

C.1 Kulturreflexives Lernen

Beiträge Montag und Dienstag

Kulturreflexive Bildwahrnehmung im DaF-Unterricht

Frau Christina Maria Ersch¹

¹*Johannes Gutenberg-Universität Mainz*

Basierend u.a. auf der Cognitive-Affective Theory of Multimedia Learning wird davon ausgegangen, dass eine grafische Aufarbeitung von Informationen wie z.B. der farblichen Markierung oder der Einsatz von (bewegten) Bildern dazu führt, dass die für Lernende relevanten Informationen im Fremdsprachenunterricht gezielter wahr- und aufgenommen werden. Allerdings werden diese Bilder nicht immer gleich wahrgenommen, wie frühere Studien z.B. von Nisbett und Masuda zeigen konnten. Verursacht wird diese unterschiedliche Wahrnehmung aber nicht nur durch eine unterschiedliche kulturelle Prägung, sondern, ganz nach dem multikollektivistischen Ansatz nach Rathje, durch individuelle Einflüsse respektive zahlreiche Kollektive, denen ein Mensch angehört. Diese können aber eben auch zeigen, was Lernende aus unterschiedlichen Kulturen aufgrund von Gemeinsamkeiten in anderen Kollektiven verbindet.

Der Beitrag stellt die Bedeutung der Sensibilisierung für die kulturreflexive Bildwahrnehmung heraus und zeigt, wie diese direkt im DaF-Unterricht durch einfache Bildbeschreibungen sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden erreicht werden. Dabei werden dahingehend erste Ergebnisse u.a. mit DaF-Studierenden der Universität Mainz und DaF-Lernenden aus Usbekistan präsentiert und diskutiert.

Wovon wir reden, wenn wir von Kultur reden - Kulturkonzepte für den universitären Landeskundeunterricht

Frau Andrea Meixner¹

¹*Universität Stockholm*

Die meisten Deutsch-Curricula im Ausland enthalten Teilfächer und Lernziele, die sich der „Landeskunde“/ „Realienkunde“ widmen. Sowohl die Formulierungen in den Curricula selbst als auch die Erwartungen der Lernenden sind dabei noch immer oft auf den Erwerb quantifizierbaren Faktenwissens über die deutschsprachigen Länder ausgerichtet.

Aus der Unterrichtspraxis an verschiedenen schwedischen Universitäten heraus setze ich mich in einem Werkstattbericht damit auseinander, wie mit Blick auf Ziele eines kulturbezogenen Lernens im Sinne Claus Altmayers einerseits und auf die möglichen Gegenstände eines solchen Lernens andererseits ein Unterricht stattfinden kann, der vermeidet, komplexe Prozesse kollektiver Identitätskonstruktion und ‚kulturelle‘ Praktiken schematisch in stereotype Standbilder zu pressen. Ich möchte dazu an konkreten Beispielen Möglichkeiten vorstellen, mit Lernenden verstärkt über inhaltliche Auslegungen des Terminus „Kultur“ selbst und verwandter Themenfelder („Identität“, „kollektives Gedächtnis“, „Zugehörigkeit“ u.a.) zu reflektieren. Als Literaturwissenschaftlerin habe ich solche Möglichkeiten nicht nur in dezidiert „landeskundlichen“, sondern auch in literaturwissenschaftlichen Seminaren auf unterschiedlichen Kursstufen erprobt. Dabei erfolgt eine Auseinandersetzung mit „kulturell“ gedachten Lehrplaninhalten und Themen (auch in literarischen Texten) erst im Anschluss an die gemeinsame Erarbeitung und Diskussion lernstandgerecht ausgewählter bzw. aufbereiteter theoretischer Basistexte. Statt auf lehrkraftgesteuerte Faktenvermittlung wird auf eine eigenständige, methodisch informierte und kritische Hinterfragung der Unterrichtsgegenstände durch die Lernenden hingearbeitet. Dabei kommt der Bewusstwerdung über die eigene Position und Perspektive eine besondere Bedeutung zu. Zugleich aber erhalten die Lernenden die Möglichkeit, eigenes wissenschaftliches Handwerkszeug zielgerecht zu entwickeln und zu erproben.

Vergleiche der Somatismen zwischen Deutsch und Chinesisch

Herr Wenwu Liang¹

¹Lanzhou Universität

Somatismen tauchen oft in Idiomen auf, die mehr oder weniger mit menschlichen Körperteilen verbunden sind. Nach relevanten Forschungen machen Somatismen bis zu 20 Prozent aller idiomatischen Wortverbindungen des Deutschen aus.

Somatismen sind kulturbeladen und ihr Verständnis weist einen kulturellen Background auf. In gewissem Maße sind die Attribuierungen in verschiedenen Sprachen mehr oder weniger produktiv. Am häufigsten enthalten türkische Somatismen solche Komponenten, wie Auge, Kopf, Hand und Mund, während für deutsche Somatismen die Komponenten Hand, Auge, Kopf und Ohr typisch sind. Nicht nur äußere, sondern auch innere Organe können kulturell unterschiedlich konzipiert werden.

Wie sieht es im Chinesischen aus? Welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten können dabei festgestellt werden? Welche Ursachen stecken dahinter in Bezug auf Kultur? Ich möchte Beispiele sowohl aus dem Deutschen als auch aus dem Chinesischen anführen, Vergleiche zwischen den beiden Sprachen bzw. beiden Kulturen machen und sie statistisch untermauern.

Mein Beitrag dient dazu, das Deutschlernen unter dem Blickpunkt der interkulturellen Kommunikation zu betrachten, für Kulturunterschiede zu sensibilisieren und nicht zuletzt interkulturelle Kompetenzen der Lernenden zu entwickeln. Nach dem Modell von Astrid und Marion Gymnich geht es um drei Kompetenzen, nämlich die affektive, kognitive und pragmatisch-kommunikative Kompetenz. Die affektive Kompetenz befasst sich mit dem Interesse für und die Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen, mit Empathie und der Fähigkeit des Fremdverstehens und nicht zuletzt mit der Ambiguitätstoleranz. Unter kognitiver Kompetenz versteht man das Wissen über andere Kulturen und die Selbstreflexivität. Schließlich setzt sich die pragmatisch-kommunikative Kompetenz mit dem Einsatz geeigneter kommunikativer Muster und wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien auseinander.

Kulturspezifität in der Phraseologie als intrakulturelles Themenfeld

Frau Vira Shkolyarenko¹

¹Staatliche Pädagogische Makarenko-Universität Sumy

Das Problem der national-kulturellen Spezifität der Phraseologismen hat eine lange Tradition in der Linguistik. Die bisherigen ethnokulturellen Untersuchungen auf dem Gebiet der Phraseologie sind aber überwiegend nicht weitergekommen, als im Sinne des rein linguo-landeskundlichen Verfahrens die inventarisch-distributive Ideoethnizität des Wortschatzes festzustellen. Dabei wurden ausführlich genug die in der semantischen Struktur des Phrasems fixierten Realien, Kulturartefakte beschrieben. Der komplexe kulturologische Zugang fordert aber das Miteinbeziehen der konnotativen Aspekte der Semantik, die sich oftmals der regulären extralinguistischen Deutung nicht unterwerfen lassen.

Der Beitrag stellt einen Versuch einer kulturell-historischen Analyse des phraseologischen Bestandes der deutschen Sprache dar. Unsere Forschung widmet sich einer epochenübergreifenden Untersuchung der Herausbildung der national-kulturellen Spezifität der deutschen Phraseologismen in ihrer Dynamik und Vielfalt. Es wird versucht, die Rolle der kulturhistorischen Faktoren festzustellen, die der Entstehung bestimmter Phraseologismen gedient haben und die Weltbilder der früheren historischen Epochen der Entwicklung des deutschen Sprachraumes ausprägten.

Die Ergebnisse des Forschungsversuches lassen sich wie folgt festhalten: Die Bedeutungen vieler Phraseologismen hängen mit entsprechenden typischen Bildern zusammen, die sich auf assoziative Vorstellungen der menschlichen Psychologie stützen. Einige bildliche Assoziationen, die durch psychologische Stabilität bei Sprachträgern in der Synchronie gekennzeichnet sind, zeigen auch in der historischen Retrospektive ihre Stabilität. Der reguläre Charakter der phraseologischen Nominierung stützt sich auf die psychologische Stabilität vieler bildlicher Assoziationen im Bewusstsein der Sprachträger. Das bildliche Denken des Volkes bleibt auf verschiedenen Etappen seiner Entwicklung unveränderlich.

Transkulturelle Literatur im DaF- Unterricht: kreative Unterrichtsideen und -vorschläge

Frau Christina Markoudi¹

¹*Gymnasium/Lyzeum Thessaloniki, ²Vorstand PDV Planhellenischer Deutschlehrer*innen-Verband*

Gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen stellt die Entwicklung einer „interkulturellen Persönlichkeit“ unter Verwendung „interkultureller Kompetenzen“ ein wichtiges Erziehungsziel des fremdsprachlichen Deutschunterrichts dar. Im Rahmen einer zeitgenössischen Fremdsprachendidaktik können die Wertvorstellungen, Überzeugungen und Einstellungen der Lerner*innen gerade im Umgang mit literarischen Texten geäußert, diskutiert und womöglich verändert werden. „Transkulturelle“ Autor*innen demonstrieren durch ihren spezifischen Umgang mit Mehrsprachigkeit und essenziellen soziokulturellen Themen, wie Heimat, Muttersprache und Gleichberechtigung, dass Literatur den Rezipierenden Zugang in eine Welt verschiedenster Lebensmodelle gewährt.

Herta Müllers und Saša Stanišićs Texte initiieren über das Medium der Literatur beispielhaft die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Hybridität und verstärken die Wahrnehmung der Mehrfachzugehörigkeit und plurikulturellen Identitätskonstitution des Individuums.

In meinem Beitrag werden exemplarisch entworfene Unterrichtsvorschläge mit konkreten Aufgaben, Aktivitäten und von mir entworfenen Materialien vorgestellt, die auf Auszügen aus Werken der beiden Autor*innen aufbauen. Konzipiert wurden diese zwar für junge Erwachsene auf der Niveaustufe B1+, jedoch finden auch Variationen für A2-Kurse Erwähnung.

Kontrastive Analyse des kulturell definierten Konzepts“Höflichkeit“ im deutsch-georgischen Vergleich

Frau Manana Bakradze¹

¹Departament für deutsche Philologie der Staatlichen Zereteli Universität Kutaisi

Höflichkeit und Kommunikation gehören zusammen und sind schlecht voneinander zu trennen. Höflichkeit wird in der Kommunikation realisiert und zur Geltung gebracht. Sie kann ein kultureller Kode sein, dem sich niemand entziehen kann. Die Höflichkeit eines Menschen basiert auf seinen kulturellen und individuellen Anlagen. Dabei spielen diverse Sitten und Bräuche sowie seine Erziehung und Bildung eine entscheidende Rolle.

Der Beitrag befasst sich vor diesem Hintergrund mit Höflichkeitsarten und -formeln im deutsch-georgischen Vergleich. Die Untersuchung von unterschiedlichen Einflussfaktoren bei Verwendung bestimmter Höflichkeitsformeln ist ein Schwerpunkt des Beitrags. Er stellt die in Deutschland und Georgien häufig benutzten Höflichkeitsarten wie die Wahl der Anredeformen, der Gebrauch von Modalpartikeln und -verben, die Verwendung von Begrüßungs- und Abschiedsformeln sowie Höflichkeitskonventionen.

Migrationsliteratur im DaF-Unterricht: von der Wissensvermittlung zur interkulturellen Landeskunde

Frau Shoou-huey Chang

¹Wenzao Ursuline University of Languages

Lehren und Lernen einer Fremdsprache beinhaltet Vermittlung und Erwerb sprachlicher und kultureller Kompetenzen. Dabei spielt die Literatur eine wichtige Rolle. Seit dem letzten Jahrhundert stellt Migration nicht nur ein gesellschaftliches Thema dar, sondern prägt auch den Fremdsprachenunterricht in Asien. In Zeiten der Globalisierung ist Migration ein gesellschaftliches Phänomen. Sie gewinnt im kulturellen Bereich zunehmend an Bedeutung, da durch Literat*innen und Filmemacher*innen mit Migrationshintergrund inhaltliche und formale Aspekte in die jeweiligen kulturellen Felder eingebracht werden.

In diesem Beitrag wird die besondere Relevanz der Migrationsliteratur im Deutschunterricht als fremdsprachliches Fach in Taiwan untersucht. Durch ihre Analyse werden die Lernenden dazu gebracht, zu reflektieren und kulturelle bzw. interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. Außerdem besteht durch die mannigfaltige Auseinandersetzung mit Themenkreisen wie Multi- und Interkulturalität, die sowohl thematisch orientierte Interpretationen als auch kultur- und literaturhistorische Reflexionen umfasst.

Mit der Reflexion der welthistorischen Situation, die sowohl eingewanderte als auch ausgewanderte Autor*innen berücksichtigt, wird in diesem Beitrag die Debatte über Grenzen sowie die Überwindung von Grenzen, über das Verständnis des Anderen ohne Exotismus und Assimilation am Beispiel der Migrationsliteratur aufgenommen.

Das Konzept "Farbe" im sprichwörtlichen Raum der Sprache – eine kontrastive Untersuchung zum Kirgisischen und Deutschen

Frau Gulsada Beksultanova¹

¹*Kirgisische Nationale J. Balasagyn Uni*

Jede Nation hat ihre eigene Sicht auf die Welt und ihre Phänomene. Je nach Region und Kultur sowie Sprache prägt das Lexikon das Verständnis bestimmter Begriffe, die Ausprägung von Assoziationen, die mit einem bestimmten Objekt, Sachverhalt und Prozess verbunden sind. Das „Sprachbild der Welt“ ist in den Schlüsselwörtern, den Konzepten, reflektiert. Der Begriff „Konzept“ ist einer der grundlegenden Begriffe der kulturellen Linguistik und zieht die Aufmerksamkeit vieler Forscher*innen auf sich. Man versteht darunter das Wissen über die Welt, d.h. das „konzeptuelle Wissen“. E. S. Kubryakova (1996) versteht Konzept als mehrdimensionales Konstrukt des Denkens, das den Prozess des Verstehens der Welt, die Ergebnisse der menschlichen Tätigkeit, seine Erfahrung und sein Wissen über die Welt enthält. In den vergangenen Jahren ist das Interesse der Linguistik und Kulturwissenschaft für Farbsymbolik gestiegen. Farbsysteme können sich durch Konnotationen, die mit Farben verbunden sind, in verschiedenen Sprachen erheblich voneinander unterscheiden. In erster Linie ist dies auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Sprache die Farbtraditionen einer bestimmten ethnischen Gruppe widerspiegelt, die sich unter verschiedenen historischen und geographischen Bedingungen gebildet haben. Beispiele dafür sind: „grüner“ Tee (im Russischen), „blauer“ Tee (im Kirgisischen) und „grüner“ Tee (im Deutschen). Gemeinsam mit der Sprache vermitteln wir auch die Kultur des Landes. Dieses Wissen hilft uns, Kulturschock und Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation zu überwinden.

Reiseliterarische Texte im DaF-Unterricht

Wie können sie zum Lernen effektiv beitragen?

Herr Hemant Agrawal¹

¹*University Of Rajasthan*

Die Deutschen haben schon im 16. Jahrhundert angefangen, Indien zu bereisen und genauso alt ist die erste deutschsprachige Reiseliteratur über Indien. Seitdem ist viel über Indien geschrieben worden. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die Texte von Günter Grass, dem Nobelpreisträger für Literatur. Er besuchte Indien mehrmals und verfasste mehrere Texte, in denen Indien ein wichtiges Thema war. Die Recherche bezieht sich auf die Abschnitte „Vasco kehrt wieder“, „Drei Fragen“ und „Zuviel“ aus seinem Roman „Der Butt“ (1977), zwei in „Die Zeit“ veröffentlichten Aufsätze „Alfred Kubin – Hungersnot – Im Wettlauf mit den Utopien“ (1978) und „Kopfgeburten“ (1980), sein Arbeitsjournal „Kopfgeburten oder Die Deutschen sterben aus“ (1980), sein Indienbuch „Zunge zeigen“ (1988) und auf die Rede „Zum Beispiel Calcutta“ (1989).

Anhand folgender Fragen wird versucht, die Bedeutung dieser Texte im DaF-Unterricht zu konstituieren: Was wird zur Reiseliteratur gezählt? Auf welcher Niveaustufe sollten die reiseliterarischen Texte eingeführt werden? Wie ist die doppelte Perspektive - es handelt sich um Texte über Indien, sie haben aber auch einen selbstreflexiven Charakter - für das kulturreflexive Lernen fruchtbar zu machen?

Kulturreflexives Lernen im Fremdsprachenunterricht.

Innovatives Lernen über Eigene- und Fremdkulturen

Frau Haimaa El Wardy¹

¹*Ain Shams Universität*

Am Beispiel eines zweistündigen Unterrichtsvorschlags zum Thema „Aussehen und Erwartung“ sollen methodisch-didaktische Anregungen zum Einsatz von kulturreflexivem Lernen angeboten werden.

Zu diesem Zweck wird Kellers Novelle „Kleider machen Leute“ (1874) im Unterricht in einer Klasse ägyptischer Deutschlernenden (B2-Niveau/Erwachsene) umgesetzt. Als Brainstorming wird eine Szene aus dem deutschen Film „Zwei Ohrküken“ (2009) gezeigt und über kulturelle Missverständnisse diskutiert, die beim Interpretieren des Aussehens von Menschen entstehen. Dabei sollen die Lernenden die Szene aus zwei unterschiedlichen kulturellen Perspektiven analysieren und folgende Fragen beantworten: Wie reagieren wir auf das Aussehen bzw. die Kleidung? Informiert uns das Aussehen über Charakter, Kultur oder Gedanken von Personen? Warum entsteht ein Missverständnis in der Szene? Wie reagieren die beiden Figuren in der Szene auf das Aussehen und was erwarten sie voneinander? Haben Sie ähnliche Erfahrung mit dem Aussehen erlebt, von einer gehört?

Die Lernenden sollen darüber nachdenken, ob und inwieweit sich die Denkweise der Menschen über das Aussehen im Laufe der Zeit verändert hat. Bei dem Vergleich zwischen der Filmszene und Kellers Novelle können die Lernenden auf folgende Fragen antworten: Hätten sich die Stadtbewohner von Goldach ähnlich verhalten, wenn sie nicht im 19. Jahrhundert gelebt hätten? Ist teure Kleidung immer noch ein Zeichen des Reichtums in manchen Kulturen?

Die Lernenden sollen sich Gedanken über den Titel der Novelle in einem vergleichenden kulturellen Rahmen machen, ein ägyptisches äquivalentes Sprichwort finden und einen anderen Titel vorschlagen. Bei Rollenspielen wählen sie eine Szene aus der Novelle, wechseln die Rollen und spielen sie aus verschiedenen Perspektiven.

Metapher als Ausgangspunkt kulturellen Lernens im DaF-Unterricht auf dem Niveau A1

Frau Maria Zavgorodneva¹

¹Sprachzentrum „Dialog“ In Perm

Im Allgemeinen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird die Vermittlung idiomatischer Wendungen erst auf den Niveaustufen C1 und C2 gefordert. Allerdings zeigen verschiedene Untersuchungen, wie die von G. Steen und seinen Kollegen „A method for linguistic metaphor“, dass nicht nur in Texten und Filmen, sondern auch in der gesprochenen Sprache fast jedes siebte Wort eine metaphorische Bedeutung besitzt. Deswegen kann man von einer Allgegenwart der Metaphern sprechen. Daraus schlussfolgernd stellt sich die Frage, ob es nicht erforderlich ist, Metaphern bereits im Anfängerunterricht zu integrieren, um so von Anfang an authentische Sprachfähigkeit bei den Lernenden aufzubauen.

In ihrer Dissertation „Metaphern im Fremdsprachenunterricht“ analysiert Corinna Koch Lehrbücher für den Deutschunterricht und kommt zu dem Schluss, dass die Vermittlung von Metaphern keine Berücksichtigung findet und wenn Metaphern in den Lehrbüchern verwendet werden, wird ihre Bedeutung überhaupt nicht erklärt. Das Potential der Metaphern für die Fremdsprachenlernenden bleibt ungenutzt, denn das Kulturspezifische, was sich in diesen Metaphern widerspiegelt, wird nicht thematisiert.

Neue Metapherntheorien zeigen zudem, dass Metaphern von den Sprecher*innen ständig neu entwickelt werden. Mein Beitrag beschreibt Methoden und Verfahren der Metaphernvermittlung im Fremdsprachenunterricht auf dem Niveau A1. Die Lernenden sollen Metaphern nicht nur rezeptiv verstehen, sondern auch aktiv anwenden können und eigenständig neue Metaphern entwickeln. Auf diese Weise werden sie befähigt, die Fremdsprache mit Hilfe kulturspezifischer Bilder authentisch anzuwenden, und können bereits auf einem niedrigen Sprachniveau ohne umfangreiches grammatisches Wissen sich kulturadäquat verständigen und so an der Kultur teilhaben. Das hat wiederum einen motivierenden Effekt auf das Fremdsprachenlernen selbst und fördert das kulturreflexive Lernen.

Ein Leben hinter Schleiern.

Aus dem Mittleren Orient geflüchtete Autoren*innen schreiben in deutscher Sprache über die Situation der Frauen

Frau Petra Brunnhuber¹

¹Universität Florenz

Einem literatursoziologischen Ansatz folgend, soll in diesem Beitrag hinterfragt werden, wie die nach Deutschland geflüchteten Schriftsteller*innen aus dem Mittleren Orient und insbesondere die irakstämmigen Schriftsteller Najem Wali und Abbas Khider die Situation der Frauen beschreiben. Inwieweit ist die Rolle der Frau, ihre Identität an das Gesetz, eine Obrigkeit, eine Religion, die Familie, „das Familienoberhaupt“, „die Männer“, einen Ort oder an eine Sprache gebunden? Welche Rechte und Möglichkeiten hat die Frau? Welche Rolle oder Funktion übernimmt die Frau aus der Sicht des Mannes? Daran anknüpfend soll der Versuch unternommen werden, einen Bezug zwischen dem

ermittelten Frauenbild und der Herkunft, beziehungsweise dem Religionshintergrund, der Künstler zu schaffen. Hierbei sind der unterschiedliche, geschichtliche, politische und gesellschaftliche Hintergrund und der Vergleich mit der Rolle der Frau in Mitteleuropa, die von den Schriftstellern dargestellt wird, besonders zu beachten.

Wie erleben sich geflüchtete Frauen im neuen, fremden Land, wie werden sie aufgenommen und behandelt? Mit ihren Werken beeinflussen die Autoren das Bild des Lesers von den fremden, oft vermummten Frauen, manchmal aber auch von ihrem Herkunftsland, der Religion, den Hierarchien in den

Familien und regen zum Reflektieren über Vorurteile, falsche Vorstellungen und Ideen an.

Besonders wichtig ist dabei die Bedeutung der deutschen Sprache, die Thematiken in ihren Werken wie

Ehrenmord, Steinigung, weibliche Genitalverstümmelung, Zwangsheirat, Gewalt gegen Mädchen und Frauen sowie die Bedeutung der Begriffe wie Freiheit, Verbot, Gewalt, Folter und Frauenrechtsverletzungen für sie.

Kulturreflexives Lernen mit den Dingsymbolen Teppich und Decke

Frau Renata Behrendt¹

¹*Leibniz Universität Hannover*

In der literatur- und kulturwissenschaftlichen Theoriebildung werden Metaphern und Symbole eingesetzt, um etwas Ausdruck zu verleihen, was der direkten Anschauung nicht zugänglich oder zu komplex ist. Beispielsweise entwarf Bernhard Waldenfels das sprachliche Bild eines „Gewebes“, um das Wechselverhältnis vom Eigenen und Fremden veranschaulichen zu können (Waldenfels 1995) und prägte die Metapher vom „Stachel des Fremden“ (Waldenfels 1990) als Ansporn, sich mit dem Fremden zu beschäftigen.

Die Literatur bedient sich ebenfalls Metaphern und Symbole, um Unbekanntes durch Alltägliches darzustellen oder um komplexe Phänomene durch Analogien zu bekannten Inhalten zu erklären. Das Aufkommen von sprachlichen und visuellen Bildern in Forschung und Literatur, die kulturelle Phänomene behandeln, wirft aus didaktischer Perspektive zwei Fragen auf: Welche Bedeutung kann den Symbolen in literarischen Werken zugeschrieben werden? Wie kann die Beschäftigung mit diesen Symbolen kulturreflexives Lernen fördern?

Diese Fragen werden im Vortrag am Beispiel der Dingsymbole „Decke“ und „Teppich“ thematisiert, die in dem Bilderbuch „Zuhause kann überall sein“ von Irena Kobald und Freya Blackwood und im autobiografischen Roman „33 Bogen und ein Teehaus“ von Mehrnousch Zaeri-Esfahani im Kontext der im jeweiligen Medium erzählten Flucht- und Ankunftsgeschichten mit Bedeutung angereichert werden. Der Freiraum für kulturreflexives Lernen öffnet sich im Versuch, den symbolischen Gehalt der alltäglichen Gegenstände zu erschließen, denn dabei handelt es sich „um fortlaufendes Einkreisen von Erfahrungen und Vorstellungen [...], um affektive Besetzung und kognitive Selbstverständigung“ (Abraham 2004: 108). Das Nachdenken über die symbolische Bedeutung von „Teppich“ und „Decke“ beinhaltet mehrperspektivisches, reflexives Nachdenken über kulturelle Phänomene wie Fremdsein, Identität und Mehrsprachigkeit.

"Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung am Beispiel der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands" (Methoden und Materialien für den DaF-Unterricht ab B1-Niveau)

Herr Gerhard Salbeck¹

¹*Goethe-institut Brüssel*

Der Blick in den Spiegel ist immer auch in gewisser Weise ein philosophischer. Wer bin ich? Wie sehe ich mich selbst? Wie wirke ich auf andere? Wo sind meine Stärken und Schwächen? Das gilt für Individuen wie für Staaten. Mit einem möglichst multikulturellen Teilnehmer*innenfeld würde ich eingangs gerne die Frage diskutieren, was dem Verständnis zweier Kulturen oft im Wege steht und was zur besseren Verständigung gesellschaftspolitisch unternommen werden kann. Im ersten thematischen Schritt möchte ich auf das Deutschlandbild im Ausland eingehen, wobei mir als Grundlagen u.a. die Erhebung der GIZ "Deutschlandstudie 2018 - Deutschland in den Augen der Welt" als Basis dient. Dabei sollen auch Zahlen und Fakten zur auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands (AKBP) vorgestellt und auf die Ziele und neue Herausforderungen eingegangen werden. Im zweiten Teil möchte ich mit den Teilnehmer*innen Methoden diskutieren, wie am effektivsten Vorurteile abgebaut werden und die Fremdheit als Lernimpuls genutzt werden kann. Anhand eigener Beispiele und der kritischen Betrachtung einschlägiger Lehrwerken möchte ich abschließend aufzeigen, wie diese Thematik Schüler*innen ab dem Sprachniveau B1 interaktiv und anschaulich vermittelt werden kann.

Zwischen Fiktion und Realität: das kulturelle Potential der Literatur

Frau Angela Scrofina¹, Frau Stefania De Lucia¹

¹Stipendiatinnen Goethe

In Italien ist seit 2020 die Bürgerkunde eine Querschnittsdisziplin, die alle Schulabschlüsse von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II betrifft. Alle Lehrende mussten sich dieser neuen pädagogischen Herausforderung stellen und übergreifende Überlegungen anführen, die darauf abzielten, wichtige und aktuelle Themen des aktiven und bewussten zivilgesellschaftlichen Engagements zu behandeln, ohne gleichzeitig das Sprachenlernen tout court aus den Augen zu verlieren.

In dieser Hinsicht bieten die Reflexionsinstrumente des kulturellen Lernens tiefgreifende Instrumente an, um gezielte und fruchtbare Lehrtätigkeiten zu entwickeln. Diese sollten neben den üblichen sprachlichen Inhalten des Fremdsprachenlernens eine bewusstere Reflexion der Themen und Ereignisse des aktuellen Zeitgeschehens in Verbindung mit klassischen oder gegenwärtigen literarischen Materialien (Mann, Fontane und Schnitzler oder Scego, Bronsky und Grjasnowa) anstreben. Das Ziel ist es, die sprachliche Ermächtigung der Lernenden durch aktive Teilhabe an den in der Erst- und der Zielsprache geführten kulturellen Diskursen zu fördern.

Ausgehend von einer ersten Reflexion über das Potenzial des kulturellen Ansatzes im Bereich der staatsbürgerlichen Bildung, zielt der Beitrag darauf ab, einen konkreten Lehrvorschlag zu entwickeln, der für Schüler*innen der Sekundarstufe II im Fach Deutsch als Fremdsprache eine Gelegenheit bietet, über die derzeit in Italien diskutierten Themen der aktiven Bürgerschaft und der Staatsangehörigkeit zu reflektieren und eine eigene kritische Meinung über Themen der Demokratie und der Dichotomie „das Eigene“ und „das Fremde“ zu entwickeln.

In unserem Beitrag werden wir uns u. A. mit Auszügen aus „Scherbenpark“ von Alina Bronsky und „Der Russe ist einer, der Briken liebt“ von Olga Grjasnowa befassen und diese in einem schülerorientierten Angebot einsetzen.

Werbung als transkultureller Diskurs im didaktischen Kontext des DaF-Unterrichts

Frau Adelina Sirbu¹

¹*Friedrich-Schiller Universität Jena*

Angesichts einer sich ständig verändernden Welt, in der die Gesellschaft im Zeichen von Globalisierung, Diversität und Hybridität vielfältige Formen annimmt, ist die kulturelle Fraktionierung gerade im Fremdsprachenunterricht keine greifbare Realität mehr. Dementsprechend besteht Bedarf an einem netzwerkorientierten Kulturansatz, bei dem Unterschiede akzeptiert und begriffen, aber gleichzeitig Gemeinsamkeiten betont werden sollen. Die Sensibilisierung für ein transkulturelles Weltverständnis muss daher im DaF-Unterricht mit entsprechenden Materialien trainiert und gefördert werden. Dieser Beitrag versucht, das reiche Potenzial der Werbung in diese Richtung zu erläutern und mit Hilfe kulturdidaktischer Konzepte zu konkretisieren.

Maßgeblich in diesem Zusammenhang ist die Untersuchung dieses Phänomens im Rahmen des landeskundlichen Bereichs und die Hervorhebung seiner kommunikativen Relevanz im aktuellen, transkulturellen Kontext des DaF-Unterrichts, in dem den Lernenden nicht lediglich die formorientierte Herangehensweise der Sprache, sondern gleichzeitig die translinguale Sensibilisierung und die kulturelle Öffnung für Vielfalt vermittelt werden muss.

Die Werbung wird grundsätzlich als Gegenstand der Semiotik betrachtet und für ihre Entschlüsselung und transkulturelle Interpretation werden Fähigkeiten wie visual literacy, Perspektivenkoordination, Diskursfähigkeit und Sensibilisierung für Stereotype ausführlich beschrieben und konkret exemplifiziert. Als Ausgangspunkt für diese Veranschaulichung dienen die semiotischen Systeme von Roland Barthes bzw. die Bestimmungen von Ferdinand de Saussure hinsichtlich der sprachlichen Zeichen. Die Werbungen werden dabei als Mythen der kollektiven Vorstellungen gedeutet, die die Botschaft in Form einer mythischen Aussage transportieren, die kulturell unterschiedlich kodifiziert und daher im DaF-Unterricht transkulturell entziffert werden muss.

Wanderungen

Frau Karin Bachmann

¹Österreich Institut Bratislava

Im Vortrag sollen Tools und Fragestellungen aufgezeigt werden, wie sich über die Vermittlung historischen Wissens im CLIL-Kontext das Zusammenwachsen von Regionen entlang der Grenzen der DACH-Staaten fördern lässt. Ausgangspunkt ist das Projekt "Wanderungen", das im Rahmen einer Kooperation des Österreich Instituts Bratislava mit einer Schule in der slowakischen Hauptstadt entstanden ist.

Es dient als Beispiel dafür, wie sich die scheinbar selbstverständliche Wahrnehmung der jeweils "Anderen hinter der Grenze" auf spielerische Weise hinterfragen lässt und allmählich eine grenzüberschreitende kulturelle Verbundenheit entstehen kann. Im Mittelpunkt steht die proaktive Suche nach deutschsprachigen Spuren und Quellen im Raum Bratislava-Römerland Carnuntum, der seit Sommer 2021 zur Weltkulturerberegion "Donaulimes" gehört.

"Wanderungen" wurde im Winter 2019/20 als CLIL-Projekt im Fach Geschichte mit Schülerinnen und Schülern des fünften und sechsten Jahrgangs realisiert. Projektleiterinnen waren eine Lektorin des ÖI Bratislava und die Geschichtslehrerin der Schule. Die Kinder und Jugendlichen bereiteten die Exkursionen in Gruppen-Präsentationen auf Deutsch auf.

Weitere "Wanderungen" sind geplant, wenngleich bisher an pandemie-bedingten Einschränkungen für (grenzüberschreitende) Schulexkursionen gescheitert. Denn über Ländergrenzen hinweg ergeben sich vielfältige Möglichkeiten deutschsprachigen Spuren auf den Grund zu gehen. Darüber lassen sich auch Schulkontakte von Land zu Land knüpfen, die über einzelne Wanderungen sogar relativ spontan angebahnt werden können.

Wer lesen kann, ist klar im Vorteil: Online-Lesungen im DaF-Unterricht

Frau Mareike Korte, Herr Thomas Mair

¹*Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski Fakultet*, ²*Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“*

Während der Corona-Pandemie ist das kulturelle Leben in weiten Teilen der Welt weitestgehend zum Erliegen gekommen. Zahlreiche Veranstaltungen und (Unterrichts-)Projekte mussten abgesagt werden. Doch wie kann der Zugang zu deutschsprachigen Kulturveranstaltungen auch (oder gerade) in Zeiten der Pandemie, d. h. über digitale Formate, ermöglicht werden?

Mit Blick auf die kulturellen Anteile im Fremdsprachenunterricht stellen sich noch weitere Fragen: Wie kann kulturreflexives Deutungslernen anhand zeitgenössischer deutschsprachiger Literatur erreicht werden? Wie kann Literatur das sprachliche und kulturelle Lernen beflügeln? Und was braucht es, damit Literaturdidaktik virtuell erfolgreich gestaltet werden kann? Diesen Fragen wird im Beitrag nachgegangen, indem die Organisation, Durchführung und Didaktisierung von Online-Lesungen für den DaF-Unterricht dargestellt und reflektiert werden.

In einem Kooperationsprojekt von DAAD-Lektor*innen in Südosteuropa (Albanien, Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Montenegro, Nordmazedonien, Serbien) wurden seit Oktober 2020 in regelmäßigen Abständen Online-Lesungen namhafter Autor*innen für Deutschlernende (ab Niveau B2) und die interessierte Öffentlichkeit per Videokonferenz organisiert. Die Lesungen wurden für verschiedene Kurse didaktisiert und mit unterschiedlichen Tools und Apps synchron und asynchron in den Unterricht eingebunden.

Im Sommersemester 2021 wurden teilnehmende Deutschlerner*innen und Lehrende darum gebeten, die Veranstaltungsreihe und deren Einbezug in den Unterricht zu evaluieren. Auf Grundlage dieser Rückmeldungen und eigener Unterrichtskonzepte sollen die Chancen und Herausforderungen für einen kulturreflexiven Unterricht diskutiert werden.

Du oder Sie – die Anrede als Thema für kulturelle Sinnbildung

Frau Alina Neumeyer¹

¹*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Der jüngst in der Zeit veröffentlichte „Streit“ zwischen zwei Bundestagsabgeordneten zum Thema „Du oder Sie?“ (Die Zeit, Nr. 42) zeigt, dass es nach wie vor eine Debatte darüber gibt, wie wir uns anzusprechen haben. Woran liegt das? An der Diskussion lässt sich ablesen, wie viele Konnotationen bei den Anredepronomen Du und Sie mitschwingen – von distanzlos, übergriffig, professionell, förmlich, vertrauensvoll, bis hin zum Glücklichein – und wie die Sichtweise auf das Siezen und Duzen je nach Sprecher*in und Kontext variieren kann. Wichtig scheint, über die Verwendung der Anredepronomina ein Bewusstsein zu schaffen, das weit über eine normative Setzung von Gepflogenheiten in einem bestimmten Land hinausgeht. Nichtsdestotrotz eignet sich ein kontrastives In-Beziehung-Setzen von Du- und Sie-Anrede, beispielhaft im deutschsprachigen und spanischsprachigen Raum (Deutschland und Chile), für den DaF-Unterricht, mit dem Ziel, ein Gefühl für die individuelle Sprachpraxis in der eigenen und der Zielsprache zu entwickeln. Im Sinne der diskursiven Landeskunde soll über den Gebrauch unserer Sprache kulturell reflektiert und darüber Partizipation am Diskurs – sprechendes Handeln und handelndes Sprechen – möglich werden. Denn nach wie vor gilt, dass sich in der gesellschaftlich relevanten Anrede Aushandlungsprozesse von sozialen Positionen auf der inhaltlichen, symbolischen und auf der Beziehungsebene ausmachen lassen, womit ihr ein stark performativer Charakter zukommt: "falsch" geduzt oder gesiezt zu werden kann richtig wehtun. Für dieses kulturreflexive und performative Lernen ist der Kursraum als dritter experimenteller Raum der ideale Ort.