

# Kulturdidaktik im *Facetten der Vermittlung* Unterricht Deutsch *von Kultur und Landeskunde* als Fremdsprache

Magali Moura  
Eva V. Chen  
HRSG.



# **Kulturdidaktik im Unterricht**

## **Deutsch als Fremdsprache**

Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde



Magali Moura/ Eva V. Chen

Hg.

unter Mitarbeit von  
Sue Bähring und Sylvia Henkel

# **Kulturdidaktik im Unterricht**

## **Deutsch als Fremdsprache**

Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde

1. Edição

Apa-Rio

2013

Copyright © desta edição pertence aos Autores.

Capa: Andrea Vichi

Diagramação: Magali Moura

Revisão: Sue Bähring e Sylvia Henkel

Impressão: Letras e Versos

Diese Publikation wurde gefördert durch den DAAD im Rahmen des Programms "Germanistische Institutpartnerschaften", finanziert aus Mitteln des Auswärtigen Amtes (AA).

Essa publicação foi financiada pelo DAAD no âmbito do programa "Germanistische Institutpartnerschaften", financiado pelo Ministério do Exterior da Alemanha.

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-B

---

M929 Moura, Magali; Chen, Eva V.  
Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde / Magali Moura, Eva V. Chen unter Mitarbeit von Sue Bähring und Sylvia Henkel. – Rio de Janeiro : Apa-Rio, 2013.  
188 p.

ISBN 978-85-65350-04-4

1. Língua alemã – Estudo e ensino. 2. Língua alemã – Compêndios para estrangeiros. 3. Alemanha – Vida e costumes sociais. 4. Alemanha – Civilização. 5. Cultura. I. Moura, Magali dos Santos. II. Chen, Eva V. III. Título.

CDU 803.0(07):008

---

APA-RIO

Rua do Passeio, 62, 1. Andar – Rio de Janeiro – RJ  
Brasil – CEP 20021-290

# Inhaltsverzeichnis

- 7 » Vorwort - Kulturdidaktik und Kulturvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache  
*Eva V. Chen; Magali Moura*
- 13 » ... dann kannst du einpacken! Aufgabenorientierter Landeskundeunterricht zum Thema *Kofferträume*  
*Hermann Funk*
- 31 » DaF an der UERJ.  
Auf dem Weg zu einer neuen Sichtweise  
*Magali Moura*
- 41 » Das Eigene und das Fremde?  
Kulturvergleich und Kontrastivität in der Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht  
*Eva V. Chen*
- 85 » Landeskunde im Lehramtscurriculum der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)  
*Roberta Sol Stanke*
- 103 » Populäre Lieder im Deutschunterricht  
*Rainer Bettermann*

- 123 » Die verborgenen Kulturdimensionen: eine transkulturelle Studie Brasilien-Deutschland  
*Mergenfel Vaz Ferreira*
- 135 » Gegenwärtige Malerei im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und die Unterstützung der Kunstbildwahrnehmung durch wortlose Musik und Klänge  
*Emilie Martinez*
- 169 » Kulturelle Übersetzung am Beispiel der Volksmärchen  
*Lara Brück-Pamplona*

# Kulturdidaktik und Kulturvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

## Vorwort

**S**eit Jahrzehnten besteht in der Fachdiskussion ein Konsens darüber, dass die Vermittlung von kulturellen Inhalten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts unverzichtbar ist. Ebenso unbestritten ist die Forderung nach gewissen Grundvoraussetzungen, welche die Kulturvermittlung im Unterricht erfüllen muss: sie soll sich an den Bedürfnissen und Kenntnissen der Lernenden orientieren, alltagsnah sein, und die Lernenden dabei unterstützen, sich im Raum der Zielsprachenkultur/en zurechtzufinden. Über das genaue „Was“, „Wie“, „Wie viel“, „Wo“ und „Wozu“ der Kulturvermittlung wird jedoch seit ebenso vielen Jahrzehnten immer wieder kontrovers diskutiert. Es ist nicht abzusehen, dass die Diskussion in naher Zukunft ein Ende finden würde. Die Perspektiven auf, und die Herangehensweisen an, die Vermittlung von Kultur sind durch die unterschiedliche fachliche, biographische und kulturelle Geprägtheit der Forschenden wie Lehrenden auf dem Sektor „Fremdsprachen“ bunt und vielfältig – nicht zuletzt aufgrund der sehr unterschiedlichen Auslegbarkeit des Kulturbegriffs. Man kann dies jedoch auch als einen Vorteil begreifen und die Zuversicht äußern, dass aufgrund dieser Vielfalt für jede nur



denkbare Konstellation von Fremdsprachenlernenden und Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts jeweils passgenaue Unterrichtskonzepte entwickelt werden können. Parallel dazu muss die fruchtbare grundlegende Auseinandersetzung um übergreifende Leitlinien, Ziele und Theorien der Vermittlung von Kultur weitergeführt werden.

Der vorliegende Band versammelt eine Auswahl von deutschsprachigen Vorträgen, die im Rahmen der Tagung „Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ vom 21.-23.07.2011 an der Universität des Bundeslandes Rio de Janeiro (UERJ) präsentiert wurden. Hauptbeteiligte waren Vertreterinnen und Vertreter der Germanistischen Abteilung der UERJ (sowie anderer deutscher Sprachvermittlungsinstitutionen in und um Rio) und des Instituts für Auslandsgermanistik/ Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU), die seit Januar 2011 im Rahmen einer vom DAAD geförderten Germanistischen Institutspartnerschaft in mehreren Austausch-, Lehr- und Forschungsprojekten kooperieren. An beiden Instituten ist in Lehre und Forschung eine starke Gewichtung auf das Gebiet der Methodik und Didaktik zu verzeichnen – in Jena vertreten durch den Lehrstuhl Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache von Prof. Dr. Hermann Funk; in Rio unter anderem zu erkennen an der derzeitigen Neuausrichtung der Germanistischen Studiengänge unter der Leitung von Prof. Dr. Magali Moura.

Der Band wirft ein Schlaglicht auf die oben erwähnte Vielfalt von theoretischen Zugängen und praktischen Ansätzen in der aktuellen Kulturdidaktik. Diese Vielfalt spiegelt sich unter anderem auch in der teils heterogenen Begrifflichkeit der Beiträge. *Kulturdidaktik* ist im Rahmen der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache noch ein relativ

junger und wenig verankerter Terminus, der aus dem Englisch-als-Fremdsprache-Diskurs allmählich Einzug in den DaF-Diskurs hält. Gebräuchlicher ist nach wie vor der deutsche „Spezialbegriff“ der *Landeskunde(didaktik)*. An dieser Stelle ist es ebenso unmöglich wie überflüssig, die Begriffsgeschichte und gegenwärtige Begriffsvielfalt (Kulturstudien, Kulturwissenschaft, Landesstudien etc.) sowie die Vielzahl an plausiblen Argumenten für/gegen den einen oder anderen Begriff aufzurollen – dies ist an anderer Stelle bereits mehrfach erfolgt (vgl. z.B. KOREIK 2010 , LI 2007). Es möge daher an dieser Stelle der Hinweis genügen, dass die Herausgeberinnen sich für den Titel der Tagung (und somit der Publikation) zugunsten des derzeit weniger etablierten Begriffes *Kulturdidaktik* entschieden haben, und zwar in erster Linie aus diesen zwei Gründen: Er lässt aufgrund des weiten Kulturbegriffs im Vergleich zur *Landeskundedidaktik* mehr Raum für ganz unterschiedliche Inhalte und Ansätze, die in bisherigen landeskundedidaktischen Publikationen nicht aufscheinen. Zum Zweiten bietet er mehr Offenheit für interdisziplinäre Anknüpfungen – nicht nur zwischen den verschiedenen Fachdidaktiken der modernen Fremdsprachen, sondern für verschiedene kultur- und geisteswissenschaftliche Disziplinen im Allgemeinen, von denen die meisten in ihrer je eigenen Weise mit Fragen der Vermittlung von Kultur beschäftigt sind.

Der erste Beitrag von Hermann FUNK über die „Kofferträume“ legt einen Schwerpunkt auf den Aspekt der Aufgaben- und Handlungsorientierung, die für ihn das primäre Leitprinzip nicht nur für den Fremdsprachenunterricht allgemein, sondern auch und besonders für den landeskundlichen Vermittlungsbereich, darstellt. Magali MOURA zeigt in ihrem Beitrag den Wandel in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts an brasilianischen Hochschulen auf und gibt wichtige

Impulse für einen Paradigmenwechsel gemäß der aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Herausforderungen. Er macht deutlich, dass eine internationale Zusammenführung der verschiedenen, bislang fast ausschließlich auf nationaler, maximal kontinentaler, Ebene geführten Diskurse in der Fremdsprachen- und Kulturdidaktik unerlässlich ist. Im Artikel von Eva V. CHEN steht die kritische Auseinandersetzung mit einem Grundprinzip der interkulturellen Landeskunde – der Kontrastivität – im Mittelpunkt. Rainer BETTERMANN untersucht die Potenziale von populären Liedern für das landeskundliche und interkulturelle Lernen im Deutschunterricht. Roberta STANKE präsentiert eine exemplarische Analyse der an der UERJ verwendeten Deutschlehrwerke im Hinblick auf die in ihnen realisierten landeskundlichen Konzepte. Anhand einer kleinen empirischen Studie untersucht Mergenfel Vaz FERREIRA die Kulturgeprägtheit bei der Interpretation von Bildern und Texten durch eine Gegenüberstellung von Gruppeninterviews zu deutschen und brasilianischen Werbeanzeigen. Emilie MARTINEZ entwickelt Vorschläge für die Kreativitätsförderung im Fremdsprachenunterricht anhand des Einbezugs von bildender Kunst und Musik. Lara BRÜCK-PAMPLONA thematisiert mit ihrem Beitrag über den Einfluss der Grimmschen Märcheneditionen auf die brasilianischen Sammlungen die Potenziale der kulturvergleichenden Märchenforschung für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

„Auch in einem Kaffeelöffel spiegelt sich die Sonne“ – postulierte Siegfried Giedion (1948) im Hinblick auf die Tatsache, dass man auch an mikroskopisch kleinen, scheinbar zufälligen Ausschnitten der Welt Einblicke in die ganze Vielfalt menschlicher Kultur erhalten kann. Und so wird man beim Durchlesen des vorliegenden Bandes ebenfalls feststellen, dass sich in den hier versammelten Beiträgen der gesamte Kosmos kulturdidaktischer Ansätze wiederfindet, der im Kontext von

Fremdsprachendidaktik, Fremdsprachenphilologien und Kulturwissenschaften existiert.

Eva V. Chen  
Magali Moura

## Literatur

- Giedion, S.: Die Herrschaft der Modernisierung. Hamburg 1948: Europäische Verlagsanstalt, 19.
- Koreik, U.: Landeskunde, Cultural Studies und Kulturdidaktik. In: Hallet, W./ Königs, F. G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Stuttgart 2010: Klett, 133-136.
- Li, Y.: Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung. München 2007: Iudicium.



*... dann kannst du einpacken!*

## **Aufgabenorientierter Landeskundeunterricht zum Thema *Kofferträume***

Hermann Funk  
FSU Jena

**I**m folgenden Beitrag gehe ich zunächst auf den Rahmen ein, in dem die Beschäftigung mit Literatur, Linguistik und jeglichen landeskundlichen Bezugswissenschaften wie der etwa der Geographie, der Geschichtswissenschaften, der interkulturellen Wirtschaftskommunikation oder der Volkskunde und Kulturwissenschaften stattfindet. Im zweiten Teil versuche ich aus dieser Grundorientierung didaktische Standards und Prinzipien abzuleiten, die ich dann am Beispiel der Ausstellung „Reisebegleiter“ die im Frühjahr 2011 in Nürnberg stattfand, konkretisiere.

Ich folge dabei jener topologischen Sortierung der Ebenen fachdidaktischer Konzepte und ihrer Bezugswissenschaften, die ich im Handbuch DaF (2010) ausgeführt habe.

### **Die Grundlagenebene**

Die Entwicklung der Landeskundendidaktik in den Fremdsprachenphilologien ist vielfältig und kann kaum in einer kurzen Formel zusammengefasst werden (vgl. BETTERMANN 2001, BUTTJES 1995, RÖSLER 2012). In ihr werden allerdings auch einige Grund-

prinzipien des Verhältnisses des Faches DaF zu seinen Bezugswissenschaften deutlich, an die ich eingangs in fünf grundlegenden Thesen erinnern möchte.

1. Literatur, Kultur, Geschichte und Gesellschaft des Zielsprachenlandes sind auch und gerade unter dem Ziel der Vermittlung kommunikativer Kompetenz ebenso unverzichtbare wie motivierende Inhalte jeglicher Fremdsprachenvermittlung auf allen Niveaus. Sie sind die kulturelle Basis einer gebildeten themenbezogenen Interaktion.
2. Landeskunde, Literatur- und Kulturwissenschaften unter diesen Prämissen und im Rahmen des Faches DaF sind dabei aber keine Miniaturausgabe der Fächer Geschichte, Volkskunde, Geographie, sozusagen unter didaktischer Reduktionsperspektive. Als solche wären sie überflüssig, der „echten“ Fachwissenschaft nachgeordnet und in ihren universitären Planstellen nicht zu rechtfertigen.
3. Landes-, kulturwissenschaftliche und literarische Fragestellungen im Kontext von DaF müssen sich daran messen lassen, welchen Beitrag sie zum Erwerb fremdsprachlicher und fremdkultureller Kompetenz leisten. Dabei ist den Restriktionen der Sprachkompetenz von Lernern auf den unterschiedlichen Niveaus ebenso Rechnung zu tragen, wie deren Motivationen und Herkunftskulturen. Die um den Aspekt der universell-kulturellen Deutungsmuster (vgl. KRAMSCH 1993, HU 2010) erweiterte interkulturellen Perspektive ist folglich stets immanent in die Fragestellung einzubeziehen. Diese eigenständige, von den Fachwissenschaften klar unterscheidbare wissenschaftliche

Fragestellung ist für das Fach DaF unverzichtbar und von existenzieller Bedeutung.

4. Die wissenschaftliche Spezialisierung der Fragestellung muss diesem Argument folgen, d.h. auch sie findet ihr Thema und ihre Rechtfertigung ausschließlich in der Vermittlungsperspektive – Forschungen zu fachwissenschaftlichen Spezialitäten bleiben Sache der Fachwissenschaften und können mit den knappen DaF-Ressourcen nicht auch noch bedient werden. Dafür sind die Fachwissenschaften inhaltlich kompetent und personell besser ausgestattet.
5. Folgt man dieser Logik ist es ebenso unverzichtbar, dass alle Prinzipien und Standards, die aktuell für den Fremdsprachenunterricht insgesamt gelten, auch für seine landeskundlichen, literarischen und kulturwissenschaftlichen Anteile Geltung haben und dass sie Gegenstand der Vermittlung in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften sein müssen.

Wenn die Landeskunde als Bezugswissenschaft des Fremdsprachenunterrichts ihre Legitimation nur aus ihrem Beitrag zum Lernen und Erwerben der fremden Sprache erhalten kann, muss sie sui generis einen didaktischen Ansatz verfolgen. Fachwissenschaftliche Fragestellungen ohne didaktischen Ansatz, seien sie nun volkscundlich, kultur- und gesellschaftswissenschaftlich oder linguistisch sind für die Landeskundeforschung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zunächst ohne Relevanz. Sie sind Sache der Volkskunde, der Kultur- und Gesellschaftswissenschaften und der Linguistik. Ihre Relevanz erhalten sie ggf. durch ihren Beitrag zu den Inhalten des Lernfelds 1 (FUNK 2010), den für Lernprozesse bedeutungsvollen Inhalten als Grundlage



eigenständiger Sprachproduktion der Lernenden. Individuelle landeskundliche Konzeptbildung und die Entwicklung kultureller Deutungsmuster (DOBSTADT/RIEDNER 2011) sind Folge, nicht Ausgangspunkt didaktischer Planung und methodischer Verfahren, in denen sich die Lernenden eigenständig und im sozialen Miteinander im Kurs mit Inhalten auseinandersetzen. Die folgenden Prinzipien und Standards sind also daraufhin zu befragen, was sie für die Vermittlung von landeskundlichen Inhalten bedeuten. Hierin, nicht in den Gegenständen der Fächer, etwa der Geschichts- und Kulturwissenschaften, liegt die Systematik der Landeskunde.

## Die Ebene der Prinzipien und Standards

Ausgehend von den im Handbuch DaF genannten methodischen Prinzipien und Standards (vgl. FUNK 2010: 943 f.) versuche ich exemplarisch zu konkretisieren, was dies für die Vermittlung kultur- und landeskundlicher Themen bedeutet.

- |  |  |
|--|--|
| 1. <i>Handlungsorientierung:</i>                   | Rezeptiver und produktiver Fertigungsbezug, mit Sprache handeln                          |
| 2. <i>Autonieförderung:</i>                        | Vermittlung von Lernstrategien, offene Unterrichtsphasen mit Projektcharakter            |
| 3. <i>Individualisierung und Personalisierung:</i> | Differenzierende und lernerorientierte Verarbeitungsangebote                             |
| 4. <i>Interaktionsorientierung:</i>                | Kommunikationsförderung und kollaboratives Lernen, Lernen als Resultat sozialer Prozesse |

- |  |   |
|--|---|
| 5. <i>Reflexionsförderung:</i>               | Einsicht in Strukturen und problemlösendes Lernen   |
| 6. <i>Transparenz:</i>                       | Zieltransparenz und Planungsbeteiligung auf allen Ebenen pädagogischen Handelns                 |
| 7. <i>Inhalts- und Aufgabenorientierung:</i> | bedeutungsvoller „Input“ (aus Sicht der Lernenden), d.h. Inhalt vor Form                        |
| 8. <i>Evaluationskultur:</i>                 | summative und formative Evaluation von Lernprozessen  |
| 9. <i>Automatisierung:</i>                   | Einüben produktiver Routinen sowohl als Ergebnis als auch als Voraussetzung kognitiver Prozesse |
| 10. <i>Lehr-/ Lernkultur-sensibilität:</i>   | Berücksichtigung kulturspezifischer Verarbeitungsformen von Lernstoff                           |

Die zitierten 10 Prinzipien, wie sie in dieser oder vergleichbarer Form in den meisten Methodik-Handbüchern zu finden sind, sind gleichsam Ausgangspunkt und Orientierungsrahmen aller Planungen. Sie sind unter den Didaktikern aller Fremdsprachen weitgehend Konsens und damit auch die Rahmen für landeskundliche Lernzielplanung und Methodenwahl. Die Ebene der Prinzipien gibt damit auch den Rahmen für Modellierungen von Lernprozessen und die Verteilung von Lernaktivitäten in den Kurscurricula. Ein solches Modell ist das Modell der vier Lernfelder, das im folgenden Abschnitt vorgestellt werden soll.

## Die Ebene der Modelle

Auf der Ebene der Modelle sollen in diesem Zusammenhang zwei zu Standards gewordene Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts angesprochen werden: die Aufgabenorientierung und das Prinzip der Lernfelder als Distributionsmodell von Lernaktivitäten. Grundlage eines aufgabenbasierten, bzw. aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts ist beispielsweise die inzwischen in der Forschung abgesicherte Annahme, dass Fremdsprachen dann am besten gelernt werden, wenn die Unterrichtsaktivitäten einen für die Lernenden subjektiv plausiblen thematischen Anknüpfungspunkt in der Lebenswelt der Lerner haben. Aufgaben sind somit sprachliche Aktivitäten, die als Ergebnis eines sozialen und interaktiven Prozesses die Erstellung eines fremdsprachlichen Produktes im Sinne eines Kommunikates zum Ziel haben, d.h. z.B. eines Textes, mit dem die Lerner Rechercheergebnisse publizieren, Meinungen mitteilen oder (Lese-)Erlebnisse berichten. Die sprachlichen Produkte haben in der Regel einen „Sitz im Leben“, d.h. sie existieren in ihrer textlichen Form nicht nur im Fremdsprachenunterricht. Geht man davon aus, dass auch im Unterricht „echte“ fremdsprachliche Kommunikation stattfindet, etwa, wenn in Gruppen ein landeskundlicher oder literarischer Text bearbeitet wird und Lerner sich über dessen Inhalt verständigen, so kann man von „pädagogischen Aufgaben“ sprechen, Aufgaben also, deren Form und Inhalt im Unterrichtskontext bleiben, bei denen es aber durchaus um „echte“ Kommunikate geht, also etwa um persönliche Meinungsäußerungen und Gefühlsausdrücke. In diesem Sinne können für den Begriff der Aufgabe die folgenden Charakteristika zusammengefasst werden.

## Aufgaben ...

- haben eine kommunikative Zielstellung (eine Aussage machen / Handeln mit Sprache),
- verlangen eine sprachliche Aktivität mit einer Entsprechung in der Welt draußen („lebensweltlicher Bezug“),
- beinhalten einen Arbeitsplan,
- sind in ihren Ergebnissen überprüfbar (vgl. SKEHAN 1998),
- ihre Bearbeitung fördert die Interaktion zwischen den Kursteilnehmern,
- sie regen zu einer pragmatisch sinnvollen fremdsprachlichen Produktion an.

## Lernfelder

Ein Fremdsprachenunterricht, der die eigenständige Verwendung der fremden Sprache zum Ziel hat sollte etwa gleichgewichtig von folgenden vier Lernfeldern ausgehen, wobei die folgenden vier Punkte keinesfalls eine progressionale Reihung vorschlagen sondern eher die Erfahrung widerspiegeln, dass nur durch eine ausgewogene Abfolge von Übungs- und Aufgabenschritten mit einem deutlichen Schwerpunkt auf sprachproduktiven Tätigkeiten der Lernenden auch eine in etwa gleichgewichtige Fertigkeitenentwicklung erreicht werden kann.

1. *Präsentation von Inhalten*, die die Lernenden als motivierend und zur eigenen Sprachproduktion als anregend empfinden (NATION/NEWTON 2009, FUNK 2010)

2. *Fokus auf Form* – Wahrnehmung und Erarbeitung sprachlicher Formen auf der Laut-, Wort-, Satz- und Textebene
3. *Sprachliches Handeln* – die Lernenden sprechen und schreiben, um etwas mitzuteilen
4. *Automatisierung* – Flüssigkeitstraining durch wiederholendes Einüben von sinnvollen Äußerungen und Wendungen

Am Beispiel des Themas „Kofferträume“ lässt sich zeigen, dass kulturkundliche Unterrichtsziele, kreatives Schreiben und pragmatisch-funktionale Unterrichtsziele sich nicht nur nicht ausschließen: Sie sind im Sinne der Aufgaben- und Lernfeldorientierung integrierbar und sinnvoll progressional zu stufen.

## Projektvorschlag Kofferträume

*„Träumt einer, so bleibt er niemals auf der Stelle stehen. Er bewegt sich fast beliebig von dem Ort oder Zustand weg, worin er sich gerade befindet.“* hat Ernst Bloch bemerkt.

Am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema „Kofferträume“ sollen nun Grundprinzipien eines aufgabenorientierten und lernfeldbezogenen Fremdsprachenunterrichts auf der Grundlage konkreter Aufgabenbeispiele diskutiert werden. Dazu wird auf Material und Anregungen aus der Ausstellung „Reisebegleiter“ zurückgegriffen, die im Germanischen Nationalmuseum vom Dezember 2010 bis zum Juni 2011 stattfand.

Koffer sind Sinnbilder der Mobilität, aber auch Objekte jener Träume von Exotik und Luxus an fernen Orten, die in früheren Zeiten durch Kofferaufkleber dokumentiert wurden. Für viele Millionen Menschen, die täglich Koffer packen, ist der Koffer inzwischen wohl allerdings eher das Symbol erzwungener beruflicher Mobilität. Zum kollektiven Bildgedächtnis der Deutschen gehören auch jene Bilder von Kofferbergen, die 1945 in den befreiten Konzentrationslagern gefunden wurden und als Symbole des Grauens vom Schicksal ihrer Besitzer künden.

Das Thema enthält somit vielseitige landeskundlich-historische, kulturgeschichtliche und aktuelle Optionen für einen Fremdsprachenunterricht, auf allen Niveaustufen, die in dem Beitrag auch nur angedeutet werden können. Dort wo die Möglichkeit besteht, Ausstellungen virtuell oder real zu besuchen, ergeben sich eine Reihe vielfältig erweiterbarer Recherche- und Projektmöglichkeiten, zu denen in der umfangreichen Literatur zur Museumspädagogik weitere Anregungen zu finden sind (JUNG 2003), auf die in diesem Kontext nur verwiesen werden kann.

Der sprachliche „Ertrag“ eines „Kofferträume-Projekts“ oder einer Unterrichtseinheit ist potenziell äußerst vielseitig. Er umfasst u.a. die *Wortfelder*

- Mobilität,
- Reisen,
- Alltagsgegenstände,
- Kleidung
- Körperpflege
- ...

### *Sprachfunktionen / kommunikative Handlungen -*

sind abhängig von der jeweils gewählten Unterrichts- bzw. Projektform und der Themeneingrenzung. Denkbar wären unter vielen anderen

- einen Alltagsgegenstand beschreiben
- Vermutungen anstellen
- über eine Reise berichten
- über einen Museumsbesuch berichten
- ...

Im Zusammenhang mit den genannten Sprachfunktionen können dann bei Bedarf – und damit ist der Bedarf aus Lernericht gemeint – Sprachstrukturen thematisiert werden.

### *Sprachstrukturen (Beispiele)*

- Wortbildung allgemein, z. B. Komposita
- Textstrukturen
- Beschreibungen (Adjektive, Attribute, Relativsätze) von Gegenständen und Reisen
- Zeitformen der Vergangenheit, stilistische Mittel der Narration, z. B. Reihung, Präsensgebrauch)
- Orientierung: Orts- und Wegbeschreibungen

Auf Auswahl, Gewichtung, Reihung und Zuordnung von Sprachfunktionen, -strukturen und Übungs- und Aufgabenformen muss an dieser Stelle ebenso verzichtet werden wie auf eine progressive Stufung. Daher kann eine Reihe von Ideen nur exemplarisch angedeutet werden und sollte als Anregung für die verschiedenen Niveaustufen im Sinne des Europäischen Referenzrahmens verstanden werden.

## Das Aufgaben-Büffet: Aufgaben und Übungen „aus dem Koffer“

1. „Kofferpacken“: Beliebte und weit verbreitete Wortschatzübung in Grundstufenlehrwerken. Ziel: Wörter in Reihen memorisieren. (studio d A1: 119)

### 3 Spiel: Koffer packen

- Ich packe meinen Koffer. Ich packe mein Buch ein.
- ◆ Ich packe meinen Koffer. Ich packe mein Buch und meine Brille ein.
- Ich packe meinen Koffer. Ich packe mein Buch, meine Brille und meinen ...



2. Ausgehend von einem Foto oder einem Gegenstand im Kurs:

Schauen Sie sich den Koffer genau an. Beschreiben Sie seinen Besitzer: Herkunft, Ziel, wirtschaftliche Verhältnisse. Wo war er gerade, wo will er hin?

Die zweite Hälfte der Klasse erhält die Aufgabe: Beschreiben Sie seine Besitzerin. Anschließend vergleichen die Gruppen und diskutieren die Unterschiede.

3.
  - a) Hören Sie das Lied „Ich hab noch einen Koffer in Berlin“ von Marlene Dietrich. Beschreiben Sie, was die Sängerin für die Stadt empfindet.
  - b) Beschreiben Sie einen Ort, zu dem Sie eine ähnliche Beziehung haben.
  - c) Recherchieren Sie: Von wann ist das Lied? Wo lebte die Sängerin? Wie hat sich die Bedeutung des Liedes



in den 50er Jahren gewandelt? (Vergleiche auch studio d B2/2)

4. „Mein Koffer ist weg!“ Beschreiben Sie zuerst Ihren eigenen Koffer möglichst genau, dann seinen Inhalt. Erklären Sie, wann und wo der Koffer gestohlen wurde.
5. Drei Kursteilnehmerinnen bringen ihre Koffer mit in den Kurs. Alle beschreiben in Partnerarbeit ihren eigenen Koffer. Die Partner müssen herausfinden, wem der Koffer gehört.
6. Aus dem Ausstellungskatalog.

Sehen Sie sich die Fotos der beiden Koffer von Thomas Mann und Marlene Dietrich genau an (Übrigens: HP Steht für Hedwig Pringsheim. Das war Thomas Manns Schwiegermutter).



- a) Suchen Sie sich einen Koffer aus, benennen und beschreiben Sie 5 Gegenstände, die die beiden im Koffer haben.

b) Notieren Sie drei Fragen zu dem Koffer und geben Sie die Fragen in die nächste Gruppe weiter.

7. „Kofferfund“: Bringen Sie einen möglichst interessanten Koffer mit in den Kurs. Packen Sie ein formelles „Outfit“ ein und eine Badehose/einen Bikini, eine Zahnbürste, ein Buch und ein paar ungewöhnliche Objekte nach Verfügbarkeit (z.B. einen Stein, ein Stück Holz, eine Hundeleine, einen Mörser o.ä.). Sagen Sie den Lernern, dass die Person, der der Koffer gehört, ein Verbrechen begangen hat.



- a) Beschreiben Sie die Gegenstände im Koffer.
- b) Schildern Sie das Verbrechen.
- c) Fordern Sie die Lerner auf, die Person genau zu beschreiben.

Die Liste ist offen für weitere Ideen und kursspezifische Adaptationen. Ziel ist in jedem Fall die eigenständige Produktion von Texten der Lerner zum Thema, die dann in einer Kursausstellung präsentiert werden können.

## Literatur

Bettermann, R.: Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen. In: Krumm, H. J. (u. a.) (Hg.): Deutsch als

- Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: Mouton de Gruyter 2001, 1253 – 1262.
- Bredella, L.: „Task-Based Language Teaching and Learning“ bei der Rezeption literarischer Texte. In: Müller-Hartmann, A. / Schocker von Ditfurth, M. (Hg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr 2005, 209-218.
- Brown, H. D.: Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy (3<sup>rd</sup> ed.). San Francisco State University: Pearson Longman 2007.
- Buttjes, D.: Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, K. R. / Christ, H. / Krumm, H. J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke 1995, 142-149.
- Dobstadt, M. / Riedner, R.: Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Literatur. Heft 44 (2011), 5–14.
- Funk, H.: Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache - Unterricht . In: Krumm, H. J. (u. a.) (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Mouton de Gruyter 2010, 940–952.
- Funk, H. / Kuhn, C. / Demme, S.: studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen 2005.
- Germanisches Nationalmuseum (Hg.): Reisebegleiter – mehr als nur Gepäck. Bearbeitet von Claudia Selheim. Nürnberg 2011.
- Hu, A.: Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Krumm, H. J. (u. a.) (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: Mouton de Gruyter 2010, 1391–1402.

- Jung, S. (Hg.): Neue Wege der Museumspädagogik. Bonn: ASKI 2003.
- Kramersch, C.: Context and culture in language Teaching. Oxford: Oxford University Press 1993.
- Kuhn, C. (u.a.): studio d B2/2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen 2011.
- Legutke, M. K.: Projekte und Szenarien. In: Hallet, W. / Königs, F. G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer 2010, 207–210.
- Mihm, A.: Packend... Eine Kulturgeschichte des Reisekoffers. Marburg: Jonas Verlag 2001.
- Müller-Hartmann, A. / Schocker-v. Ditfurth, M. (Hg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Gunther Narr 2004.
- Nation, I.S.P / Newton, J.: Speaking. Cambridge: Cambridge University Press 2009.
- Rösler, D.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler 2012.
- Skehan, P.: A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press 1998.
- Willaredt, R.: Projektarbeit im Rahmen des Lehrerentsendeprogramms (LEP) am Beispiel des Rahmenthemas "Mensch, menschlicher, allzu menschlich. Der Mensch in Raum und Zeit". In: Willaredt, R. (Hg.): Mensch, menschlicher, allzu menschlich. Der Mensch in Raum und Zeit. Ein internationales fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt zur Vorbereitung der Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom (DSD II), im Rahmen des Deutschsprachigen

Fachunterrichts (DFU) und als Fortbildung von deutschsprachigen Lehrerinnen und Lehrern in Rumänien unter besonderer Beachtung auch der schriftlichen Sprachkompetenz. Timișoara: Artpress 2010, 7–10.

Willis, Jane: A Framework for Task-Based Learning. Longman Handbooks for Language Teachers. Longman 1996.

# Anhang

Internetseite des Germanischen Nationalmuseums 2011:  
<http://www.gnm.de/>

<b>Ausstellungen</b>	<b>Ausstellung "Reisebegleiter - Koffer-Geschichten 1750 bis heute"</b>	
Alle einsteigen!		
Vom Adler zur U-Bahn		
Das Giesl		
Die Strecke des Adlers		
Planet Eisenbahn		
„Kopfbahnhof in Bethang“		
„Im Flug trägt uns ...“		
Adler, Rocket & Co.		
Alte Ansichten		
Reisebegleiter		Fast jeder Mensch besitzt einen Koffer oder eine Reisetasche. Doch nur selten wird dieser Gebrauchsgegenstand in seinen unterschiedlichen Facetten beleuchtet. In der Ausstellung "Reisebegleiter - Koffer-Geschichten 1750 bis heute" des Germanischen Nationalmuseums, Kartäusergasse 1, steht er im Mittelpunkt. Die Ausstellung vom 9. Dezember 2010 bis 1. Mai 2011 bildet den Ausklang des Nürnberger Bahnjubiläums.
Fahrten / Führungen		
Feste		
Filme / Theater		
Kunst		
Musik		
Vorträge	In den vergangenen drei Jahrhunderten wandelten sich im schnellen Tempo die Fahrzeuge, mit denen sich Menschen auf Reisen begaben. Den Verkehrsmitteln und Bedürfnissen der immer mobiler werdenden Gesellschaft passten sich auch Gepäck und Utensilien an, auf die man unterwegs nicht verzichten wollte. Dazu zählten Reiseservice, Reiseapotheken, Schreibzeuge und manches mehr.	
	Die Ausstellung zeigt nicht nur die Entwicklung des Reisegepäckes von der Gesindetruhe über den Schrankkoffer bis zum Trolley, sondern geht mit ihm auf Reisen. So wird die für lange Zeit zentrale Rolle der Eisenbahn im Umgang mit Gepäckstücken thematisiert. Reisegepäckversicherungen und die Individualisierung der Koffer durch Aufkleber zeugen von der Befürchtung, unterwegs etwas zu verlieren.	
	Auch die Art und Weise, mit der man als Reisender seinen Koffer packt und Ordnung hält, wird beleuchtet. Ein weiterer Aspekt gilt der Frage, was Karl Baedeker mit der Reisetasche zu tun hat. Gepäckstücke prominenter Reisender ergänzen die angesprochenen Themen.	



## DaF an der UERJ. Auf dem Weg zu einer neuen Sichtweise

Magali Moura  
UERJ

**I**ch denke, es ist schon Zeit sich von einer in Brasilien seit längerem herrschenden Sichtweise zu verabschieden, die versucht im Hochschulstudium eine unklare Mischung zwischen Germanistik und DaF zu etablieren. Meiner Meinung nach gibt es historische Gründe, die diese Auffassung unterstützten, aber heutzutage entspricht sie nicht mehr dem Stande der aktuellen Studiengänge, die den Studierenden mehr Freiheit und Bewusstsein anbieten sollten. Meine Überlegungen fußen auf einige Bemerkungen, die ich im Laufe meiner Praxis als Dozentin für DaF und deutschsprachige Literatur gesammelt habe.

Die Einführung der heutigen Studiengänge für DaF - Bachelor und Lehramtstudium – geht in Brasilien auf die 1930er Jahre zurück, d.h. auf die Zeit, in der man eine Fremdsprache noch mit der Grammatik-Übersetzungsmethode erwarb. Das heißt, dass man die Sprache und Kultur eines Volkes als etwas Abgeschlossenes annahm und das Ziel des Studiums war, diese Kultur und Sprache zu „beherrschen“. Die Kultur wurde dann als ein fremdes Gemeingut angesehen, das wir, hier in Brasilien, uns aneignen sollten um eine bessere Bildung zu erreichen. Die fremde Kultur hatte einen höheren Wert als unsere eigene



und solle deshalb assimiliert werden, als ob sie eine geistige Nahrung wäre. Dabei spielte eine große Rolle die Mentalität des Kolonialisierten und eine Art Minderwertigkeitskomplex in Bezug auf die eigene Kultur. Und das, obwohl zu der Zeit bereits sehr viele Literaten, Soziologen und Anthropologen sehr viel gesagt haben über die Notwendigkeit, unsere eigene Kultur auf einer höheren Ebene zu stellen, wie man z.B. in den Werken von Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Câmara Cascudo und anderen nachlesen kann. Aber diese Thematik wurde nicht auf die Ebene der pädagogischen Institutionen gebracht. Unsere Augen blieben nach wie vor auf den Norden gerichtet!

Ab den 1940er Jahren entwickelte sich während des Zweiten Weltkriegs durch den Anstoß des amerikanischen Militärs die audio-linguale/audiovisuelle Methode: anstelle der geschriebenen und gelesenen Texte kam es vor allem auf die mündlichen Fertigkeiten des Hörens und Sprechens an. Auf die Benutzung der Muttersprache wurde im Fremdsprache-Unterricht zunehmend verzichtet. Ich will jetzt anhand eines Beispiels diese Wichtigkeit illustrieren: wer den Film *Inglourious Basterds* gesehen hat, kann sich an die Szene erinnern, in der ein Spion bereits durch eine Geste als Fremder enttarnt wurde.

Außerdem wurde mit dieser Methode vielmehr Wert auf die Alltagssprache gelegt. Die langen Prosatexte oder literarischen Texte als Beispiel der „Hochkultur“ wurden durch Dialoge ersetzt. In Bezug auf die Vermittlung von Kultur war dies eine große Wendung: nicht mehr die hohe Kultur wurde in erster Linie vermittelt, sondern das Leben der „einfachen“ Menschen, denen man auf der Straße begegnen könnte.

Eben im Namen der „Begegnung“ wurde in den 70er Jahren die genannte „kommunikative Methode“ entwickelt, die die Fremdsprache nicht mehr als Mittel zum Zweck der geistigen Bildung, sondern als Kommunikationsmittel angesehen wurde. Dabei wurde viel mehr Wert

auf die Fähigkeit gelegt, sich in einer anderen Sprache zu äußern und damit gewann der Sprachunterricht eine doppelte Aufgabe. Einerseits geht es um die Bekanntmachung mit einer fremden Realität und Sprache und andererseits um das eigene Handeln inmitten dieser neuen Welt: „gleichzeitig ist Kommunikation Lernziel und Lernverfahren“ (RÖSLER 1994:105).

Bei uns an der UERJ wurde Anfang der 1970er Jahre eine Methode eingeführt, die 23 Jahre lang den Maßstab des DaF-Unterrichts an dieser Universität bildete. Es war die genannte „CLC-Methode“, die auf der Theorie der Suggestopädie des bulgarischen Psychologen Georgi Lozanov beruhte. So wird diese Methode kurz beschrieben:

Der Initiator der Suggestopädie, die oft auch als Superlearning bezeichnet und vermarktet wird, Georgi Lozanov, geht von neurophysiologischen und gruppenpsychologischen Begründungen aus und versucht, durch mehrkanalige Vermittlung (Hören, Übersetzung, Gestik, Mimik) beide Gehirnhälften für den Lernprozess zu aktivieren. Durch geordnete Suggestions- und Entspannungsphasen sollen nicht nur eine Reihe von Hemmungen beseitigt, sondern schnelleres erfolgreiches Lernen gefördert werden. Dazu trägt eine möglichst ansprechende Lernumgebung und entspannungsfördernde Atmosphäre (bequeme Sitzgelegenheiten, gedämpftes Licht, leise Musik usw.) bei. Wichtig ist das Vertrauen der Lernenden in die Autorität des Lehrenden. Peripheres Lernen wird durch Wandbilder, Poster mit grammatischen Informationen aus der Zielsprache einbezogen, sie werden von Zeit zu Zeit entsprechend dem Lernfortschritt ausgewechselt. Eine besondere Rolle spielen die Einbildungskraft der Lernenden, die sich (bei geschlossenen Augen) vom Lehrenden geschilderte

Darstellungen als "Bilder" vorstellen und die Wahl einer neuen zielsprachlichen Identität (Name, Beruf). Diese wird auch in Rollenspielen beibehalten. Ziel der Methode ist die sofortige Anwendung des Gelernten, wobei der Inhalt zunächst wichtiger als die Form ist, d.h. zunächst herrscht eine hohe Fehlertoleranz. Korrekturen erfolgen zu einem späteren Zeitpunkt. (99 Stichwörter)

Das deutsche Lehrbuch dieser Methode wurde in Brasilien von einem Dozenten der Universität herausgegeben und sollte wie die Lehrwerke für andere Fremdsprachen aussehen, die nach derselben Methode auch von Brasilianern verfasst wurden. Dieses Buch wurde sowohl im Hochschulstudium wie im einem privaten Kurs als Lehrmittel benutzt. Ergänzt wurde das Buch durch Kassetten mit den Dialogen und Übungen der Lektionen. Das Lehrbuch beinhaltete erfundene Dialoge und Übungen (in der Art von *pattern drills*), die auswendig gelernt werden sollten und die hier in Brasilien in den Kassetten aufgenommen wurden. Grammatik wurde anhand einiger Beispiele intuitiv gelernt und Landeskunde spielte dabei überhaupt keine Rolle. Mit einer Spende aus Deutschland wurden Sprachlabors mit der damaligen Spitzentechnik ausgestattet, die den Unterricht unterstützen sollten. Die Prüfungen bestanden aus den gleichen Übungen, die vorher ge-drillt wurden: ein Dozent gab den Input und der Output sollte als Antwort auf einem verzierten Blatt Papier geschrieben werden. Die Literaturstunden, eingeteilt in 6 Semester mit je 90 UE, wurden mit der alten Grammatik-Übersetzungs-Methode durchgeführt und für Interpretationen und Diskussionen gab es keinen Raum.

Wie man sieht, lässt das Muster dieser Übungen dem Lerner keinerlei Freiraum, sich kreativ zu äußern. Vielmehr wird von

ihm verlangt, stereotype Strukturen in einem Fort zu wiederholen, auf dass diese sich tief in sein Gedächtnis einschleifen mögen. Zwischen den Übungssätzen besteht keinerlei Sinnzusammenhang; der intellektuelle Anspruch ist so niedrig, dass jeder Lerner bereits nach kurzem diese Übungen nachgerade im Schlaf wiederholen kann. Und genau das ist Ziel der *pattern drills*. Sprachliche Strukturen sollen tief ins Gedächtnis eingekerbt, man möchte gar sagen: dem Lerner adressiert werden. (DORN 2005)

Am Anfang der 1990er Jahre kam in der UERJ der kommunikative Ansatz in den Unterricht und wir begannen mit dem Lehrwerk *Themen*, bzw. *Themen Neu- Themen Aktuell*, zu arbeiten. Das Studium der Literatur wurde als Geschichte der deutschen Literatur betrachtet und in 4 Semester eingeteilt. Für die Landeskunde wurden die Stunden von „Cultura alemã“ (Deutsche Kultur) bestimmt, obwohl viel mehr Platz für Diskussionen über die deutsche Kultur in den Lehrwerken gewonnen wurde. Dieser Ansatz hat, so Rösler (1994), einen wichtigen Beitrag geleistet und wurde von uns in Gang gesetzt: „Aufnahme von Inhalten, die den Lernenden etwas bedeuten, Aktivierung der Lernenden, Veränderung der Sozial- und Arbeitsformen des Unterrichts (Abkehr vom traditionellen Frontalunterricht)“ usw. Für uns brachte diese Wendung verschiedene Aspekte. Die Struktur, die wir bisher benutzt hatten, d.h., die einstigen teuren Sprachlabors stören jetzt den Ablauf des Unterrichts in der neuen Methode, denn sie sind mit fest montierten einzelnen „Lernkabinen“ ausgestattet, in der die Lernenden keinen Sichtkontakt mit den Nachbarn oder der Lehrperson aufnehmen können. Sehr lange hat es gedauert, bis alle Sitzreihen in den Räumen demontiert waren und sie mit neuen angemessenen Möbeln eingerichtet wurden.

Dazu sollte man auch erwähnen, dass die Anwendung einer neuen Methode für die damaligen Dozenten keine leichte Aufgabe war, denn nach zwei Jahrzehnten mit derselben Methode, war es nicht einfach, sich umzustellen. Immerhin wurde die Wende unternommen und im Laufe der Zeit wurde festgestellt, dass der kommunikative Ansatz nicht nur eine „Schokoladenseite“ hatte. Nach einiger Zeit bemerkten wir, dass diese Methode einige Nachteile mitbrachte, die sie für ein Hochschulstudium in Frage stellte, da

[...] die Bedeutung von Grammatik für Kommunikation und die Notwendigkeit, Grammatik in kommunikativ relevanten Kontexten zu erfahren, nicht ausreichend berücksichtigt [war]“. Auch führt ein enges Verständnis von ‚kommunikativ‘ als vorwiegend auf Authentizität und Alltagsorientierung bezogen zur Vernachlässigung von Lesen und Verstehen, zur Vernachlässigung von bestimmten Textsorten, die nicht dialogisch sind, und zur Vernachlässigung von Grammatikerelementen, die sich nicht hauptsächlich in diesen Schwerpunkten befinden. [...] Die kommunikative Orientierung stellte sich bestimmten Verselbständigungen entgegen und schaffte Raum für das Vernachlässigte. (RÖSLER 1994: 106)

Nach einigen Überlegungen über die Vor- und Nachteile der Anwendung einer solchen Methode für ein Hochschulstudium haben wir diese Lehrmethode ab 2002 durch das Lehrbuch *Eurolingua* ersetzt und dabei erwarb man einen anderen Blick beim Erlernen einer Fremdsprache. Es schien uns wichtiger, mehr Wert auf die Erweckung des Bewusstseins des Lernprozesses beim künftigen DaF-Lehrer zu legen. Uns fehlte der sogenannte kognitive Ansatz. Damit beabsichtigten wir, den kommunikativen Ansatz mit der Bewusstmachung des Lernprozesses zu bereichern. Mit der Anwendung einer kommunikativen Methode

sollte der Lehrer/Dozent nicht der Hauptdarsteller des Lernprozesses sein, aber mit der Notwendigkeit, die Situationen im Unterricht begeistert darzustellen, damit die Lernenden sich motiviert fühlten, war wieder der Lehrende das Zentrum des Prozesses (und von ihm und seiner Geschicklichkeit war wieder Vieles abhängig). Die Lehrperson musste den Ton angeben. Gemäß einer postmodernen Auffassung gewann der Unterricht im Laufe der Zeit ein höheres Tempo und die Aktivitäten wurden sehr schnell gewechselt, damit das Interesse und Aufmerksamkeit des Lernenden nicht verschwand. Mit dieser Auffassung erfand man das Schlagwort: „Deutsch macht Spaß!“ Das heißt, im Unterricht geht es auch darum, sich zu amüsieren. Das Lustige, die verschiedenen Übungsarten und die audiovisuellen Mittel sollten dazu beitragen, diese Stimmung während des Unterrichts (auf Kosten des engagierten Lehrers) aufrecht zu halten - dadurch wird gelernt. Aber das entsprach nicht dem Zweck eines Hochschulstudiums und einer Lehrerausbildung.

In dieser Zeit traten an der UERJ wieder viele Änderungen ein. Ein größerer Teil unserer Lehrenden gingen in Pension und unsere Abteilung wurde von sechs auf zwei Lehrende reduziert. Für einige Zeit mussten wir mit einer Lehrerschaft rechnen, die wegen der Art der Arbeitsverträge der Universität ständig fluktuierte. Als Resultat dieses andauernden Wechsels blieb ein anderer Aspekt dieser Methode bis heute in der Struktur unseres Curriculum vernachlässigt: auf den interkulturellen Ansatz konnte nicht geachtet werden. Mit dem Eintritt von drei Dozenten an unserer Abteilung wurde sozusagen ein neues Team gebildet, das jetzt vor der Aufgabe steht, ein neues Curriculum und damit den Kurs an der UERJ neu zu gestalten. Wir befinden uns in einer Phase, in der man die seltene Chance hat, ein neues Curriculum mit einer neuen Mannschaft und Partnerschaft zu bilden.

Ich denke, es ist die geeignete Zeit über die Rolle der Kulturdidaktik unter dem Aspekt der Interkulturalität nachzudenken. Dabei sollten einige Aspekte unseres Lands berücksichtigt werden. Sehr lange wurde auf die Multikulturalität Brasiliens im Inland nicht geachtet. Im Gegenteil, sie wurde im Namen der Vorherrschaft des weiß-europäischen Diskurses („*hegemonia branca-europeia*“) ganz verdrängt. Das Bewusstsein, dass wir von Beginn an ein multikulturelles Land waren, wurde aus verschiedenen politischen und sozialen Gründen unterdrückt und stattdessen tauchte immer wieder ein Minderwertigkeitskomplex auf. Alles, was aus dem Ausland kam, galt als besser als das, was wir hier hatten – egal was es war. Für Alterität, Anderssein und Minderheiten gab es keinen Platz. Aber wir erleben eine neue Zeit: die Vielfalt unserer Kultur wird beachtet und bewundert, besonders im Inland. Das einseitige Land des Fußballs hat sich in das Land der Schwarzen, der Indianer, der Frauen, der Homosexuellen, der Landarbeiter ohne Boden, der Stadtbewohner ohne Wohnung und der Armen eingeteilt. Hier sind zwei Beispiele der heutigen staatlichen Vorgaben zu erwähnen. Zu den Lehrplänen der Schulen gehören jetzt als obligatorische Disziplinen das Erlernen der Kulturen der Afrikaner und Indianer. Das zweite Beispiel ist das aktuelle System der ethnischen und sozialen Quoten an der Verteilung der Studienplätze an den öffentlichen Universitäten. Dabei spielte unsere Universität eine führende Rolle, denn im Jahr 2003 wurde dieses System wegbereitend an der UERJ nach sehr langen Diskussionen eingeführt.

All dies trägt zur heutigen Diskussion über die Stelle der Kulturdidaktik im Rahmen der Ausbildung der Fremdsprachlehrer bei. Sie spielt eine besondere Rolle, denn es handelt sich bei uns um eine doppelte Ausbildung. Unsere Studierenden werden zugleich als Portugiesisch- und Deutschlehrer ausgebildet (auf der Grundlage des Bachelor-

Studiums). Die Debatte über Interkulturalität und kulturelle Kompetenzen scheint darin bereits angelegt zu sein. Aber bis heute ist diese Auseinandersetzung als Bestandteil der Ausbildung nicht vorhanden. Deshalb muss jetzt davon die Rede sein, um die Möglichkeit die Bewusstmachung der fremden und somit der eigenen Kultur zu verwirklichen. Mit diesen Gedanken im Hintergrund trafen sich Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Nationalitäten und Universitäten an vier Tagen, um das Thema zu erörtern, und die Resultate der Diskussionen sind hier nachzulesen. Für die Lehrenden an der UERJ bedeuten diese Veranstaltung und die daraus entstandene Publikation den Anfang einer neuen Art und Weise Deutsch zu unterrichten.

## Literatur

- Aufderstrasse, H. / Bock, H. / Gerdes, M. / Müller, J. / Müller, H.: Themen aktuell 1. Kursbuch. 1. Auflage. Ismaning: Hueber, 2003.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Hüllen, W. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke 1989.
- Dorn, N.: Methodiken des DaF-Unterrichts. In: [http://www.texttexturen.de/arbeiten/daf\\_methodiken/seite5.php](http://www.texttexturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite5.php). Stand 4. Januar 2005. (Abgerufen am 01. Juni 2011)
- Funk, H. / Koenig, M.: Eurolingua Deutsch 1. Berlin: Cornelsen, 2005.
- Hallet, W. / Königs, F. G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer 2010.
- Leskovec, A.: Einführung in die transkulturelle Literaturwissenschaft. Darmstadt: WBG 2010.



Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In: 99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht. [http://www.hueber.lv/wiki-99-stichwoerter/index.php?title=Methoden\\_des\\_Fremdsprachenunterrichts&redirect=no](http://www.hueber.lv/wiki-99-stichwoerter/index.php?title=Methoden_des_Fremdsprachenunterrichts&redirect=no). (Abgerufen am 25. Mai 2011).

Rösler, Dietmar. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart; Weimar: J. B. Verlag, 1994.

# Das Eigene und das Fremde? Kulturvergleich und Kontrastivität in der Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht

Eva V. Chen  
FSU Jena

**Z**u Beginn dieses Artikels möchte ich Sie einladen zu einem kleinen Versuch. Bitte betrachten Sie die unten abgebildeten Objekte. Vergleichen Sie die beiden Dinge und notieren Sie dann ein paar Stichworte zu den gezeigten Objekten. Blättern Sie erst danach die Seite in diesem Buch um und lesen Sie weiter im Text.



Wenn Sie sich nun Ihre Notizen anschauen, werden Sie vermutlich feststellen, dass Sie sich beim vergleichenden Betrachten der beiden Gegenstände in erster Linie auf die erkennbaren *Unterschiede* zwischen den Objekten konzentriert haben. Das eine Ding ist eher bauchig geformt, das andere weist eine relativ gerade Form auf. Das eine Ding besteht augenscheinlich aus Keramik oder Porzellan, während das glänzende Aussehen des anderen möglicherweise auf eine metallische Oberfläche schließen lässt. Der eine Gegenstand wirkt von Stil und Dekor her eher traditionell und reich verziert, der andere schlichter und moderner. Es ist davon auszugehen, dass Sie sich bei Ihren Vergleichsnotizen nicht auf die Eigenschaften konzentriert haben, welche die Objekte miteinander teilen. Denn tatsächlich weisen die beiden Dinge mindestens ebenso viele – und außerdem zentrale! – Gemeinsamkeiten auf wie Unterschiede. Zum Ersten gehören sie zur gleichen Kategorie und Subkategorie von Dingen: beides sind Haushaltsgegenstände, genauer: Gefäße zur Aufbewahrung von Flüssigkeit, noch genauer: Kaffeekannen. Sie erfüllen somit die gleiche Funktion. Beide sind zweitens in ihrer Grundform gleich gestaltet: sie verfügen über den eigentlichen Gefäßkörper für den Kaffee, über einen Ausguss (Tülle), einen Deckel und einen Henkel zum Festhalten der Kanne. Nun werden Sie berechtigterweise einwenden, dass das Offensichtliche bei einem Vergleich keine eigene Erwähnung finden muss und dass die Konzentration darauf, die entscheidenden Unterschiede zwischen Dingen zu erkennen, schließlich den eigentlichen Sinn eines solchen Vergleichs ausmacht. Damit haben Sie vollkommen Recht. Aber genau darin liegt auch eines der Probleme bei der Arbeit mit (Kultur-) vergleichen im Landeskundeunterricht: die Tendenz zur Konzentration auf, und damit die Gefahr zur Überbetonung von, Unterschieden – bei gleichzeitiger Vernachlässigung von zentralen Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Kulturen.

## Kontrastivität und Kulturvergleich in Konzepten interkulturellen Lernens

Es stecken viele Herausforderungen in der Arbeit mit kulturvergleichenden Elementen im Fremdsprachenunterricht<sup>1</sup>, wie im Weiteren zu zeigen sein wird. Die besondere Stärke des Vergleichens, innerhalb kürzester Zeit zu erkennen, was jeweils an den betrachteten Phänomenen und Gegenständen das Besondere, das Einzigartige und das Neue ist, kann im Kontext der Kulturvermittlung in eine Schwäche umschlagen, solange nicht bewusst und gezielt mit dem Vergleichen umgegangen wird.

Der Kulturvergleich als „Vergleich zwischen Phänomenen der eigenen, bekannten und der neuen, unvertrauten Kulturräume“ begleitet, so Adelheid HU, als „ständig auftretender kognitiver und oft wertender Akt“ alle Vorgänge des Lernens und Lehrens fremder Sprachen (HU 2010: 178). Über diese ständige implizite Präsenz des Kulturvergleichs als generelles Charakteristikum des Fremdsprachenunterrichts hinaus, gibt es jedoch Ansätze und Konzepte, welche die Kontrastivität, und damit auch bewusst eingesetzte kulturvergleichende Aktivitäten und Aufgabenstellungen, als Leitprinzip der fremdsprachlichen Landeskunde- und Kulturdidaktik formulieren. Als ideales Mittel für den Unterricht, um Symptome eines Kulturschocks bei Auslandsaufenthalten zu bewältigen, und ethnozentrische Sichtweisen zu überwinden, wurde die „kontrastive Kulturanalyse“ von Heinz GÖHRING bereits 1975 postuliert (vgl. GÖHRING 1975: 85), zu einer Zeit also, als sich Deutsch als Fremdsprache als akademische Disziplin mit eigenen Lehrstühlen, Verbänden und Fachzeitschriften gerade erst zu institutionalisieren begann (vgl. HENRICI/KOREIK 1994: 3). Spätestens

---

<sup>1</sup> Von den nachfolgenden Überlegungen ist der komplette Bereich der Sprachkontrastivität im engeren Sinne ausdrücklich ausgenommen.

seitdem die Konzepte vom Interkulturellen Lernen und von der Interkulturellen Landeskunde in den 1980er Jahren in die Fremdsprachendidaktik und somit auch in die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache eingegangen sind, entwickelte sich das kontrastive Vorgehen, und damit der Kulturvergleich, zu einem Lieblingskind vieler Auslandsgermanisten und Didaktiker des Deutschen als Fremdsprache, und schon früh wurde dabei auch die Problematik der didaktischen Realisierung im Unterricht reflektiert. Auch in aktuellen landeskundlichen Konzepten bleibt das Thema „Kulturvergleich“ populär. Hiltrud CASPER-HEHNE fordert, einem kulturesemiotischen Ansatz folgend: „Die Kulturlehre im Unterricht Deutsch als Fremdsprache sollte kulturvergleichend die unterschiedlichen Zeichen- und Symbolsysteme vorstellen“ (CASPER-HEHNE 2008: 148). Und Camilla BADSTÜBNER-KIZIK formuliert in ihrer Kontaktendidaktik: „Fremdsprachliche und -kulturelle Lernprozesse verlaufen besonders wirkungsvoll und nachhaltig, wenn sie, vom Eigenen und Bekannten ausgehend, mittels Vergleich und Kontrastierung Verbindendes und Trennendes reflektieren und Neues schrittweise erarbeiten“ (BADSTÜBNER-KIZIK 2010: 99). Immer wieder jedoch wurden Warnungen vor einem vorschnellen und oberflächlichen Kulturvergleich geäußert. In einem Sammelband zum Thema „Kulturkontraste im DaF-Unterricht“ (NEUNER 1986) warnt Rainer LANG davor, „die Illustration von unterschiedlichen Erscheinungen der beiden Kulturen nach zufälligen Gesichtspunkten auf der Ebene des Gesprächs“ (LANG 1986: 197) durchzuführen. Stattdessen fordert er: „Eine kontrastive Behandlung kultureller Phänomene muss eine Vielzahl von Aspekten beider Kulturen unter einer Perspektive darbieten, die die Beziehung der Phänomene aufeinander ermöglicht, ohne in der Aporie einer unmittelbaren Entgegensetzung zu enden“ (ebd. 198).

Als wegweisend für die Kulturdidaktik erweisen sich bis heute die „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“, deren Prinzipien seit ihrer Veröffentlichung im Jahr 1990 sowohl die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrenden als auch die Konzeption von Deutschlehrwerken stark beeinflusst haben. These 16 lautet:

In der Begegnung mit fremden Kulturen wird dem Lernenden die eigene Kultur bewusst. Der Landeskundeunterricht soll daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zu Überprüfung und Korrektur geben, d.h. kontrastiv angelegt sein. (ABCD-Thesen 1990: 61).

Ein sich aus den oben genannten Forderungen ergebendes didaktisches Programm erweist sich jedoch für die Unterrichtspraxis als äußerst anspruchsvoll. Selbst wenn den Lernenden „in der Begegnung mit fremden Kulturen [...] die eigene Kultur bewusst“ werden sollte, bleibt völlig offen, wie weitreichend beziehungsweise tiefgehend diese Bewusstwerdung tatsächlich ist. Möglicherweise erschöpft sich die Bewusstwerdung in einer rein oberflächlichen Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den vertrauten und den fremden kulturellen Formen. Selbst wenn die Lernenden von sich aus oder durch entsprechende Unterstützung in der Aufgabenstellung zu einer genaueren Reflexion kultureller Themen kommen, ist die Frage noch nicht geklärt, wie es gelingen kann, dass Lernende bestimmte Vorstellungen und Bilder („Klischees“) überprüfen und korrigieren können. Eine reine Gegenüberstellung von Perspektiven reicht dazu nicht aus. Sie führt im ungünstigsten Fall zu dem, was Michael COLE „uninformed discussions“ nennt, zum reinen Austausch von persönlichen Einschätzungen, ohne dass die Lernenden über das nötige Kontext- und Hintergrundwissen verfügen, um dieses zu den eigenen geäußerten Erfahrungen, Gefühlen

und Bewertungen in der Begegnung mit Repräsentationen der ‚fremden‘ Kultur angemessen in Bezug zu setzen (vgl. COLE 1988: 137).

Andreas PAULDRACH (1992: 13) schlägt daher vor, ein Kulturvergleich im Unterricht müsse jeweils am Ende eines Erkenntnisprozesses stehen und nicht am Anfang. Es ist jedoch sehr zu bezweifeln, ob sich die individuell unterschiedlich bedingten und ablaufenden Vergleichs- und Erkenntnisprozesse bei den Lernenden in der Beschäftigung mit einem Kulturthema überhaupt in einer solch linearen Progression steuern lassen. Gerhard NEUNERS Kritik am Kulturvergleich im Fremdsprachenunterricht (vgl. NEUNER 1994: 25) richtet sich ebenfalls gegen einen „naiven“ Kulturvergleich, der bei einem eventuell nicht ausreichend entwickelten „Bewusstsein von seiner eigenen Welt“ (ebd.) bei den Lernenden zu allzu groben Vereinfachungen führen könne, die das eigentliche Anliegen des kontrastiven Vorgehens, die Korrektur von Klischees und Stereotypen, konterkarieren. Fast ein Vierteljahrhundert nach den ersten kritischen Äußerungen zum Kulturvergleich kommt Uwe KOREIK zu der Einschätzung, dass der interkulturell-kulturvergleichende Ansatz im Unterricht unzureichend umgesetzt werde. Er führt dies auch zurück auf die Attraktivität eines vereinfachten, verallgemeinernden und ohne viel Aufwand umsetzbaren Verständnisses von Kulturvergleichen, das häufig darin resultiere, dass der interkulturelle Vergleich sich in der immer gleichen Diskussionsfrage an die Lernergruppe erschöpfe: „Und wie ist das bei Ihnen?“ (KOREIK 2011: 585).

Trotz der immer wieder geäußerten Warnungen in Bezug auf den Einsatz kulturvergleichender Elemente im Fremdsprachenunterricht fehlt in der kulturdidaktischen Diskussion bislang eine grundsätzlichere Auseinandersetzung mit den kognitiven Prozessen und den erkenntnis-

theoretischen Problemen bei Vergleich und Gegenüberstellung des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘, sowie mit den Erkenntnissen aus den wissenschaftlichen Kulturvergleichen.

## Vergleichen als Basisoperation von Wahrnehmung und Lernen

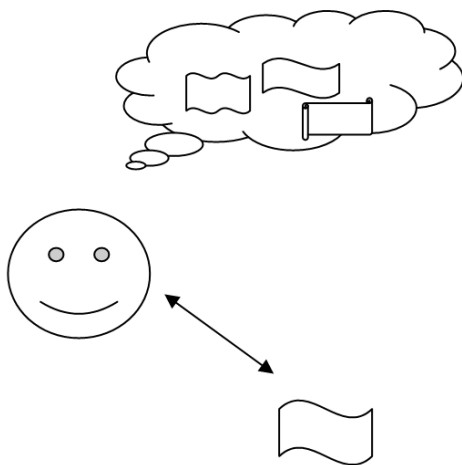
Vor einer genaueren kritischen Würdigung der Praxis des *Kulturvergleichs* im kulturbezogenen Fremdsprachenunterricht steht zunächst die Beschäftigung mit der Frage, was das Vergleichen als ein kognitiver Vorgang der menschlichen Wahrnehmung *allgemein* bedeutet. Es sei erlaubt, an dieser Stelle stark zu vereinfachen und zu kürzen, denn nicht die wahrnehmungspsychologischen Grundlagen sollen hier im Mittelpunkt stehen, sondern die didaktischen Überlegungen, die aus ihnen abgeleitet werden können.<sup>2</sup> Man kann das Vergleichen ohne Übertreibung als die grundlegendste Möglichkeit des Menschen bezeichnen, zu neuem Wissen über die Welt zu gelangen. Auf der Ebene der sinnlichen Wahrnehmung ist der Vergleich tatsächlich die einzige Art und Weise, um überhaupt zu einer Einordnung des Wahrgenommenen zu kommen (vgl. MCGILCHRIST 2010: 97). Der Anthropologe Gregory BATESON formuliert es folgendermaßen: „[...] Wahrnehmung arbeitet nur mit Unterschieden. Jede Informationsaufnahme ist notwendig die Aufnahme einer Nachricht von einem Unterschied [...]“ (BATESON 1997: 39f.). Hier ist zunächst nicht der Vergleich im Sinne einer *äußeren* Gegenüberstellung von zwei *bewusst* miteinander verglichenen Gegenständen oder Phänomenen gemeint, wie etwa im Beispiel mit den beiden Kaffeekannen. Sondern es geht darum, was geschieht, wenn die Aufmerksamkeit einer Person – gesteuert durch komplexe

---

<sup>2</sup> Für eine ausführliche Darstellung aktueller kognitions- und neurowissenschaftlicher Erkenntnisse zu Prozessen der Wahrnehmung, des Wissenserwerbs und des Lernens vgl. MCGILCHRIST 2010: 94-132.



wechselseitige Prozesse zwischen Reiz und Subjekt (vgl. GEGENFURTNER 2006: 27) – auf bestimmte visuelle oder sonstige Sinnesreize reagiert und das solchermaßen Wahrgenommene unwillkürlich verarbeitet. Alles, was wir um uns herum wahrnehmen, müssen wir, um nicht einem Chaos an ständig wechselnden Eindrücken ausgeliefert zu sein, filtern, einordnen und mit einer Bedeutung versehen. Die Bilder und Erfahrungen in unserer Umwelt werden dabei beständig mit den dazu passenden Bildern und gespeicherten Erfahrungen in unserem Inneren abgeglichen und einander zugeordnet. Zur menschlichen Wahrnehmung gehören insofern permanent ablaufende Prozesse des Vergleichens.



Schematische Darstellung des Vergleichs als Basisoperation sinnlicher Wahrnehmung

Das Schwierige bei der Wahrnehmung ist, dass wir dabei *niemals* neutral und unvoreingenommen vorgehen können, da wir Neues/Fremdes immer nur *im Vergleich zu* etwas bereits vorhandenem erkennen und einordnen können. Das fängt bei der Tatsache an, dass diese Vergleichsoperationen bereits vorbewusst einsetzen, welche dann darüber

entscheiden, was überhaupt in den Bereich unserer bewussten Wahrnehmung fällt und auf welche Weise. Experimente haben den Nachweis geliefert, dass die bewusste Wahrnehmung der unbewussten Wahrnehmung jeweils um fast eine halbe Sekunde hinterherhinkt (LIBET 1989: 183f.). Paradoxerweise bedeutet das: bevor wir etwas überhaupt bewusst erfassen, verstehen und mit einer Bedeutung versehen können, müssen wir es bereits unbewusst verstanden, d.h. als etwas Bestimmtes vorsortiert und kategorisiert haben. Unser Vergleichsgegenstand bestimmt unser Ergebnis; bevor wir verstehen, haben wir schon etwas verstanden. Aber auch bei der bereits bewussten und gesteuerten Wahrnehmung, wenn unsere Aufmerksamkeit durch außen, zum Beispiel durch eine Aufforderung oder durch eine Aufgabenstellung, auf etwas gelenkt wird, laufen die gleichen bereits vorselektierenden Prozesse des Vergleichens und Kategorisierens ab, die das Ergebnis beeinflussen. Ein zweites Beispiel zur Verdeutlichung im Selbstversuch: nehmen Sie sich bitte einen Moment Zeit, um das folgende Bild anzuschauen. Was erkennen Sie in diesem Bild? Um was für einen Gegenstand könnte es sich handeln? Selbst wenn Sie keine Idee haben und sicher sind, ein solches Ding noch nie gesehen zu haben, notieren Sie sich einfach ein paar Vermutungen, die Ihnen spontan dazu einfallen.



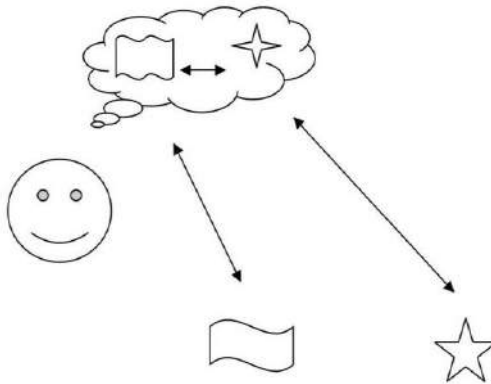
Zu welchem Ergebnis sind Sie gekommen? Das Publikum in einem Vortrag brachte mehrere Vorschläge, worum es sich handeln könne: eine Art primitives Messer, ein Schuhlöffel, ein Kinderspielzeug oder ein Dekorationsgegenstand in Form eines Fisches<sup>3</sup>. Wenn wir uns bei der Identifikation eines Gegenstands nicht sicher sind, orientieren wir uns notwendigerweise in unserem vorhandenen Erfahrungs- und Weltwissen an den Ähnlichkeiten und Unterschieden zu den Dingen, die uns bereits bekannt sind. Und je nachdem, was unserer ganz persönlichen Erfahrungswelt am nächsten liegt und am wenigsten Unstimmigkeiten bei der Zuordnung zu einer Kategorie aufweist, kommen wir zu unterschiedlichen Vermutungen. In den Begrifflichkeiten von Jean PIAGETS entwicklungspsychologischer Theorie entspricht dieser Vorgang der Assimilation, als dem Anwenden bereits bestehender innerer Schemata auf erlebte Reize in der Außenwelt, während das Gegenstück, die sogenannte Akkommodation, bedeutet, dass diese im inneren bestehenden Schemata angepasst und verändert werden, jedoch erst dann, wenn der äußere Reiz sich so stark von dem Schema unterscheidet, dass er sich dort nicht mehr befriedigend (also: einen Sinn ergebend) zuordnen lässt (vgl. PIAGET [1970] 2003: 53-60). In beiden Fällen hat man jeweils etwas ‚gelernt‘: entweder einen Gegenstand in eine zugehörige, als ‚passend‘ empfundene Kategorie sortiert zu haben, oder mit Hilfe eines als nicht ausreichend ‚vertraut‘ wahrgenommenen Gegenstandes die betreffende Kategorie in den eigenen Vorstellungen verändert und erweitert zu haben, so dass der neue Gegenstand dort hinein passt. Übertragen auf unser Beispiel: Nur diejenigen, die mit der Welt der traditionellen chinesischen Medizin entsprechend vertraut sind, und ganz konkret mit der Therapiemethode des sogenannten

---

<sup>3</sup> Eine verkürzte Fassung dieses Beitrags wurde am 28.07.2011 auf dem 8. Brasilianischen Deutschlehrerkongress der ABRAPA in Belo Horizonte als Vortrag präsentiert.

„Gua-Sha“, bei der mit einem Schaber unter starkem Druck bestimmte Reflexpunkte des Körpers massiert werden, können den oben abgebildeten Gegenstand schnell und eindeutig als ebensolchen Gua-Sha-Schaber wieder erkennen.

Was nun für das Vergleichen als eine Art innerer Basisoperation der menschlichen Wahrnehmung gilt, gilt umso mehr auch für das Vergleichen zweier Objekte, Phänomene oder Subjekte in der Außenwelt, wobei man sich den Vergleich hier stark vereinfacht als eine Art parallel ablaufenden „Doppelvergleich“ vorstellen kann zwischen Objekt A, Objekt B und den jeweils als dazu passend erkannten inneren Schemata, Erinnerungen und Erfahrungen der Person, die den bewussten Vergleich durchführt. Die erwähnten Vorgänge des Wahrnehmens, Vergleichens, Einordnens und Lernens spielen selbstverständlich auch in der Landeskunde beim Vergleichen von Kulturen eine entscheidende Rolle, und auch hierbei kommen die bewusst wie unbewusst bereits vorhandenen ‚Bilder im Kopf‘ zum Tragen und beeinflussen das Lernergebnis.



Schematische Darstellung der Wahrnehmungsprozesse beim Vergleichen zweier Gegenstände

## Kulturvergleiche in der Wissenschaft

Kommen wir vom allgemeinen Vergleichen als kognitivem Prozess zum speziellen Vorgang des Vergleichens von Kulturen. Am Anfang jedes Kulturvergleichs steht die Begegnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen, und nach TENBRUCK ist der Kulturvergleich „eine stets unvermeidliche und lebensnötige Praxis aller Gesellschaften gewesen, weil diese mit- oder gegeneinander leben und stets miteinander rechnen müssen“ (TENBRUCK 1992: 14). Die erste Voraussetzung für das Vergleichen von Kulturen ist zunächst die Identifikation von als voneinander verschieden erkannten Kulturen. Sobald ich von zwei Kulturen spreche, setze ich bereits voraus, dass es relevante Unterscheidungsmerkmale zwischen den jeweiligen sozialen Gruppen gibt. Dem Erkenntnisprozess ist somit – den Regeln der Wahrnehmungsprozesse entsprechend – bereits ein erster und entscheidender Zuschreibungsprozess vorausgegangen. Schon die Beschreibung und Erforschung einer einzigen (,fremden‘) Kultur impliziert Elemente des Vergleichs, selbst wenn dieser – wie soeben aufgezeigt – nicht explizit als äußere Gegenüberstellung zweier oder mehrerer Merkmale durchgeführt wird, denn das Neue zu erkennen ist nur möglich vor dem Hintergrund des bereits Bekannten.

In die Entstehungszeit der akademisch verankerten Ethnologie und Soziologie am Ende des 19. Jahrhunderts fällt die Blütezeit des expliziten Kulturvergleichs als wissenschaftliche Methode. Diese Forschung war im Wesentlichen geprägt durch koloniale Perspektiven auf *vermeintlich* primitive Kulturen und auf von Forschungsreisenden neu ,entdeckte‘ Regionen: Es galt, „durch Vergleich möglichst verschiedener menschlicher Lebensweisen Hinweise auf Frühformen und Entstehungsgeschichte von Kultur allgemein zu erhalten“ (BEER 2008: 14). Inzwischen ist die naive Suche nach eindeutig erkennbaren und erhaltenen, singulären „Urformen“ von Kultur ebenso verschwunden wie die

Annahme von überall gleich, und zwar linear und progressiv, verlaufenden kulturellen Entwicklungsstufen. Dennoch existiert der Kulturvergleich bis heute in Form diverser Methoden und Zugänge in verschiedenen gesellschafts- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. RIPPL/SEIPEL 2008: 25-56.). Ein expliziter Kulturvergleich stellt den bewussten und gezielten Vergleich, die spezifische Gegenüberstellung einzelner oder mehrerer kulturbezogener Merkmale und Phänomene, in das Zentrum der Forschung. BOLLIG (2003) unterscheidet heuristisch orientierte Vergleichsverfahren von systematischen Vergleichsverfahren in der Ethnologie. Zur ersten Gruppe zählen „Vergleiche zur deutlicheren Konturierung des Einzelfalls“ (BOLLIG 2003: 395): man versucht, ein spezifisches, als ‚abweichend‘ erkanntes Merkmal in einer erforschten Kultur besser zu erfassen, indem man es kontrastiv einer in Bezug auf dieses Merkmal als ‚typisch‘ identifizierten Kultur gegenüberstellt. Daneben gibt es umfassende Vergleichsverfahren in der Ethnologie mit dem Ziel, die „Variationsbreite menschlichen Verhaltens“ (ebd.) insgesamt zu erfassen. Sie suchen nach allen möglichen „denkbaren Verhaltensmöglichkeiten in menschlichen Gesellschaften“ (ebd.), oder werden genutzt, um Typologien und Klassifikationen von Gesellschaftsformen und Kulturmerkmalen zu erstellen. Zu den systematischen kulturvergleichenden Verfahren zählen der Regionalvergleich, in dem geographisch nah beieinander liegende Gesellschaften, die ähnlichen Umweltbedingungen unterliegen, systematisch untersucht werden, und der Kulturvergleich, in dem „mehrere (mindestens zwei) weit entfernte Kulturen in Beziehung gesetzt werden“ (ebd. 398), zum Beispiel, indem Konzepte von und Umgang mit Gesundheit und Krankheit in zwei verschiedenen Kulturen explorativ untersucht werden. Neben diesen im Wesentlichen qualitativ orientierten Verfahren werden dort, wo hohe Fallzahlen zur Verfügung stehen,

auch quantitativ-statistische Methoden eingesetzt, um kulturelle Merkmale weltweit miteinander zu vergleichen und in Beziehung zu setzen.

Jede einzelne der genannten Kulturvergleichsmethoden birgt im Hinblick auf das Zustandekommen und die Zuverlässigkeit ihrer Ergebnisse eigene Probleme, die immer wieder kritisch diskutiert werden. Die unter Berufung auf HAUPT und KOCKA (1996) von BOLLIG genannten Hauptprobleme lauten: „Verlust der Quellennähe, die Probleme der Variablenisolierung, die Spannung zwischen strukturellen Entsprechungen und sich wechselseitig beeinflussenden historischen Verläufen“ (BOLLIG 2005: 407). Kritisch diskutierte Fragen sind beispielsweise: wie lassen sich kulturelle Phänomene und Prozesse angemessen beobachten, dokumentieren und beschreiben, ohne sie durch eigene Vorerwartungen, Kategorisierungen und die eigene ‚kulturelle Brille‘ schon im Voraus zu verzerren? Ist es überhaupt sinnvoll, Phänomene in zwei räumlich weit voneinander entfernten Kulturen miteinander zu vergleichen, wenn beispielsweise die klimatischen, ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen zwischen ihnen sich beträchtlich unterscheiden? Wie ist mit der Tatsache umzugehen, dass kulturelle Formen und Verhaltensweisen niemals ‚fest‘ sind und sich ihre Erscheinungsweisen situativ bereits beträchtlich unterscheiden können und einer ständigen Veränderung unterliegen? Wie stark verfälscht man die Ergebnisse eines Kulturvergleichs, wenn man einzelne Merkmale aus der Komplexität ihrer Einbettung in den gesamt-kulturellen Kontext herauslöst? (vgl. CAPPAL 2007: 95-99). Inzwischen gibt es Vertreterinnen und Vertreter der Ethnologie, die verallgemeinernde und subsumierende Herangehensweisen der Kulturforschung radikal zurückweisen – mit dem Argument, dass mit der Herauslösung von kulturell gebräuchlichen Verhaltensweisen und Formen aus ihrem individuellen situativen Kontext diese jegliche Aussagekraft verlören. So schreibt Michael RAPPORT:

To talk about the behavioral forms alone, abstracted from individual usage and context, is to produce something reified and sterile, to assign the forms a misleading metaphysic and reality. The necessary focus is instead on specific interactions where individuals regularly meet and interpret common forms – however manifold and complicated the overall picture becomes [...] (RAPPORT 1996: 237).

Die Anthropologin Lila ABU-LUGHOD geht noch ein Stück weiter. Sie macht bereits die Verwendung des Begriffs und Konzepts von „Kultur“ verantwortlich für die Konstruktion und Festschreibung von kulturellen Differenzen, Generalisierungen und Hierarchisierungen (vgl. ABU-LUGHOD 2005: 470f.). Bereits die Vorstellung von – wie auch immer offenen, dynamischen und in sich heterogenen Kulturen – führe letzten Endes zu einer stereotypisierenden Wahrnehmung. ABU-LUGHOD plädiert unter dem Schlagwort der „Ethnographies of the Particular“ als Gegenmaßnahme ebenso wie Rapport in die Richtung, verstärkt über Individuen zu forschen und sie auch als solche erkennbar zu machen (ebd. 475).

Nun unterscheiden sich die Ansprüche und Ziele des Kulturvergleichs im Fremdsprachenunterricht zweifellos von den Anliegen ethnologischer Kulturvergleiche. Im Unterricht ist kein Anspruch auf wissenschaftliche Systematik und Zuverlässigkeit mit ihnen verbunden, sondern hier dient der Kulturvergleich – dem interkulturellen Ansatz entsprechend – als eine an den Erfahrungen der Lernenden ausgerichtete und leicht zugängliche Methode, um Bezüge zwischen deren Lebenswelten und der ‚fremden Kultur‘ herzustellen. Dennoch ist es auch für die Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht unerlässlich, sich



zumindest in Grundzügen mit den kritischen Diskursen über den wissenschaftlichen Kulturvergleich zu beschäftigen, da viele der in ihnen erörterten Probleme auch, beziehungsweise: *besonders*, hier wirksam werden. Wenn schon für die professionalisierte Form des Kulturvergleichs grundlegende methodische Probleme diskutiert werden, welche die Ergebnisse des Vergleichs entscheidend beeinträchtigen können, so gilt dies umso mehr für alle Elemente des ‚einfachen‘ und für didaktische Zwecke durchgeführten Kulturvergleichs im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Die Gefahr von Stereotypisierungen, groben Vereinfachungen, unzulässigen Analogien und undifferenzierten Kategorisierungen und Bewertungen ist im unterrichtlichen Kulturvergleich noch um ein Vielfaches größer.

### **Das Paradox der kulturellen Begegnung**

Ein grundsätzliches Problem des wissenschaftlichen Kulturvergleichs ist, wie bereits angedeutet, die Frage nach der Eindeutigkeit der Bestimmung und Abgrenzbarkeit von Kulturen, die je nach Perspektive unterschiedlich beantwortet wird. Ethnologen haben bereits in den 1960er Jahren angefangen, die Vorstellung von Kulturen und Ethnien als von außen klar bestimmbare, stabile und eindeutig voneinander abgrenzbare Einheiten in Frage zu stellen, da sie in ihren Feldforschungen und Mikrostudien immer wieder Belege für den konstruktiven Charakter von „Kultur“ entdeckten (vgl. BARTH 1969). In der Ethnologie geht man heute bei Anwendung eines offenen und dynamischen Kulturbegriffs allgemein davon aus, dass trotz gegenseitiger Überlappungen und einer nie vollkommen klaren Abgrenzbarkeit von Kulturen eine für konkrete empirische Forschungszwecke jeweils hinreichende Identifizierung kultureller Gruppen möglich ist, allerdings nicht allein aufgrund der Anwendung äußerer Kriterien sondern vornehmlich

durch die Einbeziehung der Selbstzuschreibungen der beforschten Kulturen. Die Ergebnisse aus Feldstudien lenkten den Blick darauf, dass ethnische Gruppen ihre Charakterzüge und Eigenheiten, ihre kulturellen und sozialen Formen nicht etwa in vergleichsweiser Isolation ausbilden, sozusagen in Reaktion auf die spezifischen lokalen, klimatischen, geographischen, ökonomischen und sonstigen Rahmenbedingungen. Sondern dass in aller Regel die kulturelle Identität sich gerade erst durch die soziale Interaktion und den Kontakt zwischen verschiedenen Gruppen herausbilde und damit eine gewisse Stabilisierung erfahre. Somit bildet sich kulturelle Identität von den Grenzen und Rändern her und nicht von einer wie auch immer verstandenen Mitte, einem idiosynkratischen Zentrum, aus. Kulturelle Identität, so BARTH (1969: 6), entstehe in erster Linie durch Prozesse der Selbstzuschreibung und der Zuschreibung durch andere während der Interaktion mit anderen Individuen und Gruppen (vgl. auch EIDHEIM 1969: 47; RAPPORT 1996: 226). Dies bedeutet zum einen, dass eine standortneutrale Bestimmung von Kulturen von außen her schlicht unmöglich ist, und sie sich stattdessen nur unter Einbezug der Binnensicht und des Selbstverständnisses der jeweiligen Gruppe definieren lassen. Diese Einsicht führt zum anderen direkt zum Paradox der kulturellen Begegnung: die Aktivitäten der interkulturellen Begegnung und Kommunikation, die ja eigentlich zur Bewältigung von kulturellen Differenzen dienen sollen, tragen selbst maßgeblich zur Verstärkung dieser Unterschiede bei.

Die Standardisierung des Aufzeigens kultureller Unterschiede ist selbst paradoxerweise ein Effekt der Globalisierung. Diese Perspektive wurde durch [...] Migration und

Massenmedien verbreitet. [...] Faktisch sind die Unterschiede zwischen Kulturen zumeist geringer und die Grenzen zwischen ihnen weniger scharf als im Selbstbild der Menschen. Kulturkontakt und Interaktion – so eine der zentralen Erkenntnisse der Ethnizitätsforschung – bilden kulturelle Grenzen, statt sie abzubauen [...] (ANTWEILER 2003: 57).

Versteht man den Fremdsprachenunterricht als Lernort der interkulturellen Begegnung, und betont man speziell in der Landeskunde-  
vermittlung, wie seit gut 20 Jahren üblich, besonders den sogenannten interkulturellen Ansatz, dann werden dort genau die oben beschriebenen paradoxen Effekte des Kulturkontakts wirksam. Insbesondere der Kulturvergleich als zentrale Methode des landeskundlichen Lernens wird so unbewusst und ungewollt zu einem Werkzeug der gegenseitigen Abgrenzung. Die Lösung besteht sicherlich nicht darin, im Unterricht auf eine Thematisierung von und Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Zielsprachenkulturen zu verzichten. Denn gerade die Möglichkeiten der imaginierten, virtuellen, textlich/bildlich/sprachlichen und realen Begegnung mit Menschen, Dingen und Geschichten der Zielsprachenkulturen machen den Fremdsprachenunterricht für die Lernenden in der Regel lebendig und interessant. Es ist jedoch wichtig, dass Lehrende um das Paradox der kulturellen Begegnung wissen, damit sie den Herausforderungen konstruktiv begegnen können. Es gilt beispielsweise genau zu schauen, inwiefern landeskundliche Aufgabenstellungen und Materialien, insbesondere Bilder, auf die einseitige Betonung von Unterschieden hinauslaufen, vor der ANTWEILER warnt:

Während die feuilletonistische Ästhetisierung von Unterschieden vielleicht sympathisch, wenn auch unreflektiert ist, so ist die politische Ethnisierung gefährlich. Es gibt einen

Kult des Anderen, auch in der popularisierten Ethnologie. Unterschiede mögen anziehend sein, „ganz andere“ Kulturen faszinierend, fremde Menschen „erregend anders“. Oft führt das jedoch zu der eiskalten Frage: Wer gehört dazu, wer nicht? (ANTWEILER 2003: 57).

## **Das Eigene und das Fremde: Denken in Dichotomien**

Der von ANTWEILER pointiert formulierte „Kult des Anderen“ droht überall dort, wo das Denken in Dichotomien gefördert wird. Insofern leistet bereits die unhinterfragte Rede von einer ‚eigenen‘ und einer ‚fremden‘ Kultur der Betonung von Unterschieden und gegenseitigen Abgrenzung einen gewissen Vorschub. In der Sprache des Alltags, die sowohl Mittel als auch Ziel des kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts darstellt, scheint es allerdings kaum machbar, derartige Vereinfachungen wie die Rede von einer ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ Kultur zu vermeiden. Problematisch ist dabei zunächst nicht die Unterscheidung an sich, sondern die dabei fehlende Differenzierung und das häufig damit einhergehende Schwarz-Weiß-Denken. In etlichen Publikationen aus den Gebieten der Fremdsprachendidaktik und der Interkulturellen Kommunikation ist bis heute eine gewisse Tendenz zur kulturellen Dichotomisierung feststellbar. Sie ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass immer wieder in einer der jeweiligen Fragestellung nicht angemessenen Weise auf kulturvergleichende Forschungsergebnisse zurückgegriffen oder aber in rein anekdotischer Weise durch die Aufzählung gesammelter oder selbst erlebter Einzelbeispiele argumentiert wird (vgl. OKSAAR 1996), wie Michael GUEST exemplarisch an einer Analyse von Fachpublikationen in Bezug auf den Englischunterricht in Japan aufzeigt (GUEST 2006). Befunde und Kategorisierungen aus kulturvergleichenden Studien werden immer wieder rein affirmativ, unkritisch und stark verkürzt

übernommen. Es wird selektiv aus ihnen zitiert, ohne jeweils die Differenzierungen und Einschränkungen mit zu berücksichtigen, welche die Autoren der zitierten Studien in Bezug auf die Gültigkeit und Reichweite ihrer Materialien treffen. Das Problem wird meines Erachtens noch dadurch verschärft, dass die zitierten kulturanthropologischen, ethnologischen und soziologischen Studien häufig mehrere Jahrzehnte alt sind. Es ist angesichts der aktuellen Dynamik kultureller Wandlungsprozesse grob fahrlässig, sich für den Nachweis von Kulturunterschieden beispielsweise auf Studien über weltweit unterschiedliche Zeitvorstellungen zu berufen, deren Datenbasis zwischen den 1950er und 1980er Jahren erhoben wurden (vgl. LITTERS 1995)<sup>4</sup>. Um die Andersartigkeit und Fremdartigkeit der Kulturen zu betonen, hält sich beispielsweise der seit spätestens 1986 widerlegte Mythos, in der Sprache der Inuit (‘Eskimos’) gäbe es 80 verschiedene Wörter für Schnee (vgl. PULLUM 1991). Ein anderes beliebtes – ebenfalls längst widerlegtes – Beispiel ist die Berufung auf die Sprache der Hopi (Stamm nordamerikanischer Ureinwohner), in der es angeblich keine Begriffe gibt, um zeitliche Beziehungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auszudrücken (vgl. ANTWEILER 2009: 150f.). Mit derlei Beispielen soll aufgezeigt werden, wie die Andersartigkeit der Kulturen sich sprachlich niederschlägt und damit wird eine prinzipiell andere Art der Weltwahrnehmung zwischen Angehörigen anderer Sprachen und Kulturen suggeriert. Auch in den jüngsten Handbüchern zur Fremdsprachendidaktik stößt man auf Formulierungen, die ein derart dichotomes Verhältnis zur ‚fremden‘ Kultur vertreten: „Der Fremdsprachenunterricht, so die einhellige [sic!] Meinung von Fremdsprachendidaktikern, bietet die Möglichkeit, im Zugang auf fremde Sprachen die

---

<sup>4</sup> LITTERS (1995) beruft sich in ihrem Artikel über „Manifestationen von Kulturunterschieden“ unter anderem auf die Untersuchungen von E.T. HALL über weltweit unterschiedliche Zeitkonzepte; durchgeführt in den 1970er und 1980er Jahren.

*prinzipielle* Fremdheit des anderen wahrzunehmen [...]“ (DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 229; Herv. von mir).

Speziell in der Literaturdidaktik des Fremdsprachenunterrichts fällt eine gewisse Tendenz zur besonderen Betonung von Unterschieden auf. Über viele Jahre hinweg hat die „Didaktik des Fremdverstehens“ mit Begriffen und Konzepten gearbeitet, die bereits in ihrem Titel diese Grundproblematik widerspiegelt (vgl. BREDELLA/CHRIST 1995). Der Terminus „Fremdverstehen“ ist, wie beispielsweise Claus ALTMAYER in seiner Habilitationsschrift betont, eine Tautologie – denn jedes Verstehen ist Fremdverstehen, und insofern stellt das interkulturelle Verstehen keinen eindeutig abgrenzbaren Sonderfall des Verstehens dar (vgl. ALTMAYER 2004: 39). Jeder Verstehensprozess ist notwendigerweise die Beschäftigung mit etwas, das zunächst unbekannt, nicht verstanden, eben: fremd, ist. Es ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die Ziele der fremdsprachlichen Literaturdidaktik und der interkulturellen Germanistik keinesfalls bewusst auf eine gegenseitige Abgrenzung hinarbeiteten; das genaue Gegenteil trifft zu. Von Anfang an war und ist es das erklärte Ziel, zum Verstehen und zur Verständigung, und damit zu einer gegenseitigen Annäherung beizutragen (vgl. BREDELLA/CHRIST 1995): „Es ist kaum zu bestreiten, dass die Muster und die Modi unserer Wahrnehmung kulturell vermittelt sind. [...] Wenn das aber so ist, dann ist es gerade im interkulturellen und zwischensprachlichen Kontakt wichtig, dass man sich sorgfältig um die Perspektive des anderen kümmert, sich nach ihr erkundigt, man sie zu erfassen versucht, damit man den Dialogpartner versteht“ (CHRIST 1997: 248). Der Literaturdidaktiker Hans HUNFELD plädiert im Rahmen seiner „Skeptischen Hermeneutik“ allerdings ausdrücklich dafür, das Fremde in seiner Fremdheit zu belassen und warnt vor einem vorschnellen scheinbaren Verstehen des Anderen, das in Wirklichkeit nur eine Vereinnahmung des Fremden

unter Beibehaltung der eigenen Erkenntnis- und Bewertungsschemata darstelle (vgl. HUNFELD 1995). Hinter den geäußerten Ideen steht die Grunderkenntnis der jüngeren Hermeneutik, dass Verstehen im günstigsten Falle in einer gegenseitigen schrittweisen Annäherung zweier verschiedener Horizonte bestehen könne, nicht mehr aber, wie noch von GADAMER gefordert, ein absolutes Verstehen durch die vollständige „Verschmelzung“ zweier Horizonte möglich sei (GADAMER 1990: 311). Durch die permanente Operation mit den nur scheinbar klar voneinander trennbaren Ebenen des Eigenen und des Fremden, durch das Beharren auf einer prinzipiellen und nie ganz auflösbaren ‚Andersartigkeit‘ zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, der in erster Linie *kulturellen* Geprägtheit des Verstehens und der Unmöglichkeit des tiefergehenden Verstehens „zwischen den Kulturen“ tragen diese Ideen jedoch zu einer permanenten Festschreibung eigentlich durchlässiger, sich überlappender und dynamischer Kategorien bei. Man kann davon ausgehen, dass die dichotomisierende Grundhaltung in der fremdsprachendidaktischen Literatur, der Deutschlehrende in ihrer Aus- und Weiterbildung begegnen, auch die Haltung beeinflusst, mit der diese später ihren eigenen landeskundlichen Unterricht gestalten werden.

Die besondere Betonung von Unterschieden ist allerdings bei Weitem nicht nur auf den vorherrschenden Diskurs innerhalb der Fremdsprachendidaktik zurückzuführen. Dieser ist wiederum nur durch die Einbettung in den soziokulturellen und historischen Kontext der global geführten Multi- und Interkulturalitätsdebatten, des Postkolonialismus und der verschiedenen Bürgerrechts- und Minderheitenbewegungen zu verstehen, deren Ideen sich teilweise heute im sogenannten „Diversity-Ansatz“ (vgl. MERX 2006) wiederfinden. Die Argumentation in der „Didaktik des Fremdverstehens“ und der interkulturellen Germanistik greift auf die gleichen Kerngedanken zurück wie die soeben genannten

übergreifenden gesellschaftspolitischen Diskurse. Sie alle vertreten zivilgesellschaftliche emanzipative Ideen, die seit den 1960er Jahren Fuß fassten, entstanden aus Erfahrungen kollektiver Unterdrückung, einem Zwang zur Anpassung an gesellschaftliche Normen herrschender Eliten und einer extrem Ungleichverteilung von Macht und gesellschaftlicher Partizipation, wie sie sich beispielsweise in der Situation der schwarzen US-AmerikanerInnen ausdrückt/e oder weltweit in der Marginalisierung ethnischer Minderheiten durch die jeweilige Mehrheitsgesellschaft. Bei allen Unterschieden zwischen den verschiedenen Bewegungen ging es ihnen allen zunächst einmal um das grundlegende *Recht*, anders zu sein und sich unterscheiden zu dürfen, und für diese Unterschiede keine gesellschaftliche Ächtung mehr sondern Wertschätzung, mindestens aber Akzeptanz zu erfahren. Während viele AfroamerikanerInnen bis in die 1960er Jahre hinein noch versuchten, ihren Teint aufzuhellen und ihre Haare zu blondieren und zu glätten, wurde ab der Mitte der 1960er Jahre der sogenannte Afro-Look modern, bei der das naturbelassene krause Haar großvolumig und auffällig aufgetürmt getragen wurde (vgl. SHERROW 2006: 22). Unter dem Schlagwort „black is beautiful“ wurden die einst schamvoll versteckten äußeren Unterschiede zur „weißen“ Bevölkerung absichtlich betont und verstärkt. Es ging um die positive Neubewertung von zuvor geächteten Unterschieden und um ein bewusstes Anders-Sein, um sich den gesetzten Normen entgegenzustellen und eigene Handlungsmacht zu erhalten. Im Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache konnten sich diese „Konzepte kultureller Differenz“ (MOOSMÜLLER 2009) in Deutschland besonders nachhaltig verankern: Zum einen wollte man sich deutlich von der damals nur wenige Jahrzehnte zurückliegenden Zeit des Nationalsozialismus distanzieren, in der deutsche Philologen kulturkundliche Ansätze mit dem Anspruch von der Überlegenheit und weltweiten Orientierungsfunktion der



„deutschen Kultur“ vertreten (vgl. STEINBRÜGGE 2005: 85); es war ein wichtiges Signal nach innen und außen, sich eindeutig zur gleichberechtigten Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kulturen zu bekennen. Zum anderen befand sich das Fach von Anfang an im Zentrum gesellschaftlicher Fragen rund um das Thema Migration, insbesondere um die Integration und Teilhabe der zugewanderten Deutschlernenden. Auch hier führte das unverzichtbare politische Bekenntnis zur kulturellen Vielfalt und Gleichberechtigung gleichzeitig zu einer permanenten Betonung von Unterschieden.

Vor dem soziohistorischen Hintergrund wird verständlich, dass in Situationen sozialer Benachteiligung die Hervorhebung und Verteidigung von Unterschieden zwischen Gruppen eine wichtige Funktion für die Beförderung ihrer gesellschaftlichen Anerkennung und gleichberechtigten Partizipation erfüllt. In vielen Kontexten gesellschaftlicher Unterdrückung von Gruppen findet man diese Strategie weltweit als ein politisches Instrument zur Sichtbarmachung und Durchsetzung kollektiver Interessen; aber im Hinblick auf die interkulturelle Begegnung kann diese Herangehensweise auch kontraproduktiv wirken. Was als Strategie auf der gesellschaftspolitischen Bühne legitim, nachvollziehbar und sinnvoll sein kann, birgt als Leitprinzip in den äußerst komprimierten und reduzierten Interaktionsformen im Fremdsprachenunterricht auch gewisse Hemmnisse für eine verstehende Auseinandersetzung. Die Schattenseiten der Differenz-Strategie liegen im „Othering“ – nach Michael SCHÖNHUTH zu verstehen als „den Gebrauch von und die Distanzierung oder Differenzierung zu anderen Gruppen, um seine eigene ›Normalität‹ zu bestätigen [...]“ (SCHÖNHUTH 2005: 172). Es „beschreibt den Prozess, sich selbst bzw. sein soziales Image positiv hervorzuheben, indem man einen anderen bzw. etwas anderes negativ brandmarkt und als andersartig, das heißt ‚fremd‘ klassifiziert,

sei es wegen der Rasse, der geographischen Lage, der Ethik, der Umwelt oder der Ideologie“ (ebd. 172f.). Auch wenn das „Othering“ im kulturkontrastiven Fremdsprachenunterricht nicht bewusst angestrebt wird: Das Denken in Dichotomien und die Betonung von Andersartigkeit zwischen Gruppen bewirken, dass gegenseitige Zuschreibungen nicht nur permanent in der Vorstellung verankert, sondern dadurch immer wieder neu konstruiert werden, selbst wenn die Lernenden aufgefordert werden, solche Zuschreibungen in Frage zu stellen.

## **Kulturexpertise und Kulturalisierung**

Der Kulturvergleich im Fremdsprachenunterricht als Methode und Aufgabenform ist in einer weiteren Hinsicht problematisch: die Lernenden vergleichen etwas, das sie aus der eigenen Erfahrung, aus der Binnensicht gut kennen, nämlich ihre eigene Lebenswelt, mit etwas, das ihnen – je nach geographischer Entfernung, individuellem Vorwissen und medialer Verfügbarkeit – per se noch verhältnismäßig fremd ist. Mit etwas vertraut zu sein und viele Erfahrungen in einer bestimmten Lebenswelt gemacht zu haben, bedeutet jedoch noch nicht zwangsläufig, diese auch auf einer tieferen Ebene verstanden zu haben. Im Gegenteil: das Spezifische am vertrauten Alltag ist ja gerade, dass er in der Regel nicht hinterfragt wird, ja, dass er noch nicht einmal in all seinen Facetten bewusst ist. Mit WITTGENSTEIN gesprochen: „Die für uns wichtigsten Aspekte der Dinge sind durch ihre Einfachheit und Alltäglichkeit verborgen. (Man kann es nicht bemerken, weil man es immer vor Augen hat).“ (WITTGENSTEIN [1988], Philosophische Untersuchungen: 129). Nur weil wir der eigenen Umgebung täglich durch wiederkehrende Handlungen und Sinneserfahrungen ausgesetzt sind, heißt das nicht, dass wir sie deswegen ‚automatisch‘ auch analytisch durchdrungen haben, dass wir um die Hintergründe, Entstehungskontexte und Verweisungszusammenhänge wissen. Kurz gesagt:

Expertin und Experte für die ‚eigene‘ Kultur und Lebenswelt sind wir alle zunächst nur auf der Ebene von Erfahrung und Handlungsroutinen – die tiefer liegenden Deutungen und Bedeutungen sind uns in der Regel nur dann geläufig, wenn wir uns gezielt damit beschäftigt haben.

Ein Beispiel: wer in Deutschland aufgewachsen ist und/oder dort mehrere Vorweihnachtszeiten verbracht hat, wird aller Wahrscheinlichkeit nach wissen, wie ein Adventskranz aussieht und aus welchen Bestandteilen (immergrüne Zweige, vier Kerzen) er zusammengestellt ist. Nur wer die damit verbundene Ausübung des Brauches selbst ausgeübt, miterlebt oder bewusst vermittelt bekommen hat, kennt hingegen den genauen Verwendungszusammenhang und vermutlich auch die dahinter stehende Symbolik: am vierten Sonntag vor Weihnachten wird zunächst die erste Kerze angezündet, und an jedem darauf folgenden Sonntag kommt eine weitere Kerze dazu, um damit auf das wöchentlich näher rückende Weihnachtsfest hinzuweisen, bei dem die Lichtsymbolik eine ganz besondere Rolle spielt. Schließlich garantiert aber auch die eigene Erfahrung beziehungsweise Kenntnis der Handlungsabläufe und Symbolik noch kein darüber hinausgehendes kulturelles Verstehen. Nur Kulturexpert/inn/en wissen, dass der Brauch des Adventskranzes keine uralte kirchliche oder gar auf vorchristliche Ursprünge zurückgehende Tradition ist, sondern seit circa fünf Generationen existiert und sich – unter anderem auf die Idee des Leiters eines Waisenhauses zurückgehend – von norddeutschen, protestantischen Regionen aus erst im 20. Jahrhundert allmählich auch in die katholischen Regionen verbreitet und erst spät den Charakter eines ‚Familienbrauches‘ angenommen hat (vgl. BAUSINGER 1977). Im ungünstigsten Falle vergleichen die Lernenden bei einem Kulturvergleich also etwas, mit dem sie zwar durch eigenes Erleben vertraut sind, das sie aber nicht ‚kennen‘ in dem Sinne, dass sie darüber kulturelles Hintergrundwissen verfügbar

haben, mit etwas, das sie weder aus eigenem Erleben kennen noch darüber kulturelles Hintergrundwissen verfügbar haben. Es ist leicht einzusehen, dass auf dieser Basis die Voraussetzungen für kulturverstehende Einsichten und Erkenntnisprozesse nicht allzu günstig sind. Wenn es der Anspruch des fremdsprachlichen Landeskundeunterrichts ist, mehr zu vermitteln als eine oberflächliche, rein deskriptive Veranschaulichung von beobachtbaren Kulturphänomenen, müssen Kulturvergleiche die Möglichkeit bieten, auch solche Art von Hintergrundwissen mit einzubeziehen.

Wird die Einordnung in größere Sinnzusammenhänge im Kulturvergleich nicht ermöglicht, besteht die Gefahr, das Nichtverstandene und Nichterklärbare in Zirkelschlüssen festzuschreiben: Weil es fremdartig ist, ist es ein Kennzeichen der fremden Kultur, weil es ein Kennzeichen der fremden Kultur ist, ist es fremdartig. Selbst bei systematisch durchgeführten wissenschaftlichen Kulturvergleichen besteht die Tendenz, dass „für Dinge, die fremd erscheinen und nicht mit den üblicherweise herangezogenen Theorien erklärt werden können, [...] gerne der Kulturunterschied als erklärender Faktor herangezogen“ (RIPPL/SEIPEL 2008: 14 unter Berufung auf NAUCK/SCHÖNPFLUG 1997) wird. Dies droht umso mehr bei Diskussionen und Erfahrungsaustausch im Fremdsprachenunterricht, wenn subjektive Theorien von Lehrenden und Lernenden über die Verfasstheit und das Wesen von Kultur und Kulturen ohne Korrektiv bleiben. In solch einem Fall ist Kultur nicht mehr das Thema des Unterrichts, nicht der Erkenntnisgegenstand, sondern Kultur wird zum Argument, zur Erklärung. Anstatt also zu hinterfragen, wodurch bestimmte Unterschiede in der Lebensweise zwischen Angehörigen der verglichenen Kulturen zustande kommen und welche Faktoren diese Unterschiede beeinflussen, wird allgemein auf eine „unterschiedliche Mentalität“ verwiesen. „Mentalität“ wird dann aber häufig nicht als etwas Kulturhaftes, also

historisch gewachsenes und begründetes, dynamisches, individuell durchaus verschieden ausgeprägtes und sich immer wieder veränderndes Phänomen betrachtet, sondern hier steht Mentalität, und damit Kultur, als etwas dauerhaft Gegebenes und nicht weiter zu Hinterfragendes – Kultur als Schicksal und unveräußerliche Natur: „das ist eben die andere Mentalität“. Ein erkenntnisfördernder Kulturvergleich ist es jedoch erst dann, wenn auch so weit wie möglich dargelegt wird, worauf kulturelle Verschiedenheiten zurückzuführen sind beziehungsweise welche konkreten Einflussfaktoren hinter dem zunächst einmal nichts erklärenden Begriff „Kultur“ jeweils am Werk sind. Die sogenannte Kulturalisierung, die politische Instrumentalisierung des Faktors „Kultur“ zur Durchsetzung von Machtansprüchen durch Interessengruppen (vgl. SCHÖNHUTH 2005: 117), greift auf das gleiche Muster zurück: Kultur wird essentialisiert und verschleiert, anstatt die in der Kultur wirksamen sozialen Praxen sichtbar, und damit begreifbar, zu machen.

## **Kulturvergleich und Nationenvergleich**

Letzten Endes ist der Kulturvergleich im Fremdsprachenunterricht häufig ein Nationenvergleich. Er ignoriert damit die Tatsache, dass gewachsene kulturelle Räume in den meisten Fällen nicht mit heutigen Staatsgrenzen in Deckung zu bringen sind. Peter BLICKLE definiert diese Kulturregionen als „Erfahrungsräume“ ohne feste äußere Grenzen aber mit einer gemeinsamen historischen Prägung (vgl. BLICKLE 1999: 27) – etwa durch Konfession, Handelsbeziehungen, Wirtschaftsformen und Verkehrswege, naturräumliche Strukturen. Zum einen überschreiten kulturelle Räume häufig heutige Nationalgrenzen. In Europa beispielsweise werden gemeinsame kulturräumliche Verbindungen heute wiederentdeckt und wiederbelebt und finden Ausdruck in den verschiedenen länderübergreifenden „Europaregionen“ wie zum

Beispiel die Bodenseeregion (vgl. „Liste der Europaregionen“ auf wikipedia.de). Auf der anderen Seite kann man auch innerhalb eines Staates kleinräumigere kulturell geprägte Strukturen identifizieren, die sich ebenfalls nicht nach aktuellen politischen Grenzziehungen richten. Auf die deutschsprachigen Länder bezogen bedeutet dies: es genügt nicht, landeskundliche Themen und Fragen additiv um Informationen über Österreich und die Schweiz zu ergänzen, und es stellt ebenfalls keine Lösung dar, jeweils um eine politische Einheit nach unten – auf die Ebene von Bundesländern (D, A) beziehungsweise Kantonen (CH) auszuweichen, denn hier handelt es sich ebenfalls um Grenzziehungen, die mit historischen Kulturräumen in der Regel nur wenig zu tun haben. Besonders gilt diese Problematik für die traditionell dicht besiedelte und für viele Jahrhunderte territorial äußerst zersplitterte Region, über das die deutschsprachigen Gebiete verteilt sind.

Damit ist nicht gesagt, dass Vergleiche auf Länderebene im Unterricht generell abzulehnen sind. Sie sind beispielsweise dort sinnvoll, wo es darum geht, zunächst einen allgemeinen Überblick über Demographie, politische Strukturen, wirtschaftliche Daten und Institutionen eines Landes zu bekommen. Darüber hinaus gibt es durchaus gesellschaftliche Diskurse, Phänomene und Prozesse die auf der gesamtnationalen Ebene gleichermaßen sichtbar und wirksam sind. Zu denken ist hier in erster Linie an alle Bereiche, die maßgeblich durch staatliche beziehungsweise überregionale Institutionen und Einflussgrößen geprägt sind. Dazu zählen etwa gesamtgesellschaftliche Themen in Bezug auf Bildung und Schule, landesweit rezipierte mediale Produkte und Mediendiskurse, kurz – alles, was die Lebenswelt der Menschen von Flensburg bis Passau gleichermaßen beeinflusst und berührt.

Der Ländervergleich zwischen Deutschland und Brasilien in seiner Gesamtheit ist selten erkenntnisfördernd, wenn er über einen reinen Vergleich staatlicher Institutionen oder statistischer Daten hinausführt.

Brasilien mit seiner durch große interkontinentale Migrationsströme geprägten Geschichte, der ethnischen Heterogenität, seinen teils extremen Unterschieden zwischen isolierten ländlichen und hochurbanisiert städtischen Lebenswelten, seinen verschiedenen Klimazonen und durch seine schiere Größe: hier leuchtet es sofort ein, dass es nicht legitim sein kann, verallgemeinernd von „der“ brasilianischen Kultur zu sprechen. Das vergleichsweise (!) winzige Deutschland ist auf den ersten Blick ein historisch, ethnisch und kulturell sehr viel homogeneres Gebilde, das es scheinbar eher erlaubt, von „der“ deutschen Kultur zu sprechen. Bei näherem Hinschauen wird aber auch diese Homogenität mehrfach gebrochen durch teils beträchtliche soziale, konfessionelle, sprachliche und regionale Unterschiede. Nur ein Beispiel: Auch knapp ein Vierteljahrhundert nach der „Deutschen Einheit“ ist die Wahrnehmung kultureller, lebensweltlicher Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschen im Bewusstsein der Bevölkerungen teils noch stark ausgeprägt (vgl. JÜRGS; ELIS 2006); gestützt wird dies von den auch durch demographische Daten belegbaren Unterschieden (vgl. CASSENS et al. 2008). Letzten Endes gilt: die geographischen, sozialen und zeitlichen Bezugspunkte des Kulturvergleichs im Unterricht können nicht allgemeinverbindlich gesetzt werden. Es hängt jeweils davon ab, welche Lernergruppe sich wo und mit welchen konkreten landeskundlichen Themen und Fragen beschäftigt.

### **Kulturvergleich im Fremdsprachenunterricht: Strategien**

Es hat sich gezeigt, dass Kulturvergleiche im Fremdsprachenunterricht eine ganze Reihe von Herausforderungen mit sich bringen. Wie kann man in der Unterrichtspraxis konstruktiv mit diesen Herausforderungen umgehen? Es ist sicherlich nicht zu fordern, dass die Sprachlehrwerke die Problematik lösen. Sprachlehrwerke sind darauf ange-

wiesen, möglichst allgemeingültige, flexibel verwendbare und viele Zielgruppen gleichermaßen ansprechende, Inhalte zu präsentieren – sie können und sollen nicht auf alle nur denkbaren personellen, räumlichen und zeitlichen Konstellationen und Bedürfnisse des Unterrichts Rücksicht nehmen (vgl. FUNK 2004: 42). Wer in der interkulturellen Lehre über Erfahrung verfügt, wird erlebt haben, dass Lernende häufig an kulturvergleichenden Präsentationen, Diskussionen und Projekten besonders interessiert sind – die Aussicht, Fremdes, Exotisches, Abweichendes zu entdecken und zu verstehen ist reizvoll. Ein völliger Verzicht auf derart motivierende und interessante Unterrichtselemente ist daher ebenfalls nicht die Lösung.

Wie so häufig in der Konfrontation mit einem Problem, helfen zunächst die Bewusstmachung sowie ein Perspektivenwechsel weiter. Man muss sich darüber im Klaren sein, dass Vergleichen niemals ein neutraler und allgemeingültiger Weg zum Verstehen von Kulturen ist, sondern dass – falls keine entsprechende reflexiv-didaktische Unterstützung erfolgt – letztlich nur das bestätigt wird, was vorher schon gewusst wurde und was „ins Muster passt“ (vgl. PIAGET [1970] 2003: 53-60). Und erst wenn man sich dessen bewusst ist, dass jeder Kulturvergleich und jede direkte Gegenüberstellung die Tendenz in sich tragen, Unterschiede zu betonen und zu überzeichnen, kann man sich geeignete Mittel für den Unterricht überlegen, um dieser Tendenz zumindest ein Stück weit entgegenzuwirken: durch die gezielte Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten und Verbindendem. Yaling PAN ist im Konzert der „Differentialisten“ in der DaF-Didaktik bislang eher eine vereinzelte Stimme, die in der kulturellen Begegnung eine aktive Hinwendung zur Thematisierung von Gemeinsamkeiten zwischen Menschen und Kulturen einfordert (vgl. PAN 2007). Es mag ein Zufall sein, dass diese Stimme ausgerechnet von einer Nicht-Muttersprachlerin erhoben wird, während im Diskurs der Fremdsprachendidaktik



deutscher Muttersprachler eher die politisch korrekte Betonung kultureller Vielfalt und Unterschiedlichkeit überwiegt – allerdings gibt es Ausnahmen (vgl. KNAPP-POTTHOFF 1997, HU 1998, KRUMM 2003).

Was den Perspektivenwechsel betrifft: Kulturvergleich und Kontrastivität sollten nicht länger als *das* Leitprinzip und *die* zentrale Methode für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht betrachtet werden, sondern als eines unter mehreren Mitteln, um lernerzentriert und auf Lernerinteressen bezogene landeskundliche Fragen, Themen und Inhalte zu bearbeiten. Wie eingangs aufgezeigt, findet eine Art impliziter Kulturvergleich in den Köpfen der Lernenden bei jeder Begegnung mit Bildern, Texten, Themen aus der Zielsprachenkultur ohnehin statt. Es ist nicht notwendig, diese inneren Kategorisierungsprozesse *durchgängig* auch im Äußeren durch kontrastiv angelegte Aufgabenstellungen im Unterricht zusätzlich zu betonen und damit das Denken in Dichotomien zu fördern. Es ist durchaus möglich, kultur- und lebensweltliche Themen spannend und interessant zu präsentieren und erarbeiten zu lassen, ohne eine permanente, elaborierte und systematische Gegenüberstellung mit der/den ‚eigenen‘ Kultur/en der Lernenden. Wenn man landeskundliche Veranschaulichung, wo immer möglich, an konkrete Orte, Zeiten, Menschen und Dinge bindet, kann man damit der menschlichen Neigung zu vereinfachenden Kategorisierungen zumindest ein kleines Stück weit entgegensteuern.

Alternativ zu den generalisierenden und von Individuen abstrahierenden Tendenzen des Kulturvergleichs können beispielsweise Herangehensweisen gewählt werden, die bewusst den *einzelnen* Menschen hervorheben, den Lernenden eine empathische Annäherung ermöglichen, und auf diese Weise versuchen, dem Fremden im wörtlichen Sinne ‚ein Gesicht‘ zu geben – ohne ihn oder sie dabei allerdings als

typische/n Vertreter/in einer Region oder eines Landes zu präsentieren. Man muss Lila ABU-LUGHODS radikaler Zurückweisung des Kulturbegriffs nicht folgen, und kann sich dennoch für die Unterrichtsgestaltung an ihrem Entwurf der „Ethnographies of the Particular“ orientieren (siehe S. 55). Biographische Ansätze gibt es in der Landeskundedidaktik schon lange, allerdings konzentrieren sie sich traditionell eher auf die „Berühmten Deutschen“ (Österreicher, Schweizer) und bieten selten mehr als eine oberflächliche Aufzählung von Lebensstationen und Jahreszahlen (vgl. Themen aktuell 1, 2004).

An den Stellen, an denen eine explizite kulturkontrastive Herangehensweise jedoch didaktisch sinnvoll und zielführend erscheint, sollte auf eine angemessene Umsetzung geachtet werden. Es ist nicht nur dafür Sorge zu tragen, dass den Lernenden hierbei ausreichend Möglichkeiten eröffnet werden, Hintergrundinformationen und Zusammenhänge über die jeweilige Zielsprachenkultur zu erwerben, sondern darüber hinaus auch dafür, dass die Lernenden sich für einen Kulturvergleich hinreichend „tief“ mit den Phänomenen der eigenen Kultur auseinandersetzen können. Für einen verstehensorientierten Kulturvergleich ist beispielsweise auch für die Lernenden eine zumindest grundlegende Kenntnis der Geschichte der eigenen kulturellen Räume erforderlich; diese darf von Seiten der Lehrenden nicht stillschweigend vorausgesetzt werden. Hier wird deutlich, dass in vielen Fällen kulturvergleichende Aktivitäten nicht „schnell“ im Unterricht durchgeführt werden können. Sie eignen sich eher für projektartige Unterrichtsformen, bei denen die Lernenden die Gelegenheit haben, sich im Bedarfsfall über längere Zeit und auch außerhalb des Unterrichts mit dem Thema zu beschäftigen. Wenn kulturvergleichend gearbeitet wird, sind Vergleiche auf der Mikroebene meistens sinnvoller als auf der Makroebene eines ganzen Landes. Alles, was es „allgemein“ über Deutschland (Österreich, die Schweiz) zu wissen gibt, passt in einen Wikipedia-Artikel.

Das macht die Beschäftigung mit dem Land und seinen Menschen aber noch lange nicht anschaulich und interessant. Auf der Mikroebene zu arbeiten kann beispielweise bedeuten, das Alltagsleben von Studierenden des gleichen Studienfaches an zwei Universitäten vergleichend gegenüberzustellen, oder die Frage zu verfolgen, wie Jugendliche auf einem Dorf normalerweise ihre Sonntage verbringen. Sprachlich fortgeschrittene Lernende können sich von ethnographischen Methoden inspirieren lassen, um per Internet direkten Zugang zu den Lebenswelten anderer Menschen zu bekommen – etwa durch Interviews oder durch die Teilnahme an, sowie Beobachtung und Auswertung von, Internetforen.

Es ist unrealistisch zu fordern, dass kulturbezogener Unterricht ohne alle – streng genommen unzulässigen – Generalisierungen und Vereinfachungen auskommen muss. Was die Unterrichtspraxis wohl tuend von allen Theorien und Modellen unterscheidet, ist die fehlende Perfektion. Doch selbst in einem lernerzentrierten Unterricht nimmt die Lehrperson nach wie vor eine verantwortungsvolle Rolle ein, wenn es darum geht, auf allzu undifferenzierte und einseitige Fremdwahrnehmungen hinzuweisen und alternative Sichtweisen zu ermöglichen. Genauso, wie manche Lehrende zunächst erst sensibilisiert und für eine neue Sicht auf Kultur/en und für einen weniger deterministischen Umgang mit kulturellen Themen gewonnen werden müssen, sollten die Lernenden durch das Vorbild der Lehrperson und durch entsprechende Aufgabenstellungen dazu eingeladen werden. Eine besondere Rolle hierbei spielt die sprachliche Differenzierung. Es mag nur ein feiner Unterschied sein, ob man im Unterricht ständig von „den Brasilianern“ und „den Deutschen“ redet, oder ob man sagt „Viele/einige Menschen in Deutschland/Brasilien...“, oder, statt zu behaupten „etwas ist so und so“, zu sagen „ich habe diese Situation so und so erlebt“.

Aber auch die feinen Unterschiede können Veränderungen bewirken, wenn sie konsequent berücksichtigt werden.

Theodore Roosevelt wird das folgende Zitat zugeschrieben: Der Vergleich ist der Dieb der Freude. Dabei wird er vermutlich nicht an Kulturvergleiche im Fremdsprachenunterricht gedacht haben, sondern eher daran, dass Menschen häufig Neid und Unzufriedenheit entwickeln, wenn sie ihr eigenes Leben, ihre Fähigkeiten und ihren Erfolg mit anderen vergleichen, die im einen oder anderen Bereich mehr haben als man selbst. Der Kulturvergleich sollte nicht als Dieb sondern als Lieferant der Freude im Unterricht auftreten. Damit dies aber möglich wird, ist es notwendig, umsichtig mit ihm umzugehen.

## Quellennachweis der Abbildungen

Abb. 1: Antonio Jimenez Alonso, aus: Stock Exchange Free Stock Photo Site, [www.sxc.hu](http://www.sxc.hu), Abruf am 10.06.2012

Abb. 2: Bastian Frank: Kaffeekanne von Hermann Gretsch, Porzellanfabrik Arzberg 1931, aus: Wikimedia Commons, [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kaffeekanne\\_arzberg\\_1382.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kaffeekanne_arzberg_1382.jpg), Lizenz: Cc-by-sa-3.0. Abruf am 10.07.2012

Abb. 4: aus: [www.chinesemedicintimes.com](http://www.chinesemedicintimes.com), Abruf am 10.06.2012

## Literatur

Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen/Goethe-Institut: „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“, Fremdsprache Deutsch, 10 (1990), 60-61.

- Abu-Lughod, L.: „Writing against Culture“, in: Moore, H./Sanders, T. (Hg.), *Anthropology in Theory: Issues in Epistemology*. Massachusetts: Blackwell Malden 2005, 466-479. Zuerst erschienen in: Fox, R.G. (Hg.): *Recapturing Anthropology*. Santa Fe, New Mexico 1991.
- Altmayer, C.: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium 2004.
- Antweiler, C.: *Heimat Mensch. Was uns alle verbindet*. Hamburg: Murmann 2009.
- Antweiler, C.: „Kulturelle Vielfalt. Ein ethnologischer Forschungsüberblick zu inter- und intrakultureller Diversität“. In: Wächter, Hartmut/Vedder, G./Führung, M. (Hg.): *Personelle Vielfalt in Organisationen*. München 2003, 46-69.
- Badstübner-Kizik, C.: „Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen“, *Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht (zif)* 15/2(2010), 99-112 (Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>, Abruf am 08.06.2012).
- Barth, F. (Hg.): *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press [1969] 1998.
- Bateson, G.: *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Aus d. Engl. übers. von Hans Günter Holl. Frankfurt: Suhrkamp 1997.
- Bausinger, H.: *Adventskranz*. Würzburg: Bayerische Blätter für Volkskunde 1977, 9-31.
- Beer, B.: „ ‚Methode‘, ‚Methodik‘ und ‚Methodologie‘ in der Ethnologie“, *EthnoScripts* 10/2(2008), 8-23.

- Blickle, P.: „Regionalismus, Bürgergesellschaft und Wissenschaft“. In: Friedrich-Schiedel-Wissenschaftspreis zur Geschichte Oberschwabens. Ravensburg 1999, 22-33.
- Bollig, M.: „Interkulturelle Vergleichsverfahren“. In: Beer, Bettina/Fischer, Hans (Hg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. 6., überarb. Auflage. Berlin: Reimer, 2003, 391-412.
- Bredella, L./Christ, H.: „Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“. In: Bredella, L./Christ, H. (Hg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr 1995, 8-20.
- Cappai, G.: „Vergleichen“. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler 2007, 94-101.
- Casper-Hehne, H.: „Landeskunde und interkulturelles Lernen. Probleme und Perspektiven“. In: Burkhardt, A./Fandler, D./Großmaas, U./Reckert, T. (Hg.): Interkulturell, eigenständig, handlungsorientiert – neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. (Magdeburger Beiträge zur Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik 14). Aachen: Shaker 2008, 141-156.
- Cassens, I./Luy, M./Scholz, R. (Hg.): Die Bevölkerung in Ost- und Westdeutschland. Demografische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen seit der Wende. Heidelberg: Springer VS 2008.
- Christ, H.: „Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht: Landeskunde – transkulturelle/transnationale Kommunikationsfähigkeit – interkulturelles Lernen“. In: Brütting, R./Trautmann, G. (Hg.): Dialog und Divergenz. Interkulturelle Studien zu Selbst- und

- Fremdbildern in Europa. Frankfurt/Main: Peter Lang 1997, 245-256.
- Cole, M.: "Teaching and Learning about Racism. A Critic of Multicultural Education in Britain". In: Modgil, S. (Hg.): Multicultural education. The interminable debate. London: Falmer Press 1988, 123-147.
- Decke-Cornill, H./Küster, L. (Hg.): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung (Reihe Bachelor Wissen). Tübingen: Narr 2010.
- Delanoy, W./Volkman, L. (Hg.): Cultural studies in the EFL classroom. Heidelberg: Winter 2006.
- Eidheim, H.: „When Ethnic Identity is a Social Stigma“. In: Barth, F. (Hg.): Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press 1969, 39-57.
- Funk, H.: „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag“, *Babylonia* 3(2004) 41-47, (Online verfügbar unter [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2004-3/funk.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf), Abruf am 20.06.2012).
- Gadamer, H.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Aufl. Tübingen: Mohr 1990.
- Geertz, C.: „‘Deep Play‘. Bemerkungen zum balinesischen Hahnenkampf“. In: Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi. Frankfurt/Main: suhrkamp 1987, 202-260.
- Gegenfurtner, K. R.: Gehirn & Wahrnehmung. 4. Aufl. Frankfurt/Main: Fischer 2006.
- Göhring, H.: „Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache“, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1 1975, 80-92.

- Guest, M.: „Culture research in foreign language teaching: Dichotomizing, stereotyping and exoticizing cultural realities?“, Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11/3(2006), 1-19. (Online erschienen: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Guest.pdf>; Abruf am 14.05.2012).
- Haupt, H.-G./Kocka, J.: „Historischer Vergleich: Methoden, Aufgaben, Probleme. Eine Einleitung“. In: Haupt, H.-G./Kocka, J. (Hg.): Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung. Frankfurt: Campus 1996, 9-45.
- Henrici, G./Koreik, U.: „Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme“. In: Henrici, G./Koreik, U. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider 1994, 1-42.
- Hess, H.-W.: Kulturalisierung. Wie Interkulturalität Konflikte aufbaut statt sie zu lösen. München: Grin 2010.
- Hu, A.: „Das Fremde und das Eigene: leitendes Denkmodell für interkulturellen DaF-Unterricht oder ideologische Polarisierung?“. In: Barkowski, H. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis. Wien: Verband Wiener Volksbildung 1998, 241-250.
- Hu, A.: „Kulturvergleich“, in: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke 2010, 178.
- Hunfeld, H.: „Erlkönigs Tochter. Über das Missverständnis, Fremdes verstehen zu müssen“, Info DaF 22/I(1995), 19-23.



- Jürgs, M./Elis, A.: „Typisch Ossi – typisch Wessi. Eine längst fällige Abrechnung unter Brüdern und Schwestern“. München: Goldmann 2006.
- Knapp-Potthoff, A.: „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel“. In: Knapp-Potthoff, A./Liedke, M. (Hg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium 1997, 181-205.
- Koreik, U.: „Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter?“, InfoDaF 6(2011), 581-604.
- Krumm, H.-J.: „Interkulturelle Fremdsprachendidaktik“. In: Wierlacher, A./Bogner, A. (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler 2003, 413-417.
- Lang, R.: „Das Eigene und das Fremde. Kulturkontraste im DaF-Unterricht“. In: Neuner, G. (Hg.): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. 2. Aufl. München: Iudicium 1986, 193-203.
- Libet, B.: „The timing of a subjective experience“, Behavioral and Brain Sciences 12(1989), 183-185.
- Litters, U.: „Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkungen auf die interpersonale Kommunikation“. In: Bredella, L./Christ, H. (Hg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr 1995, 68-80.
- McGilchrist, I.: The Master and his Emissary. The Divided Brain and the Making of the Western World. London: Yale University Press 2010.
- Merx, A.: „Von Antidiskriminierung zu Diversity: Diversity-Ansätze in der Antidiskriminierungspraxis“, Online-Beitrag im Rahmen des Dossiers „Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz“ der Webseite

„Migration-Integration-Diversity“ der Heinrich-Böll-Stiftung 2006, ([http://www.idm-diversity.org/files/Merx-Von\\_Antidiskriminierung\\_zu\\_Diversity.pdf](http://www.idm-diversity.org/files/Merx-Von_Antidiskriminierung_zu_Diversity.pdf), Abruf am 10.07.2012).

Nauck, B./Schönpflug, U.: „Familien in verschiedenen Kulturen“. In: Nauck, B./Schönpflug, U. (Hg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Enke 1997, 1-21.

Neuner, G. (Hg.): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: Iudicium 1986.

Oksaar, E.: „Vom Verstehen und Missverstehen im Kulturkontakt. Babylon in Europa“. In: Bade, K. J. (Hg.): Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen – Grenzen über Menschen. München: Beck 1996, 206-229.

Pan, Y.: „Die Suche nach Gemeinsamkeiten als Teil der interkulturellen Kompetenz – ein wichtiges Lernziel für den Fremdsprachenunterricht“. In: Eßer, R./Krumm, H.-J. (Hg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium 2007, 235-244.

Piaget, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Hg. von Reinhard Fatke. Weinheim: Beltz [1970] 2003.

Pullum, G. K.: „The great Eskimo vocabulary hoax“. In: Pullum, G. K.: The great Eskimo vocabulary hoax and other irreverent Essays on the Study of Language. Chicago: University of Chicago Press 1991, 159-171.

Rapport, M. J.: „Cultural Forms and Individual Meanings. A Polemic against the maltreatment of Individual Diversity in Anthropological Analysis“. In: van Bremen, J./Godina, V./Platenkamp, J. D. M. (Hg.): Horizons of understanding. An anthology of theoretical anthropology in Europe. Leiden: Leiden University 1996, 224-243.

- Rippl, S./Seipel, C.: „Methoden kulturvergleichender Sozialforschung. Eine Einführung“ Wiesbaden: VS 2008.
- Röttger, E.: „Kulturkontrast“. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke 2010, 176.
- Schönhuth, M.: „Kultur und Entwicklung. Ein Vademecum durch den Kulturdschungel“ (=Trierer Materialien zur Ethnologie 4). Trier 2005, (Online verfügbar unter: <http://www2.gtz.de/dokumente/bib/05-0304.pdf>, Abruf am 10.06.2012).
- Schumann, A.: „Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht“, Fremdsprachen und Hochschule 58/2000(2000), 7-18.
- Schumann, A. (Hg.): Kulturwissenschaften und Fremdsprachenunterricht im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. Frankfurt: Peter Lang 2005.
- Sherrow, V.: Encyclopedia of Hair. A cultural History. Westport, Connecticut: Greenwood 2006.
- Steinbrügge, L.: „Kulturkunde – die verdrängte Tradition der interkulturellen Didaktik“. In: Schumann, A. (Hg.): Kulturwissenschaften und Fremdsprachenunterricht im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. Frankfurt/Main: Peter Lang 2005, 85-98.
- Tenbruck, F. H.: „Was war der Kulturvergleich, ehe es den Kulturvergleich gab?“. In: Matthes, J. (Hg.): Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen: Schwarz 1992, 13-36.
- Themen aktuell 1, Online-Zusatzmaterial zur Lektion 10, Übung 4. Ismaning: Max Hueber 2004, (Online verfügbar unter

<http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/tha1-L10-gutenberg.pdf>, Abruf am 10.06.2012).

Wittgenstein, L.: Werkausgabe. Bd. 1, Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914-1916, Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp [1988].



# Landeskunde im Lehramtscurriculum der Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Roberta Sol Stanke

UERJ

## Einführung

**L**andeskunde oder auch die Frage, wie mit landeskundlichen Themen umgegangen werden soll, wie und wann sie Bestandteil des Faches Deutsch als Fremdsprache sein sollte, ist im Lehramtscurriculum der Staatlichen Universität von Rio de Janeiro (UERJ) nicht festgeschrieben. Den Lehrenden bleibt es demnach selbst überlassen, wie und wie viel *Landeskunde* er oder sie in den Unterricht integriert. Die einzigen Vorschläge ergeben sich aus der Präsentation von Landeskunde in den eingesetzten DaF-Lehrwerken.

Der folgende Artikel beschränkt sich daher auf eine kurze Analyse der Lehrwerke, die im Rahmen der Deutschlehrerausbildung an der UERJ benutzt werden, um festzustellen, wie landeskundliche Themen in diesen Lehrwerken behandelt werden.

## Was ist Landeskunde?

Obwohl *Landeskunde* im Alltag des Fremdsprachenunterrichts präsent ist, ist die Definition dieses Begriffs nicht einfach. Landeskunde ist ein inflationär gebrauchtes Wort. Nach BISCHOF et al. (2003: 13) ist das Ziel der Landeskunde die Vermittlung von Wissen über die Zielsprachenkultur. Die Autoren behaupten jedoch: „Was darunter zu

verstehen ist, ist eine strittige Frage“. Ihnen zufolge (2003: 7) umfasst „der Begriff *Landeskunde* [...] ganz unterschiedliche Bereiche: Kultur, Geschichte, Geographie, Politik, dann das Wissen um Alltagssituationen wie etwa den Kauf einer Fahrkarte, das Verhalten in einem Café oder bei einer Einladung [...]“.

FIRGES & MELENK (1989: 436) argumentieren deutlich vorsichtiger und realistischer, nach GRÜNEWALD (1996: 14), wenn sie behaupten:

Der thematische Rahmen der Landeskunde ist sehr breit; er umfaßt die Institutionen der Gesellschaft, die Geschichte und Geographie des Landes oder der Länder, die Kultur, das Alltagsleben, die gesellschaftlichen Konflikte usw. – eine Fülle von Themen, die systematisch zu erfassen nahezu unmöglich ist.

FRIZ (1991) versteht demgegenüber Landeskunde als einen breiteren Begriff. Für die Autorin (1991: 14) hat Landeskunde „einerseits mit Daten und Fakten zu tun, andererseits mit Haltungen, Einstellungen, Denkweisen und Lebensäußerungen der jeweiligen Zielkultur“. In ähnlicher Weise behaupten BISCHOF et al. (2003: 7) dazu Folgendes: „Bei Landeskunde geht es nicht nur um Faktisches der Zielkultur, wie die Anzahl der Einwohner, sondern auch um Wertvorstellungen, Glauben, Konzepte von Raum und Zeit, um Einstellungen“. BETTERMANN (2010: 180) weist darauf hin, dass „der Begriff Landeskunde [...] verschiedene Forschungsansätze und Lehrkonzepte zusammen[fasst], die sich mit landes- und kulturspezifischen Inhalten des Deutschunterrichts sowie Methoden und Strategien ihrer Darstellung, Vermittlung, Aneignung und Anwendung befassen“.

Diese Definitionen weisen nicht nur auf die Uneinigkeit einiger Autoren im Verständnis dieses Begriffes Landeskunde hin, sondern auch die Vielfalt der Landeskunde.

### **Landeskunde im Wandel der Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**

WEIMANN & HOSCH (1993: 515) haben drei dominierende Konzepte der Landeskunde unterschieden: den kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Ansatz. Zusammengefasst kann man in der folgenden Tabelle die Entwicklung der Landeskundevermittlung im Wandel der Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts nach WEIMANN & HOSCH (1993) beobachten:

Didaktisches Konzept	Traditioneller Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz / kultur-bezogenes Lernen
Didaktischer Ort	Eigenes Fach / selbstständige Unterrichtseinheit	Im Fremdsprachenunterricht	Im Fremdsprachenunterricht
Über-geordnetes Lernziel	Wissen: Systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	Kommunikative Kompetenz: in der Lage sein, sich ohne Missverständnisse zu verständigen	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen



Inhalte	Soziologie,  Politik,  Wirtschaft,  Kultur, Geschichte ↓ Landesbild	Wie die Leute wohnen / sich erholen, wie die Leute miteinander in Verbindung treten, Wie die Leute am Gemeinwesen teilnehmen,  Wie die Leute sich versorgen / arbeiten / ihren Lebensunterhalt sichern,  Wie die Leute sich bilden (kulturelle Tradierung) ↓ Alltagskultur / Gesprächsthemen	Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für die Lernenden         ↓ Fremd- / Kulturverstehen
---------	--	---	--

(WEIMANN & HOSCH 1993: 515)

Der Tabelle kann man entnehmen, dass sich die Inhalte und die Ziele bezüglich der Landeskunde im Laufe der Ansätze verändert haben. Auch der Begriff „Kultur“ wurde deutlich erweitert. Nach der „Hochkultur“ im traditionellen Ansatz wurden später die Bereiche der Alltagskultur in der kommunikativen Didaktik berücksichtigt. Die Lernenden sollten nun auf die Anforderungen der Realität, auf die direkte Kontakte zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen vorbereitet werden. Die Lernenden sollen demnach im interkulturellen Ansatz für Unterschiede sensibilisiert werden, damit sie sich und andere besser verstehen können.

## Landeskunde und interkulturelles Lernen

Mit dem Entstehen des interkulturellen Ansatzes ab der zweiten Hälfte der 80er Jahre erhielt die Landeskunde eine Aufwertung in der Fremdsprachendidaktik. Man hat erkannt, dass nicht nur die korrekte Verwendung eines sprachlichen Systems und die situationsadäquate Verwendung dieser Sprache wichtig beim Fremdsprachenlernen ist, sondern auch die Entwicklung der Verständigungsfähigkeit, d.h. man hat die gegenseitige Abhängigkeit von sprachlichem und kulturellem Lernen erkannt. Neben der fremdsprachlich-kommunikativen Kompetenz gilt nun Kultur- und Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel.

Nach GHOBESHY & KOREIK (2003: 352) ist interkulturelles Lernen

[...] die Entwicklung von Handlungskompetenzen für interkulturelle Kontaktsituationen auf der Basis einer geschulten Wahrnehmungs- und Aneignungsfähigkeit fremder Bedeutungen in unterschiedlichen verbalen und nonverbalen Zeichensystemen, dies mit dem Ziel, die Grenzen der eigenkulturell geprägten Wahrnehmung erkennen und überschreiten zu können [...].

WEIMANN & HOSCH (1993: 516) charakterisieren das Ziel des interkulturellen Lernens wie folgt:

Ein interkulturell ausgerichteter Sprachunterricht will [...] nicht in erster Linie »Informationen« vermitteln, denn es geht vor allem um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie um die Entwicklung von Fähigkeiten,

Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften (vgl. ABCD-Thesen). Ethnozentrische Sichtweisen sollen relativiert und Vorurteile abgebaut werden, indem die eigene Lebenswelt vor dem Hintergrund der fremden – und umgekehrt – gedeutet wird. (vgl. GRÜNEWALD 1996: 24).

## Die Lehrwerkanalyse

An der UERJ werden vier Lehrwerke benutzt: *eurolingua Deutsch*, *studio d*, *Themen aktuell* und *Pingpong Neu*. Im Bachelorstudiengang benutzt man die drei Bände des Lehrwerks *eurolingua Deutsch*. *Studio d A1*, den Teilband 1 von *studio d A2*, *Themen aktuell 1* und *Pingpong Neu 1* benutzt man in den Sprachkursen, die die UERJ im Rahmen des Programms LICOM („Línguas para a Comunidade“, auf Portugiesisch) für die Allgemeinheit anbietet. In diesen Kursen unterrichten Graduierende unter der Betreuung von Dozenten.

Für diese kurze Analyse werde ich anschließend ein Beispiel aus jedem Lehrwerk bezüglich der Landeskunde präsentieren.

### Das Lehrwerk *eurolingua Deutsch*

Im Lehrwerk *eurolingua Deutsch* „soll landeskundliche Information vermittelt und die Möglichkeit zu interkulturellen Vergleichen gegeben werden“, behauptet NIEDENTHAL (1997: 1). Die Rezensentin (1997: 3) erkennt unter anderem „an der Häufigkeit und Breite, die die Vermittlung landeskundlicher Informationen im Kursbuch einnimmt, [...], daß dieses Buch insbesondere im Ausland verkauft werden soll. Viele Gedichte, Volkslieder, Sprüche vermitteln das kulturelle Erbe der deutschsprachigen Länder“. NIEDENTHAL (1997: 6) meint auch: „Die zahlreichen ‚Infos‘ zur deutschen Landeskunde

(Städte, Feiertage, Geschichte) und Mentalität (Lottospielen, Höflichkeit, Pünktlichkeit) sind Zeugen einer integrativen Landeskunde.“

In *eurolingua Deutsch 1* werden z. B. in der Lektion 6 die Lehrstoffe Uhrzeit, Verabredung, Hobbys, Wochentage, trennbare Verben und Personalpronomen im Akkusativ integriert mit dem landeskundlichen Thema „Pünktlichkeit“ behandelt. Nachdem das Thema „Hobby“ behandelt wurde, wird folgende Information vorgestellt:

INFO Pünktlichkeit: In den deutschsprachigen Ländern ist es unhöflich, wenn man zu einer Verabredung zu spät kommt. Als Maximum werden 15 Minuten noch akzeptiert. Wie pünktlich man sein muss, hängt von der Situation ab. Junge Leute sind lockerer als die ältere Generation. Bei einer Einladung zum Essen wird eher Pünktlichkeit erwartet als bei einer Party. Bei beruflichen Terminen muss man absolut pünktlich sein (FUNK & KOENIG 2005: 71).

Hier könnte der Kursleiter die Gelegenheit nutzen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Pünktlichkeit in Deutschland und im Land des Kursteilnehmers zu diskutieren. Dadurch kann der Lernende für die Charakteristika des Zielsprachlandes sensibilisiert werden. Außerdem kann der Kursleiter hier auch die Chance nutzen, auf Klischees, Stereotype und Vorurteile einzugehen.

Im Lehrerhandbuch steht folgender Hinweis bezüglich dieser landeskundlichen Information:

Lassen Sie dann die landeskundliche Info laut vorlesen und stellen Sie klar, dass sich den KT der Sinn in Gänze erschließt. Für eine kurze Diskussion bieten sich mehrere Möglichkeiten an: Gerade in multikulturellen Gruppen lässt sich gut über die Bedeutung von Pünktlichkeit in verschiedenen

Ländern und kulturellen Kreisen reden (FUNK ET AL. 2005: 57).

### **Das Lehrwerk *studio d***

Eines der Grundprinzipien und Qualitätsmerkmale des Lehrwerks *studio d A1* ist die aktuelle Landeskunde mit interkultureller Perspektive. Es werden Projekte und Recherchen vorgeschlagen, die landeskundliche Informationen ergänzen.

Im Lehrerhandbuch wird das Ziel von *studio d* in Bezug auf Landeskunde und interkulturelles Lernen folgendermaßen beschrieben:

Ziel von *studio d* ist es, landeskundliches Wissen zu vermitteln und dieses Wissen mit den Erfahrungen und Gegebenheiten der eigenen Realität zu vergleichen, persönliche Fremdheitserfahrungen zu machen sowie die Empathiefähigkeit, also das Verständnis für die Kultur des jeweils Anderen, den Abbau von Vorurteilen und das Aushalten von Unterschieden zu fördern. (BETTERMANN ET AL. 2005: 18)

Schon beim Start auf Deutsch, einer Art „Schnupperkurs“, der dem ersten Kapitel vorgeschaltet ist, werden die Top 10 Familiennamen in Deutschland präsentiert. Das Thema Familienname ist mit dem Alphabet, Buchstabieren und Wortakzent in Namen integriert. Bei Aufgabe 7 werden die Kursteilnehmer aufgefordert, die Familiennamen in ihrem Land zu benennen. Es wird ein Vergleichen zwischen Deutschland und dem Ausgangsland vorgeschlagen.

Mit dieser Übung könnte der Lehrende auch die Gelegenheit nutzen, darauf hinzuweisen, dass in Deutschland die Familiennamen der Bewohner auf den Klingelschildern stehen, während in Brasilien nur die Wohnungsnummer auf den Klingelschildern stehen. Daran könnte

diskutiert werden, warum es diese Unterschiede gibt. Aber es ist wichtig zu erwähnen, dass der Kursleiter diese Möglichkeit zur Landeskunde-Vermittlung nur dann nutzen kann, wenn er über entsprechende Kenntnisse verfügt. Eine Alternative dazu wäre, dass das Lehrerhandbuch solche Informationen enthalten könnte, um die Lehrer zu unterstützen, die über diese Kenntnisse nicht verfügen. Besonders angehende Lehrer benötigen solche landeskundlichen Informationen.



Studio d

(FUNK ET AL. 2005: 13)

### Das Lehrwerk *Themen aktuell*

Das Lehrerhandbuch zu *Themen aktuell 1* wird in zwei Bänden angeboten. Das Lehrerhandbuch Teil A bietet unterrichtspraktische Hinweise an, während das Lehrerhandbuch Teil B Kopiervorlagen, Hinweise zur Grammatik und Landeskunde, Tests und Lösungen enthält. (AUFDERSTRASSE ET AL. 2009: 7)

Die meisten landeskundlichen Informationen, die in *Themen aktuell 1* vermittelt werden, sind in den Lektionen in den Lehrstoff integriert, das heißt, sie kommen in impliziter Form vor. Es gibt jedoch landeskundliche Themen, die in expliziter Form vorkommen. Diese Themen sind eher faktisch, aber stellen auch die Gewohnheiten der deutschen Kultur vor.

Das Thema in Lektion 3 von *Themen aktuell 1* ist „Essen und Trinken“ (vgl. AUFDERSTRASSE ET AL. 2003). Es werden darin unter anderem Situationen im Restaurant behandelt. Die Kursteilnehmer lernen, wie man im Restaurant bestellt und bezahlt, wie man Komplimente macht oder sich beschwert. Landeskundliche Themen werden nicht explizit vorgestellt, wie beispielsweise „Trinkgeld“, ein Thema, das in einem Dialog im Restaurant einbezogen sein sollte. Diese landeskundliche Information ist jedoch im Lehrerhandbuch zu finden (vgl. AUFDERSTRASSE ET AL. 2009: 94). Auf diese Weise gibt es auch die Chance, diese landeskundliche Information im Unterricht zu behandeln.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Lehrerhandbücher von *Themen aktuell* sehr umfangreich in Bezug auf die Landeskundevertretung sind. Bei einer Deutschlehrerausbildung im Ausland sind diese landeskundlichen Hinweise sehr wichtig und hilfreich, da die Studenten im Normalfall noch keinen Aufenthalt in den deutschsprachigen Ländern hatten und über diese landeskundlichen Kenntnisse nicht verfügen.

### **Das Lehrwerk *Pingpong Neu***

Die Rezensenten Kopp & Frölich (2001: 5) schreiben Folgendes über das Lehrwerk *Pingpong Neu*:

In jeder Lektion gibt es spezielle – auf das jeweilige Thema abgestimmte – landeskundliche Informationen in Form von Lesetexten, Landkarten, Graphiken und authentischem Material. Darüber hinaus wird Landeskunde implizit über die dargestellten Situationen und Dialoge vermittelt.

In der Lektion 5 wird das Thema „Schulsachen“ behandelt. Es gibt ein Foto von einem Schüler, der bei seiner Einschulung eine Schultüte trägt. Es gäbe hier auch die Chance, auf die Tradition der Schul- oder Zuckertüte in Deutschland einzugehen.

Im Lehrerhandbuch von *Pingpong Neu 1* gibt es jedoch keinen Hinweis auf dieses Thema. Um die Tradition der Schultüte in Deutschland zu vermitteln, müsste der Lehrende sich mit diesem landeskundlichen Thema auskennen.



Pingpong Neu 1

(KOPP & FRÖLICH, 2005: 131)

## Aussagen der Studierenden

Damit die „Stimme“ der Studierenden in dieser kurzen Studie über die Landeskunde in den Lehrwerken, die an der UERJ im Rahmen der Deutschlehrausbildung benutzt werden, berücksichtigt wird, habe ich eine Umfrage mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt. In dieser Umfrage ging es darum, ob und was die Studierenden aus den Lehrwerken in Bezug auf die Landeskunde erfahren haben. Dadurch wollte ich herausfinden, was die Studierenden aus den Lehrwerken



konkret über die deutsche Kultur gelernt haben. Insgesamt haben 30 Studenten ab dem 3. Fachsemester den Fragebogen ausgefüllt.

Die Frage, ob die benutzten Lehrwerke landeskundliche Informationen beinhalten, wurde zu 100% bejaht. Themen, die die Studierenden erwähnt haben, waren z. B. in *eurolingua Deutsch* Informationen über Ost- und West-Deutschland; typisch europäisches Essen; kulturelle Veranstaltungen in der Schweiz; Alltag in Deutschland; Sehenswürdigkeiten; Politik und Geschichte. Zu *studio d* haben die Studenten auf folgende Themen hingewiesen: Abfahrt- und Ankunftszeiten der Züge in Deutschland und die Webseite der Deutschen Bahn. Zu *Themen aktuell* haben die Studierenden folgende Informationen erwähnt: Dialekte in Deutschland; deutsche und österreichische Persönlichkeiten; Sehenswürdigkeiten in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Zu *Pingpong Neu* haben die Studenten folgende Themen genannt: Städte in Deutschland, Österreich und in der Schweiz; Familien in Deutschland; Schule in Deutschland; Sehenswürdigkeiten in Deutschland, Österreich und in der Schweiz und Essen und Trinken in Deutschland.

Danach wurden die Studenten gefragt, ob sie neue landeskundliche Informationen aus den Lehrwerken bekommen haben. Auch diese Frage wurde zu 100% bejaht. Auf folgende Themen wiesen die Studierenden hin: das deutsche politische System; Kriege; Erfahrungen der Ausländer in Deutschland; die Europäische Union; kulturelle Veranstaltungen in der Schweiz; der deutsche Alltag; typisches Essen; das deutsche Frühstück; Dialekte in Deutschland; Persönlichkeiten; Sehenswürdigkeiten und Geschichte. Eine Studentin fügte folgenden Kommentar hinzu: „Da ich fünf Monate in Deutschland leben werde, war mir der Text über die Erfahrungen der Ausländer, die dort leben, eine Hilfe.“

Die Studenten wurden auch gefragt, ob sich ihr Bild der deutschsprachigen Länder durch das Lehrwerk verändert hat. Von den 30 befragten Studenten haben 63% diese Frage verneint, während 37% sie bejaht haben. In den affirmativen Antworten gab es Aussagen wie Folgende:

„Ja, (...) ich habe erfahren, dass die Deutschen nicht so „verschlossen“ oder „schlecht gelaunt“ sind.“

„Ja. Ich wusste nicht, dass es in Deutschland so viele Dialekte gibt und dass sich die Muttersprachler manchmal deswegen nicht verstehen.“

„Ja, (...) aber meine Informationen über Deutschland und die Veränderung des Bilds, das seit dem Beginn meines Studiums stattgefunden hat, waren nicht ausschließlich Folge der Lehrwerke.“

„Das Lehrwerk hat meine Kenntnisse um landeskundliche Informationen erweitert, aber keine vorgefasste Einstellung entmystifiziert.“

Einige haben ihre negative Antwort begründet, indem sie gesagt haben:

„Nein, denn eigentlich lerne ich seit meiner Kindheit Deutsch.“

„Meine Einstellungen zu Deutschland haben sich erst verändert, als ich tatsächlich das Land kennen gelernt habe und ich entdeckt habe, dass nicht alle Deutschen so reserviert sind, wie ich es mir vorgestellt habe, oder wie man es mir gesagt hat. Einige sind sogar warmherzig.“

Andere haben gesagt, dass sich ihr Bild der deutschsprachigen Länder nicht durch das Lehrwerk, sondern durch andere Mittel geändert hat. Die wesentliche Vermittlerrolle hatte der Lehrende, wie man durch die folgende Behauptung einer Studentin bemerken kann:

„Das Bild, das ich hatte, dass z.B. die Deutschen ein kaltes Volk sind, wurde nicht durch das Material verändert, sondern durch Gespräche mit Lehrern, Kollegen und Kommilitonen und durch den wenigen Kontakt, den ich schon mit Deutschen geknüpft habe.“

Die Studenten wurden auch gefragt, welche Rolle die Lehrenden bei der Vermittlung von Landeskunde gespielt haben und sie haben Folgendes angemerkt:

„Wenn die Lehrerin persönliche Erfahrung mit dem landeskundlichen Thema der Lektion hat, kann sie Ergänzungen in den Unterricht mitbringen [...]“

„Die Lehrer weisen normalerweise auf spezifische Erlebnisse hin, oder auf bestimmte Gewohnheiten der Deutschen. Die Informationen kommen zum großen Teil aus der Erfahrung der Lehrer.“

„Die Lehrer haben die Situationen aus den Büchern durch erlebte Erfahrungen veranschaulicht.“

„Der Lehrer macht Vergleiche zwischen Brasilien und den deutschsprachigen Ländern.“

Auf die Frage, ob sie sich darauf vorbereitet fühlen oder darauf vorbereitet werden, landeskundliche Informationen in ihrem Unterricht zu vermitteln, haben 63% der 30 Befragten positiv geantwortet. Ein

Student, der diese Frage affirmativ beantwortet hat, kommentierte dies dennoch folgendermaßen:

„Ich fühle mich wenig darauf vorbereitet, weil ich noch keinen Kontakt mit Deutschen gehabt habe und noch nie in Deutschland war. Ich glaube nicht, dass man darauf vorbereitet werden kann, Landeskunde zu vermitteln, wenn man keinen Kontakt mit der Gesellschaft des jeweiligen Landes hat.“

Die Studenten, die diese Fragen negativ beantwortet haben, haben z.B. folgende Kommentare abgegeben:

„Nein, (...) die Deutschlerner stellen manchmal Fragen, die ich nicht beantworten kann. Erst nachdem ich zu Hause nachgeforscht habe, konnte ich die Fragen beantworten.“

„Nein, ich finde, es gibt wenige Fächer an der Universität, die dieses Thema behandeln.“

„Nein, denn solange ich keinen Kontakt mit der deutschen Kultur habe, werde ich mich nicht sicher fühlen, landeskundliche Informationen zu vermitteln.“

## Fazit

Generell werden landeskundliche Informationen in den Lehrwerken *eurolingua Deutsch*, *studio d*, *Themen aktuell* und *Pingpong Neu* behandelt. Unterschiedlich ist jedoch, wie diese landeskundlichen Informationen in den Lehrwerken präsentiert werden und wie sie vermittelt werden können. In den vier analysierten Lehrwerken ist festzustellen, dass die landeskundlichen Themen zumeist integriert in den sprachlichen Lehrstoff vorkommen.

Manchmal werden landeskundliche Themen und Situationen in den Lehrwerken in impliziter Form dargestellt, aber der Lehrende

sollte auch da die Chance nutzen, landeskundliche Themen explizit anzusprechen, was er natürlich nur dann kann, wenn er über die entsprechenden Kenntnisse verfügt.

Die landeskundlichen Informationen in den analysierten Lehrwerken vermitteln nicht nur ein aktuelles Gesamtbild von deutschsprachigen Ländern, sondern bieten auch Raum für die Sensibilisierung der Lernenden für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrem Land und den deutschsprachigen Ländern an. Dadurch kann der Lehrende die Gelegenheit nutzen, über Klischees, nationale Stereotypen und Vorurteile im Unterricht nachzudenken, um sie zu relativieren.

Aus den Aussagen der Studenten geht hervor, dass sie viele neue landeskundliche Informationen aus den Lehrwerken bekommen haben. Sie scheinen auch sehr zufrieden mit ihren Lehrwerken bezüglich der Landeskundevermittlung zu sein. Aber sie erkennen auch die wichtige Rolle der Lehrenden bei der Vermittlung der Landeskunde, besonders bei der Ergänzung der landeskundlichen Informationen, die in den Lehrwerken vorkommen oder auch beim Vergleich zwischen dem Herkunftsland der Lernenden und den deutschsprachigen Ländern. Die eigene Erfahrung mit der Alltagskultur ermöglicht es den Lehrenden, Landeskunde aus interkultureller Perspektive zu behandeln, sie haben die Gelegenheit, ein realistisches Bild der Zielsprachenländer zu vermitteln. Dementsprechend denkt die Mehrheit der befragten Studierenden, dass sie Landeskunde im DaF-Unterricht erst dann vermitteln können, wenn sie die Kultur, die Alltagskultur der deutschsprachigen Länder erlebt haben. Natürlich hat man heutzutage mit Hilfe des Internets viel mehr Zugang zu Informationen, aber reicht das zur Vermittlung der Landeskunde im Unterricht? Anscheinend nicht, nach Meinung der Studenten.

## Literatur

- Aufderstrasse, H. / Bock, H. / Gerdes, M. / Müller, J.: Themen aktuell 1. Lehrerhandbuch Teil B. 2. Auflage. Ismaning: Hueber, 2009.
- Aufderstrasse, H. / Bock, H. / Gerdes, M. / Müller, J. / Müller, H.: Themen aktuell 1. Kursbuch. 1. Auflage. Ismaning: Hueber, 2003.
- Bettermann, R.: Landeskunde. In: BARKOWSKI, H. & KRUMM, H.-J. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen Basel: A. Francke, 2010. 181-181.
- Bettermann, C. / Demme, S. / Funk, H. / Kuhn, C. / Werner, R. (Hrsg. von Funk, H.): Studio d A1. Lehrerhandbuch. Berlin: Cornelsen, 2005.
- Bischof, M. / Kesseling, V. / Krechel, R.: Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3. Berlin/München: Langenscheidt, 2003.
- Firgers, J. / Melenk, H.: Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Hüllen, W. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 1989. 436-440.
- Friz, S.: Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken: ein Beitrag zur komparativen Landeskunde, Munique, tuduv-Verlag, (tuduv-Studien: Reihe Sprach- und Literaturwissenschaften, Vol.32, 1991.
- Funk, H. / Kuhn, C. / Demme, S.: Studio d A1. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen, 2005.
- Funk, H. / Koenig, M.: Eurolingua Deutsch 1. Berlin: Cornelsen, 2005.

- Funk, H. / Koenig, M. / Larscheid, M. / Schote, J.: Eurolingua Deutsch 1. Lehrhandbuch. Berlin: Cornelsen, 2005.
- Ghobeyshi, S. / Koreik, U.: Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en). In: Info DaF 30, 4 (2003). Informationen Deutsch als Fremdsprache. August 2003. 352 – 364.
- Grünewald, M.: Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland: Theorie und Didaktisierung für den Landeskundeunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Henrici, G. & Koreik, U.: Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1996.
- Kopp, G. / Frölich, K.: Pingpong Neu 1. Lehrerhandbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2001.
- Kopp, G. / Frölich, K.: Pingpong Neu 1. Lehrbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2001.
- Niedenthal, C.: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2 (2) (1997). 1-6. Verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/niedenth.htm>. Zugang am 13. 07. 2011.
- Weimann, G. / Hosch, W.: Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. 14 (1993). 514-523.

# Populäre Lieder im Deutschunterricht

Rainer Bettermann

FSU-Jena

*Das alles ist Deutschland,  
das alles sind wir.  
Das gibt es nirgendwo anders,  
nur hier, nur hier.*  
(„Deutschland“, Die Prinzen, 2001)

## Einleitung

**I**n der Einleitung zur Neuauflage seines im Jahre 1962 erschienen Buches „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ schreibt Jürgen HABERMAS 1990 vom kritischen Potenzial des pluralistischen „nach innen weit differenzierten Massenpublikums“ und vom „ambivalenten Durchlässigwerden der Grenzen zwischen Trivial- und Hochkultur“ (HABERMAS 1990: 30). Gut zwanzig Jahre später sind Differenzierungen und Grenzverwischungen in der Auslandsgermanistik weitgehend akzeptierte Phänomene, welche die Vorstellungen von kulturellen Blöcken verdrängt haben.

Es gibt kaum noch eine neuere Publikation zur Landeskunde, in der nicht hervorgehoben wird, dass nicht von einem homogenen Deutschlandbild oder erst recht nicht von einem typisch deutschen Charakter oder ähnlichem gesprochen werden könne, weil zunehmende Ausdifferenzierungen, der Einfluss einer globalisierten Welt oder eine zunehmende Hybridität in



der Bevölkerung Deutschlands, die nicht nur allein seinen Grund in den Deutschen mit einem klassischen Migrationshintergrund hat, stereotype Aussagen aus sich heraus verbieten (KOREIK 2011: 584).

Für den Fremdsprachenunterricht Deutsch gilt derzeit, dass alle körperlichen, geistigen und sprachlichen Handlungen der Menschen sowie ihre geistigen und stofflichen Manifestationen und Produkte als kulturelle Gegenstände aufgefasst werden. Die konkreten Einzelkulturen werden „als historisch-dynamische Systeme mit ggf. starken Binnenuntergliederungen („Subkulturen“) sowie als nicht auf den Geltungsraum von Nationalstaaten begrenzt betrachtet“ (BARKOWSKI 2010: 174). Nach unserer Auffassung sind selbst die Subkulturen keine homogenen Einheiten, sondern splitten sich weiter auf, zum Beispiel in jugendliche Szenen, einer posttraditionellen Form der Vergemeinschaftung, welche z.B. als Gruppen-Netzwerk der sozialen Verortung dienen, die aber auch als „labile Gebilde“ angesehen werden müssen (vgl. HITZLER u.a. 2001). Die populäre Kultur, um die es hier hauptsächlich geht, ist als Teilmenge der Kultur vielfältig und dynamisch, überschreitet soziale und nationale Grenzen und ist als Reflektion auf die heutige Gesellschaft besonders durch Unübersichtlichkeit, oft auch durch Oberflächlichkeit und geringe Lebensdauer gekennzeichnet.

Popmusik als globales Phänomen vermag wohl den Eindruck von Vertrautheit zu erwecken und könnte daher Hemmschwellen zur „anderen“ Kultur überwinden helfen. Popmusik ist nicht nur global, sondern durch die Landessprache(n), durch Textinhalte, Musiktradition und Inszenierung der Interpreten auch national oder regional geprägt, was wesentlich ihren „fremdkulturellen“ Aspekt ausmacht, der neugierig machen kann.

Von 800 im Metzler-Lexikon (Rock: 2005) zu Rock, Pop und Jazz aufgeführten Bands und Künstlern sind etwa 40 aus dem deutschsprachigen Raum, 37 davon aus Deutschland. Der Osten Deutschlands vor 1990 (DDR) ist allerdings kaum vertreten. Von den in unseren Korpus aufgenommenen Sängern oder Bands haben es *trotz der gegenüber Englisch „sperrigen deutschen Sprache“* (GERLACH 1984: 77) *BAP, Einstürzende Neubauten, Element of Crime, Die Fantastischen 4, Herbert Grönemeyer, Peter Kraus, Paul Kuhn, Udo Lindenberg, Nena, Hazy Osterwald, Rammstein, The Skorpions, Ton Steine Scherben* und *Trio* ins Lexikon geschafft (Rock: 2005). Dies mag neben kommerziellen Gesichtspunkten und simpler Orientierung an den Charts auch daran liegen, dass manche deutschsprachigen Titel und Texte den Zeitgeist und die Stimmungslage von bestimmten sozialen Gruppen treffen und einen repräsentativen „Stimmungsdurchschnitt“ suggerieren. Nicht selten genügen dazu eine eingängige Tonfolge oder ein gelungenes Arrangement oder auch eine spektakuläre Show, ein tolles Video, die im Gedächtnis bleiben. Häufig spielt aber auch der Text eine Rolle: ein treffender Kehrreim oder eine Zeile oder ein Schlüsselwort der jeweiligen Zeit.

Muss nur noch kurz die Welt retten, danach flieg ich zu dir,  
noch 148 Mails checken, wer weiß was mir dann noch passiert,  
denn es passiert so viel.

(„Nur noch kurz die Welt retten“, Tim Bendzko, 2011)

Das didaktische Interesse an populären Liedern basiert auf authentischen, emotionalen, motivierenden (auch provozierenden) Potenzialen, wobei allerdings die musikalisch-ästhetische Seite in Deutsch als Fremdsprache leider zu wenig berücksichtigt wird (KARYN 2006). Aus sprach- und kulturdidaktischer Perspektive interessieren uns besonders Titel, in denen es gelungen ist, die Eigenarten der deutschen

Sprache adäquat mit kulturellen Inhalten sowie künstlerischen Mitteln wie Komposition, Interpretation und Inszenierung zu verbinden.

Die größte Gruppe unter den populären Liedern in unserem Korpus von mehr als 100 Titeln (vor allem Schlager und Popsongs) lässt sich gemäß dem Grad ihrer Reflektion des „Zeitgeistes“ nach thematisch-inhaltlichen Gesichtspunkten sowie nach ihren jeweils sprachlichen Merkmalen und der künstlerischen Gestaltung klassifizieren. Diese Klassifikation bildet den Ausgangspunkt für die Formulierung von Lernzielen und die Auswahl von Arbeitsformen.

Eine wachsende Bedeutung als Quelle und Lernfeld besitzt „Pop im Internet“, insbesondere für Formen des autonomen und multimedialen Lernens. Nicht nur nebenbei sind in diesem Zusammenhang die Entwicklungen des Medienrechts zu beachten.

## **Kulturdidaktische Perspektiven**

Dem globalen Charakter der populären Musik entspricht das Konzept der Transkulturalität, das davon ausgeht, dass heutige Kulturen „aufs stärkste miteinander verbunden und verflochten“ (WELSCH 2000: 336) und also generell durch Hybridisierung gekennzeichnet sind (vgl. WELSCH 2000: 337).

Einige der deutschsprachigen Popsongs, insbesondere der Hip-Hop-Szene seit 1990 lassen besonders deutlich erkennen, dass sich die kulturelle Identität in singulärer und subjektiver Ausprägung als Mischung verschiedener Welten darstellt.

Ich habe braune Augen, habe schwarzes Haar  
und komm‘ aus einem Land, wo der Mann über der Frau  
steht  
und dort nicht wie hier ein ganz anderer Wind weht!  
In den zwei Kulturen, in denen ich aufgewachsen bin,

ziehen meine lieben Schwestern meist den Kürzeren,  
weil nicht nur die zwei Kulturen aufeinander krachen,  
weil auch Väter über ihre Töchter wachen:  
"Du bist die Ehre der Familie, klar! Gehorsam, schweigsam,  
wie deine Mutter auch mal war!"

(Aziza A: „Es ist Zeit“, 2003)

Wenn wir die Texte von Liedern ernst nehmen wollen, dann gilt, dass man mit Theorien, Methoden und Instrumenten der Lyrikanalyse, rhetorischen und narratologischen Verfahren, motivgeschichtlichen Analysen sowie sozial- und kulturhistorischen Erläuterungen erfolgreich sein kann (RAITH 2007: 403). Dazu könnten auch Konzepte bzw. konzeptionelle Ansätze wie „Kulturelle Deutungsmuster“ mit den Kategorien Raum, Zeit, Identität und Wertorientierung (ALTMAYER 2006) und weitere Strategien einer sprachbezogenen Landeskunde wie Bedeutungsermittlung, Suchfragen-Technik, Identifizierung von Schlüsselwörtern gerechnet werden (BETTERMANN 2010 b). Es wäre auch zu überlegen, ob im Zusammenhang mit unserem Thema die von KOREIK/PIETZUCH (2010: 1441) beschriebene Funktion der Landeskunde, als „Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch“ nicht nur den akademischen Debatten dienlich ist, sondern auch für die Unterrichtspraxis fruchtbar gemacht werden könnte. Nicht zuletzt bietet der Einsatz von populären Songs Möglichkeiten zur Gestaltung eines intermedialen Unterrichts, in dem Texte, Bilder und Musik sinnvoll verknüpft zur Effektivierung des Lernprozesses eingesetzt werden. „Der kompetente Lerner der Zukunft ist der auf unterschiedlichen medialen Repräsentationen umfänglich Bedeutungen aushandelnde kulturelle Aktant...“ (BLELL 2010: 94)

## Was ist eigentlich Popmusik?

Was aber zählt zur Popmusik? Ohne die technischen Voraussetzungen einer massenhaften Verbreitung gäbe es die Popmusik nicht oder nur im engen Sinne einer mündlichen Popularisierung durch Bühne und Straße (Gassenhauer): die Erfindung der Schallplatte durch Emil Berliner im Jahr 1887, die Entwicklung des Hörfunks zum Massenmedium seit 1923, die Durchsetzung des Tonfilms mit dem ersten abendfüllenden Spielfilm „The Jazz Singers“ von 1927, mit dem Fernsehen für die Masse ab etwa Mitte des 20. Jahrhunderts und nicht zuletzt mit den Erfindungen und Entwicklungen von PC, CD, DVD und MP3. Ohne die Macht- und Profitinteressen von Politik und Wirtschaft wäre die Popmusik ebenfalls nicht denkbar.

Popkultur ist eine Teilsumme von Ideen, Begriffen und Werten der Gesellschaft. Sie ist als einer von mehreren Teilen der Gesamtkultur nicht nur oberflächliche Massenkultur, sondern besitzt auch innovatives und kritisches Potenzial (PETERS 2010: 30). Für den „authentischen“, „glaubwürdigen“, „provokativen“, „grenzüberschreitenden“, „umstürzlerischen“, „subkulturell etablierten“ und „sozialkritischen“ Teil der Popmusik, der für einen inhaltlich, sprachlich und ästhetisch anspruchsvollen Fremdsprachenunterricht in Frage kommt, hat Diederich DIEDERICHSEN (1999) den Begriff „Pop I“ geprägt. „Pop II“ wäre hingegen affirmativ und Ausdruck von „Konsum, Feier, Wirtschaft, Lifestyle und Mainstream“ (PETERS 2010: 16). Er ist dennoch oder gerade deshalb thematisch nicht ganz ohne Interesse, denn es wäre ein Irrtum, den Bereich Deutsch als Fremdsprache als exklusives Feld einer kleinen hochkulturellen Elite anzunehmen. Hinzu kommt, dass auch „Pop II“ durchaus akzeptable Qualitätsmerkmale besitzen kann. Eine ähnliche Klassifizierung wie bei Diederichsen nehmen DEMOUGIN & DUMONT (1999) in Bezug auf Lieder vor:

1. Lieder, die allgemeine Normen und Wertvorstellungen nur wiederholen und bekräftigen
2. Lieder, die gesellschaftliche Muster unterlaufen, ironisieren, problematisieren (nach RAITH 2007: 408)

Das „Lied“ ist in diesem Sinne gegenüber dem „Song“ ein relativ eigenständiges Genre innerhalb der populären Musik im weiteren Sinne, in dem der angloamerikanische, globalisierende Einfluss nicht präsent oder nicht dominant ist und das eine spezifische Traditionslinie aufweist (Chanson, Kunstlied, Liedermacher, Schlager, Volkslied). Unterscheidungen sind jedoch nicht eindeutig vorzunehmen und auch nicht unbedingt hilfreich. Es kommt eher darauf an, im konkreten Lied oder Song, die allgemeinen (universalen, globalen) und die besonderen (regionalen, individuellen) Inhalte auszumachen.

Auch sind die Schubkästen „Mainstream“ und „Avantgarde“ weniger objektive Klassifizierungen als perspektivische Zuschreibungen. Zum Beispiel entspricht dem intelligenten Text des Songs „MfG“ (Die Fantastischen Vier, 1999) die musikalische Umsetzung durchaus. Der Song könnte sowohl als solcher als auch in seiner Wirkung als avantgardistisch eingeordnet werden. Von „Puristen“ der HipHop-Szene jedoch wurde er als Mainstream angesehen, denn die *Fantastischen Vier* hatten „mit den Jugendlichen, die die HipHop-Szene in Deutschland aufgebaut haben, so gar nichts gemein.“ (VERLAN/LOH 2000: 44)

MfG - Mit freundlichen Grüßen,  
die Welt liegt uns zu Füßen,  
denn wir stehen drauf.  
Wir gehen drauf  
für ein Leben voller Schall und Rauch.

Bevor wir fallen, fallen wir lieber auf!

Musik gehört neben Kleidung, Ritualen, Konsumverhalten usw. zur Lebenswelt als identifizierender Ausdruck bestimmter Lebensziele, Werte von sozialen Gruppen.

Überdeutlich wird dies am Beispiel der radikalen Punkszene in der DDR in den 1970er und 1980er Jahren, wenngleich diese aufgrund ihrer staatskritischen Haltung keinen Zugang zu den Massenmedien hatten und deshalb nur begrenzt Popularität erreichen konnten. „Auf Straßen, Plätzen und Bahnhöfen, in Gaststätten und Kulturhäusern, überall wo Punks auftauchten, bedeutete dies die symbolische Tötung des Staates.“ (MICHAEL 1999: 7). In einem Song wird z.B. offen die Überwachung der Punks durch den Staatssicherheitsdienst der DDR thematisiert (HORSCHIG 1999: 26):

Ich bin K.O. und will nach Haus,  
ich denke mir, ich penn mich aus.  
Dann endlich geh ich durch die Tür,  
bis jetzt lief einer hinter mir. Aufgepasst du wirst überwacht,  
vom MfMSS.  
(Alternative 13; Namenlos)

Im Song „Artig“ der Gruppe „Feeling B“, von denen übrigens später zwei Mitglieder die Gruppe *Rammstein* mit gründeten, wird textlich ironisch und musikalisch heftig gegen die Bevormundung der Jugend durch den Staat protestiert:

Hea hoa hoa hea hoa hoa ...  
Wir woll'n immer artig sein,  
denn nur so hat man uns gerne.  
Jeder lebt sein Leben ganz allein,

und darum spalten wir die Sterne.  
Hea hoa hoa hea hoa hoa ...

Wenn wir unter populärer Musik Genres und Gattungen der Musik verstehen, „... denen gemeinsam ist, dass sie massenhaft produziert, verbreitet und angeeignet werden,...“ (WICKE 2007: 544) ist es so wieso fast unmöglich, klare Kriterien für Popmusik zu formulieren, denn dann vereint sie solche unterschiedlichen Formen wie:

- praktisch angewandte Musik (Militärmusik, Tanzmusik),
- Unterhaltungsmusik (Blasmusik, populäre Klassik),
- unterhaltendes Musiktheater (Operette, Musical),
- volkstümliche Musik,
- Liedformen (Chanson, Popsongs, Schlager, Volkslieder, politische Lieder, Kinderlieder, Kunstlieder),
- Blues, Disco, Folk, Jazz, Rap, Rock, Soul, Reggae...

## **Didaktische Konsequenzen**

Folgende Thesen möchten wir als allgemeine Lernziele aufgefasst wissen:

1. Der Einsatz von populären Liedern kann helfen, stereotype Vorstellungen von Deutschland abzubauen und Einsichten in die kulturelle Vielfalt des heutigen Deutschland zu gewinnen.
2. Die politische und historische Kontextualisierung macht Einblicke in deutsche Gegenwart und Geschichte möglich.



3. Der interpretatorische Umgang mit populären Liedern fördert die bewusste Wahrnehmung von anderen Sichtweisen und macht dadurch die eigene Perspektive deutlich.

Das Lied ist durch die Aspekte Text, Musik und Inszenierung charakterisiert, welche bei der Formulierung von konkreten Lernzielen beachtet werden sollten. „Diese Aspekte lassen sich grob drei Bereichen zuordnen:

1. Dem sprachlichen Bereich, das ist in erster Linie der Liedtext;
2. Dem parasprachlichen Bereich, etwa die Stimme des Sängers und seine Art zu singen;
3. Dem außersprachlichen Bereich: dazu zählen Musik und Instrumentation, aber auch die öffentliche Inszenierung und alle thematischen beziehungsweise intertextuellen Bezüge.“ (RAITH 2007: 404)

Mit Blick auf die kulturellen Inhalte können wir zwei sich zumeist verschränkende Themenbereiche ausmachen, welche für die Auswahl von Liedern und Songs aus kultureller Perspektive von Interesse sind:

- a) universelle Themen wie *Arbeit, Familie, Liebe, Migration*;
- b) kulturspezifische Themen, z.B. nationalgeschichtliche und regionale Bezüge.

In unserem Lied-Korpus haben wir häufig wiederkehrende Themen mit deutlicher Affinität zu den kommunikativ-interkulturellen Themen des Sprachunterrichts gefunden:

- a) Thema „Deutschland“ (Geschichte, Ideologien, Identität, Regionen)

Pass auf, Neuland! Du brauchst keinen rechten Weg!

Du steckst, Neuland, mitten in der Pubertät.

Deine Unterschiede sind deine Qualität.

Ein dich Zweiland, deine Zukunft fing gestern an.

(„Neuland“, Herbert Grönemeyer, 2002)

- b) Thema „Freundschaft und Liebe“

Aurélie, so klappt das nie! Du erwartest viel zu viel. Die Deutschen flirten sehr subtil.

(„Aurélie“, Wir sind Helden, 2004)

- c) Thema „Geschlechterrollen“ (Kind, Frau, Mann)

...adretter Jetsetter, gestählter Don Juan, ein Bild von einem Mann, so steh ich vor Dir und höre dann: Zieh die Schuhe aus! Bring den Müll raus! Pass aufs Kind auf!

(„Zieh die Schuh aus“, Roger Cicero, 2006)

- d) Thema „Heimat und Fremde“

Meine Heimat und ich sind wie Schatten und Licht eng verbunden.

Meine Heimat und ich sind verwandt für den Rest dieser Zeit.

Ich hab sie so oft verflucht, zu leugnen versucht, gemieden immer mehr. Jedes Mal fehlt sie mir, weil ich hierher gehör', ob ich will oder nicht,

weil ich hierher gehör.“

(„Heimat“, Anna Depenbusch, 2005)

e) Thema „Kulturelle Vielfalt“ (Migration und Integration)

Mein Name ist Ahmet Gündüz. Lass mich erzählen euch!  
Du musst schon gut zuhören ich kann nicht sehr viel  
deutsch! Ich komm von die Türkei, zwei Jahre her und ich  
viel gefreut, doch Leben hier ist schwer.

(„Ahmet Gündüz“, Fresh Familee, 1990)

f) Thema „Soziale Kontakte“

Bevor ich morgens schnell bei Facebook reinguck,  
hab ich keine Ahnung, wie's mir geht.

Bevor ich morgens schnell bei Facebook reinguck,  
weiß ich nicht, ob sich die Welt noch dreht.

(„Facebook“, Wise Guys, 2011)

g) Thema „Sprache“

Ich will, dass beim Coffee-Shop "Kaffeehaus" oben drauf-  
steht

oder dass beim Auto-Crash die "Lufttasche" aufgeht.

Und schön wär's, wenn wir Bodybuilder "Muskel-Mäster"  
nennen

und wenn nur noch "Nordisch Geher" durch die Land-  
schaft rennen.

(„Denglisch“, Wise Guys, 2006)

h) Thema „Werte“ (Sinnsuche, Ich-Wir, Lebensgefühl)

Wir wollen die Umwelt, wir wollen Benzin und übersinnliche Energien.

Wir wollen schön sein, aber auch klug, doch in jedem Falle reich genug. Alles wird besser, aber nichts wird gut.

(„Alles wird besser“, Silly, 1989/90)

- i) Thema „Zeitgeist und Globalität“ (Umwelt, Krieg und Frieden).

Doch bald brauchen wir nur noch Bikini und `ne Badehose.

Ich will mehr Fastfood fressen, wer braucht schon Regenwald,

solang mein Konto voll ist und für mich noch Luft zum Leben bleibt.

(„Schöne neue Welt“, Culcha Candela, 2009)

Lieder und Songs besitzen eine Reihe von Potenzialen, die für den Unterricht nutzbar gemacht werden können:

- ❖ Sie sind Auslöser von Emotionen, Mittel zur Förderung kognitiver Prozesse, Auslöser von „echten“ Kommunikationsprozessen, tragen durch kombinatorische Nutzung sprachlicher, melodischer und rhythmischer Fähigkeiten zur Verbesserung der Gedächtnisleistungen bei (vgl. QUAST 2005)
- ❖ In einem prozessorientierten Unterricht helfen Lieder und Musik den Lernenden dabei, sich neues Wissen zu erarbeiten (Erschließungsstrategien), verschiedene Wissensquellen zu nutzen (Verarbeitungsstrategien), zusammen

arbeiten zu lernen (soziale Kompetenz), Ergebnisse präsentieren zu lernen (Präsentationskompetenz) und die Verteidigung der eigenen Meinung zu üben (Argumentationskompetenz).

Lieder und Songs können in verschiedenen Unterrichtssituationen und zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden:

Zur Kennzeichnung von Lernphasen/Erholungsphasen und zur Entspannung und Belebung des Unterrichts eignet sich allerdings instrumentale Musik besser, denn Lieder und Songs benötigen mehr Aufmerksamkeit.

Bewährt haben sie sich für (semi-)authentische Anwendung der fremdsprachlichen Fertigkeiten, z.B. unter Nutzung des Hörinteresses in Bezug auf populäre Interpreten.

Sie können aber auch zur motivierenden Einführung und Vertiefung von Unterrichtsstoff (sprachliche Phänomene, Themen) eingesetzt werden.

Als „echte“ Übersetzungsübung lassen sich populäre Lieder in sprachlich homogenen Gruppen sehr gut einsetzen.

Eine unterhaltsam-spielerische Annäherung an die „Übersetzung“ ist die Beschäftigung mit dialektalen Liedern. Dabei können dialektale „Regeln“ aufgespürt und kleine Entdeckungen regionaler Identität gemacht werden.

Wann ick wiederkomm ist unjewiss,  
sicher is, dass ick mir fapiss,  
dahin wo det Wetter bessa is,  
Sonnenschein ohne Kompromiss.  
(„Und Tschüss“, Ohrbooten, 2005)

Wenn es sich um deutschsprachige Sänger oder Bands handelt, die am Lernort gerade sehr populär sind, so kann die Neugier von Schülern, wissen zu wollen, was „die da“ eigentlich singen, zu einer kreativen und produktiven Beschäftigung mit dem Text oder mit Teilen des Textes führen.

Bei alledem sollte nicht vergessen werden, dass Lieder und Songs Artefakte mit Eigenrecht sind. Sie sollten nicht „kaputtdidaktisiert“ werden.

Ein Song muss also nicht als zentraler, kompletter Text behandelt werden. Er muss auch nicht generell in voller Länge mit Aufgaben „zerlegt“ werden, denn manche Lernziele lassen sich an thematisch wichtigen Textstellen (zum Beispiel am Refrain) fest machen. GRÄTZ schlägt vor, bei der Arbeit mit Kunst und Musik von drei didaktischen Schwerpunkten auszugehen:

- a) Schwerpunkt Sprachtraining: Übungen zum Verstehen, zur Lexik, zur Grammatik, Anwendung von Redemitteln,
- b) Schwerpunkt Inhalt: Kulturthema, Landeskunde, Geschichte,
- c) Schwerpunkt Kunst: Text-Musik-Beziehung, Arrangement, Interpretation, Inszenierung, Wirkung. (GRÄTZ 1997: 7)

Diese Schwerpunkte sind eine Grundlage für Bestimmung von Lernzielen und Methoden. Inzwischen stehen auch Publikationen zur Verfügung, in denen ein Arsenal von Arbeitsformen angeboten wird (BUHMANN/WIDLOCK 2001; BADSTÜBNER-KIZIK 2007; BUCHNER 2009).

DOMMEL und LEHNERS (2000) haben in ihrer leider nicht publizierten Fernstudieneinheit ein dreistufiges Unterrichtsmodell für Lieder entworfen, das sich vom oft angewendeten einfachen Hörverstehen-Modell (vor-während-danach) unterscheidet, indem alle Fertigkeiten sowie ganzheitliche und kreative Arbeitsformen gemäß der Textsorte eine Rolle spielen. Die Besonderheit von Liedern findet auch in ihren Unterrichtsphasen Berücksichtigung, indem eine variable „Einstiegsphase“ gefolgt wird von einer Phase sprachlicher und interpretatorischer „Erschließung“ und einer abschließenden fakultativen Phase kreativer „Weiterführung“.

Nach BADSTÜBNER-KIZIK (2007) können den lernpsychologischen, reproduktiven, rezeptiven, produktiven, interkulturellen und informativen Potenzen von Musik entsprechende Arbeitsformen zugeordnet werden und zwar zur Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache, zur Vorbereitung und Unterstützung von Wahrnehmung, zur Förderung von Reflexionsfähigkeit und eines landeskundlichen Wissenskontextes (vgl. BETTERMANN 2010). Da dies weitgehend auch für die liedspezifische Verbindung von Text und Musik Gültigkeit haben dürfte, ist die Lied-Didaktik für den Fremdsprachenunterricht Deutsch zu einer praktikablen Größe geworden. Vokal- und Instrumentalmusik wirken als eigenständige Lern- und Kommunikationsimpulse. Sie tragen u.a. bei zur Entwicklung von kultureller Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz, zur Entwicklung fremdsprachlicher Fertigkeiten und ihrer kreativen Anwendung. Sie bieten Ansätze für einen Unterricht, der den (nicht nur medialen) Anforderungen an das lernende Individuum von heute Rechnung trägt (vgl. BLELL/KUPETZ 2010: 9f). Den Einsatz von Liedern bzw. Songs kann man somit als Realisierungsform einer integrativen Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik verstehen.

## Literatur

- Altmayer, C.: „Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘“, Fremdsprachen Lehren und Lernen 35(2006), 44-59.
- Badstübner-Kizik, C.: Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang 2007.
- Barkowski, H.: „Kultur“. In: Barkowski, H./ Krumm, H.-J. (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd - und Zweitsprache. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag 2010, 174.
- Bettermann, R.: „Lied-Didaktik“. In: Barkowski, H./ Krumm, H.-J. (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd - und Zweitsprache. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag 2010, 199.
- Bettermann, R.: „Sprachbezogene Landeskunde“. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton 2010b, 1454-1465.
- Blell, G./Kupetz, R.: „Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht“. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 2010, 9-27.
- Blell, G.: „Der Leser als ‚Grenzgänger‘. Entwicklung intermedialer Seh- und Lesekompetenzen“. In: Hecke, C./Surkamp, C. (Hg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2010, 94-109.
- Buchner, H.: Schon mal gehört? Musik für Deutschlehrer mit Audio CD. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH 2009.



- Buhmann, H./Haesler, H. (Hg.): HipHop XXL. Fette Reime und Fette Beats in Deutschland. Rockbuch Verlag 2001.
- Demougin, F./Dumont, P.: Cinéma et Chanson: Pour enseigner le français autrement. Une didactique du français langue seconde. Paris: Delgrave 1999.
- Diederichsen, D.: Der lange Weg nach Mitte. Der Sound und die Stadt. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1999.
- Dommel, H./Lehners, U.: Lieder und Musik im Deutschunterricht. Erprobungsfassung 01/2000. Berlin u.a.: Langenscheidt 2000.
- Grätz, R.: „Kunst und Musik im Deutschunterricht“, Fremdsprache Deutsch 2/17 (1997), 4-8.
- Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990.
- Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A.: Leben in Szenen: Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. Opladen: Leske + Budrich 2001.
- Horschig, M.: „In der DDR hat es nie Punks gegeben“. In: Galenza, R./Havemeister, H. (Hg.): Wir wollen immer artig sein...Punk, New Wave, HipHop, Independent-Szene in der DDR (1980-1990). Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf 1999, 17-40.
- Koreik, U./Pietzuch, J. P.: „Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte“. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton 2010, 1440-1453.
- Koreik, U.: „Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter?“. In: Info Daf 6 /

2011, S. 581-604.

Michael, K.: „Macht aus diesem Staat Gurkensalat: Punk und die Exerziten der Macht“. In: Galenza, R./Havemeister, H. (Hg.): Wir wollen immer artig sein...Punk, New Wave, HipHop, Independent-Szene in der DDR (1980-1990). Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf 1999, 72-93.

Peters, S.: Ein Lied mehr zur Lage der Nation. Politische Inhalte in deutschsprachigen Popsongs. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag 2010.

Quast, U.: Leichter lernen mit Musik. Bern u.a.: Verlag Hans Huber 2005.

Raith, M.: „Didaktische Überlegungen zum Verhältnis von Sprache, Musik und Identität“, in: Info DaF 34/4(2007), 403-408.

Verlan, S./Loh, H.: 20 Jahre HipHop in Deutschland. Höfen: Hannibal 2000.

Welsch, W.: „Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung“, Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26(2000), 327-351.

Wicke, P./Ziegenrucker, K.-E. und W.: Handbuch der populären Musik. Mainz: Schott Music GmbH 2007.

Widlock, B.: HipHop XXL – Begleitheft. München Goethe Institut 2001.



# Die verborgenen Kulturdimensionen: eine transkulturelle Studie Brasilien-Deutschland

Mergenfel Vaz Ferreira  
UFRJ<sup>5</sup>

**D**as Erwerben einer Fremdsprache umfasst unterschiedliche und komplexe Aspekte. Jeder dieser Aspekte besitzt seine eigene Komplexität, die berücksichtigt werden muss, wenn man die verschiedenen Sprachstrukturen, die phonetische, lexikalische, syntaktische und pragmatische Komponente effektiv verwenden will. Dazu gehört natürlich auch die Landeskunde, bei der es sich per se um ein äußerst komplexes Thema handelt.

## Der Begriff „Kulturstudien“ statt „Landeskunde“

Vielen Lernmaterialien ist zu entnehmen, dass Informationen und Beobachtungen in Bezug auf mögliche kulturelle Besonderheiten des deutschsprachigen Raums vermittelt werden. Trotzdem setzen viele Lehrpersonen Landeskunde immer noch mit einer reinen Vermittlung landesspezifischer Informationen (geographischen Daten, Literatur, Musik, Kunst) gleich.

Um mit diesem Phänomen besser umgehen zu können, ist es vielleicht geeigneter, den Begriff Kulturstudien statt Landeskunde zu verwenden, da dieser Begriff sich eher mit pragmatischen und/oder sozio-

---

<sup>5</sup> Revidierung: Benjamin Nguyen (Sprachassistent / DAAD-UFRJ).

kulturellen Elementen verbinden lässt (vgl. KOREIK: 2011). An dieser Stelle ist es wichtig zu unterstreichen, wie in dieser Arbeit die Verknüpfung zwischen Kultur und Sprache betrachtet wird.

ASSMANN (2008) versteht Kultur als einen dynamischen, transversalen Prozess von Vernetzung in einem sich ständig verändernden gesellschaftlichen Umfeld. Assmann zufolge muss jedes Individuum als ein einzigartiges Wesen mit einer unterschiedlichen soziokulturellen Prägung und einer komplexen Identität wahrgenommen werden.

Was uns hauptsächlich interessiert, ist der Inhalt und die Natur dieser Prägung. Darüber hinaus kann man sich folgende Fragen stellen: (a) Woraus besteht diese Prägung? (b) Wie wird diese Prägung gebildet? (c) Wie beeinflusst diese Prägung die Wahrnehmung der Individuen einer bestimmten Kulturgruppe?

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, ob wir diese kulturellen Prägungen durch die Analyse durch Interpretationen deutscher und brasilianischer Studenten von deutschen und brasilianischen Werbeanzeigen identifizieren können<sup>6</sup> (vgl. VAZ FERREIRA: 2010).

In kulturellen Forschungen wird davon ausgegangen, dass man Kultur aus zwei Perspektiven betrachten könne. Auf der einen Seite werden objektive, bzw. sichtbare Elemente wie die Sprache, die Kleidung, Musik, Literatur, Sitten und Bräuche berücksichtigt. Auf der anderen Seite konzentriert man sich auf eine Ebene, die größtenteils verborgen ist, in dem Sinne, dass sie nur durch die Interpretation der objektiven Zeichen wahrgenommen werden können. Dies sind die sogenannten unsichtbaren oder verborgenen Kulturdimensionen (vgl. BENETT: 1993).

---

<sup>6</sup> Die ganze Arbeit steht unter der Website zur Verfügung.

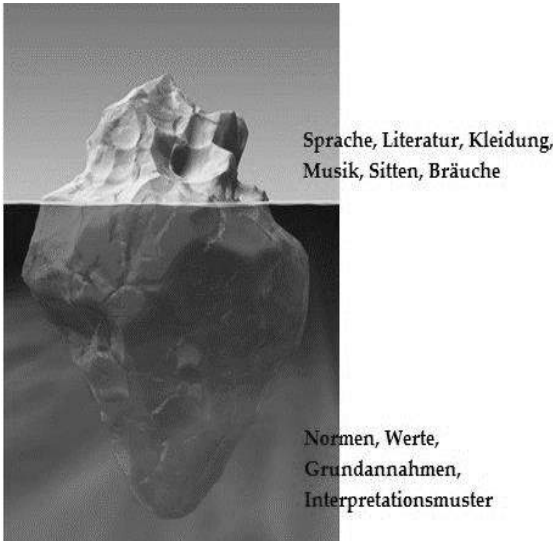
Transkulturelle Studien befassen sich mit diesen Dimensionen und beabsichtigen, hauptsächlich in Bezug auf das Fremdsprachenlernen und -lernen, die Sensibilisierung der Lernenden für die Gemeinsamkeiten und die möglichen Differenzen bei der Weltanschauung von unterschiedlichen Sprachgemeinschaften zu fördern.

Persönlich bevorzuge ich – statt des Ausdrucks „mögliche Differenzen“ – den Ausdruck „unterschiedliche Möglichkeiten“, da Unterschiede ganz einfach auf die Vielfalt des Phänomens verweisen, mit dem wir uns beschäftigen. Diese Differenzen geben jedoch die unterschiedliche Weltanschauung der beteiligten Kulturgruppen wieder.

Außerdem dienen diese Studien als ein wertvolles Hilfsmittel zur Orientierung in einer fremden Sprachgemeinschaft. Darüber hinaus können falsche Erwartungen und Vorurteile abgebaut und vermieden werden. Es ist ebenfalls bemerkenswert, dass, wenn man sich mit fremden Sprachgruppen bzw. Kulturgruppen beschäftigt, man sich ohnehin mit verschiedenen Kulturidentitäten beschäftigt.

## **Die Kulturdimensionen: „Kulturstriche“ statt „kultureller Merkmale“**

Die Suche nach Elementen, die eine bestimmte Kultur prägen und diese Kultur von anderen unterscheidet, ist auf keinen Fall einfach. Auch das Risiko ein stereotypisiertes Feld zu betreten ist sehr groß. Jedoch gibt es gute Mittel, diese Gefahr zu vermeiden oder zumindest zu minimieren. Meines Erachtens sollte man zunächst den Begriff ‚Merkmal‘ vermeiden, insofern dieser in sich bereits eine Konnotation von Eigenschaft und ziemlicher Unbeweglichkeit birgt. Ein Strich zum Beispiel ist visualisierbarer als ein Merkmal – er kann länger oder kürzer sein, stärker oder feiner, tiefgehender oder oberflächlicher.



Eisbergmodell

Im Gegensatz zu dem Ausdruck ‚Merkmal‘ stellt der Begriff ‚Strich‘ genau das dar, worüber in der vorliegenden Arbeit diskutiert wird: Welche Kulturstriche tauchen bei der Wahrnehmung von Werbeanzeigen durch deutsche und brasilianische Studenten auf?

Verschiedene Theoretiker, Anthropologen und Sprachwissenschaftler haben versucht, diese Kulturstriche zu identifizieren, bzw. zu untersuchen. Daraus wurden viele Theorien entwickelt. Die Kulturdimensionenstudie entstand aus diesem Kontext. Der Autor und Sozialwissenschaftler HOFSTEDE (1991) hat durch das Zwiebelmodell dargestellt, wie für ihn die verschiedenen Ebenen einer Kultur zu betrachten sind: die äußeren Ringe stellen die objektiven Dimensionen (die Kunst, Literatur, Musik, u.a.) dar. Die inneren Ringe symbolisieren die implizit verborgenen Teile der Kultur, d. h., die Werte, Normen, Grundannahmen und Interpretationsmuster. Andere Theoretiker wie z.B. Edward HALL (1984) bevorzugen das Eisbergmodell, das eine Annahme mit dem Zwiebelmodell teilt: Die sichtbaren Teile des Eisberges entsprechen den äußeren Schalen der Zwiebel. Der unsichtbare, unter der Wasserobfläche liegende Teil des Eisberges kommt den inneren Schichten der Zwiebel gleich.

Viele Aspekte unter den sogenannten verborgenen Dimensionen, wie die Einstellung zu Phänomenen wie z.B. Zeit, zur Emotion, zum persönlichen Raum oder das Verhältnis einer bestimmten Gruppe zum Kontext, wurden und werden noch intensiv erforscht.

## Der Kulturstrich „Verhältnis zum Kontext“

HALL (1984; 1990) hebt hervor, dass es in jeder Kultur Besonderheiten bezüglich des Umgangs mit Kontext, Raum und zeitlichen Aspekten gibt. Für die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse beschränken wir uns auf den Aspekt des Kontextes. In seiner Studie unterscheidet Hall zwei verschiedene Richtungen in Bezug auf das Verhältnis zwischen Sprachanwendung und Kontext: auf einer Seite nennt der Autor *low context* Kulturen, die Tendenz der Individuen einer bestimmten Gruppenkultur, so genau und explizit wie möglich zu kommunizieren. Hier gibt es keinen oder nur einen sehr begrenzten Raum zum Kontext. Die ganze Information muss vermittelt werden. Im Gegensatz dazu zeichnen sich *high context* Kulturen dadurch aus, dass sie sehr stark kontextabhängig sind. Auf diese Weise bleiben viele Informationen implizit. Der/die Gesprächspartner/in hat die Aufgabe, die gesamte Botschaft herauszufinden.

Unsere Studie basiert auf der folgenden Frage: Können Kulturstriche durch die Analyse der von brasilianischen und deutschen Studierenden gemachten Interpretationen brasilianischer und deutscher Werbeanzeigen identifiziert werden? Eine weitere Frage in diesem Zusammenhang wäre, wie diese verborgenen Kulturdimensionen „entdeckt“ werden können.



## Die Untersuchung

Um die vorgestellten Fragen zu behandeln wurde eine Befragung an der Freien Universität Berlin und an der UERJ durchgeführt. Den Gruppen von 20 brasilianischen (BR) und 20 deutschen Studierenden (AL) wurden 4 gedruckte brasilianische und deutsche Werbeanzeigen gezeigt und sie haben sich frei und spontan über ihre Wahrnehmung besonders zu der Verknüpfung zwischen Bild und Text der Werbeanzeigen in ihrer Muttersprache geäußert. Ebenso ist es wichtig zu erwähnen, dass beide Gruppen zur Zeit der Interviews ein entsprechendes Sprachniveau hatten, d.h. die deutschen Brasilianisch-Portugiesisch Studierenden befanden sich auf dem Niveau A2-B1 und die Germanistikstudenten besaßen ein äquivalentes Sprachniveau. Anzumerken ist auch, dass alle Anzeigen – die deutschen und die brasilianischen – immer von beiden Gruppen interpretiert wurden. Diese Interpretationen wurden im Anschluss analysiert und verglichen. Für den Zweck dieses Artikels wird jedoch lediglich die brasilianische Werbeanzeige der Firma HP als Beispiel dienen.

### Eine Werbeanzeige, verschiedene Ansichten

Die brasilianische Anzeige der Firma HP zeigt auf einer ganzen Seite ein großes Bild und legt auf der anderen Seite das Bild des Produktes, begleitet von einem Text, dar. Auf dem großen Bild befindet sich ein junger Mann, der anscheinend auf einem Sofa schläft. Auf dem Bild sind ebenso die Wörter *chuva* (Regen), *sono* (Schläfrigkeit; Müdigkeit) und „*sessão da tarde*“<sup>7</sup> zu lesen. Bei der Analyse der Gruppeninterviews fiel auf, dass verschiedene Aspekte in beiden Gruppen häufiger auftauchten

---

<sup>7</sup> Der Begriff „*Sessão da Tarde*“ wurde den deutschen Studierenden erklärt, da es sich um eine bekannte Sendereihe im brasilianischen Fernsehprogramm handelt: täglich nachmittags an Wochentagen werden klassische Unterhaltungsfilm gezeigt.

Dem allgemeinen Eindruck beider Gruppen zu Folge, sind zur oben beschriebenen Werbeanzeige verschiedene Eigenschaftswörter herausgekommen. Die Eigenschaftswörter, die am häufigsten von Gruppe AL erwähnt wurden, waren „komisch“, „weit hergeholt“ und „unrealistisch“. In Gruppe BR sind die Ausdrücke „sehr passend“, „lustig“ und „perfekt“ aufgetreten. Das Wort „witzig“ wurde von beiden Gruppen verwendet, wobei es unterschiedliche Bedeutungen trägt. Für die Gruppe BR ist die auf der Anzeige bildlich dargestellte Situation „witzig“ in dem Sinne, dass die Studenten sich in der befundenen Situation widergespiegelt fühlten. Die Gruppe AL hatte im Gegenteil das Wort „witzig“ verwendet, indem sie die ganze Darstellung als sehr künstlich, unrealistisch betrachteten.

BR6<sup>8</sup>: *„Uhhh, achei engraçado... Bom, chuva realmente dá sono... Geralmente sessao da tarde dá sono também (...). Acho que combinou bem a impressora com a copiadora e scanner com a chuva, sono e sessao da tarde. Achei super legal.“*<sup>9</sup>

AL9: „Ich finde das eigentlich ganz witzig! Drei Sachen, die perfekt zusammengehören... Eigentlich hat der Kopierer gar nichts zu tun mit Relaxen...“

Überdies ist festzustellen, wie unterschiedlich die Länge der Antworten beider Gruppen ist. Das Interviewtranskript zur Interpretation der Anzeige für Gruppe BR umfasst vier Seiten, für Gruppe AL acht

---

<sup>8</sup> Diese Abkürzung steht für „BR Gruppe 6“ und bezieht sich auf den/die befragte/n Student/in.

<sup>9</sup> „Uhhh, ich fand es witzig. Also... Regen verursacht Schläfrigkeit. ‚Sessão da tarde‘ normalerweise auch. Ich glaube es hat gut gepasst, der Drucker, der Kopierer und der Scanner zum Regen, Schläfrigkeit und ‚Sessão da tarde‘. Ich fand es wirklich super!“ (Übersetzung der Verfasserin dieser Arbeit)

Seiten, d.h. genau die doppelte Seitenanzahl. Daraus können wir schließen, dass hier die Kulturdimension ‚Kontext‘ eine wichtige Rolle gespielt hat. Gruppe AL hat nach unserer Interpretation versucht, durch eine sequentielle, logische Reihenfolge den Gedanken, die gezeigte Situation wörtlich zu erklären. Die BR Gruppe ist davon ausgegangen, dass das auf der Anzeige dargestellte Bild allen bekannt sei. Deswegen schien es nicht notwendig, das Thema intensiv und explizit zu besprechen.

Ein anderer Punkt, der hierbei herauskam, waren die unterschiedlichen Einstellungen bezüglich des Themas Arbeit. Für Gruppe AL schien es merkwürdig, dass ein junger Mann, trotz einer sehr gut eingerichteten, nach Wohlstand aussehenden Wohnung, mitten am Nachmittag auf dem Sofa liegt und schläft. Die meisten Befragten dieser Gruppe äußerten die folgende Assoziationskette: *gutes Aussehen/schöne Wohnung – viel Geld – harte Arbeit – Müdigkeit*

AL7: „Ich würde sagen, dass er arbeitet, weil irgendwie die Möbel und alles ein bisschen nach Geld aussieht. Von daher... Vielleicht... Ja, doch... Er halt arbeitet, vielleicht hat er frei, oder was weiß ich...“

Es fiel ihnen schwer, den Mittagsschlaf an einem Wochentag zu erklären.

Die Gruppe BR hat sich mit folgender Assoziation ausgedrückt – und waren damit zufrieden: *Schläfrigkeit/Müdigkeit – regnerischer Tag – angeschalteter Fernsehapparat*

BR10: „*Olhando pra ele parece que é um estudante que chegou...Que chegou de tarde e foi ver sessão da tarde. Deu sono, ele tava vendo televisão... Tudo que é bom, né? Tava*

*caindo uma chuinha, ele sentou um pouquinho pra descansar e televisao dá sono...* <sup>10</sup>

Bei der BR Gruppe wurde die schöne Wohnung bzw. das Geld nicht thematisiert, außer der erwähnten Tatsache, dass der junge Mann möglicherweise von den Eltern unterstützt worden ist:

BR2: *„Ah, sem estágio... Ou porque, ahmm, nao precisa ou porque tá com preguica, ou nao conseguiu, mas eu acho que parece mais que, de repente papai banca (...), essas coisas...* <sup>11</sup>

Diese Möglichkeit wurde von niemandem in Gruppe AL erwähnt und dieses Phänomen spiegelt noch einmal einen deutlichen Unterschied bezüglich dieses Kulturstriches zum Thema Arbeit in beiden verglichenen Kulturgruppen wider.

## Schlussbemerkungen

Die Sprache in ihrer Anwendung - egal in welchem Bereich – lässt sich nur verstehen, wenn sie im Kontext untersucht und interpretiert wird. Deswegen wird dafür plädiert, dass der Kontext ein wesentlicher Beiträger zum Lern-/Lehrprozess ist. Durch den Kontext – hier in dieser Arbeit – durch die Äußerungen brasilianischer und deutscher Stu-

---

<sup>10</sup> „Es scheint als wäre er ein Student, der gerade angekommen ist... Am Nachmittag... und guckt ‚sessão da tarde‘. Er ist müde geworden, und guckte fern... Alles sehr passend, oder? Es gab einen leichten Regen, er saß ein bisschen, um sich zu erholen, und Fernsehen macht müde...“

<sup>11</sup> „Ah, er macht kein Praktikum. Entweder weil er das nicht braucht, oder weil er faul ist, oder es nicht geschafft hat, aber ich meine, es sieht so aus, als ob ihm sein Vater alles bezahlt (...), solche Dinge...“

dentem, kann man verborgene oder implizite Kulturdimensionen identifizieren. Man kann auch erkennen, dass die Möglichkeiten, eine Werbeanzeige zu interpretieren je nach kulturellem Kontextwissen zahlreich sind. Jedoch können wir gleichzeitig hervorheben, dass die spezifischen Kulturstriche in beiden beteiligten Gruppen aufgetaucht sind und diese Striche identifiziert werden konnten.

Das Bewusstsein über diese verschiedenen Möglichkeiten und über die unterschiedlichen Kulturstriche der gerade gelernten Fremdsprache/-kultur, kann eine wichtige Stütze bedeuten, in dem Sinne, dass sie für eine gewisse Offenheit bzw. Flexibilität gegenüber festen Erwartungen sorgt.

Solche Studien können dazu beitragen, nicht nur das Bewusstsein über diese Kulturstriche zu entwickeln, sondern auch die Entwicklung von Fertigkeiten wie z.B. das Vergleichen, das Interpretieren und das Verknüpfen zu fördern. Das Ziel eines solchen Ansatzes ist hauptsächlich, die sprachlich-kulturellen Phänomene zusammen mit den lexikalischen, syntaktischen und semantischen in den Vordergrund zu rücken.

## Literatur

Assmann, A.: Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. Berlin: Schmidt (Erich), 2008.

Benett, M. J.: Intercultural Communication: A Current Perspective. In: Beyond Experience: An Experiential Approach to Cross-Cultural Education. Yarmouth, USA: Intercultural Press, 1993.

Hall, E.: Hidden Differences: How to Communicate with the Germans. Hamburg: Stern, 1984.

Hall, E. T. / Hall, M. R.: Understanding Cultural Differences. Intercultural Press, Inc., 1990.

- Hofstede, G.: Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills, C.A.: Sage, 1980.
- Hofstede, G.: Culture and organizations. Intercultural cooperation and its importance for survival. New York: McGraw-Hill, 1991.
- Koreik, U.: Landeskunde und/ oder Kulturstudien – didaktische, methodische und empirische Fragestellungen. 8. Brasilianischer Deutschlehrerkongress. Belo Horizonte: 2011.
- Vaz Ferreira, M. A.: Percepção, Interculturalidade e ensino de LCEs: diferentes olhares sobre anúncios publicitários brasileiros e alemães. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Orientadora: Rosa Marina de Brito Meyer; co-orientadora: Monica Maria Savedra, 2010.



# Gegenwärtige Malerei im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und die Unterstützung der Kunstabildwahrnehmung durch wortlose Musik und Klänge

Emilie Martinez  
FSU Jena

## Einleitung

„**W**ir Brasilianer pendeln zwischen Lachen und Weinen“. So äußerte sich Magali MOURA von der Universität Rio de Janeiro (UERJ) während eines Vortrags im Juni 2011 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. MOURAs Aussage lässt sich auf den Menschen selbst übertragen und führt somit zu der für diesen Beitrag wesentlichen Erkenntnis, dass Emotionen universell sind, selbst wenn der Umgang mit ihnen kulturell geprägt ist. „Jeder Mensch trägt ein Zimmer in sich“, so lautet eine der bekanntesten Aussagen des Schriftstellers KAFKA (in PFEFFER 2004: 6), die wie folgt ergänzt werden könnte: Jeder Mensch trägt ein Zimmer *voller Emotionen* in sich. Gerade bei der Arbeit mit Kunstbildern bzw. mit Musik und Klängen im Fremdsprachenunterricht sollen Emotionen mit einbezogen werden. Bei der Frage nach dem Grund, warum Menschen Musik hören, hört man häufig die Antwort, dass Musik „eine internationale ‚Sprache‘ [ist], die auch ohne Worte verstanden werden kann“ (FRANZ/SHINE 1997: 44). Klänge tragen Gefühle, „[a]llein mit Klängen kann man Menschen in eine besondere



Stimmung versetzen“ (ebd.) und „der Hörer ist Mitkomponist seiner Umwelt, die er als Sprache versteht, ohne sich dessen bewusst zu sein.“ (WERNER/LANKAU 2006: 13). Dass ein Kunstbild auf seinen Betrachter emotional wirkt und bei diesem typische Äußerungen auslöst wie beispielsweise ‚Oh Gott, so ein Bild würde ich niemals bei mir aufhängen!‘ ist eine Selbstverständlichkeit. Sowohl Fluchtreaktionen als auch Ekstase bzw. Faszination sind kulturübergreifend, denn Kunst, so der Kunstphilosoph aus der Universität Canterbury (Neuseeland) DUTTON (in ANTWEILER 2009: 96), spricht unseren *Kunstinstinkt* an<sup>12</sup>. In diesem Beitrag soll gezeigt werden, warum und wie Kunstkompetenz bei dem sehenden, fühlenden Menschen trainiert werden soll und warum und wie Musik und Klänge die Kunstbildwahrnehmung im Fremdsprachenunterricht unterstützen können. Somit liegt der Fokus auf Kunstkompetenz und auf Sprachkompetenz zugleich.

Der Begriff Kunstbild, der sich auf den Bereich der Bildenden Künste bezieht, soll hier insbesondere die gegenwärtige Malerei aus der deutschsprachigen Kunstszene umfassen. Unter Musik sind „alle gestalteten akustischen Impulse“ (BADSTÜBNER-KIZIK 2007: 9-10) zu verstehen, „der Begriff umfasst Instrumental- wie Vokalmusik unterschiedlicher Funktion sowie Klänge und Rhythmen“ (ebd.). In diesem Beitrag wird die wortlose Musik, insbesondere klassische Stücke in den Vordergrund gerückt, während Klänge in erster Linie durch Klanglandschaftstücke vertreten werden (siehe 5.2.3).

---

<sup>12</sup> In einem Experiment zur Kunstwahrnehmung und zur Einstellung zum Kunstbegriff stellte TUNNER (1999: 30-33) auf einen Tisch folgende Gegenstände: eine Teeschale, einen Tafelschwamm, zwei Stück Kreide und ein Tuch. Den Teilnehmern wurde die Frage gestellt, ob diese Art Komposition Kunst sei und warum. Es stellte sich heraus, dass sich die Rezipienten bei der Beurteilung nach Merkmalen wie Harmonie und Disharmonie, Ordnung und Unordnung, und vor allem nach schön und hässlich bzw. angenehm und unangenehm orientierten.

Dieser Beitrag wird in sieben Teile aufgegliedert, die jeweils einer Frage besondere Aufmerksamkeit schenken:

1. Welche Defizite im Bereich der kunstbildnerischen Erziehung bzw. der Arbeit mit (Gegenwarts-)Kunst im Fremdsprachenunterricht sind zurzeit erkennbar und warum?
2. Welche Bedeutung hat der Begriff Kunstbildkompetenz im Kontext interkulturellen Lernens und an welchen Stellen bei der Kunstbildwahrnehmung kommen Kulturspezifik und Emotionalität ins Spiel?
3. Wie lassen sich die Funktionen und Potenziale von Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht definieren?
4. Welche didaktischen Modelle sind in der Lage, Kunstbildkompetenz im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu fördern?
5. Was sind die Gründe einer doppelten Rezeption Hören-Sehen und welcher Beitrag kann dadurch geleistet werden?
6. Wie sieht die Unterstützung der Kunstbildwahrnehmung durch wortlose Musik und Klänge im Klassenzimmer aus und wie haben internationale Lernende an der Friedrich-Schiller-Universität Jena auf eine, sich auf die doppelte Rezeption beziehende, *kreative* Unterrichtsprobe reagiert?
7. Welches Fazit kann aus diesem Beitrag gezogen werden?

## Defizite bei der (kunst-)bildnerischen Erziehung „*Pictorial turn*“ und mangelhafte Auseinandersetzung mit gegenwärtiger Kunst

Nicht Text und Sprache stehen im Mittelpunkt der Forschungsinteressen der gegenwärtigen Kulturwissenschaft, vielmehr widmet sich die Alltagskulturforschung der letzten Jahrzehnte dem *visuellen* kunstbildnerischen Bereich (vgl. KÖRNER 2008: 121). So spricht der Kulturwissenschaftler Klaus RIESER (in ebd.) von einem „*pictorial turn*“. Der Mensch des 21. Jahrhunderts begegnet an jedem Ort Bildern, ohne sich deren Anwesenheit bewusst zu sein. Insbesondere junge Menschen „leben und erleben diese visuelle Wirklichkeit täglich; sie ist heute, über die Videos und die fotografischen Selbstinszenierungen in *MySpace*, *Facebook* und *YouTube*, Medium der Identitätskonstruktion und der kulturellen Alltagskommunikation“ (HALLET 2010: 51). Gleichzeitig kommen als Folge eines solchen Überangebots – BADSTÜBNER-KIZIK (2004: 10) spricht von einer „Überflutung mit visuellen Reizen“ – „typische Fluchtreaktionen“ wie „Zappen“ oder „Abschalten“ (ebd.) vor. Wer achtet noch auf Werbeplakate auf der Straße? Beispielsweise an einer Universität, einem öffentlichen Ort, an dem sich gebildete Menschen befinden, gibt es große Mengen von Aushängen verschiedenster Art, von Möbelanzeigen hin zu Kunstausstellungsaushängen. Durch ihre große Zahl werden einzelne Werbematerialien (Plakate, Flyer, Infohefte) kaum wahrgenommen, es sei denn, jemand sucht gezielt danach.

Was Kunstbilder betrifft, ist festzustellen, dass der durchschnittliche Mensch zwar Interesse für diese Art von Bildern zeigt, oft aber die Kunst ausschließlich aufgrund ihrer Schönheit schätzt und Kunstwerke

nach Schönheitskriterien sortiert (vgl. WELTZL-FAIRCHILD/EMOND 2000: 144). KÖRNER (2008: 120) präsentiert die Defizite bei dem Umgang mit gegenwärtigen Kunstwerken wie folgt:

Die in breiten Bevölkerungsschichten immer noch vorliegende Meinung, dass Kunst immer ästhetischen Vorstellungen genügen muss, zeigt auf, dass ein Jahrhundert nach der Entstehung der Moderne immer noch nach diesem einen Kriterium geurteilt wird, macht aber auch ein Scheitern der ‚Kunsterziehung‘ über Generationen sichtbar.

Ein Plädoyer für eine Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst im Allgemeinen lässt sich durch die Feststellung begründen, dass Kunstwerke Zeugnisse des menschlichen Handelns sind. Als solche gelten sie als ein wesentlicher Teil der Alltagskultur und die Auseinandersetzung mit ihnen und mit dem heutigen Kunstbildekompetenzbegriff soll als notwendig betrachtet werden (vgl. KÖRNER 2008; siehe Punkt 2. und 3.1 in diesem Beitrag):

Aufbauend auf eine Kunst- und Kulturtradition, die Grundlage für Verstehen und Handeln in einer aktuellen Daseinsebene ist, muss Bildung zu einem weltoffenen, toleranten und sozialen Lebensverständnis hinführen (KÖRNER 2008: 121).

## **Keine Kunstbilder im Fremdsprachenunterricht (?)**

Eine erfolgreiche Beschäftigung mit Kunstwerken setzt die Fähigkeit zur Verbalisierung, d.h. zu verbalen Äußerungen zum Gesehenen, voraus. Bereits 1767 macht der französische Philosoph Denis DIDEROT (in DIETERLE 1997: 58) auf die Schwierigkeiten des Menschen, die eigene Kunstbildwahrnehmung zu verbalisieren, aufmerksam und fragt nach der „Übersetzbarkeit der Malerei“. Heutzutage fehlt den meisten Rezipienten „die Fähigkeit, Eindrücke und

Empfindungen einigermaßen adäquat zu verbalisieren.“ (BADSTÜBNER-KIZIK 2004: 10). Besonders da, wo die mimetische Funktion der Malerei auf die Wirklichkeit zurückgeht, scheitert die Verbalisierung: Wer sich eine der Abstraktionen des bekannten deutschen Malers Gerhard Richter anschaut, versucht meist, eine Landschaft zu erkennen, über die er oder sie berichten kann. Bei Geigers monochromen, roten Bildern wird kein Bezug auf das Gegenständliche mehr möglich und die Verbalisierung dadurch erschwert.

Infolge des Scheiterns der Verbalisierung lässt sich ein gewisser Skeptizismus bei Fremdsprachenlehrenden gegenüber den Potenzialen des Mediums Kunstbild erkennen. Die Arbeit mit Kunstbildern wird mit einer „todsichere[n] Stunde [...] vor Weihnachten“ (ebd. 2006: 6) gleichgesetzt. Ein weiterer Grund der so selten vorkommenden Beschäftigung mit Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht ist auf die Ausbildung der FremdsprachenlehrerInnen zurückzuführen. Im Gegensatz zu Literatur gelten Kunstbild – und auch Musik – „als fachfremd, dahinter stehen andere – nichtphilologische – Bezugswissenschaften.“ (ebd.: 8). Literarische Texte bestehen aus Wörtern, die Sprache steht eindeutig im Mittelpunkt. Kunstbilder bestehen ebenso aus „Wörtern“, die aber durch Farben, Formen, Pinselstriche u.a. erkennbar sind, sei es als Abbildung eines Gegenstandes und/oder als Symbol – die Farbe Rot bei Rupprecht Geiger könnte bspw. mit Liebe oder Blut assoziiert werden, das Blaue bei Yves Klein mit Freiheit. Die Auseinandersetzung mit Kunstbildern ist ein wesentlicher Teil des Trainings des Sehverstehens, das als fünfte Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht von SCHWERDTFEGER gefordert wurde (vgl. BIECHELE 2006: 309-312). Ein Kunstbild kann ebenso sprechen wie ein literarischer Text; es kann von dem *sehenden, fühlenden* Rezipienten ebenso gelesen werden. Kunstbildkompetent sein bedeutet, ein

Kunstabild lesen zu können. Was genau hinter dem Begriff der Kunstbildkompetenz steckt und wie diese im modernen Fremdsprachenunterricht – im Kontext interkulturellen Lernens – gefördert werden kann, soll im Folgenden dargestellt werden.

## **Kunstkompetenz im Kontext interkulturellen Lernens**

### **Begriffserläuterung**

Der (ungeübte) Rezipient kann durch eine bewusste Auseinandersetzung mit Kunst erzogen werden, indem die interkulturelle Kompetenz trainiert wird. Die Erziehung durch Kunst geht von einem „bewussten, reflektierenden Umgang“ (BADSTÜBNER-KIZIK 2002: 8) mit Kunstwerken bzw. von „forschende[r] Neugier“ (TANBERG in ebd.: 9) aus. Diese können einerseits zu einem Austausch mit anderen Rezipienten über das Gesehene, andererseits zur Toleranz anderer Meinungen und Sichtweisen, führen. Durch die Beschäftigung mit Kunstbildern, die als „Fremdheitsportionen“ (BADSTÜBNER-KIZIK 2004: 16) gelten, kann der Rezipient seine eigene Persönlichkeit entfalten: „Wenn Betrachter den Bemühungen des Künstlers folgen, rekonstruieren sie damit den Prozeß der Selbstentdeckung, womit sie selbst zum Künstler werden.“ (COLLINGWOOD in FREELAND 2003: 193).

Das Gesehene wird (meist) zuerst erkannt, dann *gedeutet* mit Hilfe diskursiven Denkens. Der Prozess vom erkennenden Sehen hin zum deutenden Sehen zielt auf die Eröffnung eines „Feld[es] an metaphorischen Bezugnahmen und Deutungen“ (BRANDSTÄTTER 2008: 30). Neben dem ästhetischen Sinn vermitteln Kunstbilder Botschaften, u.a. politische, religiöse, philosophische, deren Entschlüsselung die „Metaphorizität des Bildes“ (ebd.) in den Vordergrund rückt. „Manchmal kann eine Interpretation das Erleben von Kunst sogar von

Abscheu in Wertschätzung und Verstehen umwandeln“ (FREELAND 2003: 181). Die kognitive Theorie, die Kunst als den Vermittler komplexer Gedanken betrachtet, darf von der Ausdruckstheorie, die auf das mit der Kunstwahrnehmung verbundene, emotionale Erleben fokussiert, nicht getrennt werden. Beide Bereiche – das Emotionale und das Kognitive – tragen zu einer erfolgreichen Bildinterpretation bei (vgl. FREELAND 2003; vgl. BRANDSTÄTTER 2008). Die Relevanz von ganzheitlichem Erleben erläutert TUNNER (1999: 56) in seinem Buch *Psychologie und Kunst – Vom Sehen zur sinnlichen Erkenntnis*:

Für die Wahrnehmung von Kunst ist Intensität, wie sie hier als ganzheitliches Erleben beschrieben wird, von besonderer Bedeutung. Subjekt und Objekt lassen sich darin nicht wirklich trennen. [...] Ganzheitlich wahrzunehmen bedeutet auch, an den Gegenstand all das heranzutragen, was seine subjektive Wirkung ausmacht. Ästhetik, die vom Konzept einer Wahrnehmung ausgeht, die das Emotionale der Empfindungen von ihr zu trennen sucht, würde den Bezug zum Gegenstand einschränken.

Anhand von BLELLs (2006: 8) Darstellung der Kommunikation *im* Bild und *mit* dem Bild soll im folgenden Teil aufgezeigt werden, wie der Rezipient als Individuum aus einem bestimmten Kulturkreis bzw. als *Träger eines Zimmers voller Emotionen* kunstkompetent wird, d.h. zu einer erfolgreichen Bildinterpretation kommt.

## **Kommunikation *im* Bild und *mit* dem Bild**

BENTONs Feststellung, „all paintings predefine the position in which they have to be moved“ (BENTON in BLELL 2006: 8) weist

auf eine gewisse Vorstrukturierung der Sehaktivität des Rezipienten innerhalb des Bildes selbst – *im* Bild –, u.a. durch Formen und Farben, hin<sup>13</sup>. Die weiße Farbe des Kleides einer abgebildeten Frau symbolisiert in der traditionellen westlichen Malerei Unschuld, während ein chinesischer Künstler Weiß als Symbol der Trauer aufträgt. Als ein vorstrukturiertes Bildelement im Bereich der Form gelten beispielsweise nach unten wachsende Pflanzen, die den Tod symbolisieren können (siehe 4.2 in diesem Beitrag).

Der Betrachter selbst, indem er sich Gedanken über die Aussage des Bildes macht, dessen Farben und Formen Emotionen in ihm auslösen, steht im Vordergrund des rezeptionsästhetischen Zugangs zum Kunstbild. Durch eine Kommunikation, die nicht nur *im* Bild, sondern auch außerhalb des Bildes – *mit* dem Bild –, abläuft, wird Sinn erzeugt. Die persönliche Welt des Betrachters, seinen „kulturellgeprägte[n] Erfahrungshorizont“ (BLELL 2006: 8) bezieht er bei der Bilddeutung mit ein. Der Betrachter „schweift gleichzeitig ständig zwischen Bild und seiner Ich-Erfahrung hin und her.“ (ebd.).

Wie bereits angedeutet, sind Farben das auffallendste Beispiel der Rolle der Kulturprägung bei der Bildinterpretation. Jeder von uns bevorzugt bestimmte Farben aus den verschiedensten Gründen und verbindet diese mit bestimmten Erinnerungen oder Gefühlen, die mit un-

---

<sup>13</sup> Während Kant der Form Priorität gab, erfolgte 1810 mit Goethes *Farbenlehre* zum ersten Mal eine intensive Beschäftigung mit der Farbwirkung auf den Bildbetrachter bzw. mit Farbsymbolik und Farbempfindungen (vgl. RILEY 1995). Goethes Empfindungstheorie widersprach Isaac Newtons berühmtem *Werk über die Optik* (1704), das sich auf die Lichtbrechung bezog (vgl. GLASNER/SCHMIDT 2010). Goethe rückte die *Seele* des Menschen in den Mittelpunkt (vgl. ebd.). Seine Arbeit wurde in den folgenden Jahrhunderten immer wieder verteidigt bzw. abgelehnt: „[T]he priority of line before color – the ancient battle between *disegno* and *colore* – flared every hundred years or so“ (RILEY 1995: 5-6).



serer Kulturangehörigkeit zu tun haben, z.B. mit dem Ort, wo wir aufgewachsen sind. Hierzu eine exemplarische, kulturell geprägte Farbempfindung der brasilianischen Designer Fernando und Humberto CAMPANA (in GLASNER/SCHMIDT 2010: 276):

Ich mochte schon immer unsere Landesfarbe, das Grün und das Gelb der brasilianischen Flagge. [...] Wir sind auf dem Land aufgewachsen, und Grün als Farbe der Natur hat unser Leben sehr beeinflusst. [...] Im Sommer macht das Sonnenlicht die Farben viel heller als an jedem anderen Ort der Welt. [...] Würden wir sechs Monate lang in einer Hütte in Norwegen leben, müssten wir unsere Farben vermutlich neu erfinden.

Für Wassily Kandinsky hat die Farbe Grün eine andere Bedeutung:

Absolutes Grün ist nach Kandinsky die ruhigste Farbe, die es gibt. Sie bewegt sich nach nirgends hin und hat keinen Beiklang von Freude, Trauer oder Leidenschaft. Amazonien wäre in dieser Lesart ein Ort, der nichts verlangt und nirgends hin ruft. (HUG 2009: ohne Seitenangabe).

## **Funktionen und Potenziale von Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht**

### **Kunstbild als emotionale und narrative Einbildungskraft**

„Bilder sind noch unbestimmter als Texte, und insofern ist der Lehrsatz von der Mehrdeutigkeit des Ausdrucks in unserem Gebiet besonders wichtig.“  
(SCHUSTER 2003: 244).

Die Begriffe *Imagination*, *Fantasie* und *Einbildungskraft* gelten aus Sicht der Philosophie als „Schwesterbegriffe“ (MATTENKLOTT 2006: 47). „Die Imagination versetzt uns in die Lage, etwas wahrzunehmen, was nicht einfach da ist und den Sinnen vorliegt“ (SCHWARTE 2006: 92). SCHWARTE betrachtet die Fähigkeit zur Imagination als „soziales Handeln“ (ebd.: 93) in dem Sinne, dass diese kulturell und historisch geprägt ist. „Das Kunstbild, das ich sehe und zu interpretieren versuche, spiegelt nicht [zwangsläufig] die Intention des Malers.“ (ebd.: 95). Gerade aufgrund der Deutungsoffenheit von Kunstbildern werden mögliche Sprechhemmungen im Fremdsprachenunterricht abgebaut, denn keine „richtige“ Antwort auf die Frage „Was drückt das Bild aus?“, sondern eine subjektive, vom Lernenden selbst bestimmte Antwort, wird gegeben. „Jede Beobachtung von Bildern versteht sich als Individualleistung des einzelnen Betrachters, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führt“, so KASPER (2003: 66). Jeder Betrachter erzählt die Geschichte, die nur *er* im Bild sieht. Die Individualisierung, die Hermann FUNK von der Friedrich-Schiller-Universität Jena in seinem Beitrag als wesentlichen Baustein eines erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts betrachtet, kann beim Ausdruck persönlicher Gefühle hervorragend gewährleistet werden, während die Einbildungskraft persönlichen Zugang zum Bild ermöglicht (siehe das Unterrichtsbeispiel im vorletzten Teil dieses Beitrags).

Liegt der Fokus nicht mehr ausschließlich auf der Wahrnehmung des einzelnen Rezipienten, sondern auf den Intentionen des Künstlers selbst, so wird die Botschaft eines Bildes desto besser entschlüsselt, je mehr Informationen zu den Kontexten, die mit dem Bild zusammenhängen, bekannt gegeben werden.

Als Nächstes soll auf die Wichtigkeit solcher Kontexte bei der Auffassung von Kunstbild als „Träger von Nachrichten aus einer anderen Welt“ (BADSTÜBNER-KIZIK 2002: 8) eingegangen werden.

## Kunstbild als „Träger von Nachrichten aus einer anderen Welt“

„Kunst ist [...] ein Reflex auf das Leben und (be)schreibt mit Formen etwas aus diesem und über dieses Leben. Im Medium ist Leben (zu entdecken)“. Das Entdecken dieses Lebens, das GRÄTZ (1997: 4) im obigen Zitat hervorhebt, setzt eine Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Kontexte, die das Bild enthält, voraus. Letztere beziehen sich meist auf historische, politische, soziale oder auch psychologische Zusammenhänge und entsprechen der Auffassung von dem Kunstbild als „Kulturdokument“ (BADSTÜBNER-KIZIK 2002: 8). Mit Kunstbildern kann das „kulturelle“ Sehen trainiert werden (vgl. HALLET 2010; vgl. HECKE/SURKAMP 2010). „Die Kunst bietet Interpretationen und Sichtweisen für die Fakten des menschlichen Lebens, und insofern bestimmt sie auch dessen Wahrheit.“ (SCHUSTER 2003: 45)<sup>14</sup>. Daher die Warnung von ANTWEILER (2009: 95): „Kontexte können [...] die Werke jeweils in ein ganz anderes Licht rücken“ und das Plädoyer von BADSTÜBNER-

---

<sup>14</sup> Beispielsweise lautet die „Wahrheit“ über das Bild *Abaporú* (1928) der brasilianischen Künstlerin Tarsila do Amaral, dass die Modernisten nicht wirklich Menschenfleisch aßen, sondern dafür plädierten, „kulturelle und künstlerische Einflüsse aus Europa nicht einfach blindlings zu übernehmen, sondern mit brasilianischem Kulturgut zu vermengen, um daraus eine eigene innovative Kunst zu kreieren.“ (NÖLTE 2011: ohne Seitenangabe). Einem durchschnittlichen Kunstrezipienten aus Europa würde so eine Bedeutungsrekonstruktion aufgrund mangelnden Wissens über die Geschichte Brasiliens und über die Sprache – das Wort „Abaporú“ bedeutet Menschenfresser in der Sprache der Tupinambás – extrem schwerfallen. Ein Brasilianer würde ebenfalls Schwierigkeiten bei der Interpretation von Bildern des zurzeit bestverdienenden deutschen Malers Neo Rauch haben, da er den Bezug der Farben und Symbole auf Erlebnisse in der DDR kaum nachvollziehen könnte. Gerhard Richters Abstraktionen bleiben selbst für die deutschen Rezipienten meist ein Rätsel, denn diese sind nicht zwangsläufig darüber informiert, dass die knallenden Farben in Richters Abstraktionen mit seiner Kriegserfahrung als Kind zu tun haben.

KIZIK (2002, 2004, 2007) für eine bewusste Auseinandersetzung mit den Kontexten, die im Bild enthalten sind.

Der vierte Teil dieses Beitrags stellt einige didaktische Modelle dar, die dem Lernenden dabei helfen sollen, das Bild sowohl als Auslöser von Emotionen, als auch als Kulturdokument zu erfassen. Die Förderung der Kunstbildkompetenz soll zudem anhand eines konkreten Beispiels ausführlich erläutert werden.

## **Didaktische Modelle mit Fokus auf Landeskundevermittlung**

### **Die prozessorientierte Mediendidaktik**

Durch ihre Bemühungen gelingt es der prozessorientierten Mediendidaktik, „eine mehrstufige sprachliche Reflexion von (,wortlosen‘) bildnerischen Werken“ (BADSTÜBNER-KIZIK 2004: 11) zu erreichen. Neben den etwas älteren, ausführlicheren Modellen von GRÄTZ (1997) und CHARPENTIER (1997)<sup>15</sup> lässt sich folgendes Modell von BADSTÜBNER-KIZIK (2002/2004/2007) zur Entschlüsselung der im Bild enthaltenen Nachrichten hervorragend anwenden:

Als erster Schritt erfolgt das „*ökonomische* Sehen“. Diese erste Phase lässt sich durch Äußerungen von Gesamteindrücken und durch spontane Reaktionen der Lernenden auf das Bild bestimmen. Äußerungen von Gefühlen und von Assoziationen zu dem Gesehenen gehören zu dieser *ökonomischen* Wahrnehmung.

---

<sup>15</sup> Nach GRÄTZ (1997) soll die Arbeit mit Kunstbildern sich nach fünf Phasen richten: Einstimmung, Präsentation, Objektivierung, Rückwendung und Distanzierung. CHARPENTIER (1996) reduziert das Verfahren auf vier Schritte: 1) betrachten, entdecken, beschreiben, 2) nachdenken, fragen, 3) schöpfen, gestalten, 4) erweitern, vertiefen.

Die Suche nach Indikatoren – das „*indikatorische* Sehen“ - soll dann zu einer Bildinterpretation führen. Im Mittelpunkt dieses Verfahrens stehen „[d]as bewusste Wahrnehmen des Objekts, das schrittweise, langsame Aufnehmen seiner visuellen [...] Botschaft“ (ebd.). „*Indikatorisches* Sehen“ basiert auf der Wahrnehmung von Details – Indikatoren – im Bild selbst, wie Farben, Formen, Komposition. Diese Indikatoren, auch Zeichen genannt, werden im Rahmen einer repräsentationistischen Vorstellungstheorie von ästhetischen Zeichen „auf etwas außerhalb ihren selbst Liegendes“ (BRANDSTÄTTER 2008: 82) bezogen.

### **Anwendung auf Sighard Gilles *Holunder-Bilder***

Der deutsche Maler und Vertreter der Leipziger Schule Sighard Gille, vor allem aufgrund seiner großen Figurenbilder bekannt, bringt mit Landschaftsmalereien sein Zeitgefühl kontemplativ zum Ausdruck (vgl. GILLE 2007: 28). Mit den beiden *Holunder-Bildern* thematisiert er das Aufblühen und das Vergehen – einerseits das Leben, andererseits den Tod. Die Bilder ergänzen sich und das eine ist der Gegenpol des anderen:

In Abstand von sechs Jahren entstanden, sind beide Malereien kompositorisch wie malerisch aufeinander bezogen, ergänzen und widersprechen sich, gleiten ineinander über, wie sie voneinander Abstand halten. Beide Male fast der gleiche Bildausschnitt, die gleiche Sicht auf einen Holunderstrauch, derselbe nahe Blick, die Vergrößerung und dennoch kaum extremer denkbar: Werden und Vergehen, Aufsteigen und Fallen. (ebd.).

Farben und Formen gelten als klare Indikatoren über die Botschaft jedes *Holunder-Bildes*. Die weißen, aufblühenden Holunder des Bil-



Abb. 1

des *Sambucus*, *Weißer Holunder* (2006) lösen eine gewisse Lebendigkeit, eine fröhliche Stimmung aus (siehe Abb. 1). Wer beim Ansehen des Bildes die Holunder nicht erkennt, dem gelingt es dennoch, die Geburt einer Blume, die Freude über den Anfang,

die Hoffnung auf etwas Schönes zu spüren. Das nach oben Wachsende weist auf etwas Positives hin, während die weiße Farbe die Unschuld und das Grün Hoffnung symbolisieren könnten. Betrachtet man das

Bild *Sambucus*, *Schwarzer Holunder* (2000), fallen einem die dunkelfarbenen Töne auf (siehe Abb. 2). Die Gesamtstimmung ist nicht mehr heiter, sondern die dunklen Farben machen das Bild und dessen Botschaft düster. Die Früchte hängen nach unten, die



Abb. 2

Reife ist bald erreicht. Die Botschaft lässt sich klar bestimmen: Das Bild bezieht sich auf das Schmerzhafte, auf das Ende von etwas, auf den Tod (vgl. ebd.).

Im fünften Teil soll aufgezeigt werden, wie die Entschlüsselung der Botschaften, die die *Holunder-Bilder* vermitteln, durch Musik und Klänge unterstützt werden kann. Zunächst werden dazu die Gründe

einer Verbindung zwischen den Medien Kunstbild und Musik bzw. Klängen kurz präsentiert.

## Unterstützung der Kunstbildwahrnehmung durch doppelte Rezeption Sehen-Hören

### Gründe einer Verbindung Sehen-Hören

„Malerei ist der Ort eines umfassenden, ganzheitlichen Geschehens, das sich doch nur auf einer simplen Fläche und aus dieser heraus entwickelt.“  
(ULLRICH 2006: 5).

Bei dem Einsatz von Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht besteht vielmehr als mit literarischen Texten die Gefahr, dass ein Gemälde von den Lernenden gleich abgelehnt wird – zum Beispiel aufgrund seiner Farben. Solche Fluchtreaktionen können zur Demotivation bzw. zum Scheitern der Verbalisierung führen. Selbst wenn ein Bild seinem Rezipienten gefällt, ist der Vorgang vom erkennenden Sehen zum deutenden Sehen sehr *komplex*. Nicht jeder Betrachter will und kann einen Zugang zum im obigen Zitat erwähnten ganzheitlichen Geschehen finden. Deshalb sprechen folgende zwei Gründe für den Einsatz von Musikstücken und Klängen zur Unterstützung der Bildwahrnehmung:

- Die *Motivation* für die Bereitschaft, sich mit einem Kunstbild auseinanderzusetzen, könnte positiv beeinflusst werden – *psychologischer Grund* –, selbst wenn dieses dem Geschmack seines Rezipienten nicht entspricht: In der Museumspädagogik dient bereits seit einiger Zeit der sinnlich emotionale Attraktionsreiz der Musik zur Schaffung einer

erhöhten Rezeptionsbereitschaft für das Kunstbild (vgl. METTE 1996: 131-132).

- Das „*Lesen*“ *des Bildes* soll durch die doppelte Verbindung Sehen-Hören erleichtert werden – *pragmatischer Grund* – denn:
  - Musik als „Auslösemoment von Emotionen und Gefühlsprozessen“ (QUAST 1996: 107-109) ist in der Lage, die Gesamtstimmung eines Kunstbildes auszudrücken bzw. zu betonen<sup>16</sup>.
  - Das Auslösen von Assoziationen und die Lust zum Fabulieren werden durch die doppelte Rezeption verstärkt. „Das Kunstwerk erzählt eine Geschichte, es erzählt von Erkenntnissen, Gefühlen und von seiner Herstellung.“ (GRÄTZ 1997: 5). Ebenso wie das Kunstbild können Musik und Klänge eine Geschichte erzählen und Emotionen wachrufen. Melodie, Rhythmus, Klangfolge und Lautstärke lösen das Phänomen der „Visualisierung vor dem inneren Auge“ (BLELL 1996: 46) während des Hörens eines Musikstücks aus. Klänge – z.B. Klanglandschaftsstücke – lassen sich mit Erinnerungen verbinden, die Emotionen in dem Hörer auslösen. Bei dem Rezipienten erfolgt eine Koppelung auditiver und visueller Wahrnehmung, die genetisch

---

<sup>16</sup> In ihrem Buch *Musik und Bildende Kunst im 20. Jahrhundert – Begegnungen, Berührungen, Beeinflussungen* zeigen JEWANSKI und DÜCHTING (2009), dass mehrere Bezugnahmen auf ein Werk der Bildenden Kunst durch Musik auftreten können. Dazu gehören die Übernahme der Atmosphäre eines Bildes, die gleichen politischen Intentionen in Bildender Kunst und Musik sowie die Nacherzählung der im Bild dargestellten Szenerien mit musikalischen Mitteln im Sinne einer Vertonung (vgl. ebd.).



geprägt ist, sodass das Gehörte zu einem Bild wird<sup>17</sup>  
(vgl. HAVERKAMP 2003).

Wie sich die Medien Kunstbild und wortlose Musik/Klänge einander beeinflussen können bzw. welche Kriterien bei der Auswahl der Musikstücke und Klänge von besonderer Bedeutung sind, soll anhand der bereits im vierten Teil dieses Beitrags behandelten *Holunder-Bilder* von Sighard Gille aufgezeigt werden.

## **Beispiel einer doppelten Rezeption mit Sighard Gilles *Holunder-Bildern***

### **Auswahl der Musikstücke und Klänge**

Die Musikstücke und Klänge, die mit den *Holunder-Bildern* in Verbindung gebracht werden könnten, sollen aufgrund ihres Potenzials, Emotionen hervorzurufen, ausgewählt werden. Bei den berücksichtigten Emotionen findet eine grobe Eingrenzung auf *Fröhlichkeit* und *Traurigkeit* statt. Die weißen, lebendigen Holunder des Bildes 1 und die schwarzen, verfallenden Holunder des Bildes 2 symbolisieren jeweils Fröhlichkeit und Traurigkeit. Das Gehörte soll der Botschaft des Bildes entsprechen. Im Folgenden werden geeignete Musikstücke und Klänge sowie ihre Potenziale bei der doppelten Rezeption mit den *Holunder-Bildern* dargestellt. Die präsentierten Reaktionen auf die Verbindung Hören-Sehen bei den *Holunder-Bildern* beziehen sich auf ei-

---

<sup>17</sup> Siehe dazu ausführlich den Beitrag von Michael HAVERKAMP zur Visualisierung auditiver Wahrnehmung auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Akustik in Aachen im März 2003 und seine Publikation zur Synästhesie in Bezug auf den internationalen Kongress der Synästhesie im Jahre 2009 in Granada.

nige authentische Reaktionen von Rezipienten aus verschiedenen Ländern im Rahmen eines von mir durchgeführten Experiments an der Friedrich-Schiller-Universität Jena<sup>18</sup>.

## Verbindung von Kunstbild und Musik

Zahlreiche Studien haben die „Emotionalität“ von Musikstücken belegt. Musikstücken werden bestimmte Emotionsqualitäten zugeschrieben, zum Beispiel ergab eine Arbeit von GABRIELSSON und JUSLIN (1996 in: SCHÖNBERGER 2006: 23) mit Rezipienten der westlichen Kultur interessante, dennoch weniger überraschende Korrelationen zwischen musikalischen Merkmalen und positiven bzw. negativen Emotionen wie Fröhlichkeit und Traurigkeit. Diese Arbeit zeigt, dass Fröhlichkeit bei Musikstücken mit „schnelle[n], hohe[n] Tonhöhe[n], Dur, wenig Dissonanz“ ausgelöst wird. Traurigkeit wiederum lässt sich mit „langsame[n], niedrige[n] Tonhöhe[n], Moll, viel Dissonanz“ verbinden. Infolge dieser Merkmalszuweisung können klassische Musikstücke wie Bachs *Badinerie* und Vivaldis *Frühling* als „fröhlich“ eingestuft werden - als „traurig“ können Beethovens *Mondscheinsonate* oder auch Chopins *Trauermarsch* empfunden werden.

Beim Hören eines fröhlichen Musikstücks wirkt das Bild *Sambucus*, *Weißer Holunder* umso fröhlicher bzw. frischer, der Rezipient fühlt, wie die Pflanzen nach oben wachsen und *tanzen*, es herrscht das Gefühl des Unbeschweren. Wird ein trauriges Musikstück während des Betrachtens des Bildes *Sambucus*, *Schwarzer Holunder* abgespielt, so wirkt das Bild noch dunkler und es entsteht ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit.

---

<sup>18</sup> Eine sinnvolle Anwendung im Fremdsprachenunterricht zwecks der Förderung der Kunstkompetenz und der Sprachkompetenz stellt Wortschatzarbeit im Bereich der oben genannten Gefühle in den Vordergrund.

## Verbindung von Kunstbild und Klängen

Bezüglich der ausgewählten Klänge spielt das Bildgenre eine wesentliche Rolle. Als Spiegel eines Landschaftsbilds könnte ein Klanglandschaftsstück vorgespielt werden. Als ein sich auf das Leben beziehende Klanglandschaftsstück passt ein sogenanntes ‚Frühlingsklanglandschaftsstück‘, das Naturelemente wie fließendes Wasser, Vogelzwitschern usw. enthält und typischerweise an das Leben auf dem Land bzw. an den Frühling – Symbol der Neugeburt – erinnert. Insbesondere Rezipienten, die an das Großstadtleben gewöhnt sind, werden beim Hören solcher Klänge in eine ruhige, friedliche und fröhliche Stimmung versetzt. Wird das Bild *Sambucus, Weißer Holunder* betrachtet, so lässt sich seine Botschaft noch klarer entschlüsseln. Als Gegenpol zu dem Frühlingsklanglandschaftsstück kann ein Gewitter bzw. starker Regen negative Assoziationen auslösen, man denkt z.B. an Naturkatastrophen. Gewittergeräusche gehören zu der Art von Geräuschen, die nicht nur Negativität, sondern auch Angst und ein Gefühl der Unsicherheit bei vielen Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen verursachen. Die meisten von uns erinnern sich an Abende, wo ein Stromausfall durch ein Unwetter verursacht wurde und der plötzlichen Dunkelheit des eigenen Zuhauses eine Dunkelheit der inneren Seele folgte. Beim Hören von Gewittergeräuschen vermittelt das Bild *Sambucus, Schwarzer Holunder* ein solches Gefühl, zum Beispiel denken die Rezipienten an eine Krankheit und an die damit verbundene Angst vor dem Tod.

Der letzte Teil dieses Beitrags widmet sich der Darstellung einer Unterrichtseinheit mit Kunstbild und wortloser Musik. Diese wurde mit internationalen Germanistikstudierenden, die mein Seminar zur Gegenwartsliteratur an der Friedrich-Schiller-Universität Jena besuchten, durchgeführt. Die Studierenden beherrschten Deutsch auf dem Niveau der höheren Mittelstufe.

## Unterrichtsbeispiel: *Kreative* Stunde durch interkulturelle Begegnung Kunstbild – Musik – Märchen

### Lehr- und Lernziele, Adressaten

Die oben erwähnte Begegnung ist eine Begegnung interkultureller Art, da die Lernenden zum einen aus verschiedenen Ländern (interkulturelle Begegnung der Studierenden untereinander) kommen und sie zum anderen Kunstbildern aus einer anderen Kultur (der deutschsprachigen) begegnen. Neben der Förderung der Kunst-, Kultur- und Sprachkompetenz und der Hörsehkompetenz zielt diese Unterrichtseinheit auf die Förderung von Kreativität ab. Der Begriff „*creative* Stunde“ bezieht sich hier auf das u.a. im deutschsprachigen schulischen Bereich populäre Konzept der *Kreativwochen*. Das Ziel der *Kreativwochen* besteht darin, „außerhalb der Schule neue, fächerübergreifende Lern- und Erfahrungsräume zu entdecken und zu nutzen.“ (HAMANN 2008: 75). Ziel der kreativen Stunde durch die interkulturelle Begegnung Kunstbild – Musik – Märchen ist es, ausgehend von einem Kunstbild ein Märchenposter zu gestalten und das sich darauf beziehende Märchen zu schreiben. Als eine Voraussetzung für diese schöpferischen Tätigkeiten gilt die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Kunstbild selbst, das aufgrund seiner narrativen und emotionalen Kraft eine Grundlage für das Erzählen eines Märchens darstellt.

### Arbeitsschritte

Die Arbeitsschritte dieser Unterrichtsstunde beziehen sich auf zwei Phasen: 1) Die Arbeit mit gegenwärtiger Malerei selbst und die Unterstützung der Kunstbildwahrnehmung durch wortlose Musik und 2) das Herstellen eines Märchen-Posters und das Schreiben eines Märchens. Das Märchen soll Hinweise auf die Herkunftsländer der Lernenden enthalten.

Diese Unterrichtsstunde richtet sich nach dem Konzept des offenen Lernens. „Beim Offenen Lernen haben die [Lernenden] die Möglichkeit, bestimmte theoretische und praktische Aufgaben innerhalb eines vorgegeben Zeitrahmens nach freier Wahl zu erledigen und selbst zu kontrollieren“ (HAMANN 2008: 75). Die Lernenden arbeiten selbstständig in Gruppen von vier bis fünf Studierenden. Die Lehrperson übernimmt die Rolle des Moderators und Beraters.

In der ersten Phase soll sich jede Gruppe mit einem der *Raumbilder* aus der figurativen Malerei von Matthias Weischer beschäftigen. Der Maler Matthias Weischer aus der Neuen Leipziger Schule wurde aufgrund seiner Beschäftigung mit dem Räumlichkeitsbegriff bekannt. Beim Betrachten seiner Gemälde fühlt man sofort die Nähe eines Raumes, der zwar menschenleer ist, dessen Möbelstücke und Requisiten jedoch auf die Anwesenheit eines Menschen hindeuten. Auf keinem von den Raumbildern ist ein vollständig möblierter Raum zu sehen. Vielmehr bestehen Weischers Raumbilder aus Fragmenten verschiedener Räume, die nicht zusammenpassen. Weder Zeit noch Ort lässt sich explizit bestimmen. Der Betrachter soll seine Fantasie nutzen, ihm kommt es so vor, als würde er an der Intimität unbekannter Menschen teilhaben. Wer diese Menschen sind und welche Rolle sie im Märchen spielen, soll im Unterricht schrittweise – durch indikatorisches Sehen – für jeden Lernenden klarer werden.

Bei der ersten Bildwahrnehmung soll Meditationsmusik als „Auslösemoment von Emotionen und Gefühlsprozessen“ (QUAST 1996: 107-109) zu einer höheren Rezeptionsbereitschaft führen. Nach einem kurzen Betrachten des jeweiligen Bildes in den einzelnen Gruppen werden erste Eindrücke in den Gruppen ausgetauscht. Redemittel – u.a. Adjektive zum Gefühlsausdruck – stehen den Lernenden zur Verfügung. Das Bild wird, begleitet von Meditationsmusik, ein zweites Mal gezeigt mit der Aufgabe, sich Gedanken über dessen Bedeutung bzw.

Botschaft zu machen. Die Gruppen bekommen weitere Redemittel zur Meinungsäußerung, damit jeder Lernende seine Bildinterpretation begründen und auf Meinungen von anderen Rezipienten reagieren kann. Die Lernenden merken selbst, dass das Bild *Indikatoren* wie Farben, Formen, insb. Möbelstücke, Gegenstände usw. enthält, die ihnen den Weg zur Entschlüsselung von dessen Aussage zeigen. Jede Gruppe stellt der Klasse ihr Bild vor und schlägt eine oder mehrere Bildinterpretation/-en vor, die durch die Kommunikation *im* Bild einerseits und durch die Äußerungen von Gefühlen und Assoziationen der einzelnen Rezipienten (Kommunikation *mit* dem Bild) andererseits, begründet werden soll/-en. Aufgrund der Vielfalt von Nationalitäten<sup>19</sup> in der Klasse werden spannende Gespräche, z.B. zur Farbsymbolik – einen roten Vorhang interpretieren Lernende aus China als Symbol des Glücks –, geführt. Indem Meinungen ausgetauscht werden, erfährt jeder nicht nur etwas über fremde Sichtweisen, sondern auch über die Sichtweise seiner eigenen Kultur und lernt es, Toleranz gegenüber anderen Meinungen zu zeigen. Bei der Interpretation von Weischers Raumbildern überwiegt das Gefühl der Einsamkeit. Die Lernenden fühlen sich dadurch gestört, dass auf den Bildern kein lebendiges Wesen dargestellt ist. Die Raumbilder werden als Metapher für die Seele eines Menschen interpretiert. Einigen Lernenden fällt ein gewisses Chaos auf, das sie als den seelischen Zustand der Bewohner dieser Räume identifizieren. Andere Bilder, die beispielsweise eine Öffnung auf eine Meereslandschaft zeigen, erinnern Lernende aus Süditalien an ihre Heimat. Somit wird ein Gefühl der Sehnsucht nach dem Ort der Kindheit sowie eine gewisse Nostalgie erzeugt.

Im Anschluss daran bekommt jede Gruppe von der Lehrperson ausgewählte Anmerkungen von Kunstkritikern zum Werk von Matthias

---

<sup>19</sup> Die Lerngruppe besteht aus Lernenden aus folgenden Ländern: China, Russland, Tschechien, Italien und Frankreich.

Weischer. Einige der Kontexte, die mit dem Bild zusammenhängen, werden somit besprochen. Jede Aussage eines Kunstkritikers besteht entweder aus einem Satz oder aus einem Begriff<sup>20</sup>. Die Gruppen versuchen, die Äußerungen der Kunstkritiker in Bezug auf das Bild zu erläutern und kritisch zu betrachten. Es wird davon ausgegangen, dass das Bild individuell und  *kreativ*  interpretiert werden kann, dass keine Antwort  *die richtige*  ist, sondern die Auseinandersetzung mit dem Bild zu einem „unabschließbare[n] Reflexionskontinuum“ (WEDEWER 1996: 36) führt.

In der zweiten Phase liegt der Fokus auf der narrativen Kraft von Musik. Das Bildbetrachten wird von einem Musikstück – dem Filmsoundtrack  *The Lady in the Water*  – unterstützt. Dieses Musikstück soll von jeder Gruppe selbst in Momente unterteilt werden. Jeder Moment entspricht Emotionen, die beim Hören des Stückes in den einzelnen Lernenden hervorgerufen werden. Es soll ein Märchen geschrieben werden, dessen Struktur sowohl der Struktur des Musikstückes als auch dem im Bild Gesehenen entspricht.

Das Schreiben eines Märchens setzt voraus, dass die Lernenden mit der Märchengattung vertraut sind. Eine Übung zur Aktivierung des Vorwissens mit Informationen zur Märchenstruktur und zu typischen Märchenmerkmalen erfolgt in Gruppen anhand von Lückentexten und wird anschließend im Plenum besprochen<sup>21</sup>. Beim Hören des

---

<sup>20</sup> Zu den Aussagen gehören u.a. folgende Anmerkungen von DE LIGT (2008) und von PFEFFER (2004) zum Werk von Matthias Weischer: „Räumlichkeit als universal verständliche Chiffre und Träger von Emotionen“, „Die Sehnsucht, in fremde Zimmer zu schauen, die Neugier, am privaten Leben Fremder teilzunehmen, durch die Wände der Häuser zu blicken, ist ein altbekanntes Bedürfnis“.

<sup>21</sup> Die behandelten Märchenmerkmale beziehen sich auf die Gattung Volksmärchen und basieren auf den Erläuterungen von NEUHAUS (2005). Dazu zählen u.a. die einsträngige Handlung, die Ort- und Zeitlosigkeit, die fehlende Psychologisierung bei den Figuren und der einfache Sprachstil (vgl. ebd).

Filmsoundtracks hilft das Ausfüllen einer Tabelle, die jeweiligen Phasen des Märchens wahrzunehmen – von der Mangelsituation hin zur Problemlösung bzw. zum *Happy End*. Ausgehend von dem Gefühl, das ein bestimmter Moment des Musikstücks auslöst, werden eine Handlung, ein Ort, eine Zeit und die damit verbundenen Figuren, Farben, Formen, Gegenstände etc. bestimmt. Die meisten von Weischers „Zimmeransichten zeigen geschlossene, fenster- und türlose Räume, die karg möbliert und spärlich dekoriert sind und in denen sich keine Menschen befinden.“ (PFEFFER 2004: 6). Diese Räume werden von den Lernenden selbst gefüllt. Gegenstände, Menschen, Tiere werden von ihnen gemalt, sodass in jedem Raum ein Teil des Märchens stattfindet (siehe Abb. 3). Spezifische Märchenmerkmale wie die Anwesenheit von wunderbaren Requisiten werden berücksichtigt. Damit mögliche Ängste vor dem Schreiben abgebaut werden, wird von der Lehrperson betont, dass die Musik das Märchen erzählt, das im Bild „ablaufen“ wird. Der Bezug zu den Heimatländern der Gruppenmitglieder soll sowohl auf dem Bild als auch im Märchentext erkennbar sein. Typische Orte

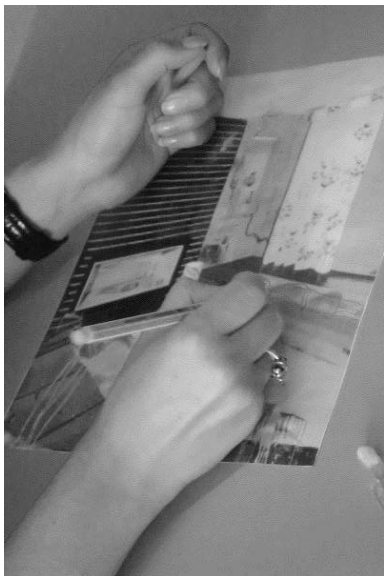


Abb. 3





Abb. 4

(Eiffelturm, Karpatengebirge), Essen (Pizza), Farbsymbolik (Rot als Symbol des Glücks) gehören dazu (siehe Abb. 4).

Durch das Gestalten des Märchens sollen *Individualisierung* und *Lernerorientierung*<sup>22</sup> in den Vordergrund gerückt werden.

Darüber hinaus ist das Märchen weder ortlos noch zeitlos. Vielmehr geht es darum, dass jeder Mitwirkende seine „Spuren“ in dem sich entwickelnden Kunstwerk hinterlässt. Somit werden die Lernenden selbst zu Künstlern. Die Wichtigkeit des Trainings von Kreativität im (schulischen) Bereich der Kunstpädagogik, die an dieser Stelle an Bedeutung gewinnt, begründet HORNÄCK (2008: 80) aus anthropologischer Sicht wie folgt:

Wir könnten auch ohne Kunstunterricht und die Kunst leben, hätten vielleicht eine warme Wohnung und ausreichende Nahrung. Doch es geht um mehr. [...] Im bildnerischen Tun und in anschaulichen Denkprozessen reflektiert und verarbeitet der Mensch das Gesehene und schafft Neues. Diese schöpferische Tätigkeit ist eine anthropologische Grundkonstante und hebt den Menschen über das Gegebene und über

---

<sup>22</sup> Siehe den Beitrag von Hermann FUNK in diesem Band: Neben Handlungsorientierung und Kommunikationsorientierung gehören Individualisierung, Personalisierung der Lerninhalte und Lernerorientierung zu den Prinzipien und Standards des modernen Fremdsprachenunterrichts.

den Bereich der bloßen Zwecke und Notwendigkeiten hinaus.

Jede Gruppe überlegt sich, wie das Bild beziehungsweise seine Farben und Komposition und anderes am besten genutzt werden können, um ein Märchen aus dem Bild zu machen. Die Aufgaben werden innerhalb der Gruppe selbstständig unter den einzelnen Studenten aufgeteilt, sodass sich der eine mit dem Verfassen des Märchentextes, ein anderer mit dem Malen etc. beschäftigt (siehe Abb. 5). Dabei müssen sie miteinander kommunizieren und üben so in einer authentischen Gesprächssituation



Abb. 5

die Fremdsprache. Abschließend werden die Märchen-Poster im Plenum präsentiert und die Märchen vorgelesen. Aufgrund der bunten Mischung in der Klasse werden immer wieder Fragen zu kulturspezifischen Besonderheiten gestellt. Es stellt sich heraus, dass das Schreiben von Märchen und das Gestalten eines Märchen-Posters beliebte und ertragreiche Übungen unter heterogenen Lerngruppen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz sind, denn:

Märchen gehören seit ewigen Zeiten zum unvergänglichen Kulturgut aller Völker und Volksschichten. Kinder und Erwachsene lieben sie in gleicher Weise, denn aus ihnen spricht zeitlose Wahrheit und Weisheit. [...] Gerade heute, wo in [Schulen und Universitäten] eine bunte Kulturvielfalt zu finden ist, können Märchen eine Brücke der Verständigung

bauen. [...] Und weil Märchen Menschheitserfahrungen widerspiegeln, sind auch die Motive immer wieder gleich. (SCHWARZ 2001: 7).

## **Feedback der Lernenden zu der kreativen Stunde**

Die kreative Stunde wurde von den Studenten selbst bewertet anhand kleiner Interviews zwischen den Lernenden und der Lehrperson. Gefragt wurde nach Gesamteindrücken, nach dem, was besonders spannend bzw. sinnvoll war und Spaß gemacht hat. Besonders positives Feedback kennzeichnete die Reaktionen der Lernenden. Aus diesen Interviews, die jeweils mit einem Vertreter der Gruppen durchgeführt wurden, ergeben sich u.a. folgende Gründe, die kreative Arbeit mit Kunstbildern, wortloser Musik und auch Märchen zu fördern:

- Die Verbindung Sehen-Hören: Die Meditationsmusik hilft den Lernenden dabei, sich zu entspannen. Sie vergessen den Alltag und werden in die Welt des Bildes hineinversetzt. Mit dem Soundtrack erleben sie das Bild einmal anders. Dieses außergewöhnliche Bild- und Musikerleben wirkt sich sehr positiv auf sie aus und hilft bei der Bildinterpretation.
- Die Wichtigkeit von Kreativität: Kreativität braucht man in allen Lebensbereichen. Der Mensch soll in der Lage sein, eine *kreative* Antwort zu geben, die er anhand seiner eigenen Erfahrung begründet. Darüber hinaus ist Kreativität einer der Schlüssel zur Selbstentwicklung und Selbstentfaltung.
- Die Gruppenarbeit stellt einen Spaßfaktor dar. Einzelne LernerInnen können sich durch diese Arbeitsform näher kennenlernen und sich über ihren kulturellen Hintergrund austauschen. Man arbeitet ohne Druck, aber mit dem Gefühl, dass man gemeinsam ein schönes Produkt schaffen wird.

- Die Begegnung mit Matthias Weischers Malerei und die selbstständige, künstlerische Arbeit an seinem Kunstwerk weckt Interesse für die gegenwärtige Kunst. Wenn Matthias Weischer das Märchen-Poster sehen würde, würde er sich bestimmt darüber freuen, dass nun das Bild eine positivere Botschaft trägt, und zwar ist der Mensch, der ein Zimmer in sich trägt, nicht mehr allein: Aus dem Gefühl der Einsamkeit ist durch das Märchen das Gefühl der Liebe entstanden, meinte eine Studentin aus Russland.
- Die Arbeit an der Märchengattung ändert die typische Einstellung, dass Märchen nur für Kinder seien.

## Fazit

Es ist zu betonen, dass der Lernende als das sehende, hörende, fühlende, sinnstiftende Individuum die Arbeit mit gegenwärtiger Malerei und wortloser Musik bzw. Klängen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache nutzen soll, um etwas über sich selbst bzw. über das Fremde zu erfahren – Training der Kunstbildkompetenz im Kontext interkulturellen Lernens – und zugleich die deutsche Sprache zu lernen. Die Motivation der Fremdsprachenlehrperson selbst gilt als eine wesentliche Voraussetzung, denn die Lehrperson setzt meist Materialien ein, welche ihr gefallen und mit denen sie gute Erfahrungen gemacht hat. An dieser Stelle möchte ich für ein Zutrauen zu den Potenzialen von „wortlosen“ Medien wie Kunstbild, wortloser Musik, Klängen im Falle der Landeskundevermittlung und des Erwerbs einer Fremdsprache plädieren – für ein Vertrauen der Fremdsprachenlehrenden an die Lernenden selbst, deren Gefühle, kulturell geprägte Erfahrungen und Gedanken stärker in den Vordergrund gerückt und als große Chance für die Arbeit mit Kunstbildern durch die Unterstützung von wortloser Musik und Klängen betrachtet werden sollen.

## Literatur

- Antweiler, C.: Heimat Mensch. Was UNS ALLE verbindet. 1. Aufl. Hamburg: Murmann 2009.
- Badstübner-Kizik, C.: Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang 2007.
- Badstübner-Kizik, C.: „Wortschatzarbeit, Schreiben, Hörverstehen ... und was noch? Anmerkungen zur Rolle von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht“, in: ÖDaF-Mitteilungen 1 (2004), 6-18.
- Badstübner-Kizik, C.: Kunst im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Beitrag zu einer Didaktik der Landeskunde. 2002. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_06\\_3/beitrag/kunstwissenschaft.htm/](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/kunstwissenschaft.htm/)
- Biechele, B.: „Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandaufnahmen und Perspektiven“, in: Barkowski, H./Wolff, A. (Hg.): Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 2006, 309-328.
- Blell, G.: “‘Seeing comes before words, and can never be quite covered by them’. Zum Verhältnis von Kunstbildern und Sprache“, in: Drexler, P./ Klinger, J (Hg.): Bilderwelten. Visualisierung in Wissenschaft und Kunst. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2006, 3-24.
- Blell, G.: „Tonkunst als Mittel zur Förderung rezeptiver und produktiver Sprachprozesse im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht“, in: Blell, G./Hellwig, K. (Hg.): Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 1996, 43-65.

- Brandstätter, U.: Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln Weimar Wien: Böhlau 2008.
- Charpentier, M. et. al.: „Entdecken – Erzählen – Schreiben. Kunstbilder als Schreib - und Bildungsanlass im Fremdsprachenunterricht“, in: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Band 17 (1997) Kunst und Musik im Deutschunterricht, 4-8.
- Charpentier, M.: „Kunstbilder und die Entdeckung der Fremdkultur“, in: Blell, G. u. K. Hellwig. (Hg.): Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 1996, 67-90.
- De Ligt, N.: Room with a view. Nürnberg: Verlag für Moderne Kunst Nürnberg 2009.
- Dieterle, B.: „Das nautische Bildfeld. Zu einer Metapher der Bildbetrachtung“ in: Block, F.-W./Funk, H. (Hg.): Kunst - Sprache - Vermittlung. Zum Zusammenhang von Kunst und Sprache in Vermittlungsprozessen. München: Goethe-Institut 1995, 58-70.
- Franz, M./ Shine, M.: „Das Wasser fließt, die Wellen brechen. Unterrichts Anregungen zu „Die Moldau“ von Bedrich Smetana“, in: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Band 17 (1997). Kunst und Musik im Deutschunterricht, 44-45.
- Freeland, C.: Auch das ist Kunst: eine Einführung in die Kunsttheorie. Zürich: Diaphenes 2003.
- Gille, I.: „Holunder“, in: Köhler, P. (Hg.): Sighard Gille. Leipziger Schule. Malerei und Grafik. Berlin: Galerie GEGENWART 2007, 28-31.
- Glasner, B./ Schmidt, P.: Chroma Design Architektur und Kunst in Farbe. Basel: Birkhäuser 2010.

- Grätz, R.: „Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht“ in: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Band 17 (1997). Kunst und Musik im Deutschunterricht, 4-8.
- Hecke, C./ Surkamp, C.: Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Gunter Narr 2010.
- Hallet, W.: „*Viewing Cultures*: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht“ in: Hecke, C./ Surkamp, C. (Hg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Gunter Narr 2010, 26-54.
- Hamann, A.: „Vom ‚Nutzen und Nachteil‘ der Kunstpädagogik“ in: Billmayer, F. (Hg.): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München: kopaed 2008, 74-78.
- Haverkamp, M.: Visualisierungen auditiver Wahrnehmung – historische und neue Konzepte. Ein phänomenologischer Überblick. 2003. /[http://www.michaelhaverkamp.mynetcologne.de/visualisierung\\_text.pdf/](http://www.michaelhaverkamp.mynetcologne.de/visualisierung_text.pdf/)
- Hornäck, S.: „Zweckmäßigkeit ohne Zweck. Was leisten Kunst und Kunstpädagogik“, in: Billmayer, F. (Hg.): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München: kopaed 2008, 79-85.
- Hug, A.: Unwetter – Intempérie. 2009. /[http://universes-in-universe.org/deu/specials/2009/intemperies/curatorial\\_text/](http://universes-in-universe.org/deu/specials/2009/intemperies/curatorial_text/).
- Jewanski, J./Düchting, H: Musik und Bildende Kunst im 20. Jahrhundert. Begegnungen, Berührungen, Beeinflussungen. Kassel: university press 2009.
- Kasper, A.: Gerhard Richter. Malerei als Thema der Malerei. Reimer 2003.

- Körner, P.: „Welchen Beitrag leistet Kunstpädagogik im Allgemeinen und Bilnerische Erziehung im Speziellen für ein gelingendes Leben?“, in: Billmayer, F. (Hg.): *Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann*. München: kopaed 2008, 119-127.
- Mattenklott, G.: „Einbildungskraft“, in: Hüppauf, B. (Hg.): *Bild und Einbildungskraft*. Paderborn: Fink 2006, 47-64.
- Mette, H.-U.: „Das dritte Auge. Kunstvermittlung durch Musik. Zur Konzeption von CD-Audio-Führungen für Einzelbesucher“ in: Noelke, P. (Hg.): *Zwischen Malkurs und interaktivem Computerprogramm: Vorträge des Internationalen Colloquiums zur Vermittlungsarbeit an Kunstmuseen, 2.-5. Mai 1996 in Köln*. Köln: Köln Museumsdienst 1997, 131-140.
- Neuhaus, S.: *Märchen*. Tübingen: Francke 2005.
- Nölte, A.: *Kannibalismus: Legende oder Wahrheit?* 2011. /<http://magazin.woxikon.de/5537/kannibalismus-legende-oder-wahrheit/>.
- Pfeffer, S.: *Matthias Weischer. Simultan*. Ostfildern-Ruit: Hantje Cantz 2004.
- Quast, U.: *Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdspracheunterricht*. In: Blell, G. und K. Hellwig. (Hg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 1996, 107-114.
- Riley, C. A.: *Color codes: modern theories of color in philosophy, painting and architecture, literature, music, and psychology*. Hanover, NH: University Press of New England 1995.
- Schönberger, J.: *Musik und Emotionen: Grundlagen, Forschung, Diskussion*. Saarbrücken: VDM Verlag Müller 2006.
- Schuster, M.: *Wodurch Bilder wirken. Psychologie der Kunst*. Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag 2003.



- Schwarte, L.: „Intuition und Imagination – Wie wir sehen, was nicht existiert“ in: Hüppauf, B. (Hg.): Bild und Einbildungskraft. Paderborn: Fink 2006, 92-103.
- Schwarz, H.: Märchen zum Mitmachen. Vorlesen, Erzählen, Singen. Weinheim u. Basel: Beltz 2001.
- Tunner, W.: Psychologie und Kunst. Vom Sehen zur sinnlichen Erkenntnis. Wien: Springer 1999.
- Ullrich, F. et al.: Fläche und Farbe. Zeitgenössische Positionen zur Malerei. Münster: Kunstakademie 2006.
- Wedewer, R.: „Bild und Sprache“ in: Blell, G./Hellwig, K. (Hg.): Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 1996, 33-42.
- Weltzl-Fairchil, A.M./Émond, A.: „Oh That’s Beautiful! or Consonance and the adult museum visitor” in: Allard, M./Lefebvre, B. (Hg.): Musée, culture et éducation/ Museum, culture and education. Montreal: MultiMondes 2000, 143-152.
- Werner, H.-U./Lankau, R. et al.: Media Soundscapes 1: Klänge. Landschaften aus Klang und Methoden des Hörens. Siegen: Universi 2006.

## Kulturelle Übersetzung am Beispiel der Volksmärchen<sup>23</sup>

Lara Brück-Pamplona  
UERJ-UzK

**I**m Rahmen der aktuellen Untersuchungen über Methoden des Fremdsprachenunterrichts bekommen die Diskussionen über kulturdidaktische Ansätze einen immer wichtigeren Stellenwert. Im Vordergrund steht dabei die Idee, dass im Unterricht nicht nur die Fremdsprache vermittelt, sondern auch interkulturelle Kompetenzen gefördert werden sollen. Über die Sprachvermittlung hinaus sieht eine kulturdidaktische Orientierung die Vermittlung von kulturellem Wissen als unerlässlich, wobei Fragen nach der Repräsentation und Repräsentierbarkeit verschiedener Kulturen, sowie nach ihrem Verständnis eine zentrale Rolle spielen. Mit anderen Worten: Es geht um kulturbezogene Fragen des Fremdsprachenunterrichts. So sollte beispielsweise interessieren, sowohl welches landeskundliche Wissen erarbeitet, als auch wie und mit Hilfe welcher Materialien und Medien interkulturelle Kompetenzen vermittelt werden sollten.

In diesem Zusammenhang beschäftigt sich die Kulturdidaktik u.a. auch mit literarischen Texten. Im Mittelpunkt steht dabei jedoch weniger die Ausbildung literarischer Kompetenzen als vielmehr der Erwerb von kulturellem Wissen und interkulturellen Fähigkeiten durch die Texte selbst und insbesondere durch ihre Kontextualisierung. Auf einer

---

<sup>23</sup> Einige der hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse erschienen bereits in BRÜCK-PAMPLONA (2010). Die aus brasilianischen Werken entnommenen Zitate wurden von mir ins Deutsche übersetzt.

Meta-Ebene wird in diesem Sinne auch eine Auseinandersetzung mit der Fremdsprache gewährleistet, da die Sprache als konstitutiver Bestandteil der Kultur verstanden wird und sprachliche Merkmale in Verbindung mit anderen kulturellen Eigenschaften untersucht werden.<sup>24</sup>

In diesem Zusammenhang stellen vergleichende Literaturstudien eine fruchtbare Methode dar. Dabei zeigen sich Märchen als ein spannendes Untersuchungsfeld, das Lehrern und Lernern erlaubt, über Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der fremden und der eigenen Kultur nachzudenken.

Wenn in Brasilien von Märchen die Rede ist, wird das Werk der deutschen Brüder Jacob und Wilhelm Grimm sofort in Erinnerung gerufen, denn die von ihnen veröffentlichten Geschichten wurden auf der ganzen Welt verbreitet und zählen als die wichtigste Referenz in der Märchenforschung. Märchen werden in der Regel als Kinderliteratur identifiziert, doch der Beitrag der beiden deutschen Philologen reicht weit über die Kinder- und Jugendliteraturforschung hinaus. Der Einfluss der Grimmschen Arbeit zeigt sich in Bezug auf die Entstehung und Entwicklung der brasilianischen Folklorestudien als geradezu essenziell. Die Grimms zählen als wichtige Vertreter der deutschen Romantik, deren Ideale als Inspiration für die Beschäftigung mit der Volkskultur in Brasilien fungierten.

Der vorliegende Beitrag befasst sich in diesem Sinne mit den Auswirkungen des Grimmschen Werks auf die brasilianische Folkloreforschung und legt den Fokus auf einen Vergleich zwischen den *Kinder- und Hausmärchen* (KHM, 1812-15) und den brasilianischen Märchensammlungen *Contos Populares do Brasil* (1885) von Sílvia Romero und *Contos Tradicionais do Brasil* (1946) von Luís da

---

<sup>24</sup> Zu einer detaillierten Konzipierung der Kulturdidaktik und ihrer Schwerpunkten vgl. Hallet (2011).

Câmara Cascudo. Ausgehend von der Vorstellung, dass es universelle Motive bei den Volksmärchen gibt, die sich wiederum in lokalen, kulturspezifischen Elementen entfalten, wird hier auf die Intertextualität zwischen der deutschen und den brasilianischen Sammlungen, sowie auf das Konzept der kulturellen Übersetzung von Peter Burke Nachdruck gelegt.

## **Volksmärchen und kulturelle Übersetzung**

Im Rahmen der Folklorestudien und der Erzählforschung haben Märchen einen besonderen Stellenwert und bilden ein großes und populäres Untersuchungsgebiet. Die Gattung der Volksmärchen wird dabei gleichzeitig als Produkt und Objekt eines spezifischen Kommunikationsprozess dargestellt, der den Menschen als “homo narrans”, d.h. als “produktives und rezeptives literarisches Wesen” identifiziert (PÖGE-ALDER 2007:11). In *Kinder brauchen Märchen* (orig. *The Uses of Enchantment*, 1976) macht Bruno BETTELHEIM auf die Bedeutsamkeit der Volksmärchen aufmerksam, indem er den psychoanalytischen Aspekt von Motiven und Bildern hervorhebt, die sich in verschiedenen Volksmärchen unterschiedlicher Kulturkreise häufig wiederholen. Bettelheim unterstreicht die Besonderheit dieser Gattung durch ihre symbolische Aufladung und stellt fest:

Im Laufe der Jahrhunderte, wenn nicht gar Jahrtausende, in denen die Märchen immer wieder neu erzählt und immer stärker durchgeformt wurden, nahmen sie allmählich einen offenen und einen versteckten Sinn an. [...] Sie erreichen den noch unentwickelten Geist des Kindes genauso wie den differenzierten Erwachsenen. [...] Die Märchen vermitteln wich-

tige Botschaften auf bewusster, vorbewusster und unbewusster Ebene entsprechend ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe. (2008:11-12)

In diesem Zusammenhang geht Bettelheim von dieser Vorstellung aus und betont die Einzigartigkeit des Volksmärchens nicht nur als literarische Gattung, sondern als Kunstform. Dabei hebt er hervor, dass das Märchen als Kunstwerk viele Aspekte beinhaltet, “die ebenso der Erforschung wert wären wie die psychologische Bedeutung und Wirkung [...]. So findet zum Beispiel unser kulturelles Erbe Ausdruck im Märchen und wird über das Märchen dem Kind [aber auch Erwachsenen] nähergebracht” (ebd.: 19). Im Sinne der Kulturdidaktik können vergleichende Märchenstudien eine weitere Anregung sein, um nicht nur die literarischen und sprachlichen Elemente der volkstümlichen Geschichten im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen, sondern auch um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der ‘fremden’ und der eigenen Kultur zu diskutieren.

Als eine traditionellerweise mündliche Praxis, die durch die Generationen übertragen wurde, haben Volksmärchen zeitliche und räumliche Grenzen überschritten. Durch die Veröffentlichung ihrer KHM haben die Brüder Grimm für die breite Popularisierung einiger Märchen gesorgt, die den Status von ‘klassischen Märchen’ erhielten. Die Grimmschen Märchen fanden nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern Verbreitung und bilden somit migrierende kulturelle Objekte, die als Maßstab in den vergleichenden Literatur- und Folklorestudien fungieren. PÖGE-ALDER fasst diese Idee zusammen:

Die Märchensammlung der Brüder Grimm [...] gehört zu den weltweit am weitesten verbreiteten Schriften deutscher

Literatur [...] Die Gestaltung und Interpretation der Märchentexte selbst setzte Maßstäbe, die über das 19. Jahrhundert hinaus wirkten. Die Brüder etablierten im deutschsprachigen Raum den Typus des Buchmärchens und wirkten darüber hinaus auf die Sammlung und Edition von traditionellen Märchen in anderen entstehenden Nationen. (2007:117)

Werden die Märchen als migrierende kulturelle Objekte verstanden, so müssen die Wandlungen berücksichtigt werden, die die Erzählungen bereits in ihrer dynamischen mündlichen Überlieferung durchlaufen haben, als Erzähler und Zuhörer sie bewusst oder unbewusst mit bestimmten Werten aufluden. Wenn es um die Verschriftlichung des volkstümlichen Materials geht, wird die Frage nach der Übersetzung bzw. Adaption in verschiedenen Varianten eines bestimmten Märchens besonders relevant. In diesem Zusammenhang war die Popularisierung der deutschen Märchen größtenteils durch die breite Rezeption durch Intellektuelle anderer Länder bedingt, die das Sammeln und die Verschriftlichung volkstümlicher Erzählungen in ihren bestimmten Kontexten antrieben.

In Brasilien wurden hauptsächlich ab dem Ende des 19. bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts das Interesse für die volkstümlichen mündlichen Überlieferungen gefördert und zahlreiche Märchensammlungen veröffentlicht. Dabei lassen sich mehrere Gemeinsamkeiten zwischen brasilianischen und deutschen Märchenvarianten finden. Während einige Grimmsche 'Klassiker' in einfachen Übersetzungen erscheinen, kursieren indes andere traditionelle Erzählungen, die in der intertextuellen Perspektive zwar die gleichen Grundmerkmale einiger deutscher Märchen aufweisen, durch den Rückgriff auf typische soziokulturelle Elemente des brasilianischen Kontextes jedoch regionale Spezifika aufdecken.

In diesem Sinne muss auf das Phänomen der kulturellen Hybridisierung aufmerksam gemacht werden, die laut Peter BURKE aus dem Zusammentreffen zweier oder mehrerer Kulturen in einem selben soziohistorischen Umfeld hervorgeht. So auch in Brasilien, wo Afrikaner, Europäer und Indigene zum “cultural mix” beitrugen (BURKE 2009: 4-5). Burkes Konzept definiert Kultur in einem relativ weiten Sinn und schließt dabei sowohl Mentalitäten und Werte als auch ihren Ausdruck und ihre Symbolisierung in Artefakten, Praktiken und Repräsentationen ein (ebd.: 5). In diesem Kontext versteht er die kulturelle Übersetzung als eine Art Metapher, die den Mechanismus beschreiben soll, der durch das Zusammentreffen verschiedener Kulturen neue und hybride Formen erzeugt (ebd.: 55). Das Konzept der kulturellen Übersetzung begreift die Kultur als Text, der im Rahmen verschiedener Wissenschaften – wie etwa Anthropologie und Geschichte – gelesen und interpretiert werden soll (ebd.: 60). Schließlich unterstreicht Burke den Stellenwert der deutschen romantischen Diskurse in der Konstitution dieser Idee und fasst zusammen:

[...] the use of the metaphor ‘translation of culture’ [or ‘cultural translation’] is no longer confined to philosophical or semi-philosophical discussions of what anthropologists or cultural historians do. It has been extended to include the thoughts and actions of everyone. The crucial insight underlying this extension occurred to the German Romantics [...] (ebd.: 56)

In diesem Zusammenhang ist es interessant, nicht nur das kulturelle Zusammentreffen zwischen Europäern, Afrikanern und Indigenen während der Kolonialzeit in Brasilien zu betrachten, sondern auch den intensiven Kontakt mit der deutschen Kultur zu berücksichtigen,

der größtenteils durch die Rezeption deutscher literarischer Werke wie die der Brüder Grimm erfolgte.

Die Intertextualität zwischen verschiedenen Grimmschen Märchen und zahlreichen Erzählungen, die im brasilianischen Nordosten gesammelt wurden, zeigt zunächst eine gewisse Universalität, die in der Ähnlichkeit der Motive festzustellen ist. Doch durch die Besonderheit regionaler Elemente in den brasilianischen Märchen lassen sich spezifische Aspekte der soziokulturellen Realität und des historischen Moments erkennen, in denen die Märchen gesammelt und verschriftlicht wurden.

Bevor wir die Arbeiten von Romero und Cascudo genauer betrachten, sollte die Bedeutsamkeit der deutschen romantischen Diskurse und insbesondere der Stellenwert der Brüder Grimm als Ansporn für die Folklorestudien in Brasilien berücksichtigt werden.

## **Deutsche Romantik und brasilianische Folkloreforschung**

In Deutschland lässt sich der geistige Antrieb zur intensiven Diskussion über die Volkskultur bereits im 18. Jahrhundert beobachten, genährt von der Aufklärung und vor allem von der „idealisierenden romantischen Vorstellung einer heilen Vergangenheit“ (BRÜCK-PAMPLONA 2010: 30). Mit Johann Gottfried Herder wird die volkstümliche mündliche Literatur aufgewertet. Er schreibt dem Volk eine Art Seele mit eigenständiger Kreativität zu, die er als „Volksgeist“ definiert. Dieser spiegele sich in der Sprache, der „Stimme des Volkes“ wider, artikuliert in den mündlich überlieferten Volkstraditionen. So behauptet HERDER: „Wer in derselben Sprache erzogen ward, wer sein Herz in sie schütten, seine Seele in ihr ausdrücken lernte, der gehört zum Volk dieser Sprache“ (1877: 287). Die mündliche überlieferte Literatur fasst er als ‘Naturpoesie’ auf, die sich im Gegensatz zur ‘Kunstpoesie’ frei von ästhetischen Kontaminationen zeige.



Die Herderschen Ideen trugen in der Romantik zur Herausbildung der Mythologischen Schule bei, die von einem Fortbestehen der Reste alter Mythen in den zeitgenössischen mündlichen Erzählungen, insbesondere der Märchengattung, ausging.

In Verbindung mit der historischen Szenerie<sup>25</sup> förderten die mythologischen Konzepte die Etablierung eines grundlegenden romantischen Paradigmas, das dem Anspruch zugrunde liegt, das national Authentische aufzudecken. In diesem Sinne gilt die Volksliteratur „als Grundlage für die Nationalliteratur“. (PÖGE-ALDER 2007: 125). Die volkstümlichen mündlichen Überlieferungen sollen somit vor dem ‘Aussterben’ gerettet und für die Zukunft (schriftlich) festgehalten werden.

Die Brüder Grimm gingen von einem übergreifenden „urdeutsche[n] Mythos“ aus, der als konstantes Erbe der indoeuropäischen Sprachfamilie verstanden wird. In den Volksmärchen ließen sich „ungeachtete Schätze“ finden, die „die Wissenschaft von dem Ursprung [deutscher] Poesie gründen helfen“ sollten (GRIMM/GRIMM 1815: VII-VIII). Anders als die Heidelberger Romantik stellte die Volkspoesie für die Grimms jedoch nicht nur Rohstoff und Inspirationsquelle für die Kunstpoesie dar. Sie legten besonderen Wert auf „Treue und Wahrheit“ (1985/86a: 21) der Erzählungen bei der Konzeption ihrer KHM. In diesem Kontext erscheint eine kritische Auseinandersetzung mit dem Grimmschen Diskurs und ihrer Arbeitsweise als unerlässlich,

---

<sup>25</sup> ‚Deutschland‘ bestand im 19. Jh. aus vielen autonomen Territorien, was das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Stärkung des Nationalbewusstseins hervorrief und somit den Anstoß für die Identitäts(er)findung gab.

denn wie bereits bekannt wird eine intensive Editionsarbeit an den Texten durch die verschiedenen Auflagen der KHM immer deutlicher.<sup>26</sup>

In Brasilien wird mit der politischen Unabhängigkeit (1822) die Frage der nationalen Identität besonders relevant. So lässt die brasilianische Romantik die vorbildliche Vergangenheit im einheimischen Indigenen auferstehen, der als großer Nationalheld dargestellt wird. Die historisch bedingte ethnische Pluralität bleibt dabei jedoch unberücksichtigt und das Bild des ‚authentisch Brasilianischen‘ durch die Rousseausche Vorstellung eines ‚edlen Wilden‘ vereinfacht und verfälscht. Doch während die Romantiker dieses primitivistische Ideal in den Vordergrund stellen, wächst das Interesse für die traditionellen Überlieferungen aus dem Volksmund in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts deutlich. In diesem Zusammenhang sticht der sogenannte *Mestiçagem*-Diskurs hervor, der mit dem Realismus/Naturalismus erscheint und bis hin zum Modernismus des 20. Jh. rekurrent bleibt. Als hybrides Wesen in seiner Natur soll der Mestize die kulturelle Hybridisierung verkörpern, die das Hervortreten der brasilianischen Identität bedingte.

Die Rezeption des romantischen Gedankenguts aus Deutschland förderte in Brasilien die Erforschung der eigenen Folklore. Analog zu den Bemühungen in Deutschland stellte das Festhalten und somit das ‚Retten‘ des volkstümlichen Kulturguts das primäre Interesse der brasilianischen Folkloreforscher dar. Dabei lässt sich als Markstein für den Beginn der systematischen Folkloreforschung die Veröffentlichung der

---

<sup>26</sup> Vor allem Wilhelm Grimm verfolgte konsequent das Ziel, die Märchen anzupassen und „durch Pädagogisieren, Entsexualisieren und Stilisieren der mündlich überlieferten Texte ein ‚Kinder- und Hausbuch‘ zu formen“ (PÖGE-ALDER 2007: 164).

ersten Märchensammlungen nennen (vgl. MACGREGOR-VILLAREAL 1994: xviii-xx).

Durch das Sammeln von Volksmärchen und die Veröffentlichung der KHM machten die Grimms darauf aufmerksam, dass die volkstümlichen Erzählungen einer Nation ihre Äquivalente in den Erzählungen anderer Völker haben. In diesem Sinne zeigt sich die große Relevanz des Grimmschen Diskurses durch die eindeutige Auswirkung auf die Entwicklung der brasilianischen Folklore- und insbesondere Märchenforschung. Dabei wurden die vergleichenden Studien in besonderem Maße gefördert. In der Tat war es den brasilianischen Forschern möglich, mit jener ersten Kostprobe der deutschsprachigen Folklore, die von den Brüdern Grimm festgehalten wurde, die bestehende Ähnlichkeit zwischen einer Unzahl von Mythen, Legenden, Märchen und anderen Volkstraditionen aus Deutschland und denen festzustellen, die in ihrem eigenen Kultur galten (vgl. BRANDÃO 1995: 71-72).

Der Einfluss der Brüder Grimm soll im Folgenden am Beispiel der Märchensammlungen von Sílvio Romero und Luís da Câmara Cascudo – kurz vorgestellt werden.

## **Die Grimmschen KHM und die Märchensammlungen von Sílvio Romero und Luís da Câmara Cascudo**

Sílvio ROMERO zählt als Mitbegründer der sogenannten *Escola do Recife* am Ende des 19. Jh., die in der deutschen Romantik große Inspiration fand. Durch den breiten Einfluss deutscher Diskurse wurde die *Escola do Recife* sogar als ‘Deutsche Schule’ bekannt.

Mit der Märchensammlung *Contos Populares do Brasil* (1885) entstehen laut Adelino BRANDÃO die ältesten und wichtigsten Verbindungen zwischen dem Werk der Brüder Grimm und der brasilianischen Folklore (1995: 91). Bereits in der Einleitung bezieht sich

ROMERO auf die Grimmsche Märchensammlung als wichtige Referenz für die vergleichende Folkloreforschung (vgl. 2002: 20). In seinem Ansatz unterstreicht er die Besonderheiten der brasilianischen Kultur, die sich durch das Zusammentreffen verschiedener Ethnien während der Kolonialzeit und die daraus folgende Hybridisierung kennzeichnete. In diesem Sinne klassifiziert er seine Märchen nach einem geographischen bzw. anthropologischen Schema und unterteilt seine Sammlung in drei Sektionen: Märchen „europäischen“, „indigenen“ und „afrikanischen und mestizischen Ursprungs“ (vgl. ebd.: 9-12).

In einer vergleichenden Untersuchung lassen sich zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen den KHM und vielen von Romero in Brasilien gesammelten Märchen feststellen. So lässt sich beispielsweise die Geschichte des Schusters „João Gurumete“ (ROMERO 2002: 123-127) in Verbindung mit „Das tapfere Schneiderlein“ (KHM-20<sup>27</sup>) bringen. In beiden Varianten wird ein Handwerker für seine Tapferkeit berühmt, nachdem er „siebene auf einen Streich“ („Das tapfere Schneiderlein“ 128) getötet hat – wobei die Opfer des Helden lediglich Fliegen waren. Auch „A Sapa Casada“ (ROMERO 2002: 139-141) und „Die drei Federn“ (KHM-63) zeigen Gemeinsamkeiten in ihrem zentralen Motiv auf, das sich durch den Sieg des Schwächsten, Bescheidensten und scheinbar Dümmden von drei Brüdern kennzeichnet, der sich am Schluss jedoch als der Begabteste und Glücklichere erweist (vgl. Brandão 1995: 103). Im Sinne der kulturellen Übersetzung stechen auch andere Märchen hervor – wie etwa im Falle von „A Mulher e a Filha Bonita“ (Romero 2002: 213-216) und „Schneewittchen“ (KHM-53), sowie bei „Maria Borradeira“ (Romero 2002: 105-111), das die Motive von „Aschenputtel“ (KHM-21) kulturell

---

<sup>27</sup> Die Referenzen des Typs *KHM-Nr.* entsprechen der Originalnummerierung der Brüder Grimm für die jeweiligen Märchen der Sammlung. Sie verweisen nicht auf Seitenangaben.

übersetzt. Dies soll im Folgenden anhand eines kurzen Vergleichs verdeutlicht werden.

Sowohl „Maria Borrallheira“ als auch „Aschenputtel“ kreisen um das selbe universelle Motiv, dessen Leitfaden in BETTELHEIMS *Kinder brauchen Märchen* erläutert wird: „Bekanntlich handelt das Märchen vom Aschenputtel von den Leiden und Hoffnungen im Zusammenhang mit der Geschwisterrivalität und davon, wie die gedemütigte Heldin schließlich doch noch über ihre Geschwister, die sie mißhandeln, triumphiert“ (2008: 275). In beiden Varianten verläuft die Haupthandlung in ihren wesentlichen, allgemein bekannten Zügen: Die Heldin ist ein Waisenkind, dessen Vater eine böse Frau geheiratet hat, die zwei ebenso böse und neidische Töchter in die Ehe bringt. Es entsteht eine Rivalität zwischen den Stiefschwestern und der Heldin, die von der Stiefmutter und ihren Töchtern misshandelt und gedemütigt wird. Auch der glückliche Ausgang durch das Triumphieren der Protagonistin lässt sich in beiden Märchen feststellen: Durch einen Zauber verwandelt, erscheint sie auf dem dreitägigen Fest des Königs/Prinzen, der sich während des Tanzes in sie verliebt, ohne ihre wirkliche Identität erfahren zu können – sie flieht jedes Mal vor Mitternacht, bevor der Zauber gebrochen wird. Am dritten Abend verliert sie in ihrer Flucht einen Schuh, der zum Erkennungsinstrument in der Suche des Königs/Prinzen nach der Heldin wird. Dank des Schuhs kann der König/Prinz nach einer langen Suche seine Geliebte identifizieren, und die bösen Stiefmutter und -schwwestern bestraft werden. Hier sollen nun die Besonderheiten der brasilianischen Version genauer betrachtet werden.

Während dem Grimmschen Aschenputtel von einem „weiße[n] Vöglein“ (1985/86b: 138) geholfen wird, das sich auf einem Baum auf dem Grab der Mutter niederlässt, wenn Aschenputtel darunter weint und betet, steht Romeros Maria Borrallheira eine magische und

sprechende Kuh bei, die ihr ihre Mutter vererbt hat und welche die misstrauische Stiefmutter schlachten lässt. Vor der Schlachtung warnt die Kuh Maria und gibt ihr Anweisungen, die sie anschließend befolgt: Das Mädchen wäscht die Innereien des Tieres im Fluss und findet darin einen Zauberstab, der ihr alle Wünsche erfüllen sollte.

Mit dem Zauberstab läuft Maria den Fluss entlang und trifft auf „ein völlig verwundetes und halbverhungertes und verschmutztes altes Männlein“ (2002: 107), dem sie hilft. Anschließend kommt Maria zu einem „kleinen, dreckigen und unaufgeräumten Häuschen mit sehr dünnen und halbverhungerten Hunden, Katzen und Hühnern“ (ebd.), die sie füttert. Nachdem sie auch das Häuschen putzt und aufräumt, erscheinen die drei stotternden Feen, denen das Häuschen gehörte. Von ihnen bekommt Maria drei Gaben als Belohnung für ihre gute Taten: einen goldenen Stern auf die Stirn, goldene Schühchen an die Füße und die Begabung, bei jedem ausgesprochenen Wort Goldfunken aus dem Mund zu sprühen.

Zurück zu Hause überlistet die schlagfertige Heldin die Stiefschwester und sorgt somit selber für ihre Bestrafung. Als die beiden Maria neidisch fragen, wie sie solche Begabungen erlangte, verdreht sie die Anweisungen der Kuh:

Es ist sehr leicht; geht und wäscht die Innereien einer Kuh im Fluss; [...] wenn ihr ein sehr verwundetes altes Männlein findet, so verprügelt ihn und verdrescht ihn regelrecht; weiter dann, wenn ihr ein Häuschen findet, so macht es richtig dreckig und macht alles unordentlich, verhaut alle Tiere und [...] wartet nur ab, denn, wenn ihr herauskommt, mögt ihr mit goldenen Schühchen und goldenen Sternen kommen. (ebd.: 108-109)

Nachdem die Schwestern Marias Anleitung folgen und die Feen dadurch natürlich verärgern, bekommen sie Pferdehufe an Stelle der Füße und einen Pferdeschwanz auf die Stirn. Außerdem sollte ihnen von nun an bei jedem ausgesprochenen Wort Pferdemit aus dem Mund kommen.

In der von Romero im nordöstlichen Bundesstaat Sergipe gesammelten Variante, stechen einige Aspekte des ländlichen Lebens hervor, die an Lebensverhältnisse der Kolonialzeit erinnern. Für Brandão gibt die Präsenz mancher typischen Elemente Hinweise auf den sozialen und geographischen Kontext, in dem die brasilianische Version elaboriert wurde. In seiner Auffassung kann dabei eine Analogie zum Alltag der alten Herrenhäuser und Zuckerrohrplantagen gezogen werden, die insbesondere durch die Elemente der Kuh und des Flusses verdeutlicht wird: Während das Vieh u.a. für den Mechanismus der Zuckermühlen essenziell war, gab es keine Zuckerrohrplantage im brasilianischen Nordosten, die nicht über natürliches, fließendes Wasser verfügte, so dass die meisten in der Nähe von Flüssen angelegt waren (vgl. 1995: 95-96). Andererseits macht Brandão darauf aufmerksam, dass während die Verbindung mit der Asche in der brasilianischen Variante lediglich in dem Namen der Heldin erscheint,<sup>28</sup> das Grimmsche Märchen eine stärkere symbolische Bedeutung aufdeckt. So behauptet er, das Leben in der Asche könnte auf einen alten jüdischen Brauch hindeuten, nach dem der Körper mit Asche verdeckt wurde, um Schmerzen oder Reue zu äußern (vgl. ebd: 93).

---

<sup>28</sup> Das alte Wort *borralho*, aus dem der Name *Borrallheira* abgeleitet ist, bezeichnet die Aschen, die an einem Ofen oder Kamin nach dem Feuer zurückblieben.

Diese Aspekte sollen hier jedoch nur beispielhaft für eine vergleichende Annäherung stehen. Dabei sollten sie nach einem kulturdidaktischen Ansatz untersucht, diskutiert und überprüft werden. Hat Brandãos Interpretation ein geschichtliches Fundament? Lassen sich solche Informationen beispielsweise anhand anderer Texte feststellen? Könnte man hier tatsächlich von einer kulturellen Übersetzung sprechen? Warum und inwiefern? Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts könnten diese und andere Fragen das Interesse für eine literatur- und kulturwissenschaftliche Diskussion fördern, die weit über die bloße Sprachvermittlung hinaus reichen würde.

An dieser Stelle soll ebenso auf den Einfluss der Brüder Grimm auf das Werk von Luís da Câmara CASCUDO eingegangen werden, wobei die Märchensammlung *Contos Tradicionais do Brasil* (1946) im Vordergrund stehen soll. Cascudo zählt als einer der größten brasilianischen Folkloristen und sticht durch seine historisch-vergleichende Methode in der Märchenforschung hervor. In seiner Sammeltätigkeit verfolgte er das Grimmsche Motto der „Treue und Wahrheit“ und vertrat ebenso den Anspruch, die Erzählungen direkt aus dem Volksmund zu sammeln und mündlichkeitsgetreu zu registrieren.<sup>29</sup> Seiner Ansicht nach gestatte die mündliche Übertragung der erzählenden Dichtung ihre Unvergänglichkeit, denn der langsame Austausch der Elemente durch lokale Zutaten garantiere das Verständnis und die Popularisierung der Geschichten (1952: 13). Im weitesten Sinne beschreibt er somit einen Prozess, der sich mit Burkes Konzept der kulturellen Übersetzung identifizieren lässt.

Analog zur Grimmschen Vorstellung weist CASCUDO auf Urmotive hin, deren Elemente sich in einem unendlichen Prozess in

---

<sup>29</sup> Auch hier darf die Frage der Editionsarbeit nicht unberücksichtigt bleiben.



den unterschiedlichen menschlichen Sprachen kombinieren. In der Einleitung seiner Sammlung behauptet er: „Die Märchen variieren endlos, aber die Leitfäden sind die gleichen. [D]as Gedächtnis bewahrt die allgemeinen, schematisierenden Merkmale [...]. Die Einbildungskraft verändert sie“<sup>30</sup> (2004: 22). In ständiger Mutation passen sich die volkstümlichen Erzählungen den Bedingungen der Umwelt an, in der sie wirken, so dass die Variationen derselben Handlungen die Besonderheiten der jeweiligen Kultur aufdecken.

CASCUDO nimmt in seiner Sammlung umfassend Bezug auf die KHM der Brüder Grimm. Darüber hinaus präsentiert er am Ende jedes Märchens einen Kommentar, der nicht nur Parallelvarianten in anderen Kulturen identifiziert, sondern auch zahlreiche Hinweise auf die Dialektik zwischen den jeweiligen Erzählungen und ihren entsprechenden historischen und kulturellen Kontexten gibt (vgl. BRÜCK-PAMPLONA 2010: 36).

CASCUDOS Arbeit sticht nicht zuletzt dadurch besonders hervor, dass er keine ethnographische Orientierung, sondern die Frage nach den Motiven in der Klassifizierung seiner Märchen priorisiert. Dafür nimmt er das *Verzeichnis der Märchentypen* (1910) von Antti Aarne und *The Types of the Folk-tale* (1928) von Antti AARNE und Stith THOMPSON als Basis, wobei die KHM die Grundlage für die Aarne-Thompson-Typologien bildeten.

Ähnlich wie bei Romero finden sich in CASCUDOS Werk ebenfalls diverse Märchenvarianten wieder, die bereits Teil der Grimmschen Sammlung waren. So findet „Der treue Johannes“ (KHM-6) in „O Fiel Dom José“ (CASCUDO 2004: 26-30) sein Äquivalent, während der „Doktor Allwissend“ (KHM-98) in „Adivinha, Adivinhão!“

---

<sup>30</sup> Meine Übersetzung.

(Cascudo 2004: 226-227) wieder auflebt, und „Die drei Spinnerinnen“ (KHM-14) als „As Três Velhas“ (CASCUDO 2004: 162-164) erscheint.

Anders als in Romeros Sammlung, in der viele Märchen auf soziokulturelle und sogar ökonomische Aspekte der brasilianischen Kolonialzeit hindeuten, haben CASCUDOS Märchen einen universelleren Charakter. Die kulturelle Übersetzung lässt sich in seiner Sammlung in allgemeineren Zügen feststellen, wie etwa im Rückgriff auf bestimmte Tiere. In diesem Sinne erscheint eine Variante von „Der Bauer und der Teufel“ (KHM-189) unter dem Titel „O Sertanejo e o Cão“ (wortwörtlich ‘der Hinterländer und der Hund’) und deutet dabei auf einen alten Aberglauben des brasilianischen Nordostens. Dort steht ‘Hund’ für den Teufel, der als Begriff Tabu ist und nicht einmal ausgesprochen werden soll. Der Teufel wird somit in der Regel durch eine Periphrase, ein Synonym, einen ironischen oder abwertenden Begriff bezeichnet (vgl. BRANDÃO 1995: 126). Darüber hinaus ersetzt der brasilianische Tukan häufig den europäischen Storch, während die Schildkröte oder der Affe die Rolle des Fuchses oder des Hasen übernehmen. Der Rabe wird oft durch den Geier vertreten, während die *onça* (brasilianischer Leopard) für den Löwen oder den Tiger steht (ebd.: 125). Diese und andere Beispiele verdeutlichen die Idee der universalen Motive, die sich in lokale Elemente entfalten und bestätigen den von Cascudo in der Einleitung beschriebenen Prozess, der auf eine kulturelle Übersetzung schließen lässt.

## Schlusswort

Als zentrale Vertreter der deutschen Romantik haben die Brüder Grimm eine wesentliche Rolle in der Verbreitung bestimmter Diskurse gespielt, die sich mit der Untersuchung der mündlich überlieferten Volksliteratur in Verbindung mit der Konstruktion einer nationalen

Identität befassten. Insbesondere durch die Veröffentlichung ihrer *Kinder- und Hausmärchen*, die eine sehr weite Rezeption erlangten, waren die brasilianischen Folkloreforscher inspiriert, wie hier am Beispiel sichtbar werden konnte. Dabei dient das Grimmsche Werk bis heute als Maßstab in der Volksmärchenforschung und in vergleichenden Folklorestudien.

Die Märchen der Brüder Grimm wurden ins brasilianische Portugiesisch übersetzt und fanden große Resonanz nicht nur unter dem Lesepublikum, sondern auch unter Intellektuellen, die sich um das Sammeln und Festhalten der volkstümlichen Geschichten ihres eigenen Kontextes bemüht haben. Der hier vorgestellte Überblick über die Präsenz der Brüder Grimm in der Entwicklung der brasilianischen Folkloreforschung verdeutlicht die Auswirkungen ihrer Arbeit auf das Werk von Märchenforschern und -sammlern in Brasilien, die hier durch Sílvio ROMERO und Luís da Câmara CASCUDO vertreten waren.

Die Intertextualität zwischen verschiedenen Volksmärchen der KHM und anderen aus den Sammlungen *Contos Populares do Brasil* (ROMERO) und *Contos Tradicionais do Brasil* (CASCUDO) weist auf einen Prozess der kulturellen Übersetzung hin, in dem eine eigene Realität (re)konstruiert wird, die wiederum Aspekte des kulturellen Kontexts widerspiegeln, in dem die Erzählungen gesammelt wurden. In diesem Sinne werden universelle Motive, die bereits in den KHM festzustellen sind, mit typischen Elementen des brasilianischen Umfelds aufgefüllt.

Die kulturelle Übersetzung in den brasilianischen Erzählungen deutet auf die Dynamik der Volksmärchen hin und verdeutlicht ihre Anpassung in der jeweiligen Kulturen. Die Popularisierung und Fortdauer eines Märchens steht deshalb in enger Verbindung mit seiner

Aneignung durch eine bestimmte kulturelle Gruppe, wobei diese Akzeptanz durch die Notwendigkeit bestimmter Repräsentationen in den Narrativen bedingt ist.

Im Sinne der Kulturdidaktik werden hier die Kontexte der Kulturproduktion und der Kulturrezeption als ein verflochtenes Netz begriffen. Eine kulturdidaktische Orientierung nimmt dabei Rücksicht auf die kulturwissenschaftliche Öffnung im Rahmen der Fremdsprachendidaktik, indem die Vermittlung von landeskundlichen Stoffen zu einem interkulturellen und interaktiven Ansatz weiterentwickelt werden sollte. In diesem Zusammenhang sollen das sprachliche und das kulturelle Interagieren als untrennbar begriffen werden.

Unter dem Gesichtspunkt der kulturellen Übersetzung kann die vergleichende Untersuchung von deutschen und brasilianischen Märchen im DaF-Unterricht einen Ansporn für die Diskussion über die fremde und die eigene Kultur bieten und somit die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen fördern. In diesem Sinne wird zum einen die Kommunikations- und Verstehensbereitschaft verstärkt, zum anderen werden aber auch Fertigkeiten begünstigt wie das Perspektivenwechseln, die Bedeutungsaushandlung und nicht zuletzt das Fremdverstehen.

## Literatur

Bettelheim, B.: *Kinder brauchen Märchen*. München: dtv 2008.

Brandão, A.: *A Presença dos Irmãos Grimm na Literatura Infantil e no Folclore Brasileiro*. São Paulo: IBRASA 1995.

Brück-Pamplona, L.: "Der Einfluss der Brüder Grimm auf die brasilianische Folkloreforschung und Kinder- und Jugendliteratur: Eine Untersuchung am Beispiel der Märchensammlungen von Monteiro Lobato, Sílvio Romero und Luís da Câmara Cascudo". In: *interjuli*

– Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung, Ausgabe 02 (2010), 27-43.

Burke, P.: Cultural Hybridity. Cambridge: Polity 2009.

Cascudo, L. da C.: Literatura Oral. Rio de Janeiro: José Olympio 1952.

Cascudo, L. da C.: Contos Tradicionais do Brasil. São Paulo: Global 2004.

Grimm, Jacob und Grimm, Wilhelm. „Vorrede“. Kinder- und Hausmärchen. Berlin: Realschulbuchhandlung, 1815. III-XII.

Grimm, Jacob und Grimm, Wilhelm. „Vorrede [1819]“. In: Kinder- und Hausmärchen. Band 1. Stuttgart: Reclam 1985/86a. 15-24.

Grimm, Jacob und Grimm, Wilhelm. „Aschenputtel“. In: Kinder- und Hausmärchen. Band 1. Stuttgart: Reclam 1985/86b. 137-144.

Hallet, W.: "Kulturdidaktik". In: Surkamp, C. (Hg.): Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimar: Metzler 2011.

Herder, J. G. v.: „Briefe zur Beförderung der Humanität“. Beilage in Sämtliche Werke. Hg. von Bernhard Suphan. Bd. 17. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1877.

MacGregor-Villareal, M.: Brazilian Folk Narrative Scholarship. New York/London: Garland 1994.

Pöge-Alder, K.: Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Tübingen: Gunter Narr 2007.

Romero, S.: Contos Populares do Brasil. São Paulo: Landy 2002.



seit 1558

DAAD

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-65350-04-4



9 788565 350044