

# Kulturdidaktik im *Deutsch lehren und lernen* Unterricht Deutsch *kooperativ- kompetent- kreativ* als Fremdsprache

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho  
Hermann Funk  
HRSG.



Ebal Sant'Anna Bolacio Filho/Hermann Funk  
Hg.

unter Mitarbeit von  
Paul Voerke

## **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**

Deutsch lehren und lernen kooperativ- kompetent- kreativ

1. Edição

Apa-Rio  
2014



© Dos Autores dos artigos.

Diese Publikation wurde gefördert durch den DAAD im Rahmen des Programms "Germanistische Institutspartnerschaften", finanziert aus Mitteln des Auswärtigen Amtes, sowie durch die CAPES im Rahmen des Programms UNIBRAL.

Esta publicação foi financiada pelo DAAD no âmbito do programa "Germanistische Institutspartnerschaften", financiado pelo Ministério do Exterior da Alemanha, e pela CAPES no âmbito do programa UNIBRAL.

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

---

K96 Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Deutschlehren und lernen kooperativ- kompetent- kreativ / Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, Hermann Funk Hg.; unter mitarbeit von Paul VoerkeI. – Rio de Janeiro : Apa-Rio, 2014.

244 p.

ISBN 978-85-65350-05-1

1. Língua alemã - Estudo e ensino. 2. Língua alemã - Compêndios para estrangeiros. 3. Alemanha - Vida e costumes sociais. 4. Alemanha - Civilização. 5. Cultura. I. Bolacio, Ebal. II. Funk, Hermann.III. Título.

CDU 803.0(07)

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	05
„Hinter den sieben Bergen“ – Ein Kunstbild im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht .....	11
<b>RAINER BETTERMANN</b>	
„A falta de material“ – Zur Vermittlung von Landeskunde aus der Sicht brasilianischer DaF-Lehrender .....	42
<b>EVA V. CHEN</b>	
Lehrwerkanalyse als Ausbildungsinhalt in der Ausbildung von Lehrpersonal .....	66
<b>HERMANN FUNK</b>	
Ein <i>spatial turn</i> ? – Räume und Raumkonzepte in DaF-Lehrwerken am Beispiel von <i>studio d/studio 21</i> .....	88
<b>CHRISTINA KUHN</b>	
Rammstein küsst Schneewittchen wach?! Intermediale zeitgenössische Darstellung eines Märchenmotivs: Sprach- und kulturdidaktische Potenziale für den fremdsprachlichen Deutschunterricht .....	107
<b>MARIAM MTCHEDLIDZE</b>	
Richtig, nichtig oder wichtig? Zur Rolle von Stereotypen im (kulturwissenschaftlich orientierten) Fremdsprachenunterricht .....	140
<b>PAUL VOERKEL</b>	
Do “inter” ao “trans”: interação como necessidade no ensino de alemão como língua estrangeira .....	165
<b>MAGALI MOURA</b>	

Fonética e interculturalidade .....	184
<b>EBAL BOLACIO</b>	
Landeskunde na formação universitária do professor de alemão como língua estrangeira .....	201
<b>ROBERTA SOL STANKE</b>	
Gêneros textuais multimodais e a abordagem de aspectos culturais em aulas de Línguas/Culturas Adicionais (LCAs) .....	219
<b>MERGENFEL A. VAZ FERREIRA</b>	
Angaben zu den Autorinnen und Autoren .....	239

# Vorwort

Die UNIBRAL-Kooperation zwischen der UERJ und der Friedrich-Schiller-Universität Jena schloss sich an die Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) an, in der die Partner aus Rio und Jena zuvor schon drei Jahre zusammengearbeitet hatten. Auf Jenaer Seite haben inzwischen bereits 8 Angehörige des Instituts für Auslandsgermanistik, Professoren, Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Doktorandinnen die UERJ besucht und dort geforscht bzw. vorgetragen. Hinzu kamen Praktika und Semesteraufenthalte von deutschen bzw. brasilianischen Studierenden am jeweils anderen Studienort, was belegt: Die Kooperation umfasste einen großen Personenkreis auf allen akademischen Ebenen. Zur Erfolgsgeschichte der beiden Kooperationsprogramme gehört auch ein in Sinne der DAAD-Förderung ebenso erwünschter wie bemerkenswerter Sekundäreffekt: Durch die Anwesenheit der brasilianischen Studierenden und Lehrenden am Institut für Auslandsgermanistik, durch Gastvorträge und Kontakte verstärkte sich das Interesse der Jenaer Absolventinnen und Absolventen am Studien und Forschungsstandort Brasilien. Eine brasilianische Jenaer Master-Absolventin nahm im Cotutelle-Verfahren zwischen der Jenaer Romanistik und der Universität Brasilia ihr Promotionsstudium auf. Ein ehemaliger DAAD-Lektor, jetzt Lehrbeauftragter in Jena begann mit seinem Dissertationsprojekt, einer Absolventenstudie zu den brasilianischen Germanistik-Absolventen, mit dem Ziel, Hinweise auf die Berufsorientierung des brasilianischen Germanistikstudiums zu

gewinnen. Mobilitätshilfen des Kooperationsprogramms konnten den Anschlag des Projektes ermöglichen. Lektorate (z. B. Porto Alegre) und Sprachassistenzen (u.a. in Rio und Niteroi) konnten im Kooperationszeitraum mit Absolventinnen aus Jena besetzt werden.

Die damit angedeutete Tiefe der Kooperation wird ergänzt durch ihre fachliche Breite, die u.a. im vorliegenden Band dokumentiert ist. Thematisch umfasst sie das Feld der Kulturwissenschaften ebenso wie die Sprach- und Literaturwissenschaft und lehr-lernwissenschaftliche Aspekte des Deutschen als Fremdsprache. Im vorliegenden Band steht die Kulturwissenschaft ausweislich des Titels zwar im Mittelpunkt. Allerdings offenbart sich auch hier eine große Breite der Ansätze, die alles eines gemeinsam haben: die Perspektive des Unterrichts. Rainer Bettermann greift mit der Kunstbild-Thematik ein Thema des ersten Bandes auf, Eva Chen berichtet über eine Untersuchung zum aktuellen Landeskundeunterricht und zieht Schlüsse in Bezug auf die Lehrinhalte. Christina Kuhn nimmt das programmatische Schlagwort des *spatial turn* auf, exemplifiziert und diskutiert es auf der Ebene von Lehrwerkkonzepten und -beispielen. Mariam Mtchedlidze zeigt, wie zeitlos wandelbar und produktiv Märchenthemem für einen motivierenden multimedialen Deutschunterricht sein können. Paul Voerkel untersucht die Frage nach der Rolle von Stereotypen im landeskundlichen Unterricht und mein Beitrag geht der Frage nach der curricularen Vorbild-Funktion deutscher DaF-Studiengänge für die Entwicklung der brasilianischen DaF-Curricula nach und kommt zu eher kritischen Schlüssen.

# Introdução

O presente volume é mais um fruto da exitosa cooperação entre a Uerj e a Friedrich-Schiller-Universität Jena, Alemanha. No âmbito da Parceria entre Institutos de Germanística (*Germanistische Institutspartnerschaften*), existente desde 2011 entre as duas universidades com apoio do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e coordenado pela Profa. Dra. Magali Moura (Uerj) e pelo prof. Dr. Hermann Funk (FSU), tiveram lugar vários eventos científicos - tanto na Alemanha quanto no Brasil - bem como missões de trabalho de docentes alemães e brasileiros e estadas de estudos de alunos brasileiros em Jena e de estágios - no caso dos alunos de graduação e mestrado da FSU na Uerj.

Os artigos publicados neste livro foram escritos por professores brasileiros e alemães. Muitos desses artigos foram baseados em apresentações nos colóquios científicos que aconteceram na Uerj entre os anos de 2011 a 2013. Optou-se pela publicação de artigos em ambas as línguas do convênio – português e alemão – com o objetivo de proporcionar também ao público brasileiro iniciante nos estudos germanísticos, principalmente os estudantes de graduação em Letras Português-Alemão dos primeiros períodos, a possibilidade de um primeiro contato com os temas que norteiam a prática e a pesquisa dos docentes-pesquisadores da área de Germanística/Alemão como Língua Estrangeira (ALE) no Brasil e no mundo.

Nos artigos em português contidos no presente volume, a temática que serve de fio condutor a todos eles é a questão da



Interculturalidade e do seu papel no ensino de ALE e na formação do professor desse idioma, como futuro mediador linguístico e cultural na “frente de batalha”, i.e., nas salas de aulas de escolas de ensino fundamental e médio, universidades e em cursos de idiomas.

Assim, o trabalho de Vaz aborda a questão da multimodalidade de gêneros textuais em língua alemã, tais como anúncios comerciais e placas, com o intuito de discutir as dimensões “ocultas” contidas neles, partindo da noção de contexto segundo Gumperz (1982, 2001), Goffman (1972) e Bateson (1987). A discussão gira em torno da importância para o aprendiz do idioma estrangeiro da descoberta de elementos culturais relevantes da cultura-alvo a partir da significação e contextualização.

Stanke, por sua vez, tematiza o papel e a importância do ensino de elementos culturais (*Landeskunde*) na formação de professores de língua alemã, partindo da análise dos livros didáticos utilizados de ALE nos cursos de graduação em Letras Português-Alemão das universidades do Estado do Rio de Janeiro que oferecem essa habilitação. Esse foco de sua análise é acompanhado pelas discussões sobre as competências necessárias para o futuro profissional da área de ALE.

Também no contexto da formação de professores de ALE, Moura discute, a partir da bela metáfora da “latinha com o ar de Paris/Berlim”, a tarefa do professor de língua estrangeira de recriar na sala de aula o “ambiente” da cultura-alvo. Em tempos de globalização, de dissoluções e questionamentos de identidades, bem como de grande interação (ainda que por muitas vezes superficiais) entre as culturas, faz-se necessária a reflexão sobre a própria cultura ao se entrar em contato com outras. Moura pontua a importância de se criar espaços

para essa reflexão, bem como para o diálogo entre as culturas, também na formação dos professores de ALE, citando como exemplos projetos de tradução em curso na Uerj.

Por fim, Bolacio aborda um tema que não é normalmente associado ao tema Interculturalidade: a fonética. Partindo da constatação da pouca atenção que ainda é dada à fonética na formação dos futuros professores de ALE, o autor discorre sobre a questão do “acento estrangeiro” e da importância que lhe foi dispensada ao longo dos tempos: da concepção da necessidade de se atingir a pronúncia “como dos nativos”, passando pelo entendimento de que o importante é uma pronúncia inteligível e que não interfira na comunicação, até concluir que deve ser oferecido aos alunos de LEs uma formação que lhes permita se aproximar da pronúncia padrão da língua-alvo a fim de se evitar não somente mal-entendidos, digamos “tradicionais”, como também interculturais.

Temos a convicção de estarmos oferecendo com o presente livro uma obra que pode servir de base a estudos e discussões na área de ensino de ALE. Gostaríamos de agradecer aos autores dos artigos em alemão e em português por seu empenho, bem como ao DAAD pelo apoio, sem o qual nem a cooperação entre a Uerj e a FSU Jena, nem esta publicação teriam sido possíveis. Agradecemos também à CAPES pelo apoio a esta publicação, bem como à aprovação junto com o DAAD do projeto UNIBRAL, sucessor do projeto Parceria entre Institutos de Gemanística (GIP). Assim, com o apoio dos governos alemão e brasileiro tornou-se possível a continuação da cooperação entre as duas universidades.

EBAL SANT’ANNA BOLACIO FILHO  
HERMANN FUNK



# Lernen mit Kunstbildern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und Wolfgang Mattheuers Gemälde „Hinter den sieben Bergen“<sup>1</sup>

Rainer Bettermann (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

## ABSTRACT

In dem Beitrag wird davon ausgegangen, dass durch den Einsatz von Kunst das integrative fremdsprachliche und kulturelle Lernen um eine ästhetische Komponente erweitert und bereichert werden kann und dass durch Entwicklung der visuellen Kompetenz die Lernenden in die Lage versetzt werden, im digitalen und piktoralen Zeitalter vielseitig und erfolgreich kommunizieren zu können. In einem theoretischen Teil werden Potenziale und Funktionen von Kunstbildern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache erörtert. Anschließend wird skizziert, wie die Eignung von Kunstbildern, insbesondere von Gemälden ermittelt wird und welche Lernziele mit welchen Maßnahmen im Unterricht umgesetzt werden können. Der Beitrag schließt mit exemplarischen Vorschlägen und Ideen zu dem Gemälde „Hinter den sieben Bergen“ des Leipziger Malers Wolfgang Mattheuer.

<sup>1</sup> Der interaktive Ablauf des diesem Beitrag zugrundeliegende Vortrags „Hinter den sieben Bergen-ein Bild lernt sprechen“ vom 02.09.2012 an der UERJ kann nicht adäquat wiedergegeben werden. Es werden wesentliche Inhalte des Vortrags skizziert.

*Wir fühlen, bevor wir denken, wir sehen bevor wir sprechen.*  
(BERGER, 1977).<sup>2</sup>

## Prämissen

Nicht erst seit heute weiß man, dass sich ein kulturell-landeskundlich ausgerichteter Fremdsprachenunterricht sich über die Kombination von sprachlichem und kulturellem Lernen konkretisiert, wie es bereits in den ABCD-THESEN (1990:306) angeklungen war. In diesem Beitrag soll die Einheit von sprachlichem und landeskundlich-kulturellem Lernen um eine künstlerisch-ästhetische Komponente erweitert werden, welche den Lernprozess positiv beeinflusst und neue inhaltliche Bereiche erschließt. „Alle Künste repräsentieren gewissermaßen in einer Einheit von Kognition und Emotion auch jene Bereiche, die der diskursiven Sprache nicht zugänglich sind“ (WANGERIN 2006:3). Hinzu kommt die Annahme, dass durch den Umgang mit verschiedenen Formen von Kunst die Kompetenz erhöht wird, sich unter den heutigen medialen Bedingungen erfolgreich verständigen zu können. „Der kompetente Lerner der Zukunft ist der auf unterschiedlichen medialen Repräsentationen umfänglich Bedeutungen aushandelnde kulturelle Aktant“ (BLELL 2010:94).

Wir leben nicht nur im digitalen, sondern auch im piktoralen Zeitalter. Die in Hochgeschwindigkeit zunehmende Zahl von Abbildungen macht unsere Welt nicht per se übersichtlicher und verständlicher. Daher ist die visuelle Kompetenz mit Strategien zum Verstehen, Einordnen und Bewerten von Bildern zu einer Schlüsselkompetenz für die Orientierung in der Welt geworden, die mehr als nur eine Ergänzung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ist.

---

<sup>2</sup> „seeing comes before words“ (John BERGER 1977:7 in BLELL 2006:6)

„ Will man der steigenden Medienflut zukünftig Rechnung tragen und den visuellen Text als ‚gleichberechtigten‘ Text ernst nehmen, muss die Institution Schule (einschließlich Fremdsprachenunterricht) neben ihrer traditionellen Lese-, Schreib- und Sprechschulung auch einen Beitrag zur visuellen Alphabetisierung, zur Sehschulung der Lernenden leisten“ (Bleil 2006:22). Wenn wir davon ausgehen, dass Sehen nicht nur eine natürliche Eigenschaft ist, sondern auch eine sozial und kulturell geprägte Leistung darstellt, muss die ‚Sehschulung‘ von der Entwicklung einer Didaktik der Sehkultur begleitet werden:

Erforderlich ist daher eine ganz neue didaktische *viewing culture*, die eine visuelle Kompetenz ausbildet, damit das Sehen als wichtige kulturelle Praxis eine reflexive Dimension gewinnen und Teil einer umfassenderen diskursiven Partizipationsfähigkeit werden kann, die das Ziel aller schulischen Bildung ist.  
(Hallet 2010:52).

Zur „visuellen Kompetenz“ als angestrebtem Lernziel gehören u.a. Strategien der Verarbeitung visueller Codes, des Einsatzes von Bildern in kommunikativen Situationen, die Fähigkeit zu Interpretation und kritischer Reflexion von Bildern, die Einsicht in die Kulturspezifik visueller Repräsentationen und nicht zuletzt die ästhetische Wertschätzung (HECKE/SURKAMP 2010:14ff). Für die Belange des Sprachunterrichts ist in diesem Zusammenhang die auf ästhetischer Symbolik beruhende Analogie zwischen sprachlichen Systemen in der Literatur und im Kunstbild von Interesse, weil angenommen werden soll, dass sich ‚visual literacy‘ positiv auf ‚verbal literacy‘ auswirken kann.

Gemälde nun sind in besonderer Weise dafür geeignet, die

Aufmerksamkeit in Wahrnehmung zu fördern. „ Ein komplexes Bild kann als solches nicht auf einen Schlag, in einem einzigen Augenblick erfasst werden“, heißt es (BARTH 1985:41). Die erste naive Begegnung mit einem Gemälde führt unvermeidlich dazu, es auf gewohnte, alltägliche Weise oberflächlich wahrzunehmen und vor-schnell zu bewerten. Erst die Befähigung zum indikatorisch-analytische Sehen schafft Voraussetzungen dafür, das Bild „lesend“ entdecken zu können. Damit dieser Vorgang auch zum nachhaltigen ästhetischen Genuss führt, muss das gewohnte schnelle Sehen verlangsamt werden, weil nur unter dieser Voraussetzung die ästhetische Symbolsprache entdeckt werden kann (LANGE 2006:56f).

Nun stellt sich die Frage, ob die umfangreichen Maßnahmen, die zu einer höheren Qualität des Sehens führen sollen, auch in den Sprachunterricht integriert werden können. SCHOLZ (2004:169ff) führt immerhin neun Stufen des Bildverstehens an. Vereinfachend und verkürzend sollen einige Aspekte der Bildbetrachtung genannt werden, die als Perzeption und Rezeption zusammengefasst werden könnten : a) das perzeptuelle Verstehen unter geeigneten Bedingungen, b) das Erkennen des konkreten Zeichensystems, c) das semantische Verstehen, d) das Verstehen des denotativen Sachbezugs und nicht-denotativer Bezüge, e) das modale Verstehen, f) das Verstehen des indirekt Mitgeteilten (z.B. metaphorische Bezugnahmen mit literarischem Hintergrund).

## **Potenzial**

Bilder, selbst Kunstbilder, sind seit langem im Fremdsprachenunterricht fest etabliert. Seit den 1990er Jahren ist in der Fremdsprachendidaktik eine Entwicklung zu beobachten, die darauf gerichtet

ist, ihre rein dekorativ-illustrative Funktion zurückzudrängen und den Einsatz von Bildern optimal mit dem Prozess des Sprachlernens zu verbinden. „Prozessorientierung“, „Multimedia“, „Multimodalität“, „Multicodalität“ (WEIDENMANN 1997) wurden zu begrifflichen Markenzeichen für einen Fremdsprachenunterricht, der die stürmische mediale Entwicklung berücksichtigt.

Nach HALLET(2010:33ff) können Bildern illustrative, semantische, repräsentationale, kognitive, instruktive und bildästhetische Funktionen zugewiesen werden. Zu den visuellen Medien zählen laut HECKE/SURKAMP (2010:) Bilder aus den drei klassischen Kunstgattungen Gemälde, Grafik, Plastik und modernere Formen wie Comic, Karikatur, Computerbild, Film und Fotografie.

Gemälde werden aus verschiedenen Gründen nicht zu den häufig einsetzbaren Bildern im Fremdsprachenunterricht gehören können. Wenn sie aber in den Unterricht integriert werden, sollten sie auch als eigenständiger künstlerischer Gegenstand behandelt werden. Ein Blick in manche Lehrwerke zeigt, dass dies nicht gängige Praxis ist. Nicht selten erschöpft sich die Funktion eines abgebildeten Gemäldes darin, ein Lernvehikel zu sein, mit dem ein wenig Abwechslung in die Übungsgestaltung gebracht werden soll. Die Begegnung mit einem Kunstbild sollte als erlebnisintensiver Höhepunkt gestaltet werden, am besten natürlich durch direkte Begegnungen mit dem Original (MARX 2005). Wenn dies nicht möglich ist, kommen als Orte der Kunstbegegnung fächerübergreifende Unterrichtsprojekte (WICKE/ROTTMANN 2013), der deutschsprachige Fachunterricht (MÜLLER 2013), außerunterrichtliche Aktivitäten und die etwas andere Deutschstunde in Frage.



Aufgrund der wachsenden Rolle von Bildern im Sprachlernprozess ist es durchaus berechtigt, das „Sehverstehen“ als fünfte Fertigkeit im Sprachlernprozess zu bezeichnen (SCHWERDTFEGGER 1989: 24). Dieser Überzeugung folgt auch BIECHELE (2010: 118), wenn sie schreibt: „Das ‚klassische‘ Konzept der Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben wird durch das Sehverstehen und das H-S-V<sup>3</sup> im modernen Fremdsprachenunterricht erweitert“.

Was aber können Gemälde konkret für den Lernprozess leisten?

Sie können Gedankenwelten aufbauen und damit die Fantasietätigkeit fördern. Sie fordern durch ihre prinzipielle Offenheit gegensätzliche Meinungen heraus und ermöglichen somit authentische Sprachhandlungen. Nicht zuletzt fördern sie kommunikative Fertigkeiten wie „Fragen“, „Vermuten“, „Übertragen“, „Bewerten“, „Verallgemeinern“, „Abstrahieren“, „Spekulieren“ und „Identifizieren“ (GRÄTZ (1997:4).

Verschiedene Autoren heben die besondere Rolle von Bildern für einen landeskundlich, kulturell und interkulturell geprägten Sprachunterricht hervor (MACAIRE/HOSCH 1996; BADSTÜBNER-KIZIK 2002 und 2007).

GRÄTZ (1997:4) geht sogar davon aus, dass Bilder „grundsätzlich auch Landeskunde“ seien.

Damit sollte nicht gemeint sein, dass aus künstlerischen Objekten direkt objektive landeskundliche Informationen entnommen werden könnten.

BADSTÜBNER-KIZIK schreibt: „Von entscheidender Bedeutung

<sup>3</sup> Hör-Seh-Verstehen

für ein Aufdecken des landeskundlichen Potenzials von Kunst sind die Prozesse der subjektiven Wahrnehmung und der kontextbezogenen subjektiven Deutung und Interpretation” (2002: 27). In dieser Lesart können Kunstbilder auch als Bildquellen für die Arbeit an geschichtlichen Themen (KOREIK 2012:10) genutzt werden. BÜTTNER (2014) warnt: „Ein Missverständnis gilt es grundsätzlich zu vermeiden: Bilder, auch Fotos, dürfen nicht als Abbildungen der Wirklichkeit gelesen werden, sondern als deren Interpretation, als Auseinandersetzung des Künstlers mit der erlebten Wirklichkeit, als ‚visueller Bestandteil zeitgenössischer Diskurse‘.”

Eine Informationsentnahme, wie sie mit Sachtexten erfolgt, ist auch deshalb nicht möglich weil sich „verbale und bildliche Systeme,..., gerade in syntaktischer Hinsicht grundlegend” unterscheiden (SCHOLZ 2004:164). „Das Zeichen bezeichnet oder stellt die Dinge dar als das, was sie sind. Das Bild hingegen - ob seiner Wesensbesonderheit - be-deutet sie”, betont WEDEWER (1985: 96) den Unterschied zwischen verbalen, das Objekt bezeichnenden Texten einerseits und bildkünstlerischen Texten andererseits. Gegenständliche Gemälde suggerieren mitunter, dass so etwas wie „Subjekt”, „Prädikat” und „Objekt” erkennbar seien, wohingegen in nicht gegenständlichen Gemälden die „Grammatik” der Darstellung den Blicken des Betrachters entzogen ist. „Satzteile” und „Wörter” fallen völlig ineinander, verschwimmen oder verschmelzen wie beispielsweise in Grau-Bildern von Gerhard RICHTER (2014)<sup>4</sup>. Besonders für abstrakte Bilder gilt, dass sie durch Irritation, Gefühlsbereiche ansprechen und Wege für Assoziationen öffnen. Passende musikalische Impulse könnten die Rezeptionsbereitschaft der Lernenden erhöhen

<sup>4</sup> <https://www.gerhard-richter.com/de/art/paintings/abstracts/grey-paintings-13/grey-5690>. Abruf am 01.12.05.2014

(MARTINEZ 2013: 150f) und zu einem kreativen produktiven Umgang mit Kunst anregen. „Der Zusammenhang von ‚Klang und Farbe‘ kann Möglichkeiten aufzeigen, den Betrachter bzw. Hörer auf Interdependenzen zwischen den künstlerischen Medien aufmerksam zu machen und gleichzeitig die eigenen Seh- und Hörerfahrungen einzubeziehen” (KNIRSCH/SCHRÖTER 2006: 335).

## Transfer

Es genügt selbstverständlich nicht, für den Unterricht ein beliebiges Gemälde einzusetzen, das irgendwie der Thematik des Unterrichts zu entsprechen scheint. Die spezifischen Voraussetzungen für den Einsatz von Kunstbildern im Deutschunterricht beginnen mit Überlegungen zur Eignung und zu seiner Rolle im Unterricht: Entspricht das Bild thematisch und künstlerisch dem Alter meiner Schüler? Ist ihnen die Gestaltungsweise kulturell vertraut? Welches narrative Potenzial besitzt das Bild? Ist es „offen” und lässt viele Möglichkeiten des fantasievollen Umgangs zu? Gibt es zu viele oder zu wenige Details? Kann das Sujet des Bildes das Interesse meiner Schüler wecken? Ist das Bild abstrakt, ist es gegenständlich? Welche Bedeutung hat das Bild in der Zielkultur? Ist das Bild und ist seine Rezeption gut dokumentiert und bietet dadurch genügend Material, z.B. „sowohl für eine dichte historische Beschreibung als auch einen schülerzentrierten, handlungsorientierten Unterricht”(SOHNS: 2010: 269f)? An welcher Stelle des Lehrplans könnte man es einsetzen?

Wird ein Bild als geeignet eingeschätzt, sollte gefragt werden, wie die Schwerpunkte „Inhalt”, „Sprache”, „Kunst” am effektivsten miteinander verbunden werden können:

1. Welche kulturellen Inhalte (Themen, Werte, Sichtweisen) können mit dem Bild vermittelt bzw. erarbeitet werden?
2. Welches allgemeine sprachliche Können benötigen die Lernenden, um das Gemälde „lesen“ zu können? Welche Lexik, welche Redemittel, Sprachhandlungen, und Begrifflichkeiten können aktiviert und welche müssen eingeführt werden, um das Bild beschreiben und interpretieren zu können? (GLABIONAT 2005);
3. Welche Strategien benötigen die Lernenden, um das Kunstwerk wahrnehmen zu können (Sehstrategien, Interpretationsstrategien)?

BADSTÜBNER-KIZIK (2007:45ff) nennt vier Lernzielbereiche der Arbeit mit Kunstbildern, denen sie konkrete Lernziele zuordnet.

- a) „Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache“  
Konkrete Ziele sind u.a. Wortschatzarbeit, mündlicher und schriftlicher Ausdruck.
- b) „Vorbereitung und Unterstützung einer verlangsamten bewussten, intensiven Wahrnehmung“  
Konkrete Ziele sind u.a. Intensivierung der Wahrnehmung, Förderung von Phantasie und Kreativität als „metaphorisches, analogisches, bildliches, alternatives Denken“ (a.a.O. 52), Verbesserung von Konzentrationsfähigkeit und Gedächtnisleistung.
- c) „Förderung von Sensibilität und Empathiefähigkeit“  
Konkrete Ziele sind u.a. Stärkung der Sensibilität, Üben von Toleranz und Wecken des Bedürfnisses nach Austausch und Zusammenarbeit.

- d) „Förderung eines subjektiven (kulturellen) Wissenskontextes als Grundlage für interkulturelles Lernen“ Konkrete Ziele sind u.a. Aktivierung des Vorwissens, Erweiterung des fächerübergreifenden Wissens z.B. in „Literatur, Film, Geschichte, Gesellschaft“ (a.a.O. 61)

Jedem Lernziel wird ein umfangreicher Katalog an praktikablen Arbeitsformen beigegeben, auf den an dieser Stelle verwiesen werden soll.

Für die Planung des Ablaufs der Arbeit mit einem Kunstbild bieten sich grundsätzlich zwei Wege an. Erstens, das Kunstwerk wird in eine Unterrichtseinheit integriert, indem es solche Funktionen wie Einführung in eine Unterrichtsthema, Übung/Anwendung innerhalb einer Übungseinheit oder Vertiefung des Themas erfüllen kann. Zweitens, das Kunstwerk steht im Mittelpunkt einer Unterrichtseinheit.

CHARPENTIER (1997:9ff) hat für den zweiten Weg ein Vier-Etappen-Modell vorgeschlagen, in dem Frageperspektive und kreative Aktivitäten schülerzentrierte Akzente setzen.

In der ersten Etappe „Betrachten, entdecken und beschreiben“ wird langsames Bildlesen geübt. Die Lernenden unternehmen eine Entdeckungsreise durch das Bild, machen sich Notizen für eine erste, mündliche Bildbeschreibung. Leitfragen sind „Was siehst du?“ und „Was fällt dir auf?“

Die zweite Etappe „Nachdenken und fragen“ wird reflexiv gestaltet. Die Lernenden stellen Fragen an das Bild und stellen Vermutungen auf. Leitfragen sind „Was fällt dir ein?“ und „Welche Fragen hast du an das Bild?“

In der Etappe „Schöpfen und gestalten“ werden die Einfälle ausformuliert. Ideen werden weiterverfolgt und münden in eine Geschichte, in ein Märchen, in einen Krimi, in ein Gedicht, in einen Zeitungsartikel usw.

In der vierten Etappe “Erweitern und vertiefen” werden Kontexte thematisiert. Es geht um die Kunstepoche, um den Maler und die Rezeption des Kunstwerkes.

In den jeweiligen Etappen wird das Training produktiven Fertigkeiten durch Bereitstellung von Redemitteln (ANHANG) unterstützt.

GRÄTZ (1997: 7) schlägt fünf Phasen vor: Die „Einstimmung“ dient der thematischen, sprachlichen und atmosphärischen Vorbereitung, der Ermittlung von Vorwissen und der Bereitstellung von Verständnishilfen. In der zweiten Phase „Präsentation“ wird das Kunstwerk vorgestellt. Es kommt zu individuellen Reaktionen und Assoziationen, denen viel Freiraum gelassen wird. Diese Phase entspricht der perzeptionellen Stufe der Bildbetrachtung. Die dritte Phase wird als „Objektivierung“ bezeichnet und ist als Übergang zur Rezeption gestaltet. Die Lernenden befassen sich mit der Spezifik des Bildes und dessen Inhalt, suchen nach einer Aussage und diskutieren über ihre Wahrnehmung. In der folgenden Phase der „Rückwendung“ werden die ersten Eindrücke überprüft, besser begründet oder abgeändert. Die eigene Sichtweise wird bewusst gemacht. Als weiterführende finale Phase soll „Distanzierung“ dazu dienen, die gewonnen Erkenntnisse über die Aussage des Bildes im Hinblick auf soziale und historische Realitäten anzuwenden.



Wolfgang Mattheuer: „Hinter den sieben Bergen“, 1973. © VG Bild-Kunst, Bonn 2014

## „Hinter den sieben bergen“- ideen und vorschläge

### Warum dieses bild?

„Unter den Gemälden des Leipziger „Bildermachers“ Wolfgang Mattheuer, die ihren künstlerischen Rang und ihre zeitgeschichtliche Bedeutung auch im seit 1990 wieder vereinten Deutschland bewahrt haben, gilt das bereits 1974 vom Museum der bildenden Künste Leipzig erworbene Gemälde *Hinter den sieben Bergen* als eines seiner Hauptwerke“ (MUSEUM 2010), welches durchaus als zeitkritisches Schlüsselwerk bezeichnet werden kann (ebenda). Das Gemälde ist einerseits der Tradition des künstlerischen Realismus verpflichtet und andererseits symbolisch-metaphorisch erhöht (ebenda). Für den Einsatz des repräsentativen Bildes in einem ästhetisch akzentuierten, interkulturell-landeskundlichen Fremdsprachenunterricht (BETTERMANN 2007), sprechen der hohe künstlerische Wert, der für die europäische und deutsche Geschichte relevante Entstehungskontext sowie die kontroverse kunstpolitische Einordnung, und Rezeption seit der deutschen Einheit im Jahr 1990.

Wolfgang Mattheuer (1927-2004) ist einer der bedeutendsten Maler der „Leipziger Schule“ und eine repräsentative Instanz des kritischen Realismus in der Deutschen Demokratischen Republik (1949-1990). „Aus keinem anderen Werk erschließen sich Landschaft, Leben und Mentalität der DDR besser“ heißt es bei Eduard Beaucamp (MATTHEUER 1999: 7). Mattheuer selbst verstand sich als deutscher Maler, der nicht nur die Gegenwart und Gesellschaft der DDR reflektierte (BRÜNE 2007: 20). Die überregionale Motivik zeigt sich in „Hinter den sieben Bergen“ in einem als Straße dargestellten Lebensweg, der zu einem begehrten und erhofften Ziel führen soll. Der Weg beginnt großartig breit im Vordergrund und nimmt kleinere



Wege und Straßen in sich auf, wird immer schmaler, um sich dann als dünner Pfad in einer graubläulichen Kette von sieben Hügeln zu verlieren, hinter denen eine überlebensgroße allegorische Frauenfigur aufwärts schwebt. Vor allem durch die Auseinandersetzung mit den in dieser Figur sinnbildlich verkörperten Themen des Strebens nach Glück und Freiheit verlässt das Gemälde den engen nationalen Rahmen und erreicht universellen Rang.

## **Erkennen, Benennen, Deuten**

Wir präsentieren den Lernenden das Gemälde, wobei wir farbige Kopien von der Größe A4 (210 x 297mm) in guter Druckqualität verwenden.<sup>5</sup>

Das Gemälde ist erkennbar in einen unteren, „irdischen“ und einen oberen „himmlischen“ Abschnitt geteilt. Im unteren Teil, der etwa zwei Drittel des Gesamtbildes einnimmt, dominiert eine typische Kulturlandschaft, in welche irritierende, befremdliche Zeichen integriert sind. Die deutliche Teilung in zwei Bildwelten ist der Grund für das gewählte Verfahren, vom Teilbild zum Gesamtbild vorzugehen (ANHANG).

Es wird zunächst nur der untere Teil des Bildes bis zum Fuß der sieben Berge am Horizont präsentiert. In der ersten Phase entdeckenden Sehens unternehmen die Lernenden einen visuellen „Spaziergang“ auf der Oberfläche des Teilbildes und benennen die ihnen begegnenden Dinge (Versprachlichung). Es ist hilfreich und macht mehr Freude, wenn die Lernenden das Teilbild in seinen Konturen zeichnen und die

---

<sup>5</sup> Um bestmögliche Bedingungen für Perzeption und Rezeption zu schaffen, wird das Teilbild/Gesamtbild an die Wand projiziert. Des Weiteren stehen Poster und Kunstpostkarten zur Verfügung (MATERIALIEN).

gefundenen Benennungen hineinschreiben. Mit Hilfe der notierten Beobachtungen und Fragen, kann eine erste mündliche Beschreibung des Gesehenen erfolgen. Der noch weitgehend oberflächlichen Wahrnehmung und Beschreibung können erste Hypothesen zur Bedeutung einzelnen Bildelemente angeschlossen werden.

Die graue Farbe der Straße kann materiell (Asphalt) verstanden und symbolisch gedeutet werden. „Alles grau in grau malen“, steht für eine pessimistische Grundhaltung, was hinsichtlich der Stimmung Gemäldes noch von Bedeutung sein wird. Man spricht vom „grauen Alltag“, wenn man ein langweiliges, hoffnungsloses Einerlei beklagt (RÖHRICH 2003: 1/580). Gestützt wird der exemplarische Deutungsversuch durch die Beobachtung, dass quer über der unteren Hälfte des zu betrachtende Bildausschnitts ein Schatten liegt. Eine schier endlose Menge von Fahrzeugen fährt auf der „nach oben“ führenden rechten Seite der Hauptstraße und auf zwei einmündenden Nebenstraßen dem „Licht“ entgegen. Ein einziges blaues Auto fährt auf der linken Straßenseite. Es kommt also nach den in dieser Kultur herrschenden Regeln zurück, und über die Beweggründe der nicht sichtbaren Insassen kann ebenso wie über die Beweggründe der in die Gegenrichtung Fahrenden vorerst nur spekuliert werden

Auf dem unteren Teilbild sind sehr viele Details zu erkennen, welche identifiziert und benannt werden können: Fahrzeuge (PKW<sup>6</sup>, Motorräder), alte, verfallene, neue und entstehende Häuser, Kräne, Fabriken, rauchende Schornsteine, Felder, Wiesen, kranke und gesunde Bäume, Vögel, mit Wasser gefüllte Mulden. Was sagt dieses Bild der Landschaft über Zeit und Ort aus? Nur sieben Menschen sind zu sehen. In einem grünen Auto erkennt man zwei zurück schauende Kinder. Was mögen sie denken, was mögen sie reden?<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Personenkraftwagen, Auto

<sup>7</sup> Anlass zum Schreiben eines kleinen Textes.

Am linken unteren Rand steht ein kleiner Mensch mit erhobenen Armen vor einem Haufen Müll.

Auf die Frage, wohin die Leute fahren könnten, antworten die Lernenden zumeist aus ihren Alltagserfahrungen heraus. Typische Hypothesen in friedlichen Gegenden sind: „Sie fahren in die Ferien.“. Sie fahren in die Berge.“ Sie fahren an den Strand.“

Könnte es sein, dass sie vor etwas fliehen wollen?

Kopfzerbrechen bereiten die Schilder links und rechts der großen Straße mit bunt eingerahmten Piktogrammen. Man kann einen Fotoapparat, einen Tischtennisschläger mit Ball und einen Sommerhut erkennen. Welche Informationen oder Hinweise sollen diese „Bilder im Bild“ den Reisenden auf ihrem Weg mitteilen? Auf vier der Schilder sind Silben zu erkennen, die in von links nach rechts gelesen die Interjektion „eiapopeia“ ergeben. Damit ist ein Singsang gemeint, mit dem kleine Kinder in den Schlaf gewiegt werden. Was aber bedeutet dieser seltsame Verweis in Mattheuers Gemälde? Er führt zu einem Text des Dichters Heinrich HEINE (1797-1856), welcher ein „Schlüssel“ zum „Öffnen“ des Gemäldes sein könnte:

Ein kleines Harfenmädchen sang.  
Sie sang mit wahren Gefühle  
Und falscher Stimme, doch ward ich sehr  
Gerühret von ihrem Spiele.  
Sie sang von Liebe und Liebesgram,  
Aufopfrung und Wiederfinden  
Dort oben, in jener besseren Welt,  
Wo alle Leiden schwinden.  
Sie sang vom irdischen Jammertal,

Von Freuden, die bald zerronnen,  
Vom jenseits, wo die Seele schwelgt  
Verklärt in ew'gen Wonnen.

Sie sang das alte Entsagungslid,  
Das **Eiapopeia** vom Himmel,  
Womit man einlullt, wenn es greint,  
Das Volk, den großen Lümmel.

(HEINE 1974: 93/94)

Es wäre der Mühe wert, mit einen interpretatorischen Exkurs über das satirische Versepos „Deutschland. Ein Wintermärchen“ (Caput I) von Heinrich HEINE (1844) zu wagen. Heinrich Heine, das soll unbedingt festhalten werden, Heinrich Heine wurde in seinem Denken nachhaltig von der Julirevolution von 1830 in Frankreich bestimmt, „die seiner Dichtung eine neue Richtung gab“ (HOLTZHAUER 1974: V).

Es ist nun endlich an der Zeit, den oberen Bildteil zur Betrachtung freizugeben, von dem Antworten auf die gesammelten Fragen erhofft werden. Ein überraschtes Staunen ist die häufigste Reaktion der Lernenden.

Die visionäre Himmelserscheinung der übermächtigen Frauengestalt mit den bunten Luftballons und dem Blumenstrauß überführt die sachliche Schilderung eines gewöhnlichen Sommertages in eine unwirkliche Sphäre.  
(MUSEUM 2010).

Erfahrungsgemäß glauben viele, schon etwas Ähnliches zu gesehen zu haben. In den meisten Fällen ist es die Freiheitsstatue von New York, eine zum piktoralen Weltgedächtnis gehörende

Großplastik.<sup>8</sup> An dieser Stelle könnte bereits das Bedürfnis zu einer Diskussion über das Thema „Freiheit“ entstehen und der Einsatz des Bildes damit seinen Zweck erfüllt haben.

Die überdimensionierte weibliche Figur in „Hinter den sieben Bergen“, die vor einem bläulich blauen Himmel schwebt, hält in der rechten, nach oben gereckten Hand, fünf bunte Luftballons in den Farben rot, blau, violett und weiß. In der herabhängenden linken Hand hält sie einen bunten Blumenstrauß, der vier der Farben aufnimmt. Die Figur trägt ein langes, wallendes, weißes Kleid, wodurch sie an eine griechische Göttin oder eine märchenhafte Fee erinnern mag.

Besonders auffällig ist das Verhältnis von Farben, Licht und Schatten in den beiden Teilen des Bildes. Die als „irdisch“ gedeuteten vorherrschenden Farbflächen im unteren Drittel kontrastieren mit Weiß- und Blautönen in der „himmlischen“ Sphäre.

Die kräftigen Farbtupfer der Ballons und Blumen harmonisieren mit den bunten Schildern am Straßenrand. Vielleicht sollten sie verkünden, dass dies der „rechte“ Weg zur Erfüllung der Träume sei.

Je nach kultureller Prägung kann das „Weiß“, hellste aller Farben, verschieden gedeutet werden. Es kann als das Göttliche verstanden werden, auch als das Licht an sich. Es wird ebenfalls als Symbol für Unschuld oder für tote Seelen, Geister, Gespenster angesehen. In China und bei slawischen Völkern kann „Weiß“ ein Zeichen für Trauer sein (LURKER 1991:825). „Blau“ nimmt als fiktiver Lebensraum der visionären Figur die größte Fläche ein. Es ist neben „Grau“ und „Schwarz“ die wohl am häufigsten wahrgenommene Farbe

---

<sup>8</sup> In Rio de Janeiro wird vor dem Barra Shopping mit einer Kopie der Statue für die Freiheit des Konsums geworben.

des Himmels und zugleich Symbol für diesen als außerirdischen Raum von Seligkeit und Glück. Im Sinne der Romantik steht „Blau“ für Ferne im Kontrast zu irdischer Nähe und drückt unendliche Sehnsucht aus. „Blau“ kann für Treue, in anderen Kulturen auch für das Böse stehen (LURKER 1991: 100f). Die Ambivalenz der Farben korrespondiert mit der Ambivalenz des im Gemälde festgehaltenen Vorgangs der Flucht aus dem Alltag in eine Welt der Verheißungen. Bezogen auf Mattheuers Bild ist auch von Relevanz, dass in der flämischen Malschule, so bei Pieter BRUEGEL d. Ä, „Blau“ die Farbe von Lüge und Täuschung ist („Die niederländischen Sprichwörter“). Bekannt ist noch heute die Redensart: „Das Blaue vom Himmel herunterlügen“ (RÖHRICH 2002: 1/209f). Die „Freiheit“, wie wir die Figur ja nun nennen, schwebt über den Bergen und ist kein irdisches, sondern ein transzendentes, flüchtiges Wesen, ein Trugbild womöglich. Zwei flüchtige, geisterhafte weiße Wölkchen, die nichts verdecken, sondern eher Anzeichen von Auflösung der visionären Erscheinung sein mögen, bestätigen die Vermutung, dass die verlockende Erscheinung in himmlischer Höhe, zu der fast alle streben, nur eine Täuschung der Sinne, ein Traum oder eine Illusion ist.

Die Vermutung, dass es sich bei der allegorischen Figur um das personifizierte „Märchen“ handelt, kann belegt werden.

Mattheuers Bild trägt den Titel „Hinter den sieben Bergen“! Im weltweit bekannten Märchen vom „Schneewittchen“ antwortet der allwissende und der Wahrheit verpflichtete Spiegel auf die Frage der bösen Königin und Gegenspielerin Schneewittchens, wer denn die Schönste im ganzen Lande sei, mit dem im allgemeinen Sprachgebrauch üblichen Spruch:

„Frau Königin, ihr seid die Schönste hier,  
aber Schneewittchen, hinter den sieben Bergen,  
bei den sieben Zwergen,  
ist tausendmal schöner als ihr.“<sup>9</sup>

## **Das „Vor-Bild“**

Ein bewährtes Verfahren zur weiteren Annäherung an die mögliche Aussage des Bildes und zur Überprüfung spekulativer Annahmen ist der Vergleich von ähnlichen Bildern desselben Malers oder anderer Künstler. Mattheuer selbst hat die Hauptmotive von „Hinter den sieben Bergen“ mehrmals gemalt. Sie finden sich auch bei anderen Malern aus verschiedenen Kulturen und verschiedenen Zeiten, was interkulturelle Vergleiche möglich macht. Das Motiv der für die Freiheit kämpfenden Frauenfigur wird in Deutschland fast inflationär für die journalistische Kommentierung von politischen Ereignissen und gesellschaftlichen Phänomenen verwendet.

Es ist nicht immer nachzuweisen, ob und inwieweit Maler von anderen Künstlern beeinflusst oder angeregt worden sind. Im Fall des Mattheuer-Gemäldes deuten sowohl die Komposition des Bildes als auch der Verweis auf Heines Versepos darauf hin, dass Mattheuers Gemälde ein Vor-Bild zugrunde liegt. Es ist das bekannte, zum kollektiven Bildgedächtnis gehörende Revolutionsbild „Die Freiheit führt das Volk“ (1830) von Eugène DELACROIX. Markante Elemente des Gemäldes wurden von Mattheuer aufgegriffen, zeitgemäß verwendet und verändert. Die allegorische Frauenfigur auf einer Barrikade trägt die phrygische Mütze der Jakobiner, sie hält in der rechten Hand die verbotene republikanische Trikolore und in der

linken ein Gewehr mit Bajonett. Bei Mattheuer ist das revolutionäre Pathos völlig verschwunden. Die kämpferische Fahne wurde zu spielerischen Ballons, statt der Waffe trägt Mattheuers Figur einen Blumenstrauß, ihr Haar weht offen. Sie erinnert eher an ein Blumenkind aus der Subkultur der Hippies in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre. Die Freiheit ist der Wirklichkeit entrückt, sie hat buchstäblich den Boden unter den Füßen verloren. Aus dem mit Pistolen bewaffneten Jungen auf der Barrikade bei Delacroix wird eine hilflos vor dem Müll stehende Figur bei Mattheuer. Die kräftigen Sturmwolken im Revolutionsbild werden zu einem glanzlosen Himmelsblau. Die „Freiheit“ bei Delacroix ist heldisch und nah, die bei Mattheuer ist spielerisch und entrückt.

In dieser Gesellschaft findet keine Revolution statt. Kein Ziel ist zu sehen, das den Kampf lohnen würde. Die Massen suchen ihr Glück durch Flucht aus dem Alltag in eine Welt der Ablenkungen. Mattheuer selbst soll zu „Hinter den sieben Bergen“ geäußert haben, „er habe die Absicht gehabt, mit diesem Bild zu kritisieren, dass man immer dort sein wolle, wo man gerade nicht ist“ (BRÜNE 2007: 30).

Im dritten Jahr nach der deutschen Einheit hat Wolfgang Mattheuer das Motiv noch einmal gemalt. Der Titel des Bildes von 1993, „Hinter die 7x7 Berge“, verweist auf eine desorientierende, verwirrende Pluralisierung der Freiheit. Vier Freiheiten schweben nun über unzähligen Bergen und ziellos hin und her fahrenden Autos. Die Plattenbauten sind von Palästen der Konsumwelt abgelöst geworden. Das große, einschläfernde „EIAPOPEIA“ beginnt an einer digitalen Send- und Empfangsstation als einem Symbol moderner Kommunikation und Manipulation.



## Ein historisches Ereignis

Über die Biografie des Malers und über die Vermittlung geschichtlicher Informationen wären Einblicke in die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Konflikte des Künstlers zur Entstehungszeit des Gemäldes möglich, welche das vertiefende Verstehen des Gemäldes erleichtern würden.

Als das Bild im Jahr 1973 entstand, herrschte der „Kalte Krieg“ zwischen den politischen Systemen. Deutschland war in zwei Staaten geteilt, die jeweils zum anderen System gehörten. Überfluss und Mangel sind noch heute stereotype Schlagworte zur Benennung von Unterschieden zwischen „hier“ und „dort“. In den Ländern des „realen“ Sozialismus herrschte ein Mangel an Freiheit. Für viele ihrer Bewohner stellte der „goldene Westen“ das erstrebenswerte und zugleich unerreichbare Ziel dar.

Könnte der Maler mit den „sieben Bergen“ das weit im Westen Deutschlands hinter der Stadt Bonn<sup>10</sup> liegende Siebengebirge gemeint haben? Das Panorama des Siebengebirges vom Rhein aus gesehen besitzt frappierende Ähnlichkeit mit dem Panorama bei Mattheuer. Historische und geographische Kontexte bleiben wie in diesem Fall oft im spekulativen Bereich. Entscheidend ist jedoch nicht, ob Kunstbilder gesicherte Fakten oder komplexe Geschichtskennnisse vermitteln können, sondern dass sie Interesse an historischen und gesellschaftlichen Themen hervorrufen.

Es ist ein Glücksfall, dass sich Mattheuer verbal zum Thema „Hinter den sieben Bergen“ geäußert hat und zwar mit einem Gedicht, dass für die Entschlüsselung des Gemäldes herangezogen werden kann.

---

<sup>10</sup> damaliger Regierungssitz der Bundesrepublik Deutschland

Das Gedicht bezieht sich auf die dramatischen Ereignissen von 1968, als in der damaligen ÈSSR (Tschechoslowakische Sozialistische Republik) der so bezeichnete „Prager Frühling“ zu einem „Sozialismus mit menschlichem Antlitz“, mit mehr Freiheit, führen sollte und dieser hoffnungsvolle Prozess mit brachialer Gewalt niedergewalzt wurde.

### **Hinter den sieben Bergen**

Hinter den sieben Bergen spielt die Freiheit.  
Hinfahren sollte man.  
Sehen müßte man's  
Mit eigenen Augen,  
Das Schöne;  
Die Freiheit spielt mit bunten Luftballons.  
Und andere fahren hin  
Mit Panzern und Kanonen - -  
Um nachzuschauen.  
Und die Freiheit  
Spielt nicht mehr am Himmel:  
Dort schiebt der Wind die Wolken.”

Wolfgang Mattheuer  
9. September 1968  
(MATTHEUER 1999:5) ◆

## **ABBILDUNG**

---

Wolfgang Mattheuer: Hinter den sieben Bergen, 1973. Öl auf Hartfaser, 170x130 cm. Museum der bildenden Künste Leipzig. Kopie: Galerie Schwind, Leipzig.

## LITERATUR

---

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 3/1990. p. 306–308.
- BADSTÜBNER-KIZIK, C., Kunst im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Beitrag zu einer Didaktik der Landeskunde. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2002. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/kunstwissenschaft.htm>.
- BADSTÜBNER-KIZIK, C., *Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2007.
- BARTH, W., *Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht*, Frankfurt/Main, Bern, New York :Peter Lang, 1985.
- BERGER, J., *Ways of Seeing*. Harmondsworth: Penguin Books, 1977
- BETTERMANN, R., Kunstbilder in einem ästhetisch akzentuierten, interkulturell-landeskundlichen Fremdsprachenunterricht. In: EßER, R./KRUMM, H.-J. (Ed.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium, 2007. p. 183-193.
- BIECHELE, B., Hör-Seh-Verstehen. In: BARKOWSKI, H./KRUMM, H.-J.: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke, 2010. p. 118.
- BLELL, G.: ' Seeing comes before words, and can never be quite covered by them'. Zum Verhältnis von Kunstbildern und Sprache. In: Drexler, Peter und Judith
- Klinger (Ed.): *Bilderwelten. Visualisierung in Wissenschaft und Kunst*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2006, p.3-24
- BLELL, G.: Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Ed.). *Bilder*

*im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden.* Tübingen: Narr 2010, 94-110.

Brüder GRIMM: Kinder- und Hausmärchen. Herausgegeben von Heinz Rölleke, Band 1-3, Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2001.

BRÜNE, G., Wolfgang Mattheuer – eine deutsche Künstlerkarriere. In: MUSEUM GIERSCH (Ed.), Mattheuer, Tübke, Triegel. Eine Frankfurter Privatsammlung. Frankfurt am Main: Museum Giersch, 2007. p. 19-34.

BÜTTNER, S.: Bilder als historische Quellen, aus: Arbeiten mit Quellen, in: [historicum-estudies.net](http://historicum-estudies.net)

URL: <http://www.historicum-estudies.net/etutorials/tutorium-quellenarbeit/bilder-als-quellen/> (22.11.2014).

CHARPENTIER, M./CROS, R./DUPONT, U./MARCOU, C., Entdecken – Erzählen – Schreiben. Kunstbilder als Schreib- und Bildungsanlass im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 2/1997, p. 9-12.

GLABIONAT, M. et al., Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Berlin et al.: Langenscheidt 2005.

GLIENOW, W./HELLWIG, K.-H. (Ed), Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit. Seelze: Friedrich Verlag 1996.

GRÄTZ, R., Kunst und Musik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 2/1997. p. 4-8.

HALLET, W., Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: HECKE, C./SURKAMP, C. (Ed.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 2010. p. 26-54.

HECKE, C./SURKAMP, C., Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In HECKE, C./SURKAMP, C. (Ed.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Gunter Narr, 2010.p.9-24.

- HEINE, H., Deutschland – Ein Wintermärchen. In: *Heines Werke in fünf Bänden*. Zweiter Band. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1974.
- HELLWIG, K., Bildkunst im Fremdsprachenunterricht als Weg zu prozessorientiertem Lernen. In: BLOCK, F. W./FUNK, H./GROSSER, S. (Ed.), *Kunst – Sprache – Vermittlung*. Zum Zusammenhang von Kunst und Sprache in Vermittlungsprozessen. München: Goethe Institut = Standpunkte zur Sprach -und Kulturvermittlung 3,1995. p. 230-246.
- HELLWIG, K.: Sehen und hören, empfindend verstehen und sprechen. Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. In: BLELL, G./HELLWIG, K. (Ed.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main u. a: Peter Lang, 1996. p. 15-31.
- HOLTZHAUER, H.: Einleitung . In: *Heines Werke in fünf Bänden*. Erster Band. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1974, p. V-XXVII.
- KNIRSCH, R./SCHRÖTER, E., Farbklänge-Klangfarben. Beispiele zu einer multimedialen Didaktik des Hörens und Sehens. In: Wangerin, W., *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. P 335-351.p..
- KOREIK, U., Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Zur Arbeit mit historischen Quellen. In: HIERONIMUS, M. (Ed.), *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 2012. p. 1-14.
- LANGE, G., Die Bilder zum Sprechen bringen. Über kulturelle Praxis im Deutschunterricht. In: Wangerin, W., *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. p.56-75.
- LURKER, M.: Wörterbuch der Symbolik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 1991.
- MACAIRE, D./HOSCH, W. , *Bilder in der Landeskunde*. Berlin et al.: Langenscheidt 1996.
- MARTINEZ, E., *Gegenwärtige Malerei im Unterricht Deutsch als*

- Fremdsprache und die Unterstützung der Kunstbildwahrnehmung durch wortlose Musik und Klänge. In: MOURA, M./CHEN, E. V. (Ed.), *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Rio de Janeiro: Apa-Rio, 2013. p. 135-168.
- MARX, C., Deutsch lehren mit Kunstwerken? In: *Info DaF* 32,5/2005, p. 490-499.
- MATTHEUER, W., Zwischen Idyll und Katastrophe. Bilder von 1958-1999. Frankfurt am Main: Edition Galerie Schwind, 1999.
- NENTWIG, F./BARTMANN, D.(Ed.), Matthias Koeppel – Himmel Berlin. Berlin: Stiftung Stadtmuseum, 2013.
- NEUSTADT, E. (Red.), DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2013
- NICOLAISEN, J. (Ed.), Die Sammlung. Wolfgang Mattheuer: Hinter den sieben Bergen. Kleine Werkmonographie Nr.14. Leipzig: Museum der Bildenden Künste, 2003.
- RÖHRICH, L. Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten, Band 1-3, Freiburg: Verlag Herder 2003.
- SCHOLZ, O. R. , Bild, Darstellung, Zeichen. Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann, 2004.
- SCHWERDTFEGGER, I. C., Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt, 1989.
- WANGERIN, W. , Ästhetische Erfahrung jenseits der Begriffe? Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: Wangerin, W., *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006, p.2-54.
- SOHNS, J.-A., Kunst, Kommerz und kollektive Identität: Amerikanische Landschaftsmalerei im englischsprachigen Kulturunterricht. In: HECKE, C./SURKAMP, C. (Ed.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen:

Gunter Narr, 2010. p. 254-270.

WEDEWER, R., Zur Sprachlichkeit von Bildern. Ein Beitrag zur Analogie von Sprache und Kunst. Köln: DuMont, 1985.

WEDEWER, R., Bild und Sprache. In: BLELL, G./HELLWIG, K. (Ed.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 1996. p. 33-42.

WEIDENMANN, B. , „Multimedia“: Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle? In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*

25. Jahrgang/1997/Heft 3, p. 197-2006.

WICKE, R. E. , Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch -als -Fremdsprache -Unterricht in Schule und Fortbildung. München: iudicium 2000.

## **MATERIALIEN**

---

ALBRECHT, U./SCHROEDTER-ALBERS, H. (Ed.), *Jahrhundertschritt - Zeitkunst -Zeitfragen -40 Jahre getrenntes Deutschland. 10 Jahre vereintes Deutschland -ein Arbeitsbuch der Landeskunde für Sekundarschüler II im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut, 1999.

*Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.*  
Das Bild im Unterricht. Heft 5/1991.

*Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.*  
Kunst und Musik im Deutschunterricht. Heft 2/1997.

*Frühes Deutsch. Kuhle Kunst für Kinder.* Heft 13, April 2008.

MÜLLER, F. , Karikaturen im deutschsprachigen Fachunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.*  
Kreativ Deutsch unterrichten. Nr. 49/2013, p.47-52.

MUSEUM der bildenden Künste Leipzig, Wolfgang Mattheuer, Hinter den sieben Bergen, 1973 (Poster), Bonn: VG Bild-Kunst 2004.

MUSEUM der bildenden Künste Leipzig, Wolfgang Mattheuer (1927-2004), Hinter den sieben Bergen, 1973 (Kunstpostkarte), Bonn: VG Bild-Kunst 2004. F2865 Deutscher Kunstverlag München Berlin.

WICKE, R. E./ROTTMANN, K., Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen, 2013.

## **ZITIERTER BILDER**

---

Pieter Bruegel der Ältere (1520/30-1569): „Die niederländischen Sprichwörter“, 1559. Eichenholz 117x163 cm. Standort: Gemäldegalerie. Staatliche Museen zu Berlin

Eugène Delacroix (1798-1863), Die Freiheit führt das Volk, 1830. Öl auf Leinwand, 265x325 cm. Standort: Louvre Paris

Wolfgang Mattheuer (1927-2004), Hinter die 7x7 Berge. Öl auf Leinwand auf Holz, 200x170 cm. Privatbesitz.

## **ANHANG**

---

### 1. Didaktisierungsraaster:

1. Bestimmung des didaktischen Rahmens (Alter, Sprachniveau, Vorwissen, kulturelle Seherfahrung der Lerngruppe, curriculare Vorgaben)
2. Überlegungen zur Auswahl und Eignung des Bildes
3. Informationen zum Bild einholen
4. Schwerpunkte festlegen
5. Bestimmung von Lernzielen, Lerninhalten, Lernaktivitäten, Sozialformen, Materialien und Mitteln, Phasierung (NEUSTADT 2013:154ff)



## 2. Anwendung von Textsorten:

Abfolge von Impressionen und Gedanken, Beschreibung, Erzählskizze, Gedicht, Interpretation, Kommentar, Kurzgeschichte, Monolog und Dialog

## 3. Übung von Redemitteln:

Ablehnen, beschreiben, diskutieren, erzählen, feststellen, fragen, Gefühle ausdrücken, interpretieren kommentieren, mutmaßen/spekulieren, reflektieren, sich erinnern, vergleichen, zustimmen

## 4. Ausgewählte Arbeitsformen (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2007):

Wortschatzarbeit: Farben, Formen und Figuren auf der Bildoberfläche benennen und nach Oberbegriffen ordnen, Wörter und Bilddetails zuordnen, Konturen nachzeichnen und Benennungen hineinschreiben, thematische Wortfelder anlegen;

Grammatik: Fragen zum Bild formulieren, zu vorgegebenen Bildtiteln mutmaßen, über Bildtitel spekulieren, über symbolische Bedeutungen spekulieren (Konjunktiv);

Schreiben: Figuren auf dem Bild sprechen lassen (Sprechblasen), Gedichte oder Geschichten zum Bild oder zu Bildelementen (z.B. zu Farben) schreiben;

Wahrnehmung: Bilder/Bilddetails nachstellen („lebende Bilder“, Wirkung von Farben diskutieren, sich in Figuren des Bildes versetzen, zum Bild passende Geräusche und Klänge finden;

Toleranz: Meinungen zum Bild diskutieren, Lieblingsbilder vorstellen und verteidigen,

Landeskunde: Mögliche Vorbilder für dargestellte Landschaften in der Realität suchen (Landkarten, Internet), zur Rezeption des Bildes und zum Künstler im Internet recherchieren.

## 6. Ausgewählte Verfahren der Bildpräsentation:

- kurze Betrachtung des Gesamtbildes und verbales Erinnern an das Gesehene
- intensive Betrachtung des Gesamtbildes zur Überprüfung des schnellen Sehens
- gesteuerte Betrachtung des Gesamtbildes (Farben, Formen, Figuren, Raum)
- ungesteuerte Betrachtung des Gesamtbildes (Eindrücke)
- Zusammensetzung von Puzzleteilen zum Gesamtbild
- stufenweises Aufdecken des Bildes (horizontal, vertikal)

# „A falta de material” – Zur Vermittlung von Landeskunde aus der Sicht brasilianischer DaF-Lehrender

Eva Chen (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

## ABSTRACT

In dem Beitrag werden die Ergebnisse einer Befragung vorgestellt, die während des brasilianischen Deutschlehrerkongresses im Jahr 2011 in Belo Horizonte durchgeführt wurde. Dabei wird deutlich, dass brasilianische Deutschlehrer sich in erster Linie eine größere Auswahl an zielgruppengerechten und bereits didaktisierten und entsprechend sprachlich unterstützten landeskundlichen Materialien wünschen; dabei spielen besonders alle Arten von visuellen Materialien eine wichtige Rolle. Das zweite Hauptanliegen ist der Wunsch nach mehr und regelmäßiger Aus- und Weiterbildung in Bezug auf Landeskunde, und zwar sowohl thematisch-inhaltlich als auch methodisch-didaktisch.

Zur aktuellen Situation des Deutschunterrichts in Brasilien liegen bislang kaum Veröffentlichungen vor. Immerhin existieren Zahlen, die belegen, dass die Nachfrage nach Deutschunterricht vom

Grundschulalter bis zur Hochschule anhaltend hoch ist, und die Sprachmittlerinstitutionen melden einen großen Bedarf nach qualifizierten Lehrkräften. Nach einer weltweiten Studie des „Netzwerks Deutsch“ aus dem Jahr 2010 zählt Brasilien zu den derzeit wenigen Ländern mit starkem Zuwachs an Deutschlernenden – seit 2005 hat ihre Zahl um mehr als 25 % zugenommen<sup>1</sup>. Traditionell ist das größte Interesse an der deutschen Sprache im Süden Brasiliens zu verzeichnen, denn in dieser Region haben sich in den letzten 200 Jahren die größten deutschen Einwanderergruppen niedergelassen, „aber in praktisch allen 27 Staaten des Landes ist Deutsch unter den meistgelernten Sprachen“ (SPINASSÉ/BREDEMEIER 2014, 192).

Angesichts dieser Umstände sind fundierte Erkenntnisse über den Deutschunterricht in Brasilien, jenseits von Einzelfallerfahrungen und dem gemeinsamen Austausch auf Kongressen und Konferenzen, umso wünschenswerter. Insbesondere fehlt es an Einblicken in die Praxis des Deutschunterrichts. Der vorliegende Abriss soll ein Beitrag zur Erforschung des brasilianischen Deutschunterrichts sein, und zwar aus der Perspektive der Lehrenden mit dem Schwerpunkt auf dem landeskundlich-kulturbezogenen Unterricht. Lehrende haben nicht nur die Aufgabe, den Lernenden beim Erwerb einer fremden Sprache in Bezug auf ihren Wortschatz, die Aussprache, den Satzbau etc. zu helfen. Sie sind auch dafür zuständig, ihr Interesse an Gesellschaft, Kultur, Alltag und an den Besonderheiten der Zielsprachenländer und -regionen zu wecken und aufrecht zu erhalten. Das ist nicht immer einfach, wenn die Lernenden von ihrem „Lerngegenstand“ geographisch so weit entfernt sind wie im Falle der Deutschlernenden in Brasilien. In gewisser Weise finden sich die Lehrenden in der Rolle eines

---

<sup>1</sup> vgl. [http://www.goethe.de/uun/pro/stadaf/StADaF\\_DE\\_2012.pdf](http://www.goethe.de/uun/pro/stadaf/StADaF_DE_2012.pdf), S. 61.

Schauspielers in einem Werbespot, der versuchen muss, einem Zuschauer ein neues Produkt durch einen Bildschirm hindurch „schmackhaft“ zu machen. Sie müssen versuchen, über Bilder, Wörter, Farben, Geräusche und Töne Vorstellungen zu wecken, die über das gesprochene und geschriebene Wort hinausgehen. Solcherart landeskundliche „Lehrkompetenzen“ werden in der Sprachlehrerausbildung bislang nicht systematisch vermittelt. Umso interessanter erscheint es, im Folgenden den Blick darauf zu werfen, wie die Deutschlehrenden in Brasilien mit dieser Herausforderung in Bezug auf ihren eigenen Unterricht umgehen. Als Grundlage für die weiteren Überlegungen ist es zunächst notwendig in Erfahrung zu bringen, ob und inwiefern landeskundliche und interkulturelle Lehrinhalte in brasilianischen Curricula für den Sprachunterricht verankert sind.

## **Landeskunde und interkulturelles Lernen in brasilianischen Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht**

In den brasilianischen Richtlinien zu Erziehung und Bildung und in den Rahmencurricula für die fremdsprachlichen Fächer sind implizit wie explizit einige allgemeine Lehrziele zum landeskundlichen Bereich im Rahmen der Sprachvermittlung vorgegeben. Während im Grundlagengesetz für die nationale Bildung (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9394) vom 20. Dezember 1996 als Ziel für die höhere Schulbildung lediglich formuliert ist, sie solle insgesamt das Bewusstsein für die „Probleme der Welt“ wecken, sind im nationalen Rahmencurriculum für die Sekundarschulen bereits konkretere Lernziele benannt. Im Abschnitt über Moderne Fremdsprachen wird zunächst festgestellt, dass an vielen Schulen

derzeit noch eine zu starke Orientierung auf das abstrakte Studium der morphologischen und syntaktischen Systeme von Fremdsprachen stattfindet, die zu einer Demotivation bei den Lernenden führe, weil das erworbene Wissen nicht sinnvoll mit anderen Lernbereichen in Beziehung gesetzt werden könne und nicht zu den Bedürfnissen in einer globalisierten Welt passe. Für die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache müssten jedoch weitere Teilkompetenzen integriert werden (vgl. PCNEM 2000, 28). In der anschließenden Konkretisierung der geforderten Kompetenzbereiche wird als vierter Punkt genannt, dass auch die kulturellen und sozialen Aspekte von Sprache vermittelt werden müssen. So nütze es beispielsweise nichts, wenn im Unterricht lediglich Vokabellisten mit den Namen landestypischer Speisen auswendig gelernt würden, wenn die Schülerinnen nicht gleichzeitig eine Vorstellung davon bekämen, welche Art von Gerichten sich hinter der Bezeichnung verberge (vgl. PCNEM, 29f). In den Richtlinien für die brasilianischen Hochschulen wird der Begriff der Interkulturellen Kompetenz als zentrales Ziel für die Lehrveranstaltungen im Fachbereich „Literatur und Sprache“ (Letras) genannt. Die Absolventen sollen als Experten für Literatur und Kultur fungieren können und dazu in die Lage versetzt werden, Sprache als ein Phänomen im Kontext historischer, sozialer, kultureller und politischer Einflüsse zu reflektieren und kritisch zu analysieren (vgl. CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO 2001, 30). Wenn man die bildungspolitischen Vorgaben mit einem exemplarischen Abriss über das Germanistikstudium an einer brasilianischen Universität in den zurückliegenden 20 Jahren vergleicht (vgl. MOURA 2013), dann wird schnell deutlich, dass die Notwendigkeit für die Modernisierung des Curriculums, auch auf interkulturell-landeskundlichem Gebiet, zwar schon lange erkannt

wurde, aber die Umsetzung in vielen Fällen durch problematische strukturelle, personelle und finanzielle Rahmenbedingungen behindert wird.

## **Methodik: Bedingungen und Durchführung der exemplarischen Erhebung**

Insofern ist es interessant, nach den Erfahrungen der brasilianischen Deutschlehrenden in Bezug auf die Herausforderungen in ihrem Unterrichtsalltag speziell im Bereich der Vermittlung von Landeskunde und interkulturellem Lernen zu fragen. Auf der brasilianischen Deutschlehrertagung 2011 des Brasilianischen Deutschlehrerverbandes (ABRAPA) in Belo Horizonte ergab sich die günstige Gelegenheit, einen Fragebogen zu dieser Thematik zu verteilen, um anhand der Rückmeldungen einen ersten Einblick zu bekommen. Da Kongresse in erster Linie ein Forum für den fachlichen Austausch sein sollen und das Tagungsprogramm sehr dicht ist, empfahl sich ein vergleichsweise kurzer und überschaubarer Fragebogen im Umfang von 2 DIN A 4-Seiten, um in den knappen Pausen möglichst viele vollständige Rückmeldungen zu erhalten. Damit trotz des reduzierten Formats verwertbare erste Erkenntnisse gewonnen werden konnten, fiel die Entscheidung zugunsten einer Mischung von Fragen: der Erhebung ausgewählter Sozialdaten und wenigen geschlossenen Items kombiniert mit einigen offenen Fragen, die individuelle und ausführlichere Antworten zu persönlichen Erfahrungen und Wünschen in Bezug auf den eigenen landeskundlichen Unterricht enthielten. Außerdem wurde der Fragebogen zweisprachig (portugiesisch und deutsch) formuliert, um keine sprachliche Hemmschwelle beim Beantworten der Fragen aufzubauen. Dieses Vorgehen erwies sich im Nachhinein als richtig, denn alle abgegebenen

Fragebogen waren vollständig ausgefüllt, sowohl die geschlossenen als auch die offenen Fragen wurden beantwortet. Von den insgesamt 447 angemeldeten Kongressteilnehmenden konnten aufgrund dieses Vorgehens immerhin 95, also gut 21%, für die Teilnahme an der schriftlichen Befragung gewonnen werden. Von diesen unterrichtete eine Person in Deutschland und zehn weitere ausschließlich in anderen südamerikanischen Ländern (Paraguay, Uruguay, Argentinien, Chile), so dass noch 84 verwertbare Fragebogen zum brasilianischen Kontext übrig blieben. Setzt man diese relativ geringe Zahl in ein Verhältnis mit der im Jahr 2010 für Brasilien erfassten Gesamtzahl von 871 Deutschlehrern (vgl. NETZWERK DEUTSCH 2010, 5), so spricht dennoch einiges dafür, dass die Ergebnisse eine gewisse Repräsentativität für die Situation in Brasilien darstellen.

## **Rahmendaten des Deutschunterrichts in Brasilien**

Um den Befragten Anonymität zu gewährleisten, wurden sie lediglich gebeten, ein paar allgemeine Rahmendaten zu nennen. Es erfolgte weder eine Differenzierung nach Geschlecht noch nach Region, da sie für diese erste Befragung nicht als relevant betrachtet wurde. Die Frage nach dem Schultypus sollte erfassen, an welcher Art von Institution die Befragten hauptsächlich unterrichten. Einigen Befragten schien es wichtig zu betonen, dass sie parallel an verschiedenen Einrichtungen unterrichten, denn sie kreuzten trotz der Bitte um nur eine Antwort jeweils zwei oder mehrere Kategorien an. Mit knapp der Hälfte am häufigsten (40) wurde die Angabe „allgemeinbildende Schule“ gewählt, gefolgt von Sprachinstituten (31) wie dem Goethe-, oder dem Werther-Institut, 18 Befragte unterrichteten an Hochschulen und 13 in verschiedenen Arten von



privaten Kursen. Unter „andere, nämlich...“ ergänzten 3 Befragte die Kategorie „Privatschule“ und eine Person „private Erwachsenenurse (bin Rentner)“. Hier zeigt sich die brasilianische Besonderheit, dass Deutsch als Fremdsprache häufig (nur) an Privatschulen angeboten wird. Da im Fragebogen nicht zwischen staatlichen und privaten Schulen unterschieden wurde, ist davon auszugehen, dass sich auch hinter der Kategorie „allgemeinbildende Schule“ eine gewisse Zahl an Privatschulen verbirgt, an denen die Befragten unterrichten. Diese Einschätzung wird u.a. gestützt durch die Tatsache, dass die Gruppen von Referendaren aus São Paulo, die seit 2012 jedes Jahr jeweils für eine mehrwöchige Weiterbildung an die Universität Jena kommen, ebenfalls ausnahmslos an Privatschulen unterrichteten.

Statt des Alters wurden die Jahre der Berufserfahrung erfragt, die in diesem Kontext aussagekräftiger ist. So konnte eine Differenzierung danach versucht werden, ob Berufsneulinge und „Veteranen“ jeweils eine unterschiedliche Einschätzung zum Befragungsthema äußerten. Es zeigte sich zunächst, dass mit 54 von 95 eine deutliche Mehrheit der Befragten den sehr erfahrenen Kolleginnen und Kollegen mit mehr als 10 Berufsjahren zugerechnet werden konnte. 19 Personen unterrichteten zum Zeitpunkt der Befragung bereits seit 5-10 Jahren, weitere 17 seit 2-5 Jahren, so dass lediglich 5 Befragte mit einer Lehrerfahrung von 0-2 Jahren überhaupt der Gruppe der Berufsanfänger zugerechnet werden konnten. Dieses Ergebnis kann unterschiedlich gedeutet werden. Man kann argumentieren, dass bedeutende überregionale Fachkongresse wie dieser ohnehin bevorzugt von Lehrerinnen und Lehrern besucht werden, die sich stark mit ihrem Beruf identifizieren und ihm seit vielen Jahren „treu“ geblieben sind. Es könnten auch finanzielle

Gründe eine Rolle spielen wenn man annimmt, dass eher die älteren Kolleginnen und Kollegen über die Mittel verfügen, die Kosten für eine mehrtägige Kongressteilnahme zu tragen. Viele andere Faktoren können eine Rolle spielen und ohne weitere Recherchen ist die Frage nicht zu klären. Es liegt jedoch nahe, dass diese Zahlen vorsichtig auch als ein gewisses Nachwuchsproblem bei den Deutschlehrenden gelesen werden könnten.

Um die Erhebung der Rahmenfaktoren abzurunden, wurde über den Fragebogen schließlich noch ermittelt, welche Altersgruppe die Befragten hauptsächlich unterrichten, weil man davon ausgehen kann, dass landeskundlicher Unterricht für Kinder andere Kompetenzen und Schwerpunkte erfordert als für Erwachsene. Auch hier zeigte sich im Antwortverhalten, dass ein beträchtlicher Teil der Deutschlehrenden ein breitgefächertes Spektrum an Lehraufgaben erfüllen muss, und oft nicht nur an verschiedenen Institutionen unterrichtet, sondern auch für ganz verschiedene Lernalter zuständig ist. Dennoch war ein eindeutiger Schwerpunkt zu ermitteln: 53 der Befragten gaben an, vorwiegend junge Erwachsene im Alter von 18 bis 30 Jahren zu unterrichten, die nächstgrößere Gruppe waren mit 39 Nennungen die Jugendlichen von 13 bis 18 Jahren. Darauf folgten die Gruppe von 7-12 (24) und die Erwachsenen zwischen 30 und 60 Jahren (12). Wenig überraschend, wurden die jüngsten und ältesten Altersgruppen nur selten genannt. Kinder unter 7 Jahre immerhin noch dreimal, Erwachsene von 60+ nur einmal. Jugendliche und junge Erwachsene stellen mit knapp 70 % damit die größte Zielgruppe für Deutschunterricht in Brasilien – das wird im Weiteren zu berücksichtigen sein, wenn es um die Frage geht, welche landeskundlichen Themen, Methoden und Materialien für den Unterricht Verwendung finden sollen.

## **Stellenwert der Landeskunde und persönliche Einstellung der Lehrenden**

Zur weiteren Auswertung der Fragebögen war es zunächst wichtig in Erfahrung zu bringen, welchen Stellenwert die Befragten der Vermittlung von Landeskunde im Rahmen ihres Sprachunterrichts einräumten, da von dieser Einstellung alle weiteren Antworten abhängen. Die Befragten sollten angeben, wie wichtig für sie die Vermittlung von Landeskunde/Kultur im Deutschunterricht ist, angefangen von „unwichtig“ über drei weitere Zwischenstufen bis zu „sehr wichtig“. Es fällt auf: Ausnahmslos allen Befragten liegt die Landeskunde am Herzen. 73 Personen (86,9%) vergaben die Höchstwertung „sehr wichtig“, 10 weitere die Einschätzung „wichtig“ und lediglich eine Person entschied sich für „etwas wichtig“. Keiner kreuzte die Auswahlmöglichkeit „weniger wichtig“ oder „unwichtig“ an. Auch wenn man hier das Phänomen der sozialen Erwünschtheit bestimmter Antworten in Betracht ziehen muss (vgl. BORTZ/DÖRING 1995, 212), überrascht diese Eindeutigkeit des Ergebnisses doch, zumal viele der Befragten sich zu anderen Items des Fragebogens sehr freimütig und auch negativ äußerten. Diese von den Lehrenden als „sehr wichtig“ oder doch zumindest „wichtig“ gesehene Rolle der Landeskundevermittlung spiegelt sich bislang weder in den Curricula für die Deutschlehrausbildung noch in den Curricula des eigentlichen Deutschunterrichts wider.

## **Landeskundliche Aus- und Weiterbildung der Lehrenden**

Ein weiteres wichtiges Anliegen der Befragung war es, einen ersten Eindruck davon zu bekommen, wo die Lehrenden ihr eigenes Wissen über die deutschsprachigen Länder erworben hatten und

inwiefern sie in ihrer eigenen Aus- und Weiterbildung mit landeskundebezogenen Inhalten und Vermittlungsmethoden in Berührung gekommen sind. Das Erkenntnisinteresse war hier also zweigeteilt. Die erste Frage bezog sich ausschließlich auf kulturbezogene Inhalte und Wissensfelder und war bewusst weit formuliert, um auch nicht-formelle Möglichkeiten damit erfassen zu können. Die Befragten sollten angeben, auf welchen Wegen sie hauptsächlich ihr Wissen über Landeskunde und Kultur der deutschsprachigen Länder erworben hatten. In Klammern wurden als Beispiele Deutschlandaufenthalte, spezielle Seminare und Literaturstudium genannt.

63 der 84 in Brasilien unterrichtenden Deutschlehrenden gaben an, ihre Kenntnisse über Deutschland in erster Linie durch eigene Deutschlandaufenthalte erworben zu haben. Dabei wurde jedoch nicht differenziert, ob es sich um einen oder mehrere Aufenthalte handelte und auch nicht abgefragt, wie viele Aufenthalte in Deutschland sie schon absolviert hatten. Einige Befragte hatten ihre Angaben kommentiert. Dabei wird deutlich, dass die Bandbreite vom einmaligen 4-wöchigen Kurzaufenthalt bis zum siebenjährigen Studium in Deutschland reicht. Außerdem gaben 9 Befragte an, selbst aus Deutschland zu stammen und dort aufgewachsen zu sein. 21 der Befragten (25%) erwähnten bei der Frage, wo sie ihr Wissen über die Zielkultur erworben hatten, keinen eigenen Deutschlandaufenthalt. Das muss nicht unbedingt bedeuten, dass diese Personen tatsächlich noch nie die deutschsprachigen Regionen Europas bereist haben, dennoch ist nicht auszuschließen, dass einige Deutschlehrer in Brasilien noch keinen persönlichen Kontakt mit der Zielsprachenkultur hatten.

Als weitere Wege, wie sich die Deutschlehrenden über Kultur,

Leben und Alltag in den deutschsprachigen Ländern informierten, wurden genannt (Mehrfachangaben waren hier möglich): durch eigene Lektüre von Zeitschriften und Büchern (25), in Seminaren und Vorlesungen während des eigenen Deutschstudiums in Brasilien (18), durch eigene Internetrecherchen (13), während kürzerer und längerer Studienaufenthalte in Deutschland (11), durch Radio, Film und Fernsehen (9), und durch einzelne thematische Kurse für Deutschlehrende in Brasilien (7).

Mit der zweiten Frage sollte dann die didaktische Ebene ermittelt werden, d. h. es ging darum herauszufinden, ob und inwieweit die Lehrenden in Aus- und Weiterbildungen spezielle Kenntnisse über die *Vermittlung* landeskundlichen Wissens im Sprachunterricht erworben hatten. Die freien Antworten zeigen, dass die Frage in einigen Fällen missverstanden wurde. Bei den Beispielen nennen einige Befragte auch Fortbildungen, die zwar zu historischen und landeskundlichen Spezialthemen der deutschen, österreichischen oder schweizerischen Kultur und Gesellschaft veranstaltet wurden. Deren Anliegen war aber nicht methodisch didaktisch, denn diese Kurse vermittelten zwar landeskundliches, nicht aber landeskunddidaktisches Wissen. Insofern sind die Ergebnisse zu dieser Frage nur eingeschränkt aussagekräftig. Zunächst war mit einer einfachen Ja-Nein-Frage anzugeben, ob die Befragten bereits ein- oder mehrmals an speziellen Kursen oder Seminaren für Lehrer zum landeskundlichen Lehren teilgenommen hatten. Diese Frage beantworteten 41 Personen (49%) mit „ja“, 43 (51%) Personen mit „nein“. Man kann also festhalten, dass gut die Hälfte der meist schon seit mehreren Jahren unterrichtenden Deutschlehrer in Brasilien aus dieser Stichprobe nie irgendeine Art von landeskunddidaktischer Schulung mitgemacht hatten – weder während ihres eigenen Studiums, noch in späteren Weiterbildungskursen.

Die 41 Befragten, welche die Frage hingegen mit „ja“ beantwortet hatten, sollten in der freien Kommentierung zu der Frage angeben, um welche Art von landeskundedidaktischen Seminaren/Kursen es sich gehandelt hatte und wo diese stattgefunden hatten. Aus den teils sehr spezifischen, teils sehr allgemeinen Antworten konnte nur eine grobe Kategorisierung vorgenommen werden – zudem muss man berücksichtigen, dass Lehrende, die seit weit über 10 Jahren im Beruf stehen, sich vermutlich nicht mehr an jeden einzelnen Weiterbildungskurs erinnern können, an dem sie teilgenommen haben. Dennoch lässt sich aus den Antworten insgesamt eine gewisse Tendenz ableiten. Es wurden insgesamt 46 Teilnahmen an landeskundlichen bzw. landeskunedidaktischen Kursen des Goethe-Instituts in Deutschland genannt, teilweise sogar unter Angabe des Veranstaltungsjahrs, -orts und des genauen Kurstitels – diese Kurse haben also offenbar einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Wichtig ist der Hinweis, dass es sich um 46 Fälle der Teilnahme handelt und nicht um 46 Deutschlehrer, die bereits an solchen Kursen teilgenommen hatten. Manche der Lehrenden hatten also mehrfach an den Goethe-Kursen in Deutschland teilgenommen, meist im Abstand von mehreren Jahren. Wie bereits erwähnt, lässt sich nicht in allen Fällen nachvollziehen, ob in diesen Kursen tatsächlich landeskunedidaktische Kenntnisse vermittelt wurden, oder ob es sich „nur“ um rein informative landeskundliche Weiterbildungen handelte. Insgesamt 24 Mal wurden spezielle landeskunedidaktische Seminare in Brasilien besucht; 5 Personen gaben an, landeskunedidaktische Lehrveranstaltungen an deutschen Universitäten besucht zu haben. Die Länge und die Dauer all der genannten landeskunedidaktischen Kurse und Veranstaltungen wurde nur in wenigen Fällen angegeben; aus vereinzelt Spezifizierungen lässt sich lediglich eine Bandbreite vom 2-stündigen Workshops bis

zur einsemestrigen wöchentlichen Lehrveranstaltung feststellen.

## **Probleme und Wünsche der Lehrenden in Bezug auf die Landeskunde- vermittlung**

Da praktisch alle Befragten die Wichtigkeit der Landeskunde-  
vermittlung bestätigt und somit ihr Interesse am Thema bezeugt  
haben, obwohl gut die Hälfte von ihnen nie eine landeskunde-  
didaktische Ausbildung absolviert hat, überrascht es nicht, dass die  
beiden offen formulierten Fragen, die sich auf konkrete Probleme  
und Wünsche in Bezug auf den eigenen Landeskunde-Unterricht fast  
in allen Fällen beantwortet wurden. Zunächst wurde im Fragebogen  
in Form eines zu vervollständigenden Satzes nach dem größten  
Problem gefragt, dem die Befragten bei der Vermittlung von Landeskunde  
in ihrem Unterricht gegenüberstehen. Diese Art der Formulierung  
ist zugegebenermaßen suggestiv, da die Befragten nicht zuvor danach  
gefragt wurden, ob sie denn überhaupt Probleme mit der Landeskunde-  
vermittlung hatten. Allerdings gab es auch die Möglichkeit, das  
Antwortfeld frei zu lassen, um dadurch das Nichtvorhandensein von  
Problemen zum Ausdruck zu bringen. Diese Möglichkeit nutzten  
insgesamt 4 Befragte; drei von ihnen kommentierten ihre Meinung  
dabei explizit mit der Formulierung „kein Problem!“, zwei Probanden  
erwähnten zusätzlich, dass der Landeskundeunterricht gut laufe und  
die Lernenden ihm mit viel Interesse folgten.

Was die von den Befragten genannten Probleme im Landeskunde-  
unterricht angeht, so lassen sich aus den frei formulierten und teils  
sehr ausführlichen Antworten bestimmte Problemfelder bestimmen,  
die jedoch in der Praxis nicht immer klar voneinander zu trennen  
sind und sich teilweise inhaltlich ähneln beziehungsweise strukturell

überschneiden. Das eindeutigste Ergebnis zu dieser Frage bezog sich auf das Fehlen von landeskundlichen Unterrichtsmaterialien – dieser Punkt wurde von 31 Befragten (37%) genannt. Einige Befragte präzisierten ihre Antworten noch durch die Erläuterung, dass sie speziell Bildmaterial vermissten, und auch das Fehlen von jeweils aktuellen Materialien wurde in sieben Fällen angemahnt. Ebenfalls auf das Lehrmaterial bezogen war die von sieben Befragten geäußerte Einschätzung, dass das vorhandene landeskundliche Material sprachlich zu anspruchsvoll für ihre Lernenden sei. Hinter dem Problemfeld „Material“ gab es zwei weitere große Bereiche, die den Lehrenden Schwierigkeiten für ihren Landeskundeunterricht bereiteten. Der erste Problembereich betraf das von den Lehrenden konstatierte „fehlende eigene Wissen“ über die Zielsprachenkultur – 18 Befragte (21%) nannten dies als wesentliches Hindernis für ihren Landeskundeunterricht. Diese Zahl ist nicht all zu weit entfernt von den 21, die nicht explizit erwähnt haben, dass sie bereits selbst deutschsprachige Länder besucht hatten. Es ist jedenfalls sehr plausibel, dass sich vor allem diejenigen Lehrenden bei der Landeskundevertretung unsicher fühlen, die noch keinen eigenen Kulturkontakt zu Deutschland, Österreich und der Schweiz aufweisen können. Als ebenso großes Problem wie das eigene fehlende Wissen (18 Befragte, also 21%) wurde die fehlende Zeit empfunden, um den landeskundlichen Unterricht vorzubereiten und dafür selbst zu recherchieren. Wer den Lehreralltag kennt, ist von diesem Problem nicht überrascht, und die Nennung des Problems passt zum zuvor beklagten Mangel an (fertigen) Unterrichtsmaterialien.

Die beiden nächsthäufig genannten Problemfelder beziehen sich interessanterweise nicht mehr auf organisatorische, sondern auf



die inhaltlichen Herausforderungen des Landeskundeunterrichts. 15 Lehrende (18%) fühlten sich verunsichert im Umgang mit Stereotypen, wenn sie landeskundliche Inhalte mit ihren Schülern erarbeiteten bzw. äußerten sie die Befürchtung, dass durch die Besprechung landeskundlicher Themen die Stereotype über Deutschland und die Deutschen noch verfestigt oder gar neu in den Schülern angelegt werden könnten. Die Problematik der Stereotypisierung beim Sprachenlernen gehört in der Fachliteratur zu den regelmäßig diskutierten Themen (siehe auch in diesem Band), und tatsächlich scheint es bis heute dafür kein einfaches „Rezept“ zu geben (vgl. HUSEMANN 1990, LÖSCHMANN 1998, SPANIEL 2000 und andere). Mit 12 Nennungen (14%) ebenfalls noch auffällig häufig wurde die große kulturelle beziehungsweise geographische Distanz zwischen Brasilien und den deutschsprachigen Ländern als Problem für die Landeskundevertretung aufgeführt. Zwei der Befragten kommentierten diesen Punkt noch mit der Anmerkung, dass dieser Umstand das Interesse der Lernenden an ihrem Lerngegenstand verringere. Zwischen 8 bis 10% der Befragten nannten jeweils noch die folgenden Problemfaktoren für ihren Landeskundeunterricht: das fehlende Weltwissen der Lernenden (auch über ihr eigenes Land), das zu schwierige sprachliche Niveau der vorhandenen Lehrmaterialien und Schwierigkeiten der Lehrenden bei der Formulierung und Auswahl landeskundlicher Lernziele. Nur zwischen 2 und 4 der Befragten nannten als Probleme außerdem den fehlenden Wortschatz der Lernenden, fehlendes inhaltliches Interesse der Lernenden sowie mangelhafte technische Ausstattung des Klassenraums. Insgesamt gesehen fällt also auf, dass die größten Probleme weniger auf der Lernerseite als in Material und Gegenstand der Landeskunde gesehen wurden.

Die von den Befragten im Anschluss frei formulierten Wünsche in Bezug auf die Unterstützung des eigenen Landeskundeunterrichts lassen sich im Wesentlichen logisch von den zuvor am meisten benannten Problemen ableiten. Hier fällt die Konzentration auf das Thema „Unterrichtsmaterial“ noch viel deutlicher aus: insgesamt 78 Befragte (also 93%) drückten in leicht variierten Formulierungen aus, dass ihnen am meisten entsprechendes Unterrichtsmaterial dabei helfen könnte, ihren Landeskundeunterricht noch besser/interessanter zu gestalten. Dabei präzisierten 34 Personen (40%), sie wünschten sich bereits entsprechend didaktisierte Materialien, die sprachlich auch für die Arbeit mit Anfängern geeignet seien. 21 Befragte (25%) wünschten sich dezidiert Filme mit Untertiteln beziehungsweise Filme, die sprachlich ebenfalls für Anfänger geeignet seien. 16 weitere fassten die Antwort allgemeiner, indem sie „visuelle“ Materialien forderten, also neben Videos auch noch alle Arten von nicht bewegten Bildern. Etwas anders formulierten sechs Befragte, die sich leichteren Zugang zu Unterrichtsmaterialien wünschten, wobei nicht zu ermitteln ist, worauf sich der „leichtere Zugang“ konkret bezieht – ob auf die Verfügbarkeit von Büchern/Texten/Bildern direkt durch die Einrichtung, in der sie unterrichteten, oder durch den Zugriff auf (eventuell kostenpflichtige) Lehrmaterialien im Internet etc. Eine einzelne Forderung in Bezug auf Lehrmaterialien erwähnte schließlich noch den Wunsch, über zielgerichtetes landeskundliches Material zu verfügen, das speziell die Interessen von jüngeren Leuten berücksichtige.

Das nächstgrößte Themenfeld, mit insgesamt 13 Nennungen jedoch weit hinter dem Themenfeld „Unterrichtsmaterial“ (78) zurückliegend, betrifft den Wunsch nach Weiterbildungen im Bereich

Landeskunde, und zwar sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch. Dazu passt ein einzeln geäußerter Wunsch nach speziellen „didaktischen Büchern“ für die Landeskundevertretung.

Mit jeweils 9 Nennungen fiel der Wunsch der Lehrenden nach mehr eigenem Kontakt zu Deutschland und zu Deutschen und nach mehr Zeit für eigene landeskundliche Recherchen und landeskundliche Inhalte im Unterricht aus. Vier Befragte bezogen schließlich direkt die Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler mit ein, indem sie für diese mehr Stipendien für Deutschlandaufenthalte forderten. Die restlichen Antworten waren Einzelnennungen und bezogen sich jeweils auf die technische Ausstattung im Klassenzimmer, zusätzliche landeskundliche Informationen im Lehrerhandbuch, die Möglichkeit für extracurriculare Aktivitäten und, nicht ganz klar zu deuten, nach „mehr Unterstützung durch die Familien“.

## **Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse**

Wenn man die Ergebnisse zusammenfasst, kristallisieren sich sehr deutlich die wichtigsten Anliegen heraus: Lehrende wünschen sich in erster Linie eine größere Auswahl an zielgruppengerechten und bereits didaktisierten und entsprechend sprachlich unterstützten landeskundlichen Materialien; dabei spielen besonders alle Arten von visuellen Materialien eine wichtige Rolle. Das zweite Hauptanliegen ist der Wunsch nach mehr und regelmäßiger Aus- und Weiterbildung in Bezug auf Landeskunde, und zwar sowohl thematisch-inhaltlich als auch methodisch-didaktisch. Die oft schwierigen Rahmenbedingungen von Unterricht, die ebenfalls in den Antworten aufscheinen, dürften hingegen auch in Zukunft nicht einfacher werden und lassen sich

nicht vergleichsweise einfach durch neue Materialien und Ausbildungs-module verbessern: die immer wieder genannte fehlende Zeit für eine sinnvolle Unterrichtsvorbereitung und -recherche spricht von der generellen Überlastung des Lehrpersonals mit Aufgaben. Die beklagte fehlende Zeit für die Thematisierung landeskundlicher Inhalte IM Unterricht hingegen ist ein Spiegel für die zunehmende „Überfüllung“ der Curricula mit immer neuem Lernstoff und für die einseitige Ausrichtung von Unterricht auf Tests und Prüfungen. Wo es eigentlich darum gehen sollte, Stoff zu reduzieren und sich eingehender mit Themen beschäftigen zu können, scheint auch in Brasilien die Tendenz zu bestehen, immer neue Inhalte und Kompetenzfelder in die Lernzielkataloge aufzunehmen.

## **Ausblick**

Wie man anhand nationaler und internationaler Kongressprogramme und Tagungsbände erkennen kann, zählen die Themen „Landeskunde“ und „Interkulturelles Lernen“ seit langer Zeit zu den beliebtesten Teilgebieten der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Gleichzeitig bleibt sie aber auch eine Art „Stiefkind“, zumindest, soweit es die personelle und wissenschaftliche Verankerung an den Hochschulen und in der Lehrerbildung betrifft (vgl. KOREIK 2010, 1441). Nach wie vor scheint es eine große Diskrepanz zwischen den auf theoretischer Ebene diskutierten landeskundlichen Lernzielen, Modellen und Konzepten und den Erfahrungen der Praxis zu geben. Das sogenannten DACH(L)-Konzept als gemeinsame Initiative „der für Deutsch als Fremdsprache zuständigen Institutionen in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz“ (ALTMAYER 2013, 22) hat schon vor 25 Jahren versucht,

eine anwendungsorientierte Richtung einzuschlagen. Wenig ist jedoch bekannt darüber, inwiefern die damals entwickelten Leitlinien und Materialien ihren Niederschlag in der Praxis des Deutschunterrichts gefunden haben, ob günstige Rahmenbedingungen für interkulturell-landeskundlich orientierten Deutschunterricht gegeben sind und ob Lehrende durch ihre Ausbildung und durch Lehrmaterialien ausreichend auf die Landeskundevertretung vorbereitet sind, um qualitativ hochwertigen Unterricht etwa im Sinne der ABCD-Thesen<sup>2</sup> vermitteln zu können. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Befragung entsteht jedoch der erste Eindruck, dass neben den allgemeinen Bekenntnissen zur Plurizentrik, zur Beachtung der interkulturellen Perspektive und zur thematischen Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden in den Texten von Curricula und Rahmenrichtlinien nur wenig greifbare Produkte, Methoden und Werkzeuge entstanden sind, die Lehrenden handfeste Unterstützung für die Gestaltung ihres landeskundlichen Unterrichts geben – oder dass sie zwar möglicherweise schon existieren, aber die Lehrenden keinen Zugang zu ihnen haben.

Zukünftige Studien zur DaF-Landeskundendidaktik in Brasilien müssten die bisher gewonnenen Ergebnisse noch genauer spezifizieren. So erscheint es sinnvoll, in Erfahrung zu bringen, welche konkreten methodisch-didaktischen Kenntnisse von den Lehrenden erworben wurden, ob und wie sie im Unterricht Verwendung finden (können). Außerdem sollte man sowohl regional, schulformspezifisch als auch inhaltlich ein differenzierteres Bild von der aktuellen Situation

---

<sup>2</sup> Die ABCD-Thesen aus dem Jahr 1990 wurden von einer internationalen Arbeitsgruppe von DaF-Didaktikerinnen und -didaktikern veröffentlicht und enthalten Leitlinien für die Gestaltung des landeskundlichen Unterrichts. Wichtige Prinzipien der ABCD-Thesen sind z.B. Lernerzentrierung, Plurizentrik, Perspektivenwechsel, Interkulturalität und Diskursorientierung (RÖSCH 2011, 131).

bekommen. Es müsste außerdem konkretisiert werden, welche spezifischen Bedürfnisse die Lehrenden in Bezug auf die Gestaltung und die Inhalte landeskundlicher Lehrmaterialien haben. Darüber hinaus sollte man nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden verschiedener Altersstufen und Schulformen nach ihren Erfahrungen mit und ihren Bedürfnissen in Bezug auf das landeskundliche Lernen über die deutschsprachigen Länder und Regionen befragen.

Unbedingt geboten wäre es, Grundlagen und Methoden der Landeskundedidaktik fest in der Deutschlehrausbildung in Brasilien zu verankern. Es sollten dabei in erster Linie Kompetenzen vermittelt werden für die eigene Weiterbildung, geeignete Online-Quellen vorgestellt, und Techniken/Methoden für eine zeitsparende Erstellung und Aufbereitung von landeskundlichen Unterrichtsmaterialien vermittelt werden. Es müssten über die Gewährleistung von mehr Stipendien für Deutschlandaufenthalte hinaus Wege gefunden werden, wie alle angehenden Deutschlehrenden in Brasilien auch vor Ort in landeskundlichen Themen und Methoden geschult werden. So nachvollziehbar der Wunsch der Befragten ist, ihre eigene „Deutschlandkompetenz“ in erster Linie durch Studienaufenthalte in der Zielsprachenkultur zu schulen, so sehr muss man darauf achten, dass allen Lehrenden auch Wege eröffnet werden, wie sie die dort gemachten Erfahrungen und Einblicke gewinnbringend an ihre Lernenden weitervermitteln können. Der regelmäßige Aufenthalt in der Zielsprachenkultur und die Kenntnis aktueller Themen allein garantiert noch nicht, dass die Lehrenden über die notwendigen Werkzeuge verfügen, um ihren Lernenden einen kommunikativen, lernerorientierten und verstehensfördernden Landeskundeunterricht anzubieten. ♦

## LITERATUR

---

- ALTMAYER, Claus. *Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze*. In: DEMMIG, Silvia/HÄGI, Sara/SCHWEIGER, Hannes (Hg.), *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis*. Iudicium: München, 2013, p. 15-31.
- BORTZ, Jürgen/DÖRING, Nicola. *Forschungsmethoden und Evaluation*. Springer: Berlin, 1995.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 492*, de 03 de abril de 2001. Online: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educacao Nacional, n° 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Online: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura (MEC). *Parametros Curriculares Nacionais. Ensino Médio*. (PCNEM) Linguagens, Códigos e susas Tecnologias. MEC: Brasilia, 2000. Online: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)
- HUSEMANN Harald. *Stereotypen in der Landeskunde. Mit ihnen leben, wenn wir sie nicht widerlegen können?* In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis (NM), 43. Jg, Heft 2 (1990), p. 89-98.
- INTERNATIONALE ARBEITSGRUPPE. *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*. In: ÖdaF-Mitteilungen 2 (1990), p. 26-29.
- KOREIK, Uwe/ PIETZUCH, Jan Paul. *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte*. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. De Gruyter: Berlin/New York, 2010, p. 1441-1454.
- LÖSCHMANN, Martin. *Stereotype, Stereotype und kein Ende*. In:

- LÖSCHMANN, Martin/STROINSKA, Magda (Hg.), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Lang: Frankfurt/Main, 1998, p. 7-34.
- MOURA, Magali. *DaF an der UERJ. Auf dem Weg zu einer neuen Sichtweise*. In: MOURA, Magali/CHEN, Eva V. (Hg.), *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde*. APA Rio: Rio de Janeiro, 2013, p. 31-40.
- NETZWERK DEUTSCH (Hg.), *Die Deutsche Sprache in der Welt. Statistische Erhebungen*. München 2010. Online abrufbar unter <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf>
- SPINASSÉ, Karen/BREDEMEIER, Maria Luisa, *ABraPA – Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão (Brasilianischer Deutschlehrerverband)*. In: DEMMIG, Silvia/HÄGI, Sara/SCHWEIGER, Hannes (Hg.), *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis*. Iudicium: München, 2013, p. 191-196.
- RÖSCH, Heidi, *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Akademie Verlag: Berlin, 2011.
- SPANIEL, Dorothea, *Der Einfluss von Kommunikationswegen auf die Herausbildung von Nationen-Images. Das Deutschlandbild von Spaniern, die Deutsch lernen*. Unveröff. Magisterarbeit. Dresden 2000.

Für die Bereitstellung von Informationen zum Deutschunterricht in Brasilien und zum Deutschlehrerverband ABraPA ein herzlicher Dank an: Dr. Ebal Bolacio, Dr. Roberta Stanke und Dr. Geraldo de Carvalho.

Für ihre Hilfe bei der Übersetzung und bei der Auswertung der Fragebögen danke ich herzlich Dr. Svenja Brünger und Elena Gurgel do Amaral Valente.



**Caros professore(a)s de alemão,**

gostaria que vocês preenchessem esse pequeno questionário sobre suas experiências com o tema "Landeskunde no ensino de língua alemã". O objetivo é saber de que os professores necessitam para uma boa transmissão de conhecimentos de Landeskunde e cultura. O questionário deverá ser entregue à coordenação do congresso.

Muito obrigada e grande abraço

Eva V. Chen  
Universidade de Jena

## 1. Bitte vervollständigen Sie diesen Satz:

Das größte Problem bei der Vermittlung von Landeskunde/Kultur im Unterricht ist nach meiner Erfahrung...

Complete as seguintes frases:

De acordo com a minha experiência, o maior problema com relação à transmissão de Landeskunde/cultura nas aulas é...

A falta de envolvimento dos alunos de comunicarem na língua alemã  
das die Schüler & kann nicht deutsch prob.

## 2. Folgendes würde mir am meisten helfen, um meinen Landeskunde-Unterricht noch besser/Interessanter gestalten zu können:

O que mais me auxiliaria a tornar minhas aulas de Landeskunde melhores / mais interessantes é...

Mais participação dos alunos  
e) o familiar, desafios entre alunos, família e Professore  
\* dass die Familie bei den Hausaufgaben hilft

## 3. Ich finde, die Vermittlung von Landeskunde/Kultur im Deutschunterricht ist...

sehr wichtig     wichtig     einigermaßen wichtig     weniger wichtig     unwichtig

Na minha opinião o ensino de Landeskunde / cultura nas aulas de alemão é...

muito importante     importante     relativamente importante     não tão importante     desimportante

## 4. Ich unterrichte Deutsch seit...

0-2 Jahren     2-5 Jahren     5-10 Jahren     10 Jahre und länger.

Eu dou aulas de alemão há...

0-2 anos     2-5 anos     5-10 anos     10 anos ou mais.

## 5. Ich unterrichte Deutsch HAUPTSÄCHLICH (bitte nur ein Feld ankreuzen):

an einer allgemeinbildenden Schule     an einer Hochschule     an einem Sprachinstitut (Goethe-, Werther-Institut etc.)  
 in privat organisierten Kursen     anderes, und zwar: \_\_\_\_\_

Eu ensino alemão PRINCIPALMENTE em (favor marcar apenas UMA opção):

a. uma instituição de ensino comum ou outras)  aulas particulares    b. uma universidade    c. uma escola de idiomas (como Goethe ou Werther Institut ou outras)    e. outros: \_\_\_\_\_

95



6. Die MEISTEN meiner Schüler/Innen (bitte maximal 2 Felder ankreuzen) sind im Alter von...

- unter 7 Jahre     7-12 Jahre     13-18 Jahre     18-30 Jahre     30-60 Jahre     60 Jahre und älter.

A MAIORIA dos meus alunos pertence à seguinte faixa etária (favor marcar no máx. 2 opções):

- maiores de 7     7-12     13-18     18-30     30-60     60 anos ou mais

7. Ich unterrichte Deutsch HAUPTSÄCHLICH im folgenden Land: \_\_\_\_\_

Eu ensino alemão PRINCIPALMENTE no seguinte país: Brasil

8. Auf welchen Wegen haben Sie selbst hauptsächlich Ihr Wissen über Landeskunde und Kultur der deutschsprachigen Länder erworben (z.B. Deutschlandaufenthalt, spezielle Seminare/Weiterbildungen zur Landeskunde, Literaturstudium etc.)?

Como você adquiriu seus conhecimentos sobre Landeskunde e cultura dos países de língua alemã (p. ex. estada na Alemanha, cursos específicos, seminários, palestras, literatura etc.)?

Cursos específicos, seminários literários  
Ringue Nacional (língua <sup>materna</sup> ~~estrangeira~~)  
Special kurz, Seminae, <sup>ex. das</sup> Deutsch als <sup>kurz</sup> Fremdsprache

9. Haben Sie selbst schon ein- oder mehrmals an speziellen Kursen/Seminaren für Lehrer zum „Landeskundlichen Lehren“ teilgenommen?     ja     nein

Você já participou uma ou mais vezes de algum curso ou seminário específico para professores com tema "ensino de Landeskunde"?     sim     não

10. Falls ja, welche Art von Kursen und wann? \_\_\_\_\_

Caso sim, que tipo de curso e quando?

Cursos, oferecidos pelo  
Instituto Goethe - FA PUC  
Grande do Sul e  
encontros  
Atelas reuniões oferecidos, Sulbrasil  
Annual e local

Ganz herzlichen Dank fürs Ausfüllen!

Die Ergebnisse der Umfrage sollen auf der nächsten ABRAPA-Tagung bekanntgegeben werden. Bitte geben Sie den Fragebogen beim Kongressbüro (Anmeldung) ab.

Muito obrigado pelo preenchimento do questionário!

Os resultados deverão ser divulgados no próximo congresso da ABRAPA.

Não se esqueça de entregar o formulário à coordenação do congresso (setor de cadastro).

# Lehrwerkanalyse als Ausbildungsinhalt in der Ausbildung von Lehrpersonal

Hermann Funk (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

## ABSTRACT

In dem Beitrag wird zunächst die Entwicklung des Lehr- und Forschungsfeldes der Lehrwerkanalyse chronologisch und konzentriert auf eine Reihe unterschiedlicher hermeneutischer Ansätze nachgezeichnet. Dabei wird deutlich, dass Lehrwerkanalyse, wenn sie als Teil eines Qualitätsmanagements von Unterricht verstanden und wirksam sein soll, ganzheitlich unter Einbezug der Verwendungsbedingungen von Lehrwerken, der Unterrichtsergebnisse sowie des Standes der didaktischen Forschung auf verschiedenen Feldern verstanden werden muss. In den deutschen DaF-Studiengängen ist ein solches Vorgehen derzeit nur in den Curricula in Leipzig, in Jena und zum Teil in Bielefeld erkennbar.

Auf der japanischen Germanistentagung in Kobe im Jahre 2004 habe ich die rhetorische Frage gestellt: „Lehrwerkanalyse – noch aktuell?“ Grund war eine zunehmend kritische Sicht der Lehrwerke durch die Vertreterinnen und Vertreter der konstruktivistischen

Fremdsprachendidaktik, die das Lehrwerk eher als „Lernverhinderungswerk“ denn als Unterstützung ansahen und ihre Abschaffung propagierten. Ein Blick zurück soll zunächst im vorliegenden Beitrag an diese Frage anknüpfen und dann einer Bestandsnahme aktueller Verfahren der Lehrmaterialanalyse und ihrer curricularen Verankerung in den DaF-Studiengängen in Deutschland gelten.

## **Der Blick zurück**

Die Lehrwerkanalyse als Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik entstand Ende der 60er / Anfang der 70er Jahre mit dem Entstehen der wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Ende der 70er Jahre wurden in dem Großprojekt „Mannheimer Gutachten“ erstmalig umfassend die damals auf dem Markt befindlichen Lehrwerke untersucht und mehr oder weniger als defizitär eingestuft. In den 80er Jahren wurden die Kriterien des inzwischen aufgelösten Sprachverbandes *Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.* zur Richtschnur der Zulassung von Fremdsprachenlehrwerken für die Kurse mit Arbeitsmigranten (Barkowski 1986ff.). Das Thema war eines der häufigsten in Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonal. Die letzte theoriebasierte Monographie zur Lehrwerkanalyse stammt immerhin aus dem Jahr 1998 (Kast/Neuner).

Zwei Faktoren führten nach der Jahrtausendende dazu, dass es um das in den 80er und frühen 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts noch intensiv diskutierte Thema stiller wurde. Zum einen verlagerte sich mit dem Ende der fachdidaktischen Grundsatzdebatten und Richtungsstreits um die kommunikative Fremdsprachendidaktik die Debatte eher in die Schulen und Kollegien: Von der Lehrwerkanalyse zu subjektiver Lehrwerkbegutachtung mit dem Ziel der Eignungsprüfung

aus Sicht der Praxis. Zum anderen wurde das Lehrwerk in der Fremdsprachendidaktik eher als ein Faktor unter vielen für die Messung der Qualität von Unterricht und isolierte hermeneutische Analysen als wenig aussagekräftig eingeschätzt.

**BOX 13.2: CRITERIA FOR COURSEBOOK ASSESSMENT**

Importance	Criterion	
	Objectives explicitly laid out in an introduction, and implemented in the material	
	Approach educationally and socially acceptable to target community	
	Clear attractive layout; print easy to read	
	Appropriate visual materials available	
	Interesting topics and tasks	
	Varied topics and tasks, so as to provide for different learner levels, learning styles, interests, etc.	
	Clear instructions	
	Systematic coverage of syllabus	
	Content clearly organized and graded (sequenced by difficulty)	
	Periodic review and test sections	
	Plenty of authentic language	
	Good pronunciation explanation and practice	
	Good vocabulary explanation and practice	
	Good grammar presentation and practice	
	Fluency practice in all four skills	
	Encourages learners to develop own learning strategies and to become independent in their learning	
	Adequate guidance for the teacher; not too heavy preparation load	
	Audio cassettes	
	Readily available locally	

© Cambridge University Press 1996

Abbildung 1 aus: Ur 1996: 186.

Für die erstere Entwicklung steht Penny Urs Vorlage zu einer subjektiven Bewertung von Lehrmaterial mit einer Fülle von unspezifischen Adjektiven, die dann gewichtet und zu einer

Gesamteinschätzung im Sinne einer Brauchbarkeitsbewertung kompiliert werden sollten. Die Subjektivierung ist auf zwei Ebenen eingebaut: Adjektive wie „clear“, „good“, „attractive“ drücken unspezifische Einschätzungen aus und sind durch keinerlei Deskriptoren begleitet. Zum anderen ist die Gewichtigkeit eines Analysefeldes auf der Drei-Stufen-Skala eine persönliche Entscheidung, deren Kriterien nicht genannt werden. Unter diesen Bedingungen ist der Vorschlag eher ein Strukturierungsvorschlag für Diskussionen in Lehrergruppen, aber kein Analyseinstrument.

Verlage sprechen diesem Kontext von der berüchtigten Daumenprobe, der Bewertung und Beschaffung von Lehrmaterialien nach dem ersten Eindruck, „aus dem Bauch heraus“. Die tatsächliche oder subjektiv empfundene Qualität eines Lehrwerks ist oft nicht einmal der wesentlichste Grund für die Einführung oder Ablehnung eines Werkes. Eine griechische Lehrerin berichtet beispielsweise aus ihre Schule, man sei sich eigentlich bei der Beurteilung der Qualität eines Jugendlichenlehrwerkes einig gewesen und habe die Beschaffung beschlossen, der Verlag eines Konkurrenzwerkes habe aber die Schule darauf hin derart üppig mit kostenlosen Exemplaren eingedeckt, dass man sich dann auf dessen Werk geeinigt habe. Preis und Marketing sind zweifellos nicht nur in Zeiten knappster Bildungsetats und Kostenvorgaben von Kursträgern wesentliche Argumente für oder gegen ein Lehrwerk. Internationale und überregionale Sprachkursanbieter wie etwa *Inlingua*, *Berlitz* oder verkaufen ihre Lehrmittel mit dem Kurs und entziehen sie damit *de facto* sowohl der individuellen Disposition von Lehrenden und Lernenden als auch der fachwissenschaftlich-öffentlichen Qualitätskontrolle. Gleiches gilt für die Sprachlehrangebote von Fernuniversitäten, wie etwa der deutschen Fernuniversität in Hagen. Auch aktuell gilt für die meisten E-Learning-Angebote: Sie

entziehen sich der wissenschaftlichen Überprüfung und sind nur über Zugangcodes erreichbar. Dies bleibt insbesondere dort ein Ärgernis, wo es sich um mit Steuermitteln geförderte Produkte handelt.

Wenige Fachdidaktiker beschäftigen sich über die Ebene der Rezension hinaus mit der Analyse von Lehrmaterialien und Entwicklung von fachliche begründeten Arbeits- und Aufgabenformen (siehe u. a. Frank Königs zuletzt 2005). So stand das Lehrwerk beispielsweise im Februar 1999 auf dem Göttinger Kongress des AKADAF zwar im Mittelpunkt einer Tagung. Die kritische Position der meisten Beiträge summierte sich aber eher zu einem Generalangriff auf das Medium (Börner/Vogel 1999). Aus fachdidaktischer Sicht scheint das Sünderegister der Lehrwerke offensichtlich lang und so facettenreich wie die Fachdebatte selbst:

Aus der Sicht der didaktisch-methodischen Forschung sind

- Lehrwerke prinzipiell defizitär in Bezug auf die nötige Vielfalt der Verarbeitungsprozesse. Sie transportieren in der Regel ein eingeschränktes Übungs- und Aufgabenrepertoire mit oft wenig Bezug zu den realen Sprachverwendungsmöglichkeiten der Zielgruppe.

Aus pädagogischer Sicht ist zu bemängeln, dass Lehrwerke

- immer zeit- und ortsfremd zur aktuellen Lernsituation und ohne Kenntnis der konkreten Lerngruppe oder gar individueller Lernpotenziale und –probleme entwickelt werden. Der Vorwurf lautet. Lehrwerke ständen dem kreativen Unterrichtsgeschehen eher entgegen und behinderten die Entfaltung eines lernerorientierten Arbeitsklimas mit läppischen Exerzitien. Konsequenz wird die Lehreräußerung:

“Ich unterrichte ohne Lehrbuch!” gemeinhin als Ausweis fachlicher, pädagogischer und kreativer Eigenständigkeit gewertet, wobei sie durchaus auch ein Hinweis auf unstrukturierte Lernprozesse, mangelnde Progression, Transparenz und Evaluation sein könnte.

- Ein wichtiges Feld der didaktisch-methodischen Forschung in
- den 80er und 90er Jahren, die Erforschung von Lernstrategien und individuellen Unterschieden führte zur Forderung nach mehr Prozesskontrolle beim Sprachenlernen durch die Lerner, nach Lernerautonomie (u.a. Gick 1989). Auch hier erschien das Lehrwerk als Haupthindernis auf dem Weg zur Autonomie (zur gegenteiligen Position vgl. Koenig 1996 und 1999).

- Aus der Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie steht das
- Lehrwerk in seiner derzeit verbreiteten Form dem notwendigen Prozess der Wissenskonstruktion eher entgegen. Es verhindert den einzig möglichen Weg des Wissenserwerbs, den eigenständigen Aufbau von Kenntnissen und Fertigkeiten nach individueller Disposition und Motivation der Lernenden durch die pauschale und zentrale Vorgabe von Zielen, Materialien und Methoden.

- Aus der Sicht der Universalgrammatik kommt „strafver-
- schärfend“ hinzu, dass Lehrwerke dem Aspekt *learnability* keinerlei Beachtung schenken, dass sie also eine in der Sequenzforschung in Umrissen erkennbare Abfolge der Lernbarkeit von grammatischen Regeln nicht beachten, und statt dessen grammatische Strukturen einführen, ohne auf Erwerbsreihenfolgen, das heißt auf vorhandene natürliche



Lernprogressionen Rücksicht zu nehmen.

Das Urteil konnte angesichts dieses Sündenregisters nur auf *Verbannung* lauten – raus mit den Lehrwerken aus den Kursräumen!

Nach der Veröffentlichung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen 2001 gab es ein weiteres Argument gegen die Lehrwerkanalyse. Praktisch alle Lehrwerke gaben an, sich nach dem Referenzrahmen auszurichten. Die meisten Lehrwerke der deutschen Verlage haben sich tatsächlich auf den ersten Blick auf eine nie gekannte Weise angeglichen. So gut wie alle haben inzwischen die Bedeutung der Phonetik entdeckt und den Wert von grammatischen Übersichten im Lehrwerk. Fast alle kleben inzwischen CDs und DVDs ins Buch und bieten Internetseiten an. Fast alle verwenden bevorzugt die gleichen Übungsformen und bestellen ihre Bilder bei den gleichen Agenturen. Die Designer der Agenturen folgen den gleichen Farb-, Foto-, und Titeltrends: Junge, dynamische, fröhliche Menschen unterschiedlicher Herkunft. Nimmt man die Produktionsbedingungen, Anlässe und Zielgruppen regionaler Lehrwerke hinzu, so scheint die Lage noch unübersichtlicher und ein Vergleich regionaler und lokaler Produkte mit ihren spezifischen Bedingungen und Zielen oder gar deren Überprüfung anhand von Standards erscheint wenig produktiv und lässt kaum Erkenntnisgewinne erwarten. Wozu also Lehrwerkanalyse?

Der notwendige Blick auf den Unterricht führt zudem zu der Einsicht, dass die Qualität des Lehrwerkes und die Qualität des Lehr-/ Lernprozesses tatsächlich keine direkte Korrelation aufweisen. Ein nachweisbar erfolgreicher Fremdsprachenunterricht ist im Prinzip auf der Grundlage eines jeden Fremdsprachenlehrwerks möglich. Die

Videodokumentationen des „Deutsch lehren lernen“-Projekts des Goethe-Instituts (2014) belegen etwa in Indien, dass auf der Grundlage eines in Bezug auf Progression und Übungsgestaltung problematischen und im Grunde nicht am Europäischen Referenzrahmens orientierten Lehrwerks wie „Wir“ durch Bearbeitung und entsprechende Unterrichtsplanung ein ergebnisorientierter Unterricht möglich ist.

### **Unterricht als Interaktion im Dreieck: Lehrende – Lernende – Material/Medien**

Karin Kleppin wies bereits 1984 darauf hin, dass eine rein hermeneutische Lehrwerkanalyse, die nicht empirische Daten der Verwendung des Werkes einbezieht, letztlich von begrenzter Aussagekraft bleibt und fordert eine prozessorientierte Analyse. Hier wären die unterschiedlichen Produktionsbedingungen, die zum Beispiel über die mediale Ausstattung entscheidet, ebenfalls einzubeziehen. Die Form und Gestaltung des Lehrmittels ist also ebenso multifaktoriell bestimmt wie das Ergebnis von Lehr-/Lernprozessen insgesamt. Das Lehrmittel ist dabei letztlich nur einer dieser Faktoren. Die Qualität des Unterrichts ergibt sich demnach aus der Interaktion dreier Faktoren, deren Analyse nur in ihrer Interdependenz sinnvoll erscheint.

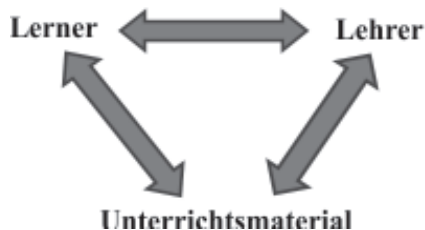


Abbildung 2.

## Digital gestützte Hermeneutik - verwendungsorientierten Lehrmaterialanalyse in 9 Messfeldern

Der erste Versuch einer digital gestützten Lehrwerkanalyse, der „Quality Guide“ entstand als Ergebnis eines EU-Lingua-Projektes unter Federführung von Brian North, Jean-Claude Lasnier und Petra Morfeld. Der Qualitätszirkel (Abbildung 3) nimmt eine prozessorientierte Siche auf das Lehrwerk ein, die sich von der Lehrwerkerstellung (*Design*) über die Lehrwerkverwendung (*Implementation*) bis zur Überprüfung der erreichten Ergebnisse (*Outcomes*) erstreckt und alle drei Bereiche einer strukturierten Beschreibung und Qualitätsprüfung unterzieht. Zu diesem Zweck wird der Bewerter durch ein CD-Programm gesteuert.

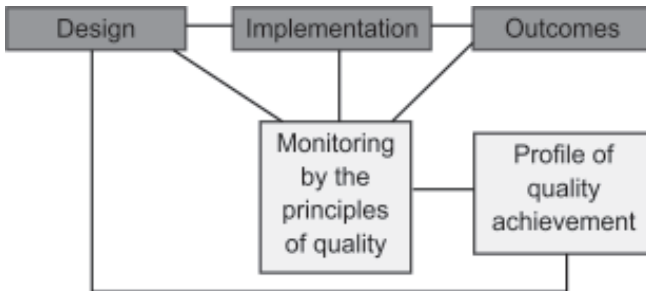


Abbildung 3: Der Qualitätszirkel.

Aus: Jean-Claude Lasnier, *Qualitätsleitfaden*, URL: [http://www.poliglotti4.eu/docs/Research/European\\_Language\\_Learning\\_Materials\\_Study\\_-\\_Examples\\_of\\_Good\\_Practice.pdf](http://www.poliglotti4.eu/docs/Research/European_Language_Learning_Materials_Study_-_Examples_of_Good_Practice.pdf) (Stand: 12.11.2014).

Der *Quality Guide for the evaluation and design of language programs and materials* als Ergebnis des Lingua-Projektes entstand nur in einer Beta-Version und ist heute nur noch über die zitierte URL zugänglich. Das dort entwickelte Modell der 9 Messfelder bietet nach wie vor eine angemessen strukturierte Grundlage einer prozessorientierten Lehrmaterialanalyse:

RELEVANZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernerorientierung</li> <li>• Rechenschaftspflicht (Accountability)</li> <li>• Angemessenheit</li> </ul>
TRANSPARENZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klarheit der Ziele</li> <li>• Klarheit des Grades der Zielerreichung</li> <li>• Klarheit der Präsentation</li> </ul>
RELIABILITÄT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konsistenz und interne Kohärenz</li> <li>• Methodologische Verlässlichkeit</li> <li>• Linguistische Korrektheit</li> <li>• Textsorten-Plausibilität</li> <li>• Praktikabilität</li> </ul>
ATTRAKTIVITÄT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzerfreundlichkeit</li> <li>• Interaktivität</li> <li>• Varianz</li> <li>• Kultursensibilität</li> </ul>
FLEXIBILITÄT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualisierungspotenzial</li> <li>• Adaptivität</li> </ul>
GENERIERUNGSFÄHIGKEIT (z. B. offene Übungen mit erweiterten Lernanregungen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferpotenzial</li> <li>• Integrationsfähigkeit externer Materialien</li> </ul>
PARTIZIPATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direkte Ansprache der Lerner</li> <li>• Berücksichtigung aktueller und persönlicher Interessen</li> </ul>
EFFIZIENZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kosten-/Nutzen-Relation</li> <li>• Ergonomie</li> <li>• Zeit/Ergebnis-Relation</li> </ul>
INTERAKTION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialformen</li> <li>• Interkulturalität</li> </ul>

Abbildung 4 nach: Dupuis, Véronique (2003): *Facing the future: language educators across Europe*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing, pp. 120. <http://archive.ecml.at/documents/pub212E2003Heyworth.pdf> (Stand: 12.11.2014)

Analog zum Modell des *Quality Guide* wird zuerst in „Babylonia“ (Funk 2004) versucht, in einem leitfragenorientierten Drei-Ebenen-Verfahren (Leitfrage-Indikatorfrage-Einzelkriterium) eine kriteriengestützte Deskription an die Stelle eines Rasters zur subjektiven Einschätzung (UR, s. o.) zu setzen.

Beispiel einer Drei-Ebenen-Leitfrage:

*Was wurde im Lehrwerk getan, um sicherzustellen, dass der Ansatz der Wortschatzarbeit transparent und valide ist?*

Indikatorfrage:

— Wird der Wortschatz erkennbar systematisch (z. regelmäßig strukturierend) und variabel (mit unterschiedlichen Übungsformen) aktiviert und geübt?

Einzelkriterien (z. B.):

— Wortschatzübungen sind erkennbar, häufig und mit anderen sprachlichen Aktivitäten verbunden (gebrauchsorientiert).  
Wörter werden auch als Laute präsentiert und geübt

— Wiederholungen zum Wortschatz erfolgen implizit (im Kontext), gebrauchorientiert (vgl. Funk 2004.41)

Jeder empirische Ansatz zur Lehrwerkswirkungsforschung wird nur dann mit seinen Ergebnissen auf die Lehrwerkgestaltung zurückwirken können, wenn er von einem kriteriengestützten deskriptiv-analytischen Verfahren der Lehrwerksforschung begleitet ist (vgl. Funk 2010), das über subjektive Lehrwerksbegutachtung hinausgeht.

## Lehrwerke als Anregung zu Konstruktion und Instruktion

In Abkehr von rein konstruktivistischen Lernprozessbeschreibungen wie sie auf der Lehrwerkebene jüngst im von Dieter Wolff beratenen Schweizer „Millefeuille“-Projekt wieder sichtbar wurden, hat Mandl schon früh eine vermittelnde Position eingenommen, die als theoretischer Rahmen für eine prozessorientierte Lehrwerkanalyse herangezogen werden kann. Das Lehrwerk fungiert hier im Rahmen einer problemorientierten Lernumgebung als Medium der Strukturierung von Instruktion ebenso wie als Medium der Unterstützung von Konstruktionsprozessen.

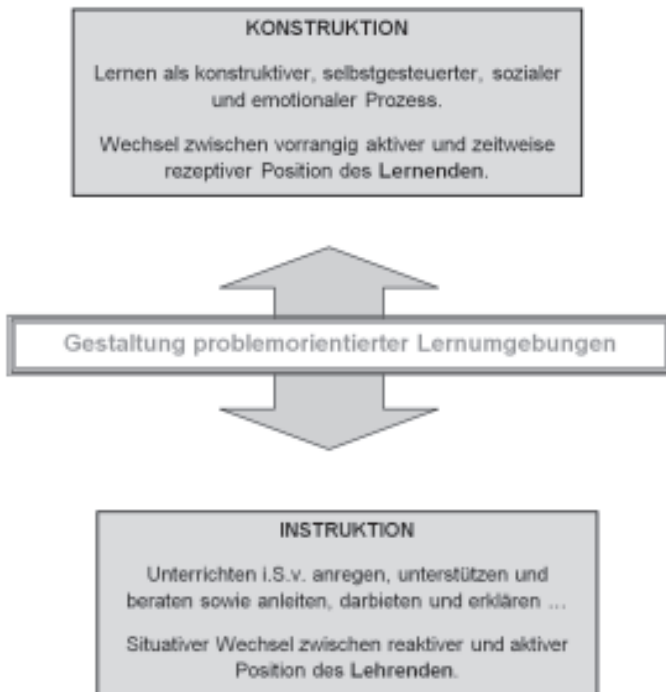


Abbildung 5: Reinmann-Rothmeier & Mandl (2001) 625.

In diesem Rahmen eröffnen sich eine Reihe von Forschungsfragen in Bezug auf die angemessene Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und das Unterrichtsgeschehen über die traditionell linguistischen orientierten Fragen der Lehrwerkanalyse hinaus.

## **Lehrwerkanalyse als Seminargegenstand in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften**

Zweifellos stellt der reflektierte Umgang mit Lehr-Lernmedien, ihre Einschätzung, ihre Auswahl und ihr sachgerechter Einsatz nach wie vor eine der wesentlichen Herausforderungen für jede Fremdsprachenlehrkraft dar. Aus dieser Tatsache heraus ist die Frage berechtigt, ob DaF-Lehrkräfte in den Ausbildungsgängen hinreichend auf diese Herausforderung vorbereitet werden. Im letzten Abschnitt soll dieser Frage auf der Basis der online verfügbaren Modulbeschreibungen einer Reihe von DaF-Studiengängen exemplarisch nachgegangen werden.

### **Beispiel 1: Bielefeld**

Die Universität Bielefeld bietet neben Jena, Leipzig und München Deutsch als Fremdsprache sowohl auf der BA und MA Ebene an. Auf beiden Ebenen wird die Lehrwerkanalyse explizit thematisiert. So etwa im Modul 5 (Bachelor) „Formen, Strukturen und Funktionen der deutschen Sprache mit Bezug auf deren Vermittlung als Fremdsprache“. Dessen Lern- und Qualifikationsziele sind ausweislich der Modulbeschreibung

- Bewusstmachung von morphologischen Regularitäten.
- Auseinandersetzung mit der Frage ihrer Darstellung in

Grammatiken, Lehrwerken und Materialien sowie ihrer Vermittlung im DaF-Unterricht.

Im Profilmodul 5 (Master) „Entwicklungen in der Sprach- und Kulturvermittlung DaF und DaZ: Neuere Entwicklungen in Didaktik und Methodik“ ist das Thema die „Landes- und Kulturkunde deutschsprachiger Länder und ihre Vermittlung in DaF/DaZ“. Dazu die Modulbeschreibung im Netz: „Lern- und Qualifikationsziele“

- Die Lehrveranstaltung vermittelt den Stand der Diskussion über Konzepte der Landes- und Kulturkunde im Hinblick auf deren Rezeption in fremdkultureller und kulturvergleichender Perspektive. Es geht dabei insbesondere darum, die Präsentation von Landes- und Kulturkunde (insbesondere in Lehrwerken) zu analysieren und sich mit Möglichkeiten der Recherche zu landes- und kulturkundlichen Themen in den Neuen Medien (CD-ROM, Internet) auseinanderzusetzen.

### **Beispiel 2: München**

Im Modul DaF 5: „Sprachlehr- und Sprachlernforschung II“ wird neben einem Hauptseminar zur Sprachlehr- und Sprachlernforschung ein Kolloquium zu Lernstrategien und eine Übung zur Lehrwerkanalyse angeboten. Das Modul umfasst insgesamt 6 ECTS Punkte. Im Modul DaF 6: „Medientheoretische Grundlagen (insgesamt 9 ECTS-Punkte)“ wird eine weiteres Hauptseminar „Medien im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ angeboten

### **Beispiel 3: Leipzig**

Im Bachelor-Studiengang sind Lehrwerke Gegenstand in drei



Modulen. Im didaktischen Grundlagenmodul „Theorien, Methoden und Ergebnisse der Fremdsprachendidaktik mit Schwerpunkt auf unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lern- und Lehrprozessen und sie beeinflussende interne und externe Faktoren; Analyse von Lehr- und Lernmaterialien; Verfahren der Evaluation. Darüber hinaus im Grammatikmodul:

„Fähigkeit zur Analyse und Bewertung DaF-spezifischer Grammatiken, Lernergrammatiken und Grammatikteilen in DaF-Lehrwerken und zur Entwicklung eigener Grammatikbeschreibungen“.

Im unterrichtspraktischen Modul wird die Lehrwerkanalyse ebenfalls erwähnt.

Lehrwerkanalyse ist im Masterstudium Thema in zwei Modulen, zum einen die „kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse; curriculare Grundlagen und Modelle zur Förderung der Schriftlichkeit (z.B. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Rahmencurriculum für Integrationskurse, ZfA-Rahmencurriculum)“ und zum anderen im Modul zur Arbeit mit Mündlichkeit: „Kompetenz, Lehrmaterialien und Curricula auf ihre Behandlung von Mündlichkeit hin kritisch zu bewerten und eigene Materialien zu entwickeln;“

#### **Beispiel 4: Jena**

Im Bachelorstudium wird das Thema explizit in vier Modulen thematisiert, in denen Fragen des mentalen Lexikons, der allgemeinen Methodik und der Zweitsprachendidaktik angesprochen wurde. In einem offenen „Anwendungsmodul“ wurden in den vergangenen Jahren zudem ebenfalls praxisorientierte Lehrveranstaltungen zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien angeboten. Am Lehrstuhl

Didaktik-Methodik besteht zudem seit 2011 eine „Arbeitsstelle Lehrwerkforschung und Materialentwicklung“. Curricular wird hier und in den Modulen des Masterstudiums deutlich, dass das Thema im größeren Kontext der Unterrichtsorganisation und –qualität und der Medien aufgeht. Dies wird besonders deutlich im Jenaer Master.

Das Modul „Testen und Prüfen“ enthält folgenden Lernzielbeschreibungen:

- Lehrwerke und neue Medien analysieren können;
- Erwerb didaktisch-methodischer Fähigkeiten des Trainings rezeptiven und produktiven Sprachkonnens sowie des strategie- und autonomieorientierten Arbeitens mit Hör- und Lesetexten resp. der Produktion von Sprech- und Schreibtexten im Unterricht DaF;

Im Modul zur Interkulturellen Kompetenz lautet das Lernziel

- kann auf der Basis empirischer Befunde didaktisch-methodische Lehr- und Lernmaterialien entwickeln, die der Forderung der Interkulturellen Kompetenz von Deutschlernern und Kulturmittlern dienen.

Im Modul Planungs- und Organisationkompetenz:

1. Konzept und Curriculum auswählen;
2. kann aus den Lehrwerksangeboten eine zielgruppen- und lernzielspezifische Materialauswahl treffen;
3. kann zusätzliche Unterrichtsmaterialien recherchieren und lernziel- und zielgruppengerecht methodisch-didaktisch aufbereiten

Im Modul Migration und Mehrsprachigkeit

- Positionen und empirischer Befunde kultursensitive didaktisch-methodische Lehr- und Lernmaterialien entwickeln.

Im Modul „Theorie und Empirie des Fremd- und Zweitspracherwerbs

„Forschungsergebnisse bei der Gestaltung von Lernumgebungen (Lernarrangements, Lernmaterialien) und Lernprozessen einbeziehen können“.

Über die genannten „Vollanbieter (BA und MA-Daf) hinaus ergeben weitere Stichproben folgenden Ergebnisse:

### **Beispiel 5: Marburg**

Der „Lehrmaterialanalyse und –erstellung“ ist ein eigenes Modul gewidmet (Master-Modul D4). Lern- und Qualifikationsziele sind ausweislich der Internetseite:

- Erwerb vertiefter Kenntnisse der Kriterien für die Analyse aller Bestandteile von Lehrwerken und Lehrmaterialien.
- Beurteilung der Qualität und Zielgruppenadäquatheit von Lehrmaterialien und Erstellung von Lehrmaterialien auf einem hohen Qualitätsstandard.

### **Beispiel 6: Berlin (Humboldt-Univ.)**

Das Modul 11 (Master) „Didaktik des Deutschen als Fremdsprache II“ nennt die folgenden Lern- und Qualifikationsziele:

- Schwerpunkte: Vermittlung von Kenntnissen zur

Phonetik, zu Lexikon und Grammatik, zur Kultur, zu alternativen Lehr- und Lernmethoden, zur Lehrwerkanalyse und -kritik.

- Vertiefung erfolgt in praxisbezogenen Übungen bzw. Praxiseinsätzen unter Einbeziehung verschiedener Medien und unterschiedlicher Lehrwerke für den DaF-Unterricht.

## Fazit

Der Abstand der Kompetenzprofile zwischen „Vollanbietern“ und Studienstandorten mit weniger ausgebauten DaF-Angeboten ist deutlich. Dass in einer einzelnen Lehrveranstaltung (Marburg) die Kompetenz zur Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, die in der gegenwärtigen Medienlandschaft zunehmend komplexer wird, zu erlangen wäre, darf bezweifelt werden. Es ist aber nicht nur der Umfang der Lehrangebote, der hier deutlich wird. Der Ansatz, einer Analyse unter Einzelkriterien seien es linguistische oder kulturwissenschaftliche kann nicht ausreichen. Analysen einzelner Lehrwerkkomponenten sind letztlich nur im Kontext einer umfassenden Analyse sinnvoll. Eine solche ist aber in den Curricula derzeit nur in Leipzig und Jena ablesbar.

Wenn man die Fähigkeiten der Studierenden zu einer Analyse und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien befördern will, muss diese auf Kenntnissen der Grundprinzipien des pädagogischen Qualitätsmanagements unter Einschluss der Unterrichtsmaterialien und ihrer angemessenen Verwendung aufbauen. Diese Fähigkeit muss didaktisch-methodischen Prinzipien der Gestaltung medialer Lernumwelten einschließen und umfassende Kompetenzen in der

Gestaltung von Lernumwelten vermitteln. Im Masterstudiengang kommt Forschungsfähigkeit in Bezug auf die Verfahren empirischer Lehrwerkforschung hinzu. Nur in einem forschungs- und praxisorientierten integrierten Ansatz ist letztlich der Aufbau systematischer Kompetenzen leistbar. ◆

## **LITERATURANGABEN**

---

BARKOWSKI, Hans (u.a.). Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Mainz: Werkmeister Verlag (1986ff.).

BAUSCH, Karl-Richard (u.a.) (Hrsg.). Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Narr (1999).

BÖRNER, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.). Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS-Verlag (1999).

DUPUIS, Véronique. Facing the future: language educators across Europe. European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing 2003. URL: <http://archive.ecml.at/documents/pub212E2003Heyworth.pdf>.

ENGEL, Ulrich (u.a.). Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1, Bd. 2. Heidelberg: Groos 1977.

EUROPEAN COMMUNITIES. Many tongues, one family. Languages in the European Union. Brussels 2004. URL: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/45/en.pdf>

FERY, Renate / Raddatz, Volker (Hrsg.). Lehrwerke und ihre Alternativen. Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 3. Frankfurt a.M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften 2000.

FUNK, Hermann. Lehrwerkforschung. In: Hallet, W. / Königs, F.: Handbuch

- Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer 2010; S. 364f.
- FUNK, Hermann. Ist die Qualität von Lehrwerken messbar? Ja und Nein. Ein Verfahrensvorschlag. In: BUNGAKU, D., Lernen mit alten und neuen Medien - Zur Entwicklung regionaler Lehrmaterialien und technologiegestützter Konzepte. Neue Beiträge zur Germanistik, Bd. 4, Heft 4/2005. München: iudicium 2005; S. 14-27.
- FUNK, Hermann. Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen Nr. 3 2004; S. 41 - 47.
- HEUER, Helmut/ Müller, Richard M. (Hrsg.). Lehrwerkkritik 2. Dortmund: Lensing Verlag 1975.
- HEUER, Helmut / Müller, Richard M. (Hrsg.). Lehrwerkkritik - ein Neuansatz. Dortmund: Lensing Verlag 1973.
- HUHTA, Marjatta. Tools for Planning Language Training, Guide for the Development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Council of Europe, Strasbourg 2002. URL: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/huhtaen.pdf>.
- KAST, Bernd / Neuner, Gerhard (Hrsg.). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, 5. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt 1998.
- KELLY, Michael / Grenfell, Michael / Allan, Rebecca / Kriza, Christine / McEvoy, William. European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference. Final Report. Southampton 2004. URL: [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf).
- KLEPPIN, Karin. Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. In: Info DaF 4 1984; S. 16-24.
- KOENIG, Michael. Lehrwerkarbeit. In: Hallet, W. / Königs, F.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer 2010; S. 177-182.

- KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.). Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. München: Kемmler & Hoch GmbH 1989.
- KRUMM, Hans-Jürgen (u.a.). Kriterien zur Bewertung von Lehrwerken für den Unterrichtsbereich Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1. Heidelberg: Groos 1975; S. 93-101.
- KUHS, Katharina. Lehrwerksanalyse und Lehrforschung in „Deutsch lernen“ 1975-2000. In: Deutsch als Fremdsprache Extraheft 2001; S. 34-39.
- KURTZ, Jürgen. Themenschwerpunkt: Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. Tübingen: Narr 2011.
- LASNIER, Jean-Claude / Morfeld, Petra / Serra Borneto, Carlo / North, Brian / Späth, Preben. A Quality Guide for the Evaluation and Design of Language Learning and Teaching Programmes and Materials. European Commission, Brussels 2001. URL: [http://dtserv1.compsy.uni-jena.de/ss2003/fsujena/daf/daf\\_uj/planung\\_daad/content.nsf/literatur/024CF2DDE214BCC2C1256D560049DED2/\\$FILE/Qualitätsmanagement.pdf](http://dtserv1.compsy.uni-jena.de/ss2003/fsujena/daf/daf_uj/planung_daad/content.nsf/literatur/024CF2DDE214BCC2C1256D560049DED2/$FILE/Qualitätsmanagement.pdf)
- LASNIER, Jean-Claude / Morfeld, Petra / Serra Borneto, Carlo. European Language Learning Materials Study. Examples of Good Practice 2000. URL: [http://www.poliglotti4.eu/docs/Research/European\\_Language\\_Learning\\_Materials\\_Study\\_-\\_Examples\\_of\\_Good\\_Practice.pdf](http://www.poliglotti4.eu/docs/Research/European_Language_Learning_Materials_Study_-_Examples_of_Good_Practice.pdf) (Stand: 12.11.2014).
- NEUNER, Gerhard (Hrsg.). Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke. Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur, Bd. 5. Frankfurt a.M./Bern: Lang Verlag 1979.
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi / Mandl, Heinz. Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. / Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz 2001; S. 601-646.
- RENANDYA, Willy A. (Hrsg.). Methodology and Materials Design in Language Teaching. Current Perceptions and Practices and their Implications.

Singapur: SEAMEO Regional Language Centre 2003.

RÖSLER, Dietmar: Zwischen Lehrwerk und Online-Sprachbad. Zur Neubestimmung von Funktion und Gestalt von Lehrmaterialien im Anfängerunterricht. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 9. Innsbruck: StudienVerlag 2005.

TOMLINSON, Brian. Materials development. In: Carter, R. / Nunan, D. (eds.): The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: CUP 2001; S. 66-71.

TOMLINSON, Brian. Materials Development for Language Teaching. Cambridge: CUP 1998.

UR, Penny. A Course In Language Teaching; Practice and Theory. Cambridge: CUP 1996.



# Ein *spatial turn*? – Räume und Raumkonzepte in DaF-Lehrwerken am Beispiel von *studio d/studio 21*

Christina Kuhn (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

## ABSTRACT

Betrachtet man Räume nicht mehr nur territorial, sondern als soziale Produkte, die durch gesellschaftliche Prozesse, Ökonomie und Kultur(en) gestaltet werden, dann ergeben sich neue Perspektiven für den DaF-Unterricht. Im Beitrag werden Raumkonzeptionen exemplarisch für das Deutsch-Lehrwerk *studio d / studio 21* untersucht, und an Beispielen wird gezeigt, wie ergiebig die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Thema „Raum“ ist. Auch der Raum selbst, als wandelbares Produkt sozialen und kulturellen Handelns von Menschen, kann zum Unterrichtsthema werden. Vor allem lohnt sich eine Thematisierung von Räumen aber, weil sie geprägt sind von subjektiven Vorstellungen über sie. Diese gilt es, angesichts des schnellen medialen, technischen und sozialen Wandels, immer wieder offenzulegen, zu überprüfen und zu revidieren.

In Gesprächen über die gegenständliche Welt nehmen wir in aller Regel Bezug auf Personen oder Sachen (Entitäten), die sich an einem Ort befinden, in räumlichen Beziehungen zu anderen Entitäten stehen und ihre Lage im Raum verändern können. Visuelle, auditive und taktile Erfahrungen, aber vor allem auch die eigene Bewegung im Raum lassen uns eine Vorstellung von Räumen, etwa im Hinblick auf Lage, Ausdehnung, oder Entfernungen entwickeln. Diese „Raumerfahrung“ ist eine notwendige Voraussetzung, um räumliche Eigenschaften, Beziehungen oder Veränderungen benennen und über die gegenständliche Welt sprechen zu können. Dabei wird eine Vielzahl von Übertragungsprozessen zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Repräsentationen, also zwischen Raumvorstellungen und Sprache ausgelöst (vgl. HABEL/VON STUTTERHEIM 2000: 1), die von unterschiedlichen Disziplinen intensiv untersucht worden sind (vgl. u. a. LANDAU/JACKENDORFF 1993; BLOOM et al 1996; BUHL 1996; OLIVIER/GAPP 1998; GENTNER et al 2013).

Durch den Einfluss der Medien und der Bilder, die sie transportieren, entwickeln sich u. a. unsere Vorstellungen von Räumen zunehmend auf der Basis medial vermittelter visueller Reize (vgl. u. a. HARENDT/SPRUNK 2011). Fotos und Filme beispielsweise vermögen zwar immer nur einen beschränkten und durch ihren Urheber ausgewählten Blick zu eröffnen, doch hinterlassen sie beim Betrachter oft auch einen nachhaltigen räumlichen Eindruck. Sie zeigen die Gestaltung von Räumen durch Natur oder Architektur, erwecken das Gefühl von Enge oder Weite, Nähe oder Distanz, eröffnen Grenzen und Zwischenräume und beziehen durch die Anregung zum interkulturellen Vergleich nicht zuletzt den Betrachter in soziale und kulturelle Netze ein, die in und durch Räume konstituiert werden. Abbildungen erlauben den Blick in neue, uns

unbekannte Räume und wollen zur Untersuchung und zum Vergleich anregen. So erschließen Lernende den Zielsprachenraum häufig über Lehrwerkfotos, Kartenmaterial und zunehmend auch über Lehrwerkvideos oder das Internet. Indem es wohl kaum jemanden gibt, der sich nicht an die Londoner Stadtansichten im Englischbuch erinnern würde, mit ihren roten Bussen, dem dichten Verkehr und der auffälligen Werbung, wird deutlich, dass die gezeigten Räume über eine lange Zeit in Erinnerung bleiben können. Ausgehend von der immer noch bestehenden Funktion des Lehrwerks als „Ankermedium des Fremdsprachenunterrichts“ (FUNK 1999: 5), das durch Abbildungen, Fotos und Karten die Vorstellungen der Lernenden vom zielsprachlichen Raum nachhaltig prägen kann, wird im Folgenden der Versuch unternommen, an Beispielen aus der Lehrwerkreihe *studio d* bzw. *studio 21* unterschiedliche Raumdarstellungen im Hinblick auf ihnen zugrunde liegende Konzepte zu differenzieren und zu diskutieren, ob eine „Hinwendung zum Raum“ (*spatial turn*) feststellbar ist und warum und wie diese verstärkt ins Aufgaben- und Übungsgeschehen integriert werden könnte.

## Raum – Annäherung an ein Konzept

Vorstellungen von Räumen sind zunächst eigenkulturell geprägt. Ob etwas z. B. als weit entfernt oder ganz nah, als eng oder weit wahrgenommen wird, kann je nach Ausgangskultur variieren: In Deutschland würde wohl kaum jemand eine zweihundert Kilometer entfernte Stadt als „in der Nähe“ bezeichnen, in Brasilien, ca. 24mal größer, wahrscheinlich schon. Mit Räumen sind oft auch Vorstellungen verbunden, die durch die Medien vermittelt werden. So wird Brasilien aus der Außenperspektive oft mit Regenwald oder Samba, Deutschland oft mit dem Bundesland Bayern, seiner Landschaft und seinen

Traditionen gleichgesetzt. Doch die Diskussion um den Raum und sein Verständnis beschränkt sich nicht auf geografische Gegebenheiten. Neben der Literatur- hat sich vor allem die Geschichtswissenschaft dem Raum zugewandt und zum Wandel des Raumverständnisses insgesamt beigetragen.

### ***Raum als (neue) Deutungskategorie***

Räume wurden lange Zeit als Container, als Behälter von Tradition, kultureller Identität oder Heimat verstanden, in denen sich historische Ereignisse abspielen (vgl. LEFEBVRE 1974). Diese Vorstellung wird aktuell abgelöst von der Sicht auf den Raum als Gestaltungsfaktor für und Einflussgröße auf soziale Beziehungen (vgl. BACHMANN-MEDICK 2010a: 7). Die Hinwendung zu einem solchen, eher relationalen Raumverständnis anstelle eines territorialen lässt sich nicht nur „auf gesellschaftliche Bilderflut und Blickregimes, auf die Übermacht der (Selbst)Inszenierung in Medien und Politik, auf Raumumbrüche, globale Ortlosigkeit und die Ungleichheiten geopolitischer Raumbeziehungen“ (BACHMANN-MEDICK 2010a: 3) zurückführen. Sie wird auch in der Alltagssprache deutlich, die den Begriff Raum ebenfalls weniger im Hinblick auf Abgrenzung oder Besitz verwendet, sondern u. a. im Sinne von Platz (Ausdehnung), Entfernung (z. B. Weltraum), Entgrenzung bzw. Freiheit (Gestaltungs-, Entfaltung-, Handlungsfreiheit), Sicherheit und Orientierung (statt „lost in cyberspace“), oder auch Räume differenziert, z. B. nach real und virtuell (Kursraum, Chatroom), politisch, ökologisch oder auch nach Wirtschaftsräumen (EU, MERCOSUR)<sup>1</sup> und Unerledigtes „im Raum stehen lassen“ möchte. Der Raumbegriff ist also einerseits

---

<sup>1</sup> Die Beispiele sind das Ergebnis einer Kurzumfrage unter 5 deutschen MuttersprachlerInnen: „Raum – was verstehst du darunter?“.

kommunikativ zu deuten, stellt andererseits aber auch eine eigene neue Deutungskategorie dar.

Die Idee, einen geografischen Raum als Deutungskategorie zu nutzen, wurde vor allem in Frankreich entwickelt. Spätestens seit BRAUDELs „Das Mittelmeer und die mediterrane Welt in der Epoche Philipps II.“ (1949) rückt ein geographischer Raum – und eben nicht das mehr oder weniger an historische Personen gebundene Ereignis – in den Mittelpunkt des Interesses. BRAUDEL untersucht das Mittelmeer als Raum sozialen Austauschs und politischer Ereignisse. Er lässt es jedoch nicht an seinen Küsten enden, vielmehr erweitert er den Blick auf die sozialen Verhältnisse, die Handelswege und wirtschaftlichen Zyklen, die in einem „erweiterten“ Mittelmeerraum stattfinden, das Flandern und die Hanse ebenso einschließt, wie den Atlantik, die Sahara und sogar den Indischen Ozean. Damit eröffnet sich ein geographischer Raum erstmals als Hauptakteur eines historiographischen Werkes. BRAUDELs Methode hatte im weiteren Verlauf großen Einfluss auf die Entwicklung der Geschichtswissenschaft<sup>2</sup>, die sich so von (politischen) Ereignissen ab und u. a. der Wirtschafts- und Sozialgeschichte zuwenden konnte.

In Deutschland tritt der Raum in den Kultur- und Sozialwissenschaften erst Ende der 1980er Jahre als weitere kulturelle Größe neben die Kategorie Zeit. Ein Grund dafür waren sicherlich die mit Mauerfall und Grenzöffnung verbundenen politischen und sozialen (Groß-)Ereignisse, die in ihrer Gleichzeitigkeit mit der Kategorie „Zeit“ allein nicht mehr zu fassen waren. Das neue Interesse an geografischen Räumen war somit an die regionalen, politischen und sozialen

---

<sup>2</sup> Insbesondere auf die „Annales“-Schule um Georges DUBY und Philippe ARIÈS.

Veränderungen gekoppelt, die in diesen Räumen stattfanden und der Deutung bedurften<sup>3</sup>.

### ***Die Hinwendung zum Raum***

Vorausschauend diagnostiziert FOUCAULT bereits 1967: „The great obsession of the nineteenth century was, as we know, history [...] The present epoch will perhaps be above all the epoch of space.” (FOUCAULT 1986: 22). Er trägt damit zu der seit den 1980ern als *spatial turn* (SOJA 1989: 39) diskutierten „Wende“ bei, die den Raum (spatial-räumlich) als kulturelle Größe wahrnimmt und ihn als Grundlage kultureller Praxis und Ordnung zu bestimmen sucht. Ausgangspunkt der Diskussionen in den sich mit dem *spatial turn* beschäftigenden Wissenschaftsdisziplinen ist immer, dass der gesellschaftlich und historisch relevante Raum das Produkt sozialer Beziehungen bzw. menschlicher Handlung und Wahrnehmung ist und ihrer Dynamik unterliegt, also durch sie verändert werden kann (vgl. BACHMANN-MEDICK 2010b: 289). Oder, wie u.a. ETTE (2012: 130) feststellt: „Der Raum entsteht erst durch die Bewegungen, die ihn auf den verschiedensten Ebenen queren und kreuzen. Wir haben es im Grunde mit einer transarealen Konstruktionsweise zu tun [...]”.

Die in den Kulturwissenschaften nicht unumstrittene Bedeutung und Tragweite eines *turns* (vgl. BACHMANN-MEDICK 2010b: 27ff.) sei hier nicht verstanden als bloße „moderne Rede für gesteigerte Aufmerksamkeit für Seiten und Aspekte, die bisher zu kurz gekommen sind“ (SCHLÖGEL 2004: 265), sondern im Sinne eines Aufgreifens von neuen methodischen Impulsen, das zum kritischen Überdenken traditioneller Interpretationskategorien, wie etwa der Kategorie Zeit,

<sup>3</sup> Wie z.B. in der Diskussion der Frage „Wo ist die Mitte von Europa?“ deutlich wird.

führt (vgl. BACHMANN-MEDICK 2010b:10)<sup>4</sup>. Doch trägt der Raum 25 Jahre nach dem Mauerfall noch immer als Deutungskategorie, vor allem angesichts des von der postmodernen Medientheorie betonten „Verschwindens des Raumes“?

### ***Zwischen Verschwinden und Renaissance – Raum als Identitätsfaktor***

Die Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie sowie im Transportwesen lassen den Eindruck entstehen, die Welt werde kleiner, entwickle sich zu einem vermeintlich ortlosen „global village“ (MCLUHAN 1962). Das Postulat vom „Verschwinden des Raumes“ (VIRILIO 1990: 348) wird vor allem in der postmodernen Medientheorie verbreitet. Doch ist es wirklich ein radikales „Verschwinden“ oder eher eine „medien- wie verkehrstechnisch induzierte[n] Verdichtung all unserer raumzeitlichen Wahrnehmungshorizonte“ (DÖRING/THIELMANN 2008: 14), eine „time-space-compression“ (HARVEY 1989, zit. in DÖRING/THIELMANN 2008: 14)?

Physisch verschwindet der Raum natürlich nicht, auch schnellere Kommunikationsmöglichkeiten löschen Räume nicht einfach aus. Die vermeintliche „Enträumlichung“ findet im Internet bzw. Cyberspace im Grunde genommen auch nicht statt, wenn man die Sprache im Netz betrachtet und die Vielzahl räumlicher Bezeichnungen für elektronische Kommunikationsmöglichkeiten in die Überlegungen einbezieht, wie z.B. den Chatroom, die Homepage,

---

<sup>4</sup> Konkurrenz erhält der *spatial turn* durch weitere turns wie etwa den *iconic*, *translational*, *performative* etc., die jeweils eigene Vermittlungsperspektiven aufbauen.

die Lernplattform oder den virtuellen Klassenraum. An diesen Beispielen wird deutlich, dass die digitalen Medien ebenfalls die Verortung bzw. Territorialisierung als organisierendes Prinzip im ansonsten grenzenlosen Netz nutzen, d. h. Räume verschwinden nicht einfach, sondern werden medial umgedeutet. Und noch ein weiteres Argument spricht eher für eine notwendige Beschäftigung mit dem Raum als für sein Verschwinden: die „Verortungskommunikation“ nimmt zu. So beginnen viele unfreiwillig mitgehörte mobile Telefonate zunächst mit einer Standortbestimmung, wie: „Ich sitze gerade in der Straßenbahn, ja, ich bin auf dem Weg, so in 20 Minuten [...]“ oder: „Hier ich, wo bist du? Ach so, ja, ich bin immer noch im Zug [...], kurz vor – wie heißt‘n das hier – äh, Leipzig. [...]“. Daran wird besonders deutlich, dass der Raum an sich nicht nur Orientierung bietet, sondern offensichtlich einen wichtigen Identitätsfaktor darstellt. Die Technologien (Internet, Transport) lassen Räume nicht verschwinden, sie helfen vielmehr bei seiner physischen oder virtuellen Überwindung und ermöglichen die (Ver-)Ortung der eigenen Person (z. B. mit GPS) und das Gespräch darüber (z. B. mit dem Smartphone). Die eigene Standortsicherung scheint demnach ein (kommunikatives) Grundbedürfnis zu sein und erfordert schon von daher eine kritische Raumreflexion und Aufmerksamkeit für Raumperspektiven im Fremdsprachenunterricht.

## **Raumkonzeptionen in DaF-Lehrwerken und im Unterricht**

Wie oben zu zeigen war, sind Räume weniger territorial-statisch als vielmehr als soziale Produkte zu verstehen. Sie werden u. a. durch gesellschaftliche Prozesse und Konflikte, durch Ökonomie, Ökologie



und durch die Verortung kultureller Praktiken gestaltet. Durch die Dynamik sozialer Beziehungen, die ihn konstituieren, unterliegt auch der Raum dem steten Wandel, der z. B. in der Veränderbarkeit von Städten und Landschaften sichtbar wird. Aus dem veränderten Verständnis von Raum ergeben sich neue Perspektiven für die Beschäftigung im DaF-Unterricht und in Lehrwerken.

### ***Aktuelle Raumperspektiven***

Ein pragmatisches Raumverständnis erschließt den Raum in einem fortlaufenden Prozess der Wahrnehmung und Aneignung und ist verknüpft mit der symbolischen Ebene der Raumrepräsentation, u. a. durch Symbole, Karten, Fotos und Filme. Diese machen zum einen Räume erleb- und erfassbar, zum anderen folgen sie aber oft auch einer eigenen Symbolik, die es zunächst zu decodieren gilt. Neben den sprachlich-kommunikativen Herausforderungen lohnt sich eine Beschäftigung mit Räumen vor allem, weil sie geprägt sind von den Vorstellungen über sie: Möglicherweise bei den Lernenden vorhandene können dabei in Frage gestellt und überprüft werden, etwa indem sie den aktuellen Alltag in den örtlichen Lebensräumen erforschen. Wenn Lernende dabei feststellen, dass kollektive, nationale Identitäten, Traditionen oder Grenzen durch den sozialen Wandel veränderbar sind, erfahren sie den Raum als Metapher für die sozio-kulturelle Dynamik, die eine Reihe interessanter und relevanter Fragen z. B. der Migration, der realen, virtuellen oder literarischen Grenzüberschreitungen, der Netzwerke und Kooperationen etc. provozieren kann.

Im Folgenden werden nun Raumkonzeptionen exemplarisch für das Lehrwerk *studio d* und seine Neubearbeitung *studio 21*

Analysekriterien		Lernziele
1	Raum, Symbole, Sprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich auf der Karte orientieren können, Raumvorstellungen entwickeln (Lage, Entfernung),</li> <li>• über Räume sprechen, Orientierung im Raum,</li> <li>• sich (virtuell) im Raum bewegen können.</li> </ul>
2	Raum als Produkt sozialen Handelns	<ul style="list-style-type: none"> <li>• typische Landschaften kennen und Regionen zuordnen können,</li> <li>• Beispiele für Raumgestaltung kennen (Architektur, Landwirtschaft, Landschaftsbau),</li> <li>• mit dem eigenen Land vergleichen.</li> </ul>
3	Raumdynamik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• historische Veränderungen „gestern – heute“ identifizieren,</li> <li>• darüber berichten können.</li> </ul>
4	Literarische Figuren in Raum und Zeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung von Raum (+Zeit) als Element zur Figuren-Charakterisierung erkennen,</li> <li>• Raumsymbolik in Erzählungen verstehen und deuten können, z. B. Blicke, Bewegungen der Figuren, Architektur, Landschaftsgestaltung, Schauplätze differenzieren und in ihrer Symbolik erfassen können.</li> </ul>

Tab.1: Analysekriterien für Raumkonzeptionen in studio d / studio 21

### **Das Lehrwerk studio d / studio 21**

*Studio d* richtet sich an erwachsene Lernende ohne Vorkenntnisse, die im In- und Ausland Deutsch lernen. Mit den Bänden A1, A2 und B1 führt das Lehrwerk zum Zertifikat DaF. *studio d* ist ein Lehrwerksverbund, der neben dem Kurs- und Übungsbuch als Ankermedium des Unterrichts ein umfangreiches Medienangebot aus Videos, Intensivsprachtrainings, interaktiven Unterrichtsvorbereitungen etc. anbietet. *studio d* wurde hier exemplarisch ausgewählt, weil mit *studio 21* seit 2013ff. eine Neubearbeitung des Lehrwerks vorliegt, somit auch aktuelles Bildmaterial einbezogen werden kann. Zudem

wird die Reihe mit den Bänden B2 und C1 fortgesetzt, die auf die Mittelstufenprüfungen (C1-Prüfungen von Goethe und *telc*, etc.) vorbereiten, so dass die Thematisierung des Raumes auch auf diesen Niveaustufen gezeigt und eine mögliche Themenprogression von der Grund- in die Mittelstufe festgestellt werden kann.

### ***Analyse der Raumkonzeptionen***

#### **Beispiele für die Erarbeitung des Raumes auf Basis von Symbolen und Sprache**

Bereits in *studio d/studio21* A1, Einheit 3, wird mit Kartenmaterial gearbeitet, wobei in der Neubearbeitung (S. 51) eine Karte gewählt wurde, die farblich die naturräumliche Gliederung des deutschsprachigen Raumes zeigt und auf kartentypische Farbkonventionen zurückgreift (Ebenen grün, Gebirge braun, Mittelgebirge beige bzw. hellbraun, Flüsse blau). Sofern die Lernenden diese kennen, erfahren sie quasi von Beginn an etwas über die unterschiedlichen Naturräume der drei Länder, auch wenn sie es noch nicht sprachlich bearbeiten können. Anders als in *studio d* wird in *studio 21* neben den Hauptstädten auch die Lage weiterer großer Städte auf der Karte gezeigt, so dass die Lernenden einen Eindruck von der Siedlungsdichte und damit von der grundlegenden menschlich-sozialen Gestaltung des Raumes bekommen. Zum Training der Orientierung wird die Lage der Städte in Minidialogen nach Vorgaben in Sprechblasen geübt (Warst du schon mal in ...? Nein, wo liegt denn das? ... liegt südöstlich von ...). Für Lernende aus Flächenländern wäre hier eine Erweiterung um Entfernungsangaben evtl. sinnvoll, um ihnen die im Vergleich bestehende Kleinteiligkeit des deutschsprachigen Raumes zu verdeutlichen. Hier könnte z. B. mit *google maps* die Entfernung bzw. der Weg von Augsburg nach

München, von Düsseldorf nach Magdeburg etc. recherchiert werden, um eine Vorstellung von Entfernungen (evtl. auch schon von genutzten Verkehrsmitteln) zu entwickeln und mit dem Heimatland zu vergleichen. Die Orientierung im Raum wird am Beispiel Berlin u. a. mit Stadtplänen geübt (A1, Einheit 8). Die Raumstruktur Europas wird ebenfalls zu einem frühen Zeitpunkt im Lernprozess verdeutlicht, etwa bei der Erarbeitung der Nachbarländer von D-A-CH mit ihren unterschiedlichen Sprachen (*studio d A1*, Einheit 3). Eine Karte auf der ersten Umschlagsseite, auf der die Bundesländer bzw. die Kantone der deutschsprachigen Länder verzeichnet sind, hebt ihre unterschiedliche Größe farblich hervor. In A2, Einheit 8 wird die konventionalisierte Form des Stadtplans zum einen mit Zeichnungen von Sehenswürdigkeiten ergänzt und so die innerstädtische räumliche und architektonische Struktur einer bekannten Stadt verdeutlicht. Die Beschäftigung mit Kartenmaterial und den encodierten Rauminformationen fördert die Landkartenlesekompetenz und damit das räumliche Vorstellungsvermögen auf Basis einer zweidimensionalen Karte. Zum anderen fordert sie dazu auf, die auf Basis der Karten authentische, ikonographische Orientierung in sprachliche Handlung umzusetzen („Ich bin hier und will nach ... - wie muss ich gehen/fahren?“), d.h. sie ermutigt zur Mobilität, zur Bewegung im Raum mit Hilfe der Sprache (z.B. nach dem Weg, nach Verkehrsmitteln, nach Fahrzeiten etc. fragen). Auch die medial vermittelte Verortungskommunikation erhält ihren Platz, etwa wenn es darum geht, kurze Mitteilungen per SMS zu versenden (u.a. A2, Einheit 5).

### **Beispiele für den Raum als Produkt sozialen Handelns**

Das Leben in städtisch und ländlich geprägten Räumen ist Thema in *studio d/studio 21 A2*, Einheit 7. Hierbei werden Vor- und

Nachteile des Lebens in der Stadt und auf dem Land in Deutschland diskutiert. Dies regt nicht nur zum Vergleich mit dem eigenen Land an, sondern zeigt auch die Unterschiede und verschiedenen Möglichkeiten auf, die menschlich gestaltete Räume als Lebensräume bieten. In B1, Einheit 4 wird mit dem Ruhrgebiet eine dichtbesiedelte ehemalige Industrieregion vorgestellt, an der besonders deutlich wird, dass Räume sich grundlegend verändern können und Produkte des sozialen Handelns sind. Neben der geografischen Verortung werden hier die historische Entstehung und der Wandel des Ruhrgebiets von der Industrieregion zum Kultur- und Wissenschaftsraum nachgezeichnet und damit eine wirtschaftliche und soziale Veränderung thematisiert, die sich grundlegend auf alle Bereiche des Lebens in diesem Gebiet ausgewirkt hat und die stellvertretend für eine große Zahl ähnlicher Regionen weltweit steht.

Neben unterschiedlich gestalteten Wohn- und Lebensräumen werden in allen *studio*-Bänden u. a. auch Arbeitsräume gezeigt. Dabei steht nicht nur „das Büro“ als Prototyp für sichtbare Einflüsse durch die fortschreitende Technisierung (C1, Einheit 3) und neue Arbeits- und Kommunikationsformen. Auch die Arbeit auf dem Feld oder im Wald, also in Naturräumen, wird aufgegriffen, die jedoch im deutschsprachigen Raum stark durch den Menschen gestaltet werden, wie am Beispiel der Nationalparke und des Berufsbilds „Ranger“ in *studio d* B2, Einheit 5 sichtbar wird, der zwischen Naturbedürfnissen und Ansprüchen der Nationalparkbesucher vermitteln muss. Am Beispiel des „Naturprojekts Wolf“ wird in derselben Lehrwerkseinheit zum einen die Rückeroberung eines Lebensraumes durch die Tierwelt aufgegriffen, zum anderen werden auch notwendige Maßnahmen zu ihrem Schutz gezeigt, die sich möglicherweise auf Entwicklungen in anderen Ländern übertragen lassen, also einmal mehr zum Vergleich anregen.

## Beispiele für Raumdynamik

Die Beschäftigung mit der Veränderung von Räumen im Laufe der Zeit kann oft direkt an Erfahrungen der Lernenden anknüpfen, die gerade in den Städten fast täglich den architektonischen, (verkehrs-)technischen oder sozialen Wandel ihres Lebens- und Wohnumfeldes miterleben. Das Gespräch über Vergangenes kann deshalb auch sehr gut Veränderungen im Raum berücksichtigen, z. B. wie in *studio d/ studio 21 A2*, Einheit 8, wenn es darum geht, den Wandel einer Straße oder einer Stadt mit Sprachbausteinen wie „früher gab es hier ...“ und „heute gibt es ..“ darzustellen.

Dass Bewegungen in Raum und Zeit immer mit Begegnungen zwischen Menschen verknüpft waren und sind, wird in *B2/2*, Einheit 8 „Straßen und Geschichte(n)“ deutlich. Am Beispiel der *Via Regia*, einer seit der Antike bestehenden Straße, die als wichtiger Ost-West-Handelsweg von Spanien nach Polen und darüber hinaus führte, wird exemplarisch gezeigt, wie Infrastruktur zur grenzüberschreitenden Entwicklung von Wirtschafts- und Sozialräumen beigetragen hat und bis heute beiträgt. Dass Straßen aber auch genauso gut als unerbittliche Grenze fungieren können, zeigt das Beispiel der *Bernauer Straße*, die entlang der „Mauer“ verlief, durch welche Berlin in Ost und West getrennt wurde. Im Lehrwerk wird die Ereignisgeschichte mit den Schicksalen der Flüchtlinge, die z. T. durch selbstgegrabene Tunnel vom Ost- in den Westteil der Stadt und damit in die Freiheit flohen, verbunden. Die Lernenden trainieren mit diesen Inhalten das Berichten über Ereignisse sowie das persönliche Kommentieren.

## Beispiele für literarische Figuren in Raum (und Zeit)

Bereits vor dem *spatial turn* wurde der Raum in der Literatur

thematisiert, etwa in der Beschäftigung mit dem erzählten Raum und dem Erzählraum in Analogie zur erzählten Zeit und der Erzählzeit (vgl. u. a. REIDEL-SCHREWE 1992). Räume wurden und werden in vielfältigen Konstellationen literarisch verarbeitet: von der Gegenüberstellung innerer und realer Räume, über die Bewegung literarischer Figuren im in der Regel mit Symbolen und Codes aufgeladenen Raum, bis hin zu literarischen Grenzüberschreitungen in Genres oder Tabus. In Lehrwerken bieten vor allem literarische Kurzformen erzählerisch dichte, aber dennoch oft vertraute Interpretationsmuster, etwa indem sie Gewohnheiten, Praktiken der Bewegungen im Raum thematisieren, oder alltägliche Handlungen symbolisch aufladen oder reale Orte zu imaginären umwandeln, wie in dem Gedicht „Bewegung und Stillstand“ von Elke Erb (A2, Einheit 3) deutlich wird, das eine alltägliche Straßenbahnfahrt aufgreift („Kommt man mit der S-Bahn von Mahlsdorf über Kaulsdorf und Biesdorf nach ...“). Die Aufladung von Räumen mit Symbolen ist nicht nur Gegenstand der Literatur, sondern auch der bildenden Kunst und vermag beide Bereich zu verbinden, etwa wenn ein Kunstbild literarische Räume visualisiert, so dass einerseits Schauplätze differenziert und ihre Symbolik erfasst werden können, andererseits dem Betrachter jedoch klar sein muss, dass es sich um die Interpretation der literarischen Vorlage durch die Künstlerin handelt. Jedoch bieten auch solche Kunstbilder, wie in *studio d* B2/1, Einheit 7 das mit symbolträchtige Bild „Elective Affinities“ (Wahlverwandtschaften) der kolumbianischen Künstlerin Nohra Barros, unterschiedliche Möglichkeiten der Interpretation entlang der eigenen Eindrücke, der literarischen Beschreibung bzw. Handlung, der Figurenkonstellation oder der nun sichtbaren Bewegung der Figuren im Raum.

## Zusammenfassung

Wie an den ausgewählten Beispielen gezeigt werden konnte, ist die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Thema Raum in mehrfacher Hinsicht ergiebig: sprachlich, etwa wenn es darum geht, über die gegenständliche Welt zu sprechen und dabei räumliche Eigenschaften, Beziehungen oder Veränderungen zu benennen, sich im Raum zu orientieren oder zu verorten. Aber auch der Raum selbst, verstanden als Produkt sozialen und kulturellen Handelns von Menschen, kann als Deutungs- oder Interpretationskategorie in einer Vielzahl von Themen und in jeweils veränderter Form eine Rolle spielen. Am Beispiel von *studio d/studio 21* wurde deutlich, dass unterschiedliche Raumkonzepte und –vorstellungen in Lehrwerken zwar implizit vorhanden sind, bisher jedoch wenig explizit bearbeitet werden, etwa in einer dem Raum, Raumvorstellungen und –konzepten gewidmeten Einheit oder entsprechenden Übungen. Auch wenn sich eine „Hinwendung zu Raum“ im Sinne einer Raum-Wende oder eines *spatial turn* in Lehrwerken hier nicht direkt nachweisen lässt, sind Räume und Raumkonzepte doch in unterschiedlichen Themen auf verschiedenen Niveaustufen vorhanden. Es ist aber oft dem Sprachstand geschuldet, dass die Diskussion auf der Metaebene zu kurz kommt. Auch wenn der *spatial turn* erst in einer größeren vergleichenden Lehrwerkstudie möglicherweise nachgewiesen werden könnte, lohnt es sich, auf der Basis der in ihrer Vielfalt hier nur anzudeutenden Themen die soziale Bedingtheit und Prägung von unterschiedlichen (Lebens-)Räumen zu zeigen und die damit verbundenen Vorstellungen der Lernenden zum Thema im DaF-Unterricht zu machen. ♦



## LITERATUR

---

- BACHMANN-MEDICK, D., „Cultural Turns, Version 1.0“. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 29.10.2010a [[http://docupedia.de/zg/Cultural\\_Turns](http://docupedia.de/zg/Cultural_Turns), 31.10.2014]
- BACHMANN-MEDICK, D., *Cultural Turns*. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2010b.
- BLOOM, P./GARRETT, M. F./NADEL, L./PETERSON, M. A. (eds.), *Language and Space*. Cambridge, MA: MIT-Press, 1996.
- BRAUDEL, F.), *Das Mittelmeer und die mediterrane Welt in der Epoche Philipps II.* 3 Bde.. Frankfurt/M.: Surkamp, 1949/1990.
- BUHL, H. M., *Wissenserwerb und Raumreferenz*. Ein sprachpsychologischer Zugang zur mentalen Repräsentation. Tübingen: Niemeyer, 1996.
- DÖRING, J. /THIELMANN, T., „Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen“. In: dies. (eds.), *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript, 2008. p. 7-45.
- ETTE, O., *Konvivenz*. Literatur und Leben nach dem Paradies. Berlin: ÉÜäüö, 2012.
- FOUCAULT, M., „Of other Spaces“. In: *Diacritics*. Spring 1986, p. 22–27.
- FUNK, H., „Lehrwerke und andere neuen Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag“. In: *Fremdsprache Deutsch* 21, 1999, p. 5-12.
- GENTNER, D./ÖZYÜREK, A./GÜRCANLI, Ö./GOLDIN-MADOW, S., “Spatial language facilitates spatial cognition: Evidence from children who lack language input“. In: *Cognition* 127 (3), 2013, p. 318-330.
- HABEL, C./VON STUTTERHEIM, C., „Räumliche Konzepte und sprachliche Strukturen –Eine Einleitung“. In: dies. (eds.), *Räumliche Konzepte und*

- sprachliche Strukturen*. Tübingen: Niemeyer, 2000. p. 1-8.
- HARENDT, A./ SPRUNK, S., „Erzählter Raum und Erzählraum: (Kultur)Raumkonstruktion zwischen Diskurs und Performanz“. In: *Social Geography* 6, 2011, p. 15-27 [<http://www.soc-geogr.net/6/15/2011/sg-6-15-2011.html>, 01.11.2014]
- HARVEY, D., *The Condition of Postmodernity*. An Enquiry into the Origins of Cultural Change. Oxford: Blackwell, 1989.
- LANDAU, B./JACKENDORFF, R., “ “What” and “where” in spatial language and spatial cognition”. In: *Behavioral and Brain Sciences* 16 (2), 1993, p. 217 – 238.
- LEFEBVRE, H., *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 1974.
- MCLUHAN, M., *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto Press, 1962.
- OLIVIER, P./GAPP, K.-P. (ed.), *Representation and Processing of Spatial Expressions*. London: Lawrence Erlbaum, 1998.
- REIDEL-SCHREWE, U., *Die Raumstruktur des narrativen Textes*: Thomas Mann, Der Zauberberg. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992.
- SCHLÖGEL, K., „Kartenlesen, Augenarbeit. Über die Fälligkeit des spatial turn in den Geschichts- und Kulturwissenschaften“. In: KITTSTEINER, H.D. (ed.), *Was sind Kulturwissenschaften?* 13 Antworten. München: Fink, 2004. p. 261–282.
- SOJA, E.W., *Postmodern Geografies*. The Reassertion of Space in Critical Social Theory. London: Verso Press, 1989.
- VIRILIO, P., „Das dritte Intervall. Ein kritischer Übergang“. In: DECKER, E./ WEIBEL, P. (eds.), *Vom Verschwinden der Ferne*. Telekommunikation und Kunst. Köln: DuMont, 1990. p. 335-348.

## LEHRWERKE

---

FUNK, H. / KUHN, C. / DEMME, S., *studio d A1 Deutsch als Fremdsprache*.

Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen, 2005.

FUNK, H. / KUHN, C. / DEMME, S., *studio d A2 Deutsch als Fremdsprache*.

Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen, 2006.

FUNK, H. / KUHN, C. / DEMME, S./ WINZER, B., *studio d B1 Deutsch als*

*Fremdsprache*. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen, 2007.

FUNK, H. / KUHN, C., *studio 21 A1 Das Deutschbuch*. Berlin: Cornelsen,

2013.

KUHN, C. / NIEMANN, R./ WINZER-KIONTKE, B., *studio d Die Mittelstufe*

*B2/1*. Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen, 2010.

KUHN, C. / WINZER-KIONTKE, B. / WÜRZ, U., *studio d Die Mittelstufe B2/*

*2*. Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen, 2011.

# Rammstein küsst Schneewittchen wach?!

## Intermediale zeitgenössische Darstellung eines Märchenmotivs: Sprach- und kulturdidaktische Potenziale für den fremdsprachlichen

Mariam Mtchedlidze (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

### ABSTRACT

Märchen als Kulturgüter wurden und werden immer mehr intertextuell und intermedial verwendet. Die neuen Produkte, die Märchen thematisieren bzw. mit Märchenmotiven und ihrer Symbolik arbeiten, bilden zwar komplexe, dennoch spannende Inhalte für den kommunikativ und interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht. Der Gegenstand des Beitrages ist ein für das Lied „Sonne“ gemachte Video von der modernen deutschen Band „Rammstein“, in dem eine Anspielung auf das Märchen „Schneewittchen“ deutlich erkennbar ist. Die vorliegende Arbeit stellt kulturelle Dimensionen des Ziellandes (Deutschlands) dar und gibt didaktische Anregungen und Ideen für die Arbeit mit unterschiedlichen Medien: Lied, Video und Märchentext.

## Einleitung

Spracherwerb ist an Inhalte gebunden. Diese können unterschiedlicher Art und in unterschiedlicher Weise im Unterricht präsentiert sein, seien sie schriftlich in Texten festgehalten, seien sie über visuelle Medien vermittelt oder Gegenstand unterrichtsbezogener mündlicher Kommunikation.

(SARTER 2006: 85)

Der vorliegende Beitrag enthält didaktische Überlegungen zum Einsatz eines Videoclips der zeitgenössischen deutschen Band „Rammstein“ zu ihrem Lied „Sonne“ und zu den im Video thematisierten Motiven des Schneewittchen-Märchens im aufgabenorientierten, kommunikativen und interkulturell konzipierten fremdsprachlichen Deutschunterricht. Im Zuge dieser Überlegungen treffen mehrere Medien aufeinander und überschneiden sich, als da sind: Lied und Liedtext, Märchenmotive bzw. Märchentext und Video. Da der inhaltliche Input aus mehreren Vorlagen heraus, also aus dem Märchentext, aus dem Lied und aus dem Video, vermittelt wird, werden die Wahrnehmungs- und Sinneskanäle durch Hören, Sehen und Lesen aktiviert. Die Lernenden werden auf der kognitiven und der affektiven Ebene unmittelbar angesprochen und im Sinne des einführenden Zitats im Spracherwerbsprozess, hier ergänzt durch kulturelle Sensibilisierung, effizient gesteuert. Das Schneewittchen-Märchen als Erbe kultureller und mentaler Repräsentation des europäischen Raums, welches hier eine vielfältige intermediale Wechselwirkung zwischen der Wortkunst und Bildern, im Sinne eines Films, erfährt, nimmt eine zentrale Stelle bei der Arbeit mit diesem Stoff ein. Diese reizvolle Komplexität, „die multimediale Erarbeitung eines Themas [öffnet] nicht nur der Kreativität und der Assoziationskraft der Schülerinnen und Schüler zahlreiche neue Wege und Räume,

sondern sie trägt auch der Tatsache didaktisch angemessen Rechnung, dass Medien im Zusammenspiel und in ihrer Gesamtheit die kulturelle Semantik von Gesellschaften sowohl erzeugen als auch distribuieren.“ (HALLET 2002: 16).

Diese Vielfalt entspricht den Grundsätzen eines kommunikativ und interkulturell konzipierten Unterrichts, in dem möglichst viel Raum zur persönlichen Verwirklichung in einer fremden Sprache geschaffen werden soll, und dieser Raum kann zur Reflexion der eigenen und der fremden Kultur genutzt werden. Hier sollen Verstehensprozesse, Aktivierung des Vorwissens und Interaktion des Neuen mit dem zuvor Verstandenen geleistet werden, „denn das Erkennen und Analysieren des Neuen stellt das bisherige Lebensbild in Frage, und Objektivität und Toleranz als Einstellung erlaubt das Sehen der anderen Lebenswelt aus der Perspektive des Anderen.“ (ERDMENGER 1996: 17). Somit ist das übergeordnete Ziel des Beitrags bereits formuliert.

Die Inhalte und Formen, in denen sich die Kultur des Ziellandes materialisiert, sind also in unserem Fall einerseits ein narrativer Text und andererseits eine filmisch-musikalische Darstellung, die einen alten, „volkstümlichen“ Stoff aufgreift und aus einzelnen Motiven ein Video zum Lied „Sonne“ intermedial gestaltet. Diesem Gefüge zufolge lässt sich folgende grafische Darstellung heranziehen, die das Verständnis der Argumentation erleichtern soll. In dieser Abbildung läuft die Wahrnehmung der Zielkultur auf zwei Ebenen ab, die man als „neu“ und „alt“ bezeichnen könnte.



Der Videoclip thematisiert Motive aus dem Schneewittchen-Märchen. In dem Liedtext allerdings kommt weder das Schneewittchen-Motiv selbst vor, noch ist es zu vermuten. Das provokative Element liegt im Videoclip, der nun folgende Fragen aufwirft:

1. Wie lässt sich eine Verbindung zwischen Lied, Video und dem Schneewittchen-Märchen herstellen?
2. Welche Gemeinsamkeiten lassen sich zwischen dem Video und dem Märchentext beobachten?
3. Welche Interpretationsmöglichkeiten und Zugänge sind im Text des Liedes und im Video einerseits und im Märchen andererseits zu erkennen?
4. Wie können diese Fragen eine offene und vielleicht auch kulturgeprägte Diskussion zum Zweck des kommunikativen und demokratischen Lernens im Fremdsprachenunterricht anregen?

Wie man bereits diesen Fragen entnehmen kann, ist der hier zu behandelnde Stoff stark auf eine freie Interpretation angewiesen. Entsprechend werden in diesem Beitrag Interpretationszugänge zur dem Märchen innewohnenden Symbolik, auf die das Video anspielt, angeboten, wobei der Fokus auf die Farbsymbolik und ihre Deutungsmuster gelegt wird. Der Lehrende soll und kann dabei die angebotenen Ideen und Anregungen entsprechend der eigenen Erfahrung und je nach Vorwissen und Kultur der Zielgruppe einsetzen. Eine gewisse Vertrautheit im Umgang mit Interpretationstechniken und kritisch-reflektierten Sichtweisen seitens der Lernenden wird als gegeben angenommen. Ein weiterer Punkt ist neben dem

Sprachniveau das Alter der Lernenden, denn der dargebotene Stoff bringt Anforderungen mit sich, die man jüngeren Lernenden nicht zumuten sollte. Der hier gemachte didaktisch-methodische Vorschlag zielt insofern auf Jugendliche mit fortgeschrittenen Sprach- und Weltkenntnissen ab. Allerdings sind, wie in der Fremdsprachendidaktik bekannt, bei der Themenauswahl viele andere Faktoren zu berücksichtigen, insbesondere dann, wenn es sich um den Einsatz eines „freien“ bzw. freiinterpretierbaren Inhalts und vielfältiger Medien handelt, die in manchen Kulturkreisen an curriculare Grenzen stoßen könnten. Das sind neben dem Alter und dem Leistungsniveau das Vorwissen, die spezifischen Interessen für den angebotenen Stoff und, nicht zuletzt, die kulturellen, religiösen und lerntraditionellen Hintergründe der Lernenden.

Das Interesse am Stoff als eine Voraussetzung für die intrinsische Motivation bringt ein gewisses Erfolgserlebnis bereits zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Thema mit sich. Die Kenntnisse seitens der Lehrenden über die kulturspezifischen und religiösen Hintergründe der Lernenden sollen dazu dienen, die Inhalte angemessen auszuwählen und die Interpretationsmöglichkeiten in gewissem Maße ihren Erfahrungen entsprechend einzuschätzen. Auf diese Weise sollen die Lehrenden ihre Schüler darauf vorbereiten, sich auf das Neue, auf das Andersartige einzulassen.

Der Beitrag gliedert sich in neun Abschnitte. In Abschnitt 2 wird eine Bündelung in durch Raum und Zeit dargestellte kulturelle Dimensionen auf der Metaebene diskutiert, die als vertikale und horizontale Dimension kultureller Interaktion bezeichnet werden. Abschnitt 3 widmet sich der Frage, wie ein Zusammenhang zwischen dem Video und dem Märchen hergestellt werden kann und welches



Verfahren im Unterricht im Umgang mit Literatur und anderen Medien eingesetzt werden soll. Abschnitt 4 enthält eine detaillierte Beschreibung des Videos im Zusammenhang des Liedtextes. Der Beitrag beschäftigt sich dann mit Symboldeutungsansätzen und wählt den zentralen Interpretationszugang von der Sonnensymbolik hin zur Farbsymbolik (Abschnitte 5–7). In Abschnitt 8 werden auf Grundlage der Interpretationen einige weitere didaktische Vorschläge gemacht, bevor der Beitrag mit den in Abschnitt 9 enthaltenen abschließenden Bemerkungen endet.

## **Vertikale und horizontale Interaktion kultureller Dimensionen**

Die intermediale Darstellung des Schneewittchen-Motivs in der zeitgenössischen Darstellungsform des Rammstein-Videos bietet vielseitige didaktische und speziell kulturdidaktische Optionen für den Fremdsprachenunterricht. Der dargebotene Stoff, der sich in Text, Musik und Video ausdrückt, bietet den Lernenden durch seine kulturell mehrfach kodierten Formen die Möglichkeit, mental und emotional in eine kommunikative Interaktion mit der Ziellandkultur zu treten und sich ihr anzunähern. Dieses Modell der Vermittlung entspricht dem hier formulierten Begriff der Kulturdidaktik:

„Unter dem Begriff Kulturdidaktik sind Konzepte der Vermittlung, der Repräsentation und des Verstehens von kommunikativer Interaktion mit fremdsprachigen Kulturen oder einzelnen ihrer Vertreter/innen und Hervorbringungen zu verstehen.“  
(HALLET 2010: 152-153).

Die kulturellen Repräsentationen bilden in unserem Fall eine Komplexität aus, die sich nicht nur durch mediale Vielfalt auszeichnet.

Vielmehr besteht die Vielseitigkeit darin, dass wir uns mit den Themen auseinandersetzen wollen, die in ihrer Realisierungszeit eine große Distanz, wenn nicht einen unbestimmten Abstand und dementsprechend unterschiedliche Merkmale aufweisen. Das heißt: einerseits haben wir Musik mit dem dazugehörigen Video von einer zeitgenössischen Musikband, andererseits veranlasst das Video die Lernenden durch das Schneewittchen-Motiv, sich in die „alten Zeiten“ zu versetzen und sich mit dem in gewissem Maße sprachlich und inhaltlich archaischen Märchen zu befassen. Hier treffen zwei kulturelle Erscheinungen ein und desselben Kulturraums aufeinander, allerdings entstanden und festgehalten in großem Zeitabstand. Dieses Phänomen haben wir bereits in der Einleitung mit einer Grafik veranschaulicht. Wir können hier von einer Metaebene kultureller Dimension sprechen, die den unterschiedlichen Zeiten des Ziellandes angehört und die in diesem Beitrag als *vertikale Interaktion kultureller Erscheinungen* definiert wird<sup>1</sup>.

„Rammstein“ repräsentiert ein Bild des gegenwärtigen Deutschlands. Das Märchen wiederum als narrative Gattung lässt sich keiner konkreten Entstehungszeit zuordnen, allerdings wird in diesem Aufsatz das Jahrhundert der Märchenverschriftlichung und des Sammelns der Brüder Grimm ins Auge gefasst: Das 19. Jahrhundert<sup>2</sup>, das Zeitalter der Romantik. Auf diesem Weg werden die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit dem Videoclip von „Rammstein“ im Unterricht mit zwei kulturell geprägten zeitlichen Dimensionen des Ziellandes konfrontiert.

---

<sup>1</sup> ‚Vertikal‘ wird hier also in einem anderen Sinn verwendet als bei Welsch, (WELSCH 1999: 194-213), der ‚vertikale Transkulturalität‘ auf Kulturkontakte zwischen sozialen Schichten eines Kulturraums betrachtet.

<sup>3</sup> Hier wird die Fassung des Schneewittchenmärchens von 1837 herangezogen.

Parallel zu vertikaler Interaktion entwickelt sich eine horizontale Interaktion kultureller Erscheinungen, die sich in der Raumwahrnehmung repräsentiert. Im Fremdsprachenunterricht, wenn dieser im Ausland stattfindet, entsteht eine räumliche Entfernung zwischen der Ziel- und der Eigenkultur. Diese zweite Metaebene kultureller Dimension wird in der weiteren Ausführung als *horizontale Interaktion der Kulturen* bezeichnet.

Zu diesen in Zeit und Raum betrachteten kulturellen Schienen kommt im Unterricht noch eine andere zeitlich und räumlich determinierte Größe, allerdings auf der Mikroebene, hinzu. Das sind die Zeit und der Raum des Unterrichts, der *jetzt und hier* stattfindet. Der Fremdsprachenunterricht wird durch das Zusammen- und Aufeinandertreffen von Texten, anderen Darstellungsformen und Äußerungen aus verschiedenen, fremden und eigenen diskursiven und kulturellen Kontexten zu einem interkulturellen und transkulturellen Diskursraum.

„Auf diese Weise werden im Fremdsprachenunterricht neue, zuvor in dieser bestimmten Weise nicht existente hybride, transkulturelle Bedeutungen generiert, so dass sich der FU als *third space* oder hybrider Raum im Sinne eines kulturellen Überlappungsraums auffassen lässt.“ (HALLET 2010: 154)<sup>3</sup>.

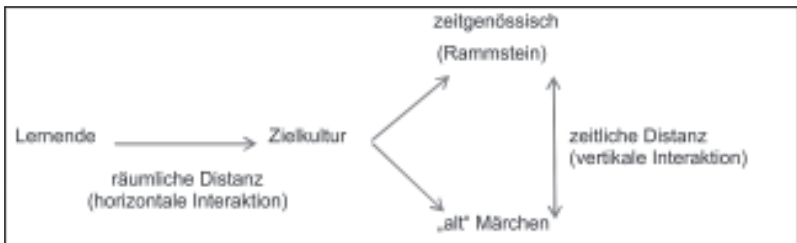
Ähnlich wie beim Begriff „*third space*“ in Bezug auf den „dritten“ Raum des Unterrichts lässt sich in unseren Überlegungen,

---

<sup>3</sup> Hallet bezieht sich hier auf KRAMSCH (1996: 233ff) und HALLET (2002: 31f.) Für BHABHA 1994 kann der Fremdsprachenunterricht im Sinne eines *third space* als kulturellen Begegnungs- und Aushandlungsraums betrachtet werden, in dem die Lernenden sich neue kulturelle Bedeutungen erschließen und aneignen, diese miteinander aushandeln oder umdeuten und auf diese Weise zu interkulturellen Aktanten werden.

wo wir bereits zwei Zeiten hervorgehoben haben, die Zeit des Unterrichts als eine „*dritte Zeit*“ bezeichnen, in der die jetzige Zeit mit den Zeiten der Entstehung und Existenz der im Unterricht zu behandelnden kulturellen Phänomene (Märchen und Rammsteinvideo) begegnen und diese diskursiv miteinander interagieren lassen. Der „dritte Raum“ und die „dritte Zeit“ des Unterrichts beeinflussen und steuern die Wahrnehmung, das Verständnis und die Interpretation der Inhalte. Der Unterricht steht selbstverständlich auch unter zeitlichem und räumlichem Einfluss. Diese Faktoren sollten im Unterricht mitbedacht und berücksichtigt werden, denn nicht zuletzt kann das Erreichen des Unterrichtsziels u. a. stark von diesen beiden Komponenten abhängig sein.

Die räumliche und zeitliche bzw. horizontale und vertikale Diskrepanz zwischen historischen Zeiten und geographischen Räumen lässt sich grafisch wie folgt darstellen. Der doppellineare Rahmen ist als der zeitliche und räumliche Rahmen – also Unterrichtsrahmen zu verstehen:



## Vom Videoclip zum Märchentext

Die hier thematisierten Stoffe – zeitgenössische Darstellungsform einerseits und andererseits der Originaltext des Märchens sowie der Umgang mit ihnen – verstehen sich als ein wichtiger Aspekt der Sprach- und Kulturdidaktik, die eine aktive Beschäftigung mit der

Sprache und ihrer Besonderheiten in narrativen Texten, sowie eine Auseinandersetzung mit den historischen und aktuellen Bezügen der Zielkultur zum Ziel hat. Der letzte Aspekt beruht stark auf einem interpretativen Verfahren, das auf der Grundlage des vorhandenen Wissens abläuft, welches vorwiegend aus eigenen kulturellen Wurzeln gespeist wird. Die Entwicklung einer fremdkulturellen Sichtweise geschieht demgegenüber in den dem Zielland geographisch entfernten Ländern vorwiegend im Fremdsprachenunterricht. Somit muss der Fremdsprachenunterricht prinzipiell interkulturell sein, insofern als sein Thema die Begegnung, die Konfrontation mit einer anderen Sprache und Kultur und dadurch mit anderen mentalen Denkmodellen ist (vgl. KRUMM 2010: 139).

Die in dieser didaktischen Überlegung dargebotene doppelte kulturelle Interaktion, also die Interaktion zwischen dem Modernen und dem Alten sowie zwischen unterschiedlichen Kulturen, stellt die Lehrenden wie auch die Lernenden vor besondere Herausforderungen. Es stellen sich Fragen wie: Mit welchem Inhalt soll angefangen werden? Welche Rolle spielt das Märchen und wo soll es herangezogen werden? Wo liegen Indikatoren zur Interpretation?

Der vorliegende Beitrag bietet als Vorschlag die Herangehensweise vom Videoclip zum Märchen. Der Videoclip soll dabei die Rolle der Motivation für die Beschäftigung mit dem originalen Märchentext übernehmen. Die Auseinandersetzung mit dem Märchentext, der sich mit einem sehr alten Stoff befasst und der durch die Bearbeitung der Texte von Wilhelm Grimm, über die sprachlich-emotionalen Ausdrucksformen einer konkreten literarisch-philosophisch ausgeprägten Epoche – der Romantik – verfügt, veranlasst die Lernenden zur Konfrontation mit der Märchensprache, die sich durch archaische

Elemente und kindlichen Tonfall charakterisiert. Die Ausgangssituation, Rammsteins Videoclip, stellt das Märchen in einem spezifischen Licht dar, das zum Nachdenken anregt sowie dazu, nach Deutungsmöglichkeiten zu suchen und diese zu verstehen.

Unter dieser Voraussetzung wird das Märchen mit einem anderen Blickwinkel gelesen. Es erhält eine andere Dimension und Qualität. Ihm wird, trotz seiner verniedlichten Sprache, der kindlich-naive Zug genommen. Die Lernenden werden aufgefordert, das Märchen in seiner Symbolsprache zu verstehen und zu deuten. Die Einflussnahme des Videos auf den Lese- und Verstehprozess soll als ein Akt der Konfrontation mit zwei kulturellen Erscheinungen verstanden werden, die dem Zielland angehören, aber in großen zeitlichen Abständen entstanden sind. Dieser Gedankengang kann grafisch wie folgt dargestellt werden.



Dieses interpretative Verfahren impliziert eine vielseitige Lehr- und Lerntätigkeit und soll dazu führen, dass die Lernenden sich das „neue“ Medium – den Videoclip – auf der Folie des Märchens und der Märchensymbolik, die vielfältige Deutungsmöglichkeiten bietet, erschließen. Das Interpretationsgespräch, als eine wichtige Form der unterrichtlichen Vermittlung von Literatur (in unserem Fall erweitert

auf eine audio-visuelle Darstellungsform), ist eine Methode, in der „die Lernenden sich mit dem Werk diskursiv auseinandersetzen, [...] die Zugänge [entdecken], wo ihnen diese zunächst verwehrt scheinen“ (GLAAP / RÜCK 2010: 137) und neue Sichtweisen auf die fremdkulturellen Erscheinungen erwerben. Diese Sichtweisen erweitern ihren kulturellen Horizont und dienen zur Sensibilisierung und Entwicklung der Offenheit anderen Kulturen gegenüber, im konkreten Fall der des Ziellandes. Durch die Zulassung mehrdeutigen Verständnisses wird gelernt, die Geschehnisse oder Personen nicht allzu schnell zu stereotypisieren und zu festen Vorurteilen zu verdichten.

Um deutlich zu machen, in welcher Form das Rammstein-Video einen Zugriff auf das Märchen erleichtern könnte, soll im folgenden Abschnitt zunächst der Inhalt des Videos sowie des Liedtextes zusammengefasst werden.

## **Beschreibung des Rammsteinvideos mit Begleitung des Liedtextes**

Das Video, das u. a. auf „Youtube“ angeschaut werden kann, lässt sich in sechs Abschnitte unterteilen, wobei sich eine an das Lied angelehnte Strophenstruktur erkennen lässt. Die beiden Strophen des Liedes entsprechen dabei Szenen, in denen Bergleute bei der Arbeit gezeigt werden (0:00 – 0:40 und 1:15 – 1:40). Zum Refrain (0:40 – 1:15, 1:40 – 2:30, 2:57 – 3:49) tritt jeweils eine (im Vergleich zu den Bergleuten überdimensionierte) junge Frau in der Kleidung von Walt Disneys Schneewittchen in Erscheinung, ebenso wie in dem (textlosen) Interludium bei 2:30 – 2:57. Die Struktur des Videos lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Zeit	Liedtext	Szene
0:00 – 0:41	Erste Strophe	Bergleute bei der Arbeit
0:41 – 1:14	Erster Refrain	Junge Frau (mutmaßlich Schneewittchen) tritt auf
1:14 – 1:40	Zweite Strophe	Bergleute bei der Arbeit
1:40 – 2:30	Zweiter Refrain	Drogenkonsum der jungen Frau, Interaktion mit den Bergleuten
2:30 – 2:57	Interludium	Die junge Frau stirbt und wird in einem Sarg beigelegt
2:57 – 3:49	Dritter Refrain	„Wiederauferstehung“ der jungen Frau

### ***1) Erste Strophe (0:00 – 0:41): Bergleute bei der Arbeit***

Die Arbeiter – dargestellt von den Mitgliedern der Band ‚Rammstein‘ – sind durch ihre Helme mit nach vorne strahlender Lampe klar als Bergleute erkennbar. Einige der Männer arbeiten mit Drucklufthämmern, andere mit Spitzhacken oder Hämmern. Einer schiebt einen Kohlewagen. Diese Szene wird vom Text der ersten Strophe begleitet:

Alle warten auf das Licht  
Fürchtet euch, fürchtet euch nicht  
Die Sonne scheint mir aus den Augen  
Sie wird heut Nacht nicht untergehen  
und die Welt zählt laut bis zehn



Dieser Abschnitt des Videos ist in schwarz-weiß dargestellt.

## ***II) Erster Refrain (0:41 – 1:14): Bergleute bei der Pause***

Die Handlung dieses Abschnitts wird teilweise durch Szenen der Bergleute bei der Arbeit (wie in Abschnitt 1) unterbrochen. Die fünf Bergleute sitzen an einem Tisch, augenscheinlich bei der Pause. Sie essen Brot, einer von ihnen löffelt eine Suppe. Auf dem Tisch stehen neben den von den Bergleuten verwendeten Essenschalen fünf Becher und zwei Kerzen. Am Tischende befinden sich außerdem ein Apfel (linkerhand) und ein Rotweinglas (rechterhand). Der rote Apfel ist das einzige erkennbar farbige Element in der Szene.

Bei 0:43 betritt eine junge Frau den Raum durch eine Tür gegenüber der Kamera. Sie ist im Stil von Walt Disneys Schneewittchen (blau und gelb) gekleidet und, anders als die Bergleute, farbig dargestellt. Ihre Gesichtszüge sind herb, ihr Blick streng. Man würde sie nicht als attraktiv bezeichnen. Ein Bergarbeiter händigt ihr ein Goldnugget aus, woraufhin sie ihn schlägt und er in den Tisch stürzt. In der folgenden Szene (ab 1:00) stehen die Bergleute an einer Feuerstelle und blicken die junge Frau furchtsam an. Sie legt einen von ihnen über das Knie und schlägt ihn mit einem Ausdruck der Befriedigung auf das entblößte Gesäß. Ein anderer Bergmann hat bereits die Hosen herunter gelassen und blickt erwartungsfroh auf die junge Frau.

Dieser Abschnitt wird von dem Refrain begleitet. Dabei wird lediglich bis vier gezählt.

Eins – hier kommt die Sonne

Zwei – hier kommt die Sonne

Drei – sie ist der hellste Stern von allen

Vier – hier kommt die Sonne

### ***III) Zweite Strophe (1:14 – 1:40): Bergleute bei der Arbeit***

Im Vordergrund dieses Abschnitts, der Abschnitt I fortführt, steht einer der Bergleute, der ein Goldnugget in den zu einer Schale geformten Händen hält und es ehrfürchtig betrachtet. Er singt dabei folgenden Text:

Die Sonne scheint mir aus den Händen  
Kann verbrennen, kann euch blenden  
Wenn sie aus den Fäusten bricht  
Legt sich heiß auf das Gesicht  
Sie wird heut Nacht nicht untergehen  
*Und die Welt zählt laut bis zehn*

Am Ende der Sequenz (bei 1:40) – überleitend zum folgenden Abschnitt – wird einer der Bergleute dabei gezeigt, wie er die Grube, wahnsinnig oder lustvoll grinsend, auf einer senkrechten Leiter verlässt.

### ***IV) Zweiter Refrain (1:40 – 2:30): Sexualität und Drogen***

Zunächst sitzt die junge Frau vor einem Spiegel, der von zwei Bergleuten gehalten wird, und wird von einem dritten Bergmann gekämmt. Sie nestelt an ihrem rechten Bein an ihren Dessous. In der folgenden Szene wird einer der Bergleute dabei gezeigt, wie er einen (im Verhältnis zu ihm) überdimensionalen, tiefroten Apfel mit einem Tuch sorgfältig poliert. Im Vordergrund steht eine Schüssel mit weiteren Äpfeln. Daraufhin schwenkt die Kamera in Nahaufnahme vom (mit einem Dessous bedeckten) Oberschenkel der jungen Frau über die Brust ins Gesicht, mutmaßlich dem Blick des den Apfel polierenden Bergmannes folgend. Die Frau sieht den Bergmann lasziv

an, der daraufhin beschämt die Augen senkt und sich wieder der Politur seines Apfels widmet.

Nach einem Schnitt befinden sich die Bergleute wieder bei der Pause und essen. Die junge Frau setzt sich ans Kopfende. Man sieht, wie eine von drei ausgelegten Linien Goldstaub geschnupft wird. In der folgenden Szene lässt die junge Frau ihren Kopf mit geschlossenen Augen nach hinten fallen. Nachdem kurz die Gesichter der Bergleute im Bild waren, sieht man die junge Frau am Kopfende stehend. Sie hat ihr rechtes Bein angewinkelt auf den Tisch gestellt.

In der folgenden Szene (ab 2:14) steht die junge Frau vor einem rechteckigen Schrein, in dem zwei Kerzen brennen. Die Bergleute hocken oder stehen ehrfürchtig an ihrer Seite. Die Frau streichelt den Kopf des zu ihrer linken stehenden Bergmannes, der sie dabei glücklich ansieht. Der Kopf der Frau ist von einer runden Lichtquelle eingerahmt. Dieser Effekt wird bereits zu Anfang dieser Szene (2:12), als kurz der Kopf der jungen Frau zu sehen ist, die nach rechts unten schaut, erzeugt.

Bei 2:18 treten die Bergleute durch eine Tür. Daraufhin wird die junge Frau gezeigt, die mit laszivem oder von Drogenkonsum gezeichnetem Gesichtsausdruck ein Schaumbad nimmt. Einer der Bergleute findet eine (skurril überdimensionierte) Spritze neben einer Kerze und einem Löffel

Bei 2:26 wird die junge Frau bei ihrem Schaumbad aus der Vogelperspektive gezeigt. Sie liegt in einer runden Wanne, die hell strahlt und die Frau einrahmt. Ihre Brüste schauen oben aus dem Schaum heraus. Die Bergleute stellen sich im Halbkreis um die Wanne auf, einer hält einen roten Apfel in der Hand. Bei 2:27 beginnt die

Frau aus der Nase zu bluten.

Beim zweiten Refrain wird bis acht gezählt:

Eins – hier kommt die Sonne

Zwei – hier kommt die Sonne

Drei – sie ist der hellste Stern von allen

Vier – hier kommt die Sonne

Fünf – hier kommt die Sonne

Sechs – hier kommt die Sonne

Sieben – sie ist der hellste Stern von allen

Acht – hier kommt die Sonne

### ***V) Zwischenspiel (2:30 – 2:56): Die Frau im Sarg***

Dieser Teil wird von einer in Falsett vorgetragenen textlosen Melodie begleitet. In der ersten Einstellung sieht man den Oberkörper der jungen Frau in einem Glassarg liegen, von einem Schleier leicht verhüllt. Die Hände sind über dem Bauch übereinandergelegt wie bei einem Toten. Bei 2:34 tragen die Bergleute den Sarg auf einen Felsen, der in der folgenden Szene als Teil einer surrealen Landschaft gezeigt wird. Es schneit. Auf dem Felsen befindet sich ein ausgedorrter Baum, der einen großen, roten Apfel an einem seiner Zweige trägt. Die Bergleute positionieren den Sarg unter den roten Apfel. Die Kamera schwenkt vom Bauch der jungen Frau auf ihr Gesicht. Neben dem Kopf der Frau werden Rosenblüten sichtbar. In der folgenden Szene (2:48) trauern die Bergleute am Sarg.

### ***VI) Dritter Refrain (2:56 – 3:49): ‚Wiederauferstehung‘***

Das ‚Finale‘ des Videos wird bei 2:56 durch einen Mann eingeleitet, der auf einem Felsen stehend eine überdimensionierte

Elektrogitarre (etwas unsachgemäß) betätigt. Es folgen Einspielungen der Bergleute bei der Arbeit, wie in Abschnitt I und II. Bei 3:17 wird der Baum, unter dem der Sarg steht, in Großaufnahme gezeigt. Rechts hängt der Apfel, der bei 3:20 noch größer ins Bild kommt. Es folgen gemischte Aufnahmen der Bergleute bei der Arbeit und bei der Trauer am Sarg.

Bei 3:35 wird der Glassarg mit der jungen Frau aus der Vogelperspektive gezeigt. Aus den vorhergehenden Sequenzen ergibt sich, dass dies die Perspektive des am Baum hängenden Apfels ist. Der Apfel fällt in den Glassarg, zerschlägt die Scheibe und landet im Schoß der jungen Frau. Sie fängt den Apfel und richtet sich in ihrem Sarg auf. Das Video endet ebenso abrupt wie die Musik. Beim letzten Refrain wird bis acht gezählt. Video und Musik enden mit einem von einer Off-Stimme gesprochenen ‚aus‘.

## **Ansätze der Symboldeutung. Von der Sonnensymbolik zur Farbsymbolik**

In der Einleitung haben wir vier Fragen formuliert. In diesem und den darauffolgenden Textteilen werden Überlegungen und Argumentationsstränge als Antworten auf die gestellten Fragen angeboten. Die Antwort auf die erste Frage, wie eine Verbindung zwischen dem Lied, dem Video und dem Schneewittchen-Märchen herzustellen ist, verlangt eine weitere Differenzierung, nämlich die nach den Verbindungsmöglichkeiten zwischen dem Video und dem Märchen einerseits und zwischen dem Märchen und dem Lied andererseits. Die letztere Kombination erweist sich als schwierig, denn, wie bereits gesehen, gibt es im Lied keinerlei Indizien, um es mit dem Schneewittchen-Märchen in Verbinden zu bringen. Erst das

Video macht das Verhältnis zum Märchen deutlich, wo die Figur des Schneewittchens überraschenderweise als Symbol der Sonne auftritt. Erst nach dieser Identifikation werden die Bergarbeiter mit Zwergen<sup>4</sup> und den im Video zum Vorschein kommenden Gegenständen und Motiven, wie beispielsweise Apfel, Sarg und Vergiftungsthematik, sowie mit der Märchensymbolik gleichgesetzt. Ein symbolischer Zusammenhang zwischen dem Lied und dem Schneewittchen-Märchen kann nur bedingt durch das Symbol der Sonne – im Liedtext – und eine riesige, mit Schneewittchen identifizierbarer Frau – im Video – hergestellt werden. Damit wird zum Teil die zweite Frage nach Gemeinsamkeiten zwischen dem Video und dem Märchen beantwortet<sup>5</sup>: Gemeinsam haben die beiden Medien die Hauptfiguren: die Zwerge und das Schneewittchen. Das Video arbeitet, wie bereits gesagt, mit der Märchensymbolik und den Märchenmotiven der Vergiftung und des Scheintods. Eine weitere Ähnlichkeit, worauf das Video deutlich hinweist, ist eine klare Trennung zwischen dem Hellen und dem Dunklen.<sup>6</sup> Selbst das Video ist in dunkleren Farben präsentiert, während die helle Seite eher in der Hoffnung auf die Sonne dargestellt

---

<sup>4</sup> Man kann davon ausgehen, dass die (fünf) Bergleute aus dem Video den (sieben) Zwergen aus dem Märchen entsprechen (wobei die Zahl ‚fünf‘ offensichtlich damit zusammenhängt, dass die Band „Rammstein“ fünf Mitglieder hat).

<sup>5</sup> Wir konzentrieren uns im Text zwar auf die Gemeinsamkeiten, dennoch sollen hier auch die Unterschiede zwischen dem Video und dem Märchen angesprochen werden, die sich u. a. in Bezug auf Personen ausdrücken: Die Schwiegermutter, die im Originaltext sehr viel Raum einnimmt, kommt im Video gar nicht vor. Umgekehrt enthält der Originaltext wenig Information über die Zwerge. Mit dieser Diskrepanz geht ein Perspektivenwechsel einher. Während das Grimm'sche Märchen gewissermaßen eine ‚weibliche‘ Perspektive einnimmt – sowohl im Hinblick auf die Schwiegermutter als auch bei der Beschreibung der Beziehung zwischen Schneewittchen und den sieben Zwergen – geht das Video von den männlichen Protagonisten, den Zwergen, aus. Das steht vermutlich in einem Zusammenhang mit der Zielgruppe der Rammstein-Musik, die überwiegend männlich ist.

<sup>6</sup> Auf dieses Merkmal geht der Aufsatz in weiterer Ausführung im Zusammenhang der Farbsymbolik noch näher ein.

wird. An dieser Stelle wird das dem Märchen innewohnende Merkmal der Polarisierung und Extremisierung angesprochen: „Reinheit / Bestimmtheit, Extremismus, Leuchtkraft und Kontraste prägen sich im Märchen besonders kräftig aus.“ (TUCKER 1984: 842).

Das Video und der Liedtext zeigen deutlich auf, dass auf das Licht, auf die Sonne, gewartet und gehofft wird. Durch die Sonne als das zentrale Element, um das sich der Inhalt des Liedes dreht, lässt sich mit ihren Eigenschaften und symbolischen Deutungen eine Parallele zur Schneewittchen-Figur aufzeigen. Der Vergleich mit der Sonne dient auch der Charakterisierung außergewöhnlicher weiblicher Schönheit (vgl. LÜDICKE 2007: 878), die das Schneewittchen im Märchen idealtypisch vertritt. Schneewittchens Schönheit wird im Märchen bei Grimm zwar nicht explizit mit der Sonne verglichen, dennoch wird das Mädchen im Zusammenhang mit ihrer Schönheit als der klare Tag beschrieben: „Schneewittchen [...] wurde immer schöner, und als es sieben Jahre alt war, war es schön wie der klare Tag“. In dem Video tritt Schneewittchen dort auf, wo der Refrain beginnt: „hier kommt die Sonne“. Damit wird klar, dass das Schneewittchen mit der Sonne assoziiert wird. Es ist anzumerken, dass der Liedtext zwei Perspektiven der Sonne entwickelt, die man als äußerlich und innerlich betrachten kann: Die Sonne an sich als wärmendes, lichtpendendes Element. Die innere Perspektive drückt sich in Worten aus: „Die Sonne scheint mir aus den Augen.“ Hier soll es sich um die innere Wärme und um das innere Licht handeln. Beide Perspektiven sollen Optimismus, anhaltende Helligkeit und Klarheit versprechen: „Sie wird heute Nacht nicht untergehen.“ Dennoch verbindet man diese Helligkeit mit der Gefahr, sich zu verbrennen, zu blenden. Diese unangenehme Seite trägt das überdimensional dargestellte Schneewittchen, das im Gegensatz zu der Märchenfigur

eine autoritäre, dominierende und sogar despotische Haltung einnimmt. Das ist einerseits eine Hoffnung spendende und andererseits eine über alles herrschende „Sonne“. Die ambivalenten Eigenschaften der Sonne werden in der Sonnensymbolik wie folgt beschrieben:

„Als Lichtspenderin und Lebenserhalterin ist die Sonne im Mythos im Allgemeinen sehr positiv besetzt, daß ihre sekundären negativen Wirkungen oft vergessen werden. Die Sonne steht im Allgemeinen für das Positive: Frohsinn, Glück, Gesundheit, Wärme und Geborgenheit. Sie bildet dabei einen Gegensatz zu Mond, Wolken, Regen, Schatten, Kälte, Nacht und Tod. Doch begegnet die Sonne auch als allesbeherrschendes sengendes Gestirn [...]“ (LÜDICKE 2007: 878)

Da die Sonne in der Sonnenmythologie aus dem Feuer entstanden ist, wird mit ihr die verbrennende Kraft verbunden. Diese Gefahr ist im Lied deutlich: „Die Sonne scheint mir aus den Händen, kann verbrennen, kann euch blenden.“

Der Sonne, als einer Opposition zu Nacht und Dunkelheit, wird die Wahrnehmung der Farben zugeschrieben, denn die Farbe kann nur durch Licht wahrgenommen werden. „Der Gebrauch von Sonnenmethaphern führte [...] zu so augenfälligen Farbsinnbildern wie Leuchtendrot als Farbe der aufgehenden Sonne und Schwarz und Silber für den sternenbedeckten Nachthimmel.“ (TUCKER 1984: 841). Somit steht die Sonnensymbolik in der Sonnenmythologie zum Teil auch für die Farbsymbolik. Die Zugänge über symbolische Deutungsmuster werden in diesem Beitrag als eine Antwort auf die dritte und vierte Frage verstanden und sollen zu einer regen Diskussion dienen.



## Farben in Märchen und ihre kulturgeschichtliche Ausprägungen

Farben sind eines der wichtigsten Merkmale der Gattung Märchen. Der Schweizer Literaturwissenschaftler und Märcheninterpret Max Lüthi bemerkt, „daß sich das Märchen durch eine Vorliebe für kräftige Farben, besonders Rot, Schwarz, Weiß und für harte metallische Töne wie Gold<sup>7</sup>, Silber und Kupfer auszeichnet.“ (zit. nach TUCKER 1984: 842). Die Farben Schwarz, Weiß und Rot stehen unmittelbar im Verhältnis der Helligkeit und Dunkelheit, denn durch Oppositionen hell und dunkel, weiß und schwarz wurde sehr früh die Farbe Rot wahrgenommen (vgl. SANAROV 1990: 795). „Die Menschen der Frühzeit scheinen als erstes hell und dunkel bewusst wahrgenommen zu haben, dann weiß und schwarz und danach rot als magische und schützende Farbe.“ (TUCKER 1984: 841). In seiner Farbenlehre stellt Goethe fest, dass „Rot in sich den dunklen, verdichteten und den hellen, verdünnten Zustand vereinige.“ (zit. nach SANAROV 1990: 795). Diese drei Farben bilden eine Triade der ersten Farbwahrnehmungen des Menschen und gehören damit zu den primären Farbbezeichnungen. In den ersten Versuchen der Farbmodellen kommen diese drei Farben gleichrangig vor (vgl. WELSCH & LIEBERMANN 2004: 102). In der Erzählforschung werden diesen Farben magische Kräfte zugeschrieben. (vgl. TUCKER 1984: 847).

Eine Verbindung dieser Farbsymbolik mit Schneewittchen liegt auf der Oberfläche des Märchentextes vor: Die Königin wünscht sich beim Nähen, nachdem sie sich in den Finger sticht und drei Tropfen

---

<sup>7</sup> In Bezug auf dieses Metall lässt sich eine Parallele zu dem Video herstellen, wo in mehreren Szenen Goldnuggets vorkommen und Goldstaub mit Drogen in Verbindung gebracht wird.

Blut in die Schnee fallen: „Hätt´ ich ein Kind so *weiß wie Schnee*, so *rot wie Blut* und so *schwarz* wie das Holz an dem Rahmen.“<sup>8</sup> Sollen diese Farben das Aussehen des ersehnten Kindes bestimmen, oder sollen sie in ihrer Bedeutung das Innere oder gar das Leben des Kindes symbolisch prägen? Das Märchen sagt, dass das neugeborene Kind „so weiß wie Schnee, so rot wie Blut und so schwarzhaarig wie Ebenholz war.“<sup>9</sup> Das ist die äußerliche, jedoch nicht unumstrittene Beschreibung eines Menschen. Diese allegorische Attribuierung des Mädchens veranlasst den Leser, über die symbolischen Erklärungen der Farben nachzudenken, zumal das Schneewittchen-Märchen und seine einzelnen Motive in verschiedenen Medien zu verschiedenen Zwecken ihre Verbreitung finden. In unserem Fall, im Rammstein-Video, sollen ebenfalls Zugänge<sup>10</sup> gefunden werden, die eine

---

<sup>8</sup> Brüder Grimm in der Fassung von 1837.

<sup>9</sup> Ebd. Es muss darauf hingewiesen werden, dass diese Beschreibung des Mädchens viermal im Märchen vorkommt: bei dem Wunsch der Königin, bei der Geburt bzw. Wahrnehmung des Kindes von der Mutter, bei der Betrachtung von Zwergen des toten Mädchens und zuletzt beim Wiederbeleben des Mädchens. „Die viermal wiederholte bildkräftige Umschreibung der Schönheit des erwarteten, des neugeborenen, des verstorbenen und des begrabenen Kindes gehört zu den einprägsamsten Wendungen in Grimms Märchen und ist allenthalben bekannt geworden und geblieben. Sie steht indes nicht so isoliert im Werk der Brüder Grimm, wie man zu glauben geneigt ist“. (RÖLLEKE 2013: 214). Vielmehr haben diese Farben ihre Entstehungsgeschichte ihre Wandlungen und Weiterwirkungen in den narrativen Gattungen.

<sup>10</sup> Der Schwerpunkt hierbei liegt auf den Bedeutungen und symbolischen Deutungen der drei Farben. Durch den ähnlichen Weg können Symboldeutungen anderer Erscheinungen, vor allem des Apfels, dessen Hälfte und zwar die vergiftete Seite auch eine rote Farbe besitzt, herangezogen werden. Darüber hinaus wird der vergiftete Apfel erotisch gedeutet, was, wie bereits gesagt, durch die Farbsymbolik gestützt wird. Im deutschen Kulturkreis wird der Apfel seit jeher als Symbol bzw. Bezeichnung für die weibliche Brust verwendet, sowohl lyrisch als auch umgangssprachlich. Diese Symbolik wird im Video explizit gemacht. Insbesondere in der Szene, in der einer der Bergeleute einen Apfel sorgfältig poliert – gewissermaßen streichelt – woraufhin die Kamera auf die (bedeckte) Brust des Video-Schneewittchens schwenkt, stellt diesen Bezug unmittelbar her. Eine erotisch-sexuelle Deutung des Schneewittchen-Märchens ist in der Märchenforschung, die sich aus psychoanalytischen Perspektiven betrieben wird, vielseitig.

Interpretation des auf der derben Art dargestellten Schneewittchens ermöglicht. Nun stellt sich die Frage: Welche Rolle spielt diese Farbtriade, für die sich Jakob Grimm stark interessierte<sup>11</sup>, für die Interpretation des Rammstein-Videos und weiterhin für eine Diskussion über kulturspezifische Verständnisse und Deutungsmuster der Farben? Der Klärung dieser Frage widmet sich die weitere Argumentation.

Farben umgeben unser Leben und rufen in uns bestimmte Emotionen hervor. Während ein Naturwissenschaftler auf die Frage, was eine Farbe sei, wie folgt antworten würde: „Farbe ist ein Sinnesreiz, der aus einer Lichtquelle ins Auge fällt und dort in einem komplizierten Prozess das farbige Sehen hervorruft“, würden Psychologen auf archetypische Konstellationen, auf die unbewusst agierende Symbolkraft der Farben hinweisen, die unserem Leben seine tiefere Bedeutung verleiht (vgl. DÜCHTING 2009: 6). Unser Augenmerk liegt auf der symbolischen Deutung und Wirkung der Farben auf die Menschen, die stellvertretend für Gefühle und Emotionen stehen und analog und autonom empfunden werden können. In den Volkserzählungen haben Farben als besondere Eigenschaftsmerkmale dieser Gattung starke symbolische Bedeutungen. Diese Bedeutungen einzelner Farben und Farbkombinationen kann anhand von Textanalysen und durch die Rückführung auf Bräuche, Glaubensvorstellungen und kulturgeschichtliche Zusammenhänge untersucht und universell-archetypisch interpretiert werden. Es gibt zahlreiche kulturspezifische Ausprägungen und Bedeutungszuweisungen der Farben (TUCKER 1984: 840f.).

Durch eine detaillierte, wenn auch selektive Beschreibung der Symbolkraft der Farben Weiß, Schwarz und Rot, die hier als Analoge

---

<sup>11</sup> Zur Entwicklung der Farbtriade in Erzählgattungen vgl. RÖLLEKE 2013.

charakterlicher Züge und Triebe des Schneewittchens aufgefasst werden, wird der Versuch unternommen, Interpretationsmöglichkeiten für das Rammstein-Video anzubieten und Bezüge zu dem Märchen herzustellen. Das Interpretationsgespräch wird in diesem Beitrag als eine wichtige Form der unterrichtlichen Vermittlung von Literatur, Texten und Medien betrachtet und nimmt dementsprechend einen hohen Stellenwert ein (vgl. GLAAP / RÜCK 2010: 137).

## **Schwarz, Weiß und Rot**

Wie erwähnt gehören die drei Farben Schwarz, Weiß und Rot zur Triade der ersten Farbwahrnehmungen des Menschen. Eine Stellung der weißen und schwarzen Farbe im Farbkanon ist umstritten: beide verweisen auf die Abwesenheit jeglicher Farbe. Sie stehen für Hell und Dunkel und üben eine starke Wirkung aufeinander aus: „Schwarz, welches wir normalerweise sehen, [ist] nur ein extrem angedunkeltes Weiß.“ (WELSCH / LIEBERMANN 2004: 96). Es steht für Nacht und Finsternis. Weiß hingegen verweist durch seine extreme Helligkeit auf Tages- und Sonnenlicht. Unmittelbar nach dem Hell-Dunkel-Kontrast ist Rot offenbar die erste Farbe, die wahrgenommen wird (vgl. id.: 58).

Allen drei Farben haben die Menschen unterschiedlicher Kulturen durch ihre Wahrnehmung und Empfindung bestimmte Bedeutungen zugeschrieben. Diese sind nicht immer eindeutig und einseitig, vielmehr besitzen die Farben eine gewisse Polarität und verfügen über eine gewisse Gegensätzlichkeit, wobei diese Charakterisierung eher Weiß und Rot als Schwarz betrifft. Durch seine dunkle Seite ist die Symbolik der Farbe Schwarz düster. Sie wird mit der Nacht, mit dem Tod und Unglück assoziiert.

„Hass ist schwarz, und wer ein „schwarzes Herz“ hat, ist abgrundtief böse. „Schwarzer Humor“ ist Lachen auf Kosten anderer, über Verbrechen, Krankheit und Tod. [...] Tiefenpsychologisch betrachtet ist Schwarz eine absolute Grenze, an der das Leben aufhört, die Idee des Nichts. Schwarz ist die Verneinung gegenüber der Bejahung. [...] In westlichen Kulturen fällt der Zusammenhang von Schwarz mit dem Tod, der Trauer oder seiner Verdrängung auf.“

(DÜCHTING 2009: 107)

Allerdings steht beispielsweise in Japan für Tod und Trauer nicht Schwarz sondern Weiß, dessen allegorische Bedeutung von Helligkeit und Reinheit über Offenheit, Freiheit und Jungfräulichkeit bis hin zum Tod reicht<sup>12</sup>. Weiß als eine „unbunte Farbe“ ist Ausdruck des Absoluten, des Anfangs und des Endes, der Fülle und der Leere, sowie deren Vereinigung (id.: 106). In dieser Beschreibung erweist sich Weiß als eine in sich unvereinbare Farbe. Weiß bildet den Gegenpol zu Schwarz als das Positive gegen das Negative, das Gute gegen das Böse. Das drückt sich aus in solchen Paaren wie heller (weißer) Tag versus dunkle (schwarze) Nacht; Wahrheit (weiß) versus Lüge (schwarz) (vgl. WELSCH / LIEBERMANN 2004: 103). Weiß wird aber auch oft mit Aggression verknüpft und ist die Farbe von gefährlichen Drogen, wie reinem Heroin oder Kokain<sup>13</sup>. Je nach Stellung in der Farbreihenfolge soll die Wahl dieser Farbe für eine Neigung zur Flucht in Schein- oder Ersatzwelten typisch sein.

---

<sup>12</sup> Bei wichtigen Übergangsfesten im menschlichen Leben, wie Kommunion, Hochzeit und in anderen Kulturen Trauerfeiern für Verstorbene, wird weiß getragen. Ein weißes Hochzeitskleid zeigt die Aufgabe der eigenen Individualität sowie Reinheit und Jungfräulichkeit an. Besonders in Japan gilt weiß als typische Trauerfarbe und nimmt dort die Rolle des in westlichen Kulturen verbreiteten Schwarz ein. (WELSCH / LIEBERMANN 2004: 104.)

<sup>13</sup> Im Rammstein-Video wird Schneewittchen als Drogenkonsumentin dargestellt und ihr Tod wird als Resultat des Drogenkonsums verstanden.

Andererseits gilt Weiß als die Farbe der Jugend und der Frische, der Ordnung und der Vollkommenheit. In farbpsychologischen Anwendungen soll Weiß Personen helfen, die gefühlsmäßig gehemmt und hartherzig sind (id.: 104.) In den Volkserzählungen sind weiße Tiere oft Helfer in der Not der Helden. Weiß ist als Sinnbild der Schönheit und Unschuld bekannt (vgl. TUCKER 1984: 847).

Die folgende Beschreibung der weißen Farbe bezieht sich zwar auf die moderne und zum Teil materielle Welt, dennoch lässt sich assoziativ an das egozentrische, gefühlskalte Schneewittchen denken:

„Die Macht der Farbe Weiß kann heute bis in die Mode, Umweltgestaltung, Werbung und das Produktdesign verfolgt werden. Sie zeigt aber heute eher ihre „kalte Schulter“, aseptisch, kalt, unnahbar – es ist die Farbe für eine egozentrische, gefühlskalte und sehr einsame Zeit, für eine Zeit, die an der Oberfläche glänzt, aber nicht mehr nach innen schauen will.“

(DÜCHTING 2009: 115).

Über solch extreme Polarisierung verfügt auch die rote Farbe. Mit Rot verbinden sich für den Menschen zwei fundamentale Erfahrungen: Als Farbe des Feuers ist Rot mit Licht und Wärme verknüpft, als Farbe des Blutes mit Leben und Opfer (Schneewittchen ist ein Opfer der Königin). Daraus leiten sich die weit gefächerten, von Kultur zu Kultur verschiedenen Symbolgehalte dieser Farbe ab: Ihr werden positive Eigenschaften, wie Kraft, Mut, Liebe, Fruchtbarkeit und Opferbereitschaft, aber auch negative, wie Hass, Aggression, Sünde, Krieg, Blutvergießen zugeordnet. Sie symbolisiert in den Volkserzählungen sowohl Leben als auch Tod, Freude und Glanz ebenso wie Zorn und Verrat. Indem es die Farbe des Blutes, des Lebensaftes der Menschen ist, erklärt sich zumindest teilweise, dass

Rot oft mit Gesundheit und Schönheit in Zusammenhang gebracht wird. Rot wird als Komponente eines Symbolpaares gesehen, das Leben und Tod versinnbildlicht (vgl. TUCKER 1984: 843).

Diese Polarität und Vielschichtigkeit des Weißen und des Roten einerseits und die eindeutig negative Konnotation des Schwarzen im hier beschriebenen Kulturraum können die Schneewittchen-Figur in ihrer mehrdeutigen Darstellung im Video nachvollziehbar charakterisieren.

## **Didaktischer Vorschlag**

In den obigen Teilen sind wir auf vier Elemente und auf ihre symbolischen Deutungen eingegangen, die Sonne und die drei Farben. Diese Deutungsvielfalt kann erweitert werden, und zwar auf ihre kulturspezifischen Wahrnehmungsmodelle<sup>14</sup>.

Konzentriert man sich auf die Farben und ihre kulturgeschichtlichen Ausprägungen, wäre eine Überlegung, die Lernenden eine Mindmap erstellen zu lassen, mit dem Ziel, die Charaktere der Farben zu systematisieren und Überschneidungspunkte zwischen den drei Farben zu finden. Nachdem die Lernenden die Farbensymbolik erschlossen und sie in attributiven und nominalen Bezeichnungen kategorisiert haben, sollten sie versuchen, sie in Verbindung mit dem äußerlichen und innerlichen Charakter des Schneewittchens zu

---

<sup>14</sup> Hierzu ein Beispiel: „Im Alltagsleben vieler Gesellschaften spielte und spielt die Farbe Rot bei verschiedenen Sitten und Gebräuchen eine wichtige Rolle: schon im alten Rom, aber auch bei anderen Völkern, sollten rote Tücher, Schärpen oder Kleider bei Hochzeiten Liebe und Fruchtbarkeit garantieren. Dieser Brauch ist heute noch in Griechenland, Albanien, China und Armenien lebendig. In der frühen Neuzeit glaubte man mit roten Betttüchern Fehlgeburten abwenden und Krankheiten, wie Fieber und Ausschlag abwehren zu können.“ (WELSCH 2004: 60).

bringen. Darüber hinaus sollen im Hinblick auf die Farbdeutungen Zusammenhänge zwischen dem Leben des Märchen-Schneewittchens und der Darstellung des Rammstein-Schneewittchens gefunden werden. Bei dieser Arbeit können unterschiedliche, vielleicht auch widersprüchliche Argumente auftreten, die nicht zur Frustration führen, sondern vielmehr zur Lösungsfindung und Diskussion dienen sollen. Die Lernenden sollen dabei auch lernen, dass es nicht immer eindeutige Antworten auf eine Frage gibt. Damit sollen sie lernen, nicht allzu schnell zu Stereotypisierungen und Vorurteilen zu gelangen. Dies soll auch dazu dienen, dass die Lernenden eine Kultur, wie im Fall unserer Zielkultur, nicht undifferenziert wahrnehmen. Die Arbeit kann sowohl in Paaren oder in Gruppen, je nach Zielgruppe, gestaltet werden. Didaktisch effizient wäre eine Gruppenarbeit, in der der Lehrende klare Aufgaben formuliert, die in der Gruppe besprochen und unter den Mitgliedern aufgeteilt werden. Bei der Arbeit mit Farben können kulturspezifische Wahrnehmungen sowie Farben in Riten und Gebräuchen im jeweiligen Kulturkreis herangezogen werden. An dieser Stelle wäre es möglich, den Lernenden einige Redewendungen, die sich auf Farben beziehen, zur Verfügung zu stellen, damit sie ihre Arbeit – sei es ein Text oder eine Präsentation – an geeigneter Stelle und literarisch geschmackvoll ausschmücken können, z.B.:

- „eine weiße Weste haben“ – unschuldig sein, als unschuldig gelten
- „sich weiß waschen wollen“ – seine Unschuld beweisen wollen
- „die weiße Fahne hissen“ – kapitulieren
- „schwarz sehen“ – pessimistisch sein
- „das schwarze Schaf sein“ – ein Außenseiter sein
- „Schwarze Magie“ – böse Zauberkunst



- „eine schwarze Seele haben“ – böse sein
- „schwarz malen“ – schlechte Aussichten haben
- „der schwarze Tod“ – die Pest im Mittelalter
- „ein rotes Tuch sein“ – eine Provokation darstellen
- „rot sein“ – wütend sein, aber auch: Kommunist sein
- „rot werden“ – verlegen sein
- „rote Zahlen schreiben“ – Verluste machen<sup>15</sup>

An dieser Stelle können die Lernenden in ihrem Kulturkreis verbreitete Redewendungen zu der jeweiligen Farbe assoziieren und Analogien mit deutschen Redewendungen finden, denn Redewendungen sind vorzügliche Träger der Kulturgeschichte der Farben.

## Fazit

„Schneewittchen“ hat, wie zahlreiche andere Märchen auch, im 20. und 21. Jahrhundert in vielen außerliterarischen Formen seine Widerspiegelung gefunden. Das Rammstein-Video ist eines von diesen kulturellen Produkten, das zu dem Lied „Sonne“ einen Film mit Motiven aus diesem Zaubermärchen gestaltet. Allerdings wirkt der Film überraschend, da hier nicht das liebe, harmlose und naive Mädchen vorkommt, sondern eine überdimensionale, tyrannische und drogensüchtige Frau. Das Rammstein-Schneewittchen ist kein Kind. Sie ist eine Frau, auf die gewartet wird, als Symbol für Licht und Wärme. Dennoch wird mit ihr auch Gefahr verbunden. Sie ist durchaus kein angenehmer Gast im dunklen Leben der Bergleute, sondern sie bringt die schwarze Seite des Lebens, selbst den Tod, mit sich.

---

<sup>15</sup> Beispiele aus WELSCH (2000: 105) und WELSCH / LIEBERMANN (2004: 60, 98).

Dieses ambivalente, gegensätzliche, bedrohliche Schneewittchen hat uns veranlasst, nach Interpretationszugängen zu suchen und diese zum Inhalt eines fremdsprachlichen Deutschunterrichts zu machen. Mit dem Angebot, das in diesem Beitrag gemacht worden ist, sollen Anregungen und Ideen für die Arbeit mit Märchen und einer Form der modernen deutschen Jugendkultur gegeben werden. Diese Vorschläge können in Bezug auf Themen wie Drogen, Erotik, Sexualität ergänzt und weiterentwickelt werden, zumal Märchen sich allgemein mit Themen wie sexueller Initiation und Übergangsphasen von der Kindheit bis hin zum Erwachsenwerden beschäftigen, mit denen in verschiedenen Kulturen unterschiedlich umgegangen wird und wo sie in bestimmten Formen ritualisiert werden. Der Fremdsprachenunterricht, der für die Arbeit mit dem dargebotenen Stoff und den damit verbundenen Themen zum „Spielplatz“ gemacht wird, soll eine komplexe Rolle übernehmen, in der die fremde Sprache und Kultur ihre Realisierung finden. ◆

## LITERATUR

---

BHABHA, H., *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.

DÜCHTING, H., *Farbrausch. Die Farben in der Malerei*. Stuttgart: Belser Verlag, 2009.

ERDMENGER, M., *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag, 1996.

GAGE, J., *Die Sprache der Farben. Bedeutungswandel der Farbe in der Wissenschafts- und Kulturgeschichte*. Leipzig: E. A. Seemann Verlag, 2010.

- GLAAP, A. / RÜCK, H., *Literarisches Curriculum*. In: BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KRUMM, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag, 2010.
- HALLET, W., *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002.
- HALLET, W., *Kulturwissenschaft*. In: SURKAMP, C. (Hg.); Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart / Weimar: Metzler Verlag, 2010.
- KAWAN, Ch., *Schneewittchen*. In: BREDNICH, R. W. (Hg.), *Enzyklopädie des Märchens*. Berlin: Walter de Gruyter, 2007.
- KRAMSCH, C., *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- KRUMM, H.-J., *Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation*. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / KRUMM, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel. A. Francke Verlag, 2010.
- LÜDICKE, M., *Sonne*. In: BREDNICH, R. W. (Hg.): *Enzyklopädie des Märchens*. Berlin: Walter de Gruyter, 2007.
- RÖLLEKE, H., *Weiß – Rot – Schwarz: die drei Farben der Poesie*. In: UTHER, H. J. et al. (Hg.), *Fabula*. Bd. 54, Heft 3/4. Berlin: De Gruyter, 2013.
- SANAROV, V. I., *Hell und Dunkel*. In: BREDNICH, R. W. (Hg.): *Enzyklopädie des Märchens*. Berlin: Walter de Gruyter, 1990.
- SARTER, H., *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006.
- TUCKER, E., *Farben, Farbsymbolik*. In: RANKE, K. (Hg.): *Enzyklopädie des Märchens*. Berlin: Walter de Gruyter, 1984.
- WELSCH, W., *Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today*. In:

Featherstone, M. / Lash, Scott (Hg.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, 1999.

WELSCH, N., *Transkulturalität*. In: WIERLACHER, A. (Hg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 26. München: Iudicium Verlag, 2000.

WELSCH, N. / LIEBERMANN, C. Chr., *Farben. Natur. Technik. Kunst*. München: Elsevier Verlag, 2004.

# Richtig, nichtig oder wichtig? Zur Rolle von Stereotypen im (kulturwissenschaftlich orientierten) Fremdsprachenunterricht

Paul Vorkel (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

## ABSTRACT

Seit etwa drei Jahrzehnten wird in Deutsch als Fremdsprache (DaF) über „Stereotype im Fremdsprachenunterricht“ diskutiert, und noch immer vermag das Thema das Fach zu bereichern – so etwa in der gegenwärtigen Debatte um eine multiperspektivische und kulturwissenschaftlich orientierte Landeskunde. Der Artikel zeigt deswegen zunächst auf, was DaF-Lehrkräfte über Stereotype wissen sollten, verortet letztere im Fremdsprachenunterricht und beschreibt aktuelle Konzepte zum *kulturellen Lernen*. Schließlich folgen zehn Thesen zur Behandlung von Stereotypen in der Unterrichtspraxis.

## Einleitung

„Die Deutschen sind pünktlich, ordentlich und diszipliniert“, „Brasilianer spielen schönen Fußball“ oder „Verführung auf Französisch“ – in den Medien, in der Werbung und im Alltag begegnen

uns Stereotype<sup>1</sup> auf Schritt und Tritt. Durch ihre stetige Präsenz sind sie zu einem Dauerthema geworden, sowohl im Alltag als auch in der Fremdsprachenforschung, und zwar unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten. So wurde – um nur ein Beispiel zu nennen – in Zusammenhang mit dem *Interkulturellen Ansatz* in der Sprachdidaktik intensiv nach Möglichkeiten gesucht, Stereotype in den Unterricht zu integrieren, getreu dem Motto: „Es gibt kein interkulturelles Lernen ohne [...] die Auseinandersetzung mit Stereotypen“ (PIEKLARZ 2006: 110). Bis heute beschäftigt sich die Lehr- und Lernforschung<sup>2</sup> denn auch umfassend mit Stereotypen und begründet die ungebrochene Aktualität des Themas für den Sprachunterricht.

Auf diesem Hintergrund greift der Artikel einige grundsätzliche Erkenntnisse der Stereotypenforschung auf, stellt sie in den Kontext des Fremdsprachenunterrichts, fragt dann nach den Neuerungen der letzten Jahre<sup>3</sup> und endet mit Überlegungen zur Integration von Stereotypen in die Unterrichtspraxis. Ziel ist es dabei weder, die Aspekte von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht komplett aufzuarbeiten, noch die Methodik der Stereotypenforschung umfassend zu beschreiben<sup>4</sup>. Stattdessen werden die aktuellen Ergebnisse der Stereotypenforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) so zusammengefasst, dass Lehrkräfte sich schnell einen Überblick

---

<sup>1</sup> In der Literatur wird sowohl die Pluralform „Stereotypen“ (die eher bis Mitte der 1990er Jahre) als auch „Stereotype“ verwendet – beides ist nach Auskunft des „Duden“ möglich. So wie bei PIEKLARZ (2006: 109) ausführlich begründet, verwende ich im Folgenden die Form „Stereotype“.

<sup>2</sup> Von dieser Beschäftigung zeugt eine Fülle von Publikationen, deutlich erkennbar u. a. in den Hinweisen bei GROSS (2006: 32), PIEKLARZ (2006: 110) oder LÖSCHMANN (1998: 7).

<sup>3</sup> Stichworte sind hier z. B. das „DACH-Konzept“ und die „kulturwissenschaftlich orientierte Landeskunde“.

<sup>4</sup> Dazu siehe u. a. SOROKINA (2012: 117f), PIEKLARZ (2008: 36), SPANIEL (2002: 357; 359f) und LÖSCHMANN (1998: 23 ff).

verschaffen können und dazu angeregt werden, sich bewusst mit Stereotypen auseinander zu setzen.

## **Stereotype: Definitionen und Abgrenzungen**

Der Begriff *Stereotyp* bezeichnet im Buchdruckergewerbe den Druck mit feststehenden, unveränderlichen Schrifttypen. Diese beiden Eigenschaften – feststehend und unveränderlich – sind auch die Grundlage für den Gebrauch des Begriffs im übertragenen Sinn, wie ihn Walter LIPPMANN<sup>5</sup> vor bald einhundert Jahren prägte. Einerseits wurden Stereotype von ihm zwar vor allem aus journalistischer Sicht beschrieben (REDDER 1995: 312), andererseits beeinflusste er nachhaltig auch die wissenschaftliche Diskussion<sup>6</sup> ganz allgemein, indem er den Unterschied zwischen menschlicher Wahrnehmung und Realität betonte, die multiplen pragmatischen, sozialen und gesellschaftlichen Funktionen von Stereotypen beschrieb und das Konzept damit für die Sprachwissenschaft, für Sprachpsychologie, Soziolinguistik, Psycholinguistik und für die Fremdsprachendidaktik nutzbar machte.

Die Didaktik bezog seit ihrer Etablierung als genuiner Teil der Disziplin DaF fachübergreifende Untersuchungen zu Stereotypen durchaus mit in ihre Praxis ein. Thematisch waren die Forschungen in den 1970er Jahren zunächst im Bereich der Linguistik bzw. der

---

<sup>5</sup> Der damals 33-jährige US-amerikanische Journalist widmete den *Stereotypes* in seinem vielbeachteten Buch *Public Opinion* (1922) den mit Abstand längsten der insgesamt acht Teile.

<sup>6</sup> Zum Einfluss Lippmanns auf das Stereotypen-Konzept gibt es zahlreiche Verweise mit unterschiedlichen Schwerpunkten, so u. a. bei VOLKMANN (2010: 89), WOWRO (2010: 304ff, 309), PIEKLARZ (2008: 35), SPANIEL (2002: 357), LÖSCHMANN (1998: 13, 22) und REDDER (1995: 312).

*Interkulturellen Germanistik* angesiedelt (ENGELBERT 2008: 58; MAIJALA 2006: 127; REDDER 1995: 314). Nachdem es in den 1980ern zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit der Forschungsmethodik gekommen war (LÖSCHMANN 1998: 22f), erreichte das Interesse am Umgang mit Stereotypen seinen Höhepunkt mit der Entwicklung des *Interkulturellen Ansatzes* in den 1990er Jahren (SOROKINA 2012: 118). In dieser Zeit war der Terminus längst in den öffentlichen Sprachgebrauch übergegangen. Dies und die Tatsache, dass Stereotype der Untersuchungsgegenstand verschiedenster Fachdisziplinen waren, sorgte allerdings dafür, dass sich bis heute keine wissenschaftliche, universelle und allgemein akzeptierte Definition von Stereotypen durchsetzen konnte (id. 117). So klagen auch Vertreter des Faches DaF bis heute über den wenig trennscharfen Begriff (ALTHAUS 2010: 1423; REDDER 1995: 311).

Bei allen Unterschieden lassen sich jedoch auch Gemeinsamkeiten in den Definitionen finden: So gelten Stereotype als übergeneralisierte, simplifizierte, einseitige und nicht selten affektbesetzte Etikettierungen (LÖSCHMANN 2001: 153) bzw. als vereinfachte, wertende, im gesellschaftlichen Bewusstsein fungierende Wirklichkeitsbilder, die sich auf Sachen, Personen, Gruppen oder Institutionen beziehen (WOWRO 2010: 306). Diese Bilder und Zuschreibungen werden unkritisch verallgemeinert, gegen Überprüfung abgeschottet und sind gegen Veränderungen relativ resistent (BAUSINGER 1988: 160). Dabei sind sie zunächst weder „wahr“ noch „falsch“ (KROHN 2001: 151), sondern bieten eine stark verallgemeinerte Perspektive auf einen ungleich differenzierteren Sachverhalt (SCHMENK 2009: 4): Sie sind somit einfache Erklärungen für eine (meist) komplexe Angelegenheit.



Zusammenfassend lassen sich die Merkmale von Stereotypen nach LÖSCHMANN (1998: 14)<sup>7</sup> folgendermaßen benennen:

- a) Stereotype arbeiten mit Übergeneralisierungen und Kategorisierungen.
- b) Sie beziehen sich auf Personengruppen und weisen diesen Eigenschaften zu.
- c) Sie nutzen „festgefahrene Schablonen“ und besitzen einen stabilen und starren Charakter.
- d) Sie sind meist negativ, manchmal aber auch neutral oder positiv konnotiert.
- e) Sie bilden eine Einheit von kognitivem (ordnendem) und emotionalem (wertendem) Charakter.
- f) Sie sind geprägt durch Inkorrektheit, Rigidität und Irrationalität.
- g) Sie wirken individuell im Unterbewusstsein und haben auf den gesellschaftlichen Diskurs meist eine unbewusste Wirkung.

Unterschieden wird von den Autoren<sup>8</sup> häufig zwischen Auto- und Heterostereotypen. Heterostereotype (oder Fremdbilder) werden in der Forschung öfter untersucht, vielleicht auch deswegen, weil

---

<sup>7</sup> Andere (zum Teil modernere, aber auch weniger komplette) Schemata und Merkmalsbeschreibungen von Stereotypen finden sich z. B. bei VOLKMANN (2010: 86f) und LÖSCHMANN (2001: 159).

<sup>8</sup> Aus praktischen Gründen wird in diesem Text die Form des generischen Maskulinums verwendet, was Personen jeglichen Geschlechts selbstverständlich mit einschließt.

sich nicht aus der eigenen Perspektive überprüft werden müssen und man sie gröber und zahlenmäßig begrenzter verwenden kann (LÖSCHMANN 2001: 160). Autostereotype (oder Eigenbilder) hingegen gelten als detaillierter, komplexer, differenzierter und vornehmlich als positiv besetzt (ALTHAUS 2010: 1427; ENGELBERT 2008: 60; LÖSCHMANN 2001: 160).

Neben diesen allgemeinen strukturellen Unterscheidungen legen einzelne Autoren den Schwerpunkt auf bestimmte Aspekte des Konzepts. LÖSCHMANN (2001: 160) unterstreicht die sprachliche Verfasstheit und Sichtbarkeit von Stereotypen, die sich in Eigenheiten der Sprache äußert und sich über einzelne Begriffe, Topoi, Formeln oder auch ganze Texte fassen lässt<sup>9</sup>. SCHMENK (2009: 5) ihrerseits verweist auf die Inhaltsebene und betont, dass es außer den verbreiteten ethnischen, regionalen und nationalen Stereotypen u. a. auch Geschlechter-, Generations-, Berufs- und ideologische Stereotype gibt. Neben den linguistischen und inhaltlichen Besonderheiten macht vor allem die Einbettung von Stereotypen in Humor, Ironie und Satire ihr Erkennen und Beherrschen oft schwierig (VOLKMANN 2010: 85).

Die Funktionen, die Stereotypen im Sprachgebrauch zugeschrieben werden, lassen sich in drei wesentliche Bereiche fassen:

- Erstens „vereinfachen, strukturieren und portionieren Stereotype eine chaotisch auf uns einstürzende Wirklichkeit“ (VOLKMANN 2010: 89), so dass die zwischenmenschliche Kommunikation überhaupt erst handhabbar wird.

---

<sup>9</sup> Ausführlichere Erklärungen zu Sprachstereotypen (auch im linguistischen Zusammenhang) u. a. bei WOWRO (2010: 307f, 312f), ENGELBERT (2008: 60f), KROHN (2001: 151f), REDDER (1995: 322) und BAUSINGER (1988: 163).

- Zweitens ermöglicht diese Reduktion der realen Komplexität die Orientierung in Alltag und Gesellschaft sowie die Einordnung von vielschichtigen Zusammenhängen (SCHMENK 2009: 4; REDDER 1995: 312; BAUSINGER 1988: 161).
- Drittens können Stereotype ein Gesprächsanlass sein und die Kommunikation aufrechterhalten (LÖSCHMANN 2001: 157).

Dass die Funktion von Stereotypen über die Ordnungs- oder Orientierungshilfe in der Wirklichkeit weit hinausreicht, zeigen zudem die zahlreichen Strukturmodelle<sup>10</sup>, die den Stereotypen neben einer kognitiven auch eine soziale, affektive, pragmatisch-handlungsorientierte, soziokulturelle, psychodynamische, emotionale oder politische Funktion zuschreiben. Entsprechend vielschichtig ist die Abgrenzung von Stereotypen zu Begriffen wie *Vorurteil*, *Karikatur*, *Image*, *Bild* und *Prototyp*<sup>11</sup>, die in der Fachdiskussion aus einer jeweils spezifischen Perspektive erfolgt.

Hinsichtlich der Entstehung und Entwicklung von Stereotypen ist die Meinung der Autoren wieder einheitlicher: Im Zuge der menschlichen Wahrnehmung filtert das Gehirn aus den vielfältigen Sinneseindrücken das vermeintlich Sinnvolle heraus, wobei die durch die Verkürzung entstandenen Informationslücken durch das bestehende Vorwissen individuell gefüllt werden (ENGELBERT 2008: 57f). Dieses

---

<sup>10</sup> Verwiesen sei hier auf die Beschreibungen bei WOWRO (2010: 309), ENGELBERT (2008: 61), PIEKLARZ (2008: 38 und 2006: 110), GROSS (2006: 33) und LÖSCHMANN (1998: 15).

<sup>11</sup> Abgrenzung bzw. Definitionen bei VOLKMANN (2010: 91) und ENGELBERT (2008: 61), sowie weitere Vergleiche bei GROSS (2006: 33), SPANIEL (2004: 167) und KROHN (2001: 149).

Filtern und Ergänzen erfolgt nicht neutral, sondern wird sowohl durch die eigenen Primärerfahrungen als auch durch die Sekundärerfahrungen anderer beeinflusst (SPANIEL 2002: 358; SCHWERDTFEGGER 2000: 537). Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass bereits kleine Kinder durch ihre Sozialisation von Stereotypen geprägt werden und diese deswegen weitgehend unverändert beibehalten (ALTHAUS 2010: 1428; LÖSCHMANN 1998: 15).

## Stereotype in der Fremdsprachendidaktik

Fremdsprachenlernen mit Stereotypen zu verbinden war bis in die 1980er Jahre keine Selbstverständlichkeit, hatten diese doch lange Zeit einen schlechten Ruf: Sie galten als unwissenschaftlich<sup>12</sup>, als Störfaktoren im Unterricht, als „Defizit an richtigem Wissen“ und allgemein als Gefahr für das freie Denken (VOLKMANN 2010: 87f; MAIJALA 2006: 128). Entsprechend war man bestrebt, Stereotype und Vorurteile zu eliminieren, und auch 1990 sprachen die ABCD-Thesen noch davon, sie „aufzubrechen, zu relativieren, abzuschaffen und zu beseitigen“ (ALTHAUS 2010: 1424; LÖSCHMANN 1998: 8; ABCD-THESEN 1990: 60). Diese Einstellung wurde nur wenige Jahre später durch den dominierenden *Interkulturellen Ansatz* grundlegend verändert: Nun ging es um die Bedeutung und die Funktion von Stereotypen als sozial und psychologisch elementare Kategorie, und damit war der Weg geebnet, sie explizit als Unterrichtsgegenstand zu nutzen (ALTHAUS 2010: 1424f).

Das Instrument für sprachliches und kulturelles Lernen im interkulturellen Ansatz ist der *Kulturvergleich*. Er erfolgt, indem die

---

<sup>12</sup> Pointiert zu fassen im Bonmot BAUSINGERS (1988: 160): „Stereotyp ist der wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung.“ Und wer will schon als unwissenschaftlich gelten?

Erfahrungen aus der eigenen Kultur mit den neuen Informationen aus dem Zielsprachen-Bereich in Beziehung gesetzt und individuell affektiv aufgeladen werden (PIEKLARZ 2008: 39; SPANIEL 2002: 356). Beabsichtigt ist dabei der Abbau von nationalen Vorurteilen und irrigen Vorstellungen vom anderen Land, die Korrektur von Klischees und Stereotypen und der Erwerb von *interkulturellem Bewusstsein* bzw. von *interkultureller Kompetenz*<sup>13</sup> (CHEN 2013: 46; VOLKMANN 2010: 87; WOWRO 2010: 313). Dieses Ziel und seine Verquickung mit Stereotypen bringt LÖSCHMANN auf den Punkt, wenn er (2001: 150) schreibt: „Der angemessene Umgang mit Stereotypen ist Bestandteil interkultureller Kompetenz, ohne die kaum erfolgreich kommuniziert und damit auch gehandelt werden kann.“ Gemäß den hier genannten Prioritäten werden vielfach die Potenziale dieses Ansatzes genannt:

- Über die Sprache und die landeskundlichen Informationen werden Einstellungen und damit Stereotype verändert (PIEKLARZ 2008: 41),
- die Lerner werden bezüglich der Stereotype sensibilisiert und zum Nachdenken angeregt (UREK 1997: 635),
- bei den Lernern werden Vorurteile abgebaut und stereotype Haltungen können immer wieder überprüft werden (KOREIK 1993: 456) und
- die Lerner verändern die Wahrnehmung des Anderen und verbessern diese nach Möglichkeit (VOLKMANN 2010: 87).

---

<sup>13</sup>Auf den vielschichtigen und durchaus kontroversen Begriff der *interkulturellen Kompetenz* kann hier nur ganz am Rande eingegangen werden. PIEKLARZ (2008: 46) beschreibt ihn als „Bereitschaft und Fähigkeit, über eigene kulturelle Muster hinaus zu denken und zu handeln“.

Ob die ambitionierten Ziele des *Interkulturellen Ansatzes* in dieser Form erreichbar sind, wird allerdings von verschiedenen Seiten angezweifelt. Die Kritik zielt einerseits auf Grundsätzliches, etwa darauf, dass der *Kulturbegriff* homogenisierend und zu wenig ausdifferenziert gebraucht wird (ALTMAYER/DOBSTADT/RIEDNER 2014: 8; ALTHAUS 2010: 1426), dass „interkulturelle Kompetenz“ bisher weder operationalisierbar, noch (empirisch) messbar, noch in allgemeine Modelle übertragbar erscheint (ALTMAYER/KOREIK 2010: 1384; GRÜNEWALD 2006: 134) und dass sich eine „vorurteilsfreie Kommunikation“ als Illusion herausgestellt hat (VOLKMANN 2010: 88; LÖSCHMANN 1998: 27). Andererseits werden konkrete unterrichtspraktische Gegebenheiten kritisiert: die Einseitigkeit der medialen (v. a. der filmischen) Darstellungen, fehlendes Kontext- bzw. Hintergrundwissen (UREK 1997: 638), beeinträchtigte Urteilsfähigkeit, realitätsfremde Erwartungen und dauerhafte Manipulation der Wahrnehmung (ENGELBERT 2008: 57, 61), unbewusste Zuschreibung bestimmter Rollen (SCHMENK 2009: 6), „schwarz-weiß-Denken“ ohne Zwischentöne (CHEN 2013: 59) und der Gebrauch von *Kulturstandards* und ähnlicher Konzepte, der zu einer (unbewusst) verstärkten Stereotypisierung führen kann (VOLKMANN 2010: 84f).

Diese Auflistung legt nahe, interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht berge die Gefahr, Stereotype zu fördern anstatt sie abzubauen. Dies kann u. a. dadurch geschehen, dass

- im Anfängerunterricht nur begrenzte sprachliche Mittel und auch Kenntnisse zur Verfügung stehen (LÖSCHMANN 1998: 10)
- besonders bei unzureichend vorbereiteten Lehrkräften die

Gefahr von Stereotypisierungen, groben Vereinfachungen, unzulässigen Analogien und undifferenzierten Kategorisierungen besteht (CHEN 2013: 56)

- die Betonung von Andersartigkeit zwischen Gruppen Heterostereotype fördert anstatt sie infrage zu stellen (CHEN 2013: 65)
- der zeitliche Rahmen – wie so oft im Fremdsprachenunterricht! – eine zusätzliche Hürde ist, da Stereotype gerade dann weiter reproduziert werden, wenn sie nur genannt, nicht aber in ausreichendem Maße kontextualisiert und diskutiert werden (ALTHAUS 2010: 1426).

Eine besondere Bedeutung kommt in der Auseinandersetzung mit Stereotypen den Unterrichtsmaterialien zu, denn abhängig von ihrer Auswahl, Kommentierung und Bearbeitung werden durch sie wiederum ganz spezifische Images und Stereotype transportiert (SPANIEL 2004: 167). Gerade im Anfängerunterricht greifen Lehrkräfte häufig auf die vorhandenen Lehrwerke zurück, die – bei allen Bemühungen um eine multiperspektivische Darstellung mittels DACH-Ansatz und expliziter Erwähnung von Stereotypen – oft ein oberflächliches, einseitiges, stereotypisches Bild von der fremden Kultur vermitteln und sich auf eine touristisch-pittoreske Darstellung des Zielsprachenlandes beschränken (MAIJALA 2006: 129, 126f).

Die hier gestreiften Themen und weitere von zahlreichen Autoren genannte Desiderate in der Stereotypenforschung<sup>14</sup> haben

---

<sup>14</sup> Diese Wendung verwenden so oder ähnlich WOWRO (2010: 321), PIEKLARZ (2008: 35), GRÜNEWALD (2006: 133f), MAIJALA (2006: 126) und SPANIEL (2002: 366).

dazu geführt, dass sich in den letzten Jahren auch im DaF-Bereich durchaus Forschungsansätze entwickelt haben, die auf produktive Weise an die bisherigen Überlegungen zu Stereotypen anknüpfen und darüber hinaus möglicherweise einige der angesprochenen Schwierigkeiten auflösen können.

## **Kulturstudien DaFund eine neue Sichtweise auf Stereotype**

Wenn im Folgenden von kulturwissenschaftlichen Zugängen zur DaF-Landeskunde die Rede ist, die sich in gewisser Weise als eine Weiterentwicklung des *interkulturellen Ansatzes* verstehen, gilt zunächst die Prämisse: Die Realität ist ein Konstrukt. Die menschliche Wahrnehmung und Erfahrung der umgebenden Welt ist also nicht mit dieser Welt selbst identisch – auch dann nicht, wenn wir die vermeintlich objektive Fremdperspektive einnehmen (BAUSINGER 1988: 158). Stattdessen wird unsere Wahrnehmung von symbolischen Ordnungen und Sinnzuschreibungen bestimmt, die von Deutungen abhängen und jeweils diskursiv ausgehandelt werden müssen (ALTMAYER 2013: 16). An dieser Herangehensweise ist neu, dass nun nicht mehr realeräumlich-territoriale Zusammenhänge im Mittelpunkt stehen, sondern deren Konstruktionen. Konkret: Im Landeskundeunterricht ist das Thema nun nicht mehr die (wie auch immer geartete) „deutsche Kultur“, sondern die „Kultur deutschsprachiger Diskurse“. Der kulturwissenschaftliche Ansatz hebt die Diskussion sozusagen um eine Stufe, weg vom konkreten Objekt, und hin zu seiner Deutung im Diskurs.

Diese Position hat direkte Auswirkungen auf die Ziele im Umgang mit Stereotypen: Sie sollen nun nicht mehr direkt verändert,



sondern bewusst(er) wahrgenommen werden, denn erst das Bewusstsein für (die eigenen) Stereotype regt das kulturelle Lernen an und trägt damit letztlich zur Verringerung von Missverständnissen und potenziell zu einer erfolgreicherer interkulturellen Kommunikation bei (ENGELBERT 2008: 57; ÜREK 1997: 636). Vor allem, wenn Stereotype reflektiert werden und den Sprechern ihr automatisierter Gebrauch bewusst wird, kann die nun angestrebte *stereotype awareness* erreicht werden (VOLKMANN 2010: 91, SCHMENK 2009: 5).

Mögliche Instrumente für einen reflektierten Umgang mit Stereotypen stellen die *kulturellen Deutungsmuster* dar<sup>15</sup> (ALTMAYER/KOREIK 2010: 1382). Diese sind keine gleichförmigen Verhaltensweisen oder Mentalitäten, sondern ein Fundus an kollektivem, aber jeweils individuell abrufbarem Wissen, mit dem die kulturellen Ressourcen und Wissensordnungen von Diskursen einer bestimmten Sprache aufgegriffen, untersucht und fruchtbar gemacht werden können (ALTMAYER/DOBSTADT/RIEDNER 2014: 8). Die Offenlegung der *kulturellen Deutungsmuster* ermöglicht damit einerseits das Verstehen von Äußerungen und Texten, andererseits auch die Partizipation an den fremdsprachlichen Diskursen (ALTMAYER 2013: 21). Konkreter: *Kulturelle Deutungsmuster* können als das Vorwissen betrachtet werden, das für das Entschlüsseln und Verstehen von Stereotypen nötig ist (WOWRO 2010: 321). Sie sind bei den Gesprächspartnern

---

<sup>15</sup> Das zugegebenerweise recht komplexe Konzept der kulturellen Deutungsmuster kann an dieser Stelle nicht in seiner ganzen Breite behandelt werden. Verwiesen sei deswegen auf die umfassenden Ausführungen ALTMAYERS zu diesem Thema, z. B. die Artikel „‘Kulturelle Deutungsmuster’ in Texten“ (erschieden 2002, abrufbar unter: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm>) oder „‘Kulturelle Deutungsmuster’ als Lerngegenstand“ (erschieden 2006 in der Zeitschrift FLuL 35/2006, S. 44 – 59).

in der Regel implizit<sup>16</sup> und selbstverständlich als bekannt und akzeptiert vorauszusetzen – nur so ist es überhaupt möglich, Stereotype in der zwischenmenschlichen Kommunikation sinnvoll zu gebrauchen.

Neu in der kulturorientierten Landeskunde ist auch der Kulturbegriff selbst, der ein Problem des *interkulturellen Ansatzes* weiterdenkt: Dessen Wahrnehmung von Menschen als „Repräsentanten ihrer Kultur“ führte – zumindest im ungünstigsten Falle – zu einer verstärkt stereotypisierten Wahrnehmung und trug nur unzureichend der Tatsache Rechnung, dass Kulturen grundsätzlich offen, dynamisch und heterogen sind (CHEN 2013: 55). In Wirklichkeit sind die Unterschiede von Individuen innerhalb nationaler bzw. ethnischer Gruppen oftmals ausgeprägter als die zwischen unterschiedlichen zu vergleichenden Kulturen (ENGELBERT 2008: 58): Eine kulturwissenschaftlich orientierte DaF-Landeskunde möchte deswegen dezidiert die Trennung in „national motivierte Kulturen“ überwinden, die auch Stereotype so oft prägt, und hält dem einen offenen, heterogenen und individuell zugänglichen Kulturbegriff entgegen.

Konsequenterweise ist dann auch nicht mehr von „interkulturellen“, sondern von „kulturellen“ Begegnungen bzw. Lernsituationen die Rede, denn damit kann der Horizont radikal erweitert werden: Vom „Blick auf die anderen“ finden wir so zum Blick (auch) auf uns selbst – letztendlich eine Erweiterung der Perspektive von den Hetero- auf die (stärker ausdifferenzierten) Autostereotype (LÖSCHMANN 1998: 20).

---

<sup>16</sup> Diese für die Deutung der Wirklichkeit notwendigen Wissens- und Wahrnehmungsstrukturen liegen nicht offen, sondern werden – so wie Stereotype auch – erst als Diskurse zu den verbalen und damit sichtbaren Zeichen von Überzeugungen, die selbst wiederum auf nur implizit abrufbaren Bewusstseinsinhalten beruhen (PIEKLARZ 2008: 39).

Die Auseinandersetzung mit kulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht führt immer auch zu der Frage nach den (passenden) Materialien (WOWRO 2010: 315). Hier gab es – bei allen bereits angesprochenen Schwierigkeiten – inzwischen wichtige Impulse, indem in einigen Lehrwerken gründlich, multiperspektivisch und teilweise explizit mit Stereotypen gearbeitet wird, sich auch Autostereotype in Unterrichtsentwürfen finden und ganz allgemein die Behandlung von Stereotypen in Curricula erscheint (WOWRO 2010: 322; KOREIK 1993: 456f).

Die grundsätzliche Frage, ob Stereotype sich überhaupt verändern lassen, wird auch in neueren Publikationen kontrovers diskutiert, zunehmend aber bejaht. Heißt es bei SCHWERDTFEGER (2000: 547) noch: „Können wir Mythen, Stereotype, Vorurteile über Sprachen verringern? Ich glaube eher nicht.“, schreibt PIEKLARZ (2008: 41): „Stereotype können relativiert werden, man kann sich distanzieren, einfühlen (Empathie) und sie verinnerlichen.“ Schon LÖSCHMANN (1998: 15f) meint, dass wir „Stereotypen nicht hilflos ausgeliefert“ sind, sondern sie bestimmen können – zumindest unter gewissen Umständen. Er weist an dieser Stelle darauf hin, dass die Ausprägung von Stereotypen (auch) vom Bildungsstand abhängt. In eine ähnliche Richtung argumentieren SPANIEL (2002: 366) und ENGELBERT (2008: 64), indem sie davon ausgehen, dass Wissen über Deutschland und die Dauer des Deutschunterrichts sich positiv auf die Fähigkeit auswirken, Stereotype zu hinterfragen. All diese Fragen sind nun allerdings in die Praxis des Sprachunterrichts zu überführen, um dort eine angemessene Art des Umgangs mit Stereotypen zu erreichen.

## Implikationen für die Praxis

Ohne die Euphorie bremsen zu wollen: Einen Königsweg im Umgang mit Stereotypen gibt es nicht (LÖSCHMANN 1998: 25), und die Ergebnisse aus der Wissenschaft können ohne die Kenntnis der jeweiligen Situation nicht unmittelbar auf Lehrwerke oder die Unterrichtspraxis übertragen werden (ALTHAUS 2010: 1429). Zudem hat der Fremdsprachenunterricht nur zum Teil Auswirkungen auf die Ausbildung von Stereotypen, da persönlichkeitspezifische Faktoren und die soziale Umwelt hier eine zentrale Rolle spielen (PIEKLARZ 2008: 40). Trotzdem sollte die Unterrichtspraxis hinsichtlich des Umgangs mit Stereotypen bestmöglich gestaltet werden, wofür im Folgenden zehn Prinzipien formuliert und erläutert werden.

Erstens: Die Sprache steht im Mittelpunkt. Wenn es auch bei der Behandlung von Landeskundethemen mitunter vergessen wird: Ohne die nötige Sprachkompetenz gibt es keinen Gedankenaustausch (ALTHAUS 2010: 1429). Zudem kann die Sprache selbst zum Gegenstand der Betrachtung werden, so am Beispiel der spezifischen (ggf. stereotypisch geformten) Semantik (PIEKLARZ 2008: 48).

Zweitens: Ohne Wissen kein kulturelles Lernen. Die Bedeutung des Hintergrundwissens für das Sprachverstehen wird zwar von der Forschung immer wieder betont<sup>17</sup>, von Lehrkräften jedoch häufig unterschätzt. Ohne das nötige Wissen fehlen den Schülern aber schlicht die Werkzeuge für einen sinnvollen und nachhaltigen Zugang zur fremden Sprache und Kultur. Um es plakativ mit unserem Untersuchungsgegenstand zu formulieren: „Stereotype werden auch

---

<sup>17</sup> Siehe hierzu u. a. ENGELBERT (2008: 64f), GRÜNEWALD (2006: 135), MAIJALA (2006: 129) und UREK (1997: 636f).

deshalb verwendet, weil man es nicht anders weiß” (LÖSCHMANN 1998: 28).

Drittens: Stereotype eignen sich als Unterrichtsgegenstand. Sie sind gut integrierbar, da sie häufig in den Medien zu finden und den Schülern damit bereits potenziell bekannt sind (SCHMENK 2009: 7). Dadurch können sie im Unterricht einfach sichtbar gemacht und reflektiert werden, sinnvollerweise in Kombination mit den entsprechenden Erklärungen zu ihrer Herkunft und Dynamik (BAUSINGER 1988: 169).

Viertens: Das Bewusstsein für die eigene Wahrnehmung ist zentral. Die Thematisierung von Stereotypen, gerade auch der eigenen, kann dazu genutzt werden, deren Rolle für die eigene Orientierung, für das Handeln anderer und für die zwischenmenschliche Kommunikation aufzuzeigen (UREK 1997: 636). Damit werden als Kompetenzen sowohl die *culturalawareness* als auch die *crossculturalawareness* gestärkt (LÖSCHMANN 1998: 26).

Fünftens: Die Auseinandersetzung mit Stereotypen kann mithilfe konkreter Schritte operationalisiert werden. Welche das im Einzelnen sein sollten, darüber gibt es verschiedene Ansichten. Einig sind sich VOLKMANN (2010: 94–97), PIEKLARZ (2008: 49) und LÖSCHMANN (1998: 27–29) allerdings darin, dass im Unterricht Stereotype zunächst allgemein zu behandeln sind, um ihre Eigenschaften und Funktionen zu benennen. In einem zweiten Schritt sollen sie sodann erkannt und verstanden werden (bspw. über Textarbeit<sup>18</sup>), um schließlich die eigene Position, eigene Werte und Urteile herauszuarbeiten und zu hinterfragen.

---

<sup>18</sup> Der Kreativität sind hierbei keine Grenzen gesetzt. So schlägt VOLKMANN (2010: 97) vor, durch die Auswahl diversifizierter Materialien zugleich die Medienkompetenz zu schulen.

Sechstens: Abwechslung ist die beste Methode. Da die Auseinandersetzung mit Stereotypen davon lebt, verschiedene Perspektiven aufzuzeigen, sollte sich dies sowohl im Unterrichtsgeschehen als auch in der Materialauswahl äußern. Rollenspiele, in denen sich die Schüler in eine bestimmte Position hineindenken müssen, gelten ebenso als zielführend wie Assoziationsübungen, Befragungen, Simulationen und Projektarbeit (PIEKLARZ 2006: 116; LÖSCHMANN 1998: 29f; ÜREK 1997: 636f). Als Materialien können so unterschiedliche Dinge genutzt werden wie Collagen, Filme, Romane, Bilder, persönliche Berichte oder Befragungsergebnisse (LÖSCHMANN 1998: 29; ÜREK 1997: 635). VOLKMANN (2010: 93) verweist auf die Bedeutung von unterschiedlichen Textsorten, explizit auch von literarischen Werken.

Siebtens: Material ist nicht gleich Material. Wenn eben postuliert wurde, das Unterrichtsmaterial abwechslungsreich zu gestalten, kann sogleich auf einen weiteren Punkt verwiesen werden: Authentische Zeugnisse sind nicht nur wichtig für eine sinnvolle Auseinandersetzung der Schüler mit der Zielsprache, sondern auch mit deren Inhalten (MAIJALA 2006: 129; REDDER 1995: 325). Durch möglichst konkrete Angaben (Orte, Menschen, Zahlen) können neutrale Beschreibungskategorien gefunden werden, die für die Lerner greifbarer sind. Einzelbeispiele eignen sich dabei besser als Gruppenzuschreibungen (CHEN 2013: 72; SCHMENK 2009: 7).

Achtens: Die DACH-Perspektive öffnet das Tor zur Vielfalt. Die Tatsache, dass Deutsch in mehreren Ländern Alltags- und Umgangssprache ist, gilt unter Lehrkräften zuweilen als Belastung: Wie, um Gottes Willen, sollen denn alle relevanten Informationen zu Deutschland, Österreich, der Schweiz und möglichen weiteren

Ländern vermittelt werden?!? Eine Antwort darauf gibt das DACH-Konzept mit seinem plurizentrischen Ansatz, das der Forderung von MAIJALA (2006: 136) nach der Multiperspektivität landeskundlicher Inhalte grundsätzlich folgt. In diesem Sinne ist auch der berechtigte Hinweis LÖSCHMANNNS (1998: 19) zu verstehen, im Unterricht nicht nur ethnische bzw. nationale Stereotype zu thematisieren, sondern bspw. auch Geschlechter-, Generations-, Berufs- und ideologische Stereotype.

Neuntens: Kulturelles Lernen braucht Zeit. Die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten ist schwer zu steuern und zu planen, sollte aber in jedem Falle über eine oberflächliche Behandlung hinausgehen, um Stereotype nicht noch weiter zu zementieren (CHEN 2013: 45f, 73). Im Sinne einer nachhaltigen Beschäftigung mit dem Thema sollte stets ausreichend Zeit für Diskussionen, Interpretationen und eigene Gedanken gegeben werden (UREK 1997: 638f).

Zehntens: Direkte Kontakte sind hilfreich. Zwar wird der Erfolg von Austauschmaßnahmen im Hinblick auf das kulturelle Lernen immer wieder hinterfragt.<sup>19</sup>Es deutet aber alles darauf hin, dass durch sie Stereotype dann tatsächlich positiv beeinflusst werden, wenn die Rahmenbedingungen stimmen und eine aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen erfolgt (ENGELBERT 2008: 63). Denn auf diese Weise können Eigen- und Fremdbilder verglichen sowie kulturelles Lernen gefördert werden (CHEN 2013: 57). In einem zielsprachenfernen Kontext (wie in diesem Fall bei Deutsch in Brasilien) ist das Thema des persönlichen Austauschs zwar einerseits weniger relevant – andererseits ermöglichen moderne Kommunikations-

---

<sup>19</sup> Siehe zu diesem Thema u. a. ENGELBERT (2008: 63), PIEKLARZ (2008: 46) oder MAIJALA (2006: 129).

mittel und auch die derzeitigen politischen Rahmenbedingungen hier durchaus vielfältige direkte Begegnungen.

## Schlussbetrachtung

In der vorstehenden Zehnerliste finden sich viele allgemeine Unterrichtsprinzipien wieder. Das kann insofern nicht verwundern, als der Themenbereich „Stereotype“ nicht isoliert für sich steht, sondern generell im Kontext des fremdsprachlichen Lernens zu sehen ist. Er ist somit ein Beispiel dafür, dass sinnvolle und als wirkungsvoll anerkannte Unterrichtsprinzipien thematisch nicht beschränkt sind, sondern grundsätzlich im Sprachunterricht angewendet werden können. In diesem Sinne haben die bisherigen Ausführungen mehrere Punkte aufgezeigt, die in unserem Zusammenhang zwar spezifisch auf den Umgang mit Stereotypen abzielen, für den Fremdsprachenunterricht aber generell relevant sind:

- Der Sprachunterricht als solcher sollte bei aller Diskussion um die Inhalte nicht aus den Augen verloren werden, denn wie LÖSCHMANN (1998: 26) formuliert: „Wichtig ist und bleibt [...] eine sinnvolle Kombination aus Sprach- und Kulturarbeit“.
- Gleichzeitig gibt es für den Sprachunterricht – genauso wie für den Umgang mit Stereotypen – kein „Patentrezept“, keine allgemein gültige Vorgehensweise (UREK 1997: 635): Die Entscheidungen müssen von Fall zu Fall und abhängig von der Lernergruppe und den Unterrichtszielen getroffen werden.



- Daraus folgt: Unabhängig vom Unterrichtsthema ist es wichtig, den Kontext der Lerner zu beachten, da die örtlichen Lehr- und Lernbedingungen konkrete Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen haben (SPANIEL 2004: 171).
- Gleichzeitig sollte der Unterricht das *Bewusstsein* für die andere Sprache und die sie umgebende Kultur fördern – in unserem Falle mit dem Ziel einer *stereotype awareness* (SCHMENK 2009: 7), die nicht die Stereotypen an sich ändern möchte, sondern den Umgang mit ihnen.
- Ambiguitäts-Toleranz hilft beim Umgang mit Stereotypen genauso wie im Sprachunterricht allgemein – Sprache ist nun einmal nicht eindeutig, und ein „absolutes Verständnis“ gibt es weder in der Fremd- noch in der Muttersprache (CHEN 2013: 62; ENGELBERT 2008: 66).

In diesem Sinne sei im Schlusssatz der Titel des Artikels noch einmal aufgegriffen: Stereotype und der reflektierte Umgang mit ihnen sollten im Fremdsprachenunterricht in keinem Fall als nichtig wahrgenommen werden, sondern sind durch ihr Potenzial an Motivation und Erklärungsmöglichkeiten als richtig wichtig anzusehen. ♦

## VERWENDETE LITERATUR

---

- FACHGRUPPE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES FACHVERBANDES  
MODERNE FREMDSPRACHEN/GOETHE-INSTITUTS: ABCD-Thesen zur  
Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*,  
Heft 3 (1990), p. 60–61.
- ALTHAUS, H.-J., Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: KRUMM, H.-J./  
FANDRYCH, C./HUFEISEN, B./RIEMER, C. (Ed.), *Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De  
Gruyter, 2010. p. 1423–1431.
- ALTMAYER, C., Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller  
kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: DEMMIG, S./HÄGI, S./  
SCHWEIGER, H. (Ed.), *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte –  
Praxis*. München: Iudicium, 2013. p. 15–31.
- ALTMAYER, C./DOBSTADT, M./RIEDNER, R., Literatur in sprach- und  
kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ.  
Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Deutsch als  
Fremdsprache*, Heft 1/2014, p. 3–10.
- ALTMAYER, C./KOREIK, U., Geschichte und Konzepte einer  
Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: KRUMM,  
H.-J./FANDRYCH, C./HUFEISEN, B./RIEMER, C. (Ed.), *Deutsch als Fremd-  
und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De  
Gruyter, 2010. p. 1378 – 1391.
- BAUSINGER, H., Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als  
Fremdsprache 14*. München: Iudicium, 1988. p. 157–170.
- CHEN, E. V., Das Eigene und das Fremde? Kulturvergleich und Kontrastivität  
in der Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht. In: MOURA, M./  
CHEN, E. V. (Ed.), *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als  
Fremdsprache*. Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde.  
Rio de Janeiro: APA-Rio, 2013. p. 41–83.

- ENGELBERT, S., Wahrnehmung, Stereotype und Vorurteile – Kenntnisse und Kompetenzen für den Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen. In: KAUNZNER, U. A. (Ed.), *Der Fall der Kulturmauer*. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein? Münster et al.: Waxmann, 2008. p. 57–72.
- GROSS, A., „Ich kenne die Deutschen zu wenig, um mich vor ihnen zu fürchten.“ Einstellungen polnischer Studierender gegenüber Polen und Deutschen. In: *InfoDaF33/2006*, p. 31–51.
- GRÜNEWALD, M., Grundlagen- und Wirkungsforschung der Landeskunde – ein Beispiel aus der Deutschland- und Deutschenbildforschung. In: BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Ed.), *Umbrüche*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), 2006. p. 133–150.
- KOREIK, U., Bismarck und Hitler, fleißig und arrogant. Eine vergleichende Untersuchung zu Stereotypen bei britischen Studierenden und deutschen Oberschülern vor dem Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts. In: *Info DaF 20/1993*, p. 449–458.
- KROHN, D., „Der Deutsche ist laut und trinkt Bier!“ Zum Verhältnis von Vorurteil und Urteil in der interkulturellen Kommunikation. In: DAAD (Ed.), *Germanistentreffen Deutschland – Dänemark – Finnland – Island – Norwegen – Schweden*. Bonn: DAAD, 2001. p. 149–156.
- LIPPMANN, W., *Public Opinion*. New York et al.: FPP, 1997 [1922].
- LÖSCHMANN, M., Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: LÖSCHMANN, M./ STROINSKA, M. (Ed.), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang, 1998. p. 7-33.
- LÖSCHMANN, M., Was tun gegen Stereotype? In: WAZEL, G. (Ed.), *Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, 2001. p. 150–202.
- MAIJALA, M., Klischees im Spiegel landeskundlicher Inhalte von Sprachlehrwerken. Über stereotype Darstellungen fremder Kultur(en).

- In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32. München: Iudicium, 2006. p. 126–139.
- PIEKLARZ, M., Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: *Glottodidactica XXII* (2006), p. 109–122.
- PIEKLARZ, M., Zur Erforschung von Stereotypen in der Fremdsprachendidaktik – ein geschichtlicher Überblick über Forschungsansätze und Darstellung eines Forschungsprojektes. In: CHLOSTA, C./LEDER, G./KRISCHER, B. (Ed.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2008. p. 35–52.
- REDDER, A., Stereotyp – eine sprachwissenschaftliche Kritik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21. München: Iudicium, 1995. p. 311–329.
- SOROKINA, N., Qualitative Methoden in der Stereotypenforschung. Design einer Fallstudie zur Auswirkung eines Deutschlandaufenthaltes auf Lernerstereotype. In: CERRI, C./JENTGES, S./STORK, A. (Ed.), *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, p. 117–134.
- SCHMENK, B., Vorsicht Stereotype! Gender und Fremdsprachenlernende. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Heft 6/2009, p. 4–7.
- SCHWERDTFEGGER, I.-C., Mythen, Stereotype, Vorurteile über Sprachen am Beispiel: „Deutsch ist eine schwere Sprache“. In: WOLLE, A./WINTERS-OHLE, E. (Ed.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), 2000. p. 534–549.
- SPANIEL, D., Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung. In: *Info DaF* 29/2002, p. 356–368.
- SPANIEL, D., Deutschland-Images als Einflussfaktor beim Erlernen der deutschen Sprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 41/2004, p. 166–172.
- VOLKMANN, L., *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr, 2010.

WOWRO, I., Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht.  
Stereotypisierungen in ausgewählten Lehrwerken für DaF. In:  
*Convivium*. Germanistisches Jahrbuch Polen. Bonn: DAAD, 2010. p.  
303–326.

Ćwik, J., Polnische Stereotypenbilder über Deutschland und Deutsche. In:  
*Info DaF* 24/1997, p. 625– 639.

# Do “inter” ao “trans”: interação como necessidade no ensino de alemão como língua estrangeira

Magali Moura (Uerj/Faperj)

## ABSTRACT

O presente artigo trata da importância da comunicação intercultural no âmbito da formação acadêmico-profissional de futuros professores de línguas estrangeiras. A partir da discussão acerca do que é universal e do que é específico de cada cultura através dos conceitos de “identidades multilocais” (SLOTTERDIJK 1999), “identidades coletivas” (ABDALA 2002) e “terceiro espaço” (BABHA 1998), discute-se e se delimita o papel da competência intercultural na formação de docentes de línguas estrangeiras e, mais especificamente, de professores de alemão como língua estrangeira, no sentido de se formarem docentes críticos através de projetos que levem à construção de um espaço em que se contrastem criticamente línguas e culturas.

## Introdução

O presente artigo<sup>1</sup> pretende refletir sobre alguns aspectos da comunicação intercultural no ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira, tendo como fundo a colaboração existente entre o Setor de Alemão da Uerj e universidades alemãs, como o *Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* da Friedrich-Schiller-Universität Jena e o Instituto Luso-Brasileiro (PBI) da Universidade de Colônia, no desenvolvimento de projetos de âmbito interinstitucional e de mobilidade docente e discente. São projetos que visam não só o incremento da formação de professores de alemão como língua estrangeira, como também promovem a discussão de aspectos culturais de ambos os países. Ao longo do tempo de desenvolvimento desses projetos, requereu-se o exercício constante da competência intercultural, pois os pontos de vista, apesar dos objetivos comuns, sofrem a interferência de componentes culturais. Dessa forma, a diferença de perspectiva durante a preparação e realização dos projetos exerce um papel determinante no processo e contribui para o fomento de interação enriquecedora.

A palavra “interação” é, na verdade, a palavra mais adequada para se entender uma concepção dinâmica de formação de professores de alemão, tal como a Uerj vem implantando ao longo dos últimos anos. Um primeiro exemplo pode ser visto já quando se pensa no papel dos conteúdos universais e específicos de cada cultura no processo de formação de professores de uma língua estrangeira.

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão revista e ampliada do texto “Ausbildung von DaF-Lehrkräften. Universelle und kulturspezifische Faktoren und Inhalte”, traduzido para o português por Ebal Bolacio, apresentado como palestra e publicado no livro *Deutscher Akademischer Austauschdienst (Org.). Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen*. 1 ed. Göttingen: Wallstein, 2014, p. 136-144.

A questão acerca do que seria universal e do que seria específico de cada cultura está intimamente associada à intenção de se esboçar um modelo que mantenha viva e latente a relação entre universal e específico e que seja capaz de delinear uma concepção de cultura dialógica e, ao mesmo tempo, instituir uma formação dinâmica e contínua.

Segundo o ponto de vista aqui postulado, o ato de se tomar consciência de ambos os conceitos deveria assumir um papel preponderante na formação de professores de qualquer língua estrangeira. Para se refletir sobre o conteúdo semântico contido na palavra *interação*, propõe-se aqui um exercício prático a partir da contemplação da seguinte imagem:



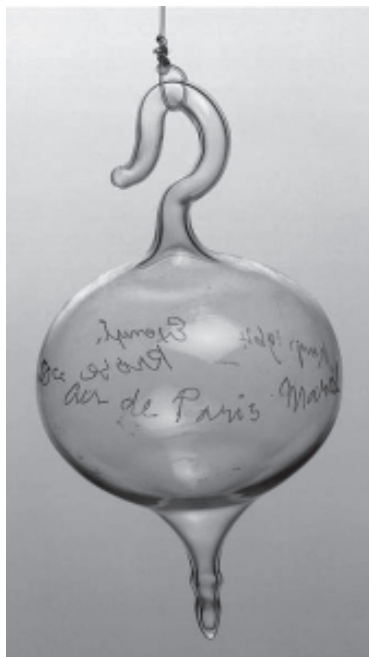
Este é um objeto que qual-quer turista pode encontrar em lojas de *souvenirs* em Paris e comprá-lo por achar uma ideia criativa. A diversão consiste no fato de que, assim, haveria a possibilidade de se voltar a experimentar algo que somente *in loco* seria possível – o *nonsense* da ação promove o inusitado da experiência.

Mas a ideia não é exatamente nova. Ela foi criada por Marcel Duchamp no ano de 1919 para uma exposição.

Até existe uma canção que foi feita tendo esse tema como mote: *L'air de Paris*, do ano de 1957, cujos versos dizem o seguinte:



On ne saura jamais  
Si c'est en plein jour  
Ou c'est la nuit  
Que naquît  
Dans l'île Saint-Louis  
L'ange ou bien le démon  
Qui n'a pas de nom  
Et que l'on appelle  
Aujourd'hui  
L'air de Paris<sup>2</sup>



A incerteza, que dá o tom da canção, aliado ao misto de alegria e sarcasmo, presentes no objeto vendido em lojas, se referem a objetos inventados cujo objetivo é tornar concreta e duradoura uma experiência diáfana e passageira, que dura o tempo que se permanece no local, em contato direto com a vida local. A experiência de uma determinada cultura é algo vivo e a cultura específica de um lugar ou de um tempo é, naturalmente, algo em permanente modificação. Dinamicidade e temporalidade são elementos inerentes a qualquer cultura, sendo as tentativas de fixação de modelos culturais específicos bem representadas por meio de objetos tais como essas “latinhas de ar”.

---

<sup>2</sup> “Não se saberá jamais / Se em pleno dia / Ou na noite / Que nasceu / Na ilha de São Luís / O anjo ou bem o demônio / que não possui nome / e que chamamos / hoje em dia / de o ar de Paris”. Tradução livre da autora.

Ou seja, é um fim sem propósito, fadado ao fracasso se não levar em conta a continuidade e a mudança.

Esse tipo de *souvenir* divertido também pode ser encontrado na Alemanha. E lá também existe uma canção que foi composta tendo como tema o ar de Berlim, falando da necessidade de se experimentar o ar de Berlim para então se poder conhecer como é Berlim verdadeiramente:



Das macht die Berliner Luft /Luft / Luft  
so mit ihrem holden Duft, Duft, Duft  
wo nur selten was verpufft, pufft, pufft  
in dem Duft, Duft, Duft  
dieser Luft, Luft, Luft.

Ja, ja, ja ...

Berlin! Hör' ich den Namen bloß  
da muß vergnügt ich lachen!  
Wie kann man da für wenig Moos  
den dicken Wilhelm machen!  
Warum läßt man auf märk'schem Sand  
gern alle Puppen tanzen?  
Warum ist dort das Heimatland  
der echte Berliner Pflanzen?

Ich frug ein Kind mit jelbe Schuh:  
Wie alt bist du denn, Kleene?  
Da sagt sie schnippisch: “Du? Nanu  
ick werd’ schon nächstens zehne?”  
Doch fährt nach Britz sie mit Mama’n  
da sagt die kleine Hexe  
zum Schaffner von der Straßenbahn:  
Ick werd’ erscht nächstens sechse!

Ja, ja!, Ja, ja!, Ja, ja,ja, ja!

Der richtige Berliner gibt sich  
gastfrei und bescheiden.  
Drum ist er überall beliebt  
und jeder mag ihn leiden.  
Wenn sonst man “Mir kann keener”  
Sagt , so sagt in jedem Falle  
wenn’s dem Berliner nicht behagt  
er sanft: “Mir könn’s alle.”

Ja, ja, ja, ja!

A música dessa opereta, do ano de 1904, foi composta por Paul Lincke para um texto de Heinrich Bolten-Beckers. Essa canção se

tornou, no início dos anos 20 do século passado, um símbolo do *way of life* berlinense. O contraste entre o ritmo marcial, típico da Era Guilhermínica, e a alegria e liberdade dos moradores da cidade é um bom exemplo da representação de um *Zeitgeist* (espírito do tempo) e é popular ainda hoje<sup>3</sup>.

Não é difícil depreender o que está por trás dessa divertida representação. Trata-se do fato de que há algo no ar que só pode ser percebido por aqueles que se encontram naquele determinado local. É quase impossível levar essa experiência como um exemplo concreto ou um objeto palpável para casa. Para suplantar esse obstáculo, ninguém melhor do que artistas. De suas ideias surgem várias obras, cujo objetivo é recriar essa experiência do estranhamento em um país estrangeiro. Pode-se dizer que o professor de língua estrangeira tem quase a mesma tarefa. Tem-se, por assim dizer, como objetivo do professor de língua estrangeira intermediar o “ar” do país estrangeiro e mantê-lo sempre fresco, para que o processo de aprendizado da língua pareça autêntico, ou que, pelo menos, assim pareça àquele que aprende a língua.

Não faz tão pouco tempo que o professor foi incumbido dessa tarefa, melhor dizendo que lhe é exigida essa função. Há mais ou menos 20 anos ocorreu o que se costuma denominar a “virada cultural” nas Ciências Humanas, o que trouxe novos princípios norteadores para a área de Estudos de Alemão como Língua Estrangeira. Muitos acontecimentos políticos e econômicos contribuíram para tal: a expansão de multinacionais (*Global Players*), o fim da União Soviética, a Queda do Muro de Berlim, a Reunificação Alemã etc. A isso somou-

---

<sup>3</sup> Essa canção é tradicionalmente tocada no encerramento da temporada da Orquestra Berliner Philharmoniker no teatro da Berliner Wäldbühne e pode ser assistida em tela em canais do serviço de vídeos *Youtube*.

se uma reviravolta no nosso dia-a-dia através da chamada revolução digital. Com ela, formou-se uma rede de comunicação a nível mundial através dos telefones celulares e da internet. Iniciou-se a comercialização de bens digitais (*soft-wares* e informações digitais) e tudo foi digitalizado: câmeras, vídeos, televisão, rádio, livros – mas, ainda assim, não o ar...

O processo da globalização trouxe consigo a necessidade de repensar muitas coisas e, com isso, alteraram-se, em altíssima velocidade, os modos de ser e estar no mundo. Assim define Krumm (2010) esse processo:

A virada cultural nas Ciências Humanas desde os idos de 1990 levou os Estudos de Alemão como Língua Estrangeira a novos princípios, que colocaram em evidência que os aprendizes de alemão como língua estrangeira ao aprender o idioma têm de necessariamente aprender a desenvolver seus instrumentos para entender a nova cultura (KRUMM, 2010, p. 5).

Retornando-se à questão acerca da interação entre o que seria universal e o que seria condicionado culturalmente, faz-se aqui um novo contraponto. No contexto do ensino de línguas estrangeiras, pode-se constatar que é um fator universal (geral) o fato de haver elementos condicionados pelo local onde estão. Em relação à condicionalidade e à aula de idioma, entendida como lugar de encontro de culturas, colocam-se então duas questões. A primeira é uma indagação acerca da possibilidade de se liberar, durante uma aula, o “ar de Berlim” da latinha. A segunda trata da possibilidade de se deixar de sentir, pelo menos por um momento, o ar do país natal durante uma aula de língua estrangeira. Em outros termos, está colocada uma questão, cujo objetivo é buscar entender se haveria uma suspensão do local-nacional no momento de inserção de um não-local.

## Novas concepções de identidade

Algumas reflexões do filósofo Peter Sloterdijk podem servir de ajuda para o esclarecimento dessas questões. Em seu artigo “O recipiente explodido. Nota sobre o conceito de pátria (*Heimat*) no mundo globalizado”<sup>4</sup>, escrito alguns anos depois da grande transição (no ano de 1999), trata do dilema entre local e universal que representa a perda de importância dos estados nacionais frente ao processo de globalização.

Ainda seguindo as reflexões do pensador alemão, ele tece algumas considerações acerca da palavra “*Heimat*” (pátria), a qual os alemães consideram detentora de um significado especial e peculiar em sua língua, expressando um sentimento de ligação com a terra natal, intraduzível em outras línguas. Contudo, segundo Sloterdijk, todas as “línguas de civilização” possuem uma palavra para isso, não se constituindo esse sentimento em algo exclusivamente alemão. Sua exposição parte da constatação de que esse sentimento estaria intimamente ligado, desde os tempos primários do neolítico, a um hábito. O homem daquela época desenvolveu a agricultura e com isso também uma forma de viver fixa, uma certa “sedentariade”. Em conformidade com essa característica, passava a estar intimamente ligado à terra, ao local onde vivia. Segundo Sloterdijk, teria se desenvolvido uma simbiose entre homem e local, cuja validade estaria hoje “ultrapassada”. Na história do desenvolvimento da humanidade o “homem-animal” teria sido o sucessor do “homem-planta”, o que teria gerado um processo de perda de raízes, em substituição ao “sedentarismo”. No lugar de “costumes de cada povo/nacionais” surgiu uma “ética mundial”: “com o fim das civilizações sedentárias se inicia

---

<sup>4</sup> SLOTERDIJK, Peter. „Der gesprengte Behälter. Notiz über des Heimatsbegriffs in der globalisierten Welt”. In: SPIEGEL Spezial 06/1999. Stand: Juni 1999. <http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelspecial/d-13536502.html> (Acesso em 10. 07. 2013).

para o conceito de pátria (*Heimat*) uma era de permanente crise” (SLOTERDIJK, 1999).

Seguindo o lema “mobilidade e flexibilidade, ser móvel e flexível”, nota-se a dissolução das tradições e, assim, “criou-se uma nova política do espaço” (SLOTERDIJK, 1999), a qual questiona incessantemente as identidades pessoais. Ao se imaginar o mundo como “sala de estar nacional”, surgiu um “nervosismo da globalização” como consequência da perda do aconchego do lar. Uma “convergência de lugar e *self*” não é mais tão forte quanto antes.

Através da globalização, o efeito político-cultural de aconchego do lar é abalado – com o resultado que inúmeros cidadãos de estados nacionais modernos não se sentem mais em casa e que também não se sentem em casa em relação a si mesmos (SLOTERDIJK, 1999).

Dessa maneira, surge uma “identidade multilocal”, na qual as “conexões de lugares e identidades se afrouxam e se desfazem” (SLOTERDIJK, 1999). Cabe então direcionar o foco da argumentação, incluindo o pensamento postulado por Benjamin Abdala, professor de literatura brasileira na USP que contribui, a meu ver, com um outro olhar, advindo das terras tupiniquins, ou melhor, de uma terra fora do centro.

Abdala (2002, p.15) inicia sua exposição também descrevendo o processo de debilitamento dos estados nacionais em paralelo com o incremento da instituição de corporações supranacionais, inserido no “processo de mundialização da economia capitalista”, como parte integrante do processo de “globalização neoliberal”, o que institui o que o pensador português Boaventura de Souza Santos designou como

“capitalismo neoselvagem”<sup>5</sup>. Nesse novo sistema, “Debilítam-se [...] antigos vínculos de solidariedade e antigos laços de sentimento de parentesco que caracterizam uma nação”. Esse ponto é de extrema importância e requer uma atenção especial ao se pensar a formação de professores de língua estrangeira, cabendo a pergunta: como se pode requerer na formação um viés intercultural no mesmo momento em que a delimitação do que é nacional começa a esmaecer? Como pode se preservar e manter a cultura típica em tempos nos quais o que se tem como comum entre as culturas é fruto da indústria cultural? A linha de pensamento estabelecida por Abdala (2002) ainda pode ajudar a entender esse processo e, assim, auxiliar no estabelecimento de relações dialógicas interculturais, já que o “enfraquecimento dos estados nacionais favorece a possibilidade de uma aproximação comunitária supranacional” (ABDALA, 2002, p.32). A isso se soma o fato de que, no fundo, as nações e os limites entre elas podem ser vistos, como propõe Benedict Anderson, como “comunidades imaginadas” (apud ABDALA, 2002, p. 33). Mas para se chegar a esse ponto é necessário se perceber alguns aspectos da atual dinâmica internacional.

Ao refletir sobre as contingências contemporâneas, Abdala tece a seguinte consideração que me parece bastante significativa também para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, ainda mais em se tratando do aprendizado em um país periférico da língua de um país do centro cultural:

---

<sup>5</sup> Abdala refere-se aqui aos argumentos expostos por Boaventura de Sousa Santos em seu livro, **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência** (São Paulo: Cortez, 2000).



Parece-nos que noções como centro e periferia continuam a ser ainda imprescindíveis ao pensamento crítico. É evidente que se pode considerar uma periferia na cartografia do centro ou um centro na cartografia de países periféricos, mas é politicamente relevante enfatizar que, afinal, fronteiras múltiplas se interseccionam, configurando e situando, pela sinergia, formas alternativas de poder simbólico em territórios determinados, hegemônicos.

(ABDALA, 2002, p. 16)

Portanto, de especial interesse no assunto que procuramos debater no presente artigo, é a constatação inequívoca que ainda existe uma hegemonia tanto em relação ao poder econômico, quanto do simbólico. No texto, o autor defende a ideia de que através de ações comunitárias supranacionais se possa enfrentar o processo de “desnacionalização” e “desconfiguração” do nacional, em busca de uma “identidade coletiva”, no sentido de um “compartilhamento”, o que leva à busca de pontos de contato, de semelhanças nas diferenças. Muito embora a intenção do autor seja a de se criar uma certa “aliança” ou “comunidade periférica”, ainda assim postulo a validade de sua argumentação para a relação centro-periferia que se estabelece no processo de ensino-aprendizagem de alemão no Brasil.

Em relação à importação de métodos não dirigidos ao público brasileiro, ou seja, ao se usar irrestritamente e acriticamente uma metodologia desenvolvida sem a participação intelectual brasileira, reproduz-se a velha característica de validação do estrangeiro como claramente melhor que o nacional:

Retomamos então esta questão, focalizando as fronteiras da colonização, que nos impuseram tais hábitos de reprodutores de modelos externos. Vem dessas fronteiras a divisão que tem marcado a ação e o pensamento dos atores intelectuais brasileiros que se

veem com os pés assentados ambigualmente em dois territórios: um no centro de prestígio, no exterior, e o outro, provavelmente de uma perna manca, que o situa com adesão afetiva ao solo do país de origem. Joaquim Nabuco já destacava que é característica de qualquer brasileiro, com alguma formação na cultura erudita, essa divisão entre Europa e Brasil. Isso porque, a cultura do Velho Mundo continha, acumuladas, a memória da trajetória humana e era, por isso, critério e repertório para as referências que marcavam e sensibilizavam o imaginário dos intelectuais brasileiros (ABDALA, 2006, p. 17).

Há de se convir que o papel do professor de língua estrangeira é bastante delicado e difícil, pois sem querer minorar suas referências e origens periféricas é responsável por “seduzir” o aluno para a aquisição de uma cultura e língua de origem “superior”. Cabe-nos, então, o desenvolvimento de estratégias que nos livrem desse estado de inferioridade ou até mesmo de apatia em relação à cultura hegemônica. Não devemos, enquanto brasileiros professores de alemão, deixar que a característica de brasilidade se fixe em uma reminiscência sentimental:

O Novo Mundo, como uma criança, sem memória cultural e de história recente [...], era dependente desses modelos. Restava-lhe a afetividade — uma emoção de natureza, creditada à origem: o sentimento. Nestas suas palavras [de Nabuco], explicita-se o seu eurocentrismo: o sentimento é, em nós, brasileiro e, a imaginação, europeia (Idem, Ib.).

Em continuidade a essa argumentação, Abdala acresce a seguinte constatação que é bastante significativa na análise do papel e posição do professor de língua estrangeira. Haveria um certo sentimento constante na intelectualidade brasileira de deslocamento:

Quando Nabuco vai à Europa, sente saudades da pátria; quando está no país, sente a ausência do mundo. Essa dupla ausência implica, na verdade, a presença das duas fronteiras, que fazem parte da maneira de ser do intelectual brasileiro (ABDALA, 2006, p. 18).

Esse sentimento presente no século XIX, ainda pode ser encontrado no século XXI em referência ao processo de mundialização e à criação de “multi-identidades”, e, em nosso caso específico, serve muito bem para delinear a situação do professor, sua “multi-identidade” que, muitas vezes, lhe é secreta. Ao mergulhar no discurso linguístico cultural do outro, tende a esquecer do seu próprio ou se portar como um ser em multiplicidade, um ser de “fronteiras múltiplas”. No processo artificial de ser representante daquilo que não se é por origem, cria-se um estado em constante transformação que, por sua vez, alça e conquista uma certa originalidade e verdade, criando um processo de interação que possibilita ao aprendiz entrar em contato de forma dinâmica com esse outro universo cultural. Pode-se, assim, com a consciência da falta de integridade, mas de constante tornar-se, transformar a aquisição da língua em um processo de aquisição de soma de identidade e não de troca ou de superação. Estar em um estado cambiante entre dois mundos cria um ser múltiplo, dinamicamente responsável por um processo de ensino que se torna, por sua vez, também dinâmico e instigante. Um processo que descentre o olhar voltado exclusivamente para o outro e que procure estabelecer a ação pendular e intercultural como fator integrador e válido para o processo de ensino-aprendizagem.

Exemplos culturais desse fenômeno de ser “multi-identitário” são as literaturas de migrantes, a literatura da síntese cultural, a chamada *Kanak-Sprache* dos jovens imigrantes na Alemanha. Um

exemplo que espelha o ponto de vista apresentado neste artigo é o poema *Calypso* de Ernst Jandl<sup>6</sup> (2009, p.12-13):

ich was not yet  
in brasilien  
nach brasilien  
wulld ich laik du go

wer de wimen  
arr so ander  
so quait ander  
denn anderwo

ich was not yet  
in brasilien  
nach brasilien  
wulld ich laik du go

als ich anderschdehn  
mange lanquidsch  
will ich anderschdehn

ich was not yet  
in brasilien  
nach brasilien  
wulld ich laik du go

wenn de senden  
mi acroos de meer  
wai mi not senden wer  
ich wulld laik du go

yes yes de senden  
mi across de meer  
wer ich was not yet  
ich laik du go sehr

ich was not yet  
in brasilien  
yes nach brasilien  
wulld ich laik du go

Essa língua híbrida de Ernst Jandl representa uma mescla confusa de línguas que bem pode representar uma mescla de identidades presente, em segundo plano, nas salas de aula de hoje. A partir das ideias de Foucault e Derrida, foi desenvolvido por Homi Babha o conceito de “terceiro espaço”, de hibridismo, como espaço

<sup>6</sup> Cumpre mencionar que Ernst Jandl conhecia a vanguarda brasileira, sobretudo os concretistas, os irmãos Augusto e Haroldo de Campos e Décio Pignatari.

intersticial. O hibridismo cultural veio tomar o lugar da identidade nacional no contexto da “virada pós-moderna”. A concepção atual de híbrido não possui mais o ranço depreciativo que o acompanhava normalmente já na Antiguidade (Platão) e nas teorias coloniais racistas da Era Moderna. Pelo fato de nos encontramos em uma época em que a diferença é valorizada, perguntas do tipo “Como é no seu país?” já não são mais suficientes. Esse tipo de pergunta aparece invariavelmente ao final de uma lição ou de algum conteúdo apresentado na aula de língua estrangeira quando se aborda algum aspecto da vida cotidiana no país da língua-alvo. Tais perguntas e atitudes não podem, porém, dar conta dos seguintes desafios:

Diferentemente de atribuir a intermediação de “competência intercultural” a determinados segmentos do ensino de uma língua (p.ex. “ensino contrastivo de cultura”), um entendimento científico da cultura parte do princípio de que o aprendizado de um idioma é sempre igualmente um processo de entendimento do outro, i.e. o desenvolvimento de uma habilidade complexa, a qual exige tanto conhecimentos culturais quanto a formação de habilidades que tornem possíveis a empatia, a tolerância de ambiguidades e a negociação de sentido. Esse entendimento tem como consequência para a pesquisa a criação de procedimentos ainda mais interdisciplinares e guiados por teorias que se orientem pela construção e reconstrução de padrões de interpretação (KRUMM, 2010, p. 5).

Atualmente, todos os países do mundo estão diante de um dilema: manter sua própria identidade ou mesclar-se à massa globalizada? Talvez seja possível criar uma alternativa para amenizar essa dualidade ultrapassada e introduzir em seu lugar uma dialética das culturas, seguindo o pensamento do que foi exposto por Abdala, de construção de comunidades em constante troca de impressões de identidades e culturas.

Contra o processo retrógrado de uniformização da modernidade, deveria ser possível criar uma espécie de “terceiro espaço”, onde as culturas, em nosso caso específico as culturas do Brasil e da Alemanha, possam se comunicar de igual pra igual, e onde também as outras culturas que eventualmente se formam através da experiência diaspórica de cada aprendiz possa ter lugar. A tomada de consciência das diferenças e das semelhanças representa uma formação global-integradora, mas não globalizante, que poderia ser uma reação à massificação dos símbolos:

[...] essas mudanças exigem um entendimento dinâmico, interativo, plural e sempre mutável da cultura [...] como alternativa às tradicionais ideias de singularidade e totalidade, o hibridismo põe em evidência as posições irredutíveis da diferença e da diversidade. Ao invés de se basear em modelos binários, lança mão dos conceitos liminais dos terceiros lugares e de ultrapassar fronteiras. Celebra assim a dinâmica da mistura e do entendimento (HA, 2006).

Para que um espaço desse tipo possa ser criado, faz-se necessária a elaboração de novos modelos de formação de professores que permita uma constante interação entre as culturas.

É por essa razão que são incentivadas com cada vez mais frequência ações concretas no âmbito acadêmico a fim de fomentar o diálogo intercultural, através do desenvolvimento de projetos e ações interinstitucionais.

O que até hoje podia ser considerado como um ponto negativo deve ser repensado e revisto. A situação do curso de Letras com dupla habilitação, língua nacional + língua estrangeira, é um exemplo disso. Analisando mais especificamente, vemos que o curso de Letras Português-Alemão consiste em dois eixos: o estudo de ambas as línguas e de suas respectivas culturas e literaturas. Desse modo, os graduandos

recebem uma dupla qualificação: como professor de alemão como língua estrangeira e de português como língua materna. O que ainda resta por fazer a fim de tirar maior proveito desse sistema é uma abordagem mais crítica tanto das línguas quanto das culturas, colocando-as crítica e conscientemente em contato. Esse objetivo pode ser alcançado, por exemplo, através do fomento de estudos contrastivos que coloquem em primeiro plano a consciência da alteridade.

Atualmente já existem alguns projetos na Uerj que pretendem realizar esse objetivo e estreitar o intercâmbio entre o Brasil e a Alemanha. Três exemplos são o estudo contrastivo da Fonética do Português Brasileiro e do Alemão Padrão, o projeto Vice-Versa e um projeto dedicado ao estudo do tema Fausto na literatura latino-americana. Todos esses projetos contam com a participação ativa de nossos estudantes. Além disso, o estudo contrastivo das línguas e das culturas é parte integrante das aulas em nossa universidade, pois é ali que pode ser criado um “espaço misto/mestiço”, novo e inovador.

## Considerações finais

À guisa de conclusão, mais um pensamento de Sloterdijk. No final de seu artigo, o filósofo alemão chega à seguinte conclusão: “A pátria (*Heimat*) tem de ser continuamente recriada através da arte de viver e de alianças sensatas”. Se a palavra “pátria” (*Heimat*) for substituída por “cultura híbrida, mestiça”, essa ideia pode ser uma diretiva válida para uma reformulação da aula e da formação de professores de línguas estrangeiras.

As “alianças”, às quais alude Sloterdijk, têm um papel importante não apenas na formação de professores de línguas estrangeiras; elas também dão uma contribuição essencial para amenizar a atual

busca de identidade e têm um efeito curativo contra o já citado nervosismo causado pela globalização. Pois, como já afirmava Goethe: “Quem não sabe línguas estrangeiras, nada sabe da sua própria”. Dito de outra forma: “Quem sabe muitas línguas, sabe muito sobre si mesmo”. Isto é: na aula de língua estrangeira não deveria sair simplesmente ar da latinha, mas sim uma rajada de vento específico e ao mesmo tempo universal. ♦

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. Fronteiras múltiplas e hibridismo cultural: novas perspectivas ibero-afro-americanas. In: SCARPELLI, Marli F; DUARTE, Eduardo de A. **Poéticas da diversidade**. Belo Horizonte: FALE, 2002, pp 15-35.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- KIEN NGHI HA. Die Grenze überqueren? Hybridität als spätkapitalistische Logik der kulturellen Übersetzung und der nationalen Modernisierung, in: **transversal**. European Institute for Progressive Cultural Policies Multilingual Web Journal, 12/06. WIEN 2006. Stand November 2006. <http://eipcp.net/transversal/1206/ha/de>. Acesso em 18/07/2012.
- KRUMM, Hans-Jürgen [et al.] Hrsg. **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch**. Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag, 2010.
- SLOTEDIJK, Peter. „Der gesprengte Behälter. Notiz über des Heimatsbegriffs in der globalisierten Welt”. IN: **SPIEGEL** Spezial 06/1999. Stand: Juni 1999. <http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelspecial/d-13536502.html> (Acesso em 10/ 07/ 2013)



# Fonética e interculturalidade

Ebal Bolacio (UERJ)

## ABSTRACT

O presente trabalho tem por objetivo discutir alguns pontos referentes ao papel da fonética na formação dos professores de línguas estrangeiras, em especial dos professores de alemão, no que diz respeito também a seu papel de multiplicadores e de “modelos linguísticos” para seus futuros alunos. São discutidos conceitos que perpassam a discussão acerca da proficiência esperada daqueles que aprendem uma língua estrangeira, que vão desde a concepção de se ter a pronúncia do falante nativo como meta até a teoria de que basta que a pronúncia do falante não-nativo seja entendível e não impeça a comunicação.

*(...) native speaker (...) listeners tend to downgrade nonnative speakers (...) simply because of foreign accent.*

*(Munro, Derwing 1999: 287)*

*Aurélies Akzent ist ohne Frage sehr charmant*

*Auch wenn sie schweigt wird sie als wunderbar erkannt*

*(Aurélie, Wir sind Helden)*

Fonética não é uma disciplina obrigatória na maioria dos cursos de Letras Português-Alemão no Brasil. Geralmente, é tratada nas aulas de língua nas faculdades e tem como conteúdo transmitir conhecimentos sobre aqueles fonemas do idioma alemão que apresentam dificuldades para os falantes do português brasileiro. O objetivo principal é que os estudantes adquiram conhecimentos sobre fenômenos relevantes da fonologia e da fonética alemãs e, com isso, também, uma pronúncia compreensível. Como se trata, na maioria das vezes, de futuros professores de alemão, seria de se esperar que eles, por sua vez, concluam sua graduação munidos de conhecimentos suficientes para poder explicar esses fenômenos a seus alunos. Infelizmente, não é o que costuma acontecer. Ocorre o mesmo no caso da disciplina Português como Língua Estrangeira, que ainda é, via de regra, uma disciplina dos cursos de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Partindo de minha longa experiência como professor de línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês e português como língua estrangeira), bem como formador de professores em várias instituições de ensino no Brasil e na Alemanha, posso afirmar que a maioria dos colegas ou não possui conhecimentos de fonética ou, apesar de terem tido algum contato com esse assunto em sua formação universitária, não são capazes de explicar corretamente a seus alunos alguns temas básicos da fonética do idioma alemão. No presente trabalho, limitarme-ei ao contexto brasileiro, mas farei uma abordagem contrastiva entre as áreas de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) e de Português como Língua Estrangeira (PLE).

Como, nos últimos tempos, a maior parte dos livros didáticos de ALE e PLE tem “banido” os exercícios de fonética para os livros de exercício, os professores não se sentem responsáveis por eles.

Provavelmente, tal fato se deve à antiga crença segundo a qual fonética seria algo que “só se aprende como o tempo” - além da conhecida falta de tempo para terminar o conteúdo durante o semestre, o que leva o professor a deixar as tarefas dos livros de exercícios a cargo dos alunos. Isso tem como consequência que os alunos se sentem muitas vezes incapazes de dar conta desses exercícios e acabam por não fazê-los. Esse fato foi constatado por Silveira e Rossi (2006) na área de PLE.

A crença acima citada tem um histórico bastante longo. Durante muito tempo, não se deu muita atenção à fonética: para o método Gramática-Tradução ela não tinha, ao que parece, nenhuma relevância. É verdade que na época em que estava em voga o método audiovisual, a fonética foi colocada no centro das atenções, mas a partir da década de 60, foi novamente questionada por ser considerada uma repetição desprovida de sentido e pouco efetiva para a comunicação (MORLEY, 1991).

Foi somente nos anos 80 que a abordagem comunicativa tentou conciliar a comunicação efetiva e a fonética. Foi dada especial atenção aos elementos suprasegmentais. Constatou-se que uma pronúncia próxima ao *standard*, seria necessária para a comunicação oral (REIS; KOEHRICH, 2007).

Mas, qual é exatamente a finalidade da fonética nas aulas de LE? Hirschfeld und Reinke (2012) nos fornecem a seguinte definição:

[Fonética]

(...)

- se refere a conteúdos e métodos de ALE , que tratam da pronúncia;

- é, de forma geral, sinônimo do conceito de “pronúncia” e abrange os níveis segmental e suprasegmental;
- está relacionado tanto ao aspecto receptivo quanto ao produtivo da comunicação oral;
- inclui os aspectos fonológicos.”<sup>1</sup>

Então, fonética significaria na aula de ALE o mesmo que pronúncia. Porém, quão correta essa pronúncia tem que ser? Quais são os objetivos dos exercícios de fonética: deve-se almejar a pronúncia do falante nativo? Sem sotaque (*akzentfrei*)? Ou basta a compreensibilidade ou ser entendido por falantes nativos e por outros aprendizes de alemão?

Desde os anos 90, o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) serve de guia para quase todas as línguas estrangeiras modernas e de base para a confecção de materiais didáticos. O que diz o Quadro Comum acerca da fonética?

## DOMÍNIO FONOLÓGICO

**C2** Como C1.

**C1** É capaz de diversificar a entoação e colocar correctamente

---

<sup>1</sup> (...)

- bezeichnet DaF-Unterrichtsinhalte und –methoden, die sich mit der Aussprache befassen;

- ist weitgehend gleichzusetzen mit dem Begriff „Aussprache“ und umfasst die segmentale wie die suprasegmentale Ebene;

- ist gleichermaßen mit der rezeptiven wie der produktiven Seite mündlicher Kommunikation verbunden;

- schließt die phonologischen Grundlagen ein.

o acento da frase de forma a exprimir subtilezas de significado.

**B2** Adquiriu uma pronúncia e uma entoação claras e naturais.

**B1** A pronúncia é claramente inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia.

**A2** A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente, mas os parceiros na conversação necessitarão de pedir, de em vez em quando, repetições.

**A1** A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.

Retirado de: Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. 2001, p. 167

Da tabela do Quadro Comum pode-se depreender que o domínio da pronúncia, i.e. da fonética é um longo processo. Somente ao se atingir o nível B2, o aprendiz alcançaria uma pronúncia clara e natural. Parece que o conteúdo da tabela acima espelha a antiga crença, segundo a qual pronúncia, i.e. fonética “só vem com o tempo.” Na minha avaliação, trata-se aqui de um malentendido: parece ser ponto pacífico que a velocidade, i.e. a fluência com que se fala uma língua estrangeira aumenta com o passar do tempo e o contato com a língua estrangeira e seus falantes em situações reais de comunicação. No entanto, a tabela do QECR parece considerar principalmente os elementos suprasegmentais como indicadores de uma boa pronúncia.

Até o nível B1, erros de pronúncia, mesmo aqueles mais crassos, seriam aceitáveis, segundo a tabela do QECR. O maior indicativo de

um bom domínio do nível fonológico seria uma boa entoação – o que só ocorreria no nível C1-C2. O que, a meu ver, é um tanto desconcertante é a concepção de que os elementos suprasegmentais só podem ser aprendidos aos poucos. Nos descritores pode-se ler: A1: “A pronúncia (...) pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.” A2: “A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente”, B1: “A pronúncia é claramente inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia”. Isso quer dizer que o aluno pode pronunciar palavras básicas de forma incorreta e quase ininteligível no nível A1 e melhorá-la a ponto de, no nível B2, não ter mais praticamente “nenhum sotaque”?

É interessante notar que, após o lançamento do QECR, praticamente todos os livros de ALE para iniciantes contêm exercícios de fonética, nos quais são tratados tanto os níveis segmentais quanto suprasegmentais. Não seria de se esperar que os exercícios do nível suprasegmental fossem supérfluos, quando se analisa a tabela do QECR, já que ela parece partir da antiga premissa de que a entoação e, por extensão, a pronúncia vêm “com o tempo”?

Ao meu ver, a fonética tem que ser parte integrante da aula de LE – e desde o início. Parece ser indiscutível que alguém que aprende uma língua estrangeira só se sinta à vontade e, conseqüentemente, fale mais fluentemente aos poucos. Porém, os níveis segmental (os sons, fonemas) e suprasegmental (entoação correta de frases declarativas, interrogativas etc.) precisam ser apresentados explicitamente nos primeiros níveis – tanto nos cursos de graduação em Letras, quanto em escolas e cursos de idiomas. Claro que isso não deve ocorrer somente

em exercícios de fonética descontextualizados, mas também, e principalmente, de maneira consequente durante a aula, onde se deve insistir e apontar os fenômenos relevantes.

No caso aprendizes de português falantes de espanhol, a linguista Grannier (2004) propõe uma primeira fase relativamente silenciosa: inicialmente muitos exercícios de audição, então a produção pelos alunos de pequenas unidades de sentido, antes de se alcançar a produção oral livre. No caso do alemão, não iria tão longe (o caso do par português-espanhol tem muitas especificidades que não são relevantes para o ensino de ALE). Contudo, não se pode negar que a ação de ouvir com atenção (em alemão, *zuhören*) e perceber os sons “estranhos” da língua estrangeira é extremamente importante: sons, fonemas e elementos suprasegmentais não são, muitas vezes, percebidos ou só parcialmente. Esse fato está na base de muitos erros de pronúncia que tendem a se fossilizar rapidamente: o “não (conseguir) ouvir” os sons de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, não conseguir reproduzi-los é um problema bastante comum, ao qual não se costuma dar muita atenção (“Vem com o tempo”).

Lima Junior (2006) conduziu uma pesquisa em grupos de estudantes brasileiros, os quais aprendiam inglês como língua estrangeira, e constatou que o fato de serem explicitados alguns fatos de fonética, bem como a sensibilização dos alunos para os sons e entoação distintos do português, surtiram efeito, pois os aprendizes introduziram os novos ensinamentos em sua produção oral e as mantiveram posteriormente.

Faço minhas as palavras de Hirschfeld (2012) quando diz que a fonética deve ser integrada à aula de língua e que a competência fonético-fonológica tem que ser desenvolvida associadas às compe-

tências comunicativas. Nesse contexto, o ouvir tem que ser encarado e reconhecido como parte integrante e indispensável do processo. A sensibilização dos aprendizes para as diferenças entre a língua materna e a estrangeira é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem e só pode ser alcançado com o auxílio de input relevante, para que o aprendiz consiga, antes de tudo, perceber tais diferenças.

As pessoas aprendem línguas estrangeiras pelos mais diferentes motivos: por amor, por interesse pela cultura de um determinado país, para ler textos técnicos etc. Exceto nesse último caso, no qual só se pretende ler os textos no original e deles depreender o sentido – no Brasil fala-se de línguas instrumentais – na maioria das vezes, as pessoas querem aprender um idioma para entender e se fazer entender nele. Para a maioria, o mais importante é a comunicação oral. Como já foi dito mais acima neste artigo, parece ser consenso no campo do ensino de línguas estrangeiras o fato de que um mínimo de compreensão da pronúncia (entendida aqui, como também já foi explicado acima, como *fonética*) se faz necessário: o importante é que a mensagem chegue ao seu destinatário o menos deturpada possível, i.e. compreensível.

Segundo Silveira und Rossi (2006), a aprendizagem de regras de pronúncia não está engloba apenas a competência linguística, mas também as competências discursivas, sociolinguísticas e estratégicas e não deveria ter como meta a pronúncia do falante nativo ideal. Citando Morley (1994) afirmam que a aprendizagem da pronúncia correta tem por objetivo conduzir o aluno à chamada inteligibilidade funcional (*inteligibilidade funcional*) e dar-lhe autoconfiança. Por inteligibilidade funcional entendem uma pronúncia que assegura a comunicação. Isso é realmente suficiente? Quão autoconfiante pode ser um aluno se ele acredita ter um sotaque muito forte? Pode-se



encontrar certamente várias respostas a essa pergunta: fatores pessoais, p.ex. bem como fatores culturais próprios e alheios podem ter um papel importante no julgamento sobre o próprio sotaque.

Dieling e Hirschfeld (2000) expressam a importância de um treinamento consequente de pronúncia com as seguintes palavras:

Desvios de pronúncia prejudicam também a aceitação social. A pronúncia é uma característica pessoal importante, por assim dizer, um “cartão de visitas” audível. Falantes nativos tiram conclusões acerca do nível de escolaridade, da classe social, do QI e até mesmo de certas características pessoais. Por causa de uma pronúncia ruim, o falante é – com certeza inconscientemente, mas ainda assim constatável – desvalorizado, e é menos aceito como interlocutor e como pessoa.<sup>2</sup>

(DIELING; HIRSCHFELD, 2000, p. 15-16)

Que importância tem então o fato de se ter ou não um sotaque? Em princípio, todos temos um sotaque – mesmo na língua materna. No Brasil, alguns sotaques são conotados negativamente. Embora não haja uma pronúncia-padrão oficial do português brasileiro para fins didáticos, pode-se dizer que as pronúncias carioca e paulistana são as de maior prestígio, também nos livros didáticos. Na televisão, meio de comunicação mais difundido, nota-se a presença de uma versão mista de ambas as pronúncias (Rio-São Paulo), considerada “neutra” – mesmo repór-

---

<sup>2</sup> Ausspracheabweichungen beeinträchtigen aber auch die soziale Akzeptanz. Die Aussprache ist ein wichtiges, nach außen wirkendes Persönlichkeitsmerkmal, eine hörbare „Visitenkarte“ sozusagen. Muttersprachler schließen vom fremden Akzent auf den Bildungsstand, die soziale Zugehörigkeit, den Intelligenzgrad und sogar auf bestimmte Charaktereigenschaften. Durch eine schlechte Aussprache wird die Persönlichkeit der Sprecher – sicher unbewusst, aber eben nachweisbar – abgewertet, er wird als Gesprächspartner und Mitmenschen weniger akzeptiert. (Tradução do autor)

teres cariocas evitam o “s chiado” típico da pronúncia carioca.

Na Alemanha, como se sabe, há a norma-padrão *Standardaus-sprache* (antigamente também *Hochlautung*), i.e. a pronúncia do alemão-padrão *Hochdeutsch*, que se ouve, via de regra, nas notícias na televisão. Ao lado dessa pronúncia, coexistem várias formas regionais, que tanto podem ser dialetais quanto pronúncias regionais do próprio *Hochdeutsch*. Há vários estudos e pesquisas de opinião – nem sempre científicos – sobre a aceitação dos dialetos alemães – e, na maioria deles, o dialeto saxão é considerado o menos popular. Isso demonstra a pouca aceitação por parte da maioria dos alemães desse dialeto. O que dizer então dos estrangeiros, que levam seus sotaque, por assim dizer, na ponta da língua?

No Brasil já foram feitas algumas pesquisas que trataram do tema fonética e ensino de LÊs: tanto no caso de brasileiros que aprendem espanhol (BRANDÃO, 2003), francês (GARCIA; GARCIA, 2009), inglês (LIMA JUNIOR, 2010) ou alemão (BOLACIO; ANDRADE, 2005), quanto no caso de estrangeiros que aprendem português brasileiro (MENDES, 2013) (CAMARGO, 2009).

Dois estudos sobre a aceitação e impacto de sotaques estrangeiros no Brasil chegaram às seguintes conclusões:

- que o sotaque espanhol é visto positivamente (ROJAS, 2016);
- que o sotaque norteamericano transmite a sensação de competência profissional, mas é considerado menos cordial, o que seria um “defeito”, por ser a cordialidade uma característica altamente prezada pela cultura brasileira (LAGE, 2013).

Para o alemão, existem vários estudos sobre esse tema (REINKE, 2011) (HELLWIG-FÁBIÁN, 2007) (HIRSCHFEL.; STOCK (Hrsg.), 2010)

– o que te seguramente a ver com o maior número de imigrantes na Alemanha. O Brasil é de fato um clássico país de imigrantes, mas, no entanto, os números de imigrantes caiu entre os anos 60 e 90 vertiginosamente, de modo que havia bem menos contato com estrangeiros com sotaques muito presentes no dia-a-dia dos brasileiros – se não levamos em consideração os argentinos, que sempre estiveram presentes como turistas ou moradores nas praias do Sul do país.

Nos últimos anos, contudo, o número de estrangeiros registrados pela Polícia Federal tem aumentado exponencialmente, o que representa uma nova onda de imigração, composta por pessoas que vieram atraídas pelo boom econômico do início do século 21. Desde engenheiros noruegueses até haitianos desempregados, chegam cada vez mais estrangeiros ao Brasil, o que tem dado também, além do interesse crescente pelo Brasil no exterior, um impulso à área de Português como Língua Estrangeira.

Até onde sei, a recepção e avaliação desses novos sotaques dos novos imigrantes ainda não tem sido estudada. Na Alemanha, pelo contrário, podem ser encontrados vários trabalhos sobre esse tema, como, p.ex. o de Nossok (2009):

Antes do início da comunicação efetiva, o ouvinte cria uma certa expectativa quanto ao falante em relação a suas características fonéticas e aos modelos sonoros e rítmicos. Sons produzidos provocam naquele que ouve diferentes reações, que podem ser avaliadas positiva ou negativamente e não são previsíveis. Por essa razão, a pronúncia representa um cartão de visitas audível da personalidade no processo comunicativo. Ela pode ter as seguintes consequências junto ao interlocutor: aceitação imediata, respeito e admiração, mas também rejeição, falta de credibilidade e antipatia. A impressão que é transmitida através da pronúncia tem influência sobre o decorrer da

conversaço. Na comunicaço com falantes não-nativos, uma pronúncia divergente da norma, causada por interferência, pode causar reaçõs indesejáveis e prejudicar consideravelmente a comunicaço.<sup>3</sup>

(NOSSOK, 2009, p.160)

Em sua análise da recepço de características prosódicas do bielorusso na pronúncia do alemão, Nossok constatou:

Bielorussos falantes de alemão como língua estrangeira provocam uma impressõ sonora nos falantes nativos do alemão que leva à formaço de estereótipos e os confirma. Responsável por isso é ,entre outras coisas, a pronúncia sentida como estranha. Na pesquisa realizada, foi avaliado o modo de falar de aprendizes bielorrussos de alemão. Ambos os grupos de ouvintes os consideraram simpáticos e engajados. O sotaque bielorusso causou, contudo, a impressõ de cansaço, esforço para prestar atenço e estranhamento.<sup>4</sup>

(NOSSOK, 2009, p. 153)

---

<sup>3</sup> Vor Kommunikationsbeginn bildet der Hörer eine gewisse Erwartung an den Sprecher hinsichtlich seiner phonetischen Merkmale und hinsichtlich ihm vertrauter Klang- und Rhythmusmuster. Produzierte Äußerungen rufen im Hörer unterschiedliche Wirkungen hervor. Diese können positiv oder negativ bewertet werden und sind nicht voraussagbar. Daraufhin stellt die Aussprache im Kommunikationsprozess eine hörbare Visitenkarte der Persönlichkeit dar. Sie kann dem Gesprächspartner gegenüber sofortige Akzeptanz, Respekt und Bewunderung, aber auch klare Ablehnung, Unglaubwürdigkeit und Antipathie zur Folge haben. Der Eindruck, der durch die Aussprache vermittelt wird, beeinflusst den weiteren Verlauf des Gesprächs. In der Kommunikation mit Nichtmuttersprachlern kann eine interferenzbedingt abweichende Aussprache unerwünschte Reaktionen auslösen und die Verständlichkeit erheblich beeinträchtigen.

<sup>4</sup> Deutsch sprechende Weißrussen führen bei deutschen Muttersprachlern ebenso zu einem Höreindruck, der zu Stereotypenbildung führt bzw. Stereotypen bestätigt. Verantwortlich ist hierfür u.a. der fremde Sprachklang. In der durchgeführten Befragung wurde die Sprechweise weißrussischer Lernender im Deutschen bewertet. Beide Hörergruppen empfanden sie zwar als sympathisch und engagiert, der weißrussische Akzent hinterließ in ihnen jedoch eher den Eindruck der Ermüdung, Anstrengung, Angestrengtheit und Ungewohntheit. (Tradução do autor)

O que poderia, segundo Nossok, “(...) ter efeitos indesejáveis sobre o decorrer da conversação na comunicação intercultural. Podem ocorrer dificuldades de concentração, demora no processamento de informações e malentendidos” (NOSSOK, 2009, p.173).<sup>5</sup>

Alguns sotaques estrangeiros são avaliados positiva, outros negativamente, como no caso de dialetos de uma língua, de acordo com seu prestígio:

O sotaque estrangeiro pode, por isso, contribuir para a estigmatização do falante ou, por outro lado, servir de marca positiva de seu idioleto, p.ex.: a cantora francesa da banda berlinense Stereo total, Françoise Cactus faz questão de não esconder seu sotaque francês, já que os ouvintes o consideram charmoso.<sup>6</sup>

(BOHUSOVÁ, 2009, p.239-240)

## À guisa de conclusão

Resumindo, pode-se afirmar que todos temos um sotaque e que esse sotaque transmite determinadas informações: sobre nossa origem, e todos aqueles pré-conceitos que se costuma associar a ela. Além disso, pode-se, comprovadamente, tirar conclusões (pessoais) acerca da personalidade do interlocutor (REINKE, 2011). Como devemos, nós professores, agir diante de tal fato? É uma tarefa árdua aprender uma

---

<sup>5</sup> (...) in der interkulturellen Kommunikation zu unerwünschten Wirkungen auf den Gesprächsverlauf führen. Es kann zu Konzentrationsschwierigkeiten, verzögertem Verarbeitungsaufwand und Fehlinterpretationen kommen. (Tradução do autor)

<sup>6</sup> Der fremde Akzent kann daher entweder zur Stigmatisierung des Sprechers beitragen oder auch zum positiven (wohlgelittenen) Idiolektmarker werden, z. B.: Die Sängerin der Berliner Band Stereo total Françoise Cactus unterdrückt ihren französischen Akzent im Deutschen nicht, da er auf die Zuhörer charmant wirkt. (Tradução do autor)

língua estrangeira quase sem sotaque. Dever-se-ia abrir mão de sua identidade , de sua individualidade, ao se esforçar para falar um idioma sem sotaque?

É importante, no entanto, saber para que os alunos aprendem uma determinada língua estrangeira. Como turista, precisa-se da língua apenas em algumas situações. Nesse caso, basta que se possa passar a mensagem. Mas, quão boa deve ser a pronúncia de um estudante, que pretende estudar ou trabalhar no país onde se fala o determinado idioma?

No caso da formação de professores, creio ser importante que o futuro professor de ALE seja capaz de explicar corretamente a seus alunos a língua-padrão que pretende ensinar. No caso da fonética, é de suma importância a sensibilização para os sons da língua estrangeira e dos demais fenômenos fonético-fonológicos, para que o estudante possa ter condições e embasamento para não só pronunciar de forma correta os sons da língua, bem como seus elementos suprasegmentais, mas também explicar e servir de referência para seus futuros alunos. Contra possíveis preconceitos linguísticos, com os quais podem ser confrontados no país onde se fala o idioma aprendido, nós, professores. O que sim podemos fazer é não só transmitir conhecimentos gramaticais e informações sobre a cultura do país, mas também informações sobre fonética, entendida como “pronúncia”, para que a comunicação com os falantes nativos ocorra da maneira mais natural possível. Por esse motivo, a fonética deveria ser, na minha opinião e na de tantos que antes de mim o disseram, parte integrante e constante de uma moderna aula de LE, tanto implícita quando explicitamente. ♦

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BOHUSOVÁ, Z. Internetvideos als motivierende Musterbeispiele im Phonetikunterricht. IDV-Magazin – Nr. 81 – Dezember 2009 – Seite 230-247.
- BOLACIO, E.; ANDRADE, F.G. Kontrastive Phonetik – Deutsch / brasilianisches Portugiesisch R – Laute: Willst du deine Rose oder deine Hose waschen? In: DaF-Brücke Heft 7, 2005.
- BRANDÃO, L. R. Yo hablo, pero...¿Quién corrije? A correção de erros fonéticos persistentes nas produções de espanhol em aprendizes brasileiros. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- CAMARGO, V.S. Traços fonético-fonológicos do português para falantes do espanhol e do inglês: segmentos dificultadores para a aquisição do português brasileiro. Dissertação de Mestrado, USP, 2009.
- GARCIA, Mariele Mancebo; GARCIA, Teresinha Preis. Percepção e produção oral: fatores intrínsecos para uma boa comunicação em francês língua estrangeira. In: Anais do 3º CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2007, p. 1808-1818.
- HELLWIG-FABIAN, Inessa. Deutsch mit ausländischem Akzent: Eine empirische Studie zu Einstellungen junger Deutscher gegenüber Sprechern mit ostslavischer Muttersprache. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.
- HIRSCHFELD, Ursula / REINKE, Kerstin. Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. In: “Deutsch als Fremdsprache” - Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. Leipzig, Heft 3, S. 131–138, 2012.
- HIRSCHFELD, U.; STOCK, E. (Hrsg.), Sprechwissenschaftlich-phonetische

- Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch Deutsch (pp. 69-80). Frankfurt/M.: Peter Lang, 2010.
- LAGE, F. C. de A. F. O sotaque estadunidense representa uma vantagem em decisões de trabalho no Brasil? Dissertação de Mestrado, FUCAPE, 2013.
- LEV-ARI, Sh.; KEYSAR, B. Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 46 (2010), 1093–1096.
- LIMA JUNIOR, Ronaldo Manguiera. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. In: *RBLA, Belo Horizonte*, v. 10, n. 3, p. 747-771, 2010.
- MENDES, R.S. A entonação no processo de ensino-aprendizagem de PLE: proposta didática para o ensino de modelos de entonação interrogativa do português do Brasil - estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado, UnB, 2013.
- MUNRO, M. J.: Derwing, T. M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning* 49, 285-310, 1999.
- NOSSOK, S. Wirkung prosodischer Merkmale des Weißrussischen im Deutschen. *IDV-Magazin – Nr. 81 – Dezember 2009 – Seite 160-176*
- REINKE, K. Fremder Akzent – von der auditiven Wahrnehmung zur Deutung der Persönlichkeit. *Babylonia* 02, 2011.
- REIS, M.S.; KOERICH, R.D. Treinamento fonético de segmentos – ainda útil? In: *Anais do 3º CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS*, 2007, p. 1658-1669.
- SILVEIRA, Rosane; ROSSI, Albertina. Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].



SOBRAL, C. da S.; NOBRE, M.M.R.; FREITAS, M. A. de F. Relação fonema-grafema na produção oral de aprendizes de PLE. In: Portuguese Language Journal, verfügbar auf der Seite: <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/fonemas.pdf>

CONSELHO DA EUROPA: Quadro europeu comum colecção de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação perspectivas actuais. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto, Portugal : edições ASA, 2001. Disponível em: [www.asa.pt/downloads](http://www.asa.pt/downloads). Acessado em 11/12/2014.

# Landeskunde na formação universitária do professor de alemão como língua estrangeira

Roberta Sol Stanke (UERJ)

## ABSTRACT

Este artigo tem por objetivo abordar a *Landeskunde* nos cursos de licenciatura em Letras – Português/Alemão do estado do Rio de Janeiro – cursos universitários destinados à formação de professores –, tendo como foco a análise dos livros didáticos utilizados nas aulas das disciplinas de Língua Alemã desses cursos e como pano de fundo a reflexão a respeito de competências relevantes para o professor de alemão como língua estrangeira, como a competência linguística-comunicativa, a didático-metodológica e a intercultural.

Este trabalho<sup>1</sup> tem por objetivo abordar a *Landeskunde* – relacionada, principalmente à competência intercultural – nos cursos de licenciatura em Letras – Português/Alemão a exemplo de três universidades no estado do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi apresentado no II Colóquio entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Friedrich-Schiller-Universität Jena em 2012 e teve como base minha tese de doutorado, que estava em andamento naquele momento.

(doravante UERJ), a Universidade Federal Fluminense (doravante UFF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (doravante UFRJ).

Ao longo de sua formação, um professor de língua estrangeira (doravante LE) precisa adquirir uma série de conhecimentos e competências. Dessa forma, aspectos relacionados à *Landeskunde* também fazem parte da formação desse professor.

## Conhecimentos e competências

Para exercer sua profissão, um professor de LE precisa dispor de três competências fundamentais: a competência linguístico-comunicativa, a competência didático-pedagógica e a competência intercultural.

A competência linguístico-comunicativa está ligada ao conhecimento da estrutura da LE e à habilidade de comunicação através do uso dessa LE. A competência linguístico-comunicativa é a união do que se chama em alemão de *Sprachwissen* e de *Sprachkönnen*. Dentro do vocábulo *Sprachwissen*, nota-se o verbo *wissen*, que quer dizer “saber”. O termo *Sprachwissen* pode ser entendido, dessa forma, como “saber como a LE se estrutura”. Dentro do vocábulo *Sprachkönnen*, nota-se o verbo *können*, que quer dizer “poder”, “ser capaz de algo”. O termo *Sprachkönnen* pode ser compreendido, assim, como “ser capaz de usar a LE, de se comunicar através dessa LE”.

Em um curso de formação de professores de alemão, é preciso observar, em primeiro lugar, o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. É fundamental que o professor de LE tenha conhecimento da língua que irá ensinar, pois deve dispor, conforme Vieira Abrahão (1999, p. 46), da “ferramenta básica para o ensino que é a própria língua-alvo”. Paiva (2005, p. 150) afirma que “sem o domínio de sua

ferramenta básica, fica difícil a qualquer pessoa exercer sua profissão com competência”.

O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa merece bastante atenção nos cursos de licenciatura em Letras – Português/ Alemão do estado do Rio de Janeiro, para os quais não se exige conhecimento prévio da língua-alvo por parte dos estudantes que ingressam nesses cursos. Nesse sentido, Monteiro (2011, p. 181) afirma que “no início de seu curso (...), os estudantes não tem, normalmente, conhecimento da língua alemã (...). Isso faz com que os primeiros anos de estudo tenham, necessariamente, que ser dedicados à aprendizagem do idioma alemão”<sup>2</sup>.

A segunda competência da qual um professor de LE precisa dispor é a competência didático-pedagógica. Essa competência, de acordo com Almeida Filho (1993, p. 21), está ligada a “concepções teóricas de ensinar e aprender línguas e capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente [...] e que lhe permite explicar teoricamente porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém”. É essa competência, que, também conforme Almeida Filho, permite ao professor realizar sua prática de maneira crítico-reflexiva.

A terceira competência é a intercultural, que começa a ganhar espaço nas pesquisas sobre o ensino de LE, a partir da abordagem intercultural. Essa abordagem surgiu, segundo Neuner & Hunfeld (1993) como desenvolvimento da concepção pragmático-funcional para o ensino de LE. Pesquisas na área de ensino de alemão como LE começavam a tornar evidente que a “competência comunicativa em alemão como LE’ não significa a mesma coisa em qualquer lugar do mundo e

---

<sup>2</sup> die Studienanfänger verfügen zu Beginn ihres BA-Studiums im Normalfall über keine Deutschkenntnisse (Monteiro 2010). Dies führt dazu, dass es in den ersten Studienjahren notwendigerweise darum geht, die deutsche Sprache zu lernen.

para todas as pessoas”<sup>3</sup> (NEUNER e HUNFELD, 1993, p. 106). É preciso mencionar, no entanto, que alguns autores não consideram a abordagem intercultural como uma “nova” abordagem, mas que “competência intercultural” e “tolerância intercultural”, por exemplo, seriam novos objetivos de aprendizagem dentro dos métodos e abordagens existentes para o ensino de LE (cf. THIMME, 1995, p. 49).

A competência intercultural, de acordo com Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 10), é a “habilidade de assegurar uma compreensão compartilhada por pessoas de diferentes identidades sociais e sua habilidade de interagir com pessoas como seres humanos complexos, com múltiplas identidades e sua própria individualidade”<sup>4</sup>. Barmeyer (2012, p. 86) define competência intercultural como

capacidade de uma pessoa de compreender valores, modos de pensar, regras de comunicação e padrões de comportamento de uma outra cultura, para comunicar de maneira transparente os seus próprios pontos de vista em situações de interação intercultural e, portanto, de agir de maneira culturalmente sensível, construtiva e eficaz<sup>5</sup>.

Para Barmeyer (2012, p. 86), “a competência intercultural compõe-se, assim, de orientações emocionais, bem como de comportamento, conhecimento e sensibilidade cultural”<sup>6</sup>. Dessa forma, a *Landeskunde* tem

---

<sup>3</sup> kommunikative Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache nicht überall auf der Welt und nicht für alle Menschen dasselbe bedeutet [...].

<sup>4</sup> ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.

<sup>5</sup> Fähigkeit einer Person, Werte, Denkweisen, Kommunikationsregeln und Verhaltensmuster einer anderen Kultur zu verstehen, um in interkulturellen Interaktionssituationen eigene Standpunkte transparent zu kommunizieren und somit kultursensibel, konstruktiv und wirkungsvoll zu handeln.

<sup>6</sup> Interkulturelle Kompetenz setzt sich demnach aus emotionaler Einstellung bzw. kultureller Sensibilität, Wissen und Verhalten zusammen.

um papel essencial na aula de alemão como LE. E o que é *Landeskunde*?

## O conceito de *Landeskunde*

*Landeskunde* significa, *ipsis litteris*, “estudo ou conhecimento sobre um país”, já que a palavra *Landeskunde* é formada pelos vocábulo *das Land* e *die Kunde*, que significam, respectivamente, “país” e “estudo” ou “conhecimento”.

Para Bischof, Kesseling e Krechel (2003, p. 7), o “conceito de *Landeskunde* abarca campos bem distintos: Cultura, História, Geografia, Política, e ainda o conhecimento relacionado a situações cotidianas, como a compra de passagem de ônibus, o comportamento em uma cafeteria ou por ocasião de um convite”<sup>7</sup>. Os autores complementam, ainda, que “na *Landeskunde* trata-se não só de fatos da cultura-alvo, como o número de habitantes, mas também de valores, crenças, concepção de tempo e espaço, de posicionamentos”<sup>8</sup>.

Para Friz (1991, p. 14), a *Landeskunde*, “por um lado, tem a ver com datas e fatos, por outro lado, com atitudes, posicionamentos, formas de pensar e manifestações de vida da cultura-alvo em questão”<sup>9</sup>.

É importante ressaltar, que as concepções de *Landeskunde* variaram conforme a abordagem ou o método para o ensino de LE. No período do método gramática e tradução, a *Landeskunde* transmitia conhecimentos culturais relacionados a dados e fatos, era a chamada

---

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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.

*faktische Landeskunde* (*Landeskunde factual*) (NEUNER e HUNFELD, 1993, p. 86). Através de dados e fatos é que se construiu a imagem do país da língua-alvo. Já no período do método audiolingual e audiovisual, não havia uma orientação explícita sobre aspectos relacionados à *Landeskunde* na aula de LE (GRÜNEWALD, 1996, p. 15-16). Na abordagem comunicativa, os temas relacionados à *Landeskunde* abordavam situações do cotidiano, a fim de tornar o aprendiz capaz de “agir adequadamente em situações comunicativas”<sup>10</sup> do dia-a-dia (BETTERMANN, 2010, p. 180). A partir da segunda metade dos anos 1980, com a abordagem intercultural, de acordo com Pauldrach (1991, p. 8),

ao lado da competência comunicativa na língua estrangeira entra o entendimento da cultura e do estrangeiro como objetivo de aprendizagem igualmente legítimo. Com o auxílio de temas exemplares, os aprendizes devem ser capacitados a entender melhor a própria cultura e a estrangeira.<sup>11</sup>

De acordo com Rösler (1994, p. 107), nos materiais didáticos da geração da abordagem intercultural, o “falar com” (*das Reden-Mit*) começa a ceder espaço para o “falar sobre” (*das Reden-Über*) na aula de alemão como LE. Isso quer dizer que a comparação ganha importância, como tema na sala de aula, não com o intuito de encontrar equivalentes entre a cultura-alvo e a cultura do aprendiz, mas de perceber diferenças e semelhanças para compreender a cultura do outro e, com isso, também, a própria cultura.

Nesse sentido, a aprendizagem intercultural é descrita por

---

<sup>9</sup> einerseits mit Daten und Fakten zu tun, andererseits mit Haltungen, Einstellungen, Denkweisen und Lebensäußerungen der jeweiligen Zielkultur.

<sup>10</sup> Der ‚kommunikative‘ Ansatz integriert die Landeskunde konsequent in den Sprachunterricht, um die Lernenden in die Lage zu versetzen, in kommunikativen Situationen adäquat handeln zu können.

<sup>11</sup> Neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz tritt Kultur- bzw. Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel. Mit Hilfe exemplarischer Themen sollen die Lernenden befähigt werden, die eigene und fremde Kultur besser zu verstehen.

Ghobeyshi e Koreik (2003, p. 352) como

o desenvolvimento de competências para a ação em situações de contato intercultural, a partir do exercício de uma habilidade de percepção e de apropriação de significados do outro em diferentes sistemas de signos verbais e não-verbais, com a finalidade de reconhecer e ultrapassar as fronteiras da própria percepção cunhada pela própria cultura.<sup>12</sup>

Assim, Mog e Althaus (1992, p. 9) afirmam que a *Landeskunde* tem funções extremamente abrangentes:

a *Landeskunde* está diante de uma tarefa insolúvel: ela deve familiarizar o estrangeiro com a História, as estruturas e instituições políticas, as relações sociais e culturais, com a Filosofia, Literatura e Arte de um país, ela deve naturalmente também oferecer noções sobre a mentalidade, as maneiras de viver e do cotidiano de seus habitantes. Mesmo se houvesse eruditos com conhecimento enciclopédico entre os professores de língua e cultura, suas tarefas não estão, de forma alguma, esgotadas. Eles devem não somente mediar conhecimentos, eles devem, além disso e ao mesmo tempo, desconstruir preconceitos, desfazer estereótipos, fomentar o entendimento entre os povos; eles devem aguçar, além da alteridade, a experiência própria dos alunos estrangeiros, mudar comportamentos e formas de percepção.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> 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 eingekulturell geprägten Wahrnehmung erkennen und überschreiten zu können.

<sup>13</sup> Die Landeskunde steht vor einer unlösbaren Aufgabe: Sie soll Fremde mit der Geschichte, den politischen Strukturen und Institutionen, den sozialen und kulturellen Verhältnissen, mit Philosophie, Literatur und Kunst eines Landes vertraut machen, sie soll selbstverständlich auch Einblicke in die Mentalität, die Lebensweise und den Alltag seiner Bewohner geben. Selbst wenn es so enzyklopedische Gebildete unter den Sprach- und Landeskundelehrenden gäbe, ihre Aufgaben sind damit noch keineswegs erschöpft. Sie haben ja nicht nur Wissen zu vermitteln, sie sollen darüber hinaus zugleich Vorurteile abbauen, Stereotype auflösen, Völkerverständigung fördern; sie sollen über das Fremdverstehen die Selbsterfahrung der ausländischen Lernenden schärfen, Haltungs- und Wahrnehmungsweisen verändern.



## O livro didático

O livro didático tem um papel central no ensino de língua alemã e de *Landeskunde* nos cursos de licenciatura de Letras – Português/Alemão no estado do Rio de Janeiro. Os livros didáticos adotados para as disciplinas de língua alemã desses cursos são o fio condutor (*der rote Faden*) das aulas dessas disciplinas.

Para Kramsch (1988), o livro didático deve contemplar quatro aspectos ao abordar a cultura. O primeiro aspecto diz respeito à *informação factual*, segundo o qual fatos e informações sobre a cultura da língua-alvo e a cultura do aprendiz são vistos sob uma perspectiva dupla, ou seja, dos membros da cultura-alvo e dos aprendizes. O segundo aspecto está relacionado às *relações entre os fatos*, segundo o qual informações culturais são apresentadas sob uma visão sócio-política. O terceiro aspecto está ligado à *construção de conceitos a partir dos fatos*. De acordo com esse aspecto, os fatos devem ser apresentados de forma abstrata, para que o aprendiz possa fazer generalizações e comparar a nova cultura com a sua própria. O quarto aspecto diz respeito ao *desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas*. Segundo esse aspecto, o aprendiz deve ser levado a pensar criticamente sobre a sua cultura, sobre o seu povo e sobre a cultura da língua-alvo.

De acordo com Soares & Schmaltz (2006, p. 41), o conceito de cultura presente no ensino de línguas estrangeiras e nos livros didáticos está centrado no que as autoras chamam de “aspecto visível” da cultura, ou seja, na apresentação de fatos históricos, de pontos geográficos, de tipos de comidas etc, negligenciando seu “aspecto invisível”, ou seja, aspectos que tornem o aprendiz sensível a questões relacionadas à construção de sentido que acontecem no cruzamento entre culturas, isto é, que tornem o aprendiz capaz de ser um falante intercultural.

## **Landeskunde, livro didático e formação em Letras - Português/Alemão**

Os livros didáticos utilizados, no momento<sup>14</sup>, nas disciplinas de língua alemã dos cursos de licenciatura em Letras - Português/Alemão da UERJ, da UFF e da UFRJ são os seguintes: *Blaue Blume*, na UFF; *eurolingua Deutsch*, na UERJ e na UFRJ e *Mittelpunkt*, na UFRJ. Para o presente trabalho, foram brevemente analisados apenas o *Blaue Blume* e o *eurolingua Deutsch*, isto é, apenas os livros que vão até o nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001; doravante Quadro Europeu), nível comum nos cursos da UERJ, da UFF e da UFRJ.

Em *Blaue Blume*, informações culturais a respeito dos países de língua alemã são sempre apresentadas ao aprendiz na página de introdução de cada lição sob a rubrica “aspectos culturais”. Esses aspectos culturais serão a base contextual para os temas e as estruturas gramaticais abordadas no livro.

Já na lição 1 de *Blaue Blume*, são fornecidas ao aprendiz informações a respeito das saudações nos países de língua alemã. Na lição 5 desse livro são apresentados aspectos relacionados à percepção da pontualidade nos países de língua alemã.

A partir dessas informações, pode-se sensibilizar o aprendiz para aspectos culturais dos países de língua alemã, que, em contraste com os aspectos culturais do país do aprendiz, podem também contribuir para que o aprendiz compreenda melhor a sua cultura.

É importante destacar, entretanto, que a visão de cultura deste

---

<sup>14</sup> Após este trabalho, adotaram-se outros livros didáticos para as disciplinas de língua alemã dos cursos de Letras - Português/Alemão das universidades em questão.

trabalho diz respeito ao conceito de Altmayer. Segundo o autor (2006, p. 191),

cultura [...] não deveria ser compreendida, no âmbito dos estudos culturais da disciplina Alemão como Língua Estrangeira”, como uma grandeza homogênea e fechada em si mesma, relacionada especificamente com um “coletivo” étnico-nacional, mas sim como uma fonte de conhecimento (padrões de interpretação) dinâmico, armazenado e transmitido na tradição e na linguagem, conhecimento esse que circula no âmbito de grupos sociais, e ao qual os indivíduos podem e devem recorrer com a finalidade de produzir, através da interpretação, um mundo e uma realidade coletivos e uma orientação comum para a ação.<sup>15</sup>

A lição 9 do volume 2 de *eurolingua Deutsch*, que tem como título *Andere Länder, andere Sitten* (“Outros países, outros costumes”), tem objetivos de aprendizagem como os seguintes: “experiências interculturais: gestos e formas de comportamento” (*interkulturelle Erfahrungen: Gesten und Verhaltensweisen*) e “símbolos de sorte e azar em diferentes países” (*Symbole für Glück und Unglück in verschiedenen Ländern*). Através desses objetivos, tem-se a possibilidade de entendimento do outro e de sua cultura (cf. PAULDRACH, 1991, p. 8).

---

<sup>15</sup> Kultur [...] sollte im Rahmen der Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache nicht als homogene und in sich abgeschlossene, insbesondere auf ethnische-nationale ‚Kollektive‘ bezogene Größe, sondern eher als ein Vorrat an vorgängigem, in Tradition und Sprache gespeichertem und überliefertem Wissen (Deutungsmuster) verstanden werden, das innerhalb sozialer Gruppen zirkuliert und auf das die Individuen zum Zweck der deutenden Herstellung einer gemeinsamen Welt und Wirklichkeit und seiner gemeinsamen Handlungsorientierung zurückgreifen können und müssen.



1. Was bedeuten diese Gesten? Ordnen Sie zu.

1. Ja, das ist o.k.!

3. Du Idiot!

5. Das schmeckt super!

2. Nein!

4. Ich weiß nicht.

6. Koren re!

2. Gibt es die Gesten aus 1.1 auch in Ihrem Land? Bedeuten sie das Gleiche?

3. Welche Gesten gibt es noch? Zeigen Sie andere Gesten. Die Kursteilnehmer raten.



(FUNK e KOENIG, 2006, p. 99)

Outro objetivo no ensino intercultural de LE é a tematização de estereótipos e clichês (cf. MOG e ALTHAUS, 1992, p. 9). Pôde-se observar tal aspecto na lição 1 do volume 3 de *eurolingua Deutsch*. Dentre os objetivos de aprendizagem estão “refletir sobre clichês” (*über Klischees nachdenken*) e “falar sobre países estrangeiros” (*über fremde Länder sprechen*), dentre outros.

1.1 Aus welchen Ländern kommen diese Hühner? Ordnen Sie zu.

1. Frankreich
2. Italien
3. England
4. Japan
5. Niederlande
6. Deutschland
7. Schweiz
8. USA



Wahrscheinlich ist Huhn c ein italienisches Huhn.

Huhn b kommt aus ...

Ich glaube, ...



1.2 Begründen Sie Ihre Lösung zu 1.1. Ordnen Sie die Begriffe den Nationalitäten zu.

Lederhose	Mickey Mouse	Spaghetti
Zigarette	Baskenmütze	Esstäbchen
Holzschuhe	Skier	Baguette
Hut (Melone)	Schirm	Zeitung

Amerika, das ist für viele Leute ...

Bei Engländern denkt man oft an Schirm und Melone.

Wenn man an Deutschland denkt, dann denken viele an ...

Dieses Bild ist heute doch gar nicht mehr aktuell.

1.3 Können Sie Beispiele für andere Klischees geben?



Der Sommer in Skandinavien ist immer kalt.



Alle Brasilianer spielen Fußball.



Deutsche sind pünktlich.

1.4 Sie sind im Ausland. Was sagen die Leute über Ihr Land?

Ich höre oft, dass ...

Man fragt mich, ob ...

Bei meinem Land denkt man sofort an ...

(FUNK e KOENIG, 2007, p. 12)

De acordo com Rösler (2012, p. 212), “um estereótipo é uma forma cognitiva de generalização, através da qual a diversidade do

mundo pode ser classificada e simplificada”<sup>16</sup>. Por serem uma generalização, uma categorização simplificada de uma realidade que é, na verdade, complexa, os estereótipos e os clichês, se não discutidos, principalmente os negativos, podem levar a preconceitos (cf. RÖSLER, 2012, p. 213).

A questão das generalizações e simplificações que podem levar a preconceitos foi também observada em *Blaue Blume*, na lição 6, que tem como título *Irrtümer* (“Enganos”). No livro do curso, na página de introdução da lição, informa-se que

quem aprende uma língua estrangeira tem automaticamente de refletir sobre a cultura e a civilização que deram forma a essa língua. Nesse processo, a pessoa irá sempre constatar que faz algumas falsas imagens, quer dizer, que possui preconceitos. Aprender uma língua estrangeira é uma forma de desfazer esses preconceitos, construindo por meio da língua formas de entendimento e aceitação da outra cultura (EICHHEIM et al, 2011, p. 33).

É preciso mencionar, entretanto, que embora essa reflexão em relação à outra cultura seja importante no processo ensino/aprendizagem de uma LE, ela pode não acontecer “automaticamente”, sendo, dessa forma, preciso que ela seja fomentada.

## Considerações finais

Neste breve estudo, foi possível observar que a *Landeskunde* e os aspectos culturais dos países de língua alemã chegam até o futuro

---

<sup>16</sup> Ein Stereotyp ist eine kognitive Form der Verallgemeinerung, mit der die Vielfalt der Welt sortiert und vereinfacht werden kann.

professor de alemão como LE em sua formação através dos livros didáticos e, naturalmente, também através de material suplementar elaborado e trazido para a aula pelo professor. Dessa forma, apesar de diretrizes nacionais nortear a estrutura e o funcionamento dos cursos de licenciatura em Letras - Português/Alemão em questão, de competências e conhecimentos serem contemplados em projetos pedagógicos de cada instituição de ensino superior e de objetivos e conteúdos serem descritos em ementas de disciplinas, os livros didáticos adotados para as disciplinas de língua alemã desses cursos são o fio condutor (*der rote Faden*) das aulas dessas disciplinas. E como esses livros são produzidos a partir das diretrizes do Quadro Europeu (UPHOFF, 2009; KRUMM, 2010), é esse documento europeu que acaba por nortear o ensino de língua alemã e de *Landeskunde* nos cursos em questão.

Foi também possível constatar que temas relacionados à *Landeskunde* factual, comunicativa e intercultural são apresentados nos livros *Blaue Blume* e *eurolingua Deutsch*. Há que se mencionar, entretanto, que em *Blaue Blume* essas informações são mais próximas à *faktische Landeskunde*, e em *eurolingua Deutsch* essas informações estão sempre integradas ao conteúdo linguístico e são base para situações sócio-comunicativas na língua alemã.

Os livros didáticos, de forma, geral, não se fazendo aqui referência necessariamente a *Blaue Blume* ou *eurolingua Deutsch*, abordam aspectos da *Landeskunde* que podem levar ao fomento do desenvolvimento da competência intercultural através de exercícios nos quais os alunos informam-se como determinado tema cultural é tratado nos países de língua alemã e depois são exortados a falar - ou escrever - sobre como esse tema é tratado em seu país. É preciso

atentar, nesse caso, ao que adverte Monteiro. Segundo a autora (2011, p. 186),

a pergunta “como é isso em seu país?”, que é frequentemente feita em livros didático, [...] pode ser útil, em um primeiro momento, para tornar conscientes diferenças existentes e questionar a sua própria obviedade, mas, muitas vezes, com isso, questões complexas são reduzidas a superficialidades manejáveis, que não possibilitam compreender a “outra cultura” como dinâmica, aberta e multifacetada.<sup>17</sup>

É preciso, dessa forma, que após a comparação haja uma fase de reflexão, para que temas e informações relativas à *Landeskunde* que dizem respeito ao ensino intercultural de LE sejam de fato abordados em sala de aula. ◆

---

<sup>17</sup> Die in Lehrwerken oft gestellte Frage „wie ist das in ihrem Heimatland?“ [...] kann hilfreich sein, bestehende Unterschiede erst bewusst zu machen und eigene Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, oftmals werden dabei aber lediglich komplexe Sachverhalte (fatos, estado das coisas) auf handhabbare (manejável) Oberflächlichkeiten reduziert, die nicht dazu taugen (servir) die „andere Kultur“ als dynamisch, offen und vielschichtig zu verstehen.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALMEIDA FILHO. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. 1. ed. Campinas: Pontes, 1993.
- ALTMAYER, Claus. Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, v. 32, p. 181-199, 2006.
- BARMEYER, Christoph. Taschenlexikon Interkulturalität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB), 2012.
- BETTERMANN, Rainer. Landeskunde. In: BARKOWSKI, Hans; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke, 2010. p. 180-181.
- BISCHOF, Monika; KESSELING, Viola; KRECHEL, Rüdiger. Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3. Berlin: Langenscheidt, 2003.
- BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002. Disponível em: <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_dimintercult\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.
- EICHHEIM, Hubert et al. Blaue Blume. Livro do curso. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- FRIZ, Susanne. 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, Hermann; KOENIG, Michael. eurolingua Deutsch 2. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen, 2006.

- \_\_\_\_\_. eurolingua Deutsch 3. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen, 2007.
- GHOBEYSHI, Silke; KOREIK, Uwe. Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en). In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, v. 30, n. 4, p. 352-364, ago., 2003. Disponível em: <[http://www.daf.de/downloads/InfoDaF\\_2003\\_Heft\\_4.pdf#page=36&view=Fit](http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2003_Heft_4.pdf#page=36&view=Fit)>. Acesso em: 09 abril 2011.
- GRÜNEWALD, Matthias. Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland: Theorie und Didaktisierung für den Landeskundeunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: HENRICI, Gert; KOREIK, Uwe. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 7. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 1996.
- KRAMSCH, Claire. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, Alan J. (Ed.). Toward a new integration of language and culture. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.
- KRUMM, Hans-Jürgen. Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: \_\_\_\_\_ et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK). Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 2010. p. 1215-1227.
- MOG, Paul; ALTHAUS, Hans-Joachim. Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. München: Langenscheidt, 1992.
- MONTEIRO, Maria. Interkulturelles Lernen in der Ausbildung von DaF-Lehrern in Brasilien. In: SCHMENK, Barbara; WÜRFEL, Nicola (Hrsg.). Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Tübingen: Narr, 2011. p. 181-190.
- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt, 1993.

- PAIVA, Vera L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V.; BARCELOS, Ana Maria F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.
- PAULDRACH, Andreas. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, 6, p. 4-15, 1991. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/120816991/Fremdsprache-Deutsch-Landeskunde-Heft-6-1991>>. Acesso em: 06 maio 2014.
- RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 2012.
- SOARES, Simone; SCHMALTZ, Marcia. Aspectos culturais em livro didático de ensino de LE. In: TAVARES, Roseanne Rocha (Org.). *Língua, cultura e ensino*. EDUFAL, 2006. P. 41-60.
- THIMME, C. Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 3, 1995, p. 131-137.
- UPHOFF, Dörthe. O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira. 2009. 173 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000468697&fd=y>>. Acesso em: 24 nov. 2013.
- VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: a Formação em Serviço em Questão. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

# Gêneros textuais multimodais e a abordagem de aspectos culturais em aulas de Línguas/ Culturas Adicionais (LCAs)

Mergenfel A. Vaz Ferreira (UFRJ)

## ABSTRACT

De acordo com estudos sociointeracionistas, o contexto estaria ligado aos construtos “conhecimento” e “situação”. Nesta linha, autores como Bateson (1987), Goffman (1974) e Gumperz (1982; 2001) destacam o contexto como uma categoria socialmente situada ou, em outras palavras, o processo pelo qual o conhecimento social constrói a interpretação de diferentes ações em quaisquer situações de uso linguístico. O presente artigo objetiva relacionar a pesquisa com foco em gêneros textuais multimodais com o processo de ensinar e aprender línguas adicionais, mais especificamente, o Alemão como Língua Adicional (doravante ALA), enfatizando principalmente os aspectos contextuais e culturais envolvidos nesse processo. Além disso, este trabalho visa discutir em que medida a exploração de elementos contextuais em gêneros textuais multimodais pode contribuir para o processo de significação desses textos, considerando os aspectos culturais neles envolvidos. Para tal, foram revistos os trabalhos de Kress e Van Leeuwen (1996), Marcuschi (2003), Vaz Ferreira (2010), e analisados alguns exemplares de gêneros textuais em língua alemã, como placas, anúncios publicitários e quadros informativos.

Considerando o pressuposto de que toda comunicação é materializada socialmente através, ou na forma, de gêneros textuais, torna-se compreensível o volume de pesquisas, grupos de estudo e investigações de diferentes áreas que se debruçam sobre o tema. Bakhtin (1999) ressalta em seus textos a importância capital dos estudos centrados em gêneros para todos aqueles que lidam com enunciados concretos relacionados às mais diferentes esferas da atividade humana. É nesse sentido que este artigo destaca e relaciona a pesquisa centrada em gêneros textuais ao processo de ensinar e aprender línguas.

As concepções de linguagem nas quais estão baseadas as diferentes abordagens que envolvem o ensino de LCAs<sup>1</sup> são variadas e, muitas vezes, muito divergentes entre si. Elas fundamentam escolhas e decisões didático-metodológicas, assim como norteiam objetivos, auxiliam na definição de materiais e conteúdos programáticos. Atualmente, podem ser encontrados trabalhos e pesquisas que versam sobre o que vem sendo chamado de pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001; CELANI, 2009; VILLAÇA, 2008; entre outros). Tal “método”, também denominado método eclético ou “mix” de métodos, pretende superar a busca pelo método perfeito e 100% eficaz para o ensino de LEs em todos os contextos e situações para todos os alunos. De certo modo, pode-se dizer que este sempre foi historicamente o “objetivo mor” almejado por todos os métodos de ensino anteriores.

---

<sup>1</sup> O termo Língua/Cultura Adicional é utilizado neste trabalho com a finalidade de marcar a condição inseparável de língua e cultura. Optamos também pelo termo “adicional” em detrimento de “estrangeira”, por entendermos que o conceito de estrangeiro dilui-se cada vez mais a partir do maior convívio entre diferentes culturas, advindo de processos de globalização. No entanto, em algumas passagens ainda será usado o termo Língua Estrangeira (LE), uma vez que é amplamente adotado na literatura sobre o tema.

Outro aspecto também relacionado aos gêneros textuais, assim como o contexto, é a dimensão cultural intrínseca à língua, que precisa, necessariamente, fazer parte de todo o processo de ensino e aprendizagem. Se, por um lado, podemos falar em uma espécie de consenso no que tange à importância da abordagem de aspectos culturais em aulas de LCAs, por outro, também é imperativo que se fale da problemática ligada à inserção de tais aspectos em relação principalmente (1) aos conteúdos a serem trabalhados; (2) aos materiais a serem selecionados ou, até mesmo, elaborados; (3) ao modo como o aprendizado de tais conteúdos serão avaliados; (4) a uma formação de professores que contemple esses aspectos.

Esse trabalho tem, portanto, como objetivos principais, discutir o ensino de LCAs com ênfase nos aspectos culturais e contextuais envolvidos no processo e apresentar um exemplo de abordagem centrada em gêneros textuais multimodais para a discussão de questões interculturais em sala de aula de Alemão como LCA.

## **O ensino de línguas e as diferentes concepções “comunicativas” de linguagem**

Concepções de linguagem sempre exerceram importante influência sobre a atividade de ensino de línguas. Ingedore Koch (2000: 9) destaca três concepções básicas que fundamentaram (e fundamentam ainda hoje) diferentes abordagens e métodos de ensino. São elas (1) a concepção de linguagem como representação, como um “espelho” do mundo e do pensamento; (2) como instrumento, ou seja, uma “ferramenta” de comunicação e; (3) como um “lugar”, entendido como o local, por excelência de ação ou construção de

interação. Para este trabalho é de especial interesse a diferença entre as concepções 2 e 3. Na concepção que relaciona a linguagem a um instrumento ou ferramenta para a comunicação está clara a ideia de língua enquanto código e a ideia de comunicação como um processo de decodificação de mensagens entre um agente emissor e um destinatário (KRIPPENDORF, 1994). Nessa concepção de língua sobra pouco espaço para a negociação entre os interlocutores numa interação. Koch ressalta ainda que esta visão de linguagem, que considera apenas a transmissão de informações, limita sobremaneira o funcionamento interno da língua (o aspecto cognitivo) e desconsidera o contexto social no seu uso. É, portanto, de simples dedução que esta noção sobre a linguagem tenha influenciado abordagens de ensino que priorizam o código, conseqüentemente, e, principalmente, o conhecimento dos sistemas alfabético, lexical e gramatical da língua. Isto significa que a simples alusão ao termo “comunicativo” ou “ensino comunicativo”, encontrado em ementas de cursos e títulos de materiais didáticos, pouco diz sobre a concepção de comunicação que fundamentaria o seu uso. Em outras palavras, é primordial que seja considerada, antes de qualquer outro aspecto, a concepção de comunicação que embasa tais práticas e metodologias. Assim, contrapondo-se à ideia de comunicação como decodificação apresenta-se a concepção de comunicação como interação. Ou nas palavras de Koch, a concepção que entende a linguagem como um lugar de interação. Ela questiona a ideia de comunicação baseada em modelos matemáticos de codificação e decodificação e traz à voga, em primeiro plano, o contexto sociocultural e situacional no qual se dá a interação. A concepção de linguagem como lugar de interação se desenvolve com o advento de estudos nas áreas de linguística aplicada, psicologia da educação, sociolinguística, análise do discurso, entre outras, que

levam em consideração qualquer manifestação da língua como uma construção interativa. Assim, a linguagem é vista como uma atividade humana intimamente ligada ao contexto sócio-histórico e ideológico no qual se constrói/ é construída. Para Bakhtin (1999):

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

Esta concepção de língua está, portanto, relacionada à teoria sociodiscursiva da linguagem e encontra em Bakhtin e Vigotsky seus principais pressupostos. Ela concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, constituindo-se em uma produção interativa indissociavelmente ligada às diferentes atividades sociais. Nesse sentido, essa visão converge-se às noções de contexto e gêneros textuais, que trataremos em seguida.

## **Contexto e gêneros textuais multimodais**

Paiva (2006) chama atenção para o fato de que no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de LÉs o conceito predominante ainda seria o de estrutura linguística “congelada em sua dimensão sintática e sem inserção em contextos significativos”, a despeito de grande parte das metodologias e materiais de ensino se apresentar sob a chancela de “comunicativos”. Em relação à abordagem comunicativa, a autora revisita os pressupostos do sociolinguista Dell



Hymes (1972) que cunhou o termo competência comunicativa a partir de componentes não só léxico-gramaticais, mas também socioculturais e psicológicos que atuam de forma integrada no uso da linguagem. Paiva salienta, dessa forma, que implicitamente, Hymes contemplava em sua definição a noção de gêneros textuais, entendidos de acordo com a afirmação de Miller (1984: 51): “(...) uma definição sólida de gênero não deve estar centrada na substância ou na forma do discurso, mas na ação que se costuma efetuar”<sup>2</sup>.

Focando na língua como modo de agir e em seu componente sociocultural, vemos que o contexto é um conceito central para qualquer estudo sobre ensino de LCAs.

Assim, a teoria sobre os gêneros textuais está diretamente ligada à concepção sociolinguística e comunicativa<sup>2</sup> da linguagem, principalmente por relacionar três aspectos fundamentais ao ensino de línguas: a língua, o contexto e a cultura.

M.A.K. Halliday (1989) destacou três componentes fundamentais para a análise do contexto de uso. São eles: o campo ou a situação, os participantes e o modo. Para entendermos melhor esses componentes é necessário que revisemos um pouco de sua teoria. Pensando na multifuncionalidade da língua, isto é, no fato de a língua servir a diferentes funções simultaneamente, Halliday considera três funções fundamentais, as quais chama de metafunções. Estas metafunções estariam relacionadas aos significados experiencial, interpessoal e textual.

Esse caráter multifuncional da língua dá bem o tom da

---

<sup>2</sup> Doravante o termo “comunicativo” estará sempre vinculado ao paradigma sociointeracionista da linguagem.

complexidade da matéria com a qual estamos lidando, e deve ser considerado na situação de ensino / aprendizagem de línguas (materna ou adicional), uma vez que para ler, ouvir, compreender ou produzir um texto efetivamente, temos que estar habilitados a interpretá-lo de acordo com estas metafunções (HALLIDAY, 1989: 45).

Deste modo, Halliday correlaciona os três componentes referentes à descrição do contexto de situação, às três metafunções: o *campo* estaria relacionado à metafunção experiencial, os *participantes* à metafunção interpessoal e o *modo* ao componente textual.

Se entendermos que texto e contexto estão imbricados e são inseparáveis, esse mesmo contexto, então, explicaria por que certas coisas são ditas ou escritas numa determinada ocasião. Em relação a este tema, Halliday (1989: 46) chama de predição as expectativas do leitor /ouvinte quanto ao que virá a seguir, a partir da percepção do contexto tanto situacional quanto cultural. Nesse sentido, a aprendizagem de uma LCA incluiria o aprender a fazer “predições” na língua alvo.

Com os gêneros textuais não poderia ser diferente. Todo contexto (tanto de situação quanto de cultura), de certa forma, justifica a escolha de um ou outro termo a ser utilizado, assim como a opção por dada imagem ou registro. Dessa forma, partimos do pressuposto que os componentes descritos por Halliday (1994) como “campo”, “modo” e “participantes”, possam contribuir determinadamente para a análise do contexto nos gêneros usados como recursos pedagógicos para o ensino de LCAs.

Além disso, para gêneros em que é feito uso de imagens, também podem ser observadas na descrição do contexto as categorias relacionadas

à composição das mesmas (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996). A título de exemplificação podemos citar algumas destas categorias, como dado/novo, ideal/ real, centro/ margem<sup>3</sup>, e aspectos ligados aos elementos que constituem as imagens, como elementos salientes e participantes. Nesse sentido, o termo gênero multimodal, chama atenção para diferentes modalidades presentes em um texto (modalidade verbal e não verbal), assim como para as diferentes formas de representação visual e seus respectivos e potenciais significados. Assim, é importante que todos os elementos presentes em um texto sejam entendidos como elementos significativos que merecem uma análise que leve em conta, principalmente, o contexto de situação e de cultura.

## **Abordagem de aspectos culturais em aulas de LCAs**

O desenvolvimento do que se convencionou chamar de “competência intercultural” ocupa um papel cada vez mais importante, pelo menos, se não em aspectos práticos, nas discussões teóricas acerca dos processos de aprendizagem de uma LCA. Nesse sentido, uma breve pesquisa sobre estudos que abordam o tema leva-nos a considerações como:

A consciência para regras gerais de comportamento marcadas culturalmente é essencial para uma comunicação bem sucedida em ambientes interculturais. Estar ambientado com tais especificidades culturais é frequentemente mais importante que a correção lexical e gramatical de um enunciado linguístico. (RENTEL, 2010)

---

<sup>3</sup> Essas categorias dizem respeito ao posicionamento e/ou destaque de diferentes elementos em uma imagem e, conseqüentemente, ao significado que corresponde a cada diferente composição, como por exemplo, ênfase.

(Ser competente interculturalmente é) ser capaz de interagir com pessoas de outros países e culturas numa língua estrangeira – ser capaz de negociar um modo de comunicação e interação, o qual seja satisfatório para si mesmo e para os outros interlocutores. O conhecimento da outra cultura está ligado à competência lingüística no sentido de ser capaz de usar a língua apropriadamente, estando consciente de significados específicos, valores e conotações da língua.

(BYRAM, 1997: 3)

Nessas duas colocações podemos destacar a importância da conscientização dos aprendizes para aspectos que vão além (1) de comparações culturais baseadas em fenômenos relativos a elementos da cultura objetiva<sup>1</sup> – como, por exemplo, culinária, festas típicas, música, etc.; (2) da estrutura léxico-gramatical da língua estudada. Assim, no que tange à abordagem de questões interculturais em sala de aula parece, de fato, haver consenso em relação à atenção a peculiaridades contextuais e culturais em situações de interação entre interlocutores de diferentes culturas. No entanto, a simples colocação - “interlocutores de diferentes culturas” – pode, por si só, suscitar inúmeras discussões relativas à propriedade em se conceituar cultura de uma forma assim tão estanque, (em termos classificatórios de grupos culturais “A” ou “B”), como se cada membro de um ou outro grupo não trouxesse em si marcas de “N” outras culturas.

Assim sendo, apresentaremos a seguir de forma breve as premissas que fundamentam esse estudo no que se refere à cultura atrelada ao ensino de línguas adicionais com o objetivo de esclarecer que aspectos estão sendo considerados quando abordamos os conceitos de “cultura”, “percepção” e “traços culturais”.

### **- *Conceituação de cultura***

Entendemos cultura como o conjunto de valores, crenças, atitudes, conhecimentos e comportamentos aprendidos e compartilhados por determinados grupos socioculturais em um dado momento histórico, podendo ser cada um destes aspectos, por sua vez, compreendido como um sistema entrelaçado de signos interpretáveis.

### **- *Percepções “group related”*** **(SINGER, 1987)**

Compartilhamos com Singer (1987) a premissa de que existiria um padrão de percepções aprendidas, relacionadas a um grupo de identidade, apesar do reconhecimento de que, em princípio, cada pessoa é culturalmente única (considerando a pluralidade de culturas que a influenciam), e de que as culturas estão num processo contínuo de mudanças. Para Singer, cultura seria esse conjunto de percepções, que incluem a linguagem verbal e a não-verbal, atitudes, valores, sistemas de crenças e descrenças e comportamentos, que são aceitos e esperados por um determinado grupo.

### **- *“Traços culturais” ao invés*** ***de “características culturais”***

É preciso que se esteja atento ao risco implicado em qualquer classificação de culturas, visto que é bastante comum, por exemplo, que se fale em “diferenças” e “semelhanças” culturais como se determinar tais instâncias fosse uma obviedade. A questão que aqui se coloca é: como seriam detectadas e delimitadas tais semelhanças

e diferenças se não através de caracterizações culturais com grande risco de estereotipização e de classificações deterministas? Para minimizar tais riscos, consideramos o conceito de traço cultural o mais apropriado na busca por elementos significativos em uma dada cultura, levando em consideração os seguintes argumentos que passamos a expor. O termo “características culturais” parece impregnado pela ideia de estabilidade e de propriedade, algo que uma cultura teria ou não, deixando pouco espaço para o caráter altamente inconstante e mutável no que se refere ao fenômeno cultura. Por outro lado, o termo traço traz consigo uma conotação bem mais maleável, inclusive visualmente. Um traço pode ser maior ou menor, muito nítido ou quase invisível, profundo ou superficial. Nesse sentido, pensamos que determinados grupos estariam relacionados em maior ou menor escala a determinados traços culturais, que por sua vez, podem também em maior ou menor proporção “marcar” os indivíduos ligados a esse grupo cultural.

Voltando aos estudos que abordam o ensino de línguas com ênfase em aspectos interculturais, vemos que algumas pesquisas buscam investigar a forma como esses aspectos estão tematizados em livros didáticos. Em muitos desses livros percebemos atividades que incentivam a comparação cultural (como por exemplo, nos temas café da manhã na Alemanha e no Brasil, festas típicas, entre outros), pautada em dados, quase que exclusivamente, da cultura objetiva<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Este trabalho considera a distinção conceitual entre cultura objetiva e cultura subjetiva como em Bennet (1993: 3) e em Kramsch (1993: 24). Segundo esses autores a cultura subjetiva estaria ligada aos padrões de crenças, comportamentos e valores aprendidos e compartilhados por um grupo de pessoas, já a cultura objetiva diz respeito a informações estatísticas (dados históricos e geográficos principalmente), intelectuais (clássicos literários, artes em geral) e cotidianas (comidas típicas, folclore, etc), favorecendo fatos acima de significados e não habilitando os alunos a compreenderem as atitudes e valores da cultura alvo.

Mas e os aspectos da cultura subjetiva? – como, por exemplo, os estilos discursivos com maior ou menor tendência à diretividade ou indiretividade?; o tempo como fator social, entre outros? Estudos mais detalhados sobre essa abordagem intercultural em livros didáticos mostram-se necessários para uma melhor compreensão do tema, porém é possível que se afirme que tais aspectos ainda estão pouco contemplados em materiais de ensino de um modo geral. Nesse sentido, a proposta de alguns autores é o trabalho com projetos em aulas de LEs, enfatizando-se tópicos culturais. O trabalho com projetos pressupõe uma abertura à pesquisa e nesse caso é importante frisar que o professor não precisaria ser um “expert” na cultura por ele ensinada, e sim mais um pesquisador na sala de aula, incentivando dessa forma também nos alunos uma postura investigativa.

## **Aspectos culturais em gêneros multimodais**

Angela Dionísio em seu estudo sobre gêneros textuais e multimodalidade afirma que “a força visual do texto escrito permite que se reconheça o seu gênero mesmo que não tenhamos o domínio da língua em que está escrito” (DIONÍSIO, 2005: 188). Em outras palavras, ainda que não se domine a língua podemos facilmente identificar se um dado texto é uma receita culinária ou um encarte de supermercado. Dessa forma, pode-se depreender que todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais cumprem um papel fundamental na construção do sentido do texto. Seguindo esse pressuposto, tratam-se esses gêneros, de materiais potencialmente pedagógicos e muito enriquecedores para aulas de LCAs que visam trabalhar a construção de sentido do texto com ênfase em aspectos culturais no processo de aprendizagem.

Vejamos a seguir alguns exemplos de gêneros textuais multimodais, atentando para diferentes possibilidades de abordagem de aspectos culturais a partir do seu uso em sala de aula.

A figura 1 mostra um exemplar do gênero textual “tirinha”<sup>5</sup>.

Figura 1



Fonte: Schwarwel: Schweinevogel Short Novels N. 48. Disponível em: [http://www.schwarwel-shop.de/product.php?id\\_product=229](http://www.schwarwel-shop.de/product.php?id_product=229)<sup>6</sup>

Trata-se do personagem Schweinevogel, criado em 1987 pelo autor Schwarwel.<sup>7</sup>

A conversa entre Schweinevogel e seu amigo Iron Doof gira em torno de um conhecido dito popular alemão: “*früher war alles*

<sup>5</sup> A tira de jornal ou tirinha, como é mais conhecida, é um gênero textual semelhante ao gênero HQs, porém de caráter sintético, caracterizando-se, principalmente, por uma narrativa gráfica visual (RAMOS, 2009)

<sup>6</sup> Tradução da tirinha: Antes tudo era melhor. Hm/ Você diz antes, quando nós ainda vivíamos em árvores? / Ou você diz antes, quando nós ainda nadávamos no oceano? / mas, o melhor mesmo eu achava antes do big bem! / Liga a luz, você sabe que eu tenho medo do escuro!

<sup>7</sup> O personagem é descrito na enciclopédia eletrônica Wikipedia como curioso, esperto, emotivo, impulsivo, inventivo e algumas vezes sábio. (cf. <http://de.wikipedia.org/wiki/Schweinevogel>)



*besser*” (ao pé da letra pode ser traduzido como “antes tudo era melhor”). Na tirinha, como normalmente ocorre em textos multimodais, a combinação entre imagens e textos verbais contribui para a compreensão de nuances do texto, como por exemplo, o ar “blasé” no semblante dos personagens, as representações diretas entre os enunciados “*auf den Bäumen*” (nas árvores) e “*im Ozean*” (no oceano) com os cenários retratados nos desenhos. Além disso, a tirinha apresenta uma linguagem de simples compreensão. No entanto, além do trabalho em sala de aula com os aspectos linguísticos do texto em questão, outro aspecto igualmente interessante a ser trabalhado é o tom lúdico e, por que não dizer, irônico com que o autor trata o dito popular “*früher war alles besser*”. E aí está também mais um tópico instigante a ser abordado em sala de aula, tópico que poderia envolver os seguintes questionamentos: em que contexto a referida expressão costuma ser usada? Existe uma expressão correspondente em português? Será que a expressão em português “bons tempos” corresponderia ao “*früher war alles besser*” em contexto alemão?”, entre outras questões.

Figura 2



Figura 3



A própria abordagem do tema já se mostra como oportunidade para outras descobertas interessantes que podem fazer com que o aprendiz se aproxime mais do contexto sociolinguístico da língua alvo aprendida. Uma breve busca na internet pela expressão em alemão evidencia como, ao mesmo tempo em que é banalmente utilizada em diversos contextos, não deixa de ser uma expressão curiosa (em que sentido, “antes era tudo melhor?”, é o que muitos se perguntam) e, que talvez até mesmo por isso, sirva de mote para inúmeras brincadeiras e sátiras, como é o caso do anúncio da marca de cigarro Lucky Strike<sup>8</sup> (Figura 2), e da expressão que se espalhou de forma viral na internet – “*Früher war alles besser – gestern zum Beispiel war Samstag*”<sup>9</sup> (Figura 3).

Ainda em relação ao provérbio “*früher war alles besser*”, encontramos na página eletrônica **gutefrage.de** um fórum de discussão que debate o tema. É interessante lembrar aqui que o gênero fóruns de discussão na internet são, por si só, gêneros que muito têm a contribuir com o ensino de LCAs (também são chamados na literatura de gêneros digitais). No fórum citado, alguns pontos destacados pelos participantes chamam atenção para o caráter pessimista ou saudosista implicados no uso da expressão (Figura 4).

---

<sup>8</sup> De acordo com o site do Centro Alemão de Pesquisas do Câncer, segundo a legislação alemã, os anúncios publicitários de tabaco ainda são permitidos em cartazes ou outdoors, em postos de venda ou no cinema após às 18.00h. (cf. [https://www.dkfz.de/de/tabakkontrolle/Tabakwerbung\\_und\\_Sponsoring.html](https://www.dkfz.de/de/tabakkontrolle/Tabakwerbung_und_Sponsoring.html))

<sup>9</sup> Antes tudo era melhor – ontem, por exemplo, foi sábado.

Figura 4

The screenshot shows a forum post on 'gutefrage.net'. The header includes the site name, 'Die Ratgeber-Community', and navigation buttons for 'Frage stellen' and 'Tipp geben'. Below the header are tabs for 'THEMEN', 'NEUE FRAGEN', 'FRAGE STELLEN', 'OFFENE FRAGEN', and 'ANTWORTEN'. The main post is titled 'Früher war alles besser . abr was eigentlich?!' and is marked as a 'Google Anzeigen' (Google Ad). The question, posted by 'FRAGE VON zBunkdenig' on 22.06.2008, asks why people say 'things were better in the past' and why they are so stubborn about it. There are 22 answers. The top answer, by 'ANTWORT VON Putze' on 22.06.2008, lists factors like personal condition, muscle strength, hope, and the future. A second answer, by 'ANTWORT VON g9f96hl' on 22.06.2008, reflects on the loss of youth and the realization that things were never as good as remembered.

Antes era tudo melhor: pela própria condição, a musculatura ainda rígida, o ânimo e a força de vontade ainda em alta, ainda se tinha esperança e o futuro pela frente; hoje à frente somente o túmulo, e isso às vezes ainda aos 30 anos...

E, de outro lado, muitas postagens ressaltam o teor conservador do dito popular:

(essa expressão) vem daqueles que estão sempre no ontem, os que são contra o progresso e não compreendem o desenvolvimento da humanidade

Dessa forma, vemos que o sentido do texto é sobremaneira amplificado se estivermos atentos não só ao contexto de situação que é

composto pela combinação de todos os elementos representados no texto, mas também, principalmente, se atentarmos para o contexto cultural no qual o texto é construído e que deve ser considerado enquanto é interpretado.

## Considerações finais

A autora e pesquisadora House (1996: 6) argumenta que a consciência intercultural faz parte da competência comunicativa e defende uma abordagem que coloque em evidência fenômenos linguísticos e culturais, ressaltando que os aprendizes devem estar atentos ao fato de que “nunca podem partir do princípio de que os outros os compreendem e que eles compreendem os outros” (HOUSE, 1996:15). Tal pressuposto de compreensão mútua *a priori* pode levar, segundo a autora, a graves problemas não só em situações de interação, mas também nas relações interpessoais. Assim sendo, o uso de materiais que despertem a consciência crítica dos aprendizes mostra-se como uma das mais eficazes possibilidades para o desenvolvimento da competência comunicativa/ intercultural, acentuando a importância não somente dos conhecimentos sobre diversidades culturais, mas também do conhecimento sobre a implicação dessas diversidades para a interação na língua / cultura-alvo.

É importante também chamarmos atenção para o fato de que, mais do que desenvolver nos aprendizes determinados conhecimentos sobre diferentes culturas, tais materiais podem contribuir para o desenvolvimento nos alunos de habilidades como comparar, interpretar e relacionar especificidades que podem emergir em diferentes contextos de interação e encontros interculturais, estando conscientes

de que diferentes crenças, valores e atitudes têm papel fundamental na produção e interpretação da linguagem.

Mais uma vez cabe ressaltar que, nessa perspectiva, o professor não precisa ser um *expert* na língua/cultura-alvo: basta alimentar o espírito investigativo dos aprendizes, incentivando-os a observarem cada enunciado com atenção, a questionarem (-se) e estabelecerem comparações, verificando os pontos em comum e os peculiares.

De acordo com Ferreira e Dias (2004: 4), quanto mais expostos a situações e textos que tragam diferentes contextos culturais, mais aprimorada torna-se a elaboração de inferências por parte dos aprendizes. Nesse sentido podemos considerar que este trabalho mostrou como aspectos culturais podem ser observados a partir da análise e interpretação de diferentes gêneros textuais, no caso, multimodais.

Finalmente, também é importante ressaltar que o presente estudo vai de encontro às diretrizes e pressupostos destacados no QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, 2001), que recomenda a exposição de aprendizes a materiais que abordem a diversidade cultural como uma experiência enriquecedora e capaz de ampliar significados, conhecimentos e visões de mundo. ♦

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Sydney: Multilingual Matters, 1997.

BENETT, M.J. Intercultural Communication: A Current Perspective. In:

- Beyond Experience: An Experiential Approach to Cross-Cultural Education.** Yarmouth, USA: Intercultural Press, p.1-33, 1993.
- CELANI, Antonieta. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. Entrevista concedida à Revista **Nova Escola**. Publicado em NOVA ESCOLA. Edição 222, Maio 2009.
- DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 177-204, 2005.
- FERREIRA, S. e DIAS, Maria da Graça. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial**. Em *Psicologia em Estudo*. Maringá. V. 9, nº3, p.439-448, 2004.
- HALLIDAY, M.A.K. & Hasan, R.. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, p.1-49, 1989.
- HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2ª ed. London: Edward Arnold, p. 9-25, 1994.
- HOUSE, Juliane. **Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(3), 21 pp., 1996. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm> Consulta em: 02/09/ 2010.
- HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. Sao Paulo: Contexto, 2000.
- KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 1996.

- KRIPPENDORF, Klaus. “Der verschwundene Bote. Metaphern und Modelle der Kommunikation”. In MERTEN, Klaus et al (Hrsg): **Die Wirklichkeit der Medien**. Opladen: Westdt. Verlag, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. In: TESOL Quarterly 35, p. 537-60, 2001.
- MENDONÇA, M. Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinho. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- MILLER, Carolyn. “Genre as Social Action”. **Quarterly Journal of Speech**, 70,1984.
- PAIVA, V.L.M.O. A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais 3**: Santa Maria, [Anais Eletrônicos], 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/lingenero.htm> Consulta em: 10/02/2014
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS - Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA, 2001.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RENTEL, Nadine. Das Trainieren der interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht anhand deutscher und französischer Werbeanzeigen. **La Clé des Langues** (Lyon: ENS LYON/DGESCO). ISSN 2107-7029. 2010  
Disponível em: <http://cle.ens-lyon.fr/allemand/das-trainieren-der-interkulturellen-kompetenz-im-daf-unterricht-anhand-deutscher-und-franz-sischer-werbeanzeigen-109101>. Consulta em: 20 / 04/ 2014.
- SINGER, Marshall. **Intercultural Communication: A Perceptual Approach**. New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- VILAÇA, M. L. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Vol. VII Número XXVI, 2008.





# Autorenverzeichnis

**Rainer Bettermann** ist Dozent für Deutsch als Fremdsprache mit den Schwerpunkten Kulturstudien und Landeskunde sowie Musik, Kunstbild und Märchen im Fremdsprachenunterricht. Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Friedrich-Schiller-Universität von 1969-2009. Deutschlektor in Lissabon von 1976-1981. Übersetzung der Romane „Levantado do chão“ (1985, mit Rosemarie Bettermann) und „O ano da Morte de Ricardo Reis“ (1988) von José Saramago ins Deutsche. Lehrbeauftragter der Friedrich Schiller-Universität Jena am Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

**Eva V. Chen** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Auslandsgermanistik, Universität Jena. Studium an den Universitäten Würzburg, Marburg und Jena: Kulturwissenschaft/Volkskunde, Deutsch als Fremdsprache, Germanistik, Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Forschungsschwerpunkte: Kulturstudien, Landeskunde, interkulturelle Begegnung

**Prof. Dr. Hermann Funk**, Lehrstuhl für Didaktik und Methodik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Auslandsgermanistik DaF/DaZ, Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Fremdsprachendidaktik und Methodik, Lehrmaterialforschung und -entwicklung, Grammatik im Unterricht.

[www.uni-jena/auslandsgermanistik.html](http://www.uni-jena/auslandsgermanistik.html).

**Christina Kuhn** ist akademische Rätin am Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena und in der Lehrerbildung tätig. Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre gehören u.a. das berufsbezogene Fremdsprachenlernen und -lehren, der Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht, Fertigkeiten und Wortschatzarbeit sowie die Erstellung von Lehr-Lernmaterialien für den Print- und online-Bereich.

**Mariam Mtchedlidze** ist Doktorandin am Institut für Auslandgermanistik der Friedrich-Schiller-Universität Jena unter Betreuung von Prof. Dr. Hermann Funk. Forschungsschwerpunkte: Märchendidaktik, Literaturdidaktik, Kulturdidaktik.

**Paul Voerker** ist Doktorand und Lehrbeauftragter an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Studium der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Geschichte und Spanisch an den Universitäten Leipzig, Warschau und Curitiba. Zwischen 2007 und 2012 Sprachassistent in Brasilien (UFPA-Belém) und DAAD-Lektor in Ecuador (PUCE-Quito). Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Kulturstudien, DaF-Didaktik, Bildungspolitik und Lehrerausbildung.

**Magali dos Santos Moura** é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde atua na graduação no curso de alemão-português e na pós-graduação na área de estudos literários. Possui graduação e mestrado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutorado em Literatura Alemã pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em Letras pela UNESP-Araraquara. Coordena os convênios entre a UERJ/Instituto de Letras e a Universidade Friedrich Schiller de Jena/Alemanha - Institut für Auslandsgermanistik e entre a UERJ/Instituto de Letras e a Universidade de Colônia/ Portugiesisch-Brasilianisches Institut. É presidente da Associação de Professores de Alemão do Estado do Rio de Janeiro (Apario) e tem como áreas de interesse e de publicação: literatura alemã, Goethe, ensino de língua alemã como língua estrangeira e literatura comparada.

**Ebal Sant'Anna Bolacio Filho** é professor-adjunto de língua alemã desde 2010 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui mestrado (2007) e doutorado (2012) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em Estudos da Linguagem; especialização em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia em convênio com a Universidade de Kassel e em cooperação com o Goethe-Institut (2005); bacharelado e licenciatura plena em Letras – Português/Francês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1986). Tradutor juramentado para o idioma alemão. Áreas de interesse e de publicação: ensino de língua alemã, formação de professores, estudos interculturais e tradução.

**Roberta C. Sol F. Stanke** atua, desde 2008, como professora de língua alemã, com ênfase na área de formação de professores, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e possui doutorado (2014) e mestrado (2008) em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; especialização em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia em convênio com a Universidade de Kassel e em cooperação com o Goethe-Institut (2008); bacharelado e licenciatura plena em Letras – Português/Alemão pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004).

**Mergenfel A. Vaz Ferreira** é Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2005) e doutora também em Estudos da Linguagem pela mesma Universidade (2010). É Professora Adjunta II de Língua Alemã e Prática de Ensino de Língua Alemã no Departamento de Letras Anglo-Germânicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 2011. Suas principais áreas de interesse são: Ensino / Aprendizagem de Língua/ Cultura Estrangeira, mais especificamente PLE (Port. como LE/ L2) e ALE (Alemão como LE/ L2), gêneros textuais e ensino e autonomia no processo de aprendizagem de línguas. Atualmente, desenvolve e orienta pesquisas ligadas a estudos de gêneros textuais, contexto e ensino de Línguas Estrangeiras e autonomia da aprendizagem.





---

ANDRÉA VIGHI | Projeto Gráfico e Produção - Capa e Miolo

LETRAS E VERSOS EDITORA | Impressão



DAAD



seit 1558



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-65350-05-1



9 788565 350051