

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

BILDUNG MACHT KULTUR

Ausgrenzen oder mitnehmen?
Sprache als Motor von
In- und Exklusion

Sprache, Kultur und Diskurs
Verhandlungen von Kultur am
Beispiel von DaF-/DaZ-Kursen

Von Dreadlocks und Indianern
Das Problem kultureller
Aneignung

AUSGABE 2 — 2023

Die Autorin untersucht kulturbezogenes Lernen in DaF- und DaZ-Kursen und betont die Bedeutung von Sprache und Diskurs. Dabei hebt sie die Notwendigkeit eines dynamischen Verständnisses von Gesellschaft und Kultur hervor und plädiert für einen offeneren und wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Schlagnote: Erwachsenenbildung; Sprache; Deutsch als Fremdsprache; Zweitsprache; Mehrsprachigkeit; Kultur; Kommunikation

Zitiervorschlag: Heine, Simone (2023). *Sprache, Kultur und Diskurs: Verhandlungen von Kultur am Beispiel von DaF-/DaZ-Kursen*. *weiter bilden*, 30(3), 23-25, Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2303W006>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Simone Heine
Herausgeber: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Sprache, Kultur und Diskurs

Verhandlungen von Kultur am Beispiel von DaF-/DaZ-Kursen

aus: Bildung Macht Kultur (WBDIE2303W)
Erscheinungsjahr: 2023
Seiten: 23 - 25
DOI: 10.3278/WBDIE2303W006

Verhandlungen von Kultur am Beispiel von DAF-/DAZ-Kursen

Sprache, Kultur und Diskurs

SIMONE HEINE

Die Autorin untersucht kulturbezogenes Lernen in DAF- und DAZ-Kursen und betont die Bedeutung von Sprache und Diskurs. Dabei hebt sie die Notwendigkeit eines dynamischen Verständnisses von Gesellschaft und Kultur hervor und plädiert für einen offeneren und wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Wie schmerzhaft gruppenbezogene Vorurteile sind, können mittlerweile selbst Personen erfahren, die – wie zum Beispiel ältere weiße Männer – historisch betrachtet eher von solchen Vorurteilen verschont blieben. Ob Herders Vorstellung von Kultur als einem abgeschlossenen System mit festem Kern, welches einer Kugel gleicht (1774), oder Hofstedes Zwiebel (1997) mit der oberflächlich wahrnehmbaren Schale kultureller Praktiken und dem inneren Kern an Wertvorstellungen: Ein essenzialistisches Verständnis von Kultur und Gruppenzugehörigkeit gilt es zu überwinden. Denn die Implikationen solcher Vorstellungen können zu Ausgrenzungen, Diskriminierungen und Kulturalisierungen führen. Auch gilt der oben skizzierte Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs unter anderem aufgrund der starken Simplifizierungen und unangemessenen Homogenisierungen seit mehr als zwei Dekaden als überholt. Der aktuellen Diskussion liegt ein dynamisch-prozesshaftes, un abgeschlossenes und von gegenseitigen Durchdringungen geprägtes Verständnis von Gesellschaften und Kultur zugrunde (Bhabha, 1994; Jullien, 2017; Welsch, 1997), auf dessen Grundlage methodisch-didaktische Vorschläge für die Vermittlung kulturbezogener Inhalte in der Fachdisziplin Deutsch als Fremdsprache (DAF) und Deutsch als Zweitsprache (DAZ) formuliert werden.

Kulturbezogenes Lernen in DAF- und DAZ-Kursen

Die Vermittlung kultureller Wissensbestände und die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Diskursen sind integrale Bestandteile des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. Schließlich benötigen die Lernenden nicht nur sprachliche Fertigkeiten, sondern auch kulturelle Kompetenzen, um in den deutschsprachigen Gesellschaften¹ erfolgreich kommunizieren und partizipieren zu können. Im Unterricht erwerben die Lernenden sprachliche Mittel und kommunikative Strategien, damit sie situationsadäquat in unterschiedlichen kulturellen Kontexten handeln können. In Einheiten zur Landeskunde oder integriert in den Sprachunterricht werden Einblicke in Kulturgeschichte, Geografie und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder geboten und Themen wie Feste, Essen, Musik, Literatur, Kunst und Film behandelt. Allerdings unterscheiden sich die Ziele des kulturbezogenen Lernens in DAF- und DAZ-Kursen, denn während es im DAF-Bereich vor allem um die Befähigung geht, an den Diskursen partizipieren zu können, zielt das kulturbezogene Lernen im Bereich

¹ Deutsch ist eine plurizentrische Sprache (s. hierzu die ABCD-Thesen [ABCD-Gruppe, 1990] zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht und das DACH-Prinzip).

DAZ auch auf die Einstellungen und normativen Orientierungen der Kursteilnehmer*innen und deren Integration in die deutschsprachigen Länder ab (Fornoff, 2018, S. 38–39). So zumindest sieht es das Curriculum für die Orientierungskurse vor. In der Praxis bleibt jedoch in vielen Fällen angesichts des vollen Lehrplans und der faktenorientierten Ausrichtung der Prüfung am Kursende zu wenig Zeit für Unterrichtsformen, die auf affektive Lernziele ausgerichtet sind (ebd., S. 256f.).

Bei der methodisch-didaktischen Herangehensweise an das Fach wird eine Entwicklung deutlich: von der Vermittlung von Zahlen und Daten der Kulturgeschichte über den Ansatz der Landeskunde als sprachliches Handeln hin zur interkulturellen Landeskunde. In der wissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff interkulturelle Kompetenz kritisiert, »da hier zu stark das Gegenüber zweier Kulturen, Eigenes und Fremdes, im Fokus stünden und die komplexe Interrelation dadurch zu stark vereinfacht werde« (Albrecht, 2003, zitiert nach Krumm, 2021, S. 162). Konsens ist, dass eine als homogen vorgestellte Nationalkultur und einheitliche Kulturstandards komplexe Gesellschaften nur unzureichend beschreiben und verstärkt zu unangebracht homogenisierenden und vereinfachenden Stereotypisierungen beitragen (Koreik & Fornoff, 2020, S. 565).

Gegenwärtige Ansätze sehen den Zusammenhang von Sprache und Kultur im Diskurs verortet: Der kulturwissenschaftliche Ansatz des Deutungslernens zielt darauf ab, die Lerner*innen zur Teilhabe an den Diskursen, die in der Zielsprache geführt werden, zu befähigen (Altmayer, 2004, zuletzt 2023). Als Erweiterung der kommunikativen Kompetenz führt Kramersch 2006 die symbolische Kompetenz ein. Ausgehend von der Frage: »Wie entwickeln Sprachlernende die Fähigkeit, verschiedene, ja manchmal inkompatible Darstellungen historischer bzw. kultureller Zusammenhänge (<cultural narratives>) miteinander zu vereinbaren?« (Kramersch, 2011, S. 39) betont Kramersch die Wichtigkeit der Rezeption literarischer Texte und anderer ästhetischer Medien. Ein weiterer beliebter Ansatz, um kulturelle Wissensbestände zu vermitteln, ohne Stereotype zu reproduzieren, stellt die diskursive Erkundung von Erinnerungsorten dar (Badstübner-Kizik & Hille, 2015).

Auch entstand eine neue Generation von Unterrichtsmaterialien (Büchsel, 2018): Die Materialsammlung »Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« zielt auf Diskursfähigkeit ab. Darunter wird die Befähigung der Fremdsprachenlernenden verstanden, Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache verstehen, erweitern und hinterfragen sowie die Praktiken der Bedeutungsproduktion nachvollziehen zu können und darüber hinaus auch Diskurspluralität anzuerkennen und auszuhalten (Altmayer, 2016, 10). Der Band »Vielfalt LEBEN. Deutsch als Zweitsprache A1–A2« stellt ein Supplement an Kopiervorlagen dar, die das Lehrwerk »Schritte PLUS« ergänzen und der fehlenden Repräsentation an Vielfalt der Rollen und Identitäten

entgegenwirkt. In dem Arbeitsheft treffen wir auf verschiedene Familien- und Lebensmodelle, wodurch diesbezügliche Normalitätsvorstellungen aufgehoben werden (Büchsel, 2018, S. 3). Die Bedeutung dieses ergänzenden Arbeitshefts wird um so deutlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die bisher in den Lehrwerken repräsentierten Personen überwiegend weiß sind und der Mittelschicht angehören und darüber hinaus gesellschaftspolitisch relevante Themen, sobald sie auf dem weltweiten Absatzmarkt für Kontroversen oder Dissens sorgen könnten, nicht aufgegriffen werden (Hägi-Mead, 2017). Es ist begrüßenswert, dass nun von den Verlagen vermehrt neue Generationen an Lehrwerken konzipiert werden, die einen breiteren gesellschaftlichen Ausschnitt repräsentieren. Ob der Anspruch, »wirkmächtige Zuschreibungen und Typisierungen nicht zu reproduzieren, sondern aufzubrechen und simplifizierende Deutungsmuster nachhaltig zu transformieren, eingelöst werden kann [...]« (Schweiger, 2021, S. 366), werde die Unterrichtspraxis und deren empirische Erforschung zeigen, konstatiert Schweiger.

Ein positiver Einbezug der Mehrsprachigkeit

Die Bildungsziele, die von Paul Mecheril (2021, S. 30) für eine differenzfreundlich und diskriminierungskritisch ausgerichtete Schule definiert werden, lassen sich auch auf die erwachsenen Lerner*innen in DAF und DAZ-Kursen übertragen: »Das Vermögen von Schüler*innen, um das es hier geht, umfasst dreierlei: Vermögen der An-Erkennung der Identitäts- und Zugehörigkeitspositionen Anderer, Reflexion der eigenen Deutungsgewohnheiten (in denen andere als XY wahrgenommen werden) sowie die Bereitschaft, nicht dermaßen eigenen Identitätspositionen verhaftet zu sein« (Göbel, 2019, S. 56). Tatsächlich bräuchten wir auch Trainings für Lehrkräfte, denn »[d]en Forderungen nach Mehrsprachigkeitsorientierung und interkultureller Offenheit stehen häufig ethno-zentrische Haltungen von Lehrkräften gegenüber. Sprachliche Voraussetzungen der Lernenden werden wenig berücksichtigt und der würdige Umgang mit Andersartigkeit ist für Lehrpersonen häufig herausfordernd« (ebd.). Schon vor 25 Jahren diagnostizierte Gogolin den »monolinguale[n] Habitus der multilingualen Schule« (Gogolin, 1994). Und auch wenn mittlerweile in den meisten Bundesländern sog. DAZ-Module verpflichtend für Lehramtsstudierende eingeführt wurden, die auf sprachsensiblen Unterricht und den positiven Einbezug der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen zielen, ist es noch ein weiter Weg. Mit welcher kleinen Justierung bereits viel erreicht werden könnte, zeigt uns Dirim (2021). Ihr zufolge wäre es möglich, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit anders zu thematisieren als mit dem Hinweis auf »deine Sprache«, wenn sich auf die Herkunftssprache eines Schülers/einer Schülerin bezogen

wird und wobei mitgesagt wird, dass das Deutsche nicht zu den eigenen Sprachen gehört: »Denkbar wäre dafür beispielsweise eine Aufgabenformulierung wie die folgende: ›Wähle für die neuen deutschen Wörter, die du gelernt hast, Entsprechungen in anderen Sprachen, die du sprichst.« Damit würde keine moralisierend-nationalisierend-naturalisierende Festlegung auf eine als ›Herkunftssprache‹ identifizierte Sprache stattfinden, sondern eine offenere, den Schüler*innen verschiedene subjektive Bezugnahmen auf die Sprachen, die für sie eine Relevanz besitzen, ermöglicht werden. Das Deutsche und die Migrationssprachen würden – zumindest im Rahmen dieser Aufgabe – auf dieselbe Ebene gestellt werden« (ebd., S. 38–39).

Zu bedenken ist, dass die Anerkennung von pluralen Lebensentwürfen, Vielfalt als Ressource und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bzw. das Aufbrechen wirkmächtiger Zuschreibungen und simplifizierender Deutungsmuster nicht nur eine Aufgabe für den DAF- und DAZ-Unterricht darstellt, sondern angesichts des wachsenden Populismus und eines deutlichen gesellschaftlichen Rechtsrucks auch andernorts dringend nötig ist.



DR. SIMONE HEINE

ist Referentin für Germanistik/deutsche Sprache beim Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD).

heine@daad.de



ABCD-Gruppe (1990). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief* 45, 15–18.

Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Metzler.

Altmayer, C. (Hrsg.) (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

Badstübner-Kizik, C. & Hille, A. (Hrsg.) (2015). *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Büchsel, A. (2018). *Vielfalt LEBEN. Deutsch als Zweitsprache*. München: Hueber.

Dirim, I. (2021). Migrationspolitische Verstrickung von schulischer Bildung. In I. Grünheid, A. Nikolenko & B. Schmidt (Hrsg.), *Bildung – für alle?!: Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft – Ein Dossier* (S. 35–41). Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V.

Bhabha, Homi K. (1994). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Fornoff, R. (2018). *Migration, Demokratie, Werte: Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache* (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 100). Göttingen: Universitätsverlag.

Göbel, K. (2019). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In K. Beuter, A. Hlukhovich & B. Bauer u.a. (Hrsg.), *Sprache und kulturelle Bildung. Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht* (S. 51–78). Bamberg: University of Bamberg Press.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

Hägi-Mead, S. (2017). Umparken im Kopf – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. In: P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 209–236) Göttingen: Universitätsverlag.

Herder, J.G. (1989 [1774]). Ideen zur Philosophie der Geschichte und Bildung der Menschheit. In M. Bollacher (Hrsg.), *Johann Gottfried Herder. Werke in zehn Bänden, Bd. 4*. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag.

Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

Jullien, F. (2017). *Es gibt keine kulturelle Identität*. Berlin: Suhrkamp.

Koreik, U. & Fornoff, R. (2020). Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), 563–648.

Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal* 90(2), 249–252.

Kramsch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch* 44, S. 35–40.

Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Mecheril, P. (2021). Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft. In I. Grünheid, A. Nikolenko & B. Schmidt (Hrsg.), *Bildung – für alle?!: Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft – Ein Dossier* (S. 35–41). Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V.

Schweiger, H. (2021). Konzepte der ›Landeskunde‹ und des kulturellen Lernens. In: C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 358–375). Stuttgart: Metzler.

Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In I. Schneider & C.W. Thomsen (Hrsg.), *Hybridkultur Medien, Netze, Künste* (S. 67–90). Köln: Wienand.