

KULTURBEZOGENES LERNEN ANHAND VON SPRACHLERNVIDEOS MIT SPONTANEN INTERAKTIONEN – EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Charlotte Steinke (Universität Leipzig)

Abstract

This article presents an empirical study that was realized in 2013 at the European University Viadrina in Frankfurt/Oder, Germany. It dealt with the question how cultural learning following Claus Altmayer (ALTMAYER, 2004; ALTMAYER, 2006) can be understood, when a video for language learning is used to attain the goals set by Claus Altmayer. The theoretical bases and the main outcomes of the empirical study will be presented, most importantly the specific value of (SCHRÖDER, 1998) or rich points (AGAR, 1996; AGAR, 2008; AGAR, 2011) for cultural learning.

Schlüsselwörter:

Kulturelles Deutungsmuster; rich points; Lakunen

1. KULTURBEZOGENES LERNEN UND INTERKULTURELLE KOMPETENZ IM SPRACHUNTERRICHT

Im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen gibt es wenige genaue Vorgaben für Lernziele hinsichtlich interkultureller oder kultureller Kompetenz, kulturbezogenen Lernens oder ähnlichem. Der Referenzrahmen bezieht sich bei seinen Vorgaben vor allem auf ein Konzept von Michael Byram (BYRAM, 1997) und gibt folgende Lernziele vor (TRIM, QUETZ, SCHIESS, SCHNEIDER, 2009, p.103–109):

- Deklaratives Wissen (savoir), das soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein beinhaltet;
- Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire), zu denen praktische Fertigkeiten (z.B. soziale Fertigkeiten im Sinne der Fähigkeit, sich entsprechend der Konventionen zu verhalten und die erwarteten Routinen auszuführen) und interkulturelle Fertigkeiten gezählt werden (z.B. die Fähigkeit, mit kulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen und stereotype Beziehungen zu überwinden).
- persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (savoir-être), die bestimmte Einstellungen, Motivationen, Persönlichkeitsfaktoren etc. beinhalten (wobei dieser Punkt ethisch und pädagogisch problematisiert wird, da fraglich ist, inwiefern Sprachunterricht die Persönlichkeit beeinflussen kann und darf);
- und Lernfähigkeit (savoir apprendre), verstanden als Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, phonetisches Bewusstsein und Fertigkeiten, Lerntechniken und heuristische Fähigkeiten.

In den Sammelbänden von Adelheid Hu und Michael Byram (HU, BYRAM, 2009) sowie von Renate A. Schulz und Erwin Tschirner (SCHULZ, TSCHIRNER, 2008) werden die bestehenden Konzepte für das Verständnis, die Ausbildung und die Evaluation von interkultureller Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt. Auch hier sind die Ansätze sehr unterschiedlich und zum Teil widersprüchlich (PIETZUCH, 2011).

Die Diskussion streckt sich von der Annahme relativ homogener „Kulturen“, welche Individuen „kennen lernen“ (MUGHAN, 2009; DYKSTRA-PRUIM, 2008) über das auch im Referenzrahmen aufgegriffene Konzept, nach dem Lernende so genannte „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ erwerben sollen (BYRAM, 1997) bis hin zu Ansätzen, die Kultur und „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ explizit als



vielschichtig, weltweit ineinander übergehend, ständig im diskursiven Wandel, komplex und damit sehr schwer greifbar darstellen (KRAMSCH, 2008; KRAMSCH, 2009; CASPER-HEHNE, 2008).

Im Hinblick auf die theoretische und empirische Fundierung einer kulturwissenschaftlichen Herangehensweise an das Thema interkulturelles bzw. kulturbezogenes Lernen im Rahmen des Sprachunterrichts im Bereich DaF hat in den letzten Jahren auch Claus Altmayer einige Vorschläge gemacht (ALTMAYER, 1997; ALTMAYER, 2004; ALTMAYER, 2005; ALTMAYER, 2006; ALTMAYER, 2013; ALTMAYER, 2015; ALTMAYER, KOREIK, 2010). Bereits 1997 hatte er gefordert, den Begriff der „Kultur“ besser zu fundieren und weniger alltagssprachlich zu verwenden (ALTMAYER, 1997). Mit seinem Werk „Kultur als Hypertext“ (ALTMAYER, 2004) und den darauf folgenden Publikationen machte Altmayer dann einen Vorschlag, wie und auf welcher Grundlage dies konkret geschehen könnte.

Seine Herangehensweise zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie sich explizit auf den Bereich DaF konzentriert, einen klar definierten Kulturbegriff vorschlägt, empirische Forschungen ausdrücklich fordert und zudem den Begriff „kulturbezogenes Lernen“ verwendet und nicht wie die meisten o.g. Ansätze von „interkulturellem Lernen“ spricht. Da Altmayers Ansatz speziell im Bereich DaF angesiedelt ist, empirisch orientiert und weit ausgearbeitet ist, wurde er als Ausgangspunkt für die hier vorgestellte Arbeit ausgewählt.

2. DIE THEORETISCHEN GRUNDLAGEN DER UNTERSUCHUNG

Zentraler Aspekt dessen, was Landeskunde oder kulturbezogenes Lernen nach Altmayer im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts leisten können, ist es, einen Beitrag zum Fremdverstehen zu leisten, wobei allerdings keine homogene Sichtweise auf Kultur anzunehmen sei (vgl. Altmayer 2004: 38). Dabei bezieht er eine Position, die er als „kulturwissenschaftlich“ bezeichnet (vgl. Altmayer 2004: 15ff.) und greift im Rahmen dieser kulturwissenschaftlichen Herangehensweise auf Theorien aus verschiedenen Fachrichtungen wie unter anderem der Linguistik, der (Wissens-)Soziologie, der Geschichtswissenschaften, der Anthropologie und der Ethnologie zurück.

Zentraler Begriff Altmayers sind „kulturelle Deutungsmuster“, die in Kommunikationssituationen zwischen Mitgliedern von „Kommunikationsgemeinschaften“ (KNAPP-POTTHOFF, 1997) unter Rückbezug auf deren lebensweltliches Handlungswissen aktiviert werden (ALTMAYER, 2004, p. 147–154). Im Mittelpunkt des Versuchs, „Kultur“ im Rahmen des DaF-Unterrichts zu vermitteln, steht für Altmayer die deutschsprachige Kommunikationsgemeinschaft (KG) und ihr lebensweltliches Handlungswissen – das in den Deutungsmustern vorhandene implizite Wissen muss nach Altmayer für Lerner/innen bzw. Mitglieder anderer KG explizit, sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden. Ziel dieses Lernprozesses soll es sein, Lerner/innen dazu zu befähigen, an den in der Fremdsprache geführten Diskursen teilzunehmen (ALTMAYER, 2004, p. 150).

In seinem Werk von 2004 definiert Altmayer diese Deutungsmuster als „intersubjektive Wissensstrukturen“, die:

abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Wissensbereich enthalten;

dazu dienen, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen und dem Neuen damit Sinn zuzusprechen;

erfahrungsgesättigt sind, in denen aber nicht individuelle, sondern ‚kollektive‘ Erfahrungen abgelagert sind;

eine gewisse Konstanz und Stabilität über längere Zeiträume hinweg aufweisen und die daher für Deutungsprozesse innerhalb einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft immer wieder herangezogen werden

nicht im kognitiven Apparat eines Individuums verankert, sondern einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam sind. (ALTMAYER, 2004, p.154)

Grundlagen dieses Gedankens sind die Theorie des kulturellen Gedächtnisses (Assmann, 1992) bzw. des kollektiven Gedächtnisses (Halbwachs, 1982) sowie Arbeiten zur Schematheorie (Rumelhart, 1980). Schemata steuern nach Altmayers Darstellungen unsere Erwartungen, indem sie Erinnerungen an ähnliche, bereits gemachte Erfahrungen wachrufen. Damit werden die neu wahrgenommenen Informationen in unserem Kognitionssystem eingeordnet und wir verfügen in den entsprechenden Situationen (z.B. beim Einkaufen oder im Vorstellungsgespräch) über Orientierungswissen, das je nach Bedarf mit Hilfe der Schemata aktiviert wird, und das je nach den Erfahrungen, die von uns gemacht werden, auch verändert und angepasst werden kann (Altmayer 2004 176 ff.).

In neueren Publikationen definiert Altmayer das kulturelle (Deutungs-) Muster als Wissenselement, ...

in dem musterhaft verdichtetes und typisiertes, d.h. auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedeltes und insofern auf viele konkrete Situationen anwendbares Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten ist;

das dazu dient, je konkrete Erfahrungen und Situationen als Fall eines allgemeineren Typs / Musters zu deuten und einzuordnen, der Erfahrung bzw. Situation einen bestimmten Sinn zuzuschreiben und unser Handeln in der entsprechenden Situation zu orientieren;

das in der Sprache und Diskursen gespeichert und überliefert ist, im Prozess der Sozialisation in bestimmte Diskurse erworben wird, für die Verständigung und die Herstellung einer gemeinsamen Wirklichkeit innerhalb dieser Diskurse zur Verfügung steht und in diesem Sinn Gemeinschaft stiftet;

das in alltäglichen Handlungsvollzügen und Kommunikationssituationen in der Regel implizit und unreflektiert verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt wird, das im Bedarfsfall aber auch auf eine reflexive Ebene gehoben und selbst zum Gegenstand auch kontroverser Deutung werden kann. (ALTMAYER, 2015, p.27–28)

In einer zusammenfassenden Darstellung argumentiert Altmayer (Altmayer 2004: 262) daher, dass Kultur

sinnvoll als diejenigen lebensweltlichen Schemata begriffen werden kann, die den Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen für die Deutung von Wirklichkeit zur Verfügung stehen, dass ‚Kultur‘ in diesem Sinne aber keineswegs unmittelbar, sondern nur über kommunikative Handlungen, d.h. ‚Texte‘ zugänglich ist, die von den lebensweltlichen Wissensschemata bzw. kulturellen Deutungsmustern, wie wir lieber sagen wollen, einen meist impliziten Gebrauch machen.

Er legt seinen Schwerpunkt also auf die intersubjektiven Wissensbestände, d.h. auf das, was für alle Kommunikationsteilnehmer als selbstverständliches Wissen angenommen wird.

Aufbauend auf dieser Theorie sind bis heute einige empirische Forschungsarbeiten entstanden (ALTMAYER, SCHARL, 2010; FORNOFF, in Vorbereitung; MARINGER, 2011; NEUSTADT, ZABEL, 2010; UCHARIM, 2011), die sich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung mit dem Thema beschäftigt haben.

3. DIE KONZEPTION UND DURCHFÜHRUNG DER STUDIE

Auch die hier vorzustellende Studie hat sich im Rahmen einer Masterarbeit auf diese Theorie gestützt. Dabei wurden die Rezeptionsprozesse von zwei Probandengruppen (junge Erwachsene in Brasilien und in



Deutschland) untersucht, die jeweils das gleiche Video anschauten und dazu einige Fragen beantworteten. Dafür wurden zwei Probandengruppen gewonnen, die zwei unterschiedlichen KG angehören. Um die Ergebnisse der Studie ggf. auch praktisch mit 18-25-jährigen DaF-Lernenden verwenden zu können und aufgrund der einfacheren Zugänglichkeit dieser Probandengruppe wurden die folgenden Kriterien für die Probanden festgelegt:

Kriterium	Probandengruppe 1	Probandengruppe 2
Alter	Zwischen 18 und 35 Jahren	Zwischen 18 und 35 Jahren
Nationalität	Brasilianer	Deutsche
Fester Wohnsitz	Brasilien	Deutschland
A r b e i t s - / Studienplatz	Brasilien	Deutschland
Muttersprache	Portugiesisch (Brasilien)	Deutsch (Deutschland)
Tätigkeit	Student/Berufsanfänger (max. 10 Jahre Berufserfahrung)	Student/Berufsanfänger (max. 10 Jahre Berufserfahrung)

Tabelle 1

Die wichtigste empirisch zu überprüfende Hypothese war, dass von den Mitgliedern unterschiedlicher KG bei der Interpretation von Handlungen bzw. Texten je nach KG unterschiedliche Deutungsmuster bzw. unterschiedliches Hintergrundwissen verwendet werden. Außerdem sollte überprüft werden, ob sich die Deutungsmuster tatsächlich insbesondere auf die folgenden Aspekte beziehen:

- welches Verständnis die Rezipienten davon haben, wie bestimmte Aussagen von den Akteuren gemeint werden (Einfluss der Kontextualisierungshinweise)
- ob Aussagen verstanden werden
- welche Identitäten den Akteuren jeweils zugeschrieben werden
- welche Assoziationen bzw. Kategorisierungen mit bestimmten Sprachhandlungen oder Bezeichnungen verbunden sind.

Drittens sollte im Rahmen der empirischen Untersuchung herausgefunden werden, welches Vorwissen die Probanden zweier unterschiedlicher KG jeweils in die Interpretation einbrachten und wie dieses die Interpretation beeinflusste.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde die Methode der Triangulation gewählt, welche die Vorteile qualitativer und quantitativer Forschung kombiniert (FLICK, 2004), sodass auch untersucht werden konnte, ob und welche Deutungen in Abhängigkeit zur Zugehörigkeit zu einer der beiden Probandengruppen stehen.

Als Gegenstand der empirischen Untersuchung wurde ein Sprachlernvideo mit einer spontanen (nicht gestellten) Interaktion ausgewählt. Im Vorfeld der Arbeit konnte die Firma Yabla gewonnen werden, ihre downloadbaren Sprachlernvideos zur Verfügung zu stellen. Die Sprachlernvideos auf Yabla.de richten sich an DaF-Lernende in der ganzen Welt und haben das Ziel, ihnen die deutsche Sprache und Kultur näher zu bringen. Dafür sind die Videos auf Deutsch und in vielen anderen Sprachen Untertitelt, um das Verständnis der einzelnen Aussagen zu erleichtern. Zu jedem Video gibt es ein Spiel, um die Vokabeln zu lernen, zudem können die im Video vorhandenen Vokabeln in den Vokabeltrainer aufgenommen werden (Yabla, 2013a). Yabla bietet außer den Videos für Deutsch als Fremdsprache auch ähnliche Lernplattformen für Spanisch, Französisch, Italienisch und Chinesisch an. Sie richten sich an Personen mit guten Englischkenntnissen bzw. Englische Muttersprachler (Yabla, 2013b).

Für die Befragung wurde ein anonym auszufüllender Fragebogen gewählt, der nach Kriterien der qualitativen und quantitativen Forschung erstellt wurde (SCHUMANN, 1997; RAAB-STEINER, BENESCH, 2008; MÖHRING, SCHLÜTZ, 2010; PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR, 2010) und online zum Ausfüllen zur Verfügung stand (einzusehen unter <http://questionariovideoonline2013.wordpress.com/> für die Version in brasilianischem Portugiesisch und <http://befragungvideo2013.wordpress.com/> auf Deutsch).

Bei der Auswertung der Antworten wurden, wie bei qualitativer Forschung üblich, durch Bildung von Idealtypen durch einen systematischen Vergleich der gegebenen Antworten Ergebnisse gewonnen (PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR, 2010). Den Probanden wurde im Hinblick auf das Thema der Befragung lediglich mitgeteilt, dass es sich um eine Masterarbeit handele und dass es darum gehe, ein Video zu schauen und einige Fragen dazu zu beantworten. Den Probanden wurde also nicht mitgeteilt, dass es sich bei der durchgeführten Studie um einen Kulturvergleich handelte.

Ein zentrales Problem, das bei der Konzeption der Studie aufkam, war das der Übersetzbarkeit. Hierbei musste berücksichtigt werden, dass sich die Studie an Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen richtete. In diesem Zusammenhang taten sich unterschiedliche Fragen auf. Um die Befragung Personen zugänglich zu machen, die über eine geringe oder keine Sprachkompetenz im Deutschen verfügen, mussten die Fragen übersetzt und die Videos Untertitelt werden. Dies geschah in Rücksprache mit zwei Muttersprachlern, die in Deutschland leben, jedoch Teil der KG der brasilianischen Probandengruppe sind. Dabei wurden bereits Verständnisprozesse aufseiten der brasilianischen Probandengruppe antizipiert, wobei auch antizipiert wurde, an welchen Stellen Verständnisprobleme, rich points (AGAR, 1996; AGAR, 2008; AGAR, 2011) oder Lakunen (SCHRÖDER, 1998) auftreten würden. Für das Video waren dies insbesondere zwei Aspekte:

- Der Begriff der „Schlagerschublade“ (ab 1:33)
- Der Begriff „kitschig“ (ab 1:44)

Daran war problematisch, dass durch die Übersetzung der Untertitel auch kulturbezogene Aspekte und Deutungsprozesse bei den brasilianischen Probanden antizipiert wurden. Die Begriffe „kitschig“ und „Schlagerschublade“ waren für die Untertitel schwer bzw. nicht zu übersetzen, evtl. mit dem Konzept „brega“ (Aulete - Dicionário da língua portuguesa na internet, 2013a; Michaelis

- Dicionário de Português online, 2013a) bzw. „piegas“ (Aulete - Dicionário da língua portuguesa na internet, 2013b; Michaelis - Dicionário de Português online, 2013b) für „Schlager“, das aber etwas andere Konnotationen hat.

Diese Stellen, die aufgrund ihrer schweren Übersetzbarkeit als rich points bzw. Lakunen verstanden werden können, erschienen bereits bei der Übersetzung der Untertitel als Anhaltspunkte für kulturbezogenes Lernen: Es wurde dabei jeweils auf Klassifikationen („Schlager“, „Kitsch“) Bezug genommen, von denen angenommen werden kann, dass sie die den Sprechern und Mitgliedern der deutschsprachigen KG zumeist bekannt sind, den brasilianischen Probanden aber unbekannt sind, da es sich bei dem Genre „Schlagermusik“ um einen Typ von Musik handelt, der speziell in Deutschland und auf Deutsch gespielt wird.

Für die Überprüfung der Hypothese, dass von den Mitgliedern unterschiedlicher KG bei der Interpretation von Handlungen bzw. Texten je nach KG unterschiedliche Deutungsmuster bzw. unterschiedliches Hintergrundwissen verwendet werden, erschienen vor allem Fragen im Hinblick auf das Verständnis bzw. die Interpretation des Videos sinnvoll. Daher mussten Fragen formuliert werden, welche die folgenden Aspekte abdeckten:



- a) Wie das Video allgemein klassifiziert wird
- b) Ob es im Hinblick auf die Wahrnehmung der Verständlichkeit des Untertitelten Videos Unterschiede zwischen den Probandengruppen gibt
- c) Welche Identitäten den Akteuren jeweils zugeschrieben werden
- d) Welche Intentionen den Akteuren zugeordnet werden
- e) Welche Assoziationen bzw. Kategorisierungen mit bestimmten Sprachhandlungen oder Bezeichnungen verbunden sind.
- f) Was den Probanden jeweils aufgefallen ist
- g) Welche *rich points* oder „Lakunen“ im Video enthalten sind.

Die Fragebögen und die Befragung können online unter <http://questionariovideoonline2013.wordpress.com/> für die Version in brasilianischem Portugiesisch und <http://befragungvideo2013.wordpress.com/> auf Deutsch eingesehen werden. Sie wurden mit Hilfe der Software Google Forms erstellt, überarbeitet und ausgewertet.

4. DIE ERGEBNISSE DER STUDIE

Insgesamt wurden die Fragebögen 60 Mal ausgefüllt, davon 27 Mal in brasilianischem Portugiesisch und 33 Mal auf Deutsch. Für die brasilianische Gruppe entstanden 23 ausgefüllte, gültige Fragebögen, von denen 13 von Männern und 10 von Frauen ausgefüllt wurden.

Das Durchschnittsalter der brasilianischen Gruppe lag bei 28 Jahren (sowohl arithmetisches Mittel als auch Median und bei 26 (Median) bzw. 25,6 Jahren (arithmetisches Mittel) in der deutschen Gruppe.

Die Antworten auf die offen formulierten Fragen waren in beiden Probandengruppen erstaunlich ähnlich; es ist dementsprechend anzunehmen, dass die Videos ähnlich wahrgenommen wurden. Als Beispiel für diese ähnliche Wahrnehmung kann die Zusammenfassung der Antworten auf die Frage nach den Akteuren im Video dienen: Hier beschrieben die meisten sowohl deutschen als auch brasilianischen Probanden die im Video präsenten Personen nacheinander, erwähnten die beiden Männer allerdings nicht einzeln (13 Personen/43% der deutschen und 8 Personen/35% der brasilianischen Probanden). Ein weiterer, großer Teil (6 Personen/20% der deutschen und 3/13% der brasilianischen Probanden) tat dasselbe, erwähnte die Männer aber einzeln. Eine gleich große Anzahl von Personen aus beiden Probandengruppen beschrieb die Sängerin als blond (8 Personen/26% der deutschen Probanden und 6/26% der brasilianischen Probanden) und sie wurde auch von 3 deutschen (10%) und 2 brasilianischen (9%) Probanden als sympathisch beschrieben. Die Sängerin wurde ebenfalls von vielen Probanden (8/27% der deutschen und 5/22% der brasilianischen Studienteilnehmer) als „Leadsängerin“ bzw. Frontsängerin bezeichnet. Die gute oder starke Stimme der Sängerin wurde von einer Person (4%) aus Brasilien und zwei Personen (7%) aus Deutschland beschrieben. Insgesamt wurde die Sängerin am meisten beschrieben (von 24/80% der deutschen und 13/57% der brasilianischen Probanden). Lediglich deutsche Probanden bemerkten, dass die Sängerin den größten Redeanteil habe (4/13% bzw. 5/17% der deutschen Probanden, wobei diese Aussage von der hier als Grenzfall bewerteten Probandenantwort nur implizit gemacht wurde). Die Mütze des Manns auf der linken Seite fiel in etwa ebenso vielen deutschen (2/7%) und brasilianischen (2/9%) Probanden auf. Weiterhin beschrieben gleich viele Probanden (ebenfalls 2 aus jeder Gruppe) denselben Mann als witzig



oder humoristisch. Der Mann auf der rechten Seite wurde von 6 deutschen (20%) und 3 brasilianischen Probanden (13%) beschrieben, davon beschrieben drei deutsche (10%) ihn als „ruhig“ (2) bzw. „cool“. 3 (13%) der brasilianischen Probanden bemerkten, dass er „entspannt“, „schüchtern“ (tímido) sei bzw. schnell und knapp spreche. Der Mann links wird von 5 deutschen (17%) und 5 brasilianischen (22%) beschrieben. Hier zeigt sich also, dass beide Gruppen in etwa ähnlich auf die Frage reagiert haben:

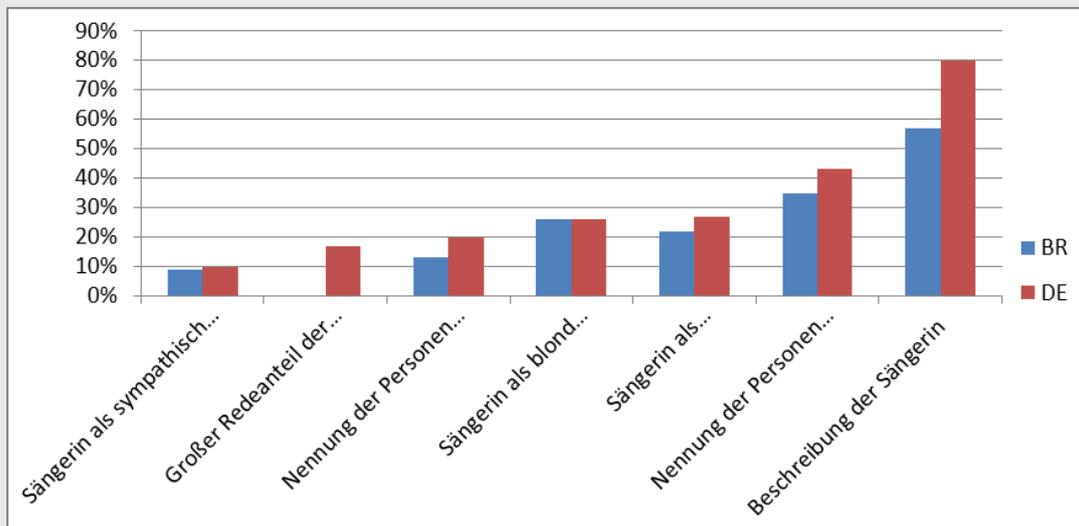


Abbildung 1 - Beschreibung der Akteure des Videos (Mehrfachnennungen)

Den einzigen Unterschied zwischen den Gruppen stellt hier der von den brasilianischen Probanden nicht genannte Aspekt des großen Redeanteils der Sängerin (genannt von 4 bzw. 5 deutschen Probanden) dar. Auch hier fällt ansonsten auf, dass die Antworthäufigkeiten sich sehr gleichmäßig verteilen und keine größeren Unterschiede festzustellen sind.

Mit den oben bereits angesprochenen zwei Lakunen/rich points „Schlager“ und „kitschig“ wurde in der Studie so verfahren, dass die Probandinnen und Probanden jeweils nach ihrer Interpretation des Begriffs im vorliegenden Kontext gefragt wurden. Beispielhaft für die Lakune „Schlager“ ergab sich folgendes Bild:

Im Hinblick auf die Frage nach dem Verständnis von „Schlager“ ergab sich ein ähnliches Bild. Im Folgenden eine Abbildung, auf der die häufigsten Angaben im Überblick zu sehen sind.

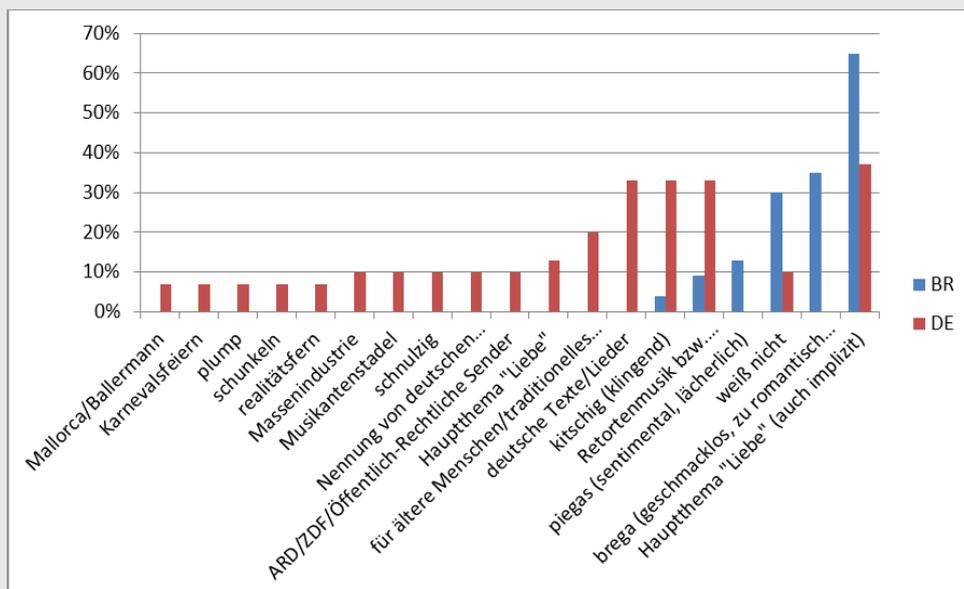


Abbildung 2 - Am häufigsten genannte Aspekte als Antwort auf die Frage nach der Bedeutung von „Schlager“ bzw. „Schlagerschublade“ (nur Mehrfachnennungen)

Außer den in der Grafik dargestellten Aspekten wurden weitere Punkte genannt (s. Anhang 11). Sowohl im Hinblick darauf, was die brasilianischen Probanden unter „Schlager“ verstanden als auch im Hinblick darauf, was ihrer Meinung nach mit „kitschig“ gemeint war, zeigt sich also, dass die brasilianischen Probanden trotz der verwendeten deutschen Begriffe in ihrem Verständnis im Hinblick auf viele Aspekte (es handelt sich um Liebe, es ist unnatürlich/stereotypisierend, es ist übertrieben) übereinstimmen.

Es zeigt sich aber auch, dass es – insbesondere durch die Referenz der deutschen Befragten zu spezifisch deutschen Praktiken (Musikantenstadel, ARD/ZDF, Musik für ältere Menschen, Nennung spezifischer Schlagerkünstler und -Texte etc.) – für die brasilianischen Befragten unmöglich war, sich die ganze Bedeutung zu erschließen, da ihnen diese Phänomene aus ihrer Lebenswelt unbekannt sind.

5. ZUSAMMENFASSUNG

Sehr interessant für kulturbezogenes Lernen anhand von dieser Art von Sprachlernvideos erscheinen die *rich points* bzw. „Lakunen“ „kitschig“ und „Schlager“ zu sein. Hier wurde von den Sprechern im Video (in diesem Fall vor allem von der Sängerin) implizites Handlungswissen im Hinblick auf die Klassifizierung und damit soziale Positionierung der Band eingesetzt. Dieses Handlungswissen ist, wie vorherzusehen war und wie auch die Ergebnisse zeigen konnten, für Nicht-Muttersprachler bzw. Personen, die die soziale Praxis und die damit einhergehende Klassifikation „Schlager“ bzw. „Kitsch“ nicht kennen, nicht ganz verständlich. Nichtsdestotrotz konnte die Studie auch zeigen, dass die brasilianischen Probanden dazu in der Lage waren, aus dem Kontext eine Analogie zu dem Musikstil bzw. einer Klassifikation herzustellen, die Ähnlichkeiten mit „Schlagern“ bzw. „Kitsch“ haben (s.o.).

Mit der Studie konnte daher nur nachgewiesen werden, dass bei den Probanden im Zusammenhang mit *rich points* bei der Interpretation von Handlungen bzw. Aussagen unterschiedliche Deutungsmuster und ein unterschiedliches Hintergrundwissen eine Rolle gespielt haben. Die *rich points*, die im Video aufgetaucht sind, beinhalten Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns (Deutungsmuster). Sie können daher als etwas gelten, was die entsprechende KG (hier: die junger Menschen in Deutschland, die sich von älteren Personen abgrenzen, die Schlager hören) zusammenhält. Sie haben daher ebenfalls eine Funktion in den Diskursen (vgl. Abschnitt 9.1.), die für die Mitglieder der untersuchten KG von Bedeutung sind. Diese Ergebnisse lassen interessante Schlussfolgerungen für die Arbeit mit *rich points*/Lakunen im Fremdsprachenunterricht zu.

Referências

Agar, Michael. A Linguistics for Ethnography. *Journal of Intercultural Communication*, v. 16, 2008. Disponível em: <<http://www.immi.se/intercultural/nr16/agar.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2016, 12:00:00.

Agar, Michael. *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. New York: Harper, 1996.

Agar, Michael. Making sense of one other for another: Ethnography as translation. *Language & Communication*, v. 31, n. 1, p. 38–47, 2011.

Altmayer, Claus. *Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 2004.

Altmayer, Claus. Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. Fremdsprachen Lehren und Lernen, v. 35, p.44–59, 2006.

Altmayer, Claus. Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland, p. 11–29, 2013. Disponível em: <<http://www.daad.ru/wort/wort2012/5+Altmayer.pdf>>.

Altmayer, Claus. Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache: Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. Deutsch als Fremdsprache, v. 42, n. 03, p.154–159, 2005.

Altmayer, Claus. Sprache/Kultur - Kultur/Sprache: Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, M.; Fandrych, C.; Riedner, R. (Org.). Linguistik und Kulturwissenschaft: Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen, Frankfurt am Main: Lang, 2015, p.17–36.

Altmayer, Claus. Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 6, n. 3, 1997. Disponível em: <<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm>>.

Altmayer, Claus; Koreik, Uwe. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B.; Riemer, C. (Org.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch, Berlin, New York: de Gruyter, 2010, p.1378–1391.

Altmayer, Claus; Scharl, Katharina. „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“: Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 15, n. 2, p.43–60, 2010.

Assmann, Jan. Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck, 1992.

Aulete - Dicionário da língua portuguesa na internet. brega. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/brega>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.

Aulete - Dicionário da língua portuguesa na internet. piegas. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/piegas>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.

Byram, Michael. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: MultilingualMatters, 1997.

Casper-Hehne, Hiltraud. Überlegungen zur Bewertung der Qualität von interkulturellem DaF-Unterricht. In: Schulz, R.; Tschirner, E. (Org.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language, München: Iudicium, 2008, p.310–327.

Dykstra-Pruim, Pennylyn. Developing an Intercultural Curriculum: Challenges and Lessons Learned. In: Schulz, R.; Tschirner, E. (Org.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language, München: Iudicium, 2008, p.71–87.

Flick, Uwe. Triangulation: Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Fornoff, Roger. Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung: Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider, in Vorbereitung.

- Halbwachs, Maurice. Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer, 1982.
- Hu, Adelheid; Byram, Michael (Ed.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, 2009.
- Knapp-Potthoff, Annelie. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, A.; Liedke, M. (Org.). Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München: Iudicium, 1997, p.181–205.
- Kramsch, Claire. Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. In: Hu, A.; Byram, M. (Org.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation, Tübingen: Narr, 2009, p.107–121.
- Kramsch, Claire. The Intercultural Yesterday and Today: Political Perspectives. In: Schulz, R.; Tschirner, E. (Org.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language, München: Iudicium, 2008, p.5–27.
- Maringer, Isabelle. Das kulturelle Deutungsmuster Europa im deutschen Mediendiskurs zum EU-Beitritt der Türkei. Leipzig: Universität Leipzig, 2011.
- Michaelis - Dicionário de Português online. Significado de „brega“. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/brega%20_918830.html>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.
- Michaelis - Dicionário de Português online. Significado de „piegas“. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=piegas>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.
- Möhring, Wiebke; Schlütz, Andrea. Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung. 2. ed. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Mughan, Terry. Business and management theories of Intercultural Competence. In: Hu, A.; Byram, M. (Org.). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation, Tübingen: Narr, 2009, p.31–49.
- Neustadt, Eva; Zabel, Rebecca. „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“. Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 15, n. 2, p.61–80, 2010.
- Pietzuch, Jan-Paul. ‚Interkulturelle Kompetenz‘ im Diskurs der Fremdsprachenforschung: Widerstreit – Sachzwang – Konsens? Deutsch als Fremdsprache, v. 48, n. 1, p.39–48, 2011.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika. Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch. 3. ed. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag, 2010.
- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael. Der Fragebogen: Von der Forschungsidee bis zur Auswertung mit SPSS. Wien: Facultas, 2008.
- Rumelhart, David. Schemata: The Building Blocks of Cognition. In: Spiro, R.; Bruce, B.; Brewer, W. (Org.). Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives of Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education, Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1980, p.33–58.
- Schröder, Hartmut. Ethnozentrismus, Stereotype und Lakunen: Methodologische Überlegungen zur Analyse interkultureller Kontaktsituationen. In: Uske, H.; Völlings, H.; Zimmer, J.; Stracke, C. (Org.). Soziologie als



Krisenwissenschaft: Festschrift zum 65. Geburtstag von Dankwart Danckwerts, Münster: Literaturverlag, 1998 (Politische Soziologie, 11), p.41–56.

Schulz, Renate; Tschirner, Erwin (Ed.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 2008.

Schumann, Siegfried. Repräsentative Umfrage: Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag, 1997.

Trim, John; Quetz, Jürgen; Schieß, Raimund; Schneider, Günther (Ed.). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Berlin: Langenscheidt, 2009. p.244.

Ucharim, Anja. „In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi.“: Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. Leipzig: Universität Leipzig, 2011.

Yabla. deutsch.yabla: German Video Immersion. Disponível em: <<http://german.yabla.com/de/>>. Acesso em: 27 jan. 2016, 12:00:00.

Yabla. Yabla: Online Language Immersion. Disponível em: <www.yabla.com>. Acesso em: 27 jan. 2016, 12:00:00.
Charlotte Steinke (Universidade de Leipzig, Alemanha)

*Recebido em 07 de abril de 2016.
Aprovado em 20 de outubro de 2016.*