

Jasmina M. Mahmutović
Universität Sarajevo
Philosophische Fakultät,
Abteilung für Germanistik
jasmina.mahmutovic@ff.unsa.ba

Originale Forschungsarbeit
UDC: 371.3::811.112'243
DOI: 10.19090/MV.2023.14.205-228

FRAMES IM KOMMUNIKATIVEN UND KULTURORIENTIERTEN DAF-UNTERRICHT

ABSTRACT: Dieser Beitrag diskutiert den semantischen Framebegriff und versucht Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Frames im Fremdsprachenunterricht lernfördernd und kulturreflexiv eingesetzt werden können. Nach einer Begriffsbestimmung des Frames als Speicher des Sprach- und Weltwissens (Busse 2009: 84) wird er an die fremdsprachendidaktischen Kategorien „Advance Organizer“ und „kulturelles Deutungsmuster“ angeknüpft. In einem Dreischritt wird anhand von Beispielen aus einer in Bosnien und Herzegowina zugelassenen Lehrwerksreihe aufgezeigt, wie diese zwei Kategorien im DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden können. Im ersten Schritt wird der Advance Organizer vorgestellt und illustriert, wie er in der Vorentlastungsphase im kommunikativen und sprachintegrativen DaF-Unterricht eingesetzt werden kann. Im zweiten Schritt wird auf die Dichotomie authentischer Text vs. fabrizierter Text eingegangen, um anschließend die Nachteile fabrizierter Unterrichtstexte zu illustrieren. Im dritten Schritt wird das kulturelle Deutungsmuster „Wohnen“ in einem Lehrwerkstext auf die Ebene des Sichtbaren gehoben und diskutiert. Insgesamt knüpft dieser Beitrag an die Grundannahmen der kognitiven Semantik an und versteht sich als Plädoyer für einen kommunikativen, sprachintegrativen und kulturorientierten DaF-Unterricht.

Stichwörter: Frame, Deutungsmuster, Advance Organizer, authentischer Text, synthetischer Text, Mehrsprachigkeitsforschung, Kultur im DaF-Unterricht.

FRAMES IN COMMUNICATIVE AND CULTURE ORIENTED TEACHING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: This article discusses the semantic frame concept and tries to show how frames can be used in foreign language teaching to support meaningful and culture-aware learning. After a definition of the “frame” as a cognitive storage of language and world knowledge (Busse 2009: 84), the frame is linked to the foreign language teaching categories “advance organizer” and “cultural interpretation pattern”. In a three-step process, examples from a series of textbooks approved in Bosnia and Herzegovina will be used to show how these two categories can be employed in teaching German as a foreign language. In the first step, the advance organizer will be introduced and then illustrated how it can be used to pre-structure the learners’ knowledge and trigger cross-language and communicative learning. In the

second step, the dichotomy of authentic text vs. fabricated text is addressed, followed by an illustration of the disadvantages of fabricated texts. In the third step, the cultural interpretive pattern “housing” will be explicated from a text and critically discussed. All in all, this article ties in with the basic assumptions of cognitive semantics and can be understood as a plea for communicative, language-integrative and culture-oriented teaching and learning of German as a foreign language.

Key words: frame, interpretation patterns, advance organizer, authentic text, synthetic text, multilingualism research, culture in teaching German as a foreign language.

1. EINFÜHRUNG

Die Grundlage der kognitivistisch-konstruktivistischen Lerntheorien bildet die Einsicht, dass der Lernende aktiv und konstruktiv aufgrund eines immer schon vorhandenen Sprach- und Weltwissens neue Informationen in die eigene Kognitionsstruktur einfügt. Dieses Sprach- und Weltwissen ist nach den Erkenntnissen der kognitiven Semantik in zusammenhängenden „Frames“ (Busse 2009: 84) organisiert. Auch wenn der Begriff „Frame“ in der Fremdsprachendidaktik nicht verwendet wird, ist er in dort bereits angelegt, wenn z.B. von *vorhandenen Wissensstrukturen, sprachlichem und nichtsprachlichem Vorwissen, Sprach- und Weltwissen, Hintergrundwissen, Wissensschemata* die Rede ist. Da „Frame“ ein linguistisch-semantischer Begriff ist, soll nun – ausgehend von der linguistischen und der landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches DaF (Henrici & Koreik 1994: 16f) – aufgezeigt werden, wie sich Frames in die Theorie und Praxis der Fremdsprachendidaktik einfügen lassen. Dazu soll zunächst expliziert werden, was Frames sind, wie sie entstehen und welche Rolle sie beim verstehenden und kulturbezogenen Lernen spielen. Daran anknüpfend werden im empirischen Teil zwei Erscheinungsformen des Frames, der „Advance Organizer“ und das „kulturelle Deutungsmuster“, beschrieben und anhand von Lehrwerksbeispielen illustriert.

1.1. Frames in den kognitivistisch-konstruktivistischen Forschungsrichtungen

Für die Wissensbestände im Langzeitgedächtnis eines Menschen kursiert in den unterschiedlichen Forschungsdisziplinen eine Fülle von Bezeichnungen: *Schemata, Scripts, Scenes, Domänen, Deutungsmuster, Deutungsschemata, Wissensrahmen, Rahmen, Frames* usw. Wenn man die feinen Bedeutungsnuancen außen vor lässt, dann beruhen diese Begriffe auf derselben Grundüberzeugung, dass das menschliche Wissen über die Welt keine amorphe Menge ist, sondern eine „organisierte Masse“ (Schwarz 2008: 116) von in- und übereinander verschachtelten, hierarchisch organisierten Wissenselementen. Nach Charles

Fillmore, dem Begründer der linguistischen Frametheorie, werden diese Wissensselemente als *Konzepte* und *Frames* bezeichnet: „By the word ‚frame‘ I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any of them you have to understand the whole structure in which it fits (Fillmore 1982: 111).“

In der Hierarchie der menschlichen Wissensstruktur befinden sich die Konzepte als elementare Bausteine auf der untersten Ebene, gefolgt von den Frames auf der mittleren und dem Weltbild auf der obersten Ebene (Schwarz 2008: 104ff). Dabei wird zwischen drei Arten von mentalen Repräsentationen (Konzepten und Frames) unterschieden: universellen, individuellen und kulturellen (Schwarz 1992: 73). Während universelle Konzepte/Frames anthropologische Konstanten bilden, können die individuellen und kulturellen in ihren Ableitungen variieren (ebd.).

Konzepte entstehen durch Wahrnehmung der Dinge in der Wirklichkeit da draußen und werden über verschiedene Sinneskanäle gebildet: visuell, motorisch, sprachlich, olfaktorisch, akustisch, taktil und gustatorisch (Schwarz 2008: 120). Die vielfältigen Sinneseindrücke werden kohärent in ein Konzept zusammengefügt (Schwarz 1992: 46). So sehen wir eine Zitrone, riechen ihren Duft, nehmen ihren sauren Geschmack wahr, ertasten ihre Oberfläche und erleben doch *eine* wahrnehmbare Entität. Bei multilingualen Sprechern findet keine Verdoppelung des vorhandenen Konzepts ZITRONE statt, vielmehr werden die fremdsprachlichen Ausdrücke in das durch die Muttersprache hindurchgegangene Konzept abgespeichert (Butzkamm 2002: 13). Umgekehrt kann das Konzept ZITRONE über unterschiedliche Sinneskanäle und alle Sprachen im Kopf eines multilingualen Sprechers evoziert werden. Fremdsprachendidaktiker knüpfen an diese Erkenntnisse an, indem sie fordern, bei der Semantisierung und Vernetzung des Wortschatzes möglichst viele Sinneskanäle der Lernenden anzusprechen, um dadurch das Verstehen zu erleichtern und zu einer tieferen Verarbeitung beizutragen. So postuliert Roche (2010: 1243): „Nur wenn sprachliche und visuelle Information in eine gemeinsame Repräsentation integriert werden können, kann sinnstiftendes und nachhaltiges Lernen stattfinden.“

Die kognitionswissenschaftliche Erkenntnis, dass Konzepte im menschlichen Kognitionsapparat niemals isoliert vorkommen, sondern immer in Frames eingebunden sind, schlägt sich in der Fremdsprachendidaktik in der Forderung nieder, Wörter nicht kontextlos gelöst einzuführen oder zusammenhanglose Sätze zu präsentieren, sondern in einen Kommunikationskontext und Sinnzusammenhang einzubetten (Brinitzer u. a. 2013: 61; Kühn 2010: 1252).

Konzepte sind keine 1:1-Abbilder der objektiven Gegenstände, sondern mehr oder weniger verzerrte Repräsentationen, die auch schon eine „deutende

Zugabe“ (Hansen 2003: 77) des menschlichen Geistes enthalten. Doch der Mensch merkt den Deutungsvorgang nicht und hält das Gedeutete für die Wirklichkeit selbst. Was das heißt, soll am Beispiel des universellen Konzepts SONNE illustriert werden.

Sonnenaufgang / Sonnenuntergang für den 25.04.2023



05:50 Uhr



20:20 Uhr

Standort: DE - Berlin

Koordinaten: 52.5234051° N - 13.4113999° E

Abbildung 1. Quelle: <https://www.wetteronline.de/wetter>

In die Wörter *Sonnenaufgang* und *Sonnenuntergang* und die dazugehörigen Bilder ist eine Deutung des Gegenstands da draußen, den wir *Sonne* nennen, hineincodiert. Die Wörter *Aufgang* und *Untergang* der Sonne beziehen sich auf den menschlichen Betrachter und damit auf das geozentrische Weltbild. Tatsächlich geht *nicht* die Sonne auf oder unter, sondern der Standort des irdischen Beobachters dreht sich als Folge der Erdrotation der Sonne entgegen. Auch wenn wir wissen, dass das geozentrische Weltbild vor Jahrhunderten durch das heliozentrische abgelöst worden ist, greifen wir in der alltäglichen Kommunikation automatisch und unbewusst auf den Frame GEOZENTRISCHES WELTBILD zurück. Konzepte und Frames repräsentieren also keine wissenschaftlichen Fakten und folgen keiner Logik. Vielmehr ist die Welt, die wir als unerschütterliche Realität akzeptieren, eine vom menschlichen Gehirn konstruierte, gedeutete Welt. Wie die Wörter *Sonnenaufgang* und *Sonnenuntergang* nahe legen, bildet Sprache dabei die Sachverhalte der Wirklichkeit nicht einfach ab, sondern in ihren Begriffen spiegelt sich bereits die spezifische Gestaltung der Welt wieder.

Die kulturorientierten Forschungsansätze interessieren sich aber nicht für die universellen, sondern für die kulturspezifischen Frames. Die Erkenntnis, dass Frames interkulturell variieren, weil sie keine Abbilder der Wirklichkeit sind, sondern soziokulturell geprägt und gelernt sind, schlägt sich in der DaF-Didaktik in

der Forderung nieder, kulturspezifisch bedingte Bedeutungsunterschiede aufzudecken und zu thematisieren, um die Lernenden für interkulturelle Fragestellungen zu sensibilisieren (vgl. Müller[-Jacquier] 1994; Kühn 2010). So weist Müller[-Jacquier] (1994: 25) darauf hin, dass Kommunikationsteilnehmer in verschiedenen Sprachen mit ein- und demselben Ausdruck unterschiedliche mentale Repräsentationen verbinden. Als Beispiel nennt er das Wort *Familie*, welches im Deutschen, anders als im Französischen, eine Kleinfamilie bezeichnet, die als emotionaler Halte- und Ruhepunkt eine besonders große Bedeutung hat (ebd.). Bei den neueren Ansätzen des „kulturellen Lernens“ geht es jedoch um weit mehr als kulturspezifische Einzelwörter oder um die Suche nach kulturellen Differenzen. Konkret geht es um die „Infragestellung und/oder Veränderung der den Lernenden verfügbaren Welt- und Selbstverhältnisse“ (Altmayer 2023: 315):

„Die Lernenden lernen demzufolge also auch nicht, dass es ein ‚deutsches‘ und ein ‚französisches‘ bzw. ‚brasilianisches‘ oder ‚chinesisches‘ Verständnis von ‚Familie‘ gibt, sie lernen vor allem, sich mit ihrem je eigenen Verständnis von ‚Familie‘ auseinanderzusetzen und dessen (mögliche) Begrenztheit zu reflektieren und aufzubrechen (Altmayer 2023: 352).“

Die Erkenntnis, dass Frames kulturell fixierte, aber prinzipiell dynamische und veränderliche Wissensstrukturen darstellen (Busse 2009: 89), bildet den Ausgangspunkt des Konzepts des kulturellen Lernens, das sich zum Ziel setzt, die bei den Lernenden vorhandenen Frames sichtbar zu machen und letztendlich zu modifizieren.

1.2. *Frames und Sprache*

Heute gilt als gesichert, dass in Frames Wissensbestände unterschiedlicher Art gespeichert sind: „Welt-, Handlungs-, Norm-, Sprach-, Stil- und Kulturwissen (Fix 1991: 304)“. Zudem bestätigen neuere kognitionswissenschaftliche und psycholinguistische Forschungen, dass diese Wissensbestände bei multilingualen Sprechern in einem einheitlichen Frame gespeichert sind, also nicht in strikt voneinander getrennten „Sprach- und Denkkapseln“ (Butzkamm 2002: 50).¹ Demnach verfügen multilinguale Sprecher über ein einheitliches,

¹ Multilinguale Sprecher können sich meistens nicht mehr erinnern, in welcher Sprache sie einen bestimmten Wissensbestand erworben oder eine Geschichte gelesen haben, sie können dieses Wissen aber jederzeit in die ihnen verfügbaren Sprachen überführen und kommunizieren (vgl. Butzkamm 2002: 45).

sprachübergreifendes mentales Lexikon, in dem Mutter- und Fremdsprache(n) repräsentiert sind und interagieren (vgl. Plieger 2006: 72).

„Im Kopf der Lernenden gibt es keine ‚Schubladen‘, in denen die verschiedenen Sprachen abgeschottet voneinander gespeichert werden, sondern das Gedächtnis funktioniert eher wie ein Netzwerk, in dem ‚alles mit allem verknüpft‘ ist. Man lernt also nachhaltig, wenn es gelingt, neue Wissenselemente mit schon im Gedächtnis vorhandenen zu verknüpfen (Neuem einen Ankerplatz zu geben). Das kann sehr wirkungsvoll über Sprachgrenzen hinweg geschehen! (Hufeisen & Neuner 2001: 21).“

Deshalb wird heute nicht mehr versucht, die Muttersprache und andere erworbene Sprachen aus den Köpfen der Lernenden fernzuhalten, wie es in der audiolinguale und audiovisuelle Methode – vergebens – angestrebt wurde. Die Vertreter der Mehrsprachigkeitsdidaktik plädieren dafür, das Vorwissen bereits erlernter Sprachen gezielt zum Lehren und Lernen weiterer Sprachen zu nutzen. Lernende sollen im Unterricht die Gelegenheit erhalten, „interlingual vernetzend zu lernen“ (Meißner 2000: 17) und „bei der Reflexion von Sprache auf die Muttersprache(n) und die zweite Fremdsprache Bezug zu nehmen (Piepho 2003: 12)“. Die Tertiärsprachenforschung bleibt aber nicht beim sprachübergreifenden Vergleichen oder Reflexion erst nach der Semantisierungsphase stehen, sondern dreht die Reihenfolge um, und plädiert dafür, dass die Mutter- und Fremdsprache(n) bereits in der Einstiegsphase des Unterrichts, konkret bei der Wortschatzvermittlung, einbezogen werden. So fordern Klein & Stegmann (2000) und Hufeisen & Neuner (2001):

„Die konsequente Nutzung der Verwandtschaft oder Ähnlichkeit zwischen Sprachen ist ein bisher kaum genutztes Reservoir für einen leichteren Zugang zur Vielsprachigkeit (Klein & Stegmann 2000: 17).“

„Bei ‚Deutsch nach Englisch‘ kann man z.B. durch den bewußten Rückgriff auf das Englische z.B. viel neuen Wortschatz schnell erarbeiten (ohne aufwendige Semantisierungs- und Kontextualisierungsverfahren) (Hufeisen & Neuner 2001: 23).“

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Erkenntnis, dass das Vorwissen und der vorhandene Sprachbesitz von Lernenden eine nicht zu vernachlässigende Einflussvariable im Lernprozess darstellen, hat weitreichende Folgen für den Fremdsprachenunterricht und mündet in der Forderung, sprachintegrativ

vorzugehen. Mutter- und Fremdsprache(n) werden nicht mehr als Störfaktor betrachtet, sondern als wirkungsvolle Lernhilfe.

1.3. Zusammenfassende Betrachtung

Lernen geschieht ganz allgemein in der Weise, dass neues Wissen nur dann dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es in vorhandene Wissensbestände integriert und verankert werden kann (vgl. Neuner 2003: 17). Im Gegensatz zum dem vagen Begriff „bestehende Wissensbestände“ liefert die kognitive Semantik eine genaue Beschreibung des menschlichen Wissens, indem sie aufzeigt, wie Frames organisiert sind, welche Wissensbestände darin enthalten sind, wie sie entstehen und wie sie aktiviert werden können. Ihre Erkenntnisse können im DaF-Unterricht auf vielfältige Weise zum einsichtigen, sinnvollen und nachhaltigen Lernen in unterschiedlichen Unterrichtsphasen eingesetzt werden.

2. FRAMES IN DAF-LEHRWERKEN

In der Fremdsprachendidaktik herrscht Einigkeit darüber, dass Lehrwerke trotz technischen Fortschrittes und fachdidaktischer Entwicklungen das zentrale Medium des Unterrichtsprozesses darstellen (Barkowski 1999: 13). Für Lernende außerhalb des deutschsprachigen Raumes bietet das Lehrwerk oft den einzigen Zugang zur Kultur des Zielsprachenlandes. Aus all diesen Gründen sollten Lehrwerkstexte grundsätzlich authentisch sein und die Lernsituationen sollten die sieben Leitprinzipien „Realitätsnähe, Richtigkeit, Repräsentativität, Relevanz, Relationalität, Regionalisierung und Reflexion (Grünwald 2010: 1489) erfüllen. Trotz vieler neuerer Bemühungen um Ausbau der kommunikativen und kulturellen Kompetenz, kommen in der Praxis der Sprachvermittlung weiterhin verbreitet traditionelle Lehrwerke zur Anwendung. Daher setzt sich dieser Beitrag zum Ziel, anhand eines traditionellen Lehrwerks aufzuzeigen, wie vorhandene Lehrwerkstexte umgestaltet werden können, um den kommunikativen und kulturorientierten Ansätzen gerecht zu werden.

Das Untersuchungskorpus bildet die in der Föderation Bosnien und Herzegowina zugelassene, vierbändige Lehrwerksreihe *Njemački jezik* der Autorin Zlata Maglajlija, die für die Sekundarstufe 1 (5. bis 9. Klasse) konzipiert ist und die Lernenden zum Niveau A 2.1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen führen soll. Das Lehrwerk besteht aus jeweils einem Kursbuch, einem Arbeitsheft und einer CD und ist für Deutsch als zweite Fremdsprache vorgesehen. Außerdem steht den Lehrkräften ein von derselben

Autorin herausgegebenes Lehrerhandbuch zur Verfügung, in welchem betont wird, die Lehrwerksreihe stünde in Einklang mit dem GER (Lehrerhandbuch 2011: 6) und folge dem kommunikativen und dem interkulturellen Ansatz (ebd.: 8).

In dieser Lehrwerksreihe sollen zwei Erscheinungsformen von Frames, der „Advance Organizer“ und das „kulturelle Deutungsmuster“ beschrieben und anhand jeweils eines Textbeispiels illustriert werden.

3. DER ADVANCE ORGANIZER

Der „Advance Organizer“ lässt sich vorerst als ein Vorentlastungsmodell definieren, das im Fremdsprachenunterricht zur Aktivierung des Vorwissens der Lernenden eingesetzt wird (vgl. Roche 2005: 211; Edmondson & House 2011: 98). Für die Aktivierung des Vorwissens sind verschiedene Modelle entwickelt worden wie etwa: Assoziogramm, Mindmap, Brainstorming, thematisches Gespräch (auch in der Muttersprache), Arbeit mit Bildern, Schemata, Internationalismen und Wortfeldern (Surkamp 2017: 373). Neben diesen Formen bezieht die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch das Englische und Lehnwörter aus der Zielsprache mit ein, insbesondere bei der Sprachenfolge „Deutsch nach Englisch“ (Neuner 2003: 31). Diese Modelle knüpfen an die Grundidee des „Advance Organizers“ an, einer „einleitenden Vorstrukturierung“ (Groeben 1982: 235), mit der eine Brücke zwischen dem Vorwissen und dem neu zu vermittelndem Wissen gebaut wird.

Den Begriff „Advance Organizer“ verdanken wir David Ausubel (1968), einem der ersten Verfechter der kognitiven Lerntheorie. Seine Theorie des „meaningful verbal learning“, die sich vom mechanischen Auswendiglernen abhebt, setzt die Existenz einer hierarchisch gegliederten Kognitionsstruktur beim Leser voraus, in die potentielle neue Information eingeordnet werden können. Seinen Ansatz resümiert Ausubel wie folgt:

„Wenn ich die pädagogische Psychologie auf ein einziges Prinzip reduzieren müsste, dann würde ich sagen: das Wichtigste beim Lernen ist das, was der Lerner schon weiß. Stellen Sie dies fest, und bauen Sie Ihren Unterricht darauf auf (Ausubel 1968, Vorwort).“

Sinnvolles Lernen geschieht nach Ausubel in der Subsumtion neuer Inhalte unter bereits vorhandene höhere inklusive Konzepte und Strukturen. Daher erleichtert es den Lernprozess und die Behaltenswahrscheinlichkeit, wenn man am Anfang eines Textes solche höheren Konzepte anführt und als Ankerideen nutzt. Hier knüpft er den Advance Organizer an und versteht darunter eine kognitive Vorstrukturierung der im Text verwendeten Konzepte, in Form eines Textes für sich,

einer kurzen vor den eigentlichen Lerntext geschalteten Darstellung (Groeben 1982: 201). Ausubel geht von einer hierarchischen Konzeptstruktur aus, mit den allgemeinsten und inklusivsten an der Spitze, die auf jeweils untergeordneten, speziellen Konzepten aufbauen. Auch wenn Ausubel den Begriff „Frame“ nicht verwendet, ist unschwer zu erkennen, dass der Advance Organizer nichts anderes als ein Frame ist (vgl. Christman 2000: 120; Groeben 1982: 200).

Mehrere Ansätze in der Fremdsprachenmethodik knüpfen an die Grundidee des Advance Organizers an. Der Bezug wird beim Ansatz des „schemageleiteten Lernens“ überdeutlich, wenn postuliert wird, dass eine *vor den Text* gesetzte Abbildung einen günstigen Einfluss auf dessen kognitive Verarbeitung hat (Schnotz 2003: 58). Auch das Gebot, Wörter und Sätze nicht isoliert einzuführen und zu üben, sondern in einen größeren Verwendungszusammenhang zu stellen, knüpft an die Vorstellung von einer hierarchisch organisierten Konzeptstruktur an.

In seriösen Lehrwerken ist ein Advance Organizer dem Lehrwerkstext schon vorgeschaltet, meistens in Form eines Situationsbildes, einer visuellen Darstellung oder eines authentischen Fotos. Was es bedeutet, wenn ein Advance Organizer fehlt, soll im Folgenden illustriert werden.

3.1. Der Advance Organizer – ein Lehrtextbeispiel



Abbildung 2. Quelle: *Njemački jezik za 6. razred*, Seite 54

Das Lernziel der Unterrichtseinheit „Wie ist das Wetter?“ besteht laut Lehrerhandbuch (2011: 49) darin, dass die Lernenden den Wortschatz zum Thema

„Wetter“ erwerben und zur Kommunikation zu diesem Thema befähigt werden. Die Unterrichtseinheit besteht aus sechs isolierten Sätzen, die laut Lehrerhandbuch (ebd.) durch einen Hör-Seh-Text semantisiert werden sollen. Die Lernenden hören die Sequenzen von einer CD und lesen parallel im Kursbuch mit. Nach der Rezeption über Hören, Lesen und Sehen, sprechen die Lernenden die Sätze im Chor nach, um den neuen Wortschatz zu erwerben und einzuüben. In der produktiven Wortschatzarbeit füllen die Lernenden zuerst einen Lückentext aus und wenden dann den erworbenen Wortschatz an, indem sie Fragen der Lehrkraft zum Wetter beantworten. Danach formulieren sie eigenständig Sätze über das gegenwärtige Wetter (ebd.).

Das Problem des mit Hilfe solcher Techniken auswendig gelernten Wissens besteht aber darin, dass man es nicht im Verwendungszusammenhang abzurufen gelernt hat und daher auch schnell wieder vergisst. Erfolgreicher sind Strategien, mit denen ein übergeordneter Verwendungszusammenhang geschaffen wird. Dabei reaktiviert man das vorhandene Wissen und Können, knüpft Neues an Bekanntes an, formt es um, bettet es in die vielfältigen Netze kognitiver Strukturen ein (vgl. Surkamp 2017: 160). Kritisch ist zu dieser Unterrichtseinheit anzumerken:

1. Es fehlt ein Advance Organizer, der als Ankerplatz für die Aufnahme der isolierten Sätze und Konzepte dienen könnte. Das liegt wohl daran, dass sich der abstrakte Frame WETTER visuell nicht darstellen lässt.
2. Die Unterrichtseinheit an sich ist kein Text im Sinne einer Textdefinition als „Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert (Brinker 2010: 17)“.
3. Die Unterrichtseinheit hat wenig Bezug zu realer Kommunikation und basiert auf dem Wiederholen der gehörten/gelesenen Sätze und dem Beantworten von Lehrerfragen. Die Übungen haben keinen Dialogcharakter. Das eindimensional autoritätsorientierte Kommunikationsmuster wird nicht durch partnerschaftliche Kommunikation ersetzt oder in Frage gestellt.

Insgesamt wird die Unterrichtseinheit der Forderung nach einer textfundierten und kompetenzorientierten Wortschatzarbeit (Kühn 2010: 1253) nicht gerecht, noch eignet sie sich zum Aufbau der vielfach geforderten kommunikativen Kompetenz:

„Wenn es – wovon heute alle Welt ausgeht – Ziel des Unterrichts ist, kommunikative Kompetenzen für Alltag und Beruf zu vermitteln, dann kann dies nur unter Berücksichtigung authentischer Rede- und Schreibenlässe, Situationen, Kontexte und Kommunikationsziele geschehen (Kühn 2010: 1245).“

Die Einsicht, dass der Mensch nicht in isolierten Wörtern oder Sätzen, sondern in Texten denkt und Kommunikation mithilfe von Texten vollzieht (Fix & Poethe 2002: 1) ist ein Gemeinplatz in der Textlinguistik. Daraus leitet Kühn (2010: 1252) ab, dass die erwerbsbezogene, textfundierte und kompetenzorientierte Wortschatzdidaktik und –methodik immer von Texten ausgehen und auch wieder zu Texten führen sollte: „Wortschatzarbeit darf somit nicht an isolierten Wörtern oder Sätzen erfolgen und rein sprachsystematisch angelegt sein, sondern an authentischen Texten (ebd).“

Ausgehend von diesen Forderungen, kann die Unterrichtseinheit zum Thema „Wetter“ sinnvoll umgestaltet werden, indem ihr ein authentischer Text / Advance Organizer in Form einer Wetterkarte vorgeschaltet wird.

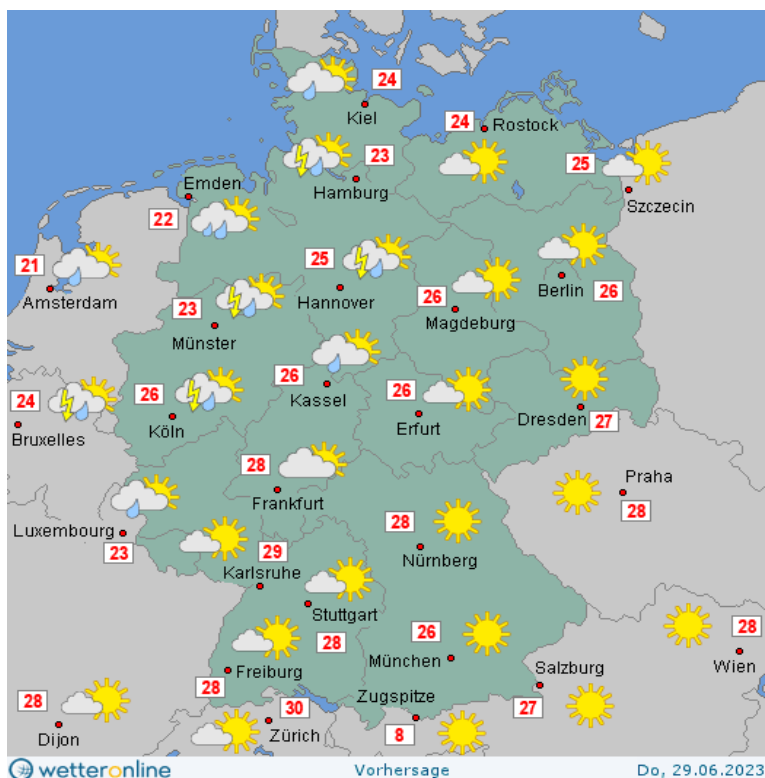


Abbildung 3. Quelle: <https://www.wetteronline.de/wetter>

Mit der Wetterkarte als Advance Organizer wird der zu erwerbende Wortschatz in einen authentischen Rahmen und Kontext gestellt. Die Wetterkarte stammt aus dem echten Leben der Lernenden und begegnet ihnen jeden Tag auf dem Handy, im Fernsehen oder im Internet. Außerdem erfüllt sie das vielfach geforderte Kriterium der Authentizität von Redeanlässen und Texten. Auf der kognitiven Ebene fungiert die Wetterkarte als Frame, unter den die isoliert dargestellten Wetterkonzepte subsumiert werden können. Die Wetterkarte wird von den Lernenden erkannt, das Vorwissen wird aktiviert und das mentale Lexikon automatisch aufgeschlagen – dort haben sie bereits Wortschatz, Redemittel und Netze, in die sie den neuen Wortschatz einbinden können. Da in Bosnien und Herzegowina die Sprachenfolge „Deutsch nach Englisch“ üblich ist, und somit das Gros der Lernenden damit beginnt, Deutsch zu lernen, nachdem bereits über zwei Jahre in der Schule die Brückensprache Englisch gelernt wurde, kann der neue Wortschatz ohne viel Aufwand und vor allem sprachintegrativ durch den bewussten Rückgriff auf das Englische als Brückensprache semantisiert werden. Besonders beim Wortschatz zum Thema „Wetter“ gibt es Kognate zwischen Deutsch und Englisch, die motivations- und lernfördernd eingesetzt werden können (*warm/warm, kalt/cold, Wind/wind, Sonne/sun, scheint/shining*). Die Ähnlichkeit mit dem englischen Wortschatz wird von den Lernenden ohnehin erkannt, daher sollten sprachenübergreifende Vorgehen ausdrücklich angeregt werden. Schließlich gilt die Autosemantisierung, die kontinuierliche Aha-Effekte produziert, als eine der effektivsten Techniken der Bedeutungsentschlüsselung.

Das Englische kann nicht nur als Brückensprache, sondern auch als Eselsbrücke genutzt werden, um Stolpersteine wie die folgenden zu vermeiden: *Die Sonne scheint* und *Es schneit*. Erfahrungsgemäß werden die Verben *scheint* und *schneit* wegen ihrer Klangähnlichkeit von Lernenden oft verwechselt. Über den englischen Satz *The sun is shining* kann der deutsche Satz *Die Sonne scheint* leichter memorisiert und das Verb *scheint* leichter von *schneit* abgegrenzt werden.

Außerdem bietet die textgebundene Kontextualisierung anhand der Wetterkarte zahlreiche Möglichkeiten zum Üben und Vernetzen des Wortschatzes, aber auch authentische Rede- und Schreibanlässe.

3.2. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass traditionelle Unterrichtseinheiten mit einem Advance Organizer in einen authentischen Kontext und authentizitätsnahe kommunikative Situationen eingebettet werden können, die eine kontextuelle, situative und textfundierte Wortschatzarbeit ermöglichen.

Die hier deutlich gewordenen Vorteile authentischer Texte im kommunikationsorientierten DaF-Unterricht sollen weiter verfolgt werden, indem ihre Relevanz für „kulturelle Deutungsmuster“ und kulturelles Lernen illustriert wird.

4. KULTURELLE DEUTUNGSMUSTER

Daran, dass Sprachenlernen immer auch Kulturlernen ist, zweifelt beim heutigen Stand der Diskussion sicher niemand mehr. Was genau unter Kultur zu verstehen ist, unterscheidet sich in Theorie und Praxis der Fremdsprachendidaktik oft erheblich. In den neueren Ansätzen des „kulturellen Lernens“ steht ein „wissens- und bedeutungsorientierter“ (Altmayer & Koreik 2010: 1381) Kulturbegriff im Vordergrund. Dieses Verständnis von Kultur ist weder an Nationen und Ethnien noch an typische Verhaltensweisen gebunden, sondern versteht Kultur als das „Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht“ (Altmayer 2013: 18). Kultur ist nach Altmayer ein Bestand an (kulturellen) Deutungsmustern, in denen typisiertes und musterhaftes Wissen über einen bestimmten Gegenstands- oder Erfahrungsbereich sedimentiert ist. Auch wenn der Begriff „Deutungsmuster“ deutliche Parallelen zum „Frame“ aufweist, bezieht sich der „Frame“ laut Altmayer „klar auf die kognitive und damit individuelle Ebene“, während das „Deutungsmuster auf das „Soziale und Kulturelle“ der Wirklichkeitskonstruktion hinweist (2023: 75). Anders gesagt: Deutungsmuster sind nicht individuelle, sondern kulturelle Frames. Kulturelle Deutungsmuster sind, wie Altmayer (2002: 10) mit Verweis auf Habermas verdeutlicht, ein „Reservoir von Selbstverständlichkeiten oder unerschütterten Überzeugungen“. Sie werden in der Regel implizit und unreflektiert verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt (Altmayer 2023: 72). Daher besteht die Aufgabe der Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache darin, Deutungsmuster auf die Ebene des Sichtbaren zu heben, um letztlich bei den Lernenden durch die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Texten, Prozesse des kulturellen Lernens in Gang zu setzen. Deutungsmuster sind prinzipiell in authentischen, vielseitigen, multiperspektivischen Texten (Altmayer 2016: 16) auffindbar.

4.1. Authentische Texte als Fundort von Kultur

Dass Fremdsprachenlehren und -lernen sich bevorzugt mit authentischen Texten statt mit selbst verfassten Lehrwerkstexten vollzieht, wird nirgendwo

ernsthaft in Frage gestellt.² Will man den Begriff „authentischer Text“ jedoch in den Fremdsprachenunterricht einbetten, bemerkt man schnell, dass sich an dieser Stelle die Geister scheiden und die Diskussion über die Definition nicht abreißt (vgl. ausführlich dazu Durbaba 2010). Generell wird zwischen authentischen Texten, die unmittelbar aus der Sprachwirklichkeit entnommen werden, einerseits, und nicht-authentischen, selbst verfassten Lehrwerktexten, andererseits unterschieden. Eine für die Kulturvermittlung relevante Definition des authentischen Textes wurde von Edelhoff (1985: 5) vorgelegt, und von Civegna (2005: 169) und Leitzke-Ungerer (2010:12) weiterentwickelt. Demnach gelten Texte nur dann als authentisch, wenn sie im Zielsprachenland von Muttersprachlern konzipiert wurden und sich an muttersprachlichen Normen orientieren. So betont Edelhoff:

„Authentisch‘ wird häufig synonym mit ‚dokumentarisch‘, ‚real‘, ‚echt‘ gebraucht. Es soll den Gegensatz zu ‚gemacht‘, ‚fabriziert‘ und ‚unecht‘ bezeichnen. Für die Auswahl von sprachlichen Vorgaben und Kommunikationsanlässen gilt ‚Authentizität‘ als Begriff für das Gebot, von Muttersprachlern verfasste oder gesprochene Texte zu verwenden anstatt solcher, die im Fremdsprachenausland, meist von Nicht-Muttersprachlern, eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellt oder bearbeitet werden. [...] Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern (Edelhoff 1985: 7).“

Zur Eignung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht führt Edelhoff drei Gründe an: 1) sie weihen in Strategien zum Entschlüsseln des Unbekannten in Konzept und Zeichen ein, 2) sie liefern landeskundliche Informationen und Wissensstände und 3) sie sollen mit ihrer Echtheit die Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur freundlicher gestalten und somit erleichtern (ebd.). Damit ist ein wichtiger Punkt angesprochen, nämlich dass die Kultur des Zielsprachenlandes sich in besonderer Weise in authentischen Texten zu erkennen gibt. Die bei Edelhoff leise anklingende aber nicht weiter verfolgte Auffassung von authentischen Texten als Fundort von Kultur spiegelt sich explizit bei Leitzke-Ungerer wider, wenn sie betont: „Authentizität stellt [...] die Brücke zur zielsprachlichen und zielkulturellen Wirklichkeit her (2010: 11).“ Auch Fäcke spricht authentischen Texten einen „unverfälschten Bezug zur Realität [...], aktuelle und echte Vermittlungsperspektiven“ (2011: 220) zu. Umgekehrt wird nicht-authentischen Lehrwerktexten zugeschrieben, durch „verfälschende Glättung und

² Selbstverständlich gibt es auch Gegenstimmen. Das soll hier nur erwähnt, aber nicht weiter vertieft werden. So stellt bspw. Rösler (2016) fest, dass es schlechte authentische und gute nicht-authentische Texte gibt.

Verfremdung“ (ebd.) oft ein falsches Bild über die Gesellschaft des Zielsprachenlandes zu vermitteln. Die Einsicht, dass diese Verfremdung und Verfälschung *absichtlich* und *geplant* vorgenommen werden, ist keinesfalls neu. Dass die Realitätsverfälschung aber auch *ungewollt*, *unbewusst* und *unreflektiert* erfolgen kann, wird in der Fremdsprachendidaktik nicht thematisiert. Genau an diesem Punkt möchte der vorliegende Aufsatz ansetzen und einen Beitrag zur Förderung der Kulturstudien leisten, indem er exemplarisch aufzeigt, dass es durchaus zu einer unreflektierten Realitätsverfälschung kommen kann, wenn Nicht-Muttersprachler des Deutschen außerhalb der Zielsprachenlandes Lehrwerkstexte eigens für den Fremdsprachenunterricht erstellen. Solche Texte sollen in Anlehnung an Edelhoff als „fabrizierte Texte“ bezeichnet werden.

Wie es zu einer solchen Realitätsverfremdung kommen kann, lässt sich mit den Erkenntnissen der Nachbardisziplinen plausibel machen. Die Textlinguistik geht davon aus, dass Produzenten bei der Verfassung von Texten nicht immer von Intentionalität geleitet werden, sondern dass auch das „dem Verfasser möglicherweise Unbewusste [...] gleichwohl sein Schreiben lenken kann“ (Gardt 2018: 67), weshalb nicht ausgeschlossen werden kann, dass dieses Unbewusste „in sein Schreiben eingeflossen ist“ (ebd.: 74). Setzen wir dieses „Unbewusste“ mit den „Selbstverständlichkeiten“ und „unerschütterten Überzeugungen“ (Altmayer 2002: 10) gleich, die Kultur ausmachen, dann lässt das den Schluss zu, dass in fabrizierte Lehrwerkstexte Deutungsmuster des nichtmuttersprachlichen Lehrwerksverfassers einfließen können, die von den Deutungsmustern eines deutschen Muttersprachlers wesentlich abweichen können. Dieser Nachteil fabrizierter Texte in DaF-Lehrwerken ist m.E. in der Fremdsprachendidaktik nicht explizit thematisiert worden und soll im folgenden Teil an einem Lehrwerkstext zum Thema „Wohnen“ nachgezeichnet werden.

4.2. *Sag mir, wo du wohnst, und ich sag dir, wer du bist!*

Das Thema „Wohnen“ kommt in jedem Lehrwerk vor und das Beschreiben einer Wohnung, der Einrichtung und der Wohnlage gehört zu den Kompetenzen des Anfangsunterrichts. Im DaF-Unterricht haben es Lernende also von Anfang an mit räumlichen Vorstellungen wie „Wohnung“ und „Haus“ oder mit Raumordnungen wie „Stadt“ und „Land“ zu tun. Im konstruktivistischen Sinne handelt es sich dabei nicht einfach um mentale Abbilder von physischen Gegebenheiten, sondern um vielfach vorgeedeutete und kulturell vorgeprägte Wissensbestände (vgl. Hansen 2003: 126; Altmayer 2023: 206). Es ist zwar ein menschliches Grundbedürfnis, ein Dach über dem Kopf zu haben, jedoch wird die Wahl einer Wohnungsform –

Einfamilienhaus, Reihenhaus oder Hochhauswohnung – nicht nur von der arrangierten Vernunft geleitet, sondern auch von den dahinterstehenden Werten. Werte sind, wie Hansen (2003: 127) mit Verweis auf Max Weber betont, kollektiv und kulturell geprägt und wirken unterhalb der Bewusstseinsschwelle. Anders gesagt: Werte im Sinne der Kulturstudien sind kulturelle Deutungsmuster (Altmayer 2023: 274). Für die Erscheinungsarten der Unterkunft gibt es im deutschsprachigen Raum eine Werthierarchie (Hansen 2003: 126). An deren Spitze steht das freistehende Einfamilienhaus, gefolgt vom Reihenhaus, während die Etagenwohnung im Hochhaus das Schlusslicht bildet (ebd.). Nicht nur die Erscheinungsart der Wohnung ist kulturell stark aufgeladen, sondern auch ihre Lage im Raum. Hier steht der teure suburbane Raum an der Spitze, während die weniger attraktiven aber erschwinglichen innenstadtnahen Standorte das Ende der Werthierarchie bilden. Ausschlaggebend bei der Wahl eines Wohnungstyps ist auch der Wunsch nach räumlicher Nähe zu Personen ähnlichen Lebensstils. Wie Bourdieu zu Recht feststellt: „Tatsächlich steht einem nichts ferner und ist nichts weniger tolerierbar als Menschen, die sozial fern stehen, aber mit denen man in räumlichen Kontakt kommt (1991: 32).“ Wer es sich leisten kann, wohnt im suburbanen Raum, geleitet von dem Verlangen nach Ruhe, Naturnähe, Privatsphäre und sozialer, kultureller Homogenität. „Lebensräume“ sind nach Altmayer (2023: 258) topologische Deutungsmuster, die sich auf „musterhafte Vordeutungen“ von Raum (ebd.: 257) beziehen. Somit sind sie anschlussfähig an die Kategorie des „sozialen Raums“ (Bourdieu 1991: 25), eines Systems anerkannter sozialer Abstufungen, das sich aus der Menge und Zusammensetzung von „ökonomischem Kapital“ (Geld und Vermögen) und „kulturellem Kapital“ (formale Bildung, Besitz von Kulturgütern und kulturelle Kompetenzen) ergibt. Bourdieu leitet daraus ab, „daß der von einem Akteur eingenommene Ort und sein Platz im angeeigneten physischen Raum hervorragende Indikatoren für seine Stellung im sozialen Raum abgeben“ (ebd.). Festzuhalten bleibt: Als Ausdruck der sozialen Stellung und Selbstdarstellung spielt die Wohnungsform, ihre Größe, Einrichtung und Lage im physischen Raum eine zentrale Rolle im Fremd- und Selbstverständnis der Menschen. Pointiert kommt das in dem folgenden Spruch zum Ausdruck: „Sag mir, wo du wohnst, und ich sag dir, wer du bist!“

Wenn „Räume“ und „Orte“ soziale und kulturelle Konstrukte sind, dann bedeutet das, dass sie in unterschiedlichen Sprach- und Kulturgemeinschaften unterschiedlich vorbewertet sind. Im deutschsprachigen Raum gilt für das Haus am Stadtrand:

„Gebildete‘ jeder Richtung wohnen dort und gehen über Tag ihrem eigenen Beruf nach, sei es dem eines Arztes, eines Journalisten, eines Rechtsanwaltes, eines Lehrers oder irgendeines anderen Berufs – und abends kehren sie zurück und sind Nachbarn, und als Nachbarn teilen sie Wissen und Erfahrungen den Menschen mit, die in der Nachbarschaft wohnen, und werden ihnen Freunde (Buck 1982: 123).“

Demgegenüber werden die erschwinglichen, aber weniger attraktiven Hochhauswohnungen in zentralen städtischen Lagen meist von einkommensschwachen Familien bewohnt. Dieses als „normal“, „selbstverständlich“ und allgemein bekannt angenommene Wissen würde einen Muttersprachler des Deutschen beim Verfassen eines Lehrwerkstextes zu Thema „Wohnen“ lenken, ob er sich dessen bewusst wäre oder nicht. Da Lehrwerkstexte grundsätzlich realitätsnah, richtig und repräsentativ für eine ganze Gesellschaft sein sollten, wäre zu erwarten, dass die Darstellung einer deutschen Familie der gehobenen Mittelschicht dem Deutungsmuster „Wohnen“ folgt und eine solche Familie typischerweise in einem Ein- oder Mehrfamilienhaus fernab des Stadtzentrums wohnen würde. Diese Hypothese soll an einem Lehrwerkstext aus dem Korpus überprüft werden. Die *Storyline* der Lehrwerksreihe begleitet die imaginäre deutsche Familie Berger, die in Bremen wohnt. Herr Berger ist Polizeibeamter, Frau Berger ist Gymnasiallehrerin. Die Bergers haben drei Kinder, Hanna ist 13, Tobias 15 und Tina 4 Jahre alt. Hanna und Tobias besuchen ein Gymnasium. Es handelt sich also eindeutig um eine Familie der gehobenen Mittelschicht, genauer gesagt um eine Akademikerfamilie. Die Wohnung der Familie Berger wird in dem Lehrwerkstext wie folgt beschrieben:

BEI HANNA ZU HAUSE

Hannas Familie lebt in einer Wohnung im Stadtzentrum, in der Parkstraße Nummer 5. Ihre Wohnung ist im zweiten Stock.

In der Wohnung sind drei Zimmer: Schlafzimmer, Wohnzimmer und Kinderzimmer.

Das Wohnzimmer ist groß und hell. Dort sitzt die Familie und sieht fern. Links ist das Schlafzimmer. Rechts sind die Küche und das Bad. Die Küche ist klein, aber modern, das Bad auch.

Hanna teilt das Zimmer mit ihrem Bruder Tobias. Ihre Schwester Tina ist noch klein und schläft bei den Eltern.

Hannas Lieblingsplatz ist ihr Sessel. Dort liest sie oder hört Musik. Neben dem Sessel ist ein Schreibtisch. Auf dem Schreibtisch sind ein Computer, eine Lampe, viele Hefte und Kulis. Dort macht Hanna ihre Hausaufgaben oder schickt E-Mails. In Hannas Zimmer sind noch zwei Betten, ein Bücherregal und ein CD-Player.

Abbildung 3. Quelle: *Njemački jezik za 7. razred*, Seite 64

Im Sinne des „kulturellen Lernens“ kann dem Beispieltext folgendes implizites Hintergrundwissen entnommen werden:

1. Die Familie Berger, eine deutsche Akademikerfamilie, wohnt in einer Dreizimmerwohnung in einem Hochhaus im Stadtzentrum von Bremen.
2. Für fünf Personen stehen zwei Schlafzimmer zur Verfügung.
3. Zwei Teenager unterschiedlichen Geschlechts, Hanna (13) und Tobias (15), teilen sich ein Zimmer.
4. Ein vierjähriges Kleinkind schläft bei den Eltern im Schlafzimmer.
5. Die Familie Berger verbringt die Abende im Wohnzimmer vor dem Fernseher.

Kritisch ist anzumerken: Der Lehrwerkstext ist in keiner Weise repräsentativ, noch ist die geschilderte Situation in irgendeiner erkennbaren Weise typisch für das Leben einer Akademikerfamilie in Deutschland. Der Text abstrahiert von jedem Bezug auf Raum- und Wertevorstellungen sozialer Wirklichkeit. Bei dem Deutungsmuster „Wohnen“ werden unbewusst und unreflektiert Wert- und Raummuster wie „Hochhaus“, „Stadtzentrum“ und „Fernseher“ zur Darstellung einer Akademikerfamilie herangezogen. „Stadtzentrum“ und „Hochhaus“ sind, wie oben dargestellt, ein Lebensraum, in dem man in einer deutschen Großstadt eher eine sozial schwache und weniger gebildete Familie vermuten würde. Auch der „Fernseher“ ist ein Element des kulturellen Wissens, das vielfach vorgedeutet und oft mit einer negativen Konnotation behaftet ist. Der Fernseher wird mit billigem Kulturkonsum und anspruchsloser Unterhaltung assoziiert (Müller[-Jacquier] 1994: 56). Sein zentraler Platz beim familiären Beisammensein wird eher mit bildungsfernen Familien in Verbindung gebracht. Keinen Fernseher zu haben oder zumindest nicht die Abende vor einem zu verbringen, kann ausdrücken, dass man sich lieber aktiv mit kulturellen und gesellschaftlichen Themen auseinandersetzt, gute Bücher oder Zeitschriften liest, sich Zeit nimmt für Theaterbesuche oder Kunstaussstellungen etc. oder einfach seine Ruhe haben will, um das Familienleben zu pflegen (ebd.).

Die Verfälschung der sozialen Wirklichkeit in Deutschland in diesem fabrizierten Lehrwerkstext ist überdeutlich und muss nicht weiter expliziert werden. Deutlich wird, dass die Autorin nur die ihr verfügbaren Deutungsmuster herangezogen und für die deutsche Realität kein Bewusstsein hat, dass sie die deutsche Realität vielmehr mit Hilfe der ihr verfügbaren Deutungsmuster vereinnahmt und ihrer Andersheit völlig entledigt. Das in dem analysierten Lehrwerkstext implizit angelegte, musterhafte Wissen über den Erfahrungsbereich „Wohnen“ ist nicht typisch *deutsch*, sondern typisch *bosnisch*. Die Anordnung von

Menschen im „sozialen Raum“ in Bosnien und Herzegowina ist jener in Deutschland diametral entgegengesetzt. Daraus ergibt sich eine umgekehrte Wertehierarchie beim Wohnungstyp: Die gehobene Mittelschicht bewohnt die teuren Hochhauswohnungen im Stadtzentrum, während die Unter- und Arbeiterschicht in den erschwinglichen Ein- oder Mehrfamilienhäusern in suburbanen Gebieten wohnt. Ökonomisches Kapital und kulturelles Kapital stehen in einer Wechselwirkung. So gilt das Stadtzentrum als Inbegriff von Zivilisation und Kultur. Die dort wohnenden Menschen zeichnen sich durch eine gewisse innere Einheit und Zusammengehörigkeit aus und möchten sich durch klare Grenzen nach außen und durch eine innere Homogenität gegenüber Menschen mit weniger „kulturellem Kapital“ abgrenzen. In dieser sozial konstruierten und kulturell vorgeprägten Wahrnehmung von Raum nimmt der Grad der Zivilisiertheit ab, je weiter weg man vom Stadtzentrum wohnt. Die Deutungsmuster „Stadt“ und „Land“ gehen einher mit der Dichotomisierung und Polarisierung der Bewohner, die der Abgrenzung zwischen einem als „zivilisiert“ geltenden Stadtbewohner auf der einen und dem „primitiven“ Dorfbewohner auf der anderen Seite dient. Dieser Stereotyp ist in dem Schimpfwort *seljak* („Bauer“) und dem Augmentativ *seljačina* verdichtet, welche im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen für einen Primitivling gebraucht werden.

Die in dem analysierten Lehrwerkstext implizit angelegten Deutungsmuster wirken unterhalb der Bewusstseinschwelle und werden von den Lernenden nicht bemerkt. Der Text wird von ihnen als wahr und repräsentativ für die deutsche Kultur interpretiert, sie „authentisieren“ (Surkamp 2017: 13) sich unbewusst mit ihm, verleihen ihm also Echtheit und Bedeutung, weil die Deutungsmuster von ihren eigenen nicht abweichen. Somit eignet sich der Text nicht zum kulturellen Lernen, welches ja zu Ziel hat, sich mit den eigenen, festgefahrenen Deutungsmustern auseinanderzusetzen und deren (mögliche) Begrenztheit zu reflektieren und aufzubrechen (Altmayer 2023: 352).

Festzuhalten bleibt: Fabrizierte Lehrwerkstexte eignen sich nicht zum kulturellen Lernen, weil sie die eigenen Deutungsmuster verfestigen statt sie durch das Kennenlernen fremder Muster infrage zu stellen. Besonders gefährlich sind fabrizierte Lehrwerkstexte, weil sie ein falsches Bild über die Gesellschaft des Zielsprachenlandes vermitteln können. In dieser Hinsicht gleichen sie Falschgeld, das die Lernenden aber für bare Münze halten und deren Fälschung sie erst im Zielsprachenland auf die Spur kommen. Nicht ohne Grund steht die Fremdsprachendidaktik solchen Texten skeptisch gegenüber und fordert zum kulturellen Lernen authentische, vielseitige und multiperspektivische Texte.

5. ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Beitrag wurde die Eignung des semantischen Framebegriffs für den DaF-Unterricht diskutiert und anhand von zwei Erscheinungsformen des Frames, dem „Advance Organizer“ und dem „kulturellen Deutungsmuster“, exemplarisch an zwei Lehrwerkstexten zu den Alltagsthemen „Wetter“ und „Wohnen“ vorgeführt. Dabei wurde an die Erkenntnisse der kognitiven Semantik, der Psycholinguistik, der Textlinguistik und der konstruktivistisch ausgerichteten Kulturwissenschaften als Bezugsdisziplinen angeknüpft und gezeigt, wie die Fremdsprachendidaktik von ihren Grundannahmen profitieren kann. Zuerst wurde der „Advance Organizer“ als Vorentlastungsmodell vorgestellt und dessen Rolle beim sinnhaften Lernen illustriert. Dabei wurde gezeigt, wie mit einem in den Unterricht eingebrachten authentischen Text eine Brücke zwischen dem Vorwissen und dem neu zu vermittelnden Wissen gebaut werden kann, aber auch wie ein sprachintegrativer und authentizitätsnaher DaF-Unterricht aussehen kann. Daraufhin wurde das kulturelle Deutungsmuster „Wohnen“ in einem nicht-authentischen Lehrwerkstext auf die Ebene des Sichtbaren gehoben. Es konnte gezeigt werden, dass in nicht-authentische, von Nicht-Muttersprachlern produzierte Lehrwerkstexte auch sedimentierte und festgefahrene eigenkulturelle Wissens Elemente einfließen, derer sich der Autor nicht unbedingt bewusst ist. Das hat zum Nachteil, dass einerseits die Realität des Zielsprachenlandes unreflektiert verfälscht, und andererseits die eigene Wirklichkeitsdeutung verfestigt wird. Insgesamt versteht sich dieser Beitrag als Plädoyer für einen kommunikativen, sprachintegrativen und kulturorientierten DaF-Unterricht.

LITERATURVERZEICHNIS

- Altmayer, C. (2002). ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (3): 1–28.
- Altmayer, C. (2013). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven, in *Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*, Hrsg. F. Grub, T. Frank (Frankfurt a.M.: Peter Lang): 11–30.
- Altmayer, C. (Hrsg.) (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

- Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Altmayer C. & Koreik U. (2010). Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hrsg. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Berlin/New York: de Gruyter): 1378–1390.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt.
- Barkowski, H. (1999). Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien, in *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Hrsg. K.-R Bausch (Tübingen: Günther Narr Verlag): 9–16.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurter Beiträge 2*: 25–34.
- Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M & Ros, L. (2013). *DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Buck, G. (1982). *Gemeinwesenarbeit und kommunale Sozialordnung. Untersuchung zur sozialpolitischen Funktion und historischen Entwicklung eines Handlungsfeldes der Sozialarbeit*. Berlin: Hofgarten.
- Busse, D. (2009). *Semantik*. Paderborn: Fink.
- Butzkamm, W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: UTB Francke.
- Christman, U. (2000). Aspekte der Textverarbeitungsforschung, in *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Hrsg. G. Antos, K. Brinker, W. Heinemann, S. F. Sager (Berlin, New York: de Gruyter): 113–122.
- Civegna, K. (2005). Authentische Texte, in *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*, Hrsg. H.L. Krechel (Tübingen: Gunter Narr Verlag): 168–172.
- Durbaba, O. (2010). Authentizität Revisited. Zu authentischen Texten in Lehrwerken für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Nasleđe, Kragujevac 7 (15-1)*: 9–25.

- Edelhoff, Ch. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht, in *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, Hrsg. Ch. Edelhoff (München: Hueber): 7–30.
- Edmondson, W. & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: UTB Francke.
- Fäcke, Ch. (2011). *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Fillmore, Ch. (1982). Frame Semantics, in *Linguistics in the Morning Calm* (Seoul: Hanshin Pub. Co.): 111–137.
- Fix, U. (1991). Vorbemerkungen zu Theorie und Methodologie einer historischen Stilistik. *Zeitschrift für Germanistik* 1(2): 299–310.
- Fix, U. & Poethe H. (2002). *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gardt, A. (2018). Wissenskonstitution im Text, in *Handbuch Text und Gespräch*, Hrsg. K. Birkner & N. Janich (New York, Boston: de Gruyter): 52–79.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Grünewald, M. (2010). Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hrsg. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Berlin, New York: de Gruyter): 1484–1491.
- Hansen, K. P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen, Basel: Francke.
- Henrici, G. & Koreik U. (1994). *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hufeisen B. & Neuner G. (2001). *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Beispiel: Deutsch nach Englisch. Unter Mitarb. von M.C. Berger u. L. Mavrodieva*. Graz: Fremdsprachenzentrum des Europarats.
- Neuner G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik, in *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Hrsg. B. Hufeisen & G. Neuner (Strasbourg: Council of Europe Publishing): 13–34.
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom – die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.
- Kühn, P. (2010). Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hrsg. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Berlin, New York: de Gruyter): 1253–1257.

- Leitzke-Ungerer, E. (2010). Zielkulturelle und lernkontextbezogene Authentizität im Fremdsprachenunterricht, in *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*, Hrsg. M. Frings, E. Leitzke-Ungerer (Stuttgart: ibidem): 11–24.
- Maglajlija, Z. (2009). *Njemački jezik za 6. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik – prva godina učenja)*. Sarajevo: Bosanska riječ – Dječja knjiga.
- Maglajlija, Z. (2009). *Njemački jezik za 7. razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik – prva godina učenja)*. Sarajevo: Bosanska riječ – Dječja knjiga.
- Maglajlija, Z. (2011). *Metodički priručnik za nastavnike uz Njemački jezik za 6., 7. i 8. razred devetogodišnje osnovne škole*. (Lehrerhandbuch) Sarajevo: Bosanska riječ – Dječja knjiga.
- Meißner, F. J. (2000). Orientierung für die Wortschatzarbeit. *Französisch heute* 31 (1): 6–24.
- Müller[-Jacquier], B. D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung (Fernstudieneinheit 8)*. Berlin: Langenscheidt.
- Piepho, H.-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel.
- Plieger, P. (2006). *Erwerb und Struktur des bilingualen mentalen Lexikons*. Hamburg: Lit.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB.
- Roche, J. (2010). Audiovisuelle Medien, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hrsg. H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Berlin, New York: de Gruyter): 1243–1251.
- Rösler, D. (2016). Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 135–149.
- Schnotz, W. (2003). Informationsintegration mit Sprache und Bild, in *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch*, Hrsg. G. Rickheit, T. Herrmann, W. Deutsch (Berlin, New York: de Gruyter): 577–587.
- Schwarz, M. (1992). *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität. Repräsentionale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz*. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarz, M. (2008). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen, Basel: Francke.

Surkamp, C. (Hrsg.) (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Jasmina M. Mahmutović
Univerzitet u Sarajevu
Filozofski fakultet

POJAM „FRAME” U KOMUNIKACIJSKI I KULTUROLOŠKI ORIJENTISANOJ NASTAVI NJEMAČKOG KAO STRANOG JEZIKA

Sažetak

Rad se bavi semantičkim pojmom „frame” i u njemu se nastoji pokazati kako se taj pojam može koristiti u nastavi stranih jezika. Nakon definisanja pojma „frame” kao mentalnog repozitorija (jezičkog i opšteg) znanja, on se nadovezuje na metodičko-didaktičke pojmove „advance organizer” (D. Ausubel) i „interpretacijski obrazac” (C. Altmayer), da bi se ta dva pojma u empirijskom dijelu rada primjenila, odnosno ilustrovala na primjeru tekstova iz udžbenika za njemački kao drugi strani jezik, zvanično odobrenih za korištenje u osnovnim školama u Federaciji Bosne i Hercegovine. Na primjeru „advance organizera” praktično se pokazuje kako se korištenjem autentičnih tekstova može ne samo kognitivno strukturisati novo gradivo, već i stvoriti autentična situacija u učionici koja pogoduje izgradnji komunikacijske kompetencije. Zatim se produbljuje pojam „autentični tekst” i postavlja hipoteza da sintetički tekstovi pored svih nedostataka već razmotrenih u naučnim krugovima kriju još jednu zasad netematiziranu opasnost, t. j. da mogu izvitoperiti stvarnost u zemljama njemačkog govornog područja, jer se autor kod pisanja takvih tekstova rukovodi svojim duboko ukorijenjenim interpretacijskim obrascima kojih često nije ni svjestan. Na primjeru teksta iz udžbenika na temu „stanovanje” analiziraju se kulturnospecifične vrijednosti i poimanje prostora implicitno utkani u tekst, te se postavljena hipoteza potvrđuje kao tačna. Rad se zasniva na spoznajama kognitivne semantike, tekstne/tekstualne lingvistike i konstruktivističkih pristupa kulturi i u konačnici pokazuje kako teorija i praksa nastave stranih jezika mogu profitirati od njihovih spoznaja.

Ključne riječi: frame, interpretacijski obrasci, *advance organizer*, autentični tekst, sintetički tekst, višejezičnosti, kulturološki elementi u nastavi njemačkog kao stranog jezika.

Eingegangen: 1. 7. 2023.
Annahme: 3. 8. 2023.