pause im Erzählvorgang ließe sich thematisieren. Andere Aufgaben hinwiederum sollten anregen zu erkennen, dass das Erzählen sich mit anderen Sprachhandlungsformen mischen kann, z. B. mit dem Beschreiben, um etwa zu verdeutlichen, dass von der Totalen zu Details der Wahrnehmung gewechselt wird, oder um retardierende Momente zur Steigerung der Neugier zu schaffen. Außerdem sollten Fertigkeiten im Gebrauch von emotionalisierenden Verben und Adjektiven sowie von Abtönungspartikeln gefestigt werden, mit denen sich Stellungnahmen und Einstellungen ausdrücken lassen, oder auch von Partikeln mit expressiver und appellativer Funktion (Empfindungs-, Aufforderung- und Verzögerungswörter), um zu verdeutlichen, dass mit einem Gesprächspartner in einer Rolle des Zuhörenden gerechnet wird.

Das Publikum mit einer guten Geschichte zu fesseln – das ist das uralte Geschäft der Literatur. Wer also weiß, wie es geht, ansprechend zu erzählen, wird sich, wenn er sich der Analyse von Literatur zuwendet, mutmaßlich leichter tun. Im Übrigen ist auch das Such- und Ergänzungsverhalten, wie es Bilder auslösen, dem Lesen literarischer Texte vergleichbar. Wenn z. B. Lernende auf Bildern Figuren in Bewegung entdecken, kann konkretisiert und veranschaulicht werden: Hasten, rasen oder eilen sie? Erscheint eine Figur ihrem Gesichtsausdruck nach als leutselig, kauzig oder feuerköpfig? Was macht ihre Posen rätselhaft, was könnte der im Bild arretierten Szene vorausgegangen sein und was im nächsten Moment geschehen: Woher

kommt, woher will jemand, welche Absichten mag er/sie haben? Vielleicht irritieren auch Erwartungen an Größe, Farbe, Form, Proportionen eines Gegenstands. Konfabulieren kann man das nennen, was geschieht und was geschehen muss, damit ein Bild ein Bild und Literatur Literatur wird. Diese Fähigkeit wird literaturdidaktisch als bedeutsam angesehen, insofern sie erforderlich ist, Nullstellen zu füllen und dem Mehrdeutigkeitsangebot von Literatur gerecht zu werden. Wir kennen das: Wir halten eine Figur für mondän, anziehend, abstoßend, versnobt, obwohl sie lediglich aus Sprache gemacht ist. In der Imagination, sie stünde aus Fleisch und Blut vor uns, haben wir sie „vermenschlicht“ und dabei unserem Wollen breiten Raum gegeben (Wittstruck, 2012b). Nach ähnlichem Muster betrachten wir Bilder. Ein literarisches Beispiel für eine sprachliche Gestaltung einer zuvor fotografisch ins Bild gesetzten Person ist das 28zeilige Gedicht von Harald Hartung, das sich auf den 1963 von Robert Häusser fotografierten *Oberkellner* bezieht.

Ich bin allenfalls mittelgroß
erscheine aber größer
das liegt an meinem Blick
[...]
Sie forschen in meinem Gesicht
mein Herr und meine Dame
es irritiert mich nicht
Forschen Sie nur
ich bin fast so alt wie das Jahrhundert
sagen wir also sechzig

Doch auch das liegt schon wieder
ein paar Jahrzehnte zurück

Es gibt meine Art man braucht sie
sagen wir noch hundert Jahre
Nichts also gegen Augen
die mich betrachten

Bei der Auswahl der Bilder ist darauf zu achten, dass nicht mit Fotos aus dem Privatleben der Lernenden gearbeitet wird. Das Erzählen, wozu auch ein Bewerten des Dargestellten gehört, sollte so unbefangen wie möglich anlaufen können. Fotos von Ereignissen, bei denen die ganze Lerngruppe involviert gewesen ist (Klassenausflüge; Schulfeste) oder die im öffentlichen Raum stattfanden, bieten durchaus die Möglichkeit, emotional engagiert zu erzählen. Generell hilfreich sind Darstellungen von Alltagssituationen, die durch eine Besonderheit, sei sie auch noch so klein, vom Gewohnten abweichen. Interessant sind besonders Fotos, die einen Moment zeigen, in dem ein Ereignis „auf der Kippe steht“, die also einen Augenblick unmittelbar vor der Gewissheit erfassen, ob Hoffen oder Sorge sich als begründet erweisen, und sich aus einer Andeutung schon der Kern einer Geschichte herausbildet. Dabei muss es sich überhaupt nicht um „echte“ Ereignisse handeln, sondern alles kann durch und durch inszeniert sein. So ist z. B. den *Still Life Photographs* von Laura Letinsky (geb. 1962) Alltägliches und zugleich viel Rätselhaftes eigen. Die Fotografin bindet Gebrauchsgegenstände kompositorisch so in ein Bild, dass sich der Betrachter aufgefordert fühlt, Umstände ihrer Ablage, den Hergang und die Umgebung zu rekonstruieren. Benutztes Geschirr auf befleckter Tischwäsche beflügelt auch deshalb die Imagination, weil Menschen fehlen: Wer hat hier wann mit wem zu Tisch gegessen? Wie verlief die Begegnung? In welcher Stimmung gingen die Speisenden auseinander? Wohin könnten sie sich auf den Weg gemacht haben? In ähnlicher Weise animieren die Fotografien des kanadischen Künstlers Jeff Wall (geb. 1946), die Szenen aus Romanen nachstellen, zum Erzählen von Geschichten. Auch bei ihm gibt es schlichte Küchentische mit scheinbar achtlos abgestellten Gerätschaften. Alles nichts Besonderes, man glaubt, vieles davon schon im eigenen Alltag so gesehen zu haben. Aber es sind Stilleben-Miniaturen, bei denen nichts dem Zufall überlassen ist; sie sind aufwändig hingestellt, jedes Detail hat einen Platz zugewiesen bekommen. Und so kommt die erzählauslösende Dynamik der Szene allein aus der Inszenierung der Gegenstände, weil sich eine Ahnung ergibt, im nächsten Moment könne alles ganz anders sein.

3. Kinder finden „Augenblickshelden“ – und entwickeln ihre Sprache

Nicht unähnlich dem abtastenden Anschauen von Fotos von Feiern und Festen sind Flanier- und Suchbewegungen, wie wir sie beispielsweise den Wimmelbüchern und auch Breughels Genremalerei als ihrem frühem Vorläufer gegenüber zeigen. Kinder sind geradezu Spezialisten darin, beim Betrachten von Breughels *Kinderspiele* (1560) und Ali Mitgutschs *Kinderfest* auf Entdeckertouren zu gehen, indem sie von Detail zu Detail springen, verharren und staunen, Winziges und Halbverborgenes fantasievoll in Verbindung setzen, um an anderer Stelle wieder von neuem zu beginnen. Das hat vielleicht auch damit zu tun, dass sie selten frontal zu den Bildern stehen. Mühelos bewegen sie sich zwischen identifizierendem Heranrücken und rationaler Distanz, imaginieren, das Dargestellte könne zum Leben erweckt werden. Dazu unterlaufen sie schöpferisch das Visuelle, schaffen ein Hörbild mit Klängen und Worten, wenn sie einer Situation Stimmen und Geräusche zurückgeben, die das Bild „verschweigt“. Besonders die Jahreszeiten-Wimmelbücher von R. S. Berner enthalten einschlägiges Erzählpotenzial.

Da es ja keinen Bild-Erzähler gibt, stehen wir dem Dargestellten unmittelbar gegenüber, hören beim Bildbetrachten die eigene Stimme. Gerade Erzählbilder geben dem Betrachter die Möglichkeit, frei zu entscheiden, welche Augenblickshelden er schaffen will und wem die momentane Sympathie gelten soll. Die Beziehungen zwischen den Figuren und jene zwischen Figuren und Raum lassen sich immer wieder neu entwickeln. Weil Figuren oft wie Typisierungen angelegt sind, ermuntern sie dazu, ihnen „hinter-rücks“ ein individuelles Eigenleben zuzuschreiben. Wer z. B. in der Elementarbildung Kindern solche Bilder(-bücher) vorlegt, erhofft sich diesen Lerngewinn:

- Abbau von Sprechscheu, um an Gesprächen über vertraute Themen des Alltags ohne Vorbereitung teilnehmen zu können.
- Festigung eines unbefangenen und verständigen Umgangs mit Sprache: Erweiterung des Wortschatzes, Erprobung des Lexikons.

Großformatige Seiten mit einem Mosaik von Kleinstszenen erleichtern den Kindern, die Beziehung der Einzelbilder zueinander und ihren Anteil an der Gesamtscene zu erkennen. Erzählbilder gehören deshalb zu den bewährten Materialien der Sprachförderung, weil sie eine dem kindlichen Sprechen entgegenkommende Aspektbeschränkung erlauben, die hinwiederum die für das mündliche Erzählen typische Partialisierung des Vortrags unterstützt. Sie begünstigen eine Sprache der lapidaren Konstatierung („da ist ...“), zu der Wiederholungen ebenso wie temperamentvolle Umgangssprachlichkeit gehören. Auch mit dem Ausprobieren verschiedener Stile kann das Wissen um die Auswirkung von Gesprächssituationen auf Erzählverhalten wachsen, wenn erkannt wird, dass Gesprächspartner einerseits zuhören und andererseits auf Erzählen ihrerseits mit Erzählen reagieren.

Methodisch kann z. B. der Schwerpunkt darauf liegen, Raum-Lage-Beziehungen von Figuren und Dingen zu erfassen, wozu der treffende Gebrauch von Präpositionen und Adverbien gehört. Anschauliches Erzählen zu Bildern verlangt die genaue Verwendung von Farbbezeichnungen, Farbadjektiven und Vergleichen („etwas ist so gelb wie ...“; „jenes sieht aus wie ...“). Dazu eignet sich ganz besonders *Das schwarze Buch der Farben*. Bei diesem ungewöhnlichen, ganz in Schwarz gehaltenen Bilderbuch von M. Cottin und R. Faria (2008) für Menschen ohne und mit Sehbeeinträchtigungen werden Farben auf der linken Seite mit einem Satz beschrieben: wie sie riechen, wie sie schmecken, wie sie sich anfühlen. Dieser Satz wird jeweils oben in Braille-Schrift wiederholt. Auf der rechten Seite sind die Dinge zu den Farben reliefartig hervorgehoben, also mit den Fingerspitzen erfühlbar. Der Rätselcharakter des Buches erzeugt Spontanreaktionen („Das kenne ich!“), von denen aus das Erzählen beginnen kann. Pfiffige Übungen, die einen Eindruck von dem erzählerischen Potenzial einfacher häuslicher Gegenstände vermitteln, sind z. B. mit Jean und Francois Roberts Fotobuch *Gesichter* (2005) möglich.

Aufgaben

1. Betrachte ein Wimmelbild. Nenne eine einzelne Figur, die dir besonders auffällt, und sage in einem Satz, weshalb sie dein Interesse geweckt hat.
2. Du möchtest deine Freundin/deinen Freund auf eine Figur eines Erzählbildes aufmerksam machen. Wie kannst du das am besten tun? Indem du sagst:
 - „Das Mädchen hier finde ich lustig.“
 - „Schau her, was das Kind macht.“
 - „Ich zeige dir, was sie tut.“
 - oder ...?
3. Beim Erzählen zu Bildern kannst du deine Zuhörer mit Ausrufesätzen neugierig machen. Probiere aus:
 - „Wie cool ist das denn!?“
 - „Das gefällt mir sehr gut!“
 - „Was meinst du, das ist doch wirklich komisch, oder!?“
 - „Aber hallo!“
 - „Hey, was macht denn die da!?“
4. Du kannst Gefühle (z. B. Heiterkeit, Schmerz, Überraschung) durch Mimik zum Ausdruck bringen. Das geht aber auch durch einzelne Wörter, die Interjektionen genannt werden. In dem Schüttelkasten findest du einige. Wähle geeignete aus, um ein Ereignis, das auf dem Wimmelbild dargestellt ist, zu bewerten. Sprecht darüber, ob andere deine Wortwahl teilen.
[bäh, igitt, ah, oh, ach, nanu, hurra, hoppla, au, brr]
5. Ein Projekt *Erzählen zu Bildern*:
Fertigt von einem Ereignis in eurer Schule (z. B. Schulfest; Abschlussfeier) oder eurem Stadtteil (z. B. Wochenmarkt) großformatige Bilder an und stellt sie auf einer Wandtafel (Staffelei) zusammen, wie sie früher für den Bänkelsang genutzt wurde. Erzählt dann in kurzen Vorträgen zu den

Fotos. Sprecht darüber, welche Bilder und welche Vorträge euch besonders gefesselt haben. Geht auch darauf ein, was ihr bei den Zuhörern erreichen wolltet und wie diese dann reagiert haben.

4. Heranwachsende finden Situationen – und erfahren die kulturelle Bedingtheit ihres Blicks

Dass Ältere noch etwas von der Fähigkeit bewahrt haben, lustvoll erzählend auf Bilder zu reagieren, zeigen sie, wenn sie selbst bei Assemblagen von Alltagsgegenständen nach Hinter-Sinn fragen, Ironie, Ambiguität, Komik vermuten, wenn sie offen sind für die Ungereimtheiten und Widersprüche in der Anordnung des Gewöhnlichen. Das ist auch eine Voraussetzung, um die kulturelle Bedingtheit unseres Blicks zu erfahren und zu reflektieren: Warum sehen wir uns etwas an?

Besonders nützlich für Erzählprojekte sind Fotos von historischen Begebenheiten, da sich an ihnen die Erkenntnis gewinnen lässt, dass auch das Bild selbst schon Teil des Ereignisses ist, das es abbildet. Die Aufgaben könnten darauf abzielen, Zeit und Raum zu rekonstruieren, auf die hin ein Bild aufgenommen wurde, aber auch Zeit und Raum zu vergegenwärtigen, im Hinblick auf die es interpretiert wird.

Dem Erzählen vorausgehen können Aufträge und Impulse, mit denen sich Routinen der Bildbetrachtung aneignen lassen:

- Nähere dich mit Schwenk- und Zoombewegungen dem Bild, als ob du es mit den Augen auf seiner Oberfläche abtasten wolltest.
- Versuche deine Wahrnehmungen zu ordnen, stelle Größe und Lage der Motive fest, versuche ein übergreifendes Thema zu benennen.
- Finde heraus, ob besondere Aufmerksamkeit auf einzelne Figuren, Gegenstände, auf Darstellungstechniken (Formen und Farben, Schatten und Licht, Größenverhältnisse, Platzierung in Vorder- und Hintergrund, Blickrichtung von Personen) gelenkt wird.

- In welchen für dich neuen oder bekannten Zusammenhang sind die Gegenstände gestellt? Kannst du Inspirationsquellen ausmachen?
- Ist das Bild als Ausschnitt eines größeren Ganzen zu sehen?
- Kläre, ob sich eine durch die Komposition des Bildes vorgegebene Sehrichtung oder Konzentrierung des Blicks ergibt.
- Stelle fest, ob du dem Bild einen erzählbaren Sinn geben kannst.
- Prüfe, ob das Bild verschiedene Wahrnehmungsmodi aktiviert, ob z. B. die Darstellungsmittel meinen lassen, beim Sehen sei etwas zu hören, zu fühlen ...
- Stelle ein kleines Lexikon (Ausdrucksinventar) zusammen (z. B. Farbadjektive), das geeignet ist, Sprachhilfe bei der Beschreibung des Bildes zu sein.
- Berichte, wie du auf das Bild reagiert hast. Welche Debatten über Impressionen und Gefühle könnten bei anderen ausgelöst werden?

Aufgaben

1. Aus dem Stegreif zu Bildern erzählen:
„Was macht die/der denn da ...?“ – Äußere Vermutungen über das auf diesem Foto festgehaltene Geschehen. Sprecht darüber, woran es liegen kann, dass jede/jeder ein Bild anders erzählt. Hilfreich können diese Phrasen sein:
 - „Es scheint, als ob im nächsten Moment ...“
 - „Vermutlich hat ... kurz vorher ..., denn ...“
 - „Gerade hat/ist noch ..., jetzt aber ...“
2. Zuhörer für etwas Erzählenswertes interessieren – das Erzählen beginnen:
Kündige mit einem Satz an, dass du Bemerkenswertes, Ungewöhnliches auf dem Bild entdeckt hast. Dieser Satz soll beim Zuhörer Aufmerksamkeit wecken, z. B. kannst du einen ersten Satz als Erzählanfang einer Geschichte zu einer Fotografie von Jeff Wall oder Laura Letinsky erfinden.

3. Das erzählte Geschehen bewerten:

Verwende Kurzkommentare, die deine Haltung zu dem Dargestellten zum Ausdruck bringen, z. B.

- „Da scheint wohl jemand ...“
- „Das sieht aber sehr danach aus, als ob ...“
- „So etwas Gruseliges, Komisches ... habe ich noch nicht gesehen“.

Wie musst du diese Sätze beim Sprechen wohl betonen, damit ihre Aussage verstärkt wird?

4. Erzählkerne finden:

Beim Stöbern in alten Fotosammlungen fällt auf, dass bei vielen Fotos auf der Rückseite steht, was auf der Vorderseite zu sehen ist. Damit erhalten sich Geschichten-Kerne. Schreibe solche kurzen Notizen für Fotos von Jeff Wall und Laura Letinsky.

5. Erzählerinnen und Erzähler coachen:

Du willst jemandem bei der Vorbereitung einer Ausstellungseröffnung helfen. Simuliert eine Vortragssituation *Erzählen zu Bildern*. Kläre vorab, wem mit welcher Absicht erzählt werden soll. Trainiert alles unter Zuhilfenahme eines Bildes.

6. Ein Projekt *Fotos machen Geschichte*:

Stellt Fotosammlungen mit Bildern aus dem Stadt- oder Zeitungsarchiv oder aus dem Internet zu einem bedeutenden historischen Ereignis eurer Stadt oder eures Stadtteils zusammen. Wählt die Bilder so aus und gestaltet eine Bilderfolge, dass das Ereignis aus einer bestimmten Sicht und mit bestimmter Bewertung erzählt und so Geschichte „gemacht“ wird. Sprecht über die Aussage, dass die Fotos und ihre Betrachter auch das Produkt sozialer Bedingungen sind.

5. Fazit

Das Erzählen zu Bildern in gelenkten Spracherwerbsprozessen setzt sich vornehmlich zum Ziel, zur allgemeinen Erweiterung der kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten in der Alltagssprachlichen Verwendung beizutragen. Damit wird Erzählen als ein sprachliches Handeln verstanden, das andere sprachliche Tätigkeiten wie u. a. Mitteilen, Berichten, Beschreiben, Schildern inkludiert. Die Bildvorlage soll thematisch-inhaltlicher Stimulus sein, Anhaltspunkte für die Markierung von Erzählenswertem liefern und darin Lernende ermutigen, die Sprechinitiative zu ergreifen. Damit verbindet sich die Erwartung, dass die Sprechbereitschaft und -aktivität erhöht und auch die Fähigkeit entfaltet wird, adressatenorientiert zu handeln. Das Wissen, dass da jemand ist, dem/der ich in einer bestimmten Sprechabsicht begegne, ist dafür Grundvoraussetzung; ferner die Erkenntnis, dass, wer die Zustimmung der Zuhörenden gewinnen will, sich auch wertend und emotional-dramatisierend zu äußern und auf die Differenz von intendierter und tatsächlich beobachtbarer Wirkung zu achten hat: Zeigen sich die Zuhörenden erheitert, gelangweilt, ermuntern sie zur Fortsetzung des Erzählvorgangs? Gerade Bilder, die den Alltagserfahrungen der Sprachlernenden nahe sind, aber auch den Gedanken aufkommen lassen, Bekanntes *so* noch nicht gesehen zu haben, weil sie ein Spiel mit der Erwartung betreiben, inspirieren zum Ausprobieren verschiedener narrativer und sprachlicher Mittel, z. B. variable Gestaltung der Zeitlichkeit, der das erzählte Geschehen unterliegt, durch Tempusformen und Zeitadverbien; Umgang mit Andeutungen, Wiederholungen, Aussparungen, Evaluationen und Pausen. Beim Vortrag kann sich der Erzählende am Bild als einer Visualisierung des Erzählkerns orientieren und notfalls darauf verweisen.

Literaturverzeichnis

- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, Th. & Völzing, P.-L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textsortenkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Becker, T. (2011). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Buchholz, Q. (1997). *Buchbilderbuch. Geschichten zu Bildern*. Zürich: Sanssouci.
- Cottin, M. & Faria, R. (2008). *Das schwarze Buch der Farben*. Frankfurt a. M.: Fischer Schatzinsel.
- Cotton, Ch. (2011). *Fotografie als zeitgenössische Kunst*. Berlin: Deutscher Kunstverlag.
- Jeschke, M. (2010). *Wie das Wiesel dem Riesen den Marsch blies. Gedichte für neugierige Kinder*. Köln: Boje.
- Robert, J. & Robert, F. (2005). *Gesichter*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Wieczorek, A. & Sui, C. W. (2007). *Ins Wort gesetzt. Zeitgenössische Lyrik zu Fotografien von Robert Häusser*. Heidelberg: Wachter.
- Wittstruck, W. (2012a). Beleuchtungstechniken. Zur Erschreibung von Bildern in der Lyrik Jan Wagners. *Monatshefte*, 104(3), S. 393–417.
- Wittstruck, W. (2012b). Bildern nach-denken. Schülerinnen und Schüler „finden“ einen Text zu einem Bild von Quint Buchholz. *Praxis Deutsch* 232, 36–38.

Kunstwerke im kreativen DaF-Literaturunterricht

Grazia Zagariello – Lend (Lingua e Nuova Didattica) Bari, Italien

Abstract

Der vorliegende Beitrag zeigt, wie man kreatives Schreiben im DaF-Literaturunterricht durch den Einsatz von Kunstwerken fördern kann. Es werden Beispiele aus der Praxis vorgestellt, die als Impulsgeber dienen können, um die Motivation und das Engagement der Schüler im DaF-Unterricht zu steigern.

1. Einleitung

Schüler lassen sich nur selten zum Literaturunterricht motivieren. Die Frage, ob und warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht behandelt werden sollen, ist seit Jahrzehnten ein umstrittenes Thema. Da aber in den meisten Curricula der gymnasialen Oberstufe weltweit der Umgang mit literarischen Texten zu den Lehrplänen gehört, wird seit längerem intensiv nach didaktischen Ansätzen gesucht, die die Leseinteressen der Lernenden nachhaltig fördern können.

Seit Anfang der 1980er Jahre sind neue Unterrichtskonzepte und Vorstellungen über Funktion und Zweck literarischer Texte im FS-Literaturunterricht entstanden (u. a. Kast, 1984; Kaminski, 1986; Glaap, 1995). Der literarische Text wird als Ausgangspunkt für Meinungsäußerungen, Diskussionen und nicht zuletzt als Anlass für Einblicke in die Weltanschauung von Autor/Autorin gesehen. Seit der Erwerb der kommunikativen bzw. interkulturellen Kompetenz in der Zielsprache in den Vordergrund des FS-Unterrichts gerückt ist, wird dem literarischen Text zudem eine besondere Bedeutung als Schreib- und Sprech Anlass zugewiesen. Ziel des folgenden Beitrags ist es zu zeigen, dass die Auseinandersetzung mit Kunstwerken in besonderer Weise dazu dient, das Interesse und die Motivation der Schüler beim

Umgang mit literarischen Texten zu wecken und zwar sowohl beim Lesen als auch im Verlauf unterschiedlichster kreativer Lernprozesse.

2. Bilder im FS-Unterricht

Im modernen FS-Unterricht haben Bilder schon lange eine Schlüsselfunktion – nicht nur, weil sie als Hilfsmittel zur Visualisierung sprachlicher Strukturen gelten, sondern auch, weil sie in verschiedenen Phasen des FS-Unterrichts, von der Vorentlastung bis zur Förderung von kommunikativen Fertigkeiten wie etwa Nachfragen, Beschreiben, Vermuten, Interpretieren, eingesetzt werden können.

Durch die Beschäftigung mit Bildern werden ferner verschiedene Bereiche unterstützt, die für die Persönlichkeitsentfaltung der Lerner wichtig sind. Folgende Aspekte sind hierbei besonders relevant (Grätz, 1997):

- der affektive Bereich: Beim Betrachten eines Bildes werden Gedanken und Gefühle ausgelöst, Emotionen wahrgenommen, und es werden Prozesse des Selbstbewusstseins und der Identitätsfindung in Gang gesetzt, die zu einer harmonischen und holistischen Entwicklung der Persönlichkeit beitragen.
- der kognitive Bereich: Durch Assoziationen mit dem Gesehenen werden Vorkenntnisse aktiviert und neues erworbenes Wissen wird gespeichert. Solche Prozesse ermöglichen die Erweiterung intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Entwicklung neuer Ideen und Anwendungen.
- der sprachliche Bereich: Um die eigenen Kommunikationsbedürfnisse mit denen anderer in Bezug zu setzen, experimentieren Lernende mit individuellen Ausdrucksmöglichkeiten. Das Gesehene fördert einen situationsorientierten Sprachgebrauch und begünstigt die Äußerung eigener Haltungen und Einstellungen.
- der soziale Bereich: Die Bildbetrachtung in der Lerngruppe fördert den Ideenaustausch und trägt zur Entwicklung sozialer Kompetenzen bei. Sie fördert zudem den Respekt vor der Lernerindividualität, To-

leranz, unterstützendes Verhalten, Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft.

3. Kunstwerke im DaF-Unterricht

Kunstwerke sind eine besondere Form der Visualisierung, was sich u. a. auch darin äußert, dass „[es] beim Betrachten von Kunstwerken nicht nur um ein genaues Hinsehen [geht], sondern auch darum zu verstehen, dass Sehen und Interpretieren zwei getrennte Prozesse sind, die nicht bei allen gleich ablaufen oder zu gleichen Ergebnissen führen“ (Heuer, 1997, S. 15).

In ganz anderer Weise als allgemeine Abbildungen oder Zeichnungen in Lehrwerken vermitteln Kunstbilder eine emotionale Atmosphäre, Erlebnisse und Innenwelten von Malern aus verschiedenen Epochen und Kulturkreisen, die zum Nachdenken und zum Meinungsaustausch anregen. Der Betrachter geht „auf Entdeckungsreise durch das Bild“ (Charpentier, Cros, Dupont & Marcou, 1997, S. 9), und das Dargestellte lässt sich anhand der eigenen Erfahrungswelt interpretieren. Einerseits taucht man also förmlich in die Welt des Künstlers ein, andererseits wird man jedoch dazu angeregt, über sich selbst nachzudenken. In dieser Hinsicht bietet die Anknüpfung an literarische Texte eine zusätzliche Gelegenheit zur Reflexion, weil Literatur ein hohes Potenzial für weitere Vertiefungen besitzt, die zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung junger Lerner beitragen.

Die Auseinandersetzung mit Bildern verschiedener Kunstrichtungen ermöglicht dementsprechend unterschiedliche Rezeptionsformen und eröffnet neue Wege für den DaF-Unterricht, sowohl in Bezug auf die Arbeit mit literarischen Texten als auch auf die Förderung von Kreativität im Sprachgebrauch. Je nach Lernziel können interpretative Verfahren und produktionsorientierte Vorgehensweisen eingesetzt werden, um zum sprachlichen Ausdruck anzuregen und/oder zur intensiven bzw. subjektiven Beschäftigung mit literarischen Texten zu motivieren.

Ausgehend von den Unterrichtsvorschlägen im Rahmen eines Seminars am Goethe-Institut München, wird hier ein Projekt zum Einsatz von Kunstwerken im DaF-Unterricht präsentiert, das an einem italienischen Gymnasium

durchgeführt wurde. Der Name des Projekts (*Auf den Spuren des Blauen Reiters*) verweist auf die Werke, die ausgewählt wurden, nämlich Bilder jener expressionistischen Künstlergruppe, die 1912 in München die Vereinigung *Der Blaue Reiter* gegründet hatte.

Im Folgenden werden zwei Varianten vorgelegt, die mit verschiedenen Lerngruppen erprobt wurden:

- a. die Entwicklung des kreativen Schreibens im produktionsorientierten DaF-Unterricht
- b. der Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht.

3.1 Die Entwicklung des kreativen Schreibens im produktionsorientierten DaF-Unterricht

Die erste Variante ist für Schüler im 2. Lernjahr DaF (Sprachniveau A2 des *Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen*) geeignet. Lernziel dabei ist, Erzählstoff zu erfinden, Gefühlen nachzuspüren und beides sprachlich zu gestalten. Was die räumlichen Voraussetzungen anbelangt, kann der Unterricht – je nach den Umständen – vor Ort, in der Galerie im Lenbachhaus in München (ggf. während einer Klassenfahrt), im Klassen- oder im Computerraum stattfinden. Im Museum haben die Lernenden die Möglichkeit, die Kunstwerke *live* zu betrachten. Sollte das aber nicht möglich sein, können die Lehrenden Postkarten verteilen oder im Computerraum Bilder aus dem Internet herunterladen bzw. einen virtuellen Museumsrundgang mit den Schülern unternehmen.

3.1.1 Methodisches Vorgehen

- Einstiegsphase: Um die Lernenden dazu anzuleiten, ihre Vorstellungskraft zu aktivieren und einen Erwartungshorizont aufzubauen, wird die Bezeichnung *Blauer Reiter* eingeführt. Die Lernenden werden dann dazu aufgefordert, sich darüber spontan zu äußern und der Lerngruppe mitzuteilen, was sie damit verbinden. Fragestellungen dazu könnten beispielsweise sein: „Woran denkt ihr bei dem Ausdruck *Blauer Reiter*?“, „Handelt es sich um eine mittelalterliche Sage?“ oder „Warum ist der

Reiter blau?“, „Womit wird die Farbe Blau assoziiert?“ und „Könnte das imaginäre Bild von einem „blauen Reiter“ mit Farben zu tun haben?“. Danach wird erklärt, dass es sich um eine Künstlergruppe handelt, die sich Anfang des 20. Jahrhunderts in München zusammengefunden hatte.

- Präsentationsphase: Je nachdem, ob das Projekt im Museum oder im Lernraum stattfindet, werden (reale, digitalisierte bzw. auf Postkarten reproduzierte) Bilder gezeigt, und die Lernenden erhalten die Aufgabe, ein Bild auszuwählen, das sie am meisten anspricht.
- Erarbeitungsphase: In der nächsten Phase sollen sich die Lernenden mit dem Bild intensiver beschäftigen. Sie sollen sich von den Farben inspirieren lassen und Wörter zu den Farben assoziieren.
- Produktionsphase: Für das freie Schreiben eignen sich verschiedene Übungsformen, die je nach der Textsorte, die man trainieren will, ausgewählt werden können. Als Beispiel werden im Folgenden einige Aufgaben vorgeschlagen, die darauf abzielen, Emotionen und Gefühle durch die Fremdsprache zu vermitteln. In diesem Zusammenhang erfüllt das Schreiben die Funktion der Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. Reeg, 2009), denn „[i]m Schreibprozess wird [...] immer wieder der auch für kontaktkulturelle Situationen oft so entscheidende enge Zusammenhang von Selbst- und Fremderkenntnis und von Selbst- und Fremderfahrung transparent. Schreiben ist in diesem Sinne emotional und reflexiv, unbewusst und bewusst, automatisch und kontrolliert“ (ebd., S. 137). Das Schreiben in der Fremdsprache ermöglicht, vom Gesagten Distanz zu nehmen und Texte zu schreiben, in denen viel von den eigenen Wünschen, Vorstellungen und Lebenserfahrungen einfließt (vgl. Pommerin, 1996). Andererseits gelingt es den Lernenden, sich mit der Fremde auseinanderzusetzen und eine neue Dimension der Wahrnehmung zu entdecken, die zur Bildung ihrer eigenen Identität beiträgt.

Die erste Übung besteht darin, ein kurzes Gedicht (*Elfchen*) zu schreiben. Nach Kast (2003) hat die Form des *Elfchens* den Vorteil, den Verfasser zu zwingen, sich mit wenigen Worten genau auszudrücken (ebd., S. 131), wobei Reeg ergänzt, „dass hier auch ein Prozess des fantasievollen

Spiels mit Wörtern in der Fremdsprache einsetzen kann, der bei Lernenden auch dazu führt, das konnotative Spektrum eines Wortes für sich zu erschließen“ (Reeg, 2009, S. 145). Auch bei der zweiten Übung wird die emotionale Entwicklung der Lernenden gefördert, es ändert sich aber die Textsorte, weil es sich hierbei eher um eine Funktion des Schreibens handelt, durch die innere Gefühle und Empfindungen zum Ausdruck kommen und den Anderen vermittelt werden. Schließlich geht es in der dritten Übungsform um die Äußerung in schriftlicher Form der Wirkung eines Kunstwerkes auf den Betrachter und die Bewusstmachung der dadurch ausgelösten Assoziationen.

Übung 1: ein *Elfchen* schreiben

Aufgabenstellung: Wähle ein Bild von einem Maler des *Blauen Reiter* aus. Lass dich von der Farbe inspirieren und schreibe einen kurzen lyrischen Text aus fünf Zeilen. Schreibe in der ersten Zeile ein Wort (die Farbe, die du ausgewählt hast), in der zweiten Zeile zwei Wörter (wer/was trägt die Farbe), in der dritten Zeile drei Wörter (wo ist die Farbe), in der vierten Zeile vier Wörter (freie Assoziationen zum Bild), in der letzten Zeile ein zusammenfassendes Wort.

In der folgenden Abbildung werden Ergebnisse von italienischen Schülerinnen im zweiten Lernjahr DaF vorgelegt:

*Elfchen zu G. Münter Jawlensky und Werefkin*¹ (1908/09)

Blau

zwei Liebende

in der Luft

in der ewigen Glückseligkeit

zusammen

1 Aufgrund der Vorschriften zum Copyright werden die Abbildungen der Kunstwerke nicht gezeigt.

Elfchen zu Häuser im Übergang, 2/5, von W. Kandinsky (1908)

*Regenbogen
unliegende Häuser
auf der Straße
erhellen die tiefe Nacht
träumend*

Antonella, 15 Jahre

Elfchen zu W. Kandinsky, Improvisation XXI, 1911

*Blau
geflügeltes Pferd
ein Fleck links
ungeheure Störung des Geistes
Flucht*

Ivana, 17 Jahre

Abb. 1 – Ergebnisse von italienischen Lernenden (Zagariello, 2009)

Übung 2: *Auf dem Bild sehe ich...*: einen erzählenden Text schreiben

Aufgabenstellung: Wähle ein Bild von einem Maler des *Blauen Reiter* aus und schaue es aufmerksam an. Dann schreibe einen Text und erzähle, was du auf dem Bild siehst.

Übung 3: *Seelenlandschaften*: Emotionen wahrnehmen und sie sprachlich gestalten

Aufgabenstellung: Wähle ein Bild von einem Maler des *Blauen Reiter* aus. Wie wirkt das Bild auf dich? Schreibe deine Gedanken in Stichworten und gib dem Text einen Titel.

3.2 Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht

Die zweite Variante des Projekts *Auf den Spuren des Blauen Reiter* besteht darin, ein Gedicht mit einem Kunstwerk in Verbindung zu bringen. Durch

dieses Verfahren werden Lernziele² sowohl im kognitiven Bereich (Gedichte lesen und interpretieren) als auch im affektiven Bereich (die Gefühle wahrnehmen, die durch das Betrachten des Kunstbildes ausgelöst werden) festgelegt. Dementsprechend fungieren Kunstbilder als Anlass für die intensive Beschäftigung mit dem literarischen Text, und sie werden zu Fenstern auf eine neue Welt und eine andere Kultur, die durch die Komplexität der fremdsprachlichen Literatur vermittelt werden. Denn wie Claire Kramsch argumentiert „Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist [...] nicht in erster Linie der Erwerb der Fähigkeit, sich dem Sprachgebrauch eines Muttersprachlers anzunähern, [...] sondern vor allem die Fähigkeit ein zwischensprachliches Bewusstsein, eine transkulturelle Mentalität zu entwickeln“ (2011, S. 39). Literatur kann daher dem Zweck dienen, ein Selbstverständnis aufzubauen, das auf der Auseinandersetzung mit der Fremde beruht und von dem interkulturellen Dialog, der die globalisierte Gesellschaft des 21. Jahrhunderts charakterisiert, nicht absehen darf. Darüber hinaus werden durch literarische Texte Aspekte der Zielsprachenkultur vermittelt, die das Selbstbild in Frage stellen und zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen.

3.2.1 Methodisches Vorgehen

- Einstiegsphase³: Der Lehrende zeigt Kunstwerke des Expressionismus und lässt die Schüler eines auswählen. Damit die Schüler das ausgesuchte Bild beschreiben können, werden Redewendungen eingeführt (z. B. im Vordergrund/im Hintergrund steht, das Bild vermittelt ein Gefühl von...; die Farben sind grell/dunkel; das Licht kommt von rechts/links; etc.), die dazu dienen, die Ausdrucksfähigkeit zu erleichtern.

2 In Anlehnung an ein Lehrerfortbildungsseminar am Goethe-Institut München unter der Leitung von Annegret Schmidjell und Albert Daniels wurde die Unterrichtseinheit mit italienischen Schülern eines neusprachlichen Gymnasiums (Sprachniveau B1 des *Gemeinsamen Referenzrahmens*) erprobt.

3 Für den Unterrichtsablauf gelten die gleichen Voraussetzungen der ersten Variante (s. oben).

- Präsentationsphase: Die Klasse wird in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt ein Gedicht von einem Autor aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts (Lasker-Schüler, Werfel, Rilke u. a.).
- Semantisierungsphase: Die Schüler versuchen mit Lesehilfen, das Gedicht zu verstehen. Sie analysieren den Text anhand von gezielten Fragen und fokussieren das Hauptthema.
- Erarbeitungsphase: Sie assoziieren das Gedicht mit einem Bild. Die Assoziation kann aufgrund der gleichen Stimmung, der Darstellung, der Suggestionen, die das Gedicht und Bild wecken, erfolgen.
- Präsentation der Ergebnisse: Jede Gruppe präsentiert das Bild und das Gedicht und begründet ihre Wahl. Ein Unterrichtsgespräch kann sich daran anschließen.
- Beispiele aus den Ergebnissen:

Das Bild *Studie zu Komposition VII* von Kandinsky wurde mit dem Gedicht *Blick-Begegnung* von Franz Werfel (s. u.) verbunden und folgendermaßen begründet:

Als ich das Gemälde *Studie zu Komposition VII* von Wassily Kandinsky betrachtet habe, habe ich die gleiche Stimmung gefühlt wie beim Lesen vom Gedicht *Blick-Begegnung* von Franz Werfel. In diesem Gemälde gibt es keine definierte Form, sondern grelle Farben. Das vermittelt die Idee des Lebens, das sehr schnell fließt. Leute schauen sich an, aber das dauert nur einen Moment und dann gehen sie ins eigene Leben weiter. Dieses Bild äußert Gleichgültigkeit, die oft den Alltag charakterisiert. Leute sehen wie Roboter aus, die nicht denken und keine Gefühle haben. (Valentina, 17 Jahre)

Ein Blick!

Ein Wiederseh'n von Sternenzeiten her...

Die Straße strömt,

Das Schicksal ist bereit.

Ein rasches heißes Voneinanderreißen!
Matt rückgewandt ein: Noch, noch ist es Zeit!
Und jetzt: Nie mehr!

Franz Werfel, *Blick-Begegnung*, 1939

Das Bild *Reitendes Paar* von Kandinsky wurde mit dem Gedicht *An den Ritter aus Gold* von Else Lasker-Schüler (s. u.) kombiniert. Dazu der folgende Kommentar:

Das Gedicht ist einem jungen Reiter gewidmet. Die Frau, die ihm das Gedicht widmet, drückt den starken Wunsch aus, immer mit ihrem Liebsten zu sein, weil sie Angst hat, ihn zu verlieren; eigentlich fragt sie sich, was sie machen kann, wenn er stirbt. In dem Bild, das ich ausgewählt habe, habe ich die gleichen Eindrücke wieder gefunden, das heißt, zwei verliebte Jugendliche werden dargestellt: Sie sitzen auf einem Pferd und die Gefühle, die man beim Betrachten des Bildes bekommt, sind – meiner Meinung nach –, dass sie sich sehr lieben, aber sie haben Angst vor der Zukunft. Sie umarmen sich und schützen sich und die Welt ist weit entfernt. Die Unruhe wird von den tiefen und dunklen Farben im Vordergrund ausgedrückt, die sich dem Teil widersetzen, wo der Fluss und die Stadt dargestellt sind. Hier sind Kontrastfarben vorwiegend. Die zwei Jugendlichen umarmen sich, aber es scheint, dass sie die Welt als Gefahr für ihre Liebe bedenken. Das Bild hat mir gefallen, weil ich mich manchmal wohl fühle aber zur gleichen Zeit bin ich besorgt um meine Zukunft. (Mariachiara, 17 Jahre)

Du bist alles was aus Gold ist
In der großen Welt.

Ich suche deine Sterne
Und will nicht schlafen.

Wir wollen uns hinter Hecken legen
Uns nie mehr aufrichten.

Aus unseren Händen
Süße Träumerei küssen.

Mein Herz holt sich
Von deinem Munde Rosen.

Meine Augen lieben dich an,
Du haschst nach ihren Faltern.

Was soll ich tun,
Wenn du nicht da bist.

Von meinen Lidern
Tropft schwarzer Schnee;

Wenn ich tot bin,
Spiele du mit meiner Seele.

Else Lasker-Schüler, *An den Ritter aus Gold*, 1966

4. Abschließende Bemerkungen

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass der Einsatz von Kunstwerken im DaF-Unterricht zahlreiche Anregungen für die Entwicklung sprachlich-kommunikativer, interkultureller und sozialer Kompetenzen bietet. Bei der Auseinandersetzung mit Bildern gelingt es den Lernenden, tiefere Einblicke in die kulturelle Dimension der Zielsprache und auch in das eigene Ich zu gewinnen. Texte in der Fremdsprache zu verfassen ermöglicht den Lernenden, sich aus einer distanzierten Perspektive zu äußern und Erlebnisse, Gefühle und Empfindungen zum Ausdruck zu bringen, die vielleicht noch nicht bis ins Bewusstsein vorgedrungen sind. Die Form des *Elfchens* eignet sich besonders dazu, denn wie Kramsch feststellt „[lässt] der literarische Text, den sie [Lernende] selber verfassen, sie persönlich erleben, wie ein solcher Text Perspektive, Affekt und Fakten vermittelt und dadurch seine Leserinnen und Leser erreichen kann“ (2011, S. 40). Ein solches Verfahren bildet daher eine Brücke zur Arbeit mit literarischen Texten schlechthin und hat das Ziel, die Lernenden bei ihrem Verständnis für fremdsprachige Literatur zu unterstützen und den Text auf sich wirken zu lassen.

Die vorgestellten didaktischen Wege der Auseinandersetzung mit Kunstwerken und literarischen Texten verdeutlichen schließlich auch, dass

kreative Lernwege, insbesondere auch im Rahmen von Schreibprozessen, die Freude am Lesen in ganz besonderer Weise hervorrufen werden.

Literaturverzeichnis

- Badstübner-Kizik, C. (2002). Kunst im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Beitrag zu einer Didaktik der Landeskunde. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 6(3), S. 1–32. Zugriff am 18.12.2015 über <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/kunstwissenschaft.htm>
- Berger, J. (1990). *Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens*. Berlin: Wagenbach.
- Charpentier, M., Cros, R., Dupont, U. & Marcou, C. (1997). Entdecken – Erzählen – Schreiben. *Fremdsprache Deutsch*, 17, 9–13.
- Cremer, C., Drechsler, M., Mischon, C. & Spall, A. (1996). *Fenster zur Kunst: Ideen für kreative Museumsbesuche*. Berlin: Milow.
- De Matteis, P. (2003). Bildende Kunst im Deutschunterricht. *SeLM. Scuola e Lingue Moderne*, 41(1-3), 24–26.
- Glaap, A. R. (1995). Literaturdidaktik und literarisches Curriculum. In K. R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 149–156). Tübingen: Francke.
- Grätz, R. (1997). Kunst und Musik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 17, 4–8.
- Heuer, W. (1997). Deutsch lernen im Museum. *Fremdsprache Deutsch*, 17, 14–16.
- Kaminski, D. (1986). *Literarische Texte im Unterricht. Märchen. Aufgaben und Übungen*. München: Goethe-Institut.
- Kast, B. (1984). *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe-Institut.
- Kast, B. (2003). *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.
- Kramsch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch*, 44, 35–40.
- Lasker-Schüler, E. (2004). *Sämtliche Gedichte* (S. 297). Frankfurt a. M.: Jüdischer Verlag im Suhrkamp Verlag.

- Lenger-Sidiropoulou, R. (2013). *Kunstbilder im interkulturellen DaF-Unterricht*. Zugriff am 10.05.2013 über <http://www.goethe.de/mmo/priv/1477528-standard.pdf>
- Pommerin, G. (1996). *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10*. Weinheim: Beltz.
- Reeg, U. (2009). Fremde erschreiben: Spracherkundungen im DaF-Unterricht. In U. Reeg & P. Gallo (Hrsg.), *Schnittstelle Interkulturalität* (S. 123–151). Münster: Waxmann.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen* (J. Quertz et al. Übers.). Berlin: Langenscheidt.
- Ünal, D. Ç. (2013). Kreativer Umgang mit literarischen Texten. *Fremdsprache Deutsch*, 49, 11–16.
- Werfel, F. (1939). *Gedichte aus dreissig Jahren*, (S. 54). Stockholm: Bermann-Fischer.
- Wicke, R.-E. (2000). *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: iudicium.
- Zagariello, G. (2009). *Schreibergebnisse von Teilnehmenden am Projekt für italienische DaF-Lernende "Auf den Spuren des Blauen Reiter"*, Liceo Linguistico „Marco Polo“, Bari. Unveröffentlichte Arbeit.

„Ut pictura poesis“ – Zum kreativen Einsatz von Kunstbildern und Literatur im DaF-Unterricht

„Literarische Bildbeschreibungen“

Elisabeth Loibner – Österreich Institut Rom, Italien

Abstract

In diesem Beitrag werden ausgehend von Literarischen Bildbeschreibungen deutschsprachiger Schriftstellerinnen und Schriftsteller Wege aufgezeigt, wie man literarische Texte in Kombination mit Kunstbildern im DaF-Unterricht einsetzen und gleichzeitig übliche Schemata reiner Bildbeschreibungen durchbrechen kann. Die Kunstformen Malerei und Literatur wurden in der Vergangenheit immer wieder in Verbindung miteinander gebracht. Bereits Horaz prägte mit dem Spruch „ut pictura poesis“ für lange Zeit die Kunstauffassung, dass Maler Geschichten erzählten und Dichter Bilder produzierten. In den letzten Jahren wurden vermehrt Texte von Autorinnen und Autoren publiziert, in denen Bilder einer literarischen Bearbeitung unterzogen werden. Wie diese Verbindungen zwischen Bild und Text in sinnvoller Weise in den DaF-Unterricht integriert werden können, wird im Folgenden anhand zweier sehr unterschiedlicher Literarischer Bildbeschreibungen von Friederike Mayröcker und Juli Zeh aufgezeigt. Die Autorinnen behandeln Bilder von Francisco de Goya und Alonso Sánchez Coello.

1. Einleitung

Die Arbeit mit authentischem Bild- und Textmaterial im DaF-Unterricht spielt allgemein eine große Rolle an den Österreich-Instituten, denn eines der Grundprinzipien der Österreich Institut GmbH, dem offiziellen Sprachkursanbieter der Republik Österreich mit neun Niederlassungen im Ausland, ist es, ihren Kunden einen plurizentrischen und authentischen

Blick auf die deutschsprachigen Länder zu eröffnen und sie beim Deutschlernen nicht nur zu unterstützen, sondern auch auf besondere Weise zu motivieren.

Wir beginnen deshalb in unseren Kursen schon möglichst früh damit, neben dem Lehrbuch auch verschiedenste authentische Textsorten und Bilder zum Einsatz zu bringen. Eigens für Deutschlerinnen und -lerner entwickelt wurde von der Österreich Institut GmbH etwa der „Österreich Spiegel“¹, eine vierteljährlich erscheinende Zeitschrift, in der eine Auswahl an Artikeln aus deutschsprachigen Zeitungen publiziert wird, um den DaF/DaZ-Lernern schon möglichst früh einen Zugang zu authentischen Texten und einen Blick aus der österreichischen Medienperspektive auf das tagesaktuelle Geschehen zu bieten. Den Ausgaben des „Österreich Spiegels“ liegen eine CD mit Hörbeiträgen aus dem Österreichischen Rundfunk (ORF) sowie Unterrichtsvorschläge und Arbeitsblätter bei.

Auch literarische Texte und Textauszüge finden in unseren Kursen ein besonderes Augenmerk. Am Österreich Institut Rom behandeln wir literarische Texte nicht nur kursintern, sondern etwa auch im Vorfeld von Lesungen, die vor Ort vom Österreichischen Kulturforum organisiert werden. Auf die Arbeit mit dem literarischen Text des Autors/der Autorin im Unterricht folgt dann der Besuch der Lesung, was sich besonders motivierend auf unsere Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer auswirkt.

Bereits seit mehreren Jahren führte die Österreich Institut GmbH auch regelmäßig länderübergreifende kreative Wettbewerbe für Deutschlerner durch, deren Ausgangspunkt u. a. auch bildende Kunst oder literarische Texte sind. Aktuell wurden kürzlich (2013) ein Foto- und im Anschluss ein Schreibwettbewerb zum Thema „Radfahren“ veranstaltet. Die künstlerischen Fotos der Gewinner dienten in der Folge als Anlass zum kreativen Schreiben und bereits in kurzer Zeit gab es über 150 Einsendungen von einer hohen schöpferischen Leistung, über die selbst die Jury staunte.

1 Bestellbar direkt beim Österreich Institut: www.oesterreichinstitut.at

Durch einen kreativen Deutschunterricht auf der Basis von authentischem Bild- und Textmaterial lassen sich die Lerner nachweislich zu einem verstärkt phantasievollen Umgang mit der Fremdsprache motivieren.

In Bezug auf kreative Arbeitsformen im Deutschunterricht haben Evangelia Karagiannakis und Rainer E. Wicke (2013) kürzlich eine allgemeingültige Definition eines idealen kreativen Deutschunterrichts geliefert. Ihrer Meinung nach müsste dieser

offene, lernerzentrierte und handlungsorientierte Aufgaben stellen, bei denen Eigeninitiative, Fantasie, Interaktion, Spontaneität, Problemlösungsstrategien, Sachkompetenz ebenso wie Emotionen, Ästhetik, Individualität usw. gefordert und gefördert werden. Es müssen Aufgaben sein, für die es viele unterschiedliche Lösungen gibt, statt einer richtigen und vielen falschen. (S. 9)

Wie diesen Forderungen nach einem kreativen Deutschunterricht entsprochen werden kann, möchte ich im Folgenden an zwei konkreten Beispielen aufzeigen, in denen bewusst eingesetzte Literarische Bildbeschreibungen durch Schriftstellerinnen den Ausgangspunkt für ein kreatives und offenes Deutschlernen bilden.

2. Überlegungen zum Einsatz von Literatur und Kunstbildern im DaF-Unterricht

Literarische Texte sind mittlerweile ein fester Bestandteil des Materialienfundus im Fremdsprachenunterricht und finden sich auch in den gängigen DaF-Lehrwerken. Literarischen Texten kommt im DaF-Unterricht die Aufgabe zu, neue sprachliche und grammatikalische Mittel einzuführen und vor allem auch landeskundliche Informationen und interkulturelle Aspekte zu vermitteln. Das große Potenzial literarischer Texte liegt aber vor allem in ihrer ästhetischen bzw. schöpferischen Leistung, die Lerner im DaF-Unterricht in einer sehr motivierenden Weise anregen kann, selbst kreativ mit Sprache umzugehen. Im besonderen Ausdrucksvermögen literarischer Texte steckt auch in Hinblick auf ein differenziertes Weltbild ein großer Gewinn.

So meint etwa der Literaturkritiker Ulrich Greiner (2014, S. 50): „Die Wahrheit literarischer Texte beruht nicht darauf, dass sie von überprüfbaren Ereignissen handeln, ihre Wahrheit besteht darin, dass sie es uns erlauben, das was der Mensch ist oder sein könnte, neu und in einem tieferen Sinn zu verstehen“.

Viele Sichtweisen und Entwürfe unterschiedlicher Weltbilder sind also möglich, denn „literarische Texte sträuben sich gegen eine oberflächliche, ‚glatte‘ Rezeption“ (Huneke & Steinig, 2005, S. 84).

Die Arbeit mit Bildern im DaF-Unterricht stellt ebenfalls längst keine Novität mehr dar. Bildern kommt „als gleichberechtigte Informationsquelle“ (Macaire & Hosch, 1999, S. 6) die Funktion zu, Textmaterial zu dekorieren oder zu veranschaulichen, weitere Informationen zu liefern, eine Vorentlastung zu geben und Vorwissen zu aktivieren, sie dienen als Gedächtnisstütze, eröffnen landeskundliche Perspektiven und sensibilisieren für interkulturelle Aspekte. Als Grundlage für Sprech-/Schreibanlässe dienen vor allem Bildergeschichten, Fotografien und Zeichnungen, die möglichst „offene“ Alltagssituationen darstellen.

Jedoch dem Kunstbild, das in seiner Interpretierbarkeit und Zuordbarkeit viel offener ist als anderes Bildmaterial, kommt im DaF-Unterricht und den entsprechenden Lehrbüchern noch wenig Raum zu.

Zu häufig beschränkt man sich hier noch auf konventionelle Bildbeschreibungen in einem rein deskriptiven Stil, bei denen die Einübung oder das Abprüfen von formelhaften Redemitteln zur Positionsbestimmung im Raum inkl. Adverbien und Präpositionen in Verbindung mit dem richtigen Kasus etc. im Vordergrund stehen.

Auch die Lerner selbst – das muss man hinzufügen – denken, wenn ihnen ein Kunstbild vorgelegt wird, oft zuerst in diesen Schemata konventioneller Bildbeschreibungen.

Dass auch ganz andere kreative und handlungsorientierte Zugänge möglich sind, wurde bereits in den letzten Jahren in diversen DaF-Zeitschriften und Fachpublikationen aufgezeigt.

In Abgrenzung zum „normalen“ Bildmaterial spricht für Kunstbilder jedenfalls die Tatsache, dass sie durch ihren unbestimmten Universalcharakter und ihre emotionalen Bedeutungselemente weit mehr im Stande sind, die Vorstellungskraft zu entfachen als Bilder, welche nur die Wirklichkeit abbilden und ohnehin Bekanntes wiederholen.

Aber gerade, weil Gemälde nicht eindeutig sind, regen sie die Fantasie an und lösen Sprachhandlungen aus, die sonst im Unterricht sehr selten vorkommen: die Äußerung von Vermutungen, von Gefallen und Missfallen und von Zustimmung und Ablehnung, um nur einige zu nennen. (Wicke, 2004, S. 112 f.)

An dieser Schnittstelle zwischen Kunstbildern und Literatur ergeben sich didaktisch sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten für einen differenzierten und kreativen Fremdsprachenunterricht. Ein kreativer DaF-Unterricht lässt zu, dass die Lerner Äußerungen in den Unterricht einbringen können, die ihrem individuellen Mitteilungsbedürfnis entspringen, sie dürfen originell, subjektiv und spontan sein. Literarische Texte wie auch Kunstbilder sind als Stimulanz sicherlich besonders gut dafür geeignet. Schließlich kann ihr Einsatz im Unterricht auch dazu beitragen, beim Lerner Ängste vor der Sprach- bzw. Textproduktion abzubauen, weil es eben keine eindeutige Lösung und somit keine „falschen Antworten“ bei der Interpretation von Kunstbildern und Literatur gibt.

3. Literarische Bildbeschreibungen

Unter den verschiedenen Künsten hat man in der Vergangenheit besonders die Malerei und die Literatur immer wieder miteinander in Verbindung zu bringen oder sie voneinander abzugrenzen versucht: Der Spruch „ut pictura poesis“ (Wie in der Malerei so in der Poesie) von Horaz prägte für lange Zeit eine Kunstauffassung, nach der Maler Geschichten erzählten und Dichter Bilder produzierten. In dieser Parallelsetzung, die beide Kunstformen weitgehend gleichberechtigt nebeneinander stellte, galten diese als Nachahmung – *mimesis* – der Natur.

Ab dem 18. Jahrhundert setzte eine Gegenströmung ein, in der gerade die Differenzierung zwischen Dichtung und Malerei in den Vordergrund gerückt wurde. Folgenreich für die deutsche Literatur war in diesem Zusammenhang Lessings Abhandlung „Laokoon: oder über die Grenzen der Malerey und Poesie“ (1766), in der er strikt für eine Abgrenzung von Malerei und Poesie eintrat. So greife die Malerei nach Lessing auf ‚Figuren und Farben in dem Raume‘ zurück, wohingegen die Dichtung ‚Töne in der Zeit‘ schaffe und somit Handlungen wiedergäbe (Gaßner & Moritz, 2009, S. 7).

In diesem Spannungsfeld zwischen Malerei und Literatur erschienen gerade in den letzten Jahren vermehrt Texte, in denen Bilder einer literarischen Bearbeitung unterzogen werden: So haben auf Initiative des Kölner Literaturhauses Schriftsteller Texte zu ihren Lieblingsbildern im Wallraf-Richartz-Museum geschrieben, die im von Thomas Böhm und Andreas Blühm herausgegebenen Buch *Bilder. Geschichten – Schriftsteller sehen Malerei* (2006) zusammengefasst wurden. Die Kuratoren der Hamburger Kunsthalle luden ebenfalls Literaten dazu ein, sich jeweils mit einem in der Kunsthalle ausgestellten Bild auseinanderzusetzen. Den Leseabenden folgte die Publikation von Hubertus Gaßner und Daniel Koep „Ut pictura poesis. Bildbeschreibungen. Schriftsteller über Bilder in der Hamburger Kunsthalle (2009)“. In Wien geschah dasselbe mit Bildern des Kunsthistorischen Museums, gesammelt veröffentlicht wurden die literarischen Beiträge im von Jacqueline Kornmüller und Peter Wolf herausgegebenen Band: „Ganymed Boarding. Schriftsteller schreiben über Meisterwerke des KHM (2010)“.

Genauso unterschiedlich wie die Wahl der Schriftsteller in diesen Publikationen auf ihr „Lieblingsbild“ fiel, so unterschiedlich sind deren literarische Bearbeitungen. Der Rahmen spannt sich von subjektiven, sich bewusst von kanonisierten kunstwissenschaftlichen Interpretationsmethoden absetzenden Bildbeschreibungen über Reflexionen eigener Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster bis hin zum Sich-Hinein-Phantasieren und Weiter-spinnen der bildlichen Ausgangspunkte.

Die bildende Kunst stellt hier aber nicht nur eine Inspirationsquelle der Literatur dar, sondern es steckt darin oft eine poetologische Absicht: „Diese Beschäftigung mit den Gesetzen und Produktionsbedingungen einer

anderen Kunst macht es einfacher, sich über eigene ästhetische Prinzipien klar zu werden und diese schärfer zu sehen.“ (Gaßner & Moritz, 2009, S. 7).

4. Unterrichtskonzept

Für das folgende Unterrichtskonzept habe ich aus dem bisher publizierten Fundus an literarischen Bildbeschreibungen zwei sehr unterschiedliche literarische Zugänge zu Kunstbildern gewählt. Bei den gewählten Schriftstellerinnen handelt es sich um zeitgenössische deutschsprachige Autorinnen: Friederike Mayröcker (A, 1924) und Juli Zeh (D, 1974).

Friederike Mayröcker, als Vertreterin der österr. Nachkriegsliteratur, pflegt wie die Wiener Gruppe einen experimentellen Umgang mit der Sprache. Juli Zeh hingegen gilt als Beispiel der jungen Autorengeneration in Deutschland, und hat wie viele ihrer Kolleginnen und Kollegen eine Schreibschule besucht. Ihre Schreibweise steht im Vergleich zu Mayröcker in einer eher konventionellen Erzähltradition.

Bild und Text der „Literarischen Bildbeschreibungen“ dienen im Folgenden jeweils als Anknüpfungspunkt, um Deutschlerner unter einer schrittweisen Anleitung gelingen an kreative Interpretations- und Schreibprozesse heranzuführen. Die Originaltexte wurden zu didaktischen Zwecken verkürzt. Da es hier nicht um das Vermitteln landeskundlicher Inhalte geht, stammen die bearbeiteten Kunstwerke nicht von deutschsprachigen Künstlern.

Die Zielgruppe für das folgende Konzept sind Lerner ab 16 Jahren ab dem Niveau B1/B2 (GER). Das Lernziel ist ein angstfreier und kreativer Umgang mit Kunst und Literatur, die Entwicklung der Fähigkeit, Bilder und Texte zu deuten sowie ein freies und spielerisches Sprachhandeln der Lerner.

In einem ersten Schritt erfolgt jeweils eine erste Bewusstmachung der bildnerischen Ausdrucksmittel und es werden nach einer Phase des Benennens Hypothesen zum Bildinhalt aufgestellt. Die Kunstbilder werden gemeinsam im Plenum betrachtet und besprochen:

Beim Betrachten von Kunstwerken geht es nicht nur um ein genaues Hinsehen. Es geht auch darum zu verstehen, dass Sehen und Interpretieren zwei getrennte Prozesse sind, die nicht bei allen gleich ablaufen oder zu gleichen Ergebnissen führen (Heuer, 1997, S. 15).

Danach findet eine Auseinandersetzung mit den literarischen Texten statt, Parallelen zwischen Bild und Text werden gesucht und weitere Deutungsmöglichkeiten erarbeitet.

Bild und Text bilden im nächsten Schritt den Ausgangspunkt für das selbständige kreative Schreiben von Texten durch die Lerner. Die literarischen Vorlagen können dem Lerner als sprachlicher Ausgangspunkt für das Weiterentwickeln der Themen dienen oder die Kunstbilder werden selbst zum Gegenstand der Textproduktion, die Lerner können sozusagen „am Bild entlang vorgehen“ (Sturm, 1991, S. 8), etwa in Form von Bildbeschreibungen oder indem sie sich auf phantasievolle Weise in das Bild hineinversetzen.

4.1 Vom „Augenaufgehenlassen“: Friederike Mayröcker zu Francisco de Goya: Der Sonnenschirm (1777)

Der Text von Friederike Mayröcker entstand im Zusammenhang mit einem „Vortrag“, den die Autorin anlässlich einer Goya-Ausstellung 2006 im Kunsthistorischen Museum Wien zu Goyas Bild „Der Sonnenschirm“ gehalten hat.

Einleitend möchte ich einige Grundinformationen zur Autorin und ihrem Zugang zu Bildern und Sprache geben, die auch den Lernern als Zusatzinformation präsentiert werden sollen:

Friederike Mayröcker (*1924) ist eine österreichische Schriftstellerin und lebt in Wien. Sie gilt als eine der bedeutendsten zeitgenössischen Schriftstellerinnen im deutschen Sprachraum. Sie schreibt vor allem Lyrik, Erfolg hat sie aber auch mit Prosa und Hörspielen. Vier davon verfasste sie gemeinsam mit dem Schriftsteller Ernst Jandl, mit dem sie von 1954 bis zu dessen Tod im Jahr 2000 zusammenlebte. Ihre Prosawerke werden der Kategorie „Autofiktion“ zugerechnet. Teile ihres Werks wurden in zahlreiche Sprachen übersetzt. Ihre Arbeitsweise beschreibt Mayröcker so: „Ich lebe in Bildern. Ich sehe alles in Bildern, meine ganze Vergan-

genheit, Erinnerungen sind Bilder. Ich mache die Bilder zu Sprache, indem ich ganz hineinsteige in das Bild. Ich steige solange hinein, bis es Sprache wird.“
(Wikipedia, o.J.)

Die von Mayröcker beschriebene eigene Arbeitsweise findet in der folgenden literarischen Bildbetrachtung von ihr eine anschauliche Entsprechung, die hier in diesem Zusammenhang methodisch gesehen gleichzeitig als modellhaft angesehen werden kann und die Lerner zu einem phantasievollen und damit umso produktiveren „Sich-Hineinversetzen“ in das Bild „Der Sonnenschirm“ von Francisco de Goya anregen kann:



Abb. 1 – Francisco de Goya y Lucientes: Der Sonnenschirm (1777)

Der literarische Text

Friederike Mayröcker: Francisco de Goya: Karton Der Sonnenschirm zur gleichnamigen Tapisserie: Öl auf Leinwand, 104 x 152 cm, 1777

verwelkter Baum frühherbstlicher Strauch mit verwehten Ästen rechts unten die wolkigen Wälder in Sepiafarbe und Türkis. Junges Mädchen : Maya sitzt mit schwarzem Hündchen auf dem Schosz auf einer Böschung während ein Kavalier während Bursche : Majo mit blauem Sonnenschirm Schatten spendet nämlich ihren verschleierte Augen. An ihrer Brust große Kamelie (Chrysantheme), in ihrer rechten Hand ein geschlossener Fächer : private Unterhaltungswelt, usw. und Kopfdistel : Maja: lässt ihre Augen aufgehen – doch kennen wir nicht seine Gefühle während er mit dem Sonnenschirm ihr rosafarbenes Gesicht beschattet

also rosenrote Episode des Lebens der beiden Figuren – vermutlich vertrauliche Mitteilung von Majo (Prophet der Natur) zu Maja [...] (Mayröcker, 2006).

Die Unterschiede in der Betrachtungsweise bzw. Art des Formulierens zu herkömmlichen Bildbeschreibungen sind mehr als augenfällig. Denn, was der kunsthistorische Blick völlig ausblendet, ist gerade das, was Mayröcker hier verknappt als „private Unterhaltungswelt“ kennzeichnet, nämlich eine subjektiv-emotionale Beschreibungsweise der Figuren und Gegenstände.

Nachdem die Lerner in einer ersten Phase dazu angehalten werden, Gegenstände und Personen sowie ihre konkrete Position im Raum zu benennen, kann das „Augenaufgehenlassen“ Majos als methodischer Leitfaden für die ermutigende Aufforderung an den Lerner gesehen werden, selbst nach möglichen im weitesten Sinne auf Emotionen basierenden Beschreibungen und Zusammenhängen zu suchen. Entsprechend der Offenheit dieser Herangehensweise haben die folgenden „anleitenden Fragen“ in den einzelnen Phasen des folgenden Unterrichtskonzeptes einen ersten Vorschlagscharakter und sind entsprechend veränder- und ergänzbar.

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit:

Schritt 1: Das Bild

Intensive Bildbetrachtung: Das Bild wird schrittweise aufgedeckt.



Benennen: Die Studenten benennen im Plenum alles, was sie sehen. (Tafel oder AB) und stellen Hypothesen auf, was im nächsten Bildausschnitt folgen könnte.

Wirkung: *Wie wirkt das Bild/Wie wirken die Farben? Wie wirken die Personen?*

Schritt 2: Hypothesen zum Bild:

Wie könnte der Titel des Bildes lauten?

Aus welchem Jahrhundert und von welchem Künstler könnte das Bild stammen?

In welcher Beziehung stehen die Personen zueinander?

Welche Emotionen empfinden die Personen?

Weshalb sind sie an diesem Ort?

Was geschah vorher, was geschieht nachher?

Titel, Maler und Entstehungsjahr werden abschließend genannt.

Schritt 3: Vorbereitung auf den Text: Verdeutlichung des poetischen Selbstverständnisses der Autorin

Die biografischen Hinweise zur Schriftstellerin werden gelesen und besprochen:

Wie beschreibt Mayröcker ihre Arbeitsweise? Was sagt sie über Bilder?

Können Sie diese Sichtweise nachvollziehen?

Schritt 4: Der Text wird gelesen, Wörter geklärt und folgende Fragen besprochen:

Was ist an der Textoberfläche ungewöhnlich?

Wo findet man subjektive Reflexionen/Interpretationen der Schriftstellerin?

Unterstreichen Sie.

Beschreibt der Text eine statische Momentaufnahme oder gibt es eine Handlung/„Verlebendigung“ im Text?

Schritt 5: Weiterentwicklung. Dem Bild wird eine Handlung gegeben.

Die Lerner stellen in Kleingruppen Hypothesen zu folgenden Fragen auf.

„rosenrote Episode des Lebens der beiden Figuren“:

Wer sind Maja und Majo?

Welche „vertraulichen Mitteilungen“ hat Majo für Maja?

Welche Gefühle empfindet Majo?

Was geschah vorher, was geschieht nachher?

Schritt 6: Die Lerner schreiben einen eigenen Text zum Bild, z. B.:

Dialog: *Gespräch zwischen Maja und Majo*

Innerer Monolog *von Majo oder Maja*

Erzählung: *Was an diesem Tag geschah*

4.2 Ich bin ein Esel: Juli Zeh zu Alonso Sánchez Coello: Infant Don Carlos (1564)

Ganz anders als die Zugangsweise von Mayröcker ist jene Juli Zehs zum Gemälde „Infant Don Carlos“ von Alonso Sánchez Coello. Sie hat „ihr Lieblingsbild“ in der Gemäldegalerie des Kunsthistorischen Museums Wien im Zuge des von Jacqueline Kornmüller und Peter Wolf initiierten Projektes „Ganymed Boarding“ beschrieben. Publiziert wurde zu diesem Projekt der bereits oben genannte Band „Ganymed Boarding“ im Verlag Brandstätter. Mittlerweile gibt es aufgrund des großen Anklanges eine länderübergreifende Fortsetzung des Projektes unter dem Titel „Ganymed Boarding goes Europe“.

Der Text von Juli Zeh wurde ebenfalls zu didaktischen Zwecken gekürzt und wie auch beim Unterrichtsentwurf zu Mayröcker sollen die Lerner hier Zusatzinformationen zur Autorin, aber auch zur historischen Person Don Carlos bekommen, die im folgenden Unterrichtsentwurf der Vorentlastung sowie der Frage nach Parallelen zu Juli Zehs Text dienen sollen:

Juli Zeh (* 30. Juni 1974 in Bonn) ist eine deutsche Juristin und Schriftstellerin. Das Studium am Deutschen Literaturinstitut Leipzig hatte Zeh 1996, noch vor Abschluss des Jurastudiums, begonnen und im Jahr 2000 mit dem Diplom abgeschlossen. 2010 wurde Zeh an der Universität Saarbrücken zum Dr. jur. promoviert. Sie ist verheiratet und Mutter, außerdem leiht sie als „Tierschutzbotschafterin“ der Stiftung „Vier Pfoten“ ihre Stimme. (Wikipedia, o.J.)

Einige Vorbemerkungen zu Don Carlos

Don Carlos, spanisch: Carlos de Austria (1545–1568), war Infant von Spanien und von 1560 bis zu seinem Tod 1568 Fürst von Asturien. Er war der älteste Sohn König Philipps II. von Spanien und dessen erster Gemahlin, Prinzessin Maria von

Portugal. Seine Mutter starb bei seiner Geburt. Infolge der nahen Verwandtschaft seiner Eltern – sie waren Cousin und Cousine und eines schweren Sturzes als Jugendlicher, wurde immer wieder behauptet, Carlos sei verrückt. 1560 wurde Carlos vom spanischen Adel als Thronfolger von Spanien anerkannt, jedoch war sein Vater äußerst skeptisch hinsichtlich seiner Fähigkeiten. Als Don Carlos 17 Jahre alt war, gestand er seinem Beichtvater, dass er seinen Vater tot sehen wolle. Philipp II. erfuhr das, ließ seinen Sohn gefangen nehmen und plante einen Hochverratsprozess gegen ihn. Don Carlos erkrankte schwer und starb noch vor Beginn seines Prozesses. Literarische Bearbeitungen: Berühmt geworden ist v. a. das Drama *Don Karlos* (1787) von Friedrich Schiller und die auf dessen Grundlage entstandene Oper *Don Carlos* (1867) von Giuseppe Verdi. (Wikipedia, o.J.)

Juli Zeh spielt in ihrem Text „Hinter dem Zaun“ mit Grundmotiven wie den Farben auf dem Gemälde, das nun im Museum den neugierigen Blicken der Besucher ausgesetzt ist, dem Verrücktsein und der Gefangenschaft des historischen Don Carlos usw. und schafft auf dieser Inspirationsgrundlage eine völlig neue und verwandelte Textwirklichkeit, in der sie Don Carlos zum Esel in einem Streichelzoo umstilisiert. Den Text zeichnet eben dieser kindhaft-spielerische Zugang aus, der mit einer konventionellen Bildbeschreibung nichts mehr gemein, sondern sich gänzlich verselbstständigt hat. Dieses märchenhafte Sich-Identifizieren mit verschiedenen Tieren und deren Gefühlswelten kann meiner Ansicht nach für Lerner besonders motivierend sein, ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen. Der Ablauf soll auch hier als Vorschlag gesehen werden und ist selbstverständlich modifizierbar.

Der literarische Text

Juli Zeh: *Hinter dem Zaun*. Zu *Infant Don Carlos* von Alonso Sánchez Coello (1564)

Ich bin ein Esel in einem Streichelzoo. Unter mir Sand, um mich ein Zaun. Über mir Himmel, blau-weiß und grau. Rechter Hand wohnen die Ziegen, etwas weiter hinten befinden sich die Wohntürme der Kaninchen. Vor langer Zeit, erzählten die Kaninchen, seien ihre Vorfahren frei auf den Wiesen herumgelaufen. Bis der

Hund eines Besuchers eins aus ihrer Mitte riss. Eingesperrt sind wir, nach Meinung der Kaninchen, zu unserer eigenen Sicherheit.

Würde ich mich nicht bewegen, wüchse Gras in meinem kleinen Reich. Weil ich beim Umherwandern in den Nächten alles zertrete, wächst keines. Immer wieder versuche ich, mir das Bewegen abzugewöhnen. Ich will so lange still stehen, bis mir das Gras die Sprunggelenke kitzelt. Dann werde ich den Kopf senken und in Frieden weiden. Aber spätestens in der dritten Nacht halte ich es nicht mehr aus. Ich verlasse den Unterstand und gehe umher, unter meinen Hufen wird alles zu Staub.

Mein Name ist Don Carlos, ich bin allein. Für beides gibt es Beweise. Draußen am Zoo hängt ein Schild, das die Eltern ihren Kindern vorlesen. Dann rufen die Kinder „Don Carlos, Don Carlos“, während sie ihre kleinen Hände durch den Maschendraht stecken. Das Alleinsein folgt aus der Tatsache, dass die Ziegen zu siebt sind und die Kaninchen zu zwölf. Wenn es sieben Ziegen und zwölf Kaninchen gibt, müssen zum Beispiel acht oder fünfzehn oder wenigstens drei Esel existieren. Ich weiß nicht, wo die andern sind. Nur ich befinde mich hier, allein.

Die Kaninchen vermehren sich, ihr Nachwuchs wird in der Regel entfernt. Nur wenn zuvor ein Erwachsener stirbt, darf ein Kind bleiben. Die Ziegen vermehren sich nicht; sie sind, wie sie sagen, alle weiblich. Die Ziegen vermuten, dass ich auch weiblich bin, was ich nicht glaube, aber sie sagen, dass meine Schreie klingen wie die einer Frau. Außerdem sagen sie, bei meinem Aussehen bräuchte ich mich über das Alleinsein nicht zu wundern. Mein Fell ist gelblich, vor allem am Bauch; rings um den Hals hängt es in Zotteln. Rücken und Schultern sind schwarz, als hätte man mir einen dunklen Mantel übergeworfen. Die Beine bleiben selbst im Winter kahl. Wie ein Storch im Salat, rufen die Ziegen und wissen selbst nicht genau, was sie damit meinen.

In Wahrheit beneiden sie mich um meine langen Ohren. Die Ohren machen mich zum heimlichen König des Streichelzoos. Ihretwegen ist mein Gehege mit Brotschreiben, Popcorn und Eukalyptusbonbons übersät. Die Besucher werfen mir Gaben zu, um mich an den Zaun zu locken. Sie wollen mich anfassen. Täte ich nur einen Schritt Richtung Zaun, streckten sich sofort unzählige Arme nach meinen

Ohren aus. Deshalb verbleibe ich während der Besuchszeiten konsequent im Unterstand. Wenn abends der letzte Besucher gegangen ist, werden die Geschenke von den Bediensteten beseitigt. Das macht die Ziegen fuchsteufelswild. Sie nennen mich einen infant-, einen infantilen Idioten. Bei ihnen sind die Hörner länger als die Ohren.

Dass ich ein schlechter Esel bin, ist mir bewusst. Mir fehlt jede Eignung für diesen Job. Was soll einer im Streichelzoo, der sich nicht streicheln lässt? Jedes Wochenende besucht mich ein rothaariger Junge. Er sucht die Wegränder nach Löwenzahn ab und streckt mir die Blätter durch den Zaun. „Don Carlos“, flüstert er, „Don Carlos“. Er schmeißt die Blätter fort, verschwindet, um bessere zu suchen, kommt wieder, wartet auf mich, flüstert. Ich beobachte ihn und erkenne sein Flehen und begreife seine kolossale Einsamkeit. Nichts gegen Löwenzahn, aber zu den Besuchszeiten verbleibe ich im Unterstand. Man muss zu seinen Entscheidungen stehen. [...]

Im Großen und Ganzen habe ich es gut getroffen. Über den Zaun zwischen mir und den Ziegen bin ich froh; über den Zaun zwischen mir und den Besuchern sowieso. Hinterm Zaun kann ich an die anderen Esel denken. Ich kann mich fragen, was sie den ganzen Tag machen, außerhalb des Streichelzoos. Hört ihr mich? Hinterm Zaun kann ich für euch singen, auch wenn die Ziegen sagen, dass meine Schreie weiblich klingen (Kornmüller & Wolf, 2010).

Vorschlag für eine Unterrichtseinheit:

Schritt 1: Das Bild

Dargestelltes benennen: *Was sieht man?*

Wirkung beschreiben: *Wie wirken die Farben, die Person, deren Gesichtsausdruck?*

Schritt 2: Hypothesen zum Bild:

Aus welchem Jahrhundert könnte das Bild stammen?

Welchen sozialen Stand könnte die Person in der Gesellschaft haben?

Was denkt und fühlt die Person?

Schritt 3: Klärung und historische Informationen: Maler und Bildtitel werden bekannt gegeben.

Kennen Sie Don Carlos?

Kennen Sie eine künstlerische Bearbeitung seines Lebens?

Es folgt eine gemeinsame Erarbeitung der biografischen Informationen zu Don Carlos Leben und dessen literarischen Bearbeitungen, inklusive einer Klärung unbekannter Wörter im Text.

Schritt 4: Die Autorin: Bevor der literarische Text gelesen wird, lesen die Lerner die allgemeinen Informationen zur Autorin.

Schritt 5: Der Text

Der Text wird gelesen und im Plenum werden unbekannte Wörter geklärt. Die Lerner unterstreichen Textstellen zu folgenden Fragen:

Wie wird Don Carlos dargestellt?

Welche Parallelen zum Bild gibt es im Text?

Welche Parallelen zum wirklichen Leben von Don Carlos gibt es?

Schritt 6: Perspektivenwechsel und Erweiterung: Die Lerner wählen eine der drei Optionen und schreiben einen eigenen Text zum Bild.

Sie sind eine Ziege im Streichelzoo: Wie ist Ihr Alltag? Wie finden Sie Don Carlos? usw.

Sie sind der kleine rothaarige Junge: Was machen Sie, wenn Sie nicht im Streichelzoo sind. Warum besuchen Sie Don Carlos so oft? usw.

Sie sind Don Carlos: Sie befinden sich auf einem Gemälde im Museum. Was erleben sie dort um sich herum?

5. Fazit

Dieser Beitrag sollte verdeutlichen, dass das Sprachenlernen für Deutschlerner motivierender sein kann, wenn sie anhand von authentischem Material wie Kunstbildern und Literatur durch Perspektivenwechsel und Identifikation ihrer Kreativität freien Lauf lassen können. Der literarische Zugang von

Schriftstellerinnen und Schriftstellern zu Kunstbildern soll die Lerner dazu motivieren, sich von vorgefertigten Sicht- und Beschreibungsweisen zu lösen und eigene phantasievolle Zugänge zu Bildern und zur Sprache zu finden. Natürlich bedarf es dabei einer gezielten Anleitung, die jedoch gleichzeitig Raum für erfindungsreiche und subjektive Deutungsmöglichkeiten bietet und Motivation für eine eigene Weiterentwicklung der vorgegebenen Stoffe schafft. Literatur und Kunstbilder dienen dabei nicht als Werkzeuge, sondern als Inspirationsquellen für einen kreativen Deutschunterricht.

Literaturverzeichnis

- Böhm, T. & Blühm, A. (2006). *Bilder, Geschichten: Schriftsteller sehen Malerei*. München: Luchterhand.
- Don Carlos. (o. J.) In *Wikipedia*. Zugriff am 17.01.2013 über http://de.wikipedia.org/wiki/Don_Carlos
- Friederike Mayröcker. (o. J.) In *Wikipedia*. Zugriff am 17.01.2013 über http://de.wikipedia.org/wiki/Friederike_Mayröcker
- Gaßner, H. & Moritz, R. (2009). Bilder beschreiben. Vorwort. In H. Gaßner, D. Koep et al. (Hrsg.), *Ut pictura poesis. Bildbeschreibungen. Schriftsteller über Bilder in der Hamburger Kunsthalle* (S. 7–9). Hamburg: Hamburger Kunsthalle.
- Goya y Lucientes, F. J. de (1777). *Entwürfe für die Wandteppiche zur Ausschmückung der Königl. Paläste El Pardo und El Escorial, Szene: Der Sonnenschirm* [Gemälde]. Madrid: Museo del Prado. Zugriff über http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Francisco_de_Goya_y_Lucientes_017.jpg
- Greiner, U. (2014, 20. Februar). Das war es nicht wert. *Die Zeit*, 9, S. 50.
- Heuer, W. (1997). Deutsch lernen im Museum. *Fremdsprache Deutsch*, 17, S. 14–16.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2005). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. In W. Besch & H. Steinecke (Hrsg.), *Grundlagen der Germanistik* (Bd. 34, 4., aktualisierte u. ergänzte. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Juli Zeh. (o. J.) In *Wikipedia*. Zugriff am 17.01.2013 über http://de.wikipedia.org/wiki/Juli_Zeh

- Karagiannakis, E. & Wicke, R. E. (2013). Kreative Arbeitsformen im Deutschunterricht. Einführung. *Fremdsprache Deutsch*, 49, 3–10.
- Kornmüller, J. & Wolf, P. (Hrsg.). (2010). *Ganymed Boarding. Schriftsteller schreiben über Meisterwerke des KHM* (S. 97 f.). Wien: Brandstätter.
- Mayröcker, F. (2006). *dies alles nach eigenem Kopf gemalt: Francisco de Goya: Karton Der Sonnenschirm zur gleichnamigen Tapiserie: Öl auf Leinwand, 104 x 152 cm, 1777*. Zugriff am 17.01.2013 über http://www.weltstadtwien.org/site/fileadmin/user_upload/weltstadtwien-mayroecker.pdf
- Macaire, D. & Hosch, W. (1999). *Bilder in der Landeskunde. Fernstudieneinheit 11*. Berlin: Langenscheidt.
- Sturm, D. (1991). Das Bild im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 5, S. 4–11.
- Wicke, R. E. (2004). *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*. München: Hueber.
- Zeh, J. (2010). Hinter dem Zaun. Zu Infant Don Carlos von Alonso Sánchez Coello (1564). In J. Kornmüller & P. Wolf (Hrsg.), *Ganymed Boarding. Schriftsteller schreiben über Meisterwerke des KHM* (S. 97 f.). Wien: Brandstätter.

Deutsch lernen im Museum

Lilia Zakirova – Universität Kasan, Institut für Weiterbildung, Russland

Abstract

Der Beitrag „Deutsch lernen im Museum“ lässt sich dem Themenfeld „Kultur, Literatur und Landeskunde“ im Rahmen des Fachprogramms der IDT 2013 in Bozen zuordnen. Das Projekt dient dazu, die Sprache visuell aufzubereiten und authentische Sprechhandlungen zu fördern. Es verknüpft das Anregen und Aktivieren von Sprache, Denken und Wahrnehmung, fördert die kreative Entwicklung sowie das Ausdrucksvermögen beim Sprechen, Verfassen von Prosa- und Poesietexten und beim Zeichnen. Die Lernenden sollen dabei die Strategien zur Bedeutungserschließung erarbeiten und bildliche Ausdrucksformen begreifen.

Im Beitrag werden die Phasen der Projektdurchführung vorgestellt und beschrieben sowie hinsichtlich der DaF-Methodik/Didaktik kommentiert und bewertet.

1. Allgemeine Bemerkungen

Bildende Kunst ist offen für Interpretation. Die Gemälde schaffen zahlreiche Voraussetzungen für freies Sprechen und kreatives Schreiben, regen zu individuellen Interpretationen an und ermöglichen eine intensive emotionale und handelnde Auseinandersetzung mit dem Bildinhalt. Beim Betrachten eines Kunstwerkes entsteht das Bedürfnis, sich über das Gesehene auszutauschen, was an sich gleichzeitig Prozess und Produkt ist. Der Unterricht im Museum bietet somit diverse Kommunikationsanlässe, die die Kreativität und Handlungen effektiv auslösen können.

Beim Museumsbesuch erfolgt ein komplexes Lernen und zwar vor allem aus folgenden Gründen: Die Lernenden verbessern ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit beim Beschreiben ihrer Eindrücke und Gefühle, beim Vergleich von Bildern. Diese Auseinandersetzung mit der Welt der Malerei bietet neue

Impulse für die kreative Textarbeit und den produktiven Umgang mit Literatur und Sprache. Die Lernenden lernen dabei nicht nur Informationen aus Bildern zu entnehmen und über Bilder zu reden, sondern sie werden auch laut Heuer (1997) bei der Begegnung mit Bildern gefördert,

sich als Individuum mit all den eigenen Erfahrungen, Kenntnissen und Gefühlen auf einen Dialog mit einem Kunstwerk einzulassen. Indem die Deutschlernenden ganz persönlich auf Bilder reagieren, entdecken sie nicht nur etwas über Kunstwerke und Künstler, sondern auch etwas über sich selbst, über die eigene Art zu denken und die eigene kulturelle Prägung. (S. 14)

In der Methodik und Didaktik des DaF Unterrichts werden immer wieder Wege gesucht, durch die das Deutschlernen lebendig gestaltet und die Lust an der fremdsprachlichen Kommunikation gefördert werden kann. Neue Impulse liefert zum Beispiel die in vielen Fächern eingesetzte Methode des Stationenlernens. Diese Methode findet jedoch selten ihre Anwendung im Erwachsenenbereich und kommt im Museum fast nicht vor, was zu bedauern ist.

Karin Rottmann (2006) beschreibt Stationenlernen im Museum als

eine gute Methode, den Lernort Museum erlebnisorientiert wahrzunehmen, Eigenständigkeit und aktives, entdeckendes Lernen zu fördern und Interaktion und Kommunikation anzuregen. Sie bietet den Lernenden die Chance, auf vielfältige Weise in sinnlich erfahrenen Situationen, über konkrete Gegenstände und durch Experimente Wissen aufzunehmen und sich anzueignen. Die hohe Erlebnis- und Erfahrungsnähe wirkt sehr motivierend. Die offene Lernform beeinflusst das Sozialverhalten und die Teamfähigkeit positiv; die Gruppenarbeit wird als kreativ, selbständig und motivierter erlebt. (S. 2)

Der DaF-Lehrer versteht sich dabei vor allem als Begleiter, Arrangeur und Moderator, dessen Aufgabe es ist, den Lernprozess zu beobachten und Lösungsvorschläge zu unterstützen, bei Fragen und Problemen die Lernenden zu betreuen, indem er diesen ihre Autonomie gewährt (Wicke & Rottmann, 2013). Der Aufwand für das Stationenlernen ist nicht immer hoch: Für die genannten Beispiele aus dem folgenden Stationen-Projekt reichte es aus,

einige Arbeitsblätter (Wortkarten) auszudrucken und Zeichenmaterial (Papierbögen und Stifte) zur Verfügung zu stellen. Allerdings sind entsprechende Aktionen bislang noch immer die Ausnahme, da einerseits oft noch die Vermittlung konkreter Lerninhalte gewünscht wird, andererseits die Methode des Stationenlernens im Museum noch zu wenig bekannt ist.

2. Projektverlauf

Das Projekt richtet sich an Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen, die bereits das Sprachniveau B1 der deutschen Sprache erreicht haben. Es findet begleitend zu Kursen des regulären DaF-Programms des Deutschen Zentrums für Bildung, Wissenschaft und Kultur an der Kasaner Universität statt. Das Projekt ist für die Stufen B1–B2 entwickelt worden, dauert zwischen vier und sechs Unterrichtsstunden und kann unabhängig vom Lehrwerk durchgeführt werden.

Bei diesem Projekt geht es um fünf im Museum für Bildende Kunst Kasan aufgebaute Stationen zu bestimmten Themen bzw. zu einem Gemälde. Jede Station enthält einige Aufgaben, mit denen sich die Lernenden befassen. Den Lernenden wird für jede Station ein Zeitlimit vorgegeben. Jede Gruppe erhält einen Laufzettel, auf dem die Lernenden ihre Lösungsvorschläge notieren.

2.1 Malstation „Kandinsky“

Die Teilnehmer erhalten an dieser Station einen Briefumschlag, in dem sich verschiedene, farblich unterschiedliche Blätter und viele Malvorlagen des Bildes von W. Kandinsky „Improvisation“ (1913) befinden. Die Lernenden tauschen sich über verschiedene Farben sowie ihre Symbolik aus und schreiben einige Bedeutungen auf dem Laufzettel auf:

- Welche Farben wirken auf Sie positiv/negativ/beruhigend/anregend/inspirierend?
- Was bedeuten diese Farben für Sie auf der Ebene der Assoziationen/Symbolik?

- Welche Bedeutungen haben diese Farben in verschiedenen Ländern und Kulturen?



Abb. 1 – Malvorlage Improvisation

Jeder Teilnehmer malt nach seiner Vorstellung die Vorlage aus, denkt sich einen Titel aus und schreibt einen Text dazu. Es gab verschiedene Bilder und Texte mit Titeln, wie z. B. „die Märchen, die der Zauberwald erzählt“, „Mein Leben hat so viele Farben“ usw. (Beispieltext von Anna Wetrova, Teilnehmerin des DaF-Kurses, unkorrigiert):

Am Tag, so sagt meine Mutter, als ich geboren bin, war alles weiß wegen Pappellwolle, die in der Luft schwebte. Als Kind war ich fast immer krank und lag oft im Krankenhaus. Ich erinnere mich an gelbe Wände dort und seitdem ist Krankheit für mich immer gelb. Meine Mutter sorgte für mich und ihre Liebe und Zärtlichkeit sind rosa, diese Farbe gab mir Geborgenheit und heilte alle Wunden. Meine Schulzeit hatte grüne Farbe. Ich war voller Hoffnung und Lebendigkeit, der Zuversicht und Unreife. Dann traf ich Dich und meine Tage wurden rot: so viel Liebe und Stärke brachten sie mir. Ich danke Dir für diese Tage. Du warst auch an diesem schwarzen Tag dabei, als mein Vater gestorben ist. Und mein Lebensbild ist nicht mehr so farbenfreudig. Vielleicht bleibt es auch so, aber das steht in meiner Macht auch neue Farben hinzufügen, nicht wahr?

Dann findet die Gruppe das angekündigte Gemälde im Museum, beschreibt und vergleicht es mit eigenen Bildern. Die Lernenden tauschen ihre Ideen und Eindrücke aus:

- Was ist auf dem Bild überhaupt zu sehen, beschreibe was Sie sehen.
- Wie wirkt das auf Sie, was Sie sehen? Was fühlen Sie bei der Betrachtung des Fotos?
- Welche Assoziationen werden durch das Bild bei Ihnen geweckt?

2.2 Station „Piazza della Signoria in Siena“ – Pyotr Konchalovsky, 1912

Die Teilnehmer erhalten im Briefumschlag ein modernes Foto der Piazza del Campo in Siena. Sie betrachten das Foto und beschreiben es möglichst genau und tauschen sich über ihre Vermutungen aus:

- Wo könnte das sein?
- Wie heißt die Stadt? Ist das eine Groß- oder Kleinstadt?
- Wodurch könnte diese Stadt bekannt sein?



Abb. 2 – Piazza del Campo, Siena

Als nächstes wird im Museum das Bild ausgesucht, das diesem Foto entspricht. Die Lernenden sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Bilder feststellen. Sie überlegen sich, wodurch das Leben in dieser

Stadt früher geprägt wurde und wodurch es heute geprägt wird und ob die Darstellung im Bild eher realistisch, verklärend oder verfälschend erscheint. Im nächsten Auftrag setzen sie sich mit einer Simulationssituation auseinander: Die Lernenden stellen sich vor, jemand aus ihrer Gruppe macht eine Reise nach Italien und wird in der Nähe vom Signoria-Platz untergebracht. Er postet dieses Foto in den sozialen Netzwerken und seine Freunde aus der Gruppe schreiben Kommentare dazu.

So entsteht ein kollektiver Dialog, der aus Kommentaren, Fragen, Erinnerungen und Eindrücken, Informationsaustausch und Reaktionen auf das vorher Geäußerte besteht.

2.3 Station „Poetische Texte schreiben“

Der Arbeitsauftrag dieser Station besteht darin, Paralleltexte zum Gedicht von Helmut Heißenbüttel „Heimweh“ zu schreiben (Werr, 1987).

Heimweh

nach den Wolken über dem Garten in Papenburg
nach dem kleinen Jungen der ich gewesen bin
nach den schwarzen Torfschuppen im Moor
nach dem Geruch der Landstraßen als ich 17 war
[...]

nach den umgeschlagenen Kalenderblättern
nach dem Geschrei der Möwen
nach den schlaflosen Nächten
nach den Geräuschen der schlaflosen Nächte
nach den Geräuschen der schlaflosen Nächte

Danach versuchen die Lernenden die Fragen zur Gedichtinterpretation zu beantworten und sich über ihre Ideen auszutauschen:

- Was fällt mir zur Überschrift ein?
- Wie wirkt das ganze Gedicht auf mich?
- Welche Stimmung hinterlässt es?
- Schafft es eine bestimmte Atmosphäre? Gibt es Rätsel auf?

- In welche Epoche, zu welchem Genre gehört das Gedicht (Liebes-/ Natur-/Ding-/Weltanschauungsgedicht, sozialkritisch, politisch, Ballade, Sonett)?
- Wer spricht und aus welcher Perspektive?
- Wendet man sich an ein Gegenüber oder spricht man zu sich selbst?

Als nächstes entscheidet sich die Gruppe für ein Bild im Museum, das ihrer Meinung nach besonders dem Thema „Heimweh“ entspricht. (z. B. das Bild von A. Serov „Iphigenia at Tauris“ (1893). Die Teilnehmer vergleichen den Text und „ihr“ Bild und notieren die eingefallenen Begriffe, Assoziationen, Ideen.

Bild	Gedicht
Meer, Mythos, Einsamkeit, Trauer, opfern, Warten, Hoffnung, in der Fremde, Tränen	Erinnerungen, Kindheit, Familie, verlieren, Sehnsucht, Träume, Natur, reisen

- Gibt es gleiche Hauptmotive in beiden Werken?
- Aus welchen Erfahrungs-/Wirklichkeitsbereichen sind sie gewählt?
- Wie fügen sich die einzelnen Motivbereiche zusammen?

Im an der Station angebotenen Umschlag finden die Lernenden diverse Begriffe/Themen, wie z. B. „Hoffnung auf“, „Trauer über“, „Warten auf“, „Weinen über“, „Träumen von“, „Abschied von“, die als Titel für ihre eigenen Gedichte (Paralleltexte) dienen (Beispieltext von Xingxing Chen, Teilnehmerin des DaF-Kurses, unkorrigiert):

Träume
 Sie träumt
 von Freiheit und Heimat
 vom Liebling und eigenem Land
 von geheimnisvollen dunklen Wäldern
 vom puren Meer und goldenen Strand
 Sie träumt
 vom Mann, den sie getroffen hatte

von endloser Liebe, von Zärtlichkeit vielleicht
vom tollen Lächeln ihrer Kinder
und ihr Leben ist noch nicht so leicht.

2.4 Station „Prosatexte schreiben“ –Natalia Gontscharova „Sabbath“, 1912

Zunächst erhalten die Teilnehmer ein Fragment des Gemäldes und werden aufgefordert, diesen Ausschnitt zu ergänzen. Zu dieser Arbeit wird ein gemeinsamer Text erstellt, der ihre Interpretation veranschaulichen könnte. Dann wird nach diesem Fragment das Bild im Raum ausgesucht.

Die Lernenden beantworten folgende Fragen:

- Was ist auf dem Bild zu sehen, beschreibe was du siehst.
- Wie wurde das Bild szenisch gestaltet? Gibt es einen wechselseitigen Bezug der abgebildeten Personen und/oder Gegenstände aufeinander?
- Wie wurden Größe, Farben und Standorte der Gegenstände/Personen im Gesamtbild angeordnet/gestaltet?

Zudem ziehen die Lernenden aus dem Umschlag mit Aufgaben ein Blatt, wo der Anfang der Parabel von Walter Benjamin „Der Wunsch“ (1934) zum Vorlesen angeboten wird (Opitz, 1996):

In einem chassidischen Dorf saßen eines Abends zu Sabbat-Ausgang in einer ärmlichen Wirtschaft die Juden. [...]. Hin und her waren die Gespräche gegangen. Da brachte einer auf, was sich wohl jeder zu wünschen dächte, wenn er einen Wunsch frei hätte. Der eine wollte Geld, der andere einen Schwiegersohn, der dritte eine neue Hobelbank, und so ging es die Runde herum [...]. (S. 677)

Die Lernenden werden aufgefordert, ihr eigenes Cluster zum Thema „Wünsche und Träume“ anzufertigen, in dem alle Gedanken zu diesem Thema notiert werden, z. B.:

- Woher kommen unsere Wünsche und wie sehr bestimmen sie unser Leben?

- Wohin führen sie uns? Wenn ich einen Wunsch frei hätte, was wäre dieser?
- Was möchten Sie einmal tun/erleben, warum gerade das?

Davon ausgehend verfassen sie den Text weiter, in dem sie philosophieren, erzählen. Das Cluster und die Sätze nehmen sie zu Hilfe (Beispieltext von Maria Makarova, Teilnehmerin des DaF-Kurses, der Text wurde unkorrigiert gelassen):

Da wollten die Männer plötzlich die Frauen fragen, was sich wohl jede wünscht. Die jüngste antwortete, sie wünsche sich eine baldige Verlobung und träume von einer pompösen Hochzeit. Die romantischste sagte, sie wünsche sich eine Million Rosen geschenkt bekommen. Die praktischste träumt von einem neuen Küchengerät. Die fürsorglichste Frau hat nur einzigen Wunsch: Gesundheit für ihre Familie. Und die letzte Frau sagte nur: „Ich will mein Leben so weiter Leben, wie es jetzt ist.

Die Lernenden erhalten den Originaltext und versuchen den Text von zwei Ebenen aus zu interpretieren: Bildebene (Geschehen und Handlung) und Sachebene (Sinn, Moral).

2.5 Station „Theater spielen“ – Boris Kustodiev „Im Theater“, 1907

Arbeitsauftrag dieser Station: Szenen im Theater spielen.

Die Lernenden sollen sich zuerst das Bild aussuchen, wo

- man viele Leute, aber keine Gesichter sehen kann
- man ein Theater erkennt, aber keine Bühne sieht
- man viele Zylinder, aber nur einen Damenhut sehen kann

Danach antworten sie auf die Fragen aus dem Fragenkatalog:

- Wie ist der erste Eindruck? (subjektiv, stichwortartig, keine Begründungen, welche Empfindungen ruft das Werk beim Betrachter hervor)
- Wann lebte der Künstler? Wann ist das Bild entstanden? Wie ist der historische Zusammenhang? (Künstler, Entstehungsjahr, historisches Umfeld)

- Wie ist das Bild aufgebaut? (Beschreibung: systematisch, charakterisierend, vom Unwesentlichen zum Wesentlichen) Wie ist das Hell-Dunkel-Gefüge? (Farbgebung, zur Farbsymbolik, zur Perspektive etc.)

Danach soll die Gruppe aus fünf vorliegenden Zeilen ein Stück entwickeln, das in diesem Bild auf der Bühne aufgeführt werden könnte:

1. Welch eine Überraschung! Wer hätte das gedacht!
2. Daran hättest du früher denken müssen. Jetzt ist es zu spät.
3. Ich traue mich nicht allein. Kannst du mir die Hand geben?
4. Wir sind gerade zur rechten Zeit gekommen. Eine Minute länger und...
5. Schon?

Die Äußerungen stellen einen Ausschnitt aus einem Gespräch dar, deren Zusammenhang die Teilnehmer in einer kleinen Szene erstellen sollen, die sie auch vorspielen. Dabei stellen sie sich vor, was für Personen die Sprecher sind und ergänzen die Informationen in den Rubriken „Person A“, „Person B“, „Ort“ und „Zeit“, schreiben Stichworte auf, z. B.:

Person A: Wer spielt (Geschlecht, Alter, Beruf, Familienstand, Lebenssituation)

Person B: ...

Ort: Wo spielt die Handlung? (Stadt, Atmosphäre, Ausstattung des Raumes)

Zeit: Wann spielt die Handlung? (Zeitraum, Zeitpunkt usw.)

3. Fazit

Die Arbeit am Projekt sowie Projektprodukte und Eindrücke vom Projektverlauf werden in der Regel sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden ausgewertet und reflektiert. Die Ergebnisse und Lösungsvorschläge (Berichte, Texte, Theaterstücke, Bilder etc.) aller Gruppen sollen im Seminarraum präsentiert und bewertet werden. Die Arbeit am Stationen-Projekt „Deutsch lernen im Museum“ hat gezeigt, dass solche Methoden wie Stationenlernen, die zwar aus dem Bereich der Schule kommen, auch erfolgreich im Hoch-

schulunterricht eingesetzt werden können. Stationenlernen eignet sich gleichermaßen für Kinder und Erwachsene, so wie Spiele heute unbestritten zum modernen interaktiven DaF-Unterricht gehören.

Die erwachsenen Lernenden sind öfters mit lehrerzentrierten Unterrichtsformen konfrontiert und bevorzugen eher den konventionellen Unterricht. Außerdem werden Kunstwerke im DaF-Unterricht immer noch selten behandelt. Deswegen ist es auch wichtig, die Motive für ein solches Unterrichtsprojekt und dessen Funktion zunächst zu thematisieren bzw. anschließend in der Gruppe zu reflektieren. Das Projekt „Deutsch lernen im Museum“ wurde von allen Teilnehmern sehr positiv angenommen und wird in kommenden Semestern mit überarbeiteter Aufgabenstellung erneut angeboten.

Literaturverzeichnis

- Heuer, W. (1997). Deutsch lernen im Museum. *Fremdsprache Deutsch*, 17, 14–16.
- Knaus, B. (2009). *Einfach schreiben. Deutsch am Gymnasium*. Zürich: Fuchs.
- Opitz, M. (1996). *Walter Benjamin. Ein Lesebuch*. Leipzig: Suhrkamp.
- Rottmann, K. (2006). Neue Wege in der museumspädagogischen Arbeit an Kölner Museen: das Stationenlernen. *Museen im Rheinland*, 4(06), 1–3.
- Ur, P., Wright, A., Huter, B. & Schauf, S. (2008). *111 Kurzrezepte für den Deutschunterricht. Interaktive Übungsideen für zwischendurch*. Stuttgart: Klett.
- Weidemann, C., Funck, A.-K. & Kutschbach, D. (2009). *365 Tage Kunst entdecken. Sehen – rätseln – spielen – malen*. München: Prestel.
- Wicke, R. E. (2004). *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wicke, R. E. & Rottmann K. (2013). *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.
- Werr, Chr. (1987). *Literatur zum Anfassen*. Ismaning: Hueber.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 2: Italien, Toscana, Siena, *Piazza del Campo*. Zugriff am 20.07.2013 über <http://de.clipdealer.com/photo/media/242532>

Das Fenster-Projekt

Kunst als Auslöser für ein effektives, kreatives, authentisches, motivierendes und projektorientiertes Lernen der Fremdsprache

Monika Karin Hedrich – Buenos Aires, Argentinien

Miguel Ricardo Rezzani – Buenos Aires, Argentinien

Abstract

Die Idee des hier vorzustellenden Projektes besteht darin, einen Lernprozess in Gang zu bringen, der den Lernenden Gelegenheiten zur Reflexion und zur eigenen Gestaltung bietet, so dass sie zu einem kreativen und fächerübergreifenden Lernen motiviert werden. Dabei wird einer argentinischen Lernergruppe auf B2-Niveau Freiraum zur kreativen Interpretation der Kunst und zum Experimentieren in der Fremdsprache angeboten. Der Fremdsprachenunterricht wird einerseits um eine künstlerisch-ästhetische Komponente bereichert, andererseits werden die Lernenden sowohl während der werkstattartigen Erarbeitungsphasen zur Anwendung der vier Fertigkeiten motiviert als auch zu Gestaltungsformen angeregt, die Auslöser für das kreative Handeln mit Sprache sind. Von der Erkenntnis ausgehend, dass Sprachvermittlung und die Betrachtung der Kunst so vernetzt sind, dass sie einander bedürfen und unterstützen, werden in diesem Projekt konkrete Bearbeitungsaufgaben vorgeschlagen, um das sprachliche Wissen emotional und einprägsam zu vermitteln und zu vertiefen.

1. Bildende Kunst im DaZ- und DaF-Unterricht

Unser Projekt beruht auf der Erkenntnis, dass der Sprachunterricht einer durch Richtlinien und Konventionen bestimmten thematischen und linguistischen Progression folgt, die nur selten der Kreativität, den Erfahrungs-

inhalten und Ausdrucksgewohnheiten der Lernenden entspricht. Dementsprechend bieten wir mittels dieses Projektes ein offenes Konzept an, das sich nach Julia Weisz (1988) am Ansatz der fremdsprachlichen Literaturdidaktik orientiert. Dabei streben wir nach einer Umsetzung des fiktionalen und imaginativen Charakters der Texte und Bilder in einem Sprachunterricht, bei dem sowohl diese Qualität thematisiert wird als auch an die Kreativität und Fantasie der Lernenden appelliert wird. Hans Hunfeld (1997) hat die Qualität derartiger Lehr- und Lernkontexte beschrieben: Das Sprachwachstum und die Kulturaufmerksamkeit sind durch die Addition unterschiedlicher Kompetenzen zu bewirken und das setzt eine große Reichhaltigkeit voraus.

5.1 Vom Schreiben zum kreativen Schreiben

Andererseits ist das kreative Schreiben – verstanden als die Möglichkeit der Lernenden, aufgrund einer bedeutungsvollen Ausgangssituation Texte zu schreiben, in denen sie ihre Emotionen und ihr subjektives Empfinden miteinbeziehen – ein zentrales Ziel des Fenster-Projektes.

Es ist allgemeiner Konsens, dass es sich beim Schreiben keinesfalls um eine angeborene Fähigkeit handelt. Vielmehr umfasst das Schreiben zahlreiche sprachliche und mentale Prozesse, deren Vollzug geistige Reife und ausdauerndes Üben verlangen. Grimm, Gutenberg und Götze (2006, S. 23) weisen darauf hin, „dass beim Schreiben eines Textes sowohl orthografischen, grammatischen, semantischen, stilistischen, kommunikationspragmatischen und textmusterbezogenen Aspekten Rechnung getragen werden muss.“ Das Schreiben in einer Fremdsprache bzw. in einer Zweitsprache bedeutet eine zusätzliche Herausforderung für die Lernenden, und zwar, aus den im Vergleich zur Erstsprache beschränkten sprachlichen Mitteln einen angemessenen Text zu verfassen. Daraus ergibt sich die Frage, wie diese Fertigkeit im DaZ- und DaF-Unterricht tatsächlich gefördert wird. Gerade im Schulbereich wird nicht selten die Schreibkompetenz in der Tat als die Reproduktion standardisierter Textsorten oder als das Verfassen eines Textes anhand einer Textvorlage konzipiert. Das Schreiben erscheint oft im Ensemble mit dem Lesen zur Bewältigung gezielter Schreibaufgaben, wie zum Beispiel Inhaltsangaben, Zusammenfassungen, Erörterungen u. a.

Es wird oft viel Wert auf formelle Aspekte wie etwa Grammatik, stilistische Mittel und Wortschatz gelegt, wobei die Bearbeitungsphasen eines Textes bis zur Endversion kaum in Betracht gezogen werden. Das Schreiben wird im DaZ- und DaF-Unterricht traditionell schlechthin zur Leistungsprüfung verwendet, während das Schreiben als ausdauernder Lernprozess gemeinhin vernachlässigt wird. Das kreative Schreiben rückt durch die Betrachtung und Interpretation der Kunst in den Mittelpunkt. In unserem Unterrichtsprojekt geht es zunächst darum, einen Lernprozess durch bildende Kunst in Gang zu bringen, der die Lernenden mithilfe von Gelegenheiten zur Reflexion und zur Auseinandersetzung mit der Sprache motiviert, in der Fremdsprache kreativ zu schreiben.

Wir beginnen das Projekt, indem wir von einem Zitat ausgehen, das von Friedensreich Hundertwasser stammt, um die Lernenden auf das Thema einzustimmen: *„Ich will zeigen, wie einfach es im Grunde ist, das Paradies auf Erden zu haben.“*¹

Die Lernenden werden mit einer Folie konfrontiert und dazu aufgefordert, aus einem imaginären Fenster (Abb. 1) zu schauen und genauer zu beschreiben, was sie sich da vorstellen und sehen können.



Abb. 1 – Blick aus dem Fenster, Buenos Aires. Foto: Monika Karin Hedrich, 2014.

1 www.hundertwasser.at/deutsch/hundertwasser/hwueberhw.php (Zugriff am 27.11.2014)

Mittels eines Assoziogramms sollten dargestellte Äußerungen einen direkten Zusammenhang zu den ausgewählten Zitaten herstellen.

Die Lernenden machen sich Gedanken darüber, woraus die Bilder bestehen müssten, um den Zitaten gerecht zu werden.

Den Lernenden wird vorgeschlagen, sich zu Hause ein Fenster auszuwählen, ein Foto auf dem Handy zu machen, um es in der nächsten Stunde mitzubringen und den anderen Teilnehmern vorzustellen. Dabei sollten sie nicht nur erklären, was sie sehen, wenn sie aus dem Fenster schauen, sondern aus welchem Grund sie sich gerade für diesen Blickwinkel entschieden haben. In der nächsten Stunde stellen die Lernenden ihre ausgedruckten Bilder untereinander vor und anschließend fertigen sie eine Fenster-Collage an, indem sie alle Bilder zusammenstellen. In Gruppen werden Bildausschnitte beschrieben, wobei Wortschatz zum Thema Stadt- und Landleben, Wohnwelten (Nomen, Adjektive, Partizip I in attributiver Funktion) angewandt wird.

Ein Bild des Hundertwasser-Hauses wird als nächster Arbeitsschritt projiziert (Abb. 2) und die Lernenden befassen sich daraufhin mit folgenden Fragen als Denkanstöße:

- Wenn du diesem Haus gegenüber wohnen würdest, worüber würdest du dich bei dessen Anblick freuen?
- Würdest du dich vielleicht über etwas ärgern? Würdest du dort selbst gern wohnen? Warum?
- Welche Rechte und Pflichten wünschen sich die Bewohner deiner Meinung nach?



Abb. 2 – Fassade des Hundertwasserhauses in Wien. Foto: Monika Karin Hedrich, 2011.

Danach sollten sie Vermutungen zu den folgenden Begriffen äußern:

- Was stellst du dir unter Fensterrecht, Baumpflicht, Dachbewaldung, individueller Fassadengestaltung und Toleranz der Unregelmäßigkeiten vor?

Die Vermutungen werden schriftlich festgehalten.

Ein weiteres Foto wird projiziert und zu zweit sollten die Lernenden fantasievolle Zusammenhänge herstellen und kreative Texte verfassen.

- Wer könnte in diesem Haus wohnen?
- Mit wem? Was sind diese Leute von Beruf? Womit beschäftigen sie sich in ihrer Freizeit? Warum wohnen sie dort? Warum ist für sie dieses Haus etwas Besonderes? Wie ist das Verhältnis zu ihren Nachbarn?

Alle Lebensgeschichten werden als Arbeitsergebnis gesammelt, vervielfältigt und als Gruppengeschichtenbuch zusammengestellt und präsentiert. Anschließend wird die Kurzgeschichte *Das Fenster-Theater* von Ilse Aichinger ohne das Ende gelesen, damit es sich die Lernenden ausdenken und es szenisch in verteilten Rollen vorspielen. Zuletzt werden Vergleiche zwischen ihren eigenen Vorschlägen und der Originalfassung gezogen. Die Lernenden sollen über Friedensreich Hundertwasser und seine Kunstbauwerke recherchieren. Ihnen wird vorgeschlagen, einen tabellarischen Lebenslauf zu verfassen. Danach tauschen sie die Informationen mündlich aus. Die Kunstbauwerke werden mündlich verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Nach der Aktivierung der Kenntnisse wird in Kleingruppen mit folgendem Text aus *em Hauptkurs* (Perlmann-Balme, Schwalb & Weers, 2000) gearbeitet:

Das Hundertwasser-Haus in Wien

Ein natur- und menschenfreundliches Haus: des Malers und Architektenfeindes Friedensreich Hundertwasser Fantasie schuf es, die Gemeinde Wien erbaute die Wohnanlage im Rahmen des sozialen Wohnungsbaus. Sozial sind die Mieten allerdings nicht unbedingt zu nennen, und im Grunde wohnen Künstler in diesem Künstlerhaus, was Hundertwasser wiederum freut: „Wenn hier Privilegierte einziehen, dann ist das ein Beweis für mich, dass das Haus gut ist. Es ist doch bemerkenswert, wenn solche Leute Bereitschaft zeigen, in diese doch relativ

kleinen Wohnungen einzuziehen.“ Doch auch Künstler nervt der Rummel, der um dieses Gebäude entstanden ist, denn an die 1500 Menschen pilgern täglich zu dieser umstrittenen Architektur-Attraktion Wiens.

In dem in Ziegelbauweise errichteten Komplex gibt es 50 Wohnungen, unterschiedlich groß, ein- oder zweigeschossig, für arme und reiche Mieter, mit oder ohne Garten, mit viel Sonne oder viel Schatten, mit Straßenlärm oder ruhig, mit Blick auf die Straße oder in den Hof; ein Terrassen-Café, eine Arztpraxis und ein Bio-Laden sind organisch eingefügt. Jede Wohneinheit hat ihre eigene Farbe und ein rund fünf Kilometer langes Keramikband verläuft durch die gesamte Anlage, vereinigt die Wohnungen miteinander und trennt sie zugleich durch eine jeweils andere Farbe.

Generell verfolgte Hundertwasser die „Toleranz der Unregelmäßigkeiten“; so sind alle Ecken des Baus abgerundet und die Fenster verschieden groß, breit und hoch. Individualität ist auch im Innern angesagt, die Verfliesung der Badezimmer ist uneinheitlich, der Fußboden des Wandelgangs uneben, die Wand dieses Bereiches (im unteren Teil dient sie als 500 Meter lange Mal- und Kritzelwand für Kinder) gewellt.

Zwei goldene Zwiebeltürme schmücken das Gebäude, weil – laut Hundertwasser – „ein goldener Zwiebelturm am eigenen Haus ... die Bewohner in den Status eines Königs erhebt.“ Ob man diese Verzierungen und das Haus insgesamt für Kunst oder Kitsch hält, muss wohl jeder für sich selbst entscheiden. (S. 52)

Durch Lesestrategien wird die Hauptinformation erkannt.

- Wer war für den Entwurf und den Bau des Hauses zuständig?
- Welche Leute bewohnen das Haus?
- Welche optischen Besonderheiten hat der Bau?
- Was befindet sich im Haus?

Anschließend wird eine Folie projiziert, auf der merkwürdige Bauwerke zu sehen sind: die Gurke, das Walden-Sant-Just-Desvern und La Pedrera in Barcelona, das Andachtshaus der Glaubensgemeinschaft Bahá'í in Santiago de Chile und das „Hairy Sitooterie“ im britischen West Hordorn. Dazu bekommen die Lernenden eine Zuordnungsaufgabe: kurze selbstverfasste Lückentexte mit dazu passenden Texten:

Die Gurke von Barcelona

Der nach Entwürfen von Jean Nouvel gebaut..... Turm Agbar ist ein bemerkenswert..... Gebäude in Barcelona: bekuppelt....., rund..... und 142 Meter hoch..... Die auf dem Foto noch nackt..... Kuppel, die vom 26. bis zum 32. Stockwerk über den Büroetagen thronte, wurde dann mit Glas verkleidet. Das gesamt..... Gebäude mit seinen unregelmäßig..... Fensteröffnungen erhielt zuletzt eine Hülle aus bunt..... Glaslamellen, die wie Reptilienhaut schillern – ein Element bionisch..... Architektur, das mit sein..... Naturanleihen zugleich eine Referenz an Antonio Gaudí, Barcelonas fantasievollst..... Baumeister, bedeutet.

Die Lernenden lesen danach einen Auszug von Thomas Mann (2007) aus *Doktor Faustus*, um den Wortschatz zu erarbeiten.

Es ist von der Stadt zu sagen, dass sie atmosphärisch wie schon in ihrem äußeren Bilde etwas stark Mittelalterliches bewahrt hatte. Die alten Kirchen, die treulich konservierten *Bürgerhäuser* und *Speicher*, *Bauten mit offen sichtbarem Holzgebälk und überhängenden Stockwerken*, *Rundtürmen mit Spitzdächern in einer Mauer*, *baumbestandene Plätze*, *mit Katzenköpfen gepflastert*, ein Rathaus, im Baucharakter zwischen Gotik und Renaissance schwebend, mit einem *Glockenturm auf hohem Dach*, *Loggien* unter diesem und *zwei weiteren Spitztürmen*, welche sich, *Erker* bildend, die Front hinunter bis zum Erdgeschoss fortsetzen, – dergleichen stellt für das Lebensgefühl die ununterbrochene Verbindung mit der Vergangenheit her, mehr doch, es scheint jene berühmte Formel der Zeitlosigkeit, das scholastische Nunc stans an der Stirn zu tragen... (S. 57).

Die Lernenden sollen Friedensreich Hundertwassers Aussagen suchen und analysieren, damit sie aufgrund dessen sein architektonisches Konzept aus ästhetischer/funktioneller sowie ökologischer Sicht erläutern.

In der Gruppe wird eine Diskussionsrunde durchgeführt. Die Lernenden sollen Stellung zu folgenden Aussagen nehmen:

- Hundertwasser als Architektenfeind
- Hundertwasser als emotions-, fantasievoller Künstler, der sich für ein menschengerechtes Bauen eingesetzt hat.

- Das Hundertwasser-Haus, Kunst oder Kitsch?

In Vierergruppen setzen sie sich mit den Argumenten und Gegenargumenten auseinander und jeder übernimmt eine bestimmte Rolle: Protokollant, Befürworter, Gegner, Moderator. Sie führen die Diskussion in der Kleingruppe durch und halten die Ergebnisse schriftlich fest. Neue Gruppen werden gebildet, die aus mindestens einem Teilnehmer jeder anderen Gruppe besteht, so dass diese ihre Schlussfolgerungen austauschen können. Einige Beispiele dieser Schlussfolgerungen sind folgende:

Hundertwassers Werke sind meiner Meinung nach weder Kunst noch Kitsch, sondern einfach Architektur. Viele Architekten unserer Zeit haben die menschliche Dimension ihrer Bauten vernachlässigt, indem sie sich eher als Bildhauer betrachten, die keine Häuser, sondern „Skulpturen“ entwerfen. Hundertwasser bemüht sich darum, wieder eine Architektur menschlichen Ausmaßes zu schaffen, wo die individuelle Gestaltung des inneren und äußeren Wohnraumes ermöglicht wird, genauso wie der Wiedereinzug der Natur – der Pflanzenwelt – in die heutigen Städte. Die Farben sind zwar grell, die Linien nicht gerade, aber das ist eigentlich Provokation, die auf die Wirklichkeit des Alltags wirken soll. Hundertwasser baut Häuser, die die Individualität ihrer Bewohner bewahrt. Er will den Garten Eden wieder auf der Erde gedeihen lassen. Das ist sein Vorhaben und in diesem Sinn bin ich damit im Grunde einverstanden. Seine Bauwerke sind ein Beweis dafür, dass eine „menschliche“ Architektur heutzutage noch machbar ist. Insofern finde ich, dass ihm seine Botschaft gelungen ist. Gustavo Beade

Meiner Ansicht nach ist das Hundertwasser-Haus Kunst, die die Einstellung seines Schöpfers widerspiegelt. Durch seine Werke hat er Begriffe wie die Toleranz der Unregelmäßigkeiten und den Bedarf nach menschengerechten Bauten verwirklicht. Ich finde das Hundertwasser-Haus dank seiner unregelmäßigen und bunten Fassade sehr originell. Luis Iglesias

Ich bin der Meinung, dass Hundertwasser etwas Wichtiges gebaut hat. Sein Werk ist ein Symbol der Freiheit. Ich glaube, dass er durch sein Werk die Toleranz der Unregelmäßigkeiten sehr klar dargestellt hat. Man kann sagen, dass er nicht nur ein Künstler ist, sondern auch ein Dichter, der an die Menschheit und an die

Natur gedacht hat. Ich finde, dass das Hundertwasser-Haus ein echtes Paradies auf Erden ist. Hundertwasser ist ein Visionär. Seine Wörter und sein Werk deuten darauf hin, dass er kein eigensinniger Mensch war, sondern jemand, der gegen die Langeweile des Alltags gekämpft hat. Carolina Hanssen

Ich bewundere Hundertwasser, weil er ein kreativer Künstler ist, obwohl seine Bauwerke zwischen Kitsch und Kunst schweben. Seine Toleranz der Unregelmäßigkeiten, die bunten Farben und merkwürdigen Effekte im Fußboden und an den Wänden finde ich aufregend. Sein Gedanke, das Paradies auf Erden zu haben, finde ich utopisch. Obwohl viele glücklich sind, weil sie ihre Umgebung frei gestalten können, ist das nicht alles im Leben. Den Rückkehr zur Natur finde ich am interessantesten. Die Waldluft auf der Terrasse und auf dem Hof spüren zu können ist doch die beste Vorbeugungsmaßnahme gegen Großstadtstress. Mariana Jaul

Ich bin fest davon überzeugt, dass das Hundertwasser-Haus Kunst ist. Viele Leute bemerken das aber nicht. Zweifellos ist es ein Bauwerk, das man als ein Denkmal der Individualität betrachten kann. Dieses halte ich für besonders wichtig, weil die Individualität und die Toleranz der Unregelmäßigkeiten eine große Hilfe sind, wenn man die Integration der Menschen erzielt. Federico Mendoza

Hundertwasser ist ein Beispiel eines Produktes des Geistes der heutigen Zeit. Wir leben heutzutage in einer oberflächlichen Zeitspanne, die von Leichtsinnigkeit geprägt ist. Immer mehr werden nur Künstler, die exotisch und verrückt sind, von den Massen bevorzugt. Was trägt Hundertwasser zur Kunstgeschichte bei? Haben andere Popkünstler nicht solche Werke schon erzeugt? Bunte Farben? Werke für Massen? Versuche, neue Häuser zu bauen, indem man Natur und Menschheit vermischt? Ist er ein fantasievoller Künstler? Mit Sicherheit ist er das und eher ein intelligenter Mann, der in dieser modernen Welt wie ein Fisch im Wasser schwimmen kann und die Leute mit billigen Tricks einfach überraschen kann. Er bringt nicht das Paradies auf die Erde, sondern nur ein kindisches Werk für die kindlichen Bewohner dieser Modernität. Nur weil er seine Werke auf den Markt bringen und verkaufen kann, scheint er ein wichtiger Künstler zu sein! Francisco Mazzucco

Einige Fotos und Auszüge aus den Gästebüchern des *Kunst&Café* im Hundertwasser-Haus werden als Anregung eingesetzt, damit die Lernenden dann nach der Bearbeitung dafür in Kleingruppen Werbeanzeigen sprachlich und grafisch gestalten und im Plenum vorstellen, wobei sie als Arbeitsergebnis ausgewertet werden.

Auf diese Weise haben wir unsere Lernergruppe zu einem fächerübergreifenden und im Sinne Hundertwassers kreativen Lernen gebracht.

Literaturverzeichnis

- Aichinger, I. (2005). Das Fenster-Theater. In R. Reichensperger (Hrsg.) *Der Gefesselte. Erzählungen* (gesammelte Werke, Bd. 2, 1948–1952). Frankfurt: Fischer.
- Grimm, T., Gutenberg, N. & Götze, L. (2006). Das Saarbrücker Forschungsprojekt „Lesen, Reden, Schreiben“. *Deutsch als Zweitsprache*, 2, 21–25.
- Hundertwasser F., *Hundertwasser über Hundertwasser* (1975). Zugriff am 27.11.2014 über www.hundertwasser.at/deutsch/hundertwasser/hwueberhw.php
- Hunfeld, H. (1977). *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik : Eichstätter*
- Mann, T. (2007). *Doktor Faustus*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Mann, T. (2007). *Doktor Faustus*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Perlmann-Balme, M., Schwalb, S. & Weers, D. (2000). *em Hauptkurs*. Ismaning: Hueber.
- Piepho, H. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroeder.
- Thonhauser, I. (2008). Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 17–21.
- Weisz, J. (1988) In: Maar, M. & Maar, P. (1988). *Bild und Text. Literarische Texte im Unterricht*. München: Goethe-Institut.

Literatur und neue Medien am Beispiel von Goethes Faust

Hae Za Rhie – Kunsan National University, Korea

Abstract

Es ist meine Absicht, methodisch-didaktische Überlegungen zur Arbeit mit Literatur und neuen Medien im DaF-Unterricht anzustellen. Die Rolle der deutschen literarischen Texte wird von der Didaktik für den Deutschunterricht und kulturkundliche Seminare konzipiert. Hier werden Unterrichtsmodelle, wie auch Goethes Faust, für DaF-Anfänger und Studenten im Studium Generale behandelt. Der literarische Text wird in der Fremdsprachendidaktik auch ausgehend von multimedialen Ansätzen entwickelt. Durch den Unterricht mit neuen Medien wird wahrgenommen, dass Literatur die eigentliche Quelle geistiger Nahrung ist und das Literarische sich reproduktiv im modernen Medium widerspiegelt. Besonders wird dieser didaktische Ansatz unter Einbezug von Film, Darstellender Kunst, Computerspielen und populärer Musik (DJ-Culture) effektiv zum Unterricht beitragen. Durch diese neue Methode wird anerkannt, dass die Korrespondenzen zwischen Literatur und den diversen Medien im Unterricht erscheinen und auch eine kulturwissenschaftliche Perspektive eröffnen können.

1. Vorbemerkung

Der Verfall der Literatur wird im Medienzeitalter des 21. Jahrhunderts immer dann eingeläutet, wenn die Autonomie der Literatur als Kunst in Frage steht. Zurzeit aber spielt Literatur eine neue Rolle in den Massenmedien, intermedial in Büchern und als Theateraufführung, als Film, Musikinszenierung und als Computerspiele. In diesem Transformationsprozess liegt den schriftlichen, szenischen, ikonischen und musikalischen Realisierungen des Literarischen als universelles Medium das digitale Datensystem

des Computers zugrunde. Damit ist Literatur multimedial erweitert, und das Buch als alte Mediengattung des Literarischen wird in die CD-Rom transformiert. In den sogenannten „Hypermedien“ kann man eine Wiederkehr der Literatur beobachten, keinesfalls aber den Verfall der Literatur oder gar ein „Ende der Gutenberg-Galaxis“.

Es ist hier meine Absicht, methodisch-didaktische Überlegungen zur Arbeit mit Literatur und neuen Medien im DaF-Unterricht anzustellen. Im Folgenden möchte ich die Rolle der deutschen literarischen Texte in der Didaktik für den Deutschunterricht und kulturkundliche Seminare an der koreanischen Universität darstellen. Hier werden Unterrichtsmodelle, vor allem Goethes Faust, für koreanische DaF-Anfänger und Studenten im Studium Generale behandelt. Von diesen Betrachtungen aus möchte ich die Rolle literarischer Texte in der Fremdsprachendidaktik im multimedialen Zeitalter beleuchten.

2. Lernziel

Seit dem Erscheinen von Goethes Tragödie Faust im Jahre 1808 gilt dieser Text nicht nur als Bestseller der deutschen Literatur, sondern auch als das weltweit bedeutendste literarische Werk. Jedoch ist dieser Text für die Studenten eine harte Kost. Obwohl er zu den Klassikern im Deutschunterricht gehört, ist es immer schwierig, diese Tragödie anschaulich zu vermitteln.

Von der dramatischen Literatur zitiert Roth-Lange (2004) den berühmten Theatermann Gottholdt Ephraim Lessing, dass sie „zwar reizet, wenn man sie lieset, allein sie reizet ungleich mehr, wenn man sie hört und sieht“ (S. 2). Im Deutschunterricht wird „dieser rezeptionsästhetische Elementarsatz“ wenig beachtet und es dominiert „das Drama nur als Lesetext“ (S. 2). Die wenigen Unterrichtsmaterialien mit Inszenierungsbeispielen präsentieren sich ohne methodische Reflexion auf mögliche Analysestrategien. Hinweise auf eine Berücksichtigung der medialen Spezifik einer Aufzeichnung sind aber notwendig. Darin liegt eine wichtige Voraussetzung zum Verständnis des Dramatischen.

Es muss sich in seiner aktuellen Formensprache auf die von technischen Medien geprägten Rezeptionsgewohnheiten und Wahrnehmungsmuster, die den Jugendlichen vertraut sind, beziehen.

Auch Roth-Lange stellt fest, „Texte sehen und hören“ heißt, die sinnlichen Qualitäten von Texten wahrzunehmen und „performative Prozesse“ und die Musikalität und Performativität von Sprache“ zu erkennen (S. 4).

3. Lernprozess

Nach dem Motto, „Texte sehen und hören“ habe ich selbst in meinem Unterricht versucht, das Faust Motiv in den verschiedenen Medien vorzustellen und dadurch in anschaulicher Weise die Lektüre Goethes den Studenten vermitteln zu können.

Zuerst lesen die Lernenden den Text in ihrer eigenen Sprache, dann sehen, hören und erleben sie den literarischen Text mittels verschiedener Medien.

Die folgenden Beispiele sind die verschiedenen Lernmaterialien dafür.

Bereits Jahrhunderte vor Goethes Tragödie erschien im Jahre 1587 Johann Spies' Volksbuch der „Historia von D. Johann Fausten“. Immer wieder wurde der historische Stoff im Puppenspiel aufgegriffen.

Johann Wolfgang Goethe (1749–1832) schuf sowohl den Urfaust als auch Faust 1. und 2. Teil (1772–1832) als dynamischen Prozess seines Lebens.

Zu den behandelten Medien gehören nicht nur die bereits selbst zu Klassikern gewordenen Opernfassungen von Hector Berlioz und Charles Gounod. Berlioz orientiert sich genau an der Vorlage des literarischen Textes. Seine Oper „Damnation de Faust“ erschien 1854 als Drama, das gelesen werden muss.

Die Uraufführung der Oper „Faust et Marguerite“ durch Gounod fand 1869 in Paris statt. Das Verfahren der Medialisierung bis hin zur „Grande Opera“ besteht nicht mehr darin, wie noch bei Berlioz, literarisch zu arbeiten, sondern theatralisch, optisch und melodisch.

Robert Schumann hat als erster das Verdienst, den ganzen Faust zum Gegenstand seiner Komposition zu machen. Er entwickelt aus den literarischen Figuren und Sinngebungen musikalische Erinnerungsmotive. Schu-

mann macht in seinen „Szenen aus Goethes Faust“ den Text selbst zu seinem musikalischen Instrument. Zum 100. Jahrestag von Goethes Geburtstag wagt er eine erste konzertante Aufführung.

Eine moderne Oper „Faustus, the last Night“ wurde von dem französischen Komponisten Pascal Dusapin im Jahr 2006 komponiert. Der Mann Faust ist am Ende. Mit seinem Kompagnon Mephistopheles balanciert er auf der Uhr, die unbarmherzig abläuft. Faust kann sich an nichts erinnern, er vergisst, wer er ist, kann nur immer wiederholen.

„Faust. Die Rockoper“ (2005) wird mit Texten und Handlung original nach Goethes Faust gespielt. Hier sind die Szenen nicht nur hochaktuell visuell dargestellt, sondern es werden auch neue Maßstäbe im Bereich der Rock-Unterhaltung mit klassisch-literarischen Texten gesetzt. Diese Rockoper wird mit einer Live-Band, Sängern, Schauspielern und Tänzern als vergnügliches Rock-Schauspiel aufgeführt. Der Komponist Rudolf Volz verwendet die Texte von Goethe und entwickelt die Geschichte von Dr. Faust mit Rock- und Popsongs.

Mehr als 50 Faust-Verfilmungen sind gezählt worden. Friedrich Wilhelm Murnaus Film „Faust. Eine Volkssage“ (1926) steht in einem subtilen Verhältnis zu Goethes Werk. Murnau inszeniert eine „visuelle Oper“ aus einem Vorrat von Bildern, der sich um den Faust-Stoff auf allen Rängen der bildenden Kunst angesammelt hat. Murnaus Film lässt sich als generisches Gesamtkunstwerk begreifen und nimmt damit Tendenzen der „Hypermedien“ vorweg, ebenso wie die jüngste Verfilmung von Alexander Sokurov (2010).

Die neue Medienkunst von Nam June Paik sieht in Faust den paradigmatischen modernen Menschen. Paik schließt in seiner Installation „My Faust (13 Channels)“ von 1989 die Bilder in den Fernseher ein. Seine Installation lässt sich als Kritik an den modernen Wohnschachteln lesen, in denen der Faust des 16. bis 20. Jahrhunderts eingeschlossen ist. Dass die Figur des Faust in der Installation nur in den eingeblendeten Zitaten vorkommt, reduziert sie auf eine Leerstelle im modernen Medienbetrieb.

Die Studenten haben auf die neuen Lernmaterialien und auf die Methode positiv reagiert und haben Referate über das Faust-Motiv gehalten. Sie haben das Faust-Motiv in erstaunlich vielen Medien entdeckt und in ihrer

Präsentation darüber berichtet. Die Existenz von so vielen Faustmotiven in den neuen Medien war eine Überraschung. Das bedeutet, wie bereits Susteck (2013) feststellt, dass „diese neue visuelle Kultur die stark erleichterte Fähigkeit ist, von der Rezeption zur Produktion von Bildern zu schreiten“ (S. 91).

Nun möchte ich Ihnen einige Beispiele davon vorstellen, die mir besonders gut gefallen haben.

Das typische Computerspiel „Faust. Die Sieben Spiele der Seele“ (1999) besteht aus einem Abenteuerspiel mit sieben Episoden. Sieben Seelen wurden verführt und verdammt und müssen gerettet werden. Hierzu muss Marcellus Faust die Fallen Mephistos umgehen und zunichte machen. Zur Auflockerung des Abenteuers gibt es Zwischenspiele, Animation und einen Originalsoundtrack, nach jeder Episode kann der Vergnügungspark „Dreamland“ aufgesucht werden. Das Narrative ist ergreifend und die Grafik entwickelt ihr emotionales Spiel.

„Faust Knights' Contract“ (2011) ist ein Computerspiel, Genre Fantasy Action. Heinrich Faust ist ein unsterblicher Henker mit einer riesigen Sense. Gretchen ist eine schwache Frau mit magischen Kräften.

Die texttreue „Inszenierung“ des „Ganzen Faust“ durch Peter Stein (2000) ist ein Dokument des Regietheaters. Stein lässt alle Verse Goethes im Schauspiel deklamieren, weigert sich aber, die von Goethe in den Text selber eingeschriebenen Inszenierungsanweisungen zur Kenntnis zu nehmen.

Auch auf der koreanischen Theaterbühne wird Goethes Faust bisweilen aufgeführt. Das Theaterstück „Faust in Jeans“ wurde vom koreanischen Regisseur Yun Taek Lee im Jahr 1994 geschrieben. Dieser Faust irrt als Wissenschaftler im Wendepunkt-Zeitalter der 80er Jahre umher.

2011 wurde Goethes „Urfaust“ vom deutschen Regisseur David Bösch auf die Theaterbühne gebracht. Koreanische Schauspieler spielten Faust und Mephistopheles leidenschaftlich als symbiotisches Paar.

Der HipHop Rapper Azad veröffentlichte 2003 das Musikvideo „Faust des Nordwestens“. Durch harten Battle-Rap, aber auch durch tiefgehende melancholische Lieder festigt Azad seinen Ruf in der Faust-Szene.

Zwei koreanische Rock-Gruppen komponierten Faust-Songs. Die Gruppe „Cherry Filter“ singt „Dr. Faust“. Faust zeigt sich in seiner melancholischen

Gestalt. In dunkler Stimmung singt der Vokalist über das Leid Fausts und spielt dazu sanft und behutsam auf der Gitarre.

Die Gruppe „Guckkasten“ dagegen schafft ein Lied „Faust“ mit frecher und lebendiger Musik. Sie gestaltet Gretchen als selbstbewusstes Mädchen und Faust als einen Schwärmer.

4. Schlussbetrachtung

Dieser Einsatz literarischer Texte in den neuen Medien hat sowohl den Studenten als auch mir interessante Anregungen und neue Perspektiven gegeben. Denn die Studenten haben durch den Unterricht mit Medien wahrgenommen, dass Literatur die eigentliche Quelle geistiger Nahrung ist und das Literarische sich reproduktiv im modernen Medium widerspiegelt und dem Medienzeitalter des 21. Jahrhunderts zugrunde liegt.

Für mich ist klar geworden, dass dieser didaktische Ansatz mit Medien wie Film, Darstellender Kunst, Computerspielen und populärer Musik (DJ-Culture) effektiv zum Unterricht beitragen kann. Dazu werden die Korrespondenzen zwischen Literatur und den diversen Medien im Unterricht herausgearbeitet und kulturwissenschaftliche Perspektiven eröffnet .

Literaturverzeichnis

Manthey Event GmbH. *Faust. Die Rockoper*. Zugriff am 20.05.2013 über www.faustrrockoper.de

Roth-Lange, F. (2004). Theater lesen – Text sehen und hören. *Der Deutsch Unterricht*, 2(04), 2–4.

Susteck, S. (2013). Hybrides Schreiben. Verfremdende Nutzungen von Gebrauchstexten im Literaturunterricht. *Der Deutsch Unterricht*, 4, 88–95.

Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte

Gunnar Klatt – Ocean University of China, Qingdao, China

Abstract

In meinem Beitrag möchte ich darstellen, in welcher Form die Verbindung von Bildender Kunst und Literatur im Unterricht einen Beitrag dazu leisten kann, das Verständnis von Literatur bei Lernern zu steigern. Mein Beitrag beruht auf einer Lehrveranstaltung, die ich in der Volksrepublik China durchführe. Wenn man Lernern aus dem asiatischen Kulturkreis deutsche Literatur zu vermitteln versucht, potenzieren sich Probleme, die sich auch auf Lerner eines europäisch-westlichen Kulturkreises übertragen lassen. Gleichzeitig werden damit aber auch die Vorteile einer solchen Verbindung von Kunst und Literatur besonders deutlich. An Lernern aus Asien wird besonders deutlich, dass es ihnen an kulturhistorischem Wissen für das Verständnis der Literatur fehlt. Bildende Kunst kann hier eine Brücke zwischen Kulturen bauen und (inter-)kulturelle Kompetenz stärken. Es fehlt den Lernern von Deutsch als Fremdsprache darüber hinaus aber auch an Sprachkenntnissen. Besonders wichtig ist hier das Sprachgefühl, um die Sprache und den Bildgehalt von Literatur angemessen „entziffern“ zu können, so lässt sich hier Sprachkompetenz in ungewöhnlicher Art und Weise fördern und man kann Türen für Lerner öffnen, die ansonsten keinen Zugang zu Literatur haben.

1. Einleitung

Auch wenn es in dieser Darstellung um Literatur gehen soll, so scheint mir die Sapir-Whorf-Hypothese aus dem Bereich der Linguistik zunächst doch eine geeignete Ausgangsbasis für die Darstellung zu sein. Zwar wurde die Hypothese mittlerweile in großen Teilen korrigiert, doch bleibt immer noch ein Kern bestehen, demnach unsere Umgebung sich in unserer Sprache widerspiegelt und den möchte ich hier aufnehmen.

Diese Theorie führt mich unter anderem zu dem, für mich als jemanden, der im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig ist, wichtigen Element der Sapir-Whorf Hypothese von der Unübersetzbarkeit von Sprachen. Es ist gerade dieser Bereich des Deutschunterrichts im Ausland, der wie ein Brennglas auf bestimmte Probleme aufmerksam macht. Grammatische und dann auch lexikalische Unterschiede stellen hier ein Problem dar. Da kann ich sagen, das müsst ihr eben so als deutsche Eigenheit lernen, da gibt es nichts über das man diskutieren kann. Aber ich gehe über die bloße Vermittlung von Sprache in meiner Tätigkeit hinaus. Ich unterrichte an der Universität auch Literatur und damit auch Kultur.

Wie ermögliche ich jemandem, der eine Fremdsprache lernt, den Zugang zur fremden Kultur und der Literatur in der Fremdsprache? Literatur ist wie die Sprache, in der sie geschrieben wird, ein Produkt ihrer Umgebung, der Zeitumstände und der Menschen dieser Zeiten, sie ist ein Abbild der Kultur, in der sie entsteht. Damit komme ich von Sapir-Whorf zu Jan und Alida Assmann und der Theorie des kulturellen Gedächtnisses, das, so sagen die Assmanns, auch von Bildern geprägt ist. Denken sie einmal an das Photo Robert Capas aus dem spanischen Bürgerkrieg vom *Fallenden Soldaten* oder den Sprung des DDR-Volksarmisten über den Stacheldraht beim Bau der Mauer oder, um auf die bildende Kunst zu kommen, an Andy Warhols *Marilyn Monroe*. Alle Bilder wurden zu Symbolen ihrer Zeit und sind nicht nur Dokumente eines Ereignisses oder einer Person. Sie vermitteln uns mehr als nur dies, wie ich im Folgenden darstellen möchte.

Andere Länder haben andere historische Rahmenbedingungen als gerade Deutschland. Dies muss einem bewusst sein, wenn man Deutsch als Fremdsprache außerhalb Deutschlands unterrichtet. Aber in Europa bereiten generelle Begriffe wie Mittelalter, Religionskriege oder auch Aufklärung keine großen Probleme. Als Deutsche, Engländer oder Franzosen verfügen wir über einen annähernd gemeinsamen historischen Referenzrahmen. Aber dann habe ich angefangen, in China zu unterrichten. Wenn man einen chinesischen Studenten nach dem Mittelalter, der Industriellen Revolution oder dem 1. Weltkrieg fragt, werden die Antworten sehr vage ausfallen, meistens aber gibt es nur Schweigen. Fragt man den Studenten dann nach einer Jahreszahl, z. B. 1492, und sagt ihm, hier endet das Mittelalter, dann

entdeckt Kolumbus Amerika. Dann wird der chinesische Student sagen, nein, das war die Zeit der Ming-Dynastie, die sogenannte „silberne Zeit“ der Ming-Dynastie. Das wird bei einem Europäer sehr wahrscheinlich eher Unverständnis als wissende Anerkennung hervorrufen. Fragt man den gleichen Studenten dann nach dem Beginn des 2. Weltkrieges, so wird er wahrscheinlich das Jahr 1937 nennen und erneut steht man sich mit Unverständnis gegenüber, wenn man meint, nein, das sei 1939 gewesen. Aber der chinesische Student hat durchaus Recht, für ihn beginnt der 2. Weltkrieg mit dem Überfall Japans auf China und nicht mit dem Überfall Deutschlands auf Polen. Diese Liste ließe sich endlos fortsetzen. Die erste Aufgabe meines Literaturkurses war es also, die historischen Rahmenbedingungen im politischen, gesellschaftlichen sowie im literarischen Bereich abzuklären, Bezüge und damit Brücken zu bauen.

2. Klassik und Romantik

Nehmen wir den chinesischen Kaiser Qianlong (Kaiser von 1735–1796), einen Zeitgenossen Friedrichs II., König von Preußen. Wenn ich in meinem Unterricht zuerst den chinesischen Kaiser einführe, dann kann ich mich bereits der Philosophie der Aufklärung nähern, denn sowohl Qianlong als auch Friedrich II. haben nicht nur in dieser Zeit gelebt, sondern auch ähnlich gehandelt. Qianlong verfasste über 30.000 (eher schlechte) Gedichte, die überliefert sind, und er begann mit der vollständigen Sammlung des Wissens seiner Zeit. Um auf die Kunst sprechen zu kommen: Auch die Herrscherportraits der beiden Männer gleichen sich insoweit, dass sie nicht unbedingt nach dem Abbild der Natur angefertigt wurden, aber das Flötenkonzert in Sanssoucis von Adolph Menzel kann wie kein anderes Bild den kunstsinnigen deutschen Monarchen in der Selbstdarstellung wie auch der späteren deutschen Vorstellung für den Studenten illustrieren. Dass das Bild erst 1852 entstand und daher ein Produkt der Phantasie Menzels ist, ist in diesem Zusammenhang zu vernachlässigen, weil das Bild zu einem Sinnbild für Friedrich II und damit Teil unseres kulturellen Gedächtnisses geworden ist. Das Kunstwerk übernimmt damit die Funktion der Brücke

von einem Land zum anderen und vom theoretischen Konzept der Epoche zum Verständnis der Epoche beim Studenten.

Es sind zum einen gerade diese Konzepte – nehmen wir z. B. auch Johann Joachim Winckelmann und seinen Einfluss auf die Literatur der Klassik und die Kunstepoche des Klassizismus – die ich meinen Studenten mit Kunstwerken leichter zugänglich machen möchte. Zunächst muss man dazu erst die europäische Antike vorstellen wie z. B. mit dem Tempel aus Paestum, den Goethe in seiner Italienischen Reise erwähnt, dann kann man mit antiken Plastiken wie einer antiken Venus aus dem Museum und dann mit Statuetten aus dem Garten des Stuttgarter Schlosses die Idee des Klassizismus bebildern.

Zum einen dienen mir Bilder also dazu, eine Kultur und ihre damit verbundene Geschichte zu vermitteln, zum anderen kann man über Bilder aber die (Bild-)Welt eines literarischen Werkes auch direkt zugänglich machen. Ich nehme hierfür Goethes Ballade „Erlkönig“ als Beispiel und komme damit wieder auf die bereits als Einleitung gebrauchten kulturellen Unterschiede von Bildwelten zurück. Europäer werden mir sehr wahrscheinlich zustimmen, dass eine Darstellung des Erlkönigs von Moritz von Schwind die Idee Goethes des Geisterhaften und Bedrohlichen sicherlich sehr viel genauer trifft, als es die Darstellung einer Berghexe von Luo Ping kann, der ein chinesischer Zeitgenosse Goethes ist.

Sehen wir uns aber außerdem noch Luo Pings Werk „Geisterbelustigung“ an, so sieht man dort in seinen Darstellungen von Skeletten deutliche Einflüsse eines Anatomiebuches des flämischen Renaissanceanatomen Andreas Vesalius, das auch in einer chinesischen Ausgabe erschienen war. Der Künstler selbst bedient sich hier der Bildwelt einer anderen Kultur – der europäischen nämlich –, um seine Vorstellungen des Gespenstischen auszudrücken, obwohl auch seine Kultur Wesen kennt, die Europäer als Gespenster bezeichnen würden. Sie scheint jedoch nicht den angemessenen Ausdruck von Grauen bereitzustellen, den sich der Autor wünscht, folgere ich aus dem eben angeführten Beispiel der Illustration des Erlkönigs.

Als Beispiel für die Möglichkeiten, die Bilder bieten, literatur- und geisteswissenschaftliche Konzepte zugänglich zu machen, möchte ich hier nun besonders auf die Epoche der Romantik zu sprechen kommen. Beim Stich-

wort „Romantik“ sehen alle Studentinnen ganz verzückt aus, und alle Studenten wenden sich gelangweilt ab. „Romantik = Liebe!“ denken sie erst einmal. Nun räumt man zunächst mit der Idee auf, die Literatur der Romantik sei nur Liebesdichtung und befasst sich mit dem eigentlichen Wesen der Romantik in der Literatur.

Ich kann Studenten nun eine Liste geben, in der genau steht, was die Romantik alles darstellen möchte. Sagen wir also Dinge wie „das Volkstümliche“, „das Deutsche“, „das Unheimliche“, „der Tod“, aber auch die Sehnsucht nicht nur nach Liebe, sondern auch nach Reisen. Meine Studenten lernen diese Liste dann auswendig – das können sie gut –, wenn ich ihnen dann aber ein Gedicht vorlege und frage, welche Merkmale der Romantik sie denn in dem Gedicht finden, dann werde ich nur wenige wirklich brauchbare Antworten erhalten, obwohl die Studenten die Liste auswendig aufsagen können. Es fehlt ihnen das Vorstellungsvermögen, die Bildwelt des Gedichts mit der Theorie in Einklang zu bringen.

Ich habe das Gedicht „Das zerbrochene Ringlein“ besser bekannt als „In einem kühlen Grunde“ von Joseph von Eichendorff als ein Beispiel für romantische Literatur in meinem Unterricht vorgestellt. Dazu habe ich als Illustrationen die Bilder „Mondaufgang am Meer“, „Die Lebensstufen“ und „Friedhofseingang“ von Caspar David Friedrich gezeigt. So lernen die Studenten nicht nur ein Gedicht der Romantik kennen, das zum Volkslied geworden ist, sondern auch einen der wichtigsten deutschen Maler der Romantik. In dieser Art und Weise erleben die Studenten nicht nur wichtige Elemente der Romantik im Bild, sondern sehen letztere auch als Kunstrichtungen übergreifende Epoche. Auf diese Art und Weise werden sie diese Epoche dann auch angemessen verstehen.

3. Die Moderne

Behandelt man in der Literaturgeschichte das 20. Jahrhundert und damit die Moderne, dann stellen sich ganz neue Herausforderungen, wenn die literarische Tradition derjenigen, die man unterrichtet, allein realistisch und natur-

verbunden ist, während der Unterrichtsgegenstand eben gerade dieses (Welt-)Bild verneint.

Hier helfen mir historische Realitäten, etwa Bilder der Mondlandschaft der Westfront des 1. Weltkrieges, um das Zeitgefühl von Schriftstellern wie Jakob van Hoddis in seinem Gedicht „Weltende“ zu verdeutlichen. Dass das Gedicht vor dem Beginn des Krieges entstand, ist dabei zu vernachlässigen, denn es geht eben genau wie auch bei der Romantik um ein Gefühl oder eine Stimmung, etwas nicht konkret Fassbares, das in der Literatur seinen Niederschlag findet.

Die Moderne steht aber auch für etwas ganz Neues, das sich radikal vom Althergebrachten absetzen möchte und einen Bruch mit der Tradition herbeiführt. Diesen Bruch versinnbildliche ich meiner Meinung nach wieder am einfachsten durch ein Bild und präsentiere Ernst Ludwig Kirchners „Frauenakt (Dodo)“. Vor diesem Hintergrund wird ein Gedicht wie Gottfried Benns „Kleine Aster“ sehr viel leichter zugänglich, da das neue Bild vom Menschen hier wirklich ein Bild ist.

Wenn ich gerade hier am Beispiel der Moderne dann mit Otto Freundlich und seiner Plastik der „Neue Mensch“ auf dem Ausstellungsprogramm zur nationalsozialistischen Propagandaexposition „Entartete Kunst“ überleite, dann wird der erneute Bruch in der Kunst- und Literaturgeschichte sehr viel einfacher begreifbar, als wenn ich lange Passagen irgendwelcher Schriften oder Schriftsteller zu diesem Thema lesen lasse.

4. Zusammenfassung

Bilder sind hier so hilfreich, weil sie mehr als nur bildliche Informationen transportieren, sie transportieren auch Stimmungen und Gefühle ihres Produzenten an die Betrachter weiter und sie tun dies in einer universell verständlichen Sprache, deshalb sind sie so hilfreich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht.

Bildende Kunst hilft nicht in jedem Falle, Literatur leichter verständlich zu machen. Meine Studenten tun sich sehr schwer, eine eigene Meinung zu äußern. Sie sagen am liebsten das, was man ihnen vorsagt, das ist nicht nur

kulturbedingt, sondern auch die einfachste Art und Weise, wie ich mit wenig Aufwand mein Studium absolvieren kann, wenn ich einer vorgefassten Meinung einfach folge. Einen Text und eine dazu geäußerte Meinung kann ich auswendig lernen, aber ein Bild weckt in mir Gefühle, auch ohne dass ich große Kenntnisse habe, und damit beginnt die Auseinandersetzung und die Bildung einer Meinung, besonders wenn ich als Lehrer meine Meinung und die Hintergründe dazugebe.

Ich gebe im Unterricht dann auch gerne zu, dass ich Gottfried Benns „Kleine Aster“ für ein großartiges Gedicht halte und es zu meinen Lieblingsgedichten gehört, während ich kein besonderer Freund der Romantik bin, denn ich finde den Expressionismus viel aussagekräftiger als die Romantik, argumentiere ich dann. Von Studenten wünsche ich mir, dass sie dann aber nicht einfach dieser Meinung folgen, bloß weil es meine Meinung ist. Vielmehr sollen sich Studenten ihre eigene Meinung bilden und diese äußern. Dazu polarisiere ich an dieser Stelle bewusst. Immer wenn die Bilder von Caspar David Friedrich als voller angenehmer Stimmung gelobt werden, während Kirchners Gemälde nur als abschreckend und unverständlich bezeichnet werden, widerspreche ich entsprechend. So komme ich mit meinen Studenten in ein Gespräch über Kunst und Literatur, in dem ich sie von den Bildern hin zu den Texten führen kann. Mit Bildern kann ich Studenten, wie man daraus erkennt, leicht ansprechen und sie wirklich bewegen, sich mit den Gedanken eines Künstlers und einer Kunstepoche auseinanderzusetzen. Kunst ebnet für mich viele neue und leichtere Wege, die zunächst zur Kenntnis von Literaturepochen und damit dann hoffentlich auch zum Verständnis ihrer Literatur führen.

Damit bin ich am Ende meiner eigentlichen Darstellung. Ich konnte hier aber nur einen Teil des gesamten Kurses, nämlich den Teil zur deutschen Literatur und Kunst, vorstellen, damit aber den Kern des Konzepts. Für mich persönlich war die vergleichende Literaturwissenschaft der Bereich, aus dem ich, als meinem persönlichen Interessensgebiet kommend, diesen Unterrichtsansatz entwickelt habe. In der vergleichenden Literaturwissenschaft stößt man als DaF-Lehrer aber eben auch an (kulturelle) Grenzen ähnlich wie die Schüler, so entstand also das Konzept, Literatur und Bildende Kunst als

eine Brücke in eine fremde Kultur einzusetzen, die jedoch ohne komplizierte Worte universell zu gebrauchen ist.

In der Unterrichtspraxis wurde der Kurs weiterentwickelt. Die deutsche (Literatur-)Geschichte wird um entsprechende Beispiele aus der chinesischen Literatur und Malerei ergänzt, die meine Kollegin Frau Monika Wang beisteuert. Auf die Erfahrungen und Erkenntnisse dieser Zusammenarbeit kann ich an dieser Stelle aber leider nicht eingehen. Dieser Ausbau sollte hier jedoch nicht unerwähnt bleiben, denn: Indem man den Studenten auf diese Art und Weise Vertrautes aus ihrem eigenen Kulturkreis an die Hand gibt, vertieft man noch die Auseinandersetzung. Die ist jedoch nicht notwendig für den grundsätzlichen Erfolg eines Kurses, der Literatur und Bildende Kunst vereint.

Literaturverzeichnis

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

„Was hat man dir, du armes Kind, getan“

Sabine Beck – Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italien

Abstract

Der Beitrag versteht sich nicht nur als ein Beispiel, wie Werke aus der bildenden Kunst mit lyrischen, dramatischen und narrativen Texten in Verbindung gebracht werden können, vielmehr als Untersuchung dazu, wie in der Literatur selbst das Verhältnis zu Werken der bildenden Kunst erscheint und reflektiert wird. Er setzt dabei auf die analytische Qualität der Gebilde. Allenthalben ziehen die Statuen den ihnen Begegnenden in ihren Bann, treten ins Leben in dem doppelten Sinn, dass sie selbst Züge des Lebendigen annehmen und dass sie ins Leben der Lebendigen (Untoten) eingreifen. Der Titel „was hat man dir, du armes Kind, getan“ legt mehr denn je nahe: der so Befragte steht bloß als ausgesetzt, geschunden, missbraucht – ein Opfer. Es geht nicht um Mitleid.¹

Text

Kennst du [...], kennst du es wohl? – Wir kannten nicht [...]

So fängt es an und beschwört etwas unbekannt-Bekanntes, was wir nicht kannten und doch wohl kennen? Ein allzu Bekanntes als dass es sich manifestieren möchte, oder „etwas, was im Verborgenen hätte bleiben sollen und hervorgetreten ist“².

Schimmernd und flimmernd und blendend präsentiert sich die Szene – mit Schiffsleib, mit Gemach, mit Raubtierfellen beinahe Intérieur; im Sturz des

1 In Gegensatz zu dem, was der Protagonist Wilhelm Meister suggeriert und im Rückblick äußert.

2 Wie Freud, Schelling zitierend in seiner Untersuchung über *Das Unheimliche* (1919/1999) Werke, S. 236 ausführt.

Baus, der Flut, im Ausbrechen aus Höhle und Steinsformation wie ein Stern die Außensicht; darin blühen Zitronen, reifen Augenäpfel, und wie die Goldorangen glüht der Torso.

Sein Schauen aber glänzt und – es glänzt der Saal.

Wer denn sonst als „Es“, wo nichts anderes da ist, bevor ich weiß, dass es er oder sie ist. Aber Erlebnis und Ursache sind vereinigt in: es glänzt der Saal. Der visuelle Eindruck geht voran. (Der Ausstatter oder der Volksschüler sagt aus: Der Saal glänzt). Es ist eine Mischform: das „Es“ als die primäre Wahrnehmung dem Subjektcharakter angenähert, das Subjekt „der Saal“ entrückt, erst durch das Bewusstsein vermittelt;³ das „es“ – ein dichterisches und kein bloß „rhythmisches“ Element – dient der Anschauung. Kein Zweifel, dass auch diesem „es“, das tatsächlich dem Subjekt vorangestellt ist, etwas innewohnt von dem Erlebnis des Unbestimmten, dem sich das sinnlich Wahrnehmbare entschält.⁴ Aber das sinnlich Wahrnehmbare löst sich nicht aus dem herrschenden Glanz, anders gesagt: die Erscheinungen bleiben gebunden an den Verblendungszusammenhang.

Hinter diesem Glanz, in diesem Schimmer mag es sich zugetragen haben, das Unsägliche, das nun den Betroffenen zu einem exponierten, umstellten, ausgelieferten Wesen unter den bohrenden Blicken der unbeugsamen Figuren macht, die es zur Rede stellen; mit dieser Pracht ist die Szene bereitet, die das verstörte Menschenkind aufsuchen muss – zusammen mit dem aufgerufenen väterlich beschützenden Geliebten oder ganz allein.

Nur das Schauen nimmt es damit auf. Es ist der Platz par excellence für die glanzvolle Einsetzung in einen Ausnahmezustand, in dem etwas Unerhörtes, Ungeheures, das keiner Bearbeitung zugänglich ist und sich der Vorstellung⁵

3 In Karl Kraus' (1962) Beispiel aus *Subjekt und Prädikat*, Werke Bd. II, S. 295 sind es die Glocken, die läuten, und der Glockengießer steht neben dem Volksschüler.

4 Dieser Passus entlehnt Formulierungen aus dem Text über *Es* von Karl Kraus (1962), Werke Bd. II, S. 78

5 Unverzüglicher Abfall ins Genre bedeutet die imaginierende Ausmalung des Suspendierten, wie bei Sloterdijk (2009) durchgeführt: „Daß ich den Torso mit seinen gedrunghenen Schultern und seinen Stümpfen sehe, ist das eine: daß ich mir die fehlenden Teile, den Kopf, die Arme, die Beine, das Geschlecht, träumerisch hinzudenke und assoziativ animiere, ist ein zweites. Ich kann mir, unter Rilkes Anregung, zur Not sogar ein Lächeln vorstellen, das von einem

entzieht, gewahrt wird. Wie es die Statuen auflädt mit einer energetischen Qualität, die sie stehn und sehn, von innen her glühend nach außen glänzen lässt, entzieht es sie der Betrachtung. Der Ausdruck, der dieses Schauen dem sprachlosen Gegenüber in Sprache (über-)setzt, ist ihr Blick; aus dem, was mich (an-)sieht, unentrinnbar, geht hervor, wie einzulösen wäre, wofür die signifikative Sprache nur unzureichendes Fazit bietet. Dem derart in den Blick Geratenen schlägt kein Wesen, kein Ding, kein Wort, die Augen auf. In den Bannkreis der Marmorbilder, eines Torso, in den das Subjekt durch die Wendungen des Gebildes unweigerlich gezogen wird, ist die Katastrophe eingeholt.

Dahin zieht es die Faszinierten; daher kommt die unhintergehbare (An-)Weisung, der Einspruch: *Was hat man Dir getan? – Du mußt dein Leben ändern.*

Die Zumutungen gehen vom Ensemble aus.

Wir kannten nicht sein unerhörtes Haupt,
darin die Augenäpfel reiften. Aber
sein Torso glüht noch wie ein Kandelaber,
in dem sein Schauen, nur zurückgeschraubt,

sich hält und glänzt. Sonst könnte nicht der Bug
der Brust dich blenden, und im leisen Drehen
der Lenden könnte nicht ein Lächeln gehen
zu jener Mitte, die die Zeugung trug.

Sonst stünde dieser Stein entstellt und kurz
unter der Schultern durchsichtigem Sturz
und flimmerte nicht so wie Raubtierfelle;

und bräche nicht aus allen seinen Rändern
aus wie ein Stern: denn da ist keine Stelle,
die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.

Rainer Maria Rilke, Archaischer Torso Apollos (1908/1955, S. 557)

unsichtbaren Mund bis zu einem verschwundenen Genital reicht“. Die so hergestellte Integrität lässt sich nicht aufbieten gegen den am Ende formulierten Anspruch. Die nicht sanierte Figur allein konstituiert die Bedingung der Möglichkeit, dass am Ende die revolutionierende Zumutung verfängt. Der Doppelpunkt vor „denn“ macht die Probe darauf.

Kennst du das Land, wo die Zitronen blühen,
Im dunkeln Laub die Gold-Orangen glühen,
Ein sanfter Wind vom blauen Himmel weht,
Die Myrthe still und hoch der Lorbeer steht,
Kennst du es wohl?
Dahin! Dahin
Möcht ich mit dir, o mein Geliebter, ziehn.

Kennst du das Haus, auf Säulen ruht sein Dach,
Es glänzt der Saal, es schimmert das Gemach,
Und Marmorbilder stehn und sehn mich an:
Was hat man dir, du armes Kind, getan?
Kennst du es wohl?
Dahin! Dahin
Möcht ich mit dir, o mein Beschützer, ziehn.

Kennst du den Berg und seinen Wolkensteg?
Das Maultier sucht im Nebel seinen Weg;
In Höhlen wohnt der Drachen alte Brut;
Es stürzt der Fels und über ihn die Flut:
Kennst du ihn wohl?
Dahin! Dahin
Geht unser Weg; o Vater, laß uns ziehn!

Johann Wolfgang von Goethe, Kennst du das Land (1795–96/1977, S. 155)

Es ist ein Ensemble von Zumutungen.

Dazu gehören:

Die Rückführung der gewohnheitsmäßig abgeschliffenen Augapfel-Metapher auf ihre Herkunft aus dem vegetabilen Bereich, indem sie mit dem Wachstums-Wort „reifen“ verbunden wird, sodass nun die Augen, wiewohl das Fehlen des Kopfes sie hypothetisch macht, real werden als Früchte, die einem natürlichen wie ästhetischen Prozess unterliegen – wie Zitronen blühen und Goldorangen glühen, sich herauschälen und eigenständig Sumpfbloßköpfe bilden oder meteoritenhaft ausstrahlen⁶; zugleich wären sie die Projektion von Augen, die dem im Angesicht der Schönheit Todgeweihten angehören: „wer die Schönheit angeschaut mit Augen“ dabei gilt „mit Augen“

6 Wie in den Bildern und Zeichnungen des Odilon Redon.

eben nicht so viel, viel mehr als „mit den Augen“ oder „mit seinen Augen“; wer Augen hat dafür, wird untüchtig, sieh, misslich vor dem prüfenden Blick vergehen, ein armes Kind und gefügiger Liebhaber sich an die steinerne Brust der Autorität werfen und in hündischer Folgsamkeit alle von ihm verlangten Übungen ausführen.⁷

Der Subjektwechsel von Blickendem und Angeblickten, nach Übertragung der Blickqualität vom Ich, das sich einem Standbild gegenüber sieht, auf das steinerne Gegenüber, dessen Haupt wir nicht kannten und das mich ansieht, während der apodiktische (aber nicht mit Sicherheit zuzuschreibende) Aufruf ergeht: was hat man dir getan, du musst dein Leben ändern.

Der paradigmatische Widerspruch von Dämpfung, Verhaltenheit und Eruption, der die zwei Aspekte einer Landschaft zeigt: arkadische Stille und Mäßigung, mit lauer Luft und sanftem Klima, worin Früchte prangen und Sträucher gedeihen, entfesselte Naturgewalt mit reißender Flut und Felsenschlucht, wo ein archaisches Drachengeschlecht haust. Myrte, die sowohl zum Hochzeitsschmuck als auch zum Schattenspender im Totenreich taugt, ist neben dem apollinisch konnotierten Lorbeergewächs angeordnet.

Die gegenstrebigten Energien einer Statue: das zurückgeschraubte Leuchten, das leise, von einem Lächeln beschriebene Drehen zur beschädigten Mitte und animalische Geschmeidigkeit und gestirnhafte Ausreißen der Konturen, mit der allgegenwärtigen „Strahl- und Sehkraft ohne Kopf und Augen“⁸ auf der Körperoberfläche, womit Apollinisches und Dionysisches sich ins Gehege kommen.

7 Vgl. dazu August von Platens Gedicht *Tristan* (1825) (Platen, 1996, S. 47) und Baudelaires Gedicht *La Beauté* (1857) *Je suis belle, o mortels, comme un rêve de pierre, / et mon sein où chacun s'est meurtri tour à tour / est fait pour inspirer [...] un amour / éternel et muet. [...]* Car j'ai pour fasciner ces dociles amants / mes yeux, mes larges yeux; (Baudelaire, 1961, S. 20). Davon gibt es eine Ahnung, wenn die Schönheit genug hat, an sich selbst, von ihren hündisch devoten Liebhabern, oder anderes verlangt: „Du mußt dein Leben ändern“.

8 Vgl. Hart-Nibbrig (1985) S. 68, wo er Rilkes Zeitanalyse zitiert: „daß fast alle ihre Konflikte im Unsichtbaren lagen“

Die Katachrese von Kandelaber und „zurückgeschraubtem“ Licht, in der der kultische Lichtträger mit einer zeitgenössischen, mit Regulierungsfunktion versehenen Gaslampe, überblendet wird; der über das Moment des Flimmerns hergestellte Vergleich von Stein und Raubtierfellen, einem bevorzugten Schauplatz inzestuöser Praktiken;⁹ von denen das Gemach Kunde und der Eingeführte einen Schimmer haben mag.

Ein Arkadien mit unterschwelliger Todes-Präsenz, ein Idyll mit Katastrophen-Potenzial, eine prachtvolle Palast-Architektur mit Anlage zum Toten-Tempel; ein dionysisch aufgeladener Apoll mit kosmischer Ausstrahlung – das liest sich wie ein Agglomerat, bei dem man sich beruhigen könnte, bestünde es nicht aus einer Komplikation der Motive, ungefügigen Überlagerungen, Überdeterminationen.

Was aber vermag deren Bindung zu einer spezifischen Figur – über die „Sehnsuchts-Lied“ und „Ding-Gedicht“ hinwegspielen?

Zunächst herrscht ein Zustand der Latenz: ein sistierter Reife-Prozess; das Thema des Reifens, eingeführt über die wörtlich explizierte Metapher der „Augenäpfel“ als Frucht, wird als unbekanntes angesprochen. Es gehört ebenso einer Vergangenheit an wie das nicht mehr vorhandene Genital, „jene Mitte, die die Zeugung trug“. So handelte es sich um eine depotenzierte – nach *fin-de-siècle*-Geschmack – enthauptete und kastrierte Figur, die man auf einer abendlichen Promenade passieren könnte; während die Marmorbilder, denen das nicht mehr unschuldige Kind begegnet, in einer klassizistischen Rotunde anzutreffen wären¹⁰, wo es vom Stehn und Sehn benommen, verstockt dem Anspruch, Auskunft zu geben über das erlittene Schicksal, respondiert.

9 Vgl. dazu den Schluss von Thomas Manns Erzählung *Wälsungenblut* (1976), wo das Zwillingpaar Siglind und Sigmund auf einem Bärenfell miteinander verkehren; wie auch die Photo-Inszenierungen des Wilhelm von Gloeden

10 So gemahnen sie mit ihrer rigiden, sehn und stehn parallel exerzierenden Anordnung an die in der von Karl Friedrich Schinkel entworfenen Rotunde für das Berliner Alte Museum (1822) aufgestellten Skulpturen, indem sie den beim Eintritt unweigerlich in das Zentrum verwiesenen Besucher zum Zögling bestimmen, für den Haltung nach ihrer Maßgabe geboten ist.

Das ungebändig Wilde, Drängende der zusammenhanglos Vortragenden in Zucht genommen von pädagogischer Zudringlichkeit: du wirkst ja ganz fassungslos, es wird so arg doch nicht gewesen sein, äußert sich „feierlich und prächtig, dumpf und düster, geheimnisvoll und bedächtig, bittend und dringend, treibend und vielversprechend“¹¹, von jener Frühreife mithin gezeichnet, die weiß, ohne Bewusstsein von ihrer Verfassung zu haben.

Verweise auf eine Vorzeit, die sich mit Gegenwart verquickt, wie die prekäre Spanne zwischen genügsamem Nutztier auf der Zivilisations-Spur in Himmels-Nähe, und der gegenwärtigen Vorwelt im chthonischen Bereich, die mit der arkadischen Utopie in die Giebel-Anordnung eingefasst ist, deren Spitze das mittlere Palast-Ambiente mit Säulen-Pracht, Skulpturen und Lichterglanz bildet, wirken nur trügerisch beruhigt.

Angesichts der Vorgabe, archaisch sei der Torso, den das Sprachgebilde evoziert, stellt sich dem Leser, der die Widmung wahrgenommen hat, nach Durchgang durch den Text ein unvermeidliches Simultané her von archaischem Götterbild¹² und moderner Skulptur in der Art Rodins, auf die viele Momente der Darstellung zu stimmen scheinen. Diese Überlagerung, die sich merkwürdig mit Baudelaires Theorem vom notwendig antiken Anteil der emphatisch modernen Schönheit deckt, begründet das Fehlen des Hauptes als *conditio sine qua non* der Möglichkeit des so konstituierten Gebildes; damit geht es nicht um eine kompensatorische Wiederherstellung der verlorenen Totalität, also des Anspruchs, der von dem Haupt ausgegangen wäre, über das mit Negation arbeitende sprachliche Gefüge, vielmehr um

11 Nach Goethe (1795–1796/1977), *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Drittes Buch, erstes Kapitel, S. 156, wo sich eben das fragliche Gedicht als ein von Mignon vorgebrachtes Lied findet; so schwarz auf weiß der Text dort steht, so ungesichert ist sein Wortlaut – handelt es sich doch um eine Übersetzung Wilhelms aus einer ihm nicht allzu geläufigen Sprache, dem Italienischen, so dass ihm beim überdies gebrochenen Vortrag Mignons ganze Passagen unverständlich bleiben; seine Wiedergabe, „indem die gebrochene Sprache übereinstimmend und das Unzusammenhängende verbunden ward“, bleibt mithin eine glättende und zudem die Ausdrucks-werte der Darbietung verfehlende Rekonstruktion. Da setzen die unzähligen Vertonungen an, die bis heute von der Vorlage entstanden sind. Schubert, Schumann Liszt und Wolf bezeichnen die herausragenden Positionen in der musikalischen Verhandlung.

12 Ungeachtet der Verrückung, die sich aus der Erkenntnis ergibt, dass Rilkes Vorlage für den Apollo keineswegs aus archaischer, sondern aus frühantiker Zeit stammt.

den komprimierten Ausdruck, der „den Kopf als Gipfelpunkt des menschlichen Leibes entwertet. [...] Solch ‚akephale‘ Kunst ist eine logische Folge der einseitigen Betonung subrationaler Bewußtseinssphären“¹³.

Davon dass die Statuen, die Mignon erinnert, wohl einen Kopf tragen, ist nicht die Rede; wenn es in Engführung der Verben heißt: „stehn und sehn mich an“, wird das Standbild zum Gesichtsbegabten; so wie der Anblick ins Stehn verhalten ist, verhalten sich die Standbilder qua sprechender Blick.¹⁴

Das Subjekt, das dem Torso entgegentritt, ist das vom Leben vor die Kunst zitierte; es ist stets schon dessen Blicken ausgesetzt, da es, wenn es die vielfältig sich brechende Oberfläche des Torso besieht, doch immer nur einige Stellen in den Blick zu nehmen vermöchte, – die es schon im Blick haben. Aber nicht von den „tausend“ Augen, die auf es gerichtet sind, geht der Imperativ aus: „Du mußt dein Leben ändern“, vielmehr begründet die Blicktotalität die „Verstirnung“ des Leibes, der sie dann emphatisch zu entspringen scheint, – nicht bloß Existentialurteil, das nach umständlichen Proben auf die Konditionen nackt da steht: „da ist“, sondern vorab zur Schicksalsfigur verklärt, wodurch, was eine unwiderstehliche Aufforderung wäre, zum nachschlagenden Fazit wird: „Du mußt dein Leben ändern“.

Mit „sein unerhörtes Haupt“ hebt es an, ein die Grenzen des Üblichen Übersteigendes vorzustellen, welches eben ob seiner Unermesslichkeit dem profanen Gehör versagt: dieses Haupt ist nicht erhört worden in seinem Anspruch; als solches aber gibt es sich zugleich zu erkennen als etwas, das nicht gehört werden darf, da es den Gemeinsinn in seinem übermäßigen Anspruch verletz-

13 Auch widmete er [Rilke] Rodin das berühmte Sonett über einen äußerst unarchaischen Torso Apollos, voll Leben „flimmernd wie Raubtierfelle, aber – ohne Kopf“, bemerkt Edgar Wind anlässlich einer Kritik des Kennertums und fährt wie zitiert fort (Wind, 1979, S. 51).

14 Kennen, stehen, stürzen, glühen, glänzen, sehen – die beiden Gedichte weisen den gleichen Bestand an Verben auf; obwohl formal sichtlich unterschieden: Sonett-Form einerseits, Strophen-Lied andererseits – wobei Enjambements ohne Unterlass, mit Binnenreim kombiniert die Sonett-Struktur camouflieren, über Zeilen, Strophen, Abteilungen hinaustreiben, Verse überdehnen, um sodann einzudrehen, während die Giebel-Anordnung der drei Strophen, worin die Marmorbilder zentral zu stehen kommen, dem vom Idyll zum Schauerstück changierenden Lied-Verlauf Einhalt gebietet und den Refrain tektonisch einbindet.

en möchte: was es vorgibt, ist unerhört – anstößig. Damit weist es vom ersten Augenblick an auf den unerhörten Anspruch, in den das Gedicht gipfelt.

Das Reflexe aller Art beschwörende Gedicht, in Anlehnung an die intensive Gestik und gebrochene Oberfläche Rodinscher Skulpturen, lässt Reflexion nicht zu. Die Blicke, denen sich der Betrachter ausgesetzt fühlt, gehen nicht aus von den reflektierenden Momenten, die er am Statuen-Körper wahrnehmen mag; sie rühren von einem Grund her, der Figur und Beschauer trägt.

Soweit könnte dies auch für die Marmorbilder im glanzerfüllten Saal gelten; auch hier erweitert der Binnenreim von „stehn und sehn“ die Blickenergie auf die gesamte Statue, deren marmorne Oberfläche den Schmelz Canova-scher Skulpturen andeutet.

Was auf den Doppelpunkt hinter „bräche nicht [...] aus wie ein Stern“ folgt, nennt nicht das, was da sternengleich ausbricht, was auf den Doppelpunkt hinter „stehn und sehn dich an“ folgt, nennt nicht das, was die Standbilder äußern, sondern nennt den Bereich, in den sich der Ausbruch einlassen muss, nennt das Geheiß zum Sicheinlassen auf das jetzt erfahrene Verhältnis im Anblick der Statue.¹⁵

Damit würde Interrogation wie Imperativ zur Maxime, die anstelle der Verwandlung als Konsequenz einer vom Werk initiierten Reflexion frommen Gehorsam verlangt.

Die scheinbar Mitgefühl heischenden und aufbringenden steinernen Figuren, selbst angewiesen auf Zuneigung des ihnen Begegnenden, schlagen um in Verhørs- und Urteils- Figuren, denen das Gegenüber ausgeliefert ist.

Ohne Rücksicht ist der Betrachter gestellt.

Aber: die Initiations-Beschwörung verspricht keine Lösung des Konflikt-Bündels. Was erscheint, ist die Blickenergie des steinernen Gebildes, durch

15 Mit Heidegger gesprochen, vgl. Das Wesen der Sprache in *Unterwegs zur Sprache* (1975), S. 167.

deren Projektion die erschütternde – niederschlagend und aufrüttelnd zugleich – Einsicht¹⁶ mehr denn hervorgeht unterläuft.¹⁷

Die Instanz, „die dich nicht sieht“, bildet das Gegengewicht zum im Halbvers folgenden Appell, der durch einen Punkt in der Versmitte abgesetzt, weder von der blinden Schicksalsmacht noch von der allumfassenden Kontrolle evoziert wird. Im Tonfall verhalten zu einer rhythmischen Bremsfigur, oszilliert der Anspruch auf Veränderung zwischen Geheiß und Verheißung. Der Scheidepunkt liegt zwischen *absconditus*, welcher wo er will auftaucht und zuschlägt, Ding an sich, das unerbittlich gegen die Erscheinung sich behauptet, und existentieller Erschütterung, welche *apparition* gemäß wäre.¹⁸

Mit Statue und Marmorbildern rufen die Gedichte eine traumatische Szene auf, in der zusammentrifft, was das Individuum – realisiert es sich ungeschützt – in die Spaltung treibt. Indem die literarische Verarbeitung die traumatische Realität dem Kunstgebilde zuschreibt und abnimmt, verbindet sie sich eigenartig dessen Komplexion.¹⁹

16 Nicht „purer Befehl, unbedingte Weisung, durchlichtete Äußerung des Seins“ (wie Sloterdijk, 2009, S. 46 formuliert) und ohne Ausrufezeichen.

17 Darauf begründen sich die Einwände gegen Sloterdijks Ableitungen einer vertikalen Befehlsstruktur, die hinausläuft auf eine Vereinnahmung durch Seins-Verordnung (S. 41) oder die athletische Herausforderung zur Selbstoptimierung (S. 48 ff.).

18 Zur traumatischen Verfassung der Wahlverwandtschaften vgl. Klaus Heinrichs Interpretation, in: Heinrich (2009).

19 Als Nachtrag zur Verfahrensweise sei angemerkt: Wie durch die Erfahrung moderner und zeitgenössischer Musik Qualitäten eines Musikstücks aus einem früheren Jahrhundert zutage treten mögen, die diesem zunächst nicht zuzumuten waren, und wie umgekehrt die Vertrautheit mit älterer Musik der Neuen Ingredienzien aufspüren mag, die der Interpretation zugutekommen, so sollte es auch bei der Interpretation von Gedichten einen Versuch wert sein, mit Mignons Sehnsuchts-Lied im Kopf, sich dem Archaischen Torso Apollos zu nähern, vom Rilkeschen Sonett aus Goethes Gedicht ins Auge zu fassen.

Die Assoziation von Rilkes Apollo-Stück und Goethes Mignon-Lied kommt so von ungefähr wie verbürgt durch die sie gleichsam vorbereitende Anordnung in Jean Starobinskis (1994) Aufsatz *Le Regard des Statues*. Dort folgen als einzige Zeugnisse aus dem deutschen Sprachraum in zwei Abschnitten aufeinander Beobachtungen zu den Marmorbildern und dem Torso. Im Abschnitt *Statues en ruine*: Ist die weibliche Statue in Dichtung und Fiktion des neunzehnten Jahrhunderts eine Figuration der Schönheit, so ist sie ebenso eine Figur von Aggressivität und Strafe. [...] Andernfalls fühlt sie mit. [...] in der Welt, die Mignon verloren hat, im Saal der Vergangenheit, wo sie bestattet wird, sind Statuen anwesend: es ist eine der Fragen, die im berühmten Sehnsuchts-Lied gestellt werden [2. Strophe] (S. 65). Im Abschnitt *Torses*: Rilkes Gedicht ist die Feier des Blicks, der aus der Tiefe einer Fragment gewordenen

Die artistisch so unbedeutenden Sätze „Du musst dein Leben ändern“ und „Was hat man dir, du armes Kind, getan?“, die dem Kunstgebilde unterstellt werden, brechen mit einem Real-Anspruch herein, der so ungeheuer wie die Drachenbrut und so unerhört wie das unbekannte Haupt der Götterfigur bleibt: weder tröstlicher Zuspruch – trostlos in seiner Schmach verharret das arme Kind vor den Züchtigen, noch Angebot zur Umkehr – erbärmlich in seiner Unzulänglichkeit krümmt sich der Fixierte vor dem Torso.

Der artistisch eingebundene, dennoch künstlerisch nicht verfügbare Skandal lässt ohne Ausflucht, schlägt die Affizierten in Bann wie noch der steinerne Komtur den Don Giovanni.

Womit wäre dem zu begegnen?

Trotz führt in den Untergang, Willfährigkeit nicht minder, Anmut wäre eine Chance?

Skulptur ausgeht. Ein reiner Blick, gleichsam ohne Organ, vom Stein ausgesandt, – ein Blick, der siegreich Kastration und Enthauptung kompensiert. [...] Der Betrachter wird von dem eigenartigen Blick getroffen, den der Torso diffus aussendet. [...] der Betrachter erfährt die Möglichkeit eines großartigen Einweihungs-Aktes im Grunde seiner selbst. (S. 71–72) (Übers. v. Vfs.). Aus der lockeren Aneinander-Reihung galt es, einen triftigen Zusammenhang zu konstruieren.

Literaturverzeichnis

- Baudelaire, C. (1961). Les Fleurs du Mal. In Y.-G. Le Dantec & C. Pichois (Hrsg.), *Oeuvres complètes I*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1999). Das Unheimliche. In A. Freud et al. (Hrsg.), *Gesammelte Werke* (Bd. XII, S. 248–268). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Goethe, J. W. (1977). *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (sämtliche Werke, Bd. 7, Nachdruck Artemis, 1949). München: dtv.
- Hart-Nibbrig, C. (1985). *Die Auferstehung des Körpers im Text*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1975). *Unterwegs zur Sprache* (5. Auflage, S. 158–216). Pfuldingen: Neske.
- Heinrich, K. (2009). Das Bewußtsein ist keine hinlängliche Waffe. In K. Heinrich, *der staub und das denken, Reden und Kleine Schriften 4* (S. 11–43). Frankfurt a. M./Basel: Stroemfeld.
- Kraus, K. (1962). Die Sprache. In H. Fischer (Hrsg.), *Werke* (Bd. II, 4. Aufl.). München: Kösel.
- Mann, T. (1976) *Wälsungenblut*. Frankfurt a. M.: Fischer
- Platen von Hallermünde, A. (1996). Tristan. In R. Görner (Hrsg.), *Wer die Schönheit angeschaut mit Augen. Ein Lesebuch*. München: dtv.
- Rilke, R. M. (1955). Neue Gedichte. In Rilke-Archiv (Hrsg.), *Sämtliche Werke. Rainer Maria Rilke* (Bd. I). Frankfurt a. M.: Insel.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Starobinski, J. (1994). Le regard des statues. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 50, S. 45 f.
- Wind, E. (1979). Kunst und Anarchie. (Die Reith Lectures 1960, erweiterte Ausgabe von 1968). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Der junge Goethe – Hörspielcomic für den DaF-Unterricht: Ich bin Poet, weil ich weiß, wie es geht – Flix 2013. Der junge Goethe. Episode 1

Gerdis Thiede – Goethe-Institut Rom, Italien

Susanne Maria Roth – L. C. Orazio, L. C. Virgilio, Italien

Abstract

Das Goethe-Institut Rom und die Casa di Goethe Rom produzierten mit wissenschaftlicher Beratung des Frankfurter Goethe-Hauses einen Hörspielcomic über das Leben des jungen Goethe für den DaF-Unterricht. Der Comic ist von Flix, Autor des Hörspiels ist David Maier. Comic und Hörspiel, hier Hörspielcomic genannt, richten sich an Deutschlerner auf dem Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens oder an Schüler auf einem sehr guten A2-Niveau. Die Materialien, inklusive Unterrichtsvorschläge mit Arbeitsblättern, sind online verfügbar¹. Der Hörspielcomic stellt in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung für die Schüler und Lehrer dar – jedoch nicht zu groß, wie sich schon in diesem Schuljahr zeigte. Dieser Beitrag möchte die Deutschlehrer ermuntern, mit ihren Schülern sich auf das Abenteuer Hörspielcomic einzulassen und dabei die Kompetenzen der Deutschlerner im Bereich des Hörverstehens zu stärken.

1 www.goethe.de/italien/derjungegoethe

1. Die Produktion des Hörspielcomics



Abb. 1 – Der junge Goethe Episode 1; Illustration: FLIX. Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Flix

Ein Neuling in Inhalt und Aufmachung tummelt sich seit dem Schuljahr 2013/2014 in der DaF-Landschaft: *Der junge Goethe*. Ein kleiner Junge wie viele andere, den Kopf voller Flausen, wissbegierig. Ein strenger Vater, eine eher entspannte Mutter, eine wilde Schwester als Spielgefährtin. Ärger in der Schule, Auseinandersetzungen mit dem Vater, erster Liebeskummer, Studium, gemeine Kritiker: Der zukünftige Dichterstar Johann Wolfgang Goethe hatte es nicht leicht. Der Hörspielcomic zeichnet ihn lebensnah und humorvoll. „Hier kann man gleichzeitig was lernen und dazu auch noch lachen“, schrieb eine Deutschlehrerin, „meine Schüler sind begeistert! Sie haben sich das Hörspiel auf ihre Handys und iPads geladen und alle wollen die Comicposter haben!“

Ulrike Tietze, Leiterin der Bildungskoopeation Deutsch des Goethe-Instituts Italien, hegte seit langem den Wunsch, ein spannendes Hörspiel zu produzieren und betonte anlässlich eines Einführungsseminars zu dem Hörspielcomic in Rom:

Wir wollten in Italien Materialien für den Deutschunterricht an Schulen entwickeln, die die Kompetenzen und Fähigkeiten vom Hören über das Sprechen bis hin zu Phonetik und Intonation stärken. Die Kombination aus einem unterhaltsamen Hörspiel zum jungen Goethe mit einem Comic von Flix zur Vorentlastung und Ergänzung des Hörverstehens schien uns ideal für unsere Zielgruppe. Das Hören von guten und gleichzeitig witzigen Dialogen mit den Stimmen und der Intonation geschulter Sprecher stärkt dabei die Sensibilität für die Aussprache und regt zum Nachsprechen an.

David Maier, Musiker und Autor, hatte für das Goethe-Institut Italien als Dozent der Popakademie Baden-Württemberg Workshops an italienischen Schulen geleitet – aus dieser Zusammenarbeit entwickelte sich in Gesprächen mit der Bildungskoopeation des Goethe-Instituts Rom die Idee zur Produktion eines Hörspiels. Anfangs sollte es nur ein Hörspiel geben, doch während des lebhaften Austauschs zwischen den Beteiligten wurde immer klarer, dass ein Comic, der die Hörspieleepisoden ergänzt, einfach dazugehört: So entstand etwas Neues, eben ein Hörspielcomic. Flix, einer der bekanntesten Comiczeichner Deutschlands, sagte gern zu, als wir ihn fragten. Als Autor des Faust-Comics, der im Carlsen Verlag (Hamburg 2010) erschien, kennt er sich natürlich gut mit dem Leben Goethes aus und gilt unter diesem Aspekt als Insider.



Abb. 2 – Protagonisten des Comics: Der Herzog, Charlotte Buff, Kestner, der Fremde; Illustrationen: Flix. Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Flix

Die historische und biographische Authentizität lag uns am Herzen, weil die Schüler ja neben der Sprache auch etwas über Goethe lernen sollen. Das Frankfurter Goethe-Haus und die Casa di Goethe Rom begleiteten die Hörspielproduktion wissenschaftlich. Wichtige Fakten stimmen also, was jedoch nicht ausschloss, dass beiden Autoren alle künstlerische Freiheit in der Gestaltung gewährt wurde.

1.1 Die fünf Episoden des Hörspiels

In fünf Episoden lernen die Schüler und Studenten viel über diese Ikone der deutschen Hochkultur und gleichzeitig wird das Hörverstehen gefördert, das Gehör für phonetische Feinheiten sensibilisiert, die Aussprache trainiert und vor allem – Deutsch gelernt. Wesentlicher Bestandteil des Projekts sind die Materialien der Deutschlehrerinnen Susanne Roth und Barbara Sinisi für den Unterricht. Das Goethe-Institut Italien bietet dazu Seminare für Deutschlehrer an. *Der junge Goethe* richtet sich an Schüler und Studenten auf dem Sprachniveau B1 des Europäischen Referenzrahmens, doch auch Klassen mit einem hohen A2 Niveau können damit arbeiten. Insgesamt gibt es eine ganze Reihe von Zielgruppen: Schüler und Studenten, die Deutsch als Fremdsprache lernen, Teilnehmer der Sprach- und Jugendkurse des Goethe-Instituts sowie Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erlernen und auf erfrischende Weise Johann Wolfgang Goethe kennenlernen wollen. Die Titel und inhaltlichen Schwerpunkte der Episoden behandeln das Leben Goethes von der Kindheit bis zum Alter von Ende zwanzig.

Hier die Inhaltsangabe der Episoden:

Episode 1: Nein, es sind nicht leere Träume!

Goethes frühe Kindheit, die Familie. Dem Vater ist Goethes Wunsch, Schriftsteller zu werden, nicht genehm.

Episode 2: Wohin es geht.

Goethe beugt sich dem Wunsch des Vaters und zieht nach Leipzig, um Jura zu studieren. Nach anfänglichen Schwierigkeiten entdeckt er die Damenwelt.

Episode 3: Ich weiß nicht, warum ich so viel schreibe.

Goethe wird krank. Als Rechtsanwalt ist er eine Niete. Er lernt die große Liebe seines Lebens kennen, die leider unglücklich verläuft. Er wandelt dieses Unglück in Literatur um und wird berühmt.

Episode 4: Die Tat ist alles, nichts der Ruhm!

Goethe Superstar! Gesellschaftliche Erfolge, die Liebe zu der kapriziösen Lilli und der unverhoffte Ruf an den Hof des Herzogs in Weimar.

Episode 5: Lebenslust aus allen Dingen

Goethe und der Herzog werden Freunde – wenig Politik, viel Spaß. Er manifestiert sich als Schriftsteller.



Abb. 3 – Die kapriziöse Lilli Schönemann aus Episode 4; Illustration: Flix. Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Flix

Jede der fünf Episoden des Hörspiels beginnt mit den gleichen Zeilen des nunmehr erwachsenen Goethe:

Es ist das Jahr 1777. Ich bin 28 Jahre alt, geboren in Frankfurt am Main. Mein Leben? Sagen wir mal so: Ich habe wirklich schon einiges erlebt. Ich bin viel herum gekommen, habe viel gesehen, natürlich habe ich auch viel angestellt, ...aber ... ich habe auch viel erreicht. Ich bin Dichter, Maler, Wissenschaftler, und ich bin ein Politiker. Vor allem aber: ich bin ein Träumer. Ich bin Goethe!

David Maier (2013): Der junge Goethe, Episode 1–5, 2013.

Episode 1 führt uns nach Frankfurt in die Bibliothek des Elternhauses Goethes, wo Johann Wolfgang, von den Autoren nur Goethe genannt, und seine Schwester Fangen spielen, die Laterne dabei zerbrechen und sich Ärger

einhandeln. Reich an Zitaten ist der Hörspielcomic, doch ist es nicht Voraussetzung sie zu kennen: Hörspiel und Comic sind auf den unterschiedlichsten Rezeptionsebenen – sowohl unter dem Gesichtspunkt der Sprachkapazität als auch der Altersgruppe – zu verstehen, die miteinander weder konkurrieren noch sich ausschließen. Im Comic der ersten Episode trotz der kleine Goethe seinem Vater, der von den Dichtungsversuchen seines Sohnes überhaupt nichts hält. Der Sohn soll Anwalt werden, doch der Sohn will dichten und schleudert dem erzürnten Vater das Lutherzitat „Hier stehe ich und kann nicht anders“ entgegen. Bis zum Dichterstar ist es da noch weit, obwohl ein geheimnisvoller Fremder dem jungen Goethe eine glänzende Karriere andeutet. Gespannt auf die Fortsetzung? Die finden Sie auf der Website zum Hörspielcomic.

Nach der Präsentation auf der IDT 2013 in Bozen trat *Der junge Goethe* die erste Runde in die Klassenräume an. Er hat es geschafft, denn Schüler und Lehrer nahmen den Hörspielcomic gern an, wie die Zugriffszahlen auf die Website und die Rückmeldungen zeigen. Im Deutschunterricht in Italien, doch auch in Belgien, Taiwan, Bosnien, in der Ukraine, in Frankreich und Korea arbeiten Schulen mit dem jungen Goethe. Wir hoffen, dass er das Potenzial hat, weltweit noch mehr Freunde zu finden.

1.2 Prominente Sprecher des Hörspiels

Prominente Sprecher leihen den Protagonisten des Hörspiels ihre Stimme. Die jüngste von allen ist Nastassja Hahn, die die Rolle von Cornelia, der Schwester Goethes, spielt.

Lutz Mackensy, eine der markantesten Hörspielstimmen Deutschlands, spricht den Richter und Politiker. Er ist durch seine Jugendhörspiele wie TKKG, 5 Freunde sowie die Drei Fragezeichen bekannt. Maxim Mehmet spricht den jungen Goethe. Seit 2008 gehört er zum festen Team des Leipziger Tatorts. Gerald Paradies, Theaterschauspieler, spricht Caspar Goethe. Denis Scheck, bekanntester Literaturkritiker Deutschlands, ist im Hörspiel das, was er auch in seinem wirklichen Leben ist: Literaturkritiker. Santiago Ziesmer, mit der Stimme von Spongebob zum Kult-Sprecher geworden, ist Dr. Metz.

1.3 Der Trailer – the making of

Verzichten Sie nicht auf den Trailer im Klassenraum, er ist sehr motivierend! Sie sehen, wie unter der Feder von Flix der kleine Goethe entsteht, David Maier Regieanweisungen gibt, Mehmet Maxim alias Goethe ins Studio tritt, Lutz Mackensy sich im Tonstudio die Kopfhörer absetzt und lachend meint, dass es ja nun mal reiche!

Auch wenn der Trailer von Schülern auf dem B1 Niveau sprachlich nicht ganz verstanden werden kann, wird die Dynamik des Entstehungsprozesses des Hörspielcomics optisch- akustisch nachvollziehbar.²

2. Arbeiten mit Comic und Hörspiel im DaF-Unterricht

Unterricht mit Comics ist nichts Neues, wenn auch nicht gerade an der Tagesordnung. Das liegt nicht nur an der für den Unterricht ungewöhnlichen Textsorte, sondern auch daran, dass viele Lehrer kaum deutsche Comics kennen. Dazu gesellt sich oft das Vorurteil, dass es sich bei Comics um eine zweitrangige Textsorte handle. Und doch haben die Comics einen Platz in der Rangordnung der Künste erworben. 1964 hat Claude Beylie die Liste der Künste von Ricciotto Canudo³ aktualisiert, und seitdem gelten Comics als neunte Kunst, wobei es derzeit auch einen regelrechten Comic-Boom in den deutschsprachigen Ländern gibt. Eine Kuriosität: Goethe gefielen offensichtlich Bildsequenzen mit Texten, denn er hat den Schweizer Rodolphe Töpffer zur Veröffentlichung seiner *Histoire de M. Jabot* ermutigt⁴. Damals hießen sie allerdings noch nicht Comic, sondern Bildergeschichten. Bekannt ist vielen sicherlich Max und Moritz von Wilhelm Busch (1865/2007), was ist das anderes als ein Comic in deutscher Sprache?

Comics haben einen direkten Zugang zu den Jugendlichen, sind oft didaktisch und informativ. Meist benutzt man für das Hörverständnis

2 Mehr zum Thema: www.goethe.de/italien/derjungegoethe.

3 Claude Beylie, *Il fumetto è un'arte?*, *Lettres et médécins*, settembre 1964.

4 Paris, Dufrénoy, 1833.

kürzere Dialoge aus Lehrwerken, die genauen Lernprozessen angepasst sind. Ein Hörspiel wird im Unterricht als literarische Gattung behandelt. Ein ganzes Hörspiel im Unterricht ist tatsächlich eine große Herausforderung. Es stellt sich die Frage, was damit im Unterricht geschehen soll. Auch wenn die folgenden Zeilen nicht so bunt wie die vorangehenden Seiten dieses Artikels sind, bitten wir Sie noch um etwas Aufmerksamkeit, damit es dann kunterbunt im Unterricht zugeht!

Am besten beginnt man mit dem Trailer, der das Hörspiel, die Autoren und die Sprecher vorstellt, den Schülern die Arbeit hinter den Kulissen näher bringt und so die Motivation steigert. Der Trailer bringt den Schülern die Autoren und Künstler nahe, und damit auch den Hörspielcomic. Die Sprecher gefallen den Schülern, der Autor und der Comic-Zeichner wecken Sympathien und machen die Schüler neugierig.

2.1 Inhaltliche Schwerpunkte und Zielgruppen

Im Zentrum des Unterrichts steht inhaltlich das Leben des jungen Goethe und methodisch-didaktisch die Förderung des Hörverstehens. Daraus ergeben sich verschiedene Ansatzpunkte: Hören und Lesen als primäre Ziele, dazu kommen Schreiben und Sprechen, Aussprachetraining, der Erwerb von literarischen, geschichtlichen, geografischen Kenntnissen und Wissen in Bezug auf Goethes Leben.

Zielgruppen sind, wie bereits erwähnt, Schüler und Studenten, die Deutsch als Fremdsprache lernen, mit einem B1- oder einem sehr guten A2-Niveau des Europäischen Referenzrahmens. Literarische Vorkenntnisse werden nicht vorausgesetzt, doch das Material eignet sich natürlich besonders für Gymnasien, an denen klassische Literatur unterrichtet wird.

2.2 Materialübersicht

Die Materialien bestehen aus Comic und Hörspiel, Arbeitsblättern und Unterrichtsskizzen. Die fünf Episoden ziehen sich chronologisch durch das Leben des jungen Goethe. Die Themen der Episoden wurden von den Autoren zwar in den Mittelpunkt ihres Schaffens gestellt, doch auf unterschiedliche Weise ausgearbeitet. Zu jeder Episode gehört ein Audiofile

(Hörspiel), die Dauer der Hörtexte liegt zwischen 11 und 14 Minuten. Die Transkriptionen dazu sind 6 bis 9 Seiten lang. Pro Comic gibt es eine Tafel mit zwei Versionen, jeweils mit und ohne Text. Zur Didaktisierung gibt es pro Episode ein Arbeitsblatt für die Schüler und eine Unterrichtsskizze für die Lehrer. Im Detail handelt es sich um die Planung und Ausführung des Unterrichts mit klaren Unterrichtsskizzen, welche die Lehrer schrittweise durch die Episoden führen. Die Arbeitsblätter für die Schüler beinhalten vielseitige Übungen.

2.3 Didaktisierung

Das didaktisierte Material wird pro Episode in einer Arbeitseinheit präsentiert. Die Unterrichtsvorschläge für eine Episode sind auf drei Unterrichtsstunden von jeweils 45 Minuten angelegt. Die Überlegung zur Zeiteinteilung pro Unterrichtsstunde ergibt sich aus einem allgemeinen Mindestunterricht von 45 Minuten in den verschiedenen Schultypen, man kann natürlich bei einer längeren Unterrichtsstunde die Zeit überschreiten.

2.3.1 Unterrichtsskizzen

Die Unterrichtsskizzen sind für die Lehrer. Es gibt eine Unterrichtsskizze pro Arbeitsblatt mit präzisen Angaben zum Unterrichtsverlauf. Sie geben Angaben zur zeitlichen Ausführung, zur Phase, in der man sich gerade befindet und zur Kompetenz bzw. dem Lernziel, das erreicht werden soll, zum Inhalt, der Methode, der Aufgaben- und Fragestellung, zur Sozialform wie Einzelarbeit oder Gruppenarbeit, zum Material, das man benutzt (Hörspiel, Comic, Transkription), Vorschläge für Hausaufgaben und Angaben zur Lernzielkontrolle.

Die Arbeitsblätter und die Unterrichtsskizzen verstehen sich als Vorschläge, die je nach Unterrichtskontext und Zielgruppe variiert werden können. Die Didaktisierung hat das Anliegen, die Arbeit mit dem Hörspiel und dem Comic zu erleichtern und einen sicheren Ablauf zu ermöglichen, nicht aber, der Fantasie und Kreativität der Lehrer und Schüler Grenzen zu setzen – jeder kann das Material nach eigener Wahl benutzen. Der Hörspielcomic mit den Unterrichtsmaterialien wurde schon im Deutschunterricht eingesetzt.

Anna Maric Curci, Deutschlehrerin am ITC Arangio Ruiz, Rom, Partnerschule (PASCH) des Goethe-Instituts Italien, berichtet:

Die relativ einfache Sprache des Hörspiels, der Vergleich mit den entsprechenden Comics und die klare Aufgabenstellung in den Unterrichtsvorschlägen haben alle Lernenden, auch diejenigen, die sonst schüchtern sind, in der Zielgruppe ermuntert, aktiv an der Stunde teilzunehmen, so dass es nicht übertrieben ist, von Erfolgserlebnissen zu reden. Gefördert wurden alle Fertigkeiten. Die Verfügbarkeit der Materialien im Internet sowie die bereits erwähnte Qualität der Unterrichtsmaterialien – klare Aufgabenstellung ohne unrealistische sprachliche und inhaltliche Ansprüche – haben zur Aufrechterhaltung von Interesse, Neugier und Motivation beigetragen. Darüber hinaus spielte auch die Tatsache, dass Goethes Leben und Werk zum Lernpensum des 4. Lernjahrs gehören, eine wichtige Rolle.⁵

Siri Bente Pieper, Deutschlehrerin am I.T.T. C. Colombo, Rom, hatte das Hörspiel in einer 4. und 5. Klasse eingesetzt: „Die Schüler haben sofort fast alles verstanden. Die Einzelheiten haben sie dann beim zweiten Hören mit Textvorlage verstanden ... und finden es vergnüglich.“⁶

2.3.2 Arbeitsblätter

Die Arbeitsblätter beinhalten die für den Unterricht vorgeschlagenen Aktivitäten. Comic und Hörspiel sind Ausgangspunkte zu jeder Übung. Jedes Arbeitsblatt bietet einen Einstieg, um das Vorwissen zu aktivieren und verschiedene Aktivitäten, dazu einen Transfer, einen Kontext, Vorschläge zu Hausaufgaben und Ergebnissicherung.

Nach dem Einstieg und der Motivationsphase wird das Vorwissen der Schüler aktiviert. Die Comics selber eignen sich gut als Einstieg zu jeder Episode, genauer zur sprachlichen Vorentlastung für den Hörtext; sie bereiten das Hörverstehen vor. Sie dienen außerdem zur Einführung in das Thema jeder Episode. Die Schüler sehen auf einen Blick Zeichnungen und Text und bauen eine Erwartungshaltung auf. Die den Schülern vertraute Text-

5 E-Mail vom 13. Februar 2014, Anna Maria Curci, Unterrichtserfahrungen mit dem Hörspiel „Der junge Goethe“ (Oktober–Dezember 2013).

6 E-Mail vom 14. Februar 2014, Siri Bente Pieper, Hörspiel.

Lexik eignet sich gut zu Transferübungen. Beim Transfer werden die Themen auf Situationen, die den Schülern nahe stehen, übertragen und in Form von Klassendiskussion, Tagebucheintrag, Telefongespräch, Brief oder Pressekonferenz aufgearbeitet.

Der Transfer überträgt die Themen der Episoden auf Situationen, die den Schülern nahe sind, wozu Übungen angeboten werden. Aus Episode 1, wo der Konflikt zwischen Goethe und seinem Vater in Bezug auf die Wahl des Studiums thematisiert wird, wird zum Transfer ein Tagebucheintrag vorgeschlagen: Heute habe ich wieder mit meiner Mutter/meinem Vater gestritten... Warum? Zukunftspläne natürlich! Es fing so an...⁷

Den Kontext bilden die Biografie Goethes, die geschichtlichen Aspekte seiner Zeit und seine Werke. Die kurzen Texte geben den Schülern Informationen und üben das Leseverstehen. Zu Goethes Italienische Reise wird der Text Italien, Italienreisende und Goethe als Leseverständnis zum Kontext angeboten. Insgesamt wurde versucht, möglichst vielen Übungstypologien gerecht zu werden, die sich auf die verschiedenen Aktivitäten mit den unterschiedlichen Zielsetzungen beziehen. Dazu gehören Verständnisfragen zu Lese- und Hörtexten mit offenen Fragen. Es gibt unterschiedliche Übungsformen: Tabellen ausfüllen, Übungen mit richtig/falsch, auflisten von Informationen, unterstreichen, Lückentexte. In anderen Übungen wiederum schreiben die Schüler Texte neu, beschreiben Bilder.

2.4 Der Hörspielcomic als Theater

Wenn im Unterricht das Hörspiel in verteilten Rollen gelesen wird, ist es hilfreich, das Hörspiel mit der Transkription mit den Augen zu verfolgen. Die Dialoge und die Intonation prägen sich so besonders gut ein, und vielleicht möchte eine Klasse dieses Hörspiel auf die Bühne bringen? Die Schüler der Scuola Secondaria di Primo Grado Giuseppe Gioachino Belli in Rom und ihre Deutschlehrerin Norma Donini proben schon das Stück ein. Die Premiere war Ende Mai in Rom im Teatro dell'Angelo, eine weitere

⁷ Arbeitsblätter zu „Der junge Goethe“, Episode 1, Arbeitsblatt 3, Aktivität 4, Transfer (Norma Donini während eines Gesprächs am Goethe-Institut Rom, 24. Februar 2014).

Aufführung ist für Oktober 2014 am Goethe-Institut Rom geplant. Dieses Hörspiel auf die Bühne zu bringen, ist ein anspruchsvolles Vorhaben – uns interessiert natürlich, was Norma Donini dazu sagt:

Die Durchführung einer Theaterwerkstatt in deutscher Sprache ist an meiner Schule ein jährlicher fester Programmpunkt. Dieses Schuljahr haben die Schüler des siebten Jahrgangs Impulse für ihr Theaterengagement durch den Hörspielcomic des Goethe-Instituts *Der junge Goethe* erhalten. Das Stück, das zuerst auf Italienisch übersetzt wurde, damit die jungen Schauspieler die Bedeutung ihrer Sätze gut interpretieren können, gefällt den Jugendlichen, weil es lustig ist, aber auch wegen der abenteuerlichen Geschichte einer solch berühmten Persönlichkeit, die allen ans Herz gewachsen ist. In diesem Sinn hat der aufzuführende Text eine Affinität zu meinen Schülerinnen und Schülern. Man hat Spaß daran, phonetische Übungen, Aussprache, Sprechpausen und Sprachmelodie zu üben, Hör- und Verständnisstrategien bewusst zu entwickeln und zu trainieren, Wortschatz zu erweitern und Körpersprache, Mimik und Gestik auszudrücken. Der junge Goethe bietet meinen tüchtigen Deutschlernenden einen kulturellen Inhalt, und weckt gleichzeitig ihre Fähigkeit zum Fantasieren und zum Herumträumen mit offenen Augen. Das ist ja etwas Außerordentliches, das täglich eine neue Didaktik der deutschen Sprache ermöglicht.⁸

Literaturverzeichnis

- Arte. Nota 2. Qual è la nona arte? Perché si chiama così? in Focus, n° 206, dicembre 2009 p. 133. (o. J.). In *Wikipedia*. Zugriff am 10. Februar 2014 über www.it.wikipedia.org/wiki/Arte
- Busch, W. (2007). *Max und Moritz. Eine Bubengeschichte in 7 Streichen* (unveränderte Auflage). Köln: Schwager & Steinlein.
- Flix (2010). *Faust*. Hamburg: Carlsen.
- Goethe, J. W. (1985) *Italienische Reise*. (Sonderausgabe, nach 1982, 11. Aufl.). München: Hanser.

8 Norma Donini.

- Groensteen, T. & Peeters B. (1994). *Töpffer. L'invention de la bande dessinée*. Paris: Hermann.
- Kunzle, D. (2007). *Father of comic strip. Rodolphe Töpffer*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Maier, D. & Flix (2013). *Hörspiel & Comic. Der junge Goethe* [CD]. Berlin: Audio Verlag. Zugriff über www.goethe.de/italien/derjungegoethe
- McCloud, S. (1996). *Capire il fumetto. L'arte invisibile* (S. 25). Torino: Vittorio Pavesio Production.
- Storia del fumetto (o. J.). In *Wikipedia*. Zugriff am 10. Februar 2014 über www.it.wikipedia.org/wiki/Storia_del_fumetto

Sektion E2
Neue Ansätze in der Vermittlung
landeskundlicher Inhalte

Sektionsleitung:
Martin Herold
Natalia Iukhtina

Einleitung

Martin Herold – Deutschland

Natalia Iukhtina – Kirgisistan

In der Arbeit der Sektion E2 wurden neue Praxis- und Forschungsansätze mit Bezug auf Vermittlung landeskundlicher Inhalte im DaF-Unterricht in verschiedenen Teilen der Welt vorgestellt, die grundsätzlich handlungsorientiert sein sollten. Von der Sektionsleitung wurde von Beginn an angenommen, dass sich die „Neuheit“ der Ansätze je nach Herkunftsland und Herkunftskontext der Beitragenden sehr unterschiedlich ausnehmen konnte. Diese Annahme bestätigte sich im Verlauf der Sektionsarbeit nachdrücklich, was als Auftrag verstanden werden kann, sich im Rahmen von *Deutsch weltweit* immer wieder neu vorurteilsfrei auf heterogene Kontexte einzulassen.

Alle 38 vorab rückbestätigten Beiträge wurden präsentiert. Sie kamen aus Argentinien (2), Australien, Belarus/Weißrussland, Bosnien und Herzegowina, Brasilien (4), China, Deutschland (3), Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland (2), Italien, Kirgisistan, den Niederlanden (2), Österreich (2), Polen, Russland (2), Schweden, Spanien, Südkorea (4), Tschechien, den USA, dem Vereinigten Königreich sowie Nord-Zypern.

Für die Präsentation der Beiträge, die zum Zweck der Zuhörer-Aktivierung alle eine praktische Aufgabe beinhalten sollten und dies in der großen Mehrzahl auch taten, stand jeweils ein enger zeitlicher Rahmen zur Verfügung. Anstelle von Diskussionsrunden im direkten Anschluss an jeden Beitrag wurden im Anschluss an jeweils drei bis vier Beiträge Reflexions- und Diskussionsphasen mit aktiver Beteiligung in wechselnd zusammengesetzten Gruppen durchgeführt.

Es wurde eine Reihe innovativer Vorschläge für die Vermittlung neuer, häufig kontrastiver Fakten im Sinne einer eher klassischen „Fakten-Landeskunde“ vorgestellt. Dabei und weit über die eher faktenorientierten Beiträge hinaus kam deutlich zum Vorschein, dass der Ausgangspunkt für die präsentierten Projekte und Überlegungen fast durchgängig die „Abholung“ der Lernenden aller Altersstufen aus ihren tatsächlichen Lebenswirklichkeiten war. Mehrfach wurde einerseits von Erfolgen mit klar strukturiertem, zielgruppenorientiertem Einsatz digitaler Medien berichtet. Andererseits wurde ebenfalls mehrfach deutlich, dass es auch und gerade bei Vorhandensein vielfältiger technischer Möglichkeiten sehr ertragreich sein kann, sich (teilweise) jenseits digitaler Medien zu bewegen und andere Elemente wie z. B. das Schreiben „klassischer“ Briefe in zeitgemäßer Art und Weise in den Unterricht oder unterrichtsähnliche Situationen zu integrieren.

Mit wenigen Ausnahmen war es so, dass sich die vorgestellten Praxisansätze auf Entwicklungen in der Forschung bezogen und dass die vorgestellten Forschungsansätze von tatsächlicher Praxis ausgingen. Mehrere Beiträge bezogen sich ausdrücklich auf Forschungsergebnisse von Claus Altmayer – zumeist ohne auf ein erklärtes Ziel der Vermittlung von allgemeinem kulturellem Wissen abzuheben. Auffallend ist, dass fast ausschließlich die explizite Vermittlung landeskundlicher Inhalte behandelt wurde, obwohl in der Ausschreibung ausdrücklich auch die implizite Vermittlung als relevant benannt worden war. D-A-CH-(L)-umfassende Konzepte wurden nur einzeln vorgestellt und spielten in der großen Mehrzahl der Beiträge keine wichtige Rolle.

Die explizite Fragestellung des Beitrags von Harald Gärber (Seoul, Südkorea) „Brauchen wir eine zeitgemäßere Landeskunde?“ spielte hingegen in vielen Beiträgen eine zentrale Rolle. Als eine Art überspitzte Schlussfolgerung lässt sich aus der Sektionsarbeit der vielfache Wunsch nach einer zukünftigen Landeskunde extrahieren, die die voraussichtliche Lebenswirklichkeit und „Mit-Deutsch-Umgebung“ der nahen Zukunft der Lernenden *konkret* in den Blick nimmt.

Gründungsmythen im universitären Landeskundeunterricht

Christine Becker – Universität Stockholm, Schweden

Abstract

Unter Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher Ansätze in der Landeskundedidaktik wird in diesem Artikel zunächst aufgezeigt, welche Funktionen geschichtliche Themen im Allgemeinen und politische (Gründungs-)Mythen im Besonderen erfüllen können. Mit ihrer Hilfe können die Narrativität und Perspektivgebundenheit von Geschichte in universitären Veranstaltungen zur Landeskunde explizit thematisiert und Prozesse nationaler Identitätskonstruktion verdeutlicht werden. Es folgt ein Einblick in die Praxis des Landeskundeunterrichts an der Universität Stockholm, in dem erläutert wird, wie sowohl inhaltlich als auch sprachlich mit Hilfe eines geschichtswissenschaftlichen Textes zu Gründungsmythen gearbeitet werden kann.

1. Einleitung

Landeskundeunterricht, der als eigenständiges Fachseminar im Rahmen von Deutsch-/Germanistikstudiengängen im nicht-deutschsprachigen Ausland stattfindet, wird bislang in der Forschung wenig beachtet,¹ obwohl Landeskunde oftmals fester Bestandteil des Curriculums ist. Bei den wenigen Publikationen in diesem Bereich² handelt es sich zumeist um Praxisberichte,

1 Ein Grund dafür ist die fehlende wissenschaftliche Fundierung der Themen sowie damit zusammenhängend die Tatsache, dass der Unterricht oftmals als rein Fakten vermittelnd beschrieben wird und die Themen stark von den Interessen der Lehrenden abhängt. Zusammenfassend lässt sich zum Status des eigenständigen Landeskundeunterrichts konstatieren, dass das Fach in der Regel als „verpönt“ (Koreik, 2010b, S. 133) gilt.

2 An Publikationen zum universitären Landeskundeunterricht sind u. a. zu nennen: Fornoff (2009), Becker (2013a), Becker (2013b), Jaumann (2013), Nieradka & Specht (2009).

die die Auswahl von Themen theoretisch, d. h. in den letzten Jahren vor allem kulturwissenschaftlich, verankern. Ein verbindender Grundgedanke in den Publikationen ist, dass Geschichte eine wichtige Funktion in der Landeskunde- und Fremdsprachevermittlung erfüllt, da über die Vergangenheit Verständnis gegenwärtiger Verhältnisse geschaffen werden kann. Gleichwohl spielt aber auch die Tatsache eine Rolle, dass überblicksartige Vorlesungen zur Geschichte des deutschsprachigen Raumes oftmals auf institutioneller Ebene gefordert werden, während die Sinnhaftigkeit solcher ereignisgeschichtlich ausgerichteten Veranstaltungen zurecht in Frage gestellt wird, auch weil Landeskunde eben „kein Geschichtsunterricht ist“, sondern „die Näherung an die Menschen im Zielsprachenland das vorrangige Ziel sein muss“ (Koreik, 2010a, S. 1482). Dem Gegenstand Geschichte im Landeskundeunterricht liegen also andere Prämissen zugrunde als Geschichtsunterricht, wie z. B. an Publikationen zu Erinnerungsorten im Fremdsprachenunterricht sichtbar ist.

Die Arbeit mit diesem kulturwissenschaftlichen Konzept hat in den letzten Jahren auch im universitären Landeskundeunterricht Konjunktur, da sie einen Einblick in das kollektive Gedächtnis und somit in den gemeinsamen Wissensvorrat geben können. Im vorliegenden Beitrag soll nach einigen theoretischen Vorüberlegungen zur Rolle von Geschichte im kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht aufgezeigt werden, wie anhand eines Vergleichs von Gründungsmythen im Landeskundeunterricht der Universität Stockholm sowohl die Narrativität von Geschichte als auch ihre Perspektivgebundenheit thematisiert werden können. Der Fokus des Unterrichts ist die Frage, wie sich die Bundesrepublik, Österreich und die DDR in ihren Gründungsmythen zu ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit verhalten. Als Grundlage dient ein geschichtswissenschaftlicher Artikel, in dem die Mythen kontrastiert werden. Der Landeskundeunterricht findet hauptsächlich auf Deutsch statt und ist somit auf der Schnittstelle von Sprach- und Fachunterricht angesiedelt; da die Diskussion, wie die Verbindung von Sprach- und Inhaltsunterricht in universitären Kursen möglichst gewinnbringend gestaltet werden kann, bislang kaum geführt wird (vgl. Rösler, 2010, S. 11), soll außerdem kurz darauf eingegangen werden, wie dieser sprachlich komplexe Inhalt vermittelt werden kann. Der Fokus des

Unterrichts liegt dabei auf dem Leseverstehen, einer der Kernkompetenzen für das weitere wissenschaftliche Studium.

2. Der Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm

Der Landeskundeunterricht, der im Rahmen des Deutsch- bzw. Germanistikstudiums an der Universität Stockholm stattfindet, ist Teil des ersten Studiensemesters (*Tyska 1*). Sprachliche Zugangsvoraussetzung sind Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2/B1, de facto ist die Gruppe der Studierenden im Hinblick auf die sprachlichen sowie auch die inhaltlichen Vorkenntnisse jedoch sehr heterogen, was u. a. darauf zurückzuführen ist, dass die Gruppe auch altersmäßig äußerst gemischt ist.³ Diese Heterogenität ist ein Grund dafür, dass der Unterricht als Blended Learning-Seminar stattfindet: Der Präsenzunterricht wird durch sowohl Einzelarbeit als auch Online-Phasen vorbereitet, in denen die Studierenden sich entsprechend ihrer Vorkenntnisse und Interessen in zumeist kooperativen Arbeitsformen den behandelten Themen annähern. Inhaltlich ist der Unterricht von kulturwissenschaftlich orientierten Ansätzen inspiriert, die sich neben einer wissenschaftlichen Fundierung der Landeskunde vor allem um eine differenziertere Thematisierung der „fremden“ Lebenswelten bemühen und dazu kulturwissenschaftliche Fragestellungen heranziehen. Altmayer schlägt beispielsweise die Arbeit mit „kulturellen Deutungsmustern“ (vgl. Altmayer, 2004, S. 147–156) vor, über die die Lernenden einen Zugang zu dem geteilten Wissen erhalten können, das Angehörige einer Gemeinschaft, bewusst oder unbewusst, oftmals besitzen und das den Lernenden ermöglichen soll, an der fremdsprachlichen Lebenswelt teilzuhaben. Durch die Zugrundelegung eines bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs wird ein an Nation und Ethnizität ausgerichtetes Verständnis von Kultur problematisiert

3 Im Sommersemester 2013 waren von 30 befragten Studierenden zehn zwischen 18 und 25 Jahre alt, vier zwischen 36 und 45, zwei zwischen 46 und 55, zwei zwischen 56 und 65 und eine Person über 65 Jahre alt.

und somit ermöglicht, dass die Transkulturalität von Kulturen stärker berücksichtigt wird (vgl. Altmayer, 2006).⁴

3. Die Rolle von Geschichte im kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht

Dass geschichtliche Themen eine wichtige Rolle im Landeskundeunterricht spielen, wird schon in den ABCD-Thesen aus dem Jahr 1990 (Fischer et al.) hervorgehoben, die dies mit der Schlüsselfunktion von Geschichte für das Verständnis von gegenwärtigen Verhältnissen begründen.⁵ Geschichtliche Themen können aber auch in einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde eine zentrale Rolle einnehmen, beispielsweise um das Konstrukt der Nationalkultur zu problematisieren. Geschichte kann so ein Zentrum sein, von dem aus aktuelle Themen „in ihrer Bedeutung für den kulturellen Gesamtzusammenhang und die transkulturellen Dimensionen „Deutschlands“ überhaupt erst erkennbar werden“ (Jaumann, 2013, S. 91). Während im in den Sprachunterricht integrierten Landeskundeunterricht vermutlich transkulturelle Dimensionen vor allem durch die entsprechende Auswahl der Themen bzw. Materialien einbezogen werden, bieten sich eigenständige universitäre Landeskundeseminare zur expliziten Problematisierung eines an Nationalstaaten ausgerichteten Kulturbegriffs sowie der Thematisierung von Prozessen der Nationenbildung an (vgl. Becker, 2013a)⁶.

4 Während über Jahrzehnte das Problem von Landeskundeunterricht die fehlende wissenschaftliche Verankerung war, hat sich seit den kulturtheoretischen Positionierungen der Fremdsprachendidaktik im Zuge des *cultural turn* das Problem auf eine andere Ebene verschoben: So ist eine Diskrepanz zwischen der theoretischen Fundierung des Faches und der Umsetzung in die Praxis entstanden (Altmayer & Koreik, 2010, S. 1380), in der es schwerfällt, kulturtheoretischen Überlegungen gerecht zu werden.

5 Zur Rolle von Geschichte heißt es dort: „Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluss geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen und sowie die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst“ (ABCD-Thesen, Fischer et al., 1990, S. 307).

6 Im Hinblick auf die Funktion von Mythen für Nationenbildung hebt Anderson, der eine Nation als eine „vorgestellt politische Gemeinschaft“ (Anderson, 1996, S. 15) betrachtet, die

Geschichte wird also nicht um ihrer selbst willen behandelt, sondern aufgrund ihrer Relevanz für das Verständnis von kulturellen Prozessen herangezogen. Ebenso können die Historizität und Narrativität von Geschichte Thema des Unterrichts werden (vgl. Jaumann, 2013). Konjunktur haben in den letzten Jahren besonders erinnerungsgeschichtliche Ansätze, wie z. B. die Arbeit mit Erinnerungsorten, die auf das Konzept der *lieux de mémoire* des französischen Historikers Pierre Nora zurückgeht.⁷ Da die „symbolischen Konstruktionen durchschaubar sind“ (Koreik & Roche, 2014, S. 22), ermöglichen sie es zum einen, dass sich die Studierenden mit der zeitlichen und räumlichen Perspektivgebundenheit von Geschichtsbildern auseinandersetzen. Gleichzeitig befassen sie sich mit kulturellen Deutungsmustern und erfahren, wie sich diese herausbilden und umgedeutet werden können. Sedimente von kulturellen Deutungsmustern können so freigelegt und nachvollzogen werden. Ähnlich funktioniert ein erinnerungsgeschichtliches Herangehen, die Arbeit mit (politischen) Mythen, da sie als Erzählungen über politisch-soziale Ereignisse diesem Geschehen eine spezifische Bedeutung verleihen. Mythos wird hier verstanden als Erzählung, die zur Ausgestaltung des kollektiven Gedächtnisses beiträgt und für die Identität einer Gemeinschaft von hoher Bedeutung ist. Assmann beschreibt das Verhältnis von Geschichte und Mythen wie folgt:

Für das kulturelle Gedächtnis zählt nicht faktische, sondern nur erinnerte Geschichte. Man könnte auch sagen, daß im kulturellen Gedächtnis faktische Geschichte in erinnerte und damit in Mythos transformiert wird. Mythos ist eine fundierte Geschichte, eine Geschichte, die erzählt wird, um eine Gegenwart vom Ursprung her zu erhellen. (Assmann, 1992, S. 52)

ihre Identität auch über politische Mythen konstruiert (vgl. Anderson, 1996, S. 284–286), die Bedeutung von Erzählungen hervor. Dies stellt auch Müller-Funk fest: „Zweifelsohne sind es Erzählungen, die kollektiven, nationalen Gedächtnissen zugrunde liegen und Politiken der Identität bzw. Differenz konstituieren. Kulturen sind immer auch als Erzählgemeinschaften anzusehen, die sich gerade im Hinblick auf ihr narratives Reservoir unterscheiden“ (Müller-Funk, 2008, S. 14).

7 Zur Arbeit mit Erinnerungsorten im universitären Landeskundeunterricht siehe Fornoff (2009).

Mythen sind so ein weiteres mögliches Thema für den landeskundlichen Unterricht, um etwas über Ursprung und Entwicklung des Selbstbildes einer Nation zu erfahren:

Indem ausländische Deutschlernende Faktoren kognitiv verarbeiten, die die im Inland sozialisierten Deutschen auf welche medial vermittelte Weise auch immer [...] als Mythen und Legenden aus dem Vorrat des „kollektiven Gedächtnisses“ zum großen Teil zum Bestandteil ihres subjektiven Geschichtsbildes gemacht haben, erhalten sie eine Möglichkeit zu einer besseren Nachvollziehbarkeit prägender Einflüsse deutscher Geschichts- und Gesellschaftsbilder. (Koreik, 1995, S. 70)

Die Arbeit an Mythen entwickelt so ein kulturelles Wissen, das nicht nur landeskundliche Kontexte einbezieht, sondern auch kulturelle Deutungsmuster verdeutlicht und kulturelle Konstruktionsprozesse erhellt (vgl. Schumann, 2005, S. 122). Die Gründe für Entstehungen und Umdeutungen von Mythen lassen sich schließlich aus einer diachronen Perspektive analysieren und sind im Hinblick auf die historische Entwicklung von Gesellschaftsbildern aufschlussreich, die Nationen bewusst oder unbewusst haben und die nationale Identitätskonstruktion maßgeblich beeinflussen.

4. Gründungsmythen in der Unterrichtspraxis

Wie Mythen, und im vorliegenden Fall Gründungsmythen, d. h. Erzählungen über den Ursprung von Nationen, das kulturelle Gedächtnis und damit nationale Identitätskonstruktion prägen, wird deutlich, wenn man vergleicht, wie sich die DDR, die Bundesrepublik und Österreich in ihren Gründungsmythen zu ihrer Schuld während des Nationalsozialismus verhalten. Grundlage für den Unterricht ist ein wissenschaftlicher Artikel (Hammerstein, 2008), in dem die Gründungsmythen einander gegenübergestellt werden, die sich holzschnittartig wie folgt zusammenfassen lassen: Die DDR sah sich als das Land der Widerstandskämpfer und verwies konsequent auf die Tradition des vor allem antifaschistischen Widerstandskampfes. Österreich

hingegen betrachtete sich aufgrund des sogenannten Anschlusses 1938 als das erste Opfer Hitlers, etwas, was auch symbolisch den politischen Alltag prägte, indem z. B. das Bundeswappen, das durch die Fänge des Adlers, die die Kette sprengen, auf die Befreiung vom NS-Regime anspielt. Die Bundesrepublik sah und sieht sich als das Land der Täter, wobei gerade in den ersten zwei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg festzustellen ist, dass unterschieden wurde zwischen der dämonisierten NS-Elite und der Bevölkerung, die sich als Opfer sah (Hammerstein, 2008). Ziel der im Folgenden beschriebenen Unterrichtseinheit ist, die Studierenden für die Konstruktivität und Narrativität von Geschichte zu sensibilisieren. Sie werden gleichzeitig dazu befähigt, über Ursprung und Veränderbarkeit von Bezugsrahmen zu reflektieren und neues kulturelles Wissen einzuordnen und zu bewerten.

Durch die Gegenüberstellung der Gründungsmythen, in denen sich Geschichtsbilder spiegeln, wird deutlich, dass Vorstellungen von der Geschichte einer Nation immer einer bestimmten Perspektive entspringen und bestimmte Funktionen erfüllen, im vorliegenden Fall die der Entlastung und der Schuldrelativierung. Die Beschäftigung mit der Frage, wie sich die DDR, die Bundesrepublik und Österreich in ihren Gründungsmythen zur Schuld an nationalsozialistischen Verbrechen positionieren, folgt auf zwei Unterrichtseinheiten⁸, in denen sich die Studierenden mit der Bedeutung von Mythen für die Nationenbildung und die Konstruktion nationaler Identität auseinandergesetzt haben (vgl. Becker, 2013a). In der Einheit, die auf die hier beschriebene Stunde folgt, wird sodann aus diachroner Perspektive problematisiert, ob die Dämonisierung der NS-Elite heute noch aktuell ist bzw. wie in den letzten Jahrzehnten in der Bundesrepublik mit der Schuld umgegangen wird. Die im Folgenden beschriebene Unterrichtseinheit wird also eingeraht in eine Abfolge zusammenhängender Themenkomplexe. Das Konzept des Gründungsmythos sowie ein Einblick in die deutsche Nachkriegsgeschichte müssen also nicht erneut eingeführt werden; vielmehr werden die

8 Eine Unterrichtseinheit hat folgenden Umfang: 90 Minuten Präsenzunterricht + ca. 6 Stunden vorbereitende Einzelarbeit und Online-Phase.

in den vorherigen Stunden beleuchteten Themen aufgegriffen, so dass sie nochmals an anderen Beispielen verdeutlicht werden.

Die Vorbereitung auf den Präsenzunterricht erfolgt, indem die Studierenden den genannten Artikel lesen, wobei die wichtigsten Passagen bereits markiert sind und mit Verständnisfragen versehen wurden. Außerdem wurde der Hinweis gegeben, dass, wenn man diese Fragen beantworten könne, man die wichtigsten Punkte des Textes verstanden habe. Diese Aufgabenstellung erfordert von den Studierenden also neben dem orientierenden Lesen der markierten Passagen, in dem es um das Erfassen des Inhalts bzw. die Beantwortung der vorgegebenen Frage geht, ein cursorisches Lesen des restlichen Textes. Die Tatsache, dass schwedischsprachigen Studierenden, die im Deutschen teilweise ein Sprachniveau auf A2/B1 haben, die Lektüre eines – entsprechend didaktisierten – wissenschaftlichen Textes zugetraut werden kann, ist auf die Ähnlichkeit der Sprachen zurückzuführen: Schwedischsprachige DaF-Studierende haben im Hinblick auf das Leseverstehen oftmals (jedoch nicht immer) ein im Vergleich mit den produktiven Fähigkeiten relativ hohes Niveau.⁹ Dennoch weisen viele Studierende auf die Schwierigkeit des Textes hin, man habe „nicht alles verstanden“. Im Präsenzunterricht fällt aber auf, dass sie die eigentliche Aufgabe, nämlich die Beantwortung der angegebenen Fragen, durchaus sehr zufriedenstellend gelöst haben. Hier ließe sich, auch wenn dies schon von der Lehrperson sowohl schriftlich in der Aufgabenstellung als auch mündlich im Präsenzunterricht getan wird, gut an die weitere Vermittlung von Strategien im Umgang mit fremdsprachigen Texten anknüpfen, zu denen u. a. zählen: „how to concentrate on the most important thematic aspects“ und „how it is necessary to keep going, even if the reader doesn't understand individual elements of the text“ (Rösler, 2010, S. 14).

9 Für einen kontrastiven Vergleich Schwedisch-Deutsch siehe Fredriksson (2010), die u. a. auf Ähnlichkeiten im Wortschatz hinweist, die das Leseverstehen beeinflussen. Aus diesem Grund ist es zum Beispiel möglich, in relativ kurzer Zeit schwedischsprachigen „guten Lesern“ wie Doktoranden und Wissenschaftlern, die keine Vorkenntnisse im Deutschen besitzen, Kenntnisse und Strategien zu vermitteln, die sie benötigen, um wissenschaftliche Texte ihrer Disziplin zu lesen und zu verstehen (Landén, 2008).

Die beschriebene Didaktisierung kann aber als Schritt auf dem Weg in Richtung dieser Erkenntnisse gesehen werden. Im Zusammenhang mit der Lektüre des Textes und der Erarbeitung des Inhalts sollen die Studierenden (auf Deutsch oder auf Schwedisch) zwei Fragen zum Text formulieren: Es kann sich dabei zum Beispiel um eine konkrete Frage zum Text handeln oder um eine Frage zum Hintergrund. Die Fragen werden auf der Lehrplattform in einem Wiki gesammelt und von den Studierenden beantwortet. Für die Beantwortung sind alle Hilfsmittel erlaubt, Zitate und Quellen müssen aber selbstverständlich als solche gekennzeichnet werden. Im Sommersemester 2013 stellten die Studierenden 25 Fragen zum Text, wobei es sich um Fragen verschiedener Art handelte. Hauptsächlich wurden sprachliche und inhaltliche Fragen formuliert, aber auch Fragen zum Kontext.¹⁰ Bei einigen wenigen Fragen handelte es sich um Diskussionsfragen¹¹, für deren Bearbeitung sich ein Diskussionsforum jedoch besser geeignet hätte. Von den Studierenden wurden nahezu alle Fragen beantwortet und das Wiki wurde somit zu einer Art Nachschlagewerk für die Studierenden im Hinblick auf den Text. Ergänzt wurden Erklärungen, wie z. B. die Antwort¹² auf die Frage „Worum

10 Beispiele für Fragen zum Inhalt bzw. zur Sprache: „Was bedeutet die Abkürzung SED?“ oder „Was bedeutet „Verstrickung“ in diesem Zusammenhang: „Die Frage nach der Verstrickung in die NS-Verbrechen wurde tabuisiert“ (S. 21)?“. Ein Beispiel für eine Kontextfrage ist „Worum geht es in Thomas Bernhards Theaterstück *Heldenplatz*, und warum ist es so ein Skandal geworden?“

11 Zum Beispiel: „Welche Risiken gehen mit der Dämonisierung von Hitler und der NS-Elite einher?“

12 Die folgende Antwort stammt von drei Studierenden (1–3):

(1) Am Heldenplatz haben die Österreicher im März 1938 Hitlers Einmarsch begrüßt. Das Theaterstück „Heldenplatz“ von Thomas Bernhard wurde am 4 November 1988, des 50. Jahrestages des Anschlusses Österreichs, uraufgeführt. Es handelt von einer jüdischen Emigrantenfamilie, die einmal vertrieben war und nach ihrer Rückkehr feststellt, dass Juden in Österreich im Jahr 1988 genauso unerwünscht sind wie vor 50 Jahren. Link: <http://www.youtube.com/watch?v=SwsQvPeSFvM&feature=endscreen&NR=1>.

(2) Det svenska förlaget Tranan har tryckt omdömen från två kritiker. Den gamle krigsförbrytaren och Österrikes president Kurt Waldheim, som anser pjäsen vara "en grov förolämpning mot det österrikiska folket" samt den ultranationalistiske partiledaren Jörg Haider, som vill göra processen kort: "Ut med skurken!" Thomas Bernhard torde ha blivit ytterligt förtjust. DN 2011-06.15 (Übersetzung CB: Der schwedische Verlag Tranan hat Urteile von zwei Kritikern gedruckt. Von dem alten Kriegsverbrecher und österreichischen Präsidenten Kurt Waldheim, der der Meinung ist, dass das Stück „eine grobe Beleidigung des österreichischen Volkes“ sei, und von dem ultranationalistischen Parteivorsitzenden Jörg

geht es in Thomas Bernhards Theaterstück *Heldenplatz*, und warum ist es so ein Skandal geworden?“, durch Hinweise auf Artikel oder Videos, so dass das Wiki außerdem den Studierenden Impulse gab, sich weiter mit einem Thema auseinanderzusetzen. Fragen, die nach der Online-Phase noch unbeantwortet waren, wurden entweder von der Lehrperson beantwortet oder im Präsenzunterricht besprochen. Des Weiteren wurden einige wenige der von den Studierenden formulierten Antworten von der Lehrperson durch einen Kommentar ergänzt, z. B. wenn ein wichtiger Gesichtspunkt fehlte. Insgesamt lässt sich aus der Perspektive der Lehrperson außerdem feststellen, dass das Wiki eine gute Möglichkeit war, offene Fragen zu identifizieren und den Präsenzunterricht danach zu planen.

Im Präsenzunterricht wurden zum einen schließlich die von den Studierenden bereits bearbeiteten Inhaltsfragen zum Text besprochen und damit das Verständnis der wichtigsten Aspekte gesichert. Zum anderen wurde die wichtige Frage nach der Funktion von Gründungsmythen diskutiert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studierenden sich, unter Anleitung, in den beschriebenen Schritten die wichtigsten Aspekte eines wissenschaftlichen Textes erarbeiteten und Hintergrundwissen selbstständig erarbeiteten und ihren Kommilitonen präsentierten. Die Besprechung der Inhaltsfragen im Präsenzunterricht nahm dabei die wichtige Funktion ein, den Studierenden zu vermitteln, dass es nicht immer notwendig ist, Texte im Detail zu verstehen, sondern dass auch kursorisches und orientierendes Lesen oftmals für einen Überblick ausreicht. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Gründungsmythen wurde schließlich die Perspektivgebundenheit von Geschichtsbildern deutlich sowie die Tatsache, dass diese im Hinblick auf nationale Identitätskonstruktion wichtig sind und stets

Haider, der einen kurzen Prozess machen will: „Raus mit dem Schurken“. Thomas Bernhard wird äußerst entzückt gewesen sein! Dagens Nyheter vom 15. Juni 2011)

(3) Idag den 12 mars är det 75 år sedan „Anschluss“. I ORF 2 sändes detta program igår kl 22:30 om Wienerfilharmonikerna och den nazistiska historien: <http://tvthek.orf.at/> Suche: Sendung Verpasst Kulturmontag Die Wiener Philharmoniker (Übersetzung CB: Heute am 12. März ist der „Anschluss“ 75 Jahre her. In ORF 2 wurde gestern um 22.30 Uhr dieses Programm über die Wiener Philharmoniker und die NS-Geschichte gesendet...).

bestimmte Funktionen erfüllen. Darüber hinaus bietet sich die Thematisierung mit Gründungsmythen gerade auch für sehr heterogene Gruppen an: Während ein Teil der Studierenden gute bis sehr gute Kenntnisse der deutschen Nachkriegsgeschichte hat, sind andere nicht derart gut informiert. Für die erstgenannten bieten Gründungsmythen in der Regel trotzdem neue Kenntnisse,¹³ während denjenigen, die kaum Vorkenntnisse haben, über Gründungsmythen auch geschichtliches Hintergrundwissen vermittelt wird.

Literaturverzeichnis

- o. A. (1990). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 17(5/6), 306–314.
- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext – Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Altmayer, C. (2006). ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 35, 44–59.
- Altmayer, C. & Koreik, U. (2010). Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1378–1391). Berlin: de Gruyter.
- Anderson, B. (1996). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Becker, C. (2013a). Warum man mit der „Schwedenfähre“ nicht nach Schweden fahren konnte. Kulturelles Lernen im Landeskundeunterricht

13 In einer E-Mail kommentierte z. B. ein pensionierter Geschichtslehrer die Fokussierung des Unterrichts auf Mythen: „Jag lär mig mycket nytt. Själva händelseförloppen känner jag relativt väl till, men jag har inte funderat så mycket på tolkningarna, vilket jag nu måste göra.“ (Übersetzung CB: „Ich lerne viel Neues. Mit den eigentlichen Ereignissen bin ich relativ gut vertraut, aber ich habe nicht so viel über Deutungen nachgedacht, was ich jetzt tun muss.“).

- an der Universität Stockholm. In F. T. Grub (Hrsg.), *Landeskunde Nord* (S. 31–47). Frankfurt a. M.: Lang.
- Becker, C. (2013b). Peter Kahanes Film *Die Architekten* im DaF-Unterricht. Kulturelles Lernen mit dem Heimat-Begriff. In A. Hille & B. Langer (Hrsg.), *Erzählte Städte: Beiträge zu Forschung und Lehrer in der europäischen Germanistik* (S. 218–229). München: iudicium.
- Fornoff, R. (2009). Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. *Info DaF*, 36(6), 499–517.
- Fredriksson, C. (2010). Deutsch in Schweden. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1782–1789). Berlin: de Gruyter.
- Hammerstein, K. (2008). Schuldige Opfer? Der Nationalsozialismus in den Gründungsmythen der DDR, Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland. In R. Fritz, C. Sache & E. Wolfrum (Hrsg.), *Nationen und ihre Selbstbilder. Postdiktatorische Gesellschaften in Europa* (S. 39–61). Göttingen: Wallstein.
- Jaumann, M. (2013). Perspektivierung im geschichtlichen Landeskundeunterricht. In F. T. Grub (Hrsg.), *Landeskunde Nord* (S. 83–103). Frankfurt a. M.: Lang.
- Koreik, U. (1995). *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koreik, U. (2010a). Landeskundliche Gegenstände. Geschichte. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1478–1483). Berlin: de Gruyter.
- Koreik, U. (2010b). Landeskunde, Cultural Studies und Kulturdidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 133–136). Seelze Velber: Klett Kallmayer.
- Koreik, U. & Roche, J. (2014). Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In J. Roche & J. Röhling (Hrsg.), *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen –*

- Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung* (S. 9–26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Landén, B. (2008). Enabling researchers and postgraduate students to read German. *Deutsch: Lehren und Lernen*, 38, 18–21.
- Müller-Funk, W. (2008). *Die Kultur und ihre Narrative: Eine Einführung*. Wien: Springer.
- Nieradka, M. L. & Specht, D. (Hrsg.). (2009). *Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht*. Berlin: LIT.
- Rösler, D. (2010). The integration of language and contents in foreign language degree courses at university level. *Forum Sprache*, 3, S. 10–16.
- Schmidt, S. & Schmidt, K. (2007). Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. *Info DaF*, 34(4), S. 418–427.
- Schumann, A. (2005). Der Beitrag kollektiver Mythen zum Fremdverstehen im Französischunterricht. In A. Schumann (Hrsg.), *Kulturwissenschaften und Fremdsprachenunterricht im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts* (S. 113–123). Frankfurt a. M.: Lang.

Deutsch geht durch den Magen

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho – UERJ/Goethe-Institut Rio, Brasilien

Abstract

Das Erlernen einer Fremdsprache erfolgt meistens ohne haptische Reize. In diesem Beitrag wird eine Form des Deutschlernens vorgestellt, die eine reale Lebenssituation darstellt: das Kochen in einer Küche. Während sie kochen, unterhalten sich die Lerner in der Fremdsprache. Dadurch wird die Sprache zu einem Werkzeug, das die Kommunikation ermöglicht.

1. Landeskunde

Jede Nahrung ist ein Symbol.

(Jean-Paul Satre)

Es ist ein Allgemeinplatz zu behaupten, dass das Erlernen einer jeden Fremdsprache die Kultur des Landes einschließt, in dem die Sprache gesprochen wird. Jede Sprache wird von Menschen benutzt und transportiert in sich viele Informationen, die uns Auskunft über die jeweilige Kultur geben. Im deutschsprachigen Raum wird bis heute noch über den Begriff Landeskunde diskutiert, der teilweise in Abgrenzung zum Terminus Kultur verwendet wird (Biechele & Padrós, 2003).

Landeskunde kann sowohl die objektiven, fassbaren Aspekte einer Gesellschaft beinhalten, d. h. die so genannte faktische Landeskunde, als auch die eher subjektiven Aspekte, die man manchmal nicht so leicht in Worte fassen kann. Darunter fallen vor allem die Elemente einer Kultur, die den Ausländern die größten Schwierigkeiten bereiten: die verborgenen Werte und Denkmuster, die sich oft nicht auf den ersten Blick offenbaren.

1.1 Essen und Trinken und Landeskunde

Einer der ersten Bereiche des täglichen Lebens, der alle Menschen auf der ganzen Welt beschäftigt und persönlich angeht, ist das Thema Essen und Trinken. Meistens wird dieses Thema gleich in den ersten Lektionen eines Lehrwerks behandelt – zuerst als Kaffee und Wasser; zwei Getränke, von denen man ausgehen müsste, dass sie universal sind. Sind sie es beide wirklich?

Der Stellenwert von Kaffee z. B. ist nicht überall gleich. Der brasilianische *cafezinho* (kleiner Kaffee) ist nicht mit dem deutschen Kaffee gleichzusetzen. Selbst Wasser wird in den verschiedenen Kulturkreisen anders angesehen – getrunken wird es natürlich überall! Als ich in den 90er Jahren nach Deutschland ging, um dort zu studieren, fiel mir sofort auf, dass es relativ wenig Mineralwasser in den Supermärkten gab. Mir wurde dann erklärt, dass das Leitungswasser Trinkwasserqualität hatte. Bald merkte ich jedoch, dass die Deutschen immer Wasser mit Kohlensäure meinten, wenn sie im Restaurant ein „Mineralwasser“ bestellten – ganz anders als in meinem Heimatland. Das muss man einem Brasilianer erst einmal erklären!

An diesen zwei Beispielen kann man bereits erkennen oder zumindest erahnen, welche große Bedeutung der Themenbereich Essen und Trinken für jede Kultur hat und welche geheimnisvollen Informationen eine scheinbar simple Speisekarte eines Restaurants in einem deutschsprachigen Restaurant verbergen kann! Es handelt sich nämlich nicht nur um die für einige Menschen tabuisierten (wie z. B. Schweinefleischgerichte) oder aus gesundheitlichen Gründen verbotenen Gerichte. Wie Ludwig Feuerbach behauptete: Der Mensch ist, was er isst! Auch wenn Feuerbach als Philosoph diesen Satz anders verstanden hat, wird er heute eher prosaisch verstanden (vgl. hierzu Lemke, 2007).

Walter Benjamin (1972) – wie andere große Denker vor und nach ihm – hat ebenfalls die Bedeutung der Ernährung für die Kultur erkannt und behauptet: „[...] warum wir im physiologischen Sinne uns ernähren müssen, und warum wir essen [ist] nicht der gleiche Grund.“ Den Stellenwert des Essens weiter ausgeführt und auf den Punkt gebracht hat Roland Barthes:

Was ist Nahrung? Nicht nur eine Reihe von Produkten, die statistischen und diätetischen Studien unterworfen sind. Sondern zugleich auch ein Kommunikationssystem, ein Vorrat an Bildern, ein Regelwerk des Gebrauchs, des Reagierens und sich Verhaltens. [...], daß jede Nahrung als Zeichen zwischen den Mitgliedern einer bestimmten Gruppe fungiert. [...] Sie ist von einem (übrigens völlig abstrakten) anthropologischen Standpunkt aus zweifellos das erste Bedürfnis; aber seitdem der Mensch sich nicht mehr von wilden Beeren ernährt, ist dieses Bedürfnis immer deutlich strukturiert worden: Substanzen, Techniken, Gebräuche bringen ihrerseits ein System bedeutungserzeugender Differenzen (*différences significatives*) hervor, und von diesem Augenblick an ist die alimentäre Kommunikation begründet. (Barthes, 1982, S. 67)

Gehört das Thema Essen und Trinken nun zur faktischen Landeskunde (was essen die Deutschen/Österreicher/Schweizer/Liechtensteiner?) oder hat dieses Thema eher oder gar sehr viel mit den subjektiven Aspekten der Kultur eines Landes zu tun? Meiner Ansicht nach befinden wir uns an der Schnittstelle beider Bereiche: Es geht sehr wohl darum, die Lernenden aus praktischen Gründen darüber zu informieren, was die Menschen in den deutschsprachigen Ländern essen bzw. trinken.

Auf der anderen Seite erlaubt die Speise- bzw. Getränkekarte einer jeden Gesellschaft Rückschlüsse auf andere Aspekte des Lebens und des Wertesystems einer Kultur, die ebenfalls sehr wichtig für das Gelingen der interkulturellen Kommunikation sind, oder wie Hansmeyer (1998) treffend zusammenfasste:

Das Thema „Essen und Trinken“ bietet sich als Unterrichtsgegenstand im fremdsprachlichen Unterricht sehr gut an, um an diesem exemplarisch nicht nur sprachliches und landeskundliches/alltagskundliches Wissen zu vermitteln, sondern auch den Lerner für kulturelle Unterschiede auf den unterschiedlichen Ebenen des Handelns zu sensibilisieren und ihm die Komplexität, Dynamik und Heterogenität von Kulturen zu veranschaulichen. Diese Begegnung und Auseinandersetzung vergegenwärtigen dem Lernenden die eigene Kultur, die ihn zur Reflektion über die eigenen Verhältnisse und Gewohnheiten anregt und die er daraufhin relativiert.

Diese kulinarisch-kulturellen Unterschiede können in der Sprache selbst erkannt werden. Wie Saengaramruang (2013) für das Kulturpaar Deutsch-Thailändisch erklärt, „[...] Redewendungen im Deutschen im Bereich Essen und Trinken [...] spiegeln den Lebensstil der Deutschen, ihre Esskultur und Normen in Bezug auf Essen und Trinken wider [...]“ und würden sich sehr klar von den thailändischen Redewendungen in diesem Bereich, was mit dem Stellenwert des Essens – vor allem in Bezug auf den Reis – und Trinkens in der thailändischen Kultur zusammenhänge.

Selbst wenn man die etwas verborgenen Aspekte der Esskultur eines Volks nicht berücksichtigt, kann man nicht bestreiten, dass die Lernenden die Vokabeln lernen müssen, um das Risiko nicht einzugehen, etwas Ungewolltes zu bestellen bzw. zu verspeisen. Egal aus welchem Grund man Deutsch lernt: Mit dem Themenkomplex Essen und Trinken wird man unweigerlich konfrontiert – es sei denn, man lernt Deutsch nur um (Fach-)Texte zu lesen und überhaupt nicht vor hat, in ein deutschsprachiges Land zu reisen.

Die Beschäftigung mit dem Thema Essen und Trinken ist also unentbehrlich, wenn man sich mit einer Sprache bzw. Kultur beschäftigt. In der Regel erfolgt dieses Erlernen der fremden Essgewohnheiten jedoch eher theoretisch. Was ist eigentlich ein Vollkornbrot oder ein Schwarzbrot und wie schmecken sie? Wie kann man Deutschland sozusagen erschmecken? Viele Kollegen kaufen deutsches Brot, deutsche Würste und organisieren Frühstücke oder Jausen, um den Unterricht und den zu vermittelnden Stoff buchstäblich greifbarer und schmackhafter zu machen. Diese kleinen Events werden von den Schülern äußerst positiv angenommen und beweisen, wie wichtig der Kontakt mit der Kultur der Zielsprache ist.

1.2 Landeskunde in der Küche

Seit den 90er Jahren biete ich regelmäßig Kochkurse an, die in Fremdsprachen gehalten werden. Zuerst waren es Kurse an der Volkshochschule Aschaffenburg, an der ich elf Jahre lang gearbeitet habe. Nachdem ich selbst an einem Kurs „Indisch kochen, Englisch sprechen“ teilgenommen hatte, war ich von der Idee begeistert und übernahm das Konzept für Kochkurse in spanischer, portugiesischer und französischer Sprache. Die Methode erwies sich als äußerst effektiv und wurde in vielen Kursen angewandt.

Seitdem ich wieder in meiner Heimat Rio de Janeiro lebe, biete ich am Goethe-Institut Koch- bzw. Backkurse auf Deutsch an, die sich großer Beliebtheit erfreuen. Was ist aber das Interessante an Kochkursen auf Deutsch? Geht es primär ums Kochen oder eher ums Sprechen? Die Mischung macht es – meiner Meinung nach.

Die Schüler lernen nämlich die Vokabeln, indem sie die Zutaten und die notwendigen Wendungen und Ausdrücke in einer echten Alltagssituation anwenden. Vor dem praktischen Teil lernen sich die Teilnehmer durch verschiedene kommunikative Spiele bzw. die Aktivitäten kennen und tauschen sich über den Themenbereich Essen und Getränke aus. Dabei geht es nicht nur um die Einübung von Grammatikstrukturen bzw. Aktivierung von vorhandenem Wissen, sondern auch um den persönlichen Einstieg in das Thema. Anschließend wird sowohl über die zuzubereitenden Speisen berichtet als auch über die Region gesprochen, aus der sie stammen und über ihren Stellenwert in dem jeweiligen Teil des deutschsprachigen Kulturraums.

Diese Informationen sind oft ein Aha-Erlebnis für die meisten Teilnehmer, weil sie oft ein Bild der deutschen Küche im Kopf haben, die sich auf Sauerkraut und Eisbein beschränkt. Obwohl es in Brasilien relativ viele „deutsche“ Restaurants gibt, ist deren Speisekarte in der Regel sehr eingeschränkt. Sie führen außer Eisbein, Würsten, Kassler und unappetitlichen Kartoffelsalaten nichts Deutsches auf der Speisekarte. Die moderne deutsche Kulinariik ist in Brasilien immer noch weithin unbekannt – und das selbst in den deutsch-geprägten Bundesstaaten in Südbrasilien.

Die Speisekarten der deutschen Haushalte sind heutzutage vielfältiger und bunter geworden und das ist für die Brasilianer ein Novum. Das Image einer Küche, die nur schwere, fette Speisen kennt, spukt in den brasilianischen Köpfen immer noch herum. In meinen Kochkursen versuche ich, eine Mischung aus traditionellen deutschen Gerichten aus verschiedenen Regionen Deutschlands zu präsentieren, ohne dabei die Tendenzen der deutschen Küche zu vergessen.

Vor dem Kochen wird – wie bereits oben erwähnt – zuerst theoretisch über die Gerichte gesprochen: unbekannte, „exotische“ Zutaten werden vorgestellt und probiert: Dill, Wachholderbeeren, Kümmel, Kohlrabi usw. All das kann man heute relativ leicht auf den brasilianischen Märkten (in den Groß-

städten wohl gemerkt) finden, aber kaum einer kennt sie wirklich oder traut sich, sie zu kaufen bzw. zu probieren. Eine ähnliche Erfahrung hatte ich früher in Deutschland gemacht, als ich südamerikanische Rezepte gekocht hatte. Heute findet man die meisten Zutaten, die noch in den 90er Jahren absolute Exoten waren, wie Limetten und Koriander, überall auf den deutschen Märkten.

Dieser erste haptische Kontakt mit fremden Zutaten ist meiner Meinung nach ein effektiver Einstieg in die Diskussion über Land und Leute. Vergleiche werden gezogen und mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede erkannt. In der lockeren Atmosphäre einer Küche – selbst wenn es mitunter sehr hektisch zugeht – lässt sich vortrefflich über dies und das sprechen. Die Teilnehmer haben nämlich nicht das Gefühl, dass sie – wie im normalen Sprachunterricht – vom Lehrer ständig beobachtet und kontrolliert bzw. korrigiert werden können. Auch unter den Teilnehmern selbst herrscht während der Bewältigung der Aufgabe (Kochen) eine sehr lockere Atmosphäre, in der das spontane Sprechen gefördert wird.

Das spontane Sprechen ist in diesen Kursen m. E. erst auf dem Niveau A2 möglich, wenn die Teilnehmer bereits in der Lage sind, sich in einfachen Situationen zu äußern, wie z. B. um etwas bitten („Kannst du mir bitte das Salz geben?“), etwas anbieten („Probier mal!“) usw. Natürlich wird die Konversation auf Deutsch während des Kochens mitunter von Sätzen in der Muttersprache unterbrochen bzw. unterstützt. Das tut dem Ganzen keinen Abbruch, da das Ziel des Unterrichts in der Küche wie eingangs gesagt ein Doppeltes ist. In einer realen Situation soll die (fremde) Sprache ihre primäre Funktion erfüllen: die Kommunikation ermöglichen. Sollte sie nicht genug sein, kann man ruhigen Gewissens auf die Muttersprache zurückgreifen.

Die hybride Natur solcher Kurse stellt eine innovative Art und Weise dar, Landeskunde sowohl faktisch (was essen die Deutschen?) als auch subjektiv (wie und warum essen sie dies oder das?) zu vermitteln. Die Vorbereitung eines solchen Kurses will von langer Hand geplant sein. Denn der Lehrer muss sich mit den Rezepten, mit den einzelnen Zutaten auskennen und mit den Geschichten, die damit verbunden sind bzw. verbunden sein können.

Die beliebtesten Gerichte haben normalerweise eine sehr interessante Vorgeschichte.

Nehmen wir z. B. das brasilianische Nationalgericht: die *feijoada*. Man kann sie als einfachen Fleisch-und-Bohnen-Eintopf abtun und beschreiben. Dass sie eine bewundernswerte Erfolgsstory hinter sich hat – nämlich vom Sklavenessen zum Nationalgericht – darf man aber einem Lerner des Brasilianischen eigentlich nicht verschweigen. Darüber hinaus: Was sagt diese Tatsache über die brasilianische Gesellschaft aus? Dasselbe gilt für deutsche Arme-Leute-Speisen, wie z. B. das Labskaus.

Natürlich muss der Lehrer in der Lage sein, die Rezepte selbst zuzubereiten, damit es zu keinen Katastrophen in der Küche kommt – sonst, wie ein deutsches Sprichwort besagt, verderben viele Köche den Brei. Noch wichtiger ist allerdings die Lust am Kochen. Sonst gelingt es nicht, die Schüler von der Idee zu begeistern. Man muss, wie man auf Brasilianisch sagt: „seinen Fisch verkaufen können“, d. h. überzeugen können.

1.2.1 Deutsch kochen und sprechen in Rio

Wie bereits oben kurz beschrieben worden ist, biete ich seit einigen Jahren Kochkurse auf Deutsch am Goethe-Institut an. Diese Kurse sind zwar sehr beliebt, aber sowohl die Vorbereitung als auch die Bewerbung der Veranstaltungen ist ziemlich zeitaufwändig und verlangt volles Engagement seitens des Lehrers; kurz gesagt: Es macht viel Spaß, aber auch eine Menge Arbeit. Man muss sich wirklich für das Kochen interessieren und bereit sein, viel Zeit in die Vorbereitung zu investieren. Das Goethe-Institut hat natürlich die Vorbereitungs- bzw. Einkaufsstunden bezahlt, die notwendig waren. Zuerst mussten wir uns nach einer geeigneten Küche umsehen, was eine kleine Herausforderung darstellte. Die ersten Kochkurse wurden in Zusammenarbeit mit dem SENAC durchgeführt – einer Art privaten Berufsschule. Sie besaßen eine Lernküche und stellten sie uns zur Verfügung. Zusammen mit einem deutschen Chef haben zehn Teilnehmer an vier Samstagvormittagen einige typisch deutsche Gerichte gekocht und gemeinsam verspeist. Der theoretische Teil wurde in einem Klassenraum von mir gehalten und anschließend gingen wir zusammen in die Küche, wo der Chef uns die Anleitungen bzw. Erklärungen gab: Tafelspitz mit grüner Soße und

Maultaschen standen u. a. auf der Speisekarte. Es gab leider nicht genug Arbeitsflächen, so dass nicht alle Teilnehmer gleichzeitig Hand anlegen konnten. Viele mussten – und einige wollten – nur zuschauen.

In der zweiten und dritten Auflage mussten wir eine Lernküche mieten, die Kochschulen gehörten. In Rio gibt es mittlerweile viele davon – seitdem es wieder in ist, kochen zu lernen. Aus diesem Grund wurden die Kosten wesentlich höher – was man bei der Kalkulation berücksichtigen muss. Die letzten Kochkurse habe ich allein gehalten. Da es sich um keine Kochkurse im herkömmlichen Sinne handelt, sehen wir es als kein großes Manko, wenn die Lehrperson kein Fachmann ist.¹ Dafür wurde der Kurs interaktiver, da jeder Teilnehmer etwas machen musste, d. h. richtig kochen – und alles, was dazugehört: schneiden, schnipseln, abwaschen usw.

Die Methode war im Prinzip immer dieselbe: Am ersten Abend trafen wir uns, um uns kennenzulernen. Dabei wurden Aktivitäten durchgeführt, die sowohl das zwanglose Kennenlernen ermöglichten als auch das vorhandene Küchenvokabular einführten bzw. auffrischten. An den weiteren Abenden haben wir uns zuerst mit den Zutaten beschäftigt. Neue Gewürze und Gemüsesorten wurden vorgestellt und probiert. Anschließend sprachen wir über die Rezepte und die Regionen, aus denen sie stammten. Gruppen wurden gebildet, indem die Teilnehmer Karten mit verschiedenen Vokabeln zogen: Besteck mit Besteck, Gewürz mit Gewürz usw.

Jede Gruppe übernahm ein Rezept – manchmal auch zwei – und musste zuerst den Text lesen und verstehen. Eventuelle Fragen wurden vom Kursleiter beantwortet. Danach machten sie sich an die Arbeit. Der Kursleiter hatte dabei eine „konsultative“ Funktion und griff nur dann ein, wenn etwas falsch verstanden worden war und das Rezept nicht zu gelingen drohte. Anschließend wurde gemeinsam gespeist und über die miss- und gelungenen Erfahrungen gesprochen.

1 Mittlerweile studiere ich Gastronomie an einer öffentlichen Universität und verbessere mich in diesem Bereich.

1.3 Fazit

Dieser erste Kontakt mit der deutschen Küche stellt meiner Ansicht nach einen guten Einstieg in die Diskussion über Alterität dar: Sie essen andere, teilweise komische Gerichte/Nahrungsmittel – wie mögen sie wohl sein?

Das behutsame Ausprobieren der für die Lerner exotisch anmutenden Zutaten bzw. der fremden Rezepte ist ein erster Schritt in Richtung Fremdverstehen und gelingt immer. Wenn man darüber hinaus die Hintergrundinformationen bekommt, d. h. durch das Essen die Gesellschaft dahinter erkennt und zu verstehen versucht, wird meiner Erfahrung nach der erste haptische und kulinarische Kontakt mit der deutschen Kultur im Rahmen eines Kochkurses ein Erfolgserlebnis und macht die Schüler neugierig auf Land und Leute. Denn es schmeckt nach mehr!

Literaturverzeichnis

- Barthes, R. (1982). Für eine Psycho-Soziologie der zeitgenössischen Ernährung. *Freiburger Universitätsblätter*, 75, 67.
- Benjamin, W. (1972). *Gesammelte Schriften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Biechele, M. & Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde* (Fernstudieneinheit 31). Berlin: Langenscheidt.
- Lemke, H. (2007). *Ethik des Essens. Einführung in die Gastrosophie*. Berlin: Akademie Verlag.
- Saengaramruang, W. (2013). Interkulturelle Fragen in der thailändischen Germanistik. *Interkulturelle Fragen in Forschung und Lehre in der indonesischen Germanistik*, 1, 15–27, IGV Indonesischer Germanistenverband.

(Urbane) Räume als Schlüssel zum kulturgeprägten Lernen

Chiara Cerri – Philipps-Universität Marburg

Sabine Jentges – Radboud University Nijmegen, Niederlande

Abstract

Raum und Raumwahrnehmung können für ein kulturgeprägtes Lernen im DaF-Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden. Das Verständnis von „Raum“ im kulturwissenschaftlichen Sinne und Raummodelle aus der Geografie bilden hierfür die theoretische Grundlage. Der Beitrag zeigt anhand zahlreicher Beispiele aus der Unterrichtspraxis auf, wie DaF-Lernende durch Raumerkundungen und Raumhinterfragungen zu einer differenzierten Betrachtung des (auch) kulturell geprägten „anderen“ zielsprachigen Raums ermutigt werden können.

1. Einführung

Im vorliegenden Beitrag geht es darum aufzuzeigen, wie Raum und Raumwahrnehmung für ein kulturgeprägtes Lernen im DaF-Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden können. Raum wird hierbei verstanden als mentale oder konstruierte Vorstellung von physisch, real vorhandenen Orten – das englische Begriffspaar „place-space“ veranschaulicht die beiden Begriffe von Ort (place) als „eine territoriale Einheit“ (Scharvogel & Gerhardt, 2009, S. 53) und von Raum (space) als Ergebnis mentaler Wahrnehmungen und sozialer Konstruktionen. Dass am gleichen Ort für verschiedene Menschen verschiedene Räume entstehen können, hat folglich auch Auswirkung darauf, wie ein fremdes Land in den Augen eines Fremdsprachenlernenden erscheint bzw. wahrgenommen wird. Wir möchten in diesem Beitrag zeigen, dass es sich lohnt, diese Wahrnehmung im Fremd-

sprachenunterricht gesteuert aufzugreifen, bewusst zu machen und sie als Ausgangspunkt einer landeskundlichen Auseinandersetzung mit der Zielkultur zu nutzen. Dafür ist es notwendig, zunächst auf den Raumbegriff einzugehen, was im Folgenden anhand eines Beispiels veranschaulicht wird.

2. Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung

Die beiden Verfasserinnen dieses Beitrags zeichneten nach einem Tag auf der IDT in Bozen den Weg von der Bozener Universität (unten) zum Schloss Maretsch, wo die Landeskunde-Sektion E2 stattfand (links oben), so:

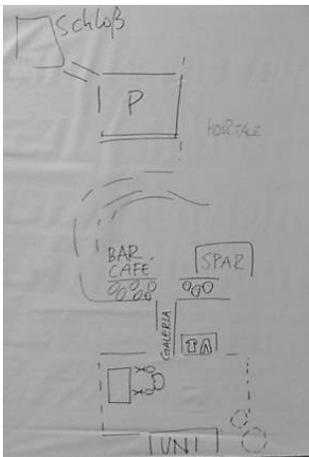


Abb. 2 – Weg von der Bozener Universität zum Schloss Maretsch (Sabine Jentges)

Einige Bezugspunkte finden sich in beiden Skizzen wieder: so etwa die Galeria gegenüber vom Universitätsvorplatz sowie Krankenhaus und Parkplatz in der Nähe des Schlosses. Trotz dieser Überschneidungen veranschaulichen die Skizzen zwei verschiedene Vorstellungen von demselben Weg.

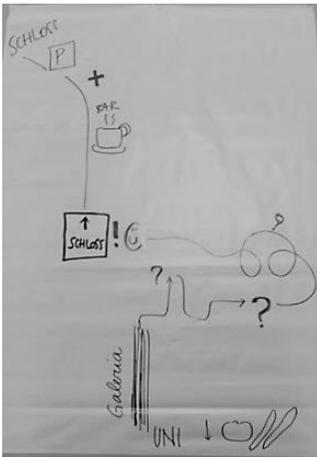


Abb. 3 – Weg von der Bozener Universität zum Schloss Maresch (Chiara Cerri)

Eigenheiten von Abbildung 1 sind die im Gespräch versunkenen Menschen links vom Universitätseingang, der Kleidungsladen rechts von der Galeria und auf der anderen Seite der Spar-Supermarkt sowie der mit Menschenmengen überfüllte Corso. Abbildung 2 enthält diese Details nicht; hier fallen der irgendwo auf der rechten Seite des Universitätseinganges lokalisierte Bäcker auf, dann eine Wegsuche, von der die Verwirrung und mehrfaches Falschabbiegen gespeichert wurden und von der das, wohl mit großer Erleichterung gesichtete Wegschild „Schloss“ als relevant erinnert wurde, das in die richtige Richtung führte, und schließlich eine auf dem Weg entdeckte Bar, in der ein Kaffee (zur Beruhigung vielleicht?) getrunken wurde.

Die Skizzen zeigen, dass ein und derselbe Weg von zwei verschiedenen Menschen grundsätzlich anders wahrgenommen wird und entsprechend mental repräsentiert ist. An ihnen wird deutlich, wie derselbe real vorhandene Ort je nach betrachtender Person oder Erlebtem unterschiedliche Bedeutungen und verschiedene mentale Verankerungen erhält. Menschen haben eine „mentale Repräsentation“ von physisch existierenden Orten. Diese Vorstellung ist immer verzerrt, unvollständig und affektiv geprägt, wie unsere Beispiele zeigen; sie hängt stark von individuellen Einstellungen und Erfahrungen ab. In unserem Beispiel wird der Raum also aus einer

subjektivistischen, wahrnehmungsbasierten Perspektive betrachtet (vgl. Wardenga, 2002, S. 46 f.). Durch diese kleine Aufgabe, eine „mental map“ bzw. eine „kognitive Karte“ zu zeichnen, bei der Menschen ihre subjektiv wahrgenommene Umgebung zeichnen und mit jeweils aus ihrer Perspektive wichtigen Details ausstatten, wird ein Blick in die mentalen Vorstellungen von Räumen geworfen, die nichts anderes sind, als „the way we picture the world“ (Sriskandarajah, 2003, zitiert nach Köck, 2006, S. 27). Diese mentale Raumwahrnehmung zu Bozen hätte im Sommer 2013 zur Zeit der IDT z. B. so aussehen können:



Abb. 3 – mögliche „mental maps“ von Bozen (eigenes Bild)

2.1 Räumliche Sinneswahrnehmungen als Spurensuche im Unterricht

Die Wahrnehmung eines Ortes ist nicht nur von subjektiven Erlebnissen, z. B. Verlaufen, Treffen von Bekannten o. ä. abhängig, sondern erfolgt auch immer auf einer kulturell-geprägten Folie, von dem, was für Raum-Erlebende als bekannt oder vertraut empfunden wird. So dürften die allermeisten IDT-Teilnehmenden als Fremde bzw. Gäste in Bozen auch wahrgenommen haben, dass es dort irgendwie anders aussieht als in ihrer gewohnten Umgebung. In Bozen könnte beispielsweise vielen Besuchern die im gesamten Stadtbild sichtbare Zweisprachigkeit ins Auge springen. Im Fremdsprachenunterricht lohnt es sich, hier anzusetzen und, zumindest

sofern es möglich ist, eine Entdeckungstour im Zielsprachenland zu machen. Entsprechende Entdeckungstouren, die wir im Folgenden als Spurensuchen bezeichnen, sind aber, mittels visueller bzw. audiovisueller Fragmente aus dem Internet oder vom Lehrenden in aufbereiteter Form zur Verfügung gestellt, auch außerhalb der zielsprachigen Umgebung möglich.

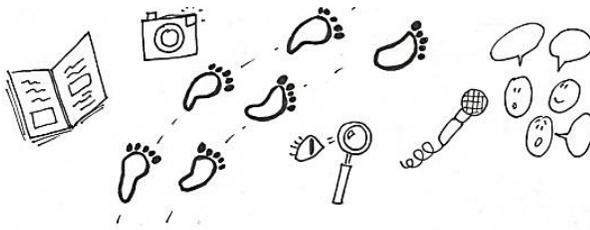


Abb. 4 – Spurensuchen in der eigenen und zielsprachlichen Umgebung (eigenes Bild)

Mit einer solchen Spurensuche werden bestimmte „fremde“ Details im (urbanen) Raum bewusst gemacht. Die Wahrnehmung von „Anderem“, „Ungewöhnlichem“ im jeweils „fremden“ urbanen Raum wird dokumentiert. Hierbei kann es speziell um die Suche nach zum Beispiel sprachlichen Spuren der Ausgangssprache im Zielsprachenland gehen¹, ganz allgemein um die Suche nach Spuren der eigenen Kultur im Zielsprachenland², nach bestimmten vorgegebenen Aspekten³ oder auch um eine völlig ungesteuerte Suche nach Auffälligkeiten im zu erkundenden Raum (vgl. Delhey & Jentges, 2013, S. 179 ff.). Im Idealfall geschieht dies in der jeweiligen zielsprachigen Kultur vor Ort, alternativ medial, und in bi-kulturellen (bzw. kulturell heterogenen) Teams. Dies erleichtert es, „Ungewöhnliches“ in der eigenen, vertrauten und in der neuen, (noch) zu entschlüsselnden Umgebung zu bemerken. So kann eine Thematisierung urbaner Raumwahrneh-

1 Hierbei können u. a. Produkt- oder Firmennamen, Namen von Personen, aus- oder eingewanderte Wörter oder ausgangssprachliche Texte bzw. Informationen, z. B. auf Hinweisschildern oder touristischen Informationstafeln, entdeckt werden.

2 Man denke beispielsweise an Straßennamen, Vertreter oder Repräsentanten der eigenen Kultur oder eben andere typische Dinge.

3 Das Entdecken von Häuserfassaden, Türen, Klingelschildern, Hausnummern und Briefkästen, von Fenstern, alltäglichen, öffentlichen Dingen im Raum, wie Ampeln, Schilder usw.

mung angestoßen werden, bei der kognitive Prozesse der Wahrnehmung im Mittelpunkt stehen. Dies dient als Beginn eines Lernprozesses, in dem das beobachtete Ungewöhnliche weiter erforscht wird und zur Suche nach Gründen, Ursachen und Anlässen dafür wird, warum etwas überhaupt als ungewohnt erscheint. Dieser Prozess ist zweifelsfrei komplex und schwierig zu steuern. Zu welchen Resultaten er führen kann, zeigen die folgenden Beispiele zum Radgebrauch, die aus der Arbeit mit Studierenden im deutsch-niederländischen Kontext resultieren (vgl. Jentges, 2012, S. 243 ff.; Delhey & Jentges, 2013, S. 179 ff.).



Abb. 5 – Radgebrauch, die Niederlande



Abb. 6 – Radgebrauch, Deutschland

Im Rahmen dieses hier präsentierten studentischen Projekts wurden Auffälligkeiten bzw. Unterschiede im urbanen Raum u. a. allgemein im Stadtbild, im Bereich Verkehr (Fahrradkultur, Kreisverkehr), im Bereich des Gesundheitswesens (Apotheken, Arztpraxen), auf Wochenmärkten, Friedhöfen, an Stränden usw. bemerkt und dann weiter erforscht. Im Seminar führte die Bewusstmachung des sichtbar Anderen bei den Studierenden zu einer Auseinandersetzung mit darunter verborgenen Aspekten (Schichten), so zum Beispiel der unterschiedliche Umgang und die andere Funktion von Fahrrädern in Deutschland und den Niederlanden, die in den Abbildungen 5 und 6 überspitzt zusammengefasst wird, nämlich das Fahrrad als alltäglicher Gebrauchsgegenstand und somit Fortbewegungs- und Transportmittel in den Niederlanden und als sportliches Freizeitgerät, für das auch passende Kleidung bzw. Accessoires angeschafft werden, in Deutschland. Hierbei geht es nicht um eine faktische Erhebung zum Fahrradgebrauch in beiden Ländern, sondern um eine erste, vorläufige Fragebogen-Erhebung der subjektiven Eindrücke zum Fahrradgebrauch in Deutschland und den Niederlanden jeweils aus der Sicht von Vertretern der anderen Kultur. Die deutschen und niederländischen Studierenden, die sich mit diesem Thema in ihrer Projektarbeit auseinandergesetzt haben, fassten ihre Erkenntnisse wie folgt zusammen:

Wir können aus der Untersuchung einen Unterschied in der Wahrnehmung der deutschen und niederländischen Radkultur erkennen. Die Ergebnisse [...] zeigen zum einen, dass eingeschätzt wird, Niederländer benutzen ihr Rad vor allem als Fortbewegungs- und Transportmittel, Deutsche eher nur im Freizeitbereich. Zum anderen zeigt sich, dass sich die beiden Kulturen im Hinblick auf Verkehrssicherheit und Kleidung beim Fahrrad-Fahren unterscheiden. Niederländer tragen kaum spezielle Radkleidung. Selten sind Niederländer mit einem Fahrradhelm unterwegs und meistens nur, wenn sie mit einem Rennrad fahren. Deutsche hingegen tragen viel häufiger Fahrradhelm, der jedoch nicht (wie irrtümlich 3 niederländische Befragte dachten) Pflicht ist. Vor allem die Niederländer gaben an, dass das Tragen des Helms ein in Deutschland typisches und häufig zu findendes Bild sei. [...] Der Helm lässt auf ein hohes Sicherheitsempfinden der

Deutschen schließen. (Studentische Arbeit aus dem Projektseminar Niederlande-Deutschland-Bilder, Radboud Universiteit Nijmegen, Studienjahr 2010/11)

Die einzelnen Arbeitsschritte, die im Rahmen dieser Projektarbeit bis hierhin erfolgten, sind:

1. Fotografische bzw. visuelle Dokumentation der Spurensuche im Ziel- und Heimatland
2. Präsentation/Besprechung/Auswertung dieser im Plenum
3. Pro Gruppe: Finden eines Themas, das im Vergleich dokumentiert werden soll
4. Fotografische Erhebung mit anschließender Besprechung im Plenum

3. Raum als Container und System von Lagebeziehungen

Dass es in Deutschland nicht nur mit spezieller Ausrüstung ausgestattete Fahrradfahrer, in den Niederlanden nicht nur solche Radfahrer gibt, die neben Einkauf auch Kind und Kegel hiermit transportieren und Bozen nicht nur aus Bergen, der IDT samt den daran Teilnehmenden, Sonne und Weinbergen besteht, wie die Fotos oben (Abbildung 5 und 6) und die gezeichneten „mental maps“ (Abbildung 3) suggerieren, liegt auf der Hand. Zu jedem Ort gehört selbstverständlich auch ein materieller Aspekt, der von geografischen Faktoren geprägt ist, die mit Zahlen, Fakten, objektiven Messungen beschreibbar sind. Dazu gehören z. B. Klima und Vegetation, Tiere, Verkehrswege und Wirtschaftsflächen. Zu Bozen könnte man die Zahl der Einwohner und die sprachliche Zusammensetzung der Einwohner, die Höhe der Berge oder die Entfernung zu anderen europäischen Städte nennen, wie Abbildung 7 zeigt:



Abb. 7 – Raum als Container und System von Lagebeziehungen (eigenes Bild)

Diese Faktoren stellen die objektive Seite von Räumen dar und gehören zum „Raum als Container“ und zum Raum als „System von Lagebeziehungen“, also Raum als ein bestimmter Ausschnitt aus der Erdoberfläche. Diese Raumkonzepte stammen aus der klassischen Geografie (vgl. Böing, 2011, S. 10), sind stark faktenorientiert und fokussieren das „Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren [...] als das Ergebnis von Prozessen, die die Landschaft gestaltet haben oder als Prozessfeld menschlicher Tätigkeiten“ sowie die „Bedeutung von Standorten, Lage-Relationen und Distanzen für die Schaffung gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Curriculum, 2002, S. 5). Sie entsprechen in etwa dem Faktenwissen, das im kognitiv-faktischen Landeskundeansatz für den Fremdsprachenunterricht die Oberhand hat bzw. hatte. Nur Faktenwissen, im Sinne von „Tatsachen über Deutschland“ zu vermitteln, ist mittlerweile passé, es dürfte Konsens darüber bestehen, dass ein kognitiv-faktischer Ansatz allein die Lernenden nicht in eine kritisch-reflexive Beziehung zum Raum und zur Kultur zu setzen vermag, wie es etwa in den heute noch stark vertretenen kommunikativ und interkulturell orientierten landeskundlichen Ansätzen für den Fremdsprachenunterricht gefordert wird. Den kognitiven Ansatz aber deshalb gänzlich zu verwerfen, wäre dennoch falsch – schließlich kann das „Containerwissen“ Erklärungen zu befremdenden Beobachtungen liefern.

3.1 Beispiel: Containerwissen und Spurensuche

Dass Containerwissen relevant ist, zeigt sich direkt für das unter 2.1 beschriebene Unterrichtsprojekt, das hier am Beispiel des Radgebrauchs illustriert wurde. Ein solches Projekt macht auf den tatsächlich wahrnehmbaren Raumausschnitt als einen (konkret sichtbaren) Ausschnitt aus der Erdoberfläche aufmerksam, also den Raum als Container – gleichzeitig aber auch auf die subjektive Wahrnehmung des Raums, also auf die eigene, auch eigenkulturell geprägte Wahrnehmung, und die von anderen. Solche Projekte sensibilisieren dafür, dass Wahrnehmung immer vor der/einer Folie der eigenen (kulturell geprägten) Sozialisation stattfindet. Durch weiteres Recherchieren, auch nach faktischem Containerwissen, können neben subjektiven auch faktische Hintergründe für das als fremd bzw. anders Wahrgenommene aufgedeckt werden und so zu einer kritisch-reflexiven Sicht auf ursprünglich rein subjektive Raumwahrnehmungen aus dem eigenen und dem neuen kulturellen Umfeld führen, wie im folgenden Zitat aus der studentischen Arbeit zum Fahrradgebrauch deutlich wird:

Wir können aus beiden Untersuchungen schließen, dass stereotype Bilder über die Niederlande und Deutschland bestehen. Interessant ist jedoch, dass die stereotypische Wahrnehmung über Deutschland nicht nur von den Niederländern, sondern auch von den Deutschen ausgeht. Umgekehrt können wir ebenfalls feststellen, dass Niederländer die Niederlande in ihren stereotypischen Aspekten erkennen und beschreiben. Sie selbst sehen beispielsweise die Niederlande als ein Land, das typisch ist für die vielen Fahrräder, wohingegen die Deutschen selbst die deutsche Akkuratess zur Sprache bringen. Daraus kann man schließen, dass die Deutschen sowie auch die Niederländer eine stereotype Wahrnehmung nicht nur über andere Länder, sondern auch über ihr eigenes Land haben. Wir vermuten jedoch, dass dies auch damit zu tun hat, dass Deutschland und die Niederlande Nachbarländer sind, die die Stereotype, Klischees und Vorurteile von den Anderen größtenteils kennen. (Studentische Arbeit aus dem Projektseminar Niederlande-Deutschland-Bilder, Radboud Universiteit Nijmegen, Studienjahr 2010/11)

Um tatsächlich zu einem solchen Ergebnis zu kommen, müssen die unter 2.1 genannten Projektschritte erweitert werden, nämlich um die Erhebung bzw. Recherche von qualitativen und/oder quantitativen Fakten, was beispielsweise durch die folgenden drei weiteren Arbeitsschritte realisiert werden kann:

5. Entwicklung eines Forschungsplans (literaturreferierend und/oder empirisch), der im Plenum besprochen wird
6. Durchführung des Forschungsplans
7. Präsentation der Ergebnisse im Plenum, anschließende Verschriftlichung hiervon auf Basis des Feedbacks im Plenum

4. Raum als Konstrukt

Nach einer eigenen Spurensuche bietet es sich an, mit einem weiteren Raumkonzept zu arbeiten: dem konstruierten Raum. Diesen kann man am besten am Beispiel von Werbung veranschaulichen. In Werbeanzeigen werden bestimmte Aspekte von Städten oder Orten, die für Touristen interessant sein dürften, hervorgehoben und manche andere, die als touristisch weniger attraktiv eingeschätzt werden, ausgeblendet. Werbung ist ein gutes Beispiel, wie Räume für verschiedene Zwecke und Zielgruppen diskursiv „gemacht“, also „konstruiert“ werden, z. B. von Institutionen (Schulen, Kirche ...) oder Massenmedien (Presse, Rundfunk ...). Nicht die physische Gestaltung von Räumen, sondern „die Bilder und Narrationen, die ihnen zugrunde liegen“ stehen hierbei im Zentrum der Aufmerksamkeit (Karentzos & Kittner, 2010, S. 282), d. h. „wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und [was] durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert“ wird (Curriculum, 2002, S. 5).



Abb. 8 – Raum als Konstrukt (eigenes Bild)

4.1 Konstruierte Räume im Unterricht

Zum Raum als Konstrukt können Lernende Werbeflyer zum gleichen Stadtteil, aber für verschiedene Zielgruppen erstellen, auch dies lässt sich idealerweise im Zielsprachengebiet umsetzen, ist aber wiederum auch am Lernort, also außerhalb, digital möglich. Als Vorbereitung analysieren die Lernenden Print-Werbeflyer zu verschiedenen Produkten und fokussieren den Aufbau, die Wirkung, Zielgruppe und Intention der Werbebilder sowie deren sprachliche Besonderheiten. Daraufhin werden die Lernenden in Gruppen aufgeteilt und erkunden den gleichen Stadtteil mit dem Ziel, für ihre Zielgruppe Werbung zu erstellen. Zielgruppen könnten sein: Familien mit Kindern, Rentner, Studierende, Touristen usw. D. h. die Gruppen suchen und dokumentieren die Besonderheiten des Stadtteils, die für ihre Zielgruppe interessant wären. Alten Menschen sind vielleicht Aufzüge, Rolltreppen und Toiletten wichtig, Eltern von Kleinkindern oder jungen Familien Spielplätze und Kindergärten, Studierenden eher eine lebendige Kneipenszene. Anschließend erstellen die Lernenden eine Werbeanzeige. Eine solche Aufgabensequenz verfolgt also das Ziel, die Lernenden durch den Perspektivenwechsel für die Konstruiertheit von Räumen zu sensibilisieren, indem sie selbst zu „Raumkonstruierenden“ werden. Auch diese Raumauffassung zeigt, wie man die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven wahrnehmen kann und sie kann im interkulturellen Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, zu zeigen, was für verschiedene Gruppen wichtig und relevant sein kann.

5. Fazit

Die Thematisierung von Raum im landes- bzw. kulturkundlich orientierten Fremdsprachenunterricht ist nicht neu, allerdings wurde Raum bisher in den gängigen Landeskunde-Ansätzen und denen zum interkulturellen Lernen nie systematisch, nie in all seinen Dimensionen und Facetten berücksichtigt. Dabei ist Raum genau das, was uns als allererstes in einem neuen, uns unbekanntem Ort auffällt, neben Menschen (natürlich). Raum kann also als ein zentraler Aspekt zur Entschlüsselung, zum Verständnis, zur Annäherung an eine zielsprachige Kultur im Fremdsprachenunterricht gesehen werden. Eben diesen Raumaspekt im fremdsprachlichen Unterricht als zentralen Ausgangspunkt zu integrieren, dürfte auf der Hand liegen. Eine mehrperspektivische Raumerkundung könnte der Gefahr der Entstehung von „monoperspektivistische[n] und eindimensionale[n] Weltbilder[n]“ entgegenwirken (Dickel & Glasze, 2009, S. 3), was hervorragend zu den noch immer aktuellen Zielen einer kommunikativ-interkulturell orientierten Landeskunde-Didaktik passt, und hierbei alle oder jeweils mehrere der hier vorgestellten Raumkonzeptionen berücksichtigen kann, wie die Abbildung 9 im Überblick zeigt.

Erst dann, wenn die Erkundungen mehrperspektivisch gestaltet sind und mehrere Raumauffassungen mit einbeziehen, wird Lernenden der Weg zu einer differenzierten Wahrnehmung von kulturellen Besonderheiten eröffnet.



Abb. 9 – Vier Raumkonzepte (hier am Beispiel von Bozen) für eine mehrperspektivische Landeskunde (eigenes Bild)

Dadurch könnten Lernende die gleiche Erfahrung wie diese chinesische Studierende machen, die über Marburg schrieb:

Im Vergleich zu meiner Heimat Shanghai gab es hier mir zu viel neues. Zum erstens war ich nach dem Stadtplan mit den alltäglichen Orten wie Mediamarkt, Supermarkt, Studentenverwaltung vertraut. Ich fand, dass die Farbe des Postamtes in Deutschland gelb ist, während in China die symbolische Farbe der Post dunkelgrün ist. Außerdem zog restauriertes Fachwerk mich an. Ich war neugierig und wollte wissen, was sich hinter den Oberflächen verbirgt. Die Fensterbretter sind immer voller Blumen geschmückt. Früh morgen sind die Straßen voller Vogelzwitscherung. [...] Je mehr und genauer ich den Raum wahrnehme, kann ich besser ihn verstehen. Das ist gleich, wie wenn man allmählich die Kamera scharf einstellt. (Motivationsschreiben für die Teilnahme am Seminar „Kulturräumen auf der Spur“ im SoSe 2012, Philipps-Universität Marburg)

Literaturverzeichnis

- Böing, M. (2011). Le viaduc de Millau comme attraction touristique? Ein Bauwerk aus verschiedenen Raumperspektiven erschließen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 110, 9–15.
- Curriculum 2000+ (2002). Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. *Geographie heute*, 200, 4–7.
- Delhey, Y. & Jentges, S. (2013). Von Wahrnehmung zu Wissen. Interkulturelles Lernen im urbanen Raum. Ein Lehrprojekt für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. In A. Hille & B. Langer (Hrsg.), *Erzählte Städte. Beiträge zur Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik* (S. 179–194). München: iudicium.
- Dickel, M. & Glasze, G. (2009). Rethinking Excursions – Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In M. Dickel & G. Glasze (Hrsg.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik* (S. 3–14). Wien: LIT.
- Jentges, S. (2012). Blicke auf Deutschland. Bilder und Wahrnehmungen aus einer niederländisch-deutschen perspektive. In S. Adamczak-Krysztofiowicz & A. Stork (Hrsgs.), *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung* (S. 243–256). Bern: Lang.
- Karentzos, A. & Kittner, A.-E. (2010). Touristischer Raum. Mobilität und Imagination. In S. Günzel (Hrsg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 280–293). Stuttgart: Metzler.
- Köck, H. (2006). Von der Unmöglichkeit eines objektiven räumlichen Weltbildes. *Geographie und Schule*, 28(164), 20–28.
- Scharvogel, M. & Gerhardt, A. (2009). Ansatzpunkte für eine konstruktivistische Exkursionspraxis. In: M. Dickel & G. Glasze (Hrsgs.), *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik* (S. 51–68). Wien: LIT.
- Wardenga, U. (2002). *Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht*. Zugriff am 29.04.2014 über http://www.eduhi.at/dl/Wardenga_Ute_Raume_der_Geographie_und_zu_Raum_begriffen_im_Unterricht_WN_120_2002.pdf

„Europa macht Schule“ – Kooperation zwischen Universität und Verein

Christoph Chlosta – Universität Duisburg-Essen

Friederike Behrens – Europa macht Schule e. V.

Karina Sydekum – Europa macht Schule e. V.

Abstract

In der Zusammenarbeit des Vereins „Europa macht Schule“ und der Universität Duisburg-Essen wurden Gast-Studierende eingeladen, ihre Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur durch die Teilnahme an Schulprojekten zu intensivieren: „Als internationaler Student führen Sie gemeinsam mit einer deutschen Schulklasse ein kreatives Projekt zu Ihrem Heimatland auf Deutsch durch. Das Ziel des Projekts ist es, kulturellen Austausch live zu erleben. Sie haben persönlichen Kontakt mit deutschen Schülern und Lehrern und lernen so das deutsche Schulsystem hautnah kennen. Ganz nebenbei verbessern Sie Ihre Deutschkenntnisse.“ Im Beitrag soll das Programm „Europa macht Schule“ vorgestellt und die dabei gewonnenen landeskundlichen Eindrücke der Studierenden vorgestellt werden. Die Perspektive der Studierenden und deren Lernerfolg wurden über Essays erhoben.

1. Hintergrund

In den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts führte die Universität Duisburg-Essen (damals Essen) ein Projekt zur „Internationalisierung der Deutsch-Lehrerbildung zwischen Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden“ durch. Ziel dieses Projektes war es, angehenden Lehramtsstudierenden vertiefte Einblicke in das Schulwesen des jeweils anderen Landes zu geben, um so die gemeinsame Arbeit in der Schule, zum Beispiel im Rahmen von grenzüberschreitenden Projekten, Schüleraustauschen und ähnlichem, zu stimulieren. Die Studierenden studierten jeweils eine Periode bzw. ein

Semester an der Partneruniversität und führten dabei studienbegleitende Praktika im Fach Deutsch durch.

Leider musste dieses Projekt aufgrund der einsetzenden Bologna-Bewegung und unklarer Finanzierung Ende der Neunzigerjahre eingestellt werden. (vgl. Chlosta & Baur, 1998; Baur, Chlosta & Weiss, 1999a, b)

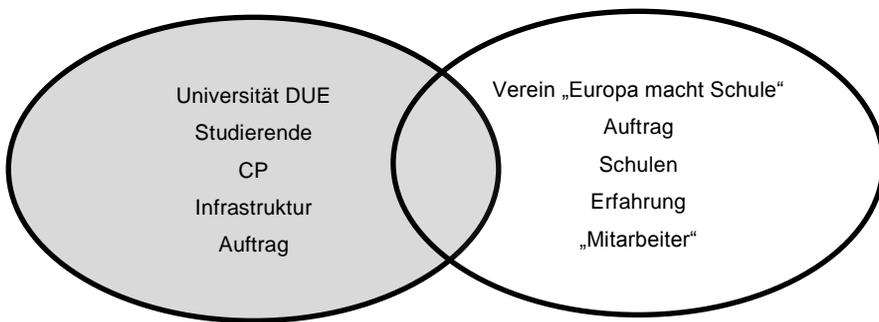
Die Kooperation mit dem Verein „Europa macht Schule“ in Form eines gemeinsamen Seminars greift diese Internationalisierung wieder auf, ohne jedoch die Breite der Ausbildung des Projekts „Internationalisierung der Deutschlehrausbildung“ zu erreichen. Ein wesentlicher Unterschied ist, dass die heutigen Studierenden nicht angehende Lehramtsstudierende sind, sondern aus verschiedenen Fakultäten und Fächern stammen. Ein weiterer Unterschied ist das „Fehlen“ deutscher Studierender, die zurzeit am Seminar bzw. Programm nicht teilnehmen können. Es wird überlegt, ob man das Programm über „Internationalisation at Home“ auch für diese Studierenden-gruppe öffnet.

Das Seminar fand im Rahmen des Arbeitsbereiches Deutsch als Zweit- und Fremdsprache statt, wäre jedoch aufgrund seiner Ausrichtung und der Inhalte als Angebot im Rahmen so genannter „Optionalen Studien, Ergänzungsbereiche ...“ anzusetzen. Dies ist insofern wichtig, als dass die Zielgruppe keine angehenden DaF-Lehrer waren. Das Projekt wurde allen „europäischen“ Austausch-Studierenden, die sich im Rahmen eines Aufenthaltes an der Universität Duisburg-Essen aufhielten, angeboten. Die Zusammensetzung der Lerngruppe resultierte also weder aus einer Verbindung über einen Studiengang, noch über eine bestimmte Sprachkurszuordnung oder über einen gemeinsamen Berufswunsch.

Es gliedert sich in seiner jetzigen Organisationsform im Rahmen des „zusätzlichen“ Angebotes der Fakultät für Geisteswissenschaften für Erasmusstudierende ein. In diesem Angebot sind spezifische Veranstaltungen zu Literaturwissenschaft und Linguistik sowie zu Landeskunde und Begleitprogrammen zusammengefasst.

Der landeskundliche Aspekt steht aus Sicht der Universität im Vordergrund, da die Studierenden die Arbeit mit und in der Schule nicht aus den jeweiligen grundständigen Studiengängen heraus begründen können.

Der dabei gewählte Ansatz ist als „interkultureller Landeskunde“ zu bestimmen, so wie ihn Zeuner (2010, S. 1475) fasst: „Die Begegnung mit der Kultur des Zielsprache Landes wird über drei klassische Zugänge zur Landeskunde ermöglicht, den Zugang über die Sprachen, den Zugang über die Menschen und ihr Handeln und den Zugang über die exemplarische Manifestation.“ Dabei steht aus universitärer Sicht vor allem die Begegnung mit Menschen im Vordergrund, aber auch die Teilhabe und die Einsicht in ein weiteres gesellschaftliches Subsystem, welches sich vom universitären Leben unterscheidet und somit die Differenzenerfahrung verstärkt.



2. „Europa macht Schule“ – Programm und Verein

Hinter dem Programm „Europa macht Schule“ steht der gemeinnützige Verein „Europa macht Schule e. V.“. Ausgehend von der Dresdner Studierendenkonferenz „Was hält Europa zusammen?“, zu der 2006 der damalige Bundespräsident Horst Köhler einlud, entwickelten sich das Programm „Europa macht Schule“ und später auch der Verein.

Den Vereinsvorstand bilden der Vorstandsvorsitzende und sein Stellvertreter, vier Beisitzer als Regionalkoordinatoren für die Bereiche Nord-Ost, Mitte, West und Süd sowie ein Kassenwart. Zusätzlich zum Vorstand gibt es vier Arbeitsgruppen, die den Verein in den Bereichen Didaktik, Auslandsstandorte, Internet und Presse-/ Öffentlichkeitsarbeit prägen und weiterentwickeln. In diesen Arbeitsgruppen arbeiten ehrenamtliche Helfer aus ganz Deutschland zusammen.

Organisiert wird das Programm dezentral durch ehrenamtliche Helfer in so genannten Standortteams, während die Koordination in den Händen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) liegt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie die Europäische Union fördern das Programm. Seit seiner Gründung steht das Programm unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten; nach Horst Köhler übernahmen Christian Wulff und Joachim Gauck die Schirmherrschaft.

Mit dem Ziel, Europa ins Klassenzimmer zu bringen, laden die ehrenamtlichen Organisatoren der mittlerweile über 30 Standorte in ganz Deutschland europäische Gast-Studierende dazu ein, gemeinsam mit einer deutschen Schulklasse ihr Heimatland zu erarbeiten. Die Themen der Projekte sind so individuell wie vielfältig: Tanz, Essen, Sitten und Bräuche, Jugendsprache, Schrift, um nur einige zu nennen. Die Erarbeitung des kulturellen Aspektes des Heimatlandes erfolgt in drei bis fünf Unterrichtsstunden und in der Unterrichtssprache Deutsch. Wichtig hierbei ist, dass kein einseitiger Informationsfluss herrschen soll, sondern das Projekt gemeinschaftlich vom Studierenden und den Schülern durchgeführt wird. Anders als bei der Vermittlung von reinem Faktenwissen werden den Teilnehmern bei diesem erlebnisorientierten Lernen die kulturellen Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten, schnell bewusst. Durch dieses Projekt zwischen Student, Lehrer und Schüler wird interkultureller Austausch live und konkret erfahrbar.

An „Europa macht Schule“ können Schulklassen aller Schulformen und aller Jahrgangsstufen teilnehmen. Die Projektinhalte werden von den Teilnehmern selbst entwickelt und gestaltet. Am Essener Standort überlegen die teilnehmenden Studenten bereits vor dem Koordinationstreffen in einer Seminarsitzung mögliche Projektideen und deren Umsetzung. Je nach Klassenstufe wird diese Idee dann im Zuge der weiteren Planung an das Niveau der Schüler angepasst. Dem Lehrer kommt hierbei eine tragende Rolle als Experte für den Wissensstand der Schüler und etwaige schulische Bedürfnisse zu.¹

1 Für die Durchführung des Projekts stehen den teilnehmenden Studenten 50 Euro als Sachmittel zur Verfügung.

Als Voraussetzungen für die Teilnahme am Projekt müssen die Studenten bereits über Deutschkenntnisse verfügen, da das Projekt auf Deutsch durchgeführt wird, sowie aus dem geographischen Europa stammen. Diese örtliche Begrenzung resultiert aus der Ursprungsidee von „Europa macht Schule“, der Frage nach der Zusammengehörigkeit Europas sowie der Förderung des Programms durch die EU.

Der Zeitraum des Projekts ist in der Regel von Oktober (mit Beginn des Semesters) bis Mai. Über die akademischen Auslandsämter sowie Flyerwerbung am Campus und beim internationalen Stammtisch werden Studenten angeworben. Ein Kennenlernetreffen zwischen den ehrenamtlichen Helfern und interessierten bzw. angemeldeten Studenten bildet den Auftakt des Programms. Beim so genannten Koordinationstreffen werden alle teilnehmenden Studenten und Lehrer zunächst detailliert über das Programm informiert, bevor anschließend die einzelnen Teams gebildet und erste Ideen für ein Projekt besprochen werden. Am Ende des Wintersemesters gibt es an vielen Standorten ein Zwischentreffen, bei dem bereits abgeschlossene Projekte präsentiert werden und alle Teilnehmer einen Überblick über ihren Status quo geben. Im Mai, rund um den Europatag, findet dann an allen Standorten die große Abschlussveranstaltung statt. Bei dieser Abschlussveranstaltung, die meist in einer der teilnehmenden Schulen organisiert wird, stellen alle teilnehmenden Studenten, Lehrer und z. T. Schüler ihre Projekte vor. In diesem feierlichen Rahmen erhalten auch alle Teilnehmer ihre Urkunde und als kleines Präsent ein T-Shirt mit dem Aufdruck „Europa macht Schule“, das sie auch nach Abschluss des Programms an ihre Teilnahme erinnern soll.

Von Seiten des Vereins gibt es einige Maßnahmen zur Begleitung und Betreuung der Teilnehmer. Neben den in vielen Standortteams vertretenen speziellen Ansprechpartnern für Lehrer oder Studenten, verfügt der Verein „Europa macht Schule e. V.“ über einen umfassenden Webauftritt (www.europamachtschule.de) sowie eine eigene Facebook-Seite. Alle Standorte publizieren auf der Homepage wichtige Neuigkeiten und verfügen über eine eigene E-Mail-Adresse. Viele Standorte haben zudem bereits eigene Gruppen bei Facebook eingerichtet, in denen aktuelle Informationen zum Programm oder zu bevorstehenden Veranstaltungen veröffent-

licht werden. Facebook bietet eine besonders gute Möglichkeit, die teilnehmenden Studenten zu erreichen, aber auch den Kontakt zu ehemaligen Teilnehmern zu halten. Ein Austausch über mehrere Teilnehmergenerationen ist so ebenfalls möglich. Die AG „Didaktik des Vereins Europa macht Schule e. V.“ hat im Jahr 2012 erstmals einen pädagogischen Leitfaden für die teilnehmenden Studenten veröffentlicht. Dieser umfasst wichtige Informationen zur Idee und Zielsetzung des Programms, zum Ablauf der Projektdurchführung sowie einige Projektbeispiele, die als Anregung für die Entwicklung eines eigenen Projekts dienen können. Den Anhang des pädagogischen Leitfadens bildet eine Checkliste, auf der die Studenten wichtige Schritte abhaken und wichtige Informationen notieren können.

An zwei Standorten gibt es eine Kooperation zwischen dem Standortteam und der Universität, sodass „Europa macht Schule“ auch als Seminar angeboten wird. Das Seminar bietet einen erweiterten Rahmen zur Betreuung der Studenten während der Projektteilnahme und beschäftigt sich mit den pädagogischen und methodischen Hintergründen der Projektdurchführung. Einer dieser Standorte ist Essen, an dem im vergangenen Jahr ein „Europa macht Schule“-Seminar angeboten wurde.

3. Das Seminar

Anders als an den meisten anderen Standorten wurde in Essen die Arbeit des Vereins „Europa macht Schule“ in den universitären Lehrbetrieb aufgenommen. Die Studierenden stammen dabei aus unterschiedlichen Fächern mit ganz unterschiedlichen Berufswünschen. Studienfächer waren häufig aber Germanistik und Fremdsprachen.

Die Studenten kamen aus England, Frankreich, Italien, der Ukraine, Bulgarien, der Türkei und Weißrussland. Alle sprachen mindestens auf A2-Niveau Deutsch.

Dieser Umstand, der heterogenen Hintergründe wurde bei der Konzeption des Seminars berücksichtigt, da nicht davon auszugehen war, dass die Studierenden didaktisch-methodische Kompetenzen mitbringen. Die Inhalte und Ziele des Seminars umfassen die folgenden Themen:

- Schulsystem in NRW,
- sprachliche Vorbereitung,
- methodische Grundkompetenz,
- Projektarbeit.

Im Einzelnen wurden 15 Sitzungen konzipiert, die sich thematisch um die Schule und die konkreten Schulprojekte gruppierten:

1. Einführung, Anmeldung, Präsentation des Vereins „Europa macht Schule“
2. Das deutsche Schulsystem – Schulsysteme in Europa und der Welt
3. Von der Idee zum Schulprojekt
4. „Die beste Schulstunde, an die ich mich erinnere...“
5. Methodische und pädagogische Grundlagen der Projekte
6. Besprechung von Projektideen
7. Koordinationstreffen mit den Lehrern
8. Schulprojekte
9. Erprobung der Projekte
10. Weihnachten an deutschen Schulen
11. Was ist guter Unterricht?
12. Welche Lehrerbilder gibt es?
13. Erfahrungsaustausch über die Schulprojekte
14. Vorbereitung des Abschlusstreffens
15. Zwischentreffen – Abschlusstreffen Seminar

Die Sitzungen lassen sich dabei unterschiedlich motivieren. Sitzung 7 und 15 sind aus den Abläufen und Arbeitsstrukturen des Vereins zu erklären. Es waren die Sitzungen, die vom Verein gestaltet wurden. Sie hatten zum Ziel, den Kontakt zwischen den Studierenden und den Lehrern herzustellen und damit die Brücke zwischen Seminar und Schule bzw. Schulprojekt zu schlagen.

Die Sitzungen 6, 8, 9, 13, 14 sind Sitzungen, die direkt auf die Projekte ausgerichtet waren. In der sechsten Sitzung ging es zunächst darum, eigene Projektideen zu entwickeln und erste Skizzen eines Projektes anzulegen.

In der achten Sitzung stellten die Studierenden ihre Ideen vor und diskutierten sie mit den Kommilitonen. Die Sitzung neun war der Platz, an dem die Studierenden gemeinsam mit den anderen einzelne Phasen ihres Projektes hätten erproben können.

In der Sitzung 13 und 14 sollten einerseits die Erfahrungen aus den Schulprojekten ausgetauscht werden, andererseits aber auch die Berichte und Präsentationen für die letzte Sitzung vorbereitet werden. Die letzte, 15. Sitzung, stellt im Vereinsleben ein Zwischentreffen dar und ist im Rahmen des Seminars das Abschlusstreffen. Das Zwischentreffen ist insofern relevant, als dass das eigentliche Abschlusstreffen, also der Höhepunkt der Projektarbeit im Verein, sowohl mit den Lehrern als auch den Schülern an einer Schule organisiert, erst zu einem späteren Zeitpunkt (nach Semesterende), stattfand. Zu diesem Zeitpunkt präsentieren die Studierenden ihre Zwischenergebnisse.

Das Seminar nahm den Austauschgedanken auch methodisch auf, indem Gruppenarbeitsformen im Vordergrund des seminaristischen Handelns lagen. So wurden Ideen gemeinsam (weiter-)entwickelt und Hilfestellungen auch außerhalb des Seminars gegeben. Hierzu haben die Studierenden untereinander Kontakt über Facebook aufgenommen, der bis heute Bestand hat. So ergab sich insgesamt durch das Seminar eine unterstützende Dynamik und ein positives Gruppengefühl.

Völlig unterschätzt wurde von uns der Teil der Arbeit, der sich auf die Vorbereitung und Begleitung der Projekte bezog. So stellte sich im Verlauf des Seminars heraus, dass beinahe eine ganze Sitzung alleine auf das Einüben und Durchspielen erster Kontaktsituationen gegenüber der Klasse verwendet werden musste.²

Ebenfalls unterschätzt wurde der Aufwand, der innerhalb des Seminars zur Erstellung der Projektmaterialien aufgewendet werden musste. Zwar wurden die Korrekturen von Arbeitsblättern und PowerPoint-Materialien

2 An dieser Stelle stellte sich ein wesentlicher Unterschied zu den Schulprojekten im Rahmen der deutsch-niederländischen Lehrerbildung dar. Die Studierenden, die an der deutsch-niederländischen Lehrerbildung teilnahmen, waren alle Lehramtsstudierende. Diese waren aufgrund der Ausbildungsstrukturen in den Niederlanden „fit“ im Umgang Präsentationstechniken, Operationstechniken sowie vertraut mit Schülern und der Schule.

weitgehend durch die Seminarleiter außerhalb der Stunden erbracht, doch zeigte sich in den Erprobungen, dass immer noch Veränderungen notwendig und gewünscht waren. Für die Zukunft werden für diesen Part drei Sitzungen alleine zur Bearbeitung des Materials der Projekte eingeplant.

4. Evaluation

Die Evaluation des Programms fand über verschiedene Maßnahmen statt. Neben einem Evaluationsbogen schrieben die Studierenden auch einen Bericht über ihr Projekt. Hinzu kam im Rahmen des Seminars das Abfassen eines Essays mit dem Thema „Welche Erfahrung habe ich durch ‚Europa macht Schule‘ über Deutschland gemacht?“. Die Ergebnisse dieser Essays sind Gegenstand der hiesigen Auswertung. Es wird dabei keine systematische, etwa in Form von Kulturstandards, Hotspots oder Ähnlichem orientierte Auswertung erfolgen, vielmehr wird versucht, die gemachten Erfahrungen anhand von Beispielfantworten darzustellen.

Natürlich muss man zunächst überlegen, was die Motivation der Studierenden war, an dem Programm teilzunehmen, also der Frage nachgehen, welche Ziele die Studierenden hatten.

- Mein Ziel war meine französische Kultur mit deutschen Kindern zu teilen.
- Ich wohne in Deutschland als Erasmus-Student seit fünf Monaten und ich habe kaum Deutsche kennen gelernt.
- Als ich dieses Programm gewählt habe, dachte ich, dass ich nur meine Kultur zeigen werde.
- Ich habe credits erreicht, fuer mein Jahr im Ausland.

Gerade der letzte Aspekt deutet darauf hin, dass wir es bei der Antwort mit einem hohen Authentizitätsgrad zu tun haben. Auch wenn sie retrospektiv verfasst wurden, spiegeln sie die tatsächlichen Wahrnehmungen der Studierenden wider. Im Kern ging es also darum, die Gelegenheit zu nutzen, vor allem die eigene Kultur darzustellen. Aspekte wie CP und das Kennenlernen von Menschen sollten aber nicht unbeachtet bleiben.

4.1 Wahrnehmungen

Die Essays zeichnen sich dadurch aus, dass sie einerseits das eigene Projekt darstellen, andererseits aber auch das Subsystem Schule vergleichen und die dort gemachten Eindrücke reflektieren. Auffällig ist die Betrachtung der Schulorganisation:

- Der ersten Dingen die ich ueber Deutschland durch den Besuch der Schule gelernt habe, war die fruehen Morgen. In England habe ich noch nie von einer Schule gehoert, die vor 09.00 Uhr beginnt. Aber oft war ich an der Schule fuer 07:45, und das bedeutete dass ich um ca. 06.00 aufstehen hatte.
- Die Organisation ist ganz anders als in Frankreich. Die Schüler sind mehr autonom, sie gehen zum Beispiel direkt in die Klasse ohne auf die Lehrerin zu warten. Es gibt doch Treppe! In Frankreich (mindestens für Grundschule) warten die Kinder vor der Tür. ... Wir haben immer Angst dass etwas passiert: Unfall, Streit...
- Etwas anders, das ist nicht der Fall in England ist Puenktlichkeit. In England die Klassen beginnen oft 5 oder 10 Minuten spaet, weil die Schueler nicht puenktlich sind, und dann weil sie vorbereiten muessen. Aber hier in Deutschland, versammeln sich die Schueler 5 Minuten vor dem Unterricht, und sie studieren fuer die maximale Zeit.
- Dort habe ich nochmal gesehen, dass die Deutschen pünktlich sind.

Weiterhin ist ihnen die differenzierte Anordnung von Tischen und Schülern im Klassenzimmer aufgefallen:

- Die Sitzordnung war also nicht gleich mit der Ordnung, die es in der Türkei gibt. Die Schüler waren aktiver in dem Unterricht als die türkischen Schüler.
- Die Organisation der Klasse ist auch sehr anders als in Frankreich. Die Klasse ist nicht in einer Reihe organisiert. Es gibt nicht drei Reihen mit zwei Plätzen nebeneinander und 6 Tischen hintereinander. Die Organisation ist mehr im Kreis. Deshalb ist die Mentalität in der Klasse total anders als in Frankreich.

4.2 Wahrnehmung der Schüler

Diese räumliche Unruhe spiegelt sich auch im Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie gegenüber der Lehrkraft wider.

- Die Schüler sind sehr aktiv, betroffen, sie geben mir Ratschläge, wie die Szenen gespielt werden sollen und was sie brauchen.
- In Frankreich muss man warten, dass der Lehrer etwas fragt bevor man spricht, wir werden nicht so etwas fragen. Wenn man spricht gucken alle Leute in unsere Richtung und weil es nicht im Kreis organisiert ist, muss man den Kopf in unsere Richtung orientieren.
- Ich erinnere mich an das ersten Mal, dass ich in die Schule ging und sehr beeindruckt war, dass die Schüler sehr nett, aufmerksam, gut erzogen waren. Zum Beispiel, wenn ich sie etwas fragte, hoben sie ihre Hände um zu antworten, oder einmal hatten einige von ihnen auf mich vor dem Schuleingang gewartet.
- In Deutschland dagegen kann man sprechen ohne Angst vor Urteilen zu haben (...) Probieren, sprechen, teilnehmen sind sehr wichtig für die Kinder. Viel mehr als schreiben.
- In Bezug auf mein Projekt insbesondere, habe ich auch ein paar Dinge gelernt. Erstens, dass die deutsche Schueler keine Angst der neuen Themen haben.

4.3 Wahrnehmung von Schule

- Ich habe tatsächlich sehr interessant gefunden, dass Schulen mit einem künstlerischen Profil außerdem Fächer oder Fächerkombinationen im künstlerischen Schwerpunkt anbieten können.
- Zweitens war die vielen verschiedenen Sportarten, die die Klasse gespielt. In einer Klasse von sechszwanzig dreizehn-jaehrige Kinder, gab es ca. 10 verschiedene Sportarten gespielt, von Gymnastik (Jungen und Maedchen) bis Wasserball. In meiner heimat, bieten die Schulen ueberhaupt nur 3 Sportarten, und nur in den groessten Staedten konnte man Sportarten wie Wasserball oder Eishockey spielen. Ich bin der Meinung, dass die Deutschen eine sehr sportliche Nation sind.

- Ein weitere Sache, die ich ueber die deutsche Buerger gelernt habe, ist effizient sie sind. Dies gilt sowohl fuer den EMS Lehrern als auch den Kollegen an der Schule. Wann ich per E-mail kommuniziert, war alles sehr schnell und deutlich geklaert. In England ist dies nicht der Fall.

In ihren Essays formulieren die Studierenden Eindrücke oft als Einsichten, indem sie sie unzulässig verallgemeinerten. Dies kann im positiven wie negativen Fall zu Stereotypisierung führen und sollte in Zukunft im Anschluss an das Seminar nochmals besprochen und reflektiert werden.

Zum Abschluss soll die Frage, was die Studierenden gelernt haben, aus ihrer Perspektive beantwortet werden. Dabei kann man die Lernzugewinne einmal im Rahmen von faktischem Wissen sehen, etwa den Aufbau zu Funktion des Schulsystems. Zugewinne lassen sich auch im Bereich der Sprache finden und natürlich im Bereich der Kultur- und Landeskunde.

Die Studierenden beschreiben, dass sie etwas über das Schulsystem gelernt haben, wobei sie sowohl theoretische als auch eine empirische Perspektive einnehmen:

- Ich wusste schon viel über Deutschland, aber kannte das Schulsystem nicht gut, doch das haben wir während des Seminars kennen gelernt.
- Natürlich habe ich das deutsche Schulsystem tiefer kennen gelernt.

4.4 Sprache

- Zum Schluss muss ich sagen, dass ich durch „Europa macht Schule“ meine Deutschkenntnisse viel verbessert habe.
- Für unser Projekt haben wir ungefähr einen Monat gelernt und dadurch habe ich viele neue Wörter gelernt.
- So haben sie die Namen von den Tieren gelernt und ich habe auch die Namen auf Deutsch gelernt.

4.5 Kultur

- Aber vor allem, lernt man seine eigene Kultur zu zeigen und lernt auch davon was man nicht kennt. Darüber hinaus lernt man wie die Leute unsere eigene Kultur sehen, und wir haben die Macht es zu verändern, weil man zeigen kann, was man von seiner eigenen Kultur denkt.

- Ich habe auch etwas über die Traditionen gelernt, zum Beispiel, dass ein Adventskalenderbuch existiert, ich wusste das nicht.
- Ich habe auch, wie die Kinder, einen Stutenkerl gegessen. Ich kannte das nicht, hatte es nie gegessen und dachte, dass er mit Ingwer gemacht wurde.
- Ich habe viel über Deutschland gelernt aber auch über mich selbst.
- Zum Schluss, glaube ich dass als Folge meines EMS Projekts, habe ich relative viel ueber Deutschland gelernt. Aber nicht nur in Bezug auf Bildung, sondern auch in Bezug auf Menschen.
- Auf der lustigen Seite, habe ich auch etwas ueber die deutschen Essgewohnheiten gelernt. Ich ass in der Schulkantine nur zweimal, und die zwei Male waren Bratwurst und Schnitzel. Die Deutschen wirklich lieben ihren traditionellen Speisen!

5. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch das Projekt mehrere Ziele erreicht wurden:

- Die Erasmus-Studierenden haben ihre Deutschkenntnisse und ihre Sprachpraxis verbessert.
- Sie haben eigenständig Projekte entwickelt und mit Hilfe von Lehrern umgesetzt.
- Sie haben Präsentationstechniken und Unterrichtsmethoden erworben und angewendet.
- Sie haben das deutsche Schulsystem und die deutsche Kultur/Landeskunde näher kennengelernt.
- Die Schüler haben etwas über Europa gelernt und aktiv mitgearbeitet.
- Die Lehrer konnten neue Ideen mit in ihren Unterricht einfließen lassen und sich über das Projekt vernetzen und Ideen austauschen.
- Alle haben das Projekt mit dem Seminar vom Anfang bis zum Ende erfolgreich durchlaufen.

Die Kooperation zwischen der Universität Duisburg-Essen und des Vereins „Europa macht Schule“ wird als Erfolg auf mehreren Ebenen (organisatorischer und inhaltlicher Art) bewertet und soll im Wintersemester 2013 optimiert fortgeführt werden.

Anhang

Projektbeispiel von Irene C. aus Italien

Havi li jammi a cuccidatu,
quannu camina s'abbia di latu,
ah! laria è, cchiù laria d'idda nun ci 'nn'è !

Havi la panza ca pari 'na vutti,
quannu camina fa ridiri a tutti,
ah! laria è, cchiù laria d'idda nun ci 'nn'è !

Havi lu nasu ca pari un cannolu,
quannu stranuta ci voli un linzolu,
ah! laria è, cchiù laria d'idda nun ci 'nn'è !

Sie hat die Beine wie einen Brotlaib
Wenn sie läuft, sie geht wie einen Seeman
Ah hässlich sie ist, es gibt niemanden der so ist
wie sie.

Ihr Bauch ist wie ein Fass
Wenn sie läuft lachen alle
Ah hässlich sie ist, es gibt niemanden der so ist
wie sie.

Sie hat die Nase wie ein Cannolu
Wenn sie niest, braucht man Bettwäschen
Ah hässlich sie ist, es gibt niemanden der so ist
wie sie.

Irene hat mit der Klasse 4 A der Maria-Kunigunda-Schule ein sizilianisches Lied gesungen und mit Körpersprache begleitet. Dadurch hat die den Kindern etwas Italienisch beigebracht und von der Sizilianischen Kultur erzählt. Dazu hat sie das Lied „Quantu è laria 'a me zita“ gewählt, welches sie ins Deutsche mit „Wie hässlich ist meine Freundin“ übersetzt hat.

Sie hat mit den Kindern gemeinsam das Lied:

- in beiden Sprachen gelesen und übersetzt
- die Begriffe mimisch umgesetzt
- gesungen und dabei mit Mimik und Gesten begleitet.



Abb. 1 – Irene C. bei der Arbeit mit der Klasse (links) und das Material (rechts)

Um die Begriffe zu erklären, die hauptsächlich die Körperteile betrafen, hat Irene Poster mit gezeichneten Körpern und Karten mit Begriffen von Körperteilen vorbereitet. Die Kinder haben dann die Karten auf die jeweiligen Stellen auf den Plakaten zugeordnet und aufgeklebt.

Weiterhin hat sie eine PowerPoint-Präsentation mit den Bildern zu den wichtigsten Begriffen, die im Lied vorkommen, mit den Worten auf Sizilianisch gezeigt und die Kinder die Worte sprechen lassen.

Durch diesen Methoden-Mix hat sie die Kinder besonders gut involvieren und begeistern können. Die Schüler fanden Irene selbst auch besonders interessant und haben sich immer sehr gefreut, wenn sie den Unterricht gestaltet hat. Die Unterrichtsbeteiligung war sehr hoch.

Literaturverzeichnis

- Baur, R. S., Chlosta, C. & Weiss, E. (1999a). ‚Warum in die Ferne...‘ – Chancen und Probleme einer deutsch-niederländischen Deutschlehrer-Innenausbildung. In A. Raasch (Hrsg.), *Deutsch und andere Fremdsprachen – international. Länderberichte, sprachpolitische Analysen, Anregungen* (S. 157–185). Amsterdam: Rodopi.
- Baur, R. S., Chlosta, C. & Weiss, E. (1999b). Bestandteile des Curriculums einer Deutschlehrausbildung in den Niederlanden. In A. Raasch (Hrsg.), *Deutsch und andere Fremdsprachen – international. Länderberichte, sprachpolitische Analysen, Anregungen* (S. 147–156). Amsterdam: Rodopi.
- Chlosta, C. & Baur, R. S. (1998). Grenzüberschreitende Deutschlehrausbildung zwischen Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden. In A.

- Raasch (Hrsg.), *Grenzenlos – durch Sprachen. Dossier ‚Beispiele guter Praxis‘* (S. 29–36). Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Chlosta, C. & Baur, R. S. (1999). Internationalisierung der Lehrerbildung. *Wege zur Mehrsprachigkeit. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*, 4, 14–24.
- Zeuner, U. (2010). Interkulturelle Landeskunde. In H.-J. Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1465–1471). Berlin: de Gruyter.

Vermittlung landeskundlicher Inhalte im DaF-Unterricht in Bosnien und Herzegowina

Sanja Radanović – Universität Banja Luka, Bosnien und Herzegowina

Abstract

In den Studienjahren 2012/13 und 2013/14 wurden einige Projekte durchgeführt, an denen Germanistikstudenten der Philologischen Fakultät der Universität Banja Luka, Bosnien und Herzegowina, und Schüler einiger Grundschulen aus Banja Luka teilnahmen. In diesem Beitrag wird eines der Projekte präsentiert, und zwar das Projekt *Landeskunde im Deutschunterricht*. Zuerst werden theoretische Erläuterungen in Bezug auf die Landeskunde und die Projekte gegeben, um auf ihre wichtigsten Merkmale und Ziele hinzuweisen. Danach wird das Projekt selbst präsentiert: vorgenommene Ziele, Themen, die bearbeitet wurden, Übungen, die im Laufe des Projektes gemacht wurden. Am Ende wird die Evaluation des Projektes kurz dargestellt. Bei dieser Darstellung handelt es sich um den Zwischenteil einer umfangreichen Evaluation all dieser Projekte. In diesem Teil der Evaluation wird ersichtlich, welche Meinungen die Schüler und Studenten zu diesem Projekt äußern und ob man es auch in der Zukunft weiter durchführen soll.

1. Einführung

Die Landeskunde ist seit langem Bestandteil des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, denn die Schüler sollen neben der Sprache auch die Kultur des Zielsprachenlandes kennenlernen. Bei der heutigen Globalisierung, wenn Grenzen geöffnet sind und wenn die Wahrscheinlichkeit, im Zielsprachenland einzutreffen oder Muttersprachlern zu begegnen, sehr hoch ist, ist die Vermittlung landeskundlicher Informationen unentbehrlich. Dies gilt auch für die Einwohner von Bosnien und Herzegowina, die seit Jahrzehnten nach dem deutschsprachigen Raum streben. In der letzten Zeit

gibt es immer mehr Studenten, Mitarbeiter aus verschiedenen Bereichen der Medizin, Handwerker sowie unqualifizierte Arbeiter, die Bosnien und Herzegowina verlassen, um bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen gerade in den deutschsprachigen Ländern zu finden.

In den Grundschulen von Bosnien und Herzegowina wird Deutsch als die zweite Fremdsprache gelernt. Neben Deutsch werden noch Italienisch, Französisch und Russisch angeboten, aber in sehr wenigen Schulen, so dass Deutsch als eine der bedeutenden Weltsprachen eine wichtige Position im Fächerkanon behalten hat. Aber wegen überladener Lehrpläne wird die zweite Fremdsprache wöchentlich nur zwei Unterrichtsstunden gelehrt. Wenn man dazu die umfangreichen Programme für Deutsch als Fremdsprache berücksichtigt, welche die Themenfelder und Grammatik vorschreiben, die innerhalb dieser zwei Stunden bearbeitet werden sollen, sowie die großen Lerngruppen mit in der Regel um die 25 Lernenden, die man zur grundlegenden Kommunikation in der deutschen Sprache befähigen soll, so stellt sich die Frage: Wie viel Zeit bleibt den Deutschlehrern, sich mit landeskundlichen Informationen zu beschäftigen.

Die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, die in den Grundschulen benutzt werden, bieten nur wenige landeskundliche Informationen, auf Grund deren sich die Schüler keine klaren Vorstellungen über die Zielkultur machen können.

An der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Philologischen Fakultät der Universität Banja Luka machen die Studenten innerhalb des Faches Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts Praxiserfahrungen in Grund- und/oder Mittelschulen. In den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 wurde den Studenten als Teil der methodischen Praxis angeboten, verschiedene Projekte in einigen Grundschulen in Banja Luka durchzuführen. Projektthemen waren: *Grimms Märchen als Theateraufführungen*, *Landeskunde im Deutschunterricht*, *Spiele in der Grammatik- und Wortschatzarbeit* sowie *Plakate über die deutschsprachigen Länder*. Das Ziel all dieser Projekte war es, dass die Studenten neue Methoden im Deutschunterricht ausprobieren und möglichst viele Erfahrungen in der Arbeit mit Schülern sammeln, um sich so gut wie möglich auf den künftigen Lehrberuf vorzubereiten. Gleichzeitig sollen den Schülern der Grundschulen mit diesen Projekten

neue Lehrinhalte und eine andere Art des Unterrichts angeboten werden. Das Ziel des Projektes *Landeskunde im Deutschunterricht* war es, dass den Schülern zusätzliche Informationen über die deutschsprachigen Länder vermittelt werden, die sie im regelmäßigen Unterricht nicht bekommen haben.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, den Ablauf des Projektes, die behandelten Themen, die ausgeführten Übungen sowie die Evaluation einiger Projektteilnehmer vorzustellen, die eine Verbesserung sowie eine Anleitung und Hilfestellung für die künftige Gestaltung ähnlicher Projekte sein könnte.

2. Landeskunde – Begriff und Ansätze

Während Lernende eine Fremdsprache lernen, begegnen sie auch den Kulturgegebenheiten des Zielsprachenlandes, denn Fremdsprachenlernen heißt: Zugang zu einer anderen Kultur suchen (Krumm, 1994, zitiert nach Altmayer, 1997, S. 1). Das Gebiet, das sich mit diesen Fragen beschäftigt, heißt Landeskunde. Diesen Begriff zu definieren, ist keineswegs leicht. Bei verschiedenen Autoren kann man unterschiedliche Definitionen finden. Hier werden nur einige angeführt.

- Buttjes (1989, S. 112) versteht unter Landeskunde alle Bezüge auf die Gesellschaft(en), deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird.
- In den ABCD-Thesen (Fischer et al., 1190) steht, dass Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ein Prinzip ist, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z. B. durch Austausch und Begegnung.
- Bei Jung (2001, S. 108) kann man folgende Definition finden: „Unter dem Begriff Landeskunde werden Kenntnisse, Wissen über und Verständnis für geografische, politische, wirtschaftliche und soziale sowie kulturelle Gegebenheiten eines Landes, seine Menschen und deren Verhaltensweisen zusammengefasst.“

- In der neueren Forschung wird unter Landeskunde ein Diskursstrang verstanden, „der in der Auseinandersetzung um Sprach- und Kulturerwerb eine spezifische Version dieses Zusammenhangs sowie spezifische didaktisch-methodische Implikationen entwirft und damit (un-)mittelbare materielle und (unterrichts-)praktische Bezüge aufweist“ (Koreik & Pietzuch, 2010, S. 1445).

Dementsprechend brauchen Lernende neben sprachlichen Inhalten im Fremdsprachenunterricht auch Kenntnisse und Fertigkeiten im soziokulturellen Bereich, um Äußerungen, fremdsprachliche Texte und das Verhalten von Menschen besser verstehen zu können.

Im Landeskundeunterricht werden drei Phasen unterschieden: kognitive, kommunikative und interkulturelle.

Historisch betrachtet ist der *kognitive* Ansatz der älteste (Storch, 2008, S. 286). Inhalte dieses Ansatzes waren vor allem Realien. Lernende haben Fakten und Daten aus den wissenschaftlichen Gebieten wie Politik, Soziologie, Geschichte, Geografie und Literatur gelernt, d. h. Themen, die zum Erwerb deklarativen Wissens als wichtig betrachtet wurden. Eigentlich geht es hier um einen enzyklopädischen Ansatz, und die Kultur, die den Lernenden angeboten wird, ist die sogenannte hohe Kultur (vgl. Дурбаба, 2011, S. 48). Es handelt sich also um eine reine Vermittlung von Faktenwissen (Storch, 2008, S. 286).

Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts überwiegt im Fremdsprachenunterricht der *kommunikative* Ansatz, welcher durch die kommunikative Didaktik bedingt ist. Das Ziel der neuen Methode im Fremdsprachenunterricht ist die Befähigung von Lernenden zur Alltagskommunikation. Im Mittelpunkt steht jetzt die Alltagskultur mit Themen wie Wohnen, Arbeit, Essen, Freizeit, Bildung, Liebe usw. Im Rahmen dieser Themen werden verschiedene Alltagssituationen aus dem Zielsprachenland vor allem als Dialoge dargestellt, um den Lernenden zu zeigen, wie sie sich in ähnlichen Situationen verbal verhalten sollen (vgl. Дурбаба, 2011, S. 49) bzw. wie sie auf die Situation, die Sprechintention und den Kommunikationspartner angemessen reagieren können. Landeskunde wird ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Sie soll zum Gelingen sprachlicher Handlungen

im Alltag beitragen und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen (Zeuner, 2009, S. 11).

Der *interkulturelle* Ansatz stellt die Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes dar und fängt in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts an. Er versteht das Fremdsprachenlernen als ein In-Kontakt-Treten mit einer fremden soziokulturellen Wirklichkeit (Storch, 2008, S. 286). Hier geht es nicht nur um die Wissensvermittlung, sondern vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften (Zeuner, 2009, S. 11). Der Blickwinkel wird jetzt geändert, die eigene Kultur wird aus dem Blickwinkel einer fremden Lebenswelt betrachtet und umgekehrt. Um die fremde Welt und ihre Besonderheiten zu akzeptieren, ist die Entwicklung der Toleranz und Empathie notwendig. Auf diese Weise sollen eigene Sichtweisen relativiert und Vorurteile und Stereotype beseitigt werden. Im Fremdsprachenunterricht wird ständig das Eigene und das Fremde verglichen, was zu einem gegenseitigen Verständnis beitragen soll. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist vor allem ein Kultur- und Fremdverstehen. Dabei sollen Besonderheiten der fremden Kultur berücksichtigt werden, damit man in bestimmten Situationen das Richtige sagt, keine Tabus verletzt und den anderen angemessen versteht (Bredella, 1999, zitiert nach Majjala, 2008, S. 2).

Storch (2008, S. 286) betont, dass Landeskunde im heutigen Fremdsprachenunterricht alle drei Ansätze enthält; der interkulturelle überwiegt.

3. Projekte im Fremdsprachenunterricht

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Befähigung der Lernenden zu einem adäquaten sprachlichen Handeln in realen Kommunikationssituationen. Deswegen ist es notwendig, alltägliche Situationen im Unterrichtsprozess zu simulieren, damit die Lernenden lernen, wie sie sich verbal verhalten sollen. Das sind aber nur Simulationen, die ein bisschen unnatürlich wirken. Außerdem ist der Unterricht, der ständig im geschlossenen Raum abgehalten wird, manchmal langweilig und unter solchen Bedingungen sehen die Lernenden keinen Zweck im Fremdsprachenlernen.

Bei der Überwindung solcher Probleme spielt der Projektunterricht eine wichtige Rolle. Das ist eine Gelegenheit, den Unterricht zu öffnen und lebendig zu machen, Theorie und Praxis zu verbinden und dass die Lernenden konkrete Ergebnisse ihrer Arbeit sehen. Das Projekt stellt auch das Bestreben dar, die Trennung von Schule und Leben zu überwinden (Krumm, 1991, S. 5). Sein wichtigstes Ziel ist die nicht-simulierte Verwendung der Fremdsprache in authentischen Kommunikationssituationen (Дурбаба, 2011, S. 131).

Das Projekt hat im Fremdsprachenunterricht eine lange Tradition, und heutzutage wird immer mehr die These vertreten, dass es ein fester, integrierter Bestandteil des Sprachunterrichts wird.

Eine der älteren Definitionen des Projektes lautet, dass es ein Vorhaben ist, das von Lehrern und Schülern gemeinsam getragen und verantwortet wird und das sich auszeichnet durch eine begrenzte Bezogenheit auf die Gesellschaft (Twellmann, 1982, zitiert nach Krumm, 1991, S. 5). In der gegenwärtigen Zeit wird unter dem Projekt der Unterricht verstanden, der sich von kurzen, isolierten, lehrerzentrierten Übungen entfernt (Winkler & Kaufmann, 2008, S. 71). Immer häufiger wird die Definition verwendet, dass es jede Arbeitsweise ist, die sich vom üblichen Sprachunterricht unterscheidet (Auchmann et al., 2001, S. 15).

Krumm (1991, S. 5–6) führt fünf Elemente an, die man als Kern der Projektarbeit festhalten kann:

1. ein konkretes Ziel, das es erlaubt, Sprache in kommunikativer Funktion zu verwenden, das es erlaubt, Neues, Fremdes zu entdecken und zu erfahren;
2. gemeinsame Planung und Ausführung durch Lehrer und Schüler, wo Schüler erworbene Kenntnisse anwenden und der Lehrer die Rolle des Helfers übernimmt;
3. die Erweiterung des Unterrichts in die Außenwelt hinein, wo sich sprachliche Aktivitäten und praktisches Tun ergänzen;
4. die selbstständige Recherche und das selbstständige Handeln der Schüler unter Verwendung von Hilfsmitteln;
5. ein repräsentatives Ergebnis, das außerhalb des Klassenzimmers vorgezeigt werden kann.

In der Projektarbeit werden im Besonderen folgende Elemente hervorgehoben:

- a. die maximale Selbstständigkeit der Schüler und
- b. die Verknüpfung des Gelernten mit dem realen Leben außerhalb des Klassenraumes (Дырбаба, 2011, S. 130).

Hier soll noch die Einbeziehung möglichst vieler Sinne hinzugefügt werden, was die Überwindung der üblichen Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit und sinnlicher Erfahrung bedeutet und dass ein Thema mit allen Sinnen begriffen wird (Winkler & Kaufmann, 2008, S. 75) und soziales Lernen, was die Interaktion und Kommunikation unter den Schülern während der Durchführung des Projektes bedeutet. Eine wichtige Rolle spielt auch die Möglichkeit der Binnendifferenzierung. Das bedeutet, dass jeder Schüler sich in individueller Weise in ein Projekt einbringen kann – je nach eigenen Stärken, Bedürfnissen, Interessen, Lernkapazitäten usw. (Winkler & Kaufmann, 2008, S. 75).

Das Projekt wird in folgenden Phasen durchgeführt:

1. das Initiieren des Projektes;
2. die zeitliche und inhaltliche Planung des Projektes;
3. die Durchführung des Projektes;
4. die Präsentation der Ergebnisse (Дырбаба, 2011, S. 130).

Am Ende kann man sagen, dass der Projektunterricht hilft, dass die Sprache nicht nur theoretisch erlernt, sondern auch praktisch erworben wird. Projektorientiertes Lernen ist eine Bereicherung für die Unterrichtssituation und es macht den langen Prozess des Deutschlernens zu einem interessanten Erlebnis (Sprado, 2003, S. 4). Das alles erhöht die Motivation der Schüler und führt zu besseren Lernergebnissen.

4. Methodologie der Arbeit

Das Projekt *Landeskunde im Deutschunterricht* war eine Art der methodischen Praxis und wurde im Sommersemester des Studienjahres 2012/13 realisiert. Da vorgesehen war, dass alle Projekte von den Studenten in Partnerarbeit durchgeführt wurden, nahmen am Landeskundeprojekt zwei Studenten teil und etwa zehn Achtklässler einer Grundschule in Banja Luka. Für die Schüler handelte es sich um einen zusätzlichen Unterricht, für den sie sich freiwillig anmeldeten und an dem sie fakultativ teilnahmen – weswegen auch nicht so viele Schüler erwartet wurden. Der Unterricht wurde einmal wöchentlich abgehalten und es wurden insgesamt neun Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten abgehalten.

Das Rahmenthema des Projektes, die Ziele und die Art der Durchführung wurden an der Fakultät zwischen dem Dozenten und den Studenten vereinbart. Ort und Zeitraum des Projektes wurden mit dem Schulleiter und dem Deutschlehrer der Schule vereinbart. Der Deutschlehrer half auch bei der Zusammensetzung der Projekt-Lerngruppe. Weitere Themen des Projektes, die den Schülern die deutschsprachigen Länder näher bringen sollten, wurden von den Studenten selbst erdacht. Die Studenten haben alle Lehrmaterialien selbstständig vorbereitet und ausgearbeitet. Als sogenannte technische Mittel wurde ein Computer verwendet, um den Schülern PowerPoint-Präsentationen zu zeigen und Hörtexte vorzuspielen.

Nach dem Beenden aller Projekte, die innerhalb der methodischen Praxis realisiert wurden, wurde zum Zwecke einer weiteren Forschungsanalyse eine Evaluation aller Projekte unter den Projektteilnehmern, den Studenten und den Schülern durchgeführt. Über die Evaluation sollte gezeigt werden, wie die Studenten und die Schüler diese Art des Unterrichts bewerten, ob die Projekte die vorgegebenen Ziele erreicht haben und ob man sie auch in der Zukunft organisieren soll. Von den Teilnehmern dieses Projektes haben ein Student und fünf Schüler die Fragebögen ausgefüllt, d. h. die Hälfte der Teilnehmer des Landeskundeprojektes.

5. Vorstellen des Projektes *Landeskunde im Deutschunterricht*

In der ersten Unterrichtsstunde lernten sich alle Teilnehmer kennen und es wurden Ziele und die Art der Durchführung des Projektes vorgestellt. Um zu sehen, wie die Vorkenntnisse der Schüler über die deutschsprachigen Länder sind, wurden sogenannte Assoziogramme für jedes einzelne Land erstellt. Statt Schlüsselwörter wurden Bilder mit Fahnen dieser Länder verwendet, zu denen die Schüler Assoziationen nennen sollten. Wie man sich vorstellen konnte, gab es zu Deutschland die meisten Assoziationen. Um möglichst viele Assoziationen zu bekommen und möglichst viele Informationen und Kenntnisse von den Schülern zu erhalten, an die sie sich nicht direkt erinnern konnten, stellten wir den Schülern gezielte Fragen und gaben ihnen dadurch die nötigen Richtlinien. Was die Assoziationen zu Österreich und der Schweiz betrifft, führten die Schüler vor allem jene Informationen an, die allgemein bekannt sind und die zum Allgemeinwissen gehören, d. h. Informationen, die typisch sind und für diese Länder weltbekannt.

In den anderen Unterrichtsstunden wurden vier Themen bearbeitet:

- Bundesländer und Städte in Deutschland,
- Essen in Deutschland,
- bekannte Persönlichkeiten des deutschsprachigen Raumes und
- Varianten der deutschen Sprache.

Die Themen wurden meistens spielerisch bearbeitet, damit die Schüler am Unterricht Spaß haben und ihr Wissen über die deutschsprachigen Länder auf eine interessante Art und Weise erweitern können.

5.1 Bundesländer und Städte in Deutschland

Zur Bearbeitung der Bundesländer wurde ein Puzzle-Spiel verwendet. Die Studenten haben eine Landkarte Deutschlands vorbereitet, auf welche die Schüler Bundesländer kleben sollten, die benannt und in verschiedenen Farben dargestellt wurden. Danach wurden an die Tafel die Hauptstädte der

Bundesländer geschrieben, welche die Schüler den entsprechenden Bundesländern zuordnen sollten. Auf diese Weise konnten die Schüler die deutschen Bundesländer, ihre Lage und die Hauptstädte der Bundesländer lernen. Gleichzeitig konnten sie auch die Größen der einzelnen Bundesländer vergleichen.

Weitere deutsche Städte wurden den Schülern wieder durch ein Spiel vorgestellt. Es handelte sich um eine Art Bingo-Spiel. Jeder Schüler hat eine Landkarte von Deutschland mit 15 eingezeichneten Städten bekommen. Danach zogen die Studenten aus einer Tüte Zettelchen mit Städtenamen, lasen die Städte vor und die Schüler sollten die Stadt, die sie hörten und auf der Landkarte fanden, unterstreichen. Der Schüler, der als erster alle Städte unterstrichen hatte, war der Sieger. Auf Wunsch der Schüler wurde das Spiel wiederholt. Auf diese Weise konnten die Schüler lernen, wie deutsche Städte geschrieben und ausgesprochen werden und wo sich diese in Deutschland befinden.

5.2 Essen in Deutschland

Die Schüler haben Bilder mit Gerichten bekommen, die man meistens zum Frühstück, Mittagessen oder Abendessen in Deutschland und in ihrer Heimat isst. Danach sollten sie die Bilder sortieren und in ein Raster an der Tafel kleben. Indem sie Gerichte, die charakteristisch für ihr Heimatland sind, erkennen, konnten sie zugleich entdecken, welche Gerichte für typisch deutsche gehalten werden. So konnten die Schüler die eigene und die deutsche Kultur vergleichen und feststellen, ob es Ähnlichkeiten oder Unterschiede gibt.

Mit diesem Thema beschäftigten sich die Schüler durch ein weiteres Spiel. Sie bekamen Bild- und Textkarten. Auf den Bildkarten wurden Gerichte abgebildet, die man nicht nur in Deutschland, sondern auch in den anderen deutschsprachigen Ländern antreffen kann. Auf den Textkarten standen kurze Texte mit den wichtigsten Informationen über diese Gerichte. Die Schüler sollten die Bild- und Textkarten verbinden und so konnten sie weitere Spezialitäten des deutschsprachigen Raumes kennenlernen.

5.3 Bekannte Persönlichkeiten

Hier wurden Personen bearbeitet, die den Schülern aus dem Alltagsleben und anderen Schulfächern bekannt sind: Angela Merkel, Lena, Michael Schumacher, Mozart, Arnold Schwarzenegger. Die Schüler bekamen Bildkarten, auf denen diese Personen abgebildet wurden und Textkarten mit kurzen Beschreibungen dieser Personen. Die Aufgabe der Schüler war es, das Bild mit dem entsprechenden Text zu verbinden. Innerhalb dieses Aufgabenbereiches wurde ein weiteres Spiel verwendet: Wer bin ich? Jeder Schüler hat eine Bildkarte gewählt und die anderen Schüler sollten erraten, um welche Person es sich auf der Bildkarte handelt.

5.4 Varietäten der deutschen Sprache

Während der Bearbeitung dieses Themas wurde den Schülern gezeigt, wie das Deutsche in Deutschland, das österreichische Deutsch sowie das Schweizerdeutsch akustisch klingen, weil die Schüler im Unterricht nur Hochdeutsch lernen. Sie hörten sich Texte an, die von Menschen aus allen drei deutschsprachigen Ländern gesprochen wurden und sollten erraten, um welche Varietät bzw. um welches Land es sich handelt.

Innerhalb dieses Themas wurden den Schülern Austriazismen präsentiert. Sie bekamen eine Wortliste, wo neben den Begriffen der deutschen Standardsprache auch Begriffe standen, die im österreichischen Sprachgebiet üblich sind, z. B.:

das Krankenhaus – das Spital
 die Tüte – das Sackerl
 die Aprikose – die Marille
 die Kartoffel – der Erdapfel
 Januar – Jänner usw.

Hier waren für die Schüler besonders die Begriffe interessant, die fast identisch oder mit wenigen Unterschieden auch in ihrer Muttersprache vorkommen. Das sind Begriffe, die aus dem österreichischen Deutsch in ihre Muttersprache übernommen und adaptiert worden waren.

der Karfiol – karfiol
 das Kipferl – kifla

der Paradaiser – paradajz
der Palatschinken – palačinka
die Ribisel – ribizla
der Krapfen – krofna usw.

5.5 Quiz

In der letzten Unterrichtsstunde wurde ein Quiz durchgeführt, um zu sehen, ob die Ziele des Projektes erreicht wurden bzw. ob die Schüler etwas Neues über die deutschsprachigen Länder gelernt haben. Die Fragen wurden in vier Themenfelder geordnet, wie im vorherigen Unterricht. Die Schüler wurden in drei Gruppen eingeteilt und antworteten abwechselnd auf die Fragen. Für jede richtige Antwort holten sie sich einen Punkt, und wenn die Antwort falsch war, durfte eine andere Gruppe die Frage beantworten. Am Ende gab es eine Siegergruppe, die einen Preis bekam. Für ihre Bemühungen und ihr gezeigtes Wissen wurden auch die zwei anderen Gruppen belohnt – entsprechend den Plätzen, die sie belegt haben.

6. Projekt-Evaluation

Hier werden die Erfahrungen, Meinungen und Interessen der befragten Schüler und eines Studenten zu dem Projekt nur kurz dargestellt, da sie in einer anderen wissenschaftlichen Arbeit detaillierter beschrieben wurden.

Alle Schüler haben sich zum Projekt angemeldet, um ihre Deutschkenntnisse zu erweitern. Diese Art des Unterrichts hat ihnen sehr gut gefallen, da sie Deutsch auf eine interessante und lustige Art und Weise gelernt haben. Auf die Bitte, das Neugelernte zu nennen, führten sie vor allem die Varianten der deutschen Sprache an. Besonders interessant für sie waren die Unterschiede innerhalb der Sprache selbst, abhängig vom Land, in dem sie gesprochen wird. Ein Schüler führt an, dass er jetzt besser lesen kann und ein anderer, dass er neue Erfahrungen gesammelt hat. Alle Schüler sind der Meinung, dass es möglichst viele Projekte dieser Art im Unterricht geben sollte, weil es eine Möglichkeit für interessierte Schüler ist, etwas Neues zu lernen. Ein weiterer Grund der Motivation ist, dass die Schüler an der Sprache

interessierter sind, wenn sie auf eine interessante Art und Weise lernen und die Sprache vermittelt bekommen. Einer der Gründe ist auch die Möglichkeit, neue Freunde über die Anwendung der Fremdsprache Deutsch virtuell sowie real kennenzulernen. Am Ende wurden die Schüler gebeten, Vorschläge und Ideen für neue Projekte zu machen. Im Wesentlichen meinten sie, dass solcher Unterricht häufiger gestaltet werden sollte. Nur zwei Schüler gaben konkrete Vorschläge: Der eine wollte etwas über die bekanntesten deutschen Komponisten lernen und der andere möchte sich deutsche Sendungen im Fernsehen anschauen.

Ein Student, der den Fragebogen ausgefüllt hat, spricht über positive Erfahrungen, die er während der Projektarbeit gemacht hat. Besonders hebt er die Motivation der Schüler zum Erlernen und Lernen der Sprache hervor und mit wie viel Spaß sie am Projekt teilgenommen haben. Das erste Ziel war, dass die Schüler die deutsche Sprache nähergebracht bekommen, ein besseres Verhältnis zur deutschen Sprache entwickeln und ihre Kenntnisse über die deutschsprachigen Länder erweitern, was nach der Meinung des Studenten erreicht wurde.

Der Student ist auch der Meinung, dass es solche Projekte möglichst oft im Unterrichtsprozess geben sollte und dass an diesen Projekten möglichst viele Studenten teilnehmen sollten, weil sie auf diese Art und Weise die nötigen praktischen Erfahrungen sammeln können. Viele lernorientierte Erfahrungen kann man nicht nur durch die Theorie, sondern hauptsächlich durch die Praxis sowie praxisorientierte Erfahrungen erreichen. Außerdem können die Studenten auf diese Art und Weise ihrer Kreativität freien Lauf lassen und zur Popularität der deutschen Sprache und Kultur beitragen.

7. Schlussfolgerungen

Die Verbindung von Landeskunde und Projekt bzw. die Vermittlung landeskundlicher Informationen durch Projekte hat einen mehrfachen Nutzen, worüber die Evaluation des Projektes selbst zeugt. Schüler, die an der Fremdsprache interessiert und offen für neue Inhalte, Informationen und Ideen sind, haben auf diese Weise die Möglichkeit, ihre bisherigen Kennt-

nisse zu erweitern und etwas Neues über die deutschsprachigen Länder zu lernen. Hier handelte es sich um das, was sie im regelmäßigen Unterricht nicht lernen konnten. Wenn das Projekt außerhalb des Unterrichts organisiert und durchgeführt wird, dann haben sowohl die Schüler als auch die Projektleiter die Gelegenheit, Themen selbst zu erdenken, auszuwählen und zusammenzustellen; Themen, die sie in dem Moment am meisten interessieren, ohne sich an den Lehrplan halten zu müssen. Sollte das Projekt dazu noch spielerisch gestaltet werden, dann haben die Schüler die Möglichkeit, die Sprache auf eine interessante und humorvolle Art und Weise zu erlernen. Durch diese Art des Lernens wird ihre Motivation gesteigert und es ist bekannt, dass motivierte Schüler besser lernen und bessere Lernleistungen erzielen, was das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist.

Das Projekt *Landeskunde im Deutschunterricht* wies alle diese Merkmale auf, obwohl es sich hier um Pilotprojekte handelte, an denen Studenten und Schüler teilnahmen und durch die eine Zusammenarbeit zwischen der Fakultät und den Grundschulen hergestellt wurde. Dass die Schüler an dieser Arbeit Spaß hatten, zeigt die Äußerung eines Schülers in der letzten Unterrichtsstunde: „Kommen Sie im nächsten Schuljahr wieder?“

Dementsprechend kann man nur empfehlen, dass solche oder ähnliche Projekte so oft wie möglich für den Unterricht organisiert werden und dass dies eine Art der methodischen Praxis wird, da diese Projekte den Unterricht lebendig machen und allen Teilnehmern ermöglichen, durch ihre aktive Mitarbeit zu lernen. Zusätzliche landeskundliche Informationen ermöglichen den Schülern, die Zielkultur besser kennenzulernen und ihren Horizont zu erweitern. All das trägt zur Popularität der deutschen Sprache bei.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, C. (1997). *Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Zugriff am 19.04.2014 über <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm>
- Auchmann et al. (2001). *Tipps zur Umsetzung mit Erlasstext. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*. Zugriff am 22.04.2014 über http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf

- Buttjes, D. (1989). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In K. R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 112–119). Tübingen: Francke.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Fischer, R. et al. (1990). *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*. Zugriff am 20.04.2014 über <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>
- Jung, L. (2001). *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Koreik, U. & Pietzuch, J. P. (2010). *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte*. Zugriff am 20.04.2014 über http://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/personen/Koreik_Uwe/Koreik_Pietzuch_2010.pdf
- Krumm, H.-J. (1991). Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 4, 4–8.
- Majjala, M. (2008). Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Zugriff am 24.04.2014 über <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/maijala1.pdf>
- Sprado, H. (2003). Projektorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht? *Methodenforum: Miteinander reden über miteinander leben*, 2–4.
- Storch, G. (2008). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: Fink.
- Winkler, B. & Kaufmann, S. (2008). Projektarbeit im DaZ-Unterricht. In S. Kaufmann (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache*, (Bd. 3, S. 70–100). Ismaning: Hueber.
- Zeuner, U. (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen*. Zugriff am 22.04.2014 über http://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf

Die Vermittlung von kulturellen Inhalten in DaZ-Kursen in Südtirol – Eine Chance zur Partizipation?

Sarah Sailer – Universität Wien, Österreich

Abstract

Die vorliegende Abhandlung beschäftigt sich mit der Frage, ob die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten dazu beitragen kann, in Südtirol eine Annäherung zwischen der italienischen und der deutschen Sprachgemeinschaft zu ermöglichen.

Die theoretische Grundlage der Arbeit sind die Ausführungen von Claus Altmayer (2006a) zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde. In Anlehnung an Altmayer wird Kultur als „Vorrat an Deutungsmustern“ verstanden. Diese sogenannten kulturellen Deutungsmuster erlauben es den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft die Wirklichkeit zu deuten und sie individuell zu interpretieren. Ziel dieses Prinzips ist die Partizipation an Diskursen in der deutschsprachigen Gesellschaft. Dies wäre für Südtirol eine wichtige Maßnahme in Richtung Annäherung der Sprachgruppen. Die Grundlage der empirischen Untersuchung beruht auf der Annahme, dass beide Sprachgruppen ein kulturelles Wissen teilen, das jedoch oft von stereotypem Denken geprägt ist. In der Beschäftigung mit kulturellen Inhalten im Sprachkurs könnte dieses Denken differenzierter werden und somit ein persönlicher Zugang geschaffen werden. In einem Deutschkurs in Südtirol sollte in mehrfacher Auseinandersetzung in Form von unterschiedlichen Sprachaufgaben zur „blauen Schürze“ der individuelle Zugang der Lernenden zu diesem kulturellen Objekt geschaffen und erforscht werden. Den dahinterstehenden Lernprozess zu untersuchen und zu analysieren war das Ziel der Untersuchung.

1. Einführung

Der hier vorliegende Beitrag geht auf die Forschung im Rahmen meiner Abschlussarbeit mit dem Titel „Die Vermittlung kultureller Inhalte in DaZ-Kursen in Südtirol als Chance zur Partizipation“ (2013) an der Universität Wien im Rahmen des Masterstudiums DaF/DaZ zurück. Mein biographischer Hintergrund und mein Interesse am mehrsprachigen Zusammenleben in Südtirol waren ausschlaggebende Faktoren für die Behandlung dieses Themas.

Mit der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten sind in dieser Arbeit kulturelle Deutungsmuster in Diskursen gemeint. Es ist davon auszugehen, dass der Südtiroler Bevölkerung ein gemeinsamer Wissensvorrat zur Verfügung steht, an dem sie kollektiv partizipiert. Da die Diskurse in Südtirol in verschiedenen Sprachen geführt werden, gibt es jedoch auch unterschiedliche Zugänge dazu. Das Arbeiten mit kulturellen Inhalten soll das Kultur- und Sprachenlernen erleichtern und die Teilnahme an fremdsprachlichen Diskursen ermöglichen.

Die theoretischen Grundlagen dieser Überlegungen sind Claus Altmayers (2006b, 2008, 2009, 2010) Ausführungen zum kulturbezogenen Lernen.

2. Theoretische Grundlage

2.1 DaZ in Südtirol

Zur Frage, ob es sich in Südtirol um eine Deutsch als Fremdsprachen- oder Zweitsprachensituation handelt, gibt es unterschiedliche Ansichten (Springits, 2012; Cella Agolli, Cennamo & Rapo, 2002). Ich beziehe mich auf das Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Dort wird nach dem Ort des Erwerbs unterschieden: „Im engeren Sinne zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich Deutsch als Zweitsprache auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht“ (Krumm, 2010, S. 47). Nach dieser Unterscheidung trifft für Südtirol eine DaZ-Situation zu.

2.2 Kulturbezogenes Lernen

In Anlehnung an Altmayer (2006a) verstehe ich Kultur als einen

Vorrat an vorgängigem, in Tradition und Sprache gespeichertem und überliefertem Wissen (Deutungsmuster), das innerhalb sozialer Gruppen zirkuliert und auf das die Individuen zum Zweck der deutenden Herstellung einer gemeinsamen Welt und Wirklichkeit und einer gemeinsamen Handlungsorientierung zurückgreifen können und müssen. (S. 191)

Diese Deutungsmuster sind die Grundlage von Diskursen, die in einer Sprache geführt werden. Wenn also von deutschsprachigen Mustern gesprochen wird, so sind dies Muster, „die in der deutschsprachigen Kommunikation oder in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden.“ (Altmayer, 2009, S. 129).

In der Auseinandersetzung mit den kulturellen Deutungsmustern in Texten, das sind verschiedenste Kommunikationsformate, werden diese umstrukturiert, abgewandelt und ausgedehnt. Diesen Prozess nennt Altmayer (2006b) das kulturbezogene Lernen:

[...] wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit Texten (in einem sehr weiten Kommunikationsangebot 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, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können.

Dies bedeutet vor allem eine individuelle Auseinandersetzung mit den Deutungsmustern und eine daraus resultierende individuelle Sinnzuschreibung. Der dahinterstehende Lernprozess wird in dem Moment sichtbar, in dem bekannte oder vorhandene Muster geändert werden. Altmayer sieht die Vermittlung von kulturellen Deutungsmustern im Deutschunterricht als zentral an. Ziel dieses Prinzips ist die Partizipation an Diskursen in der deutschsprachigen Gesellschaft.

2.3 Partizipation als Ziel

Sensibilisierung für eine andere Kultur bedeutet, dass das Kennenlernen erleichtert werden muss. Dies kann in der Klasse durch die Thematisierung von spezifischen landeskundlichen Inhalten stattfinden. Das kulturbezogene Lernen kann im Unterricht anhand verschiedener Materialien erzielt werden. In der Auseinandersetzung mit den Deutungsmustern werden die Lernerinnen und Lehrer mit dem Kontext und dem Alltag des Anderen vertraut gemacht.

So findet vorerst ein Kennenlernen statt, in einem weiteren Schritt ein Erkennen und Wahrnehmen im Alltag und außerhalb des Klassenzimmers und Kursraumes. Es findet in diesem Moment ein Verstehensprozess statt, aber das Wissen über den Anderen erlaubt auch eine kritische Auseinandersetzung mit den gebrauchten Deutungsmustern. Dies wiederum ist Teil des Lernprozesses, indem Lernerinnen und Lehrer ihnen einen individuellen Sinn zuschreiben (Altmayer, 2009).

Dadurch können die Lernerinnen und Lehrer an Diskursen teilnehmen, sie verstehen und bewerten. Das Ziel des DaZ-Unterrichts in Südtirol sollte es sein, die Lernenden zur Partizipation in deutschsprachigen Diskursen zu befähigen.

3. Die Untersuchung

3.1 Erste Überlegungen

Ausgangspunkt meiner Forschung ist eine von mir in einem kleinen Rahmen durchgeführte Studie, in der ich anhand eines Werbefotos Zuschreibungen der deutsch- und italienischsprachigen Südtirolerinnen und Südtiroler erforscht habe. Auf dem Foto ist ein Mann mit einer blauen Schürze abgebildet. Mein Anliegen war es herauszufinden, ob die Zugänge sich von Sprachgruppe zu Sprachgruppe unterscheiden. Dies war der Fall. Während der Zugang der italienischsprachigen Südtirolerinnen und Südtiroler eher bei Stereotypen und allgemeinen Beschreibungen blieb, war der Zugang der deutschsprachigen Südtirolerinnen und Südtiroler kritischer und individu-

eller. Diese Diskrepanz kann aufgelöst werden. Diese Annahme bildete die Grundlage für die von mir durchgeführte Untersuchung. Dazu habe ich Aufgaben entwickelt, in denen sich die Lernerinnen und Lerner mit der Sprache und den dazugehörigen Deutungsmustern auseinandersetzen sollen. Mit dem Zugang zu kulturellen Deutungsmustern wird den Lernenden ein Instrument zur Verfügung gestellt, das eine Teilhabe an den Diskursen der deutschsprachigen Sprachgruppe ermöglicht.

Das Motiv, anhand dessen ich das kulturbezogene Lernen erforschen wollte, war die „blaue Schürze“. Es stand in diesem Zusammenhang bald fest, dass ich Aufgaben konzipieren wollte, die die „blaue Schürze“ zum Inhalt haben. In der Auseinandersetzung mit diesen sollte ein Lernprozess stattfinden und auf bisher angewandte Deutungsmuster ausgeweitet werden. Wie neue Deutungsmuster entstehen können, beschreiben Neustadt und Zabel (2010, S. 74): Die Konstruktion neuer Deutungen vollzieht sich unter anderem in der Ausweitung des Anwendungs- und Geltungsbereichs bzw. der (neuen) Verknüpfung von Deutungsmustern, wobei das den Probanden zur Verfügung stehende Geflecht von Deutungsmustern sich durch diese Verknüpfungen verändert. Den dahinterstehenden Prozess zu untersuchen und zu analysieren, ist die Absicht der empirischen Untersuchung. Um einen Prozess zu erforschen, ist es notwendig, sich über einen längeren Zeitraum und in einer mehrmaligen Beschäftigung mit einem Thema auseinanderzusetzen. Dabei steht der Prozess im Mittelpunkt, die Produkte dienen der Analyse: „Es interessieren nicht allein die Produkte menschlichen Verhaltens, sondern auch die Prozesse, die zu den Produkten führen (Riemer & Settineri, 2010, S. 767).

3.2 Die blaue Schürze

Zur Vermittlung von kulturellen Deutungsmustern im Landeskunde-Unterricht schlägt Altmayer vier Kategorien vor: „Raum“, „Zeit“, „Identität“ und „Wertorientierungen“ (Altmayer, 2006b, S. 56). Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der „blauen Schürze“ ordne ich der Kategorie „Identität“ zu. Stocker beschreibt den Funktionswandel der „blauen Schürze“ von der Arbeitskleidung zu einem identitätstragenden Kleidungsstück der deutsch-

sprachigen Gruppe in Südtirol und stellt fest: „Der blaue Schurz wurde zum nonverbalen Botschafter für bäuerliche Kultur und Tradition in Südtirol, für ‚Treue zur Heimat‘“. (Stocker, 2003, S. 116)

Nach wie vor findet sich die „blaue Schürze“ im Südtiroler Alltag, wenn auch etwas seltener als noch vor einigen Jahrzehnten. Fink nennt sie 1980 noch „neben Jangger (leichter Männerrock), Hut und Leibl den charakteristischsten Teil der Südtiroler Werktagstracht“ (Fink, 1980, S. 277). Ursprünglich wurde die „blaue Schürze“ als Gebrauchskleidungsstück und zum Schutz vor Schmutz getragen, heute hat sich dieser Gebrauch vermindert. Traditionsbewusste Bauern bekleiden sich nach wie vor mit ihr, aber als praktischer Gebrauchsgegenstand wird sie gegenwärtig in der Freizeit und in Arbeitskontexten getragen.

Die blaue Schürze kann als kulturelles Objekt der deutschen Sprachgruppe zugeordnet werden. Es gibt ein bestimmtes (Erfahrungs-)Wissen dazu, das als Teil der Kultur deutschsprachiger Südtirolerinnen und Südtiroler wahrgenommen wird.

Es wurde ebenso angenommen, dass viele italienischsprachige Südtirolerinnen und Südtiroler sie nicht aus dem direkten Umgang oder dem direkten Umfeld kennen. In der Untersuchung sollte daher in erster Linie aufgezeigt werden, welche Deutungsmuster bei den Lernerinnen und Lernern in der Auseinandersetzung mit dem Material zur „blauen Schürze“ aktiviert werden. Es wird angenommen, dass es individuelle Zugänge gibt, doch die Deutungsmuster ähneln sich, da sie aus einem gemeinsamen Vorrat an Deutungsmustern entnommen werden.

So kann die „blaue Schürze“ als Objekt dienen, um ein kulturbezogenes Lernen zu ermöglichen, die bisher angewandten Deutungsmuster auszuweiten und eine individuelle Meinung zu diesem Thema zu bilden.

3.3 Der Aufgabenzyklus

Anhand eines Aufgabenzyklus zum Thema der blauen Schürze sollte ein Lernprozess erforscht werden. Die fünf Aufgaben werden im Folgenden erläutert.

Aktivität/Arbeitsanweisung	Ziel	Dauer	35'
1. Gruppeneinteilung zufällig. Suchen Sie bitte zu Hause drei bis vier Bilder, die für Sie Südtirol repräsentieren.	– Arbeiten in der Gruppe – Assoziatives Denken – Freies Sprechen	Fertigkeit	Sprechen
2. Stellen sie ihren Südtirol-Kalender zusammen. Sie haben dafür 25 Minuten.	– Begründen eigener Meinung	Sozialform	EA-GA-EA
3. Wählen sie das Bild aus, das für sie am besten Südtirol repräsentiert. Erklären Sie warum!		Materialien	
			Jeweils 12 Kalenderblätter Klebstoff, Schere

Tab. 1 – Aufgabe 1

Bei der ersten Aufgabe – die Erstellung eines Südtirolkalenders – sollten die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer vor der ersten Stunde mindestens drei Bilder suchen, die sie mit Südtirol verbinden. Die Bilder sollten sie dann in den Unterricht mitbringen. Die Aufgabe wird in Gruppenarbeit zu jeweils vier Personen erledigt.

Ziel der Aufgabe war es, sich Gedanken zu dem eigenen Bild von Südtirol zu machen. In der Gruppe wurde der Kalender zusammengestellt, die Reihenfolge und Auswahl thematisiert und schließlich sollte die Auswahl des repräsentativsten Südtirol-Bildes begründet werden.

Aktivität/Arbeitsanweisung	Ziel	Dauer	20 – 25'
Betrachten Sie dieses Foto genau. Verfassen Sie eine kurze Geschichte zum Inhalt dieses Bildes.	– Vorwissen aktivieren – Weltwissen einsetzen – Assoziatives Schreiben	Fertigkeit	Schreiben
		Sozialform	EA
		Materialien	
			Texte für jedeN Kursteilnehmer

Tab. 2 – Aufgabe 2

Bei der zweiten Aufgabe wird zum ersten Mal das Bild des Mannes mit der blauen Schürze eingesetzt. Das Bild operiert mit mehreren Deutungsmustern. Es handelt sich dabei um eine spezifische Art von Kleidung (Arbeit

und/oder Freizeitkleidung), es spiegelt eine lokale Tradition (Südtirol) wider, schließlich sagt es etwas über den Träger der blauen Schürze aus (kulturelle/soziale Identität).

Es ist jedoch deutungs offen und fordert keine angemessene oder eindeutige Beschreibung. So lässt es Spielraum für individuelle Zuschreibungen zu und entspricht dadurch meinem Forschungsinteresse, individuelles Lernen fördern und nachvollziehen zu können. Das Bild wird zweimal eingesetzt, um einen Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Mal zu haben und einen möglichen Lernprozess festzustellen. Die anderen Aufgaben dienen zur Hinführung, zur Erweiterung des Wissens und zur Irritation. Dasselbe Bild wird beim letzten Treffen nochmals eingesetzt, um den Lernprozess vergleichend zu analysieren. Die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer bekommen die Aufgabe, das Bild anhand einer kurzen Geschichte zu beschreiben.

Bei der dritten Aufgabe sollen die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer einen Sachtext zur blauen Schürze lesen. Während des Lesens können sie unbekannte Vokabeln unterstreichen, die im Anschluss im Plenum besprochen werden oder sie werden während des Lesens mit dem/r Partner/-in besprochen. Anschließend sollen in Einzelarbeit einige Fragen beantwortet werden. Ziel ist eine vertiefte Beschäftigung mit dem Gegenstand.

Aktivität/Arbeitsanweisung	Ziel	Dauer	20 – 25'
Lesen Sie sich den Text durch und besprechen Sie unbekannte Vokabeln mit ihrer/m NachbarIn. Bleiben weiter Vokabeln unbekannt, unterstreichen Sie sie. Diese werden anschließen im Plenum besprochen.	– Individuelles Lesen – Besprechen mit Partner	Fertigkeit	Lesen
		Sozialform	EA-PA
		Materialien	
			Texte für jedeN Kursteilnehmer
Aktivität/Arbeitsanweisung	Ziel	Dauer	15 – 20'
Versuchen Sie die untenstehenden Fragen zu beantworten.	– Textverständnis sichern – Interpretationen herauslesen	Sozialform	EA

Tab. 3 – Aufgabe 3

Zusätzlich wurden den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern per E-Mail drei Bilder geschickt, auf denen die „blaue Schürze“ in unterschiedlichen Kontexten gezeigt wurde. Die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer sollten sich zu Hause Gedanken zu diesen Bildern machen. Die Bilder nehmen dadurch eine Schlüsselrolle ein, weil sie zusätzlichen Input liefern und dadurch den Lernprozess anregen sollen. In der darauffolgenden Stunde wurden Fragen und Gedanken der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer im Plenum besprochen.

Aktivität/Arbeitsanweisung	Ziel	Dauer	15'
1. Sammeln der Gedanken zu den Bildern. Die Bilder werden noch einmal gezeigt.	– Eigene Meinung ausdrücken	Fertigkeit	Sprechen
2. Welche Gedanken und Fragen haben Sie nun zu den Bildern?	– Fragen formulieren – Kritisches Denken	Sozialform	PL
		Materialien	
			Bilder auf USB-Stick

Aktivität/Arbeitsanweisung	Ziel	Dauer	20'
1. Sie bekommen vom <i>Museion</i> den Auftrag, eine blaue Schürze mit einem Spruch zu gestalten, der möglichst innovativ und untypisch ist.	Welt- und Sprachwissen innerhalb eines vorgegebenen Kontextes anwenden	Fertigkeit	
2. Denken Sie daran, was Sie bisher gelernt haben und seien Sie kreativ!			kreative Sprachverwendung
		Sozialform	PL
		Materialien	
			Bild mit leerer blauer Schürze

Tab. 4 – Aufgabe 4

In der vierten Aufgabe sollten die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer ihr bisher bekanntes Wissen zu der blauen Schürze einsetzen und es kreativ anwenden. Die Aufgabe war es, einen Spruch für die blaue Schürze zu kreieren. Diese Aufgabe war als Irritationsmoment gedacht. Vertraute Assoziationen sollten als Anstoß für einen Gegenentwurf dienen. Diesen Irrita-

tionsmoment beschreibt Altmayer (2008) als ausschlaggebend für den Lernprozess.

Diese Irritationserfahrung, die Erfahrung der Inadäquatheit der eigenen Muster ist zentrale Voraussetzung dafür, dass ich überhaupt bereit bin, die aktuell verfügbaren Muster in Frage zu stellen, weiter zu entwickeln und möglicherweise auch völlig neue Muster zu entwickeln. Dies aber, die Transformation der vorhandenen Deutungsmuster, ist Lernen im engeren Sinne. (S. 36)

Im Anschluss an diese Aufgabe bekamen die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer einen Scan des Buches *Total alles über Südtirol. Alto Adige – Tutto di tutto. The Complete South Tyrol*, in dem Statistiken über Südtirol dargestellt werden. Auf dem Scan sind neben einer kurzen Beschreibung der blauen Schürze auf Deutsch, Italienisch und Englisch auch mehrere typische Sprüche auf Deutsch und Italienisch zu lesen. Damit sollte zusätzliches Informationsmaterial geliefert werden.

Aktivität/Arbeitsanweisung	Ziel	Dauer	20 – 25'
Das Bild ist Ihnen bereits bekannt. Sehen Sie sich das Foto noch einmal an und schreiben Sie die Geschichte Ihres Protagonisten noch einmal neu.	Freies Schreiben	Fertigkeit	Schreiben
		Sozialform	EA
		Materialien	
			Bild für jedeN Kursteilnehmer

Tab. 5 – Aufgabe 5

Die fünfte Aufgabe ist dieselbe wie die erste. Die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer bekommen noch einmal das Bild und werden abermals dazu aufgefordert, eine Geschichte zu schreiben. Es sollten zu diesem Zeitpunkt nach mehrmaliger Beschäftigung und ausreichender Zeit für Reflexionen weit individuellere Beschreibungen als beim ersten Mal entstehen. Das Ergebnis wird mit dem ersten verglichen und auf Grundlage der theoretischen Ausführungen analysiert.

3.4 Ort und Dauer des Forschungsaufenthaltes

Der Untersuchungsort sollte ein Deutschkurs für Erwachsene mit Italienisch als L2 oder L3 sein. Das Niveau sollte mindestens ab B1 sein, damit die Materialien sprachlich ergiebiger sind und somit eine bessere Basis für die Analyse darstellen. Außerdem war es mir wichtig, dass die leitende Lehrperson sich mit den Aufgaben identifizieren konnte.

Die Untersuchung fand an der Sprachschule *Alpha Beta* in Meran statt. Der Untersuchungsort war ein Deutschkurs auf dem Niveau B2.2 mit 10 Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern. Insgesamt gab es fünf Erhebungszeitpunkte innerhalb von sechs Wochen.

3.5 Methode und Auswertung

In den fünf Unterrichtseinheiten war ich als teilnehmende Beobachterin im Unterricht anwesend und führte eine Unterrichtsbeobachtung anhand eines Leitfadens durch, während die Lehrperson die von mir erstellten Sprachaufgaben durchführte. Anschließend wurde das Material gesammelt.

Für die Auswertung analysierte ich die Bildbeschreibungen aus Aufgabe zwei und Aufgabe fünf von fünf Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Ziel dieser Methode ist es vor allem, das vorhandene Textmaterial zu reduzieren. Dies basiert auf der Festlegung von Kategorien, die vom Material abgeleitet werden und „möglichst eng an den Textpassagen formuliert werden“ (Mayring, 2012, S. 11).

In der Analyse ging es mir zunächst darum zu sehen, mit welchen Deutungsmustern an das Bildmaterial herangegangen wurde. Hier soll erörtert werden, welche Vorstellungen vorherrschen, ob und welches gemeinsame Wissen bei den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern besteht und welche Deutungsmuster zur Beschreibung des Bildes aktiviert werden.

3.6 Ergebnisse

Zunächst konnte ich feststellen, dass in sämtlichen Texten sehr ähnliche Zuschreibungen in den Sinngabungsprozessen aller Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer vorkamen. Einige Deutungsmuster kamen in den Texten

aus Aufgabe zwei vor und in den Texten aus Aufgabe fünf nicht mehr. Ebenso ist es umgekehrt der Fall. Die Beschreibungen aus der zweiten Aufgabe sind als ein Versuch, das Bild mit Sinn auszustatten, zu sehen. Der Bezug zu Südtirol wird in den Texten jeweils viermal genannt.

Die italienischsprachigen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer aus Südtirol beschreiben den Mann in Aufgabe zwei bereits als Bauern. Bei den neuen Südtirolerinnen und Südtirolern wird es nicht explizit erwähnt bzw. besteht noch eine Unsicherheit bezüglich seines Berufs (Metzger/Feinschmecker). In allen Texten aus Aufgabe fünf wird die Identifizierung von „Sepp“¹ als „Bauer“ eindeutiger.

Drei der Texte aus Aufgabe zwei und sämtliche Texte aus Aufgabe fünf beschreiben den Lebensinhalt oder den Alltag eines Bauern. Er lebt und arbeitet irgendwo in Südtirol auf einem Bauernhof. Der Status als Bauer wird ihm auch durch das Tragen der „blauen Schürze“ zugeschrieben.

Die Bilder von Harmonie, Freiheit, Einfachheit, Bezug zu Arbeit und Heimat sind durchgehend zu finden. Es ist zu erkennen, dass durchaus ähnliche Vorstellungen sowohl bei den italienischsprachigen als auch bei den neuen Südtirolerinnen und Südtirolern in Bezug auf diese Berufsgruppe bestehen. Altmayer spricht von „kulturellen Schlüsselwörtern“ (Altmayer, 2004, S. 357); das sind kollektive Vorstellungen von Gruppen. Sie dienen der Zuordnung von Personen auf Basis des im kulturellen Gedächtnisses gespeicherten Wissens, in dem diese Gruppen „als mehr oder weniger homogen repräsentiert sind und denen eine gemeinsame Herkunft, eine gemeinsame Sprache, ein gemeinsames Territorium und gemeinsame Tradition zugeordnet werden“ (Altmayer, 2004, S. 359).

Hat neben diesen Zuschreibungen auch ein individueller Lernprozess stattgefunden?

Das Resultat der deutlichen Identifizierung in den zweiten Texten ist als eine Verknüpfung der bereits bestehenden Deutungsmuster und des im Laufe des Lernprozesses erworbenen Wissens zu deuten: „Die Konstruktion neuer

1 Der Name steht auf der blauen Schürze.

Deutungen vollzieht sich unter anderem in der Ausweitung des Anwendungs- und Geltungsbereichs bzw. der (neuen) Verknüpfung von Deutungsmustern, wobei das den Probanden zur Verfügung stehende Geflecht von Deutungsmustern sich durch dieses Verknüpfen verändert“ (Neustadt & Zabel, 2010, S. 74).

Generell hat es innerhalb der Texte nur geringe Veränderungen oder Abwandlungen gegeben. Die größten Transformationen hat es in den beiden Texten der neuen Südtirolerinnen und Südtiroler gegeben. Die Deutungsmuster, mit denen die „blaue Schürze“ operiert, waren ihnen bis dato wohl nicht bekannt. Im Laufe der Beschäftigung mit der „blauen Schürze“ wurde sie dem Bauerntum zugeordnet.

Insbesondere bei jenen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern, die in Südtirol aufgewachsen sind, gibt es vorgefertigte Deutungsmuster in Form von Stereotypen, die in beiden Bildbeschreibungen vorkommen und sich kaum ändern. Die Arbeit mit Stereotypenbildern fordert gewiss mehr Zeit.

Eines der Ziele des landeskundlichen Lernens ist es, Vertrautheit mit den Deutungsmustern zu schaffen (Altmayer, 2006b, S. 54). Die Deutungsmuster „Südtirol“, „Arbeit“, „Bauer“ und dem damit verbundenen Ausdruck von sozialer und kultureller Identität, mit denen die „blaue Schürze“ operiert, wurden in der Auseinandersetzung mit dem Bild in allen Texten, vordergründig in den Texten zu Aufgaben fünf, hergestellt. Somit kann behauptet werden, dass dieses Ziel erreicht wurde.

Ein weiteres Ziel ist es, die Lernerinnen und Lerner mit kulturbezogenem Wissen auszustatten (Altmayer, 2006a, S. 184). Darunter verstehe ich im Rahmen dieser Untersuchung ein Wissen, das die Geschichte, mögliche Verwendungsweisen, mögliche Konnotationen zur „blauen Schürze“ impliziert. Dieses Ziel wurde vor allem durch den Lesetext und die Besprechung der Bilder erreicht. Es erlaubte den Lernerinnen und Lernern, individuelle Bezüge zur „blauen Schürze“ herzustellen.

4. Abschließende Gedanken

In der von mir durchgeführten Untersuchung war das Anliegen, mit einem Aufgabenzyklus zur „blauen Schürze“ einen kulturellen Lernprozess in Gang zu setzen. Es sollte in Form von Sprachaufgaben zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit diesem kulturellen Objekt kommen und die Lernerinnen und Lerner zu einem Meinungsbildungsprozess führen. Es ging mir vor allem darum zu sehen, wie und ob Transformationen von Deutungsmustern stattfinden, die es den Lernenden dann ermöglichen, einen persönlichen Zugang zu der „blauen Schürze“ abseits von klischeehaften Inszenierungen aus Medien und Werbung zu schaffen.

Die Untersuchungsziele sind teilweise gelungen, für eindeutige Ergebnisse wären mehr Zeit und mehr Ressourcen nötig gewesen, damit ein Lernprozess stattfinden kann und verfestigte Deutungsmuster umgewandelt oder erweitert werden können.

Nach wie vor bin ich davon überzeugt, dass es von großer Wichtigkeit ist, alltagskulturelle und alltagsrelevante Themen in den Unterricht (in Südtirol) einzubringen und zu behandeln. Wenn Vertrautheit mit den in Diskursen vorkommenden Deutungsmustern geschaffen wird, wenn die Möglichkeit besteht, einen individuellen Zugang zu diesen zu bilden, dann gibt es auch die Chance auf Partizipation an diesen. Dies wäre für die in Südtirol lebende Bevölkerung ein großer Fortschritt, von dem alle profitieren.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Altmayer, C. (2006a). Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 32, 181–199.
- Altmayer, C. (2006b). ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 35, 44–59.
- Altmayer, C. (2008). Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In R. A. Schulz & E.

- Tschirner (Hrsg.), *Communicating across the borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language* (S. 28–41). München: iudicium.
- Altmayer, C. (2009). Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen* (S. 123–138). Tübingen: Narr.
- Altmayer, C. & Scharl, K. (2010). ‚Ich bin stolz ein Deutscher zu sein.‘ Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 15(2), 61–80. Zugriff am 16.04.2014 über <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/allgemein/beitra40.htm>
- Cela Agolli, A., Cennamo, I. & Rapo, L. (2002). *Didaktisch-methodische Ansätze der Sprachvermittlung DaF (Deutsch als Fremdsprache) in Südtirol. Analyse im Rahmen des Projekt „Sprach- und Kulturvermittlung an MigrantInnen“*. Bozen: Autonome Provinz Bozen.
- Fink, H. (1980). 100 Jahre ‚blauer Schurz‘. Beitrag zur Volkskunde Südtirol. *Der Schlern. Monatszeitschrift für Südtiroler Landeskunde*, 54(2), 277–281.
- Gummerer, H. & Hack, F. (2012). *Total alles über Südtirol. Alto Adige – Tutto di tutto. The Complete South Tyrol*. Wien: Folio.
- Krumm, H.-J. (2010). Deutsch als Fremdsprache. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 47–48). Tübingen: Narr.
- Mayring, P. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Neustadt, E. & Zabel, R. (2010). ‚Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?‘. Empirische Forschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 15(2), 81–98. Zugriff am 28.04.2014 über zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf
- Riemer, C. & Settineri, J. (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In H.-J. Krumm, C.

- Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halb-Bd., S. 764–781). Berlin: de Gruyter.
- Sailer, S. (2013). *Die Vermittlung kultureller Inhalte in DaZ-Kursen in Südtirol als Chance zu Partizipation*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit, Universität Wien.
- Springsits, B. (2012). Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. *ÖdaF-Mitteilungen*, (1), 93–103.
- Stocker, B. (2003). Aspekte des Funktionswandels der Arbeitskleidung am Beispiel des „Blauen Schurzes“ in Südtirol. *Der Schlern*, 77(12), 112–119.

Erlebte Landeskunde – ein handlungsorientiertes Projekt

Hans-Joachim Schulze – Aalto University Helsinki, Finnland

Thomas Stagneth – Aalto University Helsinki, Finnland

Abstract

Wie können wir unseren Studierenden Landeskunde attraktiv und anschaulich vermitteln? Was gehört eigentlich zur Landeskunde? Lässt sie sich außerhalb des Unterrichts besser veranschaulichen?

Antworten auf diese Fragen gibt unser Projektkurs *Erlebte Landeskunde*, den wir schon lange regelmäßig anbieten. Er besteht aus zwei Teilen: 28 Stunden Kontaktunterricht und einer zehntägigen Studienreise. Der Kontaktunterricht dient der Vorbereitung auf die Reise. Die Studierenden lernen und üben gezielt, um den Anforderungen auf der Studienreise sprachlich gewachsen zu sein. Schwerpunkt der Übungen sind Hörverstehen und Sprechen. Der inhaltlichen Vorbereitung dienen Referate zu projektbezogenen Themen, die die Studierenden zu zweit oder dritt halten. Hinzu kommen Exkursionen zu Unternehmen, die im Zielgebiet tätig sind. Die Reise dauert insgesamt zehn Tage, jedes Projekt führt uns jeweils in ein neues Zielgebiet im deutschsprachigen Raum. Wir machen Exkursionen zu Unternehmen, die für diese Region besonders wichtig sind, sowie zu Institutionen (wie z. B. Wirtschaftsförderungsgesellschaft oder Handelskammer) und einer Austauschuniversität. Darüber hinaus bieten wir auch ein Kulturprogramm und Ausflüge in die Umgebung an. Den Studierenden bleibt genug Freizeit, um eigene Pläne zu verwirklichen.

Viele der Präsentationen während der Reise nehmen wir mit einer Videokamera auf, editieren sie und machen daraus Übungsmaterial für das Selbststudium. Schriftliche Berichte der Studierenden runden das Projekt ab.

1. Entstehung und Fakten

Erlebte Landeskunde (EL) ist ein Projektkurs am Sprachenzentrum der AALTO-Universität in Helsinki, in erster Linie für BWL-Studierende, die sich für Wirtschaftsdeutsch als Wahlpflichtfach entschieden haben. Ausgangsniveau ist B1, das (nicht immer ganz realistische) Zielniveau C1. Die Teilnehmerzahlen betragen 15 bis 20 Studierende, die überwiegend im 3. bis 6. Semester studieren. EL wird alle zwei Jahre angeboten.

EL ist aus einem mündlich orientierten Deutschkurs hervorgegangen. Kursteilnehmer äußerten 1988 während dieses Kurses spontan die Frage: Warum machen wir nicht mal eine Reise nach Deutschland? Das Klassenzimmer hob tatsächlich ab, die Reise fand statt. Mittlerweile liegen 17 Projekte hinter uns, Nummer 18 befindet sich auf dem Reißbrett. Die Art und Weise, wie *Erlebte Landeskunde* entstanden ist, hatte entscheidende Auswirkungen auf das Profil und die Konzeption des Projekts.

Das Kernelement von EL ist die enge Verzahnung von Unterricht und Studienreise. Die Unterrichtsphase dient der sprachlichen und inhaltlichen Vorbereitung auf die Studienreise, an die sich die Berichterstattung anschließt. Wer das Projekt erfolgreich absolviert, erhält 6 ECTS-Leistungspunkte.

Der Kurs, der nach wie vor überwiegend dem Erwerb mündlicher Fertigkeiten dient, wird von zwei Lehrern betreut, dies gilt gleichermaßen für den Unterricht und die Studienreise. Während der sprachlichen Übungen im Unterricht und auf der Studienreise können wir den Studierenden somit eine größere Kontaktfläche bieten. Darüber hinaus wird der beträchtliche Zeitaufwand während der Planungs- und Vorbereitungsphase sowie auf der Studienreise auf zwei Schulternpaare verteilt.

Zur Finanzierung des Projekts leisten die Teilnehmer einen festen Beitrag von 175 € (künftig 200 €). Den Löwenanteil erhalten wir in Form von Reisestipendien, die uns von diversen Stiftungen gewährt werden. Der Gesamtbedarf je Teilnehmer lag zuletzt bei rund 700 €; damit lassen sich alle notwendigen und reisebedingten Ausgaben decken. Die einzige Ausnahme bilden die Mahlzeiten bis auf das Frühstück. Die Finanzierung ist auch eine

Achillesferse des Projekts: Zurzeit erleben wir Rückschläge bei der Mittelbeschaffung für EL 2015.

2. Unterricht

Die Unterrichtsphase erstreckt sich über zwei Perioden von je sechs Wochen, eine davon vor Weihnachten, die andere nach Neujahr. Mit Vor-, Kennenlern- und Nachtreffen macht das insgesamt 28 Stunden Unterricht. Hinzu kommt das Selbststudium, ein weiteres Kernelement des Kurses (und unseres Unterrichts generell). Die Kontaktunterrichtsstunden werden so entschlackt und dienen dem aktiven, handlungsorientierten Training, dem als notwendige Vorbereitung jeweils das Selbststudium vorangeht. Als Übungsmaterial für das Selbststudium setzen wir ganz im Sinne der mündlichen Kursausrichtung viel auditives Material ein, um das Hörverstehen zu schärfen. Darüber hinaus verwenden wir Videos, die aus Aufnahmen auf unseren Studienreisen zusammengestellt werden (siehe auch Abschnitt 4).

Der Unterricht dient vor allem zwei handlungsorientierten Zielen: einmal dem Erwerb sprachlicher Fertigkeiten, zum anderen der intensiven Beschäftigung mit unserem Reiseziel. Bei den sprachlichen Fertigkeiten setzen wir zwei Schwerpunkte: Die Studierenden sollen auf unsere Exkursionen vorbereitet und alltäglichen Situationen sprachlich gewachsen sein. Für beide Ziele haben wir geeignete Übungen entwickelt; nur ein Beispiel: eine Übung hilft, die – meist zahlreichen – Fragen an uns auf der Reise zu beantworten.

Die Beschäftigung mit dem Reiseziel delegieren wir an die Teilnehmer. Jeweils 2 bis 3 Studierende bereiten einen Vortrag zu einem Thema vor, das wirtschaftliche, historisch-politische, gesellschaftliche oder/und kulturelle Aspekte des Zielgebiets behandelt. Die Vorträge werden im Plenum gehalten und aufgezeichnet, so dass sie im Vorfeld der Reise noch zur Verfügung stehen. So wird gewährleistet, dass der Kenntnisstand über das Zielgebiet möglichst hoch ist und die Teilnehmer die Reise wohlinformiert antreten. Beispiele für Vortragsthemen von EL 2013 sind: Bremen und

Hamburg als Standorte für ausländische Unternehmen; Bremen und Hamburg – zwei Stadtrundgänge.

Abgerundet wird der Unterricht mit der Planung der Studienreise und im unmittelbaren Vorfeld der Reise mit praktischen Tipps.

3. Studienreise

Die zehntägige Studienreise beginnt am Montag vor Ostern und endet am Donnerstag nach Ostern. Nach der Reise stellen wir einen umfangreichen Projektbericht zusammen, der überwiegend von den Teilnehmern verfasst wird.

Jede Studienreise führt in ein anderes Zielgebiet und ist auch thematisch verankert. EL 2013 ging nach Bremen und Hamburg, das Thema lautete „Zwei Hansestädte im Vergleich“; EL 2011 hatte Stuttgart und Baden-Württemberg mit dem Thema „Motor der deutschen Paradebranchen“ zum Ziel. Für EL 2015 haben wir uns die Metropolregion Frankfurt Rhein-Main als Reiseziel auserkoren, das Thema lautet „Ein pulsierender Wirtschaftsstandort im Herzen Europas“.

Die Studienreisen bestehen aus dem größeren werktäglichen und dem kleineren feiertäglichen Osterblock. An den Werktagen unternehmen wir Exkursionen zu gebietsspezifischen Unternehmen unterschiedlicher Branchen und Größenordnungen, darunter auch mindestens ein finnisches Unternehmen. Des Weiteren haben wir sehr gute Erfahrungen mit der jeweiligen Wirtschaftsförderung gemacht. Diese Exkursionen setzen wir möglichst an den Anfang, weil wir so einen sehr guten Überblick über das Wirtschaftsleben vor Ort erhalten. Eine Universität, möglichst eine Austauschuniversität unserer AALTO-Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, ein Stadtrundgang und eine Branchenorganisation bzw. ein Technologiepark runden das Programm ab. Die Exkursionen bei EL 2013 in Bremen waren: Wirtschaftsförderung, Daimler-Benz, BLG-Logistics, Hausbrauerei Schüttinger, Technologiepark, Bremer Schiffsmeldedienst, und in Hamburg: Wirtschaftsförderung, Cluster Erneuerbare Energien, Airbus, Wärtsilä (finnisches Maschinenbauunternehmen), Universität Hamburg.

Während der Osterfeiertage führen wir ein Kontrastprogramm durch, damit die Studienreise nicht zu wirtschafts- und großstadtlastig wird. Am Karfreitag haben die Studierenden Gelegenheit zu einem Museumsbesuch, am Ostersonntag ist ein freiwilliger Ausflug in die Umgebung geplant, bei EL 2013 wanderten wir in der Lüneburger Heide, eine andere Gruppe unternahm einen Tagesausflug nach Lübeck. Am Ostermontag ist die Gruppe geschlossen unterwegs: EL 2013 fuhr nach Schleswig, wo das Wikingermuseum Haitabu, das schleswig-holsteinische Landesmuseum im Schloss Gottorf sowie die Altstadt mit Dom und dem malerischen Holm zur Besichtigung einluden. Gleich nach der Rückkehr nach Hamburg sahen wir uns noch ein Fußballspiel der zweiten Bundesliga im Millerntorstadion von FC St. Pauli vor beeindruckender Zuschauerkulisse an.

Damit noch nicht genug: Gleich den ersten und einen der letzten Abende verbringen wir gemeinsam; einmal um das Gruppengefühl zu stärken, zum anderen, um noch einmal die Erlebnisse auf der Studienreise Revue passieren zu lassen. Auf unserer letzten Reise veranstalteten wir einen Kegelabend. Über den bereits erwähnten Museumstag hinaus haben viele Studierende deutsche Filme im Kino gesehen, fünf waren sogar in Bremen in der Oper.

Das verstehen wir unter *Erlebter Landeskunde*. Wir versuchen, mit einem verhältnismäßig straffen Programm einen Rahmen zu schaffen, der möglichst vielseitige Einblicke in Wirtschaft und Alltagsleben bietet. Wir achten aber auch darauf, den Teilnehmern genügend Freiraum für eigene Aktivitäten zu lassen.

Unsere Unterkünfte sind in aller Regel Hostels oder Jugendherbergen, wobei wir großen Wert auf eine verkehrsgünstige Lage legen, um bei den Exkursionen möglichst schnell ans Ziel zu gelangen. Unsere finanziellen Rahmenbedingungen erlauben uns allerdings auch keine andere Unterkunfts-kategorie. Wir bewegen uns praktisch ausschließlich mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Auf diese Weise ergibt sich (anders als in einem Gruppenreisebus) immer wieder die Gelegenheit, mit einheimischen Mitreisenden ins Gespräch zu kommen. Die An- und Abreise erfolgen naturgemäß auf dem Luftweg, so preisgünstig wie möglich.

4. Dokumentation

Auf der Studienreise führen wir zwei Videokameras im Gepäck. Wir nehmen so viel wie möglich auf, nicht nur die Vorträge bei den Exkursionen, sondern auch Sehenswürdigkeiten und die Gruppe unterwegs. Bei der Aufzeichnung der Vorträge sind wir naturgemäß auf das Einverständnis der Beteiligten angewiesen. Wie nicht anders zu erwarten, herrscht bei Unternehmen wie Daimler-Benz und Airbus striktes Aufnahmeverbot. Dennoch konnten wir auf EL 2013 insgesamt etwa sechs Stunden Material gewinnen.

Nach der Sichtung des Materials stellen wir unter Mithilfe von Technikern Videoclips für das Selbststudium künftiger Projekte, aber auch für andere Kurse zusammen.

Beispiel 1: Aus der Präsentation bei einer Wirtschaftsförderung über das Profil einer Wirtschaftsregion samt Investitionsmöglichkeiten und -anreizen lässt sich ein etwa zehnminütiger Videoclip gewinnen. Im Anschluss an das rezeptive Hörverstehen im Selbststudium folgt im Unterricht eine Übungseinheit, in der die Studierenden analog zum Gehörten deutschen potenziellen Investoren das Profil der Wirtschaftsregion Helsinki sowie deren Vorzüge und Nachteile erläutern.

Beispiel 2: Aus Aufnahmen von Sehenswürdigkeiten, den dabei verwendeten Fortbewegungsmitteln sowie der Beteiligten lässt sich ein Videoclip über ein Reiseziel erstellen, das nach dem Selbststudium dazu auffordert, mit Hilfe von Bildern über eine eigene Reise zu berichten.

Diese Materialerstellung in Eigenregie ermöglicht den Einsatz authentischer Sequenzen, hinzu kommt ein nicht zu unterschätzendes Motivationspotenzial.

Die Studierenden verfassen unmittelbar im Anschluss an die Reise erstens einen persönlichen Projektbericht, in dem sie den Unterricht einschließlich der studentischen Vorträge, die Studienreise mit An- und Abreise, Unterkunft sowie Werktags- und Feiertagsprogramm, die Finanzen sowie den eigenen Lernfortschritt beurteilen. Zweitens schreiben jeweils zwei Studierende einen Tagesbericht von einem Tag der Studienreise. Die Erstfassungen aller Berichte werden von den Lehrern mit Anmerkungen zur

Korrektur und Kommentaren an die Verfasser zurückgeschickt und von diesen wiederum entsprechend weiter bearbeitet.

Aus den endgültigen – oft mit Fotos bebilderten – Fassungen wird unter Hinzunahme einer von den Lehrern verfassten Zusammenfassung sowie Übersichten über Unterrichts- und Reiseprogramm ein Gesamtbericht zusammengestellt, den sowohl die Teilnehmer als auch die Geldgeber in elektronischer Form erhalten. Das Schreiben der Berichte üben wir auch im Unterricht.

5. Fazit

Das Projekt zeigt beispielhaft, dass es gelingen kann, das Klassenzimmer auf Reisen zu schicken und die erworbenen Deutschkenntnisse im Alltag auf den Prüfstand zu stellen. Ob im Zug oder in der Stadt im Gespräch mit Einheimischen, während der Exkursionen im Gespräch mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, während der eindrucksvollen Werksrundgänge, beim Abstellen von kleinen Missständen wie bei Schlüsseln und Silberfischen im Hostel, bei den gemeinsamen Abenden vor Ort oder auf den Ausflügen: immer eröffnen sich neue Perspektiven auf die Region, ihre Menschen und Eigenheiten, nicht zuletzt auf ihre Wirtschaft und Sprache. Das ist *erlebte* Landeskunde.

Nicht unterschlagen wollen wir schließlich, dass die Studienreisen für uns Lehrer eine wertvolle Quelle unterschiedlichster Eindrücke im eigenen Land sind.

Sektion E3
Vermittlung inter-, multi- und
transkultureller Inhalte

Sektionsleitung:
Emina Avdic
Nadja Zuzok

Einleitung

Nadja Zuzok – Universität Wien, Österreich

In der Rückschau auf die Sektion E3 der IDT 2013 in Bozen, die ich zusammen mit Emina Avdic von der Staatlichen Universität Skopje leiten durfte, bleibt bei mir der Eindruck, dass es eine sehr vielfältige, unterschiedliche und differenzierte Sektion war. Ich beziehe mich dabei sowohl auf die Art der Beiträge und wie der Inhalt präsentiert sowie kurzweilig gestaltet wurde (Kurzreferate wechselten sich mit Posterpräsentationen, Kurzworkshops und filmischen Darstellungen ab) als auch auf die Gebiete, auf denen inter-, multi- und transkulturelle Bezüge dargestellt wurden (Schule, Universität/Lehrer- und Lehrerinnenausbildung, Erwachsenenbildung etc.).

Das Spektrum der Beiträge war ein sehr breites; vertreten war die Grundlagenforschung wie z. B. Kulturstandards bzw. theoretische Inhalte wie Definitionen von Inter-, Multi- und Transkulturalität, ebenso literaturbezogene Referate wie interkulturelle Märchen bzw. Literatur im Allgemeinen. Beleuchtet wurde auch die Situation und Ausbildung zukünftiger Unterrichtender, in diesem Rahmen auch der grenzüberschreitende Austausch von Studentinnen und Studenten sowie deren interkulturelle Projekte.

Die thematische Streuung zeigte auch, wie sehr sich Interkulturalität immer mehr verbreitet hat und auch in vielen Bereichen bewusster wahrgenommen wird. Damit sind auch ein Handlungsbedürfnis und eine Wissensvermittlung entstanden, die aus dem Alltag einfach nicht mehr wegzudenken sind. Nicht umsonst lautete der Titel „Vermittlung inter-, multi- und transkultureller Inhalte“, weil es längst nicht mehr nur *interkulturell* gibt. Beiträge wie Toleranzförderung, eigene und fremde Kultur, Stereotype, psychologisch-pädagogische Bedingungen beim Fremdsprachenlernen, interkulturelle Interferenzen, aber auch Tourismus und Rechtsbegriffe, interkulturell betrachtet, bewiesen dies.

In unserer Sektion sollte laut Beschreibung der aktuelle (Forschungs-)Stand, sowohl der Theorie als auch der Praxis, berücksichtigt werden: Mit welchen Methoden wird kulturgeprägtes Lehren und Lernen erforscht? Zu welchen empirischen Ergebnissen und zu welchen Thesen gelangt man? Wie schafft man die Umsetzung der theoretischen Basis im Unterricht? Welche Beispiele gibt es für einen gelungenen kulturgeprägten und kulturübergreifenden Unterricht? Welchen Herausforderungen muss man sich stellen?

All diese Fragen wurden sowohl in den Beiträgen als auch in den anschließenden Diskussionen aufgeworfen und besprochen.

Auch ganz konkrete Darstellungen und Beispiele praxisorientierten Unterrichts aus inter-, multi- und transkultureller Sicht und anregend aufbereitete Theorien wurden thematisiert, wie z. B. Übungen und Übungstypologien für interkulturelle Landeskunde, Hörverstehensübungen, Projektarbeit und Völkerverständigung.

In den drei vorliegenden ausgewählten Beiträgen spiegelt sich das oben erwähnte Spektrum wider; sie stehen in diesem Sinne für die Sektion und die darin erfolgte Arbeit.

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz von der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen) präsentierte gemeinsam mit ihren Kolleginnen der Philipps-Universität Marburg (Angela Schmidt-Bernhard, Antje Stork, Victoria Storozenko) anhand eines Posters die Organisation einer interkulturellen Begegnung und stellte dar, wie man ein gemeinsames begegnungspädagogisches Projekt entwirft und auch realisiert – außer der klaren Darstellung eines solchen (Langzeit-)Projekts wurde auch der organisatorische Aufwand transparent.

Die Vermittlung interkultureller Inhalte durch interkulturelle Kultur: Ein Beispiel aus dem universitären Bereich in Polen stand im Vordergrund des Referats von Marta Janachowska-Budych, ebenfalls von der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań. Durch ihren Beitrag konnte man ablesen, wie man interkulturelle Kompetenz durch die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht fördern kann. Besonders bemerkenswert ist an ihrem Beitrag, dass diese Förderung zweifach geschieht: einerseits bei den

Studentinnen und Studenten, die das Fach Deutsch als Fremdsprache später unterrichten sollen, und für die der interkulturelle Aspekt im Fremdsprachenunterricht weitgehend nicht bekannt und/oder bewusst ist, andererseits auch beim Zielpublikum, den Lernenden.

Einen Praxisbericht von der Friedenssommeruniversität 2009 in Tarcento/Italien lieferte uns Sonja Kuri von der Universität Udine. Sie sieht in ihrem Beitrag Polyphonie als Voraussetzung für Transkultur und unterstützt den gängigen Diskurs zur Mehrsprachigkeit, die aber auch interkulturell betüchtelt sein sollte.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Leitfragen, auf welchen wissenschaftlichen Annahmen die Beschreibung kulturgeprägten Unterrichts beruht und welche Forschungsmethoden angewandt werden, zu welchen Ergebnissen die Wissenschaft bei der Beschreibung interkulturellen Lehrens und Lernens kommt, wohl nicht beantwortet, aber angerissen werden konnten.

Das Interesse, wie und wo (Lehr- und Lernstil, Wissenschaftsstile, Niveaus, Zielgruppen, Themenauswahl, Sozialformen etc.) sich inter-, multi- und transkultureller DaF-Unterricht manifestiert, konnte auch, zumindest teilweise, gestillt werden.

Alles in allem haben wir unser Ziel erreicht, nämlich eine Darstellung und Diskussion des aktuellen Forschungsstandes zu erreichen und zu initiieren, die theoretischen Ansätze, wenn schon nicht zusammenzufassen, so doch ansatzweise darzustellen, und gelungen ist uns auch die Vorstellung und Diskussion von unterschiedlichsten Unterrichtskonzepten aus der Praxis.

Ich bedanke mich bei Emina für ihre angenehme Zusammenarbeit, bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern unserer Sektion für die Möglichkeit, über den eigenen (akademischen) Tellerrand zu schauen, indem sie uns einen Einblick in ihr Tun gewährt und uns somit hoffentlich auch in unserem eigenen bestärkt haben.

Mit den besten Erinnerungen an einen fruchtbaren Sommer 2013 in Bozen,
Nadja Zuzok

Organisation einer interkulturellen Begegnung

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz – Adam-Mickiewicz-Universität

Poznań, Polen

Angela Schmidt-Bernhardt – Philipps-Universität Marburg

Antje Stork – Philipps-Universität Marburg

Victoria Storozenko – Philipps-Universität Marburg

Abstract

In der interkulturellen Pädagogik geht es um Begegnungen zwischen einzelnen Menschen sowie zwischen Gruppen. Mithilfe dieser Begegnungen können inter- und transkulturelle Inhalte praktisch vermittelt und erprobt werden. Es lassen sich drei Typen von interkulturellen Begegnungen unterscheiden: direkte, indirekte und kombinierte Begegnungen. In unserem Beitrag diskutieren wir die Organisation der drei Begegnungsformen und stellen einige Beispiele aus unserer eigenen Erfahrung mit Begegnungskonzepten vor. Insbesondere beleuchten wir unser über sechs Semester laufendes internationales Projekt POLDI, an dem polnische und deutsche Studierende abwechselnd in Poznań (Polen) und Marburg (Deutschland) an einem Studienreiseprogramm teilnahmen. In diesem Beitrag möchten wir Anregungen für die Organisation verschiedener Begegnungsprogramme im Rahmen des DaF-Unterrichts geben.

1. Idee: Ziele und Zugänge

Sie haben Interesse daran, Ihren Schülerinnen und Schülern oder Ihren Studierenden Interkulturelle Bildung und Interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Und Sie haben die Idee, zu dieser Vermittlung interkulturelle Begegnungen zu nutzen. Sie wissen, dass Schlagwörter wie Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz in allen pädagogischen Kontexten zunehmend gegenwärtig sind und zur Standardkompetenz einer

jeden Lehrenden und eines jeden Lehrenden gehören. Doch wie sich Interkulturelle Kompetenz konkret vermitteln lässt, das bleibt oft im Dunkeln. Am Beispiel der Planung und Organisation von interkulturellen Begegnungen möchten wir Ihnen einige Anregungen zu diesem weiten Feld der Vermittlung Interkultureller Kompetenz durch die Gestaltung von interkulturellen Begegnungen geben.

Versuchen Sie zunächst sich Klarheit über die Ziele, die Sie mit Ihrem interkulturellen Begegnungsprojekt verfolgen, zu schaffen.

1. In der Interkulturellen Bildung geht es immer um die Vermittlung von Zugängen zum Fremdverstehen und Fremderfahren im Sinne eines „dem Anderen auf der Spur sein“ (Waldenfels, 1990). Das bedeutet, Ihr Ziel ist es, die Andere und den Anderen besser kennenzulernen und zu verstehen. Das prozesshafte Fremdverstehen und Fremderfahren spielen sich in einem dynamischen Zwischenraum ab, der von der Realität der Begegnungspartnerinnen und -partner ebenso wie von der eigenen subjektiven Wahrnehmung beeinflusst ist.
2. Infolgedessen beinhaltet Interkulturelles Lernen neben der Vermittlung von Zugängen zum anderen immer auch die Bewusstheit der eigenen Subjektivität, will heißen: die Selbstreflexion, die Auseinandersetzung mit sich selbst. Diese Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität kann auch dazu dienen, Zugang zu Fremdheit in uns selbst zu erlangen und die blinden Flecke in uns zu erhellen. In diesem Sinne sind Selbstverstehen und Fremdverstehen miteinander verbunden.
3. Interkulturelle Kompetenz lässt sich nicht allein auf dem Papier erwerben. Die interkulturelle Begegnung ist ein unabdingbarer Bestandteil in diesem Prozess. Der Kontakt mit anderen ist Basis der Interkulturellen Kompetenz. Das sollten Sie vor Augen haben, wenn Sie Ihr interkulturelles Projekt angehen; überlegen Sie, welche gemeinsamen Ziele sich mit welchen Partnerinnen und Partnern Ihrer Schülerinnen und Schüler oder Ihrer Studierenden realisieren lassen.

4. Überlegen Sie sich bereits im Vorfeld, inwieweit Ihre anvisierte Begegnung das Ziel der Sensibilisierung für Vorurteile und des Hinterfragens von Stereotypen verfolgen kann. Skizzieren Sie die Ihrer Meinung nach gängigen Vorurteile gegenüber Ihrer gewählten Zielgruppe, formulieren Sie für sich, zur Modifizierung welcher Vorurteile und zum Aufweichen welcher Stereotype Sie beitragen wollen. Und bleiben Sie offen für Neues und Unerwartetes.

Wir beziehen uns in diesen Ausführungen auf unsere Erfahrungen in unserer gemeinsamen interkulturellen Projektarbeit. Seit 2009 planen und realisieren wir regelmäßig Studienreisen als Begegnungsprojekte polnischer und deutscher Studierender. Als wesentliche Ziele kristallisierten sich für uns insbesondere die Erfahrung und Reflexion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden heraus, die zwischen Menschen benachbarter Länder und benachbarter Kulturen existieren. Darüber hinaus lagen Schwerpunkte in der Arbeit an Selbst- und Fremdbildern sowie in der Hinterfragung von Vorurteilen und Stereotypen.

2. Partnersuche

Für das Gelingen einer interkulturellen Begegnung ist es nach unserer Erfahrung äußerst bedeutsam, die Suche nach den geeigneten Partnerinnen und Partnern bewusst anzugehen. Für das Gelingen unseres polnisch-deutschen Kooperationsprojekts war der gute und intensive Kontakt zwischen den polnischen und den deutschen Dozentinnen und Dozenten eine unabdingbare Voraussetzung. Bevor wir die Begegnung der polnischen und deutschen Studierenden planten und realisierten, fanden wir uns als interkulturelle Dozentengruppe zusammen. Wir gingen davon aus, dass die Kommunikation mit – und nicht über – den „Anderen“ wesentlich für den Prozess der Verständigung ist. Zum Gelingen der interkulturellen Begegnung der Studierenden trägt unseres Erachtens das Gelingen der interkulturellen Begegnung zwischen den Lehrenden bei. Gelingen kann diese Begegnung umso leichter, je kontinuierlicher die Erfahrungen miteinander

kommuniziert und reflektiert werden. Ein Mittel der Wahl ist das dialogische Tagebuch, das Reflexion und Selbstreflexion erleichtert und bereichert. Diese Reflexion ermöglicht es, das Spannungsfeld zwischen interkultureller Kommunikation einerseits und interpersonaler Kommunikation andererseits immer wieder neu auszuleuchten.

Die interkulturelle Gruppe der Lehrenden sollte gemeinsam die Begegnungsgruppe der Lernenden zusammenstellen und sich dabei an folgenden Fragen orientieren:

- Zahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen insgesamt und in den jeweiligen Partnerländern,
- Alter und Geschlecht der Begegnungspartnerinnen und -partner,
- Vorwissen, Voreinstellungen, Interessen der Begegnungspartnerinnen und -partner,
- Berufliche Wünsche, Pläne, Ziele,
- Niveau in der für die Begegnung ausgewählten Sprache.

Darüber hinaus ist für das Gelingen der Begegnung von Relevanz, welcher Stellenwert dem Projekt im jeweiligen institutionellen Rahmen und Umfeld zukommt.

3. Inhaltliche Konzeption: Fragestellung

Als nächstes können Sie die Anfangsidee verfeinern und eine inhaltliche Konzeption ausarbeiten. Dazu gehört, dass Sie gemeinsam mit Ihrem Partner eine Fragestellung erarbeiten, daraus Themen ableiten und die Teilnehmer auf die inhaltliche Arbeit vorbereiten.

- Fragestellung: Hier ist im Prinzip alles möglich: von Landeskunde über Wissenschaft bis hin zu Freizeitaktivitäten. Mit „Fragestellung“ ist gemeint, dass an der Erreichung eines gemeinsamen Ziels gearbeitet wird. In der internationalen Gruppe können unterschiedliche Perspektiven verglichen werden und nicht zuletzt bringt das Erreichen eines Ziels alle Teilnehmer einander näher. In unseren Begegnungsprojekten mit polnischen und deutschen Studierenden haben wir zum Beispiel an einer Ausstellung zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten gearbeitet oder Podcasts zur Alltagskultur wie Wohnen, Familie oder Werte erstellt.
- Themen: Die globale Aufgabenstellung muss natürlich noch in Themen für die gemischten Kleingruppen aufgliedert werden. Daran sollten unbedingt die Lernenden beteiligt werden. Denn Interesse ist die beste Motivation.
- Vorbereitung der Studierenden: Die Studierenden sollten in einer Vorbereitungsphase in die inhaltliche Arbeit eingeführt werden. Sie sollen dazu befähigt werden, während der direkten oder indirekten Begegnung ihr Thema zu bearbeiten und den Bezug zur übergreifenden Zielsetzung herzustellen. Darüber hinaus kann überlegt werden, ob auch eine sprachliche Vorbereitung oder eine interkulturelle Vorbereitung sinnvoll ist.

4. Methodische Umsetzung: Podcast, Ausstellung etc.

Nach der inhaltlichen Konzeption folgt die Planung der methodischen Umsetzung der internationalen Begegnung. Welche Produkte sollen die Studierenden oder Schülerinnen und Schüler erstellen? Wie können die vielen organisatorischen Aufgaben verteilt werden? Wie soll die Zusammenarbeit der Teilnehmer beider Partnergruppen organisiert werden?

- Produkte: Das zu erstellende Produkt sollte auf Ihre Lernergruppe und Ihre Rahmenbedingungen abgestimmt sein. Dazu gehört auch die technische Ausrüstung. Beispiele: Podcasts, Videos, Ausstellung, Internetseite,

Blog, Unterrichtsmaterialien, Interviews. In unseren Begegnungsprojekten haben wir unter anderem Podcasts produziert oder eine Ausstellung (mit Plakaten) erstellt. In indirekten, also medial vermittelten, Begegnungsprojekten haben wir häufig Unterrichtsmaterialien entwickelt, da die Studierendengruppen aus zukünftigen Lehrpersonen bestanden. Auch hier kann eine Vorbereitung für bestimmte Methoden oder technische Geräte bzw. Programme notwendig sein.

- Organisation: Bei einer direkten Begegnung gibt es vieles zu organisieren. Dabei unterscheiden sich natürlich die Aufgaben, je nachdem, ob die Begegnung an Ihrem Ort, dem Ort der Partnergruppe oder an einem dritten Ort stattfindet. In jedem Fall ist es sinnvoll, möglichst viele organisatorische Aufgaben auf die Lernergruppen zu übertragen (vor allem, wenn es sich um Studierende handelt, aber auch – mit mehr Anleitung – bei Schülerinnen und Schülern), z. B. Fahrt, Kennenlernspiele, Ausflüge, gemeinsame Abende, Stadtrallye, Geschenke. Günstig ist es, wenn sich organisatorische Gruppen aus Teilnehmerinnen und Teilnehmern beider Universitäten oder Schulen zusammensetzen.
- Gruppenzusammensetzung: Die Teilnehmer arbeiten in Teams aus beiden Partnergruppen zusammen, zum Beispiel in deutsch-polnischen Kleingruppen. Dazu sollten möglichst gleich viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Deutschland bzw. Polen kommen. Bewährt hat sich folgendes Vorgehen: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Lernergruppe überlegen sich Themen, die sie bearbeiten möchten; die Teilnehmer der anderen Lernergruppe wählen sich in diese thematischen Gruppen ein.

5. Finanzierung: Geldgeber finden, Anträge stellen

Da die Frage der Kostenübernahme ein zentraler Aspekt bei der organisatorischen Vorbereitung ist, sollten Sie im nächsten Schritt einen Finanzplan erstellen und mit der Partnereinrichtung klären, wer die Kosten, wofür und in welcher Höhe trägt.

Darüber hinaus ist es ratsam zu recherchieren, welche Stiftungen und Organisationen als Geldgeber in Frage kommen, welche Anforderungen diese Förderorganisationen stellen sowie bis wann die Anträge eingereicht werden müssten, z. B. beim Deutsch-Polnischen Jugendwerk, beim Deutsch-Französischen Jugendwerk, der Stiftung für Deutsch-Polnische Zusammenarbeit oder dem Deutschen Akademischen Austauschdienst. Bei der Suche nach Finanzierungsmöglichkeiten empfiehlt es sich auch, aktuelle Angebote von Programmen wie Comenius und Erasmus, e-Twinning sowie der Initiative PASCH-net zu überprüfen. Darüber hinaus können auch das Goethe-Institut und die entsprechende Botschaft als potentielle Geldgeber angefragt werden.

6. Planung der Begegnung: Dauer, Programm etc.

Mit dem Finanzplan ist als nächster Schritt die genaue Planung der Begegnung verbunden. Dabei sollten Sie Folgendes überlegen:

- Rahmenbedingungen: Da unterschiedliche Rahmenbedingungen (wie abweichende Semesterzeiten, anderes Benotungssystem, ungleiche Voraussetzungen für den Leistungsnachweis und das mit ihnen verbundene andere Engagement der Projektpartnerinnen und -partner) Probleme bei Begegnungen bereiten können, sollte in der Vorbereitungsphase genau überlegt werden, wie man ähnliche Anforderungen für den Leistungsnachweis formulieren sowie die einzelnen Phasen vor und nach der eigentlichen Begegnung auf einer Seite verkürzen oder verlängern bzw. miteinander kombinieren kann, so dass Abweichungen in den Rahmenbedingungen der beiden Partnereinrichtungen die Kooperation nicht beeinträchtigen.
- Form der Begegnung: Bei der Planung sollten die wichtigsten Potenziale und Fallstricke der in Frage kommenden drei Begegnungsformen bedacht werden, und zwar der direkten (d. h. face-to-face Begegnungen, bei denen die Teilnehmenden in einer Präsenzphase in Kontakt kommen),

der medial gestützten (d. h. virtuell via elektronische Medien realisierte Begegnungen, die sich in das reguläre Schul- bzw. Studienprogramm ohne großen zusätzlichen Kosten- und Zeitaufwand integrieren lassen) und schließlich der kombinierten Begegnungsformen, die es den Teilnehmenden ermöglichen, längerfristige Kontakte zu knüpfen.

- Gruppengrößen: Da unterschiedliche Größen von Seminargruppen auf jeder Seite zum einen eine ungleiche Teilung von Pflichten bewirken und zum anderen die Arbeitsstimmung und das Programm beeinträchtigen können, sollten die Teilnehmerzahlen in der Planungsphase von der Seminarleitung zusammen festgelegt werden.
- Form der Kontaktaufnahme: Die Kontaktaufnahme ist beispielsweise über E-Mails, selbstproduzierte Podcasts, eine gemeinsam genutzte Lernplattform oder ein eigens eingerichtetes Internetforum, aber auch durch eine Skype- oder Videokonferenz möglich. Die Vor- und Nachteile dieser Medien sollten Sie in Gruppen vor Ort besprechen. Bei der Planung der medial gestützten Kontakte darf aber nicht übersehen werden, dass sich einige Projektteilnehmende bei der Kommunikation über komplexere Kommunikationstechnologien überfordert fühlen könnten. Eine schrittweise technische Beratung und Unterstützung seitens der Seminarleitung müsste folglich in der Planungsphase auch berücksichtigt werden.
- Rahmenprogramm: Da die inhaltliche Gruppenarbeit während der Begegnungswochen stets durch ein thematisches Programm im Plenum sowie gemeinsame Kultur- und Freizeitaktivitäten zu ergänzen ist, sollten Sie Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf die Dauer der Begegnung sowie das Gesamtprogramm für beide Partnergruppen detailliert erarbeiten und zur Diskussion stellen.
- Andere organisatorische Aspekte: Als nächstes sollten Sie noch folgende organisatorische Punkte bei der Planung der Begegnung vereinbaren: Termine für die An- und Abreise, Unterkunft und Verpflegung sowie Fahrtmöglichkeiten (Bus/Bahn).

7. Begegnung durchführen: Drei Phasen

Nun ist es soweit – alles ist da: die Idee, die Partnerinnen und Partner, die inhaltliche Konzeption, die methodische Umsetzung, die Finanzierung und die konkrete Planung der Begegnung. Beim Begegnungsablauf sollten Sie drei Phasen beachten, und zwar: die Vorbereitungsphase, die vor der direkten Begegnung stattfindet, die Durchführungsphase während der Begegnung und die Nachbereitungsphase, die der Evaluation und Reflexion des gesamten Austauschprojektes dienen sollte. Alle drei Phasen sind von gleicher Relevanz und dürfen daher nicht vernachlässigt werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Merkmale der ersten beiden Phasen besprochen:

- Vor der Begegnung: Die Vorbereitungsphase ist der richtige Zeitpunkt, die Teilnehmenden der Begegnung in Ihre Planung zu involvieren. Durch die Miteinbeziehung der Schülerinnen und Schüler oder der Studierenden in Ihre Planung zeigen Sie ihnen Ihr Vertrauen. Dies hat auch einen pädagogischen Zweck: Die Teilnehmenden üben damit ihre Verantwortung und Selbstorganisation, fühlen sich als Teil des Geschehens ernst genommen und können die Begegnung mitgestalten.
- Vereinbaren Sie wenigstens ein längeres Treffen, am besten aber drei kürzere mit der Gruppe der Teilnehmenden. Planen Sie dafür am besten vier bis sechs Unterrichtsstunden ein. Dadurch können sich die Teilnehmenden nicht nur kennenlernen (falls dies nicht schon vorher der Fall sein sollte), sondern erhalten auch nähere Informationen zum Seminar und wählen die zu erledigenden organisatorischen Aufgaben.
- Vor dem ersten Treffen bereiten Sie eine Liste mit genau formulierten Aufgaben am besten in Form einer Tabelle vor. Lassen Sie noch Platz für weitere Aufgaben, die bei der Diskussion vorgeschlagen werden. In unserem POLDI-Seminar haben wir beispielsweise folgende Aufgaben verteilt: Geschenke (Wer besorgt die Geschenke?), Abholen vom Bahnhof/Flughafen etc. (wenn die Begegnung vor Ort ist), Feier (Wer organi-

siert eine Begrüßungs- und/oder Abschlussfeier?), fotografische und/oder filmische Begleitung (Wer übernimmt dies?).

- Des Weiteren kann beim Vorbereitungstreffen besprochen werden, ob und in welcher Form Kontakt zu der anderen Gruppe aufgenommen wird. Erfahrungen aus unseren und anderen schulischen und studentischen Projekten zeigen, dass die direkte Begegnung besser verläuft, wenn die Teilnehmenden die Möglichkeit bekommen, sich vor der Begegnung indirekt in irgendeiner Form kennenzulernen. Beim Vorbereitungstreffen werden darüber hinaus Arbeitsgruppen gebildet und die Unterthemen des breiteren Projektthemas vorgeschlagen und diskutiert.
- Vergessen Sie nicht, mit Ihren Teilnehmenden darüber zu sprechen, was Sie von der Begegnung erwarten! Halten Sie diese Erwartungen nach Möglichkeiten in schriftlicher Form fest.
- Während der Begegnung: Wenn die beiden Gruppen angereist sind, fängt die Durchführungsphase an. Die gute Organisation ist die Voraussetzung dafür, dass alles gut laufen wird. Natürlich gibt es nur sehr wenige Begegnungen, die reibungslos verlaufen und bei denen es zu keinen organisatorischen bzw. zwischenmenschlichen Missverständnissen kommt. Während der Begegnung ist Ihr Feingefühl gefragt, die Probleme früh genug zu erkennen und sie mit vorhandenen Möglichkeiten zu lösen. Dies ist nur möglich, wenn man vorher eine Vertrauensbasis mit der Gruppe geschaffen hat und wenn man sich mit den Kollegen, mit denen man die Begegnung organisiert, gut versteht. Eventuelle Streitigkeiten zwischen den Organisatorinnen und Organisatoren werden sich in der emotionalen Atmosphäre der Begegnung widerspiegeln und zu Spannungen zwischen den Teilnehmenden führen.
- Denken Sie daran, dass die Aufgaben, die vor der Begegnung verteilt wurden, in der Verantwortung der zuständigen Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden liegen. Das muss von Anfang an für alle Teilnehmenden klar sein.

8. Nachbereitung: Reflexion und Evaluation

Die Begegnung ist vorbei. Treffen Sie sich mit Ihrer Gruppe nach der Rückkehr und unterhalten Sie sich am besten in einer entspannten Atmosphäre über die Begegnung. Grillen Sie zusammen oder gehen Sie gemeinsam essen. In solchen Situationen wird es der Gruppe leichter fallen, sich über die Begegnung offen und ehrlich zu äußern. Unserer Erfahrung nach sind die Studierenden reservierter, wenn man sich in einem unpersönlichen Seminarraum trifft. Leider erfährt man als Organisator dabei wenig genaues. Die Konflikte werden oft nicht angesprochen oder werden auf die Dozenten projiziert, unabhängig davon, ob diese Probleme mit den Organisatorinnen und Organisatoren der Begegnung in direktem Zusammenhang stehen oder nicht. Schützen Sie sich vor falschen Anschuldigungen!

- Außer der erwähnten Besprechung im Plenum können Sie positive und negative Erfahrungen der Begegnung dadurch festhalten, dass Sie Ihre Teilnehmenden einen schriftlichen Reflexionsbericht verfassen lassen. Dabei kommen auch schüchterne Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende zu Wort.
- Bei der Nachbereitung ist es auch ratsam, eine schriftliche Evaluation durchzuführen – idealerweise mit beiden Gruppen (zum Beispiel in einer Online-Lernplattform wie ILIAS an der Universität Marburg oder Moodle an der Poznaner Universität). Die einfachste Variante wäre, einen Fragebogen zu entwerfen und ihn ausfüllen zu lassen. Sie können den Fragebogen so gestalten, dass er sowohl geschlossene als auch offene Fragen berücksichtigt und Platz für Kritik, konstruktive Vorschläge und persönliche Reflexionen bietet. Dies hat auch den Vorteil, dass Sie Ihre nächste Begegnung besser organisieren können und dazu die Evaluationsergebnisse einem breiteren Publikum in Form einer Veröffentlichung zur Verfügung stellen können.
- In der Nachbereitung ist es wichtig, auch auf die Inhalte der Begegnung, diesmal retrospektiv, einzugehen, um zu prüfen, inwiefern die Begegnung unsere Selbst- und Fremdwahrnehmung verändert hat.

- Die Nachbereitung beinhaltet außerdem die Dokumentation der durchgeführten Begegnung und die Öffentlichkeitsarbeit. Sie könnten zum Beispiel Ergebnisse der Begegnung (z. B. Plakate) in Ihrer Bibliothek oder im Flur Ihres Gebäudes ausstellen und einen Bericht für Ihre lokale Schülerzeitung oder eine Stadtzeitung schreiben. Auch eine Notiz mit Fotos auf der Internetseite Ihrer Einrichtung würde als Erinnerungsstück allen Beteiligten Freude bereiten und die anderen zur aktiven Mitarbeit an neuen Begegnungsprojekten motivieren.

9. Fazit

Wir haben die wichtigsten Stationen für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung interkultureller Begegnungen aus unserem Erfahrungsschatz dargestellt. Die Rückmeldungen der Studierenden waren dabei sehr ermutigend:

Unsere Kreativität und deutsche Arbeitsorientierung zeigte sich eine wunderbare Mischung zu sein! Das Ergebnis unserer Arbeit war so überraschend, dass viele von uns am Ende bei den Präsentationen geweint haben. (Poznaner Studierender)

Meiner Meinung nach sollte es viel mehr Seminare dieser Art geben, denn ich für meinen Teil kann überzeugend sagen, dass sich mein Bild vom Land Polen und deren Menschen verändert hat. Zuvor wusste ich über unzählige Dinge nichts genaues, durch die privaten Kontakte bin ich interessierter und um einiges offener geworden. Ich werde zukünftig meine interkulturellen Erfahrungen weitergeben können und hoffentlich auch meine positive Stimmung. (Marburger Studierender)

Eine interkulturelle Begegnung an sich ist aber immer ein Stück weit unvorhersehbar. Deshalb ist es sicherlich nicht möglich, alle Eventualitäten vorherzusehen. Darin liegt aber auch zugleich der Reiz und das Potential von interkulturellen Begegnungen: Sie öffnen unseren Horizont und lassen uns Fremdes und Eigenes erfahren.

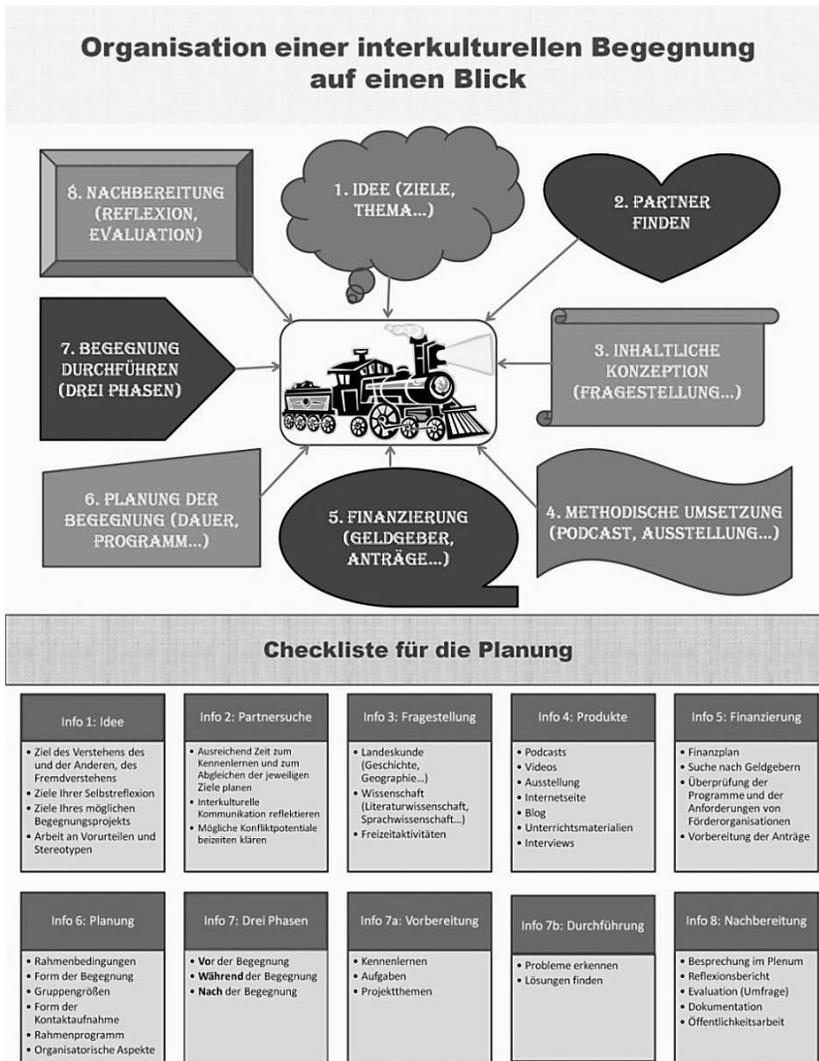


Abb. 4 – Eine Übersicht zur Organisation einer interkulturellen Begegnung in Form eines Plakats (Copyright © Storozenko/Stork/Schmidt-Bernhardt/Adamczak-Krysztofowicz).

Literaturverzeichnis

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2003). *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Kovač.
- Böing, M. (2007). Sprachdynamik garantiert! Erlebnisorientierte Tandemaktivitäten für den Schüleraustausch. *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 87, 10–19.
- Doerfel, I. (2003). Alles wirkliche Leben ist Begegnung. Grenzüberschreitende Projekte der Heinrich-Heine-Schule (Dreieich). *Fremdsprache Deutsch*, 28, 30–35.
- Evans, M. & Fischer, L. (2005). Measuring Gains in Pupils' Foreign Language Competence as a Result of Participation in a School Exchange Visit. The Case of Y9 Pupils at Three Comprehensive Schools in the UK. *Language Teaching Research*, 9, 173–192.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (2., durchgesehene Aufl.). Opladen: Budrich.
- Grau, M. (2001). *Arbeitsfeld Begegnung. Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten*. Tübingen: Narr.
- Grau, M. (2010). Austausch- und Begegnungsdidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 312–316). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Grau, M., Biechele, M. & Müller-Hartmann, A. (2003). Alte und neue Herausforderung: Schülerbegegnungen über Grenzen. Ein Plädoyer für den institutionalisierten Schüleraustausch. *Fremdsprache Deutsch*, 29, 5–12.
- Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- Kluckhohn, K. (2009). *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Kraus, A. (2007). Austausch: reell – virtuell – interkulturell. *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 87, 2–8.
- Leiprecht, R. & Winkelmann, A. (2003). Begegnung am „Dritten Ort“. Neues und Altes in der Praxis von Schülerbegegnungen. *Fremdsprache Deutsch*, 29, 13–20.

- Mehlhorn, G. (2010). Begegnung und Begegnungssituationen. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 12–15). Stuttgart: Metzler.
- Müller-Hartmann, A. & Grau, M. (2004). Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 70, 2–9.
- Schulze, S. (2010). Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15(1), 98–115.
- Stork, A. & Adamczak-Krysztofowicz, S. (2012). Internationale Kooperationsseminare – ein Plädoyer. *Das Hochschulwesen*, 60(6), 154–158.
- Schmidt-Bernhardt, A., Stork, A., Adamczak-Krysztofowicz, S. & Rybszleger, P. (2011). *Deutsch-polnische Entdeckungen. Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien*. Marburg: Tectum.
- Schreiber, R. (2010). Aktionsforschung zum Einsatz von Podcasts und mp3-Dateien als Interaktionsmedium zwischen Dozenten und Lernenden. In M. Jung & Ch. Chlosta (Hrsg.), *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008* (S. 191–212). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.). (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler.
- Thomas, A. (2007). Jugendaustausch. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder* (S. 657–667). Stuttgart: Metzler.
- Waldenfels, B. (1990). *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Vermittlung interkultureller Inhalte durch interkulturelle Literatur. Ein Beispiel aus dem universitären DaF-Unterricht in Polen

Marta Janachowska-Budyh – Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, Polen

Abstract

Die Vermittlung interkultureller Inhalte und die Förderung interkultureller Kompetenz können im Fremdsprachenunterricht durch die Arbeit mit fiktionalen Texten, insbesondere mit interkultureller Literatur, begünstigt werden. Aus diesem Grund werden im vorliegenden Beitrag die Grundlagen interkultureller Literaturdidaktik sowie ein Beispiel, wie diese in der universitären Unterrichtspraxis realisiert werden können, vorgestellt. Darüber hinaus werden hier die Auswertung des Didaktisierungsvorschlags durch die Studierenden und ihre Reflexion bezüglich der Möglichkeiten des Einsatzes interkultureller Literatur im DaF-Unterricht präsentiert.

Interkulturelles Lernen und Literatur scheinen im Fremdsprachenunterricht von Anfang an eng miteinander verflochten zu sein, weil es eben der interkulturelle Ansatz der kommunikativen Didaktik war, der den ersten Impuls zur Entwicklung eines ausgearbeiteten Konzeptes der fremdsprachigen Literaturdidaktik gegeben hat (vgl. Turkowska, 2006, S. 26). Die bis dahin vor allem auf sprachliches Können konzentrierten Ziele des Fremdsprachenunterrichts wurden um pädagogische und affektive erweitert und diese lassen sich besonders gut mittels Literatur realisieren, weil fiktionale Texte einen ganz besonderen Zugang zum Dialog der Kulturen – der des Textes und der der jeweils lesenden Person – schaffen (vgl. ebd., S. 25).

Interkulturelle Lernziele können dank des Einsatzes vieler unterschiedlicher literarischer Texte erreicht werden. Eine ganz besondere Rolle spielt jedoch in diesem Zusammenhang die interkulturelle Literatur, die „im Einflussbe-

reich verschiedener Kulturen und Literaturen entstanden und auf diese durch Übernahmen, Austausch, Mischung usw. bezogen ist“ (Esselborn, 2010, S. 282). Esselborn (vgl. ebd., S. 282–283) unterscheidet fünf Erscheinungsformen, in denen sich interkulturelle Überschneidungssituationen in interkultureller Literatur manifestieren können. Er nennt sprachliche und literarische Interkulturalität (z. B. Mehrsprachigkeit und Sprachmischung), thematische Interkulturalität (z. B. Themen wie Migration und Fremderfahrungen), interkulturelle Lebensläufe der Autorinnen und Autoren (z. B. „Leben zwischen Kulturen“), Gegenüberstellung von individuellen und kollektiven Erfahrungen des Minderheitenstatus und des Exils sowie schließlich die Unterscheidung zwischen Interkulturalität und Interkollektivität. Diese sprachliche, thematische und formale Vielfalt ist Quelle eines vierfachen didaktischen Potentials. Erstens stellt interkulturelle Literatur viele der im Kontext des interkulturellen Lernens wichtigen Inhalte in zugespitzter Form dar. Weiter besitzen solche Texte beachtliches informatives Potential. Ältere Texte thematisieren z. B. die Probleme und den Alltag der ersten Gastarbeiter, neuere schildern oftmals das Leben von Menschen mit Migrationshintergrund in der zweiten oder dritten Generation. Darüber hinaus zeichnet sich interkulturelle Literatur nicht selten durch eine experimentelle Ästhetik¹ aus, was dabei helfen kann, einen gewissen Befremdungseffekt hervorzurufen. Schließlich verfügt sie über ein identifikatorisches Potential, sie ermöglicht es Leserinnen und Lesern, sich mit bestimmten Gefühlen, Situationen oder Haltungen zu identifizieren (vgl. Cerri, 2011, S. 396–402). Interkulturelle Literatur kann auf diese Weise beispielsweise das Einfühlungsvermögen von Lernenden fördern.

Der Einsatz literarischer Texte mit einigen oder allen der genannten Eigenschaften im Unterricht gewährleistet noch nicht allein, dass interkulturelle Ziele realisiert werden und die Empathie von Lernenden automatisch entwickelt wird. Es ist dabei vielmehr an eine Reihe von didaktischen Voraussetzungen zu denken, die im ersten Teil des vorliegenden Beitrags

1 Vgl. dazu beispielsweise die Sprache im Roman „Kanak Sprak – 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft“ von Feridun Zaimoğlu (1995).

angesprochen werden. Im zweiten Teil wird gezeigt, wie diese in die Praxis im DaF-Unterricht umgesetzt werden können.

1. Einige Bemerkungen zu den Grundlagen interkultureller Literaturdidaktik

Trotz der anhaltenden Diskussion rund um interkulturelle Literaturwissenschaft und -didaktik im Kontext des DaM-, DaZ- und DaF-Unterrichts und der wachsenden Popularität interkultureller Literatur (zumindest auf der Ebene wissenschaftlicher und didaktischer Erwägungen) wären jegliche Behauptungen über einen bereits vollzogenen Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik voreilig, denn, wie Honnef-Becker (2007, S. 230) schreibt, steht die „interkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik (...) noch am Anfang“. Honnef-Becker (ebd., S. 228–230) formuliert allerdings einige Reflexionen bezüglich dieses sich entwickelnden Forschungsgebiets, die als Ausgangspunkte für weitere wissenschaftliche Überlegungen und empirische Untersuchungen verstanden werden können. Diese möchte ich hier nach meiner eigenen Systematik vorstellen (und zum Teil ergänzen), weil sie sich meines Erachtens in drei Kategorien ordnen lassen, die zugleich grundlegende Fragen der interkulturellen Literaturdidaktik darstellen:

- Kulturtheoretische Basis für die Arbeit mit interkultureller Literatur: Es wird oft unterstrichen, dass der wahrscheinlich am meisten verbreitete, auf jeden Fall jedoch am leichtesten operationalisierbare Zugang zu interkultureller Literatur, der über Einblicke in eine fremde Kultur sowie das Fremdverstehen angeregt werden kann, mindestens drei Gefahren in sich birgt: (1) die Betrachtung von Kulturen als voneinander trennbaren Größen, (2) (unter Umständen) die Begünstigung stereotypen Denkens und (3) die Vorstellung von Kulturen als homogene Gebilde (vgl. Wintersteiner, 2010, S. 42–43). Aus diesem Grund wird dafür plädiert, der Literaturdidaktik einen dynamischen Kulturbegriff zu Grunde zu legen und Kulturen als vielfältige und im Hinblick auf unterschiedliche Faktoren differenzierte Phänomene darzustellen (vgl. Honnef-Becker, 2007,

S. 229). Auch mögliche Stereotype sollten im interkulturellen Literaturunterricht entsprechend thematisiert werden (vgl. Honnef-Becker, 2007, S. 229). Nicht zuletzt soll die Sensibilisierung für kommunikative Prozesse, also eine metakommunikative Kompetenz, eine entsprechende Stellung in der interkulturellen Literaturdidaktik einnehmen (vgl. Honnef-Becker, 2007, S. 230). All diese zu Recht gestellten Postulate führen jedoch unvermeidbar zu der Frage, inwieweit künftige DaM-, DaZ- und DaF-Lehrerinnen und -Lehrer auf die Herausforderungen einer interkulturellen Literaturdidaktik vorbereitet sind bzw. vorbereitet werden können. Inwieweit verfügen sie selbst über das nötige kulturtheoretische Wissen und bestimmte Kompetenzen, und inwieweit sind sie imstande, diese bei ihren Lernenden zu entwickeln?

- Literatur als zentrales Medium interkulturellen Lernens: Von Honnef-Becker (ebd., S. 228–229) wird hervorgehoben, dass es eben (interkulturelle) literarische Texte sind, die sowohl interkulturelles Lernen und Verstehen, als auch Toleranz und Vorurteilsfreiheit auf besondere Art und Weise fördern und auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten. Ihnen müsse daher eine privilegierte Position im DaM-, DaZ- und DaF-Unterricht zukommen. Auch Wintersteiner (2010, S. 43) nennt Literatur ein „erprobtes und vergnügliches Medium“, wenn es um die „Begegnung zwischen Kulturen“ geht. Dabei darf allerdings nicht die Tatsache aus den Augen verloren werden, dass literarische Texte nicht (immer) als einziges Medium im interkulturell ausgerichteten Unterricht eingesetzt werden sollten. Die Vernetzung literarischer Texte mit visuellen Medien (Bilder, Graphiken, Karikaturen, Comics, Plakate), auditiven Medien (Musik, Hörspiele, Hörbücher) oder audiovisuellen Medien (Filme) kann Prozesse interkulturellen Lernens sehr unterstützen.
- Didaktisch-methodische Empfehlungen: Ihr Resümee zu ihren Überlegungen in Bezug auf interkulturelle Literaturdidaktik betitelt Honnef-Becker mit „Empathie und Reflexion“, wodurch schon die wichtigste Annahme der interkulturellen Literaturdidaktik zum Ausdruck kommt:

die Verbindung von reflexiven und handlungsorientierten, auf die Entwicklung des Einfühlungsvermögens hin abzielenden Verfahren (Honnef-Becker, 2007; Bredella, 2007). Empathie, nach Bredella (2007, S. 39) die „Fähigkeit, den eigenen Standort wenigstens vorübergehend zu verlassen und denjenigen eines anderen einzunehmen“, avanciert hier zu einer der zentralen Kategorien der interkulturellen Literaturdidaktik. Folgerichtig werden „Aufgaben zum Perspektivenwechsel“ (Honnef-Becker, 2007, S. 230) zu einem festen Bestandteil dieser Didaktik. Übersetzt in konkrete Methoden heißt das, dass vor allem kreative Aufgaben, wie Rollenspiele, Simulationen, Theaterspiel, kreatives Schreiben, ergänzt um reflexivere Verfahren, wie Antizipieren oder Hypothesenbilden, Einzug in einen interkulturellen Literaturunterricht finden sollten (vgl. ebd., S. 229). Das würde die These von Wintersteiner (2010, S. 42) bestätigen, dass die interkulturelle Literaturdidaktik² „keine neue Methode [begründet], sondern das gesamte literaturdidaktische Methodenrepertoire [nutzt] und dabei bestimmte Aspekte [akzentuiert]“.

Aus diesen Überlegungen geht hervor, dass das oberste Ziel einer interkulturellen Literaturdidaktik „das Erlernen eines Umgehens mit dem Unverständlichen, dem Fremden, das fremd bleibt“ (ebd., S. 44) sei. Somit, Wintersteiners Ausführungen zu Folge, wäre die „entscheidende Kategorie“ interkultureller Literaturdidaktik die „Dezentrierung“, die als „Infragestellung und Erschütterung der eigenen kulturellen Gewissheiten“ (ebd.) verstanden wird. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es interkulturell kompetenter Lehrender, die das Medium „interkulturelle Literatur“ mittels angemessener didaktisch-methodischen Verfahren in einen interkulturell ausgerichteten DaF-Unterricht integrieren können.

2 An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass Wintersteiner sich für den Begriff „transkulturelle Literaturdidaktik“ ausspricht. Andere Wissenschaftler wie Rösch (2007) plädieren für den auch hier verwendeten Begriff „interkulturelle Literatur“. Im vorliegenden Beitrag wird auf die terminologischen Unterschiede nicht näher eingegangen. Jedoch abgesehen von den theoretischen Bestimmungen lassen sich Wintersteiners Feststellungen auf die interkulturelle Literaturdidaktik übertragen.

2. Zum Einsatz interkultureller Literatur in der Praxis – ein Beispiel

Aus den Ergebnissen zweier Pilotuntersuchungen, die ich 2011 und 2012 unter Dozentinnen und Dozenten sowie Studentinnen und Studenten von zwei Hochschulen in Polen durchgeführt habe (vgl. Janachowska-Budych, 2012; Janachowska-Budych & Lis, 2014) geht hervor, dass sowohl interkulturelle Literatur als auch interkulturelle Literaturdidaktik für beide Gruppen Neuland darstellen und dass hier beachtliche Defizite in der Ausbildung künftiger DaF-Lehrerinnen und -Lehrer in Polen festzustellen sind.

Aus diesem Grund wurde im Mai 2013 mit sieben angehenden Lehramtsstudierenden für DaF am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań ein Seminar durchgeführt, das ihnen an einem konkreten Beispiel veranschaulichen sollte, wie die Postulate interkulturellen Lernens und der Förderung interkultureller Kompetenz bei Lernenden mit Hilfe interkultureller Literatur in der schulischen Praxis realisiert werden könnten. Weil die Studierenden über kein Vorwissen im Bereich interkultureller Literatur verfügten, wurden in einem ersten Teil die theoretischen Grundlagen für die Arbeit mit interkultureller Literatur im DaF-Unterricht thematisiert (90 Minuten). Es wurden dabei folgende Themen besprochen: Entwicklung des Begriffs der interkulturellen Literatur und ihre Definition, Beispiele für Autorinnen und Autoren und Werke der interkulturellen Literatur, Voraussetzungen für die erfolgreiche Arbeit mit interkulturellen literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht, Vorteile des Einsatzes interkultureller Literatur im Fremdsprachenunterricht.

Nach der theoretischen Einführung folgte ein Seminar zum Thema „Die Schwalbe in der Fremde“ (90 Minuten). Es war für das sprachliche Niveau B2 konzipiert und basierte auf dem Roman „Die Sehnsucht der Schwalbe“ von Rafik Schami, wobei nur Auszüge des Textes behandelt wurden.³ Drei Hauptgründe sprachen für die Arbeit mit diesem literarischen Text, und zwar ein literaturwissenschaftlicher, ein sprachlicher und ein literaturdidaktischer. Zum einen stellte das Seminar für alle beteiligten Studierenden

3 Vgl. Schami (2009; ausgewählte Passagen auf den Seiten 234–239 und 332–334).

den ersten Kontakt mit interkultureller Literatur dar. Daher habe ich einen Text gewählt, der viele kennzeichnende Merkmale aufweist. Darüber hinaus war der Text sprachlich und formal angemessen. Zudem war es von großem Belang, die Rezeption des Textes nicht zu trivialisieren. Obwohl die im Unterricht behandelten Textfragmente zwei Begegnungen zwischen einem illegalen Immigranten in Deutschland und einem Polizisten schildern und obwohl das erste Treffen in der Verhaftung und Abschiebung des Immigranten gipfelt, machen es alleine Inhalt und Ton der Erzählung schwer, die Geschichte ausschließlich durch das Prisma des Mitleids für die „armen Illegalen“ wahrzunehmen. Dadurch wird auch die Gefahr geringer, die Textauszüge didaktisch so aufzuarbeiten, dass sie auf „den sozial- und kulturdokumentarischen Charakter [reduziert]“ (Rösch, 1992, S. 48) werden. Das Seminar verlief nach einem von Adamczak-Kryzstofowicz (2003) in Anlehnung an die Konzepte von Roche (2001) und Schinschke (1995) zusammengestellten Modell⁴ für einen interkulturellen Sprachunterricht mittels authentischer Texte in fünf Phasen:

1. *Aktivierungsphase*: Das Ziel dieser Phase war es, die Studierenden in das Thema einzuführen, ihr Vorwissen zu aktivieren und eine Erwartungshaltung aufzubauen. Um das zu erreichen, wurde das Seminar mit einem kurzen Quiz zum Werk und zum kulturellen Hintergrund von Rafik Schami eingeleitet. Danach folgte eine kurze Zusammenfassung des Buches zum Hören, was eine Orientierung in Bezug auf Handlung und Protagonistinnen und Protagonisten erlaubte sowie die Äußerung von Vermutungen gestattete, wer in dem Buch die Schwalbe sein und wonach sie sich sehnen könnte.

2. *Explorationsphase*: In dieser Phase kam es zu einer ersten Begegnung mit dem eigentlichen Text sowie subjektiven Interpretationsversuchen, darüber

4 Wintersteiner (2010, S. 42) bemerkt, dass sich viele Autoren in ihren Didaktisierungsvorschlägen für die interkulturelle Literatur auf das Vierphasen-Modell von Kreft (1977, S. 379) stützen, das folgende Phasen umfasst: Phase der „bornierten Subjektivität“, Phase der Objektivierung, Phase der Aneignung, Phase der Applikation. Zwischen dem Modell von Kreft und dem fünfphasigen Modell gibt es viele Berührungspunkte. In dem hier verwendeten Modell kommt es zur ersten Lektüre des Textes aber erst in der zweiten Phase.

hinaus wurden erste Eindrücke thematisiert. Nach der Lektüre wurden die Studierenden gebeten, ihre Eindrücke mittels der ihnen zur Verfügung gestellten Adjektive zu beschreiben. Sie konnten eigene Adjektive hinzufügen. Die Wortwahl sollte begründet werden, und auf dieser Grundlage entwickelte sich ein Gespräch zur ersten Wahrnehmung, zum Verständnis und zur Interpretation des besprochenen Textauszugs.

3. *Kontextualisierungsphase*: Im Mittelpunkt dieser Phase standen die Vertiefung des Themas unter sprachlichen und landeskundlichen Gesichtspunkten sowie ein Rezeptionsgespräch. Im Rahmen des Rezeptionsgesprächs wurden folgende Fragen beantwortet: 1) Wie sieht der Weg eines „Illegalen“ in Deutschland von der Verhaftung bis zur Abschiebung aus? Rekonstruieren Sie bitte. 2) Welche Gefühle begleiteten Lutfi, Molly und Jens Schlender während des ganzen Geschehens? 3) Was war für Sie überraschend/merkwürdig in der Geschichte? 4) Was haben Sie über die Situation der „Illegalen“ in Deutschland erfahren?

4. *Explikationsphase*: Für die vierte Phase war das „Erfassen und Verstehen der kulturellen Tiefenstruktur durch Hinzunahme weiterer authentischer Texte“ (Adamczak-Krysztofowicz, 2003, S. 243) kennzeichnend. In dieser Seminarphase wurden die Studierenden im Anschluss an die letzte Frage des Rezeptionsgesprächs gebeten, folgende Fragen zu beantworten: 1) Wie viele Menschen mit Migrationshintergrund leben in Deutschland? 2) Wie viele davon sind „Illegale“? 3) Was ist der Unterschied zwischen „Illegalen“ und „Scheinlegalen“? 4) Wohin sollten „Illegale“ gehen, wenn sie Hilfe bei der Legalisierung ihres Aufenthaltes suchen? Die Antworten auf diese Fragen haben das in der Kontextualisierungsphase gewonnene Wissen der Studierenden in Bezug auf die Situation von sich illegal in Deutschland aufhaltenden Migrantinnen und Migranten vertieft. Sie waren auch als Einstieg in die Arbeit mit einem Zitat aus einem zweiten literarischen Text gedacht, das auf dem Theaterstück und späteren Hörspiel basierenden Buch von Björn Bicker „Illegal. Wir sind viele. Wir sind da.“ aus dem Jahre 2009. Die Aufgabe bestand darin, den Ton und die Aussage beider Texte miteinander zu vergleichen sowie die Unterschiede zwischen ihnen zu besprechen.

5. *Expansions- und Reflexionsphase*: In der letzten Phase des Seminars fand u. a. weiteres „Vergleichen“ und „Werten“ (Adamczak-Krysztofowicz, 2003, S. 245) statt. Diese abschließende Phase wurde genutzt, um das vorher gewonnene landeskundliche Wissen zusammenzufassen und kreativ zu bearbeiten, einen Perspektivenwechsel zu versuchen sowie Empathie zu entwickeln. Die Studierenden wurden gebeten, sich in die Rolle von Lutfi hineinzusetzen und eine kurze Fortsetzung der Geschichte aus seiner Perspektive zu schreiben. Diese Fortsetzungen wurden im Plenum präsentiert, besprochen und mit dem tatsächlichen Ende des Buches verglichen.

Die hier vorgestellte Lehrinheit wurde mit Hilfe eines Fragebogens ausgewertet, der aus fünf offenen Fragen bestand (wobei mit Frage Nr. 2 noch zwei weitere Nebenfragen verbunden waren) und sich in zwei thematische Komplexe gliederte.

Im ersten Teil (Frage 1, 2, 2a, 2b) sollte ermittelt werden, ob die Arbeit mit interkultureller Literatur das Interesse der Studierenden geweckt und zur Entwicklung ihrer Kompetenzen und der Erweiterung ihres Wissens beigetragen hat. Alle Befragten bejahten, dass sie die Beschäftigung mit den Auszügen aus dem Roman „Die Sehnsucht der Schwalbe“ interessant fanden und zwar aus dreierlei Gründen: Erstens empfanden sie den Text selbst als zugänglich, leicht verständlich und fesselnd, sie waren auf den Ausgang der Geschichte gespannt. Zweitens unterstrichen sie, dass dank des Textes ihnen die äußerst wichtige, jedoch weder im schulischen noch universitären DaF-Unterricht in Polen besprochene Thematik der Ausländerinnen und Ausländer sowie Migrantinnen und Migranten näher gebracht werden konnte. Drittens hielten sie die Aufgaben zum Text für kreativ. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Umfrage gaben an, dass sie sowohl ihr Wissen als auch ihre Kompetenzen dank der Arbeit mit diesem Text weiterentwickelt hätten. Im Bereich „Wissen“ handelte es sich vor allem um den Begriff sowie um Autorinnen und Autoren der interkulturellen Literatur und die soziale Lage der Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Im Bereich der Entwicklung von Kompetenzen hatten die Befragten ihre künftige Tätigkeit

als Lehrende für DaF im Blick und führten an, dass sie gelernt hätten, wie man mit Texten interkultureller Literatur arbeiten könnte.

Im zweiten Teil des Fragebogens (Frage 3, 4, 5) stand die Reflexion des Einsatzes von interkultureller Literatur im DaF-Unterricht im Mittelpunkt des Interesses. Aus den Angaben ging hervor, dass die Befragten zahlreiche Vorteile des Einsatzes der interkulturellen Literatur sehen (Frage 3). Zu diesen zählen ihrer Meinung nach u. a. die Begegnung mit authentischer Sprache, das Besprechen einer wichtigen und lebensnahen Thematik, die Horizonterweiterung, der Wissenszuwachs zu ausgewählten kulturellen Aspekten sowie die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz, vor allem im Bereich der Empathie. Die Antworten auf die vierte Frage gaben Auskunft über mögliche Nachteile der Arbeit mit interkultureller Literatur im DaF-Unterricht aus der Sicht angehender DaF-Lehrerinnen und -Lehrer. Hier wurde vor allem betont, dass solche Texte sprachlich eine zu große Herausforderung für viele Lernende sein könnten und sich daher eher für fortgeschrittene und ältere, erfahrenere Lernergruppen mit größerem kulturellem Hintergrundwissen eignen würden. Es wurde außerdem darauf hingewiesen, dass es für die Arbeit mit literarischen Texten jeglicher Art in der schulischen Praxis keine Zeit gäbe. Die befragten Lehramtskandidaten waren sich mehrheitlich einig, dass sie interkulturelle literarische Texte gerne in ihrem Unterricht einsetzen würden, weil diese Abwechslung in den Unterricht bringen könnten und, wie schon früher hervorgehoben wurde, die Möglichkeit schafften, mit authentischer Sprache und an einer wichtigen Thematik zu arbeiten.

3. Zusammenfassung

In einem Didaktisierungsvorschlag zu Auszügen aus dem Roman „Die Sehnsucht der Schwalbe“ wurde versucht, den wichtigsten Richtlinien einer interkulturellen Literaturdidaktik Rechnung zu tragen. Reflexive Verfahren (z. B. Hypothesenbildung) wurden dabei von handlungsorientierten Aufgaben zum Perspektivenwechsel begleitet (z. B. kreatives Schreiben). Es wurde bereits in der Phase der Textauswahl und später während des Seminar-

verlaufs darauf geachtet, kein stereotypes Denken in Bezug auf Immigrantinnen und Immigranten zu verursachen und die besprochenen Inhalte nicht als Zusammenstoß von zwei unterschiedlichen, klar abgrenzbaren Kulturen zu inszenieren. Es war u. a. dadurch möglich, weil die Protagonisten keine den stereotypen Vorstellungen entsprechenden Figuren von einem engstirnigen Polizisten einerseits und einem verlorenen und betrübten „Illegalen“ andererseits darstellten. In den Diskussionsrunden wurde außerdem sehr darauf geachtet, alle generalisierenden Ausdrücke in Bezug auf „die Deutschen“, „die Syrier“ und die Situation der Immigrantinnen und Immigranten in Deutschland sofort zu relativieren.

Positive Rückmeldungen der Studierenden nach dem Unterricht und ihr genuines Interesse und Engagement während des Seminars lassen hoffen, dass sie in ihrer Tätigkeit als DaF-Lehrerinnen und -Lehrer zu interkultureller Literatur greifen, um sie als fruchtbares Medium im Kontext interkulturellen Lernens zu nutzen.

Die vorgestellten theoretischen Grundlagen und empirischen Daten zeigen einmal mehr das große Potential, das literarische Texte mit den eingangs beschriebenen Merkmalen im Kontext interkulturellen Lernens aufweisen. Es sind jedoch weitere sowohl literaturwissenschaftliche als auch literaturdidaktische Untersuchungen in unterschiedlichen Zielgruppen erforderlich, um eine fundierte, theoretische Basis für die praktische Arbeit mit Texten interkultureller Literatur zu bilden. In diesem Sinne wäre für die Erarbeitung und Verifizierung konkreter Didaktisierungsvorschläge zu plädieren, um so interkultureller Literatur den Weg in einen zeitgemäßen DaF-Unterricht zu ebnen.

Literaturverzeichnis

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2003). *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Kovać.
- Bicker, B. (2009). *Illegal. Wir sind viele. Wir sind da*. München: Antje Kunstmann.

- Bredella, L. (2007). Grundzüge einer interkulturellen Literaturdidaktik. In I. Honnef-Becker (Hrsg.), *Dialog zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik* (S. 29–46). Baltmannsweiler: Schneider.
- Cerri, Ch. (2011). Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 38, 391–413.
- Esselborn, K. (2010). *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München: iudicium.
- Honnef-Becker, I. (2007). Empathie und Reflexion. Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In I. Honnef-Becker (Hrsg.), *Dialog zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik* (S. 201–236). Baltmannsweiler: Schneider.
- Janachowska-Budych, M. (2012). Zum Stellenwert der Arbeit mit interkultureller Literatur in der DaF-Lehrerbildung. Ergebnisse einer Pilotuntersuchung an ausgewählten Hochschulen in Großpolen. In S. Adamczak-Krysztofowicz & A. Stork (Hrsg.), *Multikompetent-multimedial-multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung* (S. 229–242). Frankfurt a. M.: Lang.
- Janachowska-Budych, M. & Lis, T. (2014). Literatura międzykulturowa na zajęciach języka niemieckiego jako obcego – wyniki badania empirycznego. In M. Düring & K. Trybuś (Hrsg.), *Polen und Deutsche in Europa. Beiträge zur internationalen Konferenz, 25. und 26. Oktober 2012, Kiel / Polacy i Niemcy w Europie. Tom podsumowujący konferencję międzynarodową, 25 i 26 października 2012, Kilonia* (S. 115–124). Frankfurt a. M.: Lang.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Rösch, H. (1992). *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakın, Franco Biondi und Rafik Schami*. Frankfurt a. M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

- Rösch, H. (2007). Interkulturelle Literatur lesen – Literatur interkulturell lesen. In C. Fäcke & W. Wangerin (Hrsg.), *Neue Wege zu und mit Texten* (S. 51–62). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schami, R. (2009). *Die Sehnsucht der Schwalbe* (7. Aufl.). München: dtv.
- Schinschke, A. (1995). *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozess. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen: Narr.
- Turkowska, E. (2006). *Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Wintersteiner, W. (2010). Transkulturelle Literaturdidaktik. Theoretische Begründungen, didaktische Ziele, literarische Beispiele. In H. Rösch (Hrsg.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht* (S. 33–48). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Zaimoğlu, F. (1995). *Kanak Sprak – 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft*. Hamburg: Rotbuch.

Polyphonie – Voraussetzung für Transkultur

Ein Praxisbericht

Sonja Kuri – Università degli Studi di Udine, Italien

Abstract

Der Alpen-Adria-Raum, geopolitischer Schnittpunkt dreier Kulturen und Schauplatz aller „Elementarereignisse des 20. Jahrhunderts“ (Wintersteiner, 2011, S. 59), war 2009 Ort und Thema der trinationalen Friedenssommeruniversität in Tarcento/Italien. Neben Friedenspädagogik, Zeitgeschichte und Konfliktbearbeitung bildete die Sprachenfrage einen der vier Hauptbereiche. Die umfassende Berücksichtigung des Aspekts Sprache in allen Programmteilen war grundlegend für die Zielerreichung und das gute Gelingen des Projekts, Polyphonie wurde zur Voraussetzung für den gelingenden Aushandlungsprozess in Hinblick auf eine Transkultur, ein neues gemeinsames Drittes.

1. Der historiographische Kontext

Seit dem 2. Weltkrieg sind die Bemühungen in Europa enorm, politische und wirtschaftliche Interessen aufeinander abzustimmen. Dabei wird den Grenzregionen durch die Förderung grenzüberschreitender Zusammenarbeit besondere Bedeutung zuteil, um über sie zu einem Europa der Regionen als weitere Ebene des europäischen Integrationsprozesses beizutragen. Jedoch bestehen aufgrund nicht gründlich aufgearbeiteter Konflikte noch oft unüberbrückbare Vorurteile und schmerzhaft Barrieren. Damit bleiben diese „Zonen der Hoffnung“ weiterhin „Zonen der Gefahr für Europa, je nachdem ob sie Regionen der Begegnung oder Regionen der nationalen Konfrontation werden“ (Rumpler, 2001, S. 566). Und in Bezug auf die Alpen-Adria-Region kommt der Historiker Rumpler zum Schluss:

Wenn nur irgendwo in Europa der Anfang gemacht würde mit der Korrektur dessen, was an nationalen Begehrlichkeiten offen geblieben ist, dann könnten auch die kleinen Grenzfragen in Istrien, Friaul, Kärnten, Steiermark und Prekmurje wieder zu Problemen werden und einen Beitrag zur Destabilisierung Europas leisten. (Rumpler, 2001, S. 566).¹

Damit ist die Alpen-Adria-Region ein hervorragendes Studienobjekt, „um zu verstehen, was Krieg und Frieden bedeuten“, „[d]enn es gibt kaum eine Region in Europa, in der nahezu alle Kriege und gewalttätigen Konflikte des 20. Jahrhunderts so direkte und unmittelbare Folgen hatten“ (Wintersteiner, 2011, S. 58).

Höbller (2011, S. 317) sieht als einen wesentlichen Beitrag zur Befriedung die Notwendigkeit, „neben den beteiligten nationalen sozialen kollektiven Identitäten beidseits der Grenze ein attraktives grenzübergreifendes transnationales Identitätsangebot für die Grenzraumbevölkerung zu etablieren“; die wesentliche Voraussetzung dafür ist interkulturelle Kompetenz,

die sich in der Fähigkeit zeigt, kulturelle Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Denken, Empfinden, Urteilen und Handeln bei sich selbst und bei fremden Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und Entwicklung synergetischer Formen des Zusammenlebens und der Weltorientierung. (Thomas, 2003, S. 143, zitiert nach Höbller, 2011, S. 324)

Vermehrte Kontakte auf wirtschaftlicher, politischer und touristischer Ebene allein können dies nicht bewirken, es braucht bewusste formelle Qualifizierungsmaßnahmen (Höbller, ebd.; Kuri, 2008, S. 138), wobei den Bildungsinstitutionen hier die vornehmliche Rolle zukommt, neben die durch

1 Siehe dazu auch T. Bahovec & Th. Domej (Hrsg.). (2006). *Das österreichisch-italienisch-slowenische Dreiländereck. Ursachen und Folgen der nationalstaatlichen Dreiteilung einer Region*. Klagenfurt: Hermagoras.

Elternhaus und Lebensumgebung geprägten Primärerfahrungen bewusst gestaltete Sekundärerfahrungen zu setzen.

2. Das Durchführungskonzept und die Sprachenfrage²

Im Rahmen der Sommeruniversität Tarcento/Italien im August 2009 haben sich ca. 30 Teilnehmer/-innen von den drei teilnehmenden Universitäten Klagenfurt/Österreich, Koper/Slowenien und Udine/Italien mit internationalen Expertinnen und Experten verschiedenster Disziplinen mit den historischen Entwicklungen zu Krieg, Frieden und Formen eines friedlichen Zusammenlebens als Zukunftsperspektive auseinandergesetzt. In Verbindung mit Vorträgen, der Analyse von Best-practice-Beispielen, der Projektarbeit der Studierenden sowie Exkursionen wurden Hintergründe und Rahmen kriegerischer Auseinandersetzungen in diesem Raum sowie wesentliche Kooperationen, Menschenrechts- und Demokratisierungsprojekte, Wirtschaftsjahrprojekte für ehemalige Kriegsgebiete, Beispiele von Konflikttransformation, Methoden und Formen der gewaltfreien Kommunikation, Friedensjournalismus und Perspektiven der Region beleuchtet.

In dieser sozialen und kulturellen Überschneidungssituation (Lewin, 1963) sollen Lernprozesse aktiviert, das nur partiell vorhandene Hintergrundwissen soll durch die gemeinsame Arbeit an den vorgeschlagenen Themen erweitert und alle psychologischen Ebenen – Wahrnehmung, Kognition, Emotion und Verhalten – durch entsprechende Arbeitsformen miteinbezogen werden. Durch das gemeinsame Arbeiten und Reflektieren über ausgewählte spezifische Aspekte mit unterschiedlichen Mitteln und unter Anwendung unterschiedlicher Strategien sollen Einsichten in die Vielschichtigkeit der Themenbereiche gewonnen werden.

2 Im Folgenden habe ich teilweise wörtliche, teilweise umgearbeitete Ausschnitte aus den Kapiteln 4 und 5 (S. 260–266) meines Beitrags „Mehr Sprachigkeit durch Mehrsprachigkeit“ (S. 255–270, Kuri, 2011) verwendet.

Stumpf, Gruttauer und Bitzer (2011, S. 282) formulieren auf der Basis der Intergruppen-Kontakttheorie fünf grundsätzliche Bedingungskomponenten zum Gelingen von interkulturellen Begegnungen. So sind das Vorhandensein einer gemeinsamen Zielsetzung, die Notwendigkeit der Kooperation zur Erreichung dieser, intensive Kontaktmöglichkeiten mit Potenzial zur Herausbildung gruppierungsübergreifender Freundschaften, Statusgleichheit der interagierenden Gruppenmitglieder und die Unterstützung der Aktivitäten durch anerkannte Autoritäten und Richtlinien notwendige Voraussetzungen. Diese waren im vorliegenden Projekt umfassend vorhanden.

Die essentielle Fragestellung in solchen mehrsprachigen Unternehmen ist dabei immer: Wie löst man die Sprachenfrage? Die sprachliche Komponente wird dabei auf unterschiedlichen Ebenen manifest: als „salientes und dominantes Merkmal [...], das eine schnelle und treffsichere Zuordnung zu einer bestimmten Nation erlaubt“ (Hößler, 2011, S. 323) bzw. scheinbar erlaubt, als mentale Verankerung von Wissen und individuelle Einrichtung von Welt durch Sprache und schließlich als Kommunikationsmittel zur Vermittlung, Diskussion und Bearbeitung der vorgesehenen Themen. Die Vorwissensstrukturen sollen dabei als soziokulturell determiniert sowie perspektiven- und beobachterabhängig (Beckers, 2012, S. 378) erfahren werden, um nicht nur Wissen auf kognitiver Ebene zu erwerben, sondern ein gemeinsames kognitives Bezugssystem aufzubauen.

Die oberste Prämisse Partizipation ist in diesem Zusammenhang Synonym für Mitreden, Mitdiskutieren, Einwenden, Aushandeln, Möglichkeit zu individueller Entfaltung. Der Kontakt zueinander und zu den Themen muss möglichst unmittelbar sein, möglichen Distanzen und Distanzierungen soll durch geeignete Strategien vorgebeugt werden. Damit fallen die durchgehende Verwendung einer *lingua franca* oder der Einsatz von Dolmetscherinnen und Dolmetschern von vornherein weg, andere Ansätze müssen entwickelt werden. So wird der bewusste Umgang mit Sprache und vor allem mit den Sprachen der Teilnehmer/-innen zu einem zentralen Aspekt. Sind es doch ihre Sprachen, die für ihre Identität, Entwicklung und Entfaltung eine entscheidende Rolle spielen. Um über eine reine Verständ-

gung zum Verstehen zu gelangen, müssen sie sich selbst einmal all ihrer kommunikativen Ressourcen, ihrer vielen Sprachen und ihrer kulturellen Prägungen und Einstellungen bewusst sein/werden.

Die Sprachenfrage in grenzüberschreitenden Bildungs Kooperationen ist auf dieser Prämisse „nicht bloß eine technische, sondern auch eine kulturell-politische“ (Wintersteiner, 2001, S. 167). Als Erkenntnis mehrfacher Erfahrungen hat Wintersteiner (2001, S. 167ff.) eine acht Punkte umfassende „Check-Liste von Spielregeln“ für eine erfolgreiche mehrsprachige Kommunikation in interkulturellen Seminaren formuliert:

- Die Vorbereitung durch ein mehrsprachiges Leitungsteam ist die Voraussetzung. (1)
- Machen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern klar, was sie erwartet. (2)
- Alle Sprachen müssen zumindest symbolisch gleichberechtigt sein. (3)
- Alle Ankündigungen sollen mehrsprachig und über mehrere Kanäle erfolgen. (4)
- Klare Plenarregeln für Vorträge und Diskussionen formulieren, die eine möglichst große aktive und passive Beteiligung erlauben. (5)
- Möglichst viel Kommunikation in die Kleingruppen verlegen. (6)
- Rückzugsmöglichkeiten in die eigene Sprachgruppe einplanen. (7)
- Bewusste Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit vorsehen. (8)

(1) Die Natur des Programms brachte es mit sich, dass das Leitungsteam mehrsprachig war; und (2) es oblag den Vertreterinnen und Vertretern der einzelnen Universitäten, ihre Teilnehmer/-innen auf die spezifischen Charakteristiken eines solchen Unternehmens vorzubereiten. (4) Alle Vorankündigungen, Programme und ausgegebenen Papiere wurden in den drei Landessprachen und auf Englisch gestaltet. (3) „Symbolisch gleichberechtigt“ waren die Sprachen der Teilnehmenden insofern, als sie, wenn auch nicht durchgehend als Konferenzsprachen benutzt, konsequent in Begrüßungen, Titeln und durch Motivation der Teilnehmenden, diese zu benutzen, präsent waren. Dieses polyphone Vorgehen galt natürlich auch für die multimediale Realisierung von Ankündigungen und Verlautbarungen (4). Polyphonie und Multimedialität waren auch die beiden Orientierungen für klar gegliederte und mit aussagekräftigen Beispielen und Vergleichen versehenen Input-

Phasen der Referentinnen und Referenten, die während der Realisierung auch bewusste Unterbrechungen zur Verständnissicherung im Plenum und in Nebengesprächen vorsahen (5). Die Referentinnen und Referenten unterlagen dabei nicht dem strikten Diktat, immer alle Sprachen parallel und in gleichem Ausmaß zu verwenden, sondern sollten ausgehend von ihrer ersten Sprache die anderen Sprachen jeweils nach den vorhandenen Kompetenzen, aber zumindest „symbolisch“ (3) verwenden. Die angewandten Strategien waren vielfältig und kreativ – und erfolgreich.

In den Diskussionen in Kleingruppen (6+7) erfolgt das Abklopfen des Bedeutungsumfangs von Konzepten an der eigenen Sprachlichkeit. Der Versuch des Findens adäquater Entsprechungen erfordert ein mehrfaches Aushandeln, das sich nicht nur zwischen den einzelnen Sprachen mit ihren unterschiedlichen semantischen und syntaktischen Dimensionen abspielt, sondern auch aufgrund der semantischen Mehrdeutigkeiten der Wörter und Strukturen innerhalb der jeweils gemeinsamen Sprache. Dieser Prozess ist in einem mehrsprachigen Kontext kein „mechanisches Geschäft“, das einfach von Dolmetschern bewerkstelligt werden kann (Schleiermacher, 1813/2002, S. 70), sondern ein Prozess, den jeder für sich in Auseinandersetzung mit anderen leisten muss. Zu lernen hat man in diesem Prozess auch das Akzeptieren von Unübersetzbarkeiten.

(8) Die bewusste Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit erfolgte in einem eigenen Seminaranteil als Abschluss des zweiten Seminartages, nachdem sich die Teilnehmer/-innen mit gegenseitigen Bildern und Stereotypen auseinandergesetzt und dies auf verschiedenen Ebenen konfliktbehaftet erlebt hatten. Eingeleitet wurde der Programmteil mit einem Überblick über die mehrsprachige Alpen-Adria-Region, behandelt wurden auch verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit, der Zusammenhang von Friedenserziehung und Mehrsprachigkeit und die didaktischen Programme der EU zur Förderung der Mehrsprachigkeit.

Zur Elizitierung der je eigenen sprachlichen Verfasstheit der Teilnehmer/-innen kam ein, auf Ideen der Gestalttherapie fußendes innovatives Verfahren zur Anwendung, das vor mehr als zwanzig Jahren in Hamburg im Bereich der Migrationsforschung entwickelt wurde und durch die Publikation „Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachen-

porträts“ gesammelt und kommentiert von Krumm und Jenkins (2001) einer weiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht wurde: In Silhouetten menschlicher Körper werden farblich und grafisch alle Sprachen verortet, die in irgendeiner Weise im bisherigen und zukünftigen Leben eine Rolle spielen. Dadurch kommen oft Aspekte zum Vorschein, „die im Erzählen, das anderen Konventionen unterliegt, so nicht zur Sprache kommen“, wie Busch und Busch (2008, S. 19) darauf hinweisen. Dieses Verfahren setzt bei den sprechenden Subjekten selbst an und lässt sich sehr gut in Gruppen einsetzen, in denen die Thematisierung sprachlicher und kultureller Aspekte und deren Reflexion wesentliche Voraussetzungen sind in Hinblick auf das Bewusstsein angelegter Möglichkeiten für eine bessere Verständigung und ein immer besseres Verstehen des Eigenen, des Fremden und des Fremden im Eigenen.

In einer ersten Phase arbeiteten die Studierenden individuell an ihren „Sprachenporträts“ und vermittelten diese in einer zweiten Phase im Plenum. Neben der bildgebenden Darstellungsweise konnten sie dabei alle Ausdruckspotentiale für die Herstellung von Verstehen einsetzen, über die sie verfügen. Dabei sollten sie einer Sprachkultur Raum geben, die nicht auf Reinheit und Perfektion ausgerichtet ist; sie sollten sich einer polyphonen Ausdrucksweise unabhängig vom Umfang und Grad der Beherrschung der sprachlichen Domänen bedienen; *code switching* und *code mixing* sollten ganz bewusst als mögliche Strategien erkannt und angewandt werden; sie wurden auch ermutigt, jene Sprachen der Alpen-Adria-Region, die (noch) nicht zum eigenen Sprachrepertoire gehören, in ihre Präsentation in irgendeiner Weise einzubauen.

3. Wesentliche Ergebnisse

Wichtig für ein solches Projekt ist ein reichhaltiger und gleichzeitig verständlicher und motivierender Input und viel Zeit und Raum für die Auseinandersetzung mit den Themen und deren Verarbeitung bzw. Integration ins Wissenssystem. Wie die Teilnehmer/-innen damit umgehen, kann nicht a priori vorgegeben und vorausgesehen werden; in einem selbstorganisierten

Aushandlungsprozess innerhalb der Lerngemeinschaft sollten sie den intellektuellen Austausch über die Inhalte suchen und Neues schaffen, das sich wiederum polyphon gestaltet. In diesem Setting geht man öfter und intensiver aufeinander zu; das Du wird ein wesentlicher Reibebaum des Selbst, zu dem die Themen immer einen Bezug haben. Kognition und Emotion sind gleichermaßen gefordert.

Dass Englisch praktisch in allen Phasen als durchgehende Konstante neben den anderen Sprachen präsent war, wird keinesfalls negativ bewertet, da dies nicht zur Eliminierung der mehrsprachigen Verständnissicherungs- und Reflexionsphasen führte.

Sie sollten sich nicht nur verständigen, sondern auch sich zu verstehen versuchen und etwas gemeinsames Drittes schaffen – wie z. B. eine geteilte Geschichte. Das Programm war darauf ausgerichtet, durch die Arbeit an verschiedenen friedensrelevanten Aspekten Wissen und Bewusstsein zu schaffen und damit Einstellungsänderungen nicht nur hinsichtlich einer erweiterten Ambiguitätstoleranz zu bewirken, sondern Motivation für eine nachhaltige Praxis zu generieren.

Diese kognitive, emotionale und zeitlich aufwändige Anstrengung kann und darf nicht pragmatischen oder ökonomischen Aspekten geopfert werden. Außerdem ist auch in einem akademischen Umfeld nicht immer davon auszugehen, dass alle Beteiligten die gewählte Kommunikationssprache für die Dimensionen der zu behandelnden Themen und Aufgaben auch wirklich ausreichend beherrschen. Wie House (2002, S. 62) betrachte ich Englisch als „nützliches ‚Werkzeug‘“ für die Kommunikation, folge aber nicht ganz ihrer Argumentation, dass Englisch als Auxiliarsprache trotz seiner – scheinbar – entkulturalisierten Varietäten nicht Sprachimperialismus erzeugt.

Sprachbiographien sind gelebte Geschichte, in denen im Nachhinein aus den Erinnerungsfragmenten Sinnbildung und Sinnzuweisung erfolgt. Dabei wird individuelles Erleben mit sozialen und lebensgeschichtlichen Kontexten verknüpft. Indem diese Geschichte in einem bestimmten Kontext realisiert wird, hat sie einerseits eine psychosoziale und andererseits eine sozial-kommunikative Funktion. Es geht einerseits um Selbstvergewisserung und andererseits auch um die visuell-kreative Fassung und sprachliche

Ausgestaltung des persönlichen Erlebens. Die Darstellung entwickelt sich in gewissem Sinne ko-produktiv, indem die Darstellung in einer bestimmten Reihung erfolgt, Anknüpfungen an Vorheriges indiziert und auf die Signale und Reaktionen der Anwesenden reagiert (Franceschini & Miecznikowski, 2004, S. XII f.). Wie Treichel (2004, S. 38) feststellt, überschreitet das Sprechen „in diesen Kontexten deutlich die nur referentielle Darstellungsfunktion; es ermöglicht biographische Arbeit und wirkt sich so auf die persönlichen Orientierungen und Wissenssysteme verändernd aus“.

Insgesamt war eine intensive Emotionalität zu spüren, die weit über diesen Seminarteil hinausreichte. Festgestellt werden konnte, dass das Thema „gegenseitige Bilder und Stereotypen“ des vorangegangenen Programmteils in der Reflexion mehrmals aufgenommen wurde. Auch hatte diese Aktivität das Ziel, einerseits Sprache als nationales Distinktionsmerkmal ad absurdum zu führen, andererseits Sprachen als Identitätsmarker zu überprüfen und die Volatilität von Identitätskonstruktionen zu unterstreichen.

Wie sehr das institutionelle Sprachenlernen und -anwenden noch monolingual und auf Perfektion ausgerichtet ist und wie wenig sich auch Sprachenstudierende, also Personen, die man in die Kategorie Elitemehrsprachigkeit einordnen kann, in ihrer sprachlichen Individualität angenommen fühlen, zeigte die Reaktion einer das Masterstudium absolvierenden Sprachstudentin. Beim gemeinsamen Abendessen erklärte sie, dass sich die Universität das erste Mal für sie als Person in ihrer individuellen sprachlichen und kulturellen Identität interessiert hätte.

4. Fazit

Der vorliegende Beitrag hatte zum Ziel, Bedingungen, Prozesse und Erfolg versprechende Maßnahmen grenzüberschreitender europäischer (Hochschul-)Kooperation anhand eines *Best-practice*-Beispiels aus der Alpen-Adria-Region darzustellen und dabei die fundamentale Rolle von mehrsprachiger Kommunikation und deren umfassende Berücksichtigung in allen Bereichen eines solchen Unternehmens herauszuarbeiten. Die permanente Reflexion der eigenen Posi-

tion wird dabei grundlegender Ausgangspunkt für die bewusste Aufarbeitung der eigenen Geschichte, Prägungen und Vorstellungen und die Schaffung eines Konsenses, der sich auch in einer gemeinsamen Sprache äußert in dem Sinne, dass jeder in seiner „Sprache als bildendes Organ des Gedankens“ (Humboldt, 1836/1963, S. 191) dieses dritte Gemeinsame fassen kann. Polyphonie ist dabei unerlässlicher Ausgangs- und Zielpunkt.

Literaturverzeichnis

- Bahovec, T. & Domej, T. (Hrsg.). (2006). *Das österreichisch-italienisch-slowenische Dreiländereck. Ursachen und Folgen der nationalstaatlichen Dreiteilung einer Region*. Klagenfurt: Hermagoras.
- Beckers, K. (2012). *Kommunikation und Kommunizierbarkeit von Wissen. Prinzipien und Strategien kooperativer Wissenskonstruktion*. Berlin: ESV.
- Busch, B. & Busch, T. (2008). *Von Menschen, Orten und Sprachen. Multilingual leben in Österreich*. Klagenfurt: Drava.
- Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (Hrsg.). (2004). *Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/Biographies langagières*. Berlin: Lang.
- Hiller, G. G. (2011). Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 239–254). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hößler, U. (2011). Wege zu grenzregionaler Identität – interkulturelle Kompetenz bei grenzüberschreitenden Kooperationen in Europas Regionen. In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 316–328). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- House, J. (2002). Englisch als lingua franca: eine Bedrohung für die europäische Mehrsprachigkeit. In H. Barkowski & R. Faistauer (Hrsg.), *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache* (S. 62–72). Hohengehren: Schneider.
- Humboldt, W. v. (1836/1963). Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus. Werke in 5 Bänden. Band 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*. Wien: Eviva.

- Kuri, S. (2008). ICH – WIR – IHR. Die diskursive Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern im Diskurs über Sprache und Sprachbegegnungen am Beispiel des Deutschen als Nachbarsprache in Friaul-Julisch Venezien (FVG) – Ein Forschungsbericht. *Il bianco e il nero*, 10, 123–138.
- Kuri, S. (2011). Mehr Sprachigkeit durch Mehrsprachigkeit. In B. Gruber & D. Rippitsch (Hrsg.), *Modell Friedensregion Alpen-Adria? Lernerfahrungen in einer europäischen Grenzregion* (S. 255–270). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.
- Rumpler, H. (2001). Verlorene Geschichte. Der Kampf um die politische Gestaltung des Alpen-Adria-Raums. In A. Moritsch (Hrsg.), *Alpen-Adria. Zur Geschichte einer Region* (S. 517–569). Klagenfurt: Hermagoras.
- Schleiermacher, F. (1813/2002). Über die verschiedenen Methoden des Uebersetzens. In M. Rössler (Hrsg.), *Kritische Gesamtausgabe* (Abt. I, Schriften und Entwürfe, Akademievorträge, Bd. 11, S. 67–93). Berlin: de Gruyter.
- Stumpf, S., Gruttauer, S. & Bitzer, A. (2011). Plurikulturelle studentische Arbeitsgruppe als Einsatz zur Förderung der Integration ausländischer Studierender. In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 316–328). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Treichel, B. (2004). *Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit. Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Wintersteiner, W. (2001). Vier Sprachen, drei Länder, eine Idee. Mehrsprachigkeit in der Friedensbewegung. In J. Wolff (Hrsg.), *Babylonia-Tandem > language paradise? Praxishilfen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit* (S. 167–171). Meran: Alpha&Beta.
- Wintersteiner, W. (2011). „Zypresen. Krieg. Frieden. Kinder“ Krieg und Frieden am Beispiel der Alpen-Adria-Region. In B. Gruber & D. Rippitsch (Hrsg.), *Modell Friedensregion Alpen-Adria? Lernerfahrungen in einer europäischen Grenzregion* (S. 57–92). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Sektion E4
Film

Sektionsleitung:
Tina Welke
Swati Acharya

Einleitung

Tina Welke – Universität Wien, Österreich

Im Zentrum der Sektionsarbeit stand das Verständnis von fiktionalen und nicht-fiktionalen Filmen als ästhetische Produkte, weswegen sich die Sektion im Themenfeld „Kultur, Literatur und Landeskunde“ verortete und dort ihren Platz fand.

Inwieweit dieser Zugang in einen zeitgemäßen, an den Bedürfnissen und Wünschen der Lernenden orientierten Unterricht eingebettet werden kann, war dann auch eine der Leitfragen der Sektion. Kontrovers debattiert wurde u. a., über welche Voraussetzungen Lehrende verfügen sollen, um filmbezogenes Lernen zu ermöglichen und inwieweit der Konstruktionscharakter von Filmen, aber auch die stereotypen Bilder, die Filme (re-)produzieren, thematisiert werden müssen und wie diesen Phänomenen in filmbezogenen Lernprozessen begegnet werden kann. Zentrales Anliegen vieler Beiträge war eine Wahrnehmungsschärfung, die nicht die Deskription des Erlebten zum Ziel hat, sondern Lernende darüber hinaus motiviert und dazu befähigt, ihre eigenen Lebenswelten und Erfahrungen in Beziehung zum filmischen Angebot zu setzen.

In der Sektion wurden Beiträge zu Filmbildung, Filmdidaktik, zu filmwissenschaftlichen Fragestellungen, aber auch zu konkreten Unterrichtskonzepten mit Bezug zum Medium Film vorgestellt.

Neben dem Austausch und der Diskussion über die präsentierten Ansätze von Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Schulstufen und Schulformen sowie universitären Einrichtungen nahm die Umsetzung und Nachhaltigkeit der 2009 in Jena in der Sektion „Film und Video im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht“ erstellte Kriterienkatalog einen breiteren Raum in der Sektionsarbeit ein. Die hier abgedruckten Beiträge, die in erster Linie gelungene Beispiele aus dem weltweiten Klassenzimmer

zeigen, bieten nur eine kleine Auswahl der vorgestellten und diskutierten Konzepte, Projekte und Erfahrungsberichte¹.

Insbesondere die jüngeren Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Sektion betonten die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit filmischen Texten in Ausbildung und Lehre für zukünftige Unterrichtende.

Als Conclusio lässt sich festhalten, dass die sehr gut besuchte Sektion nicht nur Freude am Miteinander durch die Beschäftigung mit filmischen Textsorten Lust auf die Arbeit mit Filmen im Unterrichtsraum, Anregung zu Forschung und tiefgehender Auseinandersetzung mit dem Medium machte, sondern auch unverzichtbarer Teil der Sektionsarbeit auf den kommenden IDTs sein wird.

1 Weitere finden sich im 2015 erschienenen Band: Welke, T. & Faistauer, R. (Hrsg.). *Film im DaF-, DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens.

Film versus literarischer Text. Ein konkretes Beispiel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Roberta Bergamaschi – Università di Bologna e Macerata, Italien

Abstract

Die 17 Filmanalysen zu 18 Filmausschnitten verfolgen das Ziel, Lernenden Einblick in den Inhalt und die Ästhetik von visuellen Medien im interkulturellen Kontext zu verschaffen. Dabei wird jede Filmanalyse mit Auszügen aus Werken des literarischen Kanons deutschsprachiger Länder in Verbindung gebracht. Während der literarische Text in seiner formalen und literaturhistorischen Dimension analysiert wird (mit Übungen zur Texterschließung, zum Verständnis und zur Interpretation) werden in den Arbeitsblättern zum Film Aktivitäten vorgeschlagen, die die historische Kontinuität zwischen Vergangenheit und Gegenwart in den Vordergrund stellen. Die durch die Arbeit mit den filmischen Texten verwirklichte Aktualisierung jeder Thematik erfolgt unter dem Titel „Gestern und Heute“ (z. B. Fotografie gestern und heute, öffentliche Verkehrsmittel gestern und heute usw.) und ermöglicht den Lernenden, ihre eigene Gegenwart als Teil eines kulturellen und interkulturellen Prozesses zu verstehen.

1. Bildungskontext, Zielgruppen, Niveaus

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Ergebnisse eigener didaktischer Erfahrung und auf die in der Anthologie deutschsprachiger Literatur *Gestern und Heute* (Bergamaschi & Gnani, 2012) enthaltenen Materialien zur Literatur- und FilmDidaktik. Es handelt sich dabei um 17 Auszüge aus Werken des literarischen Kanons deutschsprachiger Länder und um 18

Filmausschnitte und 18 dazugehörige Arbeitsblätter zum Film¹, die ich in den vergangenen vier Jahren während meiner Tätigkeit als Gymnasiallehrerin angefertigt habe. Als Zielgruppe werden DaF-Lernende (insbesondere italienischsprachige Schüler) anvisiert, die das letzte Jahr des neusprachlichen Gymnasiums besuchen, also im Alter von 18 bis 19 Jahren sind und das Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens schon erreicht haben.

Bevor ich die möglichen Verwendungsweisen der ausgewählten Film- und Literatúrausschnitte im DaF-Unterricht vertiefend analysiere, möchte ich darauf hinweisen, dass verschiedene lernkontextuelle Faktoren das DaF-Curriculum an den neusprachlichen Gymnasien Italiens mitprägen. Dazu gehören vor allem bildungsübergreifende Lernziele, die in den nationalen Rahmenrichtlinien für die Festlegung der Curricula wie folgend formuliert wurden:

Die Gymnasien bieten den Schülerinnen und Schülern breite Allgemeinbildung und die kulturellen und methodischen Voraussetzungen zum vertieften Verständnis der Gegenwart, damit sie sich in rationaler, kreativer, planender und kritisch-reflexiver Haltung den Entwicklungen und Herausforderungen der modernen Welt stellen können. Die Gymnasien ermöglichen den Erwerb allgemeiner und spezifischer Kenntnisse und Kompetenzen, die zum akademischen Studium und zur Gestaltung der beruflichen Laufbahn befähigen.²

Die allgemeine gymnasiale Ausbildung zielt in besonderer Weise auf das Verständnis der Entwicklung der europäischen Kulturen und der Wissenschaften und befähigt die Schülerinnen und Schüler dadurch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Realität.

1 Zum Textauschnitt aus *Effi Briest* gehören zwei verschiedene Arbeitsblätter.

2 Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Schema di regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei", ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n.133, art.2 comma 2; siehe auch: Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Landesgesetz vom 24. September 2010, Nr. 11, Die Oberstufe des Bildungssystems des Landes Südtirol.

„Das neusprachliche Gymnasium legt den Schwerpunkt auf das Studium mehrerer Sprachen und Kulturen. Es befähigt die Schülerinnen und Schüler, sich in einem plurikulturellen Kontext angemessen zu verständigen und zu interagieren“ (vgl. MIUR schema per la "Revisione dell'assetto...", art. 6 e Landesgesetz vom 24. September 2010, Nr. 11). Nach Abschluss des neusprachlichen Gymnasiums beherrschen die Schülerinnen und Schüler neben Italienisch drei weitere moderne Sprachen auf dem Niveau B2 bzw. B1 laut des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Sie sind in der Lage, die verschiedenen Dimensionen von Sprache zu reflektieren und kontextbezogen einzusetzen, Vergleiche zwischen den erworbenen Sprachen anzustellen und ihr Wissen über die kulturellen Hintergründe für die Kommunikation zu nutzen.

Der Bildungsweg des neusprachlichen Gymnasiums ist bis heute noch fünfjährig³ und gliedert sich in zwei Biennien (1. und 2. Klasse, 3. und 4. Klasse) und in ein fünftes Jahr. Im fünften Jahr lernen die Schüler neben der eigenen Sprache und Kultur und den oben erwähnten drei Fremdsprachen die Geschichte und Kunstgeschichte Europas und die Geschichte der europäischen Literatur und Philosophie. Zum gymnasialen Curriculum gehören außerdem Mathematik, Physik und Naturwissenschaften.

Insbesondere für die Schüler, die das letzte Jahr des Gymnasiums besuchen und sich für die Abiturprüfung vorbereiten, sind die Materialien in *Gestern und Heute* zum Vergleich zwischen Film und Literatur gedacht. Schüler, die schon in der 4. Klasse die nötigen Sprachkompetenzen besitzen, können durch die Arbeit mit den Filmausschnitten und den jeweiligen Arbeitsblättern ihren Wortschatz und ihre Kenntnisse über die Kultur der deutschsprachigen Länder erweitern.

Wenn man von der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol, wo die Mehrheit der Bevölkerung deutscher Muttersprache ist, und anderen wenigen Ausnahmen absieht, wird Deutsch in den neusprachlichen Gymnasien als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt. Laut den nationalen Richtlinien für die

3 Eine Verkürzung der Gymnasialzeit auf vier Jahre ist aber schon geplant.

Berufsausbildung sollen die Lernenden am Ende der Sekundarstufe in der zweiten Fremdsprache das Niveau B2 und in der dritten das Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens erreichen.

Als ideale Zielgruppe werden sie die Arbeit mit Film und Literatur als Mittel verstehen, um abweichende Verhaltensmuster der fremden Kultur durch Sprache und Bilder zu interpretieren und dadurch ihre interkulturelle Kompetenz zu erweitern. Die Begegnung mit der fremden Kultur führt zum Bewusstsein der eigenen Traditionen und gesellschaftlichen Verhaltensnormen und somit zur positiven Entfaltung der Persönlichkeit. Dies gewinnt noch mehr an Relevanz, wenn man bedenkt, dass wir in einer Welt leben, in der die Bedeutung der visuellen Medien für die Sozialisation von Jugendlichen immer größer wird.

2. Materialbeschreibung: Film vs. Literatur

Bei der Auswahl der in der Anthologie *Gestern und Heute* enthaltenen filmischen und literarischen Texte habe ich die Rahmenrichtlinien des Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca⁴ (MIUR) beachtet, die der „Lust am Lesen“ die Hauptrolle in der literarischen Erziehung zuschreiben. In den Richtlinien wird gefordert, dass die Auseinandersetzung sowohl mit literarischen als auch mit anderen Texten das Lesen, die Analyse und die Interpretation zum Ausgangspunkt haben soll, wobei methodologische Aspekte eher schrittweise im Laufe des ganzen fünfjährigen Curriculums von den Lernenden angewandt werden. (vgl. MIUR, Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti [...] i percorsi liceali"). Begünstigt wird in diesem Rahmen die Fähigkeit, den Text zu kontextualisieren und historisch einzuordnen.

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik orientiert sich die italienische Schule an der Kommunikation im alltäglichen Bereich und Autonomie im Lernprozess. Das bedeutet entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenz-

4 Ministerium für Unterricht, Universität und Forschung.

rahmen „lernen lernen“, d. h. vor allem durch die Vermittlung neuer meta-kognitiver Kenntnisse Lernstrategien für die Aneignung einer Fremdsprache zu erkennen.

Trotzdem sind in vielen Fällen die gymnasialen DaF-Literaturlehrpläne eher historisch-chronologisch als kommunikativ-thematisch orientiert, was im Fall der Lernenden, die das letzte Jahr des Gymnasiums besuchen, zunächst als ein Vorteil angesehen wird.⁵ Die italienische Schule ist aber immer noch (obwohl nicht mehr so stark) von den Reformen geprägt, die der Philosoph und Unterrichtsminister Giovanni Gentile 1923 eingeführt hatte. Diese haben zu einem Privileg des humanistischen Bildungsideals und einer Zurückhaltung in Hinblick auf lebendige Sprachen geführt. Nachteil dieses Ansatzes ist, dass die chronologische Vorgehensweise vor der thematischen Vorrang hat, und dass als Folge die Literatur von den Lernenden oft als lebensfern und vor allem nicht aktuell empfunden wird.

In *Gestern und Heute* verfolgt die Arbeit mit dem Film, die normalerweise Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist, den Zweck einer unvermittelten Aneignung von literarischen, kulturellen, aber vor allem auch thematischen Inhalten, die sprachlich als schwer und fremd gelten und durch das „Visuelle“ vertraut und zugänglich werden. Der Film aktualisiert in den Augen der Lernenden den Stoff des Literaturunterrichts, weil er das Erzählte ins Hier und Jetzt und das geschriebene Wort in die Dimension der Multi-medialität überträgt, die den heutigen Jugendlichen sehr geläufig ist.

Im Folgenden sind die oben erwähnten 18 Filmausschnitte aufgelistet. Zwischen den Filmausschnitten und den ausgewählten literarischen Texten werden Parallelen gezogen; es handelt sich dabei um thematische Parallelen, sowohl im Fall der acht Literaturverfilmungen, als auch im Fall der Klassiker der Filmkunst, die mit den Texten deutschsprachiger Autoren in Verbindung

5 Epochen wie die Romantik oder das *Fin de siècle* werden im Laufe des Schuljahres mehr oder weniger gleichzeitig und von unterschiedlichen Fremdsprachenlehrern mit Bezug auf verschiedene Kulturen und Sprachen behandelt, so dass die Schüler in der pluridisziplinären Arbeit zu einem Thema, das traditionell von der Abiturkommission bewertet wird, sich über die „Entwicklung der europäischen Kulturen“ argumentativ äußern können.

gebracht werden. Während der literarische Text in der Anthologie in seiner formalen und literaturhistorischen Dimension analysiert wird (mit Übungen zur Texterschließung, zum Verständnis und zur Interpretation), werden in den Arbeitsblättern zum Film Aktivitäten vorgeschlagen, die die historische Kontinuität zwischen Vergangenheit und Gegenwart in den Vordergrund stellen. Die Aktualisierung jeder Thematik, die unter dem Titel *Gestern und Heute* erfolgt (z. B. Fotografie gestern und heute, öffentliche Verkehrsmittel gestern und heute usw.), ermöglicht den Schülern, ihre eigene Gegenwart als Teil eines kulturellen Prozesses zu verstehen.

Literaturausschnitte	Filmausschnitte	Thema zwischen gestern und heute
G. Büchner, <i>Woyzeck</i> (1836–1837)	W. Herzog, <i>Woyzeck</i> (1979)	Leben am Rande der Gesellschaft...
Th. Fontane, <i>Effi Briest</i> (1895)	R. W. Fassbinder, <i>Effi Briest</i> (1974) H. Huntgeburth, <i>Effi Briest</i> (2009)	Frauen...
Th. Mann, <i>Buddenbrooks</i> (1901)	H. Breloer, <i>Buddenbrooks</i> (2008)	Philosophie...
Th. Mann, <i>Der Tod in Venedig</i> (1912)	L. Visconti, <i>Morte a Venezia</i> (1971)	Venedig...
R. Huelsenbeck, <i>Dadaistisches Manifest</i> (1918)	R. Clair, <i>Entr'acte</i> (1924)	Avantgarde...
E. Toller, <i>Masse Mensch</i> (1921)	F. Lang, <i>Metropolis</i> (1927)	Zukunftsvisionen...
A. Döblin, <i>Berlin Alexanderplatz</i> (1929)	R. W. Fassbinder, <i>Berlin Alexanderplatz</i> (1979–1980)	öffentliche Verkehrsmittel...
E. E. Kisch, <i>Bei Ford in Detroit</i> (1930)	C. Chaplin, <i>Modern Times</i> (1936)	Weltwirtschaftskrise...
K. Tucholsky, <i>Augen in der Großstadt</i> (1931)	R. Siodmak et al., <i>Menschen am Sonntag</i> (1929)	Flanieren...

G. Grass, <i>Die Blechtrommel</i> (1959)	V. Schlöndorff, <i>Die Blechtrommel</i> (1959)	Machtinszenierung...
V. Braun, <i>Letzter Aufenthalt auf Erden</i> (1973)	F. Henckel von Donnersmarck, <i>Das Leben der Anderen</i> (2006)	Marktwirtschaft...
H. Böll, <i>Die verlorene Ehre der Katharina Blum</i> (1974)	V. Schlöndorff und M. von Trotta, <i>Die verlorene Ehre der Katharina Blum</i> (1975)	Pressefreiheit...
V. Braun, <i>Das Eigentum</i> (1990)	W. Becker, <i>Good-bye Lenin!</i> (2003)	Marktwirtschaft...
H. Müller, <i>Herztier</i> (1994)	D. Gansel, <i>Die Welle</i> (2008)	Autokratie...
B. Schlink, <i>Der Vorleser</i> (1995)	E. Reitz, <i>Die zweite Heimat. Chronik einer Jugend. Das Ende der Zukunft</i> (1966) (1992)	Juden...
G. W. Sebald, <i>Austerlitz</i> (2001)	W. Wenders, <i>Alice in den Städten</i> (1974)	Fotografie...

Tab. 1 – 18 Filmausschnitte, literarische Texte und ihre thematischen Parallelen

Die ausgewählten Filme wurden bis auf zwei Stummfilme (*Modern Times* von Charlie Chaplin und *Entr'acte* von René Clair) und einen Tonfilm (*Morte a Venezia* von Luchino Visconti) von deutschen Regisseuren gedreht. Die begrenzte Dauer der Ausschnitte, die vom Verlag aufgrund der Urheberrechte auf ca. 100 Sekunden festgelegt wurde, erlaubt den Lehrpersonen auch mit denjenigen Filmen zu arbeiten, die normalerweise bei den Lernenden nicht beliebt sind oder als „langweilig“ gelten. Darunter sind auch Meisterwerke der Filmgeschichte, die in Schwarz-Weiß gedreht wurden, wie z. B. *Menschen am Sonntag* (1929) und der schon erwähnte Film *Entr'acte* (1924). Ganze Spielfilme, die sprachlich und/oder inhaltlich eine (zu) schwere Herausforderung für ein Publikum von 18- bis 19-jährigen DaF-Schülern darstellen, bieten als kurze Ausschnitte eine Anregung zum interkulturellen Dialog; denn einerseits ist das Verständnis audiovisueller Medien nicht ausschließlich an die Zielsprachenkompetenz gebunden und andererseits kann man kurze Ausschnitte einfacher kontextualisieren und dabei kreativ interpretieren (Vermutungen über Sinn, Raum und Zeit

aufstellen). Wichtig ist, dass die Lehrpersonen den Lernenden die nötigen Redemittel durch Brainstorming, lexikalische Übungen usw. zur Verfügung stellen, um sich korrekt ausdrücken zu können.

Neben der Aneignung thematischer und interkultureller Inhalte zielt die Arbeit mit den literarischen und filmischen Texten auch darauf ab, die Kompetenzen im Hinblick auf Sprache und Kommunikation zu festigen und auszubauen. Die Literatur- und die Filmfachsprache stellen einen bevorzugten Kanal dar, wodurch man kulturelle Aspekte des Landes, dessen Sprache man lernt, begreifen kann.

Die Arbeitsblätter zu den 18 Filmausschnitten enthalten geschlossene Übungen, offene und halboffene Aufgaben. Der methodische Ablauf der Unterrichtsstunden gliedert sich in drei Teile: In der ersten Phase (vor dem Sehen) wird der Filmausschnitt kontextualisiert, das Thema eingeführt und den Lernenden präsentiert. Diese erste Phase gilt nach dem kommunikativen Ansatz als Kontextualisierung und Motivationsphase. Die zweite Phase (während des Sehens), in der die Lernenden als Zuschauer Raum, Zeit, Figuren und Thema der Handlung beschreiben sollen, ist zunächst die Phase des Verstehens und dann der Analyse. Die dritte (nach dem Sehen) ist die Phase der Synthese, in der die Schüler die angeeigneten Ausdrucksmittel wiederverwenden, um persönliche Meinungen zu äußern und Parallelen zu ziehen.

Im Folgenden wird ein konkreter Unterrichtsvorschlag präsentiert.

3. *Herztier* von Herta Müller vs. *Die Welle* von Dennis Gansel

Die Anthologie deutschsprachiger Literatur *Gestern und Heute* (Bergamaschi & Gnani, 2012) enthält im Kapitel „Nach der Wende“ einen Ausschnitt aus dem Roman *Herztier* von Herta Müller. Der Leser erhält zunächst einen historischen Überblick über die Epoche, es folgt dann eine kurze Biographie der Autorin, die auch ihr Bild und die Titel ihrer Hauptwerke aufweist. Die Lernenden können zudem noch eine Inhaltsangabe des Werks lesen und ein

paar Sätze, die ihnen signalisieren, in welchen Teil oder in welches Kapitel des Romans der ausgewählte Ausschnitt einzuordnen ist.

Aus dem Ausschnitt, der von einem Bild begleitet wird (siehe Abb. 1), werden hier die ersten zwanzig Zeilen wiedergegeben und kurz eingeführt:

Nachdem das Klatschen in der Großen Aula durch die Hand des Rektors abgebrochen worden war, ging der Turnlehrer ans Rednerpult. Er trug ein weißes Hemd. Es wurde abgestimmt, um Lola aus der Partei auszuschließen und aus der Hochschule zu exmatrikulieren.

Der Turnlehrer hob als erster die Hand. Und alle Hände flogen ihm nach. Jeder sah beim Heben des Arms die erhobenen Arme der anderen an. Wenn der eigene Arm noch nicht so hoch wie die anderen in der Luft war, streckte so mancher den Ellbogen noch ein bißchen. Sie hielten die Hände nach oben, bis die Finger müde nach vorne fielen und die Ellbogen schwer nach unten zogen. Sie schauten um sich und stellten, da noch niemand den Arm herunterließ, die Finger wieder gerade und hoben die Ellbogen nach. Man sah die Schweißflecken unter den Armen, die Hemd- und Blusensäume rutschten heraus. Die Hälse waren langgestreckt, die Ohren rot, die Lippen halboffen. Die Köpfe bewegten sich nicht, aber die Augen glitten hin und her.

Es war so still zwischen den Händen, sagte jemand im Viereck, daß man hörte, wie der Atem auf dem Holz der Bänke auf und ab ging. Und es blieb so still, bis der Turnlehrer seinen Arm auf das Pult legte und sagte: Wir müssen nicht zählen, selbstverständlich sind alle dafür. (Müller, 2009 S. 35–36)



Abb. 1 – Häuserblock in Bucuresti, Foto: Marco Belli

Auf das Lesen des literarischen Textes folgt eine Textarbeit, die in drei Phasen strukturiert ist (siehe Kapitel 3.1 bis 3.3).

3.1 Erarbeitung textueller Aspekte

1. Erkläre folgende Ausdrücke mit eigenen Worten:
 - a. Friedhöfe machen
 - b. den Kopf verlieren
 - c. Gerüchte streuen

2. Erkläre die Bedeutung folgender Komposita:
Rednerpult – Turnlehrer – Haarnadeln – stechendheiß – Waschpulver – Sommerhaus

3. Beantworte folgende Fragen zu den Textkonstituenten:
 - Welche Erzählsituation ist im Text vorhanden?
 - Wann und wo spielt die Handlung?
 - Wie ist die Sprache? (emotional, direkt, überladen, szenisch, symbolhaft)

3.2 Aufgaben zum Verständnis

Die Ich-Erzählerin versucht durch Bilder Hinweise über die Hauptfiguren zu geben. Welche? Versuche anhand folgender Zitate den Charakter der Figuren zu schildern.

- a. Er trug ein weißes Hemd.
Der Lehrer ...
- b. Wenn der eigene Arm noch nicht so hoch wie die anderen in der Luft war, streckte so mancher den Ellbogen noch ein bisschen.
Die Leute im Saal ...
[...]

3.3 Aufgaben zur Interpretation

Und es lief an der Bank eine Taube vorbei...

Wie würdest du die Metapher der Taube am Ende des ersten Ausschnitts interpretieren?

Ein ähnliches dreischrittiges Vorgehen wird, wie oben schon angedeutet, auch in den Arbeitsblättern zum Film vorgeschlagen (siehe Kapitel 3.4 bis 3.6).

3.4 Vor dem Sehen

Die Angaben zum Film (Titel, Regisseur, Erscheinungsjahr und Hauptdarsteller) führen zusammen mit der Zusammenfassung der Handlung und dem Bild einer oder mehrerer Hauptfiguren in den Ausschnitt ein. Diese Phase dient zur Kontextualisierung des Filmausschnitts und zielt auf Wortschatzerweiterung durch die Analyse einzelner Schlüsselwörter ab.

1. Bilde zwei Wortfelder mit dem vorliegenden Wortmaterial.

Diktatur • Elite • Freiheit • Gleichheit • Kontrolle • Partizipation • Selbstherrschaft • Volkssouveränität

Demokratie: ...

Autokratie: ...

2. Erkläre die Bedeutung folgender Begriffe:

Gemeinschaft: ...

Individualität: ...

Ausgrenzung: ...

schikanieren: ...

Die Übungen, die unter dem Titel *Autokratie zwischen gestern und heute* zusammengefasst sind, heben das Thema Autokratie in seiner historischen Kontinuität hervor:

Autokratie zwischen gestern und heute

3. Beantworte folgende Fragen:

- Die Filmhandlung spielt im Hier und Jetzt, enthält aber zahlreiche historische Anspielungen auf die Nazizeit. Der paramilitärische Gruß ist eine davon, kannst du andere nennen?
- Internet-Recherche: Karo wird im Laufe des Films kurz mit Sophie Scholl verglichen. Weißt du, wer sie war?

- Brauchen alle autokratischen Systeme Staatsfeinde oder Nicht-Mitglieder, die sie ausgrenzen „müssen“?
- Ist deiner Meinung nach in deinem Land heutzutage noch eine Diktatur möglich?

3.5 Während des Sehens

Der ausgewählte Filmausschnitt zeigt, wie die weibliche Heldin Karo von den Mitschülern und dem Lehrer ignoriert wird. Sie versucht, ihre Individualität zu bewahren und trägt deswegen keine „Uniform“. In dieser zweiten Phase wird der filmische Text nicht nur analysiert (Raum, Zeit, Rolle der Hauptfiguren usw.), sondern auch zunächst eingeführt, damit die Lernenden sich innerhalb der Handlung orientieren. Sie sollen aber dann den letzten Satz der Einführung vervollständigen:

Der Film beginnt am Freitag vor der Projektwoche. Die Zuschauer bekommen Einsicht in das Leben junger Gymnasiasten: Theaterproben, Sporttraining und Fete am Abend vermitteln den Eindruck eines ziellosen Zusammenlebens ohne Gemeinschaftsgefühl. Am Montag bekommt der beliebte Gymnasiallehrer Rainer Wenger den Auftrag, sich mit dem Thema Autokratie zu beschäftigen. Den gelangweilten Schülern schlägt er vor, ein Sozialexperiment durchzuführen. Er wird so Anführer einer neuen Bewegung, die unter den Parolen „Macht durch Disziplin“, „Macht durch Gemeinschaft“ und „Macht durch Handeln“ Anhänger gewinnt. Fast alle Schüler machen begeistert mit: Sie einigen sich sogar auf eine Uniform und beschließen, dass alle ein weißes Hemd tragen. Als aber am Dienstag morgen eine Schülerin, Karo, ...

3.6 Nach dem Sehen

In der dritten Phase nehmen die Lernenden zu dem behandelten Thema und den im Filmausschnitt gezeigten Fakten persönlich Stellung. Das Ergebnis wird dann mit Herta Müllers Roman konfrontiert:

Zur persönlichen Stellungnahme

Beantworte folgende Fragen:

- Gibt es in deiner Klasse eine Leitfigur? Oder eine leitende Gruppe? Wie ist deine Beziehung zu ihr?
- Was ist deiner Meinung nach eine Uniform?
- Bist du schon mal wegen deiner Kleidung isoliert oder ausgegrenzt worden?
- Warum spielt das rote T-Shirt von Karo im Film eine so wichtige Rolle?

Film vs. Text

Lies folgende Passage aus *Herztier* von Herta Müller in *Gestern und Heute* (Bergamaschi & Gnani, 2012), (Seite 470, Zeilen 1–19). Ziehe dann Parallelen zwischen dem Text- und dem Filmausschnitt. Was haben sie gemeinsam? Folgende Stichwörter können dir helfen.

Film	Roman
Schule	Hochschule
Lehrer für Sport und Politik	Turnlehrer
Klassenzimmer	Große Aula
Karo	Lola
ausgrenzen	exmatrikulieren
abstimmen	abstimmen

Beantworte folgende Fragen:

- Das weiße Hemd wird im Roman nicht als Uniform betrachtet. Wofür ist es ein Symbol?
- Es herrscht keine Begeisterung in der Großen Aula. Woran merkt man, dass die Atmosphäre hier ganz anders ist als in Wengers Gymnasium?
- Welche Beziehung besteht zwischen dem Sozialexperiment (*Die Welle*) und der wahrhaftigen Geschichte (*Herztier*)?

Für die Thematik des Films *Die Welle* interessieren sich die DaF-Schüler im fünften Jahr des Gymnasiums besonders: Sie erkennen in Wengers Sozialexperiment sowohl die geschichtliche Dimension als auch die Gefahr einer Diktatur, die heutzutage noch drohend scheint, wenn auch auf eine andere Art und Weise.

Der Vergleich mit dem Roman von Herta Müller, der für 19-jährige keine einfache Lektüre darstellt, macht die Idee des Werks zugänglich und ermöglicht jene „kritische Auseinandersetzung mit der Realität“, die mehrmals in den nationalen Lehrplänen erwähnt wird (vgl. Schema di regolamento recante „Revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei“).

Literaturverzeichnis

- Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Landesgesetz vom 24. September 2010, Nr. 11, Die Oberstufe des Bildungssystems des Landes Südtirol, art. 3 comma 1.
- Bergamaschi, R. & Gnani, P. (2012). *Gestern und Heute. Eine Anthologie der deutschsprachigen Literatur*. Bologna: Zanichelli Editore.⁶
- Diadori, P. & Micheli, P. (2010). *Cinema e didattica dell’italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Gansel, D. (Regisseur und Drehbuchkoautor). (2008). *Die Welle* [Film, 107 Minuten]. Deutschland: Paramount Home Entertainment.
- Jost, R. & Kammerer, I. (2012). *Filmanalyse im Deutschunterricht: Spielfilmklassiker*. München: Oldenbourg.
- Koppensteiner, J. & Schwarz, E. (2012). *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- Leubner, M., Saupe, A. & Richter, M. (2012). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie.

6 Die DVD-Rom mit den Filmausschnitten und den Arbeitsblättern zum Film sind im Lehrerheft enthalten, die Arbeitsblätter können als pdf-Datei von der Webseite www.online.zanichelli.it/gesternundheute heruntergeladen werden.

MIUR, Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento."

MIUR, Schema di regolamento recante Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n.133)

Müller, H. (2009). *Herztier* (3. Auflage). Frankfurt a. M.: Fischer.

Welke, T. & Faistauer, R. (Hrsg.). (2010). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens.

Wahrheit und Fiktion im Film „Das Wunder von Berlin“ – Ideen für einen differenzierten Zugang zum Wendethema im DaF-Unterricht

Irena Chavíková – Westböhmische Universität Pilsen, Tschechische Republik

1. Einleitung und Gründe für die Themenwahl

Dieser Beitrag möchte den in Deutschland gedrehten Film „Das Wunder von Berlin“ vorstellen und begründen, warum sich dieser Film besonders für eine Didaktisierung und die Arbeit im Fremdsprachenunterricht anbietet.

Während meines Studiums habe ich mich mit Filmen im Unterricht und Filmanalysen beschäftigt. Ich habe dabei erkannt, welche Vorteile die Arbeit mit Filmen für die Lernenden haben kann. Nach Barbara Gügold sind Filme besonders dazu geeignet, die fremdkulturelle und fremdsprachliche Kompetenz transparent zu machen. Filme als ein „Bestandteil jeder nationalen Kultur“ stellen eine gewisse kulturelle Identität dar, weil auf eine bestimmte Kultur, aber auch auf eine spezifische Wirklichkeit Bezug genommen wird. Zum Verstehen und Begreifen des Funktionierens einer anderen Kultur als der eigenen braucht man nicht nur Weltwissen, sondern man muss auch die spezifische fremdkulturelle Situation berücksichtigen, in welcher der Film entstanden ist (vgl. Gügold, 1998, S. 74 f.).

Die Auswahl eines Filmes, der auch die Geschichte bearbeitet, ermöglicht es den Lernenden, sich intensiver mit der Zielsprachenkultur auseinanderzusetzen. Die Lernenden lernen die Sprache, die Kultur oder Geschichte eines Landes dabei auf „natürliche“ Art und Weise und sind sich dieses Lernprozesses vielleicht oft gar nicht richtig bewusst, weil im Spielfilm häufig nicht offenkundig zwischen Wahrheit und Fiktion unterschieden wird.

Filmisches Lernen ist meines Erachtens mindestens so wichtig wie die Auseinandersetzung mit der Literatur des Zielsprachenlandes. Der deutsche Filmwissenschaftler und Filmemacher Marcus Stiglegger bringt dieses Anliegen wie folgt auf den Punkt: „Es ist doch ganz ähnlich, der Autor schreibt mit seiner Kamera wie ein Schriftsteller mit seinem Federhalter“ (Stiglegger, 2000, S. 13).

2. Wahrheit oder Fiktion?

Barbara Biechele vertritt den Standpunkt, dass fiktionale Filme tendenziell stärker über das Glück oder das Leid der Menschen erzählen und dass sie uns unterhalten sollen (vgl. Biechele, 2010, S. 14). Bei Spielfilmen handelt es sich um fiktionale Filme, bei den Zuschauerinnen und Zuschauern wird lediglich der Anschein von Realität erweckt. Oft kommt es in diesem Zusammenhang vor, dass das Thema des Filmes die „Geschichte“ ist, jedoch kann das Thema im Konflikt mit dem Ziel des Spielfilmes stehen, da die Spielfilme das Ziel haben, das Publikum zu unterhalten und nicht sachlich korrekte historische Informationen zu vermitteln (vgl. Weber, 2010, S. 141). Bei der Arbeit mit derlei historischen Filmen muss man vorsichtig sein und man darf selbstverständlich nicht von der Richtigkeit der im Film vermittelten Informationen ausgehen. Die Informationen, die uns ein historischer Film anbietet, müssen sensibel behandelt werden. In einigen historischen Filmen wird Wahrheit und Fiktion bewusst miteinander vermengt. Ein Beispiel dafür ist der Film „Das Wunder von Berlin“. Die fiktionale Handlung und die filmische Darstellung der Geschichte wurden in diesem Film mit Hilfe von authentischen Aufnahmen unterstützt. Der Einsatz von dokumentarischen Aufnahmen zeigt den Zuschauerinnen und Zuschauern, dass es sich bei diesem Film nicht ausschließlich um eine Fiktion handelt. Dieser Wechsel zwischen zwei Gattungen – dem Spielfilm und dem Dokumentarfilm – ist in den Spielfilmen eher selten.

Die „Beweise“ der Wahrhaftigkeit des Dargestellten, die der Regisseur in den Film verpacken kann, werden von den Zuschauerinnen und Zuschauern

vielleicht auch unterbewusst geschätzt. Jedoch ist die Bewertung der Fiktion und der Wahrheit im Film immer von der Interpretation der Zuschauerinnen und Zuschauer abhängig. Obwohl ein Spielfilm immer einen fiktionalen Charakter hat, handelt es sich nach Gügold immer noch um ein audiovisuelles „Dokument“, das den Umgang mit fremdem Handeln, Problemlösungs- und Kommunikationsstrategien und die Erschließung fremder Bedeutungskontexte behandelt (vgl. Gügold, 1998, S. 75).

Der Film „Das Wunder von Berlin“ ist ein von Ronald Suso Richter im Jahr 2008 gedrehter Fernsehfilm, der die letzte Jahre vor dem Mauerfall in der DDR zum Thema hat. Im Film wird das Leben einer Familie aus der DDR, konkret aus Berlin, zwischen 1988 und 1989 gezeigt. Das Interessante an dieser Familie ist, dass jedes Familienmitglied eine andere Meinung über die Mauer und die DDR hat. Beim Einsatz dieses Filmes im Unterricht können die Lernenden einen Eindruck davon bekommen, wie das Leben in der DDR aussah, welche Arbeitspositionen geschätzt wurden oder welche Meinungen und welches Verhalten als gefährlich betrachtet wurde. Außerdem zeigt der Film viele historische Ereignisse, die durch authentische Aufnahmen unterstützt werden.

Als ein Beispiel der Verwendung von authentischen Aufnahmen im Spielfilm „Das Wunder von Berlin“ will ich eine Szene mit Günter Schabowski näher vorstellen. Im Film läuft im Hintergrund ein Fernseher, in dem Günter Schabowski spricht. Die Zuschauerinnen und Zuschauer sehen dabei die authentische Aufnahme aus der legendären Pressekonferenz, die den Fall der Mauer auslöste. Außer dieser Aufnahme wurden in Film noch andere authentische Aufnahmen benutzt. Im Vergleich zu den historischen Ereignissen mit den wirklichen historischen Ereignissen, die im Film behandelt werden, habe ich festgestellt, dass der Film nicht signifikant von der Realität abweicht. Manchmal behandelt der Film einige Ereignisse nur peripher, aber die Zuschauerinnen und Zuschauer erhalten eine grobe, aber gute Zusammenfassung der Geschichte der DDR. Einer der Vorteile dieses Filmes ist, dass die Zuschauerinnen und Zuschauer kein „richtiges“ Bild über die DDR erhalten sollen. Die Zuschauerinnen und Zuschauer sind dazu angehalten,

selbst zu entscheiden, ob das DDR-System gut war oder nicht. Wenn man den Film „Das Wunder von Berlin“ mit anderen Filmen vergleicht, die auch die DDR zum Thema haben, stellt man fest, dass diese Filme die DDR auf eine andere Art und Weise darstellen. Nach dem Ende der DDR wurden in Deutschland viele Filme über die DDR und die Wende gedreht. Nach Weber sind es zwischen 2000 und 2008 an die 40 Spielfilme (vgl. Weber, 2010, S. 137). Aber nicht jeder Film ist bemüht, die Meinungen verschiedener Schichten der Bevölkerung der DDR zu vermitteln. In einigen Filmen wird der SED-Staat und die Mauer als das Böse schlechthin dargestellt („Das Leben der Anderen“, 2006), einige Filme zeigen uns das Leben von Menschen, für die die Mauer gar keine bis kaum eine Bedeutung hatte („Herr Lehmann“, 2003). In einigen Filmen wird die Mauer und das DDR-System als etwas höchst Unsinniges, manchmal Absurdes und fast Lustiges gezeigt („Good bye, Lenin!“, 2003). Man kann auch solche Filme finden, in denen die Situation in Ost-Berlin sowie die der Ost-Berliner bemitleidenswert dargestellt wird („Die Mauer – Berlin '61“, 2006). Meines Erachtens liegt der Unterschied zwischen den oben genannten Filmen und dem Film „Das Wunder von Berlin“ darin, dass uns keiner dieser Filme die Bedeutung der Mauer und des DDR-Systems für die einzelnen Menschen auf eine ähnlich ausgewogene Weise zeigt, wie es der Fernsehfilm „Das Wunder von Berlin“ tut. In diesem Film gibt es Menschen, die ihr Leben lieber beenden, als in einem Berlin ohne Mauer zu leben und Menschen, die alles riskieren, um die DDR verlassen.

Natürlich muss man hier noch bemerken, dass die Bewertung eines Filmes immer auch subjektiv ist. Die Meinungen über diesen Film können verschieden sein. Bei jemandem, der die DDR-Zeit nicht erlebte und bei jemandem, der in der DDR oder der BRD lebte, wird dieser Film unterschiedliche Reaktionen hervorrufen. Aus der Sicht der jüngeren Generationen, die das geteilte Deutschland nicht direkt miterlebt haben, sind solche Filme hilfreich, da sie einen Eindruck über die damalige Lebensweise erhalten.

3. Inhalt des Filmes

Der Film behandelt das Leben der Familie Kaiser in Ost-Berlin und zeigt uns die Veränderungen, Meinungen und Gefühle der Familienmitglieder in den Jahren 1988 und 1989. Der Film beginnt mit einem Konzert, das Marco veranstaltet. Marco ist ein Punker, für den fast nichts einen Sinn hat. Er genießt sein Leben in vollen Zügen, vornehmlich mit Alkohol, mit Musik und Konzerten. Eines Tages stürmt die Stasi ein Konzert und verhaftet Marco. In der Verhörzelle spricht Marco mit seinem Vater, der bei der Stasi arbeitet und geht auf seinen Vorschlag ein, zur Nationalen Volksarmee zu gehen. Diese Entscheidung verändert Marcos Leben.

In der Familie kommt es zu Problemen, weil die Mutter Hanna im „Neuen Forum“ tätig ist. Auch der Großvater liest zu Hause verbotene „westliche“ Literatur. Hanna, der Großvater und Anja, die Freundin von Marco, besuchen auch die Kirche, in welcher die Opposition ihre Gedanken verbreitet. Während sich die Familienbeziehungen sukzessive verschlechtern, verändert sich Marco in der Volksarmee. Er besucht viele Vorlesungen und lernt, die Zusammenhänge des politischen Systems in der DDR zu begreifen. Damit werden ihm auch Vorteile bewusst. Aus einem Jungen, für den nichts sinnvoll war, ist jetzt ein Mann mit einem Lebenssinn geworden, den er in der Verteidigung seiner Heimat und des Guten im Sozialismus sieht.

Im Film wird die Verschlechterung der politischen und ökonomischen Lage in der DDR vor 1989 gezeigt. Der Film endet mit der legendären Pressekonferenz, auf der Günter Schabowski über den Vorschlag, ohne spezielle Genehmigungen aus der DDR ausreisen zu dürfen, spricht. Nach seiner Rede strömen tausende Menschen zur Grenze und fordern die Öffnung. An der Grenze steht Marco als Soldat. Es dauert nicht lange und die Grenze wird geöffnet und die Menschen strömen in den Westen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass uns der Film die gesellschaftlichen Veränderungen in der DDR an der Entwicklung der Familie Kaiser zeigt. Da jedes Familienmitglied ein anderes Verhältnis zum DDR-System hat, sehen die Zuschauerinnen und Zuschauer die Situation der letzten zwei Jahre vor dem Fall der Mauer aus der Sicht von Befürwortern und Gegnern des DDR-Systems.

4. Die Arbeit mit dem Film „Das Wunder von Berlin“ im Unterricht

Der Film „Das Wunder von Berlin“ bringt den Lernenden neben der Sprache auch die Geschichte und Kultur der DDR näher. Mein Vorschlag für eine Didaktisierung ist, sich auf die Person „Marco“, also auf die Hauptfigur, zu konzentrieren. „Marco“ als ein Jugendlicher, der sich im Laufe des Filmes verändert, bringt den Lernenden das Leben in der DDR näher als jede andere Figur aus dem Film. Die Lernenden können sich mit Marco identifizieren und mit ihm seine unterschiedliche Haltung über die DDR miterleben.

Je nach Sprachniveau der Lernenden, kann mit diesem Film verschieden umgegangen werden. Barbara Biechele stellt fest, dass es oft ein Problem mit der Sprachkompetenz gibt. Ein Film kann für Lernende oft schwierig sein und deshalb setzen die Lehrer Filme im Unterricht nur selten ein. In der fachspezifischen Literatur wird von mehreren Autoren empfohlen, Spielfilme in kurzen Filmsequenzen zu behandeln. Abraham schreibt, dass die Filmsequenzen oft wie ein Kurzfilm für sich stehen können (vgl. Abraham, 2009, S. 62) und Wörther fügt sogar hinzu, dass der Einsatz von Ausschnitten aus Spielfilmen auch dann Sinn machen kann, wenn den Schülerinnen und Schülern der Film in seiner Gesamtheit nicht bekannt ist (vgl. Wörther, 2005, S. 11).

Demzufolge besteht mein Vorschlag für eine Didaktisierung des Filmes „Das Wunder von Berlin“ auch darin, einige Filmsequenzen auszuwählen, die Marco als Punker, Marcos Veränderung und seine Zweifel über diese Veränderung veranschaulichen. Die Arbeit mit Filmsequenzen ermöglicht, die Ausschnitte mehrmals abzuspielen und so auch das Verstehen zu sichern. Ferner bietet es sich dabei an, die DDR zu einem Schwerpunkt im DaF-Landeskundeunterricht zu machen.

Für eine Didaktisierung von Filmsequenzen mit dem Fokus auf die Hauptfigur Marco schlage ich folgende Szenen vor:

- 0:01:10 – 0:01:27 Marcos erster Auftritt

- 0:02:44 – 0:04:50 Punkkonzert, Angriff der Polizei/Stasi
- 01:04:39 - 01:06:11 Marco besucht seine alten Punk-Freunde
- 01:18:42 – 01:19:55 Marco zweifelt an seiner Veränderung

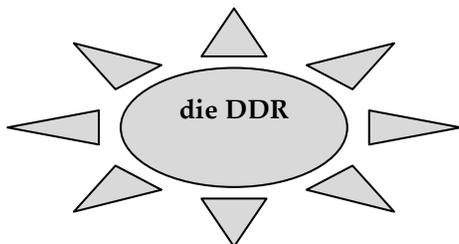
Im Rahmen dieser Didaktisierung mit dem Schwerpunkt „Marco“ wäre es auch wichtig, mit den Lernenden noch vor dem Sehen und vor der Arbeit mit den Filmsequenzen zuerst über die politische Situation und die Nachkriegsentwicklung in der DDR und der BRD zu sprechen.

Die folgende Didaktisierung ist für das Niveau B1/B2 gedacht.

5. Didaktisierungsvorschlag für „Das Wunder von Berlin“

Aufgabe 1:

Welche Assoziation verbinden Sie mit der „DDR“? Sammeln Sie während des Sehens weitere Begriffe.¹



Anmerkung zur Aufgabe 1: Bei dieser Aufgabe sammeln die Lernenden ihre Vorkenntnisse zum Thema und ergänzen während des Sehens weitere Begriffe.

1 Mögliche Lösungen: die Berliner Mauer, die BRD, die Stasi, die Gefahr, das Geheimnis, 1949–1989, verschiedene Verbote, Persönlichkeiten wie Gorbatschow, Honecker, Kennedy usw.

Aufgabe 2: Vorlage von Marcos Bild (00:01:25)

Schauen Sie sich das Bild von Marco an. Beschreiben Sie das Bild genau. Wie ist Marco, welche Eigenschaften hat er, wie benimmt er sich, welche Welt-sicht hat er?²

Anmerkung zur Aufgabe 2: Vor dem Sehen der Filmsequenz soll Marco vorgestellt werden. Auf dem Bild sieht man auch das Zimmer von Marco. Es handelt sich um ein Bild im Bild, das die Wahrnehmung seines Zimmers verschärft. Auf dem Bild gibt es anarchistische Zeichen und Plakate, die auf seine Unzufriedenheit mit dem DDR-System hinweisen. Gleichzeitig handelt es sich um den ersten Auftritt von Marco. Nach Faulstich ist auf den ersten Auftritt einer Figur viel Wert zu legen, weil er die Wahrnehmung der Figur wesentlich prägt (vgl. Faulstich, 2008, S. 99).

Aufgabe 3:

Wie verändert sich Ihre Meinung über Marco? Welche Information über seine Person können Sie ergänzen? (Filmszene 0:01:10–0:01:27)³

Anmerkung zur Aufgabe 3: In dem ersten Auftritt von Marco sehen wir ihn als einen achtzehnjährigen Punker, dessen Lebensstil seinem Alter entspricht. Die Szene wird durch die Musik verstärkt, denn im Hintergrund ist eine deutsche Punk-Band zu hören. Die Musik verschärft die Wahrnehmung von Marco als Punker.

Aufgabe 4: Nach dem Sehen der Filmsequenz 0:02:44–0:04:50

- Beschreiben Sie Marcos Freunde. Was haben sie gemeinsam?⁴
- Was denkt Anja über die anderen Punker?⁵

2 Mögliche Lösungen: er kümmert sich gern um sich selbst, er ist Anarchist, er schwimmt nicht mit dem Strom, er ist ein Punk, er gehört zu einer Jugendszene, „brav“ versus „böse“, „verlässlich“ versus „unverlässlich“.

3 Mögliche Lösung: frech, aber liebt seine Mutter, kein Respekt vor dem Vater.

4 Mögliche Lösung: gleiche Meinungen und Zugehörigkeit zu einer Gruppe, sie genießen das Leben mit ihren Freunden und Alkohol, Verstöße gegen das Gesetz.

5 Mögliche Lösung: es eckelt sie, ihrer Meinung nach verhalten sie sich wie Ratten, sie treffen sich in kleinen Räumen, die Texte sind nicht verständlich.

- Was gefällt Anja an Marco?⁶
- Wie ist die Situation, als die Polizei eintrifft?⁷
- Warum greifen die Polizisten an?⁸
- Kann man solche Angriffe gegen Jugendliche/Demonstranten auch heute noch sehen? Gibt es auch heute Angriffe gegen Andersdenkende von Seiten der Staatsgewalt? Wie drückt man heute seine Unzufriedenheit mit einem politischen System aus?⁹

Anmerkung zur Aufgabe 4: Diese Analyse soll die Lernerinnen und Lerner für die Situation von Regimegegnern in der DDR sensibilisieren und Querverbindungen zur Gegenwart schaffen.

Aufgabe 5:

Marco zitiert einen Teil eines Liedtextes. Ergänzen Sie die Lücken im Text. (Filmsequenz wird 2x abgespielt)¹⁰

___ nicht darauf, dass die ___ Nacht dir den Morgen bringt,
warte nicht darauf, dass das Einheitslied dir von ___ singt,
warte nicht auf Morgen, wenn du heute ____,
warte nicht auf Morgen, wenn du...

Anmerkung zur Aufgabe 5: Diese Aufgabe ist eng mit der Aufgabe 4 verbunden. Die Lernenden können ferner weitere Lieder besprechen, die auch eine politische Botschaft vermitteln.

-
- 6 Mögliche Lösung: obwohl er ein Punker ist, benimmt er sich anders, er ist klug, mag Gedichte, er komponiert und dichtet.
 - 7 Mögliche Lösung: die Punker ärgern sich über die Ankunft der Polizisten, sie sehen aus, als ob sie mit den Polizisten kämpfen möchten.
 - 8 Mögliche Lösung: das Verhalten der Punker wurde zu DDR-Zeiten negativ bewertet.
 - 9 Mögliche Lösung: es gibt gegenwärtig immer noch ähnliche Probleme, wie wir sie im Film „Das Wunder von Berlin“ sehen können. Hier kann jeder Lehrer auf die gegenwärtigen Probleme aus dem eigenen Land eingehen und darüber sprechen.
 - 10 Mögliche Lösung: warte, graue, Freiheit, lebst.

Aufgabe 6: (Filmsequenz 01:04:39–01:06:11 ohne Bild, nur Ton abspielen lassen)

Sehen Sie die Szene ohne Bild an und versuchen Sie, die Bilder in die richtige Reihenfolge zu bringen.¹¹

A



B



C



D



Anmerkung zur Aufgabe 6: In dieser Aufgabe arbeitet man mit dem Ton. Die Lernenden versuchen, während sie zuhören, eine Vorstellung von der Szene zu bekommen.

Aufgabe 7: (Filmsequenz 01:04:39–01:06:11 noch einmal abspielen lassen, jetzt auch mit dem Bild)

Warum hält Marco die Gedanken seiner Freunde jetzt für „Kindergeschwätz“?¹²

11 Mögliche Lösung: A, D, C, B.

12 Mögliche Lösung: Marco hat sich verändert, er hält die Punk-Gedanken nicht mehr für richtig, er denkt, dass das DDR-System Sinn und seine Vorteile hat.

Anmerkung zur Aufgabe 7: Ziel der Aufgabe ist es, den Lernenden die Veränderung in der Persönlichkeit von Marco näher zu bringen und unterschiedliche Meinungen zur DDR zu thematisieren.

Aufgabe 8:

Ordnen Sie die Stichpunkte nach den Personen, wer den Gedanken für richtig hält.¹³

Anmerkung zur Aufgabe 8: Diese Aufgabe vertieft das Hörverstehen aus Aufgabe 7. Die Lernenden können ferner die Meinung von Marco und den Punkern diskutieren.

Aufgabe 9: (Filmsequenz 01:18:42–01:19:55 ohne Bild)

Hören Sie die Filmsequenz und beschreiben Sie, was passiert.¹⁴

Anmerkung zur Aufgabe 9: In der Szene wird sehr stark mit den Gefühlen gearbeitet. Die Lernenden und Lerner können das Gehörte sehr unterschiedlich begreifen und interpretieren.

Aufgabe 10:

Sehen Sie vor dem Sehen der Filmsequenz noch ein Bild aus dem Ausschnitt, den Sie gehört haben, an. Was ist in der Szene passiert? (Filmszene aus „Das Wunder von Berlin“, Film 01:19:11)¹⁵

Anmerkung zur Aufgabe 10: An Marcos Mimik können wir Erschrecken und Unverständnis erkennen. Er begreift nicht, warum die Soldaten so stark und streng gegen die Demonstranten vorgehen.

13 Mögliche Lösung: Marco – die Ehre verteidigen, warum für jeden Preis raus wollen; Punker – die Flucht in den Westen versuchen, der Sklave des Systems sein, in der Armee umgedreht worden sein.

14 Mögliche Lösung: eigene Meinungen der Studenten.

15 Eigene Meinungen der Studenten.

Aufgabe 11:

Überprüfen Sie nach dem Sehen der Filmsequenz Ihre Meinung zur Szene und versuchen Sie die Emotionen von Marco zu beschreiben. Wählen Sie Wörter aus dem Kästchen unten aus. Warum beginnt Marco an der Sinnhaftigkeit des DDR-Systems zu zweifeln?¹⁶

Anmerkung zur Aufgabe 11: Der Eindruck wird durch die Kamerafahrt verschärft, die auch eng mit der Kameraeinstellung verbunden ist. Die Kamera zeigt uns Marcos Gesicht in der Nahaufnahme, mit dem Fokus auf seinen Augen. Dann entfernt sich die Kamera, um dem Zuschauer die Situation in der Umgebung zu zeigen. Marco sieht Polizisten, die Menschen schlagen, dann nähert sich die Kamera wieder, um Marcos Gesichtsausdruck detailliert zu zeigen. Kamerafahrten und Kameraeinstellungen generieren Marcos Gedanken und Gefühle. Die Musik, die von den Sirenen der Polizeiwagen und schreienden Menschen übertönt wird, verschärft die Wahrnehmung der Szene.

6. Fazit

Über die Vorteile und Nachteile der Verwendung von Filmen im DaF-Unterricht wurde schon viel geschrieben. Aus dieser Diskussion geht u. a. hervor, dass der Film im Unterricht ein sehr bedeutendes Medium ist. Das gilt insbesondere auch für Filme mit historischer Thematik. Wenn die Lernenden Geschichte mit Hilfe eines Films erleben können, werden historische Inhalte anschaulicher gemacht und die Meinungsbildung gefördert. Gügöld bestätigt dies, wenn sie indirekt zum Schluss kommt, dass das Sehen eines Filmes bei den Zuschauerinnen und Zuschauern Erinnerungsbilder evozieren kann (vgl. Gügöld, 1998, S. 76). Das Lernen durch das eigene Erleben ist besser als die Ansammlung enzyklopädischen Faktenwissens. Die oft diskutierte These, dass ein Spielfilm immer eine Fiktion ist, wollte ich mit diesem

16 Mögliche Lösung: die Enttäuschung, unbegreiflich, traurig, unangemessen, die Unzufriedenheit, böse.

Beitrag noch einmal zur Diskussion stellen. In jedem historische Inhalte behandelnden, fiktionalen Film können wir zumindest versuchen, den historischen Kern auf Grundlage der Fakten zu thematisieren. Selbst unter der Voraussetzung, dass im Spielfilm alles fiktional ist, können die Zuschauerinnen und Zuschauer immer noch in eine ihnen fremde Kultur und Zeit eintauchen. Niemand geringerer als Pablo Picasso soll gesagt haben, dass Kunst eine Lüge ist, die uns die Wahrheit erkennen lässt.

Literaturverzeichnis:

- Abraham, U. (2009). *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: E. Friedrich.
- Beicken, P. (2004). *Wie interpretiert man einen Film?* Leipzig: Reclam.
- Biechele, B. (2010). Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In T. Welke & R. Faistauer (Hrsg.), *Lust am Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (S. 13–32). Wien: Praesens.
- Faulstich, W. (2008). *Grundkurs Filmanalyse*. Parnborn: Fink.
- Gügold, B. (1998). Spielfilm als Kultursensibilisierung. In D. Blei & U. Zeuner U. (Hrsg.), *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache* (S. 74–79). Bochum: AKS.
- Kirchner, T. & Richter, R. S. (Drehbuchautor & Regisseur). (2008). *Das Wunder von Berlin* [Film, 108 Minuten]. Deutschland: Warner Home Video.
- Stiglegger, M. (2000). *Splitter im Gewebe. Filmemacher zwischen Autorenfilm und Mainstreamkino*. Mainz: Bender.
- Weber, T. (2010). Deutsche Spielfilme mit historischen Themen im Kultur- und Landeskundeunterricht im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache. In T. Welke & R. Faistauer (Hrsg.), *Lust am Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (S. 133–150). Wien: Praesens.
- Welke, T. & Faistauer, R. (Hrsg.). (2010). *Lust am Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens.
- Wörther, M. (2005). *Spielfilme im Unterricht. Didaktik, Anregungen, Hinweise*. München: muk-Publikationen.

Der fiktionale Film als Mittel zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im modernen Fremdsprachenunterricht

Igor Smirnov – Chinese Ocean University, Qingdao, Volksrepublik China

Abstract

In diesem Bericht werden die Erfahrungen unserer zweijährigen Arbeit an der Ocean University of China, Qingdao, vorgestellt. Die Studentinnen und Studenten an der Fremdsprachenfakultät der OUC beginnen mit der deutschen Sprache als Hauptfach und als zweite Fremdsprache nach Englisch im ersten Studienjahr. Nach vier Jahren Studium können sie schon ziemlich fließend Deutsch sprechen, deutsche Texte lesen und interpretieren. Im Bereich Hörverstehen und Schreiben sind dagegen Defizite festzustellen, obwohl auch diese Fertigkeiten bei manchen Studierenden noch als befriedigend bezeichnet werden können.

Es erschien uns deshalb sinnvoll, einen audio-visuellen Kurs für chinesische Studentinnen und Studenten im dritten Studienjahr (6. Semester) anzubieten, in dem sie ihre kommunikativen Fertigkeiten (Seh- und Hörverstehen, Interpretationsfähigkeit) weiter entwickeln und vervollkommen können. Den fiktionalen Film als Lehrmittel betrachten wir als sehr geeignet für die Weiterentwicklung unterschiedlicher Kompetenzen. Unseres Erachtens kann der fiktionale Film als Grundlage für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz von Lernenden dienen, indem sowohl ihre sprachlichen und landeskundlich-kulturellen Kompetenzen als auch die Redekompetenz entwickelt und vervollkommen werden. Dem fiktionalen Film im Deutschunterricht kann eine wichtige Rolle bei der Bildung der landeskundlich-kulturellen Kompetenz zukommen.

1. Erste Kontakte mit der fremden Kultur

Wenn die Lernenden noch keine eigenen Erfahrungen in der unmittelbaren Kommunikation mit Vertretern der deutschsprachigen Kultur haben, können sie diese Erfahrungen mit Hilfe des Spielfilms machen. Sie lernen dabei vieles, z. B. über das Aussehen, den Kleidungsstil, das Benehmen der Menschen im Land der Zielsprache und über die Art und Weise, wie man in der fremden Kultur miteinander kommuniziert.

Das regt zum Vergleichen und Bewerten an und fördert die Bildung einer gewissen „Anpassungskultur“, die bei der unmittelbaren Kommunikation oder beim Besuch im fremden Land notwendig ist. Durch die Filmbetrachtung und den Vergleich mit entsprechenden Situationen im eigenen Land lernen die Studierenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im kommunikativen Verhalten der Vertreter beider Kulturen kennen.

Manchmal fällt es den Lernenden, auch den Fortgeschrittenen, schwer, den Inhalt eines Spielfilms zu verstehen, nicht nur aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten, sondern vielmehr aufgrund der unterschiedlichen Sichtweisen. Haltungen, Perspektiven und die Kultur(en) der Muttersprache sind entscheidende Faktoren bei der Wahrnehmung der fremden filmischen Handlung.

In diesem Bericht versuchen wir einige Besonderheiten der Wahrnehmung des deutschsprachigen Films durch chinesische Studentinnen und Studenten (Fortgeschrittene) zu beleuchten. Während unserer Arbeit an der Ozean-Universität in Qingdao haben wir einen Kurs für die Studentinnen und Studenten des 3. Studienjahres durchgeführt, der dazu diente, die Kenntnisse der Studierenden über Deutschland und den deutschsprachigen Raum zu vertiefen sowie ihre Sprachfertigkeiten weiterzuentwickeln und zu vervollkommen. Der Kurs umfasste 32 Stunden im Frühlingssemester und war für eine Gruppe von 30 Studierenden gedacht. Die Filme wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Alter der Studierenden: 21–23 Jahre;
- Sprachniveau: B1, B2;

- Themenauswahl: Probleme, die die Studierenden in den Fächern Kommunikation, Deutsche Landeskunde, Deutsche Literaturgeschichte im laufenden Studienjahr besprechen;
- Spannung Neu–Alt: Neue Informationen über Deutschland und seine Bewohner, die die Studierenden in den anderen Fächern nicht bekommen;
- Progression bei der Filmpräsentation in Bezug auf sprachliche bzw. thematische Schwierigkeiten.

Für die Arbeit im Frühlingssemester 2013 wurden folgende Filme ausgewählt:

- Kurzfilme von der DVD des Goethe-Instituts „Kurz&Gut macht Schule“: „Meine Eltern“, „Gregors größte Erfindung“, „Fragile“, „Kleingeld“.
- Der Spielfilm „Goethe!“ (2010, Deutschland, Regie: Philipp Stölzl)
- Der Spielfilm „Der Vorleser“ (2008, Deutschland, USA, Regie: Stephen Daldry)

Im Folgenden werden einige Besonderheiten beim Ansehen der Kurzfilme „Meine Eltern“, „Gregors größte Erfindung“ und „Kleingeld“ durch chinesische Studierende vorgestellt.

2. Der Kurzfilm „Meine Eltern“

Das Thema „Familie“ ist für chinesische Studierende sehr wichtig, denn der Begriff *Familie* ist ein Basisbegriff für die gesamte chinesische Kultur und beeinflusst im höchsten Maße den Begriff Glück.

Anhand dieses Films erfahren die Lernenden, wie der Alltag in einer deutschen Familie organisiert ist, wie die Eltern mit ihren erwachsenen Kindern kommunizieren, wie die Beziehungen unter ihnen beschaffen sind. Vieles ist für die chinesischen Lernenden neu, ungewöhnlich und auch kulturell unverständlich.

Marie, die Tochter, kritisiert ihre Eltern:

Es ist schrecklich. Aber es ist nun mal so, das einzige, für das ich mich auf der Welt wirklich manchmal schäme, sind meine Eltern. Nicht, dass sie schlechte Eltern wären oder sonst irgendwie unangenehm auffallen würden, nein. Meine Eltern sind einfach nur unglaublich spießig.

Diese Einstellung der Tochter zu ihren Eltern empfinden die chinesischen Studierenden als frech und als Verstoß gegen die guten Sitten. Eine solche Kritik an den Eltern ist in der chinesischen Kultur unmöglich. Überhaupt ist die offene Kritik in China unerwünscht.

Die Wörter *spießig*, *spießbürgerlich* sowie die Begriffe *Spießer(in)*, *Spießbürger(in)*, *Spießbürgertum* sind für die Studierenden neu und aus dem Kontext des Films schwer zu verstehen, denn es gibt in der chinesischen Kultur keine Entsprechungen. Auch Erläuterungen und die Einführung analoger Begriffe wie *Kleinbürger(in)*, *Philister(in)* helfen den Studentinnen und Studenten kaum zu verstehen, warum die Tochter ihre höflichen, vornehmen Eltern *spießig* nennt und deren Verhalten so negativ beurteilt. In seinem Aufsatz zu dem Film schreibt Li Haiwei:

In diesem Film ist das auch interessant, dass das Mädchen ihre Eltern spießig findet. Ehrlich gesagt, ich habe keine dieser Impressionen, ich finde alles normal. Viele Eltern sind auch so. Sind sie alle spießig? Wenn meine Kinder mir sagen, dass ich Spießigkeit habe, will ich gern ihre Vorschläge akzeptieren und ein besserer Vater werden.

Tochter und Eltern sagen einander offen die Wahrheit, sie versuchen ehrlich zu sein. In China ist dies kaum möglich. Die chinesischen Studentinnen und Studenten sind sehr verwundert, ja sogar schockiert, dass die Mutter im Film mit ihrer erwachsenen Tochter über Sex spricht. In der chinesischen Familie ist dieses Thema tabu. Darüber sprechen Eltern mit ihren Kindern nie, auch nicht, wenn ihre Kinder schon erwachsen sind. Ein Student (21) beschreibt seine Eindrücke so:

In diesem Film diskutieren aber diese Eltern mit ihrem Kind sogar über Sex. Das ist mir unglaublich und ungewöhnlich. In meiner Familie ist es Tabu, über Sex zu diskutieren. Wir können uns über Leben, Haushalt oder etwas Anderes unterhalten, aber gar nicht über Sex... Als das Mädchen nur acht Jahre alt war, sagte ihr seine Mutter, dass sie nie einen Orgasmus von ihrem Vater bekommen hatte. Gott, sie war nur acht, wie konnte sie ihr so etwas sagen? Das schockiert mich. Vielleicht ist es nur ein kultureller Unterschied im Alltagsleben zwischen Deutschland und China.

Traditionen erschweren Erfahrung und die meisten Studierenden wissen nicht, wie sie auf entsprechende Fragen, Themen und Probleme reagieren sollen. Viele bedauern es sehr, dass ihre Eltern auf diesem Gebiet kein Vertrauen zu ihnen haben. Die meisten Studentinnen und Studenten haben sich nach dem Film zum ersten Mal überhaupt zu diesem Thema schriftlich geäußert und waren für diese Möglichkeit auch dankbar.

Einige Details des Alltagslebens in Deutschland wirken auf die chinesischen Studierenden besonders stark:

- Das Abendessen mit Kerzenlicht, wenn die Familie Besuch bekommt, ist für Chinesen ungewöhnlich. Auch dass sich die Mutter zum Abendessen festlich kleidet, stößt auf Unverständnis.
- Im Film kommt der Freund der Tochter zu Besuch und übernachtet bei ihr im Zimmer – in China ist dies völlig unmöglich.
- Am Morgen rasiert die Mutter im Badezimmer vor dem Spiegel ihre Achselhöhlen – für Chinesen ist dies neu und ungewöhnlich.
- Die Familie bewohnt ein Reihenhaus und hat einen Nachbarn. Die Art der Beziehung zu diesem Nachbarn ist für die Chinesen seltsam.

Sie verstehen nicht, dass die Nachbarn in einer deutschen Stadt einander nur grüßen und selten miteinander ins Gespräch kommen. In China sind die Menschen sozial und kommunikativ. Sie kennen ihre Nachbarn sehr gut, meistens sind sie mit ihnen befreundet, sie besprechen mit ihnen alle möglichen Themen und Probleme, auch private Dinge, denn in China gibt es in dieser Hinsicht keine Geheimnisse und kein Privatleben im europäischen Sinne des Wortes. Individualismus, Distanz, Entfremdung in der Gesell-

schaft sind den meisten Chinesen fremd. Deswegen wundern sich die Zuschauer über die Reaktion des alleinstehenden, mürrischen Nachbarn auf die Frage des Vaters am Anfang und am Ende des Films:

- Wie geht's?
- Muss ja...

Die meisten Studentinnen und Studenten verstehen nicht, weshalb die Atmosphäre in der Familie so angespannt ist. Sie bleiben bei ihrem chinesischen Klischee: „Die Familie ist immer warm“.

Mit einem Wort, man darf keine Angst vor der Ehe haben. Die Familie ist immer warm. Unsere Eltern lieben uns. Sie widmen sich uns, wie Lydia. Manchmal können wir auch ihnen helfen, zum Beispiel wie Marie, um ihre Ehe zu verbessern. (Gong Chang)

Der Satz „Man darf keine Angst vor der Ehe haben“ bedeutet im chinesischen Kulturkontext, dass viele Jugendliche auf ihr künftiges Familienleben überhaupt nicht vorbereitet sind. Sie haben wirklich Angst vor der künftigen Ehe. Als einzige Kinder in der Familie sind sie verwöhnt, von den Strapazen des Lebens ihrer Eltern und Verwandten bleiben sie verschont, sie haben keine Erfahrung, wie man das Familienleben plant und organisiert. Und in erster Linie haben sie ein begrenztes Verantwortungsgefühl, was die Angst vor dem Familienleben noch mehr verstärkt.

Sie sind es nicht gewöhnt, die Beziehungen unter den Familienmitgliedern zu kritisieren, besonders die Beziehungen zwischen den Eltern, denn es ist in China tabu und fußt auf der Angst, den Lebenskern ihrer Gesellschaft zu zerstören – die Harmonie. So z. B. schreibt die Studentin CaoShan:

Meiner Meinung nach besteht die Hauptidee dieses Films darin, dass die Beziehung der Eltern eine starke Wirkung auf die Kinder hat. Deshalb sollten die Eltern sich bemühen, eine harmonische Familienatmosphäre zu schaffen. Diese Diskrepanz zwischen *Schein und Sein* beeinflusst nicht nur das Familienleben, sondern auch das ganze gesellschaftliche Leben im Lande.

Die positive Wirkung des Films offenbart sich in dem Aufsatz eines Studenten:

In Zukunft will ich tolerant und offen sein, mit meinem Kind über das sprechen, für das es sich interessiert. Ich will mich bemühen, eine harmonische Familienatmosphäre zu schaffen. Das ist nicht nur für das Aufwachsen meiner Kinder gut, sondern für die ganze Familie.

Vielleicht werden durch neue Eindrücke und Erfahrungen die traditionellen chinesischen Werte auch anders wahrgenommen und transformiert.

2.1 Alltagskultur im deutschsprachigen Raum

Der fiktionale Film liefert ein Bild der Alltagskultur eines Landes und kann in dieser Hinsicht eine reiche Quelle für die Lernenden sein, indem sie eine Vorstellung vom Alltag im deutschsprachigen Raum bekommen bzw. bisherige Vorstellungen korrigieren. Im Lehrbuch behandelte Themen können mit Hilfe des Spielfilms sehr anschaulich illustriert werden.

Das Thema „Familie“ begleitet die Lernenden beim Studium einer Fremdsprache unentwegt. Für Fortgeschrittene bietet sich die Möglichkeit, dieses Thema zu vertiefen, zu aktualisieren und vor dem Hintergrund der persönlichen Situation zu reflektieren. Dazu eignen sich Unterthemen wie „Beziehungen Eltern-Kinder“, „Familienrollen“, „Familienformen“, „Ist die Familie überholt?“, „Ältere Menschen in der Gesellschaft“.

Für die Chinesen spielt die Familie auch heute noch die zentrale Rolle in ihrem Leben: Sie feiern in der Familie, sie reisen mit der ganzen Familie durch das Land und in den Urlaub, sie besuchen ihre Verwandten mindestens zweimal im Jahr, sie kennen alle ihre Verwandten und pflegen auch die Beziehung zu entfernten Verwandten. Aus diesem Grund betrachten die chinesischen Studentinnen und Studenten alleinstehende Menschen als unglücklich, ja sogar minderwertig.

Trotz der wiederholten Betrachtung des Films und der Besprechung im Plenum fanden vielen Studentinnen und Studenten keinen Zugang zur Problematik des Films „Meine Eltern“. Geprägt von einem Idealbild des in China propagierten Familienlebens behaupten viele von ihnen nach wie vor, dass die Eltern allein schon aufgrund der Tatsache, dass sie eine Familie gegründet haben, immer glücklich sind, dass eine Familie immer harmonisch ist, dass die Kinder ihre Eltern immer achten, dass die Eltern ihre Kinder immer verstehen, um nur einige Beispiele herauszugreifen. Sie haben es nicht gewagt zuzugeben, dass das Familienleben bisweilen hoch problematisch ist und dass einzelne Familienmitglieder oftmals alles andere als glücklich sind. Eine besonders originelle Meinung äußert der 20-jährige Student Liu Jiandong in seinem Aufsatz:

Große kulturelle Unterschiede sind auch offensichtlich zu betrachten. In Deutschland führt man ein viel angenehmeres Leben, solange man ein bestimmtes Alter erreicht hat. Man kümmert sich um Kleinigkeiten, braucht sich nicht viel Sorgen zu machen und entspannt sich oft. Die Eltern zum Beispiel genießen alles, wenn die Ehe nicht problematisch ist. In China ist der Zustand ganz unterschiedlich. Die 45- oder 50-jährigen Männer und Frauen müssen noch mehr arbeiten, um ihr Leben weiter zu finanzieren.

Leider vertritt der Student die in China sehr verbreitete Meinung, dass die Europäer und insbesondere die Deutschen so gut leben, dass sie kaum arbeiten brauchen und nur ihr Leben genießen. Deswegen richten sie im Alltag ihre Aufmerksamkeit auf Kleinigkeiten, die für Chinesen angesichts der Schwierigkeiten im Leben völlig unbedeutend sind.

Zur Förderung der Redekompetenz wurden den Studierenden für die Diskussion über den Film „Meine Eltern“ folgende Themen vorgeschlagen:

- Familie in Deutschland und in China
- Eltern und erwachsene Kinder
- Tabuthemen in Deutschland und in China
- Ist die Familie überholt?
- Glück und Familienleben
- Unterschiedliche Familienformen in der modernen Gesellschaft

Der kulturelle Hintergrund der chinesischen Studierenden beeinflusst die Wahrnehmung solcher Kurzfilme wie „Gregors größte Erfindung“ und „Kleingeld“.

3. Der Kurzfilm „Gregors größte Erfindung“

Dieser Film spricht die chinesischen Studentinnen und Studenten am meisten an, denn es ist für sie in ihrer Kultur selbstverständlich, dass sich junge Menschen um die älteren Familienmitglieder kümmern sollen, ja sogar müssen, denn im Jahr 2013 ist ein Gesetz in China verabschiedet worden, nach dem die jüngeren Familienmitglieder ihre älteren Verwandten mindestens zweimal im Jahr besuchen und für sie sorgen müssen. Der Begriff *Familie* bedeutet in der chinesischen Gesellschaft sehr viel: Familie ist seit eh und je ein integrativer Bestandteil des menschlichen Glücks.

Als Vorentlastung wurden vor der ersten Betrachtung des Films folgende Themen angeschnitten:

- Jung und Alt in Deutschland und in China
- Die Ein-Kind-Politik in China und ihre Konsequenzen
- Das neue chinesische Gesetz zum Schutz der Rechte und Interessen älterer Menschen
- Der Verfall des traditionellen Familienzusammenhalts in der Volksrepublik China – Bedrohungen und Herausforderungen
- Seniorenheime in Deutschland und in China

Bewährt hat sich der Einstieg in Form von Gesprächsrunden und der damit einhergehenden Besprechung thematischer und lexikalischer Schwierigkeiten. Anhand der landeskundlichen Aspekte erweitern die Studierenden ihre Kenntnisse in dem Bereich „Fürsorge und Sozialhilfe in Deutschland“ und vervollkommen ihre landeskundlich-kulturelle Kompetenz.

Der Protagonist des Films „Gregors größte Erfindung“ kümmert sich um seine alte Großmutter, die Probleme mit dem Gehen hat, und versucht verschiedene Hilfsmittel zu erfinden, um ihre Gehbehinderung zu mildern. Den

Bauernhof, den Gregor mit seiner Oma bewohnt, besuchen die Freundinnen der Oma, die jetzt in einem Altersheim wohnen und sich dort ganz wohl fühlen. Sie versuchen deshalb die Großmutter zu überreden, zu ihnen ins Altersheim zu ziehen. Gregor ist dagegen, und auch die Oma will ihr altes Haus nicht verlassen. Letztendlich gelingt es Gregor, seiner Großmutter mit Hilfe eines Luftballons das Gehen zu erleichtern.

Die chinesischen Studierenden betrachten diesen Film als Sieg der traditionellen Werte: Man muss alles tun, um die Familie zu erhalten, nur in der Familie kann der Mensch glücklich sein. Die Pflege im Altersheim ist zwar gut, aber dort würde der Großmutter die Familie fehlen, sie wäre unglücklich, so die Interpretation des Films durch die chinesischen Studentinnen und Studenten. Zhang Xueyuan (21) schreibt in ihrem Aufsatz:

Die Idee des Films besteht darin, dass die Liebe zwischen den Familienmitgliedern sehr rein und kostbar ist. Gregor kümmert sich immer um seine Großmutter, sie ist nicht eine Belastung für ihn. Ich glaube, die älteren Menschen sind nicht heiter im Altersheim, man muss sie oft anrufen, am Wochenende muss man sie besuchen. Ich hoffe, wenn ich alt werde, kann ich so einen guten Enkel wie Gregor haben.

Es ist sehr erfreulich, dass die jungen Chinesen solche Gefühle empfinden und bereit sind, die älteren Familienmitglieder zu pflegen und zu unterstützen, um den Kreislauf des Familienlebens fortzusetzen. Hong Jiajia (22) meint:

Gregors Liebe zu seiner Großmutter hat mich tief berührt. In der heutigen Gesellschaft werden viele alte Menschen ignoriert. Die jungen Leute denken hauptsächlich an sich selbst. Gregor will seine Großmutter nicht verlassen, und er versucht immer der Großmutter zu helfen. Es ist uns wichtig, diese Sittlichkeit zu lernen, alte Leute zu respektieren.

4. Der Kurzfilm „Kleingeld“

Im Kurzfilm „Kleingeld“ agieren zwei Personen – ein Büroangestellter und ein Obdachloser. Der Büroangestellte gibt dem Obdachlosen jeden Tag Kleingeld, dafür will der Obdachlose, der taubstumm und gehbehindert ist, ihm seine Dankbarkeit ausdrücken, indem er das teure Auto des Angestellten auf dem Parkplatz wäscht. Der Büroangestellte ist damit unzufrieden und ermahnt den Obdachlosen, es nicht mehr zu tun. Eines Tages fehlt dem Büroangestellten das Kleingeld, in der Geldbörse steckt nur ein Hundertmarkschein. Er versucht unbemerkt an dem Obdachlosen vorbei zu seinem Wagen zu schleichen, wird aber entdeckt. Der Obdachlose hinkt hastig auf den Wagen zu. Beim schnellen Anfahren fährt der Angestellte den Mann aus Versehen um. Dieser bleibt auf dem Parkplatz liegen. Der Angestellte fährt weg, ohne dem Bettler auf die Beine geholfen zu haben. Am darauffolgenden Tag findet der Büroangestellte den Obdachlosen vor seinem Bürohaus nicht mehr. Das beunruhigt ihn und er sucht die Gegend nach ihm ab. Nachdem er den Obdachlosen gefunden hat, gibt er ihm den Hundertmarkschein. Der Mann aber weigert sich, den Geldschein entgegenzunehmen und geht weg.

Die sozialen Kontraste in der modernen deutschen Gesellschaft sind für die chinesischen Studenten zweitrangig. Sie nennen als Hauptgrund, weshalb die beiden Protagonisten so unglücklich sind: „Die beiden Filmhelden haben keine Familie, deswegen bleiben sie einsam, ohne Unterstützung, ohne Lebensfreude“.

Soziale Ausgrenzung, Einsamkeit in der Gesellschaft – solche Begriffe sind den meisten chinesischen Studentinnen und Studenten fremd. Unverständlich ist ihnen, wie der Mensch allein bleiben kann. Sie haben in China kaum eine Privatsphäre und träumen nur von der Möglichkeit, einmal für sich zu sein. Aus ihrer Erfahrung ist der Mensch immer unter Menschen, immer in Gesellschaft und falls es anders ist, so ist man selbst daran schuld. Vielleicht hat man selbst irgendwann einmal diese gesellschaftliche Harmonie zerstört. Der Begriff *Harmonie* ist wesentlich für alle Chinesen, die diese Tradition als Wert aus der Zeit des Konfuzius bis heute bewahrt haben.

Es gibt aber auch einige Studentinnen und Studenten, die die im Film dargestellte Kluft zwischen Arm und Reich in Deutschland gut erspüren. Folgende Äußerungen dienen hierfür als Beleg:

Heutzutage ist der Unterschied zwischen Arm und Reich größer als früher. Niemand ist schuld daran, weil das nur die Realität ist. Es gibt natürlich keine völlige Gleichheit, man kann jedoch viel tun, um die Gesellschaft harmonisch zu machen. Vor allem muss man die Armen respektieren. Das ist auch die Idee des Films. (Fang Yun)

Xu Yuting betont die sozialen Kontraste im Film:

Durch diesen Film können wir die Welt der entwickelten Länder besser kennen lernen. Sogar diese Länder leiden auch unter großer Rate der Arbeitslosigkeit und großem Abstand zwischen den Reichen und den Armen. Dabei zeigt uns der Film eine Wahrheit, dass das Geld nicht alles bedeutet. Jeder hat seine eigene Ehre und wir müssen andere Leute respektieren.

Sehr wertvoll sind auch die Schlussfolgerungen der Studierenden nach dem Film:

- Geld ist wichtig, aber bei weitem nicht alles im Leben des Menschen.
- Man muss alle Menschen respektieren, auch die Armen.
- Jeder Mensch hat seine Würde, die man achten muss.

Interessant ist, welches Bild die chinesischen Lernenden von der deutschen Hauptstadt haben. Grau, metallfarben, menschenfremd erscheint das herbstliche Berlin in dem Film. Regen, fallende Blätter, graue Betonbauten, Baustellen mit Gitterzaun lassen das Stadtbild unwirtlich erscheinen. Für Berlin ist es ein ganz normales Herbstwetter, das die Einwohner der Stadt jedes Jahr aufs Neue deprimiert. So ist es für den europäischen Betrachter nur verständlich, dass die Filmautoren, um eine bedrückende Atmosphäre zu erzeugen, die Handlung in den Herbst verlegt haben. Nicht so für Chinesen, denn der Herbst in China ist ein ganz anderer als zum Beispiel der Herbst in Deutschland. Strahlende Sonne, blauer Himmel und warmes Wetter schaffen

eine ganz andere Stimmung. Der Herbst in China ist die schönste und prächtigste Jahreszeit, trocken, sonnig und bunt.

Einer der Protagonisten arbeitet in einem modernen Berliner Bürohaus. Die Ausstattung der Büroräume in China ist anders als in Deutschland, das fällt chinesischen Zuschauern gleich auf. In Deutschland herrscht der Hightech-Stil, alles ist schlicht, praktisch und kühl. Die Farbpalette der Büroräume ist grau und unterstreicht die Distanz zwischen den Angestellten und den Besuchern, den Vorgesetzten und Untergebenen. Dies unterstreicht die Besonderheiten der geschäftlichen Kommunikation: Die Personen im Film sind wortkarg. Bei der Arbeit werden persönliche Gespräche sofort abgebrochen. Meistens werden stereotype Dialoge geführt. Dabei sind die Menschen immer ernst, es wird nie gelacht. In China ist die Art der Kommunikation anders: lächeln, lachen, über persönliche Dinge sprechen, vor sich hin singen, laut diskutieren – das ist typisch für das kommunikative Verhalten der Chinesen.

5. Der fiktionale Film als Schreibanlass

Man schaut den Spielfilm gewöhnlich im Klassenverband an und bespricht seinen Inhalt zusammen mit der Lehrkraft. Schreibaufträge eignen sich als Hausarbeit. Hier kann das Gesehene selbstständig reflektiert werden. Die im Unterricht gesammelten Informationen können ausgewertet und entsprechend der vom Lehrer vorgegebenen Aspekte schriftlich fixiert werden.

Die zeitliche Distanz zwischen der Betrachtung des Films und der Bearbeitung vorgegebener Aufgaben verhilft den Lernenden, sich mit Inhalt und Thematik vertieft auseinanderzusetzen, eine kritische Position zu entwickeln und einen eigenen Standpunkt herauszuarbeiten.

Wichtig dabei ist der kulturelle Vergleich anhand der Filminhalte. Dazu dienen Fragen wie: Wie wird die Situation in dem deutschsprachigen Film dargestellt? Wie verhalten sich die Helden? Wie kommunizieren sie miteinander? Wie lösen sie ihre Kommunikationsprobleme?

Im besten Falle eignen sich die Studierenden die im Film entdeckten kommunikativen Handlungsmodelle an und können sie, den Regeln der fremden Kultur entsprechend, in einer konkreten authentischen Situation im Land der Zielsprache anwenden.

Nachdem im Unterrichtsgespräch erste Erfahrungen mit dem Film mündlich formuliert und ausgetauscht worden sind, bietet die selbstständige Hausaufgabe danach eine ideale Möglichkeit zur Reflexion über kulturelle Unterschiede. Ohne zeitlichen Druck und in ruhiger Atmosphäre kann der Lernende eine Filmrezension, einen Essay bzw. einen Aufsatz schreiben.

Notwendige Voraussetzung dafür ist die Kenntnis der Unterschiede zwischen diesen drei Genres der schriftlichen Äußerung. Das Erfassen der jeweiligen stilistischen Besonderheiten ermöglicht ein effizienteres praktisches Arbeiten im schriftlichen Bereich. Der Film als Schreibanlass fördert kreatives Schreiben, Kritikfähigkeit und Stärkung der Vorstellungskraft. Die Aufgabenstellung gibt den Rahmen vor. Dadurch lernt der Studierende, eine konkrete kommunikative Aufgabe unter bestimmten vorgegebenen Bedingungen zu erarbeiten. Das ist eine gute Vorbereitung auf die Prüfung, z. B. das Zertifikat Deutsch.

5.1 Vorschläge für Aufgabenbeispiele

5.1.1 Aufgabe A

Sie haben sich den Film „Gregors größte Erfindung“ angesehen. Notieren Sie Ihre Eindrücke. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Wie sorgt Gregor für seine Großmutter?
- Warum will er nicht, dass die Großmutter ins Altersheim zieht?
- Was unternimmt Gregor, um der Oma zu helfen?
- Welche Filmszene finden Sie besonders lustig?
- Welche Idee liegt dem Film zugrunde?

5.1.2 Aufgabe B

Sie haben sich den Film „Kleingeld“ angesehen. Notieren Sie Ihre Eindrücke. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Welche sozialen Probleme werden im Film thematisiert?
- Wie werden der Obdachlose und der Angestellte im Film gezeigt?
- Warum hat der Angestellte dem Obdachlosen tagtäglich Kleingeld gegeben: aus Gewohnheit oder aus Barmherzigkeit?
- Wie reagiert der Obdachlose darauf?
- Warum hat der Obdachlose den 100-Mark-Schein nicht entgegengenommen?
- Formulieren Sie die Idee des Films.

5.1.3 Bewertungskriterien

Die Kriterien für die Bewertung der schriftlichen Arbeiten sind:

- Umfang (1 DIN-A4-Seite) – 10 Punkte
- Kommunikative Aufgabe (Entwicklung der Schwerpunkte) – 10 Punkte
- Grammatik – 10 Punkte
- Wortschatz – 10 Punkte
- Rechtschreibung und Interpunktion – 10 Punkte

Gesamtpunktzahl: 50 Punkte

Die Gesamtpunktzahl kann auch, falls notwendig, durch die Notenskala ersetzt werden: ausgezeichnet 47–50, gut 37–46, befriedigend 30–36, ungenügend 0–29.

6. Schlussfolgerung

Im Fremdsprachenunterricht braucht der Lehrer keine Angst vor dem Spielfilm als Unterrichtsmittel zu haben. Der fiktionale Film kann auf allen Stufen im DaF-Unterricht eingesetzt werden. Voraussetzung ist die Beherrschung der Vorführtechnik, die eingeübt werden muss.

Der fiktionale Film als effizientes Unterrichtsmittel fördert die Bildung der kommunikativen Kompetenz mit den wichtigen Komponenten Hörverstehen, Hör-/Sehverstehen, Sprechen und Schreiben.

Kein anderes Medium vermittelt kulturelle Unterschiede so anschaulich und überzeugend und fördert dadurch so gut die landeskulturelle und interkulturelle Kompetenz der Studierenden. Nicht zuletzt sind auch auf der emotionalen Ebene positive Auswirkungen festzustellen: die Identifikation mit den Protagonisten, die emotionale Teilhabe am Geschehen, die Fähigkeit zur Empathie – ein ganzes Spektrum verschiedenartiger Gefühle kann ein Film im Betrachter auslösen.

All diese Aspekte zusammengenommen machen den Film im Fremdsprachenunterricht zu einem nicht zu unterschätzenden Unterrichtsmittel. Wer bei Studierenden Interesse an der Sprache und Kultur eines fremden Landes wecken will, sollte auf den Spielfilm im Unterricht nicht verzichten!

Zum Einsatz von (nicht-kommerziellen) Werbespots im DaF-Unterricht für Fortgeschrittene

Ala Vysockaja – Europäische Humanistische Universität, Litauen

Abstract

Werbespots können in vielerlei Hinsicht als ein effizientes Unterrichtsmedium verwendet werden, denn sie vermitteln Einblicke in die kulturellen und gesellschaftlichen Besonderheiten eines Landes, spiegeln in der Gesellschaft vorhandene Werte-haltungen, Klischees und Stereotype. Außerdem sind Werbespots kurz, authentisch, leicht zugänglich und einprägsam. Dieses Potential sollte im Fremdsprachenunterricht unbedingt genutzt werden. In einem Didaktisierungsvorschlag zu einem nicht-kommerziellen Werbespot wird gezeigt, wie Werbespots im DaF-Unterricht eingesetzt werden könnten.

1. Einleitung

Es sind bereits über zwei Jahrzehnte vergangen seit dem eindringlichen Appell von Inge Schwerdtfeger im Jahr 1989, Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht zu legitimieren und die ehemals von den Fremdsprachendidaktikern „übersehene“ fünfte Fertigkeit – das „Seh-Verstehen“ – anzuerkennen und ihr die angemessene Beachtung im fremdsprachlichen Lernprozess zu schenken.

Heutzutage besteht kein Zweifel daran, dass man Spielfilme im Unterricht verwenden soll. Der Spielfilm hat sich als ein gewinnbringendes Lehr- und Lernmedium im Fremdsprachenunterricht etabliert und erfreut sich großer Beliebtheit seitens Lehrender und Lernender. Der etwas kürzere „Verwandte“ des Spielfilms – der Werbespot – findet im Fremdsprachenunter-

richt dagegen keine große Beachtung. Die Gründe dafür können unterschiedlich sein.

Aus Gesprächen mit meinen Kollegen wurden mehrere Gründe des geringen Einsatzes der Werbespots im DaF-Unterricht ersichtlich. Die Lehrenden werfen dem Medium vor, es sei omnipräsent, denn egal, wo man sich befindet, wird man von Werbung „überflutet“. Deshalb will man sich und den Lernenden wenigstens im Unterricht das lästige Anschauen der Werbung ersparen. Außerdem sei der Spielfilm mit seinem Kunstwert für den Sprachunterricht viel vorteilhafter: Sein größter Vorteil liege unter anderem darin, dass er versuche, die reale Welt nachzuahmen. Das bedeutet, dass Lernende aus den Filmen wichtige Informationen über das Zielsprachenland, seine Werte, Normen und Verhaltensmuster erhalten können. Darüber hinaus lernt man am Spielfilm die Filmsprache verstehen und deuten.

Die kultur- und sprachdidaktischen Potentiale des Spielfilms möchte ich hier keinesfalls in Frage stellen, sondern zeigen, dass man auch dank einer gezielten Auseinandersetzung mit dem Medium Werbespot sowohl sprachliche Ziele erreichen als auch interkulturelles Lernen und Medienkompetenz fördern kann. Für einen größeren Einsatz von Werbespots im Sprachunterricht sprechen mehrere Gründe.

1.1 Kürze

Werbefilme sind normalerweise 30 Sekunden lang, können aber manchmal bis zu ein paar Minuten dauern. Dies ist eine sehr wichtige Eigenschaft von Werbespots, denn die Lehrpersonen stehen oft unter Zeitdruck und können daher längere Filme nur abschnittsweise vorführen. Werbespots dagegen können im Unterricht mehrere Male gezeigt werden. Dank der Kürze fällt es der Lehrperson auch leichter, den Werbespot zu didaktisieren. Für eine Lehrperson, die aus zeitlichen Gründen einen ganzen Spielfilm im Unterricht nicht vorführen möchte oder Bedenken hat, dass der Einsatz von einzelnen Filmsequenzen den Gesamteindruck eines Films beeinträchtigen könnte, wäre die Arbeit mit Werbespots (und mit Kurzfilmen im Allgemeinen) eine gute Alternative.

1.2 Authentizität

Werbespots werden nicht für Lehrzwecke geschaffen, sondern zielen darauf ab, Menschen im Zielsprachenland anzusprechen und sie zum Kauf von Produkten und zur Veränderung ihrer Vorstellungen, Haltungen und Werte aufzufordern.

1.3 Zugänglichkeit

Man kann passende Werbespots u. a. auf dem Internet-Videoportal www.youtube.com finden und von dort aus im Unterricht abspielen. Oft werden Werbespots von Unternehmen auch zum freien Download bereitgestellt. Auf der Internetseite des Gesamtverbandes Kommunikationsagenturen GWA (www.gwa.de) findet man ein umfangreiches Archiv mit Fernsehspots zum kostenlosen Download.

1.4 Sprechanlass

Schwarz (2012) vertritt die Meinung, dass „Werbung, die nicht auffällt, nicht begeistert, nicht Unordnung schafft, nicht effektiv sein kann“. Daraus kann man Kriterien für Werbespots ableiten: Gute Werbespots sind einprägsam, rufen bei den Zuschauern starke emotionale Reaktionen hervor und bieten deshalb Diskussionsanlässe.

1.5 Motivierung

Unter der Bedingung, dass Werbespots dem Alter, den Interessen und den Bedürfnissen, dem Sprachniveau, der Herkunft und den allgemeinen Kenntnissen der Lernenden entsprechen, sind Werbespots ein effizientes Mittel zur Förderung der Hör-Seh-Kompetenz und zur Steigerung der Motivation der Lernenden (vgl. Sarter, 2006, S. 52).

1.6 Förderung der Medienkompetenz

Laut Schumann darf der Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich als Spracherwerb betrachtet werden. Im Rahmen des Unterrichts sollten übergreifende Kompetenzen, wie kritisches Denken, erworben werden (vgl. Schuman, 2008, S. 48). Genauso wie der Spielfilm bedient sich der Werbespot

bestimmter filmischer Mittel, mit denen man bestrebt ist, den Rezipienten anzusprechen und zu beeinflussen. Es ist ratsam, die Sprache der Werbung im Unterricht zu thematisieren und die Lernenden für die Tricks, die von den Werbemachern benutzt werden, um das (Konsum-)Verhalten zu beeinflussen und zu manipulieren, zu sensibilisieren.

1.7 Vermittlung von landeskundlichen und interkulturellen Informationen

Fernsehwerbung ist ein facettenreiches Thema, das sich zur stärkeren Betrachtung auch unter interkulturellen Gesichtspunkten für den Fremdsprachenunterricht eignet und interkulturelles Lernen fördert (ebd.). Man darf nicht vergessen, dass Filme (auch Kurzfilme, zu denen einige Werbespots gehören) sowohl Bestandteil als auch Mittler einer Kultur sind: Sie veranschaulichen nicht nur die Landeskunde eines fremden Landes, sondern sie sind selbst zur dominanten Ausdrucksform kultureller Identität geworden (vgl. Gügold, 1998, S. 75; Lindhorst & Röllecke, 1996, S. 95).

Das Potential, das die Werbespots in sich bergen, nutzte ich im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Studierenden, die das Fach Medien und Design studieren. Ich stellte fest, dass diese Studierenden sehr gerne über Werbespots sprechen und sie als eigene Gattung analysieren. Es entstehen viele Diskussionen, vor allem, wenn man die Werbespots aus dem Herkunftsland mit den Werbespots aus den deutschsprachigen Ländern vergleicht, die für dasselbe Produkt oder für dieselben Werte werben. Auf diese Weise werden in den DaF-Unterricht fachspezifische Themen einbezogen. Die Studierenden fungieren dabei als künftige Fachleute und haben die Möglichkeit, das Wissen einzusetzen, das sie in anderen Seminaren erworben haben.

Sehr oft setze ich in meinem Unterricht nicht-kommerzielle Werbespots ein, die einem guten Zweck dienen – sogenannte soziale Werbespots. Diese Art von Werbung zielt darauf ab, Ideen oder Werte zu verbreiten, das Verhalten von Menschen zu verändern bzw. einen Wertewandel zu vollziehen.

Die soziale Werbung ist für den Unterrichtseinsatz auf fortgeschrittenem Niveau besonders geeignet. Soziale Werbespots sind ein sehr dankbares Unterrichtsobjekt: Es werden hier sozial wichtige Themen wie Verkehrssicherheit, Alkoholismus, Umweltverschmutzung, Gewalt usw. angesprochen, die die Lernenden auch oft persönlich bewegen und Anstoß zur Sprachrezeption und -produktion in der Zielsprache geben. Die fortgeschrittenen Lernenden werden in ihren Äußerungsabsichten und sprachlichen Handlungsmöglichkeiten nicht eingeschränkt, denn sie verfügen über ein ausreichendes Spektrum sprachlicher Mittel, um ihre Meinung zu einer aktuellen Frage oder einem Problem zu erläutern und Vor- und Nachteile bestimmter Möglichkeiten anzugeben.

Man sollte nicht vergessen, dass der Werbespot kein gewöhnlicher kurzer Film ist – er hat eine klare Absicht und spricht seine eigene besondere Sprache, dank der er die Zielgruppe anzusprechen versucht. Es ist „eine instrumentalisierte, zweckgerichtete und ausschließlich auf die Anwendung konzipierte Sonderform der sprachlichen Verwendung“ (Baumgart, 1992, S. 34, zitiert nach Janich, 2005, S. 37). Die Werbesprache ist eng mit der Alltagssprache verbunden, bereichert aber diese durch neue Wortbildungen und Wendungen, die später zu Trend-Sprüchen werden (ebd.). Um die Botschaft einprägsamer und spannender zu machen, bedient sich die Werbung oft Wortspiele und Strukturen, die grammatisch falsch sind. Um diese richtig zu entschlüsseln, braucht man ein entsprechendes Sprachniveau.

2. Beispiel

Meine Vorgehensweise mit den Werbespots im Unterricht möchte ich am Beispiel des sozialen Werbespots „Disko“ verdeutlichen, der im Rahmen einer Kampagne zum Thema „Alkoholkonsum“ gedreht wurde. Der Werbespot unterscheidet sich sehr von den typischen Werbespots zu diesem Problem in Litauen. Sein Ziel ist nicht, dass Menschen auf Alkohol völlig verzichten, sondern dass sie diesen verantwortungsvoll konsumieren. In diesem Werbespot sind junge Leute in einer Disko zu sehen. Sie haben Spaß,

unterhalten sich und trinken unbekümmert Alkohol. Ich denke, dass sich sehr viele Jugendliche mit den Feiern identifizieren können, denn auf solche Weise verbringen junge Leute in vielen Ländern ihre Freizeit. Der Werbespot zeigt (oder besser gesagt: deutet an), welche Folgen der übermäßige Alkoholkonsum haben kann.

Die Aufgaben zum Spot wurden nach dem klassischen 3-Schritt-Modell aufgebaut: Es gibt Aufgaben vor, während und nach dem Sehen.

2.1 Aufgaben vor dem Sehen

Die Aktivitäten vor dem Sehen zielen darauf ab, die Lernenden auf das Thema einzustimmen, ihr Interesse zu wecken und Vorwissen zu aktivieren. Diese Phase kann auch der Vorentlastung dienen, um den Lernenden den Zugang zum Werbespot leichter zu machen (vgl. Rybarczyk, 2012, S. 152).

1. *Kenn dein Limit*. In welchen Situationen und zu wem könnte man diesen Satz sagen? Diskutieren Sie.
2. *Kenn dein Limit* ist ein Slogan eines TV-Werbespots. Worum könnte es in diesem Werbespot gehen?

2.2 Aufgaben während des Sehens

Die Aufgaben während des Sehens dienen der zielgerichteten bildgesteuerten, sprachlich-inhaltlichen Informationsentnahme und der Thematisierung der filmspezifischen Aspekte des Werbespots. Es ist empfehlenswert, den Werbespot zweimal oder sogar mehrere Male vorzuführen, damit die Lernenden die Möglichkeit bekommen, alle wichtigen Aspekte und Elemente des Werbespots zu verstehen (vgl. Rybarczyk, 2012, S. 153).

Schauen Sie sich das Video zum ersten Mal an.

- Wofür wird hier geworben?
- Was ist die Botschaft des Werbespots? Wen sollte er ansprechen?
- Was ist das Ziel dieses Spots?
- Was ist Ihr Gesamteindruck?

Den Machern der nicht kommerziellen Werbung ist es auch wichtig, dass ihre Botschaft ankommt und im Gedächtnis haften bleibt. Dazu bedienen sie sich bestimmter Gestaltungsmittel.

Im nächsten Schritt schauen sich die Lernenden den Spot zum zweiten Mal an und untersuchen die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten, mit denen die Werbung arbeitet. Jede Gruppe bekommt einen konkreten Beobachtungsauftrag zu filmspezifischen Mitteln. Anschließend soll im Plenum diskutiert werden, inwiefern die filmischen Mittel den Inhalt des Spots unterstützen.

3. Schauen Sie sich das Video ein zweites Mal in unterschiedlichen Gruppen an und machen Sie Notizen. Die Gruppen konzentrieren sich dabei auf jeweils folgende Aspekte:

- Gruppe 1: Personen
- Gruppe 2: Ort, Stimmung
- Gruppe 3: Ton, Farben
- Gruppe 4: Kamerabewegung, Kameraperspektive, Montage

4. Diskutieren Sie in Gruppen, ob und inwiefern die filmischen Mittel den Inhalt des Spots unterstützen. Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse im Plenum.

2.3 Aufgaben nach dem Sehen

Im nächsten Schritt werden den Lernenden weiterführende Aufgaben angeboten, die die Phantasie und Eigenaktivität fördern. Den Lernenden werden weitere Werbespots, Poster oder Flyer von Werbekampagnen zu demselben Problem aus verschiedenen Ländern präsentiert. Die Aufgabe der

Lernenden ist es, sie zu vergleichen und über ihre Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten und besondere Gestaltungsmittel zu sprechen. Auf solche Weise können kulturspezifische Unterschiede festgestellt und anschließend thematisiert werden.

5. Schauen Sie sich weitere Werbespots/Poster/Flyer von Werbekampagnen gegen übermäßigen Konsum aus verschiedenen Ländern an. Vergleichen Sie diese. Stellen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest.
 - Was ist das Ziel des jeweiligen Werbespots/der Werbung?
 - Wie versucht man, das Ziel zu erreichen?
 - Welcher Werbespot spricht Sie (nicht) an? Warum?

Danach können weitere Beispiele von Werbespots gesammelt und diskutiert werden. Die Lernenden werden gebeten, sich an weitere soziale Werbespots zu erinnern und diese kurz vorzustellen¹.

6. Kennen Sie andere Beispiele von sozialen Kampagnen bzw. der sozialen Werbung?

Anschließend wird den Lernenden vorgeschlagen, sich in Gruppen für ein Thema zu entscheiden und eine Werbekampagne für eine gute Sache unter Berücksichtigung bestimmter Punkte zu konzipieren. Falls sich die Lernenden für einen Werbespot entscheiden, sollten sie ihren Spot kurz präsentieren: Was ist das Thema des Spots? Wo spielt der Spot? Welche Figuren sind zu sehen? Welche Musik würden sie einsetzen und warum? Es ist auch möglich, die Lernenden selbst einen Werbespot drehen zu lassen.

7. Wählen Sie in der Gruppe ein aktuelles soziales Problem und erstellen Sie ein Werbekonzept für die Kampagne unter Berücksichtigung folgender Punkte:
 - Werbeobjekt: Was ist Gegenstand der Werbung?

1 Falls es zu viel Zeit im Unterricht einnehmen sollte, könnte die Präsentation und Diskussion z. B. auf einer Online-Lernplattform stattfinden. Die Lernenden könnten einen Wiki zum Thema „Soziale Werbekampagnen“ anlegen.

- Werbeziel: Welches Ziel soll erreicht werden?
- Zielgruppe: Wer soll mit der Werbung angesprochen werden?
- Werbebotschaft: Welche konkrete Aussage soll mit der Werbung vermittelt werden?
- Werbeträger: Mit welchen Medien kann die Zielgruppe erreicht werden?
- Werbemittel: Welche Erscheinungsformen soll die Werbung haben?
- Werbeort: Wo soll die Werbung durchgeführt werden?

Wie gezeigt werden konnte, sind Werbespots ein sehr effizientes Unterrichtsmedium, dessen Einsatz im Fremdsprachenunterricht vielseitige Möglichkeiten bietet. Dank einer gezielten Auseinandersetzung mit Werbespots können nicht nur sprachliche Ziele erreicht, sondern auch interkulturelles Lernen und Medienkompetenz gefördert werden.

Literaturverzeichnis

- (o. A.), *Werbespot „Disco“*. Zugriff am 19.02.2014 über <http://www.kenn-dein-limit.info/downloads-co/mediathek.html>
- Goethe-Institut et al. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Zugriff am 19.02.2014 über <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>
- Gügold, B. (1998). Spielfilm als Kultursensibilisierung. In D. Blei & U. Zeuner (Hrsg.), *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache* (S. 74–79). Bochum: AKS.
- Janich, N. (2005). *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Lindhorst, M. & Röllecke, R. (1996). Audiovisuelle Medien kompetent nutzen. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 23, 95–116.
- Rybarczyk, R. (2012). Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 143–156. Zugriff über <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Rybarczyk.pdf>
- Sarter, H. (2006). *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schumann, A. (2008). Interkulturelles Lernen mit Werbung. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 5(2), 48–53.

- Schwartz, R. (2012, 10. Oktober). Werbung muss wieder Kunst werden. *Wirtschaftswoche*. Zugriff am 19.02.2014 über <http://www.wiwo.de/unternehmen/dienstleister/werbesprech-werbung-muss-wieder-kunst-werden/7231742.html>
- Schwerdtfeger, I. (1989). *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.