

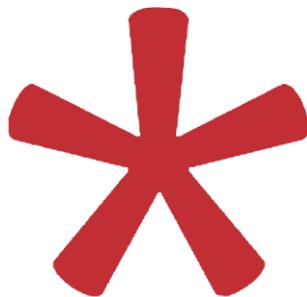

idt 2022
mit.sprache.teil.haben

Sabine Dengerscherz
Hannes Schweiger
Sandra Reitbrecht
Brigitte Sorger (Hg.)

Band 2

Kulturreflexiv, ästhetisch,
diskursiv.

Sprachenlernen und die
Vielfalt von Teilhabe



ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Open Access
frei verfügbar 


idt 2022
mit.sprache.teil.haben

Band 2:

Kulturreflexiv, ästhetisch,
diskursiv

Sprachenlernen und die Vielfalt
von Teilhabe

Herausgegeben von

Sabine Dengerscherz

Hannes Schweiger

Sandra Reitbrecht

Brigitte Sorger

ERICH SCHMIDT VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter

<https://ESV.info/978-3-503-21103-6>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Attribution-Non-Commercial-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Mit finanzieller Unterstützung von

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF),
Die Wiener Volkshochschulen GmbH, Goethe-Institut München, Pädagogische
Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Wien, Sprachenzentrum der
Universität Salzburg, Stadt Wien, Universität Wien

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung



Pädagogische Hochschule
Wien



Sprachenzentrum

Pädagogische
Hochschule
Steiermark



universität
wien

Umschlaggestaltung © IDT Wien 2022

ISBN 978-3-503-21103-6 (gedrucktes Werk)

ISBN 978-3-503-21104-3 (eBook)

DOI <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21104-3>

Alle Rechte vorbehalten

© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2023

www.ESV.info

Druck: C.H. Beck, Nördlingen

Vorwort

Die vorliegenden fünf Bände dokumentieren exemplarisch die Fachdiskussion der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT), die vom 15. bis 20. August 2022 in Wien stattfand. Rund 2 750 Teilnehmer*innen aus 110 Ländern haben an der IDT 2022 durch Beiträge und Diskussionen das aktuelle Bild des Deutschen als Fremd*Zweitsprache mitgezeichnet, das mit der Beitragsauswahl in dieser Tagungsdokumentation repräsentiert wird.

Die IDT 2022 fand unter dem Motto **mit.sprache.teil.haben* statt, mit dem die Bedeutung von Sprachen und Sprachenlernen für Teilhabe ins Zentrum der Tagung gestellt wurde: Teilhabe an unterschiedlichen Lebenswelten, an Bildung und Berufsleben, an gesellschaftlichen und demokratischen Prozessen, an kulturellen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, an ästhetischem Erleben. Dem Deutschen als Fremd*Zweitsprache kommt dabei weltweit Bedeutung zu, da es im und durch das Sprachenlehren und -lernen neue Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet. Teilhabe stellt dabei ein zentrales, aber zugleich nicht immer erreichbares Ziel des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd*Zweitsprache dar. Die Diskussion um die sprachpolitischen Rahmenbedingungen und die Teilhabe als Motor und Ziel des Lehrens und Lernens von (weiteren) Sprachen in mehrsprachigen Kontexten ist damit eine für das Fach Deutsch als Fremd*Zweitsprache genuin relevante und soll durch die fünfbändige Publikation zur IDT 2022 weiterentwickelt und vorangetrieben werden.

Ein besonderer Mehrwert für eine solche Diskussion im Rahmen einer IDT erwächst dabei aus der Begegnung von Personen aus der Wissenschaft und unterschiedlichen Praxisfeldern von DaF*Z während der Tagung. In diesem Sinne richten sich auch die Beiträge in dieser fünfbändigen IDT-Publikation an Wissenschaftler*innen wie Praktiker*innen gleichermaßen. Mit der Open-Access-Publikation wurde zudem ein wichtiger Schritt gesetzt, um eine breite, unkomplizierte und internationale Rezeption der fünf Bände zu gewährleisten.

Um Begegnung und Austausch sowie Partizipation zu ermöglichen, stellten die 53 thematischen Sektionen der IDT 2022 das fachliche Kernelement der Tagung dar. Aus den Sektionen stammen auch die meisten Beiträge in den vorliegenden fünf Bänden, wobei angesichts des begrenzten Platzes nur eine kleine Auswahl an Sektionsbeiträgen in die Publikation aufgenommen werden konnte. Darüber hinaus können Beiträge zu Plenarvorträgen, Podien und Posterpräsentationen sowie einzelnen weiteren Programmpunkten nachgelesen werden. Dabei sind die Bände in ihrer Struktur thematisch angelegt. Dies führt möglicherweise dazu, dass Leser*innen Beiträge unterschiedlicher Länge und auch unterschiedlicher Gestaltungsformen in unmittelbarer Abfolge vorfinden. Es unterbindet zugleich aber auch eine Hierarchisierung in Beitragsarten, wel-

che im Sinne der für die IDT 2022 namensgebenden Teilhabe und eines demokratischen Grundverständnisses von Wissenschaft nicht angebracht ist.

Aus der thematischen Fokussierung ergab sich eine Aufteilung der Beiträge in folgende fünf Bände:

- Mit Sprache handeln: Partizipativ Deutsch lernen und lehren
- Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe
- Sprachliche Teilhabe fördern: Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung
- Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache
- Sprachenpolitik und Teilhabe

Die Publikation ist als Gesamtschau des Fachdiskurses des Deutschen als Fremd*Zweitsprache in seiner weltweiten Vielfalt des Lehrens und Lernens von Sprache(n) zu verstehen und sieht sich als Beitrag zur Teilhabe an diesem Diskurs.

Anmerkung zur geschlechterinklusive Schreibweise:

Wir sprechen uns im Sinne der Teilhabe für einen geschlechterinklusive Gebrauch von Sprache aus und befürworten grundsätzlich eine Vielfalt an entsprechenden Schreibweisen: mit Asterisk (z. B. Lehrer*innen), mit Unterstrich (Lehrer_innen), mit Doppelpunkt (Lehrer:innen) oder in einer anderen vergleichbaren Weise. Nach Möglichkeit raten wir zu geschlechtsneutralen Formulierungen (z. B. Lehrende).¹ Den Beiträger*innen dieser Publikation haben wir den Asterisk empfohlen, der sich in allen Veröffentlichungen, die von der Tagungsleitung der IDT 2022 verantwortet wurden, wiederfindet.

Wien, im April 2023

Sandra Reitbrecht
Hannes Schweiger
Brigitte Sorger

1 Für weitere Informationen zu geschlechterinklusive Sprache: <https://personalwesen.univie.ac.at/organisationskultur-gleichstellung/im-ueberblick/geschlechterinklusive-sprache/>, abgerufen am 27. Juli 2023.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
<i>Sabine Dengerscherz, Hannes Schweiger</i>	
Kulturvermittlung, ästhetische Potenziale und literarisches Lernen. Einleitung zu einigen Perspektiven auf die Vielfalt von Sprachenlernen und Teilhabe	11
A Kulturvermittlung reflektieren: Voraussetzungen, Diskurse, Bezüge	
<i>Sabine Dengerscherz</i>	
Kulturelle Brillen unter die Lupe nehmen. Überlegungen zu Kulturkonzepten im DaF/DaZ-Unterricht	19
<i>Camilla Badstübner-Kizik</i>	
Wohin mit der Landeskunde?	31
<i>Christine Becker, Caroline Merkel</i>	
Der Gegenwartsbezug als didaktisches Prinzip im kulturbezogenen historischen Lernen – das Beispiel des deutschen Kolonialismus	45
<i>Dörthe Uphoff</i>	
Das „Rote Wien“ in einem brasilianischen Lehrwerkprojekt für den Hochschulbereich: Zu den Möglichkeiten einer diskursiven Landeskunde auf A1-Niveau	57
B Kreativ-poetische Aspekte von Sprache ausloten: Lernen mit Literatur und anderen Texten	
<i>Renate Riedner, Michael Dobstadt</i>	
Kreativ-poetische Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft als Zielhorizont eines literarisch fundierten DaF/DaZ-Unterrichts	65
<i>Hannes Schweiger</i>	
Ästhetisches Lernen als kulturreflexives Lernen. Wege zu kritischer Partizipationsfähigkeit	79
<i>Rajashree Tirumalai-Hörig</i>	
Möglichkeiten der handlungsorientierten und interkulturellen Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht für plurikulturelle Lernende	93
<i>Fernanda Boarin Boechat, Katja Hölldampf</i>	
Konkrete Begegnung(en), poetische Annäherungen: Dimensionen der Sprache, Dimensionen der Welt	101
<i>Jude Daniel Tolo</i>	
Zum (literatur-)didaktischen Potenzial von Musikromanen vor dem Hintergrund des Einflusses ästhetischer Illusion	109

C Hören und Sehen reflektieren: Lernen mit Klang und Film

Torsten Schaar

Zur Entwicklung historischer Kompetenzen durch Geschichtsfilme im DaF-Masterprogramm an der German Jordanian University [117](#)

Tina Welke

Sammeln Sie noch oder schauen Sie schon? Mit einem Dokumentarfilm ins Kunsthistorische Museum Wien [123](#)

Naomi Miyatani, Akane Suzuki

Video-Projekt *Musikalische Briefe* als Lehransatz für kulturreflexives und ästhetisch-kreatives Lernen [137](#)

Rosa Gabriela Argüello Vázquez

Der Mehrwert von Podcasts für mexikanische Lernende im DaF-Unterricht [145](#)

D Vielfalt der Lernorte entdecken: Lernen überall

Heike Roll

Mit.Sprache am Lernort Kunstmuseum – Sprachlich-ästhetisches Lernen durch Kunstwerke im Zusammenspiel von Schule und musealem Raum am Beispiel des Kunsthistorischen Museums Wien [149](#)

Susanne Roth, Britta Roch

Museale Räume und Objekte mit Sprache öffentlich und virtuell teilhaben [163](#)

Alla Paslawska

Kulturelle Spurensuche im DaF-Unterricht in der Ukraine [169](#)

Eva Svager

KULToURS – Culture In Company [175](#)

E Produktive Potenziale wecken: Lernen durch kreatives Tun

Barbara Schmenk

Raus aus dem Trott, auf zu neuen Ufern, gegen die Wand? Performatives Lernen im performanzorientierten Klassenzimmer [183](#)

Rebecca Gramlich, Thereza de Jesus Santos Junqueira

Empfindsam denken – kompetent kommunizieren [195](#)

Martina Heuser

Lesetheater im Deutschunterricht [201](#)

Katrin Saar

Einsatz fiktiver Identitäten im Intensivdeutschkurs [207](#)

Iris Folch Martínez

Gezeichnete Grammatik: Kreativ, inklusiv, emotional und partizipativ Deutsch lernen [209](#)

Kerstin Paulik

Visuelle Notizen im DaF/DaZ-Unterricht [215](#)

Martina Zimmermann, Olivier Bolomey

Über Kulturfunde aus Lehrwerken und Photo-Voice Memos nachdenken: Angehende DaF-Lehrpersonen und ihr Staunen während eines Grundschulpraktikums in der Deutschschweiz [217](#)

Verzeichnis der Autor*innen [225](#)

Kulturvermittlung, ästhetische Potenziale und literarisches Lernen. Einleitung zu einigen Perspektiven auf die Vielfalt von Sprachenlernen und Teilhabe

Sabine Dengerscherz, Hannes Schweiger

**mit.sprache.teil.haben*, das Motto der IDT 2022 in Wien, verweist auf übergeordnete Lehr- und Lernziele, die Sprache, Kultur, Text und Kommunikation umfassen, miteinander verbinden und durchdringen. Kulturreflexives Lernen ist ein wichtiger Aspekt des Teilhabens mit und mittels Sprache. Dazu gehören „Deutungsressourcen“ (Altmayer, 2021, S.389) wie vielfältige ästhetische Aspekte und die Lust am Spiel mit Sprache und anderen Darstellungsformen – rezeptiv wie produktiv.

Die Rolle von Kultur im Feld DaF*DaZ ist ein weites Feld, das durch zunächst tentative Identitätssuche der Landeskunde (Fornoff & Koreik, 2020; Schweiger, 2021 oder Badstübner-Kizik in diesem Band) und später durch diverse interdisziplinär ausgehandelte Neuorientierungen immer wieder gründlich umgepflügt wurde und wird. In den letzten beiden Jahrzehnten ist ein kulturwissenschaftlich ausgerichteter Paradigmenwechsel zu beobachten, der auf einer eingehenden Auseinandersetzung mit kulturtheoretischen Fragen beruht und die Fähigkeit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als übergeordnetes Lernziel definiert. Empirische Studien zur Untersuchung kulturbezogener oder ästhetischer Lernprozesse sind allerdings weiterhin selten (Altmayer, 2023, S.377–378).

Kulturelle Teilhabe an sprachlichen Diskursen und die dafür nötigen Kompetenzen, über die Lernende verfügen sollten, wurden und werden unter unterschiedlichen Labels und Voraussetzungen diskutiert. Dass Sprache, Kultur, Text, Diskurs und Kommunikation auf komplexe Weise zusammenhängen, erscheint als der kleinste gemeinsame Nenner (Zabel, 2021), das *Wie* allerdings als ein gordischer Knoten, über dem (immer noch) das Damoklesschwert des (ethnisch oder national aufgeladenen) Essentialismus schwebt. Dazwischen tut sich viel Raum für Reflexion auf: über Vorannahmen, Muster und Mechanismen kultureller Teilhabe, diskursive Deutungsmuster (Altmayer, 2004) oder Formen ästhetischen Lernens, nicht nur in künstlerischen, sondern auch in ganz alltäglichen Texten und Äußerungsformen (Dobstadt & Riedner in diesem Band).

Diese und weitere Aspekte wurden auf der IDT 2022 in Wien aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen und in verschiedenen Formaten diskutiert. Die Auseinandersetzung mit kulturreflexivem Lernen eröffnet vielfältig verflochtene theoretische und didaktische Diskursfelder. Manche davon betreffen Kulturspezifika in Texten, andere kreative Ausdrucksformen oder gesellschaftliche Möglichkeiten mit Sprache an Kultur teilzuhaben. In unserem Band

haben wir Beiträge versammelt, die auf Plenarvorträgen, Sektionsbeiträgen und Posterpräsentationen basieren und sich der vielfältigen Thematik auf jeweils spezifische Weise nähern. So versuchen wir einen Querschnitt zu zeigen und einen Überblick zu bieten über Fragestellungen rund um kulturreflexives und ästhetisches Lernen, diskursive Ziele sowie die diskursive Einbettung dieser Fragestellungen, wie sie auf der IDT 2022 in Wien diskutiert wurden. Auf diese Weise möchten wir die Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur im Kontext DaF/DaZ in einer globalisierten, vernetzten und sich dynamisch verändernden Welt vorantreiben.

„Kulturreflexiv“ bezieht sich dabei auf unterschiedliche Ebenen: auf Fragen der Kontextualisierung von Texten oder unterschiedlichsten Fundstücken im Unterricht, auf methodische Ansätze kreativen bzw. ästhetischen Lernens an und mit kulturellen Artefakten, auf das Nachdenken über Kulturkonzepte auf einer Metaebene oder auf die Konstruktion von Diskursräumen, in denen Teilhabe stattfindet – oder eben auch nicht. „Ästhetisch“ lässt sich wiederum rezeptiv und/oder produktiv verstehen: Rezeptiv geht es um die Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Aspekten und ihrer ästhetischen Wirkung. Produktiv geht es um das Ausloten von ästhetischen Potenzialen des eigenen kreativen Handelns von Lernenden – und um Lernpotenziale spielerischen Umgangs mit Klang, Bewegung oder Visualisierung. „Diskursiv“ wiederum lässt sich auf das angestrebte Lernziel der Fähigkeit zur Partizipation an deutschsprachigen Diskursen (in einer grundsätzlich mehrsprachigen Gesellschaft) beziehen, aber auch auf die diskurstheoretischen Grundlagen, auf die sich kulturbezogenes Lernen in letzter Zeit verstärkt stützt und die auch für empirische Studien erkenntnisleitend sind.

Der Band berührt eine Reihe von Diskursräumen und Themenfeldern. *Wie hältst du es mit der Kultur?* kann auch einmal zur Gretchenfrage werden und die Antwort darauf zu einem Schibboleth, in dem mit Begrifflichkeiten jongliert wird, die nicht zu einer schieren Fassade verkommen sollten, wie Altmayer (2021, S. 388) hinsichtlich der Diskussion um Interkulturalität und Transkulturalität kritisch anmerkt. In jedem Fall lohnt es sich, hinter die Begriffe zu blicken und sich mit ihren diskursiven Konstruktionen auseinanderzusetzen – im Fachdiskurs ebenso wie in Alltagsdiskursen. Auf der Metaebene oder im literarischen Text, im Film, in der Performance, im täglichen Unterricht.

Die Beiträge in unserem Band tun dies und zeichnen ein facettenreiches Bild davon, was Kulturreflexion und ästhetisches Lernen alles sein kann. Die Texte setzen sich mit einigen wichtigen Diskurslinien auseinander, die die Auseinandersetzung mit Kultur und Sprache aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Auf der Metaebene werden Aspekte kulturreflexiven Lernens reflektiert: Facetten ästhetischer Wahrnehmung in Kunst, Alltag und Gesellschaft, aber auch Vorstellungen davon, was Kultur überhaupt ist, und welche ideologischen Voraussetzungen unterschiedlichen Kulturkonzepten zugrunde liegen. Bei der konkreten Umsetzung kreativer Ideen in Unterrichtssituationen geht es um Aspekte des ästhetischen Lernens und Zugänge, die auf die Teilhabe der

Lernenden am kulturellen Leben fokussieren. Es geht um lustvollen, reflektierten, spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache, Performance und Artefakten, um Text, Film, Theater, Musik, (Sprach-)Rhythmus oder Mediennutzung im Alltag.

Es wird die ästhetische Wirkung und Aussagekraft diverser Formen der Sprachnutzung in verschiedenen Bereichen des lebensweltlichen Umfelds ausgelotet und vermeintlich Selbstverständliches kritisch hinterfragt. Traditionen und Irritationen dieser Traditionen werden vor dem Hintergrund ihrer historischen Entwicklung beleuchtet und Sprache und Sprachäußerungen in ihrer Vielschichtigkeit und Kontextgebundenheit diskutiert und im Hinblick auf Formen der Teilhabe reflektiert.

Die meisten Beiträge berühren mehrere dieser Diskurslinien und verbinden sie miteinander zu einem spezifischen thematischen Fokus. Anhand dieser Foki haben wir die Beiträge in Themenfeldern angeordnet, um die Übersicht zu erleichtern und eine Lektüre anhand eines roten Fadens zu ermöglichen. Es steht aber auch jeder Beitrag eigenständig für sich und Leser*innen sind eingeladen, nach Lust und Laune durch die Texte zu blättern oder zu scrollen und sich die für ihre eigenen Kontexte besonders relevanten Rosinen aus dem Kuchen zu holen.

Die Beiträge im ersten Abschnitt beschäftigen sich mit grundsätzlichen Fragen der Kulturvermittlung sowie mit diskursiver Landeskunde. Einleitend setzt sich Sabine Dengscherz mit dem Kulturbegriff und darunterliegenden Konzeptionen auseinander und diskutiert ihre Relevanz für den Kontext DaF/DaZ. Camilla Badstübner-Kizik diskutiert ebenso grundsätzliche Fragen zu „Landeskunde“ aus einer DaF-Perspektive und plädiert für eine Differenzierung kulturellen Lernens zwischen DaF und DaZ. Sie veranschaulicht ihre Argumentation anhand eines aktuellen Beispiels aus der Praxis: dem polnischen Diskurs zum russischen Angriffskrieg in der Ukraine. Der Gegenwartsbezug spielt auch eine wichtige Rolle im Beitrag von Christine Becker und Caroline Merkel. Sie nehmen ein historisches Thema, nämlich den deutschen Kolonialismus, als Ausgangspunkt, um aktuelle Diskurse zu thematisieren. Dörthe Uphoff wiederum zeigt in ihrem Beitrag, dass diskursive Landeskunde nicht nur mit fortgeschrittenen Lernenden umsetzbar ist und stellt Materialien vor, die sich auf A1-Niveau mit dem „Roten Wien“ beschäftigen.

Der zweite Abschnitt des Bandes fokussiert auf kreative Potenziale von Sprache und auf ästhetisches Lernen durch Literatur. Michael Dobstadt und Renate Riedner setzen sich mit der gesellschaftspolitischen Dimension kreativer Mitgestaltung von Sprache auseinander und plädieren – veranschaulicht durch konkrete Beispiele – für eine bewusste Auseinandersetzung mit der (ästhetischen) Wirkung von spezifischen Ausdrucksweisen in unterschiedlichen Kontexten. Hannes Schweiger wiederum zeigt anhand etlicher Beispiele, wie ästhetisches und kulturreflexives Lernen miteinander verbunden werden können, um mit kreativen und handlungsorientierten Aufgaben die kritische Reflexionsfähig-

keit von Lernenden zu stärken. Rajashree Tirumalai-Hörig schlägt eine Aufgabentypologie für den Umgang mit Literatur im Unterricht vor, und die darauf folgenden zwei Beiträge präsentieren exemplarisch konkrete Projekte für die Arbeit mit literarischen Texten: Fernanda Boarin Boechat und Katja Hölldampf berichten über Erfahrungen aus einem Webinar zu konkreter Poesie auf Deutsch und Portugiesisch und Jude Daniel Tolo lotet das didaktische Potenzial von Musikromanen aus und geht dabei insbesondere auf ästhetische Illusion ein.

Im dritten Abschnitt stehen Klang und Film im Mittelpunkt. Zunächst führt Torsten Schaar die Verknüpfung von Filmarbeit mit dem Konzept der Erinnerungsorte vor und macht Vorschläge, wie dadurch mit dem Thema „Deutsche Teilung“ im DaF-Unterricht gearbeitet werden kann. Tina Welke wiederum nimmt exemplarisch die Analyse eines Dokumentarfilms über das Kunsthistorische Museum in Wien vor, die als Grundlage für die Entwicklung didaktischer Szenarien herangezogen werden könnte. In weiterer Folge stellen Naomi Miyatani und Akane Suzuki eine Unterrichtssequenz aus einer Musikhochschule vor, bei der die Teilnehmer*innen „musikalische Briefe“ als kurze Videos verfassen. Rosa Gabriela Argüello Vázquez präsentiert in ihrem Posterbeitrag ein Projekt, das sich mit dem didaktischen Potenzial des Hörens und Erstellens von Podcasts beschäftigt.

Ins Museum führen die ersten beiden Beiträge des vierten Abschnitts, der sich mit den Potenzialen vielfältiger Lernräume und Lernorte auseinandersetzt. Heike Roll erkundet Museen als Erfahrungsräume und partizipative (Sprach-)Lernorte und präsentiert exemplarisch Lernmaterialien und Lernszenarien für sprachlich-ästhetische Bildung. Susanne Roth und Britta Roch skizzieren Projekte, die Erinnerungskultur und aktuelle Debatten mit der eigenen Erfahrungswelt der Lernenden verknüpfen sollen und nutzen dafür unterschiedliche Lernorte und Materialien: Neben Museen und Gedenkstätten sind das auch ein Hörbuch oder ein Jugendroman. Alla Paslawska geht deutschsprachigen Kulturspuren in der Ukraine nach und macht damit den öffentlichen Raum zu einem vielfältigen Lern-Raum, der bereits vor der Haustüre der DaF-Lernenden beginnt. Mit dem Beitrag von Eva Svager wechseln wir in den DaZ-Kontext: Sie stellt das Projekt KULToURs vor, das Lernenden die Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen ermöglicht.

Der fünfte Abschnitt beschäftigt sich schließlich mit Ansätzen, in denen Lernende kreativ produktiv werden, sei es performativ oder in anderen (künstlerischen) Äußerungsformen. Zunächst setzt sich Barbara Schmenk kritisch mit dem inflationären Gebrauch des Performativitätskonzepts und der damit einhergehenden „Veroberflächlichung“ auseinander und diskutiert dessen Auswirkungen auf dramapädagogisches Arbeiten im DaF/DaZ-Unterricht. Rebecca Gramlich und Thereza de Jesus Santos Junqueira zeigen, wie Augusto Boals Konzept des „Empfindsamen Denkens“ auf der „Bühne“ des DaF-Unterrichts angewendet werden kann, und Martina Heuser stellt Anwendungsformen der Methode Lesetheater im DaF/DaZ-Unterricht vor. Katrin Saar geht in ihrem

Posterbeitrag der Frage nach, wie durch den spielerischen Umgang mit fiktiven Identitäten die Sprechbereitschaft von Lernenden erhöht werden kann. Iris Folch Martínez und Kerstin Paulik setzen sich in ihren Beiträgen damit auseinander, wie Lernende durch visuelle Elemente ihren Lernprozess besser steuern können: Iris Folch Martínez zeigt, wie das Zeichnen von eigenen Visualisierungen Lernenden hilft, ein besseres Verständnis von grammatischen Strukturen zu entwickeln. Und Kerstin Paulik beschäftigt sich in ihrem Posterbeitrag mit „Sketchnotes“, in denen Wörter mit grafischen Elementen kombiniert für vielfältige Lernzwecke eingesetzt werden können. Martina Zimmermann und Olivier Bolomey stellen ein Projekt vor, das sich mit dem Zusammenhang zwischen Staunen und Lernen beschäftigt und dabei auf die Lehrer*innen-Bildung fokussiert.

Der Bogen der Beiträge ist also thematisch weit gespannt, umfasst etliche Lern- und Reflexionsfelder und ebenso verschiedene Zielgruppen: Einige Texte beschäftigen sich eher mit Anfänger*innen, andere mit fortgeschrittenen Lernenden, weitere setzen sich mit Grundlagenwissen für Lehrende und lebenslangen Lernprozessen auseinander. Auch geographisch sind die Beiträge breit gestreut und stammen – passend für eine IDT – von Kolleg*innen, die auf verschiedenen Kontinenten in verschiedenen Bereichen und Institutionen tätig sind. Dies spiegelt eine breite Auseinandersetzung mit kulturreflexivem und ästhetischem Lernen wider – in einer globalisierten, vernetzten und sich dynamisch verändernden Welt.

Literatur

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Iudicium.
- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 376–392). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_23
- Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05546-0>
- Fornoff, R. & Koreik, U. (2020). Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 37–67). Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2019-1245>
- Schweiger, H. (2021). Konzepte der ‚Landeskunde‘ und des kulturellen Lernens. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 358–375). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_22

Zabel, R. (2021). Sprache und Kultur. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 340–356). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_21

A – Kulturvermittlung reflektieren: Voraussetzungen, Diskurse, Bezüge

Kulturelle Brillen unter die Lupe nehmen. Überlegungen zu Kulturkonzepten im DaF/DaZ-Unterricht

Sabine Dengscherz

Sprache und Kultur hängen eng zusammen. Aber was verstehen wir eigentlich unter „Kultur“? Konzeptuelle Vorstellungen bestimmen die Wahrnehmung von „kulturellen Brillen“ – und werden damit zu „kulturkonzeptuellen Brillen“. In meinem Beitrag befasse ich mich mit solchen konzeptuellen Vorstellungen und ihren Auswirkungen auf den DaF/DaZ-Unterricht und gehe dabei insbesondere auf drei Bedeutungs- und Vorstellungsebenen ein: 1) kollektiv-bezogene und 2) inhaltliche sowie 3) Vorstellungen zur Wirkmächtigkeit von Kultur.

1 „Kultur“ im Kontext DaF/DaZ

„Diskursfähigkeit“, „Kulturkompetenz“, die Fähigkeit zum „Fremdverstehen“, „interkulturelles Lernen“, „Landeskunde“ oder „kulturreflexives Lernen“ – unterschiedliche Labels und Konzepte verweisen auf eine soziale Komponente im DaF/DaZ-Unterricht, die über Sprachwissen im engeren Sinn hinausgeht. „Kultur“ wird dabei explizit genannt oder schwingt ebenso oft implizit mit – denn: „Man kann nicht nicht Kultur vermitteln“ (Hägi-Mead & Schweiger, 2020, S. XIII).

Dennoch wird der Kulturbegriff zuweilen ganz bewusst vermieden (Riedner & Dobstadt, 2016, S. 42), da sich ein gewisses „Unbehagen“ ihm gegenüber manifestiert hat (Boeckmann, 2015, S. 94). Die Probleme im Umgang damit berühren zum Teil sehr grundsätzliche, philosophische und häufig auch ideologisch aufgeladene Fragen der menschlichen Existenz, den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken, Möglichkeiten und Grenzen der Handlungsfähigkeit einzelner in sozialen Kontexten, Einschluss, Othering und Ausschluss sowie Machtverhältnisse in Diskursen. Ein Strang der kritischen Debatte bewegt sich zwischen Essentialismuskritik einerseits und Kritik an Beliebbarkeit und „Kulturrelativismus“ andererseits. Die Diskussion wurde unter verschiedenen Vorzeichen und unter verschiedenen Labels geführt: Rund um interkulturelles Lernen, interkulturelle Germanistik, Transkulturalität oder Synkulturalität (Laudenberg, 2016).

Vor dem Hintergrund der zum Teil recht komplexen und voraussetzungsreichen Debatten wird unter Kultur Unterschiedliches verstanden. Dies ist folgerichtig, da Vorstellungen von Kultur selbst zu „kulturellen Brillen“ werden können – oder vielmehr zu kulturkonzeptuellen Brillen. Denn Kulturbegriffe sind „stets mehr als nur beschreibende Begriffe“, sie haben „Einfluß auf ihren Gegenstand“ (Welsch, 1997, S. 74). Sie sind also *performativ*, indem sie das mit erzeugen, was sie benennen (Butler, 1995b, S. 134). Eine Reflexion der Konzeptionali-

sierung von Kultur bedeutet also ein Bemühen um das „Erkennen der Bedingungen von Erkenntnis“ (Bourdieu, 1993, S. 7).

In meinem Beitrag möchte ich versuchen, mich mit dem Glasschliff solcher kultur-konzeptuellen Brillen systematisch auseinanderzusetzen. Zu diesem Zweck werde ich den aus vielen Vorstellungen synthetisch zusammengesetzten Kulturbegriff in einzelne Bestandteile zerlegen und diese hin und her drehen, um sie aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Von einem solchen (im Wortsinne *analytischen*) Verfahren verspreche ich mir keinen Gesamtüberblick (das wäre mehr als hochtrabend), aber doch immerhin ein paar Einsichten, die sich für die Praxis als nützlich erweisen könnten, und die ich weiters für den spezifischen Kontext des DaF/DaZ-Unterrichts reflektieren und zusammendenken möchte.

2 Transkulturelle Perspektiven

Eine Anregung für eine solche Zerlegung des Kulturbegriffs bietet das Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch aus den 1990er Jahren. Es steht im Kontext beginnender poststrukturalistischer Diskurse, die zusehends Kategorien hinterfragen und Grenzen auflösen. Das mehrdeutige „trans“ kann als *hindurch* und/oder als *jenseits* interpretiert werden. Welsch (1997, S. 67–72) versucht, in Abgrenzung von Inter- und Multikulturalität, „eine neue Konzeptualisierung von Kultur“, in der sowohl Gesellschaften (Makroebene) als auch Individuen (Mikroebene) als „transkulturell“ geprägt betrachtet werden, und positioniert sich explizit gegen Vorstellungen von Homogenität oder Abgeschlossenheit, die er anderen Konzepten – teilweise etwas plakativ – unterstellt (dies gilt insbesondere für Herders „Kugelmodell“, Welsch, 2017, S. 10). Nicht ganz zu Unrecht wurde kritisiert, dass Welschs Konzept in etlichen Aspekten vage bleibt und „Transkulturalität“ zuweilen einfach nur als modernes Label für althergebrachte Vorstellungen verwendet wird (Altmayer, 2021, S. 388).

Für die Zerlegung von Kulturkonzepten in wesentliche Bestandteile macht Welsch aber einen m.E. sehr brauchbaren Vorschlag, indem er sich für das Aufdröseln in verschiedene Bedeutungsebenen ausspricht. Diesen Vorschlag möchte ich hier aufgreifen und weiter ausführen.

3 Bedeutungsebenen von „Kultur“ unterscheiden

Welsch schlägt eine inhaltliche und eine extensionale Bedeutung von Kultur vor und plädiert nachdrücklich dafür, sie „nicht wie selbstverständlich zu amalgamieren“ (Welsch, 2010, S. 39). In der inhaltlichen Bedeutung geht es darum, was Kultur eigentlich ist und was alles dazu gehört (z.B. Artefakte, symbolische Formen oder Traditionen), und die extensionale Bedeutung bezieht sich auf die Räume und/oder Kollektive, denen diese Kultur zugeschrieben wird. Eine solche Unterscheidung hat m. E. wichtiges analytisches Potenzial, da sie es erlaubt, Probleme zu durchschauen, die durch einseitige Bedeutungsverschiebungen auf einzelnen Ebenen entstanden sind.

Die Bedeutung von „Kultur“ ist – wie die Bedeutung anderer Begriffe auch – sozialen Prozessen der Aushandlung unterworfen und somit Kind ihrer Zeit und unterschiedlicher Kontexte. Während sich in der Antike Kultur eher auf die Kultivierung (eigener) menschlicher Lebensform bezog, ist es im Laufe der Neuzeit zu einer „Pluralisierung der Kulturen“ (Baecker, 2008, S. 144) gekommen, wodurch der Kulturbegriff zu einem „Vergleichsbegriff“ geworden ist, der Differenzen zwischen Kulturen in den Fokus rückt, die nun als abgrenz- und zählbare Entitäten erscheinen. Anknüpfend an solche Traditionen des 18. und 19. Jahrhunderts (die häufig mit Herder in Verbindung gebracht werden, Eagleton, 2001, S. 22) wurde Kultur lange Zeit ethnographisch verstanden.

Inhaltlich ging es dabei zunächst um einen eng gefassten Bezug auf „Hochkultur“, extensional um Völker, Nationen und Sprachen (Saal, 2014, S. 22). Durch diverse *Cultural Turns* im 20. Jahrhundert (Bachmann-Medick, 2006) wurden zunehmend auch Alltagspraxen in die Betrachtung mit einbezogen (Altmayer, 2004, S. 80). Ironischerweise ist es gerade diese Erweiterung des Kulturbegriffs in seiner inhaltlichen Bedeutung, die die Gefahren von Pauschalisierung, Essentialisierung und Othering stark erhöht, wenn nicht auch auf der extensionalen Bedeutungsebene durch eine Neubewertung entgegengewirkt wird (Dengscherz, 2018, S. 233). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen möchte ich nun auf die extensionale und die inhaltliche Ebene noch etwas genauer eingehen.

3.1 Zur extensionalen Bedeutungsebene

Kollektive können die Selbst- und Fremdwahrnehmung strukturieren und verschiedene Bezugsebenen für die Menschen schaffen, die ihnen angehören: In welcher Rolle trete ich auf? Spreche ich „nur“ für mich selbst oder für eine bestimmte Gruppe?¹ Und wie sehen das – möglicherweise – die anderen? Selbst- und Fremdzuschreibungen sind dabei komplex: Man kann jemandem eine (Gruppen-)Identität nicht aufzwingen, aber wir können unsere Identitäten auch nicht völlig frei und beliebig definieren, wie wir wollen (Appiah, 2019, S. 40). Die Frage nach den Kollektiven (oder räumlichen Vorstellungen), mit denen Kultur in Verbindung gebracht wird, und der Rolle von „Nation“, „Volk“, „Sprachgemeinschaft“ oder „geographischem Raum“ dabei kann als eine Art „kulturkonzeptuelle Gretchenfrage“ betrachtet werden: Welche Arten von Kollektiven werden angenommen, welche Eigenschaften werden ihnen zugeschrieben und auf welche Weise werden diese mit Kultur in Verbindung gebracht? Eine grundlegende Arbeit zu verschiedenen Arten von Kollektiven stammt von Hansen (2009). Er unterscheidet u. a. *Abstraktionskollektive*, die eine (zumeist sehr große) Teilmenge von Menschen bezeichnen, die einander nicht kennen (z. B. Deutschlernende weltweit, Tennisspieler*innen oder Angehörige

1 In diesem Zusammenhang kann auch bewusster, strategischer Essentialismus eine Rolle spielen, etwa wenn ein bestimmtes Kollektiv für seine Rechte kämpft (Spivak, 1993).

einer Nation) und *Virulenzkollektive*, bei denen direkte Kontaktmöglichkeiten bestehen (z.B. eine Dorfgemeinschaft oder die Teilnehmer*innen an einem bestimmten Deutschkurs). Weiters nennt Hansen *Schicksalskollektive*, bei denen Menschen *nicht* über ihre Zugehörigkeit entscheiden (z.B. Familie, Nation), *Interessenskollektive*, denen Individuen bewusst beitreten (z.B. Vereine), *Zufallskollektive* (z.B. Leute in der U-Bahn), *Kommunikationskollektive* (die eine gemeinsame Sprache teilen), *Naturkollektive* (z.B. Männer, Frauen), *Formlose Kollektive* (Millionäre und Obdachlose), *Geformte Kollektive* (Standesvertretungen, Vereine), *Weltanschauungskollektive* (Katholik*innen, Neonazis) oder *Freizeitkollektive* (z.B. Golfclub). Einige dieser Zuordnungen ließen sich sicherlich kritisch diskutieren (z.B. als „biologistisch“). Allerdings geht es nicht um die Erstellung eines „Schubladenkastens“ für Kollektive, sondern vielmehr um unterschiedliche Perspektiven auf die Größe „Kollektiv“.

Darüber hinaus ist es durchaus gewollt, dass das eine oder andere konkrete Kollektiv (etwa eine Nation oder ein Verein) in mehr als eine dieser Kategorien passt, und es wird keine vollständige Liste angestrebt. Hansen macht vielmehr nachvollziehbar, dass Individuen einer Reihe unterschiedlicher Kollektive angehören. Und dass große Kollektive, insbesondere Nationen, wiederum nicht nur aus einzelnen Individuen, sondern ebenso aus komplex ineinander verschachtelten Kollektiven bestehen. Der „Multikollektivität“ von Individuen steht also die „Polykollektivität“ von Gesellschaft – und über Gesellschaften hinweg – gegenüber (Hansen, 2009, S. 116).

Was bedeutet dies nun für den Umgang mit Kultur im Kontext DaF/DaZ?

Hier stellt sich nicht nur die Frage nach unterschiedlichen Arten von Kollektiven, sondern auch nach den Arten von Vorstellungen, die mit ihnen verbunden sind: Wie werden sie konzeptionalisiert und inwiefern können Kollektiven bestimmte Charakteristika zugeschrieben werden – oder auch nicht?

Damit sind wir bei weiteren „Gretchenfragen“ angelangt, die um mögliche Homogenisierungstendenzen kreisen, die von bestimmten Kollektiven ausgehen (könnten). Diese Fragen werden sicherlich für einen Verein anders zu beantworten sein als für eine ganze Nation. Ein kulturwissenschaftlicher Bezug auf Nation oder Territorium ist mittlerweile etwas verpönt (Assmann, 2020, S. 57), muss genau genommen jedoch nicht automatisch mit einem essentialistischen Anspruch daherkommen (Fornoff & Koreik, 2020, S. 46). Es kommt vielmehr darauf an, *welche* kulturellen Vorstellungen mit dem „Dachkollektiv“ (Hansen, 2009) Nation verbunden werden und inwiefern berücksichtigt wird, dass nationale Identitäten „diskursiv produziert, reproduziert, aber auch transformiert und demontiert“ (de Cillia & Wodak, 2009, S. 15) werden und demnach selbst kulturelle Gebilde sind.

In manchen Ansätzen wird neuerdings versucht, unter Betonung der inneren Heterogenität, potentiellen Widersprüchlichkeit und diskursiven Konstruiertheit, die Idee der Volks- oder Nationalkultur wieder aufzugreifen und bis zu einem gewissen Grade auch zu rehabilitieren (Assmann, 2020; Gehrman,

2017; Schwemmer, 2008). Fornoff und Koreik (2020, S.48) stellen etwa die Frage, inwieweit Nationen „nicht doch noch eine eminente soziale und kulturelle Kohäsionskraft zu entfalten vermögen“, etwa im Umgang mit „Erinnerungsorten“. Die Einsicht in die Konstruiertheit und Künstlichkeit von Nationalstaaten (Anderson, 1988; Hobsbawm, 1991) spricht ihnen ja nicht automatisch den Status als Identifikationsobjekt ab, und es spricht tatsächlich einiges dafür, die diskursive Konstruktionsmacht in Bezug auf Nationen nicht dem Nationalismus zu überlassen, sondern sich stattdessen damit zu beschäftigen, wie über differenzierte Erinnerungsforschung nationale Narrative „umgebaut“ werden könnten, „um ausgrenzende Gewalt zu vermeiden und einen positiven und integrativen Zweck zu erfüllen“ (Assmann, 2020, S.137). Damit stellt sich nun ganz zentral die Frage, wie Kollektive mit Kultur verbunden werden. Und dies berührt wiederum die inhaltliche Bedeutungsebene des Begriffs.

3.2 Zur inhaltlichen Bedeutungsebene

Konzepten wie „kulturellen Deutungsmustern“ (Altmayer, 2004) oder Orientierungsrahmen (Schwemmer, 2008, S.133) bei der Interpretation von Äußerungen liegt ein Kulturbegriff zugrunde, der auf symbolische Formen und habituelle Praktiken verweist. Er ist eng verknüpft mit Sprache, Konventionen und „symbolischer Verdichtung“ von Kulturtechniken (Macho, 2008, S.99). Dies ist bedeutsam für den Kontext DaF/DaZ und die Art des „außersprachlichen Wissens“, das mit „kollektivem Gedächtnis“ in Verbindung gebracht wird (Altmayer, 2004, S.158) – sowie mit kulturellen Präsuppositionen: Was für eine Art Wissen wird bei den Rezipient*innen eines Texts vorausgesetzt? Hier kommt spezifisches Wissen über Kontexte ins Spiel, das über das unmittelbar Situative hinausgeht und Texte in größeren Zusammenhängen verortet. Dabei geht es sowohl um Faktenwissen (Fornoff & Koreik, 2020, S.60) als auch um Bedeutungszuschreibungen (Bohunovsky & Altmayer, 2020, S.73).

Darüber hinaus macht es einen wichtigen Unterschied, worauf Kultur bezogen wird: Geht es primär um das Verstehen, etwa im Umgang mit Präsuppositionen, oder auch um Handlungsanweisungen für die Produktion eigener Äußerungen (z. B. im Umgang mit Höflichkeitsformen)? Werden darüber hinaus Konventionen thematisiert, in Form von „Benimmregeln“ oder Text(sorten)konventionen (etwa in Wissenschaftsdiskursen)? Oder geht es gar um Werthaltungen wie in den vielfach kritisierten „Kulturdimensionen“ (Hofstede et al., 2010)? Je mehr wir von Wissensinhalten weiter in Wertesysteme vordringen, desto größer wird die Gefahr von verzerrenden Zuschreibungen und Essentialismus, gerade dann, wenn sich Kultur auf ein Abstraktionskollektiv wie Volk, Nation oder Sprachgemeinschaft bezieht.² Diese Problematik ist etwa in „interkulturellen Trainings“ häufig zu beobachten (Castro Varela, 2010).

2 Hansen (2009) spricht in diesem Zusammenhang auch von Dachkollektiven (Nation, Volk) und pankollektiven Formationen (Sprachgemeinschaften).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Frage nach dem Verhältnis von Kohärenz und Kontingenz. Wird ein kohärentes, „organizistisches“ Bild einer Kultur konstruiert, bei dem alle Komponenten „wie die Organe in einem Körper genau auf ihren spezifischen Ort abgestimmt sind und jeder Teil unverzichtbar für das Funktionieren des Ganzen ist“, oder ein „stärker kosmopolitisches Bild“, bei dem „jedes einzelne Element der Kultur – von der Philosophie über die Küche bis hin zum Stil der körperlichen Bewegung – sich im Prinzip von allen übrigen trennen lässt“ (Appiah, 2019, S. 280–281)?

In einem kohärenten Bild einer Kultur hängt nicht nur alles zusammen, sondern es *passt* auch zusammen. Solche vereinfachten, homogenisierenden Vorstellungen basieren auf ähnlichen Mustern wie Verschwörungstheorien und sind auf ähnliche Weise verführerisch. Scheinen sie doch ein sicheres Terrain zu versprechen, mit klaren und abgesteckten Werten und „Regeln“. Dem gegenüber schafft es wohl eine gewisse Verunsicherung, sich die Unmöglichkeit einzugestehen, alle Diskurslinien zu durch- und überschauen, die im „Hypertext“ Kultur durcheinanderlaufen und „sehr unterschiedliche, zum Teil auch widersprüchliche Positionen“ (Altmayer, 2004, S. 261) enthalten. Ein kontingentes Bild von Kultur erkennt aber genau diese Unübersichtlichkeit und Widersprüche an und versteht Kultur als ein Konglomerat aus Fakten, Deutungsmustern, Haltungen und Perspektiven auf die Welt – vielfältig vernetzt, aber eben nicht immer kohärent.

4 Zur Wirkmächtigkeit von Kultur

Neben kollektiven und inhaltlichen Aspekten ist m. E. noch eine dritte konzeptuelle Bedeutungsebene wichtig, nämlich jene, die sich auf Annahmen über die Wirkmächtigkeit von Kultur bezieht. Diese Annahmen können als Schnittstelle zwischen den Kollektiven und der inhaltlichen Bedeutung von Kultur betrachtet werden. In Bezug auf die Wirkungsweise von Kultur wurde etwa zwischen „primordialen“ und „konstruktivistischen“ Kulturkonzepten unterschieden (Busch, 2008). „Primordiale“ Kulturkonzepte gehen davon aus, dass Individuen durch kulturelle Einflüsse geprägt sind, ohne dass sie es merken. Dies bezieht sich nicht nur auf traditionelle Vorstellungen von Prägungen (z. B. durch Werthaltungen oder dogmatische Konventionen), sondern kann durchaus auch mit gesellschafts- oder machtkritischen Positionen einhergehen: Wenn etwa aus feministischer oder LGBTQ-Perspektive kritisiert wird, dass Genderrollen unhinterfragt fortgeschrieben werden oder wenn struktureller Rassismus analysiert wird, basiert dies auf der Annahme, dass gegen weit verbreitete und in weiten Teilen der Gesellschaft wenig bewusste Einflüsse angekämpft werden muss. Dazu kommt aber – und damit ist dann die Schwelle zu „konstruktivistischen“ Kulturkonzepten überschritten – die Annahme, dass solche Einflüsse bewusst *gemacht* und bis zu einem gewissen Grad dadurch auch überwunden werden können. In „konstruktivistischen“ Kulturkonzepten wird betont, dass Individuen in ihren Interaktionen Kultur überhaupt erst erschaffen (Busch, 2008, S. 141–143). Dies bietet Raum dafür, sich gegenüber Konventionen und

gesellschaftlichen Narrativen (subversiv) zu positionieren. Die Beispiele zeigen, dass „primordiale“ und „konstruktivistische“ Kulturkonzepte einander nicht völlig ausschließen müssen: In sozialen Kontexten wirken ganz unterschiedliche Kräfte gleichzeitig, miteinander und gegeneinander.

Wenn nun aber aus einer primordialen Extremposition Erklärungen für Verhaltensweisen Einzelner (z. B. pünktlich oder unpünktlich erscheinen, laut oder leise reden, einer bestimmten Werthaltung oder Religion anhängen etc.) in kulturellen Besonderheiten gesucht werden, blendet das genau diese Komplexität aus. Dies führt wiederum zu verzerrten Perspektiven, verstellt den Blick auf potentielle andere Ursachen und Zusammenhänge. Ein Beispiel für eine solche primordiale Extremposition sind die bereits erwähnten „Kulturdimensionen“: Hofstede et al. (2010, S. 6) fassen Kultur als „the unwritten rules of the social game“ und als „programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others“. Kultur wirkt dabei recht einseitig in eine Richtung: von der Gruppe auf das Individuum, das dieser Wirkung ausgeliefert ist. Somit werden bestimmte inhaltliche Elemente (Verhaltensweisen, Werte) bestimmten abgegrenzten Gruppen (Nationen) relativ homogen zugeschrieben. Dies ist ein typisches Beispiel für Essentialisierung dadurch, dass „Menschen, Kulturen und Mentalitäten in eins gesetzt“ werden (Heinemann, 2015, S. 78).

Für DaF/DaZ besonders wichtig sind die sozialen Aspekte von Sprache und Sprachpraxen. Damit beschäftigen sich *sowohl* primordiale *als auch* konstruktivistische Kulturkonzepte, allerdings auf unterschiedliche Weise. So setzt sich etwa das „linguistische Relativitätsprinzip“ (Whorf, 1963, S. 12), besser bekannt als Sapir-Whorf-Hypothese, mit den Auswirkungen von sprachlichen Kategorien auf das Denken auseinander und geht dabei von strukturalistischen Voraussetzungen aus: von Einzelsprachen, deren Systeme auf einer allgemeinen Ebene beschrieben werden können. Whorf (1963, S. 52–53) betrachtet das Denken „in einer Sprache“ als durch „Formen und Kategorien [...] kanalisiert“, die „kulturell vorbestimmt sind“, und versucht, über den Vergleich unterschiedlicher Sprachen Unterschiede im Denken auszumachen, die sich etwa aus unterschiedlichen grammatischen Strukturen oder lexikalischen Feldern ergeben. Es kommt also eine primordiale Perspektive zum Ausdruck.

In poststrukturalistischen Diskursen wird die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sprache und Denken hingegen unter anderen Vorzeichen (weiter)geführt. Sprachpraxen werden als Produkte wiederholter sozialer Aktivitäten verstanden, und Sprache demnach nicht als ein abstraktes System, sondern als soziales Produkt, das sich stetig weiterentwickelt (Pennycook, 2010, S. 33). Darüber hinaus wird die Abgrenzbarkeit von Einzelsprachen („named languages“, García & Kleyn, 2016, S. 14) in Frage gestellt (ähnlich wie aus kulturwissenschaftlicher Perspektive die Abgrenzbarkeit von Kollektiven). Für die Reflexion kultureller Wirkmächtigkeit in Sprach- und Benennungspraxen bedeutet dies nun, dass nicht mehr ein abstraktes System vorgestellt wird, das eindimensional auf das Denken von einzelnen Individuen wirkt, sondern dass es viel-

mehr um ganz spezifische Praktiken von Benennung geht und ihre Auswirkungen auf gesellschaftliche Diskurse (Hark & Villa, 2017, S. 19). Was bedeutet es etwa, wenn wir von Erst-, Fremd- oder Zweitsprache sprechen und was für Vorstellungen sind mit diesen Kategorien verbunden (z.B. Native Speakerism oder eine klare Abgrenzung von L1 und L2, die in vielen Sprachbiographien nicht der Realität entspricht, Dengscherz, 2019, S. 568)?

Eine konstruktivistische Perspektive erleichtert die kritische Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen und potentieller Manipulation, etwa wenn der Frage nachgegangen wird, welche Stimmen in Diskursen gehört werden und welche weniger, wem die Definitionsmacht von Begriffen und Kategorien zugestanden wird – und was für Vorstellungswelten bestimmte Kategorien und Benennungen hervorrufen. Letzteres wurde etwa unter dem Stichwort „Framing“ (Lakoff & Wehling, 2007) diskutiert. So macht es einen deutlichen, auch emotionalen, Unterschied, ob von „geflüchteten Menschen“ die Rede ist oder von einem „Flüchtlingstsunami“.

In der Art, wie wir Sprache*n verwenden, positionieren wir uns laufend selbst. Dabei sind wir mit Kategorien und Begriffen konfrontiert, die wir nicht selbst hervorgebracht haben und die uns in Diskursen entgegenreten (Butler, 1997, S. 25). Wir müssen diese Begriffe und Kategorien aber eben nicht unbedingt genauso übernehmen, wie wir sie vorfinden. Wir können sie verändern („resignify“, Butler, 1995a, S. 42) und uns dadurch aktiv an Aushandlungsprozessen beteiligen. Um auf solche Weise *mit.sprache.teil.haben zu können, braucht es allerdings Wissen über und Bewusstsein für die jeweiligen Diskurse. Kultur wirkt sich in vielen Dimensionen des Lebens aus. Aber nicht als Zwangsjacke (Dengscherz & Cooke, 2020, S. 74). Wir können Kultur verändern, und wir schaffen sie täglich neu mit.

5 Ausblick

Was bedeutet dies nun für den spezifischen Kontext DaF/DaZ? Und inwieweit braucht es unterschiedliche Antworten für DaF und für DaZ? (Siehe dazu auch Badstübner-Kizik in diesem Band.) Die gesellschaftliche Teilhabe ist im Kontext DaZ sicherlich ein besonders zentrales Thema, aber auch aus der „Außenperspektive“ DaF kann das Verständnis für deutschsprachige Diskurse vertieft werden, wenn differenziert mit den unterschiedlichen Bedeutungsebenen von Kultur umgegangen wird.

Bohunovsky und Altmayer (2020, S. 75) plädieren etwa dafür, dass für eine kulturwissenschaftlich orientierte Landeskunde der Kulturbegriff von „räumlich-territorialen Aspekten losgelöst und stattdessen an Sprache und Diskurse gebunden“ werde. Dies ist sicherlich sinnvoll, kann aber auch zu einem bloßen Etikettenschwindel verkommen, wenn dann „Sprachgemeinschaften“ oder „Diskursgemeinschaften“ als bloße Ersatzbegriffe für „Nation“ oder „Volk“ verwendet werden, ohne dass die darunterliegenden Konzeptionalisierungen reflektiert werden.

In den letzten Jahr(zehnt)en hat sich viel getan im Hinblick auf die Reflexion des Kulturbegriffs im Kontext DaF/DaZ. Mit Konzepten wie „kulturellen Deutungsmustern“ (Altmayer, 2004), „Erinnerungsorten“ oder „Fundstücken“ wurden auch Perspektiven aufgezeigt, wie kulturreflexives Lernen ohne Essentialisierung stattfinden kann. Dabei ist eine prinzipielle Wachsamkeit Konzepten und Kategorien gegenüber aber sicherlich nach wie vor angebracht.

In meinem Beitrag habe ich versucht, potentielle Ansatzpunkte für eine solche Wachsamkeit gewissen kulturkonzeptuellen Brillen gegenüber zu skizzieren. Die Unterscheidung einer *inhaltlichen* und *extensionalen* Bedeutungsebene von Kultur, wie Welsch (2010) sie vorschlägt, kann nachvollziehbar machen, nach welchen Mechanismen bestimmten Gruppen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden. Wird mitreflektiert, welche *Wirkmächtigkeit* in bestimmten Kulturkonzepten angenommen wird, können noch ein paar weitere essentialisierende Stolpersteine erkannt werden.

Die drei Bedeutungsebenen zusammengenommen schaffen unterschiedliche Möglichkeiten, die Gläser von „kultur(konzeptu)ellen Brillen“ zu schleifen – und ein gewisses Grundwissen über die Techniken eines solchen „Glasschliffs“ hilft wiederum, die systematischen Verzerrungen zu erkennen, die sich daraus ergeben können. Damit sind die Fallstricke rund um den Kulturbegriff zwar nicht aus der Welt geschafft, aber sie sind vielleicht ein bisschen weniger straff gespannt.

Literatur

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Iudicium.
- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 376–392). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_23
- Anderson, B. (1988). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Campus.
- Appiah, K. A. (2019). *Identitäten. Die Fiktionen der Zugehörigkeit*. Hanser.
- Assmann, A. (2020). *Die Wiedererfindung der Nation. Warum wir sie fürchten und warum wir sie brauchen*. C. H. Beck.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Rowohlt.
- Baecker, D. (2008). Zur Kontingenzkultur der Weltgesellschaft. In D. Baecker, M. Kettner & D. Rustemeyer (Hrsg.), *Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion* (S. 139–161). transcript.
- Boeckmann, K.-B. (2015). Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 (2), 90–100. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3033/>

- Bohunovsky, R. & Altmayer, C. (2020). DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß? In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 69–89). Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2019-1245>
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Busch, D. (2008). Professionalisierung interkulturell kompetenter Kommunikation – am Beispiel interkultureller Trainings und interkultureller Mediation. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 34, 139–155.
- Butler, J. (1995a). Contingent foundations. In S. Benhabib, J. Butler, P. Cornell & N. Fraser, *Feminist contentions. A philosophical exchange* (S. 35–57). Routledge.
- Butler, J. (1995b). For a careful reading. In S. Benhabib, J. Butler, P. Cornell & N. Fraser, *Feminist contentions. A philosophical exchange* (S. 127–143). Routledge.
- Butler, J. (1997). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Castro Varela, M. (2010). Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum?* (S. 117–129). transcript.
- De Cillia, R. & Wodak, R. (2009). *Gedenken im „Gedankenjahr“. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005*. StudienVerlag.
- Dengscherz, S. (2018). Kampf der Kulturbegriffe? Eine Fallstudie zum wissenschaftlichen Schreiben über ‚Kultur‘ im BA-Studium Transkulturelle Kommunikation. *Hermes*, 58, 231–256. <https://tidsskrift.dk/her/article/view/111688/160685>
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/42366>
- Dengscherz, S. & Cooke, M. (2020). *Transkulturelle Kommunikation. Verstehen – Vertiefen – Weiterdenken*. UVK/UTB.
- Eagleton, T. (2001). *Was ist Kultur?* C. H. Beck.
- Fornoff, R. & Koreik, U. (2020). Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 37–67). Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2019-1245>
- García, O. & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In O. García & T. Kleyn (Hrsg.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (S. 9–33). Routledge.
- Gehrmann, S. (2017). Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22 (1), 83–106. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/3105/gallery/3036/download/>

- Hägi-Mead, S. & Schweiger, H. (2020). Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Eine Einleitung. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. XI–XXI). Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2019-1245>
- Hansen, K. P. (2009). *Kultur, Kollektiv, Nation*. Verlag Carl Stutz.
- Heinemann, A. (2015). Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten ‚kulturellen Lernens‘. *ÖDaF-Mitteilungen*, 31 (2), 75–83.
- Hobsbawm, E. J. (1991). *Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780*. Campus.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations. Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw Hill.
- Lakoff, G. & Wehling, E. (2007). *Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht*. Carl-Auer Verlag.
- Laudenberg, B. (2016). *Inter-, Trans- und Synkulturalität deutschsprachiger Migrationsliteratur und ihre Didaktik*. Iudicium.
- Macho, T. (2008). Tiere zweiter Ordnung. Kulturtechniken der Identität und Identifikation. In D. Baecker, M. Kettner & D. Rustemeyer (Hrsg.), *Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion* (S. 99–117). transcript.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Taylor & Francis.
- Riedner, R. & Dobstadt, M. (2016). ‚Winks upon winks upon winks‘. Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 42, 39–61.
- Saal, B. (2014). Kultur in Bewegung. In M. Mae & B. Saal (Hrsg.), *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht* (2. Aufl., S. 21–47). Springer.
- Schwemmer, O. (2008). Selbstsein und Andersheit. Zum kulturellen Verhältnis von Symbol, Form und Andersheit. In D. Baecker, M. Kettner & D. Rustemeyer (Hrsg.), *Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion* (S. 119–135). transcript.
- Spivak, G. C. (1993). *Outside in the teaching machine*. Taylor & Francis.
- Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In I. Schneider & C. W. Thomson (Hrsg.), *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste* (S. 67–90). Wienand-Verlag.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold, (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum?* (S. 39–66). transcript.
- Welsch, W. (2017). *Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe*. New Academic Press.
- Whorf, B. L. (1963). *Sprache – Denken – Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*. Rowohlt.

Wohin mit der Landeskunde?

Camilla Badstübner-Kizik

Weder das Verständnis noch die inhaltliche Füllung oder konkrete Realisierung von Landeskunde lassen sich nur aus einer Perspektive heraus bestimmen. Gerade im Bereich kulturbezogenen fremdsprachlichen Lehrens und Lernens spielen die unterschiedlichen Prägungen, Erfahrungen, Möglichkeiten, Erwartungen, Interessen und Bedarfe von Lernenden und Lehrenden eine entscheidende Rolle – in Hinsicht auf Lernziele, Inhalte und Materialien sowie mit Bezug auf die Wahl eines als angemessen und zielführend eingeschätzten methodischen Instrumentariums. Nachhaltige Lernmotivation, kulturbezogene Orientierungskompetenz sowie Ermutigung und Befähigung zu einer realistischen gesellschaftlichen Teilhabe stellen die Basis dar, auf der unterschiedliche Landeskunden entstehen müssen. Im Beitrag diskutiere ich Landeskunde-Begriff sowie Diskursverlauf und plädiere für eine Differenzierung zwischen Landeskunde DaF und DaZ.

1 Landeskunde mit Elefanten im Raum?

Was kann gemeint sein, wenn man den Begriff „Landeskunde“¹ benutzt? Ist er noch brauchbar oder nicht? Wohin entwickelt sich Landeskunde im Kontext DaF und DaZ? Hat sie überhaupt eine Zukunft? Wo wäre Landeskunde – in der Forschung, in der Ausbildung von Lehrenden, im Unterrichts- und Kursraum oder auch im Kontext von Bildungs- und Sprachenpolitik – zu verorten? Welches sind relevante landeskundliche Inhalte und welche Rolle können (sollen) diese spielen – auf akademischer und schulischer Ebene, auf unterschiedlichen Sprachniveaus, im Bereich der Erwachsenenbildung, in Lehr- und Lernkontexten innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raumes und nicht zuletzt auf dem Feld politischer Entscheidungen? Es wäre vermessen, all diese Fragen in einem einzigen Text diskutieren zu wollen, zumal in dichter Folge fundierte Standortbestimmungen (z.B. Koreik & Fornoff, i. Dr.; Schweiger, 2021) sowie konzeptionell wie didaktisch innovative Vorstöße (z.B. Fornoff, 2016) erscheinen, die die Diskussion einerseits zusammenfassen und andererseits vorantreiben. In meinem Text möchte ich, in polemisch zugespitzter Form, vor allem auf zwei Aspekte eingehen, die bisher eher am Rande angesprochen werden und die gleichwohl als die sprichwörtlichen ‚Elefanten‘ immer mit im Raum zu stehen scheinen – der „Landeskunde“-Begriff selbst und der Verlauf des Landeskunde-Diskurses. Beide sind eng miteinander verbunden.

1 Diese Angabe folgt nicht der Auffassung, dass von Landeskunde nur noch in „obligatorischen Anführungszeichen [...] die Rede sein kann“ (Altmayer, 2020, S. 12). Sie unterstreicht vielmehr, dass hier und an weiteren Stellen der Begriff an sich gemeint ist.

Grundlage meiner Überlegungen ist eine bewusst beanspruchte Doppelperspektive: Die beruflich und lebensweltlich bedingte Außensicht auf den deutschsprachigen Raum einerseits und die direkte Teilnahme am in den deutschsprachigen Ländern laufenden Fachdiskurs andererseits. Beide führen mich immer wieder zu der Erkenntnis, dass gerade im Kontext kulturbezogenen Lernens in der ‚fremden Sprache Deutsch‘ der Ruf nach fruchtbarem Austausch und gleichberechtigtem Dialog zwischen Außen- und Innenperspektive dringlicher ist denn je. Auf viele Fragen, die aus einer DaF-Perspektive höchst relevant sind, gibt es aus der einschlägigen Fachdiskussion keine Antworten, mehr noch, sie sind oft gar nicht deren Gegenstand.

2 „Landeskunde“ – Ein Begriff und sein Inhalt

Da ist zum einen die Begrifflichkeit, das Kompositum „Landes-Kunde“, das aus deutschsprachiger Perspektive mehrheitlich als einschränkend, homogenisierend und traditioneller Vermittlung verpflichtet empfunden wird:

Gegenstand einer Beschäftigung mit ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist nach Auffassung des Deutungsmusteransatzes nicht ein ‚Land‘, Gegenstände sind vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Deutungsmustern, auf die dabei zurückgegriffen wird. Der Begriff der ‚Landeskunde‘ erweist sich damit im Kontext des Lehrens und Lernens als [...] obsolet [...]; alternativ sollte eher von ‚kulturbezogenem Lernen‘ im Kontext des Fremdsprachenunterrichts die Rede sein. (Altmayer, 2021, S. 389)

Das hier angesprochene „kulturbezogene Lernen“ ist in akademischen und schulischen Curricula, in Lehrwerken oder auch in wissenschaftlichen Beiträgen in- und außerhalb des deutschsprachigen Raumes durchaus präsent, es wird gleichwohl verschieden benannt. Dies geschieht durchaus auch in unterschiedlichen Sprachen. Dabei wird auf Begriffe zurückgegriffen – oder muss zurückgegriffen werden –, die unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskussionskulturen entstammen. Ob „German Studies“ im angloamerikanischen Raum, „Realioznawstwo“, „Krajoznawstwo“ oder „Kulturoznawstwo“ bzw. „Kultura“ in Polen, „Civilisation“ in frankophonen Kontexten, „Cultura e civiltà“ in Italien – jedes dieser Begriffsfelder ist in einem sprachenspezifischen Fachdiskurs verankert und vor dem Hintergrund einer spezifischen Lehrtradition entstanden. Nur am Rande sei daran erinnert, dass diese Begriffe keineswegs für die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und dem deutschsprachigen Raum reserviert sind, siehe etwa „Romance Studies“ (z. B. Cornell University), „Historia i Kultura Hiszpanii i krajów hiszpańskojęzycznych“ (z. B. UMK Toruń) oder „Cultura e civiltà angloamericana“ (z. B. Università di Catania). Vergleich-

bares gilt für den „Landeskunde“-Begriff.² Er stellt, ebenso wie alle Bemühungen, ihn abzuschaffen, zu ersetzen oder zu modifizieren, das (Zwischen-)Ergebnis eines spezifischen deutschsprachigen Diskurses für das Fach DaF/DaZ dar. Unzweifelhaft haben wir es bei der z.T. polemischen Auseinandersetzung um seine Existenzberechtigung, inhaltliche Füllung und didaktisch-methodische Ausrichtung also mit einer Diskussion zu tun, die ihren Ursprung und ihr Zentrum in den deutschsprachigen Ländern selbst hat und die dort im Kontext einer deutschsprachigen Wissenschaftstradition ausgetragen wird – wie viele andere Aspekte des DaF- und DaZ-Diskurses natürlich auch.

2.1 „Landeskunde“ als Kompromissbegriff

Im Laufe dieses spezifischen Diskurses wurden (und werden) Landeskunde verschiedene Merkmale zugeschrieben, deren Ausschließlichkeit allerdings in anderen Sprachen, Ländern und Wissenschaftsstrukturen nicht zwangsläufig auf Verständnis stoßen muss. Für den deutschsprachigen Begriff „Landeskunde“ spricht auf jeden Fall, dass er in vielen DaF-Lehr- und Lernkontexten im Umfeld eines im weitesten Sinne kulturbezogenen Lernens gut etabliert und im Allgemeinen dicht konnotiert ist. Womöglich muss man aber in Kauf nehmen, dass diese Konnotationen eben Verschiedenes umfassen – vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen, Erwartungen und Anforderungen in Bezug auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen sowie auf das, was damit „[...] immer verbunden ist“, d.h., „[...] soziokulturelle [...] Themen und Fragestellungen, [das] Herstellen und Aushandeln von Bedeutung und (die) grundsätzliche [...] Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur“ (Schweiger, 2021, S. 359). Wichtiger als das Etikett scheint mir jedenfalls der Inhalt zu sein und den kann und muss man bei Bedarf natürlich immer präzisieren.

Ich benutze den Begriff „Landeskunde“ im Folgenden als einen Kompromissbegriff³, der zunächst weder eine Aussage über inhaltliche Füllung noch über didaktische und methodische Umsetzung macht. Ich gehe dementsprechend davon aus, dass mit diesem Begriff Lehr- und Lernprozesse sowie -gegenstände bezeichnet werden können, die bestimmte Perspektiven auf die Welt zum Gegenstand haben, Perspektiven, die ganz wesentlich in konkreten – vergangenen und gegenwärtigen – Erscheinungen der deutschsprachigen Welt gründen, die durch diese bedingt und von ihnen geprägt sind. Diese im Einzelnen spezifi-

- 2 Z. B. die Materialien für eine „Landeskunde Französisch“ auf dem Hamburger Bildungsserver, abgerufen am 2. Juni 2023, von <https://bildungsserver.hamburg.de/schulfaecher/sprachen/franzoesisch/franzoesisch-themen/franzoesisch-landeskunde>. Die Angebote reichen von Geografie und Alltagsfragen bis zu komplexen gesellschaftlichen Entwicklungen.
- 3 Grub und Saagpakk sprechen von einem „nach wie vor gebräuchlichen und tauglichen Sammelbegriff [der] – nicht zuletzt mangels besserer Bezeichnungen für ein ganzes Spektrum verschiedener Ansätze und Konzepte [steht]“ (Grub & Saagpakk, 2020, S. 8), eine Ansicht, der ich mich anschließe.

schen Perspektiven – eingeschlossen ist eine Vielfalt von regionalen, historischen, generationellen, sozialen, politischen, kulturellen oder auch linguistischen Teilperspektiven – werden das Erlernen der Sprache Deutsch immer begleiten, konditionieren und ggf. authentifizieren. Die Beschäftigung mit einzelnen dieser Erscheinungen und (Teil-)Perspektiven ist dabei notwendig immer gekoppelt an Strategien, die dabei helfen, sie als Ergebnisse von Prozessen, Zuschreibungen und dynamischen kommunikativen Praktiken wahrnehmen und verstehen zu können. Weder die im und für den deutschsprachigen Raum relevanten Erscheinungen noch die auf ihnen gründenden Perspektiven sind ‚für immer‘ und ‚für alle‘ gültig. Vielmehr sind sie in ihrer konkreten, gegenwärtig fassbaren Relevanz und Erscheinungsform unterschiedlich konditioniert, veränderlich und in sich sehr differenziert. Die Fülle dadurch möglicher Lehr- und Lerninhalte lässt nur exemplarisches Lernen und Lehren zu.

Landeskunde, im Sinne eines so verstandenen kulturbezogenen Lernens, ist also nie abgeschlossen und kann per se nie vollständig sein. Sie steht vielmehr für ein grundsätzliches Orientierungsvermögen, vor dessen Hintergrund einzelne, als relevant eingestufte Phänomene erarbeitet werden. Welche Phänomene das sind, muss von konkreten Lernenden und Lehrenden immer wieder neu ausgehandelt werden. Zum exemplarischen Lernen gehört ebenso die grundsätzliche Übertragbarkeit von Erkenntnis- und Lernmethoden, ergänzt um eine aufnahmebereite und zugleich kritische Haltung: Fragen, kompetentes Recherchieren, fundiertes Einschätzen und Abwägen, kritisches In-Frage-Stellen, Anzweifeln und Weitersuchen, In-Beziehung-Setzen, Sich-Dazu-Positionieren – das alles gehört dazu. Es liegt auf der Hand, dass Landeskunde damit immer auch Züge reflektiv und emanzipatorisch angelegten Lernens und Lehrens trägt. Grundlage eines solchen Verständnisses von Landeskunde ist ein „bedeutungs- und symbolorientiertes Kulturverständnis“ (Fornoff, 2021, S. 223), hinter das man – jedenfalls aus der Perspektive des deutschsprachigen Fachdiskurses – nicht mehr ernsthaft zurückfallen kann. Angesichts der Fülle an unterschiedlichen Bedingungsgefügen, in denen das Lehren und Lernen von DaF stattfindet, können wir allerdings nicht davon ausgehen, dass dies überall so gesehen wird.

2.2 Ein Begriff im Wandel

Natürlich hat der deutschsprachige Begriff „Landeskunde“ seine problematische Geschichte. Im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache hat er sich seit den 1970er Jahren eingebürgert und er behauptet sich weltweit in vielen Regionen, Publikationen, Lehrwerken, Forschungsfragen und Lehr-/Lernkontexten. Parallel dazu wächst im (deutschsprachigen) Diskurs das Unbehagen: Der Begriff wird zunehmend gemieden, in Anführungszeichen gesetzt, umschrieben, oder doch zumindest durch verschiedene Attribute ergänzt. ‚Nackter‘, d. h., nicht mit zusätzlichen Erklärungen versehener „Landeskunde“ haftet vielfach der Beigeschmack einer traditionellen Vermittlung von „Inhalten“ oder gar „Fakten“ an – Begriffe, die gleichfalls als problematisch eingestuft werden.

Seit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre hat sich – nach „informativ/faktenorientiert/kognitiv“ und „kommunikativ“ – der Zusatz „interkulturell“ etabliert und wir dürfen mit einigem Recht annehmen, dass „interkulturelle Landeskunde“ nun, nach ca. 30 Jahren, in der institutionalisierten DaF-Realität weltweit angekommen ist, allerdings in der Praxis oft reduziert auf einen konturlosen, meist unreflektierten Kulturbegriff und die bekannten Vergleiche zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ (auch Rösler, 2022, S. 52–53).

Interkulturelle Landeskunde sieht sich inzwischen einem doppelten Vorwurf gegenüber: Einerseits scheint der Preis dafür, dass Kulturvermittlung zu einer Art durchgehenden inhaltlichen Leitfadens für die gesamte Sprachvermittlung, zu einem Prinzip, werden konnte, der weitgehende Verzicht auf verbindliche und spezifische Inhalte zu sein – in vielen Fällen erinnert interkulturelle Landeskunde an ein Herumtappen zwischen Extremen: „Alles ist Kultur“, „alles ist gleich wichtig“ und „nichts ist wirklich wichtig“. Fornoff resümiert zu Recht, dass

[...] die Einbeziehung interkultureller Elemente in landeskundliche Modelle und Diskussionszusammenhänge [...] zuletzt jedoch dazu [führte], dass sprach- und kulturbezogene Lehr-, Lern- und Forschungsbereiche ineinander überzugehen und die ohnehin schon diffusen Konturen der Landeskunde sich noch weiter aufzulösen drohten. (Fornoff, 2016, S. 19)

Zum anderen liegt der gewichtige Vorwurf der kulturellen Essentialisierung, Homogenisierung und Kontrastierung in der Luft. Tonsern (2020, S. 27) spricht polemisch von der „Kulturcontainerraumlandeskunde“. In dem Moment also, wo sie in akademischer und auch schulischer DaF-Lehre weltweit angekommen zu sein scheint, gilt interkulturelle Landeskunde im Fachdiskurs in den deutschsprachigen Ländern selbst als weitgehend überholt.⁴

2.3 Diskursive Landeskunde und die Notwendigkeit ihrer Konkretisierung

Im Kontext einer „kulturwissenschaftlichen Landeskunde“ werden seit etwa zehn Jahren diskursive und symbolische Kompetenzen in den Mittelpunkt der Diskussion um fremdsprachliches kulturbezogenes Lernen gerückt. Seit 2016 etablieren sich – größtenteils auf der Grundlage der Arbeiten von Claus Altmayer – „kulturbezogenes Bedeutungslernen“ und „diskursive Landeskunde“. Ihren Inhalt bilden entsprechend „deutschsprachige [...] Diskurse“, d. h. „die kulturellen Deutungsressourcen oder Deutungsmuster, die in deutschsprachi-

4 Auch die im Zuge einer Neuetablierung des DACH-Prinzips in den Jahren ab 2008 diskutierte „DACH-Landeskunde“, die den Pluralismus des deutschsprachigen Raumes begrifflich und konzeptionell verankert sehen will, wird dem interkulturellen Ansatz zugeordnet. Ihr wird wiederum impliziter ‚methodologischer Nationalismus‘ unterstellt (z. B. Altmayer, 2013, S. 24). Die Diskussion um das DACH-Prinzip und seine Relevanz für die Landeskunde-Diskussion kann hier nur angedeutet werden.

gen Diskursen verwendet werden, um Verständigung zu ermöglichen“ (Altmayer, 2017, S. 13).

Es gibt Versuche, diesen Ansatz – vor dem Hintergrund des Plurizentrismus des deutschsprachigen Raumes – als „DACH-Diskursfähigkeit“ (Shafer & Baumgartner, 2019, S. 108–109) zu konkretisieren, und ebenso wenig fehlt es an Versuchen, das Konzept im Unterrichts- und Kursraum umsetzbar zu machen (Altmayer et al., 2016). Für viele Kolleginnen und Kollegen weltweit dürfte dennoch unklar bleiben, wie Lehrende und Lernende denn nun vorgehen könnten (sollten), um sich „durch die Begegnung mit Deutungsangeboten (in deutscher Sprache) die Gelegenheit zu eröffnen, sich neue Möglichkeiten einer Partizipation an Diskursen zu erschließen“ (Altmayer, 2017, S. 14). Dass der Aufbau einer hier angestrebten diskursiven Kompetenz äußerst voraussetzungsreich, komplex und langwierig ist, dass diese nicht zuletzt Diskursinteresse, Diskursenerfahrung, Diskurserschließungsstrategien und – in gewissem Maße – auch Diskursmöglichkeit und Diskursmündigkeit in anderen Sprachen als Deutsch voraussetzt, liegt auf der Hand, abgesehen von der Kompetenz, sich im Vor- und Umfeld eines Diskurses kompetent und zielgerichtet immer aufs Neue mit den notwendigen Informationen zu versorgen (dazu auch Badstübner-Kizik, i. Dr.).

2.3.1 Ein Beispiel aus der Praxis

Ein aktuelles Beispiel aus einem privilegierten DaF-Kontext⁵ kann dies illustrieren.

Der im Februar 2022 von Russland begonnene Angriffskrieg gegen die Ukraine ist im Nachbarland Polen in der Öffentlichkeit sehr präsent und man kann davon ausgehen, dass die um ihn herum geführten Diskurse in breiten Kreisen der Gesellschaft aufmerksam verfolgt und teilweise aktiv mitgestaltet werden. Auch polnische DaF-Studierende⁶ haben eine Meinung dazu und nehmen zumindest rezeptiv an verschiedenen Teildiskursen dazu teil. Dabei stehen polnischsprachige Teildiskurse und ihre Akteure (z. B. Medien, Peergroups, Familie) naturgemäß im Zentrum, ggf. ergänzt um mediale Angebote in anderen Sprachen. Für viele Personen dieser Gruppe kann (für Polnisch) die Annahme einer ‚stillen Diskursteilhabe‘ gelten, im Sinne eines (sprachlichen) Verstehens,

-
- 5 Es handelt sich um in Polen ansässige Studierende mit (sehr) guten rezeptiven und produktiven Kenntnissen in mehreren Sprachen, einem grundsätzlichen Diskursinteresse, einiger Diskursenerfahrung und einem gewissen Diskursbewusstsein, die noch dazu über eine hinreichende digitale Souveränität sowie unbegrenzte Kontakt-, Reise- und Aufenthaltsmöglichkeiten im deutschsprachigen Raum verfügen – Faktoren, die keinesfalls für alle DaF- und DaZ-Kontexte vorausgesetzt werden können.
 - 6 Damit sind Studierende gemeint, die den überwiegenden Teil ihres Studiums außerhalb des deutschsprachigen Raumes in der Sprache Deutsch realisieren, etwa Studierende der Germanistik, der Linguistik, der Übersetzungswissenschaft und verwandter Fächer. Dies schließt nicht notwendigerweise eine Ausbildung für das Lehramt Deutsch als Fremdsprache ein.

Einordnen- und Mitverfolgen-Könnens von in der Gesellschaft ablaufenden Diskussionen. Im Laufe ihrer gesamten Sozialisation haben diese Studierenden die Kompetenz erworben, unterschiedliche (polnischsprachige) Diskursakteure voneinander zu unterscheiden, sie nach Reichweite und Geltungsanspruch einzuordnen und sich zu ihnen zu verhalten. Vor dem Hintergrund eines spezifisch perspektivierten Weltwissens und über Jahre hinweg sukzessiv erworbener Deutungsmuster sind sie in der Lage, verschiedene Bezugspunkte einzelner Teildiskurse (z. B. Energie-Diskurs, Polen-Russland-Diskurs, EU-Diskurs) zu verstehen, einzuordnen und zueinander in Beziehung zu setzen. Einen wichtigen Anteil an der Herausbildung und Formung dieser Kompetenz haben landes- und sprachenspezifische Akteure (z. B. Schulsystem, Medienlandschaft), man kann also mit einigem Recht annehmen, dass es wesentliche Gemeinsamkeiten innerhalb der angesprochenen Gruppe gibt. Dazu gehören etwa geographische, historische, kulturelle, gesellschaftliche, politische oder auch linguistische „soziale und gleichsam ‚öffentliche‘ Wissensstrukturen“ (Fornoff, 2021, S. 325), denen aus verschiedenen Gründen Relevanz zugeschrieben wird und die diskursive Kompetenz konditionieren:

Das deutungsmusterbezogene Konzept von Kultur versteht diese als geteilten Vorrat an lebensweltlichem Hintergrundwissen, auf den die an thematischen Diskursen Beteiligten für die gemeinsame diskursive Deutung ebenso wie für die praktische Bewältigung ihrer Alltagswirklichkeit auf selbstverständliche Weise zurückgreifen. (Fornoff, 2021, S. 323)

In Bezug auf deutschsprachige Teildiskurse zum Thema fehlt den Studierenden diese grundlegende Orientierungskompetenz und es wäre völlig unrealistisch, diese im Laufe eines Studiums vermitteln zu wollen. Die zeitlichen, medialen, personellen, sozialen, strategisch-logistischen und ggf. auch sprachlichen Voraussetzungen für die Erreichung einer Diskurskompetenz, die auch nur annähernd mit der ausgangssprachlichen vergleichbar wäre, sind selbst in einem privilegierten fremdsprachlichen Kontext schlicht nicht gegeben. Neben grundlegenden Wissensstrukturen, die es erleichtern würden, sich in laufenden Diskursen zu orientieren, fehlen insbesondere die Möglichkeiten, Deutungsmuster im Kontakt mit möglichst unterschiedlichen Diskussionspartner*innen immer neu zu (re-)konstruieren und zu verifizieren. Einigermaßen realistisch wäre es in diesem konkreten Lehr- und Lernkontext hingegen, neben grundlegenden Orientierungshilfen (z. B. zum komplexen Verhältnis Deutschlands zu seinen östlichen Nachbarn, zur bundesdeutschen Medienlandschaft, zu den Prioritäten der gegenwärtigen Ampel'-Koalition) die sprachlichen und strategischen Grundlagen für Frage-, Recherche-, Einordnungs-, Verifizierungs- und Diskussionskompetenzen zu legen und diese an überschaubaren Texten auszuprobieren und zu üben. Kulturbezogenes Lernen – Landeskunde – ließe sich in diesem konkreten Lehr- und Lernkontext dann über die detaillierte Erarbeitung exemplarischer deutschsprachiger Textangebote (z. B. eine Talkshow), im Sinne eines *close* oder *deep reading* (Seiler Brylla, i. Dr.) realisieren, flankiert und gestützt durch angeleitete Recherchen im Vor- und Umfeld. Vergleichbare Erfahrungen aus dem Kontakt mit anderssprachigen Texten sind dabei nur von

Vorteil. Im Idealfall bildet sich im Zuge solcher Lehr- und Lernprozesse eine Mündigkeit im Hinblick auf immer weitere Texte und Textsorten heraus, die perspektivisch eine mehrsprachige diskursive Kompetenz ausmacht.

Allerdings wäre immer zu fragen, wo und mit wem sich eine so voraussetzungsreiche Landeskunde tatsächlich realisieren lässt.

2.3.2 Das Konzept des kulturellen Gedächtnisses und sein Potenzial

Als vergleichbarer Balanceakt zwischen der Erarbeitung konkreter Erscheinungen und einer Erkenntnis ihrer diskursiven Verfasstheit ist der Versuch zu verstehen, das Konzept des kulturellen Gedächtnisses für die Fremdsprachendidaktik fruchtbar zu machen (Badstübner-Kizik, 2020; zusammenfassend Fornoff, 2021, S. 327–330; zur Kritik u. a. Altmayer, 2020). Der Aufbau von Wahrnehmungs-, Frage-, Deutungs- und Interpretationskompetenzen wird hier an fass- und überschaubare Lehr- und Lerninhalte gekoppelt: Texte, Gebäude, Personen, Ereignisse und Entwicklungen in Politik, Geschichte, Geografie, Fest- und Alltagsleben, Umwelt, Bildung, Medien, Religion, Literatur, Musik usw., ggf. unter Einbeziehung ihrer historischen Wurzeln, bilden hier exemplarische Lehr- und Lerninhalte. Sie haben aus unterschiedlichen Gründen für unterschiedliche Gruppen im deutschsprachigen Raum Bedeutung erlangt und sie konstruieren eine deutschsprachige Weltsicht, einen Interpretationsrahmen mit. Ihre Bedeutung wird immer neu verhandelt, sie kann sich verändern, zunehmen oder verschwinden. Welche dieser Erinnerungsorte gewählt werden, hängt davon ab, welche Kriterien angelegt werden (z. B. momentane Aktualität, Relevanz für bestimmte Gruppen, weitreichende multimodale Präsenz, beteiligte Diskursakteure). Einzelne dieser Bausteine lassen sich in fremdsprachigen Lernprozessen sehr wohl entlang einer sprachlichen und inhaltlichen Progression erarbeiten und an einzelnen kann eben diese Bedeutungskonstruktion in Teilen auch erfahrbar gemacht werden. Im Idealfall bildet dies den Ausgangspunkt selbstständigen und selbstgesteuerten Weiterlernens entlang adressatenspezifischer Interessen.

Landeskunde in diesem Sinne ist exemplarisches, strategisches, fragen- und interessengeleitetes, grundsätzlich un abgeschlossenes und prozesshaftes Lernen, das über immer neue Recherchen, Gespräche und Diskussionen auf der Grundlage von auf Deutsch verfassten Texten im weitesten Sinne realisiert wird.

3 Sprechen über Landeskunde

Neben dem Begriff ist es die Diskursführung, die eine Überlegung verdient. Die deutschsprachigen Publikationen zum Thema sind zahlreich, im Allgemeinen sehr voraussetzungsreich und rhetorisch dicht. Gerade außerhalb des deutschsprachigen Raumes, in Kontexten, in denen nicht immer ein zeitnaher, systematischer, chronologischer und vollständiger Zugriff auf die einzelnen Teile dieses wissenschaftlichen Diskurses möglich ist, wird dieser schnell unübersichtlich. In ihrer übergroßen Mehrheit entstehen diese Publikationen, viele

von ihnen echte Meilensteile der Fachdiskussion, an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen innerhalb einer relativ überschaubaren Gruppe von wissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren. Sie handeln, oftmals polemisch, untereinander aus, ob das Fach DaF/DaZ kulturbezogenes Lernen braucht, was das denn wäre bzw. zu sein hätte und wie mit welchen Zielen es zu unterrichten und zu erforschen wäre. Dabei ist nicht immer eindeutig, welche Perspektive angelegt wird: Diejenige, die aus einem deutschsprachig verfassten Kontext – aus deutschsprachigen Wissenschafts-, Kultur- und Gesellschaftsdiskursen – heraus auf das sprach- und kulturbezogene Lehren und Lernen in eben diesem Kontext selbst gerichtet ist (Deutsch als Zweitsprache) oder aber (auch) diejenige Perspektive, die dies für Kontexte tut, in denen Lernende und Lehrende vor dem Hintergrund anderssprachig verfasster Zusammenhänge agieren, die von den deutschsprachigen ggf. deutlich abweichen und die wiederum untereinander nicht vergleichbar sind (Deutsch als Fremdsprache).

Gerade, wenn man sich vor Augen führt, dass die Mehrzahl aller Deutsch lehrenden und lernenden Personen in diskursiven Zusammenhängen außerhalb des deutschsprachigen Raumes verankert ist⁷, muss auffallen, dass ihre Stimmen in einem Diskurs zum kulturbezogenen Lernen im Kontext DaF fehlen, sei er nun auf Deutsch oder in anderen Sprachen geführt. Damit fehlen Stimmen, die aus sehr unterschiedlicher Entfernung zum deutschsprachigen Raum und aus dem Kontext sehr unterschiedlicher wissenschaftlicher und pädagogischer Diskussionskulturen für sehr unterschiedliche Lernenden-Perspektiven wichtige Fragen zum kulturbezogenen Lernen stellen und mögliche Antworten kennen.

Antworten, die für DaF und DaZ gleichermaßen gelten, kann es im Kontext des kulturbezogenen Lernens nur sehr bedingt geben – die Voraussetzungen, Ziele, Interessen und Bedingungen für das Lehren und Lernen von Deutsch am jeweiligen Ort sind zu unterschiedlich. Der latenten Gefahr eines Konzeptexports sollten sich deutschsprachige Diskursakteure gerade hier sehr bewusst sein.

Insgesamt lässt sich in der gegenwärtigen Diskussion um die Landeskunde ein Ungleichgewicht auf mehreren Ebenen bemerken.

– Zum einen scheint das Gleichgewicht zwischen den Landeskunde-Diskursen, die im und außerhalb des deutschsprachigen Raumes geführt werden, äußerst fragil. Ein gewisses Nachholbedürfnis in Bezug auf tragfähige Konzepte von Kultur und kulturbezogenem Lernen für den Kontext DaZ (auch Fornoff, 2021, S. 224) muss nicht bedeuten, dass sich diese immer auch sofort auf jeden DaF-Kontext anwenden lassen – eine Reaktion, die naheliegt, wenn man bedenkt, dass die ‚Deutungshoheit‘ in der Diskussion um die Landeskunde in der Wahrnehmung vieler DaF-Kolleginnen und -kollegen selbstver-

7 Für 2020 wurden weltweit fast 15.500.000 DaF-Lernende erfasst, davon fast 13.400.000 im Schulbereich, d. h. auf einem Sprachniveau, das kaum über B1 hinausgeht (Auswärtiges Amt, 2020, S. 18).

ständig im deutschsprachigen Raum verankert zu sein scheint. Ich würde so weit gehen, hier von einem vielfach verinnerlichten ‚Prestigegefälle‘ in Bezug auf Konzepte kulturellen Lernens zu sprechen. Einschlägige Publikationen aus den deutschsprachigen Ländern werden in interessierten Kreisen zwar durchaus zur Kenntnis genommen, allerdings unter der Hand auch dahingehend kommentiert, dass sie mit dem Bedingungsgefüge vor Ort wenig kompatibel seien. Da sich aber wiederum niemand gerne vorwerfen lassen möchte, wissenschaftlich nicht auf dem neuesten (deutschsprachigen) Stand zu sein, führt dies entweder zur versuchten Übernahme und ggf. Anpassung dieser Konzepte an die eigene Realität oder aber zum Rückzug von der wissenschaftlichen Beschäftigung mit kulturellem Lernen überhaupt. Diese Reaktion setzt sich u. U. bis in die schulische Ebene hinein fort: Landeskunde gehört zu denjenigen Aspekten des institutionalisierten DaF-Unterrichts, auf die aus Zeitmangel und unter Prüfungsdruck als erste verzichtet wird.

- Was im Fach DaF und DaZ in Bezug auf das kulturbezogene Lernen diskutiert und publiziert wird, geschieht zum anderen größtenteils losgelöst von anderen, verwandten Fachdidaktiken. Ich meine hier nicht so sehr die Fachdidaktiken Englisch, Französisch oder Spanisch als Fremdsprache, wie sie an deutschen oder auch österreichischen Universitäten entwickelt und gelehrt werden. Deren, vor dem Hintergrund spezifisch bundesdeutscher oder österreichischer Bildungstraditionen und Bildungssysteme, getroffene Aussagen sind meist wenig übertragbar auf die Lehr- und Lernbedingungen in anderen Ländern. Ich meine vielmehr Sprachkonstellationen, die mit DaZ und DaF im Grunde genommen viel direkter verwandt sind, als wir das oft im Blick haben. Kulturbezogenes Lernen aus der Außen- und aus der Innenperspektive wird auch in anderen Sprachenkonstellationen thematisiert – sowohl in der Zweitsprachendidaktik (z. B. English as a Second Language, Français Langue Seconde) als auch in der Fremdsprachendidaktik (z. B. Spanisch im polnischen oder Französisch im britischen Schulsystem). Landeskunde DaF kommt außerhalb des deutschsprachigen Raumes im Übrigen nie allein: Neben ihr steht Landeskunde in vorgängig oder gleichzeitig gelernten Fremdsprachen, darunter mindestens für Englisch. DaF-Lernende können davon nicht abstrahieren, und DaF-Lehrende müssen darauf reagieren, um ihrem Fach die notwendige minimale Aufmerksamkeit zu sichern.

4 Eine Landeskunde für DaF und DaZ?

Im Allgemeinen werden DaF und DaZ als Zwillingformel verwendet, aber gerade im Kontext kulturbezogenen Lernens sind sich fremdsprachendidaktische Perspektiven untereinander möglicherweise ähnlicher als Fachdiskurse, die zwar in der gleichen Sprache ablaufen, sich aber in wesentlichen Punkten grundsätzlich voneinander unterscheiden. An keinem Punkt unseres Faches scheinen die Blickrichtungen und Fragestellungen zwischen DaF und DaZ so weit auseinanderzugehen wie gerade beim kulturbezogenen Lernen. Für DaZ

unterliegt kulturbezogenes Lernen offensichtlich einer Dekonstruktion – vor allem im Kontext der gerechtfertigten Aufnahme und Weiterentwicklung von migrationspolitischen, migrationspädagogischen, ethischen, sprachen- und nicht zuletzt machtkritischen Diskurssträngen. DaZ-Lernende operieren in Bezug auf die deutsche Sprache und den deutschsprachigen Raum aus einer vielschichtigen temporären Unsicherheit heraus, sie können sich nicht jederzeit und ohne Weiteres in ein ihnen vertrautes Netz von Deutungsangeboten und Diskurstraditionen zurückfallen lassen. Landeskundlich-kulturbezogenes Lernen evolviert im DaZ-Kontext eher in Richtung politischen Lernens, Lernziel wird neben einer Diskurs- vor allem auch eine Demokratiefähigkeit. Landeskundliches Lernen nimmt damit im Kontext DaZ auch Elemente einer Demokratiepädagogik auf:

Geht es im kulturwissenschaftlichen Kontext von DaF primär um einen Erwerb von Deutungswissen und Deutungskompetenzen zur rezeptiven und produktiven Teilhabe an fremdsprachlichen Diskursen, so richtet sich das kulturbezogene Lernen im Bereich DaZ nach den geltenden politischen Vorgaben auf ein viel weitergehendes Ziel: nämlich auf die Integration der Lernenden in die Gesellschaften der deutschsprachigen Länder und damit auf einen Vorgang, der zwar auch wissensbasiert ist und Deutungskompetenzen verlangt, zugleich aber in offizieller integrationspolitischer Lesart mit der Anerkennung von politischen Werten und der Bereitschaft zur Übernahme von Pflichten verbunden ist. (Fornoff, 2021, S. 324)

Aus der Entfernung zum deutschsprachigen Raum heraus und vor dem Hintergrund permanent präsenter und vertrauter kollektiver Erfahrungen, Erwartungen und Prägungen in Bezug auf die deutsche Sprache, die deutschsprachigen Länder und Regionen im Vergleich zu anderen Sprachen und Regionen der Welt haben DaF-Lernende deutlich mehr Möglichkeiten als DaZ-Lernende, für sich eine Position zwischen Desinteresse, distanzierter Betrachtung und persönlicher Involviertheit, zwischen Gleichgültigkeit, rezeptiver und produktiver Teilhabe zu suchen. Die Teilhabe an deutschsprachigen Diskursen, die Partizipation an der deutschsprachigen Realität stellen für sie nicht zwangsläufig lebensweltlich wichtige Lernziele dar. DaF-Lernende (und -Lehrende) haben andere Fragen, Interessen und Bedarfe in Bezug auf die deutsche Sprache und den deutschsprachigen Raum. Sie brauchen andere Motivationsfaktoren und Lernangebote mit impulsgebendem Charakter, sie brauchen vorstellbare und fassbare Inhalte, die für sie interessante Fragen generieren. Sie brauchen immer neue Orientierungspunkte, die es ihnen ermöglichen, sich auch aus der Entfernung innerhalb der deutschsprachigen Welt in Raum und Zeit zu orientieren – um weitere Inhalte und Fragen selbstbewusst und mit einem wachsenden Reflexionsvermögen anzugehen. Sie brauchen zudem Erfahrungen im Hinblick auf verlässliche Informations- und Recherchemöglichkeiten.

5 Für einen differenzierteren Fachdiskurs

Ich verstehe DaF und DaZ als die Wissenschaft von der Vermittlung des Deutschen als einer (weiteren) Sprache an Personen mit anderen Ausgangssprachen – in sehr unterschiedlichen Kontexten. Im Mittelpunkt wissenschaftlicher und didaktisch-methodischer Überlegungen sollte meiner Überzeugung nach die Frage stehen, wie diese Vermittlung je nach Kontext möglichst optimal gestaltet werden kann. Um diesem Ziel auf dem Feld des kulturbezogenen Lernens näher zu kommen, brauchen wir einen Landeskunde-Diskurs aus möglichst vielen unterschiedlichen Perspektiven. Wir brauchen gerade hier mehr Stimmen und neue Stimmen, wir brauchen Binnendifferenzierung, Mehrsprachigkeit, Mehrstimmigkeit, Multiperspektivität und produktive Dissonanzen. Die mehrsprachigen und mehrkulturellen diskursiven Kompetenzen von DaF-Lehrenden und -Lernenden müssen Gewicht bekommen – auf der Ebene der schulischen und außerschulischen Bildung wie der akademischen Diskussion.

DaF-Lernende sind – wie DaZ-Lernende natürlich auch – sehr verschieden und sie agieren in einer Vielfalt unterschiedlicher Kontexte. Gerade landeskundliches Lernen kann und muss darauf reagieren. Die akademische Diskussion zum kulturbezogenen Lernen sollte daher ganz gezielt darauf ausgerichtet sein, die natürliche Heterogenität der Fragen und Erwartungen von Lehrenden und Lernenden an den deutschsprachigen Raum aufzugreifen und fruchtbar zu machen. Kulturelles Lernen in DaF-Kontexten muss fortlaufend ausdifferenziert werden, denn so wenig, wie es „eine Landeskunde für DaF und DaZ“ gibt, so wenig kann es „eine DaF-Landeskunde“ geben.

Drei dringende Fragen gehören auf eine landeskundliche Agenda für DaF:

- Wie kann es gelingen, jeweils konkreten Gruppen von Lehrenden und Lernenden des Deutschen eine aufgeschlossene, informierte, kritische, selbstbestimmte Haltung gegenüber einer auf Deutsch verfassten Realität zu vermitteln?
- Wie kann es gelingen, jeweils konkreten Gruppen von Lehrenden und Lernenden übertragbare, nachhaltige (diskursive) Kompetenzen entlang adressatengerecht gewählter konkreter Inhalte zu vermitteln und diese Kompetenzen als Grundlagen eines lebenslangen Lernens – in verschiedenen Sprachen – zu etablieren?
- Wie können wir in jeweils konkreten Gruppen von Lehrenden und Lernenden die Diskrepanz zwischen fremdsprachlichen Kompetenzen und inhaltlichen Ansprüchen überbrücken, jeden Tag immer wieder neu?

Landeskunde ist nicht der überflüssigste, sondern vielmehr der anspruchsvollste Bereich des Faches DaF/DaZ, und gerade dieser Bereich erfordert von Lehrenden größte Flexibilität und beste Vorbereitung. Landeskunde, verstanden als Kompromiss- und Sammelbegriff für verschiedene Formen kulturbezogenen fremdsprachlichen Lernens, gehört unbedingt und ganz zentral in jeden

Unterrichts- und Kursraum für DaF. Ohne exemplarische Lehr- und Lerninhalte aber, d. h. ohne den Rückgriff auf greifbare Phänomene und Erscheinungen mit konkretem Bezug zur deutschsprachigen Welt, an denen sich Lernende wie Lernende reiben können, die zu Gespräch und Widerspruch reizen, die motivieren, neugierig machen und interessante Fragen generieren, geht es meiner Überzeugung und Erfahrung nach nicht – unter der Voraussetzung, dass wir diese Inhalte nicht als normativ deklarieren, sondern als Ergebnis unaufhörlicher kultureller Deutungs- und Zuschreibungsprozesse erarbeiten, die befragbar und hinterfragbar bleiben und als solche vermittelt werden. Jedes einzelne dieser Elemente – in Form von Texten, Bildern, Klängen, Begriffen oder Gegenständen – bietet potenziell unbegrenzte Möglichkeiten für konkrete und nach Progression gestaffelte Spracharbeit entlang von Fragen, die für konkrete Gruppen von Lehrenden und Lernenden Bedeutung haben. Landeskunde in diesem Sinne könnte aufgehen in einer durchgehenden Inhaltsorientierung des Sprachunterrichts.

Literatur

- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde – Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 15–31). Iudicium.
- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 3–22). Universitätsverlag Göttingen.
- Altmayer, C. (2020). „Erinnerungsorte“ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten „Landeskunde“. In F. T. Grub & M. Saagpakk (Hrsg.), *Brückenschläge Nord. Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität* (S. 11–39). Peter Lang.
- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 376–393). J. B. Metzler.
- Altmayer, C., Hamann, E., Magosch, C., Mempel, C., Vondran, B. & Zabel, R. (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Klett.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Auswärtiges Amt.
- Badstübner-Kizik, C. (2020). Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 649–675. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3247/>

- Badstübner-Kizik, C. (i. Dr.). Fremdsprachige Diskurse im öffentlichen Raum – Möglichkeiten und Grenzen für Wahrnehmen, Verstehen und Teilhaben. In A. Hille & S. Schiedermaier (Hrsg.), *Diskurs als Kategorie in der Literatur- und Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Iudicium.
- Fornoff, R. (2016). *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Fornoff, R. (2021). Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 321–332). J. B. Metzler.
- Grub, T. F. & Saagpakk, M. (2020). Vorwort. In F. T. Grub & M. Saagpakk (Hrsg.), *Brückenschläge Nord. Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität* (S. 7–10). Peter Lang.
- Koreik, U. & Fornoff, R. (i. Dr.). Der Diskurs über Kultur im Fach DaF/DaZ und in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik – Zur Interdependenz zweier Diskursstränge. In A. Hille & S. Schiedermaier (Hrsg.), *Diskurs als Kategorie in der Literatur- und Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Iudicium.
- Rösler, D. (2022). Die Heterogenität von Sprache und Kultur des Zielsprachigen Raums und deren (notwendige?) Homogenisierung im Anfängerunterricht. In Y. Li, F. Liu & Z. Wang (Hrsg.), *Didactica, Cultura, Lingua. Perspektiven des Deutschen* (S. 51–59). Iudicium.
- Schweiger, H. (2021). Konzepte der ‚Landeskunde‘ und des kulturellen Lernens. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 358–375). J. B. Metzler.
- Seiler Brylla, C. (i. Dr.). Diskurssemantik als theoretisch-methodischer Ausgangspunkt für eine Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In A. Hille & S. Schiedermaier (Hrsg.), *Diskurs als Kategorie in der Literatur- und Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Iudicium.
- Shafer, N. & Baumgartner, M. (2019). Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In B. Forster Vosicki, C. Gick & T. Studer (Hrsg.), *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* (S. 98–114). Erich Schmidt Verlag.
- Tonsern, C. (2020). Die Grenzen des Diskurses. Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 23–35). Universitätsverlag Göttingen.

Der Gegenwartsbezug als didaktisches Prinzip im kulturbezogenen historischen Lernen – das Beispiel des deutschen Kolonialismus

Christine Becker, Caroline Merkel

Geschichtliche Themen spielen für kulturbezogenes Lernen eine wichtige Rolle, weil sie helfen, gegenwärtige Verhältnisse besser zu verstehen. Von dieser Annahme ausgehend wird in diesem Beitrag das didaktische Prinzip des Gegenwartsbezugs weiter ausdifferenziert und in Bezug zum Ansatz der diskursiven Landeskunde gesetzt. Sodann zeigt der Beitrag anhand eines universitären Seminars zur Kultur der deutschsprachigen Länder, das den Fokus auf die Zeit 1871–1933 und somit auch den deutschen Kolonialismus richtet, wie sich durch den Rückgriff auf diesen Zeitraum zahlreiche tagesaktuelle Diskurse erarbeiten sowie die Genese kultureller Deutungsmuster nachvollziehen lassen.

1 Einleitung

Dass geschichtliche Themen in dem Teilbereich von Fremdsprachenunterricht, der herkömmlich als ‚Landeskunde‘ bezeichnet wird, eine wichtige Rolle spielen, ist unumstritten. So stellen schon die ABCD-Thesen aus dem Jahr 1990 fest:

Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Themen sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst. (ABCD-Gruppe, 1990, S. 17)

Sollen Geschichtsthemen aufgrund ihrer Relevanz für die Gegenwart gesucht werden, bedeutet dies für die Unterrichtspraxis auch, dass der Gegenwartsbezug das zentrale didaktische Prinzip im Kontext des kulturbezogenen historischen Lernens ist. In diesem Beitrag möchten wir ausgehend von Überlegungen aus der Geschichtsdidaktik das Prinzip des Gegenwartsbezugs weiter ausdifferenzieren und Bezüge zur diskursiven Landeskunde skizzieren. Um aufzuzeigen, wie die Arbeit mit Gegenwartsbezügen konkret aussehen kann, berichten wir zudem exemplarisch aus unserer Unterrichtspraxis, und zwar aus einer Lehrveranstaltung, die im Rahmen des Germanistik-Studienganges an der Universität Stockholm angeboten wird. Die Lehrveranstaltung behandelt die Zeit von 1871 bis 1933, d. h. die Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik, es geht aber nicht primär um realgeschichtliche Ereignisse, sondern um die Auseinandersetzung mit diskursiven und narrativen Mustern, „über die den realgeschichtlichen Ereignissen und Entwicklungen Sinn und Bedeutung verliehen wird“ (Fornoff, 2021, S. 328) und die zum Verständnis gegenwärtiger Diskurse benötigt werden.

1.1 Diskursive Landeskunde

Landeskundliche Lehrveranstaltungen an der Universität Stockholm basieren theoretisch zu einem großen Teil auf Überlegungen zur diskursiven Landeskunde (Altmayer et al., 2016, S. 7–12) und dem Konzept der Erinnerungsorte als Thema kulturbezogenen Lernens. Die diskursive Landeskunde betrachten wir als eine Weiterentwicklung und Konkretisierung der Deutungsmusteransatzes, der im Jahr 2004 von Claus Altmayer mit *Kultur als Hypertext – Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache* vorgelegt wurde und einen Paradigmenwechsel im Bereich Deutsch als Fremdsprache darstellte. Der Deutungsmusteransatz (Altmayer, 2004; Fornoff, 2021; Zabel, 2021, S. 346–347) basiert auf einem wissens- und bedeutungsorientierten Kulturbegriff: Kultur wird verstanden als Gesamtheit der zur Verfügung stehenden, kollektiv geteilten Wissensbestände, die Mitgliedern einer Gruppe zur Verfügung stehen und zur Deutung der „Wirklichkeit“ herangezogen werden. In den letzten Jahren wird die Verbindung zum Diskurs-Begriff stärker hervorgehoben, schließlich liegt die Wirklichkeit immer nur bereits sprachlich-diskursiv gedeutet vor:

Ein so verstanden „bedeutungsorientierter“ Begriff von „Kultur“ hebt demnach darauf ab, dass die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung nicht völlig voraussetzungslos und immer wieder neu zustande kommen, sondern auf einem vorgängigen kollektiven Wissen aufruhen, das uns mit Vordeutungen und Deutungsangeboten für die unterschiedlichsten Lebenssituationen versieht und uns so in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben und Handeln und dem unserer Mitmenschen Sinn und Orientierung zu geben. (Altmayer, 2015, S. 27)

Dementsprechend ist es das Ziel der diskursiven Landeskunde, die Lernenden dazu zu befähigen, an Diskursen in der Zielsprache teilzuhaben, womit an das übergreifende Lernziel von Fremdsprachenunterricht, Diskursfähigkeit (z. B. Hallet, 2008), angeknüpft wird. Diskursfähig im Sinne der diskursiven Landeskunde sind die Lernenden dann, wenn sie dazu in der Lage sind, Texte adäquat zu deuten, aber auch selbst kritisch oder affirmativ Stellung zu beziehen und sich an Aushandlungen zu beteiligen. Das Lehrwerk *Mitreden – diskursive Landeskunde* (Altmayer, 2016) schlägt ein methodisch-didaktisches Vorgehen vor, in dem die Lernenden zunächst eigene kulturelle Deutungsmuster aktivieren, sodann in der Auseinandersetzung mit Texten, Filmen, Fotos etc. der Zielsprache Deutungsmuster kennenlernen und ihr Repertoire an Deutungsmustern erweitern. Im letzten Schritt wird die Teilhabe an den fremdsprachigen Diskursen inszeniert. Essentieller Bestandteil von Diskursfähigkeit ist es dabei auch, Diskurspluralität und -ambiguitäten auszuhalten. Diese Fähigkeiten stehen in Zusammenhang mit der Behandlung geschichtlicher Themen, wenn verschiedene Perspektiven auf geschichtliche Ereignisse kennengelernt und sich die Lernenden eigener Diskurspositionen und ihrer Geschichtlichkeit selbst bewusst werden. Geschieht kulturbezogenes Lernen in der Auseinandersetzung

mit Geschichtsthemen, sprechen wir von kulturbezogenem historischem Lernen.

1.2 Geschichtliche Themen in der diskursiven Landeskunde

Schon lange besteht Konsens darüber, dass zu landeskundlich-kulturellem Lernen auch immer die Auseinandersetzung mit geschichtlichen Themen gehört, wie auch die eingangs zitierten ABCD-Thesen konstatieren. Zwar entsprechen sie heute nicht mehr dem Stand der kulturtheoretischen Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache (Schweiger, 2021, S. 368), doch wird nach wie vor die Auseinandersetzung mit Geschichte als sinnvoll angesehen. Ziel ist nicht zuletzt, auf dieser Basis gegenwärtige Verhältnisse besser zu verstehen. Hinsichtlich der Frage, welche Geschichtsthemen für den Fremdsprachenunterricht ausgewählt werden sollten, erscheint die Gegenwartsrelevanz als oberstes Prinzip (Becker, 2018, S. 235–246; Koreik, 2015, S. 23). Auch für den Deutungsmusteransatz bzw. die diskursive Landeskunde ist diese Position anschlussfähig, und zwar wie folgt: (1) In der Auseinandersetzung mit geschichtlichen Themen kann die Genese gegenwärtiger (und aus diesem Grund für die Lernenden vermutlich besonders relevanter) kultureller Deutungsmuster nachvollzogen werden (Koreik, 2010, S. 1479) und die Geschichtlichkeit der Deutungsmuster selbst wird sichtbar. (2) Diskurse können sich zudem direkt mit Geschichte beschäftigen bzw. (3) auch indirekt, indem sie historisches Wissen präsupponieren: „Ohne Kenntnisse dieser Strukturen bleiben einige Diskursfragmente unverständlich für Rezipientinnen und Rezipienten“ (Langer, 2017, S. 628).

Während die Rolle von Geschichte in der diskursiven Landeskunde noch weiter theoretisch und unterrichtspraktisch ausgelotet werden sollte, spielt sie die entscheidende Rolle im zweiten und überaus einflussreichen Paradigma der kulturwissenschaftlichen Neupositionierung der „Landeskunde“, nämlich in der Arbeit mit Erinnerungsorten (Badstübner-Kizik & Hille, 2015; Roche & Röhling, 2014; Schmidt & Schmidt, 2007). Erinnerungsorte sind Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses (Pierre Nora), mit deren Hilfe unter anderem kulturelle Wissens- und Gedächtnisbestände aufgedeckt werden sollen, die das kulturelle Selbstverständnis von Gruppen, Gesellschaften, Nationen prägen und so reflektierbar machen (Fornoff, 2021, S. 327–328). Es steht dabei nicht die Vergangenheit als solche im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Frage nach den Folgen, den Auswirkungen auch auf die Gegenwart. Die diskursive Landeskunde und der Erinnerungsorteansatz greifen trotz Unterschieden gut ineinander, diese Berührungspunkte müssten allerdings noch weiter theoretisch ausgearbeitet werden (Fornoff, 2021, S. 323).

Einen weiteren Ansatz, Landeskundeunterricht auf eine kulturwissenschaftliche Basis zu stellen bzw. kulturwissenschaftliche Erkenntnisse für die „Landeskunde“ fruchtbar zu machen, stellt die Arbeit mit *Linguistic Landscapes* dar, d. h. mit sprachlichen Zeichen im öffentlichen Raum. Diese Sprachlandschaften – Androutsopoulos unterscheidet zwischen amtlichen, privat-kommerziellen und nicht-autorisierten sprachlichen Zeichen (Androutsopoulos, 2010, S. 2) –

haben jeweils unterschiedliche Lernpotenziale, verweisen aber alle auf gesellschaftliche Wirklichkeiten (Schiedermaier, 2015, S.177) und vermögen es, bei den Rezipient*innen kulturelle Deutungsmuster aufzurufen. Nicht-autorisierte sprachliche Zeichen zeigen beispielsweise, wie Bewohner*innen einer Stadt an Prozessen der Bedeutungsaushandlung teilhaben, amtliche *Linguistic Landscapes* wie Straßennamen knüpfen an Theorien des kulturellen Gedächtnisses und Erinnerungsorte an und geben Einblick, woran sich Bewohner*innen einer Stadt erinnern (sollen). Schiedermaier weist darauf hin, dass „[d]ie Nutzung der Untersuchungen zu Linguistic Landscapes [...] in diesem Sinne am Pol der Gegenwartsrelevanz anzusiedeln“ sei (Schiedermaier, 2015, S. 182).

1.3 Der Gegenwartsbezug als zentrales Prinzip kulturbezogenen historischen Lernens

Der vorhergehende Abschnitt hat gezeigt, dass Gegenwartsrelevanz das Hauptargument ist, das hinter der Behandlung von geschichtlichen Themen im Fremdsprachenunterricht steht (bzw. stehen sollte). Dementsprechend ist das zentrale didaktische Prinzip unseres Unterrichts – neben Teilnehmer*innenorientierung, Interaktion und Multiperspektivität – der Gegenwartsbezug. Ausgehend von der Annahme, dass „[a]lles [...] in seiner Komplexität nur voll erfasst werden [...] kann, wenn man diese Gewordenheit erkennt“ (Bergmann, 2013, S.93), plädiert auch die Geschichtsdidaktik für einen „retrospektiven Zugang zur Gegenwartserhellung“ (Rohlfes, 2005, S.246–247). Bergmann unterscheidet mit Hinblick auf die Unterrichtspraxis des Geschichtsunterrichts zwei verschiedene Vorgehensweisen, Vergangenes auf die Gegenwart zu beziehen: Gegenwartsbezüge als Ursachen- und Gegenwartsbezüge als Sinnzusammenhänge. Vor allem ersterer Aspekt wird im Folgenden wichtig sein: Auf der Suche nach Ursachenzusammenhängen „richtet sich die Frage darauf, welche Ursachen entscheidend zum Zustandekommen des bestimmten gegenwärtigen Problems“ (Bergmann, 2013, S.104) bzw. der spezifischen Verhältnisse oder Diskurse beigetragen haben. Es wird also retrospektiv gefragt, wie es zu den gegenwärtigen Verhältnissen kommt, zugleich kann aber auch prospektiv gefragt werden, welche Konsequenzen das behandelte Thema für die Gegenwart hat. Ursachenzusammenhänge finden sich in Diskursen, die sich mit Geschichte beschäftigen, darüber hinaus können sie für das Nachzeichnen der Genese von kulturellen Deutungsmustern herangezogen werden, wenn gefragt wird, aus welchen Gründen sich diese verändert haben.

Bei Sinnzusammenhängen steht die Frage im Fokus, „ob es in der Vergangenheit Situationen und Entwicklungen gegeben hat, die mit der gegenwärtigen Situation bedingt vergleichbar [sind]“ (Bergmann, 2013, S.105). Im Zuge des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine wurden von den Studierenden oftmals selbstständig Sinnzusammenhänge hergestellt, diese waren aber nicht in der Themenauswahl oder in den Aufgabenstellungen angelegt.

2 Das Seminar *Kultur in den deutschsprachigen Ländern II*

Die hier beschriebene Lehrveranstaltung [*Kultur der deutschsprachigen Länder II* (4,5 ECTS)] ist seit 2021 obligatorischer Teil des 2. Studiensemesters des Germanistik-Studiums an der Universität Stockholm. Im 1. Studiensemester besuchen die Studierenden die Lehrveranstaltung *Kultur der deutschsprachigen Länder I* (4 ECTS), in der die Zeit von 1945 bis heute behandelt wird (dazu Becker, 2018, S.88–100), wobei auch in diesem Seminar der Gegenwartsbezug eines der zentralen didaktischen Unterrichtsprinzipien ist.

Die Studierenden befinden sich zu Beginn des Semesters, in dem sie die Lehrveranstaltung *Kultur der deutschsprachigen Länder II* besuchen, ungefähr auf Niveau B2/C1 des GER, wobei sie aufgrund der Ähnlichkeit der Sprachen Schwedisch/Deutsch rezeptiv auf einem höheren Niveau (C1.2) liegen als in den produktiven Fertigkeiten und sie relativ unbehindert auch Quellentexte lesen können. Pro Semester nehmen ca. 10–15 Studierende an dem Seminar teil, die Gruppe ist altersmäßig sehr heterogen und neben Lehramtsstudierenden sowie Studierenden mit Deutsch als Nebenfach studieren auch viele Berufstätige und Rentner*innen an der Universität Deutsch. Im Sommersemester 2022, auf das wir uns in diesem Artikel beziehen, hatten 80 % der Studierenden Schwedisch als einzige L1, andere L1 waren Arabisch, Deutsch und Französisch.

2.1 Themenauswahl

Der Themenauswahl liegt zunächst einmal eine chronologische Ordnung zugrunde, die im Unterrichtsgeschehen durch das Aufzeigen von Verbindungslinien sowohl zu weiter zurückliegenden, späterliegenden oder eben gegenwärtigen Ereignissen und Diskursen aufgebrochen wird. Die Lehrveranstaltung beginnt zunächst mit einer Einführung in Theorien des kollektiven Gedächtnisses, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, die behandelten Themen gedächtnistheoretisch einzuordnen. Im Laufe des Seminars fließen sodann immer wieder Konzepte wie kommunikatives und kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte in den Unterricht ein.

In den acht folgenden Lehrveranstaltungen werden anhand der Erinnerungsorte „Spiegelsaal von Versailles“ und „Pickelhaube“ die Gründung des deutschen Kaiserreichs, der Bismarck- und Preußenmythos thematisiert, wobei der Spiegelsaal in Versailles auch den Ausgangspunkt für die Sitzung zum Versailler Friedensvertrag darstellt. Des Weiteren werden Darstellungen von Krieg in der Literatur und in der bildenden Kunst thematisiert, wobei hier auch der deutsch-französische Krieg 1870/71 und Propaganda vom Beginn des Ersten Weltkrieges vergleichend herangezogen werden. Wiederum ausgehend vom Spiegelsaal von Versailles werden außerdem die deutsch-französischen Beziehungen bis heute beleuchtet und auch die deutsch-österreichischen Beziehungen werden behandelt. Im zweiten Drittel des Seminars stehen die Weimarer Republik und der Mythos der Goldenen Zwanziger im Fokus. Im Folgenden

möchten wir ausführlicher auf das Thema „Unser Platz an der Sonne – Kolonialismus im Kaiserreich *and beyond*“ eingehen.

2.2 Unser Platz an der Sonne – Kolonialismus im Kaiserreich *and beyond*

Verglichen mit anderen Ländern blickt Deutschland nur auf eine kurze Kolonialgeschichte zurück, doch die Auswirkungen auf die Gegenwart sind vielseitig, wie aktuelle Diskurse (zum Beispiel um die Eröffnung des Humboldt Forums) zeigen.¹ In der beschriebenen Unterrichtseinheit lernen die Studierenden sowohl den historischen Hintergrund, d. h. die deutsche Kolonialpolitik, als auch aktuelle Diskurse kennen.

Als Vorbereitung auf die Sitzung zu Kolonialismus hatten die Studierenden die Aufgabe, sich mit der Kritik um die Eröffnung des Ethnologischen Museums und des Museums für Asiatische Kunst im Humboldt Forum im September 2021 in einer eigenen Recherche auseinanderzusetzen. Zu lesen waren außerdem zwei Beiträge zum Thema Holocaust und Kolonialismus im jüngsten sogenannten „Historikerstreit 2.0“.²

Als Einstieg in den Unterricht betrachteten die Studierenden zunächst in Kleingruppen einige Bilder rund um die viel diskutierte Mohrenstraße in Berlin. Auf den Fotos waren unter anderem überklebte und übermalte Straßenschilder bzw. Schilder zur U-Bahnstation zu sehen. Nach jahrzehntelangen Bemühungen verschiedener Initiativen hat das Bezirksamt Berlin Mitte im März 2021 die Umbenennung der Straße sowie des U-Bahnhofs in Anton-Wilhelm-Amo-Straße beschlossen, allerdings verzögern mehrere Klagen bisher deren Umsetzung (Weiss, 2022). Die ausgewählten Bilder illustrieren beispielhaft die Debatten, die Namen und auch Neubennungen von Straßen auslösen, und wie diese verhandelt werden. Straßennamen, so das Fazit dieser Diskussion, sind ein im Alltag sichtbarer Teil der *Linguistic Landscapes*, die einen Einblick geben, woran Bewohner*innen einer Stadt sich erinnern bzw. erinnern sollen. Die Studierenden lernten außerdem das Deutungsmuster „Mohr“, seine Genese und heutige Problematik kennen und sahen, wie die Bewohner*innen Berlins auf verschiedene Arten und Weisen subversiv an Aushandlungsprozessen teil-

-
- 1 Das 2021 für die Allgemeinheit eröffnete Humboldt Forum im Berliner Schloss beheimatet neben dem Ethnologischen Museum und dem Museum für Asiatische Kunst auch die Berlin-Ausstellung des Stadtmuseums Berlin und das Humboldt-Labor der Humboldt-Universität. Bereits vor seiner Eröffnung stand das Forum wegen der Verortung im wiedergebauten preußischen Schloss und den verbundenen Baukosten, in erster Linie aber wegen der Ausstellung und des Umgangs mit kolonialer Beutekunst in der Kritik.
 - 2 Zur Auswahl standen der deutschsprachige Artikel „Historiker Per Leo fordert globale Perspektive auf NS-Verbrechen“ des Deutschlandfunks (2021) sowie der schwedischsprachige Artikel „Bye, bye Shoah“ (Svensson, 2021).

haben. Dies zeigt auch, wie intensiv der Umgang mit kolonialer Vergangenheit in der aktuellen Gegenwart ausgehandelt und diskutiert wird.

Zur weiteren Kontextualisierung hörten und diskutierten die Studierenden dann gemeinsam und mithilfe eines sprachlich unterstützenden Arbeitsblatts einen Podcast (SWR2, 2021) zur Frage, welchen Stellenwert das Thema Kolonialismus in der deutschen Öffentlichkeit in den letzten Jahrzehnten eingenommen hat. Thematisiert wird der Revisionismus der Nazizeit, die Romantisierung in den 1950/60ern bis hin zu ersten kritischen Stimmen und schließlich der neu aufflammenden Diskussion anlässlich der Eröffnung des Humboldt Forums. An dieser Stelle konnten dann die Studierenden die Ergebnisse ihrer vorhergehenden Recherche und eigenes Vorwissen zur aktuellen Diskussion um die deutsche koloniale Vergangenheit einbringen. Sie hatten anhand der Berichterstattung zu den Eröffnungsreden von Bundespräsidenten Frank Walter Steinmeier und der nigerianischen Autorin Chimamanda Ngozi Adichie recherchiert: In der Presse wurde zum einen die Frage nach dem Verhältnis von Holocaust und Kolonialismus aufgegriffen, das Steinmeier angesprochen hatte (Bundespräsidialamt, 2021), vor allem aber ging es um die Frage von Rückgabe und Ausstellung kolonialer Beutekunst (Ngozi Adichie, 2021). Durch die individuelle Recherche im Vorfeld mit eigenen Schwerpunkten konnte hier für die Studierenden eine gewisse Diskurspluralität zum Thema erfahrbar gemacht werden. Im Allgemeinen zeigte sich auch, dass es in der Gruppe sehr wenig Vorwissen zur deutschen Kolonialgeschichte gab, jedoch großes Interesse an diesem Thema bestand.

Im Folgenden ging es nun in einem kurzen Lehrer*innenvortrag darum, den historischen Hintergrund der deutschen Kolonialpolitik im 19. Jahrhundert zu beleuchten und Ursachenzusammenhänge darzustellen: die ersten „Schutzgebiete“, das zunehmende Streben des deutschen Kaiserreichs nach einem „Platz an der Sonne“ und insbesondere auch der Völkermord an den Herero und Nama 1904.

Letzterer spielt auch eine wichtige Rolle im jüngst aufgebrannten sogenannten „Historikerstreit 2.0.“, der vielleicht besonders gut die Besonderheiten der akademischen wie auch öffentlichen Diskussion in Deutschland widerspiegelt. Im vorhergehenden Semester hatten die Studierenden sich bereits mit dem ursprünglichen Historikerstreit zwischen unter anderem Ernst Nolte und Jürgen Habermas in den 1980ern auseinandergesetzt, in dem es um die Frage der Singularität des Holocaust im Kontext vor allem der sowjetischen Gulags und dessen identitätspolitische Bedeutung für die Bundesrepublik ging (Große Kracht, 2005, S.91–114). Die durch einen Essay des in den USA lehrenden Politikwissenschaftlers Anthony Dirk Moses (Moses, 2021) neu aufgeflamnte Debatte der letzten Jahre bezieht sich insbesondere auf die Shoa und ihren Stellenwert im Kontext einer globalen Geschichte kolonialer Gewaltverbrechen (als Überblick dazu Friedländer et al., 2022). In dieser abschließenden Diskussion konnten die Studierenden also Verbindungen ziehen zu bereits behandelten Themen von Vergangenheitsbewältigung und der Auseinandersetzung mit

dem Holocaust in Deutschland im 20. Jahrhundert und sich so der aktuellen öffentlichen Diskussion in ihrer Komplexität und Sensibilität nähern. Sie warfen zudem selbst die Frage auf, inwiefern koloniale Verbrechen mit denen des Holocausts verglichen werden können, und nahmen so an dem entsprechenden Diskurs teil.

Diese sehr kurze Zusammenfassung der Sitzung veranschaulicht, dass Gegenwartsrelevanz auch in der Auseinandersetzung mit weiter zurückliegenden Ereignissen im landeskundlichen Unterricht durchaus gegeben ist. Ausgehend von den jüngsten Diskussionen rund um Straßennamen, aber auch der Kontroverse um die Ausstellungen im Humboldt Forum deckten die Studierenden im Umgang mit historischen Themen für sich neue Ursachenzusammenhänge auf, erweiterten ihr Repertoire an Deutungsmustern und wurden unserer Einschätzung nach befähigt, nicht nur den aktuellen Diskurs besser einordnen zu können, sondern auch daran teilzuhaben.

Zudem haben wir den Eindruck, dass der hier beschriebene Kurs zu einem hohen Maße das Geschichtsbewusstsein der Studierenden erweiterte und förderte, d. h. das Bewusstsein dafür, dass kollektive Repräsentationen von Vergangenheit und deren Rezeption durch das Individuum und seine historische Sinnbildung zusammenspielen. Deutlich wurde dies vor allem auch im Rahmen der mündlichen Abschlussprüfung, in der die Studierenden verschiedene Fragen gemeinsam diskutierten und auch gebeten wurden, über ihr Lernen zu reflektieren. Die Studierenden betonten in diesen Gesprächen insbesondere neue Erkenntnisse zum Verhältnis von Vergangenheit, Quellen und Geschichte sowie eine tiefere Reflektion des eigenen ebenso wie des kollektiven Geschichtsbewusstseins.

3 Fazit

In unserem Unterricht zum historischen kulturbezogenen Lernen nehmen nicht historische Narrative selbst den größten Raum ein, sondern es werden geschichtliche Themen als Ausgangspunkt genommen, um unterschiedliche aktuelle Diskurse zu thematisieren und inhaltlich zu verknüpfen. Den Lernenden soll damit ermöglicht werden, eben auch an Diskursen teilzuhaben, die in ihrer historischen Genese relativ komplex und zuweilen kontrovers sein können. Durch die Auswahl von Unterrichtsmaterialien und einen Fokus auf Rechercheaufgaben möchten wir eine solchen Themen angemessene Ambiguitätstoleranz fördern im Sinne der Fähigkeit „Diskurspluralität, d. h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven, Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten“ (Altmayer et al., 2016, S. 10).

Diskursfähigkeit als Ziel kulturbezogenen Lernens und die Förderung von Geschichtsbewusstsein im Sinne der Geschichtsdidaktik ergänzen sich dementsprechend, wenn sie als „Einübung einer reflektierten, multiperspektivischen und damit im Sinne der Aufklärung mündigen Haltung gegenüber historischen

Erzählungen und darin enthaltenen Sinnbildungen“ (Brauch, 2015, S. 21) verstanden werden.

Schließlich möchten wir betonen, dass die Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialvergangenheit auch als Beitrag zu einer postkolonialen Perspektive für das Fach DaF gesehen werden kann. Bisherige Beiträge dazu haben sich vor allem auf Sprachunterricht und Unterrichtskontext bezogen (Riedner, 2020) und können durch Beiträge zu einer postkolonialen Perspektive auf kulturbezogenes Lernen sicher produktiv ergänzt werden.

Literatur

- ABCD-Gruppe (1990). ABCD-Thesen zur Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief*, (45), 15–18.
- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext – Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Iudicium.
- Altmayer, C. (2015). Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In M. Dobstadt, C. Fandrych & R. Riedner (Hrsg.), *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen* (S. 17–36). Peter Lang, <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04503-1>
- Altmayer, C. (Hrsg.) (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Klett.
- Altmayer, C., Hamann, E., Magosch, C., Mempel, C., Vondran, B. & Zabel, R. (2016). Einleitung. In C. Altmayer (Hrsg.), *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 7–12). Klett.
- Androutsopoulos, J. (2010). *Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. <https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf>
- Badstübner-Kizik, C. & Hille, A. (Hrsg.) (2015). *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Peter Lang, <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05036-3>
- Becker, C. (2018). *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht*. Narr.
- Bergmann, K. (2013). Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (4. Aufl., S. 91–112). Wochenschau Verlag.
- Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik*. De Gruyter.

- Bundespräsidialamt (2021). *Festakt zur Eröffnung der Ausstellungen des Ethnologischen Museums und des Museums für Asiatische Kunst der Staatlichen Museen zu Berlin im Humboldt-Forum*. <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2021/09/210922-Humboldt-Forum.html>
- Deutschlandfunk (2021, 11. Juli). *Historiker Per Leo fordert globale Perspektive auf NS-Verbrechen*. Deutschlandfunk. <https://www.deutschlandfunk.de/historikerstreit-2-0-ueber-shoah-historiker-per-leo-fordert-100.html>
- Fornoff, R. (2021). Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 321–339). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>
- Friedländer, S., Frei, N., Steinbacher, S., Diner, D. & Habermas, J. (2022). *Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust*. C.H. Beck.
- Große Kracht, K. (2005). *Die zankende Zunft: Historische Kontroversen in Deutschland nach 1945*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hallet, W. (2008). Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In M. K. Legutke (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (S. 76–96). Narr.
- Koreik, U. (2010). Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Halbband, S. 1478–1483). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110240252>
- Koreik, U. (2015). Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In C. Badstübner-Kizik & A. Hille (Hrsg.), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext* (S. 15–35). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05036-3>
- Langer, T. (2017). Geschichtsvermittlung zwischen Tradition und Konstruktivismus. Ein Überblick über Errungenschaften und Dilemmata. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 44 (5), 621–640. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0094>
- Moses, A. D. (2021). Der Katechismus der Deutschen. *Geschichte der Gegenwart*, 23. <https://geschichtedergegenwart.ch/der-katechismus-der-deutschen/>
- Ngozi Adichie, C. (2021). „Wer hat das Recht, den anderen auszustellen?“. *Die Zeit* (40/2021).
- Riedner, R. (2020). Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext. *Acta Germanica*, 48, 41–52.
- Roche, J. & Röhling, J. (Hrsg.) (2014). *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Schneider Verlag Hohengrehen. <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.68429>
- Rohlfes, J. (2005). *Geschichte und ihre Didaktik*. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schiedermaier, S. (2015). Linguistic Landscapes – Erinnerung und Diskurs. Bestandsaufnahme und Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In M. Dobstadt, C. Fandrych & R. Riedner (Hrsg.), *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen* (S. 175–188). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04503-1>
- Schmidt, S. & Schmidt, K. (Hrsg.) (2007). *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Cornelsen.
- Schweiger, H. (2021). Konzepte der ‚Landeskunde‘ und des kulturellen Lernens. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 358–375). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>
- Svensson, M. O. (2021). Bye, Bye, Shoah. *Vagant*. <https://www.vagant.no/historikerstriden-bye-bye-shoah/>
- SWR2 Wissen (2021). *Deutsche Kolonialgeschichte – Endlich wird sie aufgearbeitet*. <https://www.swr.de/swr2/wissen/deutsche-kolonialgeschichte-endlich-wird-sie-aufgearbeitet-100.html>
- Weiss, J. (2022). Debatte um rassistische Straßennamen in Berlin: Wie Klagen die Umbenennung der Mohrenstraße verzögern. *Tagesspiegel* vom 21.07.2022.
- Zabel, R. (2021). Sprache und Kultur. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 340–357). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>

Das „Rote Wien“ in einem brasilianischen Lehrwerkprojekt für den Hochschulbereich: Zu den Möglichkeiten einer diskursiven Landeskunde auf A1-Niveau

Dörthe Uphoff

Der Beitrag behandelt die didaktisch-methodischen Leitlinien zur Ausarbeitung von Materialien über die historische Epoche des „Roten Wien“ (1919–1934), die im Rahmen des Lehrwerkprojekts „Zeitgeist“ für den Deutschunterricht auf A1-Niveau an brasilianischen Hochschulen produziert worden sind. Nach einer allgemeinen Verortung des Projekts im Kontext des DACH-Prinzips und der diskursiven Landeskunde wird auf konzeptuelle Überschneidungen mit der kritischen Pädagogik von Paulo Freire hingewiesen, die insbesondere das Konzept des generativen Themas betreffen. Der Aufsatz schließt mit einem kurzen Materialbeispiel.

1 Einleitung

Nicht selten wird die Stadt Wien in einem DaF-Lehrwerk anhand einer Städtereise thematisiert, wobei die Lehrwerkfiguren als Tourist*innen erscheinen, die sich an den Sehenswürdigkeiten und dem Kulturangebot der österreichischen Metropole erfreuen. Als Beispiel kann die Lektion 15 („Eine Reise nach Wien“) aus dem Lehrwerk „DaF kompakt neu A2“ (Braun et al., 2017) genannt werden, das in Brasilien zurzeit häufig in universitären Kontexten verwendet wird. Aber auch das neu erschienene Material „Akademie Deutsch A1+“ (Schmohl et al., 2022) präsentiert in Kapitel 7 eine Reise nach Wien in einem sehr ähnlichen Setting. Dabei ist eine Reise nach Europa für brasilianische Germanistikstudierende oft unerschwinglich, was den Zugang zu dieser Art des kulturellen Lernens erschwert und sogar Abwehrhaltungen bei den Lernenden hervorrufen kann.

In diesem Beitrag möchte ich erläutern, welchen Einstieg in das landeskundliche Thema Wien im Rahmen des Projekts „Zeitgeist“¹ gewählt wurde, einem Lehrwerkprojekt für den Deutschunterricht auf A1-Niveau an brasilianischen

1 Die Forschungsgruppe „Zeitgeist: Língua Alemã em Contextos Universitários“ wurde 2019 gegründet und besteht derzeit aus folgenden Mitgliedern: Anisha Vetter (Unicamp), Dörthe Uphoff (USP), Francisco Gleiberson Nogueira (UFC), Marcell Cherschiglia Aquino (USP), Mariana Kuntz de Andrade e Silva (USP), Mergenfel Vaz Ferreira (UFRJ), Norma Wucherpennig (Unicamp), Paulo Oliveira (Unicamp), Poliana Coeli Costa Arantes (UERJ), Rogéria Costa Perreira (UFC), Thiago Viti Mariano (UFPR); siehe Verzeichnis brasilianischer Forschungsgruppen, abgerufen am 29. Oktober 2022, von <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/529618>.

Hochschulen, das zum Ziel hat, die Partizipation an deutschsprachigen Diskursen in und aus der Ferne zu fördern und dabei themenorientiert, kritisch und mit Berücksichtigung der Lebenswelt brasilianischer Studierender vorgehen will.

Im Folgenden werden die Überlegungen dargestellt, die zur Auswahl der geschichtlichen Epoche des Roten Wien (1919–1934) als landeskundlichem Themenschwerpunkt geführt haben, und die didaktisch-methodischen Leitlinien, die bei der Ausarbeitung der Aktivitäten im Vordergrund standen. Zum Schluss wird ein Materialbeispiel präsentiert.

2 Das Rote Wien und seine Wirkmacht für den brasilianischen Kontext

Bei den ersten Wahlen zum Wiener Gemeinderat nach dem Ersten Weltkrieg erhält die Sozialdemokratische Arbeiterpartei am 4. Mai 1919 die absolute Mehrheit. Damit beginnt ein umfassendes sozialpolitisches Reformprojekt, das die Verbesserung der Lebensbedingungen der unteren Bevölkerungsschichten anstrebt. Im Folder zur Ausstellung des Wien Museums anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der Epoche wird das geistige Klima der Zeit folgendermaßen beschrieben:

„Wie leben?“ wird im Roten Wien mit hoher Intensität debattiert. Das betrifft alle Bereiche des täglichen Lebens: die Rollen von Frauen und Männern, die Betreuung und Ausbildung der Kinder, die Gestaltung der Freizeit, das Einrichten der Wohnungen, die Verteilung der häuslichen Arbeit, den Umgang mit Körper und Tod, die Aufgaben von Kunst und Kultur. (Wien Museum, 2022)

Einer der Schwerpunkte der Reformen liegt in der Verbesserung der Wohnsituation, und so werden mehr als 60.000 Wohnungen bis zum gewaltsamen Ende der Epoche im Februar 1934 gebaut. Viele bekannte Architekt*innen beteiligen sich engagiert an diesem Projekt, wie zum Beispiel Margarete Schütte-Lihotzky, die in der Ausstellung mit folgenden Aussagen zu den notwendigen Eigenschaften des Wohnraums zitiert wird: „Sie [= die Wohnung] muss gegen Kälte und Wärme und gegen Lärm schützen. Sie muss genügend frische Luft und Sonne hereinlassen. Sie muss ausreichende Belichtung und Erwärmung aller Räume sichern.“²

Diese schlichten, aber eindringlichen Worte können auch im heutigen Brasilien auf beachtliche Resonanz stoßen. Es ist aufgrund der erforderlichen Kürze des vorliegenden Beitrags leider nicht möglich, dieses Argument adäquat zu vertiefen. Deshalb möchte ich die eklatanten Unterschiede in der Wohnqualität zwischen Arm und Reich an meinem Tätigkeitsort São Paulo anhand des berühm-

2 Auszug eines Exponats der Ausstellung „Das Rote Wien 1919–1934“ im Wien Museum (30. 4. 2019–19. 1. 2020), abfotografiert von Dörthe Uphoff.

ten Fotos „Paraisópolis“³ von Tuca Vieira (2004) veranschaulichen. Es zeigt in ausdrucksstarker Weise, dass nur eine schmale Mauer die Armensiedlung Paraisópolis von den Luxusbauten des Nobelviertels Morumbi in der Metropole São Paulo trennt.

Leider finden sich auch in vielen anderen Bereichen des täglichen Lebens in Brasilien bis heute große Missstände, die mit einem Streben nach visionären Großprojekten einhergehen, mit dem Ziel, die soziale Ungerechtigkeit zu mindern. So ist auch die aktuelle politische Lage⁴ im Land gekennzeichnet durch eine starke Polarisierung unterschiedlicher sozialer Gruppen.

Auf Grund dieser Parallelen werte ich das Rote Wien als geeignetes landeskundliches Thema für das „Zeitgeist“-Projekt, da es kritische Bezüge zur Lebenswelt der universitären DaF-Lernenden in Brasilien evoziert. In den folgenden Abschnitten möchte ich nun die didaktisch-methodischen Überlegungen nachzeichnen, die zur konkreten Ausarbeitung des Materials geführt haben.

3 Didaktisch-methodische Leitlinien bei der Materialerstellung

Um die Teilhabe an zielsprachlichen Diskursen zu ermöglichen, wurde als übergreifendes Prinzip des Projekts „Zeitgeist“ definiert, schon ab A1-Niveau vornehmlich mit authentischen Texten zu arbeiten, d. h. mit Sprachausschnitten, die auch außerhalb des Klassenraums zirkulieren und diskutiert werden. Hierbei ist es wichtig zu bedenken, dass authentische Texte auch gekürzt bzw. adaptiert werden können, um die Verstehensleistung der Lernenden zu erleichtern.

Was nun spezifisch das kulturbezogene Lernen betrifft, versucht das Lehrwerkprojekt das DACH-Prinzip sowie Gesichtspunkte einer diskursiven Landeskunde umzusetzen.

Das DACH-Prinzip bezeichnet laut Shafer und Baumgartner (2019, S. 106) „den Anspruch, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den ganzen amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen“. Die Auswahl der zu behandelnden Themen soll sich dabei an der konkreten Lebenswelt der Lernenden orientieren und von

3 Das Foto ist auf der Webseite des Künstlers einzusehen: <https://www.tucavieira.com.br/paraisopolis>.

4 Ich beende diesen Text am Tag nach der Wahl von Lula zum brasilianischen Präsidenten. In seiner ersten großen Rede nach Verkündigung des Wahlergebnisses formuliert der Politiker der Arbeiterpartei Folgendes: „Brasilien kann nicht länger mit dieser untragbaren Situation leben, dieser Mauer aus Beton und Ungleichheit, die Brasilien in ungleiche Teile trennt, die sich gegenseitig nicht anerkennen. Dieses Land muss sich selbst erkennen. Es muss sich selbst neu entdecken.“ Abgerufen am 31. Oktober 2022, von <https://www.band.uol.com.br/eicoes/noticias/veja-a-integra-do-discurso-de-lula-apos-vitoria-na-eleicao-16558824>, Übersetzung aus dem Portugiesischen von Dörthe Uphoff.

deren „Erfahrungen, Interessen, Bedürfnissen und Zielen“ (Shafer & Baumgartner, 2019, S. 107) ausgehen. Es erklärt sich von selbst, dass dies bei internationalen Lehrwerken wie dem eingangs erwähnten „DaF kompakt neu“ weniger leicht zu bewerkstelligen ist als im Projekt „Zeitgeist“, bei dem eine Gruppe von Hochschullehrenden ein Material für ihr eigenes Zielpublikum entwickelt.

Weiterhin besprechen Shafer und Baumgartner (2019, S. 107) die Möglichkeiten einer impliziten oder expliziten Umsetzung des DACH-Prinzips. Während letztere eine bewusste Reflexion über kulturelle Aspekte darstellt, zeichnet sich erstere durch eine selbstverständliche und unmarkierte Behandlung von Themen und Texten aus, ohne auf eine explizite Erörterung kultureller Lerngegenstände abzielen.

Für den ersten Band des Zeitgeist-Projekts haben wir uns für eine implizite Umsetzung des DACH-Prinzips entschieden, die jedoch durch erklärende Zusatzmaterialien ergänzt wird, die in der konkreten Unterrichtssituation konsultiert werden können oder auch nicht.

Eine weitere Eigenschaft des DACH-Prinzips ist sein diskurstheoretisch ausgerichteter Kulturbegriff, der es in die Nähe der diskursiven Landeskunde nach Altmayer (2017) rückt. Bei diesem Ansatz werden die „Prozesse der Deutung, des diskursiven Zuschreibens und Aushandelns von Bedeutungen“ (Altmayer, 2017, S. 11) in das Zentrum gestellt. Das heißt, Lerngegenstände sind nun nicht mehr (in erster Linie) die herkömmlichen landeskundlichen Informationen und kommunikativen Verhaltensweisen der Zielsprachenländer, sondern es geht vor allem darum, welche Deutungsmuster zu diesen Themen im deutschsprachigen Raum zirkulieren. Bohunovsky und Altmayer (2020, S. 72) erwähnen in diesem Zusammenhang das Konzept des generativen Themas, das sie folgendermaßen beschreiben: „Themen, die auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Lerner bezogen sind und bei denen die Lernenden auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen, die aber auch die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven zulassen“.

An dieser Stelle ist es aus brasilianischer Perspektive unerlässlich, auf konzeptuelle Übereinstimmungen zur kritischen Pädagogik im Sinne von Paulo Freire (1921–1997) hinzuweisen. Schon in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire, 1973) betont der brasilianische Erziehungswissenschaftler, wie wichtig es ist, im Vorfeld einer bildungspolitischen Maßnahme die generativen Themen der Lernenden (in seinem Fall: erwachsene Analphabet*innen, die das Lesen und Schreiben erlernen wollen) zu identifizieren, um „die Denksprache, mit der Menschen sich auf die Wirklichkeit beziehen, die Ebenen, auf denen sie ihre Wirklichkeit begreifen“ (Freire, 1973, S. 80) zu ermitteln. Wenig später formuliert Freire (1973, S. 88): „Wer nach dem generativen Thema sucht, fragt nach dem Denken des Menschen über die Wirklichkeit und nach seinem Handeln an der Wirklichkeit, worin seine Praxis beruht“.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen hat sich das „Zeitgeist“-Team dazu entschieden, in die österreichische Hauptstadt über das historisch relevante

soziale Reformprojekt des „Roten Wien“ einzuführen, ein Thema, das unserer Einschätzung nach besser zur Lebenswelt der Studierenden passt als eine touristisch geprägte Städtereise.

4 Materialbeispiel

Die Gespräche auf dem Kongress in der Sektion C2 haben gezeigt, dass es eher ungewöhnlich (oder unrealisierbar?) erscheint, eine diskursiv ausgerichtete Landeskunde schon ab dem Niveau A1 anzuregen. Die Möglichkeiten diesbezüglich wurden zum größten Teil erst ab dem Niveau B1 verortet. Eine implizite und unmarkierte Aktivität zum kulturellen Lernen kann nach Ansicht des „Zeitgeist“-Teams jedoch auch schon ganz zu Anfang geschehen, wie die Interkomprehensionsübung in [Abbildung 1](#) zeigen soll. Es ist dabei wichtig zu bemerken, dass die Arbeitsanweisungen im Original auf Portugiesisch, d. h. in der Erstsprache der Zielgruppe präsentiert werden. Sie wurden hier lediglich aus Gründen der besseren Verständlichkeit an die Sprache der Kongresspublikation angepasst.

3 Rotes Wien: Lesestrategien. Rotes Wien: estratégias de leitura.

Textquelle: Das Rote Wien 1919-1934. Broschüre zur Ausstellung im Wien Museum, 30.04.2019-19.01.2020.
Online: <https://www.wienmuseum.at/> (17.07.2022; gekürzte Fassung).

Selten fangen wir ganz bei null an, wenn wir eine neue Sprache lernen. Im Gegenteil, oft können wir bereits einige Wörter in einem Text erkennen, obwohl wir die Sprache noch nicht gelernt haben. So gibt es Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, wie z. B. bei Wörtern lateinischen oder griechischen Ursprungs. Außerdem bringen wir auch allgemeine Kenntnisse über Grammatik und Textsorten in das Lernen einer neuen Sprache ein. In dieser Übung wollen wir Ihnen zeigen, wie Sie Ihr Allgemeinwissen nutzen können, um einen kurzen Text in einer Fremdsprache zu entschlüsseln. Dabei beziehen wir uns auf Hufeisen & Marx (2014), die vorschlagen, einen Text mittels verschiedener sprachlicher "Siebe" zu untersuchen, um die Bedeutungen einiger seiner Elemente herauszufiltern. Schauen wir uns also den folgenden Text an:

Die ersten freien Wahlen zum Wiener Gemeinderat im Mai 1919 bringen der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei die absolute Mehrheit. Ein soziales, kulturelles und pädagogisches Reformprojekt beginnt. Die Ausgangslage nach dem Ersten Weltkrieg ist katastrophal. Wien ist die Krisenstadt des Kontinents. Zur ersten Herausforderung wird die Wohnungsfrage.

Sieb 1 - Internationalismen: Welche Wörter können Sie erraten, weil sie dem Portugiesischen ähnlich sind?

Sieb 2 - Aussprache: Manchmal werden die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen deutlicher, wenn wir uns die Aussprache eines Wortes vorstellen. Versuchen Sie es zum Beispiel mit den Wörtern "Wien" oder "pädagogisches". Wenn Sie ein wenig Englisch können, können Sie auch die Wörter "bringen" und "beginnen" ausprobieren.

Abb. 1: Materialbeispiel des Lehrwerkprojekts „Zeitgeist“ (eigene Darstellung)

Der erste Band des „Zeitgeist“-Materials stand zum Zeitpunkt der IDT in Wien kurz vor dem Abschluss und soll nun bald einem Universitätsverlag vorgelegt werden. In dem Lehrwerk befinden sich auch weitere Unterrichtseinheiten, die sich mit der Thematik des „Roten Wien“ beschäftigen.

Literatur

- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 3–22). Universitätsverlag Göttingen.
- Bohunovsky, R. & Altmayer, C. (2020). DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß? In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 69–89). Universitätsverlag Göttingen.
- Braun, B., Doubek, M., Fügert, N., Kotas, O., Marquardt-Langermann, M., Nied Curcio, M., Sander, I., Schäfer, N., Schweiger, K., Trebesius-Bensch, U., Vitale, R. & Walter, M. (2017). *DaF kompakt neu A2. Kurs- und Übungsbuch*. Ernst Klett Sprachen.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten*. Rowohlt.
- Schmohl, S., Schenk, B., Bleiner, S., Wirtz, M. & Glaser, J. (2022). *Akademie Deutsch A1+. Intensivlehrwerk Band 1*. Hueber.
- Shafer, N. & Baumgartner, M. (2019). Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weiter-gedachten DACH-Prinzip. In B. Forster Vosicki, C. Gick & T. Studer (Hrsg.), *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution* (S. 98–114). Erich Schmidt Verlag.
- Vieira, T. (2004). Paraisópolis (Foto). <https://www.tucavieira.com.br/paraisopolis>
- Wien Museum (2022). *Das Rote Wien 1919–1934*. Abgerufen am 30. Oktober 2022, von <https://www.wienmuseum.at/de/ausstellungen/aktuell/ansicht/das-rote-wien-1919-1934>

B – Kreativ-poetische Aspekte von Sprache ausloten: Lernen mit Literatur und anderen Texten

Kreativ-poetische Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft als Zielhorizont eines literarisch fundierten DaF/DaZ-Unterrichts

Renate Riedner, Michael Dobstadt

In unserem Beitrag stellen wir die kreativ-poetische Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft als Zielhorizont eines literarisch fundierten DaF/DaZ-Unterrichts vor. Der Hintergrund sind Überlegungen zu der Frage, welcher Sprachbegriff einem DaF/DaZ-Unterricht zugrunde gelegt werden sollte, der den komplexer gewordenen Anforderungen an die Sprachvermittlung in der postmodernen, postmigrantischen Gesellschaft von heute Rechnung tragen kann. Grundgedanke ist, dass Sprache im Lernprozess nicht als etwas (vermeintlich) Fertiges übernommen, sondern von Anfang an kreativ verändert und poetisch mitgestaltet wird und werden darf. Dies gilt auch für die Gesellschaft und die Beteiligung an den diskursiven Prozessen, in denen ihre Entwicklung gemeinsam ver- und ausgehandelt wird. Dafür braucht es eine Sprachdidaktik, die nicht bei der einseitigen Privilegierung der konventionellen Seite des Sprechens stehen bleibt, sondern Sprache als grundlegend offen und in Bewegung denkt und so für Lernende in ihrem Spannungsreichtum, ihrer Veränderbarkeit und Literarizität zugänglich macht.

1 Erste Verortung

Die diesjährige IDT rückt mit ihrem Motto **mit.sprache.teil.haben* – so wie wir es verstehen – verschiedene Aspekte von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF_Z) in den Fokus, die lange Zeit kaum oder gar keine Beachtung gefunden haben: So verweisen die in ihm enthaltenen Begriffe ‚Mitsprache‘ und ‚Teilhabe‘ auf die gesellschaftspolitische Dimension von DaF_Z und das sternförmige Symbol kann in seiner dynamischen Anordnung und in seiner Nähe zu diversitätsgerechten neuen Schreibweisen als Hinweis auf eine vielheitliche Gesellschaft gelesen werden. Die Kleinschreibung und die Verbindung und gleichzeitige Abtrennung der Wortbestandteile durch die Punkte lädt zudem zur spielerischen Erprobung möglicher Wort- und Textrealisierungen ein und betont so die Bedeutung der ästhetischen Dimension für das Sprachenlernen; einen Aspekt den auch Sharon Dodua Otoo mit dem das Wortmaterial des Mottos neu arrangierenden Titel ihrer Eröffnungsrede „hab.sprache.mit.teilen“ aufgenommen hat (Otoo, 2023). Schreibt man das Motto dennoch auf seine vielleicht naheliegendste Realisierungsmöglichkeit ‚mit Sprache teilhaben‘ fest, erweist es sich gleichzeitig auch an bereits seit längerem etablierte Konzepte anschließbar: So stehen insbesondere für den DaZ-Unterricht ‚Teilhabe‘ oder auch ‚Partizipation‘ ganz oben auf der Liste möglicher Lernzielbestimmungen – so z. B. im Rahmencurriculum für die sog. Integrationskurse in Deutschland, das als Ziel

die „Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2016, S. 15) nennt.

In welchem Verhältnis der Erwerb von Sprachkenntnissen zu den gesellschaftsbezogenen Zielsetzungen der ‚Teilhabe‘ und ‚Mitsprache‘ stehen soll, kann jedoch durchaus unterschiedlich gesehen werden. So geht die in der Sprachpolitik deutschsprachiger Länder fest etablierte Position der ‚Integration durch Sprache‘, für die auch das zitierte Rahmencurriculum steht, davon aus, dass der Erwerb guter Sprachkenntnisse und landeskundlichen Wissens unhintergehbare Voraussetzung der Möglichkeit (und des Rechts auf) Teilhabe sind – eine Position, die in der Fachdebatte zunehmend kritisch diskutiert wird (Dirim, 2021; Plutzar, 2010 u. a.). Denn die sog. Orientierungskurse werden dort zwar als „Erprobungsraum für gesellschaftliche Teilhabe“ (BAMF, 2016, S. 6) apostrophiert, eine aktive Mitsprache oder gar Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft für neu Hinzukommende ist jedoch dezidiert nicht vorgesehen (Heinemann, 2018; Schroeder & Zakharova, 2015 u. a.).

Didaktisch-methodisch bauen die gängigen Sprachkurskonzepte und Lehrmaterialien auf Prämissen und Konzepten von Sprache, Sprachenlernen und Gesellschaft auf, die für den kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht seit den 1970er und 1980er Jahren prägend und in einer Zeit verankert sind, in der Gesellschaft – zumindest im Diskurszusammenhang der Sprachdidaktik – sprachlich in noch sehr viel stärkerem Maße homogen gedacht wurde. Sprache wird dabei als Werkzeug zum Handeln in einem Set von relevanten Handlungssituationen verstanden, für die (relativ) stabile Konventionen und Regeln bestehen, die sich in der jeweiligen „Zielkultur“ ausgebildet haben. Während „Muttersprachler*innen“ – so die gängige Position – über diese verfügen, müssen Fremdsprachenlernende diese erst erlernen, wenn sie Zugang zur Gesellschaft haben und erfolgreich kommunizieren können wollen (Barkowski et al., 2014, S. 16). Methodisch-didaktisch wird Sprachenlernen also unter der Perspektive der Reproduktion von vorab strukturiertem Handeln gesehen, das sich Lernende in der Auseinandersetzung mit „authentischem“ Input aneignen.

Eben diese Prämissen und Konzepte werden heute vor dem Hintergrund der postmodernen, postmigrantischen, postkolonialen Verfasstheit der (Welt-)Gesellschaft aus verschiedenen fachdidaktischen Perspektiven zunehmend in Frage gestellt: Zu nennen sind unter anderem kulturwissenschaftlich fundierte, subjektivierungskritische Ansätze, die vor allem im Fachzusammenhang von Deutsch als Zweitsprache erarbeitet wurden (Daase, 2021; Dirim, 2021; MAIZ, 2014 u. a.), postkoloniale Perspektiven aus dem DaF- und DaZ-Zusammenhang (Riedner, 2020a; Zabel & Simon, 2022), verschiedene Ansätze der linguistischen und sprachdidaktischen Mehrsprachigkeitsforschung (Kramersch, 2016; Wiese, 2012 u. a.) und Konzepte kulturreflexiven ästhetischen Lernens (Schweiger, 2014 u. a.). Gemeinsam ist ihnen die Position, dass Sprachenlernen ein Prozess ist, der als solcher Mitsprache und Teilhabe von Anfang an einschließen sollte.

Sprache und Gesellschaft werden dabei als aufeinander bezogene, dynamische Größen gesehen, die in einem Prozess der permanenten Veränderung stehen, an dem alle sprachlich Handelnden beteiligt sind – wenn auch im Rahmen unkämpfter Machtdynamiken.

In dieser Position ist auch unser Konzept kreativ-poetischer Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft im Rahmen eines literarisch fundierten Fremd- und Zweitsprachenunterrichts verortet, das wir im Folgenden in seiner grundlegenden Konzeption und theoretischen Fundierung sowie in seiner praktischen Umsetzung an verschiedenen Beispielen zeigen wollen. Für viele mögen die Begriffe kreativ-poetisch und literarisch als zentrale Attribute eines zeitgemäßen Sprachunterrichts erst einmal irritierend sein, da Literatur und das Literarische normalerweise als Abweichung von der „normalen“ Sprache und klar getrennt von alltäglichen Handlungsnotwendigkeiten gesehen werden. Die Beschäftigung mit Literatur wird deshalb in der Regel jenseits der praktischen Bedürfnisse des DaF- bzw. DaZ-Unterrichts angesiedelt. In unserem Ansatz geht es jedoch – wie wir an dieser Stelle noch einmal explizit betonen wollen – nicht um die Vermittlung von Literatur im DaF- und DaZ-Unterricht, sondern um einen literarisch fundierten Zugang zu Sprache, der die Möglichkeiten des Literarischen für die Ziele des Fremd- und Zweitsprachenlernens nutzt. Auf welche sprachtheoretische Basis wir hierfür zurückgreifen, soll im Folgenden dargelegt werden.

2 Sprachtheoretische Basis

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache legt seit der sog. kommunikativen Wende dem Unterricht einen auf der Sprechakttheorie basierenden instrumentellen Sprachbegriff zugrunde, der Sprechen als Wahl von angemessenen Redemitteln für bestimmte Kontexte konzipiert (Barkowski et al., 2014). Impliziter Ausgangs- und Bezugspunkt ist das Register des alltäglichen, „normalen“ Sprechens, über das die Lernenden im Zeichen des Lernziels der kommunikativen Kompetenz verfügen können sollen. Mit diesem Register verbindet sich aus der Sicht von Sprachtheoretikern wie Coseriu und Trabant allerdings eine „Reduktion“ (Coseriu, 1994, S.148), denn es „hat den grammatischen Regeln einer gegebenen Sprache zu folgen, es muß die der sozialen Situation angemessene Sprachvarietät korrekt auswählen, es muß Wahrheitsbedingungen, Konversationsmaximen, pragmatischen Bedingungen des Glückens der Sprechakte gehorchen“ (Trabant, 2008, S.292) usw. Das literarische Sprechen, das Trabant und Coseriu dem alltäglichen Sprechen gegenüberstellen, muss dies alles nicht. Mehr noch: Als konstitutiv uneigentliche Rede nimmt es zu all diesen Einschränkungen eine – ironische – Distanz ein. So kann es zum „Ort der Entfaltung der funktionellen Vollkommenheit der Sprache“ (Coseriu, 1994, S.148) werden:

Bei der dichterischen Sprache kommt nichts hinzu, was nicht in der Sprache schlechthin bereits vorhanden wäre, jedoch kommt in der Dichtung vieles von dem voll zur Entfaltung, was in anderen Modalitäten des Sprachgebrauchs sozusagen „ungenutzt bereitsteht“. (Coseriu, 1994, S. 148)

Legt man diese Perspektive zugrunde, erweist sich nicht mehr die „poetische Rede“, sondern „das normale Sprechen“ als abweichend (Trabant, 2008, S. 292). Diese Umkehrung der Hierarchie, d. h. die Vorordnung des Literarischen vor dem Nicht-Literarischen, ist der entscheidende Spielzug: Sie ermöglicht einen Sprachbegriff, der den „Tausenden von Gesetzen“ (Trabant, 2008, S. 292), unter denen die Sprache in ihren zahllosen Gebrauchskontexten steht, Rechnung trägt, ohne aber den Lernenden die Fülle der sprachlichen Möglichkeiten vorzuenthalten, über die die literarische Sprache verfügt. Hier gilt es einem möglichen Missverständnis entgegenzutreten: Der literarische Sprachbegriff steht nicht für ein „Anything goes“, d. h. für ein mutwilliges Ignorieren der normativen Fixierungen und Konventionen der Sprache. Vielmehr steht er für ein Verständnis von Sprache, das diese in einem nicht zu vereindeutigenden Spannungsfeld mit den Polen Konvention – Innovation, Norm – Normüberschreitung, Regulierung – Entregelung, Automatisierung – Ent-Automatisierung verortet und auf diese Weise relativiert und aus statischen Oppositionen befreit, in denen die Regel, die Norm, die Konvention letztlich den Vorrang behauptet. Damit bildet der literarisch fundierte Sprachbegriff die Basis für einen DaF/DaZ-Unterricht, der sein Augenmerk auf die Sprache in ihrer irreduziblen Vielschichtigkeit und Dynamik richtet, mit dem Ziel, den Lernenden Möglichkeiten sprachlichen Handelns zu erschließen, die über diejenigen hinausgehen, die ihnen der kommunikative Fremdsprachenunterricht eröffnet. Diese Möglichkeiten fassen wir, um sie vom Teilhabe- und Partizipationskonzept des kommunikativen FSU abzugrenzen, unter den Begriff der „kreativ-poetischen Mitgestaltung“ (Dobstadt, 2019; Riedner & Dobstadt, 2019).

3 Was verbindet sich mit dem Zielhorizont kreativ-poetischer Mitgestaltung?

Das Potenzial dieser Perspektive auf Sprache lässt sich am Beispiel eines Cartoons aus dem Lehrwerk „Deutsch Aktiv Neu“ (Neuner et al., 1990, S. 77; [Abb. 1](#)) exemplarisch demonstrieren.

Der Cartoon ermöglicht (mindestens) zwei Lesarten in Bezug auf die Darstellung des Migranten und seines sprachlichen Handelns: eine konventionell-defizitorientierte, die in ihm vor allem eine Hilflosigkeit und Desorientierung verkörpernde Person sieht und die potenzielle Stigmatisierungswirkung dieser Darstellung betont; und die Lesart der kreativ-poetischen Mitgestaltung, die darauf aufmerksam macht, dass die ausgestellte Inkompetenz nicht einmal fingiert sein muss, aber doppelt kodiert ist, denn sie kann auch als Geste einer subversiven Verweigerung gelesen werden. Der ‚Migrant‘ zeigt sich gerade dadurch als ‚mitspielfähig‘ (Daase, 2021), dass er das Mitspielen verweigert und so die hierarchische Befehlskette aushebelt; und zwar in einer Weise, die ihn



Abb. 1: Ausschnitt aus „Deutsch Aktiv Neu“ (Neuner et al., 1990, S. 77)

unangreifbar macht. Der ersten Lesart liegt der Sprachbegriff konventioneller Eindeutigkeit zugrunde, der zweiten Lesart der literarisch fundierte Sprachbegriff, der den vom Machtungleichgewicht bedrohten Subalternen die Möglichkeit eröffnet, sich gegen den Zugriff der Mächtigen zur Wehr zu setzen: indem sie die Sprache literarisch – d. h. ihre Mehrdeutigkeit ausspielend – einsetzen.

Im Hintergrund stehen Einsichten wie diejenige, dass die Sprache nicht fixiert, sondern in permanenter Entwicklung ist, dass sie nicht eindeutig und nicht vereindeutigbar ist, nicht kontrolliert und nicht kontrollierbar ist, und auch nicht völlig transparent zu machen. Des Weiteren, dass sie niemandem gehört, vielmehr von allen, die sie sprechen und lernen, mitgestaltet werden kann, und zwar von Anfang an. Es sind postmoderne Einsichten für die postkoloniale, postmigrantische, „vielheitliche“ (Terkessidis, 2017) Gesellschaft von heute, die „moderne“ Konzepte wie „Teilhabe“ und „Partizipation“ weiterentwickeln. Diese erkennen zwar Veränderungen von Sprache und Gesellschaft durch Hinzukommende als prinzipiell legitim und sogar wünschenswert an, aber nur innerhalb eines als stabil und dem Zugriff entzogen gedachten Konventionsrahmens (genannt „Kultur“; Barkowski et al., 2014). Veränderungen dieses Konventionsrahmens durch Hinzukommende erscheinen paradoxerweise erst dann als legitim und möglich, wenn diese den Rahmen zuvor als verbindlich anerkannt haben (vgl. die Debatte um die sog. „Leitkultur“). Das Konzept der kreativ-poetischen Mitgestaltung ist demgegenüber ein postmodernes Konzept für die postkoloniale, postmigrantische, vielheitliche Gesellschaft, getragen von dem Gedanken, dass auch der vermeintlich stabile semiotische Rahmen Aushandlungsprozessen unterliegt (Kramsch, 2006). Aus der Perspektive einer sich als homogen und stabil imaginierenden Gesellschaft mag dies irritieren. Es ist dann kein Problem mehr, wenn diese Gesellschaft sich und ihre Sprache(n) als

vielheitlich und dynamisch denkt, d. h. als in permanentem Wandel begriffen. Dann verändern sich auch die Vorstellungen von Sprachaneignung und Sprachvermittlung: Sprachen können nunmehr nicht (mehr) als fertig, eindeutig, kontrolliert, transparent usw. vermittelt und erworben werden; vielmehr werden sie in diesen Prozessen von Anfang an neu gedeutet, kreativ verändert, poetisch mitgestaltet, und im Zuge dessen auch die durch Sprache konstituierte und gestaltete Gesellschaft, in die die Sprachlernenden hineinwachsen bzw. zu der sie hinzukommen.

Dass Sprache sich permanent verändert und umgestaltet, macht nicht zuletzt das Beispiel des sog. Kiezdeutschen deutlich; einer jugendsprachlichen Varietät, die sich in multiethnischen Wohngebieten entwickelt hat, in denen viele Jugendliche mehrsprachig aufwachsen. Wie die Berliner Linguistin Heike Wiese in ihrer korpusbasierten Untersuchung (Wiese, 2012) aufzeigen kann, handelt es sich dabei keineswegs um mangelhaftes Deutsch – so das gängige Urteil, dem bei näherer Betrachtung nicht die linguistische Beschaffenheit dieser Sprachvarietät, sondern die gesellschaftliche Marginalisierung ihrer Sprecher*innen zugrundeliegt. Denn linguistisch betrachtet zeigt sich hinter den Besonderheiten in Wortschatz, Aussprache und Grammatik – wie Wiese ausführt – „(...) ein System. Sie sind keine willkürlichen Fehler, sondern weisen auf in sich schlüssige, systematische sprachliche Entwicklungen.“ (Wiese, 2012, S. 9–10) An den z. T. sehr heftigen Reaktionen, die das Buch provoziert hat, wird gleichzeitig deutlich, dass Sprache immer auch ein Kampfplatz um Normen und Deutungen ist.

Ein Beispiel für das kreativ-poetische Spiel mit sprachlichen Normen und Konventionen und das Ringen um die Deutungshoheit über diese stellen der 2016 erschienene Roman „broken german“ von Tomer Gardi und die Auseinandersetzung um Gardis Lesung des Romananfanges im Rahmen des Wettbewerbs um den Ingeborg-Bachmann-Preis 2016 dar. Welche Provokation die Lesung Tomer Gardis in diesem Kontext bedeutete, lassen bereits die ersten Sätze des Romans erahnen, die, gemessen an den standardsprachlichen Regeln des Deutschen, zahlreiche ‚Fehler‘ im Bereich der Kasusendungen und in der Wahl der Präpositionen aufweisen und in der Syntax einem mündlichen Sprachduktus folgen: „Drei Kinder steigen von eine U-Bahn aus. Eine heisst Amadou, eine Radili, eine heisst Mehmet. Es ist Sommer. Im U-Bahn steht Mehmet, sein Hand hochgestreckt, hält sich zum Stange. Er hat schwarzes Haar unter sein Arm und sieht, stolz, wie Radili es anschaut.“ (Gardi, 2016, S. 5). Wie der Titel des Romans „broken german“, der (in Großschreibung) auch der Titel des Eingangskapitels ist, deutlich macht, ist das „gebrochene Deutsch“, in dem der Roman geschrieben ist, nicht nur sein Ausdrucksmittel, sondern auch sein Gegenstand. Dabei geht es Gardi in seinem beziehungsreichen Roman, der in vielfacher Weise auch immer wieder auf die Schoah und deren Weiterwirken in der Gegenwart

Bezug nimmt¹, nicht zuletzt darum, die epistemische Gewalt sprachlicher Normen und ihre gesellschaftliche Instrumentalisierung zum Zwecke der sozialen Ausgrenzung, die auch rassistische Züge trägt, vorzuführen. Gleichzeitig liest sich „broken german“ – wie Barbara Kovar (2022a, S.39) hervorhebt – im Zerschreiben sprachlicher Konventionen und deren Öffnung für neue Bedeutungsnuancen „als Plädoyer für Sprachenvielfalt innerhalb einer Sprache, und so für die Vielsprachigkeit des Deutschen [...] – nämlich als Wertschätzung der individuellen Sprachmächtigkeit aller Menschen, die sich ihrer bedienen.“ Die Sprache des Romans, die Gardi in Interviews als seine individuelle Lernersprache zu erkennen gibt, wird in ihrer Ausdruckskraft dabei selbst zur symbolischen Ressource: „Ich habe meine Sprache von überall her genommen“, so Gardi. „Wenn man in Berlin ist, hört man so viele verschiedene Arten und Weisen zu reden. Jeder sollte auf Deutsch schreiben dürfen“ (Lühmann, 2016, S.2). Die besondere Wirkkraft der vermeintlich fehlerhaften Sprache des Romans wurde in der Jury-Diskussion zu Gardis Lesung des Romananfangs im Rahmen des Bachmann-Wettbewerbs sichtbar, die immer wieder entgleiste und über weite Strecken um die Fragen kreiste, ob der Autor Deutsch könne oder nicht; und ob der Text überhaupt als ernst zu nehmender Wettbewerbsbeitrag zu werten sei (Ingeborg-Bachmann-Preis, 2016). Diese Diskussion führte eindrucksvoll vor, wie nachhaltig es Gardi mit seiner Sprache und ihrer selbstbewussten und wohlkalkulierten Performance gelang, eingespielte Bewertungskategorien der Jury zu destabilisieren, sie in ihren machtvollen Zuschreibungen zu desavouieren und so in subversiver Weise die Machtverhältnisse der Kritik zwischen Jury und Autor auf den Kopf zu stellen.

Ausgehend von diesen drei Beispielen wollen wir noch einmal resümieren, was sich mit dem Zielhorizont kreativ-poetischer Mitgestaltung verbindet. Zentral ist seine Verankerung im literarisch fundierten Sprachbegriff und damit in den Einsichten, dass Sprache nicht in der Konvention aufgeht, sondern sich im Spannungsfeld von Konvention und Innovation bewegt; dass Sprache kein neutrales und transparentes Werkzeug ist, das die Lernenden nur richtig gebrauchen lernen müssen, damit Kommunikation im Sinne von Verständigung über vordefinierte und vorkonfigurierte Inhalte gelingt; dass die Dichotomie „eindeutig zur Sprachgemeinschaft zugehörig – eindeutig zur Sprachgemeinschaft nicht-zugehörig“ nicht mehr greift, weil die deutsche Sprache an kein Territorium gebunden ist, sondern niemandem und allen gehört. Sie kann und darf daher von jedem/jeder neu angeeignet werden, wodurch sich die in sie eingelagerten Perspektiven und Bedeutungsbildungen verändern und verschieben. Ein auf den Zielhorizont poetisch-kreativer Mitgestaltung ausgerichteter Zweit- und Fremdsprachenunterricht bestätigt daher nicht die für viele Lernende prägende Vorstellung, dass Sprache statisch und stabil ist und in

1 Asgari (2021, S.430) liest den Titel des Romans dementsprechend auch als Anspielung auf ein „zerbrochene(s) Deutsch, das sich nicht mehr so wie vor der Schoah verwenden lässt“.

erster Linie regelbasiert; vielmehr zielt er darauf ab, Lernende für eine Sprache in Bewegung zu sensibilisieren und sie vor diesem Hintergrund zu einem flexiblen, ironischen und spielerischen – und das heißt: literarischen – Umgang mit Sprache, der den sich unvorhersehbar verändernden Kontexten und Situationen Rechnung trägt, zu ermutigen (Riedner & Dobstadt, 2019, S. 47). Dabei handelt es sich um einen Umgang mit Sprache, der Lernenden aus ihrer Ausgangssprache oftmals durchaus vertraut ist.

4 Konsequenzen für den DaF_Z-Unterricht

Diesen Spielraum zur individuellen Aneignung und Erprobung der Möglichkeiten der Bedeutungsbildung räumen DaF- und DaZ-Lehrwerke, die in den letzten 20 Jahren in den Lehrwerksverlagen in Deutschland entstanden sind, in der Regel gerade nicht ein. Dass dem so ist, ist – wie wir in verschiedenen Publikationen aufgezeigt haben (Dobstadt, 2019, 2020; Riedner, 2020b u. a.) – im reduktiv-instrumentellen Sprach- und Realitätsverständnis des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts und seiner spezifischen Ausformung im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001) angelegt, der für die Lehrwerksproduktion (ebenso wie für die Ausrichtung von auf den offiziellen Nachweis von Sprachkenntnissen ausgerichteten Sprachtests) seit seinem Erscheinen 2001 grundlegend ist. So folgen die Lehrwerkslektionen einem weitgehend feststehenden Katalog von Themenfeldern wie z. B. „Wohnen“, „Essen und Trinken“, „Reisen und Mobilität“, die sich im Referenzrahmen als grundlegende Domänen der Organisation des sozialen Lebens bestimmen finden (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 52): Sie bilden die Handlungsräume, in denen Lernende in der Zielsprache kompetent kommunizieren können müssen, um – nach einer erfolgreichen Aneignung der den verschiedenen Domänen zugeordneten sprachlichen Handlungsroutinen – kompetent mitspielen zu können. Dabei impliziert der für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht zentrale Anspruch, Lernenden möglichst lebensnahe Kommunikationssituationen vorzuführen, die Idee einer authentischen Repräsentation von Wirklichkeit (Riedner, 2018), ohne die unumgehbare Reduktivität, Perspektivität und Nicht-Neutralität der in ihnen konstruierten sozialen Handlungsräume in Rechnung zu stellen (Dobstadt, 2020, S. 187–191). Dagegen können verschiedene literarisch informierte exemplarische Analysen (Dobstadt 2020; Riedner, 2020b; Schiedermaier, 2014) deutlich machen, dass das Text- und Bildmaterial in aktuellen DaF- und DaZ-Lehrwerken, das der möglichst „authentischen“ Darstellung charakteristischer Kommunikationssituationen dienen soll, „in der Regel narrativen Charakter hat, also in Form von Erzählungen präsentiert wird oder zumindest narrative Elemente enthält und/oder zu größeren Erzählungen arrangiert ist“ (Riedner, 2020b, S. 171) und mit dem Begriff der „Wirklichkeitserzählung“ (Riedner, 2020b, S. 171) erfasst werden kann. Dieser steht für die Gleichzeitigkeit von referentiellem Anspruch und narrativer Verfasstheit, wobei letztere vor dem Hintergrund des Authentizitätsanspruchs des kommunikativen Fremdspra-

chenunterrichts in der Regel verdeckt bleibt. Charakteristisch ist zudem, dass die Erzählerrolle in den Lehrwerkserzählungen, die in der Regel auf Eindeutigkeit ausgelegt sind und eine geschlossene Form aufweisen, dem Lehrwerk selbst vorbehalten bleibt, während die Lernenden von ihrer kommunikativen Positionierung her außerhalb bleiben: die Deutungsmacht darüber, was es heißt, auf Deutsch über ein bestimmtes Thema zu sprechen und wie die Wirklichkeit gestaltet ist, in der sich ein solches Sprechen vollzieht, behalten sich die Lehrwerke selbst vor (Riedner, 2020b, S. 178).

Aktuelle Lehrwerke sind ausgelegt auf die Konstituierung eines stabilen Sinnrahmens für die Präsentation von kommunikativ vermeintlich eindeutigen und transparenten sprachlichen Handlungen (Dobstadt, 2020, S. 189). Demgegenüber haben wir in den genannten Publikationen eine Reihe von didaktischen Konzepten ausgearbeitet, die darauf zielen, den engen Rahmen der Wirklichkeitsrepräsentation dieser Lehrwerke auf das Lernziel kreativ-poetischer Mitgestaltung hin systematisch zu übersteigen. So schlagen wir eine Arbeit mit bestehenden Lehrwerkstexten vor, die diese gegen den Strich liest, „Irritationen und Mehrdeutigkeiten sichtbar macht, wo zuvor Eindeutigkeit war“ (Dobstadt, 2020, S. 192–193), und Lernenden so eine ironische Distanznahme erlaubt und damit auch die Möglichkeit einer eigenen Positionierung eröffnet (Dobstadt, 2020, S. 192–193). Eine weitere Möglichkeit besteht in der Modifikation von Lehrwerkslektionen, die darauf ausgerichtet ist, ihren Erzählcharakter als solchen sichtbar zu machen und auf verschiedene erzählerische Realisierungen hin zu öffnen und die Lernenden zu Erzähler*innen zu machen und ihnen so einen Raum für die spielerische Erprobung von Möglichkeiten sprachlicher Wirklichkeitskonstitution in der Fremd- und Zweitsprache zu eröffnen (Dobstadt, 2020, S. 197–199; Dobstadt & Riedner, 2016, S. 231–234). Schließlich ließe sich der Fremdsprachenunterricht insgesamt als „ironisch-reflexive[r] Erzählraum“ (Dobstadt, 2020, S. 191) konzipieren. Neben solchen Konzepten, denen es darum geht, den Fremd- und Zweitsprachenunterricht auf der Basis eines literarischen Sprachzugangs auf die Möglichkeit poetisch-kreativer Mitgestaltung hin zu modifizieren und zu erweitern, stehen didaktische Konzepte, die darauf ausgerichtet sind, das spezifische Potenzial literarischer Texte und ästhetischer Medien für den Spracherwerb und die Sprachvermittlung mit Fokus auf die Erweiterung der Möglichkeiten des Sprachunterrichts neu zu erschließen. Eine Vielfalt von didaktischen Möglichkeiten hierzu finden sich u. a. in den Materialien „Deutsch Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2“ (Euba & Warner, 2017) und den Vorschlägen zur Arbeit mit Literatur und ästhetischen Medien im Dhoch3-Modul 10 zu „Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache“ der Online-Materialien des DAAD für die Deutschlehrer*innen-ausbildung, die u. a. auch eine Didaktisierung zur Arbeit mit dem Textanfang des Romans „broken german“ und der Jury-Diskussion im Rahmen des Bachmann-Preises enthalten (Kovar, 2022a, 2022b).

5 Fazit und Ausblick

In den letzten Jahren war der Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Gegenstand intensiver Diskussionen. Nun geht es darum, auch den Sprachbegriff des Faches kritisch in den Blick zu nehmen und ihn einer Revision und Neujustierung zu unterziehen. Damit ist zunächst einmal gemeint, die Lernenden mit dem semiotisch unsicheren Grund der Sprache vertraut machen, der indes nur aus der Perspektive eines DaF- und DaZ-Unterrichts ein Problem ist, der an den überkommenen binären Oppositionen „Fremdsprache – Muttersprache“, „Eigenkultur – Fremdkultur“, „kompetent – inkompetent“, „zugehörig – nicht-zugehörig“ usw. festhält. Bezieht man den semiotisch unsicheren Grund der Sprache hingegen auf den unauflösbaren, nicht zu ver-eindeutigenden und spannungsvollen Zusammenhang von Konventionalität und Kreativität, kann er als Voraussetzung und als Ressource von Sprachkreativität und Sprachmächtigkeit erfahrbar werden (Riedner, 2019); denn die eigene Stimme in der fremden Sprache entwickelt sich nur in der Auseinandersetzung mit diesen beiden Polen. Die damit einhergehende Abkehr von der Fixierung auf einen vermeintlichen Standard des Deutschen bedeutet dabei – wie bereits betont – kein „Alles ist erlaubt“, sondern das Einüben einer kontextsensiblen Flexibilität im Umgang mit den Registern, Varietäten und Varianten des Deutschen. Dies schließt die Ermutigung zum linguistischen Wagnis ein, denn „die Fehler von heute sind die Regeln von morgen“ (Hinrichs, 2016, S. 153).

Es bleiben spannende Fragen und Herausforderungen:

- Wie kann es gelingen, den DaF/DaZ-Unterricht so zu konzipieren, dass die spannungsvolle Balance zwischen Konventionalität und Innovativität und damit der Zielhorizont der kreativ-poetischen Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft diesen durchgängig trägt und bestimmt – und zwar vom allerersten Moment an? Ansätze dazu gibt es, aber noch keine systematisch ausgearbeitete und empirisch überprüfte Didaktik.
- Auch wenn wir oben betont haben, dass es bei der literarischen Perspektive auf Sprache dezidiert nicht um Literaturvermittlung geht, stellt sich trotzdem die Frage, wie im Rahmen einer solchen Didaktik das Verhältnis von literarischer und nicht-literarischer Textualität zu denken ist: Impliziert die Zugrundelegung einer literarischen Perspektive auf Sprache die (Re-)Privilegierung des literarischen Textes im Fremd- und Zweitsprachunterricht? Oder verhält es sich genau umgekehrt, vor dem Hintergrund des Zuschreibungscharakters dieser Unterscheidung einerseits, mit Blick auf die Vielfalt der Kontexte des DaF/DaZ-Unterrichts und der Vielfalt der Bedürfnisse der DaF/DaZ-Lernenden andererseits (siehe dazu Dobstadt, 2017)?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Zugrundelegung des literarischen Sprachbegriffs und des ihm korrespondierenden Zielhorizonts der kreativ-poetischen Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft für die Aus- und Weiterbildung der DaF/DaZ-Lehrkräfte?

- Eine Ausrichtung des DaF/DaZ-Unterrichts auf ein Konzept, das programmatisch Lernende dabei unterstützen will, sich der kreativen Ressourcen der Sprache zu bemächtigen, wird von der Gesellschaft nicht zwangsläufig begrüßt (Varatharajah, 2016). Wie kann es trotzdem gelingen, Politik und Gesellschaft von der positiven Wirkung dieses Konzepts zu überzeugen und die erwartbaren Widerstände dagegen abzubauen?

Die Fragen zeigen, dass das Engagement für den Zielhorizont der kreativ-poetischen Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft sowohl fachliche als auch fach- und gesellschaftspolitische Aspekte umfasst: Es gilt, sich sowohl fachwissenschaftlich – durch (empirische) Forschung, durch Materialentwicklung, durch die Entwicklung von didaktischen Konzepten – als auch (fach-)politisch für die Implementierung dieses Zielhorizonts einzusetzen. Spannend daran ist aus unserer Sicht nicht zuletzt, dass dies eine Aufgabe für DaF und für DaZ ist.

Literatur

- Asgari, M. (2021). Sprachlicher Common Sense in gebrochenem Deutsch – Tomer Gardis Roman *Broken German* und seine besondere Eignung für den Fremdsprachenunterricht. *Info DaF*, 48 (4), 428–441.
- Barkowski, H., Grommes, P., Lex, B., Vicente, S., Wallner, F. & Winzer-Kiontke, B. (2014). *Deutsch als fremde Sprache*. Klett Verlag.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2016). *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache, überarbeitete Fassung*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8
- Coseriu, E. (1994). *Textlinguistik. Eine Einführung* (3., überarb. und erw. Aufl.). Francke Verlag.
- Daase, A. (2021). Individuelle Handlungskompetenz vs. Partizipation an sozialen Praktiken – Zugang zu Mitspielfähigkeit als gesellschaftliche Verantwortung. *Info DaF*, 48 (6), 671–682.
- Dirim, İ. (2021). Sprache und Integration. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 88–101). Metzler Verlag.
- Dobstadt, M. (2017). Rasende Sprache, unnennbare Zustände. Überlegungen zur Lyrik Friederike Mayröckers aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremdsprache. In J. G. Lughofer (Hrsg.), *Friederike Mayröcker. Interpretationen – Kommentare – Didaktisierungen* (S. 149–162). Praesens Verlag.
- Dobstadt, M. (2019). Vom instrumentell-handlungsorientierten zum literarischen Sprachverständnis und von der sprachlichen Handlungsfähigkeit zur poetisch-kreativen Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft. In M. Dobstadt & M. Foschi (Hrsg.), *Poetizität interdisziplinär. Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik* (S. 125–140). Villa Vigoni Verlag.

- Dobstadt, M. (2020). Reflexiv-ironisches Erzählen als didaktisches Prinzip eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts. In R. Riedner & S. Schieder-mair (Hrsg.), *Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive* (S. 186–203). Iudicium.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2016). Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung* (S. 215–236). Schneider Verlag Hohengehren.
- Euba, N. & Warner C. (2017). *Literarische Lesewerkstatt DaF & DaZ. Literatur Lesen Lernen B1/B2*. Klett Verlag.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt Verlag.
- Gardi, T. (2016). *broken german*. Roman. Droschl Literaturverlag.
- Heinemann, A. M. B. (2018). Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 41, 79–92.
- Hinrichs, U. (2016). Wurmlöcher. Wie sich unser Sprechen verändert. In C. Schmitz & J. Weiss (Hrsg.), *Sprache. Ein Lesebuch von A–Z. Perspektiven aus Literatur, Forschung und Gesellschaft. Begleitbuch zur Ausstellung „Sprache. Welt der Worte, Zeichen, Gesten“*. Deutsches Hygiene-Museum (24. September 2016 – 20. August 2017) (S. 150–153). Wallstein Verlag.
- Ingeborg-Bachmann-Preis (2016). *Diskussion Tomer Gardi*. <https://bachmannpreis.orf.at/v3/stories/2773156/>
- Kovar, B. (2022a). Spracherkundungen mit Wörtern, die von weit herschauen. Literatur im DaF-Unterricht. Praxisteil. *Dhoch3. Modul 10: Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache*. <https://moodle.daad.de>
- Kovar, B. (2022b). Wem gehört Sprache? Broken German von Tomer Gardi. Arbeitsblatt. *Dhoch3. Modul 10: Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache*. <https://moodle.daad.de>
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90, 249–252.
- Kramsch, C. (2016): *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Lühmann, H. (2016). Jeder sollte auf Deutsch schreiben dürfen. *Welt online* 18.08.2016. <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article157738156/Jeder-sollte-auf-Deutsch-schreiben-duerfen.html>
- MAIZ (Hrsg.) (2014), *Deutsch als Zweitsprache – Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses/Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge/[d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens*. Eigenverlag. <https://www.maiz.at/de/projekt/maiz-bildung-maiz-forschung/deutsch-als-zweitsprache-der-migrationsgesellschaft-reflexive>

- Neuner, G., Scherling, T., Schmidt, R. & Wilms, H. (1990). *Deutsch aktiv neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1B*. Langenscheidt Verlag.
- Otoo, S. D. (2023). hab.sprache.mit.teilen. Vom Lernen und Schreiben in einer Consent Culture. In T. Fritz, B. Sorger, H. Schweiger & S. Reitbrecht (Hrsg.), *Sprachenpolitik und Teilhabe*. Erich Schmidt Verlag.
- Plutzar, V. (2010). Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 123–142). StudienVerlag.
- Riedner, R. (2018). Authentizität in der Fremdsprachendidaktik – kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. *Deutsch als Fremdsprache*, 55 (1), 34–43.
- Riedner, R. (2019). Aspekte einer Didaktik der Literarizität: Lyrisches Schreiben im DaF-Unterricht. In M. Dobstadt & M. Foschi (Hrsg.), *Poetizität interdisziplinär. Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik* (S. 95–124). Villa Vigoni Verlag.
- Riedner, R. (2020a). Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext. *Acta Germanica*, 48, 41–52.
- Riedner, R. (2020b). Wirklichkeitserzählungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In R. Riedner & S. Schiedermaier (Hrsg.), *Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive* (S. 169–185). Iudicium.
- Riedner, R. & Dobstadt, M. (2019). „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 42/2016, 39–61.
- Schiedermaier, S. (2014). Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch. *Deutsch als Fremdsprache*, 51 (3), 131–140.
- Schroeder, C. & Zakharova, N. (2015). Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR)*, 8, 257–262.
- Schweiger, H. (2014). Begegnung mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 51 (2), 56–85.
- Terkessidis, M. (2017). *Nach der Flucht. Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft*. Reclam Verlag.
- Trabant, J. (2008). *Was ist Sprache?* C. H. Beck Verlag.
- Varatharajah, S. (2016). *Vor der Zunahme der Zeichen*. Roman. S. Fischer Verlag.
- Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. C. H. Beck Verlag.

Zabel, R. & Simon, N. (2022). Kulturwissenschaftliche Perspektiven im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 59 (2), 77–87.

Ästhetisches Lernen als kulturreflexives Lernen. Wege zu kritischer Partizipationsfähigkeit

Hannes Schweiger

Ästhetisches Lernen eröffnet vielfältige Möglichkeiten, um sich mit sich selbst und der Welt in einer ganzheitlichen und handlungsorientierten sowie subjekt- und gesellschaftsbezogenen Weise auseinanderzusetzen. Die individuellen Perspektiven der Lernenden sind dabei zugleich Ausgangspunkt und Gegenstand des Lernens.

Mit meinem Beitrag möchte ich zeigen, wie ästhetisches Lernen als kulturreflexives Lernen gestaltet werden kann, das auf die kritische Reflexion und Erweiterung der eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster abzielt. Dabei spielen machtkritische Perspektiven eine wesentliche Rolle, denn ästhetisches Lernen ist als kulturreflexives Lernen selbstermächtigend und erweitert die Handlungsfähigkeit der Lernenden in einer mehrsprachigen, postmigrantischen Gesellschaft.

1 Einleitung

Auf der Website „vajtundbrajt“¹ sind Wörter wie diese zu finden: şreger fogel, feşe taşe, nojgirig oder bite hoħdojč. Sie irritieren durch ihre Schreibweise, lassen die Leser*innen stolpern und machen auf ihre Form aufmerksam. Auf ähnliche Weise wurden berühmte Stellen aus der Literatur wie beispielsweise der Beginn von Franz Kafkas Roman „Der Prozeß“ bearbeitet: „Yëmand muste Yozef Ka ferloymdet haben, den o:ne das ër etvas Bözes getån hete, vurde er aynes Morgens ferhaftet“ (Novaković, o. D., o. S.). Sprachspiele wie diese laden – im Sinne einer Didaktik der Literarizität (Dobstadt & Riedner, 2011, 2016) – dazu ein, sich mit ihren Regeln auseinanderzusetzen und fördern die Aufmerksamkeit für sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten, für sprachliche Normen und ihre Abweichungen. Im Sprachunterricht können sie kreative Wege der Arbeit an der Sprache und mit der Sprache aufzeigen und Lernende dazu motivieren, diese Wege ebenfalls zu gehen und mit Sprache zu experimentieren – mit dem Ziel, die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern.

Das von Goran Novaković ins Leben gerufene T-Shirt-Label „vajtundbrajt“ illustriert, welches Potenzial in einem mehrsprachigen Blick und im Spiel zwischen und mit den Sprachen liegt. Zugleich wohnt seiner Transkription deutschsprachiger Wörter und Sätze, die sich der unterschiedlichen Schreibweisen im Türkischen und in BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) bedient, ein subversives Potenzial inne: „This act of transcription [...] decentralizes the German lan-

1 Das T-Shirt-Label „vajtundbrajt“: <https://www.vajtundbrajt.com/>

guage and makes the familiar unfamiliar“ (Brynhild84, 2017). Die Norm einer bestimmten, kodifizierten Schreibweise wird infrage gestellt und erweist sich im Spiel mit Sprache als immer schon konstruiert und arbiträr.

Im Kontext einer mehrsprachigen, postmigrantischen Gesellschaft (Foroutan, 2019) lassen sich Goran Novaković' sprachliche Interventionen auch als Auseinandersetzung mit den herrschenden Machtverhältnissen lesen: Wer bestimmt, wie Sprache verwendet werden soll oder darf? Und welche Reaktionen werden ausgelöst, wenn normierte Verwendungsweisen verändert werden, wenn Sprache sich beispielsweise durch „Migrationsbewegungen“ oder aufgrund von Einflüssen aus anderen Sprachen verändert? Goran Novaković' Projekt „questions what it means to be ‚integrated‘ and a member of Austrian society, and redefines Austria as a multi-cultural and multi-lingual society where immigrants integrate on their own terms“ (Brynhild84, 2017). Beispielhaft stehen die Sprachspiele von Goran Novaković' für die Möglichkeiten, im literar-ästhetischen Lernen im Sprachunterricht ungewohnte und ungewöhnliche Zugänge zu Sprache zu schaffen, die zugleich als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen oder politischen Fragestellungen dienen können und in diesem Sinne kulturreflexives Lernen gestalten helfen.

2 Ästhetisches Lernen im Sprachunterricht

Ästhetisches Lernen eröffnet vielfältige Möglichkeiten, im Sprachunterricht ganzheitlich und nicht nur auf einer kognitiven Ebene zu lernen. Das Spektrum der dabei in Betracht gezogenen ästhetischen Medien und Ausdrucksformen ist breit und umfasst Literatur, Film, Musik oder Bildende Kunst ebenso wie Theater, Poetry Slams und unterschiedliche Formen der multimodalen und multi-medialen künstlerischen Darstellung (Bernstein & Lerchner, 2014; Haase & Höller, 2017; Küster et al., 2015; Welke & Faistauer, 2019). Ziel ist dabei, durch ästhetische Erfahrungen die Wahrnehmung zu schärfen, zu erweitern und in weiterer Folge auch die Handlungsspielräume mit Sprache zu vergrößern:

Ästhetische Erfahrung als Alteritätserfahrung regt das Nachdenken an. Sie hat also auch mit Reflexion zu tun. Dabei handelt es sich um eine Reflexion, die in enger Verbindung mit aufmerksamer Wahrnehmung, Emotion und Imagination steht. [...] Die stärkste reflexionsanstoßende Wirkung von Kunstwerken entsteht dadurch, dass sie der gewohnten Wirklichkeit eine Welt des Möglichen (oder sogar Unmöglichen) gegenüberstellen. (Spinner, 2008, S. 16–17)

Im Sprachunterricht erweitert ästhetische Erfahrung nicht nur die Denk- und Wahrnehmungsräume, sondern schafft auch vielfältige Anlässe zur Sprachproduktion in Form von Gesprächen, Diskussionen, kreativen und analytischen Texten zu oder über literarische Texte, Musikstücke, Kunstwerke oder Theaterszenen und Performances.

Ästhetisches Lernen soll aufgrund seiner Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung auch die Motivation zum Sprachenlernen fördern und überdies

den Ausbau symbolischer Kompetenz unterstützen. Mit symbolischer Kompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Prozesse der Herstellung und Veränderung von Bedeutung zu verstehen: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself“ (Kramsch, 2006, S.251). Gerade ästhetische Erfahrungen ermöglichen dies, da der Modus des Gesagten, Geschriebenen oder Dargestellten in den Fokus gerät. Was Claire Kramsch über Literatur schreibt, trifft auch auf andere ästhetische Ausdrucksformen zu:

What literature can do is foster the three major components of symbolic competence: the production of complexity, the tolerance of ambiguity, and an appreciation of form as meaning. [...] Through literature, they can learn the full meaning making potential of language. (Kramsch, 2006, S.251)

Wenn im Sprachunterricht beispielsweise Bilder, Filme, Musik oder theatrale Darstellungsformen eingesetzt werden, in denen keine Sprache verwendet wird, so kommt dabei doch immer „das sprachbildende Potenzial, das Kunstwerken zukommen kann“ (Roll & Spieß, 2013, S.8), ins Spiel: „Denn durch die ästhetische Betrachtung wird nicht nur die Wahrnehmung selbst geschult, sondern dies geschieht gerade in Verbindung mit Sprache“ (Roll & Spieß, 2013, S.8), wie im Projekt „Sprache durch Kunst“ an vielen konkreten Aufgaben und didaktischen Szenarien gezeigt wird (Roll et al., 2017).

3 Kulturreflexives Lernen für eine kritische Partizipationsfähigkeit

Auf die Erweiterung der Handlungsspielräume in der zu erlernenden Sprache zielt auch kulturreflexives Lernen ab, das die Stärkung und Erweiterung der diskursiven Partizipationsfähigkeit (Altmayer, 2023, S.336–337) von Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Lernende sollen – ganz im Sinne des Mottos der IDT 2022 **mit.sprache.teil.haben* – mitreden und sich einbringen können, sich am gesellschaftlichen Leben beteiligen können (und dürfen!).

Kulturreflexives Lernen basiert auf einem Verständnis von Kultur, wie es Andreas Reckwitz formuliert:

Kultur erscheint vielmehr nun als jener Komplex von Sinnsystemen oder – wie häufig formuliert wird – von „symbolischen Ordnungen“, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken. (Reckwitz, 2000, S.84)

Dieses wissens- und bedeutungsorientierte Verständnis von Kultur hat sich im Zuge des kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in Deutsch als Fremd*Zweitsprache etabliert (siehe zur Entwicklung und aktuellen Diskussion des Kulturbegriffs Altmayer, 2023, S.35–56). Gegenstand kulturreflexiven Lernens sind in diesem Sinne „die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Deutungsmustern, auf die dabei

zurückgegriffen wird“ (Altmayer, 2021, S. 389). Im Unterricht wird anhand von Texten, Bildern, Filmen oder Musikstücken die Fähigkeit der Lernenden gefördert, ihre eigenen Deutungsmuster zu reflektieren, zu differenzieren und zu verändern. Wesentlich ist dabei meines Erachtens eine kritische Grundhaltung, wie sie für eine kritische Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020) oder aus einer migrationspädagogischen und postkolonialen Perspektive (Castro Varela, 2021; Heinemann, 2015) formuliert wird: Zu reflektieren gilt es auch, wie gesellschaftliche Machtverhältnisse die eigenen Deutungsmuster auf individueller Ebene ebenso prägen wie die Diskurse auf gesellschaftlicher Ebene. Dabei macht es einen Unterschied, wer in welcher Position spricht. Kulturreflexives Lernen ist in dem Sinne machtkritisch und ermächtigend, dass es zur Auseinandersetzung mit Normen, Normabweichungen und der Herstellung und Reproduktion von Normen einlädt und andere als die in einer bestimmten Situation dominanten Perspektiven eröffnet. Für ein solches Verständnis kulturreflexiven Lernens sind die Konzepte und Perspektiven der Migrationspädagogik (Hormel & Jording, 2016; Mecheril, 2016) und der postkolonialen Theorien (Castro Varela, 2016) entscheidend.

Ein Sprachunterricht, der sich als kulturreflexiv ausgerichteter Unterricht versteht, stellt hohe Anforderungen an Lehrer*innen (Schweiger, 2022, S. 388–394). Daher ist eine entsprechende Verankerung kulturreflexiven Lernens in der Ausbildung unverzichtbar. Aufgabe der Lehrenden im Unterricht ist es, mit den Lernenden gemeinsam die Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern und jenen anderer als fortwährenden Prozess zu gestalten, der nie an ein Ende kommt, sondern immer wieder zu neuen Fragen und jeweils nur vorläufigen Antworten führt. Im Fokus steht das lernende Individuum in seiner gesellschaftlichen Situiertheit. So wie ästhetisches Lernen kann auch kulturreflexives Lernen produktive Irritationen schaffen, um die eigenen Deutungs- und Wahrnehmungsmuster zu reflektieren, um Zuschreibungen (z. B. aufgrund sprachlicher Merkmale) zu reflektieren und um sich mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen auf kreativen und analytischen Wegen auseinanderzusetzen. Perspektivisch trägt kulturreflexives Lernen damit auch zur Veränderung der herrschenden Verhältnisse bei. In jedem Fall aber soll es die Fähigkeit der Lernenden zur kritischen Partizipation und damit zur Beteiligung an demokratischen Prozessen stärken.

4 Exemplarische Erkundungen ästhetischen Lernens mit kulturreflexiven Zielsetzungen

Meinem Verständnis zufolge besteht kulturreflexives Lernen so wie ästhetisches Lernen in der „Schaffung von ‚Irritationsmomenten‘“ (Altmayer et al., 2015, S. 17), die Lernende innehalten und nachdenken lassen. Irritationen führen zur Überprüfung der eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster und lösen Diskussionen unter Lernenden aus. Wenn kulturreflexives Lernen mit ästhetischem Lernen verschränkt wird, wird der Blick auf die Form selbst gelenkt und nicht nur das Gesagte und Dargestellte (Was?), sondern auch

der Modus des Sagens und Darstellens (Wie?) wird in Betracht gezogen. Dementsprechend besteht „der Mehrwert ästhetischer Medialität“ darin, „Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Erkenntnisgrenzen zu erweitern und zu verschieben und – nicht selten im kalkulierten Bruch mit eingespielten Konventionen und Normen – neue Möglichkeiten des Denkens, Empfindens und Sprechens zu erschließen“ (Dobstadt & Riedner, 2021, S.394). Im Folgenden soll an drei konkreten und nur angedeuteten Beispielen das Potenzial einer Verschränkung von ästhetischem und kulturreflexivem Lernen illustriert werden (wie auch in Schweiger, 2022).

4.1 EsRAP: „Der Tschusch ist da“ – selbstermächtigende Widerrede und der Umgang mit verletzender Sprache

Das in Wien lebende Duo EsRAP, bestehend aus Esra und Enes Özmen, greift in seinem Musikstück „Der Tschusch ist da“ einen abwertenden und ausgrenzenden Begriff auf, verwendet ihn als Selbstbezeichnung und besetzt den Begriff neu und positiv. „Tschusch“ wurde vor allem in Folge der in den 1960er Jahren einsetzenden Arbeitsmigration als verletzende Fremdbezeichnung verwendet, die sich zunächst auf Menschen aus südosteuropäischen Ländern und insbesondere aus dem ehemaligen Jugoslawien bezog und dessen Bedeutungsbereich auf alle Menschen erweitert wurde, die als fremd und nicht-zugehörig betrachtet werden (zur Etymologie dieses Schimpfworts: Priestly, 1996). In dem Text „Der Tschusch ist da“ heißt es:

Wie ein Status ist das Tschusch-Sein
Wir stehen einfach drauf,
also musst du Gusch sein [d. h. schweigen, Anm. d. Verf.].
Brauchen kein Mitleid.

...
Wer muss sich anpassen?
Finger weg, nicht anfassen!
Latzhose anlassen, sind Arbeiterklassen.
Wir waren immer da.
Bleiben auch immer da. (EsRaP, 2019)

Der widerständige und selbstermächtigende Gestus manifestiert sich nicht nur im Text, sondern auch in der Musik, die zum Ausgangspunkt des Lernprozesses genommen werden kann, zum Beispiel mit folgender Vorgangsweise: Den Lernenden wird die Musik (und zwar der Beginn des Musikstücks) vorgespielt, mit der Frage: Was sehen Sie, während Sie diese Musik hören? Welche Bilder im Kopf entstehen? Die eigenen Bilder im Kopf können nicht nur in der Gruppe der Lernenden untereinander verglichen, sondern auch mit der Inszenierung im Musikvideo abgeglichen werden, verbunden mit der Frage: Woher kommen die Bilder in meinem Kopf? Warum löst diese Musik diese oder jene Assoziationen aus? Und ausgehend von diesem Text kann ich die Frage stellen: Welchen Unterschied macht es, wer spricht und ob eine Bezeichnung für eine Gruppe als Selbst- oder Fremdbezeichnung verwendet wird? Entscheidend ist auch, in welchem Kontext ein Begriff eingesetzt wird – und wem gegenüber: der be-

zeichneten Gruppe gegenüber oder in einem Gespräch über sie? Auf diese Weise kann die machtvolle Wirkung von Sprache thematisiert und die Frage gestellt werden, wie sich Individuen auch verhalten, sprachlich zur Wehr setzen können, wenn sie mit verletzenden, abwertenden oder ausschließenden Bezeichnungen und Zuschreibungen konfrontiert werden. Im Sinne kulturreflexiven Lernens kann nicht nur die Wirkung von Sprache, in diesem Fall von diskriminierender Sprache, thematisiert und reflektiert werden, sondern es lassen sich durch Kontextualisierung Verknüpfungen mit Themen wie Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft, Arbeitsmigration und ihre Geschichte, unterschiedliche Formen von Ein- und Ausschlüssen in der Gesellschaft herstellen.

4.2 Fatima Moumouni: „Hautfarben“ – Perspektivenwechsel und die Infragestellung von Norm(alität)

Die Spoken Word-Künstlerin Fatima Moumouni setzt sich immer wieder mit Rassismus auseinander und dekonstruiert rassistische Stereotype. So zerlegt sie beispielsweise auf eine pointiert-satirische Weise dominante Afrika-Bilder in ihrem Text „Back to your roots“:

Afrika!
Das Land der Rhythmen und Tänze.
Des heißen Bluts.
Des trockenen Klimas.
Das Land der Farben.
Das Land der Löwen. (Moumouni, 2015)

Sie greift häufig anzutreffende Vorstellungen von „Afrika“ auf und stellt sie in ihrer Vereinfachung, Homogenisierung und Generalisierung aus. In ihrem Text „Hautfarben“ (Moumouni, 2017) nimmt sie jene in den Blick, die in einer von strukturellem Rassismus geprägten Gesellschaft für gewöhnlich nicht sichtbar sind, weil sie die dominante Mehrheit stellen: *weiße* Menschen.² Ihre Haut wird einer eingehenden Betrachtung unterzogen, angetrieben von der Frage, wie diese als *weiß* bezeichnete Haut beschrieben werden könnte, womit sie verglichen werden könnte, analog zu *Schwarzen* Menschen, deren Haut beispielsweise mit Schokolade verglichen wird und die mitunter auch so genannt werden. Die Pointen entstehen im sprachlichen Umkreisen der *weißen* Haut und in einem Ausstellen der privilegierten Position *weißer* Menschen, die für gewöhnlich nicht auf ihre Hautfarbe angesprochen werden und deren Haut nicht Thema ist.

2 Im Folgenden werden die Bezeichnungen *weiße* Menschen und *Schwarze* Menschen in kursiver Schreibweise verwendet, um deutlich zu machen, dass mit diesen beiden Adjektiven keine Farben bezeichnet werden, sondern gesellschaftliche Positionen. *Schwarze* Menschen wird außerdem groß geschrieben, weil es sich um eine Selbstbezeichnung von Menschen handelt, die von Rassismus betroffen sind (Kandlbauer et al., 2022, S. 9).

Der Text ist dialogisch und die Frage „Wie ist deine Haut?“ löst eine Suche nach Vergleichen aus, in deren Verlauf Analogien wie die folgenden versuchsweise vorgeschlagen werden: „Wie Bildrauschen, Waschpulver, Kiesboden, Blumenkohl?“ oder: „So wie ... Vergilbtes oder schlecht Gebleichtes?“ oder: „So wie Mumps? Masern? Röteln?“ oder: „Eher feinsten Sandstrand, Gischt, Milchglasfenster, Ökopapier?“ (Moumouni, 2017, S.26) Die Analogie, die vom *weißen* Du als passend eingestuft wird, ist „rohes Hähnchen“: „Mit dem Hähnchen können wir arbeiten. Kennst du das, wenn ein gegrilltes Hähnchen noch nicht durch ist? Das sind die Farben. Die hellbraune Haut, das helle Fleisch, das rosa am Knochen“ (Moumouni, 2017, S.26). In weiterer Folge schildert die *Schwarze* Person im Text, welchen Diskriminierungen und Ausgrenzungen sie aufgrund ihrer Hautfarbe immer wieder ausgesetzt ist, und spricht zugleich die Privilegiiertheit des *weißen* Gegenübers aus, das selbst festhält: „Mein Hautton ist stumm“ (Moumouni, 2017, S.27). Der Text endet mit der Pointe der *Schwarzen* Person, die auf die Frage, wie ihre Haut ist, entgegnet:

Ich reiche dir die Hand,
das Stückchen Weisheit, das ich auch habe.
Und sag' dir: „Meine, die ist hautfarben“. (Moumouni, 2017, S.27)

Der Text lädt zu einer Auseinandersetzung mit Rassismus in den DACH-Ländern, mit den Privilegien *weißer* Menschen, mit Zuschreibungen aufgrund von Hautfarbe oder anderen äußeren Merkmalen einer Person und mit den Machtverhältnissen in der Gesellschaft ein. Er lässt sich sehr gut mit weiteren Materialien wie dem Musikstück „Mixed feelings“ der Musikerin Nenda oder mit Texten afrodeutscher Autor*innen (siehe den Beitrag von Priscilla Layne in Band 5) in Verbindung bringen und für kulturreflexives Lernen, im Besonderen aus einer rassismuskritischen Perspektive, einsetzen. Auch vom Standpunkt ästhetischen Lernens aus betrachtet lassen sich die genannten Texte, Musikstücke oder Videos im Unterricht einsetzen, um ihre formale Gestaltung zu analysieren oder ihre ästhetische Qualität für kreative, handlungs- und/oder produktionsorientierte Aufgaben zu nutzen. Relevant sind die damit angesprochenen Themen sowohl in DaZ- als auch in DaF-Lernkontexten, denn in jedem Fall ist die Diversität der Gesellschaft in D, A und CH und sind die damit verbundenen Debatten, Diskurse und gesellschaftlichen Veränderungen wichtige Gegenstände eines Sprachunterrichts, der auf die Förderung der Fähigkeit abzielt, sich am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen und mitzureden.

4.3. Conchita Wurst als Fräulein Maria in „The Sound of Music“: Produktive Irritationen und didaktische Eingriffe

Im Jahr 2014 gewann Conchita Wurst den 59. Eurovision Song Contest und wurde damit zu einer Symbolfigur für die Überschreitung binärer Geschlechtergrenzen. Mit der Kunstfigur Conchita wird ein Spiel mit genderbezogenen Attributen inszeniert, das Räume zwischen „männlich“ und „weiblich“ öffnet und die Fluidität und Veränderbarkeit von Gender als sozialem Geschlecht, aber auch starre genderbezogene Zuschreibungen vor Augen führt. Als Gegen-

stand im kulturreflexiv ausgerichteten Sprachunterricht eignet sich diese Figur in all ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen daher sehr gut für die Beschäftigung mit genderbezogenen Deutungsmustern, aber auch mit Elementen des kollektiven Gedächtnisses, z. B. mit Kaiserin Elisabeth aka Sisi, mit Gustav Klimt und seinen berühmten Darstellungen von Frauenfiguren der Jahrhundertwende oder mit der österreichischen Bundeshymne (wie sie in Lorke & Bohunovsky, 2015, S.34–38 und Schweiger, 2022, S.102–103 sowie in den Unterrichtsmaterialien in Michailowitsch & Tonsern, 2017 exemplarisch für den Unterricht aufbereitet werden).

Auch zum weltweit berühmten und das Bild Österreichs prägenden Musikfilm „The Sound of Music“ (1965) gibt es eine Verbindung: Für den Life Ball 2018 in Wien, der größten Benefizveranstaltung zugunsten der Aidshilfe, wurde auf den Bildfundus dieses weltweit bekannten Films mit seiner Inszenierung eines ländlich-idyllischen Österreich zurückgegriffen. Conchita wurde für die PR-Arbeit im Vorfeld des Life Ball 2018 an den Salzburger Originalschauplätzen des Films als Figur des Fräulein Maria inszeniert. Dementsprechende Fotos sehen auf den ersten Blick wie *film stills* aus dem Original aus, erweisen sich jedoch bei genauerer Betrachtung als Interventionen ins kollektive Bildgedächtnis durch die Re-Inszenierung mit Conchita als Fräulein Maria. Die genannten Bilder können im Sprachunterricht eingesetzt werden, um die Lernenden zu irritieren, vorhandene Deutungsmuster aufzurufen, zu thematisieren und weiterzuentwickeln. Die Irritation soll zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit genderbezogenen Deutungsmustern führen, aber auch mit dem ikonischen Film und seiner weltweiten Wirkung hinsichtlich der Dominanz eines ländlich geprägten Österreich-Bildes mit schönen Seen und Bergen und saftigen Wiesen, wie wir es auch in der Österreich-Werbung wiederfinden können. Als Gegentexte bieten sich die Fotos von Lois Hechenblaikner, der die Veränderungen des ländlichen Raums durch den Tourismus dokumentiert, ebenso an wie Beispiele aus der Literatur von Franz Innerhofer und Josef Winkler über Elfriede Jelinek bis zu rezenteren Romanen von Reinhard Kaiser-Mühlecker und Helena Adler, um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Durch kontrapunktische Lektüren (Nagy, 2020) und die Gegenüberstellung sehr unterschiedlicher Bilder und Texte eröffnen sich Perspektiven auf die Vielfalt der Konstruktionen, Inszenierungen und Gegen-Inszenierungen Österreichs – oder anders formuliert: Gegenstand sind „Österreich“, „Salzburg“, „das Landleben“ oder „die Berge“ als „diskursive Muster, die vor allem in unserer Vorstellung und in unserem Denken und Sprechen über sie existieren, die im Diskurs hergestellt und auch im Diskurs immer wieder neu bestätigt und stabilisiert werden“ (Altmayer, 2023, S.228) – oder aber verändert oder verlernt werden können. Wenn diese diskursiven Muster mithilfe ästhetischer Medien im Unterricht thematisiert werden, kommen sowohl die Materialität, Körperlichkeit und Sinnlichkeit ins Spiel als auch die Mehrdeutigkeit und Offenheit der Texte, Bilder, Musikstücke oder Filme. In der Verschränkung von ästhetischem und kulturreflexivem Lernen liegt daher auch großes Potenzial für eine ganzheitliche, mehrere Sinne ansprechende, motivierende und die Diskussion

und den Austausch unter den Lernenden fördernde Beschäftigung mit den angesprochenen Inhalten. Und im Sinne des Verlernens kann ästhetisches Lernen als Auseinandersetzung mit herrschenden Wissensbeständen verstanden werden, mit dem Ziel, „mächtige privilegierte, ausschließende und gewalttätige Wissens- und Handlungsformen“ sichtbar zu machen und aktiv zurückzuzweisen (Sternfeld, 2014, S.20f.). Was Hajnalka Nagy (2020, S.142) in Bezug auf Literatur festhält, trifft auch auf andere ästhetische Medien zu: Sie „ermächtigt[en] Subjekte, verändernd auf die Realität einzuwirken und zwar, indem sie aufoktroierte Bilder in Frage stellen und die Grenzen des Sagbaren und Denkbaren immer weiter verschieben.“ Ästhetisches Lernen kann zum Verlernen beitragen und etablierte Deutungsmuster in Frage stellen und weiterentwickeln helfen. Im kulturreflexiven Lernen mit ästhetischen Medien und Zugängen steckt somit auch großes widerständiges Potenzial.

5 Plädoyer für eine ästhetische Wende im Sprachunterricht

Nach wie vor stellen empirische Untersuchungen zu kulturreflexivem und ästhetischem Lernen im Sprachunterricht ein Desiderat dar (Altmayer et al., 2021, S.16; Koreik & Fornoff, 2020, S.632–636). Es gilt, in Studien mehr über die Lernprozesse in Erfahrung zu bringen, die durch die Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien angestoßen werden. Und es gilt, das Erreichen von Zielen wie jenem der Reflexion und Weiterentwicklung von Deutungsmustern oder der Erhöhung der diskursiven Partizipationsfähigkeit zu überprüfen. Führen produktive Irritationen tatsächlich dazu, dass Lernende ihre Deutungsmuster reflektieren, kritisch überprüfen und modifizieren? Und wirken ästhetische Medien tatsächlich förderlich für die symbolische Kompetenz? Und wenn ja, welche Texte oder Materialien erweisen sich als besonders gut geeignet? Welche Aufgabenstellungen und Methoden sind in besonderer Weise erfolgversprechend? Und wie verändert sich die symbolische Kompetenz mittel- und längerfristig? Die empirische Forschung zu diesen und weiteren Fragen des ästhetischen und kulturreflexiven Lernens steckt noch in den Kinderschuhen (Fornoff, 2021). Aber zwei Arbeiten aus den letzten Jahren seien zum Abschluss exemplarisch herausgegriffen, um die Notwendigkeit und zugleich das Potenzial empirischer Forschung in diesem Bereich zu illustrieren.

Beate Baumann untersuchte die Lernerfahrungen von Studierenden im Zuge eines virtuellen Austausch- und Begegnungsprojekts zwischen der Universität Catania und der Freien Universität Berlin, in dessen Rahmen die Studierenden mit Texten von Emine Sevgi Özdamar, Franco Biondi, Yoko Tawada, Rafik Schami, Feridun Zaimoglu und Zsuzsa Bánk arbeiteten. Die in den Texten feststellbaren Auseinandersetzungen mit Fragen der sprachlichen und kulturellen Diversität, der Mehrsprachigkeit, des Sprachenlernens oder der Zugehörigkeit in einer Migrationsgesellschaft wurden zum Ausgangspunkt der Lernprozesse, die Beate Baumann empirisch erforschte. Dies geschah auf Grundlage eines literarizitätsorientierten und kulturreflexiven Zugangs, unter Rückgriff auf die Methode des Übersetzens. Die Studierenden übersetzten aber nicht nur

Texte, sondern sie führten Lerntagebücher, diskutierten über die Texte oder füllten Fragebögen aus. Beate Baumann führt in der Auswertung des vielfältigen Datenmaterials vor, wie die Studierenden Überraschungsmomente erleben, die neue Perspektiven und Einsichten eröffneten, oder wie sie durch die Auseinandersetzung mit den literarischen Texten zu einem kritischeren Bewusstsein und zu einem besseren Verständnis der Komplexität in sprach- und kulturbezogenen Fragen gelangten. Sie kam in ihrer qualitativen Studie zu dem Schluss, dass ein literarizitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten „positive Auswirkungen auf den Auf- und Ausbau einer (kritischen) Sprach- und Kulturbewusstheit“ und „auf die symbolische [...] Kompetenz“ der Lernenden hat (Baumann, 2018, S. 221).

Barbara Kovar wiederum untersuchte, wie Deutschlernende Ausschnitte aus der textlosen Graphic Novel „The Arrival“ von Shaun Tan interpretieren und in der kreativen Auseinandersetzung mit ihnen in Form einer Erzählung ihre Deutungsmuster weiterentwickeln. Dabei weist sie explizit auf das Potenzial ästhetischer Medien für kulturreflexives Lernen hin, wenn sie schreibt, dass

die visuellen Bildfolgen [...] ein kreatives und affektives Potenzial freisetzen], das sich auch auf der sprachlichen Ebene – dem *Wie des Sagens* – niederschlug. *Was* in den visuellen Darstellungen *gesehen* wurde, nahm somit großen Einfluss darauf, *wie* die Geschichte *erzählt* wurde. (Kovar, 2019, S. 227)

In der Deutungsoffenheit des ästhetischen Ausgangsmaterials „liegt das große Potenzial für kulturbezogenes Lernen im Unterricht, da sie Lernende als Konstrukteure von Bedeutung und Verstehen als ‚kreative[n] Akt des Übersetzens‘ (Riedner, 2015, S. 135) in den Mittelpunkt rückt“ (Kovar, 2019, S. 227).

Diese beiden Studien liefern exemplarisch empirische Evidenz dafür, welches Potenzial in einer Verschränkung von kulturreflexivem und ästhetischem Lernen liegt. Michael Dobstadt und Renate Riedner weisen in diesem Sinne darauf hin, dass

der Mehrwert ästhetischer Medialität [...] darin gesehen wird, Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Erkenntnisgrenzen zu erweitern und zu verschieben und – nicht selten im kalkulierten Bruch mit eingespielten Konventionen und Normen – neue Möglichkeiten des Denkens, Empfindens und Sprechens zu erschließen. (Dobstadt & Riedner, 2021, S. 394)

Ästhetische Zugänge eröffnen im kulturreflexiven Lernen Wege, auf denen die Lernenden mit Mehrdeutigkeit, Vielgestaltigkeit und Ambiguität umgehen lernen, auf denen sie sich sprachlich ausprobieren und ihre Handlungsspielräume erweitern können. Ein Sprachunterricht, der der Komplexität und Vielfalt der gesellschaftlichen Wirklichkeit gerecht wird, muss diese auch zum Gegenstand des Lernens machen. Er muss in diesem Sinne ein Unterricht sein, der sich nicht in einem funktionalen Zugang zu Sprache erschöpft und der nicht auf die Vermittlung von Normen beschränkt ist, sondern auf den kritisch-reflexiven Umgang mit Normen und den Abweichungen von und Widerständen gegen

Normen abzielt, seien sie sprachlicher, seien sie kultureller Art. Sharon Dodua Otoo hält für ihren Zugang zur deutschen Sprache fest:

Die große Herausforderung für mich war zu versuchen, in dieser Sprache Ambivalenz zum Ausdruck zu bringen, also Uneindeutigkeit. Wir müssen mit der deutschen Sprache kreativ viel arbeiten, um Interpretationsmöglichkeiten zu schaffen. (Otoo, 2022)

Wir müssen im Sprachunterricht kreativ arbeiten, wir müssen uns auf die Herausforderungen der Mehrdeutigkeit und Uneindeutigkeit einlassen – und dafür brauchen wir nach dem kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel in den letzten zwei Jahrzehnten nun einen ästhetischen Paradigmenwechsel: Es gilt, den Sprachunterricht in grundlegender Weise für ästhetische Zugänge zu öffnen und Räume für Ausdrucks- und Deutungsvielfalt und das kreative Ausloten sprachlicher Handlungsmöglichkeiten zu schaffen.

Literatur

- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 376–393). Metzler.
- Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Metzler.
- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S. & Heine, A. (2021). Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 3–22). Metzler.
- Bernstein, N. & Lerchner, C. (Hrsg.) (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Universitätsverlag Göttingen.
- Brynhild84 (2017). Vajt und Brajt – Decentralizing German. *Jazygerman*. <https://jazygerman.wordpress.com/2017/07/12/vajt-und-brajt/>.
- Castro Varela, M. d. M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen* (S. 43–59). Springer.
- Castro Varela, M. d. M. (2021). Manifesto – Bildung, Rassismus und Postkolonialität. In bildungsLab* (Hrsg.), *Bildung. Ein postkoloniales Manifest* (S. 95–101). Unrast.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, (44), 5–14.

- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2016). Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung* (S. 129–150). Schneider Verlag Hohengehren.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2021). Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 394–411). Metzler.
- EsRAP (2019). Der Tschusch ist da. In EsRAP. *Tschuschistan*. Springstoff.
- Fornoff, R. (2021). Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 321–339). Metzler.
- Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. transcript.
- Gerlach, D. (2020). Einführung in die Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–31). Narr Francke Attempto.
- Haase, P. & Höller, M. (Hrsg.) (2017). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Universitätsverlag Göttingen.
- Heinemann, A. (2015). Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten „kulturellen Lernens“ im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, 75–83.
- Hormel, U. & Jording, J. (2016). Kultur/Nation. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 211–225). Beltz.
- Kandlbauer, Mi., Kandlbauer, Me. & Anyanwu, N. (Hrsg.) (2022). *War das jetzt rassistisch? 22 Antirassismus-Tipps für den Alltag*. Leykam.
- Koreik, U. & Fornoff, R. (2020). Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 563–648. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1027/1024>
- Kovar, B. (2019). Wir erzählen, wenn wir sehen – Zum Potenzial visueller Literatur für kulturbezogenes Lernen im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24 (2), 207–231. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>
- Kramersch, C. (2006). From Communicative to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 249–252.
- Küster, L., Lütge, C. & Wieland, K. (Hrsg.) (2015). *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Peter Lang.
- Lorke, F. & Bohunovsky, R. (2015). Kulturelles Lernen im Anfängerunterricht im außereuropäischen Raum am Beispiel von Sisi. *Fremdsprache Deutsch*, (52), 34–43.

- Michailowitsch, U. & Tonser, C. (2017). *Frauen in Österreich. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache, Bd. 12*. Bundesministerium für Bildung.
- Moumouni, F. (2015). *Back to your roots*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=K73Ox0U5cJQ>
- Moumouni, F. (2017). Hautfarben. *Neue Wege*, 5, 26–27. https://kssd.ch/cmsfiles/moumouni_text_kongress_urbane_sicherheit.pdf
- Nagy, H. (2020). EntGeg(n)en. Kontrapunktische Lektüren als Strategie des Verlernens. In A. Boelderl, U. Esterl & N. Mitterer (Hrsg.), *Poetik des Widerstands. Eine Festschrift für Werner Wintersteiner* (S. 127–146). StudienVerlag.
- Novaković, G. (o. D.). Das Lezebuh. *Vajt und Brajt*. <http://www.vajtundbrajt.com/das-lezebuh-bkstd/>
- Otoo, S. D. (2022). Diskriminierung beginnt nicht mit Gewalt und Hass [Sharon Dodua Otoo im Interview mit Amira Ben Saoud]. *Der Standard*, 6. 8. 2022 (Album A4–A5).
- Priestly, T. (1996). On the Etymology of the Ethnic Slur „Tschusch“. *Journal of Slavic Linguistics*, 4 (1), 109–132.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Velbrück.
- Roll, H. & Spieß, C. (2013). Kunst durch Sprache – Sprache durch Kunst. Editorial. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, (84), 7–14.
- Roll, H., Baur, R. S., Okonska, D. & Schäfer, A. (2017). *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Waxmann.
- Schweiger, H. (2022). Diskursives Lernen als ästhetisches Lernen. Eine Erweiterung. In J. Wolbergs, C. Magosch, R. Zabel & C. Nast (Hrsg.), *Perspektiven auf Kultur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Festschrift für Claus Altmayer zum 65. Geburtstag* (S. 97–113). Stauffenburg Verlag.
- Spinner, K. H. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. 12 Thesen. In C. Vorst, S. Grosser, J. Eckhardt & R. Burrichter (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (S. 9–23). Peter Lang.
- Sternfeld, N. (2014). *Verlernen vermitteln*. Kunstpädagogische Positionen Band 30. Lüdke.
- Welke, T. & Faistauer, R. (Hrsg.) (2019). *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Praesens.

Möglichkeiten der handlungsorientierten und interkulturellen Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht für plurikulturelle Lernende

Rajashree Tirumalai-Hörig

Im DaF-Unterricht geht es in fast allen Stufen oft in erster Linie um die Bewältigung der vier Zielfertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen sowie der Teilfertigkeiten Grammatik, Phonetik, Rechtschreibung u. Ä. Die Lehrwerke legen deshalb häufig den Fokus auf pragmatische, funktionale Textsorten, die Rezeption und Produktion trainieren bzw. fördern. Literarische Texte sind dann meistens zweitrangig. Aber neben Lehrwerks- und Sachtexen sollten auch *belles lettres* einen Platz im Fremdsprachenunterricht finden. Mit Beispielen aus der eigenen Unterrichtspraxis möchte ich zeigen, wie mit literarischen Texten Spaß, Motivation und Sprachbewusstsein in den Unterrichtsalltag integriert werden – und wie damit auch Grammatik, Phonetik, Sprech- und Schreibfertigkeit effektiv trainiert werden können.

1 Zur Rolle der Literatur im DaF-Unterricht

Während der Jahre der Kommunikativen Didaktik hatten literarische Texte noch einen gewissen Stellenwert, der irgendwann an Bedeutung einbüßte, als es mehr um Kompetenzorientierung ging. Nun liegt der Fokus oft auf der Bewältigung eines bestimmten Lernpensums oder der Prüfungsvorbereitung. Als Lehrkraft behandelt man dann „das Wichtigste“ und Notwendigste und legt bei der Textarbeit Wert auf Textsorten, die für die Prüfung und für den Alltag in einem deutschsprachigen Land wichtig sind. Literarische Texte bleiben dann meist auf der Strecke.

Als Auflockerung werden eher Musik und Spiele eingesetzt, das gilt als einfach, denn schon seit frühester Kindheit sind sie ja ein Teil unseres Lebens. Aber das Wort Literatur jagt vielen Lernenden und Lehrenden einen Schreck ein, da Texte dieser Art als etwas für höhere Stufen gelten, wenn nicht gleich für das Germanistikstudium. Sicher ist Zeitmangel ein wichtiger Grund, aber fehlendes Interesse und mangelnde Kenntnisse geeigneter literarischer Texte bzw. der Werkzeuge für deren Behandlung könnten weitere Gründe dafür sein, warum sich Literatur nicht bei allen der Beliebtheit erfreut, die sie verdienen würde.

Was Literatur allerdings genau bedeutet und wo die Grenzen liegen, ist sehr umstritten. Literatur umfasst einerseits das, was gedruckt oder veröffentlicht worden ist, andererseits auch mündlich Überliefertes. Laut Duden gehören Sach- und Fachtexte zu Literatur, aber auch Schöngestiges, sowie Notentexte zu Musik (Dudenredaktion, o. D.). Gero von Wilperts Definition von Literatur in seinem „Sachwörterbuch der Literatur“ umfasst eine breite Palette von Texten

aus Religion, Philosophie und Jura, aber auch Texte, die ästhetisch und nicht zweckgebunden sind (Bayerischer Rundfunk, 2012). Marcel Reich-Ranicki meint, „Literatur muss Spaß machen. Sie soll den Menschen Freude, Vergnügen und Spaß bereiten und sogar Glück“ (Hage & Saltzwedel, 2001).

Mit Literatur für den DaF-Unterricht meine ich persönlich die so genannte „schöne Literatur“. Es geht also um Texte, die nicht unmittelbar Wissen vermitteln, aber dennoch das Nachdenken anregen; die einen flexibleren Umgang mit der Sprache ermöglichen; die Leerstellen enthalten, wo die Lernenden sich selbst einbringen müssen; Texte also, die offen für Interpretation sind und Reflexion über Sprache und Kultur fördern.

Während Sachtexte meist weniger Interpretationsmöglichkeiten haben, liegt der Reiz von literarischen Texten in ihrer Offenheit. Unabhängig von der Niveaustufe bieten sie die Gelegenheit,

- spielerisch mit der Sprache umzugehen,
- die Angst vor der Sprache zu nehmen,
- Kreativität zu fördern,
- Landeskunde zu vermitteln,
- interkulturelle Vergleiche zu ziehen,
- Grammatik oder Phonetik zu üben,

um nur einige Möglichkeiten zu nennen. Literarische Texte können am Anfang, in der Mitte oder am Ende einer Übungssequenz stehen und verschiedenen Zwecken dienen. Im Folgenden wird auf einige Aufgabentypen eingegangen, die bei der Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht eingesetzt werden können.

2 Aufgabentypen

Je nach Textsorte kann mit etwas Erfahrung und Fantasie die Liste um Etliches erweitert werden. Wichtig ist ein möglichst kreativer und handlungsorientierter Umgang mit Literatur mit Raum für die Analyse interkultureller Aspekte. Lerner*innenorientierung und Binnendifferenzierung ermöglichen außerdem die Berücksichtigung verschiedener Interessen und Lerntypen.

Aufgaben zur Arbeit mit Gedichten:

- einen Titel erfinden
- Zeilen ordnen, ergänzen, eigene Zeilen schreiben
- Strophen ordnen oder eigene Strophen dichten
- eigene Gedichte schreiben

Aufgaben zur Arbeit mit Geschichten:

- zu Ende schreiben oder das Ende variieren
- Figuren in der Geschichte interviewen

- den Ort oder die Zeit des Geschehens ändern
- Figuren aus verschiedenen Geschichten sich begegnen lassen

Weitere Aufgaben:

- Gedichte oder Reden vortragen
- Textsorten wechseln, wie von Gedicht zum Dialog bzw. Theaterstück oder von der Kurzgeschichte zum Drehbuch oder von einem Bild zum Text
- anschließende Projektarbeit mit Poster, Videos o. Ä. zum Thema machen
- einen eigenen Roman schreiben lassen

Im Folgenden soll nun exemplarisch auf einige Möglichkeiten noch etwas genauer eingegangen werden.

2.1 Beispiel 1: Selbst Gedichte schreiben – Arbeit mit Elfchen

Elfchen lassen sich zu allen möglichen Themen und in allen Situationen schreiben. Wegen ihrer einfachen Form kommen sie in jeder Niveaustufe gut an, sogar bei sonst schüchternen Lernenden.

Hier jeweils ein Elfchen über den Sommer aus indischer und deutscher Perspektive.

Sommer
wärmt mich
macht mich froh
Was für eine Freude
Endlich
(Ashwini)

Hitze
schwitzen nur
den ganzen Tag
mach die Klimaanlage an
sofort
(Renuka)

Es ist nicht schwer zu raten, in welchem Text es um welches Land geht.

In unteren Stufen kann man die Elfchen nur vortragen lassen oder sie auf Papier in passenden Formen bzw. Farben schreiben lassen und eine Ausstellung im Unterrichtsraum machen. Eine anschließende Diskussion in einer gemeinsamen Sprache bietet sich an.

In einer Gruppe auf C1-Niveau hat sich eine Diskussion über Lieblingsjahreszeiten ergeben, und danach eine Projektarbeit zum Thema Monsun in Indien bzw. Wasser und – typisch für Indien – die Beschreibung von Regenszenen aus indischen Filmen. Die Gruppen entschieden sich selbst für Inhalt und Präsentationsart des Projekts.

Auch in das Thema Kunst, das in verschiedenen Lehrwerken behandelt wird, könnte man über Elfchen einsteigen.

Die folgenden zwei Elfchen zu Van Goghs Bild *Das Schlafzimmer in Arles* sind der Niveaustufe entsprechend sprachlich sehr unterschiedlich.

Möbel
Tisch, Stühle
Blau, Gelb, Rot
Bilder an der Wand
Schlafzimmer
(Amit – A1)

Bunt
das Bild
aber so traurig
war dein Leben, Vincent
Schade!
(Mrunmayee – C2)

In dieser Klasse gab es anschließend eine Projektarbeit zu Maler*innen und ihren Genres.

Anlässlich des Themas *75 Jahre Unabhängigkeit Indiens* wurden in einer Klasse auf B2-Niveau einige Gedanken als Elfchen geschrieben. Hier folgen zwei Beispiele:

Orange
dann Weiß
ein blaues Rad
ganz unten ist Grün
Tirangaa¹
(Jenny)

Indien
ein Land
viele verschiedene Kulturen
Einheit in der Vielfalt
wirklich?
(Deepa)

Darauf folgte eine sehr interessante Debatte über die Errungenschaften Indiens seit der Unabhängigkeit und Deutschlands seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs.

2.2 Beispiel 2: Konkrete Poesie

Konkrete Poesie enthält ein großes Potenzial für kreative und spielerische Arbeit. Sie unterscheidet sich durch Form und Inhalt von der traditionellen Poesie, indem sie sich der phonetischen, akustischen und visuellen Dimensionen der Sprache als literarisches Mittel bedient. Sie ist also anschaulich oder kann

1 Tirangaa: Bezeichnung für die indische Fahne, die Tricolore, in der Hindi-Sprache.

mit den Sinnen wahrgenommen werden. Interessanter als der Inhalt dieser Texte ist deren Struktur.

Hier das Gedicht „Beantwortung von 7 nicht gestellten Fragen“ von Ernst Jandl (Jandl, 1985, S. 341).

nein
nein
nein
nein
nein
nein
nein

Eine Didaktisierungsmöglichkeit, deren Schritte je nach Stufe und zur Verfügung stehenden Zeit eingesetzt werden kann, ist etwa die folgende:

- Vor der Textpräsentation mehrere Kursteilnehmende bitten, einzeln und laut und deutlich *nein* zu sagen und dann die Klasse fragen, wie das auf sie wirkt.
- Dann den Text zeigen und fragen, welche Wirkung das Visuelle hat.
- Danach einzeln oder im Chor das Gedicht vortragen lassen.
- Im Plenum einen kurzen Austausch darüber führen, wer oft mit *nein* antwortet oder auf welche Fragen häufig mit *nein* geantwortet wird.
- In Partnerarbeit die sieben nicht gestellten Fragen ergänzen und später als Rollenspiel vortragen lassen. Dabei können die Vortragenden die zwei Rollen selbst verraten oder von der Gruppe erraten lassen.
- *Nein* durch *ja* ersetzen und dazu Fragen stellen lassen.

Man kann so viel machen, wie man will, und aufhören, wo man möchte. Ganz pragmatisch gesehen, hat man hier – ohne viel leisten zu müssen – Grammatik und Phonetik von Verbfragen geübt, Fantasie und Kreativität angeregt und je nach Fragen auch Interkulturelles erlebt. Der Stufe entsprechend gibt es eine breite Palette von Ergebnissen und auch das schauspielerische Talent unterscheidet sich von Person zu Person.

Ebenfalls gut eignet sich das Gedicht „empfindungswörter“ von Rudolf Otto Wiemer, das seit Jahren immer wieder didaktisiert worden ist (z.B. Wicke, 2013).

aha die deutschen
ei die deutschen
hurra die deutschen
pfui die deutschen
ach die deutschen
nanu die deutschen
oho die deutschen
hm die deutschen
nein die deutschen
ja ja die deutschen

Eine Didaktisierungsmöglichkeit wäre etwa die folgende: Man könnte

1. über den Titel einsteigen und nach dessen Bedeutung fragen,
2. alle „Empfindungswörter“ aussprechen lassen,
3. das Gedicht hören und mit den eigenen Interpretationen vergleichen lassen,
4. die Bedeutungen der „Empfindungswörter“ raten oder herausfinden lassen,
5. mögliche Assoziationen, evtl. auch in der Erstsprache, zu den „*Deutschen*“ erfragen,
6. *die deutschen* durch etwas anderes ersetzen und evtl. begründen lassen, (Kursteilnehmende hatten z. B. *die Inder, die Tomaten, die Grammatik, die Frauen/Männer*)
7. fragen, ob es die Deutschen oder die Inder bzw. Inderinnen überhaupt gibt,
8. mit Empfindungswörtern in anderen Sprachen vergleichen.

Dies führt nicht nur dazu, dass man Empfindungswörter im Deutschen kennen und sie richtig aussprechen lernt, sondern es entstehen Vergleiche mit ähnlichen Wörtern in der eigenen oder in anderen Sprachen und deren Gebrauch – also eine interkulturelle Diskussion. Als landeskundliche Reflexion könnte man weiter diskutieren und überlegen, warum man diese Wörter mit den Deutschen in Verbindung bringt. Und die wichtigste Frage wäre, ob man in der heutigen Zeit von *den Deutschen* oder *den Indern* bzw. *den Inderinnen* oder einem anderen Volk sprechen kann, und wenn ja, woran man sie erkennt, mit einer anschließenden Diskussion über Stereotype und Vorurteile und Ergänzung des Themas durch weitere Materialien wie Karikaturen.

2.3 Beispiel 3: Generatives Schreiben

Generatives Schreiben ist ein sehr nützliches und effektives Werkzeug für die Arbeit in allen Stufen. Dabei geht es um Semantik, Grammatik, Syntax, aber auch um Reim, Rhythmus und Klang. In den unteren Stufen führt es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Wortarten und Satzbau und fördert das Lernen mit Chunks. In höheren Stufen hat man mehr Raum für Kreativität, und das fordert die Fantasie heraus bzw. man wird für syntagmatische und paradigmatische Beziehungen sensibilisiert. Natürlich ist dabei eine intensive Beschäftigung mit der Sprache vorhanden. Spaß ist in jedem Fall sicher.

Dazu kann man sich von den Büchern und Materialien von Gerlind Belke inspirieren lassen (z. B. Belke, 2021). Beispielsweise:

Wenn ich weiß, was du weißt,
Und du weißt, was ich weiß,
dann weiß ich, was du weißt,
und du weißt, was ich weiß. (Belke, 2021, S. 70)

Das Zentrum für Integration und Mehrsprachigkeit in Köln hilft Bildungsanstalten im Raum Köln, in der Elementarerziehung die deutsche Sprache zu fördern sowie mehrsprachige Bildung zu erreichen. Einer der Schwerpunkte in Fortbildungen für Lehrkräfte ist die Förderung der Schreibfertigkeit im Sprach-

unterricht, etwa mit Generativem Schreiben. Hier ein Beispiel aus dem Seminarmaterial:

Wenn ich schreibe, was du schreibst,
und du schreibst, was ich schreibe,
dann schreibe ich, was du schreibst,
und du schreibst, was ich schreibe.

In beiden Texten könnte man das Verb oder die Personalpronomen ersetzen, oder *wenn* durch *falls*. Neben- und Hauptsatzkonstruktionen werden geübt, ohne Fokus auf Grammatik, und so prägt man sich die Chunks ein.

Ein Gedicht, das sich sehr gut für Generatives Schreiben eignet, ist *Das schwerste Wort* von Josef Reding (Reding, o. D.)

Das schwerste Wort heißt nicht
Popocatepetl
wie *der Berg in Mexiko*
und nicht *Chichicastenango*
wie *der Ort in Guatemala*
und nicht *Ouagadougou*
wie *die Stadt in Afrika*.
Das schwerste Wort heißt für viele:
Danke!

...und 2 Ergebnisse von einer B1-Klasse.

Das schwerste Wort heißt nicht
Mollagatanni
wie *die Suppe in Tamil Nadu*
und nicht *Tiruvananthapuram*
wie *die Stadt in Kerala*
und nicht *Basavanagudi*
wie *der Stadtteil in Bengaluru*.
Das schwerste Wort heißt für viele:
Vannakam
(Arun, Deepa, Shobhana)

Das schwerste Wort heißt nicht
Matschaputschre
wie *der Berg in Nepal*
und nicht *Jhumri Taleija*
wie *der Ort in Indien*
und nicht *Hintertupfingen*
wie *die Stadt in Deutschland*.
Das schwerste Wort heißt für viele:
Sorry!
(Avinash, Vikrant, Shalini)

3 Fazit

Wo es einerseits verständlich ist, dass Korrektheit im Ausdruck und grammatische Richtigkeit eine große Rolle im Sprachunterricht spielen, ist auf der anderen Seite eine gewisse Freiheit im Umgang mit der Sprache, eine Art dichterische Freiheit, genauso wichtig. Und dies lässt sich am besten durch die Lektüre von bzw. die Arbeit mit und an literarischen Texten beobachten und erleben. Literatur *muss* also nicht sein, aber sie *könnte* und *sollte* so häufig wie möglich zum Zuge kommen. Das sorgt für Stimmung und Abwechslung, Spaß und Motivation und einen erhöhten Lernerfolg. Probieren geht über Studieren.

Literatur

- Bayerischer Rundfunk (07. Dezember 2012). *Fakten: Was ist Literatur?* <https://www.br.de/telekolleg/faecher/deutsch/literatur/01-literatur-fakten-100.html>
- Belke, G. (2021). *Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen*. WBV Media.
- Dudenredaktion (o. D.) *Literatur*. Abgerufen am 27. März 2023, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Literatur#bedeutungen>
- Hage, V. & Saltzwedel, J. (2001). Arche Noah der Bücher. *Der Spiegel*, 25. <https://www.spiegel.de/politik/arche-noah-der-buecher-a-5c9d3839-0002-0001-0000-000019438062?context=issue>
- Jandl, E. (1985). *Gesammelte Werke. Erster Band. Gedichte 1*. Luchterhand Verlag.
- Reding, J. (o. D.). *Zitate*. <https://gutezitate.com/autor/josef-reding>
- Wicke, R. (2013). *Zwischendurch mal ... Gedichte*. Hueber Verlag.

Konkrete Begegnung(en), poetische Annäherungen: Dimensionen der Sprache, Dimensionen der Welt

Fernanda Boarin Boechat, Katja Hölldampf

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Erfahrungen des mehrteiligen Webinars „Konkrete Begegnung(en), Poetische Annäherungen“, das 2020 an der Bundesuniversität von Pará (UFPA), Brasilien, realisiert wurde. Im Zentrum des Webinars stand das gemeinsame Lesen konkreter Poesie deutsch- und portugiesischsprachiger Autor*innen aus Brasilien in der jeweiligen Originalsprache. Vorgestellt wird ein literaturdidaktischer Ansatz, der entgegen einer kompetenzorientierten Ausrichtung das Potenzial der ästhetischen Erfahrung und die transdisziplinäre Dimension der Literatur hervorhebt.

1 Einleitung

Der Literaturunterricht, ob im erst- oder fremdsprachlichen Kontext, ist häufig kompetenzorientiert, so dass rein ästhetische Erfahrungen selten im Vordergrund stehen. Mit der Idee, den literarischen Text *per se* als Protagonist im jeweiligen Lehr- und Lernzusammenhang zu begreifen und die Beziehung zwischen Text und Lesenden neu zu denken, entstand 2020 das mehrteilige Webinar „Konkrete Begegnung(en), Poetische Annäherungen“ als gemeinsame Initiative des Deutschen Sprach- und Kulturzentrums in Belém¹ und des Forschungsprojekts „Literarische Mobilitäten“². Im Zentrum des Webinars standen gemeinsame Leseerfahrungen mit konkreter Poesie aus dem deutschsprachigen Raum und Brasilien in der jeweiligen Originalsprache. Im Folgenden werden der literaturdidaktische Ansatz des Webinars und die damit verbundenen Arbeitsformate vorgestellt.

2 Lineare Wege: theoretische Ausgangspunkte

Die Literaturtheorie beeinflusst die Literaturdidaktik und -vermittlung und damit auch Ansätze im DaF-Unterricht sowie im erst- und fremdsprachlichen

1 Casa de Estudos Germânicos (CEG/UFPA), geleitet von Katja Hölldampf (DAAD-Kulturlektorat).

2 Das Forschungsprojekt „Literarische Mobilitäten“ (*Mobilidades Literárias*) wird von Fernanda Boarin Boechat geleitet und seit 2019 im Rahmen des DaF-Lehr- amtsstudiengangs an der UFPA entwickelt. Das Projekt situiert sich im Bereich der Literaturdidaktik und erforscht deren Ansätze im Vergleich zur Literaturvermittlung im erst- und fremdsprachlichen Kontext unter dem Einfluss der Literaturtheorie. Die Hauptaktivitäten des Projekts sind die Studiengruppe, die Angebote der gemeinsamen Lektüre im Zirkel (*Rodas de Leitura*) und die Betreuung von Student*innen als Nachwuchswissenschaftler*innen (*Iniciação Científica*).

Literaturunterricht. Aufgrund dessen hat der Literaturunterricht oftmals eine kompetenzorientierte Ausrichtung, wobei es darum geht, eine Aufgabe zu bewältigen, während die ästhetische Wirkung des literarischen Textes selten die Hauptrolle spielt (Schier, 2014, S. 3–4).

Im Webinar hingegen verstanden sich Sprach- und Kulturmittlung eher als Konsequenz der ästhetischen Erfahrungen, welche im Mittelpunkt stehen und kein beiläufiges Nebenprodukt sind. Sprachliche Kenntnisse sind nicht unbedingt entscheidend für die ästhetische Erfahrung und sollen auch überhaupt nicht das Ziel im Kontext der Literaturdidaktik sein. Diese Auffassung geht gemäß Todorov (2009, S. 92–93) davon aus, dass der Gegenstand der Literatur eigentlich die *conditio humana* selbst ist, nicht nur ihr Produkt, sondern auch verschiedentlich ihre Bestimmung. Dadurch argumentiert Todorov (2009, S. 92–93), dass Leser*innen nicht zu Spezialist*innen der literarischen Analyse werden, sondern zu Kenner*innen des menschlichen Wesens.

Das literarische Lesen sei außerdem so schwer zu fassen, dass jeder Versuch, es z. B. in Prüfungen bzw. Aufgaben einzuschließen, die Lesenden davon entferne. Gemäß Cosson (2016, S. 113) besteht die Aufgabe der Lehrer*innen darin, „Leseindrücke der Schüler*innen als gültig zu akzeptieren, ohne sie weiter zu hinterfragen, denn sie sind das einzig legitime Produkt des unaussprechlichen Gefühls, das das Werk und den Leser verbindet.“ Cosson (2016, S. 113) geht es darum, „dass Literaturlehrer*innen die Literatur als Erfahrung und nicht als einen zu bewertenden Inhalt betrachten.“³

Sprach- und Kulturmittlung resultieren demzufolge aus literarisch-ästhetischen Erfahrungen. Hierbei ist die transdisziplinäre Dimension der Literatur hervorzuheben, die Sprache nicht lediglich als schlichtes Kommunikationsinstrument, sondern als *Medium* begreift, in dem sich u. a. historische, soziale und politische Aspekte manifestieren – was eine besondere Rolle im fremdsprachlichen Kontext spielt. Darin spiegelt sich auch Candidos (2004, S. 277) Verständnis des literarischen Werks als konstruiertes Objekt,

das uns fähiger macht, unseren eigenen Verstand und unsere Gefühle zu ordnen; und infolgedessen auch fähiger, die Vision, die wir von der Welt haben, zu organisieren. [...] die Organisation des Wortes teilt sich unserem Geist mit und führt ihn dazu, zuerst sich selbst zu organisieren und dann die Welt zu organisieren.

Die Literatur fungiert demnach als Konstruktionsmedium einer fiktiven Realität und bedeutet damit viel mehr als ein rein linguistisches Konstrukt, da sie zum Verständnis der Welt und der eigenen Lebensrealität auf Basis der Leseerfahrung beiträgt.

3 Alle Zitate wurden von den Autorinnen des Beitrags ins Deutsche übersetzt.

3 Runde Wege: die Gruppe als *online* Lesezirkel

Das Webinar war nicht nur für DaF-Lehramtsstudierende der Bundesuniversität von Pará (UFPA), sondern darüber hinaus auch für eine interessierte Allgemeinheit offen, die geringe oder keine Deutschkenntnisse hatten. So sollte in Belém eine Lesendenschaft für konkrete Poesie aufgebaut werden. Zunächst gab es drei Treffen à zwei Stunden pro Woche. Alle 12 Teilnehmer*innen waren aus Brasilien und die verwendete Sprache in den Treffen war Portugiesisch, alle Gedichte wurden jedoch in der Originalsprache gelesen.

In unserem Ansatz war die gemeinsame Lektürephase zentral, die das Augenmerk auf das Identifizieren und Analysieren von relevanten Textmerkmalen und die Diskussion unterschiedlicher Textinterpretationen der Teilnehmenden legte. Das Webinar war also nicht als (kompetenzorientierter) Unterricht konzipiert, sondern als ein gemeinsamer Lesezirkel (*Roda de leitura*), der Raum für ästhetische Anregungen, Reflexionen und Austausch bot.

Im Folgenden finden sich ein paar Grundgedanken zur konkreten Poesie, die im Ansatz des Webinars zum Ausdruck kommen, sowie Ausschnitte der Erfahrungen aus den drei Treffen des *online* Lesezirkels.

4 Konkrete Poesie in konkreten Begegnungen

Vorläufer und Wegbereiter poetischer Spielformen der Sprache gehen bis ins 12. Jahrhundert zurück (Dencker, 2002, S.425), wobei sich ab den 1950er Jahren unabhängig voneinander sprachkritische und sprachspielerische poetische Formate entwickelten und international verbreiteten, zu denen deutschsprachige und brasilianische Autor*innen Wesentliches beitrugen und die später unter dem Begriff „Konkrete Poesie“ zusammengefasst wurden. So einigten sich Décio Pignatari, der 1952 in Brasilien formierten Gruppe *Noigandres*, und Eugen Gomringer (2018, S.9) bei einem Treffen 1955 an der Hochschule für Gestaltung in Ulm darauf, „ihre parallelen experimente aufgrund ästhetischer verwandtschaft und geistiger verpflichtung gegenüber [...] der konkreten kunst ebenfalls als konkret zu bezeichnen.“⁴

Gemeinsam war den konkreten Poet*innen eine bestimmte Herangehensweise an die Sprache, ein Zurückgehen auf sprachlich Grundsätzliches, das im Wort und in den Artikulationsvorgängen eine Basis sucht (Heißenbüttel, 1970, S.19). Durch die Zerlegung der Sprache in ihre Bestandteile rückt ihre Beschaffenheit und Materialität in den Mittelpunkt, so dass sich Wörter nicht auf ihre semantische Bedeutungsfunktion beschränken, sondern als autonome Objekte agieren, deren lautlich-optische Dimension funktional als ästhetische Gestaltungselemente eingesetzt werden.

4 Die durchgängige Kleinschreibung – ein Charakteristikum der konkreten Vertreter*innen – wurde im Originalzitat beibehalten.

Dadurch schafft die Konkrete Poesie Strukturen, die Ideen als gänzlich dynamische Einheiten transportieren, die man auf verschiedenen Ebenen erleben kann, im Sinne von *ouver* (*ouvir* + *ver*) / „*o olhouvido vescuta*“⁵ (Aguilar, 2005, S. 379) – was im ganzheitlichen Konzept unseres Webinars von zentraler Bedeutung war und in der Wirkung der ausgewählten Werke auf die Teilnehmer*innen zum Tragen kam. Denn durch die Erfahrung des anschaulich Gegebenen entstehen Räume der Reflexion, wie es Gappmayr formuliert:

„Konkret“ bedeutet im Zusammenhang mit der konkreten Poesie also das Unmittelbare der Zeichen, das sich in Gedachtes, Sinnhaft-Logisches, Ideenhaftes verwandelt, wobei aber der Prozess nie zum Abschluss kommt, sondern das Erscheinen des Sinns der Dinge zugleich die Gegenwart der transzendentalen Formen des Denkens ist. (Gappmayr, 1970, S. 8)

5 Zur Erfahrung der poetischen Annäherungen

Für unsere dreiteilige Webinarserie haben wir unter thematischen und ästhetischen Gesichtspunkten eine Auswahl an Werken der konkreten Poesie deutschsprachiger und brasilianischer Autoren*innen getroffen und diese als „Begegnungen“ zusammengestellt. Im Mittelpunkt der ersten beiden Webinartermine stand die gemeinsame Lektüre dieser Werke, teilweise im Plenum, teilweise in Kleingruppen (über Zoom-Breakoutrooms).

Als Einstieg mit thematischer Verbindung, aber auch als Brückenschlag zum Kontext der Pandemie, diente die rein poetische Begegnung von Ernst Jandl und Décio Pignatari⁶:

Jupiter: unbewohnt
Merkur: unbewohnt
Saturn: unbewohnt
Uranus: unbewohnt
Neptun: unbewohnt
Venus: unbewohnt
Pluto: unbewohnt
Mars: unbewohnt
Erde: ungewohnt

- Ernst Jandl

**ra terra ter
rat erra ter
rate rra ter
rater ra ter
raterr a ter
raterra terr
araterra ter
raraterra te
rraraterra t
erraraterra
terraraterra**

Abb. 1: Poetische Begegnung zwischen Ernst Jandl und Décio Pignatari (eigene Darstellung)

5 Wortkreation auf Basis von *ouvir/ouvido/escuta* (hören/Ohr/Hin-/Zuhören) und *ver/olho* (sehen/Auge).

6 Die Gedichte finden sich in Jandl (1984) und Campos (1975).

Die beiden Gedichte nebeneinander wurden den Teilnehmenden vorgelegt mit dem Hinweis, diese Begegnung auf sich wirken zu lassen, womit die rein ästhetische Leseerfahrung im Zentrum stand. Teilnehmende ohne Deutschkenntnisse oder mit einem geringen Sprachniveau konnten bei dieser poetischen Begegnung akustische Strukturen (durch lautes oder leises bzw. inneres Lesen) erkennen und auch das visuelle Erscheinungsbild wahrnehmen, wodurch der dichterische Text zum „seh- und gebrauchsgegenstand: denkgegenstand – denkspiel“ wurde (Gomringer, 1997, zitiert nach Gomringer & Gilbert, 2014, S. 7). Dadurch, dass die konkrete Poesie auf eine Kommunikation zielt, die aus Formen besteht (Campos, 1975, S. 50), ergibt sich die Möglichkeit, die Fremdsprache und damit verbundene kulturelle Aspekte als Konsequenz einer ästhetischen Erfahrung zu vermitteln. Bei Jandls Gedicht beispielsweise erzeugte das visuelle Erscheinungsbild assoziative Rückschlüsse, aber auch die Lexik war für das Verständnis des Gedichts in der Fremdsprache aufschlussreich: Die Namen der Planeten und die sie begleitenden Adjektive mit Präfixen begünstigten die semantischen Schlussfolgerungen der Lesenden.

In anderen Werken unserer Auswahl kam die akustische Dimension stärker zum Tragen; für diese haben wir in der gemeinsamen Lese- und Hörphase die Plattform Lyrikline⁷ eingesetzt, auf der die Gedichte in Originalsprache von den Autor*innen selbst vorgelesen werden. So haben wir beispielsweise mit den akustischen Merkmalen von Gomringers *kein fehler im system* (1969)⁸ gearbeitet und das auf Lyrikline zur Verfügung stehende Audio verwendet, in welchem Gomringer die Permutationen des Kernsatzes selbst vorträgt. Ergänzend dazu haben wir den Teilnehmenden eine Gemeinschaftsarbeit von Günther Uecker und Gomringer vorgelegt, welche weitere Variationen des Kernsatzes zeigt, die mit Ueckers lithographischen Prägedrucken aus Nägeln korrespondieren, im Sinne der Materialität des Werkzeuges.

Wichtig war uns, dass neben den konkreten Vertreter*innen der 1950er und 1960er Jahre auch Autor*innen der Gegenwart Eingang in unser Webinar finden, wie Anatol Knotek, André Vallias und Safiye Can, die Grundideen der konkreten Poesie unter den heutigen medialen Bedingungen weiterentwickeln. Beispielsweise findet in der *Emojigeschichte: politisch korrekt. Avenidas-Variationen* von Safiye Can (Can & Krätzer, 2018, S. 86–88) die Debatte um Gomringers *avenidas*-Konstellationen Resonanz, wodurch im Rahmen unseres Webinars rege Diskussionen zu gegenwärtigen, landeskundlichen Themen aufkamen, ohne dass diese durch eine Aufgabenstellung vorgegeben gewesen wären.

Beim dritten Termin des Webinars stand das Experimentieren mit sprachspielerischen Prinzipien im Vordergrund. Deutlich wurde, dass die ästhetische Wahrnehmung einer Fremdsprache für die bildlichen und lautlichen Merkmale der

7 Lyrikline (www.lyrikline.org) ist die Plattform für zeitgenössische Dichtung in den Formaten Text und Audio mit biografischen und bibliografischen Angaben zu jede*r Autor*in.

8 Das Gedicht findet sich in Gomringer & Gilbert, 2014, S. 81–82.

Erstsprache sensibilisiert. Dieser Perspektivwechsel fördert eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit und regt auch die Vorstellungskraft an. Die Teilnehmenden waren fähig, aus den ästhetischen Erfahrungen der vorherigen Begegnungen zu schöpfen und eigene visuelle und phonetische Gedichte zu schreiben (in der Erstsprache). Der Abschluss des Webinars war eine offene Runde (*roda*), in der die Teilnehmenden ihre Kreationen vorstellten.

6 Fazit und Ausblick

Der literaturdidaktische Ansatz unseres Webinars stellt ästhetische Leseerfahrung in den Mittelpunkt, wobei die visuellen und akustischen Dimensionen der konkreten Poesie eine wesentliche Rolle spielten. Die unterschiedlichen Kenntnisse der Teilnehmenden ergänzten sich zu vielschichtigen Leseerfahrungen, welche die Rolle der Literatur als sozialen Diskurs hervorheben.

Die Ergebnisse zeigen die transdisziplinäre Dimension der Literatur, das Potenzial der ästhetischen Erfahrung durch literarische Lektüre und die möglichen Auswirkungen eines Ansatzes, der sich nicht auf die Lösung einer Aufgabe beschränkt. Die Lesbarkeit des literarischen Textes kann nicht durch sprachliches Wissen gewährleistet werden, sondern geht über die argumentative Logik des poetischen Textes hinaus und schafft Räume für die Reflexion und Rekonstruktion von Weltanschauungen.

Im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Literaturdidaktik spielen die Dimensionen der (literarischen) Sprache und der Welt eine wichtige Rolle in unserem Ansatz. Offen bleibt jedoch zunächst, ob und inwiefern man ästhetische Erfahrungen vorab einschätzen oder gar messen kann und welche adäquaten Möglichkeiten hierfür eingesetzt werden könnten, wie beispielsweise poetische Portfolioarbeit.

Literatur

- Aguilar, G. M. (2005). *Poesia concreta brasileira: as vanguardas na encruzilhada modernista*. EdUSP.
- Campos, H. (1975). Evolução de formas: poesia concreta. In A. Campos, D. Pignatari & H. Campos, *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos, 1950–1960* (S. 49–57). Livraria Duas Cidades.
- Can, S. & Krätzer, J. (Hrsg.) (2018). *Das Wort beim Wort nehmen: Konkrete und andere Spielformen der Poesie. die horen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik*, 63 (271). Wallstein Verlag.
- Candido, A. (2004). O direito à literatura. In A. Candido, *Vários Escritos* (S. 169–191). Ouro sobre azul.
- Cosson, R. (2016). *Letramento literário: teoria e prática*. Contexto.
- Dencker, K. P. (Hrsg.) (2002). *Poetische Sprachspiele: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Reclam.

- Gappmayr, H. (1970). Was ist konkrete Poesie? *Text und Kritik, Zeitschrift für Literatur*, (25), 5–9.
- Gomringer, E. (Hrsg.) (2018). *Konkrete Poesie: deutschsprachige Autoren Anthologie*. Reclam.
- Gomringer, E. & Gilbert, A. (Hrsg.) (2014). *nichts für schnell-betrachter und bücher-blätterer: Eugen Gomringers Gemeinschaftsarbeiten mit bildenden Künstlern*. Kerber Verlag.
- Heißenbüttel, H. (1970). Anmerkungen zur konkreten Poesie. *Text und Kritik, Zeitschrift für Literatur*, (25), 19–21.
- Jandl, E. (1984). *Für alle*. Luchterhand Verlag.
- Schier, C. (2014). Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In N. Bernstein & C. Lechner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93* (S. 3–17). Universitätsverlag Göttingen.
- Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo*. DIFEL.

Zum (literatur-)didaktischen Potenzial von Musikromanen vor dem Hintergrund des Einflusses ästhetischer Illusion

Jude Daniel Tolo

Dieser Aufsatz hat sich der Förderung ästhetischer Bildung in der Literatur- und Mediendidaktik sowie im DaF-Unterricht vor dem Hintergrund des Einflusses der in Musikromanen existierenden ästhetischen Illusion verschrieben. Die zentralen Fragen dabei sind: Welche maßgebliche Funktion könnten musikliterarische Bezüge und deren Erforschung in der Literaturdidaktik und der DaF-Didaktik erfüllen? Wie lassen sich musikliterarische Bezüge in Alissa Walsers Roman *Am Anfang war die Nacht Musik* und Thomas Manns Erzählung *Das Wunderkind* wahrnehmen und erschließen? Welcher Zusammenhang besteht zwischen musikliterarischen Beziehungen und der Illusionsbildung bzw. der ästhetischen Illusion? Über welches didaktische Potenzial verfügen Musikromane? Diese und ähnliche Fragen sollen in diesem Beitrag untersucht werden. Ich recurriere zunächst auf bekannte Begründungslinien aus Theorien der Intermedialitätsforschung ([Abschnitt 1](#) und [2](#)). Anschließend wende ich mich Erkenntnissen aus der ästhetischen Bildung zu ([Abschnitt 3](#) und [4](#)), wobei bestimmten Aspekten ästhetischen Lernens in deren konkreter Anwendung in Unterrichtssituationen große Beachtung geschenkt wird.

1 Einleitung und Problemaufriss

Im Zeitalter einer zeitgemäßen Literaturwissenschaft erweist es sich als legitimer denn je und sogar als notwendig, eine Auseinandersetzung mit Literatur und anderen Medien zu unternehmen. Von einer „ausgeprägten *media awareness*“ (Rajewsky, 2004, S. 10) ist heutzutage die Rede, Intermedialität mag man daher nun als „ein modernes Phänomen des Medienzeitalters“ (Schirmmacher, 2012, S. 24) bezeichnen und ihr eine neue Bedeutung zuschreiben. Die Untersuchung der Beziehung zwischen Literatur und den traditionellen Medien, etwa der Musik, scheint obsolet zu werden angesichts des großen Interesses, welches man den (neuen) audiovisuellen Medien schenkt. Wenn man bedenkt und merkt, dass die Literatur in der heutigen Welt wegen des immer steigenden Einflusses der neuen Medien und deren technischen Möglichkeiten sowie der daraus resultierenden Vorteile stark an Gewicht verliert (Wolf, 2019, S. 35), wäre es entscheidend nunmehr nicht nur entsprechend zu handeln, sondern auch vielmehr das intermediale Potenzial der Literatur (Bönnighausen, 2010, S. 511) anzuerkennen bzw. zu legitimieren. Angesichts einer fast schon unüberschaubaren Forschungslage soll hier nur auf einige theoretische Positionen eingegangen werden, welche für den weiteren Verlauf unserer Untersuchung von Belang sind. Der nachfolgende Beitrag verfolgt demgemäß das Ziel, das intermediale Potenzial der musikbezogenen erzählenden deutschen Literatur

anhand intermedialitätstheoretischer Werkzeuge sowie intermediale Beziehungen zwischen Musik und Literatur und deren (literatur-)didaktische Implikationen in den Blick zu nehmen.

2 Musikliterarische Bezugnahme: Illusionsbildung und ästhetische Illusion

Aktuell zeigt sich im Forschungsfeld *Literatur und Musik* eine gewisse Tendenz intermedialer Transformationen und Kooperationen, also eine „Überschreitung eines gattungs- oder medienspezifisch begrenzten Kunstverständnisses“ (Gess & Honold, 2017, S. 1). Umfangreich und vielgestaltig sind die Beziehungen zwischen Literatur und Musik, auch in der komparatistischen Forschungstradition. Dabei entfalten sich bereits Perspektiven einer wechselseitigen Differenzierung und Bereicherung des ästhetischen Repertoires beider Künste anhand punktueller Phänomene: Thematisierung und Nachahmung musikalischer Werke, Aufführungen und Akteur*innen in literarischen Texten, literarische Übernahme musikalischer Verfahren, umgekehrte Transformation literarischer Strukturen in musikalische Genres und lyrische Ausdrucksformen, Übertragungen musikalischer Phänomene, Formen und Verfahrensweisen in literarische Texte (Gess & Honold, 2017, S. 2–3). Genauer gesagt handelt es sich um literarische Texte, etwa Musikromane, in denen ein tatsächlich existierendes oder fiktives Musikwerk oder eine musikalische Aufführung und deren Wirkung auf die Zuhörer*innen beschrieben wird, mit dem Ziel ein sprachliches Äquivalent des Musikerlebens zu schaffen. Gemeint ist hiermit nach Wolf (2017, S. 95) eine Technik, welche sich zwischen *showing* und *telling* bewegt. Im nun folgenden Abschnitt wird von möglichen musikliterarischen Erscheinungsformen zur Musikalisierung der Literatur übergegangen, wobei die übliche Unterscheidung zwischen der Thematisierung von Musik in Literatur (*telling*) und der Inszenierung oder Imitation von Musik in Literatur (*showing*) systematisch entfaltet wird und Parallelen zur Illusionsbildung bzw. ästhetischen Illusion gezogen werden.

Bei Sayed (2013, S. 14) erfahren wir, dass sich darüber diskutieren ließe, ob ein literarischer, in irgendeiner Art und Weise Musik imitierender oder thematisierender Text die gleiche intermediale Qualität wie eine Oper aufweist oder ob nicht alleine die Bezugnahme das entscheidende Moment ist, während der Text selbst ein Text bleibt, und die Musik sich bloß als Evoziertes im Bewusstsein der Rezipienten*innen abspielt (Sayed, 2013, S. 14). Erwähnenswert ist, dass explizite Erwähnungen des Bezugsmediums (Musik) im Text die deutlichste Form des musikalischen intermedialen Bezugs darstellen (Schirrmacher, 2012, S. 27). In diesem Zusammenhang entsteht daraus der Eindruck einer Musikalisierung, einer Präsenz des Mediums Musik im Text, die Wolf als Illusionsbildung bezeichnet. Anders ausgedrückt: Es geht um eine ästhetische Illusion, eine Illusion der Präsenz der Musik in der Literatur, wobei Leser*innen den Eindruck haben, Musik *durch* den Text im Sinne Wolfs zu erleben (Wolf, 1999, S. 71). Den Terminus Illusionsbildung definiert Wolf als „Stufe im Prozess der Rezeption

von Artefakten, in der ästhetische Illusion entsteht“ (Wolf, 1998, S.230). Illusionsbildung ermöglicht eine Erfahrung, die Rezipient*innen anspricht, ihr Interesse an der dargestellten Welt weckt und grundsätzlich analog zur Wirklichkeitserfahrung und damit wahrscheinlich wirkt (Rajewsky, 2002, S.86). Das bedeutet, der Kern ästhetischer Illusion beruft sich auf „die Imitation lebensweltlicher Wahrnehmung und Erfahrung durch das Werk“ (Schramek, 2011, S. 18). Bei der Beschreibung realer und fiktiver Musikwerke spielt ebenfalls die wirkungsästhetische Dimension eine entscheidende Rolle, denn das Subjekt nimmt das Kunstwerk wahr und es löst in ihm etwas aus, z. B. Bilder, welche im Inneren seiner Seele aufsteigen (synästhetische Rezeption), daher der „gewaltige Eindruck der Macht der Musik“ (Lubkoll, 2017, S. 84). Über die Musik stellt sich somit Wirkung ein.

Die Erforschung musikliterarischer Bezüge zeigt demnach interessante und sehr aussichtsreiche Forschungsperspektiven im Bereich ästhetischer Bildung hinsichtlich der Förderung der Rezeptions-, Imaginations-, Aufmerksamkeits- und Reflexionsfähigkeit (Schier, 2014, S. 6). In Alissa Walsers Roman *Am Anfang war die Nacht Musik* spielen psychische Vorgänge bei der musikalischen Rezeption im und über den Text eine entscheidende Rolle, die Beziehung zwischen Mensch, Musik und Umwelt sind wichtige Aspekte einer musikpsychologischen Dimension des Werkes. Die blinde Tochter des Hofbeamten Paradis verkörpert als Hauptfigur im Laufe der Handlung (Walser, 2010, S.5–102) die emotionale Wirkung der Musik. Die historische Perspektivierung (Wien im 18. Jahrhundert), die Thematisierung von Musikerfiguren wie etwa Mozart, Haydn oder Gluck bezieht sich zudem schon auf die erste Hochkonjunktur musikliterarischen Schreibens um 1800 sowie auf die Beschreibung von Musikstücken mit dem Ziel, bei den Leser*innen bestimmte Emotionen hervorzurufen, die auf ihren individuellen Erfahrungen beruhen (episodisches Gedächtnis). Die emotionale Wirkung der Musik in Thomas Manns Erzählung *Das Wunderkind* kann man darüber hinaus an manchen Textstellen spüren: „Das Wunderkind kommt herein – im Saale wird’s still.“, „Das Wunderkind dankt, bis das Begrüßungsgeprassel sich legt; dann geht es zum Flügel, und die Leute werfen einen letzten Blick auf das Programm“, „Das Wunderkind setzt sich auf den Drehsessel und angelt mit seinen Beinchen nach den Pedalen“, „Es ist die Musik, die ganze Musik, die vor ihm liegt! Sie liegt vor ihm ausgebreitet wie ein lockendes Meer, und er kann sich hineinstürzen und selig schwimmen, sich tragen und entführen lassen“ (Mann, 1914, S. 396–398).

Aus den angeführten Beispielen geht die Bedeutsamkeit musikliterarischer Bezüge hervor. Musikromane vor dem Hintergrund des Einflusses ästhetischer Illusion

- geben genügend Raum für eigene Deutungen und Gefühle,
- fördern den Interaktionsprozess zwischen Leser*in und Text,
- stimulieren das Lesen bzw. das Textverstehen als aktiven Prozess sowie die Entfaltung der Textbedeutung,

- führen zur Weiterentwicklung ästhetischen Lernens und ästhetischer Kompetenzen im (fremdsprachlichen) Literaturunterricht,
- verstärken Kreativität, flexibles Denken, räumliches Vorstellungsvermögen und emotionale Intelligenz,
- sind angebracht für das Trainieren und Üben von Lesekompetenzen und musikbezogenen Rezeptionsfähigkeiten,
- weisen ein hohes didaktisches Potenzial auf,
- zeichnen sich durch die produktive Auseinandersetzung mit Musik aus,
- erweisen sich als relevant und unverzichtbar für die Bedeutungskonstitution und die fruchtbare Textanalyse.

Nach den bisherigen Ausführungen kann hervorgehoben werden, dass die musikliterarische Bezugnahme alle literarischen Phänomene umfasst, die Musik evozieren, musikalische Emotionen oder Stimmungen hervorrufen, Musik simulieren oder teilweise reproduzieren. In diesem Rahmen könnte der Frage nachgegangen werden, inwiefern musikbezogene Rezeptionsfähigkeiten das literarische Verstehen befördern können.

3 Musik und literarisches Lernen

Auf die Stellung, Rolle und Anwendung von Musik im Deutschunterricht haben Sprach- und Literaturdidaktiker*innen immer wieder hingewiesen: Musik kann in zahlreichen Feldern des Deutschunterrichts für verschiedene Anlässe und Zwecke mit Erfolg eingesetzt werden. Dieser vielversprechende Ausblick auf das Potenzial der Musik für das literarische Lernen und die literaturdidaktische Forschung lässt sich dadurch rechtfertigen, dass „Musik gute Dienste in motivationaler Hinsicht leisten und den Zugang zu literarischen Texten erleichtern kann“ (Odendahl, 2019, S.18), wobei auch literarische Schreibprozesse durch das Einspielen musikalischer Klänge stimuliert werden können. Die Einbeziehung von musikliterarischer Intermedialität erweist sich außerdem als relevant für den fremdsprachlichen Literaturunterricht, wobei die einschlägige Intermedialitätsforschung für Literaturlehrende Beachtung verdient (Wolf, 2019, S. 36). Für den Deutschunterricht bietet sich überdies ein vergleichender Fokus auf die Emotionen an, die Literatur und Musik bei den Rezipient*innen auslösen. Daraus entsteht eine Möglichkeit, Aspekte der Wortkunst in ihrer Spezifität durch Differenz und Ähnlichkeit im Vergleich mit einer anderen Kunst herauszuarbeiten (Wolf, 2019, S.42). Denn in Anlehnung an Wolf ermöglicht die Auseinandersetzung mit intermedialen Phänomenen, das Medium Literatur besser zu verstehen. Die Behandlung von Intermedialität verlangt allerdings Interdisziplinarität und darum ist es in der Schule oft nicht gut bestellt. Zudem gehört musikanalytisches und -historisches Wissen heute nicht mehr zur Allgemeinbildung und nur wenige Schüler*innen verfügen darüber (Wolf, 2019, S. 52). Musik und Literatur stellen auf je unterschiedliche Weise Zeichenkomplexe bereit, in denen Rezipient*innen ihre Grund- und Urfahrungen, in den Rang eines Zeichens erhoben, wiedererkennen können.

Damit eröffnet sich seit einigen Jahren ein heftiger Disput in der Intermedialitätsforschung um die Stelle von Musik in der Literatur und deren Wirkung auf das Lesepublikum bzw. bezüglich der Förderung ästhetischer Bildung durch „Musikromane“ (Sayed, 2013, S. 8) vor dem Hintergrund des Einflusses ästhetischer Illusion. Im Folgenden wird demnach auf „die ästhetische Bildung als Erweiterung des perzeptiven, emotionalen und kognitiven Erfahrungsspektrums“ (Laner, 2018, S. 14) eingegangen.

4 Ästhetische Praxis zwischen Kreativität und Handlungsfähigkeit

Laut Laner (2018, S. 35–37) lassen sich Ziele, Aufgaben und Zwecke ästhetischer Bildung in fünf Teile untergliedern, welche folgenden Gebieten angehören: Sinnlichkeit, Einbildungskraft, Verstehen und Kommunikation, Urteilskraft, technische Fertigkeit, Körperbeherrschung und kreatives Handeln, wobei sich der enge Bezug ästhetischer Bildung zu Gesellschaft und Politik ergründen lässt. Aus diesem Grund beruft sich die Menschenerziehung nicht nur einseitig auf die Ausbildung intellektueller Fähigkeiten, sondern bringt das Ganze des Menschen, dessen sinnliche Anlagen und Fähigkeiten integriert, in Anschlag (Brandstätter, 2014, S. 48). In Anbetracht dessen sollte man sich einerseits der Frage zuwenden, welche ästhetischen Kompetenzen im Umgang mit Musik-Erzählungen bzw. mit Musikromanen entwickelt und später in den fremdsprachlichen Literaturunterricht transferiert werden könnten. Andererseits sollte empirisch untersucht werden, ob und inwieweit diese ästhetischen Kompetenzen im Kontext einer kompetenzorientierten Wende messbar wären oder nicht.

Literatur

- Bönnighausen, M. (2010). Intermedialer Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik* (S. 503–513). Schneider.
- Brandstätter, U. (Hrsg.) (2014). *Bildende Kunst und Musik im Dialog* (3. Aufl.). Wißner-Verlag.
- Gess, N. & A. Honold (Hrsg.) (2017). *Handbuch Literatur & Musik*. De Gruyter.
- Laner, I. (Hrsg.) (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Junius.
- Lubkoll, C. (2017). Musik in Literatur: Telling. In N. Gess & A. Honold (Hrsg.), *Handbuch Literatur & Musik* (S. 78–94). De Gruyter.
- Mann, T. (1914). *Das Wunderkind, Novellen*. S. Fischer.
- Odendahl, J. (Hrsg.) (2019). *Musik und literarisches Lernen*. Innsbruck University Press.
- Rajewsky, I. O. (2002). *Intermedialität*. Francke.
- Rajewsky, I. O. (2004). Intermedialität – eine Bestimmung. In M. Bönnighausen & H. Rösch (Hrsg.), *Intermedialität im Deutschunterricht* (S. 8–30). Schneider.

- Sayed, A. (2013). *„Erzählte“ Musik in der Gegenwartsliteratur. Untersuchungen zu Treichel, Krausser, Meißner und Goetz*. Freiburg University Press [Dissertation].
- Schier, C. (2014). Ästhetische Bildung in DaF- und Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In N. Bernstein & C. Lerchner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film* (S. 3–17). Universitätsverlag Göttingen.
- Schirmacher, B. (2012). *Musik in der Prosa von Günter Grass. Intermediale Bezüge – Transmediale Perspektiven*. Stockholm University Press [Dissertation].
- Schramek, T. (2011). *Illusionsstörung in Andreas Okopenkos „Lexikon einer sentimental Reise zum Exporteurtreffen in Druden“*. Vienna University Press.
- Walser, A. (2010). *Am Anfang war die Nacht Musik*. Piper.
- Wolf, W. (1998). Intermedialität. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe* (S. 230–234). J. B. Metzler.
- Wolf, W. (1999). *The musicalization of fiction. A study in the theory and history of intermediality*. Rodopi.
- Wolf, W. (2017). Musik in Literatur: Showing. In N. Gess & A. Honold (Hrsg.), *Handbuch Literatur & Musik* (S. 95–113). De Gruyter.
- Wolf, W. (2019). Formen intermedialer Bezüge zwischen Musik und Literatur – und welche Erkenntnisse sie für Literatur und Literaturunterricht ermöglichen. In J. Odendahl (Hrsg.), *Musik und literarisches Lernen* (S. 35–56). Innsbruck University Press.

C – Hören und Sehen reflektieren: Lernen mit Klang und Film

Zur Entwicklung historischer Kompetenzen durch Geschichtsfilme im DaF-Masterprogramm an der German Jordanian University

Torsten Schaar

Die adäquate Implementierung von Geschichtsfilmen zur Vermittlung historischer Inhalte im DaF-Unterricht verlangt von Lehrkräften neben historischem Hintergrundwissen auch Medienkompetenz in Form von sog. historischen Kompetenzen (*Historical Literacy Competencies*). Im Modul *Kulturstudien* des DaF-Masterprogramms beschäftigten sich die zukünftigen DaF-Lehrkräfte daher u. a. mit den theoretischen Grundlagen und der praktisch-methodischen Umsetzung des Konzepts der Erinnerungsorte und entwickelten anhand von drei Geschichtsfilmen zur Thematik der deutschen Teilung die notwendigen *Historical Literacy Competencies*. Der Beitrag skizziert die didaktische Vorgehensweise und stellt einige Ergebnisse dar.

1 Einführende Bemerkungen

Das DaF-Masterprogramm an der German Jordanian University (GJU), Amman, bildet seit 2006 Lehrkräfte für DaF-Programme in der Region Middle East/North Africa/Sudan (MENA/Sudan) aus. Die Studierenden erwerben umfassende Kenntnisse und Kompetenzen in den Bereichen Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, in Deutsch als Wissenschaftssprache, (Vergleichender) Linguistik, Literatur-, Fachsprachen- und Mediendidaktik sowie in Kulturstudien. Insbesondere der Umgang mit kulturellen Aspekten wird im künftigen Berufsalltag eine besondere Herausforderung darstellen. Im Modul *Kulturstudien* werden die Studierenden daher mit Theorien, ausgewählten kulturellen Phänomenen und historischen Ereignissen sowie mit deren Bedeutungen im deutschsprachigen Raum vertraut gemacht. Da aber „erst durch die Hinzuziehung historischer Erklärungsmuster die Gegenwart in ihrem soziokulturellen Gesamtgefüge für ausländische Lernende [...] verständlich wird“ (Koreik, 1995, S.78), liegt ein Fokus im Modul auf der Vermittlung relevanter historischer Inhalte u. a. durch Geschichtsfilme.

2 Zur Behandlung des Erinnerungsortes „Die deutsche Teilung“ (1945–1990)

Das Konzept der Erinnerungsorte (EO), beschrieben von Pierre Nora (1984) und anderen, ist aufgrund seiner Bedeutung für das fremdsprachliche kulturelle Lernen sowie seines vielschichtigen didaktisch-methodischen Potenzials Teil des Ausbildungsinhalts im Modul. EO werden als Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses definiert, an denen sich nationales Bewusstsein, spe-

zifische Traditionen und unverwechselbare Identitäten festmachen lassen. Dabei kann es sich sowohl um geografische Orte, Gedenk- oder Erinnerungsstätten als auch um symbolisch, emotional oder metaphorisch aufgeladene Gedächtnisorte von hoher identitätsstiftender Relevanz handeln (Badstübner-Kizik, 2014, S.47). Die Signifikanz der Beschäftigung mit Erinnerungsorten als heterogenen Phänomenen im DaF-Unterricht ergibt sich u.a. aus ihrem Vergangenheits-Gegenwartsbezug, aus der Komplexität und dem Mehrdeutigkeits- sowie Interpretationscharakter. Auszüge aus wissenschaftlichen Beiträgen zum Thema (u. a. Badstübner-Kizik, 2014; Chudak, 2015; François & Schulze, 2005; Koreik & Roche, 2014) bildeten die theoretischen und praktischen Grundlagen für die didaktisch-methodische Einführung in das Konzept der EO sowie für die Vermittlung von relevanten historischen Inhalten im DaF-Unterricht durch die Implementierung von Geschichtsfilmern zur Visualisierung ausgewählter deutscher EO. Der Fokus der Vermittlung durch Textarbeit, Lehrendenpräsentation und Unterrichtsdiskussion lag auf der Beschäftigung mit ausgewählten deutschen EO sowie nationalen EO in der Region MENA/Sudan und ihrem sinnstiftenden Potenzial und auf den jeweiligen Erinnerungsaspekten. Die Studierenden sammelten, analysierten und präsentierten Beispiele für EO in ihren Herkunftsländern, die schließlich didaktisiert und in Unterrichtssimulationen erprobt wurden (Schaar, 2021).¹

Das Konzept der EO wurde am Beispiel des deutschen EO „Deutsche Teilung (1945–1990)“ verdeutlicht und geübt. Die Auswahl fiel auf diesen EO, da der Bau und der Fall der Berliner Mauer zentrale Ereignisse der deutschen und europäischen Nachkriegsgeschichte, somit fester Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses der Deutschen und relevante Themen in der Vermittlung historischer Inhalte in DaF-Lehrwerken sind. Die Mehrheit der Studierenden verfügt zu Studienbeginn über Grundlagenwissen zur deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Sie wissen um die Bedeutung der Berliner Mauer als dem Symbol des Kalten Krieges und der deutschen und europäischen Teilung.

Die Beschäftigung mit dem EO selbst erfolgte durch einen Medienmix. [Kapitel 2](#) „Berliner Mauer“ des Lehrbuchs *Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* von Schmidt & Schmidt (2007) stellt durch Texte, Fotos, Karten, Reden und Zeitungsausschnitte die Gründe für den Mauerbau, Reaktionen der westlichen Alliierten, das Leben mit der Mauer und den Fall der Mauer dar. Die preisgekrönte deutsch-polnische Dokumentation „*Mauerhase*“ (polnisch: *Królik po berlińsku*) über das Schicksal der im „Todesstreifen“ während der deutschen Teilung lebenden Wildkaninchen visualisiert die Geschichte der Berliner Mauer eindrucksvoll. Der Autor schilderte seine persönlichen Eindrücke als Zeitzeuge

1 Eine offene Sammlung studentischer Beispiele für EO in der Region wurde erarbeitet: antike Ruinen, Gebäude(-komplexe), historische Ereignisse (Unabhängigkeitsbewegungen, Demokratiebestrebungen, Revolutionen, Massaker) und darin involvierte Persönlichkeiten, literarische Texte, Lieder, Hymnen und revolutionäre Slogans.

des Falls der Berliner Mauer (Schaar, 2021). Drei auf wahren Begebenheiten beruhende Spielfilme, die von menschlichen Schicksalen und Handlungen mit direktem Bezug zur Staatsgrenze der DDR erzählen, wurden inhaltsbegleitend gezeigt und analysiert:

- 1) „Der Tunnel“ (Roland Suso Richter, 2001) dramatisiert den Bau eines Flucht-tunnels, der von einer Fabrik in der Bernauer Straße 78 (West-Berlin) unter der Berliner Mauer hindurch zu einem Keller in der Schönholzer Straße 7 (Ost-Berlin) führte. 29 Menschen konnten am 14. und 15. September 1962 durch den Tunnel in den Westen flüchten, der daraufhin den Namen „Tunnel 29“ erhielt.
- 2) Michael Herbig zeigt in „Ballon“ (2018) eine der spektakulärsten Fluchten – die Überquerung der deutsch-deutschen Grenze durch die Familien Strelzyk und Wetzel in einem selbstgebauten Heißluftballon im Sommer 1979.
- 3) „Das Wunder von Berlin“ (Roland Suso Richter, 2008) spielt in der Zeit vom Sommer 1988 bis zum Fall der Berliner Mauer und beruht auf Aufzeichnungen des ehemaligen NVA-Soldaten Tilo Koch. Er schildert die DDR-Wendezeit als fesselndes Drama „von innen“ aus verschiedensten Blickwinkeln von Beteiligten.

3 Geschichtsfilme zur Entwicklung historischer Kompetenzen

Geschichtsfilme (GF) sind authentische und unterhaltsame Kunstprodukte, die durch eine spezifische audiovisuelle „Sprache“ eine (meist) geschlossene Version der Vergangenheit visualisieren. GF personalisieren, dramatisieren und emotionalisieren (aber auch fiktionalisieren) außergewöhnliche historische Ereignisse. Sie erzählen (idealerweise) fesselnde Geschichten von dokumentierten und/oder fiktiven Einzelpersonen und/oder Gruppen (die beispielhaft für größere historische Ereignisse oder Prozesse stehen können). GF haben zweifellos die Fähigkeit, Vorstellungen von der Vergangenheit entscheidend zu prägen und die Erinnerungskultur zu beeinflussen, und sie haben sich inzwischen als das erfolgreichste Medium der Geschichtsvermittlung für ein breites Publikum erwiesen (Rosenstone, 2012). Das große didaktische Potenzial von GF im DaF-Unterricht ist umfassend erforscht und in einer Vielzahl von Publikationen bereits detailliert beschrieben worden (u. a. Arendt, 2019; Chudak, 2015).

Die erfolgreiche Implementierung von GF zur Visualisierung historischer Inhalte im DaF-Unterricht verlangt von den Lehrkräften neben umfangreichem Wissen zum Ereignis und zur Filmsprache auch entwickelte historische Kompetenzen (*Historical Literacy Competencies*) als Teil von Medienkompetenz. Die Vermittlung historischer Kompetenzen nach Scott Alan Metzger (2007) schult analytische Fähigkeiten, die es den DaF-Masterstudierenden ermöglichen, einen GF als ein konstruiertes Narrativ zu betrachten, das, wie jede historische Quelle, diskutiert, analysiert, kritisiert und interpretiert werden muss. So üben die Studierenden als künftige DaF-Lehrkräfte u. a. das Erstellen von Leitfragen zu den oben genannten drei GF, die sich an drei historischen Kompetenzen,

beschrieben von Metzger, orientieren (Schaar, 2022). Bei der Kompetenz *Content Knowledge* (CK) geht es um die Identifizierung wichtiger historischer Inhalte und um die Anordnung detaillierter Fakten zur Unterstützung einer breiteren, konzipierten Vergangenheit. CK ist für das Verstehen, Untersuchen und Interpretieren von GF und deren (expliziten und impliziten) Botschaften unerlässlich. Die Studierenden lernen GF als primäre und/oder sekundäre Quellen für historische Informationen zu nutzen, die Genauigkeit der dargestellten Vergangenheit zu bewerten und zwischen Fakten und Fiktion zu unterscheiden.

Die *Narrative Analysis* (NA) beantwortet die Fragen: *Warum stellt dieser Film die Vergangenheit aus der Perspektive dieser besonderen Charaktere und unter Verwendung dieser besonderen Bilder, Geschichten oder Themen dar? Wie prägen diese Bilder, Geschichten und Themen die Art und Weise, wie die Vergangenheit präsentiert und von dem*r Betrachter*in aufgenommen wird?* Dadurch können die Studierenden den konstruierten Charakter der historischen Interpretationen – eine Schlüsselkomponente des historischen Denkens – bemerken und erkennen, dass bestimmte Aspekte der filmischen Interpretation aus Gründen der Unterhaltung und der Dramatik fiktionalisiert, trivialisiert, verklärt oder sogar verzerrt dargestellt werden müssen.

Historical Empathy – Perspective Recognition (HE/PR) beinhaltet die rationale Untersuchung vergangener Perspektiven, d. h. der kulturellen, politischen, religiösen, wirtschaftlichen und sozialen Kräfte, die die Handlungen, Absichten, Motive und Entscheidungen der Menschen in der Vergangenheit erklären können. Die überwiegende Mehrheit der Figuren im GF repräsentiert größere Gruppen von Menschen mit ähnlichen Perspektiven (Kompilationsfiguren) und zeigt oft (stereo-)typische menschliche Verhaltensweisen und Eigenschaften (unabhängig von Zeit und kultureller Prägung) (Metzger, 2007, S. 69–71). Die GF zur deutschen Teilung wurden im Unterricht gemeinsam angeschaut, die Leitfragen (teilweise von den Studierenden selbst erstellt) anschließend schriftlich beantwortet (und durch den Autor ausgewertet). Die Antworten der Studierenden auf die Leitfragen, die abschließend analysiert und diskutiert wurden, lassen auf gut entwickelte Kompetenzen von CK und NA schließen: Validierte Fakten, die die Studierenden bereits zum EO „Deutsche Teilung (1945–1990)“ erarbeitet hatten (u. a. Gründe für Fluchten, die Rolle der SED, der Staatssicherheit und der DDR-Grenztruppen), wurden bestätigt und unter Heranziehung von historischen Quellen von fiktiven Charakteren und Nebenhandlungen abgegrenzt.

Die NA-bezogenen Leitfragen konzentrierten sich auf Szenen mit großer emotionaler Wirkung sowie auf die Visualisierung des Lebens in der DDR. Die einseitig negative Darstellung der DDR wurde von den Studierenden erkannt und mit Fokus auf Aspekte des Lebens in einer Diktatur, Unfreiheit und Überwachung beschrieben (aber auch kritisiert). Das in den GF visualisierte DDR-Bild entspricht dem negativen Bild, das den Studierenden in ihren Heimatländern (insbesondere in Algerien, Marokko und Tunesien) vermittelt wurde (Ausnahme: Palästinensische Autonomiegebiete, wo ein positives DDR-Bild

dominiert). Vergleichsweise viele Studierende wiesen jedoch (erklärbare) Defizite bei der Auseinandersetzung mit historischen Charakteren und den Beweggründen für ihr Handeln (HE/PR) auf. Sie tendieren dazu, nur einige Charaktereigenschaften und das Verhalten der Figuren, wie es auf dem Bildschirm dargestellt wird, zu beobachten. Es wurde dann durch die Aneinanderreihung einiger verallgemeinernder, oft einseitig positiver (oder negativer) Adjektive oder Wortgruppen beschrieben, ohne dass eine wirkliche Analyse der Überzeugungen oder Motivationen erfolgte. Für eine erfolgreiche Implementierung von GF im DaF-Unterricht ist die Kompetenz HE/PR jedoch von besonderer Bedeutung. Daher müssen Lehrkräfte an der Analyse von Motiven historischer (oder fiktiver) Charaktere in GF zielgerichtet arbeiten. Dies verlangt Übung und Zeit (Schaar, 2022).

Literatur

- Arendt, C. (2019). Geschichte diversifizieren und lebendig werden lassen – letzte Kriegsjahre, Ende des Zweiten Weltkriegs und Nachkriegszeit im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24 (2), 339–376. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3206/>
- Badstübner-Kizik, C. (2014). „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In N. Mackus & J. Möhring (Hrsg.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011 (S. 43–64). Universitätsverlag Göttingen.
- Chudak, S. (2015). Geschichte erleben im DaF-Unterricht – aber wie? Zu den Zielen und Möglichkeiten der Förderung von Erinnerungserlebnissen durch den Einsatz von Filmen (am Beispiel des Kurzspielfilms „Spielzeugland“). *Glottodidactica*, XLII (2), 133–151.
- François, E. & Schulze, H. (Hrsg.) (2005). *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. Verlag C.H. Beck.
- Koreik, U. (1995). *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Koreik, U. & Roche, J. (2014). Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsche als Fremdsprache – eine Einführung. In J. Roche & J. Röhling (Hrsg.), *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung* (S. 9–27). Schneider Verlag Hohengehren.
- Metzger, S. A. (2007). Pedagogy and the historical feature film: Toward historical literacy. *Film & History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies*, 37 (2), 67–75.
- Rosenstone, R. A. (2012). *History on film. Film on history* (2. Aufl.). Routledge.

- Schaar, T. (2021). „Erinnerungsorte“ in der Ausbildung künftiger DaF-Lehrer aus der Region MENA/Sudan an der German Jordanian University – Beispiele aus der Unterrichtspraxis. In N. Tahiri, M. Laasri, S. El Mtouni & R. Jai-Mansouri (Hrsg.), *Germanistik und DaF in mehrsprachigen Kontexten. Sprachdidaktische, interkulturelle und systemorientierte Perspektiven* (S. 191–232). Verlag Frank & Timme.
- Schaar, T. (2022). Der Erinnerungsort „Berliner Mauer“ im Spielfilm „Der Tunnel“ – Zur Schulung historischer Kompetenzen künftiger DaF-Lehrkräfte an der German Jordanian University. In T. Schaar, M. Altal & S. W. Chang (Hrsg.), *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre. Band 2* (S. 423–458). LIT Verlag.
- Schmidt, S. & Schmidt, K. (2007). *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. Verlag Cornelsen.

Sammeln Sie noch oder schauen Sie schon? Mit einem Dokumentarfilm ins Kunsthistorische Museum Wien

Tina Welke

Der österreichische Dokumentarfilm *Das große Museum* (2014) ermöglicht einen Blick in und hinter die Kulissen eines Mikrokosmos, der als eine in Österreich beheimatete internationale Kunst- und Kulturinstitution im Spannungsfeld zwischen Präsentation und Repräsentation agiert und als solche zum Renommee und Selbstverständnis von Österreich als Kulturnation beiträgt. Um die nicht nur (re)präsentativen Aufgaben und Funktionen erfüllen zu können, bedarf es der arbeitsteiligen Kooperation zahlreicher Individuen und Gruppen. Dies zeigt der Dokumentarfilm in Innen- und Außenperspektiven und regt so die Betrachter*innen an, sich eingehender mit der Institution Museum auseinanderzusetzen.

Der Beitrag gibt einerseits einen Überblick über die grundlegenden Merkmale dokumentarischer Filme, andererseits zeigt er in der Analyse eines Dokumentarfilmes, welche filmbezogenen Fragestellungen im DaF/DaZ-Unterricht relevant gesetzt werden können.

1 Einleitung

Dokumentarfilme führen uns Rezipient*innen an reale Orte, stellen uns Positionen und Handlungen realer Personen vor, können uns aber ebenso mit Ereignissen bzw. Konflikten oder universellen Herausforderungen konfrontieren. Die filmischen Darstellungen ermöglichen Zugänglichkeit, Begegnung und Auseinandersetzung ungeachtet von geographischen, zeitlichen sowie sozialen Distanzen. Für den Fremdsprachenunterricht bieten diese filmisch arrangierten realen Welten die Gelegenheit, an und mit bedeutungsvollen Inhalten zu lernen. Dies erlaubt, sprachbezogene Ziele mit bildenden und unterhaltenden Aspekten zu verknüpfen. Die damit einhergehende Horizonterweiterung betrifft neben Fragen der Selbstpositionierung der Betrachter*innen auch die eines Ausbaus des ästhetischen Wahrnehmungsvermögens sowie Reflexionen über gestaltende Verfahren und gestalterische Wirkung der filmischen Texte. Der Beitrag fokussiert auf das Potenzial von Dokumentarfilmen für Lern- und Unterrichtsprozesse. Am Beispiel eines konkreten Films werden verschiedene Verfahren der filmischen Aufbereitung veranschaulicht. Dadurch soll eine Herangehensweise an die Annäherung filmischer Texte dargelegt werden, die als Grundlage einer didaktischen Perspektivierung herangezogen werden kann.

Der Dokumentarfilm *Das große Museum* (A 2014, Regie: Johannes Holzhausen) porträtiert mit dem Kunsthistorischen Museum Wien (KHM) einen österreichischen Kulturtanker, der, obwohl national zu verorten, hinsichtlich seiner Funktionen und internationalen Einbindung zugleich ein universeller Ort ist. Die

Institution Museum ist weltweit nach ähnlichen Prinzipien organisiert und steht vor vergleichbaren (über-)regionalen Herausforderungen. Sie ist ein ästhetischer Ort per se, erzählt Geschichten und kann im konkreten Fall selbst auf eine lange Geschichte verweisen. Der Dokumentarfilm präsentiert das KHM als sozialen Raum, als Mikrokosmos, dessen institutionelle Funktionsfähigkeit auf einer hochgradigen Arbeitsteilung beruht.

2 Zum Dokumentarfilm

Zur großen Gruppe von *dokumentarischen Filmen* zählen neben verschiedenen faktualen Fernsehformaten, didaktischen Filmen und dokumentierenden Filmen auch *Dokumentarfilme*. Faktuale Filme in Abgrenzung zu fiktionalen Filmen sind eng auf die außerfilmische Realität bezogen. Ihnen liegen nachprüfbare Fakten, u. U. historisch verbürgt, zugrunde. Im Unterschied zu fiktionalen verzichten faktuale Filme auf Realitätsillusionen, was nicht gleichzusetzen mit einer objektiven Tatsachenwiedergabe ist (Kammerer & Kepser, 2014, S. 29–30). Dem Dokumentarfilm ist die Autor*innenperspektive auf das Vorfilmische durch den von der Kamera erfassten Ausschnitt und dem formenden Arrangement des Materials eingeschrieben. In der Gewichtung kommt also eine Interpretation der filmischen Wirklichkeit zum Tragen. Mit dem Genre Dokumentarfilm werden verschiedenste inhaltliche und gestalterische Ausprägungen von faktualen Filmen bezeichnet. Das Genre reicht u. a. von Natur- und Langzeitdokumentationen über Making-of bis hin zu Kompilationsfilmen. Die diesbezüglich in der Literatur angeführten Systematiken variieren (Kammerer & Kepser, 2014, S. 28). Wesentliches Kennzeichen von Dokumentarfilmen ist die *Autorenhandschrift* (Lipp, 2012, S. 30). Sie macht den unverwechselbaren Charakter des einzelnen Films aus. Die Autorenhandschrift verleiht durch die Verwendung der dem Thema entsprechenden gestalterischen und filmästhetischen Mittel dem Dokumentarfilm seine Prägung. Die Autor*innen nehmen zum Thema Stellung und wollen bei den Rezipient*innen etwas auslösen. Da Dokumentarfilme nicht in nüchternen Abhandlungen erzählen, sondern im Medium filmischer Kunstwerke und ihre intendierte Nutzung mehr als ein Informationsangebot umfasst, sind sie im Grenzbereich von faktualen und fiktionalen Formen anzusiedeln.

2.1 Darstellungsformen des Dokumentarfilms

Historisch betrachtet wird zwischen fünf Großformen von Dokumentarfilmen unterschieden. Lipp spricht von diesen Spielarten des Dokumentarischen als Prototypen. In ihnen sind spezifische narrative Strukturen dominant, die für die Entwicklung des non-fiktionalen Films stilbildend wurden (Lipp, 2012, S. 11). Die Herausbildung der narrativen Strukturen ist nicht losgelöst von den technischen Möglichkeiten der Aufnahme und Aufbereitung sowie der Wiedergabe des filmischen Materials und dem historischen bzw. kulturellen Kontext zu sehen. Insofern manifestieren sich Themen, Formen und kommunikative

Ziele von Dokumentarfilmen in narrativen Strukturen. Eine medienhistorische Einbettung ist somit ein möglicher Zugang zu konkreten filmischen Texten.

Der *plotbasierte Dokumentarfilm* (ab den 1920er Jahren) steht in der Tradition dramaturgisch gegliederter Texte des Theaters. Er verfügt über einen klaren Aufbau und eine konfliktbeladene Personenkonstellation. Die Plotstrukturen prägen die Darstellung der Realität.

Im *non-verbalen Dokumentarfilm* (ab 1925) sind Bilder, Töne und Musik in künstlerischer Montage rhythmisiert. Es gibt weder Protagonist*innen noch Dialoge. Die vorfilmische Realität wird neu komponiert.

Kennzeichnend für den Prototyp *Documentary* (ebenfalls ab 1925) ist der auktoriale Kommentartext. Die audio-visuelle Darbietung inklusive Archivmaterial hat illustrierende Funktion. Er folgt den dramaturgischen Konventionen des Spielfilms. Die vorfilmische Realität wird nicht neu arrangiert, sondern multiperspektivisch künstlerisch verdichtet.

Die vierte Großform *Direct Cinema* (ab 1960) setzt die Abbildung der unverfälschten Realität als Prämisse. Sie verzichtet auf Kommentartext und nachträglich hinzugefügte Musik. Das Geschehen wird mit mobiler Aufnahmetechnik beobachtet. Die dramaturgische Formung des umfangreichen Filmmaterials erfolgt erst in der Schnittphase.

Der Prototyp *Cinema Verité* (ebenfalls seit 1960) sieht die Anwesenheit der Filmenden bzw. der Kamera als situationskonstituierend. Die Produktionsbeteiligten treten in Interaktion mit den Protagonist*innen. Kennzeichnend sind die Offenlegung des Produktionsprozesses und die Selbstreflexionen der Beteiligten. Auch diese dokumentarische Großform verzichtet auf Off-Kommentartext und musikalische Gestaltung.

Nach den 1960er Jahren orientierte sich die überwiegende Zahl der Dokumentarfilme an den drei letztgenannten Großformen, dem erklärenden Stil oder dem beobachtenden Stil bzw. dem interagierenden/reflexiven Stil. Die Filme greifen zum einen die etablierten Konventionen auf und variieren diese zum anderen, indem sie die gestalterischen Mittel neu kombinieren (Lipp, 2012, S.48).

Lehrende sollten über medienhistorische Hintergrundinformationen verfügen, um auf dieser Grundlage Analyseperspektiven entwickeln zu können, die sie dann im Lernprozess erarbeiten und gestalten. Nicht zuletzt erleichtert filmgeschichtliches Wissen, die ästhetische Dimension der Filme zu erfassen und als solche zu erleben.

Neben den tradierten Großformen von Dokumentarfilmen lässt sich die Organisation der filmischen Texte noch genauer hinsichtlich der *Verwendung von transmedialen Textsorten* und *filmischen Darstellungsformen (Modi)* beschreiben und analysieren (Decker, 1998, zitiert nach Kammerer & Kepser, 2014, S.43). Transmediale Textsorten sind z. B. Bericht oder Reportage, Geschichtsdarstellungen oder mündliche Überlieferungen, soziologische oder ethnografische

Studien, Autobiografien, Porträts von Individuen und Gruppen. Diese Textsorten sind Lernenden möglicherweise bereits in schriftlicher Form bekannt und können im Film nun wiederentdeckt werden. Die transmedialen Textsorten sind zuvorderst in ihrer perspektivierenden Funktion, z. B. beglaubigend, legitimierend, identifikatorisch auf der rhetorischen Ebene der Filmgestaltung wirksam. Die filmischen Darstellungsformen kategorisieren die Art und Weise, also den Modus, mit dem sich Filmschaffende an das Publikum richten. Innerhalb eines Dokumentarfilms können sowohl Elemente verschiedener Textsorten aufgegriffen werden als auch die Darstellungsformen wechseln. Mit filmischen Darstellungsformen sind referenzielle oder poetische Modi gemeint, die von Dokumentarfilmer*innen eingesetzt werden, um die vorfilmische Realität für den filmischen Text aufzubereiten. Während sich der *erklärende Modus* direkt an die Rezipient*innen wendet, suggeriert der *beobachtende Modus* die Nichtinvolviertheit der Kamera in das Geschehen. Im *interagierenden Modus* treten die Produzierenden mit den Akteur*innen zumeist in Form von Interviews in Kontakt. Der *reflexive Modus* hingegen thematisiert sicht- bzw. hörbar die eigene Beteiligung an der filmischen Textwerdung und hinterfragt mitunter die Konventionen dokumentarischer Arbeit. Im *performativen Modus* offenbaren die Filmschaffenden expressiv eigene Involviertheit und Engagement gegenüber dem Thema und adressieren dies an das Publikum. Der *poetische Modus* unterscheidet sich von den bisher angeführten Modi dadurch, dass hier formal-ästhetische Arrangements vorfilmischer Realität zentral gesetzt sind. Kennzeichen sind: visuelle und/oder tonale Assoziationen sowie Modellierung und Rhythmisierung des audio-visuellen Materials. Für die Arbeit mit Dokumentarfilmen im Unterricht ist es durchaus von Bedeutung, ein Bewusstsein dafür zu haben, wie das vorgefundene Material aufbereitet wurde. Der gewählte Modus gibt nicht naheliegend Aufschluss über Position und Einstellung der Filmschaffenden zum Dargestellten. Es ist die Art und Weise, wie sie sich an die Rezipient*innen wenden und wie direkt bzw. indirekt sie sich als involviert zu erkennen geben.

2.2 Faktualität und Authentizität

An dokumentarische Texte sind sowohl aus Autor*innenperspektive als auch in Hinblick auf die Rezipient*innenlektüre genrespezifische Kommunikationsfaktoren geknüpft. Um ein filmisches Angebot als dokumentarischen Text wahrzunehmen, bedarf es – neben textexternen Signalen wie Angabe des Genres z. B. im Rahmen der Filmvermarktung als Programminweis oder auf DVD-Covers – auch textinterner Signale. Die Indizierung als Dokumentarfilm ist Voraussetzung, damit ein Faktualitätsvertrag zustande kommen kann und der*die Rezipient*in bereit ist, das filmische Angebot mit einer „dokumentarisierenden Brille“ zu betrachten (Kammerer & Kepser, 2014, S. 51). Die Existenz eines Realitätsbezuges lässt sich an Faktualitätssignalen erkennen. Authentizitätsstrategien wiederum belegen und untermauern die Glaubwürdigkeit des Dargestellten. Hißnauer spricht von

intendierten Effekten der Authentisierung [...]. Ob sich ein Authentizitätseffekt einstellt, ergibt sich erst in der konkreten Rezeption. Aufgrund der Annahme eines kommunikativen Vertrages kann aber als wahrscheinlich unterstellt werden, dass sich dieser Effekt *in der Regel* ergibt – wenn auch nicht in *jedem* konkreten Rezeptionsakt. Dies gilt jedoch immer nur in einem gegebenen sozio-kulturellen Rahmen. (Hißnauer, 2011, S. 132–136)

Beispiele für Faktualitätssignale auf der Tonebene sind neben Off-Kommentaren synchrone O-Töne oder auch Interviewfragmente sowie der Verzicht auf Synchronisation, stattdessen findet sich eine Untertitelung der entsprechenden Passagen. Gleichfalls visuell gebunden ist das Einblenden von Dokumenten, Zwischentiteln mit Orts- und Zeitangaben, aber auch Schnittfolgen ohne kontinuierliche Montage.

Eine tonale Authentizitätsstrategie besteht z. B. in der Konzentration auf den O-Ton. Expert*innen geben Statements ab und bürgen somit für das Dargestellte mit ihrer professionellen Erfahrung. Zugleich dienen ihre Aussagen als Objektivitätsmarker. Beteiligte schildern in Interviews ihre subjektiven Positionen, teilweise emotional betroffen. Die dabei mitunter verwendete Umgangssprache oder auch dialektale Färbung unterstreicht durch Alltagsnähe den erhobenen Authentizitätsanspruch. Authentischen Sprachgebrauch in Unterrichtsprozessen zu präsentieren und integrieren ist Forderung und Ziel eines zeitgemäßen DaF/DaZ-Lehrangebots. Auch die involvierten Filmschaffenden selbst können in ihrer Präsenz als Instanz und Augen- bzw. Ohrenzeugenschaft dienen, aber ebenso durch Kommentare die persönliche Perspektive auf das Dargestellte konturieren. Der Verzicht auf den Autor*innenkommentar kann ein Nicht-Eingreifen suggerieren wollen. Beglaubigende Funktion wohnt dem auktorialen, allwissenden Off-Kommentar inne. Musik ist in der Regel nur dann zu hören, wenn sie unmittelbar und gegenwärtig vor Ort hervorgebracht wurde, d. h. Teil der Diegese des Dokumentarfilms ist. Die Kamera wiederum führt vor Ort zu existenten Räumen, begibt sich auf Spurensuche nach Resten *historischer Orte*, die von vergangenen Ereignissen zeugen. Sie kann strategisch beobachtend durch weite Einstellungen Überblick verschaffen, in größere Zusammenhänge einordnen. Sie kann durch große Einstellungen Nähe und Direktheit oder Ausschnitthaftigkeit betonen. Aufnahmen mit Handkamera suggerieren Authentizität durch vorgeblich spontan gewonnene Einblicke gerade wegen technischer Qualitätseinbußen. Verfolgt die Kamera die Akteur*innen nahe, beweist dies Intimität. Interviewte sprechen mit direktem Blick in die Kamera. Die Rezipient*innen nehmen bei dokumentarischen Filmen die Kamera bewusst als Erzählerin wahr.

Die Ausführungen zu den Faktualitätssignalen und Authentizitätsstrategien machen deutlich, welch hohen quantitativen Anteil Sprache in vielen faktualen Filmen hat bzw. haben kann – ein Wesensmerkmal, das für den Fremdsprachenunterricht herausfordernd ist, aber auch viel Lernpotenzial bietet. Zusätzlich zu den aus fiktionalen Filmen bekannten Verbalisierungen in Form von Dialogen, Erzählerstimmen aus dem Off und Inserts auf der Bildebene beziehen

faktuale filmische Texte neben dem häufigen Voice-Over-Gebrauch Befragungen und Unterhaltungen sowie mitunter textbasierte grafische Abbildungen in die Darstellung ein. In qualitativer Hinsicht sind Dokumentarfilme durch die Verwendung von konzeptueller Mündlichkeit der gesprochenen Sprache gekennzeichnet. Bei fiktionalen Filmen hingegen handelt es sich um schriftlich fixierte Texte, die dann mündlich vorgetragen werden (Abraham, 2014, S. 202). Als Stil ist die Sprache in dokumentarischen Filmen an einer Nähe-Kommunikation mit alltagssprachlichen Realisierungsformen orientiert. Des Weiteren ist Stimmenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Dokumentarfilm potenziell erwartbar. Lernende begegnen in Dokumentarfilmen sowohl spontaner, durch Wiederholungen oder Auslassungen gekennzeichnete Sprache als auch, thematisch bedingt, dichten und komplexen Redebeiträgen. Nicht zuletzt wegen dieser angeführten sprachbezogenen Merkmale ist der Dokumentarfilm für den DaF/DaZ-Unterricht von Interesse.

3 Beispielanalyse: Das Kunsthistorische Museum Wien (KHM) im Film

Im Folgenden soll nun exemplarisch eine Analyse vorgenommen werden, um zu zeigen, wie die eingangs diskutierten Aspekte an einem konkreten Film festgemacht werden. Je nach Kontext und Zielgruppe können in konkreten Didaktisierungen einzelne Aspekte stärker betont oder weniger stark berücksichtigt werden.

Im vorgestellten Dokumentarfilm wird eine renommierte in Wien befindliche Kunst- und Kulturinstitution porträtiert, die einerseits Teil des kulturellen Selbstverständnisses der Republik Österreich ist, andererseits für sich in Anspruch nehmen kann, erfolgreich auf dem internationalen Parkett zu agieren. Darüber hinaus ist das KHM Publikumsmagnet auf dem Feld der touristischen Vermarktung Wiens bzw. Österreichs. Aus dieser Perspektive lässt sich der Dokumentarfilm auch dahingehend betrachten, inwieweit er dazu beiträgt den Ruhm und das Prestige des Hauses zu mehren oder er diese mit den dem Medium eigenen filmischen Mitteln hinterfragt. Unter dem Aspekt, welche Aufgaben und Funktionen die Kulturinstitution Museum erfüllt, ist einerseits zwischen ihren bildenden und vermittelnden Ansprüchen bzw. Erwartungen, andererseits zwischen ihren präsentierenden und repräsentierenden Funktionen zu unterscheiden. Sie steht vor der komplexen Herausforderung, belehrende und unterhaltende Elemente miteinander zu kombinieren und zugleich sowohl bewahrende als auch innovative Ansätze zu verfolgen.

Im Weiteren wird der Frage nachgegangen, welche Darstellungsformen und gestalterischen Mittel der seinem Charakter nach ästhetisch-pragmatisch geformte filmische Text *Das große Museum* nutzt, um die Komplexität der porträtierten Institution abzubilden und den Rezipient*innen eine Vorstellung davon zu geben und ihnen darüber hinaus die Institution nahe zu bringen. Als dramaturgischen Kniff führt uns der Dokumentarfilm dazu hinter die Ausstellungs-

räume des KHM. Die Rezipient* innen bekommen also etwas zu sehen und zu hören, was ihnen normalerweise vorenthalten ist.

3.1 Narrative Strukturen

Wie oben ausgeführt, formen und gestalten Dokumentarfilmschaffende festgehaltene Fragmente vorfilmischer Wirklichkeitseindrücke zu einem Text mit Werkcharakter. Die Aufbereitung des filmischen Materials kann nach unterschiedlichen Kriterien erfolgen und obliegt der jeweiligen künstlerischen Entscheidung. In der dramaturgischen Ordnung des Films *Das große Museum* sind zwei narrative Bögen festzumachen, die dem Film seine Grobstruktur verleihen. Zum einen ist das die dokumentierte Erzählung rund um das Gemälde *Maria Theresia und ihre Söhne* (1772, Louis Joseph Maurice) als Präsentationsobjekt, zum anderen die um den Bau der Kunstkammer als neuen in das Gesamtkonzept des Kunsthistorischen Museums eingebetteten Präsentationsort.

Der Film setzt mit der Abhängung des Gemäldes (00:00:00) in der österreichischen Präsidentschaftskanzlei am Ballhausplatz ein. Dieser narrative Bogen findet seinen Ausklang mit der feierlichen Wiederaufhängung in den Räumen des Bundespräsidenten (01:14:17). Ungefähr in der Mitte der Erzählzeit des Filmporträts (00:44:02–00:46:17) ist eine Szene montiert, in der Kunstvermittler und eine Restauratorin kontroversiell über die Rolle des Hauses Habsburg bzw. des Habsburger Mythos in den Präsentationskonzepten des KHM sprechen.

Der Erzählbogen um die Kunstkammer beginnt zeitlich versetzt in 00:04:00. Gegen Filmende in 01:27:24 wird die Kunstkammer in einem offiziellen Festakt eröffnet. In der Phase zwischen diesen beiden Ereignissen bildet der Film fragmentarisch chronologisch realen Handlungsschritten folgend die Etappen ab: Voranschreiten der Umbauarbeiten, Konzeption der Ausstellung, Auswahl und Aufbereitung der Objekte, Erstellung und Herrichtung der konkreten Schau Räume. Damit ist der Erzählbogen um die Kunstkammer mit 83 Minuten quantitativ umfangreicher als der um das Gemälde mit 74 Minuten. Möglicherweise ist die Dauer der beiden Erzählbögen ein Indikator dafür, welche Relevanz der Filmschaffende setzt.

In die beiden Erzählbögen eingelagert entwirft der Film einen Erzählstrang, der den Direktor der Hofjagd- und Rüstkammer in der letzten Phase seiner beruflichen Tätigkeit am KHM porträtiert. Der Erzählstrang erstreckt sich von 00:16:23–01:24:56. Mit dem diegetischen¹ Akteur des Direktors personifiziert *Das große Museum* die Kontinuität der Institution KHM. Aus der Position des Abschiednehmenden heraus beobachtet und kommentiert er von der Kamera *Beobachtete* die Vorgänge um ihn herum. Die Kommentare sind impliziten Charakters, nicht direkt in die Kamera und damit an die Rezipient*innen ge-

1 Diegese: Teil der erzählten Welt (dazu Lahn & Meister, 2008, S. 279).

richtet. Teilweise enthalten diese Szenen ironisierende Momente verbaler bzw. visueller Natur. So liest der Direktor bei seinem ersten Auftritt (00:16:23) in seinem musealen Arbeitszimmer einem jüngeren Kollegen aus einer KHM-Broschüre Passagen des Selbstverständnisses der Institution vor. In der dritten Szene (00:39:46) füttert er augenscheinlich nicht zum ersten Mal am geöffneten Fenster, mit Blick auf Teile der Hofburg, Rabenvögel (wie auch Gloria Meynen in ihrer Beschreibung zum Film über das KHM beobachtet, 2022, S. 51–52). In der fünften Szene (01:18:29), wiederum in seinem Arbeitszimmer, im Hintergrund Häppchen und Getränke, werden die Rezipient*innen Zeug*innen einer Dankesrede der KHM-Direktorin anlässlich seines Ruhestandes inklusive der Erwähnung schriftlicher Grüße von der Bundesministerin. Die sechste auf ihn bezogene Szene schließlich (01:24:56) führt uns in die Kellerfluchten des KHM. Hier wird nun die Personalmappe des diegetischen Akteurs geschlossen, inventarisiert und verwahrt. Symbolisch interpretiert hat das handelnde gestaltende Subjekt die Transformation zum *musealen* Objekt vollzogen. Die filmische Erzählung um den Direktor der Hofjagd- und Rüstkammer ist die einzige an eine im KHM tätige Person gebundene, die kontinuierlich voranschreitet und zu einem Abschluss kommt.

3.2 Artefakte und Tätigkeiten im Museum

Erzählbögen und Erzählstrang bilden zwar das narrative Gerüst des Films, den quantitativ weitaus umfangreicheren Teil des Porträts des KHM nimmt jedoch die filmische Darstellung der vielfältigen und zahlreichen Artefakte des Museums ein bzw. die Tätigkeiten, die mit dessen (re)präsentierenden Aufgaben und Funktionen verknüpft sind. Damit bietet der Film Lernenden nicht nur die Möglichkeit, hinter die Schauräume eines Museums zu blicken, sondern thematisiert auch den Arbeitsort Museum.

Die von der Kamera ins Bild gesetzten Sammlungsobjekte reichen u. a. von Kleinplastiken fechtender Frösche und der Saliera über Handpuppen bis hin zu Großplastiken, von Herrschaftssymbolen wie Kronen und mechanischen Miniaturmodellen (Kriegsschiff) sowie Machtinsignien in Form von Prunkgewändern, Kutschen und Waffen bis zu k.u.k. Galauniformen auf Figurinen². Des Weiteren sind Münzen, Uhren, Karten, alte Schriftdokumente und Faksimilenaachdrucke zu sehen. Neben der Vielzahl erwartbarer Gemälde und anderer visueller Darstellungen befinden sich ebenso ein mehrfach im Film präsentiertes Eisbärenfell mit Schädel und Sarkophage mit Mumien im Besitz des KHM. Die im Filmtitel postulierte Eigenschaft *groß* findet im filmisch abgebildeten quantitativen Sammlungsumfang ihre Entsprechung. Die Reputation des Hauses, d. h. die qualitative Bedeutung der KHM-Sammlungen, beweisen der fil-

2 Das Kunsthistorische Museum beherbergt nicht nur die Sammlungen im Haus am Ring, wie Gemäldegalerie, Münzkabinett, Antikensammlung u. a. m., sondern auch die Kaiserliche Wagenburg, das Ephesosmuseum, die Hofjagd- und Rüstkammer gehören zum KHM.

misch dokumentierte Festakt, Pressekonferenzen, Vorabführungen internationaler Delegationen und ein Arbeitsbesuch des Direktors des British Museums. Dieser informiert sich vor Ort über das Baugeschehen und die konzeptionelle Ausrichtung der Kunstkammer und bezeugt so als Experte durch seine Anwesenheit das Renommee des KHM. Von 00:04:35–00:07:39 führt die Direktorin des KHM den britischen Kollegen durch die Baustelle und erläutert ihm auf Englisch die konkrete Umsetzung. Die räumliche Größe des Hauses wiederum fängt die Kamera (teilweise Darstellung in der Totale und Halbtotale) auf begleitenden Fahrten durch Saalfluchten beeindruckender Höhe, in Transportaufzügen von den Schauräumen ins Kellergeschoss, zu zahlreichen Archiven und Depots bis hin zu den vielen Büros und Werkstätten, den Arbeitsplätzen der im KHM Beschäftigten, ein. Groß ist auch die Zahl derjenigen, derer es bedarf, die museale Präsentation zu gewährleisten. Die Tätigkeitsfelder im Museum reichen vom Akquirieren und Erfassen unter Hinzuziehung von externen Sachverständigen, vom Instandhalten und Aufbereiten, vom Kopieren und Arrangieren hin zum Vermitteln und Vermarkten, nicht zuletzt zur Beaufsichtigung und Sicherung der Objekte und des Gebäudes. Jedes der beispielhaft angeführten Tätigkeitsfelder ist in konkrete Berufsbilder mit spezifischen Anforderungsprofilen ausdifferenzieren. Die Kompetenzen der hier Beschäftigten liegen zum einen in der fachlichen Spezialisierung, zum anderen in der hierarchischen Organisationsform des KHM begründet. Beides ist Zeichen und Konsequenz der Größe des Hauses.

Die Kamera hält sowohl in Detailaufnahmen die kleinschrittigen, akribischen Tätigkeiten der Konservator*innen und Restaurator*innen als auch die Aus Handlungsprozesse der konzeptuell Wirkenden bzw. der im Nahebereich der Öffentlichkeit Beschäftigten in Halbna- und Nahaufnahmen fest. Erstere, indem sie sie bei ihren überwiegend einsamen und sprachlosen Handlungen beobachtet, zweitens, indem sie den Planungen und Absprachen bzw. institutionellen Sitzungen beiwohnt. Während die handwerklich-künstlerischen Arbeiten den Eindruck einer losgelösten, auf sich selbst bezogenen Sinnhaftigkeit erwecken, offenbaren insbesondere die internen Sitzungen ein nicht allein strukturell bedingtes hierarchisches Arbeitsverständnis. Die dokumentierten Diskrepanzen beruhen einerseits auf in Anspruch genommenen bzw. zugewiesenen sozialen Rollen, andererseits auf divergierenden ökonomischen bzw. gestalterischen Orientierungen der Akteur*innen. Dabei enthält der Film die damit verbundenen Konflikte nicht vor, sondern weist ihnen Relevanz zu, indem er sie als disharmonische Elemente in seine Komposition über das *große Museum* einwebt. Die filmische Komposition präsentiert in Mosaiksteinen die verschiedensten musealen Arbeitsbereiche: verborgene Tätigkeiten, die an die Textualität und Materialität der Objekte gebunden sind, und öffentliche, die auf Wirksamkeit und öffentliche Wahrnehmung gerichtet sind. Interessanterweise bleibt das vermeintlich intendierte Zielpublikum eines etablierten staatlichen Museums dieser Größe, die breite Öffentlichkeit, außen vor. Die Kunstvermittler*innen reflektieren im sparsam ausgeleuchteten Inneren des Hauses unter ihresgleichen hinter verschlossenen Türen über Möglichkeiten und Zwänge

ihrer Aufgaben. Das konkrete *Museum* wirkt in der Filmerzählung wie ein Uhrwerk, dessen Rädchen sich zwar nebeneinander drehen, was aber das Miteinander – über das individuelle Engagement hinaus – hervorbringt, bleibt verborgen. Der Film bietet also verschiedene Anlässe, um über die Erwartungen und Wahrnehmungen der Lernenden in Bezug auf die Rollen der im Museum Tätigen und museale Präsentationsformen der Objekte sowie die jeweiligen filmischen Umsetzungen zu diskutieren.

3.3 Kamera, Ton und Modus

Fünfmal verlässt die Kamera den diegetischen Raum KHM inklusive seiner Depots und Dependancen. Neben dem bereits angeführten Abstecher in die Präsidentschaftskanzlei zeigt eine Szene in Minute 00:47:00 in einer Außenaufnahme in der Totale einen die Pflastersteine um das Museum herum reinigenden Arbeiter. Das Verhältnis der Proportionen Mensch und Museum gibt Zeugnis von dem auf Repräsentationsfunktion ausgerichteten Ringstraßengebäude Kunsthistorisches Museum (1889). Direkt im Anschluss daran wechselt der Film auf die andere Ringstraßenseite in die schräg gegenüber liegende Innere Hofburg bei der Vollziehung einer ihrer Repräsentationsfunktionen: Der Bundespräsident empfängt eine EU-Delegation auf ausgerolltem roten Teppich, begleitet von der Ehrenkompanie in Galauniform. In der nächsten Szene werden die EU-Delegierten von der KHM-Direktorin durch die Schatzkammer geführt. Von 01:02:00–01:05:00 begleitet die Kamera zwei mit der Beschaffung von neuen Sammlungsstücken betraute Angestellte ins Auktionshaus Dorotheum³ in der Wiener Innenstadt, bei dem erfolglosen Versuch, für die Präsentation in der Kunstammer ins Auge gefasste Exponate zu ersteigern. Dieser in die Groß Erzählung KHM eingebettete exterritoriale Exkurs offenbart die Grenzen eines größtenteils aus öffentlichen Mitteln finanzierten Museums im Kontrast zu privat mitbietenden Interessenten. In visuell gestützten O-Tönen vom Schauplatz Dorotheum, die in der Postproduktion durch Reduktion im Schnitt arrangiert wurden, werden in chronologischer Abfolge die Phasen Sondierung, Auktion und Evaluierung gezeigt.

Die Dominanz der Bilder im Filmporträt *Das große Museum* mag zuvorderst durch die ins Blickfeld gerückten Tätigkeiten der üblicherweise unerwähnten Akteur*innen, wie z.B. Restaurator*innen usw., deren Expertise sich maximal in empirischer Kommunikation⁴ artikuliert, motiviert sein. Aber auch die Kommentare und Bewertungen durch Sachverständige und konzeptuell Tätige sind nur bruchstückhafte Verbalisierungen. Vereinzelt erklären Mitarbeiter*innen verschiedener Abteilungen einander Hintergrund und Grundidee

3 „Seit 1707 – Das führende Auktionshaus Mitteleuropas“: <https://www.dorotheum.com/de/>.

4 Unter Empirischer Kommunikation versteht man sprachliche Handlungen, die außersprachliche Arbeitshandlungen unterstützend begleiten (dazu Bühler, 1978/1934, S. 52, zitiert nach Gerwinski, 2019).

konkreter musealer Aufbereitungen. Lediglich während der Sitzungen und in den offiziellen Kontexten kommt es zu längeren Redebeiträgen. Auffällig ist die Diskrepanz bei der Stimmächtigkeit der Beteiligten in hierarchischen Situationen. Die Filmschaffenden selbst enthalten sich einer verbalen Kommentierung, es gibt weder Interviewpassagen noch eine Erzählerstimme aus dem Off. Die zu Wort kommenden Entscheidungsträger*innen werden verzögert durch Inserts in ihren Funktionen ausgewiesen. Alle anderen sind allein im Abspann, versehen mit Foto, Funktion und Namen, aufgelistet. Passagen, in denen Englisch die Arbeitssprache ist (Direktor des British Museums, hinzugezogener Sachverständiger usw.), sind untertitelt. Im Kontrast zur schweigsamen Stille sind die Geräusche auf der Baustelle, in den Werkstätten und Büros stark hörbar. Sie entstehen bei den jeweiligen Tätigkeiten oder sind Folge von Bewegungen im Raum. Der Eindruck von voller Konzentration ist nicht zuletzt auf den Verzicht von musikalischen Elementen zurückzuführen. Musikalische Gestaltung erfährt allein der Abspann. In den letzten Sekunden des Films bei der Abhängung des Bruegel-Gemäldes *Der Turmbau zu Babel* (1563) setzt im tonalen Hintergrund leise Streichermusik ein, während die Bewegungen der Arbeiter auf dem Parkett noch hörbar sind. Sukzessive füllt die Musik⁵ den tonalen Raum zur Gänze. Innerdiegetische Musik ertönt, wenn die Burgkapelle auf Blasinstrumenten spielt (00:01:10) und der offizielle Festakt, die Eröffnung der Kunstkammer, mit Fanfarenklängen einsetzt (01:27:24). Die musikalische Klammerung der Bildelemente Hofburg und Kunstkammer macht die Repräsentationsfunktion des KHM hörbar.

Im Erzählstil ist *Das große Museum* am *Direct Cinema* orientiert. Der *beobachtende*, sich selbst zurücknehmende *Modus* dominiert die Erzählung. Darüber hinaus haben immer wieder einzelne Szenen und Sequenzen poetische Qualität, z. B. wenn die Kamera langsam über die Sammlungsstücke im Depot fährt (01:27:30) oder wenn die vorbereitenden Handgriffe und die auf die Fütterung wartenden Rabenvögel zwischen 00:16:48 und 00:17:20 ins Bild gesetzt werden. Andere Momente sind als poetischer Akt auf das Ende hin inszeniert – so wenn der Arbeiter in 00:04:00 allein in der Mitte des riesigen unberührt wirkenden stillen Saals steht und nach weit ausholender Armbewegung mit seiner Spitzhacke den Parkettboden bricht. Die Intensität der Szene ist auf die Kontraste innerhalb der Bildinhalte und der tonalen Gestaltung zurückzuführen. Ein Beispiel eines poetischen Akts, das auf Gleichklang von Kameraaktivität und Bildinhalt beruht, ist die behutsame Abhängung des Bruegel-Gemäldes in 01:28:00. Die kontextuelle Einbettung *Abhängung* kann nur auf Grund der Geräusche erfolgen, drängt sich aber nicht auf. Die Kamera bewegt sich langsam vom unteren Bildrand nach oben, detailverliebt Bildausschnitte des Gemäldes festhaltend. Die Bewegung friert just bei Erreichen der nur von Balken gehaltenen

5 „Fullness of Wind“, arrangiert vom britischen Musiker Brian Eno, 1975, nach einem Canon von Johann Pachelbel (1653–1706).

Turmspitze ein – möglicherweise ein resümierender symbolischer Kommentar der Filmschaffenden auf die Institution KHM.

Inhaltlich auffallend ist die Selbstreferenzialität des KHM, Besucher*innen sind lediglich als Käufer*innen des Jahrestickets Thema. Der im öffentlichen Diskurs Österreichs anlassbezogen virulente Komplex Raubkunst und Restitution wird im Film nicht erwähnt und ist als Leerstelle aufzufassen⁶. Vermittelnde Aufgaben des Museums sind dem filmischen Porträt zufolge nachrangig.

4 Didaktisches Potenzial

Anhand von vier Szenen lässt sich im Unterricht zum einen exemplarisch zeigen, welche Tätigkeiten im musealen Kontext durchgeführt werden, zum anderen, welche Verfahren der filmischen Aufbereitung und Gestaltung der Film *Das große Museum* einsetzt.



Restaurierung



Erklärung



Inszenierung



Präsentation

Abb. 1 bis 4

6 Vergleiche hierzu die Diskussion um das Klimt-Gemälde „Goldene Adele“ aus der Sammlung Belvedere (<https://www.stayinart.com/goldene-adele>, 06.02.2023) und den fiktionalen Film „Die Frau in Gold“/„Woman in Gold“ (USA, 2015), der sowohl die Rückgabe als auch den öffentlichen internationalen und österreichischen Diskurs darüber thematisiert. Weitere Informationen zu Kunstrückgabe und Provenienzforschung: www.kunstrestitution.at und www.provenienzforschung.at.

Die Abfolge der Szenen entspricht der Chronologie im vorgestellten Dokumentarfilm. Thema der Szenenfolge ist das mechanische Miniaturmodell eines dreimastigen Kriegsschiffes, einer Galeone aus dem 16. Jahrhundert. Das Modell gehört zur Sammlung des KHM, ihm ist ein Platz in den Schauräumen der neuen Kunstkammer zugeordnet. Die Szenen zeigen den Weg des Modells vom Sammlungsobjekt zum Schauobjekt. Auf die Phase der Restaurierung (Szene 1, 00:56:49–00:58:07, Dauer: 2 Min, 42 Sek.) folgt die der historischen Einordnung und Erklärung der künstlerisch technischen Ausführung (Szene 2, 01:05:25–01:07:59, Dauer: 2 Min, 34 Sek.). Die 3. Szene ist der Inszenierung des Modells in einer Ausstellungsvitrine (01:14:52–01:15:20, Dauer: 28 Sek.) gewidmet und die abschließende 4. Szene zeigt die Präsentation des Modells in der Kunstkammer (01:26:42–01:26:47, Dauer: 5 Sek.).

Die quantitative Gewichtung der vier Phasen entspricht in etwa der Verteilung im Dokumentarfilm. So wie in der szenischen Bildfolge widmet der Dokumentarfilm *Das große Museum* dem Instandhalten und Aufbereiten ungleich mehr Erzählzeit als dem Arrangieren der musealen Inszenierung. Einordnung und Erklärungen finden hier wie in der gesamten Filmerzählung vorwiegend im Rahmen von Begutachtungen statt. Die Zahl der Akteur*innen in den vier Szenen divergiert und hat naheliegend Einfluss auf die visuelle und tonale dokumentarische Darbietung. Während die Restaurierung von nur einem Akteur durchgeführt wird und dementsprechend fast ausschließlich nonverbal geprägt ist, ist die Phase der Erklärung dialogisch strukturiert und weist somit verbale und nonverbale Elemente auf. Die Inszenierung des Objekts nehmen zwei Akteurinnen vor, sie verläuft überwiegend nonverbal, allein die Rückversicherung und Bestätigung sind an Verbalität gebunden. Die vierte Phase, die museale Präsentation, bedarf keiner Akteur*innen, das Schauobjekt spricht für sich. Auf der tonalen Ebene ist allein der Raumklang an der Bedeutungskonstitution beteiligt. Die Bildfolge ist ebenso geeignet, um generelle Merkmale und Verfahren von dokumentarischen Filmen zu erarbeiten und die Wirkkraft von visueller und tonaler Gestaltung zu reflektieren.

Mit den im Text angeführten Szenen und Sequenzen können im Unterricht weitere Dimensionen, wie z. B. Repräsentation, narrative Gestaltung, Tätigkeitsfelder, Porträts von Akteur*innen und institutionelle Hierarchien thematisiert werden. Als konkrete Beispiele sei u. a. noch einmal auf den oben beschriebenen Erzählstrang um den Direktor der Hofjagd- und Rüstkammer sowie den Abstecher ins Auktionshaus Dorotheum verwiesen. Im unterrichtlichen Kontext können die vorgestellten Ergebnisse der Analyse zum Ausgangspunkt der zielgruppenspezifischen Auseinandersetzung mit dem filmischen Text werden.

5 Resümee

Der Dokumentarfilm *Das große Museum* ist ein aufmunternder und bestätigender Appell an Sammler*innen und museal Interessierte. Für die rational pragmatisch orientierten Rezipient*innen bietet der Film den Anlass, über das Be-

wahren und den Wert kultureller Zeugnisse im öffentlichen Interesse zu reflektieren. Die Beschäftigung mit dem Film kann auch in eine unterrichtsbezogene Auseinandersetzung darüber münden, welche Erwartungen die Lernenden an Museen haben bzw. welche Erfahrungen sie mit diesen öffentlichen Einrichtungen verbinden. Ein weiterer Ansatzpunkt wäre die Frage, inwieweit Lernende solche musealen Räume als Orte der Partizipation oder auch Aneignungsangebote begreifen bzw. warum sie diese nicht als solche verstehen. Mit einer aufklärerischen Perspektive betrachtet gibt das dokumentarische Filmporträt *Das große Museum* Einblick in die Funktionsweisen von Museen. In der Verknüpfung von faszinierenden, kuriosen sowie desillusionierenden Elementen kann das ästhetische Werk als Referenz für dokumentarische Filme in Unterrichtskontexten dienen. Über sich hinausweisend weckt der Dokumentarfilm Neugierde und Lust auf die Institution Museum.

Literatur

- Abraham, U. (2014). Vom Film zur Sprache – von der Sprache zum Film. In I. Kammerer & M. Kepser (Hrsg.), *Dokumentarfilm im Deutschunterricht* (S. 193–211). Schneider Verlag Hohengehren.
- Decker, C. (1998). Die soziale Praxis des Dokumentarfilms. Zur Bedeutung der Rezeptionsforschung für die Dokumentarfilmtheorie. *Montage/av*, 7 (2), 45–61.
- Gerwinski, J. (2019). *Empraktische Kommunikation in Organisationen*. De Gruyter.
- Hißnauer, C. (2011). *Fernsehdokumentarismus. Theoretische Näherungen, pragmatische Abgrenzungen, begriffliche Klärungen*. UVK Verlagsgesellschaft.
- Kammerer, I. & Kepser, M. (2014). Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Eine Einführung. In I. Kammerer & M. Kepser (Hrsg.), *Dokumentarfilm im Deutschunterricht* (S. 11–72). Schneider Verlag Hohengehren.
- Lahn, S. & Meister, J. Ch. (2008). *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Metzler.
- Lipp, T. (2012). *Spielarten des Dokumentarischen. Einführung in Geschichte und Theorie des Nonfiktionalen Films*. Schüren.
- Meynen G. (2022). Das große Museum. In K. Müller & C. Philipp (Hrsg.), *Picturing Austrian Cinema. 99 Filme/100 Kommentare* (S. 51–52). Spector Books OHG.

Filmographie

- Das große Museum, A, 2014; Regie: Johannes Holzhausen, Buch: Johannes Holzhausen, Constantin Wulff, Kamera: Joerg Burger, Attila Boa, Ton: Andreas Pils, Andreas Hamza; 95 Min.
- Auszeichnungen (u. a.): Berlinale: Caligari-Preis 2014; Diagonale: Beste Bildgestaltung Dokumentarfilm an Joerg Burger und Attila Boa.
- Filmstills aus dem Dokumentarfilm „Das große Museum“ (A 2014) mit freundlicher Genehmigung von Navigator Film.

Video-Projekt *Musikalische Briefe* als Lehransatz für kulturreflexives und ästhetisch-kreatives Lernen

Naomi Miyatani, Akane Suzuki

Dieser Erfahrungsbericht handelt von einem Projekt im Deutschunterricht für das Niveau A1.2 bis A2. Die Teilnehmer*innen, die an einer japanischen Musikhochschule studieren, stellen Musik aus Japan in einem Video-Brief an eine Person in einem DACH-Land kreativ und performativ vor, indem sie die Musikstücke sowohl mündlich auf Deutsch als auch musikalisch durch eine eigene Aufführung präsentieren. Während die Auswahl des Stückes die Teilnehmer*innen anregt, sich mit ihrem kulturellen Hintergrund reflexiv und kritisch auseinanderzusetzen, dient die Reaktion des Empfängers¹ einem ästhetischen Lernziel, weil die Lernenden abschließend die Verbindung von Musik und Deutschlernen nicht nur aus eigener Sicht, sondern auch aus der der Rezipient*innen reflektieren können.

1 Einleitung

Unser didaktisches Interesse liegt darin, Musik als Fachstudium und Fremdsprachenunterricht zu verbinden. Gerade in der fächerübergreifenden Praxis sehen wir Möglichkeiten in Hinsicht auf performative Formen des ästhetischen Lernens. In diesem Beitrag wird unser Projekt an einer japanischen Musikhochschule vorgestellt und als Lehransatz für kulturreflexives und ästhetisch-kreatives Lernen dargelegt.

2 Zum Projekt *Musikalische Briefe*

Zunächst wird skizziert, wie japanische Musikstudierende am Projekt des virtuellen Austauschs mittels Videobriefen arbeiten und was an den Ergebnissen einer Umfrage zum 10. Jubiläum des Projekts besonders auffallend war.

2.1 Hintergrund des Projekts

Das handlungsorientierte Projekt findet seit 2010 jedes Jahr im Wintersemester in einem fakultativen Deutschkurs als Abschlussaufgabe statt². Das Sprachniveau der Kursteilnehmer*innen liegt etwa zwischen A1.2 und A2. Die Teilneh-

-
- 1 Die *Musikalischen Briefe* hatten zunächst tatsächlich einen einzelnen, konkreten Empfänger: einen Deutschlehrer in Tübingen. Später wurden manche Videos auf YouTube aber von einem breiteren Publikum rezipiert. Siehe auch [Abschnitt 2.2.](#), Anm. 3.
 - 2 Über das Konzept des studienbegleitenden Projekts sowie die Ergebnisse aus den ersten drei Jahren wurde auf der IDT in Bozen 2013 berichtet (siehe Miyatani & Takata, 2016, vor allem S. 264–271).

mer*innen des Deutschkurses studieren zwar europäische Musik, verfügen jedoch kaum über direkte Kommunikationserfahrungen vor Ort. Die ursprünglichen Ziele des Projekts waren: 1) Motivation für fremdsprachliches Handeln zu fördern, 2) Kreativität in Verbindung mit ihrem Fach anzuregen und 3) interkulturelle Kommunikation mit dem Zielsprachenraum, wenn auch virtuell, zu ermöglichen. Im Fokus steht dabei, mittels der Fremdsprache kulturreflexiv und ästhetisch japanische Musikstücke, die auch den japanischen Musikstudierenden selbst meistens nicht so vertraut sind, in performativer Praxis vorzustellen.

2.2 Verlauf des Projekts

Im Laufe des Semesters wählen die Teilnehmer*innen Musikstücke aus, schreiben die Texte und filmen bis zum Semesterende Kurzvideos mit ihrer Präsentation, entweder allein oder in Gruppen. Die Video-Briefe werden großteils von der Kursleiterin geschnitten und in einen Film (durchschnittlich 30–40 Minuten) zusammengesetzt.

Im Frühjahr wird ein Video-Meeting für ca. 90 Minuten außerhalb des Unterrichts angeboten, bei dem die Studierenden mit dem Adressaten³ in Deutschland zum ersten Mal ins persönliche Gespräch kommen können. So werden insgesamt vier Fähigkeiten des Sprachgebrauchs (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) vernetzt trainiert, indem auch ästhetische Elemente (Wahrnehmung, Empathie, Toleranz, Reflexion usw.) berücksichtigt werden ([Abb. 1](#)).⁴

Im Projektdurchgang 2017 stellte eine Gesangstudentin beispielsweise drei Lagerlieder vor, die sie als Kind im Chor gelernt hatte ([Abb. 2](#)). Ihre Präsentation war in drei Punkten performativ besonders gelungen. Erstens: der mimische Ausdruck in der Präsentation, u. a. Blickkontakt. Zweitens: die Verwendung der Bilder, die sie selbst gezeichnet hatte. Drittens: der Aufbau ihres „Briefes“. Nachdem sie das Lied vorgesungen hatte, kommentierte und erklärte sie einzelne

3 Seit Beginn des Projekts sind diese „Briefe“ an einen einzigen Hauptempfänger gerichtet. Es gibt einige Vorteile dafür. Z. B. macht die Fokussierung auf eine reale Person die Auswahl der Musikstücke, deren Einführung sowie Organisation eines (virtuellen) Treffens über Skype/Zoom leichter. Der klassische „Brief“-Stil ist Ausdruck einer persönlicheren Kommunikation als die über E-Mail oder SMS. Ohne die konkrete Zielperson kommen in der Einführung des Musikstückes verschiedene Anredeformen (du/ihr/Sie) gemischt vor. Um dies zu vermeiden, macht die Idee mit dem Hauptadressaten Sinn. Allerdings schließt das nicht aus, das Video anderen Leuten zu zeigen. Dabei muss genau beachtet werden, ob die Musikstücke im Video keine urheberrechtlichen Probleme darstellen. Deshalb setzen wir keine Veröffentlichung unserer regulären „Briefe“ auf YouTube voraus. Die Ausnahme ist unser Sonder-Projekt *Kopfkissenbuch-Suite*. Mehr dazu in [Abschnitt 3](#).

4 Im Katalog der Arbeitsformen für die Didaktisierung von Musikkunst finden sich viele Gemeinsamkeiten mit dem Projekt (Badstübner-Kizik, 2007, S. 67–86).

Aspekte davon. Anschließend lud sie nicht nur ihre Klassenkameradinnen⁵, sondern auch den Adressaten und darüber hinaus die möglichen Zuschauer*innen des Videos in ansprechender Weise zum Mitsingen ein.

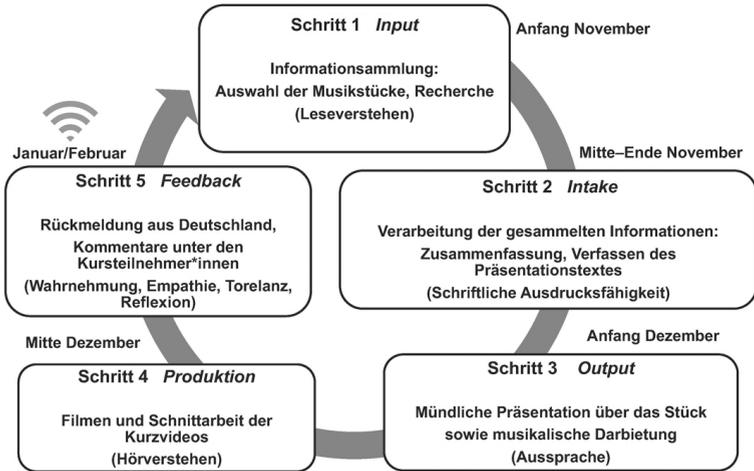


Abb. 1: Verlauf des Projekts (geschulte Fähigkeiten und Erwartungshaltungen) (eigene Darstellung)



Abb. 2: Standbilder aus *Musikalische Briefe* 2017 (eigene Darstellung)

⁵ In diesem Jahrgang nahmen ausschließlich drei weibliche Studierende am Projekt teil.

2.3 Ergebnis der Umfrage

Zum 10. Jubiläum der *Musikalischen Briefe* wurde im Februar 2021 eine Online-Umfrage mit Google Forms durchgeführt⁶. Die Gesamtzahl der Teilnehmer*innen betrug 93. Gut die Hälfte, 47 Studierende und Absolvent*innen in fast allen Jahrgängen, beantworteten die Umfrage.

Positiv bewertet wurde vor allem, dass das Fachstudium mit Deutschlernen verbunden (17 % der Befragten) und durch das Projekt Fertigkeiten für eine kreative Präsentation angeeignet (19 %) werden konnten. Interessanterweise hielten genauso viele der Befragten (13 %) wie die, die den kulturellen Austausch zwischen Deutschland und Japan positiv bewertet haben (14 %), innerhalb der Klasse den Austausch für konstruktiv. In der Klasse sind Studierende aus verschiedenen Fachrichtungen (Gesang, Klavier, Flöte, Geige, Komposition usw.), die häufig unter sich bleiben. Durch das Projekt kommt es zu einem vertieften Austausch untereinander, was in einem Fremdsprachenkurs sehr selten ist. Manchmal bilden einige Teilnehmer*innen ein neues Duo oder gar Gruppen, die auch nach dem Projekt fortbestehen.

Schwierig fanden die Lernenden vor allem die Wahl der Musikstücke und das Verfassen des Präsentationstextes. Im Fachstudium liegt der Fokus überwiegend auf europäischer Kunstmusik, was dazu führt, dass sich die Lernenden oft nur wenig mit japanischer Musik beschäftigen. Sie haben zwar im Rahmen des Lehramtsstudiengangs Gelegenheit, traditionelle japanische Musikinstrumente zu lernen, um diese in Zukunft als Lehrende im Musikunterricht in der Schule behandeln zu können, oder singen japanische Chorstücke im Fachunterricht, bei der Auswahl der Musik müssen sie sich aber vermittels einer Quasi-Außenperspektive in ungewohnter Weise nicht nur mit japanischer Musik, sondern auch mit ihrem lernkulturell bedingten Mangel an Wissen und Erfahrung kritisch auseinandersetzen und stellen dabei fest, wie wenig sie von japanischer Musik kennen. Auf diese Weise kann das Projekt zur Förderung der interkulturellen Kompetenz als einer der wichtigen Aufgaben der Hochschule (z. B. Baumann, 2018, S. 35) und gleichzeitig zur Erweiterung bzw. Veränderung sowohl der sprachlichen als auch kulturellen Identität (Baumann, 2018, S. 52) beitragen.

Anschließend müssen die Texte für die Präsentation geschrieben werden, was zur nächsten Hürde wird, da die Lernenden nicht viel Erfahrung im Verfassen von längeren Texten haben. Aus Mangel an diskursiven Anteilen im Fachunterricht finden die meisten es selbst in der Erstsprache schwierig, sich über Musik zu äußern, was die Schreibaarbeit in doppelter Hinsicht erschwert. Trotz solcher Schwierigkeiten finden die Teilnehmer*innen rückblickend das Projekt insgesamt sinnvoll.

6 Die Ergebnisse wurden in einer japanischen Fachzeitschrift ausführlicher beschrieben (Miyatani, 2022).

In der Umfrage wurde überdies nach Verbesserungsmöglichkeiten gefragt. Die meisten Freitext-Antworten hielten einen Austausch mit gleichaltrigen Studierenden in deutschsprachigen Ländern für wünschenswert: z. B. gemeinsames Musizieren in beiden Sprachen, ggf. auch online. Einige wünschten sich reale Begegnungen.

3 Virtueller Chor *Kiyomizu nado ni mairite*

Zum 10. Jubiläum des Projekts Anfang März 2020 hatten einige Teilnehmer*innen eine Deutschlandreise mit einem Konzert im Saal der Musikwissenschaft der Universität Tübingen geplant. Eine Komponistin-Kollegin unserer Musikhochschule, Hisako Imamura, hatte eigens dafür ein kleines Chorstück komponiert. Dies hätte bei der Uraufführung mit deutschen Studierenden in Tübingen zusammen gespielt werden sollen. Kurz vor der Abreise musste das ganze Vorhaben jedoch coronabedingt abgesagt werden.

Ein Jahr nach dieser Enttäuschung kamen fast 40 ehemalige Teilnehmer*innen der *Musikalischen Briefe*, auch von Europa aus, zu einem virtuellen Chor zusammen, wodurch ein Video zum Chorstück *Kiyomizu nado ni mairite* entstand. Bei einem Zoom-Treffen der Beteiligten wurde es uraufgeführt und später im offiziellen YouTube-Kanal der Musikhochschule veröffentlicht⁷.

Der Liedtext stammt aus einem Klassiker der japanischen Literatur und wurde von den Studierenden selbst ausgewählt. Die Essaysammlung mit dem Titel *Makura no souchi (Kopfkissenbuch)* wurde im 11. Jahrhundert von Sei Shōnagon verfasst. Auf diese Weise konnte im Deutschunterricht für den ästhetischen Zusammenklang von japanischer Literatur und Musik gesorgt werden.

Einige Monate nach der Veröffentlichung des virtuellen Chors traf eine Audio-Nachricht vom Studentischen Salonorchester Tübingen ein. Die studentische Gruppe, die beim geplanten Konzert vor Ort das Chorstück mitgespielt hätte und dafür die Noten der Instrumentenstimmen bereits erhalten hatte, hatte das Stück instrumental eingespielt und uns die Aufnahme zukommen lassen. Die Beteiligten der japanischen Seite freuten sich sehr darüber, auch wenn das noch kein echtes Zusammenspiel war.

4 Teilnahme am Kurzfilmwettbewerb der IDT Wien 2022

Auf Grund der Erfahrungen mit dem oben genannten virtuellen Chor wurde ein weiteres Sonderprojekt in Angriff genommen. Dadurch konnte nicht nur der Wunsch der ehemaligen Projektteilnehmer*innen nach einem Zusammenspiel mit deutschen Gleichaltrigen erfüllt, sondern zudem eine selbsttätige und

7 Offizieller YouTube-Kanal der Kunitachi-Musikhochschule (2021). Hisako Imamura »Kiyomizu nado ni mairite« (Premiere-Fassung). <https://youtu.be/ndOaHDNcerA>.

die Sinne aktivierende Teilnahme der japanischen Studierenden zustande gebracht werden.

4.1 Überblick über das Kurzfilmprojekt

Der Kurzfilmwettbewerb der IDT Wien 2022 bot eine Gelegenheit zur Erweiterung des Projekts. Auch beim virtuellen Chor 2021 gab es keine Chance, mit dem deutschen Salonorchester der Universität Tübingen gemeinsam zu musizieren. Doch die Teilnahme am Wettbewerb ermöglichte den japanischen Studierenden, im Kurzfilm mit der Begleitung des deutschen Salonorchesters aufzutreten und die zweite Strophe auf Deutsch zusammen mit einer ehemaligen Austauschstudentin aus Wien zu singen. Die Probevorführung des Films fand im Februar 2022 über Zoom in Anwesenheit der Beteiligten aus drei Ländern (Österreich, Deutschland, Japan) statt.

4.2 Arbeitsvorgang der Anfangsszene

Zu Beginn des Films wird eine Gesprächsszene gezeigt, die in Zusammenarbeit mit der besagten Austauschstudentin aus Wien über die Mitteilungs-App LINE erarbeitet wurde. Die ungezwungene und freie Konversation zwischen den jungen Leuten folgte keinen Auf- oder Vorgaben aus Lehrbüchern, sondern entstand aus der Freundschaft und Interaktion mit der gleichaltrigen Musikerin, die ihr Auslandssemester 2019/20 in Japan an der Kunitachi-Musikhochschule verbracht hatte. Diese Arbeitsweise passte ausgezeichnet zum Thema des Wettbewerbs: *mit.sprache.teil.haben*.

4.3 Aufnahme des Kurzfilms

Bei der Aufnahme der Aufführung wurde zunächst versucht, nur auf Deutsch zu singen. Während der Aufnahmephase sammelten die fünf Studentinnen mithilfe einer Dozentin des Fachs Flöte viele Ideen für ein passendes Outfit, den Gesichtsausdruck und die Bildästhetik. Als virtuelles Ensemble machten sie sich Gedanken darüber, wie sie über den Bildschirm Gefühle effektiv vermitteln könnten. Über mehrere Versuche kristallisierte sich eine Idee heraus: Um die klanglichen Unterschiede und Nuancen von Japanisch und Deutsch zu zeigen, sollte das Lied zunächst auf Japanisch und die zweite Strophe dann auf Deutsch gesungen werden. Durch die aktive Beteiligung der Studierenden an der Regulierung des musikalischen Einsatzes und der musikalischen Dynamik wurde ihnen deren Relevanz beim Kurzfilm-Projekt noch stärker bewusst als beim regulären Projekt.

Während die Teilnahme der Studierenden und der Absolvent*innen beim virtuellen Chor 2021 noch etwas passiv war, sorgten die Teilnehmer*innen am Kurzfilmwettbewerb der IDT Wien 2022 für einen großen Fortschritt im Hinblick auf intrinsische Motivation und Eigenverantwortlichkeit. Sie brachten sich aktiv und fachkundig ein, indem sie persönliche Eindrücke und Empfindungen zum Ausdruck brachten. Das galt vor allem für die Schnitтарbeit bei der

Zusammensetzung der Einzelaufnahmen, die nach der Bearbeitung wie ein Zoom-Meeting aussehen sollten.

Durch das Kurzfilm-Projekt konnten die Studierenden erleben, dass das Erlernen von Deutsch nicht nur aus bloßem Studieren besteht, sondern dass Sprache wie Musik auch eine kreative und sinnliche Dimension haben. In diesem Punkt entspricht auch das Sonderprojekt dem Gedanken des ästhetischen Lernens (Bernstein & Lechner, 2014, S.VI). Das Video *#Stimmen der Sehnsucht im virtuellen Chor* wurde in die Shortlist von 22 Kurzfilmen aufgenommen⁸ und während der IDT 2022 im Audimax der Universität Wien vorgeführt.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Projekt *Musikalische Briefe* arbeiten Teilnehmer*innen nicht nur ästhetisch und performativ, sondern auch kulturreflexiv. Im gesamten Projekt geht es um Sinneswahrnehmungen, indem Musik und Sprache in der Produktion verbunden werden. Diese „kulturellen Werkzeuge“ müssen, wie Schwarz formuliert, „durch vielfältige Reize sensibilisiert und durch systematische Wiederholung gefördert und verfestigt werden, damit gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe ermöglicht werden“ (Schwarz, 2018, S. 139). Durch das virtuelle Projekt ist es zu erwarten, dass den Musikstudierenden in Japan darüber hinaus interkulturelle Teilhabe mit der deutschen Sprache ermöglicht wird. Es bleibt die Aufgabe, die Teilnehmer*innen zu größerer Aktivität und Ausweitung der Gestaltungsspielräume auch beim regulären Projekt zu bewegen, damit sie positive Erfahrungen in der fächerübergreifenden Verbindung von Musik und Sprache sammeln können. Dabei ist es besonders wichtig, den Fokus auf performative Elemente zu legen.

Danksagung

Dieses Forschungsprojekt wurde durch die Förderung *Research Funding Granted by President of Kunitachi College of Music* unterstützt.

Literatur

- Badstübner-Kizik, C. (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang.
- Baumann, B. (2018). *Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Frank & Timme.
- Bernstein, N. & Lerchner, C. (Hrsg.) (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Universitätsdrucke Göttingen.
- Miyatani, N. (2022). 10 Jahre „Musikalische Briefe“ – Ein Videobrief-Projekt für Musikstudierende. *Deutschunterricht in Japan*, (26), 126–132, Japanisch.

8 Kurzfilmwettbewerb IDT 2022 (o. D.). *#Stimmen der Sehnsucht im virtuellen Chor*. <https://youtu.be/PbqHA9ya794>.

Miyatani, N. & Takata, A. (2016). Zwei DVD-Projekte in Japan: studienvorbereitend und studienbegleitend. In H. Drumbl, D. Kletschko, D. Sorrentino & R. Zanin (Hrsg.), *IDT 2013. Band 7, Lerngruppenspezifika in DaF, DaZ, DaM. Sektion D1, D3, D5, D6, D7* (S. 255–273). Bolzano University Press. <https://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461261.pdf>

Schwarz, D. (2018). Die Verbindung von Sprache und Musik auf Grundlage des neurokognitiven Diskurses. Zur Förderung sprachlicher Qualifikationen durch Sensibilisierung der sprachlichen und musikalischen Grundfähigkeiten. In A. Moraitis, G. Mavruk, A. Schäfer & E. Schmidt (Hrsg.), *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen* (S. 111–141). Waxmann.

Link zum Video:



Offizieller YouTube-Kanal der Kunitachi-Musikhochschule (2021). *Hisako Imamura »Kiyomizu nado ni mairite«* (Premiere-Fassung). <https://youtu.be/ndOaHDNcerA>

Link zum Video:



Kurzfilmwettbewerb IDT 2022 (o. D.). *#Stimmen der Sehnsucht im virtuellen Chor.* <https://youtu.be/PbqHA9ya794>

Der Mehrwert von Podcasts für mexikanische Lernende im DaF-Unterricht

Rosa Gabriela Argüello Vázquez

Im Zuge der aktuellen pandemischen Situation des SARS-CoV-2-Virus und der daraus resultierenden weltweiten Diskussion um die Anpassung und Erprobung neuer Lehrmethoden befasste ich mich in meinem Forschungsprojekt mit dem didaktischen Potenzial der Erstellung von Podcasts im DaF-Unterricht.

Dieses Praxiserkundungsprojekt wurde von Román Alvares und mir als Abschlussprojekt für die Fortbildung „Projekte im Deutschunterricht“ am Goethe-Institut Mexiko im November 2020 vorgestellt.

Mein Forschungsinteresse liegt darin, das didaktische Potenzial des Hörens und Erstellens von Podcasts im mexikanischen DaF-Unterricht zu untersuchen. Dabei soll herausgefunden werden, inwiefern die Arbeit mit dem Podcast helfen kann, die Hör- und Sprachkompetenzen der Lernenden zu verbessern, und inwiefern die Zusammenarbeit mit Lernenden anderer Schulen ein Motivationsfaktor sein kann.

Es gibt bereits zahlreiche Publikationen zum Einsatz von Podcasts im Sprachunterricht. Die meisten dieser Projekte wurden jedoch im Rahmen von Präsenzveranstaltungen durchgeführt. In unserem Projekt standen die Lernenden vor der Herausforderung, alle Aktivitäten virtuell durchzuführen.

Das Projekt war eine Online-Kooperation zwischen Deutsch-Lernenden der Niveaustufen A2–B1 der Preparatoria 5 der Universität Guadalajara und dem Fremdsprachenzentrum Santo Tomás des Instituto Politécnico Nacional in Mexiko-Stadt. Insgesamt haben 31 Lernende teilgenommen, davon waren 19 von der Preparatoria 5 und zwölf von dem CENLEX Santo Tomás. Unsere Projektmethodik folgt mehreren Phasen: Initiierung, Planung, Durchführung, Reflexion und Abschluss. Der geplante Zeitrahmen betrug 90 Minuten Unterricht pro Woche für insgesamt vier Wochen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die virtuelle Durchführung des technischen Teils dieses Projekts sich als kompliziert und herausfordernd darstellte. Allerdings ist das Erstellen eines Podcasts im Unterricht ein hervorragendes Lehrmittel, um verschiedene Reize in der Entwicklung der Zielsprache zu aktivieren. Es ermutigt die Lernenden, sich aktiv in ihren Lernprozess einzubringen, und ihre Motivation steigt nicht nur durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Thema, sondern auch durch das Produzieren der Podcasts und den Austausch mit anderen Menschen.

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/2_19_Vazquez_Poster.pdf

D – Vielfalt der Lernorte entdecken: Lernen überall

Mit.Sprache am Lernort Kunstmuseum – Sprachlich-ästhetisches Lernen durch Kunstwerke im Zusammenspiel von Schule und musealem Raum am Beispiel des Kunsthistorischen Museums Wien

Heike Roll

Die Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst regt eine inhaltsorientierte, multimodale Form der sprachlichen Bildung an, die auf dem Wechselspiel von sinnlicher Wahrnehmung, sprachlichem Ausdruck und kooperativem Lernen beruht. Der Lernort Museum eröffnet vielfältige ästhetische Erfahrungsräume und ermächtigt zur Teilhabe an kultureller Bildung. Der Beitrag stellt exemplarische Lehr-Lernszenarien vor, die im Rahmen eines kollaborativen Projektes (museale Kunstvermittlung im Kunsthistorischen Museum Wien und universitäre DaZ/DaF-Didaktik) für die Sekundarstufe I entwickelt wurden und auf sprachlich-ästhetische Lernprozesse für unterschiedliche Sprachniveaus übertragen werden können.

1 Museen als partizipative (Sprach-)Lernorte und Erfahrungsräume

Außerschulische Lernorte gelten aufgrund ihrer vielfältigen Potenziale für handlungs- und wahrnehmungsorientiertes Lernen in allen Bildungsbereichen (u. a. Baar & Schönknecht, 2018) und auch in der Zweit- und Fremdsprachendidaktik Deutsch (Burwitz-Melzer et al., 2015) als attraktive Ziele, die anschauliche und authentische Erfahrungen ermöglichen und situationsorientierte Aneignungsprozesse initiieren. Die leibliche Dimension des Lernens ist für einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der kognitive, sprachliche, emotionale und ästhetische Prozesse gleichermaßen berücksichtigt, von zentraler Bedeutung. Dass sämtliche Erkenntnisprozesse auch mit sinnlichen und motorischen Vorgängen des Körpers zusammenhängen, wird in der Forschung zu *embodied cognition* als Körperresonanz modelliert (u. a. Rittelmeyer, 2014). Gerade mit Blick auf den zunehmenden Stellenwert von Digitalität und digitalen Lernumgebungen geht es verstärkt darum, Schüler*innen ausgewogene, möglichst sinnvoll verzahnte sinnliche und mediale Erfahrungen und entsprechende Resonanzräume zu eröffnen.

Museen zählen zu den am häufigsten besuchten außerschulischen Lernorten: Originale Objekte der Kunst, der Geschichte und der Technik sind als Dinge sinnlich präsent und können als Lerngegenstände eines fächerübergreifenden, projekt- und inhaltsorientierten Lernens eingesetzt werden. Neben den ausgestellten Objekten sind aber auch die Aufgaben der Museen in Szenarien eines kulturreflexiven Lernens einzubeziehen: das Sammeln, Forschen, Bewahren,

Ausstellen und Vermitteln. Dabei kann die machtvolle Struktur von Museen als kulturelles Gedächtnis und legitimierende Repräsentation einer Gesellschaft thematisiert und kritisch hinterfragt werden: Die Museen des 21. Jahrhunderts sind zunehmend aufgerufen zu überprüfen, wie die vorhandenen Sammlungen und ihre Provenienzen im postkolonialen Kontext zu bewerten sind und welche kulturellen Zeugnisse mit Bezug zur Gegenwart (und zur Zukunftsfähigkeit) als sammelns- und bewahrungswürdig anzusehen und auszustellen sind. Dass kulturelle Bildung und Vermittlung dabei als museale Ziele stärker in den Vordergrund treten, bringt die Neufassung der Museumsdefinition durch den Internationalen Museumsverband ICOM aus dem Jahr 2022 prägnant zum Ausdruck:

A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing. (ICOM, 2022)

Der hier formulierte Anspruch, dass Museen sich als lernende, gesellschaftliche Akteur*innen für ein diverses und aktiv mitwirkendes Publikum öffnen sollen, erfordert eine Neujustierung des institutionellen und vermittlerischen Selbstverständnisses. Die Etablierung einer sprachsensiblen Kunstvermittlung, die Raum für „Mit.Sprache“ und die Artikulation eigener Wahrnehmungen und Erfahrungen der Besucher*innen herstellt und sprachförderlich unterstützt, ist hierfür ein wichtiger Baustein (u.a. Deutscher Museumsbund, 2015). Eine Reihe von Museen hat in den letzten Jahren Vermittlungsprogramme zur Sprachförderung aufgelegt, die sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene richten. Pionierarbeit hat insbesondere das Getty Museum (Los Angeles) mit dem Programm „Language through Art“¹ geleistet. Der Museumsbund Österreich bot einige Zeit auf der Online-Plattform „Sprachpartner“ einen Überblick über Angebote in Österreich², in Deutschland bieten einige Museen sprachorientierte Programme an, u.a. das Museum Ludwig in Köln (Rottmann & Wicke, 2015) oder das Museum Folkwang in Essen (Roll et al., 2017). Der vorliegende Beitrag erläutert zunächst knapp die sprach- und wahrnehmungstheoretischen Grundlagen des Essener Projektes „Sprache durch Kunst“ (Roll et al., 2017) und stellt sodann ausgewählte sprachensible Szenarien aus dem Kunsthistorischen Museum Wien vor.

1 Am Getty Museum wurden Unterrichtsmaterialien für Englisch als Zweitsprache entwickelt. Das „ESL Enrichment Curriculum“ ist auf der museumseigenen Webseite (abgerufen am 17. Jänner 2023, von <https://www.getty.edu/education/>) veröffentlicht.

2 Die Website <https://www.sprachpartner.at/index-m.php> ist derzeit leider nicht aktuell und verfügbar.

2 Sprache(n) durch Kunst – zum Potenzial ästhetischer Erfahrung durch Kunstwerke für das sprachliche Lernen

Der Einsatz von Bildern und Kunstwerken im Deutschunterricht und in der Zweit- und Fremdsprachendidaktik des Deutschen sowie anderer Sprachen ist bereits Gegenstand vielfältiger, in Teilen auch in Kooperation mit der Kunstpädagogik entwickelter Didaktisierungsvorschläge (u.a. Abraham, 2014; Fohr, 2021; Hecke & Surkamp, 2010; Rottmann & Wicke, 2015; Wicke, 2000). Gemeinsam ist ihnen die Annahme, dass durch die Betrachtung von Kunstwerken nicht nur die Wahrnehmung geschult wird, sondern, indem dies in Verbindung mit Sprache geschieht, in besonderer Weise auch sprachliche Fähigkeiten geübt werden. Wahrnehmungsqualitäten wie Form, Farbe, Licht, Dynamik, Stofflichkeit lassen sich durch einen entsprechenden Wortschatz differenziert zum Ausdruck bringen, Deutungen durch die Entzifferungen von Symbolen an konkrete Wahrnehmungen zurückbinden. Die Auseinandersetzung mit Kunst bietet somit Ansatzpunkte für ein inhaltsorientiertes sprachliches Lernen und den Ausbau einer Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz in den Fächern Deutsch (auch als Zweit- und Fremdsprache) und Kunst sowie für eine fächerübergreifende Didaktik, die Prinzipien der ästhetischen Bildung in alle fachlichen Lehr-/Lernprozesse einbindet („Arts across the Curriculum“, Marshall, 2019).

Im Essener Projekt *„Sprache durch Kunst“*³ wurden modellhaft Lernszenarien und Lehr-Lernmaterialien zur Umsetzung einer sprachlich-ästhetischen Bildung entwickelt, die den Lernort Museum systematisch einbeziehen und mit dem schulischen Unterricht verbinden (Roll et al., 2017). Die Lehr-Lerneinheiten gliedern sich nach übergeordneten Themen wie „Skulptur und Körpersprache“ oder „Farbe und Wahrnehmung“, deren Bausteine variiert und für unterschiedliche Zielgruppen adaptiert werden können. Sie richten sich an Lerner*innen aller Schulformen, insbesondere aber an sprachlich heterogene Gruppen im Inland (DaZ) sowie auch im Ausland (DaF). Weitere Zielgruppen sind Studierende der Germanistik, des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF), der Fremd- und Herkunftssprachendidaktik, des Fachs Kunst sowie der Kunstvermittlung (in Museen).

Didaktisch wichtig ist dabei der rekursive Dreischritt des (1) kunstpädagogisch angeleiteten Wahrnehmens und Erlebens ‚vor‘ einem Gemälde, einer Skulptur oder einer Installation im musealen Raum, (2) des sprachlich-kreativ handelnden Austauschs darüber und (3) der künstlerisch-praktischen Gestaltung in den Werkräumen. Dabei hat die Evaluation des Projekts *„Sprache durch Kunst“*

3 Die Kooperation zwischen dem Museum Folkwang Essen und der Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, wurde von 2011 bis 2015 von der Stiftung Mercator gefördert.

ergeben (Okonska, i. Dr.)⁴, dass Lernzuwachs insbesondere dann erfolgt, wenn vorbereitend oder im Anschluss an den Museumsbesuch auch im Klassenunterricht handlungsorientierte und kreative Aufgaben und Übungen stattfinden, bei denen die sprachlichen Teilfertigkeiten sowie Grammatik und Wortschatz in vielfältiger Weise aktiviert und gefördert werden. Dabei werden unterschiedliche Abstraktionsstufen relevant, die als bildungssprachliche Handlungen und Textsorten zu fassen sind: Die Beschaffenheit der Materialität und der Form wird durch Benennen und Beschreiben erfasst, der Zusammenhang von Form und Ausdruck wird durch das Erklären und Vergleichen sprachlich greifbar, die historisch-narrative Struktur lässt sich im Erzählen und Schildern nachzeichnen, die Beurteilung der Wirkung erfolgt durch Einschätzen und Begründen. In allen Phasen wird der Einsatz von mehrsprachigen Ressourcen aktiv unterstützt, eine systematische Verknüpfung zum herkunftssprachlichen Unterricht kann geplant werden (Okonska & Roll, 2022).

Als entscheidender Gelingensfaktor für eine produktive Aneignung des musealen Raumes konnte der wiederholte Museumsbesuch identifiziert werden: Etwa nach dem dritten Museumsbesuch bewegten sich die beteiligten Schüler*innen freier und zeigten sich sowohl offener gegenüber den Kunstwerken als auch gegenüber ihren eigenen Produkten und denen ihrer Mitschüler*innen. Dieser Befund bestätigt, dass außerschulische Lernorte dann eine nachhaltigere Wirksamkeit entfalten, wenn sie nicht als einmalige Exkursion stattfinden, sondern systematisch in Curricula und unterrichtliche Prozesse eingebunden werden (Baar & Schönknecht, 2018). Gefragt sind daher Bildungspartnerschaften, die durch langfristige Kooperationen Kindern, Jugendlichen und auch erwachsenen Lerner*innen ein nahraumbezogenes Lernen und somit Teilhabe- und Mitgestaltungsspielräume ermöglichen.⁵ Dass Erkenntnisse aus diesem Projekt und didaktische Elemente aus dem Baukasten „Sprache durch Kunst“ auf unterschiedliche Museen übertragen werden können, soll im Folgenden gezeigt werden.

3 „Heraus mit der Sprache!“ – Gestaltungsprinzipien ausgewählter Lehr-Lernszenarien im Kunsthistorischen Museum Wien

Wie lässt sich sprachlich-ästhetisches Lernen im Sinne einer „Mit.Sprache“ unter den spezifischen Bedingungen des Kunsthistorischen Museums Wien umsetzen? Das Kunsthistorische Museum Wien wurde im Oktober 1891 von Franz Joseph dem I. eröffnet und befindet sich in einem historischen Gebäude

4 Das Projekt wurde unter Einsatz von teilnehmender Beobachtung, Expert*inneninterviews und Videographien evaluiert, umfassende Ergebnisse finden sich in Okonska (i. Dr.).

5 Siehe z. B. die Bildungspartnerschaften in NRW: <https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/de/bildungspartnerschaften/bildungspartnerschaften.html> (8.1.2023).

der Ringstraßenzeit. Es beherbergt fünf Sammlungen: Die Ägyptisch-Orientalische Sammlung, die Antikensammlung, die Gemäldegalerie, die Kunstkammer und das Münzkabinett. Der umfassend europäische Charakter der Wiener Sammlungen bietet vielfältige Anknüpfungspunkte zu aktuellen Fragestellungen, zugleich reflektiert das Museum im o. g. hegemoniekritischen Sinne die eigene Sammlungspraxis mit Bezug auf Provenienz. Das transdisziplinäre Erasmus+ Projekt „Heraus mit der Sprache!“ (2022–2023)⁶ zielt darauf, eine mehrteilige sprach- und diversitätssensible Workshopreihe zu entwickeln, die auf die Sammlungen und Objekte des Kunsthistorischen Museums Wien zugeschnitten ist und eine Vor- und Nachbereitung des Museumsbesuchs in der Schule ermöglicht.

Beteiligt sind Kunstvermittlerinnen am Kunsthistorischen Museum Wien mit langjähriger Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Lehrende und Forschende aus der universitären DaZ/DaF-Didaktik sowie Lehrkräfte und Schüler*innen an den mitwirkenden Wiener Schulen.⁷ Dieses kollaborative Entwicklungsdesign (Schmiedebach & Wegner, 2021) ermöglicht eine ko-konstruktive Planung der Lernszenarien, in der kunsthistorische und vermittelnde sowie sprachdidaktische Perspektiven aufeinander bezogen und auch immer wieder ausgehandelt werden müssen. Stört das Schreiben von Texten im musealen Raum, vor dem Bild, die vergnügliche, berührende Erfahrung des Kunstwerkes? Welche sprachlichen Übungsformen intensivieren die Bildwahrnehmung so, dass eine ästhetische Empfindung oder ein individuelles Erleben möglich wird? Es handelt sich also um ein exploratives Setting: Teilnehmende Beobachtung sowie die Analyse der Lernendenprodukte und Rückmeldungen der Schüler*innen und Lehrkräfte fließen in die Überarbeitung der Materialien und die Evaluation der Gelingensbedingungen ein. Die endgültige Auswertung der erhobenen Daten erfolgt im Anschluss an das Projekt.

Die Materialien werden ab Mai 2023 auf der Homepage des Kunsthistorischen Museums frei zugänglich und unter Open Source-Lizenz zur Verfügung gestellt und können für unterschiedliche Lerngruppen adaptiert werden. Ziel ist, dass Lehrkräfte auch eigenständig unter Nutzung der Materialien einen oder noch besser mehrere Museumsbesuche planen und umsetzen können.

3.1 Rahmenbedingungen

Beteiligt an der Durchführung der mehrteiligen Workshopreihe waren insgesamt vier Schulklassen der Sekundarstufe I aus Wiener Mittelschulen in den Randbezirken. Fünf Einheiten fanden im Zeitraum von Oktober bis Dezem-

6 Das Projekt wird im Rahmen des „Small-scale partnerships in school education“ unter der Nummer 2021-2-AT01-KA210-SCH-000049294 gefördert.

7 Am Erasmus+-Projekt „Heraus mit der Sprache“ sind von Seiten des Kunsthistorischen Museums Julia Häussler, Claudia Hogl, Julia Haimburger und Una Matanović beteiligt, von Seiten der Universität Duisburg-Essen Heike Roll, Dorota Okonska, Anne Raveling und Nadja Frey.

ber 2022 im Kunsthistorischen Museum statt und wurden mit zwei Einheiten zur Vor- und Nachbereitung des Museumsbesuchs ergänzt. In einem ersten Schritt wurde als übergeordnetes Thema das Verhältnis von Mensch, Natur und Kunst bestimmt. Die Planung dieses umfassenden ästhetischen Lernszenarios erforderte zunächst die Auswahl der Kunstwerke: Diese sollten neben vertrauten Elementen auch Momente des Ungewohnten beinhalten, die mehrdeutig und auch irritierend sind. Gerade dann, wenn es gelingt, routinisierte, verfestigte Sehgewohnheiten aufzubrechen, können neue Erfahrungsräume erschlossen werden. Bei der Werkauswahl gilt es neben thematischen Aspekten auch zu beachten, wo die Werke hängen, wie viel Platz für die Gruppe ist und wie groß die Kunstwerke sind. Jede*r Schüler*in erhält ein „Museumsbuch“, das Aufgabenstellungen und Anregungen zur Auseinandersetzung mit den Kunstwerken enthält und in das Wortschatz, eigene Texte und Skizzen eingetragen werden können. [Tabelle 1](#) gibt eine Übersicht über die thematische Abfolge der Einheiten und die ausgewählten Kunstwerke.

Einheiten	Thema	Ausgewählte Kunstwerke
Schuleinheit 1	<i>Gestatten? Kennenlernen in der Schule</i>	
Museums- einheit 1	<i>Mensch und Museum</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Museumsgebäude: Kuppelhalle, Stiegenhaus, Decke – Frans II. Francken: <i>Kunst- und Raritätenkammer</i> (um 1620/1625), www.khm.at/de/object/751/
Museums- einheit 2	<i>Der Mensch im Bild</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Rembrandt Harmensz van Rijn: <i>Großes Selbstbildnis</i> (1652) https://www.khm.at/de/object/1516/ – Peter Paul Rubens: <i>Selbstbildnis</i> (um 1638) https://www.khm.at/de/object/1638/ – Sofonisba Anguissola: <i>Selbstbildnis</i> (1554) https://www.khm.at/de/object/66/ – Francesco Mazzola gen. Parmigianino: <i>Selbstbildnis im Konvexspiegel</i> (um 1523/1524) https://www.khm.at/de/object/1407/
Museums- einheit 3	<i>Viele Orte, viele Menschen</i>	<ul style="list-style-type: none"> – „Exotica“ in der Kunstkammer (Seychellennuss, Bergkristall, Korallen, Kokosnuss ...) – Peter Paul Rubens: <i>Die vier Flüsse des Paradieses</i> (um 1615) www.khm.at/de/object/1614/

Einheiten	Thema	Ausgewählte Kunstwerke
Museums- einheit 4	<i>Mensch und Natur</i>	– Pieter Bruegel d. Ä.: <i>Jäger im Schnee (Winter)</i> (1565) www.khm.at/de/object/327/ – Peter Paul Rubens: <i>Gewitterlandschaft mit Jupiter, Merkur, Philemon und Baucis</i> (um 1620/1625 bis um 1636) www.khm.at/de/object/1630/
Museums- einheit 5	<i>Der Mensch in seiner Zeit</i>	– „Exotica“ in der Kunstkammer – verschiedene <i>Monsterperlen</i> (17. Jh.), www.khm.at/de/object/88078/
Schuleinheit 2	<i>Schön, dass du da warst! Abschluss in der Schule</i>	

Tab. 1: Übersicht über die Einheiten

Im Folgenden sollen exemplarisch der Aufbau der Museumseinheit 1 sowie einige ausgewählte Übungen vorgestellt werden.

3.2. Einheit „Mensch und Museum“: Ablauf und ausgewählte sprachlich-ästhetische Aktivitäten

Schüler*innen so willkommen zu heißen, dass sie sich wohlfühlen, schafft aus Sicht der Kunstvermittlung eine kreative Atmosphäre. Dies entspricht dem Ansatz, das Museum als „Erfahrungsraum“ (Preuß & Hofmann, 2017) zu öffnen, in dem Lernende neben der Aneignung von Wissen auch Überraschungen, Irritation und Staunen als Momente erhöhter (Selbst-)Aufmerksamkeit im Sinne der o. g. Körperresonanz erleben können. Daher steht im Fokus der ersten Einheit das „Ankommen und Aufwärmen im Museum“, die eigene Erkundung der „Interaktionsarchitektur“ Museum (Hausendorf et al., 2016) und eine erste Auseinandersetzung mit dem Sammeln als einer der zentralen Aufgaben des Museums. Nach einer Begrüßung in der Eingangshalle betreten die Schüler*innen das prunkvoll ausgestaltete Stiegenhaus und die Kuppelhalle, die einen durchaus imperialen Gestus ausstrahlen. An der Stelle sei an Homi Bhabha erinnert, der das Treppenhaus als Metapher für einen Schwellenraum sieht, in dem es Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt (Bhabha, 2000). Die folgenden Aktivitäten orientieren sich an Perspektiven einer inklusiven und migrationspädagogisch informierten ästhetisch-kulturellen Bildung. Alle Schüler*innen sollen „mit Hilfe des Gestaltens (qua) symbolischer Formen Positionen und sich selbst in dieser Ordnung nicht nur kennen lernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerfen“ (Mecheril, 2015).

Im Folgenden werden einige Aktivitäten genauer ausgeführt.

Aktivität I: Fünf-Sinne-Check

Diese Wahrnehmungsübung lenkt die Aufmerksamkeit auf die Umgebung und unterstützt die Unterscheidung sinnlich wahrnehmbarer Kategorien, die auch bei den weiteren Einheiten eine durchgängige Rolle spielen: Klang, Geruch, Geschmack, Licht, Beschaffenheit und Materialität der Oberfläche. Das Raster (s. Tab. 2) bildet mögliche sprachliche Strukturen ab, die, je nach Voraussetzungen der Gruppe, als Scaffolds einbezogen werden können. Die Differenzierung und Anpassung an die Lernendengruppe ist durch den modularen Aufbau des „Museumsbuches“ möglich, das die Lehrkräfte anpassen und unterschiedlich einsetzen können. Mit Blick auf die Spracharbeit ergeben sich Fragen, die ein Spannungsfeld zwischen musealer und sprachlicher Vermittlung aufzeigen: Wie können einerseits Schüler*innen ermutigt werden, eigene Eindrücke auch mit wenigen sprachlichen Mitteln auszudrücken – und wie können sprachliche Hilfen angeboten werden, ohne dass diese Deutungen oder Wahrnehmungen vorwegnehmen?

Dein Eindruck		
Wie sieht es hier aus?	Das Museum sieht ... aus.	still groß riesig hoch
Wie klingt das Museum?	Das Museum klingt wie...	schön reich
Welche Gerüche kannst du wahrnehmen?	Das Museum riecht nach ... Das Museum ist ...	interessant prunkvoll
Wie könnte das Museum schmecken?	Ich finde das Museum ...	aufregend überwältigend beeindruckend
Wie fühlen sich die Wand und der Boden im Stiegenhaus an?	Das Museum fühlt sich ... an.	verunsichernd einschüchternd knarzend (Parkett) duftend (Kaffee aus der Cafeteria, nach mit Wachs gewienertem Boden)

Tab.2 Fünf-Sinne-Check

Das Sitzen auf den Treppenstufen (s. [Abb. 1](#)), das Berühren der Wände und des Bodens (s. [Abb. 2](#)) ermöglicht eine unmittelbare Erfahrung der Materialität des Baustoffs Marmor, die zugleich eine Annäherung an die Anmutung des Stiegenhauses anregt (auch wenn es sich bei der Wandverkleidung um Kunstmarmor aus Gips handelt).



Abb. 1 Eindrücke im Stiegenhaus (Foto: Julia Haimberger)



Abb. 2: Materialerfahrung im Stiegenhaus (Foto: Julia Haimberger)

Die folgenden Aktivitäten zielen auf die Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Museums sowie eine eigenständige und interaktive Entdeckung des Museumsraumes ab.

Aktivität II: Wörterjagd

Die Schüler*innen erhalten einen Umschlag mit Textschnipseln, die sie in Kleingruppen sortieren (s. [Abb. 3](#)). Sie setzen einen kurzen Text zusammen, der Hintergrundwissen zum Museum und zum Bauwerk sowie einige zentrale Begriffe (kunsthistorisch, Architektur) vermittelt. Im Anschluss erhalten sie den vollständigen Text, um die Lösung selbst zu kontrollieren und um dann mit dem Text weiterzuarbeiten. Fortgeschrittene Lernende können die Wörterjagd auch ohne Lösung fortführen.

Die Schüler*innen erhalten dann einen Grundriss des Museums, auf dem vier Stationen eingezeichnet sind, die sie in Gruppen selbstständig suchen. An jeder Station wartet eine Rätselfrage, die sich auf den vorher gelesenen Text zum Museum bezieht. Das Lösungswort zu jeder Stationenfrage beinhaltet einen

Buchstaben des finalen Lösungswortes. Die Buchstaben ergeben eingetragen in die Lösungszeile den Begriff „Sammlung“.



Abb. 3: Textschnipsel zusammenfügen und gemeinsam lesen (Foto: Julia Haimberger)

Aktivität III: Gemäldesuche

Zunächst können Schüler*innen, angeregt durch Fragen, ihre persönlichen Erfahrungen zum Sammeln austauschen und einbringen: Sammelt ihr etwas? Warum sammelt ihr bestimmte Gegenstände? Welche Bedeutung haben sie für euch? Wenn ihr einen Gegenstand im Kunsthistorischen Museum ausstellen könntet, welcher Gegenstand wäre das?

Das Konzept der musealen Sammlung wird dann durch die Beschäftigung mit dem Gemälde „Kunst- und Raritätenkammer (um 1620/1625)“ von Frans II. Francken vertieft (s. [Abb.4](#)). Zunächst kommt das klassische Instrument des Fühlbeutels zum Einsatz.

Darin befinden sich verschiedene Gegenstände, die zunächst ertastet und „befühlt“, dann herausgeholt und benannt werden. Die Aufgabe lautet nun, ein Gemälde zu finden, auf dem alle Gegenstände zu sehen sind, die in dem Fühlsack waren. Als Hilfestellung kann den Gruppen eine „Schatzkarte“ in Form einer Wortliste mitgegeben werden, auf der nochmals alle Gegenstände aus dem Fühlsack (mit Artikel) notiert sind. Nach diesem ersten haptischen Zugang geht es darum, sich dem Gemälde durch eine stille, einminütige Betrachtung zu nähern. Dieser Wechsel zwischen individuell kontemplativen und aktiv-kooperativen Phasen ist wichtig in der Gestaltung der Workshops: Gerade die Bildung eines Perzepts, also einer inneren Vorstellung, erfordert den inneren und äußere-

ren Dialog mit dem Kunstwerk (weitere Übungsformen der Perzeptbildung siehe Schoppe, 2011).

Im Anschluss drehen sich die Schüler*innen mit dem Rücken zum Bild und ordnen vorbereitete Wortkarten (Muschel, Seeperfdchen, Bild etc.) so auf dem Boden an, dass das Bildschema deutlich wird. Die Übung „Was ist wo?“ lenkt die Auseinandersetzung mit der Bildkomposition und dem für das Bild wichtigen Wortschatz. Nochmals können Motive für das Sammeln thematisiert werden, je nach sprachlichem Niveau und Alter der Gruppen können weitere Aspekte des Bildes erarbeitet werden.



Abb. 4 Frans II. Francken, Kunst- und Raritätenkammer, GG 1048, Kunsthistorisches Museum Wien

4 Ausblick

In seinem Text „Performing the Museum“ beschreibt Garoian (2001) das Museum als einen Ort, der von einer machtvollen Geschichte geprägt und als Institution schwerfällig und hierarchisch ist (vgl. dazu auch den Beitrag von Welke in diesem Band), der aber täglich von den Akteur*innen, die in ihm arbeiten, die es besuchen und auch von denen, die ihm fernbleiben, im Sinne eines *doing museums practice* neu hergestellt wird. Langfristige Netzwerke und Bildungspartnerschaften zwischen Schulen und Museen stärken die Rolle des Museums als außerschulischem Sprach(-lern)- und Erfahrungsraum für alle Fächer. Wie eine Verbindung von digitaler Mediennutzung und außerschulischem Lernen aussehen kann, zeigt beispielsweise der Einsatz der Plattform Actionbound bei der Erstellung von ortsgebundenen Rallyes oder interaktiven

Führungen.⁸ Weiterhin können vermehrt mehrsprachige Materialien zu den Kunstwerken entwickelt werden, die auch für den Fremd- und Herkunftssprachenunterricht genutzt werden können. Auf diese Weise lässt sich das Prinzip „deutschsprachiger Input im Museum – herkunftssprachliche Umsetzung in der Schule“ umsetzen. Museen können ihr Angebot dadurch öffnen, dass Führungen und Workshops in verschiedenen Sprachen stattfinden und die Stadtgesellschaft auf diese Weise Mit.Sprache erhält.

Literatur

- Abraham, U. (2014). Sprechen und Schreiben über Bilder. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, (84), 99–114.
- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Beltz Verlagsgruppe.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Stauffenburg.
- Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Riemer, C. (Hrsg.) (2015). *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Narr.
- Deutscher Museumsbund e. V. (2015). *Museen, Migration und kulturelle Vielfalt. Handreichungen für Museumsarbeit*. Abgerufen am 25. Jänner 2023, von <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2019/04/2015-leitfaden-migration.pdf>
- Fohr, T. (2019). Kunst zur Sprache bringen: Planung und Umsetzung von erfahrungsorientiertem Lernen im Museum mit der mobilen Application Actionbound. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24 (2), 143–177.
- Fohr, T. (2021). *Integrierte Sprachbildung im Fach Kunst. Eine Studie zur Sekundarstufe I, Klasse 5*. De Gruyter.
- Garoian, C. (2001). Performing the museum. *Studies in Art Education*, 42 (3), 234–248.
- Hausendorf, H., Schmitt, R. & Kesselheim, W. (Hrsg.) (2016). *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Narr Francke Attempto.
- Hecke, C. & Surkamp, C. (Hrsg.) (2010). *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr.
- ICOM (2022). *Neufassung der ICOM-Museumsdefinition beschlossen*. <https://icom-deutschland.de/de/component/content/article/551-neufassung-der-icom-museumsdefinition-beschlossen.html?catid=31&Itemid=114>
- Marshall, J. (2019). *Integrating the visual arts across the curriculum*. Teachers College Press.

8 Fohr (2019) hat das digitale APP-Angebot Actionbound am außerschulischen Lernort „Neue Galerie“ in Kassel bei der Bilderschließung eingesetzt und mit unterschiedlichen DaZ Lerngruppen erprobt.

- Mecheril, P. (2015/2013). *Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://doi.org/10.25529/92552.334>
- Okonska, D. (i. Dr.). *Kunst als Element ganzheitlichen, handlungsorientierten und interaktiv-kooperativen Lernens. Eine empirische Untersuchung zur Sprachförderung im Rahmen des Projektes Sprache durch Kunst*.
- Okonska, D. & Roll, H. (2022). Sprachlich-ästhetisches Lernen durch Kunstwerke und literarische Texte im Herkunftssprachenunterricht. In B. Stolarczyk & Ch. Merkelbach (Hrsg.), *Literatur und Kultur im herkunftssprachlichen Unterricht* (S. 39–62). Shaker Verlag.
- Preuß, K. & Hofmann, F. (Hrsg.) (2017). *Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum*. Waxmann.
- Rittelmeyer, Ch. (2014). *Aisthesis: Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung*. Krea Plus.
- Roll, H., Baur, R. S., Okonska, D. & Schäfer, A. (2017). *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Waxmann.
- Rottmann, K. & Wicke, R. E. (2015). Kreative Unterrichtsgestaltung am außerschulischen Lernort – Beispiele für einen fächerübergreifenden Deutsch-als-Zweitspracheunterricht. In K. Haataja & R. E. Wicke (Hrsg.), *Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch* (S. 32–38). Hueber.
- Schmiedebach, M. & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung*, (2), 1–10.
- Schoppe, A. (2011). *Bildzugänge: Methodische Impulse für den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe*. Klett.
- Wicke, R. E. (2000). *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. Iudicium.

Museale Räume und Objekte mit Sprache öffentlich und virtuell teilhaben

Susanne Roth, Britta Roch

Der Beitrag geht von den drei Stichworten „Museum – öffentlich – virtuell“ als Möglichkeit für Lehrer*innen und Schüler*innen aus, sich mit Sprache in authentischen, außerschulischen und informellen Räumen wie Ausstellungen und Museen zu bewegen und teilzuhaben, sich Fragen zu relevanten Themen, auch im interdisziplinären Unterricht, zu stellen und sich durch einen interkulturellen Ansatz mit gesellschaftlichen Phänomenen kritisch auseinanderzusetzen. Migrationsgesellschaft und weltweite Vernetzung können einen öffentlichen Austausch zwischen Werten und Unterschieden sowie Gemeinsamkeiten thematisieren und fächerübergreifend aufarbeiten. Mehrere Studien haben Themen aus dem Blickwinkel historisch aktueller Debatten und der Erinnerungskultur aufgegriffen.

Der vorliegende Beitrag nähert sich dieser Fragestellung im Rahmen einer Studie mit Beispielen aus der Unterrichtspraxis im eigenen Arbeitsbereich. Dazu werden didaktische Hinweise und Einsatzmöglichkeiten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht vorgestellt.

1 Einleitung

In unserem Beitrag präsentieren wir theoriebasierte Praxisbeispiele und geben einen Überblick über ihre Entwicklung und Durchführung unter unseren individuellen Rahmenbedingungen, die sich auf den DaF-Unterricht an unseren Schulen in Italien¹ beziehen.

Die Forschungsfragen sind: Wie kann man aktuelle Debatten über Geschichte im DaF-Unterricht aufgreifen, sie in authentische und außerschulische Räume einbeziehen und interdisziplinär aufarbeiten? Wie kann man im Unterricht die Schüler*innen dazu befähigen, aktuelle und relevante Themen zu verstehen, an den entsprechenden Diskursen teilzunehmen und das mit einer Fremdsprache, die sie auf unterschiedlichstem Niveau lernen? Wie macht man das mit dem Thema Erinnerungskultur? Im Folgenden erläutern wir unsere Ideen dazu.

1.1 Sprache

Wir fragen uns zunächst, was die Schüler*innen sprachlich leisten sollen:

aktiv und selbstbestimmt kommunizieren, ... emanzipiert auftreten, ... selbst das Wort ergreifen ... Positionen formulieren ... an Entscheidungen und am sozialen Zusammenleben aktiv teilhaben ... in andere Lebenswelten eintau-

1 Das Liceo Seneca und das Liceo Enriques in Rom.

chen ... Kenntnis- und Erfahrungshorizonte erweitern ... mit Sprache ... spielen, ... mit anderen teilen.... wieder neu und kreativ zusammensetzen. (IDT 2022, o. D., S. 6).

Sprache ist nämlich eine Voraussetzung dafür, dass Lernende am demokratischen und sozialen Leben in all seinen Aspekten teilnehmen und die eigenen Chancen nutzen und verbessern können. Sprache dient einerseits der Kontaktaufnahme zu anderen, der Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen und Gesichtspunkten, während andererseits ungenügende Sprachkenntnisse den Bildungsprozess erschweren und zu einer Ausgrenzung aus der Gesellschaft führen könnten.

Wenden wir uns dem realen Schulalltag zu. Kann man relevante Themen trotz sprachlicher Schwierigkeiten behandeln, und wie realisiert man das? Die spontane Antwort wäre: ausgehend von der Motivation und dem ausgearbeiteten Material, die Tendenz zur ständigen Fehlerkorrektur von Seiten der Lehrer*innen überwindend.

Das bedeutet konkret im Unterricht: Wir gehen von einer gemischten, multikulturellen Gesellschaft aus, in der es keinen einheitlichen Sprachgebrauch gibt. Die Standardsprache ist nicht unbedingt die Erstsprache für alle Schüler*innen, und deshalb verläuft der Spracherwerbsprozess individuell unterschiedlich.

1.2 Themen

Ein interkultureller Ansatz fördert das Betrachten und Erarbeiten von Themen aus unterschiedlichen Perspektiven, besonders im interdisziplinären Unterricht in einer Migrationsgesellschaft mit weltweiter Vernetzung. Es kommt zu einem offenen Austausch von Werten und Unterschieden sowie Gemeinsamkeiten. An den Schulen hat Erinnerungskultur einen hohen Stellenwert, einerseits, um geschichtliches Wissen zu erlangen, andererseits mit dem Bestreben, die Sozialkompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Dabei stellen wir immer wieder fest, dass sich die Auseinandersetzung mit Geschichte meist auf den Nationalstaat bezieht, in unserem Falle auf Italien. Das hat zur Folge, dass sich Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht damit identifizieren können und im außerschulischen Bereich keine Antworten oder Aufmerksamkeit für die behandelten Themen finden. Deshalb versuchen wir, eine transnationale Erinnerungskultur in den Unterricht einzubeziehen, die es den Lernenden ermöglicht, Interesse an relevanten Themen aufzubauen und somit ihre interkulturellen Kompetenzen zu stärken.

Mit Blick auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse teilen wir Harald Welzers Position: „Der Nationalstaat kann nicht mehr der selbstverständliche Referenzpunkt von Geschichtsschreibung und -kultur sein, weil er den Identitäts- und Selbstvergewisserungsbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Herkunftsländern nicht entspricht“ (Welzer, 2010, S.18). Es gibt kein einheitliches Gedächtnis für vergangene Ereignisse. Unsere Schüler*innen waren und sind mit unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen kon-

frontiert, die sich in der Aufarbeitung der Geschichte und in der Erzählkultur unterscheiden und unterschiedliche Perspektiven auf vergangene Ereignisse eröffnen. Wir versuchen an Erfahrungswerte anzuknüpfen und die Herkunftsländer unserer Schüler*innen miteinzubeziehen sowie aktuelle Situationen mit einleuchtenden Gegenwartsbezügen und Verbindungen zur Lebenswelt unserer Schüler*innen zu berücksichtigen. Beim Thema Kolonialismus und Postkolonialismus wurden die Schüler*innen mit der *Black Lives Matter*-Bewegung konfrontiert und sollten die aktuelle Situation der Afroamerikaner*innen in den USA hinterfragen.

Oft gewinnen bestimmte historische Themen an Brisanz und scheinen sich besonders für Debatten im Unterricht zu eignen, da man mit ihrer Hilfe Parallelen zur heutigen Zeit ziehen kann. Wenn man diese Debatten im Rahmen der Erinnerungskultur aufgreift und Erinnerungskultur vollzieht, ist es nützlich, den zeitlichen Abstand zu den Ereignissen zu berücksichtigen.

Da sich die Aneignungsformen von Geschichte mit den Generationen und dem Zeitabstand zu den Ereignissen beständig verändern, kann man die bislang erfolgreiche Erinnerungs- und Vermittlungspraxis nicht einfach fort-schreiben, sondern muss sie beständig modernisieren. (Welzer, 2010, S. 19)

Relevante Themen dafür sind solche, die Fragen aufwerfen, die sich kritisch mit gesellschaftlichen Phänomenen auseinandersetzen und Handlungsspielräume erweitern. Ein Bezug zur Gegenwart sollte aufrechterhalten werden, d. h., es muss eine Verbindung zur Aktualität hergestellt werden. In diesem Sinne versuchen wir im Schulalltag anhand der Ereignisse in der Gegenwart, die für unsere Schüler*innen greifbarer und eher verständlich und motivierend sind, damit auch zu „erinnern“, denn, wie Harald Welzer sagt, „schreibt sich [Erinnerung] immer nach Erfordernissen der Gegenwart um“. Da „Erinnerungskultur eine zivilgesellschaftliche Angelegenheit [ist], deren Bezugspunkt die Gegenwart und die Zukunft und gerade nicht die Vergangenheit ist“ (Welzer, 2010, S. 21), knüpfen wir genau an der Gegenwart an, mit der Hoffnung und der Aussicht auf einen längerfristigen Erfolg hinsichtlich des Bewusstseins der Schüler*innen sowie auf zukünftige zivilgesellschaftliche Verhaltensweisen.

2 Projekte

Im Folgenden möchten wir auf einige Projekte aus unserem Erfahrungsbereich an Schulen in Italien eingehen: zu den Themen Flucht und Migration sowie den Bewegungen der Afroamerikaner*innen in den USA und in der Welt. Diese beziehen unsere Schüler*innen und ihr familiäres und soziales Umfeld direkt und emotional ein. Sie haben eine große Relevanz und führen unsere Schüler*innen immer wieder zu der Frage „Was hat das mit mir zu tun?“.

2.1 Transcultural Attentiveness

Bei dem Projekt *Transcultural Attentiveness* handelt es sich um eine Initiative vom Goethe-Institut Rom zum Thema Kolonialismus und Postkolonialismus.

Sie besteht aus einer Ausstellung *L'inarchiviabile – Radici coloniali strade decoloniali*² und Workshops *La storia non scritta*³, die vom *Archivio Memorie Migranti*⁴ organisiert wurden. Das Projekt verfolgt einen kreativen und interaktiven Ansatz zu Schulfragen der Kolonialmächte und beschäftigt sich mit der Rückgabe von Kunstgegenständen aus den Kolonien und mit der Aufarbeitung der Vergangenheit und Möglichkeiten einer künftig besseren Zusammenarbeit.

Wie wurden die Schüler*innen involviert? Die Workshops arbeiteten an der „capacità di dialogo critico e rispettoso intorno a temi scomodi o critici della contemporaneità, ... fornire strumenti per la gestione delle ‚conversazioni difficili‘ a cui tutti siamo chiamati a partecipare“⁵ (Cimoli, 2022, S. 4).

Im musealen Raum wurden die Teilnehmenden mit künstlerischen Arbeiten konfrontiert, die nicht darauf abzielen, Erzählungen zu produzieren, sondern durch Gegenstände bzw. Symbole oder unbequeme Bilder die koloniale Vergangenheit und ihre Auswirkungen auf die Gegenwart zu hinterfragen. Durch die dem Ausstellungsbesuch folgenden Aktivitäten, die u. a. darin bestanden, Geschichtsbücher verschiedener Utor*innen ausgehend von unterschiedlichen Gesichtspunkten zu analysieren und kleine Stop-Motion-Videos zu produzieren, konnte Schüler*innen die Abwesenheit bestimmter Themen bewusst gemacht werden und durch die reflektierenden Animationen konnte den kreativen Denkprozessen der Gruppen Rechnung getragen werden.

2.2 Shoah

Es gibt an fast allen Schulen Einzelinitiativen zum Thema Shoah. Im Allgemeinen gehören dazu literarische Texte auf Italienisch und in den Fremdsprachen, die Besprechung geschichtlicher Fakten, Interviews mit Zeitzeug*innen, Filme und Ausstellungen. Für eine Gruppe von ausgewählten Schülern*innen werden Reisen zu KZ-Gedenkstätten organisiert. Zusammen mit dem Shoah-Museum in Rom wurde fächerübergreifend die Irrfahrt des Dampfers *St. Louis* im Jahr 1939 behandelt. Damit wurde ein historisch relevantes Thema, nämlich die Verweigerung der Aufnahme der Geflüchteten von Seiten verschiedener Regierungen, mit den aktuellen Fluchtversuchen übers Mittelmeer nach Europa in Verbindung gebracht. Die Arbeit der Schüler*innen bestand zunächst in geschichtlichen Recherchen zum Thema und der Lektüre des Romans *Un bateau pour l'enfer* von G. Sinoué, den einige in der Originalsprache Französisch und andere in der italienischen Übersetzung gelesen haben. Danach sollten sie Comics und einen Podcast zum Thema in verschiedenen Sprachen, auch auf Deutsch, erstellen. Die Aktualität des Themas wurde mit den Fluchtversuchen

2 Das Unarchivierbare – Koloniale Wurzeln Dekoloniale Perspektiven (Ü. d. V.).

3 Ungeschriebene Geschichte (Ü. d. V.).

4 Archiv der Migrationsmemoiren (Ü. d. V.).

5 „Fähigkeit zum kritischen und respektvollen Dialog über unbequeme oder kritische aktuelle Themen ... Werkzeuge für die Bewältigung der ‚schwierigen Gespräche‘ bereitzustellen, an denen wir alle teilnehmen müssen.“ (Ü. d. V.).

übers Mittelmeer nach Italien in der heutigen Zeit in Verbindung gebracht, und die Aktionen der mutigen *innen Gustav Schröder und Carola Racketewurden miteinander verglichen, mit dem Ziel, Geschichte aktuell und greifbar zu machen.

2.3 La Fornace⁶

Bei diesem Projekt ging es um die Sanierung einer Ziegelbrennerei, die jahrhundertalte Tradition hat und im Viertel der Schule für Zugehörigkeit, Arbeit, urbane Entwicklung und Zusammenhalt gesorgt hat. Durch den Bau eines Einkaufszentrums um den Ziegelofen, der abgerissen werden sollte, wurden Bevölkerung und Schulen des Viertels mittels Meinungsumfragen, Protesten und Aktionen involviert. Die Schule hat dabei eine aktive Rolle übernommen, um etwas zur Erhaltung des Ziegelbrennofens als Denkmal sowie zur Erhaltung des historischen Wissens für die jungen Generationen beizutragen und seine verschiedenen Phasen (z. B. auch als Versammlungsort des Widerstands gegen den Faschismus) in Erinnerung zu halten.

2.4 Hörbuch

Ein weiteres Projekt ist in Zusammenarbeit mit Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti (UICI), dem italienischen Blindenverein, entstanden und ermöglichte den Schüler*innen, aktiv und solidarisch an einem zivilgesellschaftlichen Prozess teilzuhaben. Dazu haben die Lernenden nach Vorlagen aus der deutschsprachigen Literatur Hörbücher erstellt. Das Vorlesen hat dazu geführt, dass sie sich mit den Texten anders auseinandersetzen mussten, als sie es gewohnt waren. Der Inhalt der Bücher wurde mit persönlichen Erfahrungen verglichen, wie z. B. im Fall des Stadtspaziergangs auf den Spuren der Hauptfigur in *Bildnis der Mutter als junge Frau* von Friedrich Christian Delius (2006). Die Auseinandersetzung mit und Reflexion von Themen wie Vergangenheitsbewältigung, Verantwortung und Krieg werden wiederum im Roman *Am Beispiel meines Bruders* von Uwe Timm (2005) angesprochen

3 Schlussfolgerungen

Außerschulische, informelle Lernstandorte sind für nachhaltige Bildung, lebenslanges Lernen, lebendiges Erinnern und emotionales Lernen geeignet. Sich mit eigenen Handlungs- und Verhaltensbereitschaften zu beschäftigen, ist nachhaltiger „als die bloße kognitive Konfrontation mit dem, was anderen Menschen zu anderen historischen Zeiten widerfahren ist“ (Welzer, 2010, S. 22).

Durch Sprache teilhaben und dabei relevante Themen behandeln kann auf unterschiedliche Weise realisiert werden: Museale Tätigkeit sorgt für eine kritische Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur, ein Stadtspaziergang lässt Geschichte zum Erlebnis werden und das Hörbuch ermöglicht eine vertiefte

⁶ Ziegelofen (Ü. d. V.).

Leseerfahrung. Die Konfrontation mit all diesen Themen erlaubt den Jugendlichen an persönliche Erfahrungen anzuknüpfen, Schlussfolgerungen aus Handlungen zu ziehen und die eigenen sozialen, interkulturellen und kognitiven Kompetenzen zu erweitern und zu festigen. Unserer Erfahrung nach steigert sich die Motivation zum Lernen von Seiten der Schüler*innen, wenn man den Unterricht inhaltlich und methodisch so gestaltet, dass Geschichte und Aktualität zusammengeführt werden und auf diese Weise Bedeutsamkeit für das eigene Umfeld erlangen.

Literatur

- Cimoli, A. Ch. (2022). Transcultural attentiveness. Introduzione. In Goethe-Institut Italien, *Transcultural attentiveness: per una comunità intergenerazionale di formazione sul patrimonio coloniale*, VADEMECUM PER DOCENTI (S. 4). <https://www.goethe.de/resources/files/pdf287/transcultural-v1.pdf>
- Delius, F. Ch. (2006). *Bildnis der Mutter als junge Frau*. Rowohlt.
- Goethe-Institut Italien (2022). *Transcultural attentiveness: per una comunità intergenerazionale di formazione sul patrimonio coloniale*, VADEMECUM PER DOCENTI. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf287/transcultural-v1.pdf>
- IDT 2022 (o. D.). IDT 2022 Vorprogramm. https://www.idt-2022.at/dl/mqOuJmoJkMJqx4KJKJmMJnIN/IDT2022_Vorprogramm_Stand220401_pdf
- Sinoué, G. (2005). *Un bateau pour l'enfer*. Calmann-Lévy.
- Timm, U. (2005). *Am Beispiel meines Bruders*. DTV.
- Welzer, H. (2010). Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 25–26, 16–23. <https://www.bpb.de/medien/32678/WQUNYO.pdf>

Kulturelle Spurensuche im DaF-Unterricht in der Ukraine

Alla Paslawska

Der Beitrag präsentiert ein universitäres Projekt zu deutschsprachigen kulturellen Spuren in der Ukraine. Theoretisch stützt sich die Studie auf den Ansatz zur Transkulturalität von Wolfgang Welsch. Das ermöglicht die Beschreibung des deutschsprachigen Erbes in der Ukraine aus einer neuen Sicht. Im Projekt beschäftigen sich Studierende und Schüler*innen durch Recherche zu Namen, Fakten und Artefakten mit aus dem Deutschen entlehntem Wortschatz, mit Kultur und Geschichte ihrer multinationalen Heimat und machen gleichzeitig bei anderen Jugendlichen für das Erlernen der deutschen Sprache Werbung.

1 Einleitung

Der moderne DaF-Unterricht beschränkt sich seit langem nicht mehr auf das schlichte Erlernen der deutschen Sprache. Vielmehr kommen dazu Fragen zu kulturellen Aspekten, zu Literatur und Geschichte. Traditionell beschäftigt sich damit die Landeskunde, aber in älteren Ansätzen zur Landeskunde standen eher politische, geografische, soziale Schwerpunkte, Realien und nationale Sprachvarietäten im Vordergrund. Diese Fragen haben zwar ihre Relevanz für den DaF-Unterricht nicht verloren, aber in der modernen globalisierten Welt, die nunmehr neuen Gefahren ausgesetzt ist, gewinnen insbesondere kulturelle Beziehungen an Bedeutung.

Der Begriff „Kultur“ ist vielschichtig und lässt sich je nach Bedarf unterschiedlich definieren. Dieser Beitrag stützt sich auf ein dynamisches Konzept von Kultur – Kultur „in action“ (Hörning & Reuter, 2004, S. 9), in dem sie einerseits als „die vom Menschen [...] selbst geschaffene Welt der geistigen Güter, materiellen Kunstprodukte und sozialen Einrichtungen“ (Nünning, 2009) gedeutet wird, andererseits als „das Bedeutungssystem, das sich die Menschen in der Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen zu ihrer Orientierung schaffen“ (Auernheimer, 1991, S. 84). Dabei wird Kultur „als veränderlich und inhomogen verstanden“ (Schiedermaier, 2017, S. 181). Inhomogenität kann allerdings auf unterschiedliche Weisen und mit unterschiedlichen Bezügen interpretiert werden. Für diesen Beitrag ist die Transkulturalität als Modell vom Verhältnis der Kulturen, das sich auf deren „Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit“ (Welsch, 1995, S. 44) stützt, von Interesse. Das soll am Beispiel deutsch-ukrainischer Kontakte in der Ukraine theoretisch begründet und anhand der Ergebnisse eines Projekts praktisch veranschaulicht werden.

2 Transkulturalität als Kultur der Integration

Nach kritischer Auseinandersetzung mit den Konzepten der Multikulturalität und Interkulturalität kritisiert Wolfgang Welsch beide Ansätze als solche, die sich auf das Fremde, auf die Isolation der Kulturen konzentrieren, und plädiert dafür, dass sich Kulturen, hinsichtlich sämtlicher kultureller Dimensionen und auf allen denkbaren Ebenen (Makro- und Mikroebene), durchdringen, miteinander verflochten und vermischt sind (Welsch, 2010, S. 43). Nach Welsch haben heutige Kulturen „de facto nicht mehr die unterstellte Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sind weitgehend durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet“ (Welsch, 1998, S. 51). Damit ist das „ein Ansatz, der eine gemeinsame Kultur jenseits bestehender kultureller Eigenheiten annimmt. Die Kombination von Elementen verschiedener Herkunft kann so ein Individuum transkulturell erscheinen lassen“ (Yousefi & Braun, 2011, S. 108). In diesem Sinne haben deutsch-ukrainische Kulturkontakte neben zahlreichen anderen zu der Herausbildung moderner Transkultur in der Ukraine beigetragen.

3 Deutsch und Deutsche in der Ukraine

Bis vor Kurzem gab es in der Ukraine noch etwa 30.000 Bürger*innen deutscher Abstammung. Der russische Überfall auf die Ukraine reduziert seit 2014 leider diese Zahl, da viele Menschen, darunter auch deutschsprachige, gezwungen sind, das Land zu verlassen.

Die „deutsche“ Geschichte der Ukraine ist lange und vielschichtig. Für viele junge Leute, die heute an ukrainischen Universitäten Germanistik studieren, ist es allerdings oft eine Überraschung, wenn sie davon erfahren, welchen wichtigen kulturellen Einfluss gerade die deutschsprachige Minderheit in der Ukraine ausgeübt hat. Bedauerlicherweise enthält kein einziges Lehrwerk Informationen dazu, wobei gerade dies wohl besonders interessant für Deutschlernende wäre.

Die Germanen besiedelten das Territorium der heutigen Ukraine bereits im Zeitraum vom 1. Jh. v. Chr. bis zum 4. Jh. nach Chr. Krallert unterscheidet neben dieser ersten Periode zwei weitere, die mit der Besiedlung des Territoriums der heutigen Ukraine durch deutschsprachige Volksgruppen zusammenhängen: das 6.–14. und das 16.–19. Jahrhundert (Krallert et al., 1958, zitiert nach Wünsch, 2018, S. 27).

Schriftlich werden die Deutschen auf dem Territorium der Ukraine erst im 10. Jahrhundert erwähnt, als 957 Olga von Kiew, die Regentin der Kiewer Rus, Konstantinopel besuchte und sich mit Kaiser Otto I. dem Großen traf. Nach diesem Besuch wurde der zum Missionsbischof geweihte Adalbert von Magdeburg nach Kiew geschickt (Wasyltschuk, 2017, S. 8). Darauf folgten die ersten deutschen Siedler*innen, Ehen innerhalb der Kiewer und der deutschen Fürstenfamilien und als Folge viele Entlehnungen aus dem Deutschen: *brinja*,

Rüstung ← got. **brunjô*, ahd. *Brunnja* (Melnytschuk, 1982); *knjaz'*, Fürst ← ahd. got. **kuniggs*, ahd. *kuning* (Melnytschuk, 1985) und viele andere aus späteren Entlehnungsperioden, die zu einem wichtigen Bestandteil des ukrainischen Wortschatzes geworden sind.

Die Fortsetzung der Geschichte von deutsch-ukrainischen Kontakten ist genauso spannend wie ihr Anfang (Paslawska, 2021) und lässt sich didaktisch in unterschiedlicher Form bearbeiten. Hier soll eines der vielen Projekte vorgestellt werden, welches kulturbezogenes Lernen unterstützt und vom Ukrainischen Deutschlehrer- und Germanistenverband in den letzten zehn Jahren initiiert und durchgeführt wurde.

4 Projektarbeit im DaF-Unterricht: auf der Suche nach Kulturspuren

Das Projekt heißt „Deutsche, österreichische und schweizerische Kulturspuren in der Ukraine“. Es wurde 2015 als Kalenderwettbewerb für ukrainische Schüler*innen und Student*innen konzipiert, die Deutsch als Fremdsprache lernen. In der Ausschreibung wurden die Wettbewerbsteilnehmer*innen gebeten, sich umzuschauen und Spuren der deutschsprachigen Kultur im eigenen Wohnort oder der Umgebung zu finden, einen kurzen Bericht auf Deutsch darüber zu verfassen, ein Foto bzw. eine Zeichnung dem Bericht beizufügen und alles an die Organisator*innen zu schicken. Als Kulturspuren wurden konkrete Hinweise definiert: ein Haus, in dem ein*e deutsche*r Dichter*in lebte oder das von einem*r österreichischen Architekten*Architektin erbaut wurde, oder ein literarisches Werk eines schweizerischen Dichters, das ein*e Bewohner*in der eigenen Stadt ins Ukrainische übersetzte usw. Die Ergebnisse des Wettbewerbs – die zugeschickten Texte und Bilder übertrafen die Erwartungen der Organisator*innen. Die Informationen kamen aus allen Ecken der Ukraine und viele waren für die meisten neu. So stellte sich etwa heraus, dass der alte Wasserturm in Mariupol, der gleichzeitig bis zum russischen Überfall auf die Ukraine 2014 als Stadtsymbol galt, 1910 von einem Architekten mit deutschen und dänischen Wurzeln (Viktor Nilsen) und mit Stilelementen der Wiener Sezession erbaut wurde.

Aus Saporishja kamen Texte und Bilder, die über deutsche Mennonit*innen in der Ukraine erzählten, z. B. das „Schloss von Wahlmann“, welches im Jugendstil zuerst als Kindergarten für die Kinder der Mennonit*innen gebaut wurde. Eine Schülerin aus Bila Cerkwa bei Kyjiw berichtete über den Alexandria-Park – den größten dendrologischen Park in der Ukraine, der von dem deutschen Gärtner August Jens komponiert, gepflegt und ausgebaut wurde. Für seine langjährige Arbeit und ihm zu Ehren wurde 1865 von den Besitzer*innen des Parks die Jens-Säule errichtet.

Über einen Friedhof der über 30 000 im Zweiten Weltkrieg gefallenen deutschen Soldaten schrieb eine Studierendengruppe aus Kropyvnytskyj. Mit dem Inkrafttreten des deutsch-ukrainischen Kriegsgräberabkommens im Jahr 1997

wurden die rechtlichen Grundlagen für die Errichtung der Friedhofsanlage in der Region geschaffen.

Mit der Frage, warum es Ende des 20. Jahrhunderts in der Region um Poltawa etwa 4 500 deutschsprachige Einwohner*innen gab und wie sie dahin gekommen waren, beschäftigte sich eine Studentin aus Lwiw. Um das zu erklären, musste sie auf die Geschichte dieses Gebietes am Anfang des 19. Jahrhunderts zurückgreifen, die ergab, dass 1809 die ersten Weberfamilien nach Poltawa kamen, um die abgeschwächte Weberei in dieser Region des damaligen Zarenreichs zu unterstützen. Sie hatten hier ziemlich gute Lebensbedingungen: Freiheit des Glaubens, Befreiung von Steuern für die nächsten zehn Jahre und andere Privilegien.

Eine interessante Geschichte lieferte eine Studentin aus Ternopil. Sie erzählte über Salischtschyky, eine Stadt auf einer kleinen Halbinsel im Süden des Gebiets Ternopil, wo man auch heute noch Kulturspuren von Polen, Österreich und Rumänien vorfinden kann. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehörte die Stadt zu den wichtigen Handelszentren der Österreichisch-Ungarischen Monarchie und wurde 1852 von Kaiser Franz Joseph I. besucht.

Aus Charkiw kam ein Bericht über die Tätigkeit zahlreicher deutscher Wissenschaftler an der dortigen Universität. Die Gründung der Universität hatte entscheidend zur deutschen Einwanderung nach Charkiw beigetragen. Für die Universität wurden hochqualifizierte Fachleute benötigt. Auf Empfehlung von Johann Wolfgang von Goethe wurden viele deutsche Professoren, die Philosophie, Psychologie oder Medizin lehrten, aus verschiedenen Städten Deutschlands nach Charkiw eingeladen. Sie leisteten einen großen Beitrag zur Entwicklung der Wissenschaft in Charkiw. Unter ihnen waren Johann Christian Kroneberg, Doktor für Philosophie aus Jena und später Rektor der Philologischen Fakultät, der Philosoph Johann Baptist Schad, der Rechtswissenschaftler und Philosoph Ludwig Heinrich von Jacob aus Halle und viele andere. Alleine im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts kamen 18 Professoren aus Deutschland, viele davon auf Empfehlung von Goethe. Wegen seines Beitrags bei der Auswahl der Professoren an der Charkiwer Universität wurde der große Dichter 1827 zum Ehrenmitglied der Universität ernannt.

Am Ende des Projekts wurden die besten Texte und Bilder für einen Kalender für das nächste Jahr ausgesucht. Alle Teilnehmer*innen des Projekts erhielten jeweils einen Kalender geschenkt. So konnten sie sich noch das ganze darauffolgende Jahr die Geschichten anschauen und die Texte dazu lesen.

Eine solche Suche nach kulturellen Spuren ist bereichernd. Es wird Bewusstsein für kulturelle Verflechtung und Vielfalt geschaffen und auch die Motivation zum Deutschlernen wird geschürt. Man beschäftigt sich nicht mit abstrakten, weit entfernten Inhalten, sondern mit Fakten aus der eigenen Geschichte. Da ist die Fremdsprache gleich weniger fremd.

Literatur

- Auernheimer, G. (1991). Kulturelle Identität als pädagogisches Problem. In M. Fuchs (Hrsg.), *Kulturelle Identität* (S. 80–96). BKJ.
- Hörning, H. K. & Reuter, J. (2004). Doing Culture. Kultur als Praxis. In H. K. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9–15). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402436-001>
- Krallert, W., Kuhn, W. & Schwarz, E. (1958). *Atlas zur Geschichte der deutschen Ostsiedlung*. Velhagen & Klasing.
- Melnytschuk, O. (Hrsg.) (1982). *Etymolohitschnyj slovnyk ukrajins'koji movy. Bd. 1*. Naukova dumka.
- Melnytschuk, O. (Hrsg.) (1985). *Etymolohitschnyj slovnyk ukrajins'koji movy. Bd. 2*. Naukova dumka.
- Nünning, A. (2009). Vielfalt der Kulturbegriffe. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Dossier Politische Bildung*. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59917/vielfalt-der-kulturbegriffe/>
- Paslawska, A. (2021). Deutsch und Deutsche in der Ukraine: aus der Vergangenheit die Gegenwart machen. In H. Philipp, T. Stangl & J. Wellner (Hrsg.), *Deutsch in der Ukraine. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potentiale* (S. 36–49). Digital Print Group O. Schimek GmbH.
- Schiedermaier, S. (2017). Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte als Konzepte zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 179–196). Universitätsverlag Göttingen.
- Wasyltschuk, W. (2017). Etapy rozselennja nimciv v Ukrajinu [Etappen der deutschen Kolonisation der Ukraine]. In *Istorija nimciv Ukrajinu* [Geschichte der Deutschen der Ukraine] (S. 4–25). Verlag des Instituts für politische und ethnationale Forschung.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45 (3) (Migration und kultureller Wandel), 39–44.
- Welsch, W. (1998). Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In *Mainzer Universitätsgespräche. Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung* (S. 46–48). Universitätsverlag Mainz.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). Transcript.
- Wünsch, T. (2018). Deutsche Kolonisation und historisches Gedächtnis im östlichen Europa. Forschungsstand und Forschungsfelder. In K. Boeckh (Hrsg.), *Galizien und die Galiziendeutschen (1914–1940). Kontext und Quellen* (S. 27–54). Freunde der Martin-Opitz-Bibliothek.
- Yousefi, H. R. & Braun, I. (2011). *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

KULToURs – Culture In Company

Eva Svager

Das Projekt *KULToURS* ermöglichte in Österreich lebenden Menschen mit anderer Erstsprache als Deutsch durch die Teilnahme an Veranstaltungen kulturelle Teilhabe und eröffnete durch die Verbindung mit sprachdidaktischen Workshops gleichzeitig neue Räume für das Sprachenlernen. Es wurde von Oktober 2021 bis Mai 2022 durchgeführt. Die Projektidee bietet unterschiedliche Umsetzungsperspektiven – auch in anderen Bildungsräumen.

1 Einleitung

KULToURS ist ein eigenständig und außerinstitutionell entwickeltes Projekt, das Sprachenlernen mit kulturellem Erleben verbindet und sprachliche und kulturelle Teilhabe ermöglicht. Der folgende Beitrag zeichnet ein Gesamtbild des Projekts: von der Idee und den Zielsetzungen über die Durchführung bis hin zu Ideen für weitere Umsetzungsmöglichkeiten.

2 Die Projektidee – Verzahnung von Sprachenlernen und kulturellem Erleben

Gespräche mit Freund*innen und Kolleg*innen, die im Kultur-, Flüchtlings- oder Migrationsbereich tätig sind, bestätigten mir Anfang letzten Jahres eine eigene Beobachtung – anfangs in Wien, dann in meinem aktuellen Wohnort Vöcklabruck, einer oberösterreichischen Bezirkshauptstadt mit rund 12 000 Einwohner*innen: Im heimischen Kulturbetrieb sind als Publikum wenige Migrant*innen bzw. nach Österreich geflüchtete Menschen anzutreffen¹.

Es scheint eine Schwellenangst zu geben, kulturelle Angebote in Anspruch zu nehmen. Zudem existieren allgemein wenige Angebote für Migrant*innen, die schon länger in Österreich sind, und damit nicht mehr zum Zielpublikum der verpflichtenden (Integrations-)Kursmaßnahmen gehören.

Bei Durchsicht der Integrationsstudie der Stadt Vöcklabruck, die im Jahr 2018 in Kooperation mit der FH Oberösterreich erarbeitet worden ist, bestätigt sich, dass es in dieser Stadt viel Angebot in den Bereichen Sprachen, Wohnen und Arbeit gibt, aber wenig im kulturellen Bereich (FH Oberösterreich, 2018, S. 12–18). Bei näherer Betrachtung stellt sich heraus, dass es bei den meisten kulturellen Veranstaltungen um „interkulturelle Begegnungen“ geht.

1 Zur einfacheren Lesbarkeit wird im Beitrag von Geflüchteten und Migrant*innen gesprochen, wohl wissend, dass es sich bei dieser Gruppe von Personen um eine sehr heterogene Gruppe handelt, der die Bezeichnungen keinesfalls gerecht werden.

Die eigenen Annahmen und die Erkenntnisse aus der Vöcklabrucker Integrationsstudie werden auch durch eine Wiener Studie aus dem Jahr 2009 untermauert. Darin heißt es, dass Kunst und Kultur hauptsächlich auf ein bürgerliches Publikum ausgerichtet sind und es Initiativen erfordere, um Migrant*innen als Publikum zu erschließen, sie beispielsweise gezielt einzuladen, oder in die Kulturarbeit auch die Erstsprachen miteinzubeziehen (IODO Kunst, Kultur, Bildung und Wissenschaft, 2009, S. 111).

Dieses Fehlen von Migrant*innen bzw. von sprachlicher und kultureller Vielfalt im Kulturbetrieb widerspricht den Menschenrechten. Die Österreichische UNESCO-Kommission bezeichnet Kultur und Kunst als

„[...] unerlässliche Bestandteile einer umfassenden Bildung, die es jedem Einzelnen ermöglicht, sich voll zu entfalten. Kulturelle Bildung ist daher ein grundlegendes Menschenrecht, das für alle Lernenden gilt, einschließlich für die oft von Bildung Ausgeschlossenen wie z. B.: EinwandererInnen, kulturelle Minderheiten und Menschen mit Behinderungen.“ (Österreichische UNESCO-Kommission, 2006, S. 7)

Kulturelle Bildung, also die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur (Ziese & Gritschke, 2016, S. 23), ermöglicht persönliche und soziale Lernerfahrungen und trägt zur Ausformung der Identität sowie zur Integration in die Gesellschaft bei (Weishaupt & Zimmer, 2013, S. 84). Im Bereich der Arbeit mit Geflüchteten gibt es zur kulturellen Bildung schon einige Projekte unterschiedlicher Institutionen und Kulturschaffender, die sich vor allem aus der großen Fluchtbewegung im Jahr 2015 entwickelt haben (Ziese & Gritschke, 2016, S. 23–24, S. 431).

Auch bei der Internationalen Deutschlehrer*innentagung in Wien 2022 wurden einige Projekte zu kultureller und sprachlicher Teilhabe vorgestellt, beispielsweise „Sprachliches und Kulturelles Lernen im Salzburg Museum – Wege zur Partizipation“ vom Sprachenzentrum der Universität Salzburg oder „Museen digital im DaF-Unterricht am Beispiel Weimar“ von der Klassik Stiftung Weimar (IDT 2022, o. D., S. 3, S. 7).

Im Gegensatz zu den oben erwähnten Angeboten findet kulturelle Bildung aber häufig eher als Ausnahme bzw. besonderes Zusatzangebot innerhalb von Sprachkursen oder schulischem Lernen statt – wenn ein Museums-, Kino- oder Ausstellungsbesuch den Unterricht ergänzt und diese Besuche im Unterricht vorentlastet bzw. didaktisiert werden.

Non-formale Orte des Sprachenlernens ergänzen die formale Bildung in schulischen Institutionen und bieten ein enormes Potenzial (Rossmeissl, 2019, S. 78–80).

3 Das Projekt *KULToURS* und seine Ziele

Meine eigenen Beobachtungen und die oben genannten wissenschaftlichen Erkenntnisse motivierten mich, selbst ein Projekt auf den Weg zu bringen. So entstand die Idee zu *KULToURS – Culture In Company*. Diese umfasste in ihrer ursprünglichen Form den gemeinsamen Besuch mehrerer kultureller Veran-

staltungen von Oktober 2021 bis Jänner 2022 mit einer Gruppe von ungefähr 12 bis 15 DaZ-Sprecher*innen mit in etwa B1-Niveau. Dazu waren Vor- und Nachbereitungswshops geplant.

Zielsetzung des Projekts war es, Migrant*innen am kulturellen Leben der Mehrheitsgesellschaft teilhaben zu lassen und zur Überwindung diesbezüglicher Schwellenängste beizutragen. Zudem sollte ein positives kulturelles Erlebnis mit allen Sinnen in einem sicheren Setting (einer beständigen Gruppe von Personen) ermöglicht werden, kombiniert mit sprachlichen Lernanlässen durch Vorentlastung, Nachbesprechung und Didaktisierungen zu unterschiedlichen lexikalischen, grammatikalischen und syntaktischen Themen und Inhalten der Veranstaltungen. Kulturelle Veranstaltungen sollten als Orte non-formaler Bildung (Rossmeissl, 2019, S. 79) nutzbar gemacht werden. Da ich selbst weder Kulturschaffende noch Kulturvermittlerin bin, wurde der Fokus auf einen sprachdidaktischen Zugang gelegt. Das Projekt *KULToURS* sollte Migration außerdem in einem nicht so gewohnten Setting sichtbar machen und den Teilnehmer*innen die Möglichkeit geben, den österreichischen Kulturbetrieb kennenzulernen und mit Akteur*innen in Kontakt zu treten.

4 Rahmenbedingungen – Finanzierung, Kooperationspartner*innen und Zielgruppe

Finanziert wurde das Projekt über eine Drittmittelfinanzierung durch eine Projektförderung des Landes Oberösterreich im Rahmen des Integrationsbudgets der Stadt Vöcklabruck. Für die Teilnehmer*innen war die Teilnahme kostenlos, was eine weitere Schwelle abbauen sollte. Wichtige Kooperationspartner*innen waren die Stadt Vöcklabruck sowie das *Offene Kulturhaus Vöcklabruck (OKH)*², das den Raum gegen einen geringen Beitrag zur Verfügung stellte und sich auch hinsichtlich der kulturellen Veranstaltungen als flexibler und verlässlicher Partner erwies.

Bei der Kontaktaufnahme mit möglichen Interessent*innen konnte auf die Hilfe zweier Institutionen zurückgegriffen werden: auf die *Volkshilfe Vöcklabruck* und den *Treffpunkt Mensch und Arbeit*, eine Einrichtung der katholischen Kirche Oberösterreichs. Ich habe im Vorfeld beide Institutionen kontaktiert und nach potentiellen Interessent*innen gefragt bzw. nach der Möglichkeit, selbst mit den Menschen in Kontakt zu kommen.

In Kooperation mit einer befreundeten Grafikerin habe ich einen Flyer gestaltet und an verschiedene Institutionen verteilt (*Treffpunkt Mensch und Arbeit*, *Volkshilfe*, *Volkshochschule*). Nach Möglichkeit war ich aber auch selbst unterwegs und habe das Projekt vorgestellt. Es wurde auch bei einem unverbindlichen Informationsabend im OKH präsentiert. So war schließlich zu Beginn der Workshops eine Liste mit rund 15 Interessent*innen verfügbar.

2 Offenes Kulturhaus Vöcklabruck: <https://okh.or.at/>.

5 Projektdurchführung – Gelungenes und Stolpersteine

Aufgrund der Covid-19-Lockdowns im Herbst/Winter 2021/2022 hat sich die Projektdurchführung kompliziert gestaltet. Grundsätzlich war der Besuch von drei Veranstaltungen geplant: ein Konzert, eine Lesung, eine Theateraufführung. Der Besuch des Konzerts der Wiener Band *5/8erl in Ehr'n* war für Oktober geplant und wurde durch einen 180-minütigen Workshop vorbereitet, bei dem folgende Inhalte geboten wurden: Kennenlernen, Einstieg ins Thema durch Musikimpulse und das Zuordnen zu Bildern von Menschen in unterschiedlichen emotionalen Situationen; das Beschreiben von Musik mit Adjektiven; lexikalische Arbeit zu Instrumenten, Bildimpuls zur Band, Video- und Hörimpulse von Liedern mit Didaktisierungen, Leseverstehenstraining mit einem Bandinterview.

Aufgrund vieler kurzfristiger Absagen wurde der Workshop mit nur vier Teilnehmer*innen durchgeführt – alle vier mit afghanischem Hintergrund. Die beiden weiblichen Teilnehmerinnen brachten jeweils ihre Töchter mit, eine mit sechs, die andere mit 14 Jahren. Sprachlich war die Gruppe sehr heterogen. Beide Frauen waren gerade erst alphabetisiert worden, die beiden Männer hatten ungefähr B1-Niveau. Daher musste das Programm angepasst werden.

Zum Konzert am nächsten Abend kam nur ein Teilnehmer des Workshops, dafür mit drei Freunden, und eine neue Teilnehmerin mit ihrer 10-jährigen Nichte. Die darauffolgende Nachbesprechung am dritten Tag wurde mit einer einzigen Teilnehmerin durchgeführt.

Nach diesen ersten Terminen kam es zu coronabedingten Lockdowns.

Als zweite Veranstaltung wurde ein Konzert für Eltern und ihre Kinder angeboten, bei dem die Kinder nicht nur dabei sein konnten, sondern auch als Zielgruppe mitgedacht wurden: Im Mai 2022 wurde ein Kinder-Hiphop-Konzert mit *Tobi Polar* besucht.

Auch die Vorbereitung war für alle Niveaustufen offen und einen Tag zuvor für etwa zwei Stunden als Treffen am Spielplatz geplant. Inhalte des Vorbereitungsworkshops waren einfache Gespräche, unterstützt durch Scaffolding für den Satzbau und Hörimpulse von Liedern des Hiphoppers mit Bildkarten zur Wortschatzerweiterung.

Von fünf angemeldeten Teilnehmerinnen mit ihren Kindern gab es leider fünf kurzfristige Absagen für den Workshop. Eine Frau ist mit ihrer Tochter zum Konzert gekommen.

6 Fazit und Ausblick

Das Fazit zum Projekt gestaltet sich vielschichtig: Einerseits war das generelle Interesse der Zielgruppe am Projekt und am Besuch kultureller Veranstaltungen erkennbar. Auch die Rückmeldungen zu den besuchten Konzerten waren positiv. Andererseits war die zeitliche Organisation für viele schwierig. Kurz-

fristige Absagen führten zu Programmänderungen und forderten maximale Flexibilität. Die mangelnde Verbindlichkeit unter den Teilnehmenden war vermutlich zumindest teilweise auf die Covid-19-Maßnahmen beziehungsweise das insgesamt Infektionsgeschehen zurückzuführen. Gleichzeitig hat die Zeit bestimmt nicht ausgereicht, um ein gutes persönliches Netzwerk aufzubauen und die Projektidee in den einzelnen Communities zu verbreiten.

Es hat sich herausgestellt, dass B1 als Sprachniveau sowie der Besuch von Abendveranstaltungen eine große Gruppe von Menschen ausschließt – beispielsweise Eltern mit kleineren Kindern – und es außerdem nicht leicht ist, eine stabile Gruppe von Teilnehmer*innen zu finden.

Für das Projekt sehe ich zukünftig folgende Umsetzungsperspektiven: Es könnte zum Ersten als nicht zusammenhängende Reihe von Veranstaltungen ohne Verbindlichkeiten konzipiert werden. Diese Konzeption mit Einzelangeboten für unterschiedliche Zielgruppen hätte den Vorteil, ein größeres Publikum zu erreichen, indem unterschiedliche sprachliche Niveaus und unterschiedliche soziale Gruppen bzw. Altersstufen bedient werden könnten. Die Verbindlichkeiten würde ich auch hinsichtlich der Workshops reduzieren – hier könnten die Vorentlastung und die sprachdidaktischen Zielsetzungen zugunsten des kulturellen Erlebens in den Hintergrund gerückt werden – im besten Fall in Zusammenarbeit mit einem*r Kulturvermittler*in.

Das Projekt könnte außerdem als Lehrveranstaltungsreihe im Rahmen institutionalisierten Sprachenlernens angeboten werden, beispielsweise an Volkshochschulen oder Universitäten. Hier wären vermutlich weder Schwellenängste noch fehlende Verbindlichkeit ein Hindernis.

Es gäbe auch die Möglichkeit, Projekte wie KULToURS mit dem schulischen Bereich zu verzahnen, indem beispielsweise Eltern von Schüler*innen mit Migrationsbiografie als mögliche Teilnehmer*innen angesprochen würden. Dies würde die Chance bieten, Eltern in das gesellschaftliche Leben der Mehrheitsgesellschaft einzubinden, sie zu vernetzen, sie mit Kulturstätten vertraut zu machen und ihnen sprachliche Lernanlässe zu ermöglichen.

Literatur

- FH Oberösterreich (2018). *Zusammenleben in Vöcklabruck. Anerkennung, Ausgrenzung, Integration? Kurzfassung der Integrationsstudie der FH Oberösterreich in Zusammenarbeit mit der Stadtgemeinde Vöcklabruck.* https://www.voecklabruck.at/Rathaus/Wohnen_I_Soziales/Integration_I_Migration#risTOC-h-2
- IDT 2022 (o. D.). *Räume des ästhetischen Lernens: museal – öffentlich – virtuell. Beiträge.* <https://www.idt-2022.at/site/programm/fachprogramm/sektiond6>
- IODO Kunst, Kultur, Bildung und Wissenschaft (2009). *Kunst, Kultur und Theater für Alle! Impulse für eine transkulturelle Theateroffensive. Studie zu Perspektiven der Kunst- und Kulturpolitik Wien 2010–2015 mit besonderem Fokus auf Migrationsrealität.* <https://www.iodo.at/studie.htm>

- Österreichische UNESCO-Kommission (2006). *UNESCO Dokumente zur Kulturellen Bildung. Leitfaden für Kulturelle Bildung. Seoul Agenda: Entwicklungsziele für Kulturelle Bildung*. <https://www.unesco.at/ueber-uns/oesterreichische-unesco-kommission/news-oesterreichische-unesco-kommission/article/kulturelle-bildung>
- Rossmeißl, D. (2019). Teilhabe durch Kulturelle Bildung. Kommunen und ihre Verantwortung für Bildungslandschaften. In T. Braun & K. Hübner (Hrsg.), *Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten* (S. 77–85). kopaed Verlag.
- Weishaupt, H. & Zimmer, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21*, 83–97.
- Ziese, M. & Gritschke, C. (Hrsg.) (2016). *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. transcript.

E – Produktive Potenziale wecken: Lernen durch kreatives Tun

Raus aus dem Trott, auf zu neuen Ufern, gegen die Wand? Performatives Lernen im performanzorientierten Klassenzimmer

Barbara Schmenk

Die Vorteile und Potenziale der Dramapädagogik stehen inzwischen außer Frage. Ebenso steht allerdings außer Frage, dass es zahlreiche Faktoren gibt, die das performative Lernen im Unterricht erschweren und bisweilen unmöglich machen. Nicht zuletzt die Performanzorientierung von Sprachunterricht erweist sich bisweilen als einer der entscheidenden Spiel- und Spaßverderber. Was als Aufbruch zu neuen Ufern gedacht war, findet nicht selten sein jähes Ende an der Klassenzimmerwand, verstanden als institutionelle Grenze und Begrenzung, an der didaktisch-methodische Imaginationen zerschellen können.

Der vorliegende Beitrag klopft die Konzepte der Performanz und des performativen Lernens vor diesen Hintergründen hinsichtlich ihrer Potenziale und Grenzen ab. Performativität und Performanz erweisen sich dabei als mehrdeutige und mithin widersprüchliche Begriffe, deren Wirken und Wirkung im Unterricht vielfältige Formen annehmen kann und die reflektiert werden müssen, damit (nicht nur) Lehrende Potenziale dramapädagogischer Arbeitsformen exakter einschätzen und erfassen können.

1 Performatives Lernen im performanzorientierten DaF- Unterricht. Einführende Überlegungen

Die Vorteile und Potenziale des Einsatzes von Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht sind mittlerweile vielfach nachgewiesen worden (Even et al., 2019; Schewe, 2013, 2019). Auch die Tatsache, dass „theatrale und performative Formen des ästhetischen Lernens“ als eines der Sektionsthemen der IDT 2022 gewählt wurde, zeugt von der Etablierung performativer Lernformen in der Fachdiskussion. Hier zeichnet sich so etwas wie ein *Performative Turn* in der DaF-Didaktik ab, der eine Reihe didaktisch-methodischer Zugriffe in den fachdidaktischen *Mainstream* rückt, die vormals unter der Rubrik der „alternativen Methoden“ gefasst wurden. Doch birgt der Erfolgskurs des Performativen auch Gefahren und Unwägbarkeiten für die DaF-Didaktik, die sich der besonderen Popularität des Performativitätskonstrukts auch außerhalb didaktischer Diskurse und Praktiken verdanken.

Mein Beitrag widmet sich vor diesem Hintergrund dem performativen Lernen im performanzorientierten DaF-Unterricht. Dabei stehen zwei Begriffe im Mittelpunkt: Performativität und Performanz. Beide hängen etymologisch zusammen, sind jedoch nicht deckungsgleich. Beide haben auch seit geraumer

Zeit in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen Hochkonjunktur, was die Aufgabe, diese beiden Begriffe genauer auszuleuchten und im Hinblick auf die Theorie und Praxis von Dramapädagogik kritisch abzuklopfen, durchaus erschwert.

Das performative Lernen im performanzorientierten DaF-Unterricht, so lautet die These des vorliegenden Beitrags, erweist sich als mehrdeutige und zuweilen spannungsgeladene Formulierung, was sich jedoch erst dann erschließt, wenn man die Konzepte der Performanz und der Performativität einmal unter die Lupe nimmt. Im Folgenden wende ich mich deshalb zunächst der Performanz und der Performativität zu, bevor ich im Anschluss auf Implikationen für DaF-didaktische Überlegungen und Praktiken eingehe.

2 Performanz

Im Rahmen der DaF-Didaktik und speziell der Dramapädagogik ist die wohl erste Assoziation mit dem Performanzbegriff die Aufführung, das Theaterspiel, die *Performance*. Der Fokus liegt hier auf dem spielerischen Aspekt, der Gestaltung von Rollen, der Darstellung oder dem In-Szene-Setzen von Situationen. Im DaF-Unterricht ist es diese Bedeutung, die mit dramapädagogischen Ansätzen verbunden wird, wobei es um das Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß in verschiedenen Formen und Aktivitäten geht (siehe den Überblick bei Schewe, 2013, 2019). Wenn ich in diesem Zusammenhang vom performativen Lernen im performanzorientierten DaF-Unterricht spreche, so liest sich das geradezu redundant: Selbstverständlich sind dramapädagogische Aktivitäten auf das darstellende Spiel, also die *performances*, ausgerichtet und in diesem Sinne performanzorientiert.

Doch sind bei der Klärung des Performanzbegriffs auch weitere Bedeutungen zu bedenken, die gerade für den Bereich des Sprachenlehrens und -lernens als einschlägig gesehen werden können: Da ist v. a. auf Chomskys Unterscheidung von Performanz und Kompetenz zu verweisen, die erheblichen Einfluss auf die Sprachwissenschaft und auch den Sprachunterricht gehabt hat und auch weiterhin hat.

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in *actual performance*. (Chomsky, 1965, S. 3; Hervorh. B. S.)

Performanz ist diesem Verständnis nach vor allem durch Abweichungen vom *ideal speaker-listener* gekennzeichnet. Chomsky versteht sie in Abgrenzung vom Sprachwissen (Kompetenz) als Sprachgebrauch, der meist von irgendwelchen Einschränkungen charakterisiert ist, die Sprechende daran hindern, hundertprozentig korrekte Sprache zu produzieren. Kompetenz ist nach Chomsky dagegen dasjenige Wissen, das zur Produktion von Sprache notwendig ist und

das im Falle des idealen Sprecher-Hörers als perfekt gedacht wird. Er erklärt diese hundertprozentig korrekte Sprache zum Gegenstand linguistischer Betrachtung und Forschung; ihn interessiert nicht die tatsächliche Sprache, die Menschen produzieren, sondern eine von realem Sprachgebrauch und menschlichen Irrtümern und Ablenkungen quasi gereinigte Version. Performanz ist in diesem Verständnis gedacht im Sinne einer Ausführung bzw. Anwendung von Wissen. Diese Bedeutung des Performanzbegriffs findet sich auch in der Unterscheidung von so genannten Performanzfehlern und Kompetenzfehlern.

Im Gegensatz zur Kompetenz gilt Performanz zudem als direkt beobachtbar und damit messbar. Eng verbunden mit diesem Performanzkonzept ist schließlich auch der Begriff „Leistung“ (Hempfer, 2011; Thompson & Schäfer, 2015), was sich auch im deutschen Sprachraum in Formulierungen findet, in denen der englischsprachige Begriff verwendet wird: Jemand hat eine wirklich gute *Performance* bei einem Test oder bei einer Arbeit gezeigt. „Leistung“ wäre hier das deutschsprachige Pendant.

Im Performanzbegriff stoßen wir also auf verschiedene Bedeutungen, die auch für den DaF-Unterricht relevant sind, allerdings auf unterschiedliche Weise: Die Bedeutungen liegen auf einem Kontinuum zwischen Aufführung und Ausführung. Der Aspekt der Aufführung zielt auf Darstellung und Inszenierung, auf Aktivierung und Freilegung kreativer Potenziale und damit auf eine Öffnung von Unterricht. Hier liegen die Stärken der Dramapädagogik, die es Lernenden erlaubt, sich in der neuen Sprache auszuprobieren, mit und in ihr zu spielen. Performanz im Sinne von Ausführung ist hingegen assoziiert mit Leistung, mit Fehlern und Bewertung – womit dem kreativen Spiel deutliche Grenzen gesetzt werden könnten.

Die Mehrfachbedeutungen des Performanzbegriffs sind allen DaF-Lehrkräften nur allzu vertraut, ebenso wie die Tatsache, dass Leistung und Leistungsmessung gerade für diejenigen, die dramapädagogische Elemente und Unterrichtsformen einsetzen, bisweilen arge Kopfschmerzen bereiten.

Die Widersprüchlichkeit dieser verschiedenen Performanzbegriffe lässt sich an einem Beispiel illustrieren. Denken Sie etwa an den Satz „*aber wie soll ich das bewerten*“. Dieser Satz ist wohl allen bekannt, die sich beispielsweise in Fortbildungen mit Kolleg*innen über Dramapädagogik ausgetauscht haben – aber auch über andere Ideen für den Unterricht, die als unkonventionell aufgefasst werden. Mitunter ist es sogar so, dass die Bemerkung „*aber wie soll ich das bewerten*“, die ja syntaktisch die Form einer Frage aufweist, gar nicht als Frage gemeint ist. Die Fragenden wollen nicht wirklich wissen, wie sie etwas bewerten sollen, sondern zum Ausdruck bringen, dass sie etwas für nicht bewertbar halten und es aufgrund dessen als realitätsfern und unpraktikabel ablehnen. Sie stellen damit keine Frage, sondern sie machen eher eine Feststellung bzw. äußern eine ablehnende Haltung. „Das kann man doch nicht bewerten“ – so

lautet der Subtext in diesen Fällen. Wenn es um Dramapädagogik geht, erweisen sich dergleichen Vorbehalte als echte Spielverderberbemerkungen.

Die Vorbehalte gegenüber dramapädagogischen Aktivitäten im Unterricht, die sich in „wie soll ich das bewerten“ äußern, basieren auf einem Performanzbegriff, der mit Performanz die Bewertung von Leistungen verbindet, und zwar von solchen, die möglichst klar beobachtbar und skalierbar sind, so dass auch eine klare Abgrenzung von unterschiedlichen Leistungen möglich ist, für die man dann Noten geben kann. Mit der Orientierung an einem solchen Performanzbegriff ist mit „aber wie soll ich das bewerten“ zugleich eine ablehnende Haltung gegenüber derjenigen Performanzvorstellung verbunden, die in der Dramapädagogik leitend ist. „Performanzorientierung“ ist also mehrdeutig, wenn es um Dramapädagogik geht. Einerseits kann man den Einsatz dramapädagogischer Unterrichtsformen als performanzorientiert bezeichnen und sich damit auf den Aspekt der Darstellung und des Spiels beziehen. Andererseits basiert die Berufung auf den Zwang – oder auf das Privileg – von Lehrenden, Lernende zu beurteilen, auf einem anders akzentuierten Performanzbegriff und kann zur Ablehnung oder zumindest zum Argwohn gegenüber der Dramapädagogik führen. Mit dieser Form der Performanzorientierung vieler Sprachkurse ist zudem ein leidlich bekanntes Phänomen verbunden: Sie ist nicht selten Grund dafür, dass viele Berufsanfänger*innen angesichts des Drucks, den sie im beruflichen Alltag spüren, mitunter frustriert zu anderen Unterrichtsformen und Aktivitäten greifen und die Dramapädagogik nur als so etwas wie ein Sahnehäubchen betrachten, das zwar Spaß machen kann, im ernsthaften Geschäft des Sprachunterrichts jedoch eher ein Hindernis darstellt. *Performatives Lernen im performanzorientierten Unterricht* ist dann keine redundante Formulierung, sondern repräsentiert Erfahrungen von Frustration aufseiten von Lehrenden, die dramapädagogische Zugriffe in ihren Unterricht einbringen wollten und institutionelle Vorgaben und Grenzen als unüberwindbare Hürden erleben, gemäß dem Motto: Raus aus dem Trott, auf zu neuen Ufern, gegen die Wand.

Auf der Ebene der Theoriebildung kann man an dieser Stelle das Fazit ziehen, dass man den Performanzbegriff ebenso wie den der *Performance* nicht ohne konzeptuelle Klärungen und Abgrenzungen verwenden kann, wenn man über Dramapädagogik spricht. Selbiges gilt für den Performativitätsbegriff, wie wir sehen werden. Dieser ist inzwischen zunehmend populär, wenn über Dramapädagogik gesprochen wird. „Performatives Lernen und Lehren“ oder auch „performative Fremdsprachendidaktik“ hat im Fachdiskurs Fuß gefasst. Doch ist damit eine klarere Konzeption von Dramapädagogik verbunden?

3 Von der Dramapädagogik zum performativen Fremdsprachenunterricht

Die begriffliche Neuschöpfung des performativen Fremdsprachenunterrichts weitet das, was vormalig Dramapädagogik genannt wurde, nun mithilfe des

Performativitätsbegriffs zu einem didaktisch-methodischen Ansatz aus (Rösler, 2019a, S. 49, spricht in diesem Zusammenhang von einer „Tendenz zum umfassenden Zugriff“). Manfred Schewe erläutert dies folgendermaßen:

Zentraler Gegenstand der wissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik ist die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Eine performativ ausgerichtete Fremdsprachendidaktik setzt sich mit dem gleichen Gegenstand auseinander, nähert sich diesem aber aus wissenschaftlicher und künstlerischer Perspektive. Es liegt die Auffassung zugrunde, dass eine qualitative Verbesserung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen erreicht werden kann, wenn sich die Fremdsprachendidaktik mit theater-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskursen zur Performativität auseinandersetzt und sich stärker zu den performativen Künsten hin öffnet. (Schewe, 2019, S. 351)

Schewe liefert hier eine grobe Definition der performativen Fremdsprachendidaktik. Die Ausführungen lassen sich zudem als eine indirekte Aufforderung zur Beschäftigung mit dem Performativitätskonstrukt lesen, wobei ein positiver Effekt für das Lehren und Lernen von Sprachen angenommen wird: Die Rede ist von einer „qualitativen Verbesserung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen“, wenn die „Fremdsprachendidaktik sich mit theater-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskursen zur Performativität auseinandersetzt“. Dieser indirekten Aufforderung komme ich im nächsten Abschnitt nach.

3.1 Performativität

Bei dem Versuch, den Begriff der Performativität genauer zu erfassen, wird man rasch mit zwei Tatsachen konfrontiert. Der Ursprung dieses Begriffs wird heute in John Austins Sprechakttheorie (1962) gesehen, in der er zwischen performativen und konstativen Äußerungen unterscheidet (eine Unterscheidung, die er später als letztlich unmöglich bezeichnet und somit ad acta gelegt hat). Während konstative Äußerungen wahr oder falsch sein können, vollzieht man nach Austin mit performativen Äußerungen einen Akt oder eine Handlung (beispielsweise durch das Jawort beim Standesamt). Zweitens ist unstrittig, dass der Begriff der Performativen seither eine ungeheure Karriere erlebt hat, die ihn rasch über die Grenzen der Sprachwissenschaft hinaus transportiert hat, bis hin zur Ausrufung des *Performative Turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften.

Der Begriff der Performativität hat sich in den Sozial- und Kulturwissenschaften in den letzten Jahren zu einem äußerst populären Schlagwort entwickelt. Ursprünglich der linguistischen Sprechakttheorie entstammend, findet er sich mittlerweile in wirtschafts-, kultur-, organisations- und techniksoziologischen Arbeiten ebenso wie in Studien zu Geschlecht, Sport und Körperlichkeit oder in Forschungen zu Ritualen, zu Vergemeinschaftung und zu populistischer Politik. (Gertenbach, 2020, S. 233)

Die breite Akzeptanz und Übernahme eines ursprünglich linguistischen Konzepts lässt sich mit der Kompatibilität des Performativitätsgedankens erklären sowie mit seiner Attraktivität im Zeitalter exponentiell ansteigender Möglichkeiten und Notwendigkeiten von Inszenierungen und Selbstinszenierungen in nahezu allen Lebensbereichen. Mit dem *Performative Turn* ist insofern „eine

Akzentverschiebung verbunden, die nicht nur für die Sprachanalyse, sondern für den gesamten Bereich kulturwissenschaftlichen Forschens anregend und impulsgebend werden kann“ (Krämer, 2002, S. 344). Diese Akzentverschiebung äußert sich in einer Perspektivänderung:

Mit der Idee, Prozesse der Interaktion und dramaturgische Sprach- und Handlungsvollzüge sowie Körperlichkeit und Materialität in den Mittelpunkt zu rücken, fokussiert der Blickwinkel des Performativen auf Oberflächen, Zitierungen, Rahmungen, Szenerien, Vollzügen, Ereignissen, mimetische Zirkulationsformen, Iterabilitäten, Präsentations- und Inszenierungspraktiken und Darstellungssituationen. (Zirfas & Klepacki, 2013, S. 45–46)

Performativität ist diesen Überlegungen gemäß ein Oberflächenphänomen, das in allen möglichen Situationen beobachtbar ist. Die Mannigfaltigkeit der Oberflächen, die man mit dem Begriff des Performativen in Verbindung bringen kann, ist ein wesentlicher Grund dafür, dass wir es heute bei dem Performativitätsbegriff mit einem Konstrukt zu tun haben, dessen Relevanz sich auf nahezu alle Lebensbereiche erstreckt. Man kann angesichts dieser Entwicklungen auch von einer *Veroberflächlichung*, also von einer Hinwendung zu Oberflächen von Handlungen i. w. S. sprechen, wenn es um Performativität geht.

Infolgedessen haben sich auch verschiedene Diskurse bzw. Verständnisweisen des Performativen herausgebildet. Bemerkenswert ist dabei allerdings, dass ausgerechnet die Theaterwissenschaft, also das Feld, in dem es um Darstellung und i. w. S. Dramatisierung und Inszenierung geht, einen Sonderfall darstellt, wenn es um das Verständnis des Performativen geht. Denn hier geht es um das *intentional* Gespielte, Dramatisierte, Ästhetisierte, auf einer Bühne in Szene Gesetzte – und damit eben nicht um das, was etwa in sozial- oder kulturwissenschaftlichen Studien untersucht wird.

Der Begriff des ‚Performativen‘ als Kernbegriff der heutigen Theaterwissenschaft ist, wie die Ausführungen von Fischer-Lichte (2004) zur Ästhetik des Performativen zeigen, m. E. nicht geradlinig mit Austin oder Butler verknüpfbar oder vermittelbar und entstammt einem anderen Diskurszusammenhang. (König, 2011, S. 51)

Auch die Ausrufung des *Performative Turn* würde für den Bereich der darstellenden Künste kaum Sinn machen – dort wurde schon immer *performed*. Der *Turn* betrifft insofern nicht das Theater oder die Theaterwissenschaft, sondern diejenigen Bereiche, in denen gerade nicht ästhetisch gearbeitet wird, sondern in denen es um das „reale“ Leben und den Alltag außerhalb der theatralen Bühne geht. Wie also wird dort Performativität verstanden?

Einschlägig für den *Performative Turn* waren die Arbeiten von Judith Butler im Bereich der Gender Studies, die zunächst das *doing gender* als performativen iterativen Akt konzipierte (1990) und damit den Grundstein gelegt hat für ein Verständnis der Hervorbringung von Geschlecht im Sinne von *Gender*, das performativ hergestellt wird und nicht als gegeben oder natürlich verstanden werden kann. Seither hat Butler selbst (z.B. 1993) sowie eine Vielzahl von Forschenden in Sozial- und Kulturwissenschaften das Performativitätskonzept

weiterentwickelt. Inzwischen ist es vielerorts zum Schlüsselbegriff für ein post-strukturalistisches Verständnis der Konstruktion bzw. Herstellung sozialer Wirklichkeiten und Identitäten geworden. Seine Verbindung zur Sprechakttheorie wird weiterhin häufig hervorgehoben, insofern dies erlaubt, Sprache als Handeln und damit als sozial und kulturell konstitutiv zu sehen. Damit, so führt der Soziologe Gertenbach aus, erlaube der Performativitätsbegriff auch eine „Verquickung von Sprache und Kontext“ und ermögliche

eine Herauslösung der Sprachanalyse aus dem alleinigen Zuständigkeitsbereich der Sprachwissenschaften [...]. Weil der Begriff zudem erlaubt, Sprache stärker als Tätigkeit zu begreifen, ergeben sich [...] zahlreiche Anschlussmöglichkeiten an praxistheoretisch argumentierende Kommunikations- und Interaktionstheorien. (Gertenbach, 2020, S. 240)

Hier liegt wohl auch der Grund für die Popularität des Performativitätsbegriffs außerhalb der sprachlichen Fächer und der Theaterwissenschaft. Wenn soziales Handeln und gesellschaftliche Wirklichkeit als performativ hergestellt bzw. herstellbar gefasst wird, kann die Bedeutung des Performativen auf alle Lebens- und Gesellschaftsbereiche ausgeweitet werden. Dieses Phänomen habe ich oben als Veroberflächlichung bezeichnet. Mit dieser Ausweitung der Bedeutung des Performativen ist allerdings ein Problem verbunden, denn performativ ist dadurch fast alles, was wir im Alltag tun. Wo könnte man noch irgendetwas Nicht-Performatives finden?

Das Problem der Ausweitung bzw. Veroberflächlichung wird unmittelbar relevant, wenn wir unser Augenmerk wieder auf den DaF-Unterricht lenken.

3.2 Performativität und DaF-Unterricht

Die Allgegenwärtigkeit des Performativen macht auch vor dem Fremdsprachenunterricht nicht halt. Wolfgang Hallet hat dies folgendermaßen beschrieben:

Wie jeder Unterricht stellt auch der Fremdsprachenunterricht eine besondere Form inszenierter Wirklichkeit dar [...]. Das bestimmende Merkmal ist aufgrund der Setzung ‚Fremdsprachigkeit‘ die Fiktionalität aller Äußerungen als „Beschränkung auf ein Sprachmedium, das nicht das natürliche Medium der sozialen Interaktion der daran beteiligten Menschen ist“ (Hüllen, 1976, S. 43). Der Fremdsprachenunterricht stellt sich daher auch jenseits besonderer szenischer Verfahren als eine Bühne dar, auf der bereits auf der Ebene der ‚Kommunikationsform Unterricht‘ ein diskursiv-soziales Spiel inszeniert wird. (Hallet, 2010, S. 9)

Hallet skizziert hier den Klassenraum als Bühne, auf der ein Theaterspiel stattfindet. Als entscheidend für die Theatralität dieses Raums wertet Hallet die Tatsache, dass in diesem Raum ein nicht „natürliches“ Sprachmedium gewählt wird. Performativität wird entsprechend verbunden mit Künstlichkeit, was im Fremdsprachenunterricht primär durch die Verwendung der Fremdsprache bedingt sei. Hinzu kommt nach Hallet noch ein weiterer Aspekt: „Zur Fiktionalität und Theatralität des Fremdsprachenunterrichts gehört eine lange Tradition

des Umgangs mit szenisch-dialogischen Texten“ (Hallet, 2010, S. 10). In diesem Performativitätskonzept vermischen sich Aspekte des Theatralischen mit kultur- und sozialwissenschaftlichen Aspekten, wobei die Wirklichkeit des Fremdsprachenunterrichts als inszeniert ausgefasst wird, seine Inhalte jedoch zugleich soziale und kulturelle Realitäten aufgreifen, die ihrerseits inszeniert bzw. performativ konstituiert sind.

In dieser Perspektive wird der Fremdsprachenunterricht insgesamt zum performativen Spiel, was angesichts der Ausweitung des Performativitätsbegriffs nur folgerichtig scheint. Diese Überlegungen lassen sich noch weiterführen, wenn man den Fremdsprachenunterricht genauer hinsichtlich der dort vorfindlichen performativen Elemente betrachtet. Denn nicht nur der Gebrauch der neuen Sprache oder die Behandlung von szenisch-dialogischen Texten machen den Klassenraum zur performativen Spielfläche.

Zweifellos weist jeder Unterricht eine performative Seite auf. Lehren und Lernen spielt sich immer auch im Bereich des Performativen ab. Die performative Dimension etwa des DaF-Unterrichts erschließt sich, wenn wir die dort stattfindenden Handlungen analog zu kulturwissenschaftlichen Konzeptionen von Identitäts- und Wirklichkeitskonstruktionen konzipieren als so etwas wie „*doing* DaF-Unterricht“, oder auch als „*doing* DaF-Lehrer*in“ oder „*doing* DaF-Lerner*in“. Performativ konstruiert sind dabei diejenigen Oberflächenphänomene, die DaF-Unterricht oder aber die Lehrkraft und Lernende als solche erkennbar machen.

Stellen wir uns vor, wir sollten „*doing* DaF-Lehrer*in“ oder „*doing* DaF-Lerner*in“ demonstrieren. Was würden wir tun? Höchstwahrscheinlich würden wir eine *Performance* liefern, die bestimmte, möglicherweise tradierte und somit wiedererkennbare Elemente enthält. Was auch immer man in so einer Performance darstellt bzw. inszeniert – es dürfte sich dabei um Variationen unterrichtlicher Klischees oder Routinen handeln, weil die Performance sonst nicht als Darstellung eines DaF-Klassenraums oder einer Lehrkraft bzw. Lernender erkennbar wäre.

Das aber führt uns in eine geradezu paradoxe Situation: Denn auf diese Weise wäre es gut möglich, so etwas wie audiolingualen DaF-Unterricht als besonders performativ zu bezeichnen. Chorsprechen oder ewiges Wiederholen von sprachlichen Fetzen, die kaum als halbwegs sinnvolle Äußerungen in einem irgendwie relevanten Kontext zu identifizieren sind (und auch nicht als solche gedacht sind), können dann als typische Marker eines performativen DaF-Unterrichts gelten. Performativ besonders herausragend wäre dann auch beispielsweise das rituelle Modell des Fragens und Antwortens, bei dem die Lehrkraft Fragen stellt und Antworten erwartet, die in erster Linie korrekt sein müssen, egal wie absurd die daraus resultierenden Scheindialoge auch ausfallen mögen.

Mit der Ausweitung des Performativitätsbegriffs geht eine Veroberflächlichung einher, die dazu führt, dass nahezu alles im DaF-Unterricht als performativ

gelten kann. Damit verbunden ist nicht nur die Einebnung von performativen Elementen gleich welcher Couleur, sondern auch eine Einebnung der *performance* bzw. Performanz, die die jeweiligen performativen Akte im Klassenraum einfordern. Hier wird es deshalb wichtig, unter die Oberflächen zu schauen und diese in ihren jeweiligen Kontexten genauer zu untersuchen, um konkrete Situationen und Intentionen zu rekonstruieren und zu erfassen.

4 Fazit

Damit lassen sich abschließend mehrere Punkte festhalten:

1. Bezeichnungen wie „performatives Lehren und Lernen“ oder „performative Fremdsprachendidaktik“ erweisen sich als wenig trennscharf, weil sie die Nuancierungen und Unterschiede zwischen dramapädagogischen Aktivitäten und anderen didaktisch-methodischen Herangehensweisen im DaF-Unterricht einebnen. Aufgrund der mit dem Performationsbegriff verbundenen Veroberflächlichung kann *performatives Lernen im performanzorientierten DaF-Unterricht* auf ganz unterschiedliche Weise gelesen werden, und zwar auch gänzlich gegen den dramapädagogischen Strich.
2. Wichtig ist deshalb die Berufung auf die ästhetische Dimension des Performativen, der Fokus auf Kunst (Schewe, 2019). Dramapädagogik kann am ehesten mithilfe des theaterwissenschaftlich ausgerichteten Performativitätsbegriffs begründet werden. Allerdings besteht dabei die große Gefahr, dass man den Fokus zu sehr auf das Produkt – die *Performance* bzw. Aufführung – und nicht den Prozess des Lernens, Aushandelns und des spielerischen Ausprobierens ausrichtet. Hier ist insofern eine Abgrenzung von Theaterspiel notwendig.
3. *Raus aus dem Trott, auf zu neuen Ufern, gegen die Wand* trifft auch auf mich als DaF-Didaktikerin zu, die auf den performativen Zug aufgesprungen ist und im Laufe ihrer Lektüren und Überlegungen feststellen musste, dass Performativitätskonstrukte für das Verständnis und die Förderung der Dramapädagogik eher hinderlich, wenn nicht gar kontraproduktiv sind.
4. Eine Auseinandersetzung mit Performativitätsdiskursen in den Sozial- und Kulturwissenschaften verhilft uns als DaF-Didaktiker*innen nicht dazu, qualitativ besseren Unterricht zu konzipieren oder zu praktizieren. Vielmehr ist davor zu warnen, den Performativitätsbegriff für dramapädagogische Zwecke als Terminus zu etablieren, denn mit ihm begibt man sich in die Gefahr, gerade das einzuebnen, was dramapädagogische Arbeit im DaF-Unterricht zu leisten vermag. Dies macht die Warnung von Dietmar Rösler umso dringlicher:

Es wäre schade, wenn auch die performative Fremdsprachendidaktik Teil der Sloganisierung fremdsprachendidaktischer Konzepte würde (vgl. Rösler 2019b) und es wäre noch ‚schader‘, wenn die Wirkmächtigkeit des wunderschönen Konzepts der Inszenierung den Blick auf die Vielfalt des

Fremdsprachenlernens und des Repertoires von im Unterricht zur Verfügung stehenden Interventionsmöglichkeiten zur Unterstützung des Fremdspracherwerbs trüben würde. (Rösler, 2019a, S. 50)

5. Eine Auseinandersetzung mit dem Performativitätsbegriff außerhalb der Fremdsprachendidaktik ist paradoxerweise eher deshalb sinnvoll, weil uns das ermöglicht, die Performativität *allen* Unterrichts anzuerkennen und uns von denjenigen Performativitäts- und Performanzkonzepten abzugrenzen, die dramapädagogischem Arbeiten nicht zuträglich sind. Das macht die Beschäftigung mit Performativitätskonzepten jedoch nicht zwingend erforderlich, wenn man Dramapädagogik in den DaF-Unterricht integrieren möchte.

Literatur

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of syntax*. MIT Press.
- Even, S., Miladinović, D. & Schmenk, B. (Hrsg.) (2019). *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik*. Narr Francke Attempto.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp.
- Gertenbach, L. (2020). Von performativen Äußerungen zum Performative Turn. Performativitätstheorien zwischen Sprach- und Medienparadigma. *Berliner Journal für Soziologie*, 30, 231–258. <https://doi.org/10.1007/s11609-020-00422-6>
- Hallet, W. (2010). Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. *Scenario*, 10 (1), 4–17. <https://doi.org/10.33178/scenario.4.1.2>
- Hempfer, K. W. (2011). Performance, Performanz, Performativität. Einige Unterscheidungen zur Ausdifferenzierung eines Theoriefeldes. In K. W. Hempfer & J. Volbers (Hrsg.), *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 13–42). transcript.
- Hüllen, W. (1976). *Linguistik und Englischunterricht 2. Didaktische Analysen*. Quelle & Meyer.
- König, E. (2011). Bausteine einer allgemeinen Theorie des Performativen aus linguistischer Perspektive. In K. W. Hempfer & J. Volbers (Hrsg.), *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 43–69). transcript.
- Krämer, S. (2002). Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität. In U. Wirth (Hrsg.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften* (S. 323–346). Suhrkamp.

- Rösler, D. (2019a). Performative Fremdsprachendidaktik als Leitprinzip des Fremdsprachenlernens? In S. Even, D. Miladinović & B. Schmenk (Hrsg.), *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 54–66). Narr.
- Rösler, D. (2019b). The only turn worth watching in the 20th century is Tina Turner's: How the sloganization of Foreign Language Research can impede the furthering of knowledge and make life difficult for practitioners. In B. Schmenk, S. Breidbach & L. Küster (Hrsg.), *Sloganization in language education discourse: Conceptual thinking in the age of academic marketization* (S. 42–56). Multilingual Matters.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario*, 7 (1), 5–23. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.2>
- Schewe, M. (2019). Fremdsprachen performativ lehren und lernen. *FLUP (Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior)*, 343–361. <https://doi.org/10.21747/9789898969217/para19>
- Thompson, C. & Schäfer, A. (2015). Leistung – eine Einleitung. In C. Thompson & A. Schäfer (Hrsg.), *Leistung* (S. 7–35). Schöningh.
- Zirfas, J. & Klepacki, L. (2013). Die Performativität der Dinge. Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 43–57. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0410-4>

Empfindsam denken – kompetent kommunizieren

Rebecca Gramlich, Thereza de Jesus Santos Junqueira

Im DaF-Unterricht besteht unser Ziel darin, die Lernenden bestmöglich dabei zu unterstützen, in der Fremdsprache Deutsch das Wort zu ergreifen und sich kompetent darin auszudrücken. Das lässt sich durch rationale Vermittlung von Wortschatz und Grammatik nur bedingt erreichen, bedenkt man, dass wir mit unserem Körper nicht nur nonverbal kommunizieren, sondern auch unsere Umwelt sowie Sprache zuerst durch ihn wahrnehmen. Selbstbewusstes und kompetentes Sprachhandeln setzt dementsprechend *Empfindsames Denken* voraus. Dieses Konzept des brasilianischen Theatermanns und Aktivisten Augusto Boal (1931–2009) wird im vorliegenden Beitrag erläutert und seine Umsetzung im DaF-Unterricht anhand praktischer Beispiele dargestellt.

1 Boals Prämissen für Theater – und Deutschlernen?

Wie können Lehrkräfte Lernende dabei unterstützen, das Wort in der Fremdsprache zu ergreifen und sich darin kompetent selbst auszudrücken? Mit dieser Frage nähern wir uns nicht nur dem Ziel des (Fremd-)Sprachenlernens, sondern auch dem Hauptziel des Theaters der Unterdrückten (TU) nach Augusto Boal, das durch Multiplikator*innen weltweit bis heute fortgeführt wird. Das Wort ergreifen bedeutet in diesem Kontext, sich das Wort zu eigen zu machen und auf der Bühne des Lebens – Bühne des Lernens – die eigene Erfahrung mit der Fremdsprache zu bewältigen. Dabei handelt es sich gleichzeitig um ein Lernziel und ein politisches Ziel, das laut Boal mit dem Erwerb jeder neuen Sprache verfolgt werden sollte, denn eine neue Sprache zu beherrschen, „eröffnet eine neue Chance, Wirklichkeit zu erfahren und anderen diese Erfahrung mitzuteilen“ (1979, S. 42). Den kollektiven Lernprozess beschreibt er folgendermaßen: „Alle sollen gemeinsam lernen, Zuschauer und Schauspieler, keiner ist mehr als der andere; keiner weiß es besser als der andere: gemeinsam lernen, entdecken, erfinden, entscheiden“ (Boal, 1979, S. 8). Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht lernen somit nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrkräfte, indem alle als gleichberechtigte Akteur*innen zum Unterrichtsgeschehen beitragen (Bryant & Schlockermann, 2022, S. 376). Neben den bereits hier erkennbaren didaktisch-methodischen Prinzipien der Handlungsorientierung, der Lerner*innen-Aktivierung und der Interaktionsorientierung findet sich bei Boal auch die interkulturelle Orientierung. Besonders deutlich wird dies in der Sammlung mit dem Titel „Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler“, von welchen zahlreiche dafür sensibilisieren, dass alle ihre eigenen Erfahrungen und individuelles Vorwissen mitbringen, mit denen sie zu Wort kommen und voneinander lernen sollen (Boal, 2021). Auf die Frage nach dem „Wie?“ bietet das Boal'sche Konzept des *Empfindsamen Denkens* eine Antwort.

2 Empfindsames Denken als Modus Operandi

In seiner letzten, posthum veröffentlichten Monographie zur Ästhetik des Unterdrückten grenzt Boal zwei Arten des Denkens und damit zwei unterschiedliche Ausdrucksformen voneinander ab; das empfindsame (ästhetische) und das symbolische (rationale) Denken (2009, S. 40).

Das empfindsame Denken ist eng damit verbunden, wie wir die Welt über unsere fünf körperlichen Sinne wahrnehmen, sie verstehen und uns ganz individuell mit unserem Körper in ihr positionieren. Alles Neue wird zuerst durch den Körper erfahren. Das empfindsame Denken übernimmt dabei u. a. eine organisatorische Aufgabe, indem es neue Informationen (wie z. B. eine neue Sprache) wahrnimmt, sortiert und einordnet. Diese bleiben mit den ursprünglichen empfindsamen Erfahrungen verbunden. Als ästhetische Ausdrucksform erlaubt uns das empfindsame Denken (mithilfe von Lauten, Bildern und Poesie) in Kunst und Kultur Ideen, Gefühle und Entscheidungen auszudrücken – ohne abstrakte symbolische Worte, Zeichen, Gesten oder Laute (Boal, 2009, S. 40). Letztere ermöglichen uns als weitgehend autonome Abstraktionen des empfindsamen Denkens zwar, über abstrakte Konzepte wie Vergangenheit oder Zukunft nachzudenken. Diese Elemente von Sprache als rationaler Ausdrucksform, also des symbolischen Denkens, haben ihren *Ursprung* aber in menschlichen Empfindungen und würden ohne diese gar nicht existieren (Boal, 2009, S. 27). Ein Beispiel ist der Konjunktiv, der in der deutschen Sprache Irrealität ausdrückt, aber von Realität geprägt wird. Was wäre, wenn es keine Schwerkraft gäbe? Erst aus der Erfahrung der Schwerkraft konnte Theodor Storm die Schwerelosigkeit denken und seinen kleinen Häwelmann im Rollentbett kopfüber die Decke entlangfahren lassen (Storm, o. D.).

Boal selbst plädiert dafür, dass beide Arten des Denkens notwendig sind und sich ergänzen (2009, S. 22, S. 82). Er gibt aber zu bedenken, dass wir – obwohl unsere empfindsame Wahrnehmung immer aktiv ist – in den meisten Bereichen verlernt haben, sie einzubeziehen (Boal, 2009, S. 28). Warum es im Hinblick auf die eingangs genannte Zielsetzung des selbstbewussten und kompetenten Sprachhandelns problematisch ist, wenn wir uns im DaF-Unterricht viel mehr im sogenannten symbolischen Denken bewegen, beschreibt Šenocak eindrücklich: Lernende nehmen die Fremdsprache „als Fremdkörper“ wahr, wenn sie diese hauptsächlich auf der symbolischen, abstrakten, rationalen Ebene des Wortes und der Symbole erlernen, ohne sie mit ihrem empfindsamen Erfahrungsschatz zu verbinden bzw. diesen in der Fremdsprache zu erweitern (2011, S. 20). Im Zusammenhang mit DaZ-Lernenden erwähnt er „die Fähigkeit, Sprache sinnlich zu genießen[:] Wenn diese Fähigkeit eingeschränkt ist, wird der Sprachgebrauch mechanisch. [...] Das erlernte Deutsch bekommt einen mechanischen Klang. Die Kultur der Sprache bleibt fremd“ (Šenocak, 2011, S. 16–18). Ähnliches berichtet Stockmans de Nardi für Spanisch als Fremd-/Zweitsprache und zieht das Fazit, es komme weniger auf Lernstrategien an als auf Praktiken, die es Lernenden ermöglichen, die simple Reproduktion der

Form zugunsten einer wirksamen Einschreibung in das Bedeutungsnetz, das Sprache hervorbringt, zu überwinden (2009, S.188). Da jede*r Lernende mit einem individuellen empfindsamen Erfahrungsschatz und eigenen Zielen zum Unterricht kommt, verlangt das empfindsamen Denken als Modus Operandi von den Lehrkräften eine ergebnisoffene Arbeitsweise ohne vorgefertigte Antworten. Diese kommen von den Lernenden selbst, die durch das empfindsamen Denken darin unterstützt werden, sich selbst auszudrücken. Dabei geht es nicht darum, verbale Sprache oder das symbolische Denken aus dem Fremdsprachenunterricht zu verbannen, sondern empfindsamen, ästhetische Zugänge dazu zu schaffen, um kompetentes Handeln mit der Fremdsprache zu fördern, und zwar Sprachhandeln in beiden Ausdrucksformen: der empfindsamen und der symbolischen. Obwohl *das Wort* vor allem dem symbolischen Denken zugeordnet wird, kann man damit auch empfindsam umgehen, indem man es mit individuellen Bildern, Gesten oder Lauten verbindet, wie beispielsweise in der Poesie. Wie dies gelingen kann, verdeutlichen im Folgenden exemplarische Übungen und Aufgaben aus der Praxis.

3 Aus eigener Erfahrung: Beispiele für Übungen und Aufgaben

Die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen, wie sich empfindsames Denken sowohl im Rahmen einzelner Übungen als auch komplexer Aufgaben umsetzen und welche Wirkung sich bei den Lernenden beobachten lässt.

3.1 Empfindsamen Wortschatzübungen

Wenn bei einer Wortschatzwiederholung mit dem Spiel „Montagsmaler“ ein Lernender erkennbar jene Tasche zeichnet, die das Lehrbuch symbolisch zur Visualisierung des Wortschatzes anbietet, diese aber von niemandem im Kurs erkannt wird und noch dazu Kommentare wie „So sieht doch keine Tasche aus!“ fallen, dann ist anzunehmen, dass die Lernenden keine empfindsamen Verbindung zu dieser Tasche haben. Ausgehend von dieser Erfahrung suchten wir empfindsamen Zugänge für die Wortschatzarbeit. Wer mit Symbolen aus dem Lehrbuch arbeiten möchte, hat bspw. die Möglichkeit, zunächst über eine empfindsamen Übung herauszufinden, was die Lernenden bereits mit diesen Symbolen verbinden. Hierzu werden Kärtchen mit den entsprechenden Symbolen verteilt und die Lernenden notieren bzw. skizzieren auf der Rückseite oder drücken ihre persönlichen Assoziationen dazu über einen Laut, eine Statue oder ein Standbild aus. Diese Übung sensibilisiert Lehrkräfte wie Lernende für die Deutungsvielfalt, die vermeintlich eindeutigen Symbolen innewohnt, und bietet vielfältige Gesprächsanlässe, u. a. über kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

Mit derselben Intention stellten wir einer Gruppe von Lernenden zum Thema Wetter zunächst die Frage, welche Temperatur sie als *kalt* empfanden. Aus den individuell sehr unterschiedlichen Antworten ergab sich ein interessantes Ge-

spräch, in dem diverse Stereotypen hinterfragt werden konnten. Auch die Frage danach, was eigentlich *gutes* Wetter für die einzelnen Lernenden bedeutet, hat sich in einer anderen Gruppe als sehr ergiebig erwiesen. Als Hausaufgabe sollten anschließend alle mit einem Foto zeigen, wie das Wetter bei ihnen war. Es gab nur eine Regel: Sie durften nicht das Wetter selbst fotografieren. So sind diverse kreative Fotos entstanden, in denen die Lernenden zunächst ohne Worte, aber als sie selbst zu Wort kamen. Was für eine Wetterlage würden Sie mit dem Foto eines selbstgebauten Drachen assoziieren? Wie Ihnen vielleicht auch, fielen den Lernenden sehr schnell Wörter zu den Fotos ein und zusätzlich konnte speziell für diese Gruppe relevanter Wortschatz wie „Drachen steigen lassen“ eingeführt werden.

Zu dieser im Onlineunterricht durchgeführten Aktivität gibt es zahlreiche Varianten. Lernende können statt mit Fotos auch mit ihren Körpern arbeiten und sowohl in Partner*innenarbeit als Bildhauer*innen eine Statue als auch kollektive Standbilder erstellen oder Laute vorgeben, die die Gruppe gemeinsam imitiert. Einen ausführlichen Überblick dieser empfindsamen Darstellungsformen liefern Bryant und Schlockermann (2022). Natürlich ist auch das Thema variabel. Auf diesen empfindsamen Wegen könnten Sie z. B. herausfinden, was die Gruppe mit verschiedenen Sportarten oder Berufen assoziiert, und den Wortschatz durch die Aktivierung und Gestaltung neuer Erfahrungen empfindsam verankern. Animieren Sie die Lernenden, das Offensichtliche, Abstrakte, Symbolische hinter sich zu lassen und sich individuell auf empfindsamer Weise auszudrücken. So kann empfindsames Denken auch bei komplexeren Aufgaben als Modus Operandi eingesetzt werden.

3.2 Komplexe Aufgabe: Rollenspiel

Um auf der (fremd-)sprachlichen Bühne des Lebens zu bestehen, braucht es viel mehr als nur einen breiten Wortschatz. Damit dies gelingt, muss laut Saxinger im geschützten Unterrichtsraum „zunächst der Weg zu einer selbstbewussten, kompetenten Sprachanwendung in der Fremdsprache geebnet werden“ (2019, S. 233). Das Forumtheater, eine Form des TU mit Rollenspielcharakter, bietet sich hierfür besonders an. Zuschauende werden im ästhetischen Schutzraum bewusst aktiv und proben ihr „Handeln und Verhalten unter den Bedingungen der Wirklichkeit“ mit dem Ziel, diese zu verändern: „Wenn es mir gelingt, mich im Forumtheater zu behaupten, werde ich auch in der Lage sein, mich zu behaupten, wenn ich in der Realität eine Entscheidung treffen muss“ (Boal, 1979, S. 90; Bryant & Schlockermann, 2022, S. 373). Zu diesem Zweck sollten Rollenspiele jedoch nicht auf der symbolischen Ebene der Reproduktion vorgegebener Dialoge verbleiben, die oft nur wenig mit (den Bedingungen) der Realität zu tun haben. Das Wort zu *ergreifen* bedeutet hier im wahrsten Sinne des Wortes, das Wort in die Hand zu nehmen und mit dem ganzen Körper zu kommunizieren, also auch Gestik, Mimik und Stimme einzusetzen. Am folgenden Beispiel möchten wir das Vorgehen skizzieren und darüber hinaus verdeutlichen, dass empfindsam gestaltete Rollenspiele kein besonderes Sprachni-

veau voraussetzen. Es erwies sich jedoch als hilfreich, vorab spielerisch Improvisation zu üben und offene, realitätsnahe Szenarien anzubieten, die es Lernenden erlauben, ihre eigene Geschichte zu entwickeln. Dies gelang einer A1-Gruppe ausgehend von folgendem Szenario nach nur vier Unterrichtseinheiten: *Ein deutscher Praktikant kommt in unseren Kurs. Er studiert das Profil der Lernenden und möchte uns kennenlernen, spricht aber nur Deutsch. In der Gruppe gibt es eine neue Schülerin, die noch gar kein Deutsch spricht. Wie stellt sich der Praktikant vor? Was fragt er? Und die Lernenden? Was möchten sie wissen?*

Im ersten Schritt wurden Strukturen zur (Selbst-)Vorstellung wiederholt und diverse Fragen zur nonverbalen Kommunikation diskutiert, also neben sprachlichem auch landeskundliches und körperliches Vorwissen als empfindsame Zugänge durch Fragen aktiviert:

- *Wie sollen wir uns in so einer Situation verhalten? Wollen wir wie Deutsche oder wie Brasilianer*innen wirken?*
- *Wie sollen wir den Praktikanten begrüßen? Geben wir uns die Hände oder sollen wir uns umarmen und (auf die Wange) küssen?*

Anschließend verteilten die Lernenden die Rollen unter sich, verfassten gemeinsam den Dialog und inszenierten ihn. Ein weiterführendes Element des empfindsamen Denkens ist der im Forumtheater übliche Rollenwechsel, durch den die Lernenden sich der unterschiedlichen Rollen bzw. Haltungen bewusst werden. Dabei geht es nicht darum, sich in andere *hinein*zusetzen, sondern sich im Austausch auch in die *Lage* anderer versetzen zu können und auf Basis dieser empfindsamen Erfahrung (selbst-)bewusst und kompetent zu kommunizieren.

4 Fazit

Empfindsames Denken als Modus Operandi ermöglicht es Lehrkräften, eine mechanische Anwendung des Deutschen zu überwinden und die Lernenden beim selbstbewussten und kompetenten Selbstaussdruck in und mit der Fremdsprache zu unterstützen. Da dieser nicht nur auf der rationalen, symbolischen Ebene des Wortes und der Grammatik stattfindet, sondern wir immer auch empfindsam wahrnehmen und kommunizieren, sollten auch im geschützten Unterrichtsraum beide Ausdrucksformen geprobt werden. Um Wortschatz und Grammatik mit dem empfindsamen Erfahrungsschatz der Lernenden zu verbinden und diesen zu erweitern, müssen wir ihn zunächst aktivieren. Das bedeutet, Übungen und Aufgaben ergebnisoffen zu planen und das Voneinander- und Miteinanderlernen durch den Austausch und das Erleben individueller sowie kollektiver empfindsamer Erfahrungen mit der deutschen (Fremd-)Sprache zu ermöglichen, damit die Lernenden sich die Sprache zu eigen machen und das Wort selbstbewusst ergreifen können – sowohl auf der Bühne des Lernens als auch auf der Bühne des Lebens.

Literatur

- Boal, A. (1979). *Theater der Unterdrückten*. Suhrkamp.
- Boal, A. (2009). *Estética do Oprimido*. Garamond.
- Boal, A. (2021). *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Bryant, D. & Schlockermann, N. (2022). Inszenierungstechniken und ihre sprachförderlichen Potenziale: Statue und Standbild. In D. Bryant & A. L. Zepter (Hrsg.), *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Ein Lehr- und Praxisbuch* (1. Aufl., S. 373–390). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395133>
- Saxinger, N. (2019). Birgit Oelschläger: Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, (4), 233–238. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2019.04.06>
- Şenocak, Z. (2011). *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift*. Edition Körber.
- Stockmans de Nardi, F. (2009). Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 5 (2), 182–193.
- Storm, T. (o. D.). Der kleine Häwelmann. *Projekt Gutenberg*. <https://www.projekt-gutenberg.org/storm/haewelma/haewelma.html>

Lesetheater im Deutschunterricht

Martina Heuser

In diesem Beitrag wird die Methode des Lesetheaters vorgestellt, welche in verschiedenen Sprachlernkontexten (DaM, DaZ, DaF) eingesetzt werden kann. In [Abschnitt 2](#) werden die Chancen der Methode vorgestellt, die nicht nur Fortschritte in den Bereichen Lesekompetenz, Phonetik und Wortschatz verspricht, sondern auch einen einfachen Einstieg in handlungsorientiertes, ästhetisches und performatives Lernen. Im dritten Teil wird ein praktisch erprobtes Ablaufschema für den Unterricht in einem Kurs für Deutsch als Fremdsprache vorgestellt.

1 Einleitung

Auf der IDT 2022 erfreute sich die Sektion D5 „Performative Lehr- und Lernformen“ großer Beliebtheit, es gab nicht nur zahlreiche Beiträge, sondern auch großes Interesse seitens der Teilnehmenden. Im realen Unterrichtsgeschehen wagen sich dennoch viele nicht daran, Performatives im eigenen Sprachunterricht einzusetzen. Gründe dafür sind einerseits Zeitmangel und curriculare Vorgaben sowie Angst vor Chaos im Klassenraum (Oelschläger, 2017, S.30), andererseits kommen meiner Erfahrung nach bei Lehrenden, die selbst nicht Theater spielen, auch Zweifel an den eigenen Kompetenzen hinzu. Viele Lehrende haben zwar bereits Fortbildungen zu Dramapädagogik oder Improvisationstheater besucht, fühlen sich jedoch in den erlernten Formaten und Methoden noch nicht sicher genug.

In diesem Beitrag soll darum eine Methode vorgestellt werden, welche sich auch mit wenig Erfahrung in Theater- bzw. Dramapädagogik und in relativ kurzer Zeit umsetzen lässt: das Lesetheater. Der Fokus des Beitrags liegt auf dem Bereich Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene, es wird jedoch auch auf Projekte aus dem schulischen Deutschunterricht in DACHL verwiesen.

2 Was ist Lesetheater?

Beim Lesetheater handelt es sich um „gestaltendes Lesen“ (Ilg et al., 2015) von – häufig kürzeren – Dramen, so genannten Mini-Dramen. Der Text bleibt in der Hand und soll abgelesen werden. Es sind keine Requisiten nötig, eventuell können im Klassenraum vorhandene Möbel und Gegenstände mit einbezogen werden, das ist jedoch kein Muss.

2.1 Woher bekomme ich die Theaterstücke?

Die Dramen können entweder von den Lehrenden bereitgestellt werden oder von den Lernenden selbst anhand von Prosa, Poesie oder sogar Sachtexten (z. B. zu geschichtlichen Ereignissen) geschrieben werden. Hinweise zum Verfassen von Lesetheatertexten gibt es etwa bei Kutzelmann und Massler (2018, S. 79–84).

Wer weniger Zeit investieren möchte, findet im Internet neben vielen weniger geeigneten Texten auch einige Perlen: Auf der Homepage zum Projekt *MELT* (Mehrsprachiges Lesetheater) gibt es etwas längere Theaterstücke für Schulklassen (auf Deutsch, mit kürzeren Passagen in anderen Sprachen), auf der Seite von *Theater Mopkaratz* kürzere Stücke für verschiedene Niveaustufen zu diversen Themen (Fabeln, Märchen, Balladen etc.) primär auf Deutsch, aber auch auf Englisch, Französisch und Türkisch.

2.2 Deutsch als Erst- und Zweitsprache

Bislang wird Lesetheater im Unterricht vor allem als Methode der Leseförderung für Kinder mit Erst- und Zweitsprache Deutsch (DaE, DaZ) eingesetzt. Es handelt sich dabei um ein Lautleseverfahren, welches im Gegensatz zum früher gängigen „Reihumlesen“ das Leseverständnis und die Leseflüssigkeit erhöhen kann, da die Kinder wiederholt und in einer schützenden Kleingruppe mit einem Text arbeiten (Rosebrock et al., 2016, S. 24–25). Das Lesetheater kann bei Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe zu einer Steigerung der Lesemotivation und Lesekompetenz führen. „Die Erfahrungen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler das Verfahren gerne praktizieren und dass Erfolge selbst bei sehr schwachen Leserinnen und Lesern erzielt werden können“ (Rosebrock et al., 2016, S. 51).

2.3 Deutsch als Fremdsprache

Außerdem lässt sich die Methode auch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. im Fremdsprachenunterricht (FSU) ab dem Niveau A2 einsetzen. Die Zielsetzung ist natürlich in einer Gruppe von jugendlichen oder erwachsenen Lernenden eine etwas andere als beim Lesenlernen in der Erst- oder Zweitsprache.

Beim Lesen in der Fremdsprache geht es nicht nur darum, die Dekodierfertigkeiten bzw. Leseflüssigkeit zu trainieren, sondern vielmehr um ein Zusammenwirken von sprachbezogenen und kognitiven Kompetenzen (Ehlers, 1998, S. 179). Die fremdsprachig Lesenden sind laut Ehlers charakterisiert durch eingeschränkten Wortschatz, verlangsamte Lesegeschwindigkeit, begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, mangelndes kulturelles Hintergrundwissen, fehlende Selektivität und reduzierte Interferenzen (Ehlers, 2010, S. 196).

Durch die eingehende Auseinandersetzung mit einem Kurzdrama lassen sich durch Lesetheater zumindest einige dieser Herausforderungen abbauen. Obwohl der Einfluss von Leseflüssigkeit in der Fremdsprache bisher wenig er-

forscht ist, kann diese nämlich laut Kutzelmann und Massler (2018, S.64–65) auch für den Spracherwerb in DaF von Bedeutung sein, weil flüssig Lesende mehr lesen und so ihren Wortschatz erweitern, die Automatisierung der Worterkennung stärken und ihre Lesemotivation aufbauen.

2.4 Was kann die Methode?

Es werden durch Lesetheater noch weitere Kompetenzen gefördert, die für alle Bereiche des Sprachunterrichts (DaE, DaZ und DaF) gelten. Durch das wiederholte laute Vorlesen trainiert Lesetheater neben dem Leseverstehen auch Phonetik. Die Lernenden verbessern dadurch jedoch nicht nur ihre Aussprache, sondern auch die Prosodie, und in weiterer Folge können sie eine stärkere Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache entwickeln.

Lesetheater bietet zudem einen niederschweligen Zugang zu Theater, Literatur und Landeskunde. Je nach Textauswahl können zudem Themen aus dem Unterricht, Wortschatz und implizit auch Grammatik (z. B. das Präteritum) wiederholt werden.

Die Methode funktioniert auch in vom Sprachniveau her heterogenen Gruppen, da die Lernenden zwischen Rollen verschiedener Länge und Komplexität wählen können. Die in der Fremd-/Zweitsprache noch nicht so Sichereren können in der Zusammenarbeit mit den anderen ihre Sprachkenntnisse und ihr Textverständnis verbessern. Die Kooperation in der Gruppenphase ist handlungsorientiert und interaktiv und stärkt so den Zusammenhalt der Klasse.

Aufgrund zahlreicher positiver Rückmeldungen z. B. zum MELT-Projekt oder den Stücken von *Theater Mopkaratz* und aus eigener Erfahrung können wir bestätigen, dass Lehrende und Lernende die Methode als interessant und motivierend empfinden. Das liegt laut Oelschläger (2014) unter anderem daran, dass sie Lernende zu Handelnden werden lässt und Authentizität ins Klassenzimmer bringt.

Theater kann so den Unterricht in ein Ereignis verwandeln. Als flüchtigste Kunstform, die nur im Moment der Aufführung entsteht, kann Theater den Unterricht zu einem gemeinsamen, authentischen Erlebnis werden lassen. Authentizität ist ein hehres Ziel, aber meist Mangelware im Fremdsprachenunterricht. (Oelschläger, 2014, S.213)

Was Oelschläger hier als einen generellen Vorteil von Theater im FSU anführt, kann auch für den Probenprozess und die Präsentation von Lesetheaterstücken gelten. Wenn Lernende in der Gruppe aushandeln, wer welche Rolle in welcher Form präsentiert, ist das eine authentische Sprachhandlung, die auch der Forderung nach Handlungsorientierung im FSU gerecht wird.

3 Wie arbeite ich mit Lesetheater?

In diesem Abschnitt soll dargestellt werden, wie eine Lerneinheit von etwa 60 Minuten mit Lesetheater in einer Gruppe jugendlicher bzw. erwachsener Fremdsprachenlernender ablaufen kann. Für die Durchführung in einer Schul-

klasse (DaE und DaZ) sei auf die Broschüre zum *MELT*-Projekt verwiesen (Kutzelmann et al., 2016) sowie den dazugehörigen Lehrfilm von der Projekthomepage (*MELT*, o. D.), die den Ablauf für Lesetheater als längeres Lernprojekt zur Leseförderung vorstellen.

3.1 Aufwärmen

Es empfiehlt sich, dass die Lernenden sich vor der Arbeit mit den Lesetheater-texten ein wenig mit dramapädagogischen Übungen aufwärmen, damit sie Hemmungen abbauen und schon ein wenig ins Spielen kommen. Hierfür eignen sich Kreisübungen wie Klatschkreise oder „Falsche Pantomime“ sowie Standbilder oder auch Mini-Dialoge, die mit verschiedenen Emotionen variiert werden. Zahlreiche Empfehlungen für den Einstieg in die Theaterarbeit finden wir bei Oelschläger (2017) und Vlcek (2006).

3.2 Textauswahl und Gruppenfindung

Zu Beginn präsentiert der/die Lehrende den Ablauf des Projekts und die ausgewählten Theaterstücke und gibt an, wie viele Personen für welches Stück gebraucht werden. Daraufhin können die Lernenden selbst Gruppen bilden oder erhalten ihre Rolle von der Lehrperson. Motivierender ist m. E. die Freiheit, selbst zu wählen, es kann jedoch aufgrund der Gruppendynamik oder Heterogenität der Gruppe auch sinnvoll sein, wenn die Lehrenden die Einteilung vornehmen.

3.3 Gruppenarbeit: Lesen und inszenieren

Die Lernenden lesen zunächst den Text in Einzelarbeit und klären dann in der Gruppe Vokabel- bzw. Verständnisfragen. Die Lehrenden können bei schwierigen Passagen helfend zur Seite stehen.

Darauf folgt die Verteilung der Rollen in der Gruppe. Da die Lernenden den Text bereits gelesen haben, sind sie in der Lage, eine Rolle zu wählen, die ihren Fähigkeiten und Ambitionen entspricht. Die Lernenden sollten dann ihre jeweiligen Passagen farblich markieren, um ihren Einsatz nicht zu verpassen.

In der zweiten Phase lesen die Lernenden den Text in der Gruppe mehrmals laut. Sie sollen dabei versuchen, mit jedem Mal flüssiger und expressiver zu werden. Am Ende der Gruppenarbeit steht eine Generalprobe, bei der die Lernenden sich wie auf einer Bühne aufstellen und den Text dramatisch präsentieren. Manchmal kommen dabei minimale Requisiten wie Brillen, Hauben oder Schals zum Einsatz. In dieser intensiven Probenphase können Lehrende ein wenig bei der Inszenierung helfen, häufig kommen aber die Ideen aus der Gruppe selbst. In der nun folgenden Gruppenarbeitsphase könnte es im Klassenzimmer zu eng und zu laut werden, sodass es ratsam ist, dass eine oder mehrere Gruppen sich in andere Räume oder auch ins Freie zurückziehen und dort eigenständig weiterarbeiten.

3.4 Die Aufführung

Am Ende steht eine Präsentation der Lesetheaterstücke vor den anderen Gruppen. Wenn möglich, sollte dafür durch das Verrücken von Tischen und Stühlen eine Art Bühne mit Zuschauer*innenraum geschaffen werden, sodass die Illusion einer Theateraufführung entstehen kann.

Vor der Vorstellung ist es wichtig, noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Lernenden laut, deutlich und langsam sprechen sollen. Bei schwierigen Texten macht es auch Sinn, eine kurze Einführung zu geben und unbekannte Wörter vorzuentlasten, sodass die Zuseher*innen der Präsentation gut folgen können.

Nach der Vorstellung bekommen alle Gruppen Applaus und – wenn gewünscht und im zeitlichen Rahmen möglich – ein kurzes Feedback von ihren Kolleg*innen. Wertschätzendes Feedback sollte dafür im Kurs vorher schon einmal besprochen worden sein. Tipps dazu findet man etwa bei Oelschläger (2017, S. 44–47).

4 Fazit

Dieser Beitrag hat gezeigt, wie Lesetheater mit relativ geringem Aufwand ermöglicht, Theater in den Klassenraum zu bringen. Die Methode erlaubt es den Lernenden nicht nur, ihre Lesekompetenz zu erweitern und literarische Texte kennenzulernen, sie ist wie die ihr übergeordnete Dramapädagogik prozessorientiert und schafft, wie es Even (2014) beschreibt, eine authentische, personalisierte und lernendenzentrierte Gesprächssituation:

Bei der Lernkunstform Dramapädagogik werden Lehre (Wissenschaft) und Kunst (Ästhetik) vereint; der Fokus liegt nicht mehr nur auf dem Lernprodukt, sondern insbesondere auf dem Lernprozess. Wenn Lernende unterschiedliche Rollen annehmen und im dramatischen Prozess miteinander weiterentwickeln, benutzen sie die Fremdsprache in personalisierten und lernerzentrierten Kontexten und werden zu authentisch Agierenden in dramatischen Handlungsräumen. (Even, 2014, S. 193)

Zudem schafft die Theaterarbeit in der Gruppe durch die kreative Interaktion ein neues Wir-Gefühl, was in einem traditionellen FSU, der von vollen Lehrwerken und Curricula bestimmt wird, oft zu kurz kommt.

Im Vergleich zu freien Inszenierungen sind der Kreativität und Interaktion beim Lesetheater aufgrund des vorgegebenen Texts freilich Grenzen gesetzt. Diese Beschränkung erlaubt es jedoch auch weniger Theateraffinen, sich in einer performativen Lerneinheit einzubringen. Darum ist Lesetheater eine Methode mit zahlreichen Vorteilen, die Lehrenden und Lernenden Spaß macht und die aufgrund ihrer Niederschwelligkeit in dem einen oder anderen Klassenraum den ersten Schritt in Richtung ästhetisches und performatives Lernen setzen wird.

Literatur

- Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Narr.
- Ehlers, S. (2010). Lesen. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 196–197). Narr Francke Attempto.
- Even, S. (2014). Dramapädagogik und ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. In N. Bernstein & C. Lechner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film* (S. 191–206). Universitätsverlag Göttingen.
- Ilg, A., Kutzelmann, S., Massler, U., Peter, K. & Theinert, K. (2015). Dramapädagogische Elemente im Leseförderprojekt „Mehrsprachiges Lesetheater“ (MELT). *Scenario*, IX (2), 48–68. <https://doi.org/10.33178/scenario.9.2.4>
- Kutzelmann, S., Massler, U. & Peter, K. (2016). *Die zentralen Lehr-Lern-Prozesse des mehrsprachigen Lesetheaters. Eine Anleitung für die Praxis*. Pädagogische Hochschule Weingarten. <https://melt-multilingual-readers-theatre.eu/publikationen/>
- Kutzelmann, S. & Massler, U. (Hrsg.) (2018). *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte*. Narr Francke Attempto.
- MELT – Mehrsprachiges Lesetheater (o. D.). *Lesetheaterskripte*. <https://melt-multilingual-readers-theatre.eu/leseskripte/>
- Oelschläger, B. (2014). Bühne frei für Deutsch! – Rückbesinnung auf das Wesen des Theaters. In N. Bernstein & C. Lechner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film* (S. 207–216). Universitätsverlag Göttingen.
- Oelschläger, B. (2017). *Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Deutscher Theater Verlag.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2016). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (4. Aufl.). Kallmeyer Klett.
- Theater Mopkaratz (o. D.). *Lesetheater*. <https://www.mopkaratz.com/lesetheater/>
- Vlcek, R. (2006). *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. Auer Verlag.

Einsatz fiktiver Identitäten im Intensivdeutschkurs

Katrin Saar

Die Vermittlung sprachlicher Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht bereitet den Lehrenden i. d. R. keine großen Probleme, doch können sie die Sprechbereitschaft der Lernenden nicht genug fördern. Bei Sprechaufgaben sind die Lernenden selten aktiv, halten sich zurück, schweigen oder erwarten die Initiative von anderen, obwohl das Vokabular und die Strukturen, die zum Führen eines Dialogs benötigt werden, bereits erworben sind (Kroemer & Hantschel, 2019, S. 16–17). Im Rahmen einer Aktionsforschung mit dem Ziel, den Sprechanteil sowie die Sprechbereitschaft der Studierenden zu erhöhen, wurde im Intensivdeutschkurs für Anfänger*innen an der Universität Tartu, Estland, eine empirische Studie durchgeführt. Das Ziel der Studie war es herauszufinden, inwieweit der Einsatz der *Simulation globale* als einer Sprachlern- und -lehrmethode die Sprechbereitschaft der Studierenden beim Deutschsprechen unterstützt und was die Studierenden über den Einsatz dieser Methode denken. Ein weiteres Ziel war es, die Studierenden dazu zu bringen, sich stärker mit kulturgebundenen Aspekten der Zielsprache in den DACH-Staaten und anderen deutschsprachigen Regionen auseinanderzusetzen.

Beim Konzept der *Simulation globale* handelt es sich um

eine handlungsorientierte Fremdsprachenlehr- und -lernmethode, bei der die Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum hinweg eine gemeinsame fiktive Welt, einen Mikrokosmos, sowie fiktive Identitäten, die in dieser Welt zu Hause sind, durch das Mittel der Erfindung erschaffen. (Maak, 2011, S. 553)

In der vorliegenden Studie haben die Studierenden im Laufe des Kurses eine fiktive Person aus dem deutschsprachigen Raum gestaltet.

Die vorläufigen Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass die Anwendung einer fiktiven Identität den Lernprozess vielseitiger und interessanter macht und das Spektrum der Gesprächsthemen erweitert. In Bezug auf die Sprechbereitschaft sind die Studierenden unterschiedlicher Meinung. Einige Studierende sind der Ansicht, sie hätten im Unterricht ohne fiktive Identität genauso viel geredet. Andere meinen, die Methode könnte jenen helfen, die Schwierigkeiten haben, über persönliche Themen zu sprechen.

Literatur

- Kroemer, S. & Hantschel, H.-J. (2019). Sprechen. In M. Brinitzer, H.-J. Hantschel, S. Kroemer, M. Möller-Frorath & L. Ros, *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2. Aufl., S. 12–23). Klett.
- Maak, D. (2011). „Geschützt im Mantel eines Anderen“ – Die „Globale Simulation“ als Methode im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 38 (5), 551–565. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0504>

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/2_29_Saar_Poster.pdf

Gezeichnete Grammatik: Kreativ, inklusiv, emotional und partizipativ Deutsch lernen

Iris Folch Martínez

Dieser Beitrag präsentiert eine Lernaktivität, die mit Schüler*innen im Alter zwischen 14 und 15 Jahren durchgeführt wurde und sie motivieren sollte, die Grammatikregeln besser zu verstehen und Spaß am Lernen zu haben. Die Lernenden wurden dazu angehalten, Kapitel der deutschen Grammatik zeichnerisch darzustellen. Mit dem gezeichneten Bild sollte den Mitschüler*innen eine Grammatikeinheit erklärt werden, wie z. B. die Wechselpositionen.

1 Einleitung

Als Einstieg zu dieser Lernaktivität dienen die Zeichnungen eines in den 1970er Jahren sehr populären katalanischen Comiczeichners, Francesc Vila Rufas, alias *Cesc*. Cesc hatte in den 1960er Jahren ein sehr anschauliches Lehrbuch für Katalanisch illustriert (Martorell, 1968). Dieses Lehrbuch wurde in Katalonien nach der Franco-Diktatur¹ in den Schulen für muttersprachlichen Unterricht in Katalanisch eingeführt, um Katalanisch wieder in Wort und Schrift zu unterrichten.

Mithilfe von simplen Formen, Figuren und viel Humor veranschaulicht dieses Buch viele grammatikalische Regeln der katalanischen Sprache. Die folgende Lerneinheit baut auf diesen Ideen auf. Anhand von einigen Beispielen von Cesc sollten nun die Schüler*innen gemeinsam eine „gezeichnete Grammatik“ kreieren. Als Endprodukt der Lernaktivität ist ein digitales Buch mit den Bildern der Lernenden entstanden. Jedes Blatt dieses Buches widmet sich einem Kapitel der deutschen Grammatik.

Diese Lernaktivität basiert ebenfalls auf den sieben Lernprinzipien der OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ist eine internationale Organisation, deren Ziel eine bessere Politik für ein besseres Leben ist – eine Politik also, die Wohlstand, Gerechtigkeit, Chancen und Lebensqualität für alle sichern soll.

2 Anweisungen zum Erstellen der Zeichnungen und Ziel der Aktivität

Bilder werden hier als kreative Inspirations- und Motivationsquellen für Lernende einer Zweitsprache betrachtet. Ziel dieser Aktivität ist es, in vereinfachter

1 Franco-Diktatur (1939–1975): Während seines Regimes war Katalanisch in der Schule verboten.

Form und trotzdem kreativ die deutsche Sprache darzustellen. Deshalb bekamen die Schüler*innen nur kurze Anweisungen, sodass sie sich frei fühlen durften, kreativ zu sein. Die Grammatik wurde den Schüler*innen zuerst erklärt. Anschließend haben die Lernenden freiwillig entschieden, welches Kapitel der deutschen Grammatik sie zeichnen wollten. Zum Abschluss dieser Aktivität sollten sie die Zeichnungen austauschen.

Die Reaktionen der Schüler*innen auf diese andere und partizipative Art zu lernen waren sehr positiv. Lernende eignen sich Wissen an, indem sie ihren Mitschüler*innen etwas erklären und somit die Rolle der Lehrperson übernehmen. Die Lehrperson tritt dabei in den Hintergrund, die Lernenden werden zu Protagonist*innen ihres eigenen Lernprozesses.

3 Ausgewählte Beispielanalysen

Im Folgenden sollen einige Bildresultate aus den (unkorrigierten) schulischen Arbeiten bzw. Zeichnungen wiedergegeben und analysiert werden:

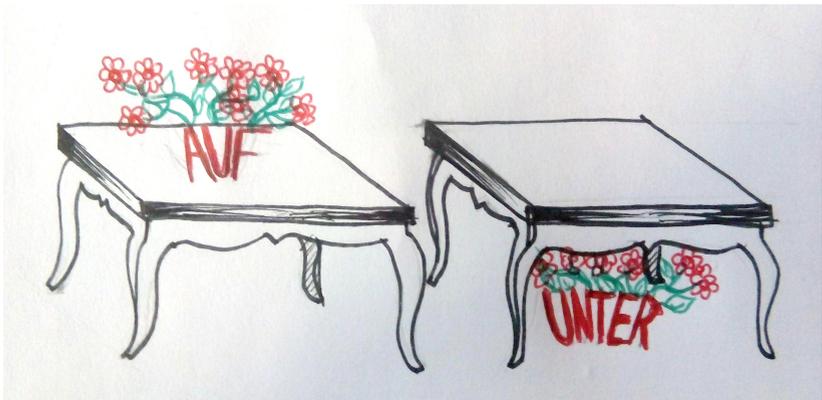


Abb. 1: Auf/Unter (10. Klasse, eigene Darstellung)

Auf den [Abb. 1](#) und [2](#) sieht man die Präpositionen in Verbindung mit einem Objekt ([Abb. 1](#)) oder mit anderen komplementären Präpositionen ([Abb. 2](#)).



Abb. 4: um, am, im (10. Klasse, eigene Darstellung)

Auf der [Abb. 4](#) werden durch drei einfache Zeichnungen die Temporalpräpositionen behandelt. Die Schüler*innen verwechseln diese drei Präpositionen oft in Verbindung mit Zeitangaben. Mit diesem Bild kann man die Jahreszeiten (*im* Frühling), die Uhrzeiten (*um* 8.00 Uhr) sowie Wochentage und Tagesablauf (*am* Montag, *am* Abend) gleichzeitig lernen und miteinander verbinden.

Ein besonders interessantes Bild ist [Abb. 5](#). Auf dem Bild sieht man ein Segelboot im Meer. Der Indikativ (Realmodus) wird durch dieses Boot dargestellt und der Konjunktiv (hier als Konjunktiv II gemeint) spiegelt sich im Meer des Indikativs. Der Konjunktiv fungiert hier als Metapher für den Wunsch, der uns alle bewegt.



Abb. 5: Indikativ und Konjunktiv (9. Klasse, eigene Darstellung)

4 Pädagogische Reflexion und Ausblick

Aus dieser Lernaktivität lassen sich verschiedene Schlussfolgerungen ziehen:

- Humor und Kreativität wecken das Interesse der Lernenden und das bietet nach dem *Universal Design for Learning Framework* viele Wahlmöglichkeiten und unterstützt die Autonomie der Lernenden (CAST, 2018).
- Zeichnen und Malen als universelles und intuitives Ausdrucksmittel vermitteln den Schüler*innen viel Sicherheit und Selbstbewusstsein.
- Auch zeichnerisch weniger begabte Lernende sind aktiv dabei, denn es geht nicht um künstlerische Qualität, sondern um die Auseinandersetzung mit deutscher Grammatik und das Visualisieren. Alle können etwas beitragen. Daher sind Bilder im Deutschunterricht ein adäquates Mittel, den Spracherwerb zu fördern.
- Auch Kinder mit Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwächen können Bilder besser interpretieren als komplexe Texte.
- Basierend auf dem Kopf-Herz-Hand-Prinzip von Pestalozzi (2004) und der Vernetzung zwischen unserem bewussten Denken, unseren Emotionen und unseren praktischen Handlungen wird durch diese Aktivität der Lernprozess gesteuert, so dass der Mensch mit Kopf, Herz, Hand und Humor² und somit vernetzt lernt.
- Nach dem ersten Prinzip der OECD stehen Lernen und Beteiligung im Zentrum des Lernprozesses und die Lehrperson tritt dabei in den Hintergrund (Dumont et al., 2010, S. 317).
- Mit Herz bedeutet emotional arbeiten, d. h. die Emotionen stärken das Gedächtnis und die Information wird gespeichert. Lernen ist mehr als nur Wissen anhäufen.

Literatur

CAST (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. Deutsche Version: Martin Lüneberger. <https://udlguidelines.cast.org/>

Cesc (o. D.). *Cesc*. <https://www.cescweb.cat>

Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Hrsg.) (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice, educational research and innovation*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#page4

Gesellschaft für Ganzheitliches Lernen e. V. (o. D.). *Ganzheitlich Lernen*. <https://www.ganzheitlichlernen.de>

Martorell, A. (1968). *Guiatge. Per a parlar i escriure bé el català*. Hogar del libro.

Pestalozzi, J. H. (2004). *Cristobal y Elsa. Ensayos sociopolíticos*. Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.

2 Siehe auch: Gesellschaft für Ganzheitliches Lernen e. V., *Ganzheitlich Lernen*, www.ganzheitlichlernen.de.

Visuelle Notizen im DaF/DaZ-Unterricht

Kerstin Paulik

Visuelle Notizen, sogenannte Sketchnotes, werden von immer mehr Menschen im privaten und beruflichen Kontext zur Ideenfindung, zur Planung von Abläufen und zur strukturierten Darstellung von Gedanken genutzt. Der Begriff „Sketchnotes“ setzt sich aus den englischen Wörtern *sketch* (Skizze) und *notes* (Notizen) zusammen und wurde von Mike Rohde geprägt. In Sketchnotes werden Wörter mit Symbolen und grafischen Elementen wie Bannern, Containern, Aufzählungszeichen und Pfeilen verbunden. Unterschiedliche Schriftarten und der gezielte Einsatz von Farben helfen bei der Strukturierung der Notizen, die meist nicht linear aufgebaut sind.

Die Verbindung von Text und visuellen Elementen hilft dabei, Gedanken zu ordnen, sich Inhalte besser zu merken und die eigenen Ideen anderen vermitteln zu können. Beim Zeichnen werden mehrere Sinneskanäle genutzt und das aktive Zuhören wird gefördert.

Im Fremdsprachenunterricht kann man mithilfe von Sketchnotes nicht nur das Lernen von Wortschatz durch Text-Bild-Verbindungen unterstützen, sondern auch Grammatikkonzepte und Arbeitsabläufe visualisieren (siehe das Beispiel in [Abb. 1](#)). Informationen können kompakt zusammengefasst werden, was für die Erstellung von Lernunterlagen sehr hilfreich ist. Auch zur Erschließung von Texten eignen sich Sketchnotes, da Inhalte, aber auch Informationen zur Textstruktur übersichtlich dargestellt werden können.

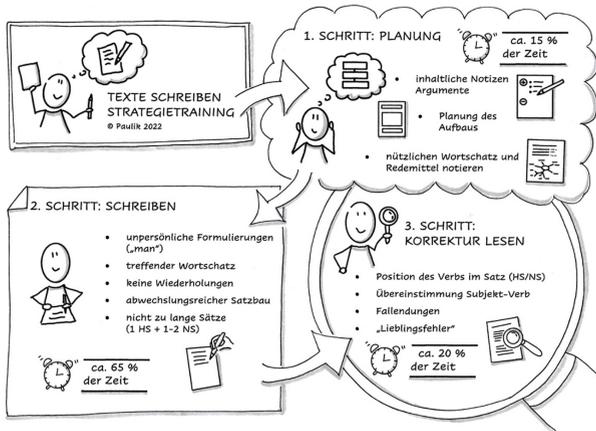


Abb. 1: Sketchnote zur Visualisierung der einzelnen Schritte beim Schreiben eines Textes (eigene Darstellung)

Eine wichtige Voraussetzung für den Einsatz von Sketchnotes im Unterricht ist, dass es um die Vermittlung von Ideen geht und nicht um Kunst. Sketchnotes nutzen Zeichnungen als Kommunikationsmittel – so wie das kleine Kinder machen, die nicht „schön“ zeichnen, sondern sich verständlich machen wollen. Wenn Lehrpersonen Sketchnotes einsetzen wollen, ist es wichtig, dass sie selbst im Unterricht zeichnen und auch Freude an ganz unperfekten Zeichnungen haben. So bekommen auch die Lernenden Lust, immer öfter zum Stift zu greifen. Wichtig ist aber, dass dies immer freiwillig passieren sollte. Wer nicht zeichnen möchte, sollte gestellte Aufgaben auch nur mit Text lösen dürfen.

Möchte man sich intensiver mit Sketchnotes beschäftigen, sind neben einschlägigen Publikationen in Buchform auch deutsch- und englischsprachige YouTube-Videos eine ergiebige Quelle. Sehr empfehlenswert ist ebenfalls die Seite der LernOS (<https://lernos-sketchnoting.net/>), deren umfassender Sketchnoting-Leitfaden auch im Unterricht eingesetzt werden kann. Ein Beispiel dafür, wie visuelle Notizen in der Praxis aussehen können, bietet das Poster zu diesem Beitrag.

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/2_31_Paulik_Poster.pdf

Über Kulturfunde aus Lehrwerken und Photo-Voice Memos nachdenken: Angehende DaF-Lehrpersonen und ihr Staunen während eines Grundschulpraktikums in der Deutschschweiz

Martina Zimmermann, Olivier Bolomey

Das qualitativ und interpretativ angelegte Projekt ergründet, inwiefern bei angehenden DaF-Lehrpersonen – allesamt Studierende der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt in der französischsprachigen Schweiz – vertraute kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster während eines Grundschulpraktikums in der Deutschschweiz hinterfragt werden. Basierend auf digitalen Photo-Voice-Tagebüchern, die studentische Momente des Staunens ins Zentrum stellen, und auf semi-strukturierten Interviews vor und nach dem Praktikum skizziert der Beitrag das Projekt und gibt Einblick in (selbst-)kritische kulturreflexive Überlegungen und in die Bewusstwerdung studentischer Deutungsperspektiven.

1 Einleitung

„En fait, je pensais que ça serait facile d’enseigner le français vu que c’est *ma* langue. Mais il faut quand-même beaucoup réfléchir, préparer quels mots je vais utiliser avec quels gestes.“ Oder auf Deutsch: „Ich dachte, es sei einfach, Französisch zu unterrichten, da es *meine* Sprache ist. Aber ich musste viel vorbereiten und vorher überlegen, welche Wörter etwa mit welchen Gesten zu kombinieren sind.“ Diese Aussage stammt von Eugénie, 22, angehende DaF-Lehrperson und Studentin an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt (HEP Vaud) in der französischsprachigen Schweiz. Eugénie absolvierte an einer Grundschule im deutschsprachigen Zürich ein zweiwöchiges Praktikum und unterrichtete u. a. Französisch. Im Interview nach ihrem Praktikum, das auf ein digitales Tagebuch Bezug nahm, das sie während des Praktikums geführt hatte, erläuterte Eugénie Momente des Staunens.

Eugénie war eine der 17 angehenden DaF-Lehrpersonen, die sich für ein freiwilliges Praktikum an Deutschschweizer Grundschulen angemeldet hatten. Im Rahmen eines qualitativ-interpretativen Projekts, das den Mobilitätsaufenthalt im Januar/Februar 2022 bzw. im Juni/Juli 2022 untersuchte, wurden die Teilnehmer*innen aufgefordert, ein digitales Tagebuch zu führen und Momente des Staunens durch Fotos und Sprachnachrichten festzuhalten. Das Projekt folgt dem Ansatz des kulturreflexiven Lernens (Schweiger, 2021) und analysiert das seit zwei Jahren bestehende intra-nationale Mobilitätsangebot an der HEP Vaud. Ziel ist es, die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der angehenden Lehrpersonen zu hinterfragen und zur Weiterentwicklung ihres professionellen Habitus beizutragen.

2 Theoretische und methodische Überlegungen: Momente des Staunens in Photo-Voice Tagebüchern

Während Staunen fürs Lernen in der Grundschule eine zentrale Thematik ist, scheint das Staunen in der Erwachsenenbildung wenig thematisiert oder theoretisiert zu sein (Thievenaz, 2017). Thievenaz und Piot (2017) haben sich eingehend mit dem Staunen und dessen Operationalisierung befasst und schlagen auf John Deweys Arbeit zurückgreifend vor, vom Staunen auch mit Erwachsenen Gebrauch zu machen. Einerseits plädieren sie dafür, in Ausbildungen das Staunen als Lernanlass einzusetzen. Andererseits berufen sie sich auf das Life Long Learning und die Notwendigkeit, Momente des Staunens und deren Reflexion in beruflichen Kontexten – also nach Abschluss einer Ausbildung – weiterzupflegen.

Das Wort „Staunen“ geht auf das Lateinische *attonare* zurück, was wörtlich übersetzt „andonnern“ bedeutet. Das Wort hat dieselbe Wurzel wie „Donner“ (frz. *tonnerre*) und wurde ursprünglich verwendet, um jemanden zu bezeichnen, der wie vom Donner gerührt war (Thievenaz, 2016, S. 18–19). Thievenaz und Piot (2017) und Kolleg*innen folgend unterscheiden wir zwischen dem Staunen im Sinne eines erstarrten Betrachtens von etwas Wunderbarem (z. B. einer grossen Eisblume an einer Fensterscheibe oder einem Feuerwerk), also einer Emotion von kurzer Dauer, und dem Staunen als Beteiligung an einem intellektuellen Prozess. In unserem Kontext sehen wir Staunen als Gedankenöffner, der die Reflexion ankurbelt und Lernen anregen kann (Thievenaz, 2016, S. 17). Wir laden unsere angehenden DaF-Lehrpersonen während ihres Praktikums zum Staunen ein und sehen das Staunen und unsere Begleitung desselben als didaktischen Hebel, um neue Lernprozesse auszulösen (Thievenaz & Piot, 2017, S. 29).

Zur Illustration dient das Beispiel der 21-jährigen Studentin Lina. Sie äusserte sich erstaunt zu pädagogischen Praktiken wie etwa der Lesezeit, die sie im Praktikum entdeckt, fotografiert und per Sprachnachricht kommentiert hatte. Während 20 Minuten vor der Mittagspause wurde vom Kindergarten bis zur sechsten Klasse jeweils gelesen. Im Interview nach ihrem Praktikum meinte sie, dass sie dieses Gesamtschulprojekt erstaunt und beeindruckt hatte. Sie schickte ein Foto¹, auf dem lesende Schüler*innen auf einer Matte in der Turnhalle zu sehen waren. Ein Ausschnitt aus der dazugehörigen Audionachricht, die sie auf Französisch aufgenommen hatte, lautet: „Egal, was die Kinder gerade im Sportunterricht oder beim Basteln machten, sie nahmen ein Buch und lasen alle. Auch die Lehrperson las.“² Sie überlegte im Interview nach dem Praktikum weiter, dass diese Lesezeit eine gewisse Flexibilität aller einfordere, dass es nicht ganz einfach sei, die Schüler*innen auf lehrreiche Lektüren aufmerksam zu

1 Dieses ist hier abrufbar: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/18JVTpdtGJyDh0UhpTZ22GvFEe8jOlcFt>.

2 Hier in unserer Übersetzung angeben.

machen, die Priorisierung des Lesens spannend sei, und skizzierte die Idee, so etwas an ihrer künftigen Schule ebenfalls vorzuschlagen.

Linas Moment des Staunens (oder vielleicht der Irritation, Agiba, 2017) regte sie zum Nachdenken an. Ob sie eine solche Lesezeit später umsetzen wird, können wir zum jetzigen Zeitpunkt nicht beurteilen. Aber vielleicht gelingt es in der Lehrer*innenbildung und möglicherweise auch darüber hinaus – etwa in Weiterbildungen – Staunen anzuregen, um zu lernen (Thievenaz & Piot, 2017, S. 31).

Im Bereich der Fremdsprachen hat das Tagebuch eine lange Tradition (Curtis & Bailey, 2009; Pavlenko, 2007), auf welcher wir in einer digitalisierten Form gekoppelt mit dem Staunen aufbauten (Develotte, 2006). Von der Photo-Voice-Technik aus den 1990er Jahren inspiriert (Wang & Burris, 1997) schlugen wir Lina und ihren Kommiliton*innen eine Kombination von Fotos und Sprachnachrichten vor. Ziel war es, sie dazu anzuregen, anhand von Bildern, die man auch als visuelle (Feld-)Notizen sehen könnte, in einen kritischen Dialog zu treten und über Momente aus ihrem Praktikumsalltag in der Deutschschweiz nachzudenken (Volpe, 2019; Wang & Burris, 1997, S. 370). Dank Linas digitalem Photo-Voice Tagebuch konnten wir ihre Mobilitätssituation und Momente des Staunens zumindest virtuell und teilweise miterleben. Die Fotos regten Gedächtnis und Diskussion an und ermöglichten einen Dialog über dokumentierte Momente des Staunens und über diese hinaus (Call-Cummings et al., 2019; Villacañas de Castro, 2017). Die Methode ist einfach umsetzbar, da Smartphones allgegenwärtig sind und digitale Tagebuchmemos mit vielen Apps aufgezeichnet und versendet werden können.

3 Zusammen nachdenken: vor, während und nach dem Praktikum

Unser Photo-Voice-Projekt basiert auf einem Lerndispositiv, das die angehenden DaF-Lehrpersonen vor, während und nach dem Praktikum begleitete (Robin, 2020). Zu diesen drei Zeitpunkten wurden in Kollaboration mit den Studierenden unterschiedliche Daten produziert.

Vor dem Praktikum fand ein Vorbereitungstreffen mit den angehenden DaF-Lehrpersonen statt. Dabei lernten sich Studierende und Dozierende kennen und erläuterten ihr Interesse fürs Angebot. Weiter wurden die verbindlichen Erwartungen geklärt – das Erlangen von ECTS-Punkten war an dieses Angebot geknüpft – und Aufgabe und Sinn des Staunens dargelegt. Einerseits wurde folgende Einladung zum Staunen bekanntgegeben: „Dokumentiere Momente des Staunens während des Praktikums fotografisch. Kommentiere diese mittels Sprachnachrichten (wenn möglich auf Deutsch) und schicke Fotos und Sprachnachrichten an folgende Nummer.“ Andererseits wurden die angehenden DaF-Lehrpersonen dazu aufgefordert, das Französisch-Lehrwerk, das an ihrer Schule in der Deutschschweiz verwendet wird, eingehend zu betrachten. Ihre Aufgabe lautete „Worüber staunst du im Lehrwerk, wenn du die kulturellen

Elemente anschaut? Mache Fotos von den erstaunlichen Entdeckungen und teile uns via Sprachnachrichten mit, warum du staunst.“ Während des Treffens wurden darüber hinaus ethische Aspekte in Zusammenhang mit dem Fotografieren besprochen. Weiter wurden individuelle semi-strukturierte Interviews vereinbart, in denen etwa Fragen zur (Sprach-)Biografie, zur Sozialisation und zu den Beweggründen, sich für das Mobilitätsangebot einzuschreiben, im Zentrum standen.

Während des Praktikums dokumentierten die Studierenden mit ihrem Smartphone erstaunliche Momente durch Fotos und Sprachnachrichten. Weiter teilten sie Kulturfunde aus den Französischlehrwerken der Deutschschweiz. Wir haben betont, dass formale Aspekte der Sprache nicht im Zentrum stehen, sondern dass Inhalt und Reflexion wichtiger sind. Dies half den meisten angehenden DaF-Lehrpersonen, sich von einer rein normativen Vorstellung zu lösen, die sich nur auf grammatikalisch korrekte Äußerungen konzentriert. Es wurden lange und kurze Sprachnachrichten in Deutsch, Schweizerdeutsch oder Französisch aufgenommen oder eine Kombination dieser Sprachen verwendet.

Danach tauschten die Studierenden ihre Erfahrungen beim kollektiven Treffen aus und diskutierten, welche der Bilder sie warum prägend fanden. Die Gruppe, die im Januar/Februar 2022 das Praktikum absolvierte, dachte auch über eine geplante Ausstellung nach. Mit allen Studierenden wurde/wird ein zweites individuelles Interview geführt, in dem die Photo-Voice-Memos diskutiert und reflektiert wurden/werden. Abschliessend reichten die Studierenden eine schriftliche reflexive Arbeit ein.



Abb. 1: Eugénies Photo-Voice Plakat (eigene Darstellung)

Ende September 2022 wurde schliesslich eine Ausstellung basierend auf Fotos und Sprachnachrichten/ausgewählten Interviewdaten der Studierenden eröffnet. Die Vernissage wurde mit einer *table ronde* eingeleitet, an der sich die Studierenden, der Rektor der PH des Kantons Waadt und die beiden Autor*innen beteiligten. [Abbildung 1](#)³ zeigt das ausgestellte Plakat von Eugénie. Darauf abgebildete QR-Codes laden zum Hören der Sprachmemos ein.⁴

4 Abschliessende Überlegungen und Ausblick

Im Projekt werden derzeit noch die letzten Interviews mit den Studierenden geführt und die Analysearbeit sowie ein Teil der Transkriptionsarbeiten stehen noch aus. Dennoch haben die visuellen und hörbaren Spuren der Studierenden bereits gezeigt, dass eine vertiefte Reflexion angeregt werden konnte. Das Photo-Voice Tagebuch ermöglicht es den Studierenden, über Kulturfunde und das damit verbundene Staunen zu sprechen und Impulse für eine gemeinsame Reflexion über Handlungs- und Deutungsmuster im Grundschulunterricht zu geben.

Vorerst erkennen wir, dass das Lernarrangement rund ums Staunen die angehenden Grundschul-/DaF-Lehrpersonen dazu anregt, in Bezug auf ihre professionelle Zukunft Utopien zu formulieren. Während des Praktikums wurden in Sprachnachrichten Momente des Staunens festgehalten und beispielsweise mit dem Kommentar „in der französischsprachigen Schweiz kaum vorstellbar“ begleitet. Etwa wurde auf die Autonomie der Schüler*innen und auf das ihnen entgegengebrachte Vertrauen verwiesen, sogar im Fremdsprachenunterricht ihre Aufgaben in selbst definierter Reihenfolge, an selbst gewählten Orten (im Flur, im Gruppenraum, im Schulzimmer etc.) alleine oder in Gruppenarbeit zu erledigen. Auch wurde betont, dass Schüler*innen z. B. in der Pause Verantwortung tragen und bei Konflikten die Rolle von „Friedensstifter*innen“ übernehmen. Zudem wurden partizipative Entscheidungsprozesse hervorgehoben, etwa im Rahmen eines von den Schüler*innen geleiteten Klassenrats. Im Interview danach wurden als utopisch betitelte Formulierungen z. T. revidiert. Zunächst als unmöglich Angesehenes wurde als denkbar bzw. in Bezug auf die professionelle Zukunft als möglich erachtet. Einige Studierende, die nun in der französischsprachigen Schweiz im Praktikum sind, berichteten vom Implementieren von Praktiken, die sie in der Deutschschweiz beobachtet hatten. Etwa wurde darauf hingewiesen, dass sie basierend auf den Beobachtun-

3 Weitere Plakate (vorwiegend auf Französisch) können online (<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/18JVTpdtGJyDh0UhpTZ22GvFEe8jOlcFt>) abgerufen werden.

4 Einige Plakate wurden zweisprachig (Französisch und Deutsch) produziert, da sie bei verschiedenen Anlässen im deutsch- und französischsprachigen Raum gezeigt wurden. Die Audionachrichten hingegen sind so, wie sie die Studierenden aufgezeichnet haben, d. h. sie sind z. T. mehrsprachig (französisch, schweizerdeutsch, deutsch).

gen/Erfahrungen im Französischunterricht den Schüler*innen im DaF-Unterricht auch bei mündlichen Aufgaben mehr Selbständigkeit zutrauen und sie in Gruppen eine Videoaufnahme produzieren liessen, die sich an Kriterien orientiert, die über die „blosse“ Korrektheit der Zielsprache hinausgeht. Für uns ist dabei interessant, inwiefern die Temporalität den intellektuellen Reflexionsprozess begleitet. Ein Moment des Staunens könnte als Denkanfang angesehen werden, der zu neuen Überlegungen führt, die mit der Zeit eine erste Reaktion revidieren lassen. Auch können solche Überlegungen dazu beitragen, dass Studierende später von initialen kontrastiven Kulturvergleichen basierend auf der Dichotomie zwischen der West- bzw. Deutschschweiz bzw. zwischen *uns* und *ihnen* Abstand nehmen.

Bei unserer Analysearbeit werden wir uns auch mit unserer Rolle befassen, da das Staunen der Studierenden uns selbst zum Staunen brachte. Dieses doppelte Staunen lädt uns ein, unsere eigenen *trajectories* und Deutungs- und Handlungsmuster, aber auch Sprachpraktiken zu hinterfragen und zu thematisieren. Außerdem sind Interviews mit den Lehrpersonen geplant, die die Studierenden willkommen geheissen haben, um auch ihre Perspektiven und ihr Staunen – einige haben sich dazu bereits geäußert – zu berücksichtigen.

Neugierig auf die vertiefte Analysearbeit hoffen wir, dass es uns gemeinsam mit den Studierenden gelingt, über Fremdsprachenunterricht, über Schulkultur und inspirierende Schulpraktiken in der Deutschschweiz zu staunen, um zu lernen, und lernen, zu staunen ... um zu lernen.

Dank

Für ihre Offenheit zum audiovisuellen Austausch bedanken wir uns herzlich bei den Studierenden Alma, Esra, Matilda, Noelia, Tobias, Tiffanie, Dejan, Alexandra, Jérémy, Aurélie, Nicolas, Lina, Eugénie, Loïc, Valérie, Laure und Anne-Laure. Dank ihnen wurde dieses Projekt in dieser Form möglich. Ausserdem danken wir folgenden Partner*innen, die dieses Projekt finanziell mittragen: MOVETIA, Unité d'enseignement et de recherche Langues et Cultures, Unité Relations internationales et mobilité, Unité Communication und Fonds HEP Vaud.

Literatur

- Agiba, S. (2017). *Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden*. Iudicium.
- Call-Cummings, M., Hauber-Özer, M., Byers, C. & Peden Mancuso, G. (2019). The power of/in Photovoice. *International Journal of Research & Method in Education*, 42 (4), 399–413.
- Curtis, A. & Bailey, K. (2009). Diary studies. *OnCUE Journal*, 3 (1), 67–85.
- Develotte, C. (2006). Le Journal d'étonnement. *Lidil*, 34, 1–13. <https://doi.org/10.4000/lidil.25>

- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163–188.
- Robin, J. (2020). De l'expérience de la diversité comme condition de la professionnalisation : Le cas de la RAF «Didactique de la mobilité». *Recherches et Applications*, 68, 123–135.
- Schweiger, H. (2021). Konzepte der ‚Landeskunde‘ und des kulturellen Lernens. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 358–372). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_22
- Thievenaz, J. (2016). L'étonnement. *Le Têlêmaque*, 49, 17–29.
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Perspectives de recherche en éducation et formation*. De Boeck.
- Thievenaz, J. & Piot, T. (2017). L'étonnement : un vecteur didactique en formation professionnelle. *Recherches en éducation*, 28, 29–40. <https://doi.org/10.4000/rec.6010>
- Villacañas de Castro, L. S. (2017). 'We are more than EFL teachers – we are educators': Emancipating EFL student-teachers through photovoice. *Educational Action Research*, 25 (4), 610–629. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1215930>
- Volpe, C. R. (2019). Digital diaries: New uses of PhotoVoice in participatory research with young people. *Children's Geographies*, 17 (3), 361–370. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1543852>
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24 (3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>

Verzeichnis der Autor*innen

Argüello Vázquez, Rosa Gabriela, Universität von Guadalajara,
rg.arguello@hotmail.com

Badstübner-Kizik, Camilla, Adam-Mickiewicz-Universität Poznań,
cbkizik@amu.edu.pl

Becker, Christine, Universität Stockholm, *christine.becker@tyska.su.se*

Boechat, Fernanda Boarin, Bundesuniversität von Pará (UFPA),
fernandaboechat@gmail.com

Bolomey, Olivier, Pädagogische Hochschule des Kantons Waadt,
olivier.bolomey@hepl.ch

Dengscherz, Sabine, Universität Wien und Staatliche Universität Malang,
sabine.dengscherz@univie.ac.at, sabine.dengscherz@um.ac.id

Dobstadt, Michael, TU Dresden, *michael.dobstadt@tu-dresden.de*

Folch Martínez, Iris, INS-Quatre-Cantons-Gymnasium, *ifolch@xtec.cat*

Gramlich, Rebecca, Goethe-Institut Salvador-Bahia,
rebecca.t.gramlich@gmail.com

Heuser, Martina, Sprachenzentrum Universität Wien,
martina.heuser@univie.ac.at

Hölldampf, Katja, Bundesuniversität von Pará (UFPA/DAAD),
hoelldampf@daad.org.br

Junqueira, Thereza de Jesus Santos, Goethe-Institut Salvador-Bahia,
therezajunqueira@yahoo.com.br

Merkel, Caroline, Universität Stockholm, *caroline.merkel@tyska.su.se*

Miyatani, Naomi, Kunitachi-Musikhochschule,
miyatani.naomi@kunitachi.ac.jp

Paslawska, Alla, Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw, *alla@mail.lviv.ua*

Paulik, Kerstin, VWU – Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten,
kerstin.paulik@vwu.ac.at

Riedner, Renate, Masaryk Universität Brno, *riedner@mail.muni.cz*

Roch, Britta, Gymnasium Federigo Enriques, *britta.roch@gmail.com*

Roll, Heike, Universität Duisburg-Essen, *Heike.Roll@uni-de.de*

Roth, Susanne, Gymnasium Lucio Anneo Seneca, *sroth@tiscali.it*

Saar, Katrin, Universität Tartu, Estland, *katrin.saar.1@ut.ee*

Schaar, Torsten, Deutsch-Jordanische Universität Amman,
Torsten.Schaar@gju.edu.jo

Schmenk, Barbara, University of Waterloo, Kanada, *bschmenk@uwaterloo.ca*

Schweiger, Hannes, Universität Wien, *hannes.schweiger@univie.ac.at*

Suzuki, Akane, Kunitachi-Musikhochschule, *suzuki.akane@kunitachi.ac.jp*

Svager, Eva Maria, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, *eva.svager@ph-ooe.at*

Tirumalai-Hörig, Rajashree, Goethe-Institut Pune, *rajashree@rainerhoerig.com*

Tolo, Jude Daniel, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, *jude.tolo@outlook.de*

Uphoff, Dörthe, Universität São Paulo, Brasilien, *dorthe@usp.br*

Welke, Tina, Diplomatische Akademie Wien und Universität Wien, *tina.welke@univie.ac.at*

Zimmermann, Martina, Pädagogische Hochschule des Kantons Waadt, *martina.zimmermann@hepl.ch*

Lehren und Lernen von Fach- und Berufssprache



Deutsch für den Beruf

Eine Einführung

Von Constanze Niederhaus

2022, 265 Seiten, € 22,-. ISBN 978-3-503-20545-5

Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 4



Online informieren und versandkostenfrei bestellen:

www.ESV.info/20545

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG
Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265
Fax (030) 25 00 85-275
ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

Von A bis Z: Anleitungen zur richtigen Aussprache



Kontrastive Phonetik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Herausgegeben von Silvia Dahmen, Ursula Hirschfeld, Swetlana Meißner und Kerstin Reinke

eBook: 2021 ff., 489 Seiten, PDF, € 159,95 (bei derzeit 40 Sprachen; diese können auch einzeln zu je € 3,95 erworben werden).

ISBN 978-3-503-20001-6



Online informieren und bestellen:

www.ESV.info/Kontrastive-Phonetik

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG
Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265
Fax (030) 25 00 85-275
ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

▼ Die IDT 2022 in Wien war mit rund 2750 Teilnehmer*innen aus 110 Ländern die weltweit größte Tagung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die fünf Tagungsbände dokumentieren die Ergebnisse der Tagung in ihrer fachlichen Breite und Diskussion, die im Sinne des Tagungsmottos *mit.sprache.teil.haben auch durch eine breite Beteiligung von Vertreter*innen des Faches in Wissenschaft, Forschung und Unterrichtspraxis aus unterschiedlichsten Ländern und Arbeitskontexten erreicht wird. Jeder Band repräsentiert dabei einen thematischen Strang des Fachprogramms.

Kulturreflexives Lernen ist ein wichtiger Aspekt des Teilhabens mit und mittels Sprache. Es umfasst ästhetische und diskursive Aspekte und die Lust am Spiel mit Sprache und anderen Darstellungsformen – rezeptiv wie produktiv.

Die Beiträge des zweiten Bandes zeigen einen Querschnitt über Aspekte kulturreflexiven und ästhetischen Lernens, wie sie auf der IDT 2022 diskutiert worden sind: Manche reflektieren Kulturvermittlung vor dem Hintergrund ihrer konzeptuellen Grundlagen, andere loten kreativ-poetische Aspekte von Sprache aus, gehen auf Lernen mit Klang und Film ein, setzen sich mit einer breiten Vielfalt an inspirierenden Lernorten auseinander oder mit Lernen durch kreatives Tun. Und sie bieten viele Anknüpfungspunkte, um Ideen weiterzuspinnen – kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv.