Autobiografische Texte als Mittel zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Master's Dissertation in Literary Studies:

Educational Master, University of Groningen

Liseth de Weerd

Matrikelnummer: 2129574
Erste Betreuerin: L.J. Fahnenbruck
Zweiter Betreuer: R.G.A. Steinkrauss
Eingereicht am: 19-06-2017
Wortzahl: 14.650

Abstract

Ziel unseres Schulwesens ist es, die Unterrichtsweise aufzuspüren, die den Ansprüchen der heutigen Zeit gerecht wird und die die heutigen Schüler auf die Zukunft vorbereitet. Aufgrund dessen kam die Forderung, unter anderem vom Europarat, die interkulturelle Kompetenz der Schüler im Unterricht gezielt zu fördern. Der Unterricht solle heutzutage, so das Ergebnis des im 2001 veröffentlichten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), kompetenz- und handlungsorientiert gestaltet werden. Doch wie diese Kompetenzen gezielt gefördert werden können oder sollten blieb offen.

In dieser Arbeit wurden in einer Unterrichtsreihe an einem niederländischen Gymnasium Selbstzeugnisse, die zur Zeit der innerdeutschen Teilung verfasst worden sind, eingesetzt, wobei der Frage nachgegangen worden ist, inwiefern Briefkorrespondenzen im Landeskundeunterricht (Deutsch als Fremdsprache) zur interkulturellen Kompetenzförderung beitragen können. Selbstzeugnisse, anders als Fakten, eröffnen andere Möglichkeiten für den Landeskundeunterricht, da sie nicht nur faktenbasiert sind, sondern auch die Erfahrungen und kulturellen Aspekte der Gesellschaft miteinbeziehen. Dies ermöglicht es den Schülern, sich in die Lage des ‚Anderen' hineinzufühlen und somit das interkulturelle Verständnis zu verbessern. Anhand eines von Witte entwickelten Stufenmodells wurde die interkulturelle Kompetenz der Schüler vor und nach der Durchführung der Unterrichtsreihe festgestellt. Hierbei hat sich gezeigt, dass sich die interkulturelle Kompetenz der Schüler anhand von Selbstzeugnissen fördern lässt. Vielen Schülern, so zeigen die Ergebnisse, ist klar geworden, dass die Erfahrungen zur Mauerzeit nicht für alle in der Gesellschaft gleich sind, sondern für jedes Individuum aufgrund seiner Ausgangssituation berücksichtigt werden sollte. Allerdings bedarf es weiterer Forschung in einem größeren Umfang um diese Hypothese erneut zu bestätigen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

2 Forschungsfeld und –Debatte 3

2.1 Die Problematik des heutigen Fremdsprachenunterrichts 3

2.2 Landeskunde im DaF-Unterricht 9

2.3 Landeskunde- und Geschichtsvermittlung anhand von Selbstzeugnissen 15

2.4 Zur Festlegung und Bewertung von Kultur und interkultureller Kompetenz 18

2.5 Interkulturelle Kompetenz und Perspektivenwechsel 20

3 Methode & Versuchsaufbau 23

3.1 Interkulturelle Kompetenz und ihre Entwicklung 23

3.2 Interkulturelle Kompetenz und ihre Entwicklung im Stufenmodell 26

3.3 Das explizierte Stufenmodell mitsamt Perspektivenwechsel zum Zweck der Handhabbarkeit dieser Studie 27

3.4 Durchführung der Untersuchung 30

3.4.1 Teilnehmer 30

3.4.2 Materialien 31

3.4.3 Ablauf der Unterrichtsreihe 32

3.4.4 Analyse 33

3.4.5 Ergebnisse 34

4 Schluss und Ausblick 39

Literaturverzeichnis 42

Appendix 46

1 Einleitung

Die Welt befindet sich seit ihrem Anfang im ständigen Wandel, sowie auch das Schulwesen sich in einer ständigen Entwicklung befindet. Man versucht an die neuen Umständen anzuschließen und den sich neu herausstellenden Ansprüchen gerecht zu werden. Die Ansprüche, die an den schulischen Unterricht gestellt werden, sollen die Welt, so wie sie uns jetzt gegeben ist, wiederspiegeln. Mit dem Wiederspiegeln der heutigen Zeit soll allerdings nicht gemeint sein, dass man nur über die jetzige Zeit unterrichten darf und dabei die Geschichte als Tatsache hinnimmt und weitestgehend vernachlässigt. Sondern es bedeutet vielmehr, dass man den Unterricht zeitgemäß gestaltet. Insbesondere lassen sich dabei Veränderungen im Schulwesen im Laufe der Zeit klarmachen, wenn etwas weiter zurück auf die Geschichte geblickt wird.

Bereits im Jahr 1658 schrieb Johann Amos Comenius, es sei „[erstes] und letztes Ziel unser Didaktik, *die* Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen."[1] Es solle keine unnütze Mühe in den Schulen, sondern wahrhafter Fortschritt stattfinden. Die Ansprüche, die in der damaligen Zeit an den im christlichen Sinne geprägten Unterricht gestellt wurden, mögen sich in dieser Hinsicht zwar deutlich von heutigen Standards unterscheiden, dennoch stimmt mit den Auffassungen der heutigen Zeit überein, dass der Unterricht den Schülern dienen sollte. Wichtig ist, dass die Schüler viel lernen, ohne dass die Lehrer alles lehren müssen.

In unserer heutigen Zeit ist es eine Selbstverständlichkeit, dass Kinder zur Grundschule und anschließend zumindest zu einer weiterführenden Schule gehen. Doch gab es damals wie heute niemals einen festgelegten Plan wonach bis in die Ewigkeit unterrichtet werden soll. Deshalb ist auch nichts an der Wichtigkeit der Weiterbildung und Schulung der Schullehrerinnen und -Lehrer verloren gegangen.

Ein neuerer Aspekt des Ziels im Schulwesen, Schüler adäquat auf die Zukunft vorzubereiten und auszubilden, ist, die Schüler im Sinne unserer stets internationaler werdenden Welt zu erziehen. Ganz in diesem Sinne entstand in 2001 der *Gemeinsame Europäische Referenznahmen* (GER). Im GER wurden Referenzpunkte festgelegt, wonach die Sprachkenntnisse sowie Kompetenzen der Schüler europaweit eingestuft werden können.[2] In den 2001 veröffentlichten ausführlichen Handreichungen werden dabei zunächst alle Menschen dazu ermutigt über grundlegende Fragen des Sprachenlehrens sowie des Sprachenlernens nachzudenken.[3] Man soll sich die Fragen, wie man eine

[1] Filtner, 1960. S.9.
[2] Trim, 2001.
[3] Ebd. S. 8.

Sprache lernt und wie viel man lernen muss, um eine neue Sprache benutzen zu können, stellen, so wie man sich Fragen zum Ablauf dieses Sprachlernprozesses stellen sollte.[4] Das Ziel des Europarates war dabei, „die Qualität der Kommunikation unter Europäern mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund zu verbessern".[5] Es geht dabei vornehmlich um die Bewältigung kommunikativer Aufgaben, mit Europäern mit anderen kulturellen und sprachlichen Hintergründen, mit denen wir in der vernetzten Welt immer häufiger verbunden sind. Dieser kompetenzorientierte Ansatz des GER beinhaltet auch die Interkulturelle Kompetenz der Handelnden, die Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist.

Im Rahmen dieser Arbeit werden Selbstzeugnisse, die zu Zeiten des geteilten Deutschlands, also der deutsch-deutschen Teilung, herangezogen. Dabei soll geprüft und beurteilt werden, inwiefern diese Texte als Mittel zur messbaren Förderung der interkulturellen Kompetenz von Schülern an weiterführenden Schulen im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Im Anschluss an diese Einleitung wird im zweiten Kapitel dargestellt, welche Bedeutung der interkulturellen Kompetenz im heutigen Schulwesen zugeteilt wird, woraufhin der Frage nachgegangen wird, welchen (Stellen-)Wert Selbstzeugnisse dabei innerhalb des Fremdsprachenunterricht einnehmen können. Um dieser Frage nachzugehen werden verschiedene Briefkorrespondenzen aus der Sammlung "Post von drüben" der Museumsstiftung Post und Telekommunikation auf ihren kulturunterrichtstauglichen Wert geprüft.[6] Dafür werden zuerst die Zusammenhänge zwischen Landeskundeunterricht und der Förderung von interkultureller Kompetenz klargemacht, um im darauffolgenden Kapitel die Methode zur Prüfung einer messbaren Förderung der interkulturellen Kompetenz vorstellen zu können. Die interkulturelle Kompetenz der Schüler soll vorab festgestellt und eingestuft werden, woraufhin die entwickelte Unterrichtsreihe mithilfe der Briefe absolviert wird, wonach abschließend ein weiterer Test zur Einstufung der interkulturellen Kompetenz stattfinden soll. Anhand dieser Tests wird analysiert, welche Veränderungen sich bezüglich der interkulturellen Kompetenz der Schüler hervorgetan haben. Zum Schluss sollte sich dabei herausstellen, inwiefern sich diese oder ähnliche Briefe und Korrespondenzen im Unterricht einsetzen lassen, Schülern einen Einblick in die deutsche Kultur und Zeiterfahrung in den Mauerjahren zu gewähren und ob dieser Einblick zu einem besseren Verständnis für die Erfahrungen der Deutschen in der Mauerzeit, sowie auch zu einer differenzierteren Haltung gegenüber fremden Kulturen führt.

[4] Trim, 2001. S. 8.
[5] Ebd.
[6] Museumsstiftung: http://www.museumsstiftung.de/briefsammlung/post-von-drueben/ zuletzt abgerufen am 28.05.2017.

2 Forschungsfeld und –Debatte

2.1 Die Problematik des heutigen Fremdsprachenunterrichts

Die heutigen Bildungsstandards sind ganz anders als die aus dem 17. und 18. Jahrhundert, wo sich ein Schulalltag erst entwickelte und Lehrerseminare gegründet werden mussten. In der heutigen Zeit haben wir es mit einer stets enger verbundenen und vernetzten Welt zu tun und so sollten wir auch unseren Unterricht nach diesen Verhältnissen richten. Anstelle des tüchtigen Untertans[7] tritt der mündige Europäische Bürgerin oder Bürger, den es zu bilden gilt.

Bereits 1971 beginnt, laut Aussage des Europarates, eine langjährige Diskussion, ein Prozess, der aktiv vorangetrieben wurde und „der viel der Zusammenarbeit zahlreicher Experten für das Lehren von Sprachen in ganz Europa und darüber hinaus verdankt."[8] In dieser Debatte sind die zentralen Themen Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz zum Fremdsprachenlernen. Die wichtigsten Ergebnisse dieser langen Diskussion unter Fremdsprachenexperten aus 40 verschiedenen Ländern wurden letztendlich vom Europarat in der *Common European Framework of Reference*, in der deutschen Übersetzung *Gemeinsamer Europäischer Regerenzrahmen*, kurz GER, zusammengefasst. Die Publikation entwirft außerdem „mit umfangreichen Skalen ein Stufensystem der Sprachbeherrschung."[9] Wichtiges Ziel dieser Publikation der Diskussionsergebnisse war nicht nur, die zahlreichen Abschlüsse, Kursstufen und Prüfungsniveaus in Europa aufzuführen und miteinander zu vergleichen, sondern es ging in erster Linie darum, dass die Menschen mit „[jenen] Wissen und [jenen] Fertigkeiten, mit denen Sprachenlernende im öffentlichen, beruflichen und privaten Bereich sprachlich handlungsfähig und kulturell sensibilisiert [werden]"[10], bekannt werden. Der Europarat habe sich mit dieser Publikation zur Aufgabe gemacht, „die Qualität der Kommunikation unter Europäern mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergrund zu verbessern".[11] Die Qualität der Kommunikation unter Europäern zu verbessern wurde immer relevanter und wird vom Europarat heute als eines der „grundsätzlichen Ziele"[12] für Europa formuliert und angesichts ihrer Wichtigkeit letztendlich auch zum Unterrichtsziel für alle europäischen Schüler.

Die Welt ist Dank der verbesserten Mobilität stets internationaler geworden. Anfangs war dies eine verbesserte Mobilität mithilfe von modernen Antrieben, wie dem Verbrennungsmotor, mit Zügen oder Autos schneller fortbewegen zu können. In jüngsten Jahren ist nicht nur diese Mobilität noch weiter ausgebaut worden, sondern haben sich die Möglichkeiten, wie und mit wem Kommuni-

[7] Reble, 1971. S. 8.
[8] Trim, 2001. S. 7.
[9] Ebd. S. 3.
[10] Ebd.
[11] Ebd. S. 8.
[12] Ebd.

kation stattfinden kann, Dank der Entstehung des Internets nochmals erweitert. Zudem führte der Zusammenschluss der europäischen Länder zur Europäischen Union und der damit in Verbindung stehende Schengenraum zur Aufhebung der innereuropäischen Grenzen und damit zu einer weiteren deutlichen Vereinfachung der Mobilität und somit auch des möglichen innereuropäischen (Kultur-)Austausches. Im Umkehrschluss schlussfolgert der Europarat, dass „eine verbesserte Kommunikation zu größerer Mobilität führt und zu vermehrten direkten Kontakten, was wiederum zu einem besseren Verständnis und zu besserer Zusammenarbeit führt."[13]

Nicht nur die europäischen Länder haben sich zu einer Union zusammengetan, sondern auch deren Einwohner stehen aufgrund der verbesserten Mobilität immer häufiger miteinander in Kontakt. Dabei verstärken sich beide Aspekte, der Aspekt der Mobilität und der der Kommunikation sich gegenseitig, woraus klar wird, dass gelingende Kommunikation ein wichtiges Ziel für ganz Europa darstellt. Es gilt somit die Mehrsprachigkeit wie auch die kulturelle Kompetenz aller Europäer zu fördern. Deshalb unterstützt der Europarat „Lern- und Lehrmethoden, die jungen Menschen, aber auch älteren Lernenden helfen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln die notwendig sind, um im Denken und Handeln unabhängiger zu werden und in ihren Beziehungen zu anderen Menschen verantwortungsbewusst und kooperativ zu handeln."[14] Letztendlich soll der GER damit „zur Förderung eines demokratischen, staatsbürgerlichen Bewusstseins"[15] beitragen.

Denn eine neue Sprache zu lernen, wobei die stattfindende Kommunikation gelingt, oder im Wortlaut der Beschreibung des GER, wo die ‚Qualität' der Kommunikation ausreichend ist, geht nur mit dem Erwerb der Bedeutung sprachlicher Äußerungen einher. Dabei formt zunächst unsere Muttersprache das Modell, „mit dem wir die Welt wahrnehmen, ordnen, erleben und verstehen lernen und mit dessen Hilfe wir uns mitteilen."[16] Der Erwerb und das Erlernen einer Fremdsprache „bietet uns dementsprechend eine Erweiterung unseres Modells im Hinblick auf das Wahrnehmen und Verstehen von Fremdem."[17] Dabei geht es nicht hauptsächlich darum, eine andere Nation kennen zu lernen, sondern das Fremde verstehen zu lernen:

> Die heute meist unter dem Stichwort ‚Globalisierung' diskutierte weltweite Vernetzung von Kommunikationsströmen, der damit eng verbundene Bedeutungsverlust des Nationalen zugunsten zunehmend hybrider Identitäten, die weltweiten Migrationsbewegungen und die Alltäglichkeit der Begegnung mit dem ‚Fremden', nicht zuletzt aber auch die durch die Ereignisse des 11. September 2001 anschaulich gewordene Gefahr eines ‚clash of civilisations', haben die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation und Verständigung und zum Umgang mit Verschiedenheit zu einer zentralen Schlüsselqualifikation gemacht, die zwar weit über

[13] Ebd. S. 8.
[14] Ebd.
[15] Ebd.
[16] Hansen, 1996. S. 3.
[17] Ebd.

> den Fremdsprachenunterricht hinausweist und die Aufgaben der Bildungsinstitutionen insgesamt tangiert, die aber gleichwohl auch für den Fremdsprachenunterricht eine völlig neue Herausforderung darstellt.[18]

Das Erlernen einer Fremdsprache, das mehr ist als lediglich der Erwerb ihrer Grammatischen Strukturen, ihrer Zeichen und Laute, bietet keinen direkten Zugang mehr zur Nation, da sich die Gesellschaft im Zuge der Globalisierung drastisch verändert und pluralisiert hat. Dennoch ermöglicht das Erlernen einer Fremdsprache die Kommunikation mit einer anderen Kultur. Eben deshalb „sollte das Kennenlernen und Verstehen einer anderen Kultur auch ein wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbprozesses sein."[19]

Mit der Forderung nach kultureller Kompetenz, geht also die Forderung der interkulturellen Dimension dieser Kompetenz einher.[20] Die vermehrte Aufmerksamkeit für interkulturelle Kompetenz seit den 1980er Jahren lässt sich dabei ebenso wie die Forderung nach kultureller Kompetenz genauestens auf die sich vernetzende und pluralisierende Welt zurückführen, wobei die interkulturelle Kompetenz als „main objective of foreign language pedagogy"[21] gesehen wird.

Eine der wichtigsten fachdidaktischen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte ist der aus der sich pluralisierenden Welt entstandene kommunikative Ansatz im Schulwesen. Der Unterricht soll Kompetenz- und Handlungsorientiert gestaltet werden. Im Licht dieser Entwicklungen wurde die Veröffentlichung des GER vom Europarat nicht weniger als ein ‚Meilenstein'[22] für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet.

Dennoch möchte der Europarat keineswegs den Menschen sagen, was und wie sie etwas tun sollen um der Forderung nach Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz nachzukommen. Der GER stellt zuallererst einige Fragen auf, die einen zum Nachdenken auffordern, wonach der GER eben ein Referenzrahmen darstellt, woran man sich orientieren kann. Doch die

> Einrichtung eines Systems gemeinsamer Referenzpunkte schränkt in keiner Weise ein, wie verschiedene Bildungssektoren mit unterschiedlicher didaktischer Tradition ihr eigenes System von Sprachniveaus und -modulen organisieren und beschreiben. Man kann weiterhin annehmen, dass sich die konkreten Formulierungen des Systems von Referenzpunkten – also der Wortlaut der Deskriptoren – im Lauf der Zeit noch verfeinern werden, wenn nämlich die Erfahrungen, die in den Mitgliedstaaten und in Institutionen mit entsprechendem Fachwissen gemacht werden, in eben diese Beschreibungen mit eingearbeitet werden.[23]

[18] Altmayer, 2004. S. 13.
[19] Hansen, 1996. S. 3.
[20] Für eine genauere Definition der Begriffe Kompetenz und interkulturelle Kompetenz siehe Kapitel 2.4 und 2.5.
[21] Hu, 2009. S. VII.
[22] Ebd. S. VIII.
[23] GER Internetseite zu ‚Sprachniveau'.http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php zuletzt abgerufen am 28.05.2017.

Dass lediglich alle, „die mit der Organisation des Sprachenlernens und -Lehrens befasst sind, […] ermutigt [werden], ihre Arbeit an den Bedürfnissen, der Motivation, den Dispositionen und den verfügbaren Mitteln der Lernenden zu orientieren“[24], führte an sich zu weit auszulegenden Interpretationsmöglichkeiten, was sich am Ende auch bewahrheitet hat.

Im Zusammenhang mit Landeskunde führt der Sprachwissenschaftler Byram an, es sei zwar einfach, Lehrerinnen und Lehrer davon zu überzeugen, dass Sprache und Kultur einheitlich im Unterricht eingesetzt werden sollen, da die kulturelle Dimension, für England als *background studies*, für Frankreich als *civilisation* und für Deutschland als *Landeskunde*, längst Teil der Überlegungen, was Fremdsprachenunterricht ausmacht und ausmachen sollte, geworden ist, sie macht dennoch keinen Teil ihrer Unterrichtspraxis aus.[25] Weiter führt Byram an, dass „[indeed] many syllabi and guidelines refer to the importance of cultural learning and more recently intercultural competence, but there is still a lack of good practices, and insufficient attention to the cultural/intercultural dimension in teacher education, inspectors' reports and the like.”[26] Im Fremdsprachenunterricht sah man nämlich die Hürde, den Schülern kulturelle Kompetenzen zu vermitteln, darin, dass sich nur in wenigen Fällen eine Möglichkeit ergab, in das Land der Zielsprache zu reisen. Dies solle Lehrerinnen und Lehrer allerdings nicht davon abhalten Schülern (inter-)kulturellen Kompetenzen zu vermitteln. „This is not because new technology can ‚replace' first-hand experience, but rather because the cultural dimension has become the intercultural dimension.”[27] Aufgabe der Lerherinnen und Lehrer ist es, “to facilitate learners' interaction with some small part of another society and its cultures, with the purpose of relativizing learners' understanding of their own cultural values, beliefs and behaviours, and encouraging them to investigate for themselves the otherness around them.”[28] Es fehlt somit nicht an theoretischen Ansätzen, die erklären, es sei wichtig, Landeskunde im Fremdsprachenunterricht einzubringen, noch fehlt es an Versuchen, die Integration von Sprache und Kultur und die damit verbundene Dimension des interkulturellen Verständnisses zu theoretisieren. Beide schaffen sie eine Basis für die Unterrichtspraxis, doch fehlt es weiterhin an handfesten und praktikablen Vorgehensweisen, die facettenreiche Landeskunde, im Dienst der Forderung nach interkultureller Kompetenz, einzusetzen.[29] Diese Arbeit soll genau an dieser Stelle anknüpfen, indem Lehrerinnen und Lehrer eine Möglichkeit zur Förderung der interkulturellen Kompetenz ihrer Schüler anhand Selbstzeugnisse dargeboten wird.

[24] Trim, 2001. S. 8
[25] Byram, 2001. S.1
[26] Ebd.
[27] Ebd.
[28] Ebd.
[29] Ebd. S.2

An dieser Forderung nach kommunikativen Fähigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler haben bereits die Verlage der verschiedenen Länder, worunter auch Deutschland und die Niederlande, mit neuentwickelten Lehrwerken versucht anzusetzen.[30] Da sich viele Lehrer eines Lehrwerks als Hilfsmittel zur Unterstützung ihres Unterrichts bedienen, muss die Frage gestellt werden, ob sich die Darbietung einer möglichen Unterrichtsmethode zur messbaren Förderung der interkulturellen Kompetenz nicht dadurch erübrigt hat. Schließlich, wie auch Byram bereits feststellte, ist es nicht eine Reise ins Ausland, die Lehrerinnen und Lehrer erst die Möglichkeit bietet ihren Schülern Kompetenzen zu vermitteln. Anstelle einer Reise ins Ausland, reicht es auch aus, Interaktionen mit nur einigen Teilen anderer Gemeinschaften und Kulturen zu ermöglichen und Schüler aufgrund dessen zur Auseinandersetzung mit der eigenen und anderen Kultur zu motivieren.

Auf der niederländischen Internetseite des *Europees Referentiekader*[31], ERK, findet man neben der niederländischen Fassung der Publikation des Europarates weitere Informationen, wie die Niveaubeschreibungen der verschiedenen geforderten Kompetenzen des ERK, beziehungsweise, die des GER. In ihren Lehrwerke verweisen die Verlage häufig auf die Einstufung der Aufgaben nach ERK-Standards. Aufgrund dieser Tatsache hat die Stichtung Leerplanontwikkeling (SLO) einen *Checklist voor methodes*[32] herausgegeben, die es Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, mithilfe vonsieben aufgestellten Fragen, nachzugehen, inwiefern ihre Methode den Forderungen des ERK gerecht wird.

Zunächst fällt auf, dass die interkulturelle Kompetenz in diesen Beschreibungen keine Erwähnung findet. Auch wenn der Europarat anführt, die Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz aller Europäer fördern zu wollen, so hat er dennoch keine weiteren Ansprüche an die Realisierung dieser Forderung gestellt. Der Europarat hat, indem er alle Menschen lediglich ermutigen wollte über die Realisierung dieser Forderungen nachzudenken und keine festeren Handgriffe anzubieten, selber eine weite Interpretationsmöglichkeit ermöglicht. Als Beispiel dafür folgt hier eine kurze Darlegung einiger Aufgaben der neuesten Ausgabe der Lehrmethode TrabiTour des Noordhoff Verlages.[33]

Ob eine Lehrmethode das ERK adäquat berücksichtigt, wird in dieser Checklist nicht angegeben. „Deze checklist beoordeelt alleen in hoeverre de methode kenmerken van ERK zichtbaar hanteert.“[34] Die erste Frage, die vom SLO aufgeführt wird, ist die nach kommunikativen Kontexten. Es geht um kommunikative Aufgaben, wie „[bijvoorbeeld]: een maaltijd bestellen, een kaartenspel spelen.“[35] In jedem Kapitel bietet TrabiTour eine Aufgabe namens *Plauderecke* an, in der die Schüler ein kurzes Gespräch passend zum Thema des jeweiligen Kapitels führen. Somit kann der Frage, ob

[30] In den Niederlanden unter anderem durch die Neuentwicklung der Lehrwerke TrabiTour, Neue Kontakte.
[31] http://www.erk.nl/docent/intropagina/ zuletzt abgerufen am 28.05.2017
[32] Trimbos, 2010.
[33] Baas, 2013.
[34] Trimbos, 2010 S. 5
[35] Ebd. S. 7

TrabiTour den GER hier berücksichtigt, zugestimmt werden. Gleiches gilt für die zweite Frage, nämlich inwieweit die Niveaus berücksichtigt und Teil der Aufgabenstellung sind. Bei näherer Betrachtung muss jedoch festgestellt werden, dass nur ein Teil der Aufgaben eines Kapitels mit einem Hinweis auf das, zudem von Noordhoff anhand der Deskriptoren des GER selbst bestimmte, GER-Niveau gegeben ist. Noch deutlicher, und eine relevantere Frage für diese Arbeit ist die vierte Frage des SLO, wo nachgegangen werden soll „[in] hoeverre blijkt dat de inhoud van de methode de verschillende can-do-statements dekt op het beoogde ERK-niveau?."[36] Schließlich gilt es, durch die Deckung dieser kann-Bestimmungen den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen, wie die der interkulturellen, zu vermitteln. Wenn die Frage des SLO lediglich darauf zielen würde, festzustellen, ob die definierten kann-Bestimmungen vertreten sind, so sollte dieser Frage vollmundig zugestimmt werden. Da nun allerdings die Frage ist, inwiefern die Bestimmungen sich auch mit dem gegebenen Inhalt decken, so ist dies im Fall TrabiTours äußerst fragwürdig. Wenn die Schülerinnen und Schüler das erste Kapitel gemacht haben, haben die Schülerinnen und Schüler, laut Noordhoff, „die Hauptstadt Deutschlands, Berlin, und die Berliner Mauer kennengelernt."[37] Um besagtes zu lernen, gibt es zwei Aufgaben zu Deutschland, 12.1, 14.1, sowie eine Aufgabe zur Berliner Mauer, 13.1 (siehe Appendix 1.1-1.3). Wenn ‚kennenlernen' im Sinne von „[Erfahrungs]wissen, Kenntnis[se] erlangen in Bezug auf jemanden, etwas"[38] verstanden wird, so könnte behauptet werden, die Schüler haben Deutschland und die Hauptstadt kennengelernt. Denn von den Schülern wurde verlangt, einige Zahlen zu Deutschland aufzulisten, sowie die Hauptstädte der Bundesländer zu suchen. Wenn allerdings gefragt ist, dass Schüler die andere, als fremd erfahrene, Kultur kennen lernen und sich damit auseinandersetzen, ist eine Aufgabe, in der lediglich der deutsche Text aus dem Textbuch im Arbeitsbuch in der richtigen Reihenfolge ausgelegt werden muss, zu vereinfacht. Das Thema der Berliner Mauer lässt sich nicht anhand einfacher Sätze wie „Amerika en de Sovjet-Unie vinden dat Duitsland moet worden verzwakt" und den darauffolgenden Satz „Duitsland (en Berlijn) worden in twee stukken verdeeld" oder „in Oost-Duitsland wordt het socialisme ingevoerd" und die darauffolgende Aussage „veel mensen vluchten uit Oost-Duitsland naar West-Duitsland"[39], aufarbeiten. Es sind zu vereinfachte Aussagen, wie auch die, was, so Noordhoff, der größte Unterschied zwischen dem niederländischen und deutschen Frühstück ist, nämlich „[die] meisten Niederländer trinken viel Kaffee zum Frühstück. Deutsche mögen keinen Kaffee und trinken vor allem Tee."[40] Es sind Vereinfachungen bis hin zu Unwahrheiten, auf die

[36] Ebd. 10
[37] Baas, 2013. S.4
[38] Duden. ‚kennenlernen' Seite: http://www.duden.de/rechtschreibung/kennenlernen zuletzt abgerufen am 28.05.2017
[39] Baas, 2013. S. 27
[40] Ebd. S. 41.

man hin und wieder in den Methoden stößt. Um solcherlei Kulturverstehen soll es im Folgenden dann auch nicht gehen.

Wenn Schülerinnen und Schüler Kompetenzen vermittelt werden sollten, die in der heutigen Welt immer wichtiger sind, so muss man über das Lehrwerk hinausgehen und sich einer Unterrichtsmethode bedienen, die die so dringend erforderliche interkulturelle Kompetenz der Schüler fördert. Auch andere Wissenschaftler sehen es als eine Aufgabe für Lehrer, dass sie ihren Unterricht nicht bloß mithilfe eines Lehrwerks gestalten, sondern darüber hinausgehen, um die interkulturelle Kompetenz ihrer Schüler fördern zu können. So unter anderem Byram, sowie Byram in Zusammenarbeit mit Hu[41], die die Unterschiede zwischen einzelnen Klassen und Unterrichtssystemen ansprechen, die es erforderlich machen, den Unterricht nach den bestehenden Rahmenbedingungen zu gestalten: „Teaching has to fit the occasion, the learners, the teacher's own style, as all experienced teachers know. The examples […] provide models […], they embody principles and techniques which can be transferred to other situations."[42] Die Entwicklung der (inter)kulturellen Kompetenz ist abhängig von den Unterrichtsbedingungen und somit in jeder Schulklasse und in jedem Schulsystem anders, weshalb dafür plädiert wird, dass jeder Lehrer eine Methode passend zu seiner Klasse entwickelt, um die interkulturelle Kompetenz adäquat fördern zu können. Inwiefern sich dafür Selbstzeugnisse[43] eignen, wird in dieser Arbeit untersucht werden.

2.2 Landeskunde im DaF-Unterricht

Anhand der im vorigen Kapitel gezeigten Beispielaufgaben der Lehrmethode TrabiTour, die als repräsentativ für das gesamte Lehrwerk gesehen werden können, ist deutlich geworden, dass sowohl die allgemeinen Aufgaben, wie auch die landeskundlichen Aufgaben teils auf Vereinfachungen und Verallgemeinerungen zurückgreifen. Doch gerade die Landeskunde, die schon seit längerer Zeit Teil des Fremdsprachenunterrichts ist, eröffnet viele Möglichkeiten zur Kompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler. Wie aber hängen Landeskunde und kulturelle Kompetenz zusammen? Warum eignen sich gerade die Landeskunde und Selbstzeugnisse zur messbaren Förderung der interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht?

Der Name Landeskunde hat sich gegen den, vor allem wegen ihrer Assoziation mit der Zeit kurz vor und während des Nationalsozialismus, Namen Kulturkunde durchgesetzt.[44] Doch auch wenn man sich diesem Namen nicht mehr bedient, ist es der „herkömmlicherweise als ‚Landeskunde' mehr

[41] Byram, 2001. S. 2-3, Hu, 2009. VII-XXV.
[42] Byram, 2001. S. 2.
[43] Für eine genauere Definition des Begriffs Selbstzeugnisse siehe Kapitel 2.3.
[44] Koreik, 1995. S. 10.

schlecht als recht [bezeichneter kulturelle] Aspekt des Fremdsprachenlernens“[45], dem sich dieser Arbeit widmet. Dabei wird sich einerseits den Darstellungen von unter anderem Mogs, was die Landeskunde, wenn auch als ‚unmögliche Aufgabe‘[46], zu leisten hat, angeschlossen. Dabei wird sich weiterhin der kommunikativen und interkulturellen Begriffsauslegung, wie es bereits Buttjes tat, angeschlossen. Somit „meint [Landeskunde] alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird“.[47] Es geht dabei um Lerninhalte innerhalb des Curriculums, hier Deutsch als Fremdsprache, „in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang.“[48] Dabei geht es vorrangig „um eine sprachlich vermittelte interkulturelle Kompetenz.“[49] Der faktische Wissensbestand, die ‚Kunde‘ tritt im Gegensatz zu der Forderung nach interkultureller Kompetenz und Fremdverstehen, in den Hintergrund: „Dass das Erlernen einer fremden Sprache nicht auf das Erlernen sprachlicher Strukturen im engeren Sinne beschränkt ist, sondern immer zugleich mit dem Erlernen der mit der Sprache verbundenen Bedeutungen einher geht, ist beileibe keine neue Erkenntnis, sondern wurde in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts immer schon gesehen und in der Praxis auch immer schon in der einen oder anderen Weise berücksichtigt.“[50]

Wenn man die Entwicklung des Landeskundebegriffs zurückverfolgen möchte, kann auf eine etwa einhundertjährige Geschichte zurückgeblickt werden. Seit 1880 ist dabei zunächst von Realienkunde, der Vermittlung von nützlichem Faktenwissen über Land und Leute die Rede. Darauf folgte Anfang des 20. Jahrhunderts die Kulturkunde, wo vor einer ganzheitlichen Konzeption mitsamt Analyse von Stereotypen, Akzentuierung von Unterschieden und dem Abbau von Vorurteilen die Rede ist, woraufhin in den 1970er, 1980er Jahren die Landeskunde und Landeswissenschaft hervortritt, wo die Landeskunde sprachinhärent, als Teil des Spracherwerbs, vermittelt wird.[51]

Wenn von einer Landeskundediskussion, die sich direkt auf das Fach Deutsch als Fremdsprache bezieht, ausgegangen werden soll, dann kann von einer solchen Diskussion seit Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre gesprochen werden.[52] Der Bedeutungszuwachs des Landeskundeunterrichts und die bereits genannte vermehrte Aufmerksamkeit für die kulturelle sowie interkulturelle Kompetenz fallen dabei nicht zufällig zusammen. Offensichtlich ist, so Koreik, dass es „in der inzwischen doch erstaunlich lange währenden Diskussion um die Landeskunde einen gewissen Kurvenverlauf [gibt], und die Phasen der Hochkonjunktur […] mit Zeiten eines sozialen und politischen Wandels

[45] Altmayer, 2004. S. 9.
[46] Mog, 1992. S.8.
[47] Buttjes, 1989. S. 114.
[48] Ebd.
[49] Ebd.
[50] Altmayer, 2004. S. 13.
[51] Lügner, 1991. S. 22f.
[52] Koreik, 1995. S. 6.

des Landes wie mit Veränderungen im intellektuellen Gesamtklima [korrelieren].“[53] Nicht zuletzt durch die Beendigung des direkten Ost-West-Konflikts und der damit verbundene Fall der Berliner Mauer, sorgen die europäischen Vereinigungsprozesse für die Umbrüche und Wandlungen der Zeit, die eine Phase des Hochkonjunkturs für eine Diskussion um die Landeskunde hervorrief.

Der Fall der Berliner Mauer ist ein bedeutender Einschnitt und Symbol für die Vereinigungen innerhalb Europas. Die verschiedenen Länder arbeiteten bereits vor dem Fall der Berliner Mauer und der Beendigung des Kalten Krieges zusammen, sodass die Tendenzen der neuen Phase der Landeskundediskussionen in den 1980er Jahren nicht nur den Unterricht in Deutschland, sondern alle anderen Länder unserer stets pluralisierender und enger vernetzten Welt, oder zumindest all diejenigen Länder der Europäischen Union, beeinflusst hat.

In den siebziger und achtziger Jahren wurde dabei nicht allein positiv und begrüßend auf den Bedeutungszuwachs der Landeskunde reagiert. So ist unter anderem Deutschmann, der Meinung, die „Landeskunde hat keine apriorische, grundsätzliche Vorrangstellung gegenüber anderen Inhalten.“[54] Doch findet man eher den Konsens, dass die Landeskunde berechtigterweise an Bedeutung zugelegt hat. Die Landeskunde als berechtigter Teil des Fremdsprachenunterrichts wird schon lange nicht mehr in Frage gestellt, allerdings gibt es, wie hier Deutschmann, diejenigen, die eine Vorrangstellung des Landeskundeunterrichts gegenüber anderen Inhalten des Unterrichts ablehnen. Somit ergibt sich eine fortwährende Diskussion über die Stellung der Landeskunde im Schulwesen. Dabei habe die Landeskunde allerdings „[seit] den siebziger Jahren […] im Fremdsprachenunterricht im Grunde genommen einen häufig aus der Unterrichtspraxis erwachsenen Siegeszug angetreten, der sich zum einen in einer rasanten Zunahme an Publikationen zeigt.“[55] Zum anderen zeigt sich der Bedeutungszuwachs in der Aufnahme der Landeskunde in verschiedenen Lehrwerken. Denn in „einigen neuen Lehrwerken (Adler-Steffens, Deutsch Aktiv) führt die Auffassung von Sprache als Medium der Diskussion fast schon zu einer Verlandeskundlichung des Sprachunterrichts“.[56]

Die Landeskunde wird auch nach langjährigem Einsatz im Fremdsprachenunterricht immer noch als unklar definiertes „Gespenst“[57] umschrieben. Es gehe, so Uwe Koreik, „schon seit vielen Jahrzehnten [ein Gespenst] um in der Fremdsprachenphilologie und damit, ohne entsprechend lokalisierbar und eindeutig zu fassen zu sein, in der jeweiligen Fremdsprachendidaktik wie auch in der Sprachlehr- und Lernforschung: Die Landeskunde.“[58] Der Europarat hat mir seiner Publikation des GER auf die Entwicklungen der Zeit zu reagieren vermocht, allerdings habe auch er mit seinen Forde-

[53] Ebd. S. 7.
[54] Deutschmann, 1982. S. 227.
[55] Koreik, 1995. S. 1.
[56] Delmas, 1982. S. 199. Zitiert nach: Koreik, 1995. S. 1.
[57] Koreik, 1995. S. 1.
[58] Ebd.

rungen, über das Sprachenlehren- sowie -lernen nachzudenken und Überlegungen zum Unterrichtspraxis anzustellen, nicht aber der Forderung nach konkreten Umsetzungen zur Bewirkung der geforderten Mehrsprachigkeit und kulturellen Kompetenz aller Europäer, nicht zur Schließung der Lücke oder zum „Beseitigen des Gespensts“[59] beigetraten. So kommt seit Jahren, wie auch in diesem Fall, „kaum eine Arbeit zur Landeskunde ohne den Anfangshinweis auf die problematische und immer noch nicht einhellig geklärte Situation des […] Faches Landeskunde aus.“[60]

Die anfängliche Diskussion, in der es um die Position der Landeskunde im Unterrichtswesen ging, ist eine andere als die heutige Diskussion, die sich auf die Definition eines Landeskundebegriffs zugespitzt hat. Dieser Gegenstandsbereich wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts Teil einer Diskussion in den Fremdsprachenphilologien der modernen Sprachen und der Behauptung ihrer gegenüber der bereits seit längerer Zeit im Curriculum eingebundenen Unterrichtspraxis der klassischen Philologien.[61] Doch ging es in dieser Diskussion vor allem um eine „noch vor dem ersten Weltkrieg im Zuge des Zeitgeistes [propagierten] Deutschkunde- oder Deutschwissenschaft […] als umfassendes Bildungsziel für die deutsche Schule und nicht für ausländische Lerner der deutschen Sprache“.[62]

Dass die Landeskunde eine wichtige Position innerhalb des Fremdsprachenunterrichts einnehmen sollte war die Meinung vieler. Doch was genau unter Landeskunde zu verstehen ist und wie diese in den Unterricht eingebracht werden sollte, stellt viele Forscher vor ungeklärte Fragen. Daher mag es auch nicht verwundern, dass die Landeskunde zeitweise als „Unfach“[63] oder „unmögliches Fach aus Deutschland“ [64] bezeichnet wurde und sich zu Pichts Aussage, die Landeskunde sei wie das „Monster Von Lochness“[65] steigerte. Noch immer gibt es die unterschiedlichsten Ansichtsweisen darüber, was genau Landeskunde ist. Es gibt keinen roten Faden, keine einheitliche eindeutige Begriffserklärung der Landeskunde, sodass sie von vielen in verschiedenen Weisen dargestellt worden ist. So sieht Marnette die Aufgabe der Landeskunde darin, „gestützt auf die Vorleistung entsprechender Wissenschaftsdisziplinen, -Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung des Ziellandes in ihren Zusammenhängen und Wechselbeziehungen sowie in ihrer Dialektik von Nationalem und Internationalem wissenschaftlich fundiert und systematisch darzustellen.“[66] Diesem wissenschaftlichen Ansatz steht beispielsweise Dresslers Darstellung entgegen, wo Landes-

[59] Ebd.
[60] Ebd.
[61] Ebd. S. 6
[62] Ebd.
[63] Schmidt, 1977.
[64] Gürttler, 1990.
[65] Picht, 1989. S. 54.
[66] Herrde, 1989. S. u. Zitiert nach: Zeuner, 2009 S. 4.

kunde als Hauptziel hat „sich den spezifischen Lebensbedingungen und Verhaltensweisen entsprechend in einer fremden Kultur/Gesellschaft adäquat zu verhalten."[67]

Statt einer faktenorientierten Auslegung des Faches Landeskunde, spricht Dressler hier von Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit einer fremden Kultur. Ähnlich sieht dies auch Buttjes, der neben den von Dressler geforderten Kompetenzen allerdings auch den Aspekt des ursprünglichen Verwendungszusammenhangs anführt. „Landeskunde meint alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird. Solche soziokulturellen Bezüge treten im fremdsprachlichen Curriculum immer dann auf, wenn den Lernenden die Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt wird".[68] Buttjes bevorzugt, wie Dressler, eine kompetenzorientierte Unterrichtspraxis, denn es „geht […] weniger um einen Raum oder eine Region (‚Land') als um eine sprachlich artikulierte Praxis. Es geht auch weniger um einen abgrenzbaren Wissensbestand (‚Kunde'), als vielmehr um eine sprachlich vermittelte interkulturelle Kompetenz".[69] Die interkulturelle Kompetenz als wichtiger werdende Komponente zeigt sich nicht nur bei Buttjes, sondern auch Weimann spricht von der Entwicklung vom kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht hin zum interkulturellen Ansatz. Die Landeskunde erfährt „eine Aufwertung: Neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz tritt Kultur- bzw. Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel."[70]

Der Landeskunde werden immer neue Ziele und Aufgaben gesteckt, die die Landeskunde sowohl als Begriff wie auch als Aufgabenstellung ins unendliche haben ausufern lassen. Mog stellt demzufolge fest, dass die Landeskunde vor einer unlösbaren Aufgabe steht. „Sie soll Fremde mit der Geschichte, den politischen Strukturen und Institutionen, den sozialen und kulturellen Verhältnissen, mit Philosophie, Literatur und Kunst eines Landes vertraut machen, sie soll selbstverständlich auch Einblicke in die Mentalität, die Lebensweise und den Alltag seiner Bewohner geben."[71] Aber nicht nur diesen vielen Aufgaben werden dem Landeskundeunterricht und den Lernenden vorgegeben, sondern „darüber hinaus […] [sollen die Lernenden] zugleich Vorurteile abbauen, Stereotypen auflösen, Völkerverständigung fördern; sie sollen über das Fremdverstehen die Selbsterfahrung der ausländischen Lernenden Schärfen, Haltungen und Wahrnehmungsweisen verändern." Damit ist die Landeskunde eine nicht endende Geschichte. Sie fordert, im Gegensatz zu „anderen Unterrichtsbereichen wie Grammatik oder Phonetik"[72] von den Lernenden in einer sich permanent weiterentwickelnden Welt und Gesellschaft mittels Einblicke in den Alltag der fremden Kultur, eine Vertrautheit mit eben

[67] Dressler, 1980. S. 240.
[68] Buttjes, 1989. S. 114.
[69] Ebd. S. 114f.
[70] Weimann, 1993. S. 516.
[71] Mog, 1992. S. 8.
[72] Pauldrach, 1992. S. 15

dieser, sowie darauf basierend verändernde Verhaltensweisen. Die Gesellschaft entwickelt und verändert sich, sodass auch die gestellten Ansprüche Veränderungen unterzogen sind. Es gibt daher keine einfachen Lösungen was die Aufgaben der Landeskunde betrifft. „Insofern ist Landeskunde einer der schwierigsten Bereiche des Deutschunterrichts. Sie kommt nie an ein Ende und nie ist man fertig mit ihr".[73] Hinzu kommen weitere Komponenten die den Umgang mit der fremden Kultur in der Unterrichtspraxis erschweren. Unabhängig von der Entscheidung die Landeskunde in der Unterrichtspraxis im Sinne ihrer wissenschaftlich definierten Basis, so wie Marnette sie vorschlägt, oder der kommunikativen und kulturellen Herangehensweise, wie sie eher der Vorstellung Dresslers und Buttjes entspricht, in beiden Fällen ist die Landeskunde stets Veränderungen unterlegen. Denn nicht nur die Kultur, sondern auch die ökonomischen sowie politischen Verhältnissen des fremden Landes verändern sich, sowie sich die Gesellschaft ständig entwickelt. Des Weiteren gilt, dass es ‚die Gesellschaft', in zweierlei Hinsicht als solche gar nicht gibt.[74] Zum einen gibt es sie nicht, weil auch die Gesellschaft des als fremd wahrgenommen Landes kein einheitliches ist. Es gibt nicht nur Unterschiede zwischen der politischen Ausrichtung zweier Personen, so wie es auch regionale Differenzen zu berücksichtigen gilt, die einen Menschen prägen, sondern allgemein sieht jedes Individuum die Welt auf seine oder ihre Weise und kann damit nicht als allgemeinbestimmend und -gültig für eine ganze Gesellschaft gelten. Zum anderen gibt es auch den Blick der Lernenden. Alle Lernenden schauen mit ihren Augen und durch ihre Brille des Eigenen auf die ‚anderen' und auch hierbei gilt keineswegs ein einheitlicher, sondern ein sehr differenzierter Blick jedes Einzelnen. Zuletzt sei noch die Position der Lehrwerke sowie der Lehrer genannt, die auch keine rein objektive darstellt. „Auch das Lernmaterial (Lehrbücher und authentische Materialien aller Art) ist in keiner Weise ‚objektiv' oder ‚wahr', sondern je nach Autorenschaft von unterschiedlichsten Interessen und Auswahlkriterien geprägt."[75]

Der Versuch einer einheitlich definierten Beschreibung und Definition von Landeskunde zu geben scheint ins Unendliche auszuufern. Trotz, oder gerade, wegen der wachsenden Erwartungen und der immer wieder neu geführten Diskussion um die Definition von Landeskunde ist die Landeskunde als Fach im Schulwesen unklar geblieben. „Im Sinne der ihr oft zugemuteten Totalität müsste sie eigentlich das Fach aller erdenklichen Fächer sein, tatsächlich ist sie jedoch keine etablierte Disziplin, in den Wissenschaftsbetrieb nicht eingebunden und oft nur ein Appendix des Sprachunterrichts."[76] Doch gerade „diese dargestellten Schwierigkeiten […] machen Landeskunde auch so spannend und vielleicht zu einem der interessantesten Teile des Fremdsprachenunterrichts."[77] Es gibt nicht ‚die eine' Definition von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. „Was Landes-

[73] Ebd.
[74] Zeuner, 2009. S. 5.
[75] Ebd.
[76] Mog, 1992. S. 9.
[77] Zeuner, 2009. S. 5.

kunde jeweils ist bzw. wie Landeskunde definiert wird, hängt von den Rahmenbedingungen dieses Faches und den jeweiligen didaktischen Konzepten ab."[78] Anstelle einer Gesamtkonzeption des Begriffes Landeskunde kann also nur eine passende Definition gegeben werden. Diese schließt sich, wie bereits am Anfang erwähnt, an Mogs und Buttjes Sichtweisen an. In dieser Arbeit wird mit Landeskunde die Vermittlung von Fremdverstehen und eine sprachlich vermittelte interkulturelle Kompetenz möglichst nah an ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang verstanden.

2.3 Landeskunde- und Geschichtsvermittlung anhand von Selbstzeugnissen

Die Landeskunde mag zwar weiterhin ein unklar definierter Begriff sein, und als eine nicht „klar abgrenzbare wissenschaftliche Teildisziplin des Faches Deutsch als Fremdsprache dargestellt"[79] werden. Dennoch kann sie als „theoretisch-begriffliches Konzept […] zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimension von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch [dienen]"[80] und damit, so schließt Jäger, die Vermittlung von Geschichte, [als] Teil der traditionellen Landeskunde [fordern]."[81] Dabei kann sich weiterhin Buttjes' Definition von Landeskunde angeschlossen werden, wenn er in diesem Zusammenhang eine sprachlich artikulierte kulturelle Praxis mitsamt eines ursprünglichen Verwendungszusammenhangs vorschlägt.

Nicht nur Buttjes sah den ursprünglichen Verwendungszusammenhang als wichtigen Aspekt der Landeskunde, sondern bereits einige Jahrzehnte zuvor wurde das von Siegfried J. Schmidt vorgestellte Konzept einer allgemeinen Textwissenschaft als Teil des Landeskundeunterrichts ausführlich diskutiert. Dieses Konzept hat bis heute seinen Einfluss auf die Unterrichtspraxis. Schmidt schlägt die Allgemeine Textwissenschaft als Disziplin der Landeskunde vor, um anhand der „Beschäftigung mit ‚Land und Leuten'[…] aus der Sicht einer Allgemeinen Textwissenschaft […] in Form systematischer Berücksichtigung der sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Kontexte, in denen Texte verschiedener Art produziert, übermittelt und rezeptiv erarbeitet werden; in denen Kommunikation als Modell sozialer Interaktion faktisch vollzogen wird. Gesellschaftliche Systeme, kulturelle Traditionen, natürliche und zivilisatorische Umräume erhalten in der Forschungsperspektive einer Allgemeinen Textwissenschaft einen systematischen Stellenwert als diejenigen Wirklichkeitszusammenhänge, in denen Texten entstehen und geäußert werden."[82] Texte, wie auch Selbstzeugnisse, bieten also eine

[78] Ebd.
[79] Koreik, 2010. S. 1442.
[80] Ebd.
[81] Jäger, 2015. S. 2.
[82] Schmidt, 1973. S. 21.

gute Möglichkeit kulturelle Traditionen zu erforschen und als Teil des Landeskundeunterrichts einzusetzen

Die Geschichtsvermittlung als Teil der Landeskunde kann sich, so auch Jäger, unendlichen Möglichkeiten bedienen. „Ein interdisziplinärer Ansatz, der Geschichtsschreibung, Literatur, Film-Medienwissenschaften, Gedächtnistheorien, politische Theorie und Komparatistik miteinander verbindet, bietet unendliche Möglichkeiten einen avancierten Deutsch-als-Fremdsprachen-Unterricht im 21. Jahrhundert (in Kanada) zu gestalten.“[83] Dieser Unterricht soll anhand eines neu erarbeiteten theoretischen Fundaments „für eine ‚neue‘ Vermittlung von Geschichte und Kultur im DaF-Unterricht des 21. Jahrhunderts, in der er nicht um faktisches Wissen, sondern um interkulturelles Verstehen und verschiedene Formen des Erfahrens von deutscher Geschichte und Kultur [geht]“[84] gestaltet werden. Der grundlegenden theoretischen Konzepte, denen sich Jäger bedient sind unter anderem Emotionalisierung, Empathie und Multiperspektivität. Sicherlich soll hier der von Jäger vorgeschlagene neue Ansatz, in der er die Geschichte anhand fiktionaler Darstellungsformen einer relevanten Position zuschreibt, nicht abgestritten werden. Doch wird in dieser Arbeit insofern auf ein „traditionelles Vorurteil“[85] zurückgegriffen, als dass die Geschichte in diesem Unterrichtsmodel „nur durch traditionelle historische Quellen der Geschichtswissenschaft [vermittelt wird]: Artefakte, Tagebücher, Briefe, Interviews, Protokolle, statistische Daten etc. die aus der jeweiligen historischen Zeit stammen.“[86]

Wenn bis heute „unter Historikern weitgehend unbestritten ist, dass Geschichte in der Geschichtsdarstellung nur durch Konstruktion und Erzählung entsteht“[87] und Jäger daraufhin argumentiert, der fiktionalen Darstellungsform solle dabei ebenfalls einer relevanten Stelle eingeräumt werden, so lässt sich andersherum betrachtet argumentieren, dass sich eben auch die traditionellen historischen Quellen gut zur Vermittlung der deutschen Geschichte und Kultur eignen. Dies gilt nicht nur im Lichte der faktischen Geschichtsvermittlung, sondern auch, wenn, in diesem Fall Selbstzeugnisse, im Unterricht eingesetzt werden. Denn auch Selbstzeugnisse stellen eine der „[verschiedener] Formen des Erfahrens von deutscher Geschichte und Kultur [dar].“[88] Auch mit Selbstzeugnissen tritt „[der] literarische Kanon, das Wissen über AutorInnen und Epochen sowie das Lernen von Poetiken und Gattungstheorien […] zugunsten der Erfahrung historischer Wirklichkeit und historischen Lebenswelten zurück. […] Statt das Vergangene einfach als faktisches Geschehen zu dokumentieren, zu beschreiben oder zu erzählen, lässt sich eine größere Nähe zwischen Lernenden und Akteurinnen der

[83] Jäger, 2015. S. 1.
[84] Ebd. S. 2.
[85] Ebd.
[86] Ebd.
[87] Ebd.
[88] Ebd.

Vergangenheit, zwischen Gegenwart und Vergangenheit erzeugen. “[89] Für die Selbstzeugnisse gilt auch, dass die Lernenden sich nicht tatsächlich wie eine historische Person fühlen müssen, um Verständnis für deren Situation aufbringen und Empathie empfinden zu können. Auch hier müssen Lernende nicht in die Haut der betreffenden Person schlüpfen, sondern haben „die reale Möglichkeit sich in eine ähnliche Handlungssituation hinzuträumen und zu überlegen, wie man darin gehandelt hätte.“[90]

Im ursprünglichen Zustand als authentische Quelle ist auch ein Selbstzeugnis keine faktische oder statistische Aufzeichnung der realen Umstände. Von einem Selbstzeugnis kann gesprochen werden wenn jemand „über sich selbst Zeugnis [ablegt].“[91] Diese Begriffsdefinition führte letztendlich dazu, dass man die verschiedenen Gattungen, wie „Chroniken, Haushaltsbücher, Tagebücher, Reisebeschreibungen, Briefe […] dem Begriff „Selbstzeugnis“ zugeordnet [hat]. [Diese Gattungen jedoch] können, aber müssen nicht Selbstzeugnisse sein.“[92] Die verschiedenen Gattungen haben sich, auch stets entwickelt und neu erfunden. Deshalb sollte für die Definition eines ‚Selbstzeugnisses‘ nicht als wichtigstes Kriterium der Gattungszugehörigkeit geltend gemacht werden, sondern als „das wichtigste Kriterium ist die Selbstthematisierung anzusehen, und zwar ist dabei entscheiden da auf welche Weise das Selbst zum Ausdruck gebracht wird. “[93] Sogar aus einer scheinbar objektiven Darstellung der Geschehnisse lassen sich (biographische) Rückschlüsse ziehen. Denn alleine schon durch die Auswahl der Thematik, in der Bestimmung das eine zu schreiben, das andere wegzulassen und noch andere Geschehnisse deutlich hervorzuheben, wird dem Selbstzeugnis einer Form und Darstellung gegeben und das Schreibende Ich zur Geltung gebracht. Doch wenn das implizite Selbst, wie Alois Hahn behauptet, in „allen seinen Handlungen präsent“[94] ist, so würde dies letztendlich bedeuten, dass der Begriff Selbstzeugnis sich zwar löst von der Gattungszugehörigkeit, sie nun allerdings in ihrem neuen Definition unbrauchbar geworden, denn „dies [bedeutet] nichts anderes als die Unbegrenzbarkeit dieser Quellenart. Eine Definition, nach der quasi jeder Text ein Selbstzeugnis ist.“[95] Deshalb schlägt Krusenstjern, ebenfalls an Hahn angelehnt, die Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Selbst vor und schließt: „Um ein Selbstzeugnis handelt es sich also dann, wenn die Selbstthematisierung durch ein explizites Selbst geschieht.“[96] Entscheidend wird damit, dass „die Person des Verfassers bzw. der Verfasserin […] in ihrem Text selbst handelnd oder leidend in Erscheinung [tritt] oder […] darin explizit auf sich selbst Bezug [nimmt]. Dabei ist unerheblich, ob er/sie dies

[89] Ebd. S. 3
[90] Ebd. S. 5
[91] Krusenstjern, 1994. S. 462.
[92] Ebd. S. 463.
[93] Ebd.
[94] Hahn, 1987. S. 10. Zitiert nach: Krusenstjern, 1994. S. 463.
[95] Krusenstjern, 1994. S. 463.
[96] Ebd.

in der 1. oder 3. Person tut."[97] Somit setzt ein Selbstzeugnis mehr als nur einen Berichterstatter oder Augenzeugen voraus, der lediglich kundgibt, er schreibe im Namen eines anderen etwas auf, sowie auch eine rein funktionale Bezugnahme, wie „dabei habe ich eigen Äugens [sic!] gesehen, dass"[98], ausgeschlossen wird.

Wenn man sich Jägers Argumentation nochmals vor Augen führt, kann nun daraus geschlossen werden, dass es sich bei Briefen, Tagebüchern etc. zwar um historische, aber keineswegs um rein faktische historische Quellen handelt, anhand derer sich die Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts, die interkulturelle Kompetenz, nicht unterrichten ließe. Vielmehr sind Selbstzeugnisse auch eine Darstellungsform der Geschichte, die die verschiedenen von ihm genannten Komponente wie „Empathie, interkulturelles Lernen, Mythos"[99] etc. mit sich tragen und ein hineinträumen in die Situation des Anderen erlauben. Somit bieten Selbstzeugnisse eine hervorragende Möglichkeit für eine „Vermittlung von Geschichte und Kultur im DaF-Unterricht des 21. Jahrhunderts, in der es nicht nur um faktisches Wissen geht, sondern um interkulturelles Verstehen [geht]."[100] Dies soll mit dem Experiment in dieser Studie überprüft werden. Grundlage hierfür sind die Selbstzeugnisse über die deutsch-deutsche Teilung aus der Sammlung Post von Drüben, die das Museum für Post und Telekommunikation lagert.[101]

2.4 Zur Festlegung und Bewertung von Kultur und interkultureller Kompetenz

Die „[primäre] Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern die Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten […] im Umgang mit fremden Kulturen."[102] Bei diesem Terminus handelt es sich, so Altmayer (vgl. dazu auch Feng,Fleming, 2009):

> um eine komplexe Handlungskompetenz, die die Fremdsprachenlerner zu eine angemessenen kommunikativen Umgang mit Angehörigen der Zielsprachenkultur befähigt. Sie setzt sich aus einer Vielzahl von Teilkompetenzen zusammen, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. So gehören etwa Empathiefähigkeit, die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination, Toleranz, Rollendistanz, Flexibilität oder Ambiguitätstoleranz auf der Ebene des Affektiven bzw. der Persönlichkeit, spezifisches Wissen über die Fremde und die eigene ‚Kultur', Wissen über Fremd- und Heterostereotype, aber auch allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation, etwa über die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens,

[97] Ebd.
[98] Ebd.
[99] Jäger, 2015. S. 4.
[100] Ebd. S. 2.
[101] Museumsstiftung: http://www.museumsstiftung.de/briefsammlung/post-von-drueben/ zuletzt abgerufen am 28.05.2017.
[102] ABCD-Thesen, 1990. S. 60. Zitiert nach: Altmayer, 2004. S. 36.

> auf der Ebene der Kognition sowie strategische Kompetenzen, etwa interaktionsbezogene, aber auch lern- und wissensbezogene Strategien dazu.[103]

Wie auch Altmayer hieraus schließt, reichen unter Berücksichtigung der Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit des Begriffes interkulturelle Kompetenz, die „in einigen ‚interkulturell' orientierten Lehrwerken üblichen simplifizierenden [Fragen] ‚Und wie ist das in Ihrem Land?,"[104] zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und des Fremdverstehens nicht aus. Allgemein ist es schwierig Kompetenzen abstrakt und objektiv zu bewerten. Denn „[when] for example does ‚tolerans of ambuigity' become vapid indecision; when does the inclination to 'try something new' become a patronising and selfish search for the exotic?"[105]

Der Landeskundeunterricht führte von vereinfachten Fragen, in denen gefragt wird, wie sich das eigene Land zum fremden Land verhält, letztendlich zu Fragestellungen die anhand von Multiple Choice Fragen beantwortet werden sollten, um eine objektive Einstufung von Kompetenzen vornehmen zu können. Diese Form der ‚glaubwürdigen Einstufung' von Kompetenzen wäre zwar attraktiv, denn sie ist leicht im Unterricht ein- und umzusetzen. Dennoch stellt diese Herangehensweise keine verlässliche Form der Datenerhebung dar, da „they imply a restricted range of reactions to a specific event"[106], ohne dass eine Erklärung abgegeben wird. Diese „response might be simply to avoid any kind of immediate rational explanation or judgement."[107] Die interkulturelle Kompetenz lässt sich nicht anhand einer Fragestellung, die lediglich das Ausfüllen einiger Multiple Choice Fragen mit den Antwortmöglichkeiten A,B,C D beinhaltet, festlegen. Es können keine Rückschlüsse anhand solcher einfachen Tests auf die interkulturelle Kompetenz unserer Schülerinnen und Schüler gezogen werden. Bei interkultureller Kompetenz handelt es sich um einen vielschichtigen Begriff, wo die Kompetenzen jedes einzelnen Schülers einzustufen ist, wo festgelegt werden muss, inwiefern eine Schülerin bzw. ein Schüler imstande ist, das ‚Fremde' zu verstehen und Verständnis für die andere Kultur aufzubringen.

Auch der Europarat hat sich, wie Byram anführt, nicht dazu in der Lage gesehen, die interkulturelle Kompetenz nach Skalen einzuordnen, wie er es vorher für beispielsweise die linguistische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler getan hat. Die interkulturelle Kompetenz einzustufen erwies sich als ‚zu schwierig', sodass auch 2008 weiterhin „a strong social demand for scaled quantified levels of competence in all aspects of education"[108] galt.

---

[103] Altmayer, 2004. S. 37.
[104] Ebd.
[105] Fleming, 2009. S. 9.
[106] Ebd.
[107] Ebd. S. 9f.
[108] Byram, 2009. S. 216.

Fleming stellt am Ende seines Berichtes zu den Herausforderungen um den Begriff interkulturelle Kompetenz zurecht fest, dass es keine einfache immer anzuwendende Methodik zur Prüfung und Feststellung der interkulturellen Kompetenz gibt, sondern, dass „the meaning and interpretation of language is not always straitforward and requires negotiation and exemplification in context."[109] Die Ansichtsweisen der Schülerinnen und Schüler sollten diskutiert werden, um eine Einstufung ihrer Kompetenz bezüglich des Fremdverstehens vornehmen zu können. Diese Herangehensweise sollte die Schülerinnen und Schüler letztendlich auch selbst in die Lage versetzen, wie bei einem Portfolio, anhand einer „Autobiography of Intercultural Encounters"[110], ihre eigenen Kompetenzen vor- und nach der Unterrichtsreihe einzuschätzen. Nach heutigem Stand der Dinge sei „self-assessment through a portfolio the only feasible solution"[111] um interkulturelle Kompetenz festlegen zu können. Ein Portfolio-Assessment wäre für diese Studie jedoch zu aufwändig gewesen. Daher wird vorgeschlagen, den Perspektivenwechsel, den interkulturelle Lerner vollziehen müssen, zu messen.

2.5 Interkulturelle Kompetenz und Perspektivenwechsel

Um den Lehr- und Lernkontext seines Tandemkurses aufzeigen zu können, ging Bechtel diskursanalytisch vor und verwendete dabei den Perspektivenwechsel als Beschreibungs- und Analyseinstrument. Das „der Untersuchung zugrunde liegende Verständnis von interkulturellem Lernen und den zentralen Aspekt der Darstellung und Übernahme von Perspektiven"[112] wird so messbar gemacht. Dabei baut Bechtel seine Definition des Perspektivenwechsels auf bereits verwendete Kategorien namens ‚Innenperspektive' und ‚Außenperspektive' auf.[113] Dieses diskursanalytische Vorgehen, und der Nutzen eines Perspektivenwechsels als Beschreibungs- und Analyseinstrument um interkulturelle Kompetenz und Kompetenzförderung nachzuweisen, lässt sich dabei jedoch nicht nur auf Tandemkurse anwenden.

Denn auch wenn es sich nicht um „einen direkten wechselseitigen Kontakt mit einem Muttersprachler handelt"[114], so stellen Selbstzeugnisse doch eine subjektive, von Muttersprachlern geäußerte, historische Quelle und damit eine Art der Begegnung mit dem Anderen dar. Die Schülerinnen und Schüler lernen anhand der Briefe diese andere Person und somit das Andere bzw. ‚Fremde' kennen. Auch wenn keine Kommunikation mit einem Tandempartner stattfindet, stellt die sprachliche Dimension einen wichtigen Aspekt des Unterrichts dar. Denn Selbstzeugnisse bedeuten in gewis-

[109] Fleming, 2009. S. 12.
[110] Feng, Fleming, 2009. S. 224.
[111] Ebd.
[112] Bechtel, 2009 S. 139.
[113] Ebd. S. 140.
[114] Ebd.

ser Weise auch eine Begegnung und zumindest eine Auseinandersetzung mit der anderen Person. Somit kann zwar von einem anderen, aber dennoch ähnlich-vergleichbar und somit geeigneten Kontext für Analyse der sprachlichen Kompetenz gesprochen werden. Zudem hat, so Bechtel, „[neben] der sprachlichen Dimension[,] […] das Tandemlernen eine interkulturelle Dimension." Jedoch gilt hier, was bereits für die sprachliche Dimension gilt. Zwar treffen die Schüler mit den Selbstzeugnissen nicht auf eine lebendige andere ‚fremde' Person, doch stellen die Selbstzeugnisse auch eine Begegnung dar, sodass auch hier „eine interkulturelle Dimension [gegeben ist], da zwei Individuen aufeinander treffen, die in einem anderen Orientierungssystem sozialisiert sind, ein anderes Referenzsystem haben, aus einer anderen Kultur stammen."[115]

Sowohl die Verfasser der Briefe als auch die Schüler „besitzen […] allgemeine und spezifische Wissensbestände, verfügen über Werte, Normen und Bewertungsmaßstäbe. Sie haben bestimmte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster sowie bestimmte Meinungen über die Phänomene des eigenen Umfeldes, der politischen und sozialen Verhältnisse im eigenen Land, die in ihrer oder anderen (Sub-)-Gruppen üblichen Verhaltensnormen."[116] Anders als in einem Tandemkurs, wo der Partner sich im Laufe der Zeit entwickeln kann, sind die Briefe bereits verfasst und somit statisch geworden. Der Verfasser würde die Briefe jetzt, etwa 30 Jahre nach ihrer Entstehung vielleicht kritisch sehen, oder andere Formulierung wählen, dennoch sind sie zu ihrem Entstehungszeitpunkt auch vom Verfasser bewusst sowie unbewusst durch die Brille des Eigenen verfasst worden. Die Briefe sind, anders als ein Tandempartner keiner Entwicklung und Veränderung mehr unterzogen, dennoch haben beide eine persönliche Ausgangsbasis, die jeweils einen eigenen Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen durch ihren Einsatz im DaF-Unterricht darstellen. In beiden Fällen „geht es nicht um die lehrerseitige Wissensvermittlung über das Zielsprachenland. Im Mittelpunkt interkulturellen Lernens steht der Lerner und die Frage, was dieser ausgehend von seinem Erfahrungshintergrund im Kontakt mit Menschen einer anderen Kultur erfährt, wie er das Fremde wahrnimmt, verarbeitet und analysiert und in Beziehung zum Eigenen setzt .

Eine wichtige Rolle beim interkulturellen Lernen spielt dabei die Darstellung eigener Perspektiven und die Übernahme fremder Perspektiven."[117] Man nimmt die Welt immer durch die Brille des Eigenen wahr. Es sind „selbstgesponnene Bedeutungsgewebe"[118], womit „zunächst einmal die Einsicht [gemeint ist] [….] dass wir als Menschen keinen unmittelbaren Zugang zur äußeren Welt oder Wirklichkeit haben, dass es sich bei unserer Wirklichkeit vielmehr um eine von uns immer schon gedeutete Wirklichkeit handelt, ohne dass wir uns unseres deutenden Tuns unbedingt immer bewusst

[115] Ebd. S. 141.
[116] Ebd.
[117] Ebd. S. 141f.
[118] Altmayer, 2007. S. 12.

sein müssen."[119] Diese Bedeutungsgewebe nennt Altmayer „kulturelle Deutungsmuster."[120] Wir Menschen deuten die Welt und orientieren und handeln „in dieser Wirklichkeit auf der Basis von Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben."[121] Und

> [so] wie individuelle Erinnerungen [und Deutungen] subjektiv sind, sind auch kollektive Erinnerungen abhängig von Perspektiven. Ein und derselbe Ort kann völlig verschiedene kollektive Erinnerungen wachrufen: Stalingrad beispielsweise evoziert in Russland ganz andere Interpretationen, Erinnerungen und Bedeutungszuschreibungen als in Deutschland. Gleiches gilt für Dresden in Deutschland und Großbritannien.[122]

Die ‚eigene' und ‚gemeinsame' Kultur hat sich zwar aus unserer Sozialisation und aus einem Kollektiv heraus entwickelt, trotzdem sind nicht nur kollektive, sondern auch einzelne Deutungen und Perspektiven völlig verschieden. Obwohl Menschen anhand der eigenen Kultur die Welt deuten, ist durch „die jeweilige Kultur […] nicht das Handeln der Menschen determiniert, sondern für sie nur einen Rahmen [geschaffen] in dem sie handeln."[123]

Solche Deutungsmuster und Perspektiven spielen allerdings eine eminent wichtige Rolle in unserem täglichen Leben, denn gerade „dieses Spannungsverhältnis zwischen implizit vorausgesetztem Wissen auf Seiten des ‚Senders' und tatsächlich vorhandenem und abrufbarem Wissen auf Seiten des ‚Empfängers' […] ist in jeder Form der Kommunikation eine potenzielle Quelle für Nicht- und Falschverstehen."[124] Deshalb braucht es eine „Verstehens- und Verständigungskompetenz"[125], die zunächst „die Bewusstmachung unterschiedlicher Perspektiven [einer zentralen] Rolle beim interkulturellen Lernen"[126] zukommen lässt.

Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, die Welt nicht nur durch die Brille des Eigenen, sondern auch aus der Perspektive und mit der Brille des Anderen und unter Berücksichtigung seiner bzw. ihrer Kultur zu sehen, kann sich gegenseitiges Verständnis bilden und damit interkulturelle Kompetenz gefördert werden.

Um den Begriff des Perspektivenwechsels dabei zum tauglichen Beschreibungs- und Analyseinstrument zu machen, war es erforderlich ihn zu konkretisieren. Doch wird die Grundform des Perspektivenmodells, wie sie von Bechtel verwendet wird, übernommen. (Siehe dazu Appendix 2.1).

---

[119] Ebd.
[120] Ebd. S. 13.
[121] Ebd.
[122] Schmidt, 2012. S. 5.
[123] Bechtel, 2009. S. 143.
[124] Hu, Byram, 2009. S. XIV.
[125] Ebd. S. XV.
[126] Bechtel, 2009. S. 142.

Der Begriff ‚Perspektive' wird dabei definiert „als das Verhältnis des Blickpunkts einer Person zum Aspekt einer Sache (oder Person)."[127] Dieser Begriff, so Bechtel, erlaubt es, „einen ganz bestimmten Sachverhalt, der in der Interaktion von beiden Tandempartnern [oder in dieser Studie anhand der Auseinandersetzung mit Selbstzeugnissen] konstruiert wird, zum Bezugspunkt für unterschiedliche Perspektiven zu machen. Zudem erlaubt er, Perspektivendarstellungen und –übernahmen […] anhand des inhaltlichen Bezugs auf einen bestimmten Sachverhalt nachzuzeichnen."[128]

Es ist somit wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler „den Versuch unternehmen, sich in die Perspektive des Gegenübers bzw. eines anderen Mitglieds der anderen Kultur zu versetzen. Sie kann sich sowohl auf die fremde Innenperspektive als auch auf die fremde Außenperspektive beziehen."[129] Dabei bedeutet eine Innenperspektive einzunehmen der „Versuch, sich in die Perspektive einer Person aus einer anderen Kultur hineinzuversetzen."[130] Man versucht die Kultur des Anderen durch die Augen des Mitglieds dieser Kultur zu sehen und damit die eigenen Deutungsmuster abzulegen. Dem steht die Außenperspektive gegenüber, wo ein Mensch die fremde Kultur durch seine Augen, mitsamt seiner Normen und Werte, betrachtet. Dies allerdings „mit einer gewissen Distanz auf dem Hintergrund unserer eigenen Kultur. Dies impliziert, dass man sich der anderen Kultur nicht vorbehaltslos anpasst, sondern die Phänomene in der fremden Kultur aus einer kritisch distanzierten Haltung zu deuten lernt."[131] Es geht also um „Empathie und [kritische] Reflexion."[132]

3 Methode & Versuchsaufbau

3.1 Interkulturelle Kompetenz und ihre Entwicklung

Unter Berücksichtigung der Problematik um die Begriffsdefinition von Kultur sowie interkulturelle Kompetenz ist die Entscheidung getroffen worden, im Rahmen dieser Studie vor und nach der Unterrichtsreihe mit Briefen, alle Schüler Aufsätze schreiben zu lassen, um eine Einstufung ihrer interkulturellen Kompetenz vornehmen zu können. Anhand eines Perspektivenwechsels, der mit den 9 von Witte formulierten Stufen zur (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess[133], aufgezeigt werden soll, lässt sich feststellen, ob es einen Lerneffekt gegeben hat.

[127] Ebd.
[128] Ebd.
[129] Ebd. S. 146.
[130] Ebd. S. 142.
[131] Ebd.
[132] Ebd.
[133] Witte, 2009. S. 49.

Die Schüler werden, ähnlich wie bei Grosch und Hany, in einem kleineren Rahmen, durch die Aufgabenstellung dazu aufgefordert, zu erklären, was sich in Deutschland zur Zeit der Berliner Mauer abgespielt hat. Dabei wird sich eines ‚Szenarios' bedient, anhand dessen die Schüler gebeten werden einem Anderen, der nicht viel Ahnung vom betreffenden Thema hat, verständlich zu machen, was das Thema auf sich hat. Hier kann der interkulturellen Kompetenz der Schüler nachgegangen werden, da die Schüler nicht nur faktisches Wissen aufschreiben, sondern auch auf ihre Wahrnehmung und Interpretation der Ereignisse eingehen. Das „kulturelle Verständnis [wird] abgelöst von konkreten inhaltlichen Kategorien [erfragt]."[134]

Anders als bei Grosch und Hany wird jedoch auf einen zweiten Teil, nämlich ein Interview, verzichtet, in dem „zunehmend komplexe und abstrakte kulturelle Sachverhalte beschrieben"[135] werden, die daraufhin von Schülern passend und adäquat für die jeweilige Stufe der interkulturellen Kompetenz beantwortet werden mussten. In der Aufgabenstellung, wie sie für diese Studie verfasst wurde, sind die beiden Teile des Interviews, die Grosch und Hany durchführen, vereint worden. So wird anhand der Formulierung der Fragestellung von den Schülern gefragt, die komplexe Sachlage um die Berliner Mauer klar und verständlich auszudrücken. Gleichzeitig wird von den Schülern damit das Aufzeichnen ihres kulturellen Verständnisses gefragt. Die Schüler werden gefragt, was sie glauben, wie die Menschen auf den Bau der Berliner Mauer reagiert haben, sowie mit der Frage, wie die Menschen 1981 über die Mauer dachten und letztendlich anhand der Frage, wie sie glauben, dass die Menschen nach dem Fall der Mauer am 10 November 1989 von ihr gesprochen haben, auch eine Einsicht in die (fehlende bzw. zur Artikulierung einer passenden Antwort nicht weit genug reichende) interkulturelle Kompetenz gewährt.

Die Frage anhand derer die Schüler ihren Aufsatz schreiben wird dabei auf Niederländisch, die Muttersprache aller Schüler gestellt, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich sprachlich so gut wie möglich zu äußern. Wie Fleming anführt, ist die Sprache und sind sprachliche Äußerungen an sich nicht immer deutlich, sondern werden erst durch ihre weitere Begründung und Darlegung klar.[136] Die Fragestellung auf Niederländisch und das Verfassen eines Aufsatzes in ihrer Muttersprache räumt den Schülern die Möglichkeit ein, sich sprachlich so deutlich wie möglich zu äußern, wo hingegen das Verfassen eines Aufsatzes in der Fremdsprache eine weitere, im Fall dieser Studie unnötige, Hürde darstellen würde. Die Aufgabe, wie sie den Schülern gestellt wurde, lautet, wie auf der nächsten Seite dargestellt wird, wie folgt:

[134] Grosch, Hany, 2009. S. 93.
[135] Ebd.
[136] Fleming, 2009. S. 10.

Die Berliner Mauer

In de nacht van 12 op 13 augustus 1961 werd de Berlijnse Muur gebouwd, die het Oosten en het Westen van Berlijn, maar ook het Oosten en Westen van Duitsland opdeelde. Vanaf dit moment was Duitsland in twee delen verdeeld, wat zo bleef, totdat de Berlijnse Muur op 9 november 1989 viel.

Voorafgaand aan de lessen schrijf je een opstel (van ca. 250 woorden in het Nederlands) waarin je ingaat op het volgende:

> stel je voor, je bent toeristenleider / toeristenleidster en je wilt je groep over de Berlijnse Muur vertellen:

Vertel:

- waarom de Berlijnse Muur gebouwd is
- hoe de mensen in Berlijn (en de rest van Duitsland), zowel in het Oosten als in het Westen, hierop reageerden
- hoe de mensen in 1981 over de Berlijnse Muur dachten en spraken
- hoe de mensen op 10 november 1989 over de Berlijnse Muur gesproken hebben

Nach dem Verfassen des ersten Aufsatzes soll die Unterrichtsreihe, mit dem Einsatz und der thematischen Behandlung der Briefe „Post von Drüben“ , stattfinden. Dabei werden die Schüler während der Unterrichtsreihe dazu aufgefordert, ausführlich miteinander über die Briefe zu diskutieren. Schließlich soll anhand eines weiteren Aufsatzes im Anschluss an die Unterrichtsreihe, die interkulturelle Kompetenz der Schüler festgelegt werden. Dies geschieht mithilfe des Witteschen Stufenmodells, sowie Bechtels Perspektivenmodell als Beschreibungs- und Analyseinstrumente. Dabei wird die am Anfang der Unterrichtsreihe gestellte Aufgabe am Ende der Unterrichtsreihe erneut gestellt werden. Die Schüler müssen am Anfang und am Ende einen Aufsatz mit gleicher Aufgabenstellung beantworten, um eine (mögliche) Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz messbar zu machen. Die Aufgabe ist dementsprechend so formuliert worden, dass die Fragen möglichst offen sind, sodass alle Schüler nach der Orientierungsstunde die Fragen gemäß ihrer Vorkenntnisse und ihrer Interpretation der Situation um die Berliner Mauer und ohne erlangtes Wissen aus der darauffolgenden Unterrichtsreihe verfassen können. Die Fragestellung ermöglich dabei gleichzeitig, dass die Fragen anhand neues Wissens und gesteigerter interkulturellen Kompetenz anders interpretiert werden und somit anders beantwortet werden können. Die Offenheit der Fragestellung lässt den Schülern viel Raum zur Interpretation, was sie in die Lage versetzt, nach ihrem Wissensstand und nach ihrem Ermessen die Fragen im Moment ihrer Prüfung adäquat zu beantworten.

3.2 Interkulturelle Kompetenz und ihre Entwicklung im Stufenmodell

Die vorab und im Nachhinein von den Schülern gefertigten Aufsätze ermöglichen eine Einstufung ihrer interkulturellen Kompetenz. Dabei wird das Stufenmodell von Arnd Witte als Grundlage zur Bewertung herangezogen. Witte weist dabei zunächst, wie vorhin bereits anhand Jäger und Altmayer gezeigt, auf die Wichtigkeit der interkulturellen Kompetenzförderung hin, wo jeder Fremdsprachenlerner „[um] sich erfolgreich in einer Sprachgemeinschaft zu verhalten, […] sich[…] die Strukturen der Sprache in ihren Funktionszusammenhängen sowie die kulturellen Muster in ihren konfigurativen Ausprägungen aneignen [muss].[137] In diesem Zusammenhang erwähnt Witte ebenfalls die Defizite der Lehrbücher, die nicht ausreichend sind „ein so geartetes soziokulturelles Kontextwissen im Fremdsprachenunterricht zu fördern.“[138] Allerdings ist es möglich, dass das bereits vorhandene „punktuelle komparative Wissen über die fremde Kultur […] im Verlauf des gesamten Fremdsprachenlernprozesses zu einem Wissens-, Handlungs- und Einstellungsnetz verknüpft [wird].“[139] Dabei müssen nicht nur die Schwierigkeiten, die alleine schon die Definitionsversuche der Begriffe Landeskunde und interkulturelle Kompetenz mit sich bringen, berücksichtigt werden, sondern sollte auch die Problematik um den Begriff Fortschritt, oder bei Witte ‚Progression', genannt sein, der sich „insofern problematisch [zeigt], als er ein lineares Fortschreiten von A nach B impliziert“.[140]

Das von Witte entwickelte Stufenmodell zur Einstufung der (inter)kulturellen Kompetenz von Fremdsprachenlernern ist dabei besonders geeignet für diese Studie. Denn es kann, so Witte, „aufgrund des vielschichtigen und dynamischen Charakters von Kultur einerseits und Lernprozess andererseits im Folgenden nicht im Sinne genau definierbarer, abprüfbarer und allgemein gültiger Regeln“[141] von Stufen der interkulturellen Kompetenz gesprochen werden. Deshalb wird von „einer stufenweise (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht“[142] die Rede sein, wo „die [Stufen der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz] im konkreten Unterricht jeweils für die spezifischen Bedingungen des Lernortes und der Lerninteressen modifiziert werden müssen.“[143]

Die Stufen der interkulturellen Kompetenz sind keine allgemein gültigen Regeln, sondern vielmehr allgemeine Prinzipien, nach denen die interkulturelle Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler eingestuft werden können. Aufgrund der vielen Variablen sollen dabei immer die Rahmenbedingungen des Unterrichts mit berücksichtigt werden. Dann kann die Kompetenz auf einer Skala

[137] Witte, 2009. S. 52.
[138] Ebd. S. 53.
[139] Ebd. S. 54.
[140] Ebd.
[141] Ebd. S. 55.
[142] Ebd.
[143] Ebd.

von 1, die Ignoranz, bis Stufe 9, die „Integration interkultureller Konstrukte in eigenes Alltagsdenken und – handeln“[144] eingestuft werden.

Zunächst soll festgestellt werden inwiefern eine Schülerin bzw. ein Schüler sich mit seiner eigenen Kultur identifiziert und inwieweit er/sie dazu in der Lage ist seine/ihre Identität mit einer fremden Kultur im Einklang zu bringen, oder auch welcher Stufe der interkulturellen Kompetenz die Schülerin bzw. der Schüler anfangs zugeordnet werden kann. Anschließend wird festzustellen sein, ob von einer Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der jeweiligen Schülerin/ des jeweiligen Schülers die Rede sein kann, denn das „sprachlich konstituierte Ego wird […] in gewisser Weise unterminiert, wenn andere Sprachen ins Spiel kommen. Diese sprachlich bezogenen Überlegungen können auf die soziokulturelle Ebene erweitert werden, denn Identitätskonstrukte sind prinzipiell immer auf Identifikationen mit Anderem und Anderen angewiesen.“[145] Ein Identitätskonstrukt ist keineswegs eine „stabile Entität“[146], sondern ist ein dynamisches Konstrukt, das in der globalisierten Welt stets eine erneute Auseinandersetzungen mit der eigenen Identität, im Zusammenhang mit dem Anderen fordert und somit „andauernd neu ausgehandelt“[147] werden muss. Diese neue Aushandlung bedeutet aber keineswegs eine gezwungenermaßen positive Entwicklung hin zu einem interkulturell kompetent gewordener Lerner. Es bietet lediglich eine „Chance, die mentale Basis für Konstrukte des Selbst, des/der Anderen und der Welt zu modifizieren.“[148] Ob eine Entwicklung hin zum interkultureller gewordener Lerner stattgefunden hat sollte dabei anhand eines Perspektivenwechsels in den Aufsätzen klar werden.

3.3 Das explizierte Stufenmodell mitsamt Perspektivenwechsel zum Zweck der Handhabbarkeit dieser Studie

Das Stufenmodell der interkulturellen Kompetenz ist nicht allgemeingültig, sondern sollte unter Berücksichtigung der vorhandenen Rahmenbedingungen für jede Unterrichtsserie neu definiert und festgelegt werden. Das neun Stufen beinhaltende Stufenmodell, wie Witte es in seinen Grundzügen dargestellt hat, wird dabei beibehalten, aber für die Handhabbarkeit dieser Studie neu expliziert. Die erste Stufe der Ignoranz, bezogen auf eine Unterrichtsserie mit der Thematik Berliner Mauer, würde somit bedeuten, eine Schülerin oder ein Schüler entscheide sich dazu, sich nicht mit einer solchen Thematik auseinandersetzen zu wollen, da man sich ein solches Ereignis als niederländische(r) Schü-

[144] Ebd. S. 62.
[145] Ebd. S. 50.
[146] Ebd.
[147] Ebd.
[148] Ebd.

lerin oder Schüler nicht vorstellen kann und sich nicht dazu aufgefordert fühlt, sich in die Lage eines anderen zu versetzen. Man ist „in der Regel desinteressiert."[149]

Die zweite Stufe des Stufenmodells bezieht sich auf den ersten intensiven Fremdsprachenkontakt. Es geht um die „anfängliche Begegnung mit der fremden Sprache in den ersten Unterrichtsstunden."[150] Die erste Erfahrung mit einer als anders wahrgenommene Kultur, kann zur Verneinung einer Auseinandersetzung mit eben dieser aufrufen, da man Sorge um sein eigenes Image, „(*losing face*)"[151] hat. Doch kann die erste Begegnung auch „Neugier, [sowie] erhöhte Investitionsbereitschaft"[152] zum Fremdsprachenlernen mit sich bringen. Daher kann in den Aufsätzen der Schüler sowohl eine positive als auch eine negative Aussage der zweiten Stufe zugeordnet werden. So könne eine Schülerin bzw. ein Schüler sich dazu äußern, er interessiere sich dafür, sich mehr mit der Thematik Berliner Mauer zu befassen, so wie der Schüler sagen kann, eine solche Mauer sei ‚doof' oder ‚blöd' und sich zwar mit der Thematik befasst haben, dies allerdings nur im geringsten und sich nicht auf andere Perspektiven einlässt. In der dritten Stufe folgt dann eine weitere erste Auseinandersetzung mit der fremden Kultur. „Zwecks einer Annäherung an die fremdkulturellen Konstrukte wäre es daher schlüssig, an diese – zumindest oberflächig- gemeinsamen Traditionen und Lebenserfahrungen anzuknüpfen."[153] Die Schülerinnen und Schüler kommen dabei im Rahmen dieser Unterrichtsreihe auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der (Lebens-)Erfahrungen zu sprechen. Dies kann einerseits bedeuten, dass die Schüler lediglich feststellen, dass es eine solche Mauer und eine solche Geschichtsentwicklung in den Niederlanden nicht gegeben hat, oder sich zu anfänglichen Annahmen zu (Lebens-)Erfahrungen der Deutschen zur Zeit der Mauer äußern. Hiermit schaffen Schüler zunächst „lediglich […] ein Bewusstsein dafür […], dass die Handelnden in der fremden Kultur und Sprache die von ‚ihrer' Kultur bereitgestellten Optionen nutzen."[154]

Diese kontrastive Herangehensweise führt zur vierten Stufe, zur „Bewusstmachung von Stereotypen."[155] Die Schüler äußern sich in einem solchen Fall dazu, was „die Anderen"[156], in diesem Fall die Ost- und Westdeutschen, gemacht und erlebt haben, wobei die Schüler sich einer Stereotypisierung bedienen, da diese der „reduzierenden Konstruktion leicht überschaubarer und narrativ vermittelbarer Komplexität bei der Darstellung ‚der Anderen' [dient]. Sie erleichtert Legitimation und lässt Werturteile selbstverständlich erscheinen."[157] Die fünfte Stufe fordert von den Schülerinnen und

[149] Ebd. S. 55.
[150] Ebd. S. 56.
[151] Ebd.
[152] Ebd.
[153] Ebd. S. 57.
[154] Ebd.
[155] Ebd.
[156] Ebd. S. 58.
[157] Ebd. S. 57.

Schülern, dass sie sich mit differenten Bereichen und Deutungsmustern auseinandersetzen, die schließlich „eine Grundlage zur Herstellung von Perspektivenübernahme […] [herstellt].“[158] So sei die „[kulturelle] Geladenheit der Begrifflichkeiten, etwa des deutschen *Brot* […] nahe gelegt.“[159] Im Fall dieser Studie würde dies sich derart äußern, dass die Schüler argumentieren, die Erfahrung der Mauer sei für die Deutschen von anderer Bedeutung gewesen als es für die Schüler ist. Bei Stufe sechs führen die zuvor gewonnenen „eher punktuellen Einsichten in die fremdkulturelle Deutungsmuster zu Modulen fremdkulturellen Verstehens.“[160] Zum ersten Mal wird dabei nicht nur die Relativität sprachlicher und kultureller Muster, sowie Haltungen und Überzeugungen der anderen, sondern auch die „eigenen Wahrnehmungen und Handlungen thematisiert.“[161] Den Schülern wird klar, dass die anderen aus ihren kulturellen Erfahrungen heraus schreiben, jedoch ihre eigenen Deutungsmuster auch kulturgebunden sind, was zu Aussagen, die den Hintergrund der anderen und des eigenen berücksichtigt, führt. Die Schüler haben versucht sich in die Lage des anderen zu versetzen und ihre Perspektive dabei einzunehmen. In Stufe sieben werden dann vermehrt die eigenkulturelle Deutungsmuster bewusst gemacht. Diese Bewusstmachung führt dazu, dass man nicht nur lernt, wie man sich in einem anderen Land oder in gewissen Situationen zu verhalten hat, sondern sich auch dessen bewusst zu werden, welche kulturelle Verhaltensweise sich in der eigenen Gesellschaft durchgesetzt haben. Die „eigenkulturelle Deutungsmuster [werden relativiert]“[162], und die Schüler kommen zur Einsicht, dass es „Grundwerte und Normen [sowohl] ‚ihrer‘ Gesellschaften[163]“ als auch die der anderen Gesellschaft gibt, auf Grund der die Menschen in gegebenen Situationen sich in einer bestimmten Art und Weise verhalten. Die Schüler versuchen anhand einer Perspektivübernahme das Verhalten von anderen in der ihnen gegebenen Situation zu deuten. Die vorletzte, von Witte formulierte, Stufe, bezieht sich auf die „-zumindest partielle – Akzeptanz von kulturell induzierter Divergenz grundlegender Muster in Wahrnehmung, Verstehen und Handeln im Sinne von Empathiefähigkeit.“[164] Die fremdkulturellen Deutungsmuster werden nicht länger in Frage gestellt, sondern dienen durch die -zumindest partiellen- Perspektivübernahme jetzt als „Grundlagen für Erkennen, Handeln und Verstehen um fremdkulturelle […] Komponenten.“[165] Die Schüler zeigen, dass sie die Lage der anderen zur Zeit der deutsch-deutschen Teilung, die letztendlich zum Verhalten und sprachlichen Äußerungen dieser führten, durch ein hineinversetzen in ihre Perspektive und Situation, zu berücksichtigen versuchen. Die letzte Stufe der interkulturellen Kompetenz wäre Schließlich dann

[158] Ebd. S. 58.
[159] Ebd. S. 59.
[160] Ebd.
[161] Ebd.
[162] Ebd. S. 60.
[163] Ebd. S. 61.
[164] Ebd. S. 61.
[165] Ebd.

erreicht, wenn „die diversen Elemente der fremden und der eigenen Kultur konstruktiv miteinander in Beziehung zu setzen versucht [werden].“[166] Hier berücksichtigen die Schüler die Situation der Deutschen nicht nur zur Zeit der Berliner Mauer, die doch eine besondere Situation darstellt, sondern beziehen ihr erworbenes Wissen „auf ihr Alltagshandeln insgesamt […], indem sie stets ihre Denkoffenheit und interkulturelle Konstruktionsgrundlage ‚ins Spiel‘ bringen.“[167] Die Schüler sind sich der kulturellen Abhängigkeit und der daraus fortfließenden kulturellen Denkmuster in jeder alltäglichen Situation bewusst und wissen auch um die kulturelle Abhängigkeit der anderen. Sie berücksichtigen in jeder Situation die kulturellen Denkmuster und Perspektiven der eigenen Person und der anderen, „die als Grundlage aller ihrer Konstruktionen und Verstehensanstrengungen dient.“[168]

Dieses Stufenmodell wird neben beide von allen Schülern verfassten Aufsätze gelegt um die Aussagen beider Aufsätzen zu vergleichen und bewerten und einen (möglichen) Fortschritt der interkulturellen Kompetenz festzustellen.

3.4 Durchführung der Untersuchung

3.4.1 Teilnehmer

An dieser Studie haben insgesamt 55 Schüler eines niederländischen Gymnasiums teilgenommen. Dabei handelte es sich um die Schülerinnen und Schüler zweier vollständigen Schulklassen, in der die Schüler alle die niederländische Sprache als ihre Muttersprache haben. In der zweiten Klasse des Gymnasiums waren das in diesem Fall 27 Schüler, davon 12 Jungen und 15 Mädchen, sowie im Fall der Drittklässler des Gymnasiums 28 Schüler, wovon 15 Jungen und 13 Mädchen. Das Alter der Schüler lag zwischen 14 und 15 Jahren, ausgenommen einer Schülerin, die noch 13 Jahre alt war.

Alle Schüler gehen zur gleichen Schule in Groningen, wo das Fach Deutsch ab der zweiten Klasse unterrichtet wird. Somit haben die zweiten Klassen seit dem Anfang dieses Schuljahres, am 31-08-2016 durchschnittlich 2,25 Unterrichtsstunden mit einer Dauer von 55 Minuten pro Woche am Deutschunterricht teilgenommen. Dahingegen haben die dritten Klassen bereits ein vollständiges Jahr mit 2,25 Unterrichtsstunden pro Woche Deutschunterricht gehabt, wo zudem eine Unterrichtseinheit noch aus 60 Minuten bestand. Demzufolge kann von einem etwas breiteren Wissensstand bezüglich der deutschen Sprache ausgegangen werden, wobei jedoch zu berücksichtigen ist, dass jeder einzelne Schüler eigene Vorkenntnisse in Bezug auf die deutsche Sprache und Kultur mit sich bringt. Allgemein kann allerdings eine Aussage zu ihrem Sprachniveau aufgrund der Einteilung nach GER-Stufen gemacht werden. So bewältigen die zweiten Klassen, so die Einstufung der Lehrmethode, vornehmlich Aufgaben auf A2 Niveau, sowie vereinzelt, vor allen Dingen bezügliche rezeptiven

[166] Ebd. S. 62.
[167] Ebd.
[168] Ebd.

Sprachfähigkeiten, einige Aufgaben auf B1 Niveau. Die Schüler der dritten Klassen bearbeiten jedoch beinahe ausschließlich Aufgaben der B1 Stufe.

3.4.2 Materialien

Anhand einiger Briefe der insgesamt 600 von der Museumsstiftung unter dem Namen „Post von drüben“ veröffentlichten Briefsammlung, hat eine Unterrichtsreihe zum Thema Berliner Mauer stattgefunden. Alle im Unterricht eingesetzten Briefe sind in den Appendix unter 3.1-3.8 aufgenommen worden. Doch sind nicht nur diese Briefe abzurufen, sondern ist auf der Internetseite auch jeweils eine Ansicht des Originalbriefes, sowie eine biografische Skizze verfügbar.[169]

In einer ersten Orientierungsstunde wurde den Schülern die Internetseite der Museumsstiftung Post und Telekommunikation gezeigt. Nach Einführung der Thematik wurde den Schülern die Aufgabe zur Verfassung eines Aufsatzes in ihrer Muttersprache, gegeben, in dem sie ihre Meinung und Interpretation zu den Ereignissen der deutschen Teilung und als deren Symbol die Berliner Mauer gaben. Anhand dieses Aufsatzes wurde die interkulturelle Kompetenz der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers vor der Durchführung der Unterrichtsreihe festgelegt.

Im Rahmen der Unterrichtsreihe wurden insgesamt acht Briefe zur ausführlichen Behandlung, Thematisierung, sowie Diskussion herangezogen. Aufgrund des Schwierigkeitsgrades der sprachlichen Äußerungen innerhalb der Briefe, wurden die Briefe gemeinsam im Unterricht gelesen, wonach eine Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern von der Lehrerin geleitet wurde.

Die Briefe wurden aufgrund ihrer Länge, Sprache sowie Thematik auf ihre Unterrichtstauglichkeit ausgewählt. Der Zeitpunkt des Verfassens eines Briefes war im Vergleich zur Thematik nur von geringfügiger Bedeutung, sodass die Briefe nicht nach chronologischem Ablauf sortiert sind. Die Briefe sind vorrangig nach dem Kriterium ‚kontrastiv‘ ausgewählt worden, da eine vergleichende und zudem gegenüberstellende Herangehensweise eine grundlegende und tiefergehende Diskussion ermöglichte. Zunächst wurde ein Alltagsbrief den Schülern gezeigt, um auf die Lage der Zeit zu sprechen zu kommen. Es wurde zuerst klar gemacht, dass im Jahr 1961 die Kommunikation auf anderen Wegen als über Handys, Apps usw. stattfinden musste. Darüber hinaus wurde anhand eines weiteren Alltagsbriefes deutlich, dass es auch das normale Leben und der normale Alltag ist, der anderen mitgeteilt wurde. Danach wurde auf die Trennung zwischen Ost und West anhand eines Briefes, der erst im Jahr 1990 geschrieben wurde, eingegangen. In diesem Brief wurde über ein zwiespältiges Empfinden zur deutsch-deutschen Teilung und Einigung Deutschlands gesprochen. Einerseits wurde dabei vom 3. Oktober als schönster Tag im Leben geschwärmt, so wie andererseits auch Fragen nach den neuen Möglichkeiten und Problemen in der Zukunft gestellt wurden. Diesem Brief folgten zwei wei-

[169] Museumsstiftung: http://www.museumsstiftung.de/briefsammlung/post-von-drueben/ zuletzt abgerufen am 28.05.2017.

tere Briefe, die die Stereotypisierung der DDR bestätigen könnten. So wurde aus Mangel an Geld um sich Kaffee leisten zu können, gefragt, ob man diese bestimmte Ware schicken kann. Im zweiten Brief ist vom Arrangieren mit dem gegebenen Alltag die Rede. Danach wurden Briefe gelesen, die eben diese ‚stereotypischen' Ansichtsweisen nicht teilen, um die Schüler zur weiteren ausführlicheren Auseinandersetzung mit der DDR zu bringen.

3.4.3 Ablauf der Unterrichtsreihe

Die Unterrichtsreihe besteht, mitsamt einer Orientierungsstunde und zwei Stufenteststunden, insgesamt aus acht Unterrichtsstunden. Dabei gibt es einige Aspekte des Unterrichts, die für die Stunden mit Einsatz der Briefe allgemeingültig sind. Dennoch verfolgt jede Unterrichtsstunde durch die Auswahl der in ihr gelesenen und diskutieren Briefe ein anderes Lernziel.

Während der ersten sogenannten Orientierungsstunde werden die Schülerinnen und Schüler einen ersten Blick auf die Briefsammlung der Museumsstiftung für Post und Telekommunikation werfen. Es wird an die Vorkenntnisse der Schüler, zum Bau und Fall der Berliner Mauer, die sie im vorigen Schuljahr, für die Drittklässler, oder am Anfang des Schuljahres, für die Zweitklässler, appelliert. Danach bekommen die Schülerinnen und Schüler Zeit, um einen Aufsatz über die Berliner Mauer zu verfassen. In der darauffolgenden Stunde wird mit Einsatz der Briefe eingesetzt.

Einige konstante Aspekte der Unterrichtsreihe waren, dass parallel zum Lesen eines Briefes immer eine Deutschlandkarte gezeigt wurde, um den Weg des Briefes so gut wie möglich nachzuvollziehen. Außerdem wurde der Originalbrief auf der Internetseite kurz angesehen. Zudem wurden die Briefe von den Schülern im Unterricht laut vorgelesen, wobei schwierige und undeutliche Stellen gemeinsam besprochen und erklärt wurden. Am Ende eines Briefes wurden dann einige kurze Stichwörter zum Brief aufgeschrieben, die als Anhaltspunkt für die darauffolgende Diskussion dienten.

Von den Schülern wurde erwartet, dass sie gemeinsam diskutieren, was ihrer Meinung nach die Ausgangssituation des Verfassers gewesen sein könnte, sowie auch konkret auf den Inhalt einzugehen. Bezüglich des Inhalts sollte dabei Bezug genommen werden, ob die Schüler das Beschriebene als ‚typisch' wahrnahmen. Dabei ging es nicht um typisch im Sinne einer Stereotypisierung, sondern darum was typisch für die Person unter Berücksichtigung seines Berufs, Alters usw., sowie auch typisch unter Berücksichtigung seiner Standortgebundenheit war. Hierdurch wurden die Schüler während der Diskussion dazu aufgefordert, einerseits den sozial-persönlichen Aspekt des Verhältnisses der Personen in Betracht zu ziehen, sowie andererseits sich die politische Situation bewusst zu machen und die Briefe diesbezüglich zu deuten.

In der dritten, an die Orientierungsstunde und Stufenteststunde anschließenden Unterrichtsstunde wurden die ersten zwei Briefe aus der Briefsammlung „Post von drüben" eingesetzt. Dabei war die Thematik zunächst die Beschreibung des Alltags. Lernziel dieser Einheit war es, dass den

Schülern klar zu machen, dass man in den Briefen oft eine Darstellung des normal ablaufenden Lebens fand. Es sollte den Schülern ein Einblick in die Alltagssituation einer Ost-Deutschen sowie einer west-deutschen Frau gewährt werden.

Daraufhin wurde sich in der vierten Stunde eines Stereotyps bedient, mit dem Lernziel, diese Stereotypisierung, dass alle Deutschen sich über die Einigung Deutschlands am 3. Oktober 1990 freuten und alle Menschen den Fall der Berliner Mauer, sowie die Einigung, befürworteten, vor Augen zu führen.

In der fünften Stunde sollten dann anhand zweier weiterer Alltagsbriefe differenzierter vorgegangen werden, sodass die Schüler ihre Stereotypen ablegen konnten. Lernziel dieser Stunde war es, klar zu machen, dass es nicht nur Mangel und Armut und Schlechtes in der DDR gab, und nicht alle Menschen der DDR in die BRD fliehen wollten, sondern viele verschiedene Gründe hierfür gab.

In der sechsten Unterrichtsstunde wurden zwei Briefe einer Schülerin aus Ahlbeck, die getrennt von ihren Eltern die in der BRD wohnen, gelesen, um die verschiedenen Überlegungen, ob sie in der DDR oder der BRD leben wollte, zu diskutieren. Lernziel ist, dass die Schüler eine differenziertere Haltung und Bewertung sowohl der DDR als auch der BRD vornehmen.

Die siebte und letzte Stunde der Unterrichtsreihe zeigte schließlich einen Brief, der am Tag vor dem Fall der Mauer verfasst wurde. Hierin ging es um die Unmöglichkeit die DDR zu verlassen. Ziel des Unterrichts dabei war es, klar zu machen, dass die Geschichte, wie wir sie heute beurteilen, damals keineswegs vorherzusehen war. Es sollte den Schülern klar gemacht werden, dass viele verschiedene Aspekte und Ereignisse dazu geführt haben, dass das Leben und die Geschichte ihren Lauf, so wie er war, genommen haben.

Zum Schluss wurde in der letzten und achten Unterrichtsstunde von allen Schülern ein zweiter Aufsatz verfasst, der anhand des Analyseinstruments eingestuft wurde.

3.4.4 Analyse

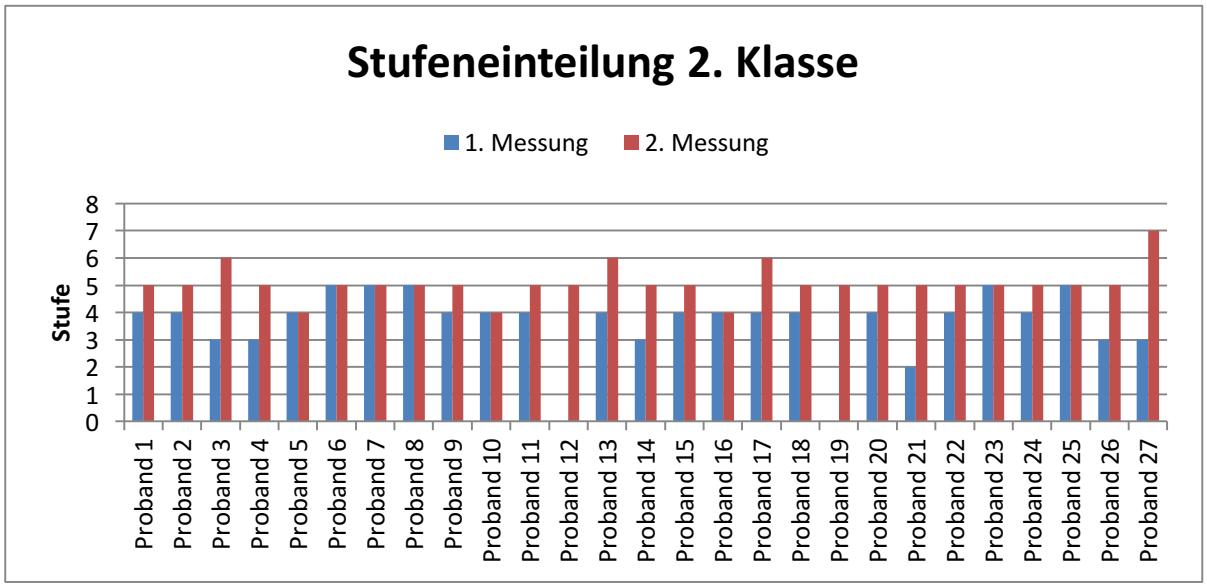
Beide Aufsätze einer Schülerin bzw. eines Schülers wurden zunächst nebeneinandergelegt und anschließend einer Analyse unterzogen. Hierbei ist nachgegangen worden, inwiefern sich die Äußerungen der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers verändert hat und ob dabei von einem Vollzug eines Perspektivenwechsels und einem Fortschritt bezüglich der interkulturellen Kompetenz gesprochen werden kann. Dabei lassen sich die Aufsätze einmal für jede einzelne Schülerin bzw. jeden einzelnen Schüler, sowie auch für eine gesamte Klasse auf einen Fortschritt der interkulturellen Kompetenz bewerten. Die Signifikanz der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz wurde anhand von t-Tests mit einem Signifikanzniveau $\alpha = 0{,}05$ untersucht. Zur Durchführung der t-Tests sind insgesamt nur die 53 vollständigen Datensätze verwendet worden, da von zwei Schülern nur jeweils ein Aufsatz verfasst wurde.

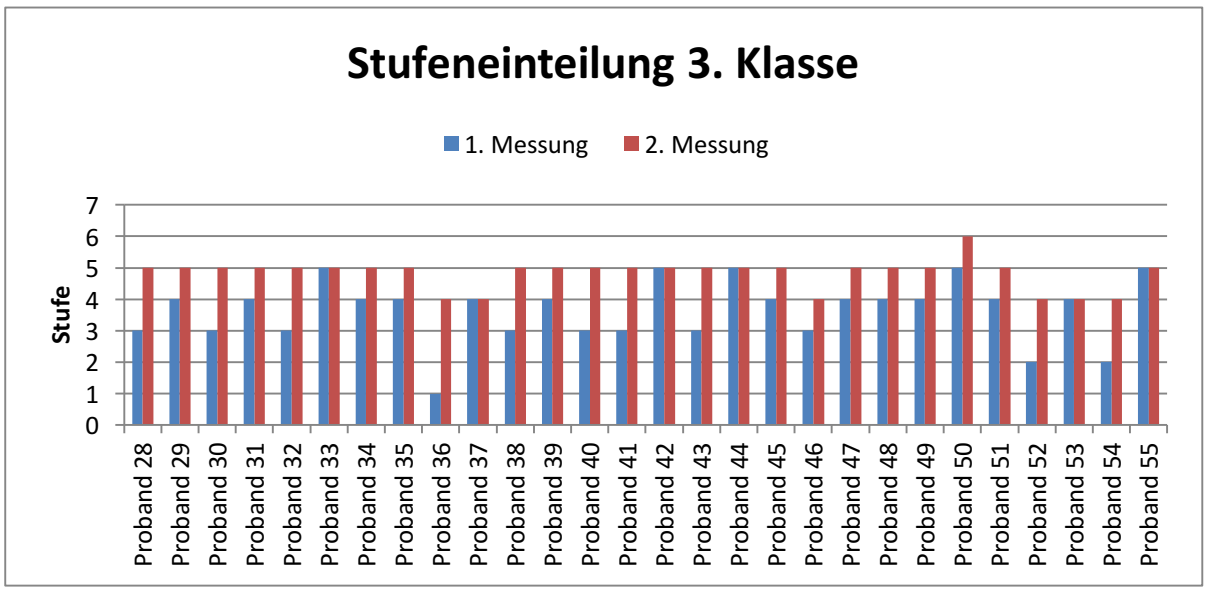
3.4.5 Ergebnisse

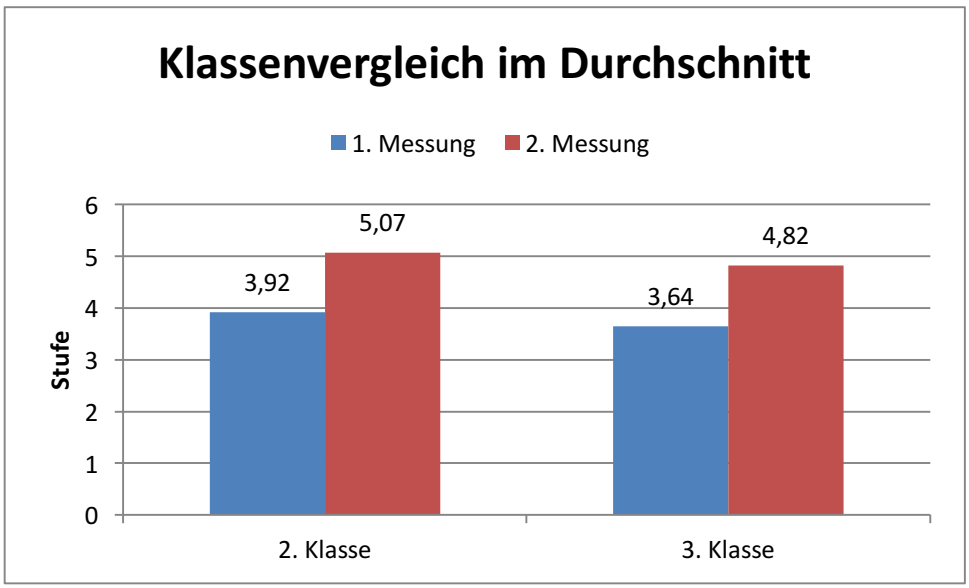
Insgesamt sind 53 von 55 Essays zur Bewertung und Analyse der Studie herangezogen worden, da zwei Schülerinnen der zweiten Klasse in der Stunde, in der das erste Essay verfasst wurde, krank waren. Daher gibt es für diese beiden Schülerinnen nur ein sogenanntes Endergebnis, aber keine Ausgangssituation, sodass deren Ergebnisse allgemein nicht zur Analyse beitragen können. Den drei Tabellen mit den Messungen und Bewertungen (siehe S. 36) kann entnommen werden, dass die Unterrichtsreihe in einigen Fällen zu einem gleichen Ergebnis, in vielen Fällen jedoch auch zu einer positiven Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Schüler geführt hat. Sowohl in der zweiten als in der dritten Klasse konnte bei den meisten Schülern eine Entwicklung der interkulturellen Kompetenz festgestellt werden, wobei trotz des unterschiedlichen Alters von circa einem Jahr zwischen beiden Klassen sowohl in der Ausgangsposition als auch im Endergebnis kein signifikanter Unterschied festgestellt werden konnte. Zur Bestätigung der Signifikanz der festgestellten Entwicklung wurden vier t-Tests durchgeführt. Hierbei wurde zunächst durch einen t-Test bestätigt, dass es vor Beginn der Unterrichtsreihe (Ausgangssituation) keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Klassen gab. Das Ergebnis des entsprechenden Tests mit $df_1=24$ und $df_2=27$ ergab $t = 1,13$; $p < 0,05$. Der t-Test zum Vergleich der Endergebnisse beider Klassen zeigte ebenfalls keine signifikanten Unterschiede. Dieser t-Test mit $df_1=24$ und $df_2=27$ ergab $t = 1,68$; $p = 0,10 < 0,05$.

In der dritten Tabelle wird der durchschnittliche Wert beider Klassen dargestellt. In der zweiten Klasse liegt der durchschnittliche Wert vor der Durchführung der Unterrichtsreihe bei 3,92 (SD=0,58) und dieser Wert steigert sich um 1,16 Punkte (SD=0,22), sodass aus diesem Ergebnis geschlossen werden kann, dass sich die interkulturelle Kompetenz bei allen Schülern im Schnitt um etwas mehr als eine Stufe weiterentwickelte. Ähnlich ist das Ergebnis in der dritten Klasse, wo der anfängliche Wert bei 3,64 (SD=0,98) liegt und sich nach der Unterrichtsreihe um 1,18 (SD=0,15) Punkte bzw. um etwas mehr als eine Stufe verbessert hat. Die Signifikanz der Steigerung dieser Werte wurde durch einen t-Test mit $df=24$ $t = 5,24$; $p < 0,05$ für die zweite Klasse, sowie mit $df=27$ $t = 7,62$; $p < 0,05$ für die dritte Klasse bestätigt. Es hat sich also eine deutliche Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in beiden Klassen gezeigt. Dennoch gab es, wie deutlich wird aus den ersten beiden Tabellen, auch 8 Schüler der zweiten, sowie 6 Schüler der dritten Klasse, die sowohl vor als nach der Unterrichtsreihe der gleichen Stufe zugeordnet wurden. Möglich ist, dass einige dieser Schüler nicht ohne weitere Hilfe auf die Lage der Anderen schließen konnten. Möglicherweise hätten die 5 Schüler, die auf der 4. Stufe, die der Stereotypisierung, verblieben sind, expliziter auf die unterschiedliche Situationen und Lebensbedingungen der Deutschen hingewiesen werden müssen, um sich in die besondere Lage einzelner Deutscher zum Zeitpunkt der deutsch-deutschen Teilung vorstellen zu

können. Bei den anderen 9 Schülern handelt es sich um ein gleiches Ergebnis, bei dem sie vor und nach der Unterrichtsreihe der fünften Stufe zugeordnet wurden. Eine Stagnierung auf der fünften Stufe kann dabei eher mit der Gestaltung und dem eigentlichen Verlauf des Unterrichts in Zusammenhang gebracht werden. Denn die Schüler wurden nicht direkt dazu aufgefordert, sich darüber Gedanken zu machen, wie sie selber in einer Situation, wie die der deutsch-deutschen Teilung, reagiert hätten. Die Schüler hatten alle und gemeinsam die Möglichkeit eine Diskussion zu führen, wo jedoch die Frage, wie man selbst in einer solchen Situation reagieren würde, von den Schülern nicht diskutiert worden ist. Dies wiederum könnte daran liegen, dass viele Schüler sich erst von einer Stereotypisierung, dass alle Deutschen die Teilung auf eine bestimmte Art und Weise erlebt hätten, abgewendet haben. Sie haben sich erst im Laufe der Unterrichtsreihe hin zu einer differenzierteren Haltung entwickelt und sich Gedanken gemacht, dass die Erfahrungen von Individuen abhängig von den Rahmenbedingungen anders waren, weshalb sie vielleicht noch nicht dazu in der Lage waren, einen weiteren Schritt zu machen und eine Diskussion zu eigenen Erfahrungen in ähnlichen Situationen anzufangen.


Stufeneinteilung 2. Klasse
1. Messung
2. Messung
Stufe
0
1
2
3
4
5
6
7
8
Proband 1
Proband 2
Proband 3
Proband 4
Proband 5
Proband 6
Proband 7
Proband 8
Proband 9
Proband 10
Proband 11
Proband 12
Proband 13
Proband 14
Proband 15
Proband 16
Proband 17
Proband 18
Proband 19
Proband 20
Proband 21
Proband 22
Proband 23
Proband 24
Proband 25
Proband 26
Proband 27


Stufeneinteilung 3. Klasse
1. Messung
2. Messung
Stufe
0
1
2
3
4
5
6
7
Proband 28
Proband 29
Proband 30
Proband 31
Proband 32
Proband 33
Proband 34
Proband 35
Proband 36
Proband 37
Proband 38
Proband 39
Proband 40
Proband 41
Proband 42
Proband 43
Proband 44
Proband 45
Proband 46
Proband 47
Proband 48
Proband 49
Proband 50
Proband 51
Proband 52
Proband 53
Proband 54
Proband 55


Klassenvergleich im Durchschnitt
1. Messung
2. Messung
Stufe
0
1
2
3
4
5
6
3,92
5,07
3,64
4,82
2. Klasse
3. Klasse

In den Tabellen zeigt sich, dass viele Schüler bezüglich ihrer interkulturelle Kompetenz soweit fortgeschritten sind, dass sie im zweiten Essay einen Unterschied, wie eben anhand eines Beispiels gezeigt worden ist, zwischen den Ausgangssituationen der Menschen in Ost- und Westdeutschland gemacht haben und somit in vielen Fällen der fünften Stufe, in der es um ein hineinversetzen in die Lage der ‚anderen' ging, zugeordnet werden konnten. Anders als im ersten Fall, wo häufig von einem „ik denk dat", „de mensen" die Rede war, sprachen viele Schüler nun spezifischer über die Lage der jeweiligen Menschen, die zu ihrer Überzeugung und zu ihrem Handeln, zum Beispiel des nicht Handelns bzw. Fliehens, geführt haben. So schrieb Proband 28 im ersten Essay, jeder sei froh gewesen, als die Mauer fiel, und stellte im zweiten Essay folgende Überlegung an: „Stel dat je ouders twee straten verderop wonen, maar ineens staat die muur ertussen!" So meinte Proband 29, der im ersten Essay schrieb, alle in Deutschland seien einer Meinung und zwar, dass sie froh sind, dass die Mauer verschwunden ist, in seinem zweiten Essay folgendes: „In het oosten waren vooral veel communisten die er [gemeint ist die Trennung zwischen Ost- und West] blij mee waren. Toen de muur uiteindelijk was gevallen, vonden de meeste mensen dat wel fijn. Ze konden weer vrij reizen en hun familieleden weer zien."

In der zweiten Klasse lassen sich ähnliche Aussagen der Schüler feststellen. In einigen Fällen die hatten Schüler sogar noch weitergedacht und nicht nur eine weitere Differenzierung zwischen allen Menschen oder denen in Ost- und West angestellt, sondern sich auch allgemein Gedanken zur Situation der Menschen gemacht. So unter anderem Proband 3, der folgende Überlegungen stellte: „de mensen (zowel in het oosten als in het westen) wisten niet helemaal wat ze er van moesten denken. Was het iets tijdelijks? of zou het langer duren? " Und auch Proband 17, der nicht nur schreibt: "Ze hadden allemaal geen idee wanner de muur zou vallen. Na 3 weken? Misschien pas als we allang niet meer leven." sondern diesen Gedankengang weiterführt, indem er auch nach dem Fall der Mauer weiterhin offene Fragen für die Bevölkerung sieht: „De dag nadat de muur viel, 10 november 1989, was niet iedereen blij. Ze vroegen zich af; hoe moeten we nu verder leven, en mijn kinderen, kleinkinderen." In der zweiten Klasse ist letztendlich auch der größte Fortschritt zu sehen, wo ein Schüler sich nicht nur Gedanken gemacht hat, wie die Situation für die ‚anderen' gewesen sein könnte, sondern auch versucht, sich selbst in die Lage hineinzuversetzen. Er überlegt, wie er selbst in einer solchen Situation reagieren würde. Dazu schreibt er in seinem zweiten Essay folgendes: „Ik denk dat ze langzamerhand wel gewend waren geraakt aan de muur, maar toch denk ik dat ze er van walgden [….]. Dat zou ik in ieder geval doen. […] Toen de muur viel op 10 [sic] november 1989 zou ik me voor kunnen stellen dat heel Berlijn over hoop ligt vol vreugde, maar ook verdriet over wat voor verschrikkelijke tijd het voor ze was geweest. Dieser Schüler stellt Überlegungen dazu an, wie er sich in einer solchen Situation fühlen würde. In seinem ersten Essay hingegen kam er bloß zu anfänglichen An-

nahmen und meinte, die Menschen seien „zeer waarschijnlijk“ traurig, dass die Berliner Mauer gebaut worden sei.

Im Endeffekt kann gesagt werden, dass in beiden Klassen eine positive Entwicklung und ein Fortschritt der interkulturellen Kompetenz bei den meisten Schülern stattgefunden hat. Dies lässt sich, wie vorhin erwähnt, nicht immer nur im Essay, sondern auch in den Diskussionen mit den Schülern feststellen. So gab es eine rege Diskussion dazu, dass Jana O. so deutlich und überzeugt zu sein schien, in der DDR bleiben zu wollen, sich dann aber zwei Jahre später doch dazu entschied in die BRD zu gehen. So gab es Fragen zu den Fluchtmöglichkeiten: Wie einfach ist es zu fliehen, konnte man denn nicht miteinander telefonieren, zudem gab es Fragen zur Meinungsfreiheit in der DDR, und Fragen dazu, ob man sich das Studium nicht immer einfach so aussuchen konnte. Ob es dann in der DDR keinen Kaffee gab, oder was der Grund sei, dass die Menschen in ihren Briefen von Paketen sprachen, wo sie sich Schokolade und Kaffee zuschicken würden. Außerdem waren die meisten Schüler zunächst überrascht vom achten Brief, in dem über die bereits verflogene Möglichkeit zur Flucht geschrieben wird, wo die Mauer einen Tag später nicht länger existierte. Viele Schüler, so ging sowohl aus den Essays als auch aus den Diskussionen hervor, haben sich Gedanken dazu gemacht, wie die Menschen in der Zeit der Berliner Mauer gelebt haben. Sie haben diskutiert welche (Beweg-)Gründe es gab, in der DDR bleiben zu wollen und welche dafür sprachen in die BRD zu gehen, sowie ausführlich darüber diskutiert, dass die Geschichte, wie wir sie jetzt mit Eckdaten versehen erwähnen können, damals die gelebte Zeit war, wo nicht feststand, dass von einem auf den anderen Tag eine Mauer gebaut werden würde, die erst am 9. November 1989 fallen würde. Den meisten Schülern ist aufgrund dieser Unterrichtsreihe klar geworden, dass die Geschehnisse und das Handeln aller Menschen nicht einfach schwarz-weiß sind, sondern jedes Individuum aufgrund seiner jeweiligen Lage handelt und diese Lage individuell, mit der Brille des Eigenen, interpretiert.

Interessant wäre dabei auch, ob und wie eine direktere Aufforderung der Schüler, nicht nur die Ausgangssituation der ‚anderen‘, die zu deren Handeln geführt hat, sondern auch das eigene Verhalten in einer solch gegebenen Situation zu bedenken, sich auf die Ergebnisse einer Unterrichtsreihe auswirken würde. Im Fall dieser Studie wurde zwar mehrfach eine Diskussion mit den Schülern gestartet, jedoch wurde die Diskussion immer aufgrund der Fragen der Schüler gestartet, den Schülern also viel Raum gelassen, den Unterricht selbst zu gestalten, wo eine direktere Aufforderung anhand fragen wie; „wie würdest du handeln, wenn…“ oder „wie wäre dein Leben verlaufen, wenn“, dazu führen könnten, dass die Schüler auch die 8. oder 9. Stufe, wobei sie nicht nur das Handeln der ‚anderen‘, sondern auch ihren eigenen kulturellen Hintergrund, der sie zum Handeln veranlasst, zu verstehen versuchen. Weiterhin sollte anhand einer Kontrollgruppe mit ähnlichem Unterrichtskonzept jedoch ohne den Einsatz der Selbstzeugnisse bestätigt oder widerlegt werden, inwiefern die Selbstzeugnisse zur effektiveren Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Schüler beitragen.

Somit kann zum Schluss gesagt werden, dass die durchgeführte Unterrichtsreihe unter der Verwendung von Selbstzeugnissen zu einer messbaren Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Schüler geführt hat. Um einen Zusammenhang zwischen dieser Entwicklung und dem Einsatz der Selbstzeugnisse nachweisen zu können, muss anhand einer Kontrollgruppe eine vergleichbare Unterrichtsreihe ohne die Verwendung von Selbstzeugnissen durchgeführt werden.

4 Schluss und Ausblick

Im Rahmen dieser Studie ist eine Unterrichtsreihe zur Förderung der interkulturellen Kompetenz niederländischer Schüler in zwei Klassen eines Gymnasiums durchgeführt worden. Bereits während der Durchführung der Untersuchung hat sich herausgestellt, dass das Stufenmodell, wie es nach Wittes Grundlagenmodell übernommen wurde, einer weiteren Veränderung unterzogen werden sollte, wenn sie in einer folgenden oder ähnlichen Studie erneut angewendet werden sollte. Witte selbst sprach bereits von seinem Modell, dass es nicht allgemein gültig sei, sondern auf den jeweiligen Unterricht angepasst werden sollte. Die Stufen des Witteschen Modells sind demzufolge in ihren Grundlagen beibehalten, aber auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts angepasst differenziert und erklärt worden. Dass es in ihren Grundlagen eben nicht verändert worden war, bedeutete allerdings für die Studie, dass die von Witte formulierte 3. (anfängliche Annahmen zum ‚anderen' Land) und 4. Stufe (Stereotypisierung) des Modells sich als nicht ausreichend genug differenziert herausstellten. Dies soll anhand folgender Aussagen zweier Schüler deutlich gemacht werden: So schrieb Proband 29 im ersten Essay folgendes: „Iedereen in Duitsland was het erover eens dat de Berlijnse Muur vreselijk was". Nach dem Modell von Witte sind solche Aussagen, die sich einer Verallgemeinerung und Stereotypisierung bedienen, da davon ausgegangen wird, dass die Reaktion aller Menschen Deutschland gleich ist, der 4. Stufe zugerechnet worden. Dem wird folgender Aussage zur Verdeutlichung des Problems gegenübergestellt: Proband 28 schrieb, ebenfalls im ersten Essay: "Ik denk dat toen de muur was gevallen, iedereen best opgelucht was." Proband 28 wird dabei aufgrund seiner anfänglichen Annahme, er ‚denke' viele Menschen seien wegen des Mauerfalls erleichtert gewesen, der dritten Stufe zugerechnet. Viele der Probanden, die der dritten Stufe zugeordnet wurden machten Aussagen, wie „ik denk dat", „waarschijnlijk", wobei die Probanden, die der 4. Stufe zugeordnet wurden Aussagen, machten wie: „iedereen", „de mensen" oder „de Duitsers". Eigentlich zeigen die Probanden, die nun der 3. Stufe zugeordnet wurden, einen differenzierteren Blick, da es den Anschein hat, und sich dies dann später in den Diskussionen während der Unterrichtsreihe auch bewahrheitet hat, sie haben nicht direkt annehmen wollen, alle Deutschen seien der Meinung oder Überzeugung, der Fall der Mauer sei ein freudiges Ereignis, oder alle Deutschen hätten die gleichen Erfahrungen gemacht. Allerdings zeigen diese Probanden dabei nicht einen derart differenzierten

Blick, das sie der fünften Stufe, die ein hineinversetzen in die Erfahrung der ‚anderen' einschließt, erlaubt. Somit ist die Entscheidung getroffen worden, diese Probanden trotzdem auf der Stufe 3 einzuordnen, um somit zeigen zu können, dass sie eben nicht stereotypisierend vorgegangen sind, allerdings auch noch nicht direkt auf die Perspektive der ‚anderen' Bezug genommen haben und somit zwischen anfänglichen Annahmen und Berücksichtigung der Erfahrungen des Deutschen Stellung beziehen. An der Wortwahl der Probanden in ihren Essays lässt sich nicht direkt nachvollziehen, ob diese Probanden „ik denk dat" geschrieben haben, weil sie wirklich einen Unterschied zwischen Stereotyp und Zweifel an der Einheitlichkeit aller Menschen haben machen wollen, oder sie lediglich durch ‚Zufall' „vele mensen" statt „iedereen" geschrieben haben. Deutlichere bzw. differenziertere Aussagen, die somit eindeutig der fünften Stufe zugeordnet werden konnten, waren Aussagen, die sich auf die unterschiedlichen Situationen der Menschen bezogen, wie Proband 55 im ersten Essay sagt: „Veel mensen waren waarschijnlijk erg opgewonden dat de muur zou vallen, misschien zou het dan makkelijker voor ze worden qua geld, of konden ze familie misschien weerzien. Andere waren er misschien wel bang voor[,] omdat ze profiteerde[n] van de muur, maar dat was waarschijnlijk alleen de toplaag van de bevolking."Dieser Proband stellt Überlegungen dazu an, wie die Situation auf die Menschen, unter Berücksichtigung ihrer Lage und Position im jeweiligen Land, gewesen sein könnte. Bei der Durchführung einer neuen Studie mithilfe des Witteschen Stufenmodells als Beschreibungs- und Analyseinstrument, wäre es somit wichtig, sich im Voraus erneut Gedanken über die Anwendung und der genaueren Auslegung des Modells zu machen. Trotz dieser Umstände und der Bedingung für die Durchführung einer weiteren oder ähnlichen Studie, konnten im Fall dieser Unterrichtsreihe gute Ergebnisse erzielt werden.

Wenn die interkulturelle Kompetenz in unserer heutigen Welt, so unter anderem der Europarat, eine immer wichtigere Stellung einnimmt, so sollte diese im Unterricht adäquat gefördert werden. Es hat sich aber gezeigt, dass es immer noch nur wenige handfeste und praktikable Vorgehensweisen zur Vermittlung der (inter)kulturellen Kompetenz an Schüler gibt. Zudem zeigte sich, dass die Lehrwerke auch nicht imstande waren, an die Forderungen der Kompetenzvermittlung des Europarates anzuknüpfen. Daraus wurde letztendlich geschlossen, dass Lehrer über ihr Lehrwerk hinausgehen müssen und eigenständig eine Unterrichtsmethode für ihre Klassen entwickeln sollten. Die für diese Studie durchgeführte Unterrichtsreihe, die dabei Selbstzeugnisse zur Förderung der interkulturellen Kompetenz benutzt, hat sich dabei erfolgreich gezeigt. Allerdings muss dabei auch kritisch vermerkt werden, dass es sich um eine erste in dieser Form durchgeführte Studie handelt und es sich hierbei um eine, dem Umfang einer Masterarbeit geschuldeten, relativ kleine Studie handelt. Eine größere Studie, sowohl was die Anzahl und das Niveau (Gymnasiasten, wie Haupt- und Realschüler) der Probanden, als auch der Umfang und die Dauer der Unterrichtsreihe betrifft, könnte dabei zu anderen, möglicherweise auch besseren, Ergebnissen führen. Zudem sollten anhand einer Kontrollgruppe die

Ergebnisse der Studie validiert werden, um somit die Hypothese, dass sich die interkulturelle Kompetenz der Schüler mittels einer Unterrichtsreihe mit Einsatz von Selbstzeugnissen fördern lässt, erneut zu überprüfen.

Es bedarf weiterer Forschung, um diese Hypothese eindeutig bestätigen oder entkräften zu können. Es wäre daher gut, wenn sich andere aufgrund dieser Studie zumindest dazu ermutigt fühlen, diese oder eine ähnliche Unterrichtsreihe durchzuführen, sodass die Ergebnisse letztendlich dazu führen können, dass das Schulwesen sich weiterhin entwickelt und den Ansprüchen unserer stets internationaler werdenden Welt gerecht werden kann.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

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

Altmayer, Claus (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: *Germanistische Mittelungen 65*. S. 7-21. [online: http://www.bgdv.be/Dokumente/GM-Texte/gm65_altmayer.pdf].

Baas, Gert (u.a.) (2013). *TrabiTour VWO Arbeitsbuch*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Bechtel, Mark (2009). Empirische Untersuchung zu interkulturellem Lernen in deutsch-französischen Tandemkursen mit Hilfe der Diskursanalyse. In: Hu, Adelheid, Byram, Michael (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle Empirie, Evaluation.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 139-161.

Buttjes, D (1989). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Christ, Hüllen, Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. S. 112-119.

Byram, Michael, Nichols, Adam, Stevens, David (Hrsg.) (2001). Developing Intercultural Competence in Practice. In: *Languages for Intercultural Communication and Education 1*. Cleve-don/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters, S. 1-8.

Byram, Michael (2009). Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence. In: Hu, Adelheid, Byram, Michael (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle Empirie, Evaluation.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 215-235.

Dressler, G., Reuter, B, Reuter, E (1980). Welche Landeskunde braucht der FU? Grundsätzliche Überlegungen zur Vermittlung von Sprache und Kultur im FU. - In: *Linguistik und Didaktik 11* 43/44. München: Wilhelm Fink Verlag. S. 233 - 251.

Deutschmann, Andreas (1982). Überlegungen zur Landeskundeplanung im Fach „Deutsch als Fremdsprache“. In: Ehnert, Rolf (Hrsg.). *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, S. 223-274.

Grosch, Christiane, Hany, Ernst (2009). Entwicklungsverlauf kognitiver Komponenten des interkulturellen Verständnisses. In: Hu, Adelheid, Byram, Michael (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 87-107.

Güttler, K, Steinfeld, T. (1990). Landeskunde – ein unmögliches Fach aus Deutschland. In: *INFO DAF Nr. 17* München: Iudicum Verlag, S. 250-258.

Feng, Anwei, Fleming, Mike (2009). Assessing intercultural Competence for purpose – the SAILSA project. In: Hu, Adelheid, Byram, Michael (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 235-253.

Filtner, Wilhelm (Hrsg.) (1960). *Comenius. Große Didaktik. 2. Auflage*. Düsseldorf/München: Helmut Küpper.

Fleming, Mike (2009). The challenge of ‚competence'. In: Hu, Adelheid, Byram, Michael (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 3-15.

Hahn, Alois (1987). Identität und Selbstthematisierung. In: Hahn Alois, Knapp, Volker (Hrsg.). *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hansen, Margarete, Zuber, Barbara (1996). *Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. Materialienbuch für den Unterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Herrde, Dietrich, Marnette, Hans. (1989). *Landeskunde. Überlegungen zu Theorie und Methode.* Potsdam: Pädagogische Hochschule „Karl Liebknecht".

Hu, Adelheid, Byram, Michael (Hrsg.) (2009*). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. VII-XXV.

Jäger, Stephan. (2015) Geschichte im DaF-Unterricht des 21. Jahrhunderts. Interdisziplinäre Formen von ‚Landeskunde' durch Fiktion, Emotionalisierung und Erinnerung. In: *Forum Deutsch: Forschungsforum 23.1,* S. 1-14.

Koreik, Uwe (1995). Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Koreik, U, Pietzuch, J. P. (2010). Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch Bd. 2.* Berlin: de Gruyter, S. 1441-1454.

Krusenstjern, Bettina (1994). Was sind Selbstzeugnisse? Begriffskritische und quellenkundliche Überlegungen anhand von Beispielen aus dem 17. Jahrhundert. In: *Historische Anthropologie 2* (1994), S. 462-471.

Lexis, Wilhelm. (Hrsg.) (1904). *Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Bd. III: Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen*. Berlin: Asher & Co.

Lügner, Heinz-Helmut (1991). Landeskunde – Aspekte eines problematischen Begriffs. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung Nr. 22* Konstanz: Verlag Empirische Pädagogik, S. 4-37.

Mog, P. (Hrsg.) (1992). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde.* Berlin: Langenscheidt.

Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.* Nr. 6, Juni 1992. (Landeskunde) München: Klett Verlag,. S. 4-15.

Picht, Robert (1989). Kultur und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Hüllen, Werner, Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen und Basel: A. Fracke Verlag, S. 54-60.

Reble, A. (1971). *Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband 1.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Schmidt, Siegfried. J. (1973). ‚Landeskunde' als Kontextwissen. Ein Plädoyer für eine instrumentale Konzeption von ‚Landeskunde'. In: Kummer, Manfred, Picht, Robert (Hrsg.) *Curriculare Fragen einer sozialwissenschaftlich orientierten Landeskunde*. Bielefeld: Universitätsverlag, S. 16-29.

Schmidt, Sabine, Schmidt, Karin (2012). Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen Verlag.

Schmidt, Siegfried. J. (1977). Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 3.* Heidelberg: Julius Groos, S. 289-299.

Trim, John, North, Brian, Coste, Daniel (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat.

Trimbos, Bas (2010). *Criteria bij ERK methodes. Checklist voor methodes*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).

Weimann, G., Hosch, W. (1993). Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In*: Informationen Deutsch als Fremdsprache 20.* Nr. 5 München: Iudicum Verlag, S. 514-523.

Witte, Arnd (2009). Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Hu, Adelheid, Byram, Michael (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 49-69.

Zeuner, Ulrich (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Dresden: Technische Universtität.

Internetquellen

Duden. ‚kennenlernen' : http://www.duden.de/rechtschreibung/kennenlernen (zuletzt abgerufen am 20.05.2017)

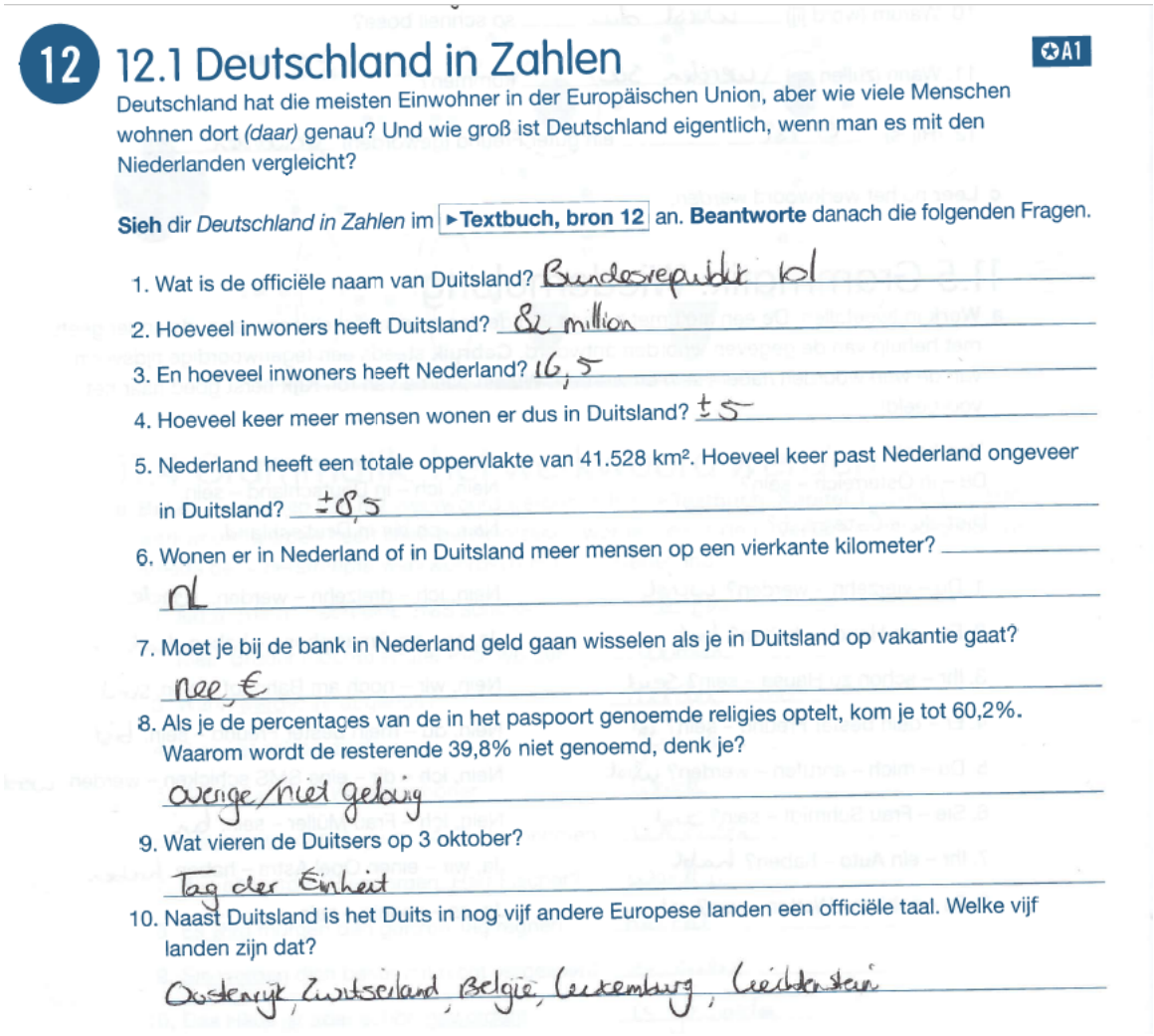
Europees Referentiekader: http://www.erk.nl/docent/intropagina/ (zuletzt abgerufen am 20.05.2017)

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: ‚Sprachniveau': http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php (zuletzt abgerufen am 20.05.2017)

Museumsstiftung für Post und Telekommunikation: http://www.museumsstiftung.de/briefsammlung/post-von-drueben/ (zuletzt abgerufen am 20.05.2017)

Appendix

1.1



12 12.1 Deutschland in Zahlen

A1

Deutschland hat die meisten Einwohner in der Europäischen Union, aber wie viele Menschen wohnen dort *(daar)* genau? Und wie groß ist Deutschland eigentlich, wenn man es mit den Niederlanden vergleicht?

Sieh dir *Deutschland in Zahlen* im **▸Textbuch, bron 12** an. **Beantworte** danach die folgenden Fragen.

1. Wat is de officiële naam van Duitsland? Bundesrepublik Dl
2. Hoeveel inwoners heeft Duitsland? 82 million
3. En hoeveel inwoners heeft Nederland? 16,5
4. Hoeveel keer meer mensen wonen er dus in Duitsland? ± 5
5. Nederland heeft een totale oppervlakte van 41.528 km². Hoeveel keer past Nederland ongeveer in Duitsland? ± 8,5
6. Wonen er in Nederland of in Duitsland meer mensen op een vierkante kilometer? NL
7. Moet je bij de bank in Nederland geld gaan wisselen als je in Duitsland op vakantie gaat? nee, €
8. Als je de percentages van de in het paspoort genoemde religies optelt, kom je tot 60,2%. Waarom wordt de resterende 39,8% niet genoemd, denk je? overige/niet gelovig
9. Wat vieren de Duitsers op 3 oktober? Tag der Einheit
10. Naast Duitsland is het Duits in nog vijf andere Europese landen een officiële taal. Welke vijf landen zijn dat? Oostenrijk, Zwitserland, België, Luxemburg, Liechtenstein

1.2

13 13.1 Berlin, geteilte Stadt

A2

Weißt du, wie lange es das Deutschland von heute schon gibt? **Lies** den Text *Berlin, geteilte Stadt* im ▸Textbuch, bron 13 . **Beantworte** danach folgende Fragen auf Niederländisch.

wiedervereint	herenigd
der Teil, teilen	het deel, (op)delen
die Mauer	de muur
dürfen	mogen
es gibt	er is, er bestaat

1. Wat zou het woordje *Tor* in de naam *Brandenburger Tor* betekenen? Tip: **Kijk** goed naar de vorm van het bouwwerk!
   - ☒ A poort
   - ○ B toren
   - ○ C muur

2. **Notiere** die richtige Reihenfolge *(juiste volgorde)* der folgenden Sätze. Du kannst sehen, dass C der erste Satz *(zin)* sein muss.

3	A	Duitsland (en Berlijn) worden in twee stukken verdeeld.
7	B	Het socialisme werkt zo slecht dat veel mensen gaan protesteren en wegvluchten.
1	C	Duitsland verliest de Tweede Wereldoorlog.
5	D	Veel mensen vluchten uit Oost-Duitsland naar West-Duitsland.
8	E	De mensen mogen weer vrij reizen.
2	F	Amerika en de Sovjet-Unie vinden dat Duitsland moet worden verzwakt.
4	G	In Oost-Duitsland wordt het socialisme ingevoerd.
6	H	De DDR bewaakt de grens met West-Duitsland streng en bouwt een muur om West-Berlijn.
9	I	De Berlijnse Muur is gevallen, een jaar later zijn West- en Oost-Duitsland herenigd.

1.3

14 14.1 Kreuz und quer durch Deutschland

Natürlich kennst du die Hauptstadt von Deutschland – Berlin. Auch alle Bundesländer haben eine eigene Hauptstadt.

a **Sieh** dir die Karte im ▸**Textbuch, bron 14** an. **Suche** auf der Karte die Hauptstädte von allen 16 Bundesländern und **schreibe** sie in die Tabelle.

Bundesland:	**Hauptstadt:**
1. Schleswig-Holstein	Kiel
2. Hamburg	Hamburg
3. Bremen	Bremen
4. Niedersachsen	Hannover
5. Nordrhein-Westfalen	Düsseldorf
6. Hessen	Wiesbaden
7. Rheinland-Pfalz	Mainz
8. Saarland	Saarbrücken
9. Baden-Württemberg	Stuttgart
10. Bayern	München
11. Mecklenburg-Vorpommern	Schwerin
12. Brandenburg	Potsdam
13. Berlin	Berlin
14. Sachsen-Anhalt	Magdeburg
15. Thüringen	Erfurt
16. Sachsen	Dresden

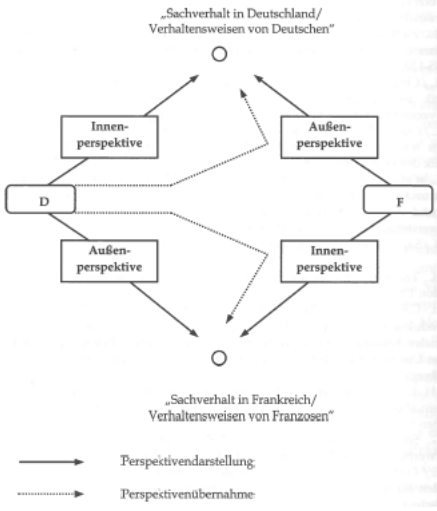
b Hier ist noch einmal die Deutschland-Karte wie im ▸**Textbuch, bron 14**.
Schreibe bei jedem Punkt den Namen des Bundeslandes oder der Hauptstadt auf.
Gib *(geef)* jedem Bundesland eine andere Farbe.

c Die meisten großen Städte in Deutschland hast du notiert. Ein paar wichtige Städte stehen aber noch nicht in der Karte, nämlich: Frankfurt, Köln, Leipzig, Dresden, Dortmund und Bonn. **Suche** auch diese Städte auf der Karte im ►**Textbuch, bron 14**. **Schreibe** die Namen dieser Städte an die richtige Stelle auf der Karte.

d Auf der Karte sind auch einige deutsche Gewässer *(wateren)* eingezeichnet. **Sieh** dir die Karte im ►**Textbuch, bron 14** an. **Schreibe** die Namen der folgenden Gewässer an die richtige Stelle in der Karte: der Rhein, die Donau, die Elbe, der Bodensee, die Nordsee, die Ostsee.

2.1

Anhang
Grundform des Perspektivenmodells



3.1 [Anmerkung: Orthografie der Briefe im Original]

Erster Brief

Martha R. aus Ost-Berlin an Carla K. nach Westdeutschland am 08.01.1969
Schreiber: Martha R.
Empfänger: Carla K.
Kontaktart: Familie

8.1.69

Liebe Carla
Für die liebe Weihnachtskarte und Neujarskarte sowie für die Geburtstagskarte sage ich dir meinen besten Dank. Auch wünsche ich dir, für das neue Jahr viel Glück und Gesundheit. Hoffentlich hast du Weihnachten und Neujahr gut verlebt. Ich war heilig Abend mit Frau I. im Hause eingeladen, am ersten Feiertag war ich nicht in Form, da habe ich ins Bett gelegen, am zweiten war ich bei Frau I., und Neujahr war ich mit Frau I. zusammen. Zu meinen Geburtstag war meine frühere Freundin gekommen und eine Nachbarin. Nun liebe Carla in der Hoffnung, dass es dir gut geht und du gesund und munter bist

Grüst dich
herzlich
deine Oma

Liebe Carla bist du im April bei Vati und Mutti?

Gruss Oma

3.2

Zweiter Brief

Therese H. aus West-Berlin an Annegret S. nach Ost-Berlin am 19.09.1966
Schreiber: Therese H.
Empfänger: Annegret S.
Kontaktart: Freunde

Berlin, 19.9.66

Meine liebe Anne!

Also zuerst meinen aller-aller-herzlichsten Dank für Deinen Anruf. Ich habe mich ganz riesig gefreut. Zweitens innigen Dank für die zauberhaft schöne Decke, die Günther vorige Woche abgeholt hat. Meine Güte, hast Du Dir eine Arbeit gemacht! Wir sind einfach begeistert. Mein Wohnzimmer hat richtig gewonnen. Sowas würde ich nie hinkriegen, da würden die Nadeln zu Dutzenden rosten und die Decke wäre kohlschwarz. Nun müßtest Du Dir die Wirkung wenigstens mal persönlich anschauen können. Morgen kommen übrigens die beiden G.schen Omis aus Leipzig. Seine und ihre Mutter. Am 29.9. bekommen auch wir Besuch, allerdings nur für paar Tage – Günthers Onkel Traugott. – Du siehst, so ganz ruhig ist es bei uns nie, irgendwas ist immer los. – Gottlob habe ich jetzt hin und wieder einen ganzen Tag frei, so z.B. heute, da kann man doch wenigstens so allerlei liegengebliebenes aufarbeiten. Natürlich gehe ich auch mal bummeln oder einkaufen. Aber meist bleibe ich zu Hause. Heute war Fensterputzen dran. Das mache ich gar nicht gern, aber wenn dann alles wieder schön ist, freut es mich doch. So romantisch wie in der Bevernstraße ist es hier nicht, dafür aber viel ordentlicher. – Sag mal, wieviel % schwerbeschädigt bis Du? Vielleicht klappt auf diese Weise mal ein Wiedersehen! Aber leider ist wohl auch da die Forderung höher als man erfüllen kann. – Wir sind eben Feiglinge, aber eines Tages, da komme ich bestimmt! Fritz und ich schwärmen immer davon. – So, jetzt suche ich schnell noch paar Fotos für Dich raus, dann kommt ein Krimi im Fernsehen. – Also Annilein, nochmals vielen vielen herzlichen Dank und ganz ganz

liebe Grüße
Deine Therese

3.3

Dritter Brief

Frau W. aus Ost-Berlin an Christine M. nach Elmshorn am 30.09.1990
Schreiber: Familie W.
Empfänger: Christine M.
Kontaktart: Briefmarkensammler

Berlin, den 30.9.90

Liebes Frl. M.

Schön wieder von Ihnen Post zu erhalten. Nun ist es bald so weit. Ich meine der 3. Oktober ist ein Tag der Freude. Es ist der schönste Tag nach Beendigung des Krieges. Es ist der Tag, den wir unseren Kindern oder wenigstens unseren Enkeln gewünscht haben, da es unrealistisch schien, ihn selbst noch erleben zu wollen. Es ist der Tag, da wir wieder ein Volk werden, im Einverständnis mit der Welt und im Frieden mit ihr. Es ist das Ende der Nachkriegszeit, er ist greifbares Zeichen des Zusammenwachsens von scheinbar unversöhnlichem Getrennten, ein Zeichen der Hoffnung gegen alle Resignationen bei uns oder anderswo, wo etwas unabänderlich scheint.
Wir wissen, daß Fragen und Probleme mit ihm verbunden sind, wir stecken mittendrin. In der Fülle der neuen Möglichkeiten sind wir noch Objekte. Aber die Türen sind geöffnet zu zahllosen Wegen, zur eigenen Entfaltung und Lebensgestaltung. Aus Bittstellern, die auf Gunst durch Anpassungsverhalten setzten, werden mündige Staatsbürger, die sich auf Rechte berufen. Ja die Mauer ist gefallen, uns aber wird diese Zeit unvergeßlich bleiben steckt doch da unser 40jähriges Leben drin. Ich habe hier nie Heimat gefunden. Als Ostzigeuner wurden wir damals nach unserer Vertreibung aus Schlesien hier betitelt waren ständig bespitzelt unterdrückt und gegängelt, hatten nie die Möglichkeit sich frei zu entfalten mußten uns stets den Anordnungen beugen um einigermaßen zu überleben. Nichts erfreuliches ist in den 40 Jahren DDR passiert im Gegenteil die vielen Schikanen die unsere Familie überstehen mußte werden uns stets in Erinnerung bleiben. Auch die kommende neue Zeit wird an Menschen wie uns sehr schmerzhaft auf uns einwirken. Wir haben kaum Reserven ein 40 jähriges Arbeitsleben daß schlecht bezahlt war hat nicht viel Ersparnisse gebracht und die wurden uns nur zur Hälfte getauscht. Die Rente ist klein aber die Preise steigen auf Westniveau daß so sagen wir kann auf keinen Fall gut gehen. Wir werden, wir waren, und bleiben die ewigen Verlierer des letzten Krieges. Gute Aussichten für ein besseres Leben werden wahrscheinlich nur unsere Enkel haben. Alle anderen haben harte Zeiten vor sich, sie alle haben schlechte Voraussetzungen. Nur die Großen die schon immer wie die Made im Speck gelebt haben, sie haben es verstanden sich gut bezahlte Posten zu sichern (siehe unsere Regierung) alles andere war ihnen egal. Der 3.Oktober kommt aber einen Grund zum feiern haben wir nicht.
Heute am 30.9. findet der große Marathonlauf statt er führt an unserem Wohnhaus vorbei. Von unserem Balkon aus konnten wir alles genau sehen. Für uns war dies ein Ereignis.
Christians Einschulung war schön. Ohne sozialistischen Zauber ging alles über die Bühne. Er geht gern in die Schule. Ich bringe in morgens hin und hole in Mittags wieder ab. Er könnte dies allein, aber da auch bei uns die Kriminalität, die Überfälle und sexuelles Vergehen an Kindern zugenommen hat besonders auch in Berlin-Lichtenberg wo er zuhause ist habe ich diese Aufgabe übernommen. Ich mache ihm Mittagessen mache Schulaufgaben mit ihm gehe spazieren oder auf den Spielplatz und das bis 16.00. So hat Petra Ruhe für ihre Arbeit weiß sie doch daß Christian versorgt und behütet ist. Bis jetzt läuft alles gut mit Christian und der Schule. Die Klassenlehrerin ist 35 Jahre sehr nett und gehört nicht der alten Gilde an. Aber sie haben es sehr schwer mit den Kindern der heutigen Zeit sie sind zu bewundern. An die Fam. H. die herzlichsten Grüße. Ich habe die schöne Autotour durch die Marsch nicht vergessen. Es war schön bei Ihnen. Es ist eine schöne Erinnerung und die kann mir keiner nehmen. Nun Frl. M. das wars für heute. Bleiben sie gesund. Feiern Sie den 3. Oktober. Wir werden in stiller Freude bei Ihnen sein
Herzlichst
Fam. W.

Und tausend Dank für Ihre Verbundenheit in all den Jahren die Sie uns und unser Leben verschönert haben

3.4

Vierter Brief

Lina aus Ost-Berlin an Harald K. nach West-Berlin am 23.08.1961
Schreiber: Lina
Empfänger: Harald K.
Kontaktart: Familie

Buchholz, d. 23.8.61.

Liebe Lydi, lieber Harald!

Will hoffen, Ihr wieder gesund daheim seid und auch gut erholt Eure Arbeit wieder aufnehmen könnt. Wie sieht alles auf einmal aus? man kann nicht mehr zu Besuch gehen! macht jedenfalls zuviel Umstände, daß zu ermöglichen! müssen wir uns schriftlich unterhalten und nur hoffen daß es bald wieder anders wird.
Hier bei mir wird es sehr einsam werden, keiner kommt, nicht mal Vati D., der mir am meisten fehlt mit seiner Hilfe. ich werde noch gleichgültiger werden, was ich nicht machen kann bleibt liegen! Augenblicklich geht es mit dem Rheuma. Im Haus ist alles still. E.s sind mir ja nun die Nächsten, wo man mal mit sprechen kann.
Zu deinem Geburtstag, lieber Harald kann ich nicht kommen, war ja noch nie da, Tante Lina, haltet aus. Wenn ich Euch um etwas bitten darf, schickt mir doch ein Päckchen mit ¼ K. es gibt hier auch genug, aber mein Geld reicht nicht so weit.
bitte nichts weiter, habe sonst alles. vieleicht noch etwas Schocol. Päckchen können versand werden! wie ich hörte kein Büchseninhalt. ich denke wir verstehen uns. Wenn Mutti sich bei Euch meldet tel: grüßt sie von mir und wenn sie auch mal mit ¼ chen an mich denkt (für die geistige Anregung) bin ich sehr dankbar. (nur im kl. Päckchen)
Bleibt mir nur gesund, und herzlich grüßt Euch, Tante Lina.

3.5

Fünfter Brief

Familie K. aus Ost-Berlin an Marianne B. nach West-Berlin am 05.08.1982
Schreiber: Verschiedene
Empfänger: Marianne B.
Kontaktart: Freunde

5.8.82

Liebe Marianne, lieber Werner!
Wir haben Deine Post erhalten. Leider muß ich absagen. Durch die weltpolitischen Ereignisse hat sich auch für uns einiges geändert. Es ist für uns ausgeschlossen mit Euch zusammenzutreffen. Selbst Mutti kann Heinz arbeitslos machen. Offiziell haben wir nur lose Bindungen zu Mutti und wissen nicht, was sie macht und wohin sie geht … . Ich hoffe, daß Mutti Gelegenheit hat Euch alles zu erklären. Wir müssen hier leben. Es geht uns gut und der Verlust der Arbeitsstelle würde H. zum Hausmeister, Straßenreiniger ect. degradieren. H. liebt seinen Beruf. Ich kann das nicht durch Leichtsinn aufs Spiel setzen. Wie sollte ich mit ihm weiterleben, wenn, bei einer Kontrolle nach Euren Ausweisen gefragt, alles herauskommen würde? Ich bin Euch für alles dankbar, was Ihr für mich getan habt. Das ist aber die Gegenwart und wir müssen uns arrangieren, wenn wir nicht auf alles verzichten wollen. Seid mir bitte nicht böse. Aber auch unter anderen Umständen hätten wir Schwierigkeiten, denn S. Boot stände uns nicht zur Verfügung. Er hat eine Freundin und das geht vor. Auch dafür hoffe ich habt Ihr Verständnis. Am 24.9. beginnt sein Studium in Mittweida. Er wird sich dann schön auf den Hosenboden setzen müssen.
Uns geht es sonst gut. Ich war zwischendurch krank, meine Bandscheiben quietschten und ich auch. Nun geht es wieder, doch der Urlaub ist bis auf wenige Tage futsch. Hoffentlich geht es Euch, auch der Mutti, gesundheitlich gut.
Alles weitere wird Euch Mutti berichten
Bleibt gesund, alles Gute
H, I, S

3.6

Sechster Brief

Jana O. aus Ahlbeck an Siegrid K. nach Fulda am 03.08.1981
Schreiber: Jana O.
Empfänger: Siegrid K.
Kontaktart: Familie

[3.8.1981]

Liebe Mutti!

Ich möchte Dir endlich ein paar Zeilen schreiben.
Es gefällt mir hier in Ahlbeck recht gut. Dazu hat wohl auch der Reitsport beigetragen, den ich hier betreibe. In Voltoschieren habe ich sogar eine Goldmedalie errungen. Voltoschieren das bedeutet soviel, wie Kunststückchen auf einem Pferd vorführen. In der Schule habe ich mich auch verbessert. Ich habe jetzt einen Durchschnitt von 1,1. An der 1 nach dem Komma ist eine 2 in Geographie Schuld. Aber Gott sei Dank ist es nur eine. Ansonsten habe ich nur Einsen, auch in den Kopfnoten.
Aber wie geht es Dir eigentlich? Ist Karim gesund und hat er schon wieder etwas neues gelernt? Antworte mir bitte auf diese Fragen! Nun will ich Dir auf Deine Fragen antworten. Deine Pakete aus Algerien sind gut angekommen, auch das aus der BRD.
Jetzt will ich Dir von einer unangenehmen Angelegenheit berichten. Wenn Du mir nicht unnötige Schwierigkeiten bereiten willst, löse Deinen Antrag mich hinüberzuholen auf. Damit kannst Du mir unnötige Strapazen erschparen, wie z.B. Heimaufenthalte. Ich will nämlich nicht in die BRD. Nicht das Du denkst das ich das tue weil ich dich nicht möge, aber dennoch. Ich habe einen tiefliegenden Grund. Du weißt sehr genau das ich Zahnärztin werden möchte. Aber zu diesem Beruf brauche ich gute Zensuren und die kann ich Drüben nicht aufbringen. Schließlich haben die dort doch einen anderen Lehrplan. Zwar könnte ich mich dort langsam hineinfühlen aber es zählt doch das Abschlusszeugnis. Und wenn nun in der Prüfung etwas dran kommt was ich nie gelernt hatte, etwas was die dort gelernt hatten als ich noch nicht da war und was sie auch nie wiederholt hatten oder wir in der DDR gar nicht durchnahmen. Nun wirst Du sicherlich denken wegen einem Kak. Aber das kann mir doch mehrmals und in einigen Fächern passieren. Dann stehe ich doof da. Dann kann ich meinetwegen Straßenfeger werden. Aber das lasse ich nicht mit mir machen. Außerdem, andauernd willst Du mich von meinen Freundinnen reißen und von Reitsport, aber das mache ich nicht mehr mit. Ich werde hart bleiben, wenn es darum geht mein Platz in der DDR zu verteidigen. Ich bleibe hier!!!!!! Es bekommen mich keine 100 Pferde in die BRD, denn ich bin im Recht. Du brauchst es erst gar nicht versuchen mir etwas anderes einzuschärfen. Mein Entschluß steht fest. Quäle mich nicht und erspare mir das Schwere, indem Du Deinen Antrag auflöst. Reiße mich nicht von meinem Mutterboden nur weil Du nicht mehr auf diesem bleiben willst. Denk auch mal an andere.

Tschüß
Deine
Jana O.

3.7

Siebter Brief

Jana O. aus Ahlbeck an Siegrid K. nach Fulda am 14.09.1983
Schreiber: Jana O.
Empfänger: Siegrid K.
Kontaktart: Familie

Ahlbeck, den 14.9. [1983]

Liebe Mutti!

Heute möchte ich Dir endlich wieder ein paar Zeilen schreiben. Deinen lieben Brief habe ich erhalten und mich sehr darüber gefreut.
Am Donnerstag Nachmittag, ich war gerade vom Fleischer zurückgekommen, kam der neue Ahlbecker Bürgermeister zu uns auf den Hof, und sagte uns bescheid das tags darauf, also Freitag, zum Rat des Kreises Ueckermünde kommen sollten. Gleich morgens um halb acht mit dem 1. Bus mußten wir hin. Auf eine Art ganz gut so brauchte ich wenigstens nicht zur Schule.
Als wir endlich angekommen waren, ließen sie uns mindestens eine ¾ Stunde in der Abteilung für Inneres herumsitzen ehe man uns hereinließ. Dort sagte man uns, daß meine Ausreise nun endlich genehmigt worden sei, man aber noch einige Papiere brauche. Unter anderem gab er mir zuerst 4 Karten die ich ausfüllen mußte. Danach mußte Oma einen Zettel ausschreiben auf dem sie bestätigt, daß ich bei ihr keinerlei Wasser- und Energieschulden habe. Ich mußte einen Zettel ausschreiben auf dem ich bestätige, daß ich weder bei staatlichen Institutionen noch bei Privatpersonen Schulden habe. Außerdem mußte ich eine Stellungnahme schreiben weshalb ich in die BRD ausreisen möchte und meinen Lebenslauf abgeben, zusammen damit auch meine Geburtsurkunde und 2 Paßbilder von mir. Von der Sparkasse Ueckermünde, von der BHG, von der Deutschen Bauernbank in Anklam, von der Versicherung, von der Post in Torgelow, vom Rat der Gemeinde Ahlbeck und von der Staatsbank mußten wir uns abstempeln und unterschreiben lassen, daß ich bei keiner dieser Institutionen Schulden habe. Zuletzt waren wir bei der Staatsbank, die das alles zum Rat des Kreises zurückschikt. Man hat uns gesagt, daß es dort morgen wieder ankommt. Oma und ich müssen morgen auch noch mal hin, um einen Antrag auszustellen in dem ich als BRD-Bürger die DDR verlasse, denn als DDR-Bürger würde man mich unter 60 Jahren ja nicht ausreisen lassen.
Wenn also die Papier morgen von der Staatsbank zurückgeschickt werden und wir den Antrag gestellt haben, sind alle nötigen Papiere beim Rat des Kreises. Sie brauchen nur noch bearbeitet werden. Es hängt davon ab wie lange die sich damit Zeit lassen, wann ich zu Dir darf. – Also, den Brief an Dr. Vogel wollte ich eigentlich Donnerstag abschicken, aber das hat sich ja nun erledigt.
Sobald wir es erfahren schicke ich Dir ein Telegramm mit ◊ dem Tag meiner Ausreise und ◊ dem Grenzübergang.
So das wars dann für heute. Schreibe mir!

PS: Was findest Du höflicher, wenn ich Dir die Briefe mit der Hand schreibe oder mit der Schreibmaschine?

3.8

Achter Brief

Henry S. aus Braunsbedra an Wolfgang P. nach Mittenwald am 08.11.1989
Schreiber: Henry S.
Empfänger: Wolfgang P.
Kontaktart: Briefmarkensammler

8.11.89

Lieber Wolfgang!
Du siehst ja selbst die Entwicklung im Fernsehen. Im Moment sucht jeder seinen Posten zu retten. Viele haben sich um 180° gedreht um alles beim alten zu lassen. Viele junge Leute gehen in die BRD – sicher nicht gern gesehen von der Bevölkerung – aber was solls – in meinen Alter wäre sowas sinnlos – aber die Jugend wird es nach 2-6 Jahren in der BRD schaffen. Nicht alle aber die fleißigen. Wir hätten die Republik 1952 verlassen sollen jetzt ist es zu spät. Hoffentlich klappt es noch 1990 mit den Reisegesetz, für Dezember brauchst Du nicht mehr mit Besuch zu rechnen, wie es im Moment aussieht.

Beste Grüße Henry