

Elshehawy, Mohammed

Potenziale von Bildern beim Kulturbezogenen Lernen : eine empirische Studie zu Deutschlehrenden und ägyptischen Lernenden

Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. 2023, vol. 37, iss. 2, pp. 209-225

ISSN 1803-7380 (print); ISSN 2336-4408 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-14>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.79560>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 19. 02. 2024

Version: 20240216

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Potenziale von Bildern beim Kulturbezogenen Lernen – eine empirische Studie zu Deutschlehrenden und ägyptischen Lernenden

Potentials of Pictures in Culture-related Learning – An Empirical Study on German Teachers and Egyptian Learners

Mohammed Elshehawy

Abstract

This article addresses the question of the extent to which ambiguous images with cultural potential play a role in culture-related learning processes. It is assumed that images with multiple interpretations can have a high potential in the culture-related learning field, which leads learners to express their feelings and emotions more strongly. The concepts of interpretation learning by Ingeborg Schüßler, the concept of emotion learning by Rolf Arnold, and the theory of expansive learning by Klaus Holzkamp with his subject position serve as the theoretical basis for concretizing the concept of culture-related learning in this work. This work is also based on the cultural studies approach of discursive cultural studies by Claus Altmayer, in which "culture" is no longer defined objectively, but as a negotiation of meanings. This work attempts to find answers to the following questions based on an empirical investigation of German teachers in Egypt and Egyptian German as a Foreign Language learners: To what extent can images initiate the culture-related learning process? What potentials do images have on the different levels within culture-related learning processes?

Keywords

Images in German as a foreign language; discursive cultural studies; factor of irritation; culture-based learning; cultural competence; discourse ability

1 Einleitung

Im Allgemeinen fungieren Bilder als eine universelle Sprache, die von jedem verstanden werden kann. Sie dienen nicht nur als illustrierendes Mittel zur Visualisierung des außersprachlichen Kontextes, sondern sie repräsentieren auch die außersprachliche Umwelt und können den Lernprozess steuern und erleichtern (vgl. Vladu 2009: 104f). Darüber hinaus können sie ganze Texte ersetzen (vgl. Vladu 2009: 108). Deswegen liegt das Hauptaugenmerk dieser Forschungsarbeit auf den Potenzialen von mehrdeutigen Bildern im Zusammenhang mit dem kulturbezogenen Lernen im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht. Ziel ist es, zu untersuchen, wie der bewusste Einsatz solcher mehrdeutigen Bilder nicht nur zu einer Verbesserung der Sprachproduktion, sondern auch zur Förderung des kulturellen Könnens der Lernenden führen kann, ihre Gefühle und Gedanken auszudrücken. Dabei werden verschiedene Faktoren berücksichtigt, wie beispielsweise die Auswahl der Bilder, ihre Didaktisierung und die angewandten Arbeitsmethoden. Das übergeordnete Ziel dieser Forschungsarbeit besteht darin, einen Beitrag zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts zu leisten und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie der Einsatz von Bildern mit kulturellem Potenzial den kulturbezogenen Lernprozess initiieren kann und welche konkreten Potenziale diese Bilder aufweisen.

2 Theoretischer Rahmen

Als theoretischer Grundsatz zur Erforschung der vorliegenden Arbeit dient hier das von Altmayer entwickelte bedeutungs- und wissensorientierte Verständniskonzept des Kulturbegriffs (vgl. Altmayer 2004, 2006a, 2006b, 2008, 2015, 2017), in dem die Kultur als offene sowie soziale Deutungsressource betrachtet wird, die „diskursive Wissensstrukturen“ bzw. „kulturelle Deutungsmuster“ beinhaltet (vgl. Altmayer, Scharl 2010, Altmayer 2015 und 2017). In Anlehnung an dieses neue Verständnis des Kulturbegriffs von Altmayer können die im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzten Bilder als kulturelle Gegenstände, die uns mit einem Repertoire an sinnvoll wahrzunehmenden Deutungen bzw. Bedeutungen versehen, betrachtet werden bzw. als Medien, die von Deutungsmustern Gebrauch machen (können), in denen Lerner „ihre Deutungsmuster [...] erproben, [...] reflektieren und untereinander aus[...]tauschen“. (vgl. Altmayer 2015: 21f.) Daher wäre es im DaF- und DaZ-Unterricht von Vorteil, Bilder mit kulturellem Potenzial zu verwenden, die den im neuen Kulturverständnis implizierten Kriterien entsprechen, um uns ein diskursives Herstellen von Bedeutungen zur Verfügung zu stellen. Lehrmaterialien, die eine breite Vielfalt an kulturellen Perspektiven und Erfahrungen beinhalten, können dazu beitragen, dass Lernende sich besser in andere Kulturen hineinversetzen können, was den Lernprozess bereichert. Der höhere Grad an verborgenem kulturellem Potenzial von Bildern kann darauf zurückgeführt werden, dass sie oft mehrere Ebenen der Bedeutungen haben, die nicht sofort offensichtlich sind. Diese Mehrdeutigkeit ermöglicht es den Lernenden, über die oberflächliche Ebene hinauszugehen und ein tieferes Verständnis für die kulturellen Aspekte zu entwickeln, die mit den Bildern verbunden

sind. Dadurch können verschiedene Betrachter das Bild unterschiedlich interpretieren, je nach ihrem Hintergrundwissen, ihrer Lebenserfahrung, Bildung, ihrem Beruf sowie ihrer sozialen und kulturellen Prägung. Altmayer und Koreik meinen dazu:

„Jede Überlegung über kulturelles Lernen aber muss von den je individuellen Deutungsressourcen ausgehen, die Lerner in den Unterricht mitbringen und die ihre deutende Auseinandersetzung mit den deutschsprachigen Materialien, mit denen sie im Unterricht konfrontiert werden, maßgeblich beeinflussen.“ (Altmayer – Koreik, 2010)

Das Ziel der kulturbezogenen Lernprozesse nach Altmayer ist, dass die Lerner über „die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen in der fremden Sprache und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache“ (Altmayer, 2017: 12) verfügen. Die Lernenden des Deutschen als Fremd-/ Zweitsprache sollten daher in der Lage sein bzw. befähigt werden, aktiv und bewusst an diesem diskursiven Bedeutungsherstellen teilzunehmen, damit sie nicht nur die Zielsprache produzieren, sondern auch ihr kulturbezogenes Lernen so gut entwickeln, dass sie die Zielkultur diskursiv entdecken und wahrnehmen können. Das Erlernen der Zielkultur ermöglicht es den DaF-Lernenden, in den Alltag und die Kommunikation der deutschsprachigen Gemeinschaft einzutauchen. Dies beinhaltet beispielsweise die Auseinandersetzung mit kulturellen Ereignissen, Feiertagen, sozialen Normen, Arbeitsgewohnheiten und anderen Aspekten des täglichen Lebens. Darüber hinaus spielt das Erlernen der Zielkultur eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen, da es die sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden kontextualisiert und ihnen hilft, die Sprache authentisch und angemessen zu verwenden. Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen erweitert die Fähigkeiten und die Möglichkeiten der Lerner zur Diskurspartizipation und damit ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu globaler Interaktion. Fremdsprachenkenntnisse sind ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer global Citizenship (Altmayer 2015:21). Diese Befähigung kann einerseits durch Motivierung der Lerner durch ausgewählte Materialien (z. B. vieldeutige Bilder mit kulturellem Potenzial), andererseits durch die bewusste Auseinandersetzung mit dem angebotenen Material erreicht werden. Eine Herangehensweise der Lehrperson bei der Vermittlung von Lerninhalten trägt zum Erfolg beim Erreichen dieser Zielsetzung bei. Zusammenfassend lässt sich sagen: „Kulturbezogenes Lernen bezieht sich also neben dem ‚Wie‘ des Lernens gleichsam auf das ‚Was‘ bzw. auf ‚Lerninhalte‘.“ (Neustadt, Zabel, 2010: 77). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass kulturell geprägte Lernprozesse nicht normativ verlaufen, sondern hochgradig individuell sind (vgl. Altmayer 2017: 13). Das bedeutet aber, dass diese Lernprozesse stark von individuellen Faktoren abhängen. Jeder Lernende bringt seine eigene kulturelle Prägung und Erfahrung mit, die den Lernprozess beeinflussen können (vgl. Mynarek et al. 2021: 441). Daher gibt es keine für alle Lernenden einheitliche Vorgehensweise oder Norm. Lehrpersonen müssen dies berücksichtigen, daran arbeiten und die Weiterentwicklung der Lernenden fördern.

2.1 Zum Begriff des kulturbezogenen Lernens

Vor der Behandlung des Begriffs „kulturbezogenes Lernen“ ist es von Bedeutung, zunächst den Begriff „Lernen“ selbst eingehender zu erläutern. Diese Erläuterung zielt darauf ab, ein gemeinsames Verständnis zu schaffen, das als Grundlage für die Formulierung der Forschungsfrage dient und anderen Lesern ermöglicht, die Arbeit besser nachzuvollziehen. Arnold und Siebert definieren das Lernen als „eine Veränderung des Wissens, der Emotionalität, der Fertigkeiten, auch der Werte und Deutungsmuster“ (Arnold – Siebert 2003: 115). Diese Definition betont die ganzheitliche Natur des Lernens und wie es verschiedene Aspekte des Individuums beeinflussen kann. Daher gilt Lernen als ein Prozess, der nicht nur das kognitive Verständnis von Fakten und Konzepten betrifft, sondern auch die Art und Weise, wie eine Person ihre Emotionen, Fähigkeiten, Werte und Sichtweisen auf die Welt wahrnimmt und interpretiert, verändern kann. Tschirner hingegen definiert das Lernen als einen „Prozess der Veränderung von Wissen, Einstellungen, Werten, Fertigkeiten oder Verhalten aufgrund von Erfahrung“ (Tschirner, in: Barkowski – Krumm 2010: 190). Nach dieser Definition von Tschirner kann man Lernen als Veränderungen aufgrund von Erfahrungen oder Praktiken verstehen, die eine Person durchmacht. Ein Beispiel hier ist die Veränderung von Wissen einer Person über die neue Sprache beim Erlernen dieser Sprache. Gleichzeitig können sich nicht nur ihre stereotype Einstellungen und Perspektiven über eine Gemeinschaft ändern, sondern auch ihre Fähigkeiten, die neue Sprache zu sprechen, zu schreiben, zu verstehen und zu verbessern.

In beiden o.g. Definitionen des Lernens wird deutlich, dass es im Lernprozess um eine beabsichtigte Veränderung geht. Diese beabsichtigte Veränderung kann für die Lernenden schwer zu akzeptieren sein, da sie bedeuten würde, alte Gewohnheiten oder Denkmuster aufzugeben und sich neuen Konzepten öffnen zu müssen. Für manche Lernende kann dieser Prozess schwierig sein, da sie sich in ihren gewohnten Mustern sicher und wohl fühlen. Dies gilt auch für Lehrende. Eine Veränderung der grundlegenden Denkmuster im Gehirn sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden kann jedoch durch den gezielten Einsatz interaktiver Unterrichtsmethoden oder motivierender Lernmaterialien, die zu Diskussionen anregen, erreicht werden. Dabei spielen Motivation und Engagement des Lernenden eine wichtige Rolle.

Holzcamp sieht Lernen als subjektive soziale Handlung und betrachtet den Lerner als individuelles Subjekt mit Absichten und Plänen. Lernen ist eine angeborene Fähigkeit, die es Menschen ermöglicht, ihre Handlungsfähigkeit durch die Aneignung von gesellschaftlichem Wissen zu erweitern. (Ludwig 2006: 2, zitiert nach Holzcamp 1993). Holzcamp unterscheidet Lernbegründungen in Defensive und Expansive: *Expansive* Lernbegründungen zielen auf die „lernende Erweiterung/Erhöhung (der) Verfügung/Lebensqualität“ und damit auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe ab, die *defensiven* Lernbegründungen lediglich auf „die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung“ (Holzkamp 1993: 190). *Expansive* Lernbegründungen gehen davon aus, dass Lernen dazu dient, die Möglichkeiten der Individuen zu erweitern und ihre Lebensqualität zu erhöhen. Sie zielen also darauf ab, die gesellschaftliche Teilhabe

und die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten zu erhöhen. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass Menschen durch Lernen ihre Kompetenzen und Fähigkeiten verbessern und dadurch bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben oder sich besser in der Gesellschaft zurechtfinden können. *Defensive* Lernbedingungen hingegen gehen davon aus, dass Lernen dazu dient, Beeinträchtigung und Bedrohungen abzuwenden. Es geht hier nicht so sehr um eine Erweiterung der Möglichkeiten, sondern eher um den Schutz vor negativen Auswirkungen. Ein Beispiel für das Erlernen von Schutzmechanismen vor kultureller Ignoranz im interkulturellen Lernen ist die Betrachtung und Auseinandersetzung mit mehrdeutigen Bildern aus verschiedenen Kontexten. Durch diese Erfahrung werden Lernende dazu ermutigt, über ihre eigenen kulturellen Hintergründe hinauszudenken und verschiedene Perspektiven zu betrachten. Indem sie die Mehrdeutigkeit der Bilder erkennen und akzeptieren, lernen sie, dass es nicht nur eine richtige Interpretation gibt. Dadurch schützen sie sich vor negativen Auswirkungen wie Vorurteile und Stereotype. Holzkamp betont, dass expansive Lernbedingungen im Vergleich zu defensiven Lernbedingungen als positiver zu bewerten sind, da sie darauf abzielen, die individuellen Möglichkeiten zu erweitern und die gesellschaftliche Teilhabe zu erhöhen.

Schüßler betont die Fähigkeit des Lernenden, schwierige Handlungsprobleme in verschiedenen Situationen zu bewältigen und gezielt neues Wissen aufzunehmen. Dabei hebt sie die Rolle der Reflexionsphase hervor, in der der Lerner seine Bereitschaft zeigt, alles kritisch zu filtern und zu hinterfragen (vgl. Schüßler 1998: 92). Das bedeutet, dass der Lerner nicht einfach nur Informationen aufnimmt, sondern aktiv darüber nachdenkt, wie sie in Bezug auf sein vorhandenes Wissen und seine Erfahrungen zu bewerten sind. Dieser kritische Reflexionsprozess kann dazu beitragen, dass der Lerner das Wissen besser versteht, Zusammenhänge erkennt und neue Erkenntnisse gewinnt.

Auch Arnold spricht von einer „Reflexivität“ des eigenen Denkens für das Lernen (Arnold 2005:83) und verbindet laut Siebert das Lernen mit der Irritation. Siebert betont aus pädagogischer Sicht Irritationen als Lernfaktoren: „Wer sich nicht perturbieren lässt, bleibt für Neues, Verunsicherndes, Innovatives verschlossen“ (Siebert 2005: 65). Darüber hinaus verbindet Siebert den Irritationsprozess mit der Anschlussfähigkeit der Lerner „Anschließen begünstigt ein Assimilationslernen, bei dem nur das aufgegriffen wird, was in vorhandene Schemata passt“ (Siebert 2005: 65). Mit anderen Worten beginnen Lerner bei jedem neu gelernten Sachverhalt nicht von Anfang an, sondern sie lassen neue Wissens-elemente zu ihren schon vorhandenen kognitiven Schemata hinzuzufügen und in sie zu integrieren. Es wird aber einiges ausgeschlossen und nur aufgegriffen, was in vorhandene Schemata passt. Es ist bemerkenswert, dass die Begriffe „Irritation“ und „kulturbezogenes Lernen“ eine gemeinsame Phase der „Reflexion“ oder „Reflexivität“ beinhalten. Wenn die Irritationsphase als Teil des kulturbezogenen Lernens betrachtet wird, ergibt sich, dass im Rahmen des kulturbezogenen Lernprozesses zwei oder mehr Reflexionsphasen auftreten. Die erste Reflexionsphase findet während der Rezeption statt, während die zweite oder weitere Reflexionsphasen nach der bewussten Auseinandersetzung der Lernenden mit dem angebotenen Lernmaterial während ihrer Reaktionen erfolgen.

Nach Altmayer kann das kulturbezogene Lernen wie folgt definiert werden: „[...] es kann nur heißen, den Lernenden durch die Begegnung mit Deutungsangeboten (in deutscher

Sprache) die Gelegenheit zu eröffnen, sich neue Möglichkeiten einer Partizipation an Diskursen zu erschließen. Im kulturbezogenen Lernprozess steht die Förderung der Partizipationsfähigkeit der Deutschlernenden als Individuen im Vordergrund. Darin geht es um einen Interaktionsprozess zwischen einem Text im weiteren Sinne (Bilder im engeren Sinne) und dem Fremdsprachenlerner. Die Aufgabe des Unterrichts ist es, diesen Interaktionsprozess anzuregen. Das Lernen wird hier als ein aktiver Prozess gesehen, dessen Verlauf durch eine optimale Initiierung der Lernumgebung anzuregen ist. Ausgangspunkt dieses Lernprozesses ist die konstruktivistische Auffassung, wobei der Lerner als Individuum betrachtet wird, der zur aktiven Teilnahme an fremdsprachlichen Diskursen befähigt wird (vgl. Altmayer 2016: 9 ff.). Nach Altmayer können die Sinnbildungsprozesse nicht behindert werden, solange die im Text verfügbaren Muster in Übereinstimmung mit den im Wissensrepertoir vorhandenen Mustern jedes Individuums stehen.

2.2 Aufbau und Initiieren von kulturbezogenen Lernprozessen

Im Rahmen dieser Arbeit wird der kulturbezogene Lernprozess des individuellen Lernalters in drei Phasen unterteilt; nämlich ein „*kulturelles Wissen*“, eine „*Kulturerwerbsphase*“ und ein „*kulturelles Können*“, analog zum Sprachlernprozess¹, der sich in ein „*sprachliches Basiswissen*“, eine „*Sprachbewusstheit*“ und ein „*sprachliches Können*“ der Lerner teilt.

Das oben gezeigte Schema verwendet eine hierarchische Struktur, um den kulturbezogenen Lernprozess in drei Phasen darzustellen. Die invertierte Pyramide verdeutlicht nicht nur den Aufbau, sondern zeigt auch, wie mehrdeutige Bilder mit kulturellem Potenzial den Lernprozess initiieren können. Die unterste Spitze der Pyramide repräsentiert das Basis-Kulturwissen des Lernenden, in Form von Schemata bzw. Deutungsressourcen, die der Lerner mit in den Unterricht einbringt. Normalerweise ist dieses Basis-Kulturwissen mit den eigenen persönlichen Erfahrungen verbunden, die die Lerner in den Unterricht mitbringen. Diese gelten als Ausgangspunkt für den kulturbezogenen Lernprozess. In dieser ersten Phase des kulturbezogenen Lernprozesses werden neue Informationen individualisiert rezipiert, bei der der Lernende sich höchstwahrscheinlich durch abweichende Muster von seinem vorhandenen Wissensrepertoire überrascht und/oder verwirrt fühlt. Wird das kulturelle Basiswissen des Lernalters durch passenden Input mit mehrdeutigen Bildern mit kulturellem Potenzial, wie der horizontale Pfeil in der Abbildung zeigt, stimuliert, führt das zur wichtigsten Phase des kulturbezogenen Lernprozesses, nämlich Kulturerwerbsphase analog zur Phase der Sprachbewusstheit, die gewöhnlich mit ihrer Rolle entweder zur Entwicklung oder (maßgeblichen) Änderung des sprachlichen Könnens führt. In dieser zweiten Phase reagiert jeder Lernende unterschiedlich auf die provokativen Materialien², basierend auf seinem individuellen Hintergrundwissen und Kulturwissen. Währenddessen erfolgt eine bewusste Ausein-

1 Vgl. Aguado, Karin (2017): Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen. Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017, S. 1–18.

2 Mit provokativen Materialien sind gemeint mehrdeutige Bilder mit kulturellem Potenzial, die Irritationsmomente auslösen können.

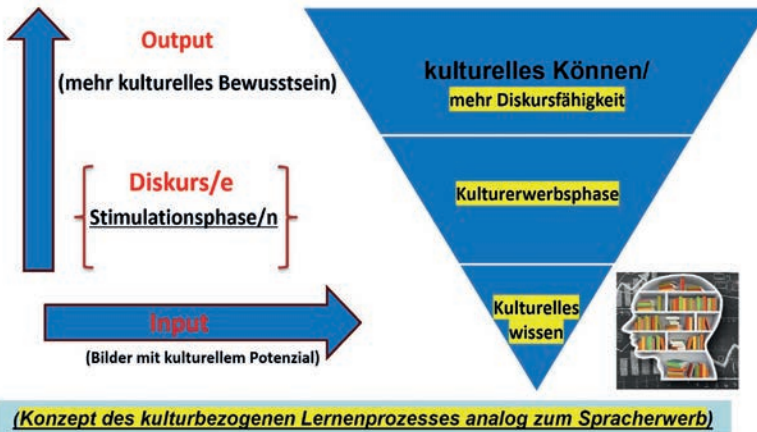


Abbildung 1: Vorstellung zum Aufbau und Initiieren vom kulturbezogenen Lernprozess

andersetzung mit dem neuen Inhalt und den neuen Mustern, wobei jeder Lernende versucht, diese in sein bestehendes Wissen zu integrieren. In diesem Moment ist die Aufgabe der Lehrperson, bedeutungsvolle Hauptdiskurse oder eine Kette von Diskursen zum Thema der Stunde zu schaffen und zu moderieren und sicherzustellen, dass sie sich nicht vom Kernthema des verwendeten Bildes entfernen. Das kann beispielsweise durch kurze Stimuli erfolgen, wie Reaktionen auf die Interpretationen der Lernenden, Kommentare, interaktive Übungen oder schrittweises Zeigen eines begleitenden Textes zum Bild. All dies führt zur dritten Phase, in der die Lernenden ihre Gefühle und Gedanken ausdrücken können (kulturelles Können). Die breite Basis der Pyramide symbolisiert die Phase des kulturellen Könnens als Endphase bzw. höchstes Lernziel des kulturbezogenen Lernprozesses. Der Vergleich zwischen der schmalen Spitze am unteren Anfang der Pyramide und der breiten Basis der Pyramide verdeutlicht, inwieweit ein geringer Input, der das Interesse und die Neugier der Lernenden weckt und als Auslöser dazu dient, das Basiswissen des Lernenden bzw. die Grundlage des kulturbezogenen Lernprozesses am effektivsten anzuregen und zu einem großen Output von „Kulturellem Können“ im Rahmen des kulturbezogenen Lernens führen zu kann.

3 Methodische Vorgehensweise

Die vorliegende Untersuchung stellt einen Ausschnitt aus einem umfangreichen Forschungsprojekt dar, das derzeit noch im Gang ist. Im Rahmen dieses Projektausschnitts handelt es sich um eine explorativ qualitative Erforschung in Anlehnung an die Konzepte von Arnold, Schübler, Holzkamp und das von Altmayer herausgearbeitete kulturtheoretische Konzept, in dem es um das Herstellen von Deutungen bzw. Bedeutungen geht. Daher werden hier Materialien verwendet, die diese vorgesehenen (Be-)Deutungen gestützt auf persönliche Erfahrungen herstellen lassen. Es werden Bilder mit implizitem

Kulturpotenzial verwendet, die so mehrdeutig sind, dass diese automatisch stimulierend wirken und einen großen Raum vielfältiger Deutungsmöglichkeiten bei den einzelnen Probanden zulassen. Untersucht werden, inwieweit Bilder den kulturbezogenen Lernprozess initiieren können und welche Potenziale Bilder auf den verschiedenen Ebenen im Rahmen kulturbezogener Lernprozesse aufweisen.

3.1 Untersuchungsdesign

Um die Forschungsfrage zu untersuchen werden standardisierte Instrumente wie Fragebögen und Interviewleitfäden verwendet, um die subjektive Einstellung von 15 ägyptischen und deutschen DaF-Lehrkräften, die in Ägypten tätig sind, zu erfassen. Die Interviews mit den Lehrern dauerten von 5 bis 7 Minuten. Um eine breitere Perspektive zu erhalten, werden in einem zweiten Teil ägyptische DaF-Lernende auf dem Sprachniveau B1 aus verschiedenen Altersgruppen und Bildungsniveaus an der German University in Cairo (GUC) gebeten, das Bild schriftlich zu beschreiben und in einer Gruppendiskussion gemeinsam zu interpretieren, die zwecks späterer Analyse aufgezeichnet wird. Schriftliche Kommentare der Lernenden zur Unterrichtsmethode, zum angebotenen Material und zur methodischen Vorgehensweise werden gesammelt, um Feedback zu erhalten. Das gleiche Verfahren wird mit verschiedenen Zielgruppen wiederholt. Dabei werden auch solche Kontextfaktoren wie der Lehrplan, die Lernziele und die verfügbaren Ressourcen berücksichtigt, um die Ergebnisse angemessen interpretieren zu können. Um Missverständnisse zu vermeiden, werden zunächst klare Definitionen der Begriffe „mehrdeutige Bilder“ und „kulturelles Potenzial“ herausgearbeitet, um eine konsistente Datengrundlage zu schaffen und eine hohe Qualität und Aussagekraft der Untersuchung sicherzustellen: „*Mehrdeutige Bilder mit kulturellem Potenzial* sind visuelle Darstellungen, die aufgrund ihrer kulturellen Konnotationen oft verschiedene Interpretationen zulassen und dadurch verschiedene Themen oder Szenarien ansprechen können. Diese Bilder können durch Stimulationen Irritationsmomente auslösen und eine Vielzahl von Bedeutungen erzeugen, die von verschiedenen Betrachtern unterschiedlich ausgelegt werden können. Mehrdeutige Bilder mit kulturellem Potenzial können das *kulturelle Wissen* eines Betrachters anregen, zum Nachdenken anregen und dazu beitragen, ein tieferes Verständnis für die kulturellen Aspekte des Bildinhalts zu entwickeln. Das kulturelle Potenzial eines mehrdeutigen Bildes liegt in seiner Fähigkeit, das kulturelle Bewusstsein und das *kulturelle, sprachliche* und *interkulturelle Können* der Betrachter zu fördern.“ Um die Fragestellung dieses Beitrags empirisch zu untersuchen, wird das folgende Bild als Fallstudie ohne spezifischen Kontext verwendet.

Der in englischer Sprache veröffentlichte Zeitungsartikel, in dem das Foto abgedruckt ist, beschäftigt sich mit der Verbreitung von Gesichtsmasken zur Bekämpfung der COVID-19-Pandemie und wie dies dazu beitragen kann, eine konstruktivere Diskussion über den Niqab³ „Gesichtsschleier“ anzuregen. Zur weiteren Forschung werden noch weitere Bilder

3 Nach Definition im Duden ist der Niqab oder Nikab ein (besonders in Teilen der arabischen Welt und



Abbildung 2: Frau mit Gesichtsbedeckung

Quelle: <https://www.opendemocracy.net/en/global-extremes/there-difference-between-niqab-and-face-mask/>

und Materialien in einem spezifischen Kontext von DaF-Unterrichtseinheiten untersucht, um neue Erkenntnisse zu erlangen.

3.2 Datenerhebung

Anhand des Fragebogens soll die Wirksamkeit des Einsatzes von Bildern mit kulturellem Potenzial im DaF-Unterricht untersucht werden. Mit halboffenen bis offenen Fragen wird das Thema eingeführt und anhand eines Beispiels werden spezifische Fragen zum Einsatz von mehrdeutigen Bildern gestellt. Die Bildbeschreibung dient dazu, den ersten Eindruck und die ersten Interpretationen schriftlich festzuhalten und sie später mit den im Interview genannten Interpretationen zu vergleichen. Zum Schluss werden offene Fragen gestellt, um den Sinn des Einsatzes von ähnlichen Bildern im DaF-Unterricht zu erörtern und die Wirksamkeit solcher Bilder zu untersuchen. In fokussierten Interviews mit DaF-Lehrern, die nach dem Ausfüllen des Fragebogens durchgeführt werden, wird das präsentierte Bild interpretiert und diskutiert. Die Interviews enthalten unstrukturierte bis semi-strukturierte Fragen, um tiefere Einblicke in die Fragestellungen der Studie zu

(Irans von muslimischen Frauen getragener) Schleier, der das ganze Gesicht, nicht aber die Augen bedeckt. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Nikab> (20. 10. 2023)

gewinnen. Die Flexibilität des Interviewers ermöglicht es, auf die Antworten der Befragten einzugehen und ein besseres Verständnis zu erlangen, während die Antworten authentischer sein und die Gedanken der Befragten besser widerspiegeln können. Das Ziel ist es, dass Lehrer ihre Meinungen und Perspektiven spontan und frei äußern. Durch die Nutzung von Audioaufnahmen können Irritationsmomente bei den Teilnehmern identifiziert werden, was insbesondere bei der induktiven Analyse der Daten hilfreich ist. In den Gruppendiskussionen wurden die Teilnehmer zunächst gebeten, das Bild schriftlich zu beschreiben und ihre Beschreibung abzugeben. Anschließend wurde das Bild in einer Gruppendiskussion behandelt. Danach haben die Teilnehmer ihre Kommentare zum verwendeten Material und zur Unterrichtsmethode schriftlich festgehalten.

3.3 Datenauswertung

Basierend auf den ausgewerteten Daten aus den Fragebögen lässt sich sagen, dass die befragten Lehrer am häufigsten Comics, Grafiken und Bilder mit kulturellem Potenzial verwenden. Einige Lehrer haben das Bild als ungewöhnlich bezeichnet, was darauf hindeuten könnte, dass es sie irritiert oder besonders angesprochen hat, dass sie ihre Einsatzmöglichkeiten und die positive Wirkung auf den Lernprozess besonders schätzen. Auf der anderen Seite empfanden einige Lehrer das Bild als extrem, was darauf hindeutet, dass sie möglicherweise Bedenken hinsichtlich seiner pädagogischen Relevanz haben könnten. Bei der Beschreibung des Bildes haben sich etwa 80% der Lehrer hauptsächlich auf formale Aspekte wie die Körperhaltung und Hautfarbe und das Aussehen der dargestellten Person sowie den Ort des Bildes konzentriert. Das Aussehen der dargestellten Person wurde als seltsam, unverständlich oder paradox empfunden. Eine Interpretation lautete, dass das Bild nur Verwirrung stiftet: „Es verwirrt nur“. Eine andere Interpretation war, dass „es eine komische Mischung“ darstellt. 70% der Lehrer haben die Kopf- und Gesichtsbedeckung mit islamischer Kleidung⁴ in Verbindung gebracht, während 30% die Bedeckung mit Kälte oder Krankheit im Gesicht oder mit einer medizinischen Maske assoziiert haben. Eine Interpretation lautete: „Am Anfang dachte ich: „Sie sieht wie eine Terroristin aus, aber nach einigen Sekunden sah ich eine Frau, die vielleicht ein Problem hat und weint.“ Die befragten Lehrer haben bei der Interpretation des Bildes und Diskussion darüber viele Themen genannt, die damit in Verbindung gebracht werden. Dazu zählen unter anderem „Ausländerfeindlichkeit“, „Probleme bei der Integration von Menschen in Deutschland“, „Angst“, „Einsamkeit“, „Schleier und Niqab in Deutschland bzw. Europa“ und „Vorurteile gegenüber anderen Religionen oder Menschen anderer Herkunft“. Alle befragten Lehrer haben betont, wie wichtig der Einsatz von Bildern mit mehrdeutigen Bedeutungen im DaF-Unterricht ist, um sowohl kulturelle als auch sprachliche Aspekte leichter vermitteln zu können. Lediglich 1% der Befragten waren der Meinung, dass klare, eindeutige Bilder besser geeignet seien, um

4 Islamische Kleidung umfasst weite Kleidungsstücke, die größere Flächen von nackter Haut bedecken, wie beispielsweise lange Röcke, langärmelige Oberteile und Kopftücher oder Schleier, die den Kopf bedecken.

kulturelle Aspekte im Unterricht zu vermitteln. Obwohl die Antworten insgesamt knapp und zusammengefasst waren, haben sie mir als Forscher eine Orientierung und einen Eindruck davon gegeben, welche Aspekte ich in den bevorstehenden Interviews vertiefen und erkunden kann. Bei den unstrukturierten Interviews wurde nach einem methodischen Vorgehen gefragt, bei dem den Teilnehmern Stimuli gegeben wurden, um Reaktionen und ausdrucksstarke Antwort zu provozieren bzw. auszulösen. Dadurch konnten bestimmte Themen oder Aspekte fokussiert werden, wodurch die Teilnehmer ihre Gedanken, Meinungen und Erfahrungen zum Ausdruck bringen konnten: Die befragte Person wurde gebeten, das auf einer PowerPoint-Präsentation gezeigte Bild zu beschreiben und alle Assoziationen zum Bild zu nennen. In den meisten Interviews wurden die ersten Reaktionen schnell genannt und das Bild als „komisch“ oder „extrem komisch“ beschrieben. Die Befragten nannten verschiedene Gründe für diese Beschreibung, wie zum Beispiel das Outfit der Frau auf dem Bild, das den Eindruck erweckt, dass die Kleidung nicht zusammenpasst und islamisch geprägt ist, da sie einen Gesichtsschleier und ein Kopftuch trägt. Die Arme der Frau bleiben frei, was als eigenartiges Element des Bildes beschrieben wurde. Die meisten Interpretationen beschreiben das Outfit der Frau als paradox sowie widersprüchlich, denn die Kleidung enthält verschiedene kulturelle oder religiöse Konnotationen, die auf den ersten Blick nicht miteinander vereinbar sind. Dadurch entsteht eine gewisse Verwirrung in der visuellen Darstellung, was zu der Beschreibung des Outfits als paradox führt. Als ersten Stimulus fragte ich als Interviewer immer nach einer Begründung für die Beschreibung des Bildes als komisch, um ein tieferes Verständnis zu erlangen. Die Antworten der Befragten waren vielfältig und bezogen sich zum Beispiel auf die Unklarheit, ob es sich bei der dargestellten Person um eine Frau oder einen Mann handelt, auf das Outfit, das aus verschiedenen Elementen zu bestehen scheint, wie der Kopf zu einer Person und der Körper zu einer anderen Person zu gehören scheint. Ein weiterer Grund war die als seltsam empfundene Diskrepanz zwischen dem Kopftuch und der ärmellosen Bluse. Die muskulösen Arme der Frau wurden auch als spezifische Komponente des Bildes genannt. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Frau als kraftvoll oder stark wahrgenommen wird, was eine weitere Ebene der Bedeutung in das Bild einbringt. Anschließend wurde nach der Zugehörigkeit der dargestellten Frau zum Islam gefragt und es gab unterschiedliche Interpretationen. Einige der Befragten verneinten einen Bezug zur muslimischen Religion, während andere angaben, dass das Outfit der Frau afrikanischen bzw. islamischen sowie arabischen Einfluss haben könnte. Eine Befragte vermutete, dass die Frau eine Mischung aus ihrer alten Identität und der Integration in die deutsche Gesellschaft darstellen könnte. Nach den ersten Interpretationen des Bildes wurde den Befragten der Titel des begleitenden Zeitungsartikels gezeigt und wieder nach ihrer Meinung zum Bild gefragt, der auf die Verbreitung von Gesichtsmasken zur Bekämpfung der COVID-19-Pandemie eingeht und die Frage stellt, ob es einen Unterschied zwischen einem Niqab und einer Gesichtsmaske gibt. Während der Vorstellung des Titels des Zeitungsartikels und der Diskussion über die Bildinterpretation zeigten die Befragten sowohl verbale als auch nonverbale Überraschungseffekte. Die verbalen Reaktionen beinhalteten Äußerungen wie „aha“, „oh“, „aha ok“, „Jetzt verstehe ich“, „überraschend“, „Das hätte ich gar nicht

gedacht“ und „Das ist mir gar nicht eingefallen“. Der Titel wurde mit Verwunderung gelesen. Insbesondere am Ende des Titels änderte sich die Stimmlage der Leser von ruhig zu laut oder umgekehrt, was auf große Überraschung hindeutet. Besondere Betonung wurde auf den zweiten Teil des Titels gelegt: „*ein konstruktiveres Gespräch über den Niqab anzuregen*“. Die nonverbalen Reaktionen bestanden aus lautem oder leisem Lachen oder zögerndem Lächeln sowie Flüstern, was auf Unsicherheit oder Nachdenken über die benannten Interpretationen hindeutete. Die Reaktionen der Befragten verdeutlichen, dass das gezeigte Bild Irritationen hervorgerufen hat und dass ihre Interpretationen des Bildes von der beabsichtigten Bedeutung abwichen. Diese Erkenntnis kann genutzt werden, um gezielte Irritationen im Unterricht einzusetzen und Diskussionen über verschiedene Themen anzuregen. Dadurch können die Lernenden ihr kulturelles Verständnis und Wissen erweitern. Bei einigen Interviews wurden verschiedene Themen wie Rassismus, Religionsfreiheit, Kopftuch und Identität sowie Integration von Ausländern in Deutschland und Europa diskutiert. Diese vielfältigen Diskussionen konnten das Kulturwissen anregen, das Kulturverständnis vertiefen und das *kulturelle Können* verbessern. In Bezug auf die Körperhaltung und Identität der Frau wurde erwähnt, dass die Frau auf dem Bild mit verschränkten Armen dargestellt ist, was den Eindruck erweckt, als befände sie sich im Kampfmodus. Einige Befragten beschrieben die Frau als männlich und bedrohlich wirkend, jedoch sei durch ihre Figur und die Rüschenbluse deutlich erkennbar, dass es sich um eine Frau handelt. Bei einigen anderen wurde sie als unfreundlich oder gar gefährlich beschrieben. Es gab unterschiedliche Vermutungen zu dem Ort, an dem sich die Frau auf dem Bild befindet. Einige Befragte vermuteten, dass sie sich an einem öffentlichen Ort wie einem Bahnhof oder einer Bushaltestelle befindet, während andere den Ort als Keller, Tiefgarage eines Einkaufszentrums oder U-Bahnstation einstufen. Einige Befragten waren sich unsicher und konnten den genauen Ort nicht bestimmen. Nachdem sie den gezeigten Text gelesen hatten, wurde klar, dass es sich um eine Bahnstation in Deutschland handelt und nicht um einen Ort in einem afrikanischen Land oder eine Straße oder Bushaltestelle. Das war für einige überraschend. Was die Gegenstände auf dem Bild betrifft, wurde von einigen Befragten erwähnt, dass die Frau eine Tasche trägt, jedoch war unklar, was sich darin befindet. Fast alle Befragten haben positiv auf die Frage reagiert, ob sie dieses Bild im DaF-Unterricht verwenden würden. Sie gaben an, dass sie es auf jeden Fall einsetzen würden, insbesondere auf höherem Niveau, da es provokativ sei und zu interessanten Erkenntnissen führen könne. Nur eine Lehrerin äußerte ihr Bedenken bezüglich der Verwendung des Bildes, da sie befürchtete, dass es zu Missverständnissen oder negativen Meinungen über die Frau auf dem Bild aufgrund ihres Aussehens führen könnte. Sie war besorgt, dass die Frau auf dem Bild möglicherweise aufgrund ihrer Kleidung als Muslima angegriffen werden könnte. Als Lehrer/in ist es wichtig, den Diskurs zu moderieren und Missverständnisse vorzubeugen, indem alle Interpretationen offen akzeptiert und gesammelt werden, um den richtigen Kontext zu vermitteln und Impulse zu geben, um ein besseres Verständnis zu fördern. Die Interviews mit den Lehrern ergaben insgesamt mehr verschiedene Wahrnehmungen und Interpretationen des Bildes im Vergleich zu den Fragebögen, was zu klareren Reaktionen führte. Einige Themen, die auch in den Fragebögen

erwähnt wurden, kamen im Interview zur Sprache. Von den befragten Lehrern bewerteten 90% das angebotene Material positiv und stellten fest, dass es eine interessante Atmosphäre im Unterricht schaffen könne. Das Material wecke das Interesse der Schüler, rege sie zum Nachdenken an und motiviere sie zur aktiven Teilnahme. Es ist bemerkenswert, dass bei der schriftlichen Bildbeschreibung nur wenige Interpretationen gegeben wurden. Die meisten Lernenden haben sich auf formale Aspekte des Bildes wie den Ort, die Natur der abgebildeten Person und deren Geschlecht konzentriert. Zusätzlich haben sie die Kleidung der Person beschrieben und einige fanden sie komisch. Eine Teilnehmerin hat jedoch darauf hingewiesen, dass die Kleidung einen aktuellen Modetrend repräsentiert. Bezüglich der Bildbeschreibung während der Diskussion hat mich die Vielfalt der Interpretationen der Lernenden überrascht. Es ist interessant zu sehen, dass einige Teilnehmer die Person auf dem Bild als Mann und andere als Frau wahrgenommen haben. Einige Teilnehmer sahen in der Person auf dem Bild eine Mutter, die während der Quarantäne-Zeit arbeiten musste, um ihre Kinder zu ernähren. Eine andere Interpretation war, dass die Person gegen Masken und Schutzmaßnahmen ist und deswegen ihre Kleidung als Alternative nutzt, um straflos in die Bahn einsteigen zu können. Schließlich gab es auch Teilnehmer, die glaubten, dass die Person einfach kein Geld für eine Maske hat und deshalb nach einer Alternative sucht. Im Verlauf der Diskussion tauschten die Teilnehmer verschiedene Interpretationen und Ideen aus und verteidigten einige ihrer Meinungen während, andere ihre Gefühle und Emotionen ausdrückten. Ein Lernender äußerte seine Gefühle und sagte laut in seiner arabischen Muttersprache, dass das Bild für ihn provokativ und belästigend sei, da er nicht sicher war, ob die dargestellte Person ein Mann oder eine Frau ist. Nachdem er jedoch den begleitenden Text gelesen hatte, verstand er das Bild besser und konnte es einordnen. Auf der anderen Seite beharrte ein anderer Teilnehmer darauf, dass die Person auf dem Bild ein Mann ist und begründete seine Antwort damit, dass die Person starke Muskeln hat und ihre Körperhaltung eher typisch für einen Mann sei. Während der unterschiedlichen Stimulationsphasen vertieften einige Teilnehmer ihre Interpretationen durch selbst erfundene Geschichten, wie zum Beispiel die Beschreibung der Tasche, die die Frau auf dem Bild trägt, als Tasche für gestohlene Gegenstände. Es wurde angenommen, dass die Frau täglich eine Bank ausrauben müsse, um ihre Kinder in der Corona-Zeit zu ernähren oder Geld für ihr Training als Bodybuilderin und das Vergrößern ihrer Muskeln zu sparen⁵. Es ist interessant zu beobachten, wie ein Teilnehmer während der Diskussion zunächst in nachdenkliches Schweigen verfiel und später, nachdem er verschiedene Interpretationen gehört hatte, seine Meinung äußerte. In seiner Auffassung glaubte er, dass die Person auf dem Bild eine Frau sei und eine ablehnende Haltung gegenüber Masken habe⁶. Diese Beobachtung verdeutlicht, wie der Austausch und die Diskussion über mehrdeutige Bilder im DaF-Unterricht dazu beitragen können, verschiedene Perspektiven und

5 Diese Interpretation enthält eine rassistische Annahme, die möglicherweise auf Vorurteilen und Stereotypen basieren könnte. Obwohl dies nicht der Schwerpunkt der Forschung ist, ist es dennoch entscheidend, Menschen nicht vorschnell zu beurteilen.

6 Diese subjektive Interpretation kann abwertend bzw. intersektional wirken und zeigt jedoch deutlich, wie Vorurteile und persönliche Überzeugungen die Wahrnehmung beeinflussen können.

Standpunkte zu berücksichtigen. Nach der Diskussion wurden die Lernenden gebeten, das Material und die Vorgehensweise zu kommentieren. Die Rückmeldungen der Lernenden waren positiv. Sie fanden die Diskussion und die verwendete Vorgehensweise kreativ und unterhaltsam. Dies deutet darauf hin, dass die interaktive Verwendung mehrdeutiger Bilder im Unterricht als motivierend und ansprechend empfunden wurde. Die Lernenden schätzten die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven zu betrachten und ihre eigenen Gedanken und Gefühle auszudrücken. Die kreative und unterhaltsame Natur der Methode trug wahrscheinlich dazu bei, das Interesse der Lernenden zu wecken und ihr Engagement für den Lernprozess zu steigern.

3.4 Ergebnisse

Die vielfältigen Interpretationen sowohl der Lehrer als auch der Lerner zeigen, wie unterschiedlich Menschen Bilder rezipieren und wie ihre persönlichen Erfahrungen und ihr (Kultur-)wissen ihre Wahrnehmung beeinflussen können. Ein Vergleich der Interpretationen von Lehrern und Lernenden zeigt, dass die Lernenden vielfältigere Interpretationen des Bildes hervorbrachten, während die Lehrer mehr Themen identifizierten, die mit dem Bild in Verbindung stehen⁷. Ein möglicher Grund dafür ist die Erfahrung und Expertise der Lehrer, die während der Interviews mehr Einblicke in die Hintergründe des Bildes erhalten haben. Die Lernenden hingegen bringen ihre eigenen Erfahrungen und/oder Perspektiven mit ein, die zu einer größeren Vielfalt an Interpretationen führen können. Darüber hinaus können auch individuelle und kulturelle Unterschiede in der Wahrnehmung und Interpretation von Bildern und anderen visuellen Medien eine wichtige Rolle spielen. Die Studie zeigt das Potenzial von mehrdeutigen Bildern für den kulturbezogenen Lernprozess im DaF-Unterricht. Die Vielfalt der Interpretationen durch Lehrer und Lernende verdeutlicht, dass solche Bilder ein wertvolles Instrument für die Förderung bzw. das Initiieren der kulturellen Diskurse und die Reflexion im Unterricht sein können. Durch mehrdeutige Bilder mit kulturellem Potenzial können Irritationsmomente ausgelöst werden, die zu einer intensiveren und kritischen Reflexion über die im Bild enthaltenen Themen führen können. Die methodische Vorgehensweise des Lehrers spielt dabei eine wichtige Rolle, indem er durch stimulierende Impulse eine unterstützende Umgebung schafft und die Lernenden ermutigt, ihre Interpretationen mitzuteilen. Die Diskussionen über solche Bilder fördern nicht nur das Sprachwissen bzw. Kulturwissen, sondern auch das Sprach- und Kulturkönnen, die Weiterentwicklung der Sehkompetenzen, kognitiven Kompetenzen und Interpretationsfähigkeiten der Lernenden. Auf kultureller Ebene bereichern sie das kulturelle Verständnis und die Fähigkeit zum kritischen Denken, indem sie den Lernenden ermöglichen, verschiedene Aspekte einer bestimmten Kultur zu erkunden und zu analysieren. Die Kommentare von 99% der Lehrer und Lernenden zum verwendeten Material haben gezeigt, dass die Arbeit mit solchen Bildern das Interesse steigert und die Motivation zum Erlernen

7 Zum Überblick siehe die Tabelle mit den Interpretationen im Hyperlink.

der Sprache erhöht. Durch die Verwendung solcher Bilder können die Lernenden auf unterhaltsame und interaktive Weise nicht nur ihre kulturellen Kenntnisse erweitern, sondern auch kulturreflexive Fähigkeiten entwickeln. Dies ermöglicht den Lernenden, ihre eigenen Vorurteile und Stereotype zu hinterfragen und trägt dazu bei, dass sie sensibler und respektvoller im Umgang mit anderen Kulturen werden. Auf sprachlicher Ebene können solche Bilder den Lernenden helfen, ihre Gefühle und Emotionen gegenüber dem Inhalt des Bildes in einer Fremdsprache auszudrücken. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können dazu beitragen, den Einsatz von mehrdeutigen Bildern mit hohem kulturellem Potenzial im DaF-Unterricht zu verbessern und Herausforderungen und Vorteile dieser Methode zu identifizieren.

4 Ausblick

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass diese Studie einen wichtigen Schritt zur Erforschung der Bedeutung von Bildern mit hohem kulturellem Potenzial darstellt und dass weitere Untersuchungen notwendig sind, um Bedeutungen und Interpretationen in spezifischen Kontexten zu erforschen. Im nächsten Schritt des Forschungsprojekts werden weitere Bilder mit hohem kulturellem Potenzial in einem spezifischen Kontext erforscht, wie die Bedeutung von Familie, die Familienformen und Rollenverteilung in der Familie, um ein umfassenderes Verständnis der kulturellen Bedeutungen von Bildern zu erlangen. Bilder stehen jedoch im Lernprozess nie für sich allein, sondern sind immer im didaktischen Gesamtkontext zu betrachten (vgl. Hallet, 2010: 28).

Literatur

- Aguado, Karin (2017): Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen. Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017, S. 1–18. https://www.researchgate.net/publication/335892341_Sprachaufmerksamkeit__Sprachreflexion__Sprachkonnen_Plenarvortrag_auf_dem_Deutschlehrertag_2017_in_Barcelona_15_September_2017_Goethe-Institut_Universitat_Pompeo_Fabra_Barcelona_Katalonien (20.10.2023)
- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006a): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32, S. 181–199.
- Altmayer, Claus (2006b): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Fremdsprachen lehren und lernen 35, S. 44–59.
- Altmayer, Claus (2008): Von der ›interkulturellen Kompetenz‹ zum ›kulturbezogenen Deutungslernen‹. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Renate A. Schulz/Erwin Tschirner (Hrsg.): Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München, S. 28–41.
- Altmayer, Claus – Koreik, Uwe (2010): Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt. In:

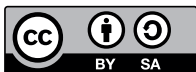
- Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15, 2, S. 1–6. <https://zif.tu-journals.ulb.tudarmstadt.de/article/id/2429/> (20. 10. 2023)
- Altmayer, Claus – Scharl, Katharina (2010): „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2.
- Altmayer, Claus (2015): Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde. In: Becker, Christine – Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Stockholm am 24./25. Januar 2014*. Frankfurt: Peter Lang, S. 9–30.
- Altmayer, Claus – Hamann, Eva – Magosch, Christine – Mempel, Caterina – Vondran, Björn – Zabel, Rebecca (2016) (Hrsg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter – Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–22.
- Arnold, Rolf – Siebert, Horst (2003): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit*. In: *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Band 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. In: *Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* 44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (2010) (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Duden. „Nikab“. Online-Artikel. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Nikab> (20.10.2023).
- Fornoff, Roger – Altmayer, Claus – Koreik, Uwe (2017): Empirische Forschung im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache, Volume 44 Issue 4*. 2017, S. 443–450. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0089> (20. 5. 2023)
- Holzcamp, Klaus (1993): *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausg. Frankfurt/Main: Campus.
- Mynarek, F., Steckel, J., et al. (2021): Das Zusammenspiel individuellen und organisationalen Lernens – Ein Review der neueren Literatur. *Z. Arb. Wiss.* 75, 438–454 (2021). <https://doi.org/10.1007/s41449-021-00281-8> (20. 10. 2023)
- Neustadt, Eva – Zabel, Rebecca (2010): „Ist die Kirche eigentlich eine Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 61–80. (<https://tu-journals.ulb-tudarmstadt.de/index.php/zif/article/view/156/151>) (2. 9. 2018)
- Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Vladu, Daniela-Elena (2009): Die Rolle der Bilder im DaF-Unterricht auf Grundschulniveau. In: *Neue Didaktik* 1, S. 103–110 https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5783/pdf/NeueDidaktik_1_2009_Vladu_Rolle_der_Bilder.pdf (22. 10. 2023)

Mohammed Elshehawy / mohammed.elshehawy@guc.edu.eg

German University in Cairo – GUC

Neue Kairo-Stadt - Haupteingang von Al Tagamoa Al Khames

11835 Kairo, EG



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as image or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.
