



[Nr. 92 • Nov 2017]

IDV

magazin

H-PRINZIP DEUTSCHLAND
DACH-LANDESKUNDE CH
ÖSTERREICH FL D-A-CH-L
FUNDSTÜCKE DACH(L) D

DAS DACH-PRINZIP
Zwischen ABCD und DACHL
Mit Beispielen aus der Praxis
DACH diskursiv weitergedacht

SCHWEIZ ABCD OSTBELGIEN
LIECHTENSTEIN A SÜDTIROL
DACH-KONZEPT DACHL-AG
LUXEMBURG IDV-SEMINAR



DEUTSCH LERNEN

goethe.de/germany

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

An die Leserinnen und Leser

Wir freuen uns, Ihnen die Herbstausgabe 2017 des IDV-Magazins vorstellen zu dürfen. Diese widmet sich dem DACH-Prinzip – also dem Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des deutschsprachigen Raums im Deutschunterricht. Nach Erfahrungsberichten – von den ABCD-Thesen über D-A-CH-LI-Zusammenarbeit bis zur DACHL-AG – werden aktuelle Umsetzungen der Thematik beleuchtet, u. a. an der XVI. IDT 2017 in Fribourg/Freiburg, bevor das DACH-Prinzip zum Schluss diskursiv weitergedacht wird.

Gerne bedanken wir uns an dieser Stelle nochmals recht herzlich bei allen Autorinnen und Autoren dieses Hefts. Wie die vielfältigen Beiträge illustrieren, steht das „DACH“ in „DACH-Prinzip“ nicht nur für Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein, sondern auch für „Diversität als Chance“ im Fach Deutsch als Fremdsprache! Da sich das Heft dezidiert als Diskussionseinladung zum Thema DACH(L) im Deutschunterricht versteht, freuen wir uns auf Ihre Rückmeldungen (dachl@idvnetz.org) und wünschen Ihnen hiermit eine interessante, gewinnbringende Lektüre!

IDV - Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband



Präsidentin: Marianne Hepp

Vizepräsidentin: Monika Janicka

Generalsekretärin: Puneet Kaur

Schatzmeister: Benjamin Hedzic

Schriftleiter: Geraldo de Carvalho

Expertin Deutschland: Andrea Schäfer

Expertin Österreich: Sonja Winklbauer

Expertin Schweiz: Naomi Shafer

hepp@idvnetz.org

janicka@idvnetz.org

kaur@idvnetz.org

hedzic@idvnetz.org

carvalho@idvnetz.org

schaefer@idvnetz.org

winklbauer@idvnetz.org

shafer@idvnetz.org

Herausgegeben von: Yvonne Herrmann-Teubel, Alina Dorota Jarząbek, Naomi Shafer

Produktion: Schriftleitung des IDV

Grafikdesign: Andrea Vichi | designer.andreavichi@gmail.com

Für Werbeanzeigen im IDV-Magazin: carvalho@idvnetz.org

In dieser Ausgabe

■ Im Rückspiegel

<i>H.-J. Krumm:</i> Von ABCD zu DACHL	06
<i>A. D. Jarzqbek:</i> DACHL – Eindrücke, Erfahrungen, Erinnerungen	14

■ In aller Welt

a. Beispiele aus der DaF-Praxis

<i>M. Herold:</i> Online-DACHL-Quiz in 22 x 30 Sekunden	22
<i>M. Kienberger:</i> DACH-Prinzip, Differenzierung und Lernendenautonomie im universitären Landeskundeunterricht in Spanien	25
<i>M. Tammenga-Helmantel/L. Ciepielewska-Kaczmarek/S. Jentges:</i> Kultureller und sprachlicher Vielfalt auf der Spur: DACH(L)-Praxis in polnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken	32

b. Beispiele im Kontext des IDV

<i>I. Helwig:</i> DACHL-Fundstücke-Wettbewerb: Schwein gehabt!	39
<i>V. Hatakka:</i> Das IDV-DACHL-Seminar 2017 „Brücken bauen – dazugehören“. Vier deutschsprachige Länder ästhetisch und kulturellreflexiv erlebt	47

DACHL an der IDT 2017

<i>J. Meierhofer:</i> Die Verbandsfenster der DACHL-Länder und das DACHL-Café – ein Blick hinter die Kulissen	53
<i>A. Middeke:</i> Lehrwerke, Schülerwettbewerbe und Sprachmarketing – Beispiele guter DACHL-Praxis auf der IDT 2017	59
<i>S. Hägi-Mead:</i> Klarer Auftrag bis Wien 2021: Kulturelle und sprachliche Diversität im deutschsprachigen Raum bleibt ein gemeinsames Thema	62

■ DACH diskursiv weitergedacht

<i>N. Shafer/M. Baumgartner:</i> Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips	67
<i>M. Kováčová:</i> Natur, Kultur, High-Tech – Werbung als Lernmaterial im Landeskundeunterricht	72
<i>R. Minder:</i> Und Sie – Migros- oder Coop-Kind? Ein Unterrichtsvorschlag zur diskursiven Landeskunde am Beispiel zweier Schweizer Supermarktriesen	78
<i>J. Feike:</i> „Die Deutschen sind fleißig, aber die Österreicher gemütlich“ – Zu kulturellen Zuschreibungen in DaF-Lehrwerken am Beispiel „Neue Horizonte“	84



Mitreden und mitmachen von Anfang an: Starten wir!

Starten wir! ist das neue Grundstufenlehrwerk für Erwachsene und junge Erwachsene mit einem kleinschrittigen und handlungsorientierten Konzept:

- ▶ Niveau A1, A2 und B1 in drei Bänden
- ▶ für ca. 80 Unterrichtseinheiten pro Niveaustufe
- ▶ kleinschrittiger Aufbau mit Doppelseiten für je 2 Unterrichtseinheiten
- ▶ am Ende jeder Lektion handlungsorientierte „Tasks“ und Lesetexte mit Übungen
- ▶ inklusive kostenloser App zum Abrufen der Hörtexte auf dem Smartphone
- ▶ auch als digitale Ausgabe für Whiteboard, PC und Tablet erhältlich

www.hueber.de/starten-wir!



Starten wir! A1
Kursbuch
inklusive kostenloser App
168 Seiten
ISBN 978-3-19-016000-6

Arbeitsbuch
204 Seiten
ISBN 978-3-19-026000-3

Medienpaket
ISBN 978-3-19-226000-1

Hueber Verlag
Baugerstraße 30
80992 München
Deutschland

Tel.: +49 (0)89 9602-9603
Fax: +49 (0)89 9602-286
E-Mail: kundenservice@hueber.de
www.hueber.de

Hueber

Freude an Sprachen

Von ABCD zu DACHL

HANS-JÜRGEN KRUMM

1. LANDESKUNDE DAF IM KALTEN KRIEG

Die heikle Balance, die während des Kalten Krieges in der internationalen Zusammenarbeit für Deutsch als Fremdsprache zu halten war, gerät inzwischen in Vergessenheit. Teilnehmer/innen der ersten Jahrestagungen des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) erinnern sich noch, welche Mühe es gekostet hat, diesen Verband vor der Spaltung in einen Ost- und einen Westverband zu bewahren. Aus Sicht der DDR waren Aktivitäten zu Deutsch als Fremdsprache, die von der Bundesrepublik ausgingen, Versuche, den Kommunismus und die DDR zu diskreditieren; das Goethe-Institut galt der damaligen DDR als Agentur der Bonner Regierung, es durfte zwar finanziell zur Arbeit des IDV beitragen, aber nicht offiziell in Erscheinung treten. So musste z.B. Heidrun Brückner, die den IDV-Kongress 1980 in Nürnberg für das Goethe-Institut organisierte, die Kongressvorbereitung noch über ihre Privatadresse abwickeln. Als offizieller Träger der IDTs und Partner für Deutsch als Fremdsprache wurde von der DDR damals nur die ‚Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache‘ akzeptiert, deren Vorsitzender ich damals war. Die DDR wurde im IDV durch die ‚Sektion Deutsch

als Fremdsprache im Komitee für den Sprachunterricht‘ vertreten, eine dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen verantwortliche Einrichtung, die am Herder-Institut angesiedelt war.¹

Diese Konstellation bedeutete, dass sich die Landeskunde im Deutschunterricht und in den Deutschlehrwerken bis in die 1990er Jahre hinein auf die Bundesrepublik (in den westdeutschen Lehrwerken) bzw. die Errungenschaften des Sozialismus, die DDR und einige Anmerkungen zum ‚Klassenfeind‘ in den osteuropäischen Lehrwerken beschränkte. Wenige Länder wie z.B. Ungarn gingen allerdings schon früh eigene Wege und entwickelten Landeskundematerialien, die die vier deutschsprachigen Länder (wenn man die Schweiz einmal unzulässig subsumieren will) und sogar noch Liechtenstein darstellten.² Österreich und die Schweiz tauchten, wenn überhaupt, in den gängigen Klischees auf und hatten, da der Sprachenmarkt in beiden Ländern relativ klein war und die international aktiven Verlage für Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik ansässig waren, auch keine Chance, mit eigenen Materialien auf dem Lehrmittelmarkt Fuß zu fassen. Das Goethe-Institut erarbeitete zwar auch landeskundliche Unterlagen über die DDR³, die aber von der

¹Für eine genaue Darstellung vgl. B. Sorger: Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik. Innsbruck 2012, besonders Kap. 3.

²Vgl. zum Beispiel: J. Molnár/U. Szinna: Deutschsprachiges über deutsch Sprechende. Ein Lesebuch zur Landeskunde. Budapest 1986.

³Vgl. G. Kadar u.a.: Hier und dort. Goethe-Institut, Arbeitsstelle für wiss. Didaktik, 1987-1990.

DDR als einseitig abgelehnt wurden. So kam die DDR in den in der Bundesrepublik entwickelten Lehrwerken (und in der Regel auch im Unterricht) gar nicht oder bestenfalls in minimalem Umfang als „sowjetische Besatzungszone (SBZ)“ vor, wie umgekehrt aus der DDR-Perspektive die Bundesrepublik nur als Nachfolgestaat zu Hitlerdeutschland bzw. Vasall der USA existierte. Auf beiden Seiten war seit ca. 1980 ein Interesse zu erkennen, realistische Landesbilder auch auf der jeweils anderen Seite des Eisernen Vorhangs im DaF-Unterricht und in den Lehrwerken zu verankern. Unterstützt wurde dieses Interesse durch die DaF-Vertreter Österreichs und der Schweiz im IDV⁴ und den IDV-Vorstand. Auf dem IDV-Kongress 1986 in Bern gelang es erstmals, zwischen Mitarbeitern des Goethe-Instituts (Sprachabteilung), der Fachgruppe DaF und Kollegen aus der DDR eine Zusammenarbeit im Bereich der Landeskunde zu verabreden, die nach vielem Hin und Her, wer wen wohin einladen dürfe, zu einem ersten Treffen im Oktober 1988 in München führte: Je drei Vertreter der nationalen Deutschlehrerverbände aus der DDR, Österreich, der Schweiz und der Bundesrepublik (für die außer dem Verfasser Manfred Heid und Dieter Strauss, beide Goethe-Institut, mitwirkten) trafen sich zu einem Kolloquium, dessen Ziel die Zusammenarbeit der deutschsprachigen Länder im Bereich der Landeskunde sein sollte. Das Goethe-Institut, das dieses Treffen finanzierte und organisiert hatte, durfte zwar zum Abendessen einladen, war aber als Tagungsort ebenso tabu wie als Firmenschild: Die ‚Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache‘ bot den bewährten institutionellen Rahmen. Bei diesem Treffen wurde die ABCD-Projektgruppe konstituiert und ein Konzept für die Zusammenarbeit verabredet:

- die Entwicklung von Prinzipien für die Darstellung der Landeskunde in Lehrwerken und Lehrerfortbildung,
 - die Zusammenarbeit bei der landeskundlichen Lehrerfortbildung und
 - die Entwicklung einer Landeskunde-Buchreihe:
- A (Österreich): Roland Fischer, Wolfgang Hackl und Astrid Kampel für den Österreichischen Verband Deutsch als Fremdsprache,
- B (Bundesrepublik): Klaus Fischer (GI), Manfred Heid (GI), Bernd Kast (GI), Dieter Strauss (GI, zeitweise), Hans-Jürgen Krumm und Ruth Eßer für die Fachgruppe DaF bzw. das Goethe-Institut
- C (Schweiz): Michael Langner, Edgar Marsch und Marie-Pierre Walliser (zeitweise) für die Schweizer DaF-Verbände
- D (Deutsche Demokratische Republik): Rainer Bettermann, Hans Marnette, Johannes Rößler, Harald Schubert, Horst Uhlemann im Auftrag der Sektion DaF.

2. ARBEIT DER ABCD-GRUPPE: THESEN UND DREI LÄNDERBÄNDE

Das für den Herbst 1989 in Leipzig verabredete Folgetreffen wurde von den Kollegen der DDR wegen der Situation in Leipzig abgesagt. Im Mai 1990 traf sich die Projektgruppe dann im Herder-Institut in Leipzig (übernachtet wurde in der soeben ausgeräumten und zum Hotel umfunktionierten SED-Bezirksparteischule ‚Walter Ulbricht‘): Erstmals konnte das Goethe-Institut offiziell in der DDR auftreten. Auf weiteren Treffen in Fribourg (CH) und Lenggries (BRD) wurden die „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ formuliert und verabschiedet und 1990

⁴Auch wenn sie nicht offiziell als solche bezeichnet wurden, waren Vertreter der deutschsprachigen Länder (BRD, DDR, Luxemburg, Österreich, Schweiz) von Anfang an in die Gründung des IDV und die Durchführung der IDTs involviert (vgl. Sorger 2012, S. 132-151).

in allen 4 Ländern und über den IDV publiziert⁵.

Mit den ABCD-Thesen wurden zwei Ziele verfolgt: In der Endphase des ‚Kalten Krieges‘ ging es darum, Wege aus dieser Frontstellung der beiden deutschen Staaten zu zeigen und zugleich für Österreich und die Schweiz einen festen Platz in der Landeskunde zu etablieren; zugleich ging es aber auch darum, ein stärker interkulturelles Verständnis der Landeskunde zu etablieren:

These 0: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert...

... bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Ein solches Verständnis von Landeskunde widerspiegelt das Konzept des sich herausbildenden „Europa der Regionen“.

These 7: Die Stimmigkeit landeskundlicher Informationen sollte dadurch gewährleistet werden, dass eine Zusammenarbeit mit Experten der jeweils betroffenen Länder oder Regionen gesucht wird.

These 19: Bei der Entwicklung landeskundlicher Materialien ist die Kooperation zwischen den Fachleuten der deutschsprachigen Länder notwendig. Eine besonders wichtige Rolle kommt dem Informationsaustausch, der Bereitschaft

zur Berücksichtigung der erhaltenen Information und ihrer korrekten Wiedergabe zu.

Um den ABCD-Thesen den Weg in die Praxis zu ebnen, hatte die ABCD-Gruppe bereits 1990 begonnen, Landeskunde-Bände für jedes der vier Länder mit einer einheitlichen Struktur zu erarbeiten, so dass sie sich nebeneinander legen ließen und damit zu Vergleichen zwischen den Ländern einladen konnten. Auf folgende Struktur hatte sich die ABCD-Gruppe verständigt⁶:

1. Geografie und Geschichte
2. Bevölkerung
3. Öffentliches Leben
4. Alltag
5. Bildungswesen
6. Kultur und Freizeit
7. Verkehr – Reisen – Tourismus
8. Umwelt
9. Wir und die anderen
10. Ein spezifisches Länderkapitel
 - A: Österreich im Spiegel
 - C: Die Sprachsituation der Schweiz
 - D: Das Problem der deutschen Einheit

Durch die deutsche Vereinigung wurden die zunächst für die BRD und die DDR getrennt vorbereiteten Bände zusammengelegt; aus ABCD wurde die erste DACH-Arbeitsgruppe (mit einigen personellen Veränderungen); leider führten die politischen und tw. auch institutionellen Entwicklungen zu einem verzögerten Erscheinen – die drei Bände und ein Begleitband erschienen erst 1998

⁵ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. Erschienen in: Deutsch als Fremdsprache (hrsg. vom Herder-Institut) 27. Jg. 1990, Heft 5, S. 306-308; Fremdsprache Deutsch (hrsg. vom Goethe-Institut u.a.), Heft 3/1990, S. 60-61, in den Rundbriefen des Schweizer und des österreichischen DaF-Verbandes und im Rundbrief des Internationalen Deutschlehrerverbandes.

⁶An den Landeskunde-Bänden arbeiteten außer den o.g. Mitgliedern der ABCD-Gruppe weitere Mitglieder der beteiligten Verbände mit – A: A. Cella, M. Hirtenlehner, P. Rusch, M. Waitzbauer, E. Weillechner; D: I. Amelung, H. Kröber, V. Nitzschke, U. Zeuner; CH: M. Clalüna, B. Frischherz, K. Gut, P. Lenz, M. Roka, C. Seiler, R. Steiner-Striemer.

unter dem Rahmentitel „Landeskunde deutschsprachiger Länder“; das Goethe-Institut hatte die Koordination des Projektes übernommen⁷.



Abb. 1: Umschlagseiten des Begleitbandes *Landeskunde – deutschsprachige Länder*. Regensburg 1998.

Jedes der 10 Kapitel besteht (parallel in den drei Länderbänden) jeweils aus einem längeren Informationstext, Materialien (authentischen Texten), einem Glossar und Literaturangaben. Der Begleitband enthält grundsätzliche Überlegungen für eine länderübergreifende, integrierte Landeskunde⁸ sowie Anregungen zur Arbeit mit den Länderbänden und Hinweise zur Einbeziehung des Internet in diese Arbeit.

Beim Erscheinen der Bände 1998 hatten die ABCD-Thesen längst auf anderen Wegen Eingang in die Landeskunde-Diskussion, in Curricula, Lehrwerke und die LehrerInnenfortbildung gefunden (vgl. den folgenden Abschnitt 3), so dass diese vier Bände zu spät erschienen, um noch eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Landeskunde zu spielen.

3. DIE ERSTEN D-A-CH-SCHRITTE

1992 konstituierte sich im Rahmen einer IDV-Vertreterversammlung in Linz, in der die ABCD-Thesen im Mittelpunkt standen, eine D-A-CH-L Arbeitsgruppe „Integrierte Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ mit dem Ziel, Landeskundeseminare, die den gesamten deutschen Sprachraum umfassen und sich nicht national beschränken, unter dem Dach des IDV zu entwickeln und anzubieten.

Das Linzer Kolloquium gab den Anstoß für zahlreiche regionale Kolloquien auf der Grundlage der ABCD-Thesen, die zwischen 1993 und 1996 überwiegend mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus mittel- und osteuropäischen Ländern stattfanden. Sie hatten zum Ziel, MultiplikatorInnen für die Vermittlung der Landeskunde auszubilden, die dann ihrerseits auf regionalen Fortbildungsveranstaltungen ihr Wissen weitergaben und in die Curricula ihrer Länder einbrachten. In diesen Kolloquien bzw. auf deren Grundlage entstanden auch landeskundliche Dossiers, die vielfach in der LehrerInnenfortbildung genutzt wurden⁹.

Die länderübergreifende Zusammenarbeit erhöhte nicht nur die Attraktivität der Landeskundeseminare für ausländische Deutschlehrkräfte, sie beeinflusste auch die neuen Lehrpläne und Lehrmaterialien in den mittel- und osteuropäischen Ländern. Im Vorwort zu dem Teilcurriculum „Landeskunde-

⁷Landeskunde – deutschsprachige Länder, Bd. Deutschland, Bd. Österreich, Bd. Schweiz, Begleitband. Regensburg 1998.

⁸Vgl. W. Hackl/ M. Langner/ H.S. Pelanda: Integrierte Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: H.-J. Krumm/ P.R. Portmann-Tselikas (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1997, S. 17 – 34. Das D-A-CH-L-Seminar 1999 fand in Innsbruck, Vaduz, St. Gallen und Konstanz statt.

⁹Vgl. dazu auch C. Badstübner-Kizik: Werkheft zum Curriculum Landeskunde, Kulturkunde, Geschichte. Warschau 1996.

Kulturrunde-Geschichte', das die Grundlage für die Ausbildung von Deutschlehrer/innen an den polnischen Lehrerkollegs bildete, hieß es z.B., dieses Curriculum verdanke den DACH-Kolloquien wesentliche Impulse und Anregungen. Das polnische Curriculum für die Oberschulen von 1995 formulierte in Anlehnung an die ABCD-Thesen bzw. DACH-Kolloquien folgendes Ziel:

Der Deutschunterricht muss Kenntnisse über das Land und seine Menschen vermitteln und damit die Möglichkeit schaffen, eine Distanz zu eigenen Sichtweisen und Prägungen herzustellen und Fragen an die eigene Gesellschaft zu stellen. Er bietet aber auch die Chance, sich anderen Kulturen einfühlsam, tolerant und zugleich kritisch zu nähern und dadurch ethnozentrische Wahrnehmungsweisen und Einstellungen abzubauen.

Er muss konstruktive Neugier wecken und die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler fördern, sich in Alltag und Kultur der deutschsprachigen Länder hineinzuversetzen und sich mit den Menschen auszutauschen.

Ehlers fasst diese erste Phase der Implementierung von ABCD/DACH-Landeskunde in ihrem (unveröffentlichten) Evaluationsbericht wie folgt zusammen: „Als Resümee bleibt festzuhalten, dass das DACH-Fortbildungsprojekt ... ein konsistentes, geschlossenes und innovatives Landeskunde-projekt darstellt, das uneingeschränkt in seiner Weiterführung zu befürworten ist.“ Damit die Weiterführung sichergestellt wird, schlägt sie eine „Institutionalisierung des Projekts, einschließlich der Kooperation der Träger-Institutionen in

Deutschland, Österreich und der Schweiz“ vor.¹⁰

Zieht man eine Bilanz über die erste Phase der ABCD-Zusammenarbeit, so lässt sich festhalten:

- Fachlich besteht der Gewinn darin, dass die ABCD-Thesen einen entscheidenden Anstoß geliefert haben, Landeskunde weg von einer reinen Informationsbörse und hin zu einer Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation zu entwickeln.
- Als sprachpolitischer Vorteil erwies sich, dass zum Zeitpunkt der Grenzöffnungen in Mittel- und Osteuropa bereits fachliche Kontakte bestanden, Lehrmaterialien und Konzepte wie auch Diskussionsstrukturen bekannt waren, die es erlaubten, die Neuorientierung von Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa in sensibler Kooperation anzugehen.
- Schließlich erwies sich als wichtig, dass hier Weichen für die Zusammenarbeit der deutschsprachigen Länder miteinander gestellt wurden, die sich gerade in Mittel-, Ost- und Südosteuropa bewährt haben: So arbeiteten Vertreter/innen der Mittlerorganisationen aus allen drei Ländern z. B. in Polen unter dem Etikett ABC im Bereich der Lehrerfortbildung intensiv zusammen, was nicht nur Kosten sparte, sondern auch dazu führte, dass diese D-A-CH-Gruppe zu einem begehrten Partner polnischer Stellen wurde. „Wir sind nämlich nicht an Goethe-Institut, Schweizer Weiterbildungszentrale oder anderen Einrichtungen interessiert“, erklärte ein polnischer Kollege¹¹, „uns geht es um die Förderung der deutschen Sprache; da wollen wir uns nicht mit Kompetenzstreitigkeiten deutschsprachiger Einrichtungen befassen, die schwächen die Stellung des Deutschen nur“.

¹⁰Siehe unveröff. Bericht von S. Ehlers (Berlin): Evaluation des DACH-Konzepts und der Kolloquienreihe (1993-1996).

¹¹Gesprächsnotiz von einer Konferenz in Warschau 1993.

4. VON DER „WIENER ERKLÄRUNG“ ZU D-A-CH-LI

Diese von Ehlers angemahnte Institutionalisierung wurde mit der Wiener Konferenz „Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa“ 1998, zu der die Mittlerorganisationen und Verbände, aber auch die in den Ministerien der drei Länder Zuständigen eingeladen waren, versucht. Auf Einladung des Wiener Lehrstuhls Deutsch als Fremdsprache (in Zusammenarbeit mit dem österreichischen Unterrichtsministerium) kamen Vertreter aller Mittlerorganisationen sowie zahlreiche FachkollegInnen zusammen, erarbeiteten eine Zwischenbilanz der bisherigen und Leitlinien der zukünftigen Kooperation, die als „Wiener Erklärung zur Sprachförderung und Zusammenarbeit in Mittel- und Osteuropa“ am Ende des Kongresses verabschiedet wurde¹². Dort heißt es u.a.:

4. Die Zusammenarbeit Österreichs, Deutschlands und der Schweiz im Bereich der Förderung des Deutschen als Fremdsprache soll dort weiterentwickelt werden, wo Effektivität gesteigert und Synergien hergestellt werden können. Zugleich kann durch Kooperation die sprachliche und kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raums differenzierter vermittelt werden.

5. Die bei der Konferenz anwesenden Vertreter von Institutionen und Organisationen vereinbaren gegenseitige Information und streben in Abstimmung mit den jeweiligen Partnern in Mittel- und Osteuropa Koordination und Kooperation in wichtigen Arbeitsbereichen an.

Zu diesem Zweck wird ein gemeinsamer Gesprächskreis gebildet.

Der im Rahmen der Wiener Konferenz gebildete DACH-Gesprächskreis tagte zwischen 1998 und 2002 regelmäßig (Basel, Luzern, München). Wichtig war, dass parallel im Mai 1999 in der Kulturabteilung des deutschen Auswärtigen Amtes ein erstes „Abstimmungsgespräch zwischen Deutschland und Österreich zu Fragen der Förderung der deutschen Sprache“ stattfand, das die Zusammenarbeit auf beiden Ebenen, der der Mittlerorganisationen und der ministeriellen, mit dem Ziel einer dauerhaften Zusammenarbeit betonte. Im Protokoll dieses Gesprächs heißt es „Die Vertreter der Schweiz und Liechtensteins, die sich an der Zusammenarbeit im Sprachbereich beteiligen, sollen über das Ergebnis des Gesprächs unterrichtet werden“. Nach der Luzerner IDT 2001 löste sich der Gesprächskreis auf Grund von personellen und organisatorischen Veränderungen in den beteiligten Institutionen auf.

Aufgegriffen wurden die ABCD-Thesen ferner bei der Entwicklung des Lehrwerks „Dimensionen“, des ersten durchgängig trinationalen DaF-Lehrwerks, das auch von einer trinationalen AutorInnengruppe entwickelt wurde¹³. Das Lehrwerk hat(te) sich zum Ziel gesetzt, den deutschsprachigen Raum auf allen Ebenen abzubilden, in der Phonetik, in Wortschatz und Grammatik sowie in der Wahl der Themen und Schauplätze: „der deutschsprachige Raum erscheint als Sprachraum mit vielen Gemeinsamkeiten, allerdings auch mit markanten Unterschieden. Regionale und länderspezifische Phänomene werden in Beziehung gesetzt und von Anfang an in allen Bereichen berücksichtigt.“¹⁴

Der IDV hat die D-A-CH-L-Seminare zur „erleb-

¹²Vgl. H.-J. Krumm (Hrsg.): Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Wien 1999, „Wiener Erklärung ...“ S. 22-23. Vgl. auch ebd. die Zwischenbilanz der D-A-CH-Mittlerorganisationen, S. 174 – 247.

¹³Dimensionen. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache. 3 Bände Magazin, Lernstationen, Unterrichtsbegleiter. Ismaning 2002 – 2006. AutorInnen: E.-M. Jenkins (D/A), R. Fischer (A), U. Hirschfeld (D), M. Hirtenlehrer (A, Bd. 1), M. Clalüna (CH). Projektbegleitung H.-J. Krumm.

¹⁴Vgl. Dimensionen. Unterrichtsbegleitung 1 (2003), S. 31 f., und Unterrichtsbegleitung 3 (2007), S. 7.

baren Landeskunde“ zu einer festen Einrichtung gemacht, die bis heute im Vorfeld einer IDT bzw. eines IDV-Arbeitstreffens eine landeskundliche Entdeckungsreise durch diese vier Länder gestalten (s. Hatakka in diesem Heft). Auf Initiative des IDV wurde 2007 auch die DACHL-AG (wieder) begründet¹⁵ (s. Jarzabek in diesem Heft).

Man kann es als eine politische Anerkennung dieses jahrzehntelangen Bemühens sehen, dass die vier Außenminister von Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz am 16. August 2015 in Neuchâtel/Schweiz erneut eine verstärkte Kooperation im „D-A-CH-LI-Format“ vereinbart haben, bei der zwar sicherheitspolitische Aspekte im Vordergrund stehen, aber explizit auch die verstärkte Zusammenarbeit im Bereich der Förderung der deutschen Sprache in der Welt festgelegt wurde.¹⁶

Aus der Rückschau zeigt sich, dass sich die Grundgedanken der ABCD-Thesen inzwischen

vielfältig im Fach Deutsch als Fremdsprache durchgesetzt haben:

- im Verständnis von Landeskunde (vgl. Thesen 0, 4, 9)
- in der Entwicklung von Lehrmaterial (Thesen 9–19)
- in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Thesen 18, 21)
- in der institutionellen Kooperation (These 22).

Das liegt nicht zuletzt daran, dass der Internationale Deutschlehrerverband die Kooperation der deutschsprachigen Länder schon in Zeiten, als dies politisch schwierig war, zu einem Kernstück seiner Arbeit gemacht hat, seit 1999 in zweijährigen Rhythmus DACHL-Seminare durchführt, die immer auch Vertreter/innen der deutschsprachigen Länder zusammenbringen, und immer wieder für Institutionalisierungen (1988 ABCD-Gruppe, 1998 DACH-Gesprächskreis, 2007 DACHL-AG) gesorgt hat.¹⁷ ■

HANS-JÜRGEN KRUMM IST UNIVERSITÄTSPROFESSOR FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AM INSTITUT FÜR GERMANISTIK, FACHBEREICH DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE, DER UNIVERSITÄT WIEN (SEIT 2010 EMERITIERT) UND EHRENMITGLIED DES IDV.

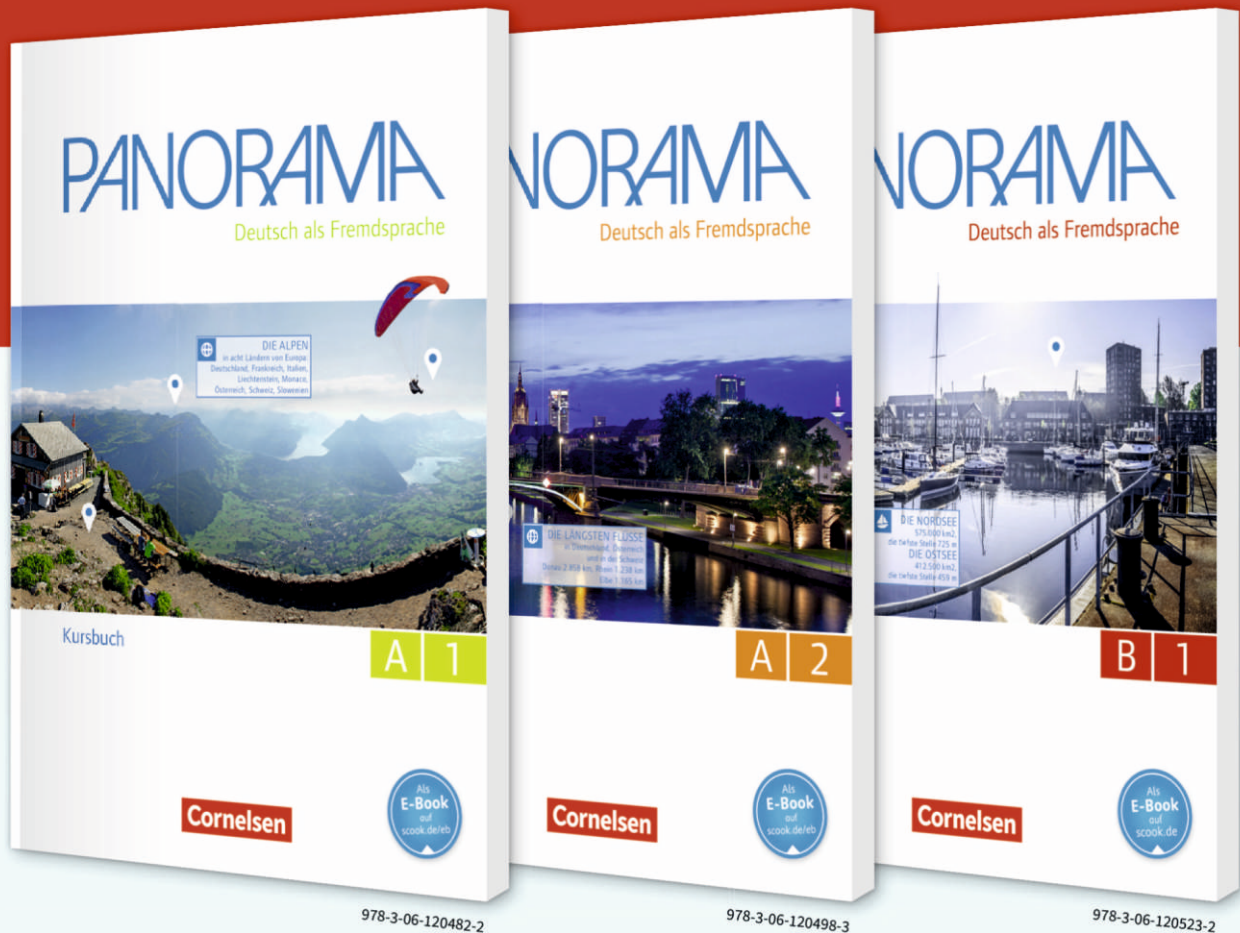
¹⁵ www.idvnetz.org/dachl-online/dachl-als-zusammenarbeit/dachl-ag

¹⁶ www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-58357.html; www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Aktuelle_Artikel/Schweiz/150814_Quadrilat_Neuchatel.html

¹⁷ Natürlich verdankt sich diese Entwicklung auch dem kontinuierlichen Engagement einzelner Personen, die trotz wechselnder Zuständigkeiten bei den einzelnen Institutionen immer wieder Initiativen angestoßen haben. Aus der Sicht des Verfassers ist hier vor allem Frau Gertrude Zhao-Heissenberger vom österreichischen Bildungsministerium zu nennen, die seit über 20 Jahren von österreichischer Seite die DACHL-Seminare mitbetreibt und sich für den DACH-Gesprächskreis und die DACHL-AG eingesetzt hat.

Bereit für eine Entdeckung?

Panorama – die neue Dimension des Deutschlernens



Panorama, unser DaF-Lehrwerk für Erwachsene, nutzt intelligent die digitalen Medien für einen weiten Blick in die deutsche Sprache und Kultur des D-A-CH-Raums.

Grammatik-Animationen, Phonetik-Videos und zusätzliche Übungen können z. B. ganz einfach per Smartphone oder Tablet direkt aus dem Buch heraus abgerufen werden.

cornelsen.de/panorama

Cornelsen

DACHL - Eindrücke, Erfahrungen, Erinnerungen

ALINA DOROTA JARZĄBEK

Diesen Beitrag möchte ich mit einem persönlichen Exkurs eröffnen. Bei mir hat alles seinen Anfang genommen mit meiner Teilnahme am DACH-Seminar¹ 2005. Die drei Seminarwochen, sowohl im Schweizer Freiburg/Fribourg als auch im deutschen Freiburg im Breisgau sowie in Graz, haben meine Sichtweise auf die deutschsprachigen Länder, ihre sprachliche und kulturelle Vielfalt und die Menschen dort enorm bereichert. Dank der hervorragenden Seminarleiter/innen² wurde meine Wahrnehmung der DACH-Länder aufmerksamer und vielseitiger sowie meine Reflexion über die Vielfalt des amtlich deutschsprachigen Raums viel intensiver. Obwohl bei den seminarbegleitenden Vorträgen, Workshops und anderen Aktivitäten damals noch keine explizite Rede von einem DACH-Prinzip war, wurden die Seminarteilnehmenden für die landeskundlichen und sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den besuchten Regionen sensibilisiert. Die Teilnahme am DACH-Seminar und der unmittelbar anschließenden IDT 2005 in Graz öffneten mir auch den Weg in den IDV – zuerst als Verbandsvertreterin bei der Vertreterversammlung und bald auch im Vorstand, in dem mich die DACHL-Idee zunehmend beschäftigt hat.

IDV UND DACHL-AG

Eine ausführliche Geschichte des IDV und aller Aspekte seiner sprachpolitischen Tätigkeiten, darunter die geschichtlichen und inhaltlichen Hintergründe der Entwicklung des DACH-Prinzips, legt Sorger (2012, 2013) vor. In einem Beitrag, den ich zur Rolle des DACH-Prinzips in der laufenden Verbandsarbeit des IDV geschrieben habe (vgl. Jarząbek 2013) war mein Anliegen, u. a. daran zu erinnern, wie die heutige DACHL-Arbeitsgruppe des IDV (DACHL-AG) entstanden ist. Denn obwohl bereits 1990 in den ABCD-Thesen³ als innovatives landeskundliches Desiderat formuliert, konnte sich der DACHL-Ansatz in der Theorie und Praxis des Deutschunterrichts auch nach der Jahrtausendwende nicht nachhaltig etablieren. So beschlossen der IDV und der ÖDaF, an der ÖDaF-Tagung im November 2007 eine Arbeitsgruppe „DACH(L)“ einzuberufen, um „das DACH-Prinzip wieder mit Leben [zu füllen]“ (Protokoll vom 26./27. Juli 2007). Die neu entstandene Arbeitsgruppe, deren Mitglieder vor allem Vertreterinnen und Vertreter der DaF-Verbände aus dem deutschsprachigen Raum sowie des Goethe-Instituts und des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur waren,

¹Damals (noch) ohne Liechtenstein und damit ohne das „L“ im Akronym „DACHL“.

²CH – Peter Sauter, Martin Müller, Claudio Consani, D – Anneliese de Jonghe, Jochen Neubauer, A – Andrea Stangl, Dagmar Gilly.

³Siehe hier: www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf.

diskutierte ihre Erweiterung, um in den Informationsfluss weitere Mittlerorganisationen einzubinden, und formulierte ihre Ziele, z. B. Sicherstellung der Koordination des DACH(L)-Seminars, Freischaltung der DACHL-Webseite, Bestandsaufnahme der Umsetzung des DACH-Prinzips, DACH als Thema für ein Arbeitstreffen des IDV und für die IDTs⁴.

DAS DACH-PRINZIP

Die DACHL-AG konstituierte sich somit im November 2007 in Wien mit dem Ziel, den DACH-Gedanken als ein Landeskundekonzept für den DaF-Unterricht zu entwickeln und optimal zu sichern (Pucharski 2009: 112). Ein ganz wichtiger Schritt war dabei die Einigung der damaligen Mitglieder der DACHL-AG 2008 auf eine Definition des DACH-Prinzips⁵, die 2013 in der vorliegenden Form im Sammelband „DACH-Landeskunde“ (Demmig u. a. 2013: 11f.) publiziert wurde:

Das DACH-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus.

In der Umsetzung bedeutet dies – im gemeinsamen Bemühen um die Stützung und Förderung des Deutschunterrichts weltweit – die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten, in Aktivitäten der Mittlerorganisationen, in der Entwicklung von Konzepten und Projekten sowie in allen Formen der Präsentation fachlicher Aktivitäten, vor allem aber auch in der Praxis des Unterrichts.

Getragen wird diese Idee in gemeinsamer Festlegung von Grundsätzen und Vorgangsweisen durch die Mittlerorganisationen und weitere Akteure im Umfeld des Faches Deutsch als Fremdsprache unter der Ägide des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes (IDV)⁶.

MITGLIEDER DER DACHL-AG

Die DACHL-AG ist in den letzten Jahren gewachsen und besteht zurzeit aus insgesamt 19 Vertreterinnen und Vertretern folgender Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbände, von Mittlerorganisationen sowie aus einer Gruppe von Expertinnen und Experten:

- Deutschland (D): Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), Goethe-Institut, als Gast Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) und Deutsche Auslandsgesellschaft (DAG), interDaF als Ausrichter der DACHL-Seminare in Deutschland;
- Österreich (A): Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF), Bundesministerium für Bildung (Österreichisches Auslandsschulwesen), als Ausrichter der DACHL-Seminare in Österreich Referat „Kultur und Sprache“ im BMB;
- Schweiz (CH): Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF), Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an Hochschulen in der Schweiz (Ledafids), EDA (Präsenz Schweiz) (Mandat ZHAW), EDK / SBFI (Mandat ZEM CES), als Ausrichter der DACHL-Seminare in der Schweiz ZHAW;
- Liechtenstein (L): Vertreter/in DaF/DaZ-Angelegenheiten des Fürstentum Liechtensteins,
- Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV): ein oder mehrere delegierte Vorstandsmitglied(er).

⁴Quelle: Protokoll der Arbeitsgruppe DACH(L), Wien 24.11.2007 – interne Unterlage des IDV.

⁵Vgl. Bettermann, Rainer (2010): „D-A-CH-Konzept, das“. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: UTB; Francke: 41.

⁶www.idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdad/dach-prinzip

DACHL-SEMINARE

Die so konstituierte DACHL-AG trifft sich halbjährlich auf Einladung eines anderen Mitglieds. Auf der Tagesordnung fast jeden Treffens der AG steht das DACHL-Seminar.

Ziele dieses Seminars beziehen sich auf fast alle Allgemeinziele des IDV, wie beispielsweise die Förderung der Kontakte und der Zusammenarbeit zwischen den Verbänden und deren Mitgliedern sowie ihre Unterstützung in der beruflichen Tätigkeit im Fach Deutsch als Fremdsprache und in der fachlichen Fortbildung⁷. Insbesondere geht es dem IDV dabei um eine möglichst nachhaltige Streuung des Erfahrungswissens über die deutschsprachigen Länder und der Erfahrung landeskundlicher Gegebenheiten und Zusammenhänge derselben innerhalb der Mitgliedsverbände des IDV. Wichtig sind auch alle Bemühungen um die Erhöhung der Bindung der IDV-Mitgliedsverbände an die DACHL-Länder. Die während der Seminare geknüpften persönlichen Kontakte der Seminar Teilnehmerinnen und -teilnehmer untereinander und zu den Seminarleiterinnen und -leitern tragen zur Vernetzung der IDV-Verbandsmitglieder auch ausserhalb der Vorstandsebenen der Mitgliedsverbände bei. Damit wird erwartet, dass an den DACHL-Seminaren nicht nur Vorstandsmitglieder der IDV-Mitgliedsverbände, sondern auch andere Verbandsmitglieder, die in der (inter)nationalen Verbandsarbeit überdurchschnittlich aktiv sind, teilnehmen können.

Für den IDV ist es durchaus wichtig, dass die DACHL-Seminar teilnehmenden sich als Multi-

pplikator/inn/en verstehen und die erworbenen Kenntnisse an Kolleginnen und Kollegen zu Hause weitergeben. Die Teilnehmenden melden dem IDV Aktivitäten und Publikationen, z. B. in Verbandszeitschriften, die sich aus dem DACHL-Seminar ergeben. Dies belegt die Wirksamkeit einer Seminarteilnahme und dokumentiert ihre Nachhaltigkeit⁸. Nur dadurch kann sichergestellt werden, dass auch in Zukunft DACHL-Seminare durchgeführt werden können. Auch bereits während der Seminare soll der Transfer des Erfahrenen in die Mitgliedsverbände thematisiert und geeignete seminar didaktische Mittel bereitgestellt werden, die diesen Transfer gewährleisten können. So können z. B. Radiosendungen, Unterrichtsszenarien und -materialien oder Videoaufzeichnungen, die als Seminarprodukte entstehen, als Beispiele für diesen Transfer dienen⁹.

Konzipiert und geplant werden die Seminare von Mitgliedern der DACHL-AG aus den vier DACHL-Ländern. Sie entwickeln gemeinsam Ideen für das Seminarprogramm, welches zumeist unter einem Motto stattfindet, zum Beispiel „Sprachräume erfahren“ (2013), „DACHL erlesen“ (2015) oder „Brücken bauen – dazugehören“ (2017). Die Seminarleitenden planen den Seminarverlauf für die drei Wochen, welche die Seminarteilnehmenden in den vier deutschsprachigen DACHL-Ländern verbringen, jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge in einzelnen Seminarjahren.

Seit 2015 liegt es der DACHL-AG sehr am Herzen, dass die Seminarinhalte in jedem der vier Länder nicht nur additiv-kognitiv, sondern binnenkontrastiv konzipiert werden. Dass das möglich

⁷Siehe dazu Zweck und Aufgabe des IDV in der Satzung auf www.idvnetz.org/satzung

⁸Siehe auf www.idvnetz.org/dachl-online/dachl-als-zusammenarbeit/dachl-ag/idv-dachl-seminare-berichte

⁹Vgl. auf www.idvnetz.org/dachl-online/dachl-als-zusammenarbeit/die-idv-dachl-seminare

ist, bezeugt nicht nur das inhaltlich kohärente Seminarprogramm, sondern auch ein für die vier Seminarteile gemeinsamer Bericht, der derzeit von einer Begleitperson erstattet wird. Die Begleitperson – so hat sich die AG geeinigt – ist jemand, der/die möglichst schon einmal an einem DACHL-Seminar teilgenommen hat und damit mit den „Grundstrukturen“ vertraut ist. Außerdem sollte sie grundsätzlich am DACHL-Gedanken interessiert sein sowie Multiplikatorenfähigkeiten (-tätigkeit) nachweisen können. Entscheidend für die Auswahl der Begleitperson sind Fähigkeiten und Charaktereigenschaften wie Flexibilität, Teamfähigkeit und Belastbarkeit sowie ihr Engagement für die Verbandsarbeit. Die Begleitperson ist im Hinblick auf die Seminarinhalte Mittler/in zwischen den Seminarteilnehmern und den Teams. Sie behält den „roten Faden“, also das Anliegen des dreiwöchigen Seminars über alle Stationen im Auge. Anders als die jeweiligen Seminarleiter kann die Begleitperson diesen Aspekt aus der Sicht der Teilnehmenden reflektieren und vermitteln („Innenperspektive“). 2015 hat Monika Janicka¹⁰ vom Polnischen Deutschlehrerverband diese Rolle übernommen. 2017 begleitet das DACHL-Seminar in dieser Funktion Virpi Hatakka vom Finnischen Deutschlehrerverband (s. Hatakka in diesem Heft). Von 2005 bis 2017 haben an den DACHL-Seminaren insgesamt 138 Verbandsvertreterinnen und -vertreter aus der ganzen Welt teilgenommen.

WEITERE UMSETZUNGSGEIDEEN DES DACH-PRINZIPS

Ein nächstes Ziel, das sich die DACHL-AG gesetzt hat, ist die Umsetzung des DACH-Prinzips in der

Aus- und Fortbildung sowie in Unterrichtsmaterialien. Während das DACH-Prinzip bei Tagungen, Seminaren und Workshops, die nicht nur der IDV, sondern auch die IDV-Mitgliedsverbände (z. B. 2010 in Gliwice/Polen) veranstalten, durch Inhalte und die Anwesenheit der Vortragenden aus dem deutschsprachigen Raum immer sichtbarer wird, ist der Einfluss der DACHL-AG auf die Inhalte der Unterrichtsmaterialien oder -curricula bisher nur begrenzt.

Um die IDV-Mitgliedsverbände zu motivieren, dem DACHL-Gedanken auf den Verbandswebseiten einen prominenten Platz einzuräumen, wurde zum ersten Mal 2011 der DACHL-Webseitenwettbewerb mit dem Titel „Auf zum DACH-Stein mit der besten Webseite!“ ausgeschrieben. Die zweite Auflage des Wettbewerbs fand erfolgreich 2013 statt¹¹. Leider war das Interesse an diesem Wettbewerb 2015 zu gering und keine der Webseiten konnte so überzeugen, als dass eine prämiert werden konnte. Daraufhin wurde beschlossen, den Wettbewerb 2017 ausfallen zu lassen. Wie es dem IDV gelingen kann, sich auch in Zukunft für einen Deutschunterricht einzusetzen, der u. a. „der Begegnung mit den Kulturen *deutschsprachiger Länder und Regionen* dient“ (vgl. IDV-Satzung, hervorh. ADJ), bleibt bestimmt eine Frage, mit der sich die DACHL-AG in den kommenden Jahren auseinandersetzen sollte.

Was aber der DACHL-AG gut gelungen ist, ist eine erste wissenschaftliche Fundierung des DACH-Prinzips. Der Einbezug von Expertinnen und Experten in die Fachdiskussion über das Thema DACHL, die bei der GMF-Tagung 2009 in Augsburg initiiert und 2011 bei einem Expert/

¹⁰Ihr Seminarbericht ist hier abrufbar: www.idvnetz.org/dachl-online/dachl-als-zusammenarbeit/dachl-ag/idv-dachl-seminare-berichte

¹¹Gewonnen haben die Websites aus Bosnien und Herzegowina (2011, www.bhdv.de) und Mexico (2013, www.ampal.mx). Mehr dazu unter www.idvnetz.org/dachl-online/dachl-als-zusammenarbeit/dachl-ag/website-wettbewerb.

inn/en-Kolloquium in Frauenchiemsee fortgesetzt wurde, mündete in einen Sammelband, der das DACH-Konzept aus theoretischer und praxisorientierter Perspektive beleuchtet. Der DACHS-Band¹² der DACHL-AG-Expert/inn/en Silvia Demmig, Sara Hägi und Hannes Schweiger (2013) leitete eine punktuelle Fachdiskussion über das DACH-Konzept ein.

Unter den Zielen, die sich der IDV in Bezug auf die Umsetzung des DACH-Prinzips gesetzt hat, war die Idee, den DACH-Gedanken auch im Rahmen der allzweijährlich stattfindenden Internationalen Deutscholympiaden stärker zu verankern (vgl. Jarzabek 2013: 159f.). Dabei ging es sowohl um die Prüfungsinhalte als auch um organisatorische Aspekte, in die sich mehrere Verbände aus der DACHL-Arbeitsgruppe einbringen können. 2016 konnte mit der Teilnahme einer ÖDaF- und einer Vertreterin des AkDaF und Ledafids in der Jurygruppe ein Erfolg verbucht werden.

Eine gute Zukunftsperspektive aus der Sicht des IDV und vor allem der DACHL-AG eröffnete 2015¹³ die Vereinbarung der Außenminister der deutschsprachigen Länder, gemeinsam stärker bei der Förderung des Deutschen aufzutreten. Umgesetzt wurde diese Erklärung durch die finanzielle Unterstützung der Organisation von zwei Veranstaltungen, nämlich eines internationalen Wettbewerbs mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache und der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer „Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden“ 2017 in Freiburg/Fribourg (Schweiz). Der DACHL-Fundstücke-Wettbewerb, ein Projekt des IDV unter

Federführung des Goethe-Instituts, fand im Vorfeld der IDT statt. Aus der ganzen Welt wurden 167 DACHL-Fundstücke eingereicht, die inhaltlich mit den amtlich deutschsprachigen Ländern zusammenhängen. Die Prämierung der besten drei Didaktisierungen von Fundstücken aus Neuseeland, Griechenland und Argentinien erfolgte während der IDT in Freiburg/Fribourg¹⁴ (s. Helwig in diesem Heft).

Einen ganz wichtigen Moment in der Geschichte des DACHL-Gedankens bildete die lang erwartete Freischaltung der DACHL-Website im Herbst 2016¹⁵. Sie beinhaltet Informationen zum DACH-Prinzip sowohl für die IDV-Verbandsmitglieder als auch für alle daran interessierten DaF/DaZ-Unterrichtenden sowie -Forschenden. Die DACHL-Website lädt zur Diskussion über verschiedene DACHL-Aspekte ein und bietet sich als ein Ort für einen Erfahrungs- und Gedankenaustausch sowie als Materialien- und Publikationssammlung u. a. m. an.

Bei der gerade erst abgeschlossenen IDT 2017 muss an der Stelle ausdrücklich das Engagement der Mitglieder der DACHL-AG und ihrer Verbände bzw. Mittlerorganisationen erwähnt werden. Die Liste der gemeinsamen Aktionen ist lang, von den DACHL-Fenstern, über das DACHL-Geschenk und das DACHL-Quiz mit tollen Preisen bis zu dem gern und zahlreich besuchten DACHL-Café (s. Meierhofer in diesem Heft). Es war der Ort, an dem u. a. auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer des DACHL-Seminars 2017 ihre bildliche Präsentation über dasselbe gehalten sowie eine DACHL-Hymne präsentiert haben. Mit der aktiven Beteiligung der DACHL-AG-Mitglieder an den SIG-Workshops

¹²DACHS-Band als Anspielung auf die Umschlagseite des Buches, die einen Dachs darstellt.

¹³www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-58357.html

¹⁴Mehr dazu unter www.idvnetz.org/dachl-online/dachl-als-zusammenarbeit/dachl-ag/dachl-fundstuecke-wettbewerb

¹⁵www.idvnetz.org/dachl-online



Mitglieder und Expertinnen der DACHL-AG beim Treffen 2017 in Zürich. V. r. n. I. Martin Baumgartner, Margareta Strasser, Andrea Schäfer, Annegret Middeke, Svetlana Frick, Anke Schmidt-Wächter, Norbert Habelt, Alina Dorota Jarząbek. Von rechts unten Yvonne Herrmann-Teubel, Marianne Hepp, Annette Kühn, Clemens Tonsern.

und der in ihrem Vorfeld geleisteten Zuarbeit, und des Weiteren am Fachpodium 2 sowie an der Sektion zu DACHL-Landeskunde, haben sie gemeinsam einen wichtigen fachlichen und sprachpolitischen Beitrag zur Entwicklung des DACHL-Gedankens geleistet (s. Shafer/Baumgartner; Hägi-Mead; Middeke in diesem Heft).

STATT EINES FAZITS

Mein siebenjähriges Engagement und die Aktivitäten im Rahmen der DACHL-AG waren für mich eine Erfahrung, aber auch eine Herausforderung, die sowohl mein berufliches als auch privates Leben wesentlich bereichert haben. Am Lehrstuhl für Germanistik an der Universität in Olsztyn, wo ich tätig bin, bemühe ich mich beispielweise bewusst um die Sichtbarkeit des DACH-Prinzips in den Studieninhalten. Dieses spielt nicht nur in den

Literaturseminaren, sondern auch in den Seminaren zur Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Länder sowie in der Sprachpraxis (z. B. Übungen im Hörverstehen) eine Rolle. Das war immer auch mein Anliegen bei der Arbeit im Vorstand des Polnischen Deutschlehrerverbands, das weiterhin in der Verbandsarbeit von meinen Nachfolgerinnen beachtet wird. Privat bin ich bereichert, weil ich in der DACHL-AG viele ausgezeichnete Kolleginnen und Kollegen kennengelernt habe, mit denen ich sowohl Erfolge als auch Rückschläge teilen konnte und weiterhin teilen kann. Nicht zuletzt bildeten wunderschöne Städte und Orte der deutschsprachigen Länder immer eine reizende Kulisse für unsere arbeitsamen Treffen.

Liebe DACHLerinnen und DACHLer, vielen Dank für all die Jahre unserer Zusammenarbeit und alles Gute für die Zukunft! ■

LITERATUR

- Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicium.
- Jarżabek, Alina Dorota (2013): IDV – Internationaler Deutschlehrerverband. In: Demmig, Silvia/ Hägi, Sara/ Schweiger, Hannes (Hrsg.): DACH-Landeskunde. Theorie–Geschichte–Praxis. München: Iudicium, 155-160.
- Pucharski A. (2009): „DACH(L)-neu: Perspektiven und Chancen eines Neustarts“. In: ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft zur IDT 2009, 110-117.
- Sorger, Brigitte (2012): Der Internationale Deutschlehrerverband und seine Sprachenpolitik. Ein Beitrag zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Sorger, Brigitte (2013): Institutions- und sprachenpolitische Aspekte des DACH-Konzepts. In: Demmig, Silvia/ Hägi, Sara/ Schweiger, Hannes (Hrsg.): DACH-Landeskunde. Theorie–Geschichte–Praxis. München: Iudicium, 32-48.

ALINA DOROTA JARŻABEK, IN DEN JAHREN 2006-2017 IDV-VORSTANDSMITGLIED: ZUERST GENERALSEKRETÄRIN, SEIT 2013 VIZEPRÄSIDENTIN, 2010-2017 MITGLIED DER DACHL-AG, DAF-LEHRWERKAUTORIN, DOZENTIN FÜR FREMDSPRACHENLEHRERAUSBILDUNG AM LEHRSTUHL FÜR GERMANISTIK AN DER WARMIA- UND MAZURY-UNIVERSITÄT IN OLSZTYN (POLEN).



NEU: Klett Augmented
www.klett-sprachen.de/augmented

DaF kompakt **neu**

**Für Lernende, die schnell
mit Deutsch durchstarten wollen!**

- Das ist neu:**
Studierende und Berufseinsteiger im Fokus
- Gründliche inhaltliche Überarbeitung
 - Neues und modernes Layout
 - Relevante Inhalte für Studium und Beruf
 - Tipps zum Selbststudium über das Lehrwerk hinaus

- Das bleibt:**
Direkt zum Erfolg
- Transparenter Lektionsaufbau
 - Steile Progression mit Blick auf das Wesentliche
 - Aktuelle Landeskunde aus D-A-CH-L
 - Gezielte Prüfungsvorbereitung



Das Buch zum Blättern und viele weitere Informationen
finden Sie unter www.klett-sprachen.de/dafkompakt-neu

Z34703

Online-DACHL-Quiz in 22 x 30 Sekunden

MARTIN HEROLD

- Welcher der folgenden Komponisten lebte lange Zeit in Wien? Bach, Beethoven, Honegger oder Wagner?
- In welchem Land wird die Reifeprüfung zum Ende der Schulzeit nicht *Matura* genannt? In Deutschland, Liechtenstein, Österreich oder der Schweiz?
- Wie viele Menschen leben zurzeit ungefähr in der Schweiz?
- Aus welcher Stadt kommt die Musikgruppe *Die Toten Hosen* (u. a. mit den Titeln „Hier kommt Alex“; „Tage wie diese“)? Düsseldorf (Deutschland), Graz (Österreich), Innsbruck (Österreich) oder Luzern (Schweiz)?

Wenn man z. B. zwar weiß, dass die Band *Die Toten Hosen* aus Deutschland kommt, aber die genauere regionale Herkunft nicht kennt, so liefert der Antwortvorschlag „Düsseldorf (Deutschland)“ eine neue Information – wie auch bereits die Formulierung der Frage in Bezug auf die zwei genannten Song-Titel.

Trotz seiner sorgfältigen Erstellung eignet sich das Quiz für einen Einsatz zu Prüfungszwecken aber natürlich nicht!

Vom 18.-28.05.2017 gab es 554 Quiz-Teilnahmen und am 30.05.2017 wurden die Quiz-Ergebnisse im Rahmen der DaF-Community in einer Online-Präsentation vorgestellt – inkl. der prozentualen Verteilung für alle jeweils gewählten Antwortvorschläge (siehe ebenfalls www.deutausges.de/daf-community). Im Folgenden nun einige Ergebnisse sowie Beobachtungen und Bemerkungen dazu:

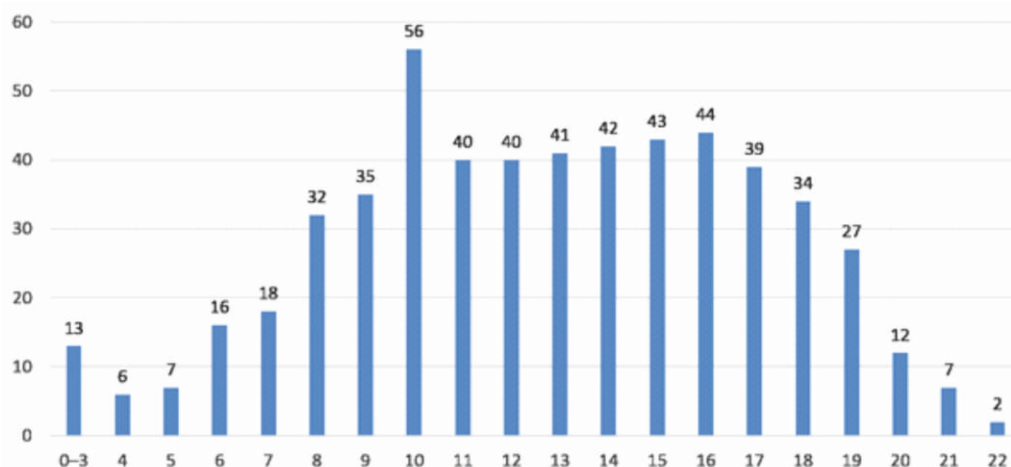
Bei der großen Mehrheit der Fragen gab es eine absolute oder relative Mehrheit richtiger Antworten. So konnten z. B. mehr als 80 % der Quiz-Teilnehmer/innen (Zeitraum 18.-28.05.2017) Bern

Aus solchen und ähnlichen Fragen setzt sich ein Online-DACHL-Quiz zusammen, das die Deutsche Auslandsgesellschaft im Mai 2017 durchgeführt hat und das weiterhin online ist: Unter www.deutausges.de/daf-community finden sich 22 DACHL-Fragen in zufälliger Reihenfolge mit jeweils 4 Antwortvorschlägen und jeweils genau einer zutreffenden Antwort. Für jede Frage hat man maximal 30 Sekunden Zeit, weil die Quiz-Teilnahme tatsächliches eigenes, spontan abrufbares DACHL-Wissen offenlegen soll. Wer seine eigenen Kenntnisse prüfen möchte, sollte das Quiz lösen, bevor er/sie den Beitrag weiterliest!

Neben dem Ziel eines Wissens-Selbsttests ist ein zweites zentrales Anliegen des Quiz, bereits durch die Formulierung der Fragen und Antwortvorschläge spezifische DACHL-Fakten zu vermitteln. So lautet z. B. eine der Fragen:

als Hauptstadt (Bundesstadt) der Schweiz, Vaduz als Hauptstadt von Liechtenstein, die Zugspitze als höchsten Berg Deutschlands und Düsseldorf als Heimatort der *Toten Hosen* benennen.

Die Verteilung der richtigen und falschen Antworten war insgesamt wie folgt:



x-Achse: Anzahl der richtig beantworteten Fragen (von 22)

y-Achse: Zahl der Quiz-Teilnehmer/innen vom 18.-28.05.2017 (insgesamt 554)

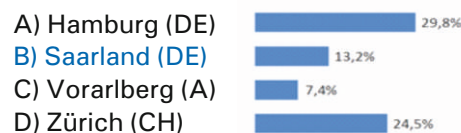
Aus dem Schaubild ergibt sich, dass 21 von 554 Personen und damit knapp 3,8 % hervorragende 20-22 von 22 Fragen richtig beantwortet haben. 371 von 554 Quiz-Teilnehmer/innen und damit knapp 67 % haben 11 oder mehr der 22 Fragen und damit mindestens die Hälfte der Fragen richtig beantwortet.

Eine der Quiz-Fragen bezieht sich auf die Bedeutung der im österreichischen Deutsch häufigen Variante *heuer*. Aus norddeutscher Perspektive finde ich es bemerkenswert, dass zwar eine relative Mehrheit von 38,4 % die Bedeutung korrekt mit „in diesem Jahr“ benannt hat, sich aber genau 50 % entweder für „heute“ oder „heutzutage“ entschieden haben, was eindeutig falsch ist. Viele Norddeutsche hätten aber den gleichen Fehler gemacht!

Mit Abstand die meisten falschen Antworten gab es bei der folgenden Frage:

Frage 15: In Deutschland und Österreich gibt es Bundesländer, in der Schweiz Kantone (und Halbkantone).

Wo leben etwa eine Million Menschen?



Während in Hamburg knapp 1,9 Millionen Menschen, im Kanton Zürich etwa 1,5 Millionen Menschen und in Vorarlberg nur etwa 390.000 Menschen gemeldet sind, leben im Saarland ziemlich genau eine Million Menschen, was offenbar nicht weit hin bekannt ist bzw. war.

In ihrer weiteren Arbeit mit DaF-Lehrkräften aus Nord- und Nordosteuropa beabsichtigt die Deutsche Auslandsgesellschaft, auf die konkreten Quiz-Ergebnisse Bezug zu nehmen. Offenbar lohnt es sich z. B., eindringlich und immer wieder auf die Bedeutung des in Österreich sehr häufig verwendeten, standardsprachlichen *heuer* hinzuweisen. Unter www.deutausges.de/daf-community kann man sich anschauen, was unter den über 500 Personen, die vom 18.-28.05.2017 am Quiz teilgenommen haben, auch noch eher mehr und was eher weniger als bekannt vorausgesetzt werden konnte.

Mit ihrem Online-DACHL-Quiz wollte bzw. will die Deutsche Auslandsgesellschaft also vor allem möglichst viele DaF-Lehrkräfte für den großen Reichtum des deutschen Sprachraums sensibilisieren und ihr Interesse wecken, mehr über den DACHL-Raum zu erfahren und dieses Wissen mit

ihren Lernenden zu teilen. Weit über die Fakten aus dem Quiz hinaus soll damit also ein Beitrag dazu geleistet werden, dass bei jedweder Planung und Durchführung von DaF-Unterricht wie von DaF-Fortbildung das DACH-Prinzip (und damit der

gesamte amtlich deutschsprachige Raum bzw. die Plurizentrik der deutschen Sprache) immer mitgeDACHt wird. Denn wie auch immer es gestaltet sein mag: Wer Deutsch lehrt oder lernt, braucht ein DACH über dem Kopf! ■

Die technische Erstellung des Quiz sowie die Aufbereitung der Quiz-Ergebnisse lagen in den Händen von Leif Bonorden (Berlin).

Direktlink für eine (erneute) Quiz-Teilnahme, zum Weiterleiten und Teilen oder als Empfehlung an Kolleg/inn/en: <http://quiz.deutausges.de/314129>

MARTIN HEROLD (MARTIN.HEROLD@DEUT AUSGES.DE) IST GESCHÄFTSFÜHRER DER DEUTSCHEN AUSLANDSGESELLSCHAFT IN LÜBECK (WWW.DEUT AUSGES.DE), DIE ZU DEN MITTLERORGANISATIONEN DES BERLINER AUSWÄRTIGEN AMTES ZÄHLT UND NORD- UND NORDOSTEUROPA ALS BEZUGSREGION HAT. ER KONZIPIERT LANDESKUNDLICHE FORTBILDUNGEN FÜR DEUTSCHLEHRKRÄFTE AUS NORD- UND NORDOSTEUROPA UND BILDET SELBST ZU U. A. SPRACHLICHEN THEMEN FORT. MARTIN HEROLD BEZEICHNET SICH GERN ALS „SPRACHWAHNSINNIG“.

DACH-Prinzip, Differenzierung und Lernendenautonomie im universitären Landeskundeunterricht in Spanien. Ein Beispiel aus Salamanca: Alemania, Austria y Suiza II

MARTINA KIENBERGER

Wie kann die Diversität und Pluralität des deutschsprachigen Raumes erfahrbar gemacht werden? Wie können Studierende zu selbständiger und reflektierter Auseinandersetzung mit landeskundlichen Materialien angeregt werden? Diese Fragen standen im Mittelpunkt der Implementierung autonomer Portfolio-Arbeit im Rahmen eines Landeskundekurses an der Universität Salamanca, welche in diesem Beitrag kurz vorgestellt werden soll.

1. D-A-CH(-L) UND INTERKULTURELLES LERNEN IN SALAMANCA

Im Fachbereich Deutsch der Universität Salamanca spielt das DACH-Prinzip insbesondere in landeskundlich und kulturwissenschaftlich ausgerichteten Lehrveranstaltungen eine große Rolle¹. Der Studienplan des vierjährigen Bachelorstudiums *Estudios Alemanes* („Deutsche Philologie/Germanistik“) sieht hier fünf spezifische Kurse vor, von

Alemania, Austria y Suiza I y II („Deutschland, Österreich und die Schweiz I und II“) im ersten bzw. zweiten Studienjahr bis zu *Cultura como Texto* („Kultur als Text“) im vierten Jahr.

In allen genannten Lehrveranstaltungen wird die Diversität des deutschsprachigen Raumes beachtet, einerseits durch thematischen Einbezug der verschiedenen deutschsprachigen Länder und Regionen, andererseits durch Verweis auf die Pluralität innerhalb der – insbesondere (bundes-) deutschen – Staatsgrenzen. Während zu Beginn des Studiums eher faktenorientierte Kurse in der Tradition des klassischen Landeskundeunterrichts vorgesehen sind, verschiebt sich der Schwerpunkt in den höheren Semestern hin zu einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung, in der Konzepte wie „Geschichte“ und „Kultur“ neu definiert und hinterfragt werden. Von Anfang an wird aber bereits mit einem offenen Kulturbegriff und einem interkulturellen Ansatz gearbeitet (vgl. dazu Altmayer 2010, Hansen 2011, Zeuner 2010).

¹Dem DACH-Prinzip wird außerdem in literaturwissenschaftlichen Vorlesungen und Seminaren, in denen regelmäßig auch Werke österreichischer und Schweizer Autor/inn/en behandelt werden, Rechnung getragen sowie in den Sprachkursen, in denen die Plurizentrik der deutschen Sprache angesprochen und im Bereich der Rezeption durch Auswahl verschiedenartiger Materialien (je nach Kurs in unterschiedlichem Ausmaß) berücksichtigt wird. Als theoretische Konzepte sind D-A-CH(-L) und Plurizentrik zudem Thema in Didaktik- und Methodikkursen des Bachelorstudiums Germanistik und der DaF-Lehrerbildung.

2. KONZEPTION UND ZIELSETZUNGEN DES LANDESKUNDEKURSES *ALEMANIA, AUSTRIA Y SUIZA II (SoSe 2016)*

Bei dem im Folgenden vorgestellten Kurs handelt es sich um die zweite von zwei Einführungsveranstaltungen zu den deutschsprachigen Ländern, wobei in diesem zweiten Teil der inhaltliche Schwerpunkt auf Geschichte und Kultur des deutschsprachigen Raumes liegt. „Kultur“ wird hier als „Hochkultur“ verstanden, als Beispiele werden die Bereiche Musik, Kunst und Film behandelt; in *Alemania, Austria y Suiza I* werden hingegen (unter anderem) Phänomene der Alltagskultur betrachtet.

Neben spezifischen kognitiven Lernzielen wie der Erweiterung der Kenntnisse über Deutschland, Österreich und die Schweiz (und Liechtenstein sowie weitere deutschsprachige Regionen), dem Aufbau von historischem Wissen, dem Erwerb von Kenntnissen über kulturelle Manifestationen im Bereich Musik, Kunst und Film etc. werden als weitere wichtige Ziele die Förderung von Text- und Medienkompetenz, d. h. das eigenverantwortliche erfolgreiche Nutzen von Texten und anderen Medien (zunehmend auch in deutscher Sprache) für Informationsbeschaffung und Lernen, die Stärkung von Analyse- und Kritikfähigkeit, Lernendenautonomie und der Aufbau interkultureller Kompetenz i. S. einer Bewusstheit kultureller Konstrukte, Eigen- und Fremdwahrnehmungen sowie Fähigkeit zu Vergleich und Reflexion verfolgt.

Da der überwiegende Teil der Germanistikstudent/inn/en Salamancas sein Studium ohne nennenswerte Vorkenntnisse der deutschen Sprache

beginnt, ist die Unterrichtssprache in den ersten beiden Jahren Spanisch. Laut Studienplan sollten die Studierenden, die *Alemania, Austria y Suiza II* belegen, bereits den Kurs *Alemán B1* abgeschlossen haben und parallel *Alemán B1+* besuchen. Aus diesem Grund kann auch mit deutschsprachigem Material gearbeitet werden, sofern dieses oder die damit verbundenen Aufgabenstellungen nicht zu komplex für das Niveau der Lernergruppe sind.

Für *Alemania, Austria y Suiza II* sind 2 Semesterwochenstunden vorgesehen. Zusätzlich zur Arbeit in der Präsenzphase führte ich 2016 die Erstellung eines Portfolios mit speziellen Aufgaben in Zusammenhang mit den Inhalten und Zielen der Lehrveranstaltung ein.

Die Beurteilung des Faches setzte sich zu 20% aus der aktiven Mitarbeit in der Präsenzphase, zu 40% aus dem Portfolio und 40% aus einer schriftlichen Prüfung zusammen, wobei in der Klausur sowohl Faktenwissen als auch im Zuge der Portfolio-Arbeit erworbene Kompetenzen (Medien-, Analyse-, Reflexionskompetenz) verlangt wurden.

3. ARBEIT MIT LANDESKUNDEMATERIALIEN IN DER PRÄSENZPHASE

In der Präsenzphase wurde hauptsächlich mit speziellen didaktischen Landeskundematerialien auf Niveau A2/B1 gearbeitet². Der Vorteil dieser Materialien liegt darin, dass sie bereits didaktisiert, d. h. mit Aufgaben versehen sind, und dass sie die Lernenden sprachlich nicht überfordern. Gerade in Hinblick auf die DACH(L)-Perspektive ist aber

²Empfehlenswert sind z.B. *Entdeckungsreise D-A-CH* (Pilaski et. al. 2011) und in Hinblick auf Geschichte und (Hoch-)Kultur *Generation E* (Berger/Martini 2005), obwohl letzteres Lehrwerk für den Oberstufenunterricht (Sekundarstufe II) konzipiert wurde und daher im universitären Kontext einiger Ergänzungen bedarf.

darauf zu achten, nicht zu einseitig auf Deutschland konzentrierte Lehrwerke zu wählen bzw. Fehlendes zu ergänzen (siehe unten).

Die Entscheidung, deutschsprachiges (anstatt spanischsprachiges) Material zu verwenden, und die Inhalte mit hoher Studierendenbeteiligung zu erarbeiten (anstatt Frontalvorträge zu halten), ging natürlich auf Kosten des Umfangs des zu erwerbenden Wissens, was aber in Anbetracht der Vorteile der Integration von Fach- und Sprachunterricht in Kauf genommen wurde.

Noch positiver ist die Arbeit mit gut ausgewählten und entsprechend didaktisierten authentischen Materialien zu bewerten. In einigen Fällen ergänzte ich die verwendeten Landeskundematerialien um aktuelle authentische Texte oder Videos, z.B. zum Filmfestival Viennale als Ergänzung zum Thema Berlinale³. Die Motivation der Studierenden war in der Regel höher, wenn sie mit authentischem Material arbeiten konnten, umso mehr, wenn sie dieses auch noch selbst wählen konnten, wie es bei der differenzierten Portfolio-Arbeit der Fall war.

4. AUTONOME PORTFOLIO-ARBEIT

Wie erwähnt, stellten die Ausarbeitung bestimmter Aufgabenstellungen und deren Präsentation in Form eines Portfolios einen wichtigen Teil des Kurses dar. Es handelte sich dabei um ein Präsentations- oder Abschlussportfolio, in dem die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten der Lehrveranstaltung

dokumentiert wurden (zur Portfolio-Arbeit vgl. Reich 2012).

Die 6 Aufgabenstellungen, die die Studierenden semesterbegleitend bearbeiteten, zeigten (in unterschiedlicher Ausprägung) folgende Charakteristika:

- DACH(L)-Prinzip: Bezug auf deutschsprachige Regionen oder Länder
- Suche nach authentischen (oder quasi-authentischen) Materialien
- Thematischer Bezug zu einem in der Präsenzphase behandelten Thema (von den Studierenden selbst zu finden)
- Analyse- und Reflexionsaufgaben
- Vergleichende und hinterfragende Aufgaben
- Hoher Grad an Offenheit (ermöglicht Differenzierung)

Damit sollten folgende Lernziele verfolgt werden:

- Bewusstsein für Diversität und Pluralität des deutschsprachigen Raumes steigern
- Eigenständiges Arbeiten, insbesondere Recherche, Materialsichtung und -bewertung, Zeitplanung, Selbstorganisation, fördern
- Zusammenhänge zwischen universitär vermittelten Inhalten und medialen Informationsangeboten herstellen
- Medienkompetenz, insbesondere Analyse-, Kritik-, Reflexionsfähigkeit, aufbauen
- Interkulturelle Kompetenz entwickeln
- Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, Motivation steigern

Im Folgenden werden die Portfolio-Aufgaben aus dem Sommersemester 2016 kurz skizziert⁴. Die

³Auf meiner Internetseite steht ein Dokument mit Unterrichtsvorschlägen zu diesem Thema für den Sprach- oder Landeskundeunterricht auf verschiedenen Niveaus zur Verfügung: <http://diarium.usal.es/martinakienberger/material/?lang=de>.

⁴Eine ausführlichere Erklärung (allerdings auf Spanisch) steht auf meiner Internetseite zur Verfügung: <http://diarium.usal.es/martinakienberger/material/?lang=de>.



Zeitungen, Zeitschriften und andere authentische Materialien, die die Studierenden für das Selbststudium oder die Erledigung von Arbeitsaufträgen nutzen können.

Studierenden bekamen ausführliche Erklärungen und Beispiele auf Spanisch, die auch in den ersten Sitzungen der Lehrveranstaltung besprochen wurden.

Arbeitsaufträge für das Portfolio:

- 1) Präsentation eines aktuellen deutsch- oder spanischsprachigen Presseartikels (aus 2016) über ein geschichtliches oder kulturelles Thema des deutschsprachigen Raumes + Vergleich mit den Inhalten der Lehrveranstaltung zum jeweiligen Thema
- 2) Beschreibung und persönlicher Kommentar zu einem Video der „Deutschen Welle“ (www.dw.de)
- 3) Interkulturelle Analyse einer deutschsprachigen Werbeanzeige
- 4) Google-Suche nach deutschen oder Schweizer Musiker/innen + Dokumentation der Trefferlisten (nach Vorlage eines Beispiels österreichischer Musiker/innen)
- 5) Zusammenfassung der in einer spanischsprachigen Enzyklopädie (z.B. Wikipedia) gefundenen Information über eine berühmte

Persönlichkeit aus dem deutschsprachigen Raum + Vergleich mit den Inhalten der Lehrveranstaltung zu dieser Person

- 6) Vergleich einer Kunstepoche (z.B. Jugendstil/Modernismus) in den deutschsprachigen Ländern und Spanien anhand von Materialien aus der Lehrveranstaltung, zusätzlich recherchiertem Material und eventuell Vorwissen

Zu Beginn des Semesters erhielten die Studierenden neben der Einführung in die Portfolio-Arbeit auch die Evaluationskriterien für ihre Arbeit:

- Vollständiges und zeitgerechtes Einreichen
- Sinnvolle Auswahl des Materials
- Seriöser Umgang mit Quellen, korrekte Zitierweise
- Korrekte Zusammenfassungen
- Logische, klar nachvollziehbare Analysen
- Eigenständigkeit der Arbeit
- Kreativität
- Reflexion

Nach der Einführungsphase, in der die Aufgaben vorgestellt, anhand von Beispielen erläutert und in einem Fall (Werbeanalyse) auch praktisch erprobt wurden, konnten die Studierenden mit der autonomen Arbeit am Portfolio beginnen. Als Quelle für authentisches Material diente ihnen neben dem Internet auch der Materialfundus an der Universität, eine Sammlung deutschsprachiger Zeitungen und Zeitschriften, die größtenteils über DAAD und OeAD, teils auch von Privatpersonen, zur Verfügung gestellt werden. Während der autonomen Arbeitsphase wurden die Studierenden regelmäßig an die Portfolio-Aufgaben erinnert, abzugeben hatten sie ihre Arbeiten schließlich eine Woche vor der Klausur.

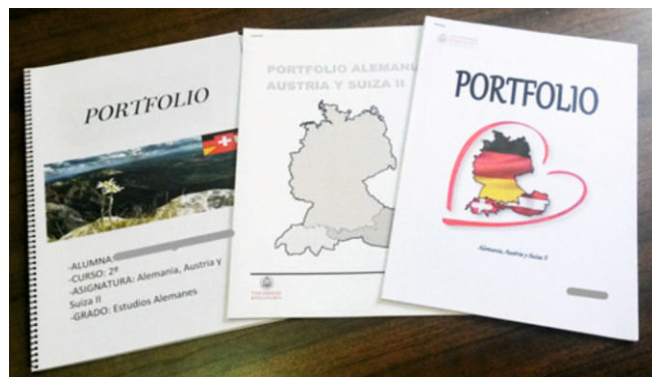
5. EINIGE ERGEBNISSE UND BEISPIELE AUS DEN STUDENTENARBEITEN

Im Großen und Ganzen wurden die Aufgaben zufriedenstellend erledigt, wobei jedoch hinsichtlich Analyse- und Reflexionsfähigkeit sowie Kreativität große individuelle Unterschiede festzustellen waren.

Mehrere Studierende beschrieben etwa die von ihnen gefundenen Artikel und Videos eher oberflächlich, kommentierten Auffälligkeiten und gaben ihre spontane persönliche Meinung ab, andere befassten sich intensiver mit dem Material und stellten tiefergehende, auch kritische Analysen an. Das zeigt z.B. der folgende Auszug aus dem Kommentar einer Studentin zu einem Video der Deutschen Welle über den Türkei-EU-Flüchtlingspakt:

Por todo esto, me parece en cierta medida irónico e hipócrita que una gran parte de los argumentos del vídeo se dediquen a reivindicar la libertad de movimiento de todos los ciudadanos, teniendo en cuenta que precisamente dicha libertad se conseguirá en detrimento de los derechos más básicos, principalmente el que ellos reclaman, de una cantidad ingente de personas.

(„Aus all diesen Gründen erscheint es mir in gewisser Weise ironisch und heuchlerisch, dass sich viele Argumente des Videos der Forderung nach Reisefreiheit für alle Bürger widmen, wenn man bedenkt, dass diese Freiheit gerade durch die Beschneidung der geforderten Rechte für eine große Personengruppe gewonnen wird.“ Übersetzung durch die Autorin.)



Beispiele für Portfolios mit individuell gestalteten Deckblättern

Viele gute Beispiele für interessante interkulturelle Betrachtungen finden sich bei den Werbeanalysen.

Ein Student beschreibt z.B. die auffällige Farbgestaltung in einer Austrian Airlines Anzeige (rot-weiß-rote Fahne, farblich passend: Kleidung der abgebildeten Personen, Schrift, Rahmen des Textfeldes etc.) und reflektiert über die offensichtlich positiven Konnotationen der österreichischen Fahne und ihrer Farben für den Einsatz in der Werbung – eine analoge Gestaltung wäre in Spanien seiner Ansicht nach nicht möglich, da die Flagge und deren Farben noch immer mit der Zeit der Franco-Diktatur verbunden werden.

Eine andere Studentin hat bei dieser Aufgabe auch den Kontext der Publikation mit einbezogen und anhand einer Bruno-Banani-Kampagne aus dem Jahr 2009 Kultur- und Mentalitätsunterschiede zwischen Deutschland und Spanien festgestellt⁵.

Weitere kulturspezifische Details, die Studierende in Werbeanzeigen gefunden haben, sind bestimmte Lebensmittel oder Getränke (typisch deutsche Biertradition), außerdem Gütesiegel (Stiftung

⁵Bild der Anzeige und Informationen zur Kampagne: o.V.: Werbe-Gag auf Kosten von Angie, Seehofer & Co. In: Merkur.de. Online: www.merkur.de/welt/mm-merkel-banani-256458.html (letzter Zugriff am 26. 7. 2017).

Warentest) und Themen wie Umweltschutz oder Nachhaltigkeit.

Eine interessante Frage ist, wie sich die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes in den Portfolios widerspiegelt.

Im Fall der Presseartikel ähnelten sich die behandelten Themen, oft waren es Berichte aus der Kunst- und Medienszene (Ausstellungseröffnungen, Besuch bekannter Künstler – es zeigt sich allerdings eine große regionale und kulturelle Bandbreite) oder historische Beiträge, wobei bei letzteren eindeutig Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg dominierten. Nur ein Artikel befasste sich mit einem österreichischen Thema (Kaiser Franz Joseph).

Unter den Videos der Deutschen Welle wurde mehrmals die Flüchtlingsthematik (als gesamtdeutsche Problematik) aufgegriffen, offenbar ein spannendes Thema für viele spanische Studierende; mehrere der ausgewählten Videos zeigen aber auch regionale Perspektiven (z.B. Tourismus in Ulm; Freizeitgestaltung in München; Messe für kleine Brauereien).

Vermutlich aufgrund des zur Verfügung gestellten Materials fanden sich überproportional viele österreichische Werbeanzeigen in den Studentenarbeiten.

Interessant ist, dass auch bei der fünften Aufgabe sehr viele österreichische Persönlichkeiten ausgewählt wurden. Das zeigt die Liste der behandelten

Personen (manche wurden mehrmals gewählt): Thomas Bernhard, Albert Einstein, Friedrich der Große, Karl der Große, Friedrich August von Hayek, Elfriede Jelinek, Franz Kafka, Gustav Klimt, Karl Landsteiner, Martin Luther, Karl Marx, Arnold Schwarzenegger, Anna Seghers, Christoph Waltz, Stefan Zweig.

Beim Vergleich der Kunstepochen war es vor allem die Romantik, die aus deutsch-spanischer Sicht beleuchtet wurde, einige Student/inn/en wählten auch den Jugendstil mit Wien-Schwerpunkt.

Die Schweiz und andere deutschsprachige Regionen fanden leider allgemein wenig Beachtung, nur ein paar Studierende suchten für Aufgabe 4 Schweizer Musiker/innen⁶.

6. FAZIT

Die eigenverantwortliche Ausarbeitung von Arbeitsaufträgen, die eine selbständige Recherche, Auswahl, Analyse, Beurteilung und vergleichende Einordnung von medialen Angeboten verlangen, ist eine sinnvolle Ergänzung zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte in der Präsenzphase von Lehrveranstaltungen. Auf diese Weise kann Differenzierung als Rücksichtnahme auf individuelle Interessen und Fähigkeiten gewährleistet und die Lernendenautonomie gefördert werden. Durch Rechercheaufträge in deutsch- oder fremdsprachigen Medien gewinnen die Lernenden zudem einen persönlichen Einblick in die Realität des deutschsprachigen Raumes – sei es durch verschiedene Ei-

⁶Zu bedenken ist, dass die Portfolios nur das ausgewählte Material für die letztendlich ausgearbeiteten Aufgaben enthalten. Bei der Recherche sind die Studierenden noch auf viele weitere Texte und Videos gestoßen, die hier nicht erwähnt werden.

gendarstellungen (Informationen in Medien aus den DACHL-Ländern) oder in der Fremdperspektive (Informationen in Medien aus den Herkunftsländern der Lernenden, hier Spanien).⁷ Im universitären Kontext erworbene Kenntnisse können somit mit der medial vermittelten Realität in Verbindung gesetzt werden, die Pluralität des deutschsprachigen Raumes wird nicht nur durch Auswahl der Lehrveranstaltungsinhalte durch

die Lehrperson gezeigt, sondern auch selbst erfahren.

Als Evaluationsgrundlage bietet sich die Präsentation ausgearbeiteter Aufträge in Form eines Portfolios an. Meine Erfahrungen mit dieser Arbeitsform im vorgestellten Landeskundekurs waren sehr positiv und ich würde sie daher auch weiterempfehlen. ■

LITERATUR

- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd 1 und 2. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 1402-1413.
- Berger, Maria Cristina; Martini, Maddalena (2005): Generation E. Deutschsprachige Landeskunde im europäischen Kontext. Stuttgart: Klett.
- Hansen, Klaus P. (2011): Kultur und Kulturwissenschaft. 4. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Pilaski, Anna; Fröhlich, Birgitta; Bolte-Costabiei, Christiane; Behal-Thomsen, Heinke (2011): Entdeckungsreise D-A-CH. Kursbuch zur Landeskunde. Berlin/München: Langenscheidt.
- Reich, Kersten (2012): Portfolio. In: Methodenpool der Universität Köln. Online: http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html (letzter Zugriff am 26. 7. 2017).
- o.V.: Werbe-Gag auf Kosten von Angie, Seehofer & Co. In: Merkur.de. Online: www.merkur.de/welt/mm-merkel-banani-256458.html (letzter Zugriff am 26. 7. 2017).
- Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd 1 und 2. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 1472-1478.

⁷Entscheidend ist dafür der Einbezug authentischer sowie aktueller Materialien. Je großzügiger das Kriterium der Aktualität ausgelegt wird, desto einfacher können Studierende Inhalte „googeln“ und sind weniger auf fortlaufende Recherche in verschiedenen Medien angewiesen. In unserem Fall (LV im SoSe 2016) hat sich die Beschränkung auf 2016 für aktuelle Presstexte bewährt.

Kontakt und weitere Informationen:

<http://diarium.usal.es/martinakienberger/?lang=de>

MARTINA KIENBERGER HAT EINIGE JAHRE ALS GYMNASIALLEHRERIN IN ÖSTERREICH GESCHICHTE, SOZIALKUNDE UND POLITISCHE BILDUNG, DEUTSCH UND SPANISCH UNTERRICHTET. SEIT 2014 LEHRT SIE ALS OEAD-LEKTORIN FREMDSPRACHENDIDAKTIK, MEDIENTHEORIE UND KULTURWISSENSCHAFT AN DER UNIVERSITÄT SALAMANCA (SPANIEN). ZU IHREN FORSCHUNGSSCHWERPUNKTEN GEHÖREN DER EINSATZ VON FILM UND WERBUNG IM UNTERRICHT UND VERSTEHENSSTRATEGIEN BEIM FREMDSPRACHENLERNEN.

Kultureller und sprachlicher Vielfalt auf der Spur: D-A-CH(-L)-Praxis in polnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken

MARJON TAMMENGHA-HELMANTEL/LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK/SABINE JENTGES

Nun ist es schon mehr als ein Viertel Jahrhundert her seit der kommunikativen Wende und der Initiierung des interkulturellen Ansatzes, inkl. der integrativen Landeskunde (Mog & Althaus 1992), der 1990 erschienenen ABCD-Thesen (ABCD-Gruppe 1990) und des D-A-CH-Konzepts (vgl. u. a. Hackl, Langner & Simon-Pelanda 1997; Clalüna, Fischer & Hirschfeld 2007). Somit liegt folgende Annahme nahe: die Vermittlung von kulturellen Aspekten des Zielsprachengebietes dürfte heute in Lehrplänen und Rahmencurricula für den Fremdsprachenunterricht fest verankert sein; Landeskunde gehört unbestritten in den fremdsprachlichen Unterrichtsalltag und DaF-Lernenden wird ein vielfältiges und ausgewogenes Bild der deutschsprachigen Länder vermittelt. Doch ein Blick auf die curricularen Vorgaben des DaF-Unterrichts in Polen und den Niederlanden, beides Nachbarländer Deutschlands, ernüchtert: In Polen erschöpfen sich die Anforderungen hinsichtlich der landeskundlichen Inhalte im verbindlichen Rahmenlehrplan für die dritte Bildungsetappe (3-jährige Mittelschule nach der 6-jährigen Grundschule) in einer allgemein formulierten Forderung nach Vermittlung von Elementen der zielsprachigen Kultur(en) sowie der eigenen Kultur unter Berücksichtigung des interkulturellen Kontextes und der europäischen Integration (vgl. Podstawa

programowa: 38). Die für den niederländischen Fremdsprachenunterricht festgelegten Abschlussqualifikationen (vgl. CVE 2012) enthalten nicht einmal einen Hinweis auf Landeskunde und fokussieren fast ausschließlich auf sprachliche Kompetenzen und Fertigkeiten, definiert nach den GER-Niveaus. In beiden Fällen findet das D-A-CH-Konzept keine Erwähnung. Demzufolge muss der Stellenwert, den die (länderübergreifende) Landeskunde im schulischen Fremdsprachenunterricht einnimmt, sowohl in Polen als auch in den Niederlanden als eher gering eingestuft werden.

Neben curricularen Voraussetzungen wird die Unterrichtspraxis stark durch das jeweils eingesetzte Lehrwerk mitbestimmt (vgl. u. a. Luke, de Castell & Luke 1989; Tomlinson 2012; Guerrettaz & Johnston 2013). Entsprechend kann eine Analyse der am häufigsten im schulischen DaF-Unterricht eingesetzten Lehrwerke hinsichtlich Rolle, Inhalt und Umfang landeskundlicher Inhalte im Allgemeinen und des D-A-CH-Prinzips im Besonderen indirekt einen Blick auf die Unterrichtspraxis bieten. Die unklare bzw. schwache Position von Landeskunde in den curricularen Rahmenbedingungen beider Länder spiegelt sich in großen Teilen auch in den vor Ort produzierten DaF-Lehrwerken wider. Eine Analyse von jeweils drei Anfänger-Lehrwerken (Niveau A1-A2 nach GER), die

gegenwärtig im schulischen DaF-Unterricht in den Niederlanden bzw. Polen häufig eingesetzt werden und sich an Jugendliche im Alter von zwölf bis fünfzehn Jahren richten, zeigt gravierende Unterschiede in der Gewichtung dieser Inhalte. Es handelt sich dabei um die Lehrwerke *Mit links* (ML 2016), *Kompass neu* (KN 2012), *Meine Deutschland* (MD 2015) (für Polen) und *Neue Kontakte* (NeKo 2013), *Na Klar* (NK 2017) und *TrabiTour* (TT 2014) (für die Niederlande). Bei den analysierten Lehrwerken können grob drei Positionen unterschieden werden:

1) Lehrwerke, in denen die landeskundlichen Inhalte vereinzelt und überwiegend implizit vermittelt werden. Sie stehen meistens in einem thematischen Zusammenhang mit dem Inhalt bzw. Thema der jeweiligen Unterrichtseinheit (z. B. *Mit links*). So wird z. B. in *Mit links* zum Thema Lieblingsverkehrsmittel die Schwebbahn in Wuppertal beschrieben (ML 2: 17), die Aufgaben hierzu beziehen sich jedoch ausschließlich auf Leseverstehen.

2) Lehrwerke, die landeskundliche Inhalte explizit aufnehmen, wobei diese aber insofern eine eher marginale Rolle einnehmen, als dass die jeweiligen Informationen bzw. Inhalte in einem gesonderten Teil aufgeführt sind, meistens am Ende des Kapitels, und zum anderen in ihrer Häufigkeit als eher überschaubar zu bezeichnen sind. Landeskunde wird sozusagen als ein optionales Extra angeboten. So fokussiert *Neue Kontakte* auf Fertigkeiten, Grammatik und Wortschatz, was sich in den Überschriften zu den Aufgaben widerspiegelt. Dabei wird nur eine Aufgabe – am Ende des Kapitels – als Landeskunde gekennzeichnet.

3) Lehrwerke, in denen landeskundliche Informationen einen zentralen Platz einnehmen. Sie

werden bereits in der Inhaltsübersicht und bei den Lernzielen jedes Lehrwerkskapitels angegeben: Landeskunde hat als fester Bestandteil eine prominente Position in jeder Lektion. Entsprechend dem Konzept der integrativen Landeskunde gehören diese Inhalte zum obligatorischen Lernstoff und werden nicht erst bzw. nur dann im Unterricht thematisiert, wenn die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit dies zulässt. So startet *Na Klar* jedes Kapitel mit einer sog. Orientierung, die den Schülern eine Stadt im deutschsprachigen Raum vorstellt und dazu Lesetexte und Videofragmente anbietet.

Auf Basis der Analyse der genannten Lehrwerke muss zum einen festgehalten werden, dass unabhängig von der Position, die Landeskunde im jeweiligen Lehrwerk einnimmt, die Vermittlung







frei verfügbar

Ab Herbst 2018 als gedruckte Ausgabe oder kostenfrei zum Download:

 www.ESV.info/IDT-2017



ERICH SCHMIDT VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG
 Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
 Tel. (030) 25 00 85-265
 Fax (030) 25 00 85-275
 ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

Der Tagungsband der IDT 2017 wird im Erich Schmidt Verlag veröffentlicht.

3 Bände mit je 500 Seiten
 Band 1: ausgewählte Vorträge
 Band 2: Sektionen
 Band 3: SIGs und Resolution

von landeskundlichen Inhalten überwiegend auf Deutschland beschränkt bleibt (vgl. auch Majjala, Tammenga-Helmantel & Donker 2016; Ciepielewska-Kaczmarek 2016). Zum anderen thematisiert die Mehrheit der von uns analysierten Lehrwerke zu Lernbeginn, entweder in der ersten Lektion oder in einem dieser vorangestellten Einstieg, die D-A-CH(-L)-Länder explizit. Umfang und Art und Weise dieser Thematisierung variieren dabei sehr stark: Teils handelt es sich nur um eine simple Frage wie z. B.: *Wie heißen die deutschsprachigen Länder und ihre Hauptstädte?* (KN 1: 7) oder *Schreib vier Länder ins Heft, in welchen man Deutsch spricht* (ML 1: 6). Hingegen finden sich auch deutlich umfangreichere Beispiele, die konkrete Eindrücke der D-A-CH(-L)-Länder zu geben versuchen: Ein gelungenes Beispiel für eine

solche Umsetzung kann in dem Einstieg von *Meine Deutschtour* (MD) gesehen werden. Auf insgesamt vierzehn Seiten wird in Zahlen, Bildern und kurzen Informationstexten die landschaftliche und kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raumes präsentiert und mit einem kurzen D-A-CH(-L)-Quiz abgeschlossen (MD 1: 12-27). Die zu lernende Sprache bekommt somit ein mehr oder weniger konkretes Gesicht, und auch ihre Relevanz im europäischen bzw. weltweiten Kontext wird betont: *Für 24% der Bürger der Europäischen Union ist Deutsch die Muttersprache, 101 Millionen Menschen benutzen weltweit Deutsch als ihre Muttersprache, was den 12. Platz unter allen Sprachen der Welt ergibt, 14 Millionen Menschen lernen weltweit Deutsch als Fremdsprache* (MD 1: 14-15).

Starter!

Język niemiecki w pigułce

Po pierwsze:
język niemiecki:
Deutsch
German
allemand
alemán

Po drugie:
101 mln
ludzi na świecie używa języka niemieckiego jako języka ojczystego, co daje
12. miejsce
wśród wszystkich języków świata

Po trzecie:
język niemiecki jest językiem urzędowym
w czterech krajach:
Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Księżwie Liechtensteinu. Kraje te nazywamy krajami niemieckojęzycznymi. Językiem niemieckim posługują się również mieszkańcy m.in.: Luksemburga, wschodniej Belgii, Namibii, Danii oraz północnej części Włoch.

Po czwarte:
dla 24%
mieszkańców Unii Europejskiej język niemiecki jest językiem ojczystym.

Po piąte:
ponad **14 mln**
ludzi na świecie uczy się języka niemieckiego jako języka obcego.

Po szóste:
Wy, drodzy Gimnazjaliści, stajecie się teraz jednymi z tych ponad 14 milionów uczących się języka niemieckiego! Chociaż Wasza przygoda z językiem niemieckim dopiero się zaczyna, okazuje się, że znacie już alfabet tego języka oraz rozumiecie wiele słów.
Przekonajcie się o tym sami!

<http://www.derweg.org/aktuell/deutschland/sprachenkenntnisse.html#2>
<http://www.goethe.de/ges/spa/dos/daf/pl6139473.htm>

Te i inne ciekawostki na temat użytkowników i uczących się języka niemieckiego znajdziesz na stronie internetowej:
<http://www.goethe.de/ges/spa/dos/daf/pl6139473.htm>

In *Neue Kontakte* (NeKo 1-2: 28) werden die Schüler¹ dazu angeregt, zu erraten, in welchen Ländern Deutsch gesprochen wird. Ihre Antworten überprüfen sie anschließend anhand einer Grafik. Auch wird die Position der deutschen Sprache thematisiert:

- Welche Sprache wird in Europa am häufigsten gesprochen?²
- Warum gilt dennoch für die meisten Englisch als wichtigste Sprache, was meinst du?³

In den meisten Lehrwerken wird den Lernenden somit bereits zu Beginn ihres schulischen Deutscherwerbs eine ungefähre, wenn auch unterschiedlich konkrete und umfangreiche Vorstellung über den sprachlich-kulturellen Raum der zu lernenden Fremdsprache und über dessen Einwohner vermittelt.

Zweifelsohne sollte nicht nur zu Beginn des Lernens einer Fremdsprache, sondern im gesamten Lehr- und Lernprozess berücksichtigt werden, dass ein Einblick in die ‚fremde(n)‘ Kultur(en) des zielsprachigen Gebietes gewährt wird. Die kulturelle und linguistische Vielfalt des deutschsprachigen Raumes kann vor allem dadurch sichtbar gemacht werden, dass regionale Gegebenheiten nicht separat als lokale Rarität eingeführt, sondern kontextualisiert werden (Prinzip der kontextualisierten Vielfalt). Denn die Diversität wird unserer Erfahrung nach gerade dann erkennbar, wenn regionale Phänomene über Landesgrenzen hinweg betrachtet werden und ein Vergleich eines Phänomens zwischen sowohl den zielsprachlichen Ländern als auch der Ausgangs-

kultur zustande kommt. Zu berücksichtigen wäre hier eine Kontaktdidaktik, die dafür plädiert, kulturelle, historische, geographische, soziale und andere Kontakte zwischen dem eigenen Umfeld und dem Zielsprachengebiet stärker im Unterricht zu berücksichtigen (vgl. Badstübner-Kizik 2010). Auf diese Weise können kulturelle oder sprachliche Phänomene in einem größeren Kontext dargestellt und mit ähnlichen bzw. unterschiedlichen Erscheinungsformen verbunden werden. Konkret geht es darum, dass für ein Phänomen das Vorkommen in den verschiedenen D-A-CH(-L)-Ländern erkundet wird – aber auch in kontrastiver Perspektive: D-A-CH(-L) vs. das Herkunftsland, also z. B. Polen oder Niederlande. Im Folgenden werden einige Aufgaben und Übungen, die Aspekte der Kontaktdidaktik und des DACH-Prinzips umsetzen, beschrieben. Es handelt sich um Beispiele aus den analysierten Lehrwerken, die vor allem in Form von Projektaufgaben Möglichkeiten eröffnen, eigen- und fremdsprachliche kulturelle Diversität im Unterricht zu thematisieren.

AUFGABENBEISPIELE FÜR MEHRPERSPEKTIVISCHE KULTURELLE UND SPRACHLICHE VIelfALT

Meine Deutschtour ist eines der Lehrwerke, denen ein integratives, also sprachliches und kulturelles Lernen kombinierendes Landeskunde-Konzept zugrunde liegt. Obwohl die Kapiteltitle meist Deutschland benennen (z.B. *Familien in Deutschland*, *Alltag in Deutschland*, *Essen in Deutschland*, *Natur in Deutschland*), werden in nahezu allen Lektionen Informationen aus mehreren deutschsprachigen Ländern präsentiert.

¹In diesem Beitrag ist jede Personennennung generisch, es sind also stets beide Geschlechter gemeint.

²Übersetzung der Verfasserinnen, im Original heißt es: „Welke taal wordt het meest gesproken in Europa?“

³Übersetzung der Verfasserinnen, im Original heißt es: „Waarom denk je dat voor de meeste mensen het Engels toch de grootste taal is?“

Darüber hinaus wird ein Bezug zu der Erfahrungswelt der Schüler hergestellt. So soll beispielsweise im Vergleich zu Essen in D-A-CH(-L) über die Essgewohnheiten der eigenen Familie (MD 1: 115) sowie über Frühstück und Abendessen in Polen berichtet (MD 1: 105) werden oder mithilfe eines kurzen Informationstextes über Weihnachten in Polen über persönliche Weihnachtsrituale gesprochen werden (MD 2: 77). Des Weiteren laden zusätzliche Projektideen dazu ein, die deutschsprachigen Länder selbst (digital bzw. virtuell) zu erkunden, beispielsweise durch diese Aufgabe:

- Erstellt ein illustriertes Prospekt über Essen in den D-A-CH-Ländern. Sucht die Informationen in verschiedenen Quellen. Präsentiert dann eure Prospekte vor der Klasse (MD 1: 142).

Vergleichbare Projektaufgaben finden sich auch in anderen analysierten Lehrwerken:

- Du machst eine Broschüre auf Deutsch über Hamburg, Köln oder Wien. Erstelle ein kurzes digitales Quiz mit zehn Multiple-Choice-Fragen auf Niederländisch für deine Klassenkameraden. Präsentiere deine Broschüre oder dein Poster samt dem Quiz in der Klasse (NK 1-2A: 146).⁴

Auch im Lehrwerk *Mit links* finden sich ähnliche Projektimpulse, die den Schülern Anlass dazu geben, selbständig interessante und wissenswerte Informationen über die DACH(L)-Länder in der eigenen Umgebung zu recherchieren und zu präsentieren:

- Sammelt zu Hause originale Verpackungen von deutschen, österreichischen oder

schweizerischen Produkten und macht Plakate in Gruppen (ML 1: 6).

TrabiTour (TT) bietet verteilt über das Lehrwerk drei Kapitel zur D-A-CH(-L)-Thematik an, in denen sich die Schüler intensiv mit jeweils Deutschland, der Schweiz bzw. Österreich auseinandersetzen. Jedes der drei Kapitel besteht aus einer für jedes Land vergleichbaren Übersicht, die Informationen wie u. a. die Nationalhymne, historische und geographische Gegebenheiten, touristische Highlights, typische Produkte, das Land in Zahlen und Grafiken und zahlreiche Bilder beinhaltet. Im Arbeitsbuch finden sich Aufgaben hierzu: So wird das niederländische Sinterklaas-Fest mit dem schweizerischen Samichlaus (TT F: 98f.) (Nikolaus) verglichen. Es gibt auch eine Auswahl an kreativen Aufgaben, in denen u. a. ein Quiz über den Bernhardiner erstellt und in der Klasse erprobt werden soll oder selber ein Glacier Express (TT F: 109) oder eine Swatch-Uhr (TT F: 113) entworfen wird. Auch *Na Klar* bietet kreative Aufgaben in Projektform an, bei denen Schüler beispielsweise zu zweit eine Party vorbereiten, bei der es auch ein typisch deutsches oder österreichisches Gericht zu essen geben soll. Die Recherche kann im Internet durchgeführt werden; Einladungskarte, Rezept und Einkaufsliste werden in der Klasse präsentiert (NK 1-2A: 147).

Die sprachliche Vielfalt des amtlich deutschsprachigen Raums nimmt im niederländischen Lehrwerk *Neue Kontakte* einen deutlich erkennbaren Stellenwert ein; das Lehrwerk thematisiert sowohl die standardsprachliche als auch die regionale und dialektale Vielfalt in allen Kapiteln

⁴Übersetzung der Verfasserinnen, im Original heißt es: „Je maakt een brochure of een poster in het Duits over Hamburg, Keulen of Wenen. Maak een korte digitale quiz met tien meerkeuzevragen in het Nederlands voor je klasgenoten. Presenteer je brochure of poster aan de klas. Doe de quiz met je klasgenoten.“ (NK 1-2A: 146).

des 2. Bandes. Sowohl in den Lehrwerktexten als auch in den Aufgaben werden die Lernenden mit der linguistischen Diversität vertraut gemacht, wobei u. a. Plattdeutsch, Berlinerisch und Schwyzerdütsch schriftlich und akustisch präsentiert werden. Typische Aufgabenstellungen hierbei sind das Hören und Nachsprechen dialektaler und hochdeutscher Begriffe (u. a. NeKo 3/B: 101), der Vergleich zwischen Schreibung bzw. Aussprache der hochdeutschen und dialektalen Begriffe mit dem nah verwandten Niederländischen (u. a. NeKo 3/B: 101) oder die Zuordnung von schweizerhochdeutschen und/oder österreichischen Begriffen (wie z. B. *Bussi* und *Karfiol*) zu ihrem gemeindeutschen Äquivalent (*Kuss* und *Blumenkohl*) bzw. zu einer bedeutungsäquivalenten Illustration (u. a. NeKo 3/B: 24). Ähnliche Aufgaben bieten die Autorinnen von *Kompass neu*. Im letzten Sonderkapitel *Interregio* (KN 1: 118) sollen die Schüler u. a. in einer Tabelle die Mahlzeiten zu Deutschland, Österreich und der Schweiz zuordnen: Abendessen (D), Morgenessen (CH), Frühstück (DA), Mittagessen (DACH), Nachtessen (CH), Abendbrot (DA). Vereinzelt finden sich, so z. B. in *TrabiTour*,

auch explizite Informationstexte, in denen Hochdeutsch und andere sprachliche Varietäten, beispielsweise Schwyzerdütsch (Dialekt), hinsichtlich Morphologie und Rechtschreibung verglichen werden.

Fazit: Der Einfluss von Lehrwerken auf die Unterrichtspraxis ist groß – und somit auch deren Verantwortung gegenüber den Deutschlernenden. Aus einer niederlandweiten Umfrage wissen wir, dass die niederländischen Schüler sich über mehr Landeskunde im DaF-Unterricht freuen würden (DIA 2010). Damit in den Köpfen der Lernenden ein nuanciertes und positiv-kritisches Bild des deutschen Sprachraums entstehen kann, wäre es u. E. wünschenswert, dass die Lehrwerke zukünftig noch verstärkt alle deutschsprachigen Regionen im Sinne des D-A-CH(-L)-Prinzips als Ausgangspunkt des Lernprozesses nehmen und dabei die linguistische und kulturelle Diversität des amtlich deutschsprachigen Raums nach dem Prinzip der kontextualisierten Vielfalt und im Kontext der Kontaktdidaktik präsentieren. ■

LITERATUR

- ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV-Rundbrief* 45, 15-18. Abrufbar: <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> [27.06.2017]
- Badstübner-Kizik, C. (2010): Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15/2, 99-112.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L. (2016): Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens im institutionalisierten DaF-Unterricht. Poznań: Wydział Neofilologii UAM.
- Clalüna, M.; Fischer, R.; Hirschfeld, U. (2007): Alles unter einem D-A-CH-L? Oder: Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk? In: *Fremdsprache Deutsch* 37, 38-45.
- CVE (2012): Syllabus moderne vreemde talen vwo centraal examen 2014. College voor Examens, Utrecht. Abrufbar: https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2014-moderne-vreemde/2014/vwo/f=/moderne_vreemde_talen_def_versie_vwo_2014.pdf [27.06.2017]
- DIA (2010): Rapport belevingsonderzoek Duits. Duitslandinstituut Amsterdam, Amsterdam. Abrufbar: <http://www.duitslandinstituut.nl/art/uploads/files/2011/Rapport%20belevingsonderzoek.pdf> [01.09.2017].
- Guerrettaz, A.M.; Johnston, B. (2013): Materials in the classroom ecology. In: *The Modern Language Journal* 97/3, 779-796.

- Hackl, W.; Langner, M.; Simon-Pelanda, H. (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so neuer) Begriff. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1*, 17-34.
- Luke, C.; de Castell S.; Luke, A. (1989): Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook. In: S. de Castell, A. Luke, & C. Luke (Eds.), *Language, authority and criticism: Readings on the school textbook*. London: Falmer Press, 245-260.
- Maijala, M.; Tammenga-Helmantel, M.; Donker, E. (2016): Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *Zielsprache Deutsch*, 43/1, 3-33.
- Mog, P.; Althaus, H.-J. (1992): *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.
- Tomlinson, B. (2012): Materials development for foreign language learning and teaching. In: *Language Teaching* 45, 143–179.

DR. LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK IST WISSENSCHAFTLICHE MITARBEITERIN AM INSTITUT FÜR ANGEWANDTE LINGUISTIK AN DER ADAM-MICKIEWICZ-UNIVERSITÄT IN POZNAŃ (POLEN) UND EXTERNE BERATERIN DES GOETHE-INSTITUTS (MÜNCHEN) FÜR FRÜHES DAF. ARBEITS- UND FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE SIND DAF-DIDAKTIK, INSBESONDERE IM FRÜHBEGINN.

DR. SABINE JENTGES IST UNIVERSITÄTSDOZENTIN IM BEREICH DEUTSCHE SPRACHE UND KULTUR UND NIEDERLANDE-DEUTSCHLAND-STUDIEN AN DER RADBOUD UNIVERSITEIT IN NIJMEGEN (NIEDERLANDE) UND MITGLIED DES NIEDERLANDEWEITEN EXPERTENTEAMS FÜR MODERNE FREMDSPRACHENDIDAKTIK. IHRE LEHR- UND FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE LIEGEN IM BEREICH DIDAKTIK UND METHODIK DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS, INTERKULTURELLES LERNEN UND LEHRMATERIALENTWICKLUNG UND ANALYSE.

DR. MARJON TAMMENGHA-HELMANTEL IST ALS FACHDIDAKTIKERIN UND UNIVERSITÄTSDOZENTIN FÜR DAF AN DER LEHRERAUSBILDUNG DER UNIVERSITÄT GRONINGEN (NIEDERLANDE) VERBUNDEN UND MITGLIED DES NIEDERLANDEWEITEN EXPERTENTEAMS FÜR MODERNE FREMDSPRACHENDIDAKTIK. IHRE FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE BEINHALTEN GRAMMATIKVERMITTLUNG, ZIELSPRACHENEINSATZ UND LEHRWERKANALYSE UND -REZEPTION.

Wettbewerb DACHL-Fundstücke – Schwein gehabt!

INKA HELWIG

1. MEIN FUNDSTÜCK UND DER WETTBEWERB

Ich war dabei, für den Online-Kurs, den ich für meine Schule schrieb, meinen Fotoordner durchzugehen, als ich das Wildschwein-Foto sah. In meinem Kopf machte es „Klick!“ und ich erinnerte mich daran, dass die DeutschlehrerInnen-Beraterin Heike Papenthin uns LehrerInnen in Neuseeland eine E-Mail über einen Wettbewerb geschickt hatte. Gefragt waren Fundstücke, die etwas mit dem deutschsprachigen Raum zu tun hatten, aber nicht Stereotype vermitteln, sondern ungewöhnlich und überraschend sein, die Vielfältigkeit des deutschsprachigen Raums zeigen und zum Nachdenken und Diskutieren anregen sollten.

Insgesamt 16 GewinnerInnen winkte eine Reise nach Berlin zu einem einwöchigen Fortbil-

dungskurs, wo sie lernen würden, auf ihrem Fundstück basierende Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Diese Didaktisierungen würden dann die Grundlage für den zweiten Teil des Wettbewerbs bilden, bei dem weltweit online über die drei besten Vorschläge abgestimmt würde und die Gewinner eine Einladung zur IDT in die Schweiz erhielten. Solche tollen Preise sind extrem rar - warum also nicht einfach das Wildschwein auf ‚gut Glück‘ einschicken?

Auf der DACHL-Webseite stellte ich fest, dass der Einsendeschluss schon rund zwei Stunden später war und man seine Wahl auch noch schriftlich begründen sollte! In letzter Minute drückte ich den „Senden“-Knopf. Als ich Wochen später erfuhr, dass mein Wildschwein unter den 16 Gewinnern war, wurde mir klar, dass ich gar nicht mehr genau wusste, wo ich das Foto aufgenommen hatte und dass es auch galt, eventuelle Copyright-Ansprüche zu klären.

Meine Recherche ergab peinlicherweise, dass es sich um ein Graffiti-Kunstwerk des bekannten deutschen Künstlers *Stefan Strumbel* handelte. Nun musste ich ihm schreiben und zugeben, dass ich sein Kunstwerk für eine simple Schaufenster-Deko gehalten hatte – und hoffen, dass er mir trotzdem erlauben würde, es zu benutzen. Ich bin ihm und seinem Manager ewig dankbar, dass sie mit dem



Foto eines Kunstwerks von Stefan Strumbel

Goethe-Institut München die rechtlichen Dinge geklärt und innerhalb einer Woche die Genehmigung gegeben haben. Schweine können zwar nicht fliegen, aber Dank eines Wildschweins konnte ich nach Berlin fliegen!



GewinnerInnen beim Mittagessen im Restaurant
Ständige Vertretung

2. UNSER BERLIN-KURS

Unser Fortbildungskurs allerdings begann schon im Vorfeld auf der Online-Plattform Moodle, wo wir TeilnehmerInnen uns besser kennenlernen und u.a. Fotos, Sprichwörter, Buch-, Film- und Musiktipp aus unseren Ländern austauschen konnten. Dort erfuhr ich, dass die anderen 15 Teilnehmenden aus so verschiedenen Ländern wie z.B. Griechenland, Argentinien, Kamerun, Rumänien und noch vielen mehr kamen! Unsere Seminarleiterin Antje Rüger hatte außerdem auf einer Wordpress-Webseite¹ eine Aufgabe zu unseren Fundstücken bereitgestellt. Wir sollten kurze Texte zu den Fundstücken schreiben, ohne zu verraten, um welche es sich handelt. Andere rieten dann, worum es gehen könnte, und begründeten ihre Wahl. Eine Idee, die ich abgewandelt in meine Didaktisierung eingebaut habe.



Die Fortbildungswoche fand Ende Juli 2016 in Berlin statt. Untergebracht waren wir 16 GewinnerInnen ganz zentral im Motel One in der Nähe vom Alexanderplatz und unser Seminar fand in der neu eröffneten Jugendherberge Ostkreuz statt.

Alles zu beschreiben, was wir in dieser super kreativen Woche gelernt haben, würde mindestens das halbe IDV-Magazin einnehmen. Wir haben neben Theorie über das DACH-Prinzip² (die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes) und interkulturelle Kompetenzen verschiedene Aktivitäten ausprobiert, wie man Bilder sinnvoll in den Landeskundeunterricht einbeziehen kann.

Besonders gut hat mir die vielseitige Arbeit mit dem Werbespot der Berliner Verkehrsbetriebe (BVG)³ „Is mir egal“ gefallen.

- Zuerst wurden wir aufgefordert, ausgedruckte Standbilder aus dem Spot gemischt mit noch anderen Fotos in Kategorien zu ordnen. Interessant war, dass es keine vorgeschriebenen Kategorien

¹<https://dachlfundstuecke.wordpress.com/>

²<http://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdz/dach-prinzip>

³<https://www.youtube.com/watch?v=YEYim54pJ00>



gab, sondern wir selbst entscheiden und nachher unsere Wahl der Kategorien begründen sollten. Ich habe diese Idee auch in meine Heimat-Didaktisierung eingebaut (siehe Foto links).

- Dann wurden einige Standbilder mit W-Fragen bearbeitet (z.B. wo sind die Leute, was denken sie etc.) und auch einige der Bilder in eine kurze Geschichte geordnet und erzählt.
- Zu Standbildern, auf denen Personen abgebildet waren, wurden Dialoge erfunden (mündlich oder auch durch Sprechblasen).



UM DIE WELT MIT EINSHOCH6

Die Erfolgsgeschichte des Deutschlernangebots geht in die nächste Runde: Das Bandtagebuch mit EINSHOCH6 bringt mit „Reise um die Welt“ ein brandneues Album und neue Hits für den Deutschunterricht. Holen Sie sich die Stars von EINSHOCH6 zu Workshops und Konzerten in Ihre Klasse – mehr unter dw.com/btbtour

DAS BANDTAGEBUCH
mit EINSHOCH6

D-A-CH-L
UND DARÜBER
HINAUS -
MUSIK IST
GRENZENLOS



Das kann man übrigens auch online⁴ mit dem Programm Thinglink⁵ machen.



Originalwerbung

- Bevor wir den Werbefilm zu sehen bekamen, sollten wir noch Textstreifen in zwei Spalten ordnen, was uns in der U-Bahn egal oder nicht egal wäre (z. B. Pferd in U-Bahn).
- Zur weiteren Arbeit mit dem U-Bahn Thema sahen wir auch den Film zu dem Cro Song „Bye, Bye, Liebe meines Lebens“⁶ und füllten einen Lückentext des Songtextes aus.



Eine Ausschnittvorlage

- Da es in dem Song um eine verpasste Chance, ein Mädchen in der U-Bahn anzusprechen ging, bot sich auch die Arbeit mit



Beispiel mit Thinglink

Suchanzeigen an. In Partnerarbeit wird zu zuvor gesehenen Fotos eine kurze Anzeige nach dem Vorbild von BVG-Suchanzeigen⁷ geschrieben. Diese werden dann im Plenum vorgelesen und die anderen müssen erraten, um welches Foto es sich handelt.

- Zur Erweiterung des Themas kann man mit anderen BVG-Werbungen arbeiten (siehe Plakat nächste Seite) oder es bietet sich auch die Produktion eines eigenen BVG-Werbefilms oder eine eigene Szene/ein eigener Text zu dem Cro-Song an, wie er z. B. von DieLochis⁸ professionell umgesetzt wurde.

Dies ist nur ein kleiner Einblick von dem, was wir gelernt haben.

Durch die verschiedenen Aufgaben und ungewöhnliches Bildmaterial wurde im Kurs besonders deutlich, dass es oft die „einzig richtige“ Antwort

⁴<https://www.thinglink.com/scene/953544555360157698>

⁵<https://www.thinglink.com/edu>

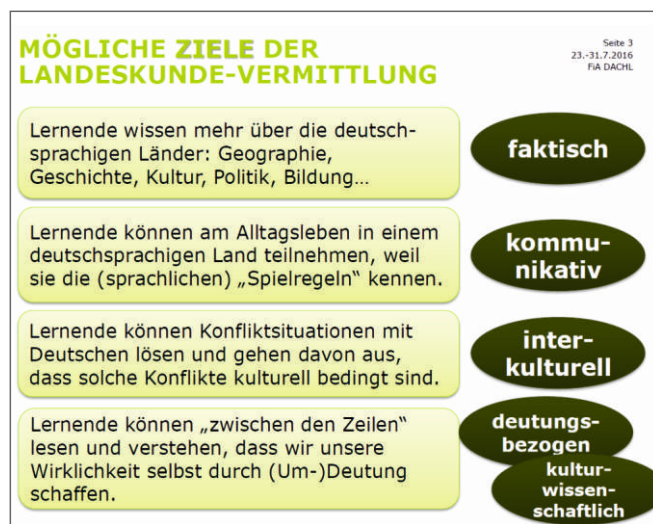
⁶<https://www.youtube.com/watch?v=-khbUw-trj4>

⁷<https://www.bvg.de/de/Meine-BVG/Meine-Augenblicke/Alle-Augenblicke>

⁸https://www.youtube.com/watch?v=o8-FH_6p_yU

gar nicht gibt. So wird der Vermittlung von Stereotypen vorgebeugt und stattdessen ist der Dialog über verschiedene Sichtweisen wichtig (z.B. nicht sagen „Es ist so“, wenn man gefragt wird, wie etwas in DACHL-Ländern/Kultur ist, sondern besser: „Ich habe erlebt, dass ...“ – also die Betonung auf „exemplarisch“ anstelle von „typisch“ legen). Ich empfand das als sehr befreiend, und fühlte mich an das Buch *Wie wirklich ist die Wirklichkeit* von Paul Watzlawick erinnert und an Hermann Hesse, der in einem seiner Briefe sagte, dass der Mensch für das Erkennen objektiver Wahrheit außerordentlich schlecht begabt sei, so dass Wahrheitsuchen nicht die eigentlich menschliche Tätigkeit sein könne: „*Es gibt keine Wirklichkeit als die, die wir in uns haben.*“ (Hermann Hesse, *Demian*).

Natürlich gibt es auch Wissen, das etwas eindeutiger ist. Die folgende Aufteilung von Landeskunde-Zielen bietet einen guten kurzen Überblick:



Aus PPT von Antje Rügers Kursmaterialien

Beispiele:

Wissen akkumulieren und reproduzieren,
z.B. Hauptstädte der DACHL-Länder

im Alltag funktionieren, Verhalten imitieren, z. B. einkaufen, etwas bestellen



Slogan fortführen



Original

vergleichen und Unterschiede verstehen,
z. B. Einladungen zum Essen

Erfahrungen/Unerwartetes interpretieren, neue Sichtweisen konstruieren,
z. B. Deutungsmuster „Heimat“



Foto: Copyright Goethe-Institut/Fotograf Bernhard Ludewig

Doch nicht nur das Lehrmaterial war bereichernd. Der Kurs war auch eine einmalige Gelegenheit, KollegInnen aus verschiedenen Ländern und Organisationen kennenzulernen und sich mit ihnen auszutauschen, sowohl über Berufliches als auch Persönliches. Allgemein fand die Fortbildungswoche in Berlin in einer sehr kollegialen Atmosphäre statt – obwohl die zweite Wettbewerbsrunde damals ja eigentlich noch ausstand! – und wir halfen uns untereinander mit Ideen. Eigentlich hätten alle den Wettbewerb gemeinsam gewinnen sollen, denn die meisten Ideen sind unter super Anleitung

unserer hervorragenden Kursleiterin in Gemeinschaftsarbeit entstanden.

Inspirierend war auch, dass unser Kurs im gleichen Gebäudekomplex wie die IDO (Internationale Deutscholympiade) stattfand. So waren wir in den Pausen von SchülerInnen und Begleitlehrpersonen aus der ganzen Welt umgeben. Es gab sogar eine Session, in der die IDO-LehrerInnen eingeladen waren, sich mit uns über unsere Fundstücke auszutauschen. Eine Kursteilnehmerin sagte hinterher, danach seien in ihrem Kopf die Ideen geradezu explodiert!

3. EXTRA-BONUS BERLIN

Dass der Kurs in Berlin stattfand, war für mich ein Extra-Bonus.

Es macht einen Riesenunterschied, Fortbildungen in einem Land der Zielsprache zu haben, da man nebenbei vielfältigste Eindrücke sammeln kann.

Das fantastische Begleitprogramm unseres Kurses half dabei – z. B. mit einer Open-Air Theateraufführung, einem Konzertbesuch in Kreuzberg, geführten Stadtrundgängen (inkl. Bundestagsbesuch im Reichstagsgebäude) und handlungsorientierten Stadterkundungen unter folgendem Motto:

*„Finden als Gehen mit offenen Augen und Ohren und daraus entstehende Begegnungen über bisher Bekanntes und Vertrautes hinaus.“
(Schweiger, Hägi, Döll 2015: 6)*

Durch diese Sensibilisierung haben wir im Verlauf der Woche noch viel mehr Fundstücke gefunden. Manchmal wurde es sogar fast unheimlich: Wir hörten z. B. gerade auf dem Tempelhofer Feld, dass

viele Berliner darum kämpften, es unbebaut zu lassen, als ich zu meinen Füßen den Schlumpf mit dem Presslufthammer fand ...



Mein Wildschwein-Fundstück hatte ich damals in einem Schaufenster in **Freiburg** im Breisgau (Deutschland) gefunden (übrigens dem Austragungsort der IDO 2018!) – und dann fand die IDT-Konferenz, zu der ich als Gewinnerin des DACHL-Fundstücke-Wettbewerbs eingeladen wurde, in **Fribourg/Freiburg** (Schweiz) statt. Es gibt schon verrückte Zufälle – Nomen est Omen – und manchmal ist man einfach zur richtigen Zeit am richtigen Ort ...

Hier sind wir drei Gewinnerinnen auf der IDT in Fribourg – definitiv am richtigen Ort für eine weitere hervorragende Fortbildung.



Foto: Copyright Goethe-Institut/Fotograf Bernhard Ludewig

4. ZUM SCHLUSS NOCH EIN PAAR FOTOGRAFISCHE FUNDSTÜCKE/SOUVENIRS AUS BERLIN:



Was ist Kunst?



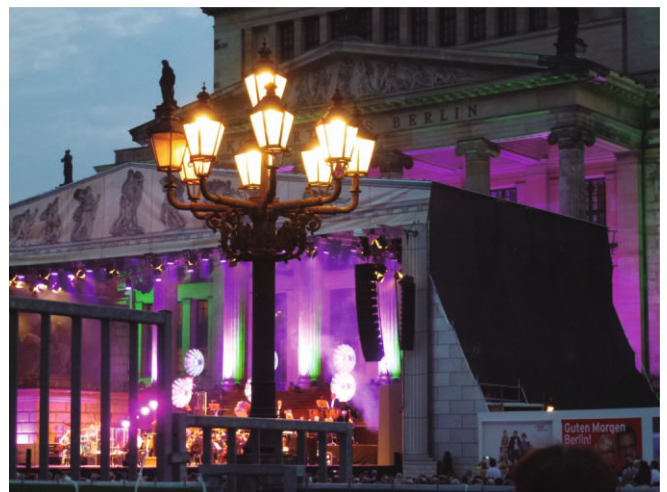
Fußball-Graffiti



Minigolfanlage auf dem Tempelhofer Feld



Kunst – käuflich an jeder Ecke?



Open-Air-Konzert auf dem Gendarmenmarkt



... und Zuschauer auf den kostenlosen Plätzen



Würstchen-Verkäufer



Alternativer Laden

INKA HELWIG, DEUTSCHLEHRERIN AN DER STAATLICHEN FERNSCHULE TE AHO O TE KURA POUNAMU IN NEUSEELAND, HAT GLÜCK GEHABT: SIE HAT DEN ERSTEN PREIS GEWONNEN BEIM WETTBEWERB „DACHL-FUNDSTÜCKE. ENTDECKT VON DEUTSCHLEHRENDEN WELTWEIT“, DER VON DACHL-LÄNDERN INITIIERT UND 2015 BIS 2017 VOM IDV UNTER FEDERFÜHRUNG DES GOETHE-INSTITUTS DURCHGEFÜHRT WURDE ([HTTP://IDVNETZ.ORG/DACHL/](http://idvnetz.org/dachl/)).

Das IDV-DACHL-Seminar 2017 „Brücken bauen – dazugehören“. Vier deutschsprachige Länder ästhetisch und kulturell reflexiv erlebt

VIRPI HATAKKA

Wenn ich heute einen Blick auf meine Teilnahmebestätigung am dreiwöchigen DACHL-Landeskundeseminar 2017 werfe, stelle ich ganz stolz fest, dass ich zwischen dem 12. und 30. Juli insgesamt ganze 200 Unterrichtseinheiten absolviert habe. Das ist doch eine großartige Leistung ... Das sind tatsächlich insgesamt 150 Stunden aktiver Teilnahme, was intensives Zusammensein der Teilnehmenden und konstruktive mentale Anwesenheit bedeutet. Und dazu kommt noch ein gemeinsames oder individuelles Abendprogramm.

Ich habe schon im Jahr 2013 an einem IDV-DACHL-Landeskundeseminar teilgenommen. Damals lautete das Thema „Sprachräume erfahren“ und wir fuhren von Leipzig (D) über Winterthur (CH) und Schaan (FL) nach Innsbruck (A). Ich fühlte mich damals sehr inspiriert von dem Seminarprogramm mit selbständigen Stadterkundungen, Anregungen zur Didaktisierung von Literatur, den Straßeninterviews über Politik, Bildung oder den Erfahrungen der Menschen aus den deutschsprachigen Ländern. Ebenso schön fand ich, KollegInnen aus aller Welt kennenlernen zu können. Ein Jahr danach habe ich mit der Arbeit an einem Deutschlehrwerk in einem finnischen Verlag



Fotos von Virpi Hatakka

begonnen und dabei gezielt das DACH-Prinzip in Deutschlehrbüchern gefördert.

Dieses Jahr war es meine Aufgabe, als Begleitperson im DACHL-Seminar, das vom 12. bis 30. Juli 2017 in Leipzig, Wien, Balzers und Winterthur stattfinden würde, den roten Faden im Auge zu

behalten – und das sollte für mich bedeuten: während des Seminars möglichst viele Notizen zu machen, als Mittlerin zwischen dem organisierenden Team und den Teilnehmenden zu agieren und dabei Feedback zu geben und nachher alles Erlebte schriftlich nochmals zu dokumentieren und zu reflektieren. Während der nächsten drei arbeitsamen Wochen würde ich zusammen mit 19 engagierten Lehrkräften und MultiplikatorInnen aus den IDV-Mitgliedsverbänden aus so unterschiedlichen Ländern wie z. B. der Mongolei, den USA, Polen, Moldawien, Kuba, Russland oder Dänemark einen Seminarraum teilen. Mit kleiner Spannung und motiviert bin ich dann am 12. Juli nach Leipzig gefahren.

DAS KENNENLERNEN FÄLLT SCHWER?

Das Kennenlernen der anderen Teilnehmenden während eines Kurses kann immer Überraschungen mit sich bringen. Man kann den Namen der anderen nach zwei Wochen nicht ordentlich aussprechen oder man hat Vorurteile, die unüberwindlich zu sein scheinen, oder man hat das Gefühl, dass die eigene Weise zu sprechen überhört wird, und letztendlich denkt man, es wäre besser gewesen, zu Hause geblieben zu sein. Ich habe diese Unsicherheit mehrere Male während internationaler Kurse und Seminare erlebt und erkannte mich in solchen Gedanken schon wieder, habe aber ebenso direkt des Pudels Kern des ganzen Seminarinhaltes getroffen: das Gefühl, dazugehören oder nicht.

Im Laufe der letzten vier Jahre – seit meiner ersten DACHL-Seminarteilnahme 2013 – ist vieles in Europa und in der Welt passiert, was uns 20 Teilnehmende im DACHL-Seminar 2017 in unseren persönlichen Lebenswelten unterschiedlich bewegt

hat. Aus guten Gründen hatten die OrganisatorInnen des DACHL-Seminars den aktuellen Migrationsdiskurs und das damit verbundene Zugehörigkeits-thema innerhalb der DACHL-Länder als Rahmen-thema gesetzt, das wir dann aus verschiedenen Perspektiven näher betrachtet und miterlebt haben.

Was würde Zugehörigkeit in Leipzig oder in Balzers bedeuten? Was genau würde unter österreichischer Identität verstanden? Oder wie kann sich jemand in die Schweizer Gesellschaft integrieren? Das sind einige essentielle Fragen, denen wir 20 DeutschlehrerInnen vor Ort in den „Stationen“ nachgegangen sind. Vieles haben wir selbstständig studiert, recherchiert und einander im Plenum präsentiert. Vieles haben wir voneinander durch Diskussionen und gute Beispiele und Impulse gelernt. Sogar während der Stadtführungen und im kulturellen Rahmenprogramm haben wir den diskursiven Ansatz der Landeskunde wiedergefunden.

ETWAS KONKRETES FÜR DEN SPRACHUNTERRICHT

Während die schönen Lesungen von Julya Rabinowich in Wien und Yusuf Yesilöz in Winterthur gleich anregend und entspannend wirkten oder die Vorträge informativ das Vorwissen aktivierten, boten die Workshops mit didaktischen Ansätzen und Übungen das Handfeste für den Unterricht, d. h. Beispiele aus Literatur, Kunst, Film oder Musik mit aktivierenden Aufgaben und didaktisierten Materialien zum Mitnehmen (und zum Nachahmen).

Das gemeinsame Projekt im Laufe des ganzen Seminars war ein Fotoprojekt, dessen Endprodukt, das gesammelte Bildmaterial, im Unterricht integrier-

bar sein sollte. In Fünfergruppen wählten wir vier – von uns aufgenommene – Bilder aus, von denen eines ein Rätsel aufgeben, ein zweites etwas Typisches aus dem jeweiligen Ort und Land darstellen, ein drittes das zentrale Thema des Seminars „Dazugehören“ thematisieren und ein viertes das „DACH-Prinzip“ symbolisieren sollte. Dadurch entstand in jeder Gruppe eine Galerie von 16 Bildern, zu denen wir didaktische Hinweise oder Ansätze für den Unterricht erdacht und notiert haben. Darüber hinaus haben wir jede Menge weitere Fotos von Gegenständen, Menschen und Orten gemacht, die ebenso gut als authentisches Material im Unterricht einzusetzen und unterschiedlich didaktisierbar sind. Alles steht den Seminarteilnehmern auf Moodle zur Verfügung, was natürlich die eigene Arbeit und Suche nach brauchbaren Bildern erleichtert.

GRUPPENBILDUNG

Es war keine einfache Aufgabe für uns die besten Bilder zu finden. Und bei dieser Gruppenarbeit wurde die Gruppendisziplin wirklich auf die Probe gestellt. Erstens gab es fünf Meinungen zu einem Bild und zweitens fünf geschickte LehrerInnen mit viel Überzeugungskraft, die sehr emotional an die Arbeit gegangen waren. Das Auswählen der Fotos fiel jedoch nach der ersten Station leichter, obwohl es immer mehr auszuwählende Bilder und weniger gemeinsame Zeit innerhalb des Programms gab.

Das Fotoprojekt hat einen berechtigten Platz im Landeskundeseminar gefunden. Unsere Wahrnehmungen waren alleine von Person zu Person unterschiedlich, ohne von den Kulturunterschieden zu sprechen. Was fotografierte der Japaner Kosuke im Vergleich zu der Kanadierin Meaghan, beziehungsweise was verstand die Brasilianerin Merlinde an einem Bild anders als Nina aus Bulgarien?

ungsweise was verstand die Brasilianerin Merlinde an einem Bild anders als Nina aus Bulgarien?



Foto von Magdalena Ramljak



Foto von Meaghan Hepburn

Außerdem hat uns die gemeinsame Erfahrung einander nähergebracht. Dieses Einverständnis hat sich sehr gut in einem Foto gezeigt: In drei von vier Gruppen wurde das Bild mit einem schönen Regenbogen in den Bergen von Balzers als typisch für Liechtenstein gesehen. In allen Präsentationen gab es auch Informationsschilder und Texte mit Ver-

boten, die ‚der Ordnung‘ dienen. Daraus kann man schon schließen, dass Ordnung für etwas Typisches in den deutschsprachigen Ländern gehalten wird. Die gemeinsame Erfahrung ist jedoch keine Garantie dafür gewesen, dass wir Bilder und Situationen gleich gedeutet haben. Gerade bei der Sammlung von „typischen Bildern“ in Österreich und in der Schweiz kam es vielleicht zu einer stereotypen Auswahl, weil gewisse kulturelle Vorkenntnisse bei allen DeutschlehrerInnen da sind. Wir hatten schon viel Erfahrung mit der Wiener Vielfalt an Kaffeesorten, mit Menüs oder Schweizer Schokolade gesammelt – und das musste sich zweifelsohne in unserer Auswahl zeigen.

ANDERE LERNUMGEBUNGEN

Wir haben während des Aufenthalts vor Ort diverse Initiativen, Projekte, Vereine und Institutionen besucht, deren tägliche Wirksamkeit – und auch gleich kurz das Arbeitsumfeld der jeweiligen GesprächspartnerInnen – wir aus nächster Nähe kennengelernt haben. Meine Gruppe hatte in Wien die Gelegenheit nach dem Gespräch mit einer Mitarbeiterin der Initiative VinziRast in dem dazugehörigen Lokal mitzuhelfen. „VinziRast-mittendrin“ ist ein innovatives, soziales Wohnprojekt, in dem Wohnungslose und Studierende zusammen in WGs wohnen, arbeiten und lernen können. Es umfasst auch ein Restaurant, in dem wir als Freiwillige gearbeitet haben. Es gab dort mehrere ausländische MitarbeiterInnen, einige ausländische Studierende, Flüchtlinge und einen Praktikanten, die ebenso freiwillige Arbeit leisteten. Während der drei hektischen Stunden zur Mittagszeit hat Meaghan aus Kanada in der Küche Palatschinken vorbereitet, während Gabriella aus Ungarn und ich im Gastraum das Essen serviert haben. Konkreter hätten wir das Rahmenthema „Migration“

nicht behandeln oder die Integrationsarbeit erleben können.

MIGRATIONSGESCHICHTEN

Es wird in verschiedenen deutschsprachigen Ländern und Gemeinschaften von MigrantInnen unterschiedliches Wissen vorausgesetzt. In Deutschland spricht man eine andere Varietät als in der Schweiz, wo der Dialekt in den lokalen Fernseh- und Radiosendern fast ausschließlich gesprochen wird, während die Printmedien und Bücher Standarddeutsch verwenden.

Dazu kommen noch gewisse Konventionen im Verhalten, die man lernen muss. Beispielsweise spricht man eine Telefonnummer in der Schweiz anders aus oder man verwendet mehr Konjunktiv II im Gespräch als in Deutschland. Es sind kleine Sachen, die dem Verständnis und der Integration dienlich sind.

Wir haben im Seminar in Winterthur zwei Berichte brasilianischer MigrantInnen hören können, die die Schwierigkeiten der Integration thematisiert haben. Sie haben erzählt, wie sie als Neuankömmlinge vieles, z. B. von der Funktion einer Waschmaschine bis zu der Art und Weise, wie man einander anspricht, neu lernen mussten, obwohl sie die Sprache schon ganz gut konnten und obwohl eine von ihnen mit einem Schweizer verheiratet war.

Ähnliche Erfahrungen hatten die isländische Gestangstudentin und die syrische Grundschullehrerin in Leipzig gemacht, die unsere SeminarteilnehmerInnen in ihrer Recherche interviewt haben. Sie hatten sich bemüht, die Sprache zu lernen, um selber richtig und gleichwertig verstanden zu werden. Die KollegInnen haben nach der Recherche das Ge-



Foto von Virpi Hatakka

sprach in einer beeindruckenden Theaterszene dargestellt.

Sie spielten vor, wie sich die Identität einer geflüchteten Person in der fremden Gesellschaft stationenweise entwickeln könnte. Ein Stuhl wurde nach jeder Aussage und Entwicklungsphase näher an das Publikum herangerückt. Auf dem Stuhl saßen die Vortragenden der Reihe nach verhüllt unter einer orangenen Decke und erzählten einen kleinen Entwicklungsbericht.

Am Ende der Erzählung hat die Letzte die Decke von sich geworfen, dadurch ‚ein Gesicht‘ bekommen und schließlich ihre Identität deklariert. Meiner Meinung nach war das eine perfekte und die Gedanken anregende Verwirklichung eines Recherchethemas.

ETWAS NACHHALTIGES

Das IDV-DACHL-Landeskundeseminar setzt von den ausgewählten teilnehmenden DeutschlehrerInnen natürlich voraus, dass sie in ihren Heimatländern als MultiplikatorInnen tätig sind. Die Erkenntnisse und Anregungen, die sie im Seminar gewonnen haben, sollten sie an andere Deutsch-

lehrerInnen weitergeben. Sicher ist, dass dieses DACHL-Seminar 2017 zahlreiche Anregungen für aktuelle Materialien oder Impulse in Methodik, Didaktik, für den DaF-Unterricht und die LehrerInnenfortbildung geliefert hat. Wir können auf der Basis des Gelernten oder des Erfahrenen mehrere Seminare, Workshops oder Unterrichtseinheiten halten und dazu einige Berichte, Artikel oder neues, authentisches Unterrichtsmaterial schreiben – und das tun wir sicherlich auch.

JE MEHR KLANG UND FARBE, DESTO SCHÖNER

Ich bin sicher, dass kein Weltbild während des Landeskundeseminars unberührt blieb, wenn wir in dem Konzert von Claudia Wandt in Leipzig bekannte Klassiker aus Lateinamerika oder das

DaF WEBKON

Webkonferenz für Deutschlehrende
Thema 2018: Global vernetzt - lokal aktiv!

CALL/ Aufruf zur Einreichung von Beiträgen (bis 10. Dez 2017):
 Zeigen Sie, wie Sie lokale Aktivitäten im angewandten Deutschunterricht mit globalen Interessen verbinden z.B.
 *Im Deutschunterricht vor Ort
 *Im Austausch mit Kollegen weltweit
 *Virtuelle Sprachreisen

Webkonferenz und virtuelle Fachmesse für Deutschlehrende
1.-3. März 2018

www.dafwebkon.com
www.facebook.com/dafwebkon
dafwebkon@gmail.com

cartoonsbyroth

Abendlied von Matthias Claudius (1778) mitge-
sungen haben, in Wien im Heurigen vom heftigen
Regen überrascht wurden, im Bus eine DACHL-
Hymne gedichtet und später beim Grillieren in der
Schweiz aufgeführt haben, oder den schon erwähn-
ten großen Regenbogen vor dem Haus Gutenberg in
Balzers betrachtet und verewigt haben. Wir haben
ja die vier Länder aus mehreren Blickwinkeln be-
trachtet und gesehen. Keine/r von uns vergisst, was
uns geschmeckt hat, keine/r von uns vergisst, wie
wir empfangen worden sind, wie das Wetter ge-
wesen ist oder wie wir uns verabschiedet haben. Das
sind alles tolle Erinnerungen, wie Brücken, die uns
zueinander führen und die uns auf viele Weise ver-
binden. ■



Foto von Virpi Hatakka

VIRPI HATAKKA, MAGISTRIERTE SPRACHLEHRERIN
(DEUTSCH, SCHWEDISCH UND SPANISCH) SEIT 1999
AN DER LAURIN KOULU-SCHULE IN MYNÄMÄKI
(FINNLAND) TÄTIG. KOORDINATION DER NATIONALEN
SPRACHPROJEKTE UND DER INTERNATIONALEN
PRAKTIKANTINNEN SOWIE DES EUROPÄISCHEN
LEHRERAUSTAUSCHES (COMENIUS, ERASMUS,
JOBSHADOWING) IN MYNÄMÄKI. 2014-2017
DEUTSCHLEHRWERKAUTORIN BEIM VERLAG
SANOMAPRO. SEIT 1996 MITGLIED IM FINNISCHEN
DEUTSCHLEHRERVERBAND UND SUKOL, 2011-
2017 VORSTANDSAKTIVITÄT, VERTRETERIN DES
DEUTSCHLEHRERVERBANDS BEIM SUKOL
(DACHVERBAND FÜR FREMDSPRACHEN IN FINNLAND),
2013 UND 2017 BEI DER IDT ALS 2. VERTRETERIN,
2017 BEGLEITPERSON DES DACHL-
LANDESKUNDESEMINARS.

SPEKTRUM DEUTSCH

Von Anne Buscha und Szilvia Szita



Lern-App
Wort+Satz
für Android
kostenlos
verfügbar

- moderne und kommunikative Lehrwerkreihe
- schneller und erkennbarer Lernerfolg
- interessante und alltagsnahe Themen
- klarer und übersichtlicher Aufbau
- für motivierte erwachsene Deutschlerner

A1+

SPEKTRUM DEUTSCH A1+

Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch
ISBN 978-3-941323-29-2
272 Seiten, mit 2 CDs, 24,50 €

A2+

SPEKTRUM DEUTSCH A2+

Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch
ISBN 978-3-941323-31-5
288 Seiten, mit 2 CDs, 24,50 €

B1+

SPEKTRUM DEUTSCH B1+

ist in Vorbereitung.

Die Verbandsfenster der DACHL-Länder und das DACHL-Café – ein Blick hinter die Kulissen

JEANNINE MEIERHOFER

Als ich am Freitag, dem 04. August 2017, beim Ausklang der IDT in der Aula sitze und den perkussiven Visionen von Pierre Favre lausche, merke ich, wie die Anspannung langsam von mir abfällt. Eine intensive Tagung mit interessanten Erfahrungen und vielen schönen Erlebnissen neigt sich dem Ende zu.

Auf der Bühne wird die Freiburger Resolution vorgestellt und die Tagungsverantwortung an die Veranstalter der nächsten IDT übergeben. In vier Jahren wird die IDT in Wien zu Gast sein. Wie heisst es so schön im Tagungsprogramm von Fribourg: „Jedes Ende ist ein neuer Anfang!“. Aber blenden wir vier Jahre zurück ...

Damals, 2013, fand die IDT in Bozen mit dem Thema „Deutsch von innen – Deutsch von aussen“ statt. Ich vertrat den Vorstand des Schweizer Verbands AkDaF im IDT-Vorbereitungskomitee und leitete zudem die Vorbereitungsgruppe der Freiwilligen, die für die Planung und Durchführung des Schweizer Fensters an der IDT 2013 zuständig war.

Nach dieser Tagung in Bozen kontaktierten mich Susanne Obermayer und Cornelia Gick, beide

Mitglieder der Kongressleitung der nächsten IDT, und fragten mich, ob ich 2017 in Fribourg die Verantwortung für die Verbandsfenster der DACHL-Länder und des DACHL-Cafés übernehmen wollte. Zuerst lehnte ich ab, weil mir die grosse Verantwortung im ersten Moment Angst machte und der Arbeitsaufwand enorm schien. Zudem hatte ich dem AkDaF bereits zugesagt, an der kommenden IDT in Fribourg wieder die Leitung der Helfergruppe für das Schweizer Fenster zu übernehmen. Aber die beiden Freiburgerinnen blieben hartnäckig und so sagte ich schliesslich doch zu. Die spannende Herausforderung machte mich neugierig und ich war bereit, diese anzunehmen!

So kam es, dass ich in den letzten Jahren mehrmals pro Jahr nach Fribourg reiste, um an verschiedenen Sitzungen teilzunehmen. Es vereinfachte vieles, dass die IDT 2017, nach 2001 in Luzern, endlich wieder in der Schweiz stattfand! Die Zugreise von Zürich nach Fribourg dauerte nur ca. eineinhalb Stunden und eine Hotelübernachtung war oft gar nicht nötig. Das war 2013 anders gewesen: Für die Sitzungen musste ich jeweils über Innsbruck nach Brixen oder Bozen reisen. Das war eine längere Zugreise und meistens kamen ein bis zwei Hotelübernachtungen in Bozen dazu.

Schon früh in den Vorbereitungen für die IDT in Fribourg war es ein grosses Anliegen von mir, dass die Verbandsfenster und das Café zentral gelegen und für die IDT-Teilnehmenden leicht erreichbar sein sollten. Als uns mitgeteilt wurde, dass die Fenster und das Café auf dem zentralen Campus Pérolles sein würden, freute ich mich sehr darüber.

Die anschliessenden Verhandlungen mit dem Tagungsbüro um Standmiete und Quadratmeterpreis waren nicht einfach und dauerten lange. Dabei fühlte ich mich wie ein Schinken im Sandwich: Es war meine Aufgabe, zwischen dem Tagungsbüro und den Fachverbänden zu vermitteln, damit wir am Ende einen Konsens finden konnten. Die Vorstellungen vom Tagungsbüro und die Erwartungen der Fachverbände lagen oft diametral auseinander. Mehr als einmal wollte ich den Bettel hinwerfen und die Verantwortung abgeben, weil es zu Konflikten kam, die mir schlaflose Nächte bereiteten.

Zum Glück redeten mir Yvonne Herrmann-Teubel, ehemalige AkDaF-Präsidentin, und Marianne Hepp, IDV-Präsidentin, in solchen Momenten jeweils gut zu und fanden die richtigen Worte, damit ich mit neuem Elan weitermachen konnte.

Schliesslich fanden wir eine gute Lösung, die für alle Beteiligten stimmte.

Die Verbandsfenster der DACHL-Länder waren also auf dem Campus Pérolles, und zwar im Hauptgebäude im ersten Stock. Ein idealer Ort für Begegnungen, wo sich die IDT-Teilnehmenden über die deutschsprachigen Länder, deren Kultur und Institutionen informieren konnten. Die Fenster wurden meistens von mehreren Personen betreut, die kompetent Auskunft über die aufliegenden Materialien geben oder Fragen beantworten konnten.



Das DACHL-Café war in der Nähe der Verbandsfenster. Es befand sich in einem grossen und v. a. langen Raum mit einer grossen hellen Fensterfront und an den Wänden hingen Poster aus den DACHL-Ländern. Zahlreiche Tische und eine Lounge mit Sitzhockern boten den IDT-Teilnehmenden viel Platz, um sich zu treffen, auszutauschen, gemütlich Kaffee zu trinken, das Tagungsprogramm zu studieren, sich für Besprechungen zurückzuziehen oder einfach nur auszuruhen.

Der Raum war klimatisiert und angenehm kühl, was ich bei den Vorbereitungen noch nicht wusste. Bei der Sommerhitze, die während der ganzen Woche herrschte, ein unschlagbarer Vorteil, den die zahlreichen Gäste im Café sehr zu schätzen wussten!

Durch die zentrale Lage kamen die meisten IDT-Teilnehmenden auf dem Weg zu einem Vortrag oder Podium automatisch am Café vorbei. Deshalb war das Café meistens gut besucht und dies nicht nur, weil die IDT-Teilnehmenden den gelben Gutschein aus der Tagungsmappe gegen einen Kaffee und ein Stück Obst einlösen wollten. Zwei freundliche Studentinnen bedienten die Kaffeemaschine und kümmerten sich um die Gäste. Auf den Tischen lagen verschiedene Zeitungen und Zeitschriften aus dem DACHL-Raum auf.

Hier befand sich auch der Büchertisch von Pro Helvetia mit einer grossen Auswahl an Klassikern und Neuerscheinungen aus der Deutschschweiz und lud zum Schmökern und Entdecken ein – nicht aber zum Mitnehmen, wie einige Besucherinnen und Besucher anfangs gedacht hatten!

Im DACHL-Café fanden in loser Folge verschiedene Aktivitäten und Veranstaltungen statt. So präsentierten sich u. a. die Deutschverbände der DACHL-Länder oder Teilnehmende des DACHL-Seminars 2017, die das Thema «Brücken bauen – dazugehören» intensiv erarbeitet hatten, stellten Ergebnisse ihrer Recherchen vor (s. Hatakka in diesem Heft).

Am Mittwochmittag fand hier auch der Apéro der DACHL-Länder statt, zu dem die Verbandsfenster zum ersten Mal gemeinsam eingeladen hatten. Es kamen ca. 120 Gäste an den Anlass, wo die Stimmung gut und herzlich war und sich die Leute bei einem Glas Wein angeregt unterhielten.

Es ist der neuen Schweizer IDV-Expertin zu verdanken, dass es im Café sogar einen „Töggeli-





(© Fotos: Margareta Strasser, Naomi Shafer)



kasten“ (Schweizerdeutsch für Tischfussballtisch) hatte. Die Idee war, einen Begegnungsort für spannende Fussballspiele zwischen verschiedenen Nationen zu schaffen. Am Ende wurde dann doch nicht so oft Fussball gespielt, was bestimmt auch am intensiven Tagungs- und grossen Rahmenprogramm lag, wo es praktisch durchgehend viel Interessantes und Spannendes zu entdecken gab.

Die Kolleginnen und Kollegen aus Österreich haben mir übrigens beigebracht, wie unser „Töggelikasten“ bei ihnen zu Hause genannt wird. Das ist der „Wuzzler“ oder „Wuzzelkasten“. Hätten Sie es gewusst?

Apropos Wissen: Am Freitag fand im DACHL-Café die Preisverleihung des grossen DACHL-Quiz statt. Dieses umfasste 25 knifflige Fragen über die vier DACHL-Länder, so z. B. „Wie häufig haben die DACHL-Länder zusammen beim Eurovision Song Contest gewonnen?“ oder „Welches der DACHL-

Länder hat den höchsten pro-Kopf-Kaffee-Verbrauch pro Jahr?“ oder „Welche Variante wird in Deutschland üblicherweise benutzt?“ (A Primarlehrer_in, B Grundschullehrer_in, C Volksschullehrer_in, D Kantonsschullehrer_in). Nach der IDT sollte das Quiz dann auf der Website der DACHL-AG allen Interessierten online zur Verfügung stehen (idvnetz.org/dachl-online). Den Gewinner/innen winkten tolle Preise und als Hauptpreis gar die Teilnahme an der IDT 2021 in Wien!

Die IDT dauert jeweils eine Woche und am Mittwoch finden die Ausflüge statt. In Fribourg war es etwas anders: Auf Grund des 1. Augustes, des Schweizer Nationalfeiertags, fanden die Sektionen von Mittwoch bis Freitag statt und der Ausflugstag bereits am Dienstag, am Nationalfeiertag. Die meisten IDT-Teilnehmenden reisten am Montag an. Da an diesem Tag noch keine Sektionen stattfanden und nicht alle an den sprachpolitischen Podien



(© Foto: Yvonne Herrmann-Teubel)



und Workshops teilnahmen, benutzten viele die Gelegenheit, um den Campus Pérolles mit seinen zahlreichen Ausstellern zu entdecken.

Ich hatte den Eindruck, dass die Fenster an diesem ersten IDT-Tag von den Teilnehmenden regelrecht gestürmt wurden! Beim Schweizer Fenster zum Beispiel kam ich nicht mehr nach, um die Materialien auf dem Tisch nachzufüllen. Es ist ja klar, dass Schweizer Taschenmesser und Schokolade begehrt und im Nu weg waren – aber mit welchem Tempo dies der Fall war, überraschte mich dann doch!

Der Montag sollte sich in der Standbetreuung definitiv als intensivster Tag herausstellen. Warum ich das weiss? Kennen Sie die Gesundheits-App auf Ihrem iPhone? Sie zeigt ein rotes Herz und kann Ihre Schritte zählen. Nun, diese App zeigte für mich also während der IDT im Durchschnitt täglich 13 000 Schritte an. Am Montag waren es 24'254 Schritte! Das entspricht 15,5 km und wäre eine schöne Wanderung, zum Beispiel von Fribourg nach Flamatt. Oder unzählige Male zwischen Verbandsfenstern – Lagerraum – Café – Verbandsfenstern – Toilette – Lagerraum – Verbandsfenstern usw. ... hin und her!



Für mich war es eine gelungene IDT mit zahlreichen schönen Begegnungen. Die Verbandsfenster der DACHL-Länder und das DACHL-Café waren dafür der ideale Ort. Hier traf ich viele bekannte Gesichter wieder und freute mich über das Wiedersehen! Und hier lernte ich neue Kolleginnen und Kollegen aus anderen Ländern kennen, kam mit

ihnen ins Gespräch und tauschte mich mit ihnen aus – fachlich ebenso wie persönlich.

Bald beginnen die Vorbereitungen für die nächste IDT in Wien. Es ist klar, dass ich wieder dabei bin. Ich freue mich jetzt schon darauf! ■

JEANNINE MEIERHOFER, LANGJÄHRIGES AKDAF-VORSTANDSMITGLIED, WAR IN FRIBOURG VERANTWORTLICH FÜR DIE VERBANDSFENSTER DER DACHL-LÄNDER UND DAS DACHL-CAFÉ. SIE ARBEITET ALS DAZ-LEHRERIN AN VERSCHIEDENEN SCHULEN UND AUF SELBSTSTÄNDIGER BASIS IN ZÜRICH.

Lehrwerke, Schülerwettbewerbe und Sprachmarketing – Beispiele guter DACHL-Praxis auf der IDT 2017

ANNEGRET MIDDEKE

BERICHT AUS DER SEKTION E2: DACH-LANDESKUNDE

Am Freitag, dem 04.08.2017, fand im Rahmen der XVI. Internationalen Deutschlehrertagung 2017 die Sektion zur DACH-Landeskunde statt, geleitet von Renata Asali-van der Wal (University of Jordan) und Annegret Middeke (Universität Göttingen und FaDaF). Ist die linguistische Seite des DACH-Prinzips im Sinne standardsprachlicher Varianz im deutschsprachigen Raum schon einigermaßen gut erforscht, so wurde für die kulturelle Seite der DACH-Medaille – das ergab auch die über einjährige intensive Arbeit in der SIG 2.4: *Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums. Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF* – bisher noch kein tragfähiges Konzept entwickelt. In der Praxis, vor allem in der Lehrwerkpraxis, hingegen wird das 2008 erstmals ausformulierte D-A-CH-Prinzip schon lange und erfolgreich umgesetzt. Gerade der IDV setzt sich mit großem Engagement für dessen Umsetzung ein (<http://idvnetz.org/dachl-online/dach-prinzip>), etwa in seiner Vorstandsarbeit oder auf Regionaltagungen. In der Sektionsarbeit sollte der aktuelle Stand der D-A-CH-Landeskunde aus internationaler Perspektive beleuchtet werden.



Die Vorträge lassen sich in zwei Kategorien einordnen: 1. DACHL-(Werbe-)Aktionen und 2. Lehrwerkanalyse und -erstellung nach dem DACH-Prinzip.

Agnieszka Świca aus Polen präsentierte mit dem Thema *Brücken gestalten und interessante DACHL-Wettbewerbe anbieten* den vom Polnischen Deutschlehrerverband initiierten und bereits zum dritten Mal durchgeführten Wettbewerb „Turbo-landeskunde“. Dieser fokussiert jedes Jahr ein anderes deutschsprachiges Land und beschäftigt die Schüler, die in Dreiergruppen zusammenarbeiten, das ganze Schuljahr über, wodurch neben dem Aufbau von landeskundlichem Wissen auch Soft Skills wie Teamfähigkeit und Zeitmanagement gefördert werden. Dieses klar am DACH-Prinzip orientierte, offene und zielgruppenadäquate Lernformat ist zugleich eine Werbemaßnahme für

Deutsch¹, was für die Ausrichter des Wettbewerbs das Erlernen der deutschen Sprache im Allgemeinen und dessen Verortung im Kontext der DACHL-Kulturen im Besonderen beinhaltet. Visuelle Eindrücke finden Sie auf der Homepage des Polnischen Deutschlehrerbandes (Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego)² und auf dessen Facebookseite³.

Über die Notwendigkeit von Werbeaktionen für die deutsche Sprache in Polen berichtete auch **Joanna Röhr** vom Österreich Institut Wrocław in ihrem Vortrag *Österreichische Facetten im Deutschunterricht – Sprachmarketing am Beispiel der Österreich Institute in Polen*. Zwar konzentrierte sie sich hauptsächlich auf das „A“ in DACHL – die österreichische Sprache und Landeskunde –, doch ebenfalls mit dem Ziel, die Attraktivität des Deutschen für polnische Deutschlernende im Allgemeinen zu erhöhen.

Alina Dorota Jarzabek, bis 2017 Vizepräsidentin des Internationalen Deutschlehrerverbands, zielte in ihrem Vortrag zum Thema *DACHL und das visuelle Material in polnischen DaF-Lehrwerken* insbesondere auf die Wirkung, welche die Auswahl

und Gestaltung des ikonografischen Materials in den untersuchten Lehrwerken auf die Lernerinnen und Lerner – Schülerinnen und Schüler der Klassen 7 bis 9 an polnischen Gymnasien – ausüben können und welches Bild von den deutschsprachigen Ländern aufgebaut und petrifiziert wird. Sie warnt vor dem Übermaß an touristischen Eindrücken im DaF-Unterricht, da auf diese Weise (a) die Komplexität und Vielfalt der Zielkulturen beschönigend nivelliert wird und (b) die Lernerinnen und Lerner nicht nur unzureichend, sondern mitunter auch falsch auf reale Begegnungen mit den Zielkulturen vorbereitet werden.

Hee Hyun von der Soongsil Universität in Südkorea präsentierte eine *Neue Konzeption des Schulbuches „Kultur deutschsprachige Länder“ für die Oberschulen in Korea*. Das vorgestellte Lehrbuch ist zielgruppenorientiert und nicht nur nach den Prinzipien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, sondern auch nach denen der DACH-Landeskunde gestaltet. Vor dem Hintergrund, dass die Zahl der deutschlernenden Schülerinnen und Schüler in Südkorea von 500.000 (1995) auf 8.800 (2012) gesunken ist, soll es – wie auch die DACHL-Werbeaktionen in Polen – das



¹S. dazu auch: <http://www.dw.com/de/polskie-stowarzyszenie-nauczycieli-j-zyka-niemieckiego-psn-jn/a-16430255>.

²<http://psn-jn.org/pl/turbolandeskunde-w-tarnowie-wyniki-etapu-regionalnego/>

³https://www.facebook.com/pg/PSN-JN-J-zyk-Niemiecki-124119544355040/photos/?tab=album&album_id=1110060755760909

Interesse an der deutschen Sprache neu erwecken und dabei, das ist das Innovative an dem Schulbuch, die sprachlichen und kulturellen Varietäten des gesamten amtlich deutschsprachigen Raums in den Blick nehmen.

Der aus Aserbaidshan eingereichte Vortrag *Deutsch aus der Sicht von Kultur und Sprache* ist leider ausgefallen.

Die Beteiligung an den Diskussionen (nach jedem Vortrag) war in dieser kleinen und freundlichen

Runde sehr hoch. Es wurde deutlich, dass das Thema DACH-Landeskunde der weltweiten Diskussion bedarf, dass gerade der Blick von außen wichtige Forschungsimpulse setzen und die DACHL-Praxis bereichern kann. Der Austausch zwischen den DaF-Akteuren und Akteurinnen aus den deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Ländern solle auf jeden Fall weitergeführt, erweitert und vertieft werden. Und was besonders schön war: Die Sektionsarbeit hat richtig Spaß gemacht! ■

DR. ANNEGRET MIDDEKE, WISS. ANGESTELLTE IN DER ABTEILUNG INTERKULTURELLE GERMANISTIK DER UNIVERSITÄT GÖTTINGEN UND GESCHÄFTSFÜHRERIN DES FACHVERBANDES DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE E.V. (FADAF), IST SEIT OKTOBER 2012 MITGLIED DER DACHL-ARBEITSGRUPPE DES IDV. IHRE LEHR- UND FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE SIND: INTERKULTURELLE SPRACH- UND LITERATURDIDAKTIK, DEUTSCH ALS FACH- UND BERUFSSPRACHE, INTERKULTURELLE LEHRWERKFORSCHUNG UND -ENTWICKLUNG, PROSODIE UND METRIK, FACHDISKURS GERMANISTIK/DAF WELTWEIT.

Variantenreichtum
anerkennen: *Türklinke,
Türschnalle, Türfalle ...*

sprachlich-
kulturelle Vielfalt
bewusst machen

Lernende
dürfen
den Standard
verwenden, den sie
erlernt haben.

authentische
Texte aus den
D-A-CH-Ländern

überregional
produzieren –
regional rezipieren
können

Standardvarietäten sind
gleichberechtigt: *Rentner,
Pensionist, Pensionär* – alle
drei sind korrekt!



Das ÖSD-
Prüfungssystem

Kinder
ab 10 Jahren

Jugendliche
ab 12 Jahren

Jugendliche
ab 14 Jahren

Erwachsene
ab 16 Jahren

INTERNATIONAL

ÖSTERREICH-
VARIANTE

Elementare Sprachverwendung	A1	ÖSD KID A1	ÖSD KID A1	ÖSD Zertifikat A1	ÖSD Zertifikat A1	ÖSD Zertifikat A1 Österreich
	A2	ÖSD KID A2	ÖSD KID A2	ÖSD Zertifikat A2	ÖSD Zertifikat A2	ÖSD Zertifikat A2 Österreich
Selbstständige Sprachverwendung	B1	ZDÖ	ÖSD Zertifikat B1 Jugendliche (modular)*	ÖSD Zertifikat B1 Jugendliche (modular)*	ÖSD Zertifikat B1 (modular)*	ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1
	B2		ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1 Jugendliche	ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1 Jugendliche	ÖSD Zertifikat B2	
Kompetente Sprachverwendung	C1		ÖSD Zertifikat B2 Jugendliche	ÖSD Zertifikat C1 Jugendliche	ÖSD Zertifikat B2	ÖSD Zertifikat B2 Österreich
	C2				ÖSD Zertifikat C1	
					ÖSD Zertifikat C2 (modular)*	
					ÖSD Zertifikat C2 Wirtschaftssprache Deutsch	

Klarer Auftrag bis Wien 2021: Kulturelle und sprachliche Diversität im deutschsprachigen Raum bleibt ein gemeinsames Thema

SARA HÄGI-MEAD

MITGE-DACH-T

Die Akronyme DACH und DACHL waren auf der IDT 2017 vielfältig präsent, so z.B. in den Grußworten (Tagungsprogramm IDT 2017, S. 3, 5)¹, den DACHL-Fenstern und dem DACHL-Café, einem DACHL-Quiz, der Preisverleihung des DACHL-Fundstücke-Wettbewerbs und einer Arbeitsgruppe (SIG 2.4)². Diese hatte sich bereits vor der Tagung mit „Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums“ bzw. der „Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF“³ profund auseinandergesetzt und stellte ihre Ergebnisse und Vorschläge im Rahmen des Fachprogramms auf der IDT zur Diskussion. Auch die Freiburger Resolution³ widmet sich in der fünften der elf Thesen explizit dem DACH-Prinzip:

Das DACH-Prinzip postuliert, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen. Seitens der Politik ist die gemeinsame Unterstützung dieses

Prinzips durch alle deutschsprachigen Länder, weiterhin aber auch durch den IDV, ein vordringliches Postulat. (These 5)

Im (langen) Titel des Fachpodiums „Kulturelle und sprachliche Diversität im deutschsprachigen Raum – Problem oder Chance für den Deutschunterricht? Ziele, Inhalte und Methoden sprach- und kulturbezogenes Lehrens und Lernens“, das am 3. August auf der IDT 2017 stattfand, kommt das Akronym DACH oder DACHL zwar nicht explizit vor, umso mehr aber prägte es die intensive Diskussion der sehr gut besuchten Veranstaltung. Die zentralen Fragen, Inhalte und Ergebnisse des Fachpodiums werden im Folgenden dargelegt.

Auf dem Podium diskutierten

- **Nivin El Sioufy** (sie ist am Goethe-Institut tätig und leitet zurzeit den Bereich Sprache und Bildungspolitik in der Zentrale des Goethe-Instituts. Davor war sie an verschiedenen Dienstorten, wo sie sowohl für Kooperationen mit Ministerien und Lehrerakademie als auch für die Fortbildung von DaF-Lehrkräften zuständig war),

¹www.idt-2017.ch/docs/programm/idt2017_tagungsprogramm_web (Stand der URLs: Nov. 2017)

²www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/zielgruppenspezifische-arbeitsgruppen

³www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution

- **Martin Herold** (Geschäftsführer der Deutschen Auslandsgesellschaft, die für die Organisation und Durchführung von Fortbildung für Deutschlehrkräfte aus Nord- und Nordosteuropa zuständig ist und darüber hinaus in diesen Regionen ein allgemeines Serviceangebot für den Deutschunterricht anbietet),
- **Malick Ndao** (Vorsitzender des Senegalesischen Deutschlehrerverbands, Fortbildner, Multiplikator für das Goethe-Institut, DLL-Trainer und Lehrwerksautor) und
- **Hannes Schweiger** (Mitarbeiter im Fachbereich DaF/DaZ an der Universität Wien und in der DaF- und DaZ-Lehrendenfortbildung tätig).

Moderiert wurde die Podiumsdiskussion von **Sara Hägi-Mead** (sie ist an der Bergischen Universität Wuppertal Professorin für „Mehrsprachigkeit in der Schule“).

Allen auf dem Podium sitzenden Personen ist eine langjährige, professionelle Auseinandersetzung mit einer kulturellen und sprachlichen Diversität im deutschsprachigen Raum gemeinsam. Dies traf auch auf einen Großteil des Publikums zu. Die Erfahrungen der Zuhörerinnen und Zuhörer ergänzten sich deshalb gut mit den Positionen und Statements auf dem Podium. Gerade weil die vertretenen Ansätze und Arbeitsbereiche sehr unterschiedlich waren, boten sie dem Publikum vielfältige Anknüpfungspunkte für Fragen und Diskussion.

ERFAHRUNGEN, ANSÄTZE UND AUFGABENBEREICHE

Anschaulich berichtet Malick Ndao vom Senegalesischen Deutschlehrerverband von seinen ersten Begegnungen mit Deutsch als plurizentrischer Sprache, als er im Jahr 2000 ein einjähriges Stipendium der Landesregierung Steiermark erhielt und den DaF-Lehrgang an der Karl-Franzens-Universität Graz absolvierte. In Österreich angekommen, machte er u. a. die Erfahrung, dass es mit *Sackerl* eine unbedingt zu verwendende Alternative zum Wort *Plastiktüte* gibt und *Weckerl* keine günstigen Wecker sind, wie er erst erfreut dachte. Dieser erlebten sprachlichen Vielfalt einen Namen zu geben, Varianten als Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen zu erkennen und sich deren Standardsprachlichkeit bewusst zu werden, lernte er vor allem 2014 in einem dreiwöchigen Landeskundeseminar mit Stationen in Deutschland, Österreich und der Schweiz.⁴ Malick Ndao macht die Erfahrung, dass dieses Wissen seine Deutschlernenden interessiert und zwar nicht nur im Senegal, sondern im gesamten frankophonen Afrika – denn Varianten wie das auch im Französischen verwendete „Velo“ würden durchaus auch als Erleichterung empfunden. Malick Ndao ist u. a. auch Lehrwerksautor. Da Lehrwerke aus dem amtlich deutschsprachigen Raum die Bedürfnisse der Lernenden vor Ort nur bedingt berücksichtigen, seien regionale Lehrwerke wichtig, unabdingbar hierfür natürlich die Zusammenarbeit mit Expert*innen aus dem amtlich deutschsprachigen Raum, und zwar nicht nur aus Deutschland.

⁴Dabei handelt es sich um das 2014 vom Österreichischen Bundesministerium für Bildung und Frauen in Zusammenarbeit mit Kultur und Sprache organisierte Seminar „Wer D sagt, muss auch A und CH sagen. Deutschland (D), Österreich (A) und die Schweiz (CH) – DACH entdecken“, geleitet von Andrea Stangl, Hannes Schweiger und Sara Hägi.

Nivin El Sioufy lebte und arbeitete viele Jahre am Goethe-Institut in Ägypten (hier war sie von 1998 bis 2009 Leiterin der Sprachabteilung am GI Alexandria und von August 2011 bis August 2015 Leiterin der Bildungskooperation Deutsch am GI Kairo) und im Irak (Anfang 2010 bis Juni 2011 war sie im Nordirak Expertin für Unterricht im Rahmen der Initiative „Schulen: Partner für die Zukunft“ – PASCH). Ihre Haltung zum Thema „Kulturelle und sprachliche Diversität im deutschsprachigen Raum“ bezeichnet sie als pragmatisch, die Zusammenarbeit mit österreichischen Institutionen sieht sie als selbstverständliche und wichtige Ergänzung. Die Zusammenarbeit gestaltet sich jedoch unterschiedlich in den verschiedenen Ländern. Zu berücksichtigen seien außerdem die Zielvorstellungen der Deutschlernenden, die der Umsetzung des DACH-Prinzips teilweise zuwiderlaufen würden. Im schulischen Kontext sei ferner zu beachten, dass die Entscheidungen über schulische Curricula bei den Ministerien der Länder liegen.

In seinen Lehrveranstaltungen an der Universität Wien setzt sich Hannes Schweiger u.a. intensiv mit dem Kulturbegriff, Zielen und Inhalten von landeskundlichem Lehren und Lernen auseinander. Zentral sei hierbei das Infragestellen der nationalen und kulturellen Zuschreibungen. Kulturalisierungen können etwa durch ein nationenübergreifendes, an Themen und Diskursen orientiertes Denken vermieden werden. In dem Sinne handle es sich bei der Frage nach der kulturellen und sprachlichen Diversität nicht um ein Quotenanliegen, das additiv umgesetzt werden soll, sondern um eine Aufgabe, der sich inhaltlich und kooperativ gestellt werden müsse. In Österreich denke man oft, dass für die *Sprache Deutsch* ja Deutschland zuständig sei und man sich entsprechend auf den Bereich der Kultur(vermittlung) beschränken könne. Das

DACH-Prinzip greife allerdings zu kurz, wenn es sich nur mit explizit landeskundlichen Fragen auseinandersetzen soll. Auch andere Fragestellungen im Kontext von DaF und DaZ, allgemein-didaktische etwa, wären sinnvoll aus einer gemeinsamen DACH-Perspektive heraus anzugehen.

Martin Herold, Geschäftsführer der Deutschen Auslandsgesellschaft mit Sitz in Lübeck, lobt den hervorragenden neuen Webauftritt der DACHL-AG, der eine entwicklungsgeschichtliche Einordnung und inhaltlich vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema DACH(L) ermögliche.⁵ Es fehle aber noch eine stärkere Einbeziehung der eigentlichen Zielgruppe, den, wie er sie nennt, Zwischen- und Endkunden, also Deutsch-Lehrenden und -Lernenden. Es brauche eine knackigere und praktischere Herangehensweise, die leicht verständlich mache, was DACH ist und will. Martin Herold beobachtet eine starke Binnenperspektive in Bezug auf das DACH-Prinzip und wünscht sich, dass die Außensicht auf DACH(L) sichtbarer und stärker einbezogen wird. Mit Außensicht ist die Perspektive auf den amtlich deutschsprachigen Raum gemeint von Vertreter*innen von außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raumes. Die Binnenperspektive sei jedoch auch wichtig, gerade als Deutscher vergesse man gern die Pluralität des DACHL-Raums.

WAS BLEIBT ZU TUN?

Stichwort Umsetzung und Materialien

Die Umsetzung des DACH-Prinzips in der Praxis brauche anschauliche, inspirierende Beispiele. Kritisiert wurden eine in Lehrwerken nach wie vor zu geringe Berücksichtigung des DACH-Prinzips bzw. eine zu stark additive, faktenbezogene und an

⁵idvnetz.org/dachl-online

nationalen Grenzen statt an Themen und Diskursen orientierte Umsetzung. Große Zustimmung erhält Hannes Schweigers Vorschlag, Empfehlungen für die Gestaltung von Lehrmaterialien im Sinne des DACH-Prinzips zu formulieren und mit diesen an Verlage heranzutreten und das Gespräch und die Zusammenarbeit mit ihnen zu suchen, um Lehrmaterialien und Lehrwerke entsprechend zu gestalten. Ergänzt wurde der Vorschlag durch die Idee, die DACHL-Webseite zu nutzen, um Beispiele guter Praxis (Projekte, Lernaufgaben usw.) zu sammeln, die demonstrieren, wie das DACH-Prinzip und der kulturwissenschaftliche Ansatz integriert umgesetzt werden können. Als Fundus bietet sich bereits jetzt an, Materialien zur Verfügung zu stellen, die etwa im Kontext der IDV-DACHL-Seminare erarbeitet wurden. Die allzweijährig stattfindenden Seminare seien nämlich längst nicht mehr additiv ausgerichtet, sondern verfügen über eine neue, andere Qualität, betonte Annette Kühn, Seminarleiterin und Geschäftsführerin von InterDaF. Diese vorhandenen Materialien gilt es über die Seminare hinaus nutzbar zu machen.

Stichwort Netzwerk und Zusammenarbeit

Als klares Ziel der Diskussion wurde neben der gewünschten Beispielhaftigkeit auch das Sicherstellen von Nachhaltigkeit angesprochen und der Bedarf geäußert, Netzwerke aufzubauen, die die gemeinsame Arbeit verbessern. Verstärkt die Arbeit der DACHL-AG unterstützen sollen Personen, die die Außenperspektive vertreten. Auch sollen *Deutschlernende*, deren Mehrsprachigkeit und Diversitätserfahrungen stärker in die Arbeit der DACHL-AG eingebunden werden. Bei diesem Thema wurden spannende Fragen gestellt: Was

bedeutet eigentlich DACH für Lernende und Lehrende weit weg vom amtlich deutschsprachigen Raum? Oder: Was passiert, wenn Lernende, wie etwa beim Schweizer Rahmenkonzept *fide* (einem szenariobasierten Sprachunterricht, der sich immer wieder neu an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der einzelnen Kursgruppen orientiert),⁶ selber Themen und Inhalte bestimmen können?

Stichwort Deutsch als Zweitsprache

Intensiv diskutiert wurde auch die Frage, welche Rolle Landeskunde und das DACH-Prinzip im Kontext von Deutsch als Zweitsprache spielen könne. Angesprochen wurde etwa die Thematik der Wertevermittlung (im Rahmen von Orientierungskursen) oder das Lernziel der kritischen Partizipation. Gefragt wurde hier nach den Berührungspunkten zum DACH-Prinzip, nach der



25 Jahre
interDaF
Deutsch lernen in Leipzig

interDaF – Deutsch lernen mit einem starken Partner

Seit 1992 ist interDaF e. V. am Herder-Institut einer der drei Vertreter des Faches Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig. Jährlich kommen ca. 1200 Teilnehmer aus der ganzen Welt zu uns.

interDaF bietet zweimonatige **Intensivsprachkurse** auf den Niveaustufen A1 bis C1 an, die auf ein Studium oder ein Berufsleben in Deutschland vorbereiten.

Unsere drei- bis sechswöchigen **Sprachprogramme** verbinden intensives Deutschlernen mit der Erweiterung landeskundlichen Wissens.

Die **Fortbildungskurse** für ausländische Germanisten und Deutschlehrer entwickelt interDaF in enger Abstimmung mit den Partnern, wie den Deutschlehrerverbänden und dem DAAD.

Wir betreuen unser Kursteilnehmer schon vor Kursbeginn individuell – kompetente Beratung, Vermittlung von Wohnheimplätzen, Hilfe bei Visaangelegenheiten und vieles mehr.

Weitere Informationen und Beratung:

interDaF am Herder-Institut der Universität Leipzig

Lumumbastraße 4 • 04105 Leipzig

Tel.: 0341 / 97-37500

E-Mail: interdaf@uni-leipzig.de

www.interdaf.uni-leipzig.de



⁶www.fide-info.ch

landeskundlichen Relevanz im DaZ-Kontext. Das sei, so der Konsens in der Diskussion, auf jeden Fall ein eigenes und geeignetes Thema für eine Tagung.

Stichwort Lobbyarbeit und Vierjahresplan

Auf große Resonanz stieß Nivin El Sioufys Vorschlag, die IDT weiterhin als Reflexionspunkt zu nutzen und die DACHL-AG mit der Aufgabe zu

betrauen, einen 4-Jahresplan zu erarbeiten und bis zur IDT 2021 in Wien umzusetzen. Hierfür sind die Fragen zu klären, was genau erreicht werden soll und was hierfür benötigt wird. Das DACH-Prinzip sei unbedingt aktuell und größer zu denken. Es handle sich keineswegs um ein Nischenthema, sondern um eines, das guter Lobbyarbeit bedarf. Hierfür sollen Rahmenbedingungen über die DACHL-AG hinaus geschaffen werden. ■

SARA HÄGI-MEAD ARBEITET SEIT VIELEN JAHREN
IN DER DACHL-AG ALS WISSENSCHAFTLICHE
EXPERTIN MIT. SIE IST PROFESSORIN FÜR
MEHRSPRACHIGKEIT IN DER SCHULE AN DER
BERGISCHEN UNIVERSITÄT WUPPERTAL.

Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips¹

NAOMI SHAFER / MARTIN BAUMGARTNER

1. EINLEITUNG

„Das DACH-Prinzip postuliert, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen. Seitens der Politik ist die gemeinsame Unterstützung dieses Prinzips durch alle deutschsprachigen Länder, weiterhin aber auch durch den IDV, ein vorrangiges Postulat. [...] Unterstützend wirken sollte dabei auch die vermehrte fachwissenschaftliche Beachtung des DACH-Prinzips besonders auch von bundesdeutscher Seite.“

So steht es in der These 5 der Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik, die am 4. August 2017 während der Abschlussveranstaltung der XVI. Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Fribourg/Freiburg (CH) verabschiedet wurde.² Die elf Thesen der Resolution dokumentieren die Arbeit von elf sog. Special Interest Groups (SIGs), deren einjährige Vorarbeiten am ersten Tag der IDT im Rahmen von Workshops präsentiert und diskutiert

wurden. Eine dieser elf Arbeitsgruppen – die SIG 2.4 „Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums“ – hatte sich der Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums im Fach DaF gewidmet.³ Denn wer sich – z. B. als Forscher/in, als Lehrbuchautor/in oder als Lehrer/in – mit Deutsch (als Fremd- und Zweitsprache) befasst, beschäftigt sich mit der offiziellen Amtssprache mehrerer europäischer Länder und Regionen. Wer Deutsch lehrt oder lernt, hat es also mit einem kulturell und sprachlich vielfältigen Gegenstand zu tun.

Was heisst diese Vielfalt des Deutschen nun konkret für das Fach DaF? Was heisst die Pluralität bzw. deren Anerkennung z. B. für die gemeinsame sprachpolitische Förderung des Deutschlernens weltweit bzw. entsprechende Aktivitäten und Projekte durch die DACHL-Länder (vgl. SIG 2.2)? Und wie sollen Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis mit der Vielfalt des Gegenstands „Deutsch“ umgehen? Um letztere Frage ging es in der SIG 2.4. Ziel dieser Arbeitsgruppe war es, den Umgang mit der Pluralität des amtlich deutschspra-

¹Für wertvolle Hinweise zu einer früheren Fassung dieses Beitrags bedanken wir uns bei Geraldo de Carvalho, Sara Hägi-Mead, Martin Herold, Yvonne Herrmann-Teubel und Alina Dorota Jarząbek.

²Vgl. www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution (zuletzt geprüft 08.09.17).

³An der SIG 2.4 wirkten mit: Claus Altmayer, Geraldo de Carvalho, Manuela Glaboniat, Sara Hägi-Mead, Lara Hedžić, Martin Herold, Angela Kilimann, Andrea Mackensen, Annegret Middeke, Anne Pritchard-Smith, Hannes Schweiger und Nora Tahy. Den SIG-Mitwirkenden sei an dieser Stelle einmal mehr für die konstruktive und engagierte Zusammenarbeit gedankt. Initiiert und geleitet wurde die SIG 2.4 von Naomi Shafer und Martin Baumgartner.

chigen Raums in der Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache kritisch zu reflektieren, zeitgemäss zu akzentuieren und methodisch-didaktisch zu konkretisieren. Als Ergebnis eines intensiven Meinungs- und Erfahrungsaustausches stellt die SIG 2.4 in einem 15-seitigen Arbeitsbericht verschiedene Überlegungen, Vorschläge und Desiderate zur Diskussion, die hier kurz resümiert werden sollen.⁴

2. VORSCHLÄGE

Als erstes plädiert die SIG für eine konsequente und einheitliche Verwendung der einschlägigen Begrifflichkeiten. So sollte in Fachpublikationen künftig v. a. deutlich zwischen „D-A-CH-Konzept“ und „DACH-Prinzip“ unterschieden werden. Der Ausdruck „D-A-CH-Konzept“ bezieht sich auf ein durch die ABCD-Thesen angeregtes, in den 1990er Jahren entstandenes, interkulturelles, handlungs- und projektorientiertes trinationales Lehrerfortbildungs- bzw. Landeskundekonzept (vgl. z. B. Hackl / Langner / Simon-Pelanda 1997, Jenkins / Fischer / Hirschfeld et al. 2002). Das „DACH-Prinzip“ hingegen meint den – vom IDV seit jeher praktizierten und 2008 von der DACHL-Arbeitsgruppe ausformulierten – allgemeinen Grundsatz zur Anerkennung und Berücksichtigung der Vielfalt des deutschsprachigen Raums z. B. im Deutschunterricht, bei der Produktion von Materialien, in der Lehrerbildung, Wissenschaft oder Sprachpolitik (vgl. Demmig / Hägi / Schweiger 2013: 11-12).⁵

Des Weiteren spricht sich die SIG 2.4 dezidiert für ein Ernstnehmen des Aspekts „Flexibilität“ als zentraler Zutat des explizit offen formulierten

DACH-Prinzips aus. Das DACH-Prinzip soll im Unterricht, in Lehrwerken oder in der Fortbildung in jedem Fall lehr- und lernkontextspezifisch interpretiert und umgesetzt werden können, d. h. ausgehend von den Zielen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden (Stichwort „Endkundenperspektive“). Das DACH-Prinzip kann und soll nicht für jeden Deutschunterricht dasselbe heissen. So kommentierte etwa eine Teilnehmerin am IDT-Workshop in Fribourg/Freiburg aus norwegischer Perspektive:

„Dialekte werden im skandinavischen Sprachraum als sehr wichtig und wertvoll behandelt und Lehrkräfte werden dort aufgefordert und verpflichtet, auf Dialekt zu unterrichten... mit diesem Ausgangspunkt find ich es eine Schande, den Schülern die Vielfalt der Deutschen (sic) Sprache sowohl in Bezug auf Plurizentrik als auch die dialektale Variation vorzuenthalten.“

Kommen die Lernenden hingegen mit ganz konkreten Zielvorstellungen in den DaF-Kurs, für welche sprachlichen und kulturellen Kontexte sie Deutsch lernen wollen, gilt es auch eine klare Fokussierung z. B. auf Österreich oder auf Norddeutschland zu respektieren. Dennoch scheint es zeitgemäss, dass es DaF-Lernenden weltweit – und insbesondere allen (künftigen) Deutschlehrpersonen – grundsätzlich ermöglicht werden sollte, zu erfahren, wo man eigentlich überall Deutsch spricht. Etwas salopp gesagt, bedeutet das DACH-Prinzip in diesem Sinn nichts weniger als „mehr Deutsch fürs gleiche Geld“. Und aus ihrem Englischunterricht wissen die Lernenden ja bereits, dass auch in Grossbritannien, den USA und in Australien nicht alles gleich heisst bzw. alles genau

⁴Vgl. www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf (Stand des Berichts: April 2017, zuletzt geprüft 08.09.17).

⁵Vgl. idvnetz.org/dachl-online (zuletzt geprüft 08.09.17).

gleich ausgesprochen oder geschrieben wird – „lorry“ und „truck“, „colour“ und „color“ lassen grüssen.

Was heisst das konkret für die DaF-Praxis? Hier kann das DACH-Prinzip gemäss SIG 2.4 u. a. entweder implizit oder explizit interpretiert und umgesetzt werden. Mit einer *impliziten* Umsetzung ist ein selbstverständlicher, unmarkierter Einsatz von Texten, Inhalten, Varietäten, Lehrwerkfiguren, Autor/inn/en etc. aus dem gesamten amtlich deutschsprachigen Raum gemeint, z. B. in Lehrwerken, Prüfungen oder im Unterricht – *ohne* dass z. B. die Auswahl eines *österreichischen* Sprechers bewusst thematisiert oder seine Aussprache des Hochdeutschen explizit mit (nord-) deutschem Hochdeutsch verglichen würde. Eine solch implizite Umsetzung des DACH-Prinzips scheint grundsätzlich in jedweder Art kommunikativer Materialien, Prüfungen oder Kurskontexten integrierbar.

Eine *explizite* Umsetzung des DACH-Prinzips andererseits zeichnet sich durch eine bewusste Reflexion über die sprachliche oder kulturelle Pluralität des Unterrichtsgegenstands („Deutsch“ bzw. „DACH-Raum“) aus, so z. B. aus kulturwissenschaftlich-diskursiver Perspektive (vgl. Altmayer 2004, 2015, 2016). Das heisst: Indem z. B. als allgemein bekannt vorausgesetzte, vermeintlich selbstverständliche Begriffe wie „Schweiz“, „Wien“, „Bayern“, „Hochdeutsch“, „Dialekt“, „Sächsisch“, „Alpen“, „EU“, „Ossis“, „Sisi“, „Heimat“ oder „Neutralität“ explizit thematisiert werden, wird deren Bedeutungskonstruktion im Diskurs und deren Funktion als kognitive Ordnungskategorien deutlich (s. Kováčová; Münder; Feike in diesem Heft).

Am Beispiel solcher kultureller Deutungsmuster (vgl. Altmayer 2004, 2015, 2016) kann eine Reflexion dazu angeregt werden, auf welche Weise eigentliche nationale, regionale und soziale Identität(en), Normalität(en) oder Selbst- und Fremdbilder sprachlich konstruiert, inszeniert und tradiert werden. Dadurch werden DaF-Lernende befähigt, den Konstrukt(ions)-Charakter von textuell geschaffenen kulturellen Mustern wie „Kultur(en)“, „Nation“, „Identität“, „Varietät“ und „Sprache(n)“ zu durchschauen, die Verwendung solcher sozialer Konstrukte in alltäglichen, politischen oder Werbetexten kritisch hinterfragen zu können und am Beispiel deutschsprachiger Diskurse eine kulturreflexive, kritische Partizipationskompetenz aufzubauen (vgl. Schweiger / Hägi / Döll 2015, Altmayer 2016).

Entsprechend präzisiert die eingangs zitierte These 5 der Freiburger Resolution, dass das diskursiv weitergedachte DACH-Prinzip „auf einem offenen und dynamischen, text- und bedeutungsbezogenen Verständnis von Kultur [basiert], für das nicht Nationen oder Regionen der Bezugsrahmen sind, sondern deutschsprachige Diskurse.“ Die Frage ist also nicht, wie z. B. „die Schweiz *ist*“ oder „wie Schweizer/innen *sind*“, sondern eher: Wie werden Schweizer/innen sprachlich-diskursiv ‚gemacht‘? Wie wird in Texten aller Art – z. B. in Zeitungen, im Fernsehen, in der Werbung, Politik, Literatur oder Kunst – im In- und Ausland ein spezifisches Bild der Schweiz(er/innen) konstruiert, ausgehandelt und vermittelt? Welcher Merkmale, Begriffe, Konzepte, Kategorien bedient man sich dabei in deutschsprachigen Diskursen ganz selbstverständlich? Lassen sich bei Konzepten wie z. B. „Neutralität“, „Heimat“ oder „Dialekt“ in deutschen, österreichischen, schweizerischen Texten und Diskursen Unterschiede erkennen?

3. FAZIT

Grundsätzlich stellt die SIG 2.4 also folgenden Vorschlag zur Diskussion: Das DACH-Prinzip sollte künftig vom „D-A-CH-Konzept“ einerseits und von einer spezifischen „DACH-Landeskunde“ andererseits entkoppelt werden. Stattdessen sollte das weitergedachte DACH-Prinzip als allgemeiner theoretischer und praktischer, implizit oder explizit umsetzbarer Grundsatz im Fach DaF neu lanciert werden – mit dem Fernziel, dass das „Deutsch“ in „Deutsch als Fremdsprache“ dereinst selbstverständlich als „deutschsprachig“ verstanden wird, und zwar sowohl von institutioneller, akademischer als auch praxisbezogener Seite.

Damit eine solche Selbstverständlichkeit zur Norm und Normalität werden kann, braucht es von Seiten der Politik, Praxis und Fachwissenschaft mindestens zweierlei: Dazu gehört erstens eine explizite prinzipielle Anerkennung der sprachlich und kulturell Vielfältigkeit des amtlich deutschsprachigen Raums. Zweitens bedingt das weitergedachte DACH-Prinzip eine grundsätzliche Bereitschaft – insbesondere von Seiten bundesdeutscher Fachvertreter/innen –, die als gleichwertig anzuerkennende Pluralität des Gegenstands „Deutsch“ in Forschung und Lehre kontextspezifisch zu berücksichtigen. Das gilt nicht nur für verschiedene Formen des Deutschunterrichts *per se*, sondern insbesondere auch für die Aus-, Weiter-

und Fortbildung von Lehrpersonen. Denn um nach dem DACH-Prinzip unterrichten zu können, sind nach Ansicht zweier Workshop-Teilnehmenden zwingend „mehr persönliche Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern und Regionen nötig“.

Doch auch ohne eigene Aufenthalte im amtlich deutschsprachigen Raum sollte die kulturelle und sprachliche Diversität des Deutschen für (künftige) Deutschlehrpersonen erfahrbar werden. DACH müsste demnach im Studium, in Ausbildungsgängen und in der Fort- und Weiterbildung Thema sein – z. B. dank entsprechender trinational konzipierten Tagungen oder Seminaren oder durch Informationen in Lehrerhandreichungen, didaktischen (Qualifikations-)Materialien und Fachzeitschriften. Um DaF-Lehrende weltweit zu einem fachlich fundierten, pluralitätssensiblen, kontextspezifischen und zeitgemässen Umgang mit der kulturellen und sprachlichen Vielfältigkeit ihres Unterrichtsgegenstands zu befähigen, sollte das DACH-Prinzip nicht nur im Rahmen länderübergreifender Zusammenarbeit gestärkt sowie fachwissenschaftlich geschärft, empirisch erforscht und methodisch-didaktisch konkretisiert werden (vgl. These 5 der Freiburger Resolution), sondern v. a. auch in der weltweiten Aus-, Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern prinzipiell immer *mitbedacht* werden. ■

LITERATUR

- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2015): "Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde". In: Becker, Christine/Grub, Frank Thomas (Hg.): Perspektive Nord. Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Stockholm am 24.-25. Januar 2014. Frankfurt a. M.: Peter Lang: 9-29.
- Altmayer, Claus (Hg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.

- Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.) (2013): DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis. München: Iudicium.
- Hackl, Wolfgang/Langner, Michael/Simon-Pelanda, Hans (1997): "Integrierende Landeskunde - ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept." Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache: 17-34.
- Jenkins, Eva-Maria/Fischer, Roland/Hirschfeld, Ursula/Hirtenlehner, Maria/Clalüna, Monika (2002): Dimensionen 1. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- Schweiger, Hannes/Hägi, Sara/Döll, Marion (2015): "Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis". Fremdsprache Deutsch 52: 3-10.

MARTIN BAUMGARTNER IST DIREKTOR DES
SCHWEIZERISCHEN ZENTRUMS FÜR DIE
MITTELSCHULE (ZEM CES) ([WWW.ZEMCES.CH](http://www.zemces.ch))
UND WAR KO-LEITER DER IDT-SIG 2.4.

NAOMI SHAFER ARBEITET AM INSTITUT FÜR
MEHRSPRACHIGKEIT DER UNIVERSITÄT UND PH
FRIBOURG/FREIBURG IM BEREICH „DEUTSCH ALS
FREMD- UND ZWEITSPRACHE“, LEHRT AM INSTITUT
FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR DER
UNIVERSITÄT NEUCHÂTEL/NEUENBURG UND WAR
KO-LEITERIN DER IDT-SIG 2.4.

Natur, Kultur, High-Tech – Werbung als Lernmaterial im Landeskundeunterricht

MICHAELA KOVÁČOVÁ

Werbung ist ein allgegenwärtiges Phänomen, das unsere Weltsicht und Lebensweise entscheidend mitgestaltet und prägt. Trotz der Verwobenheit mit der unmittelbaren Erfahrungs- und Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen (SuS) findet sie im schulischen Umfeld nur wenig Beachtung. Dabei stellt sie für den Fremdsprachenunterricht authentisches, medienvielfältiges Material dar, in dem sich der Gebrauch der Zielsprache samt zielkulturellem Kontext widerspiegelt, was quasi direkt zum Einsatz im Unterricht einlädt. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht landeskundliches Lernen mit Werbetexten aus den DACH-Ländern. Im Sinne der modernen Textlinguistik wird hier der Begriff „Text“ breit aufgefasst, d.h. schließt auch Bilder und Filme (Werbespots) ein.

Einführend wird das Potential der Werbung für landeskundliches Lernen erörtert, anschließend werden Didaktisierungen für einzelne Werbekommunikate vorgestellt, wobei jedes Land der DACH-Region mit einem Beispiel vertreten ist.

1 HOCHGLANZMAGAZINE IM DAF-UNTERRICHT? – EINE LEGITIMATION FÜR DEN EINSATZ VON WERBUNG IM DAF-UNTERRICHT

Werbung kann als Träger landeskundlicher Informationen betrachtet werden. Werbeanzeigen

und Werbespots bilden vorrangig die materielle Kultur ab. Werbeobjekte können aber auch Veranstaltungen oder Leistungen sein. Somit vermitteln sie die sinnlich wahrnehmbare Ebene der Kulturen (Percepta) (vgl. Bolten 2007). Die Werbung kann allerdings auch Natur verkaufen, wie es im didaktisierten Tourismus-Werbespot über die Schweiz gezeigt werden wird.

Die beworbenen Produkte können global oder nur innerhalb eines Landes vertrieben werden, wobei die Adressatenorientierung die Werbebotschaft und ihre Form prägt (vgl. Dathe 2007). Im Hinblick auf die Form stehen in diesem Beitrag der Sprachgebrauch (landesspezifische Standardvarietät vs. Dialekt) und die visuelle Seite der Kommunikate im Vordergrund. Soll die Werbung funktionieren, muss ihre Botschaft Einstellungen, Wertmaßstäbe, Ängste und Sehnsüchte der einzelnen Zielgruppen berücksichtigen. Damit können Werbetexte als Lernmittel eingesetzt werden, die den SuS helfen, die unsichtbare Ebene der Zielkulturen (Concepta) (vgl. Bolten 2007) zu entdecken.

Das Ziel der Werbung besteht in der Beeinflussung von Menschen, meist zu kommerziellen Zwecken. Die Werbebranche greift dabei nicht selten auf Landesimages (vgl. Lüsebrink 2008) oder Bestandteile nationaler Identität zurück, wie die nachfolgenden Beispiele zeigen werden. Die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild reicht

dabei von der Hervorhebung eigenen kulturellen Erbes (z. B. der Kaffeehausliteratur im Werbespot von *Julius Meinl*) über die Verstärkung der eigenen positiven Charakteristika (z. B. Nachhaltigkeitsdenken, Innovationskraft, Vorreiterrolle in Biotechnologien auf dem Werbeplakat des deutschen Unternehmens *RWE* (heute *Innogy*)) bis zu einem ironischen Spiel mit Stereotypen (Alpen als Landessymbol, Bernhardiner als Alpenhund, Sauberkeit und Serviceorientierung in den präsentierten Schweizer Werbefilmen).

Neben dem landeskundlichen Lernen sind Werbetexte oft auch aus sprachdidaktischer Sicht anregend. Da sie kurz, prägnant und wirkungsvoll sein sollen, beinhalten sie oft Lexeme, die stark und positiv konnotiert sind (vgl. Janich 2010). Das Nachvollziehen der Wirkungskraft einer Anzeige erfordert deswegen eine Wortschatzarbeit, die sich nicht nur auf die Vermittlung der denotativen Bedeutung beschränkt, sondern zur Aufdeckung der mit den Wörtern verbundenen Konnotationen und Assoziationen führt. Darüber hinaus ermöglichen die im Folgenden ausgewählten Werbefilme den SuS, mit „prosodischen Aussprachebesonderheiten“ der Standardvarietäten des Deutschen vertraut zu werden. Gerade in der Aussprache und im Wortschatz zeigt sich die sprachliche Eigenständigkeit der einzelnen Standardvarietäten (vgl. Löffler 2010).

Für die Verwendung von Werbung im Unterricht spricht auch *das allgemeine pädagogische Ziel – Aufbau der Medienkompetenz und Erweiterung des klassischen Vier-Fertigkeiten-Konzepts durch das Hör-Seh-Verstehen* oder die Fertigkeit der audiovisuellen Rezeption (vgl. Schwerdtfeger 1989). Die SuS lernen, visuelle Informationen zu erfassen und sie im Zusammenhang mit dem gesprochenen oder geschriebenen Text richtig zu

deuten, um die Intention der Werbung zu durchschauen. Im Endeffekt geht es darum, Jugendliche zu befähigen, der von Werbung geschaffenen vermeintlichen Wirklichkeit kritisch-reflexiv zu begegnen.

Die folgenden Praxisbeispiele sind für Lernende auf GER-Niveau C1 konzipiert, lassen sich aber ggf. auch auf Niveau B2 einsetzen bzw. dafür adaptieren.

2 PRAXISBEISPIELE

2.1 Werbung Schweiz Tourismus

Vorentlastungsaufgaben: Fragen an die SuS

- Einige Menschen bevorzugen einen Urlaub in den Bergen, andere am See. Wo würden Sie gerne Urlaub machen/Ihre Ferien verbringen? Machen Sie eine Umfrage im Kurs.
- Wenn Sie an Urlaub in den Bergen im deutschsprachigen Raum denken, welche Gebirge fallen Ihnen ein?
- Würden Sie auch einen Ausflug auf einige Alpengipfel wagen? Begründen Sie Ihre Entscheidung.

Aufgaben zum Werbematerial

2014 warb die nationale Tourismus-Marketingorganisation „Schweiz Tourismus“ u. a. mit folgendem Plakat für einen Alpenbesuch (vgl. <http://www.werbewoche.ch/werbung/2014-04-15/bequem-zu-den-schoensten-aussichten-der-schweiz>):

Hinweis für Lehrkräfte (LK): Die Komposition des Bildes ist überraschend und lässt einen schmunzeln.



Der Hund posiert in einem für ihn unnatürlichen Umfeld. Das Foto kann aber durchaus realistisch sein. Das Schoßhündchen repräsentiert Städter/innen und ist zugleich ein Spiel mit dem Bernhardiner als einem typischen Schweizer Lawinenhund, worauf das berühmte Schnapsfässchen verweist, welches am Papillon natürlich viel zu groß wirkt. Besteht in der Kursgruppe Interesse am Thema Tiere, kann ein Lückentext über die Bernhardinerzucht auf dem Alpenpass Grosser St. Bernhard oder über den bekannten Rettungshund Barry vorbereitet werden.

- *Aufgabe für die SuS:* Der Kleinhund auf dem Plakat steht für Städter, richtige Wanderer würde vielleicht ein Bernhardiner gut vertreten. Ordnen Sie die Assoziationen den beiden Gruppen zu: *bequem, fühlt sich in den Bergen wie zu Hause, hat Ausdauer, robust, untrainiert, schwach, abgehärtet, lebt schnell/fühlt sich im Alltag gehetzt, ruhig, hat einen guten Orientierungssinn*

Schoßhündchen – Städter	Bernhardiner – Wanderer
...	...

Hinweis für LK: Die oben erwähnten Eigenschaften haben einen stereotypen Charakter. Stereotype werden auch Thema der nächsten Unterrichtssequenz sein, daher sollen sich die SuS bereits damit befassen (vgl. Erl/Gymnich 2011). Als nächstes sollen die SuS sich das

Video anschauen: <https://www.youtube.com/watch?v=wBkXojVKzME>

- Welche Stereotype über Schweizer kommen im Video vor? Welche Funktion haben sie, wenn sie humorvoll, sogar selbstironisch präsentiert werden?
- Konzentrieren Sie sich auf die Sprache im Video. Der Hüttenwirt spricht Dialekt und wird untertitelt, der „Vorsitzende des Felsenputzer-Vereins“ spricht ein übertriebenes Schweizer Hochdeutsch. Bereiten Sie ein Kurzreferat über die Deutschschweizer Sprachsituation vor. In welchen Situationen wird welche Varietät verwendet?
- Vergleichen Sie die übertriebene „Schweizer“ Aussprache des „Vorsitzenden des Felsenputzer-Vereins“ mit der Standard-Aussprache von Nachrichtensprechern im SRF 1 (Hauptfernsehsender von Schweizer Radio und Fernsehen). Welche Unterschiede haben Sie gemerkt? Welche Unterschiede gibt es zwischen dem Schweizer und dem bundesdeutschen Standarddeutsch?

Weiterführende Aufgaben

- Die Schweiz wird in den präsentierten Werbematerialien als Land der Berge dargestellt. Welche Reiseziele und Aktivitäten würden Sie Gästen empfehlen, die andere Interessen haben? Recherchieren Sie im Internet und bereiten Sie ein Programm für fünf Tage vor.

Übrigens: Das „Time Magazine Online“ kürte den Film zum fünftbesten Aprilscherz der Welt – mit unerwarteten Folgen: http://www.focus.de/reisen/schweiz/schweizer-felsenputzer-vom-aprilscherz-zum-kult-kurs_aid_443361.html

2.2 Werbung Julius Meinl

Vorentlastungsaufgaben: Fragen an die SuS

- Ist es Ihnen schon mal passiert, dass Sie etwas nicht mit Geld bezahlen konnten, sich aber bei dem Geber revanchieren wollten? Was haben Sie gemacht?
- Recherchieren Sie im Internet, was alles als Zahlungsmittel dienen kann.
- Sehen Sie sich das Bild an. Was ist hier abgebildet? Was können Menschen in diesem Raum machen? Notieren Sie mindestens 7 Tätigkeiten.



Aufgaben zum Werbespot

- Das traditionsreiche österreichische Unternehmen *Julius Meinl* röstet und vertreibt v. a. Kaffee und präsentiert sich als Botschafter der Wiener Kaffeehauskultur. Zu einem besonderen Tag versucht es in Kaffeehäusern ein besonderes Zahlungsmittel einzuführen. Welches? Sehen Sie sich dazu den Werbespot an – <https://www.youtube.com/watch?v=H1rNQ4V3fvA> Wie finden Sie die Idee? Begründen Sie Ihre Meinung. Würden Sie mitmachen?

- Im Film kommen Wörter vor, die in der österreichischen Kaffeehauskultur eine besondere Bedeutung haben. Ermitteln Sie die Bedeutung von „Ober“, „Kaffee Ihrer Wahl“ (österreichische Kaffeespezialitäten), „Kaffeesieder“.
- Der Slogan der Kampagne *Pay with a poem* ist auf Englisch. Warum wurde diese Sprache gewählt?

Weiterführende Aufgaben

Hinweis für LK: Mit diesem Werbespot knüpft *Julius Meinl* an die „Literatencafés“ bzw. die sog. „Kaffeehausliteratur“ an. Erklären Sie den SuS beide Begriffe. Einen Überblick kann man sich anhand der Wikipedia-Texte verschaffen. Alsdann sind Kurzreferate der SuS über bekannte Vertreter der „Kaffeehausliteratur“ denkbar.

- Kaffeehäuser waren auch in anderen Ländern Zentren des kulturellen und intellektuellen Lebens. Gibt es auch in Ihrem Heimatland berühmte Cafés wie das *Café Central* oder *Café Hawelka* in Wien? Erzählen Sie kurz darüber.
- Wo treffen sich junge Menschen heute? Gibt es dort Meinungsaustausch, entstehen dort neue Projekte? Besuchen Sie (virtuell oder real) einen solchen Ort und schreiben Sie eine Reportage darüber.

2.3 Werbung RWE

Vorentlastungsaufgaben: Fragen an die SuS

- Die Überschrift der folgenden Werbung heißt „Sind wir Deutschen verrückt geworden?“. Zu welcher Situation passt diese Aussage Ihrer Meinung nach? Haben Sie bereits Deutschland besucht? Was fanden Sie dort seltsam? Würden Sie es als „verrückt“ oder „innovativ“ bezeichnen?

Aufgaben zum Werbeplakat

- Schauen Sie sich die Werbung an (s. u.). Was fesselte Ihre Aufmerksamkeit? Warum? Machen Sie eine Liste im Kurs.
- Bildebene: Welche Assoziationen haben Sie zu einzelnen Bildelementen?
 - grüne Landschaft
 - Gruppen von Menschen, die „an einem Strang ziehen“ (Phraseologismus)
 - das blaue Zeichen
- Sprachebene: Das Wort „verrückt“ hat in der Überschrift einen negativen Beigeschmack (ist negativ konnotiert). Unterstreichen Sie im Werbetext alle Wörter, die positiv konnotiert sind. Wie ändert sich die Bedeutung von „verrückt“ in diesem Kontext? Durch welches bedeutungsähnliche Wort kann man es ersetzen?
- Welche Botschaft haben Sie anhand Ihrer Analyse in dieser Werbung entdeckt?



Weiterführende Aufgaben

Hinweis für LK: Nachhaltigkeit wird in der deutschen Gesellschaft zu einem wichtigen Wert. Informationen zu diesem Thema bietet z. B. das Erklärungsvideo <https://www.youtube.com/watch?v=RcNKHQb8QIc>. Fassen Sie es in einfacheren Worten für die SuS zusammen.

Der Bereich „ökologische Säule“/Klimaschutz kann mit den SuS in der Textarbeit vertieft werden. Etwas anspruchsvollere Texte sind unter <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/umwelt-klima> zu finden, die sich im reziproken Lesen bearbeiten lassen.¹

- Welchen Stellenwert hat Nachhaltigkeit in Ihrem Heimatland? Beteiligen sich alle daran oder ist sie nur etwas für arme Dorfbewohner/innen und gutsituierte, gebildete Städter/innen? Durch welche Maßnahmen könnte man mehr Menschen einbeziehen?

3 FAZIT

Werbung ist ein allgegenwärtiges Phänomen. Sie mag vielen zu aufdringlich und überflüssig erscheinen, jedoch prägt und beeinflusst sie unser Leben. Der vorliegende Beitrag wollte auf ihr Potential für sprach- und landeskundliches Lernen hinweisen. Überdies bringt Werbung den Alltag in die Schulräume und hilft, die Realitäts- und Aktualitätsferne mancher Lehrwerke zu überwinden. Sie zählt zwar nicht zu den Schlüsselinhalt des DaF-Unterrichts, kann ihn aber wesentlich bereichern. ■

¹Hinweise zum reziproken Lesen: https://www.goethe.de/resources/files/pdf86/LHR3_Methodisch-didaktische_Tipps.pdf, S. 5. Für diese Texte reicht es, wenn die Kleingruppe nur aus 2-3 SuS besteht.

LITERATUR

- Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung, Erfurt.
- Dathe, Marion (2007): Wirtschaftskommunikation. In: Jürgen Straub/Arne Wiedemann/Doris Weidemann (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Metzler, Stuttgart, S. 586-595.
- Erl, Astrid/Gymnich, Marion (2011): Interkulturelle Kompetenz. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Klett, Stuttgart.
- Janich, Nina (2010): Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Narr, Tübingen.
- Löffler, Heinrich (2010): Germanistische Soziolinguistik. Erich Schmidt, Berlin.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Metzler, Stuttgart.
- Meier, Jörg (2015): Kunst und Kultur (in) der Werbung. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik 7, S. 30-48.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeiten mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, Berlin.
- Webseiten:
- <http://www.werbewoche.ch/werbung/2014-04-15/bequem-zu-den-schoensten-aussichten-der-schweiz>
- <https://www.youtube.com/watch?v=wBkXojVKzME>
- http://www.focus.de/reisen/schweiz/schweizer-felsenputzer-vom-aprilscherz-zum-kult-kurs_aid_443361.html
- https://de.wikipedia.org/wiki/Wiener_Kaffeehaus#/media/File:Wien_Cafe_Central_2004.jpg
- <https://www.youtube.com/watch?v=H1rNQ4V3fvA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=RcNKHQb8QIc>
- <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/umwelt-klima>
- https://www.goethe.de/resources/files/pdf86/LHR3_Methodisch-didaktische_Tipps.pdf

DR. RER. POL. MICHAELA KOVÁČOVÁ IST IN DER
LEHRERAUSBILDUNG IN DER SLOWAKEI TÄTIG
(PAVOL-JOZEF-ŠAFÁRIK-UNIVERSITÄT IN KOŠICE).
ZU IHREN SCHWERPUNKTEN ZÄHLEN DIE
ERFORSCHUNG VON INTERKULTURALITÄT, EINSATZ
VON MEDIEN IM UNTERRICHT SOWIE ANGEWANDTE
LINGUISTIK (LIGUODIDAKTIK).

Und Sie – Migros- oder Coop-Kind? Ein Unterrichtsvorschlag zur diskursiven Landeskunde am Beispiel zweier Schweizer Supermarktriesen¹

REBECCA MÜNDER

„Coop- oder Migros-Kind – Konvertierung möglich?“²: So lautet der Titel eines Blogbeitrags, den Leser *Michael* wie folgt kommentiert: „Einmal Migros-Kind, immer Migros-Kind. ;-).“ Leser *Yannick* stimmt zu: „Ich sehe das wie Michael. Einmal Migros, immer Migros. :)“. Auch in drei weiteren Kommentaren bekennen sich die Schreibenden zur Migros. Einzig *Sigi* findet, „Mir ziemlich egal. Es kommt auf viele Faktoren an (sic) wo ich einkaufen gehe. [...] Ich bin skrupellos ;)“. Doch auch wenn *Sigi* sich also nicht direkt zu Coop oder Migros bekennt: Auch er weiss offensichtlich ganz genau, was mit „Coop-Kind“ und „Migros-Kind“ gemeint ist.

Es handelt sich bei diesem Begriffspaar also augenscheinlich um ein kulturelles Deutungsmuster und damit um einen Baustein einer mehr oder weniger stabilen, gemeinsamen, als allgemein bekannt vorausgesetzten Wissensbasis (vgl. Altmayer 2016: 9). Um diesen Baustein – also um „Migros-/Coop-Kinder“ – geht es im folgenden Unterrichtsvorschlag. Darin wird kein kognitiver oder interkultureller, sondern diskursiver Zugang

zur Landeskunde vorgestellt. Mit diskursiver Landeskunde (vgl. Altmayer 2016) wird das Ziel verfolgt, Deutschlernenden die Teilhabe an Texten im weiten Sinne (Diskursen) in deutscher Sprache zu ermöglichen, indem sie u. a. befähigt werden, zu verstehen, wie durch Sprache z. B. Zusammengehörigkeit oder Identität geschaffen wird, und befähigt werden, sich kritisch an dieser Konstruktion von Sinn und Bedeutung zu beteiligen (vgl. Altmayer 2016).

Um diese Ziele zu erreichen, lesen die Lernenden in dieser Unterrichtseinheit Erlebnisberichte von Migros-Kunden und analysieren Werbeplakate des Konkurrenten Coop, bevor sie zum Schluss ihre Beobachtungen und Befunde z. B. mit dem deutschen Discounter ALDI vergleichen können.

DIE BEIDEN SCHWEIZER SUPERMÄRKTE

Wenn man in Schweizer Städten unterwegs ist, sind die grossen orangefarbenen Schriftzüge von Migros und Coop nicht zu übersehen. Die Läden sind überall und decken die Schweizer Bürger/innen mit

¹Für die Idee zu dieser Unterrichtseinheit, die im Rahmen einer Gruppenarbeit (in Zusammenarbeit mit Valerie Fischer und Zélie Schneider) im Seminar "Vermittlung landeskundlicher und kultureller Inhalte" an der Universität Fribourg entstanden ist, sowie für wertvolle Hinweise zu einer früheren Fassung des Beitrags danke ich Naomi Shafer.

²<https://www.pokipsie.ch/kolumne/coop-oder-migros-kind-konvertierung-moeglich/>

allem ein, dessen der Alltag bedarf.³ Als grösste Detailhändler der Schweiz dominieren die beiden Genossenschaften den Lebensmittelverkauf und fungieren darüber hinaus auch als Reisebüros, sind Eigentümer von Geldinstituten, geben wöchentliche Zeitschriften heraus und bieten sogar Sprachunterricht an.⁴ Beide Supermarktriesen geniessen bei den Kund/inn/en grosses Vertrauen, das sie sich durch Kundennähe und durch persönliche Werbestrategien erarbeitet haben und weiter festigen.⁵ Kurzum kann man sagen, dass sowohl Migros als auch Coop sich als perfekten Supermarkt für die ganze Familie inszenieren.

Doch die beiden konkurrieren nicht nur um Kunden und Verkaufszahlen, sondern teilen, so scheint es, die deutschsprachige Schweiz mental ähnlich entzwei wie der sog. Röstigraben zwischen der Deutschschweiz und der frankophonen Romandie.⁶ Denn wie eingangs illustriert, identifizieren sich viele Konsument/inn/en, die regelmässig bei einem der beiden Geschäfte einkaufen, selbst klar als „Coop-Kind“ bzw. „Migros-Kind“. Diese Bezeichnung kommt daher, dass man dort schon früher mit seinen Eltern eingekauft hat und so traditionell dem jeweiligen Supermarkt auch als Erwachsener treu bleibt, da man sich dort „geborgen“ fühlt und

³<http://www.20min.ch/finance/news/story/So-nah-waren-sich-Migros-und-Coop-wohl-noch-nie-12024996>

⁴<https://www.migros.ch/de.html>, <http://www.coop.ch/de.html>

⁵<http://www.hwzdigital.ch/migros-initiativen-statt-werbekampagnen/>

⁶<https://www.youtube.com/watch?v=OFdVRM3bqiW>



Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer **dafdaztagung.ch**

- 7. Berner Tagung: 15./16. Juni 2018, Universität Bern
- Thema: Produktion und Partizipation in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Sprechen – Schreiben – Mitreden
- Organisation: Schweizer DaF/DaZ-Verbände AkDaF (www.akdaf.ch) und Ledafids (www.ledafids.ch)

weiterhin die Lieblingsprodukte einkaufen kann, mit denen man als „Migros-Kind“ oder als „Coop-Kind“ aufgewachsen ist.⁷

KULTURELLE DEUTUNGSMUSTER

Wozu kann nun das Konzept des Migros- und Coop-Kindes im Deutschunterricht genutzt werden? Dazu muss man sich als erstes im Klaren sein, dass, objektiv betrachtet, „Migros-/Coop-Kinder“ in dem Sinne nicht wirklich „existieren“, wie es etwa Berge, Seen oder Flüsse tun, sondern es sich um ein diskursiv konstruiertes Konzept handelt, das u. a. durch Komiker/innen⁸, Blogschreiber/innen (siehe oben) oder Werbung (siehe unten) konstruiert, vermittelt und gefestigt wird (vgl. Altmayer 2016). Dadurch wird der Ausdruck „Migros-/Coop-Kind“ zu einem kategorialen kulturellen Deutungsmuster, mit dem wir uns selbst und andere beschreiben und einordnen (vgl. Altmayer 2013a). Gleichzeitig könnte man die Namen der beiden Supermärkte als axiologische Muster verstehen, da sie gewisse werthafte Vorstellungen transportieren und evozieren (vgl. Altmayer 2013b), etwa Vertrauen zu dem Supermarkt, als dessen „Kind“ man sich selbst bezeichnet. Durch die Arbeit mit dem Deutungsmuster „Migros-/Coop-Kind“ lässt sich im Deutschunterricht ein ganz neuer Zugang zu landeskundlich-kulturellem Lernen nach dem DACH-Prinzip finden: Supermärkte können als identitätsstiftende Deutungsgegenstände behandelt werden und man versucht im Unterricht herauszufinden, anhand welcher Deutungsmuster diese Bedeutung in Diskursen, die in den deutschsprachigen Ländern geführt werden, konstruiert wird. Wie das geschehen könnte, wird im Folgenden grob skizziert.

VORSCHLÄGE FÜR DEN UNTERRICHT

Mit der nachfolgend skizzierten Einheit werden folgende Lernziele verfolgt (vgl. Altmayer 2016: 10):

1. Die Lernenden können erklären, was ein „Migros-/Coop-Kind“ ist und wie dieses kulturelle Deutungsmuster diskursiv konstruiert, fixiert und verwendet wird.
2. Die Lernenden können die emotionale Verbundenheit der Konsument/inn/en zu bestimmten Supermärkten nachvollziehen und sich dazu positionieren.
3. Die Lernenden verstehen, dass der entsprechende Diskurs durch ein breites Meinungsspektrum geprägt ist und Pauschalisierungen kritisch einzuschätzen sind.

Als Einstieg in die Unterrichtssequenz reflektieren die Lernenden zu zweit ihr eigenes Einkaufsverhalten, z. B. anhand folgender Fragen: *Wo gehen Sie normalerweise einkaufen? Weshalb da? Wo und wie kauften Sie als Kind/mit der Familie ein? Haben Sie einen Lieblingssupermarkt?*

Nach einer Frage an die Lernenden, ob sie schon einmal in der Schweiz waren und falls ja, wo sie da eingekauft haben, werden erste Informationen zu den beiden Schweizer Supermarktriesen „Coop“ und „Migros“ erarbeitet, z. B. mittels Onlinerecherche. Anschliessend könnte mittels Brainstorming versucht werden herauszufinden, was nun ein „Migros-/Coop-Kind“ sein könnte, wobei mittels Abstimmung die richtige oder originellste Definition gekürt werden könnte.

Zum Schluss löst die Lehrperson das Rätsel auf und

⁷<https://www.bernerzeitung.ch/wirtschaft/unternehmen-und-konjunktur/Hier-kommen-die-AldiKinder/story/22548164#mostPopularComment>

⁸<https://www.aargauerzeitung.ch/wirtschaft/es-wird-immer-schwieriger-ein-echtes-coop-oder-migros-kind-zu-sein-127845646>

erklärt, dass es sich um einen Begriff handelt, mit dem in der Schweiz die Identifikation mit dem einen oder anderen Supermarkt, bei dem man regelmässig einkauft, zum Ausdruck gebracht werden kann. Dies wird anhand von Beispieltexten veranschaulicht. Es handelt sich um eine Werbekampagne, anhand derer im Unterricht die Frage beantwortet werden kann, wie man zu dem einen oder anderen „Kind“ wird und woher der Name stammt (Kindheitserinnerungen an bestimmte Migros-Produkte):⁹

Marijan B., 24

«Ich bin ein richtiges Migroskind. Wenn ich nach der Schule mit meinen Kollegen noch Fussball spielte, endete das Training stets mit einem Spurt in die Migros. Dort kaufte jeder eine eiskalte Literpackung Migros-Eistee und stürzte sie in einem Zug hinunter. Einige tranken Pfirsich-Eistee, doch für mich gab es immer nur das Original mit Zitrone.»

Melanie H., 38, mit Nina, 4

«Als Jüngste von fünf Kindern ging ich mit Mama manchmal einkaufen. Im Sommer durfte ich immer eine Glace auswählen. Am liebsten hatte ich die Vanille-Glace. Heute nehme ich für meine drei Kinder immer gleich zwei Packungen mit nach Hause, weil die Glaces so schnell weg sind.»

Laurin A., 16

«Wenn ich als Kind den Kühlschrank öffnete, standen fast immer die stichfesten Schoggijoghurts der Migros darin. Ich habe wohl zu viele gegessen, denn heute sind sie mir verleidet. Ich esse lieber Fruchtjoghurts.»

Mittels der Werbekampagne wird also die vermeintliche Identifikation vieler Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer mit der Migros evoziert und diese seit der Kindheit gewachsene Kundenbindung dadurch weiter gefestigt. Wichtige Schlüsselwörter sind dabei „früher“, „als Kind“, „Familie“, „Ausflug“, „Tradition“ etc. Schweizerhochdeutsche Varianten (Helvetismen) wie „Glacé“ (Speiseeis) oder Dialektwörter wie „Schoggijoghurt“ tragen das Ihre dazu bei, die lokale Verankerung des Supermarkts Migros zu betonen. Interessant ist nun, dass auch der Konkurrent Coop sich einer ähnlichen Werbestrategie bedient, um seine „Kinder“ bzw. Kund/inn/en emotional an sich zu binden, indem u. a. vermeintliche Kindheitserinnerungen wachgerufen werden. Dies kann im Unterricht anhand einer Auseinandersetzung mit folgenden Plakaten thematisiert werden:¹⁰



⁹<https://vonuns-vonhier.migros.ch/vuvh/de/start#!/c/kindheitserinnerungen>. In der Kampagne selber sind die Texte durch grosse Porträtfotos und kleine Abbildungen der erwähnten Produkte ergänzt.

¹⁰<http://www.werbewoche.ch/werbung/2014-03-17/ksp-kampagne-fuer-miini-region-von-coop>.



Die Lernenden schauen sich die Plakate an und analysieren sie hinsichtlich der verwendeten Werbestrategie, wobei sowohl die grafische Gestaltung berücksichtigt werden kann als auch sprachliche Merkmale wie Helvetismen (z. B. „Fussball“ ohne Eszett), regionale Standardvarianten („Metzger“) oder Dialektausdrücke („Miini Region“). Hinsichtlich des Inhalts der Werbeplakate sieht man, dass mit demselben Prinzip der (Herstellung einer) emotionalen Nähe wie bei Migros gearbeitet wird. Durch die betonte Regionalität der beworbenen Produkte – wiederum betont durch den Rückgriff auf sprachliche Varianten – und durch die deutliche Ich-Bezogenheit der Kurzbotschaften wird der Supermarkt direkt mit der eigenen Lebensrealität und mit Erfahrungen und Erlebnissen aus der Kindheit bzw. Jugend verknüpft. Die beworbenen Produkte bzw. der sie anbietende Supermarkt ist also, so die Botschaft, ein Teil des eigenen Lebens.

Anhand dieser beiden Beispiele wird deutlich, wie das Konzept „Migros-/Coop-Kind“ u. a. im Werbediskurs (mit-)konstruiert und damit weitervermittelt wird. Dazu kann man sich als Konsument/in ganz unterschiedlich positionieren, wie die obigen Blog-Kommentare gezeigt haben, indem man sich etwa selber als „Migros-Kind“ bezeichnet, kulturelle Zuschreibungen der eigenen oder anderen Gruppe vornimmt¹¹ oder sich einer Zuteilung verweigert (*Sigi*, eingangs zitiert). Eine solche Diskurspluralität anzuerkennen und sich nicht auf simple Aussagen wie „alle (Deutsch-) Schweizer/innen sind Migros- oder Coop-Kinder“ zu beschränken, wäre ein weiteres Ziel, das mit der hier skizzierten Einheit erreicht werden sollte.

Die oben präsentierten Texte und Aufgaben könnten zudem als Ausgangspunkt für die Frage dienen, ob es auch in anderen (deutschsprachigen) Ländern das Konzept eines „Supermarkt-Kindes“ gibt bzw. ähnliche Diskurse stattfinden und ähnliche Deutungsmuster verwendet werden. Welcher Strategien bedienen sich andere Supermärkte und Discounter, um ihre Kund/inn/en an sich zu binden? Wie macht das z. B. der deutsche ALDI (Prinzip „Einfachheit“)¹² – der in der Schweiz übrigens seit neustem durch nichts weniger zu punkten versucht als durch die begriffliche Neuschöpfung „ALDI-Kind“!¹³ Ob das gelingen kann, wird abzuwarten sein.

FAZIT

Supermärkte sind nicht nur Einkaufsmöglichkeiten, sondern können – zumindest im Fall der beiden Schweizer Detailhändler Coop und Migros – mehr

¹¹<https://www.youtube.com/watch?v=OFdVRM3bqiw> (auf Dialekt).

¹²<https://www.welt.de/wirtschaft/article158018898/Warum-Aldi-jetzt-gleich-zwei-seiner-Tabus-bricht.html>

¹³<http://deutsch2.0.de/tausges.de/neuigkeiten/sprachdosis/details/artikel/wort-der-woche-aldi-kind-sprachdosis-kw-6-veroeffentlicht-am-10022017/>

sein, so etwa Erinnerungen an die Kindheit, Teil der eigenen Identität, Bezugspunkt im Alltagsstress, Deutungselement im gemeinsamen Diskurs oder Baustein eines von der Deutschschweizer Sprachgemeinschaft geteilten Wissensrepertoires. Mittels des hier diskutierten Unterrichtsvorschlags, angesiedelt im Kontext diskursiver Landeskunde, kann in DaF am Beispiel eines im Deutschschweizer Diskurs als selbstverständlich bekannt voraus-

gesetzten Deutungsmusters illustriert werden, wie die vermeintlich objektive soziale Realität de facto kommunikativ konstruiert wird, indem mittels eines emotional aufgeladenen Begriffs wie „Migros/Coop-Kind“ kulturelle Selbst- und Fremdzuschreibungen vorgenommen werden und dadurch die Welt um uns herum mit Sinn und Bedeutung versehen wird. ■

LITERATUR

- Altmayer, Claus (2013a): „Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze“. Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: iudicium, 15-31.
- Altmayer, Claus (2013b): „Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die russische Germanistik?“. In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2012/13, S. 11-29. Online: <https://wort.daad.ru/wort2012/5+Altmayer.pdf>
- Altmayer, Claus (Hg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.

REBECCA MÜNDER IST BACHELOR-STUDENTIN IN DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG (SEKUNDARSTUFE I) FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, FRANZÖSISCH ALS FREMDSPRACHE UND GEOGRAFIE AN DER UNIVERSITÄT FRIBOURG/FREIBURG.

„Die Deutschen sind fleißig, aber die Österreicher gemütlich“ – Zu kulturellen Zuschreibungen in DaF-Lehrwerken am Beispiel „Neue Horizonte“

JULIA FEIKE

1. EINLEITUNG

„Mein Name ist Kraus und ich bin Psychologe. Mit meinen Patienten und ihren Problemen habe ich mehr als genug zu tun; erwarten Sie also nicht von mir, dass ich den Durchschnittsösterreicher analysiere. Ich könnte aber mindestens versuchen diesen Menschen – den *Homo austriacus* – ein bisschen zu beschreiben.“ (Dollenmayer/Hansen 2014: 416)

Mit diesen einleitenden Sätzen beginnt ein Lesetext des Kapitels „Österreich“ im internationalen DaF-Lehrwerk „Neue Horizonte“ (Dollenmayer/Hansen 2014). Der vermeintliche „Homo austriacus“ wird im weiteren Textverlauf auch tatsächlich beschrieben und zwar u.a. unter Bezugnahme auf die Habsburger Dynastie („Ich möchte Sie daran erinnern, dass wir Österreicher auf eine sehr alte und große Tradition zurückschauen“, ebd.: 416), die vermeintliche Mentalität ‚der Österreicher‘ („wir Österreicher sind unglücklich über unsere verlorene Größe, aber wir sind wenigstens glücklich, dass wir unglücklich sind“, ebd.), Wiener Kaffeehäuser (diese „könnten

nicht existieren, wenn der Österreicher nicht gern stundenlang vor seinem Mokka säße und träumte“, ebd.) und in Abgrenzung zu „den Deutschen“, die, wie in der Überschrift dieses Beitrages zitiert, bekanntlich „fleißig“ sind (ebd.).

Das Beispiel zeigt bereits eine ganze Reihe kultureller Zuschreibungen, denen sich dieser Beitrag kritisch zu nähern versucht. So sollen im Folgenden auch grundsätzliche Herausforderungen im Bereich der DaF-Lehrwerke und des landeskundlichen Lernens sowie das Potenzial kulturwissenschaftlicher Perspektiven auf diese Thematik zur Diskussion gestellt werden.

2. DACH(L), KULTUR UND LANDESKUNDE IN DAF-LEHRWERKEN

Wenn von DACHL die Rede ist, geht es im Kontext von Deutsch als Fremdsprache nicht nur um die Länder Deutschland – Österreich – die Schweiz – Liechtenstein, sondern immer auch um das dazugehörige DACH-Prinzip. Dieses „geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes aus“ und fordert „die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen

des deutschsprachigen Raumes“ (IDV 2013). Auf der ‚landeskundlichen Dimension‘ soll das Augenmerk in diesem Beitrag liegen.

Obwohl die Lehr-Lernmaterialien eines Kurses nicht ausschließlich aus einem Lehrwerk bestehen müssen (insofern überhaupt eines eingesetzt wird) und Lehrende für ihre Zielgruppe eine Text- und Aufgabenauswahl treffen, beeinflusst die Wahl des Lehrwerks den Unterricht auf vielfältige Art und Weise. Das betrifft beispielsweise die Fragen, wann und wie welche Texte gelesen, Aufgaben bearbeitet und grammatischen Phänomene eingeführt werden.

Ein Lehrwerk beeinflusst darüber hinaus, welche Eindrücke der zielsprachigen Region(en) im Rahmen des DaF-Unterrichts verstärkt, konstruiert oder dekonstruiert werden. D.h. die Themen-, Text- und Bildauswahl im Lehrwerk wirkt sich darauf aus, anhand welcher inhaltlich-kulturellen Aspekte sprachliche Strukturen vermittelt werden und was den Lernenden als potenzielles ‚kulturelles Wissen‘ vorgesetzt wird (vgl. Rösler/Schart 2016: 483f., Altmayer 2010: 1407ff).

Lehrwerke haben im DaF-Unterricht also einen großen Wirkungsbereich und sind nicht zuletzt aufgrund ihrer einflussreichen Position in der Fachdiskussion oft umstritten. Insbesondere zum Thema DACH(L) und zum Umgang mit Landeskunde bzw. kulturbezogenen Aspekten fallen Lehrwerkanalysen vielfach kritisch aus. So wird z.B. darauf hingewiesen, dass der Fokus nach wie vor zu stark auf Deutschland liegt und sich Lehrwerke in vielen Fällen nur additiv mit weiteren amtlich deutschsprachigen Regionen auseinandersetzen. Die Beschäftigung mit DACH(L) geschehe außerdem zu faktenorientiert (vgl. Majala 2009: 449f., Jarzabek 2013: 180f.).

Wenn in Lehrwerken überhaupt versucht wird, mehrere amtlich deutschsprachige Regionen einzubeziehen, umfasst die Umsetzung häufig recht oberflächliche Ländervergleiche. Diese umfassen z.B. Fakten über den Staat (wie Einwohnerzahl, Bundesländer, Fläche), aber auch vermeintlich objektiv beschreibbare Eigenschaften über die Menschen, die dort leben (wie z.B. die eingangs erwähnte Beschreibung des ‚Homo austriacus‘ zeigt). Im letzteren Falle wird den Menschen in einem Land eine jeweils relativ klar abgrenzbare (National-)Kultur unterstellt. Kultur ist in diesem Konzept nach außen vermeintlich divergent, nach innen jedoch relativ homogen und wirkt sich scheinbar prägend auf die Menschen des jeweiligen Landes aus. Dass es sich hierbei um ein starres und stark simplifizierendes Konzept von Kultur handelt, wird insbesondere von Vertreter/innen kulturwissenschaftlicher Perspektiven kritisch hervorgehoben (vgl. Altmayer 2013: 24f., Schweiger/Hägi/Döll 2015: 4f.). Wie das DACH-Prinzip und die darin verankerte landeskundliche Dimension umgesetzt werden, soll im nächsten Abschnitt exemplarisch anhand eines ausgewählten Lehrwerks vorgestellt werden.

3. DACH(L) UND LANDESKUNDLICHE INHALTE IM LEHRWERK „NEUE HORIZONTE“

Das eingangs erwähnte Lehrwerk „Neue Horizonte“ (Dollenmayer/Hansen 2014) richtet sich an Studierende ohne Vorkenntnisse des Deutschen als Fremdsprache. Es wird nicht nur als internationale Ausgabe, die derzeit beispielsweise in ab initio Kursen an der Universität Edinburgh eingesetzt wird, sondern auch als Ausgabe für die USA, Kanada und Australien verlegt. Das Lehrwerk bietet eine äußerst kompakte und übersichtliche Einführung in die deutsche Sprache. Es setzt sich

gemäß Vorwort zugleich zum Ziel, Studierende mit der Kultur Deutschlands, Österreichs und der Schweiz vertraut zu machen (vgl. Dollenmayer/Hansen 2014: XIV). Allerdings lässt bereits ein Blick ins Inhaltsverzeichnis erahnen, dass die umfangreiche Zielsetzung nur bedingt umgesetzt wird: Österreich und die Schweiz haben jeweils ein eigenes Kapitel und bilden eher eine additive Komponente zum primären Bezugspunkt ‚Deutschland‘, das in den weiteren dreizehn Kapiteln deutlich fokussiert wird.¹ Stark vereinzelt wird in den weiteren Kapiteln des Buches auf Städte außerhalb Deutschlands verwiesen; die Situationskontexte im Lehrbuch liegen jedoch fast ausschließlich in Deutschland. Auf weitere amtlich deutschsprachige Regionen wird kein Bezug genommen, mit Ausnahme des einführenden Kapitels, das einen kurzen Informationstext über die Verbreitung des Deutschen als Erst- oder Zweitsprache (ebd.: 15) und als Titelfoto eine Landschaft in Südtirol enthält (ebd.: 2f.). An dieser Stelle ist also eine recht ernüchternde Bilanz zum Thema DACH(L) zu ziehen. Dennoch sollte berücksichtigt werden, dass es überhaupt Bezüge zu mehreren amtlich deutschsprachigen Regionen im Lehrwerk gibt, was bereits einen positiven Schritt in Richtung DACH-Prinzip darstellt.

Um genauer zu beleuchten, wie im Lehrwerk mit landeskundlichen Inhalten umgegangen wird, soll das Kapitel „Österreich“ (Kap. 14) als Analysebeispiel dienen. Ähnlich der übergeordneten Zielstellung des Lehrwerkes lautet das sog. „kulturelle Ziel“ des untersuchten Kapitels, etwas über „österreichische Identität“ (ebd.: 397) sowie „die

Kultur und die Geschichte Österreichs“ (ebd.: 415) zu lernen. Welches Bild von Österreich wird also im untersuchten Lehr-Lernmaterial konstruiert? Betrachtet man die im untersuchten Kapitel vorhandenen Texte, Abbildungen, Aufgaben und Übungen genauer, lassen sich drei wiederkehrende Zuschreibungen herausarbeiten, die Österreich zugeordnet werden. Sie umfassen:

1. *Österreich als Land mit Hochkultur*

Unter dem normativen Begriff der ‚Hochkultur‘ sind in erster Linie kanonisierte, klassische Künste wie Musik, Literatur und Malerei zu fassen (vgl. Altmayer 2010: 1405). Hierauf konzentriert sich die Darstellung von ‚Kultur‘ im untersuchten Lehr-Lernmaterial deutlich: Hervorgehoben wird u.a. Mozart, dessen Geburtshaus abgebildet ist und auf das auch in einem späteren Beispieldialog Bezug genommen wird. Anhand des Programms der Wiener Oper bietet das Lehrwerk eine Gruppenarbeit an und eine fiktive Musikstudentin berichtet über die Salzburger Festspiele sowie den Einfluss Österreichs auf Literatur, Malerei und Musik („ohne solche Werke [...] von Johann Strauß würde die Welt wahrscheinlich keine Walzer tanzen“, Dollenmayer/Hansen 2014: 416).

2. *Österreich als traditionsreich*

Eng verbunden mit dem Vorherigen („Österreich als Land mit Hochkultur“) ist die Zuschreibung ‚traditionsreich‘, die noch über den Begriff der ‚Hochkultur‘ hinausgeht. Betrachtet man noch einmal das Beispiel zum vermeintlichen ‚Homo austriacus‘ in der Einleitung des Beitrages, werden

¹Während Kap. 13 „Schweiz“ und Kap. 14 „Österreich“ heißen, tragen alle anderen Kapitel Titel mit einer weiteren Inhaltskomponente, der ein Bezug auf Deutschland implizit oder explizit zugeordnet wird, z.B. „Jugend und Schule“ (Kap. 3), „Land und Leute“ (Kap. 4) sowie „Deutschland im 20. Jahrhundert“ (Kap. 10), „Deutschland nach der Mauer“ (Kap. 11).

die starken Bezüge zur Habsburger Dynastie deutlich. Auch in weiteren Abschnitten spielt die Zuschreibung ‚Tradition‘ eine prominente Rolle: An mehreren Stellen wird auf traditionsreiche Kaffeehäuser verwiesen und nicht zuletzt wird die bereits erwähnte Musiktradition Österreichs hervorgehoben.

3. Österreich als Urlaubsort

Diese Komponente des Lehrwerk-Konstrukts Österreich steht ebenfalls in enger Verbindung zu den vorherigen Zuschreibungen, schließlich machen auch ‚Tradition‘ und ‚Hochkultur‘ Österreich zum Ort für touristisches Vergnügen. Darüber hinaus wird das Urlaubsziel Österreich jedoch auch anhand eines häufig wiederkehrenden

‚Reisemotivs‘ konstruiert, das im untersuchten Kapitel deutlich hervortritt. In Übungsdialogen befinden sich die Personen z.B. im Urlaub in der Innenstadt in Salzburg, im Hotel oder im Restaurant. Darüber hinaus wird eine fiktive Reiseanekdote aus Österreich erzählt („Vor vielen Jahren, als noch relativ wenige Touristen nach Österreich kamen, erzählte man eine Anekdote über eine reiche Amerikanerin...“, ebd.: 418). Es werden Ausflüge zu Weinbergen thematisiert und die Lernenden sollen in Gruppenarbeit selbst eine Reise nach Österreich planen (ebd.: 409).

Diese Analysebeispiele zeigen, dass sich die Umsetzung des Lehrbuchziels, österreichische Identität und Kultur zu vermitteln, auf eine stark vereinfachende Darstellung des Landes beschränkt.

BRÜCKEN BAUEN MIT ÖSTERREICHISCHEM DEUTSCH



Das Österreich Institut bietet im Auftrag der Republik Österreich **Deutschkurse an 9 Standorten in Europa** sowie **Firmenkurse weltweit** an. Zusätzlich unterstützt das Österreich Institut Deutschlehrer/innen und Deutschlerner/innen mit Unterrichtsmaterialien, die über **Themen aus Österreich** informieren:

- **Österreich Spiegel**, Zeitung für den Deutschunterricht*
- **www.sprachportal.at** – gratis Arbeitsblätter, Podcasts und Videos mit Schwerpunkt Österreich*
- **Fachsprachenmappen**, z.B. für den Bereich Wirtschaftsdeutsch oder Deutsch für Gesundheitsberufe

* In Kooperation mit dem ÖIF



Österreich Institut GmbH – Zentrale
Landstraßer Hauptstraße 26 • 1030 Wien
+43 1 319 48 58 • oei@oei.org
www.oesterreichinstitut.at/ /lernmaterialien

Im Lehrbuchdiskurs wird ein äußerst harmonisches, widerspruchsfreies und klischeehaftes Bild von Österreich konstruiert. Dort lebende Menschen werden nicht nur als homogene Gruppe dargestellt, ihnen wird auch eine objektiv beschreibbare Identität und Mentalität als Österreicher/innen unterstellt. Sogar dann, wenn subjektive Einschätzungen (fiktiver) Personen zu Österreich vorkommen, werden diese anhand der Wortwahl („die Österreicher“, „wir Österreicher sind...“, ebd.: 416) zu Verabsolutierungen.

Diese Tendenz ist nicht nur auf das exemplarisch diskutierte Kapitel beschränkt. Obwohl sich das Lehrwerk unter vielfältigen Gesichtspunkten mit Deutschland beschäftigt, wird ‚die deutsche Gesellschaft‘ nicht weniger als relativ homogene und objektiv beschreibbare Größe konzipiert, über die sich scheinbar verlässliche Aussagen treffen lassen. Das betrifft nicht nur das Klischee der ‚fleißigen Deutschen‘ (vgl. ebd.: 416), sondern z.B. auch vermeintliche Fakten über Familie („Die typisch deutsche Familie ist relativ klein: Ein oder zwei Kinder, das ist normal“, ebd.: 60) und Alltag („...sie genießen auch ihre Freizeit“, ebd.: 146, bzw.: „Am Sonntag wandert man gern zu Fuß durch die Wälder“, ebd.: 118).

Dem jeweiligen Zuschreibungsgegenstand (also z.B. ‚den Österreichern‘ oder ‚den Deutschen‘) werden unterschiedliche Eigenschaften zugeordnet. Problematisch erscheint hierbei jedoch nicht unbedingt, *welche* Eigenschaften dies sind. Problematisch ist vielmehr der Kontrast zum Anspruch des DaF-Unterrichts: Statt Lernende dazu anzuregen, Neues zu entdecken, sich auch selbst in Frage zu stellen und im Umgang mit der Fremdsprache ‚über den eigenen Tellerrand zu blicken‘, werden kulturbezogene Inhalte banalisiert

und komplexe Lebensrealitäten simplifiziert. So besteht die Gefahr, pauschalisierende Denkweisen eher zu stabilisieren.

Bei diesem Problem handelt es sich aus meiner Erfahrung nicht notwendigerweise um das eines spezifischen Lehrwerks, sondern eher um eine generelle Tendenz im ansonsten breit gefächerten Angebot des Lehr-Lernmaterials für Deutsch als Fremdsprache. Dass Lehrwerke wie „Neue Horizonte“ jedoch überhaupt versuchen, nicht nur eine kompakte Einführung in das Sprachsystem zu präsentieren, sondern auch kulturbezogenen Inhalten Platz einräumen, ist ein außerordentlich positiver Aspekt. Fraglich bleibt jedoch, ob dies nicht auf eine differenziertere Art und Weise möglich ist, die die „Vielfalt des deutschsprachigen Raumes“ (IDV 2013) auf mehreren Ebenen berücksichtigt.

4. AUSBLICK

Vor allem in der wissenschaftlich-theoretischen Fachdiskussion gewinnen kulturwissenschaftliche Perspektiven an Bedeutung. Mit Blick auf die bestehende Kritik scheint es daher umso wichtiger, diese Perspektiven noch stärker als bisher auf die Unterrichtspraxis zu beziehen. Kultur wird aus dieser Sichtweise nicht auf nationaler, sondern eher auf sprachlich-diskursiver Ebene verortet. D.h. sprachlich-interaktionale Prozesse der Bedeutungsherstellung rücken in den Vordergrund: Durch den Austausch miteinander verleihen wir der uns umgebenden Wirklichkeit (und so auch uns selbst und unserem Handeln) Sinn und Bedeutung. Dazu nutzen wir individuelle und kollektiv geteilte Wissensmuster und Vordeutungen, die jedoch nicht feststehen, sondern in der Interaktion ebenfalls

verhandelt werden können (vgl. Altmayer et al. 2016: 8f.). ‚Diskursfähigkeit‘ (also die Fähigkeit, in der Fremdsprache an der diskursiven Konstruktion von Bedeutung mitzuwirken und diese z.B. auch kritisch hinterfragen zu können) wird zum übergeordneten Lernziel kulturbezogenen Lernens. Beispielsweise kann es in einer ‚diskursiven Landeskunde‘ darum gehen, „wie wir über Essen und Trinken sprechen und schreiben, auf welche ‚Deutungsmuster‘ wir dabei zurückgreifen und wie wir mit diesen sprachlichen Handlungen dem Thema Essen und Trinken bestimmte Bedeutungen zuweisen“ (ebd.: 9). Die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Diskursen bietet hierbei ein besonderes Potenzial für die Umsetzung des DACH-Prinzips, da landeskundliches bzw. kulturbezogenes Lernen nach diesem Verständnis nicht auf eine nationale Ebene begrenzt ist (vgl. Altmayer 2010: 1407ff, 2013: 24ff).

Aussagen wie „Die Deutschen sind fleißig, aber die Österreicher gemütlich“ können demnach interessante Ansatzpunkte zum Hinterfragen und Diskutieren sein. Dabei kann auch reflektiert werden, wie (und auch wozu) bestimmte Eigenschaften und Gruppenzugehörigkeiten diskursiv festgeschrieben werden. Dementsprechend sollte der erste Schritt darin bestehen, als Lehrende „die Darstellungen in Lehrwerken kritisch zu analysieren und nicht scheinbare Wahrheiten über ‚die Österreicherinnen‘ oder ‚die Schweizer‘ zu vermitteln“ (Schweiger/Hägi/Döll 2015: 5). So kann ein dringend benötigtes Weiterdenken in Bezug auf das DACH-Prinzip und die Frage nach kulturbezogenem Lernen in Deutsch als Fremdsprache auch aus unterrichtspraktischer Sicht fortgeführt werden. ■

LITERATUR

- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Band 2)*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 1402–1413.
- Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, S. 15–31.
- Altmayer, Claus; Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca (2016): Einführung. In: Altmayer, Claus (Hrsg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett, S. 7–12.
- IDV (2013): DACH-Prinzip (revidierte Fassung Mai 2013), unter: <http://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdad/dach-prinzip> [letzter Zugriff: 09.07.2017].
- Jarząbek, Alina Dorota (2013): Der plurizentrische Ansatz und das DACH-Prinzip in polnischen DaF-Lehrwerken. *Germanika Wratislaviensia* 138, S. 173–183.
- Majjala, Minna (2009): Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. In: *InfoDaF* 36(5), S. 447–461.
- Rösler, Dietmar; Schart, Michael (2016): Die Perspektivvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *InfoDaF* 43(5), S. 483–493.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-) reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch* 52, S. 3–10.

LEHRWERK:

Dollenmayer, David B.; Hansen, Thomas S. (2014): *Neue Horizonte: Introductory German. Lehrbuch* (8., internationale Aufl.). Heinle/Cengage Learning.

JULIA FEIKE IST DAAD-LEKTORIN AN DER UNIVERSITÄT EDINBURGH IN GROßBRITANNIEN. SIE HAT EIN BACHELOR- UND MASTERSTUDIUM IM FACH DEUTSCH ALS FREMD-UND ZWEITSPRACHE AM HERDER-INSTITUT DER UNIVERSITÄT LEIPZIG MIT PRAKTIKUMS- UND STUDIENAUFENTHALTEN AN DER UNIVERSITÄT UTRECHT, KARLSUNIVERSITÄT PRAG UND UNIVERSITÄT SHEFFIELD ABSOLVIERT. INTERESSENSCHWERPUNKTE: KULTURBEZOGENES LERNEN, LERNTHEORIE UND DISKURSANALYSE FÜR DAF/Z.