

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 1 (April 2015)

Interkulturelle Begegnungen im kontextfernen Sprachunterricht

Tatjana Louis & Franziska Kammer

Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales

Universidad de los Andes

Cra. 1E No. 18-10

Bogotá D.C., Kolumbien

Tel.: +57 1 3394949

E-Mail: fkammer@unal.edu.co

E-Mail: tlouis@uniandes.edu.co

Abstract: Dieser Beitrag stellt eine Aktionsforschungs-Untersuchung vor, die zwischen 2010 und 2012 an der Universidad de los Andes in Bogotá durchgeführt wurde. Ausgangspunkt war die These, dass die geographische Entfernung Kolumbiens zu Deutschland und die damit einhergehenden fehlenden Möglichkeiten der Lernenden, ihr im Unterricht erworbenes Wissen zu kontextualisieren, sich erschwerend auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen auswirkt. Mit dem Ziel, diese Schwierigkeit zu kompensieren, wurden zunächst die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden ermittelt und verschiedene Lehrbücher hinsichtlich ihrer Angebote auf diese Bedürfnisse evaluiert. Schließlich wird gezeigt, wie die Ergebnisse in die Unterrichtspraxis implementiert wurden.

This article presents the results of an Action Research study carried out between 2010 and 2012 at the Colombian Universidad de los Andes. Its starting point was the hypothesis that the geographical distance between Colombia and Germany makes it more difficult for the students to contextualize the knowledge acquired in class, therefore impeding the development of intercultural competences. In order to compensate for this lack of contextualization the investigators first established the students' specific needs. Then they evaluated different textbooks with regard to what they are offering to respond to those needs. Finally, the article describes how the findings were implemented in the classroom.

Schlagwörter: Kolumbien, Deutsch als Fremdsprache, interkulturelles Lernen, Film, Aktionsforschung; Columbia, German as a second/foreign language, intercultural learning, film, action research

1. Einleitung

An der Universidad de los Andes in Bogotá, Kolumbien, lernen rund 450 Studierende verschiedener Disziplinen Deutsch als Fremdsprache. Dabei begegnen die Lehrenden im Unterricht einer großen Herausforderung, die sich aus der beträchtlichen räumlichen Entfernung Kolumbiens zu Deutschland ergibt. Diese Distanz erschwert die Entwicklung interkultureller Kompetenzen, da sich der Kontakt der Lernenden mit dem Deutschen und der Kultur der deutschsprachigen Länder weitgehend auf die Unterrichtssituation beschränkt und sie das im Unterricht Gelernte nicht ohne weiteres in der Wirklichkeit erproben oder durch eigene Erfahrungen ergänzen können.

Deutsch als Fremdsprache wird an der Universidad de los Andes im Rahmen des Studienganges „Sprachen und soziokulturelle Studien“ (Lenguajes y Estudios Socioculturales) angeboten, der das Studium der Kulturwissenschaften mit dem Sprachenstudium verbindet. Die Sprachkurse stehen zwar Hörenden aller Fachbereiche offen, folgen aber in ihrer Zielsetzung den vom Studiengang vorgegebenen Schwerpunkten: Ein zentrales Lernziel ist die Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins, das sensibel gegenüber dem Anderen ist, das den Wert gelebter Erfahrung erkennt und respektiert und den Lernenden in die Lage versetzt, diese Erfahrung des Anderen in eine (selbst-)kritische Beziehung zu den eigenen Erfahrungen zu setzen.¹ Dieses Lernziel kann jedoch nur dann erfolgreich erreicht werden, wenn der Lernende das im Unterricht erworbene Wissen kontextualisieren und eigene Erfahrungen mit der Alltagskultur der deutschsprachigen Länder machen kann. Diese Möglichkeit zur Kontextualisierung fehlt in

Kolumbien jedoch weitgehend. Kolumbianische DaF-Studierende lernen Deutsch kontextfern. Somit bleiben Deutschland und seine Kultur nicht selten abstrakte Studienobjekte, werden aber keinesfalls gelebte Erfahrung. Es gerät in den Hintergrund, dass „die Kultur“ als monolithisches Phänomen nicht existiert, sondern dass sich kulturelle Prägungen nur über Individuen und ihr Verhalten äußern können und dass Interkulturalität sich vor allem in der Interaktion manifestiert (vgl. Dervin 2010: 162-163 unter Bezug auf Wikan 2002: 83 und Ogay 2000: 53). Die vielbeschworene interkulturelle Kompetenz erschöpft sich dann häufig in einer kontrastiven Gegenüberstellung von „Herkunftskultur“ und „Zielkultur“ und wird so lediglich zu einem neuen Etikett für traditionelle Konzepte der Landeskunde (vgl. Altmayer & Koreik 2010: 1378-1380; Hu 2007: 20-22).

Ausgehend von der These, dass die Kontextferne die Entwicklung interkultureller Kompetenzen erschwert, wurde an der Universidad de los Andes am Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales zwischen 2010 und 2012 eine empirische Untersuchung durchgeführt, die zum Ziel hatte, die spezifischen Bedürfnisse kolumbianischer Deutschlernender in Bezug auf die Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins kennenzulernen, um darauf im Unterricht gezielter reagieren zu können. Diese Untersuchung wurde vom Centro de Estudios Sociales (CESO, Zentrum für soziale Studien) der Universidad de los Andes als Aktionsforschungs-Projekt finanziert.

Die Ausgangsfrage der Untersuchung war, wie das Unterrichtsziel der Ausbildung eines interkulturellen Bewusstseins im kontextfernen Unterricht effektiv erreicht werden kann. Dazu wurden zunächst die Bedürfnisse kolumbianischer Deutschlernender ermittelt: Welche soziokulturellen Themen und Situationen sind für die spezifischen, deutsch-kolumbianischen Beziehungen besonders relevant und sollten im Hinblick auf das Unterrichtsziel vertieft werden? In einem weiteren Schritt wurden verschiedene DaF-Lehrwerke auf ihre Inhalte und Angebote hinsichtlich dieser Bedürfnisse analysiert. Mit den so gewonnenen Erkenntnissen konnten Themen identifiziert werden, die einer Vertiefung bedurften. Unter Berücksichtigung der Interessen der Studierenden wurden dann bestimmte Themen in die Unterrichtsinhalte aufgenommen und mithilfe verschiedener Materialien bearbeitet, vorrangig jedoch mit Filmen.

Im Folgenden wird zunächst auf die äußeren Bedingungen des Deutschlernens in Kolumbien und an der Universidad de los Andes eingegangen sowie die besondere Herausforderungslage des DaF-Unterrichts in Kolumbien dargestellt (Kap. 2 und 3). Danach werden die Untersuchung, ihre Durchführung und die Ergebnisse vorgestellt (Kap. 4 und 5). Abschließend wird anhand des Themas Jugendzeit beschrieben, wie die Ergebnisse in den Unterricht implementiert wurden (Kap. 6).

2. Zur Situation des Deutschunterrichts in Kolumbien und an der Universidad de los Andes.

Betrachtet man die Zahlen der Deutschlernenden in Kolumbien, so wirkt die räumliche Entfernung zu den deutschsprachigen Ländern auf Lernende offenbar nicht abschreckend. Dies äußert sich durch stetig steigende Lernerzahlen. Für 2014 wurde eine Zahl von gut 13000 Lernenden ermittelt, die an Kindergärten, Schulen, Universitäten, Sprachschulen und Kulturinstituten Deutsch lernen (vgl. DAAD 2014). Dabei ist es wichtig anzumerken, dass sich diese Bildungseinrichtungen keineswegs auf die Großstädte konzentrieren, sondern auch in vergleichsweise kleinen Städten wie z.B. Manizales, Ibagué oder Armenia existieren. Hinzu kommt, dass mit den vier deutschen Auslandsschulen in Bogotá, Barranquilla, Medellín und Cali, mehreren DAAD-Lektoraten, dem DAAD-Informationszentrum sowie dem Goethe-Institut in Bogotá auch von deutscher Seite aus die deutsche Sprache in Kolumbien stark gefördert wird. Außerdem gehen immer mehr Studierende für einen Austausch oder für ein Graduiertenstudium nach Deutschland. Mit über 1000 DAAD-Stipendiaten (2013) liegt Kolumbien im südamerikanischen Vergleich mittlerweile nach Brasilien und Mexiko an dritter Stelle (vgl. DAAD 2013: 82-83).

Dieser positive Trend lässt sich auch für die private Universidad de los Andes beobachten. In den letzten Jahren ist die Zahl der Deutschlernenden kontinuierlich von ca. 280 (2005) auf nunmehr rund 450 Studierende (2. Semester 2014) gestiegen. Deutsch wird an der Universidad de los Andes im Rahmen des Studienganges „Sprachen und soziokulturelle Studien“ (Lenguajes y Estudios Socioculturales) angeboten, einem kulturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengang, innerhalb dessen die Studierenden eine Schwerpunktsprache wählen. Diese kann, neben Englisch und Französisch, Deutsch sein. Das Programm umfasst sechs Sprachkurse von A1 bis B2.1, gefolgt von vier Seminaren

zu literaturwissenschaftlichen, historischen, politischen oder gesellschaftlichen Themen, die in deutscher Sprache abgehalten werden. Die Deutschkurse sind, ebenso wie die Seminare, offen für Hörende aller Fakultäten. Die große Mehrzahl der Deutschlernenden (95 %) kommt aus anderen Studiengängen als „Sprachen und soziokulturelle Studien“ und lernt Deutsch studienbegleitend (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Herkunftsstudiengänge der Deutschlernenden (2014)

Ingenieurwissenschaften ²	43,5 %
Wirtschaft, BWL	10,5 %
Naturwissenschaften ³	10,2 %
Sozialwissenschaften (ohne Sprachen) ⁴	7,5 %
Jura	6,1 %
Architektur/Design	5,4 %
Geisteswissenschaften ⁵	5,1 %
Sprachen und Soziokulturelle Studien	4,8 %
Externe Gasthörer	3,4 %
Medizin	2,4 %
Studierende aus dem Orientierungssemester	0,7 %

Das Hauptmotiv für die Studierenden anderer Studiengänge, Deutsch zu lernen, ist das Ziel, an einem der angebotenen Austauschprogramme teilzunehmen oder in Deutschland ein Graduiertenstudium aufzunehmen. Die Universidad de los Andes unterhält Kooperationsabkommen mit zahlreichen Universitäten in den deutschsprachigen Ländern.⁶ Die in diesem Rahmen angebotenen Austauschprogramme erfreuen sich großer Beliebtheit. Seit 1992 haben 388 Studierende diese Gelegenheit wahrgenommen, davon 135 aus den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen und 96 aus der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Die meisten Studierenden (382) gingen während der grundständigen Ausbildung nach Deutschland, Österreich oder in die Schweiz. Aufgrund des wachsenden Angebots an Masterprogrammen an der Universidad de los Andes wurden in den letzten Jahren auch Abkommen für den Graduiertenbereich abgeschlossen, so dass in kleinem Rahmen Masterstudierende ebenfalls an den Programmen teilnehmen können.

3. Die Herausforderungslage für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien

Auch wenn die Bedeutung des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* nicht eindeutig definiert ist (vgl. Dervin 2010: 157-173), so besteht doch Einvernehmen darüber, dass erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache nicht nur davon abhängt, ob die sprachliche Äußerung formal korrekt ist, sondern auch davon, ob sie soziokulturell angemessen ist. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) trägt dem Rechnung, indem er beschreibt, „was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist“ (Europarat 2001: 14).

Interkulturelles Bewusstsein erwächst nun nicht nur daraus, dass ein Lernender sich ein bestimmtes Wissen über den kulturellen Kontext einer bestimmten Sprache aneignet oder dass er sich so wie ein(e) MuttersprachlerIn zu verhalten weiß. Es geht vielmehr darum, dass er sich selbst mit seinen eigenen kulturellen Prägungen und sozialen Identitäten in eine respektvolle, offene und wissbegierige Beziehung zum Anderen setzen kann, kurz, dass er sensibel und respektvoll sowohl mit erwarteten als auch mit unerwarteten Situationen umzugehen weiß (vgl. Byram, Gribkova & Starkey 2002: 11-13). Was jedoch nun unerwartet oder fremd sein kann, hängt in hohem Maße davon ab, woher man selbst kommt und auf wen man trifft. Die Empfehlungen, die der Referenzrahmen ausspricht, müssten daher für

Tatjana Louis & Franziska Kammer (2015), Interkulturelle Begegnungen im kontextfernen Sprachunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 89-105. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

jeden soziokulturellen Kontext interpretiert werden. Und nicht nur das: Sie müssen abhängig davon interpretiert werden, zwischen welchen spezifischen Kulturen die Beziehung hergestellt werden soll. Darauf weist auch der Referenzrahmen ausdrücklich hin, dass die dort beschriebenen kulturellen Konzepte entsprechend mit Leben gefüllt werden müssen (vgl. Europarat 2001: 105).

Zwar kann der GER selbst eine solche kulturspezifische Interpretation nicht leisten. Er schlägt aber dennoch eine Reihe von Fragen vor, die den Benutzern des GER als Orientierung für die Entwicklung einer kulturspezifischen Interpretation der Vorgaben des Referenzrahmens dienen sollen, nämlich

- welche soziokulturellen Erfahrungen und Kenntnisse bei den Lernenden vorausgesetzt werden können und welche von ihnen erwartet werden;
- welche neuen Erfahrungen und Kenntnisse des sozialen Lebens sowohl in der eigenen als auch in der Zielgemeinschaft die Lernenden erwerben müssen, um die kommunikativen Anforderungen in der Fremdsprache zu meistern;
- welches Bewusstsein der Beziehung zwischen der eigenen und der Zielkultur die Lernenden haben müssen, um eine angemessene interkulturelle Kompetenz zu entwickeln (Europarat 2001: 105).

Nun wird ein Lernender in der geschützten und künstlichen Atmosphäre des Klassenzimmers nur in sehr begrenztem Umfang auf unerwartete Situationen treffen, die er meistern müsste. Im lehrbuchgestützten Unterricht beschränken sich interkulturelle Interaktionen zumeist darauf, Standardsituationen wie etwa Begrüßungen, Verkaufsgespräche oder das Verfassen formeller Briefe einzuüben, eben jenes Wissen, das bei standardisierten Sprachprüfungen wie dem Zertifikat Deutsch oder dem TestDaF abgefragt wird. Darüber hinaus bieten gängige DaF-Lehrwerke (u.a. *Berliner Platz Neu, Studio 21, Stufen International, Studio d*) kaum Material zur Vertiefung soziokultureller Kontexte an, wie etwa die soziokulturellen Aspekte und sozialen Konnotationen eines Einkaufs auf dem Flohmarkt, die zu einem echten Austausch gelebter Erfahrung führen könnten. Tatsächlich können Lehrbücher eine spezielle interkulturelle Interpretation auch gar nicht leisten, da sie in der Regel für einen weltweiten Markt produziert werden und die AutorInnen nicht im Voraus wissen können, wo das Buch eingesetzt werden wird. Entsprechend begrenzt bleibt die Auswahl der thematisierten Konzepte, die sich zumeist zwischen klassischer Landeskunde und oberflächlichen Stereotypen bewegen: Was ist typisch deutsch? Jacobmeyers (1988: 101) zwar schon ältere, aber deshalb nicht weniger gültige Kritik an der Themenauswahl von Sprachlehrbüchern erweist sich hier immer noch als grundlegend (siehe dazu auch Byram et al. 2002: 27-28). Hinzu kommt, dass das primäre Ziel von Sprachlehrbüchern nach wie vor die Vermittlung messbarer sprachlicher Kompetenzen ist, denen die Themen der Lektionen und ihre soziokulturellen Inhalte letztlich nur untergeordnet sind (vgl. Hu 2007: 22).

Die Konsequenz daraus ist, dass die in den Büchern vermittelten (sozio-) kulturellen Aspekte für den deutsch-kolumbianischen Kontext eventuell irrelevant sind, während andere Aspekte, die vertieft werden sollten, gar nicht oder nur oberflächlich berücksichtigt werden. So ist beispielsweise der stets präsente Hinweis auf Pünktlichkeit im Arbeitsleben überflüssig, während das Thema Konsumverhalten (Wie ist z.B. die Wahrnehmung vom Kauf gebrauchter Dinge?) eine interessante Vertiefungsmöglichkeit wäre, die aber leider nicht angeboten wird. Nun unterliegen die Lehrbücher aber auch noch anderen Einschränkungen. Neben dem bereits genannten Umstand, dass sie möglichst multikulturell einsetzbar sein sollen, ist auch der Themenkatalog festgelegt. Die Inhalte orientieren sich in der Regel an den vom GER vorgegebenen Themen und Situationen, die ein Lernender auf B1-Niveau sprachlich beherrschen können sollte (vgl. Europarat 2001: 58). Zweifellos gehören Gespräche beim Arzt oder am Arbeitsplatz zu den sprachlichen Situationen, denen die Lernenden begegnen können, sind aber für die Studierenden an der *Universidad de los Andes* zunächst irrelevant. Sie haben auch auf Spanisch kaum oder keine Erfahrung mit dieser Art Gespräch. Themen, die bei ihnen auf ein viel größeres Interesse stoßen, sind z.B. die Situation junger Leute, Lebensentwürfe, Leben in der Stadt oder *gender issues*.

Schließlich ist das durch die Lehrbücher vermittelte Deutschlandbild einseitig. Auch wenn in den Texten manche Themen vorsichtig problematisiert werden, etwa die Situation von AusländerInnen in Deutschland oder die Unterversorgung mit Kindergartenplätzen, und die multikulturelle Gesellschaft Deutschlands zumindest durch die Wahl der Namen der fiktiven Personen reflektiert wird, so ist das Bildmaterial durchweg positiv: Zu *sehen* sind nur die

schönen Ecken Deutschlands, nie aber die sozialen Brennpunkte, das Bettlerelend an Bahnhöfen oder die Klientel von Suppenküchen, die aber zweifellos alle zur deutschen Realität gehören. Bei den Studierenden hat diese Einseitigkeit zur Folge, dass sie ständig gezwungen sind, den Vergleich „Deutschland = schön und reich – Kolumbien = hässlich und arm“ zu ziehen, denn sie kennen ja vor allem die soziale Realität ihres Landes. Umso verständlicher ist ihr wachsendes Interesse, wenn sie hören oder feststellen, dass auch in Deutschland nicht alles perfekt ist.

Nun versteht es sich von selbst, dass das Lehrbuch nie der einzige Zugang zur neuen Sprache sein kann und dass zusätzliche, möglichst originale Materialien wie beispielsweise Zeitungsartikel zum Einsatz kommen müssen. Auch muss die Lernerautonomie dahingehend gefördert werden, dass die Lernenden sich über den Unterricht hinaus aktiv mit ihrem eigenen Lernprozess beschäftigen und andere Zugänge zur Sprache suchen. Diese Zugänge können die Texte aktueller deutschsprachiger Musik sein, die im Internet verfügbaren Zeitungen und Mediatheken oder die Facebook-Seite des Goethe-Instituts. Allerdings wird so die Person des Lehrenden als KulturmittlerIn umso zentraler. Wenn die im Lehrbuch bereitgestellten Informationen nicht einer erfahrenen Wirklichkeit gegenüber gestellt werden können, sind die Studierenden in hohem Maße von der durch die Lehrkraft vermittelten Wirklichkeit abhängig, die das Zusatzmaterial auswählt oder empfiehlt und in vielen Fällen für eine lange Zeit der einzige direkte Kontakt der Lernenden mit der Sprache ist.

Doch auch die Lehrkraft steht vor einer großen Herausforderung: Um als interkulturell kompetente(r) MittlerIn zu agieren, muss sie sich selbst erst einmal dessen bewusst werden, wie die spezifischen, deutsch-kolumbianischen interkulturellen Beziehungen überhaupt beschaffen sind (dazu ausführlich Schulz & Ganz 2010: 175-193). Das erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexion. Die Lehrperson muss die Inhalte sorgfältig auswählen und vermeiden, dass sich das Einüben interkultureller Fertigkeiten nicht im Erzählen von Anekdoten und Weitergeben von Stereotypen erschöpft. Denn auch die Lehrkraft, so engagiert sie sein mag, drückt allem den Filter ihrer eigenen Erfahrungen auf, durch den hindurch sie ihre SchülerInnen auf die Beziehung zwischen den Kulturen blicken lässt.

4. Die Untersuchung

Mit dem Ziel, hier eine Orientierungshilfe zu geben und im Unterricht gezielter auf die Bedürfnisse der Studierenden hinsichtlich der Entwicklung interkultureller Kompetenzen eingehen zu können, wurde im Deutschbereich der Universidad de los Andes zwischen 2010 und 2012 eine Untersuchung durchgeführt. Diese Studie war als Aktionsforschung angelegt und umfasste eine Datenerhebungsphase, eine Analysephase und eine Erprobungsphase. Die Erprobungsphase wurde von regelmäßigen Feedback-Sitzungen seitens des Deutschlehrendenteams begleitet (vgl. Altrichter & Posch 2009: 214-217; Elliot 2009: 29-31).

Die Datenerhebung, die aus einer schriftlichen Umfrage und der Evaluierung verschiedener DaF-Lehrwerke bestand, betrachtete vier Bereiche. Erstens war es notwendig, die für das Sprachenlernen relevanten Vorkenntnisse der Deutschstudierenden an der Universidad de los Andes kennen zu lernen, also jene Faktoren, auf die die Lehrkräfte keinen Einfluss haben, wie etwa weitere Fremdsprachenkenntnisse oder eventuelle Auslandsaufenthalte der Studierenden. Zweitens wurde das außerunterrichtliche Lernverhalten der Studierenden untersucht, z.B. welche Möglichkeiten zum autonomen Lernen genutzt werden. Drittens wurden Wahrnehmungen und Erfahrungen der Studierenden betrachtet: Welche (sprachlichen) Situationen und Themen empfinden sie als interkulturell relevant? Welche interkulturellen Erfahrungen haben sie eventuell bereits gemacht und auch als solche erkannt? Schließlich wurde das didaktische Angebot untersucht, das die Lehrbücher zur Verfügung stellen. Hier wurden verschiedene DaF-Lehrwerke hinsichtlich ihrer Vorschläge zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen evaluiert, wobei bereits Erkenntnisse der schriftlichen Umfragen einfließen.

Die so gewonnenen Daten wurden im Deutschlehrenden-Team analysiert und diskutiert und den Erfahrungen der Dozierenden gegenübergestellt. Auf dieser Grundlage wurden dann konkrete Vorschläge für den Unterricht erarbeitet, mit welchen Themen und Medien die Entwicklung interkultureller Kompetenzen im kontextfernen DaF-Unterricht positiv beeinflusst werden kann. Diese Vorschläge wurden schließlich im Unterricht angewandt. Die Erprobungsphase, die sich ab dem zweiten Semester 2011 über mehrere Semester hinzog, wurde von regelmäßigen Treffen des Teams begleitet, während derer die Dozierenden die Erfahrungen mit den Vorschlägen reflektieren und

diskutieren konnten, um sie gegebenenfalls zu verändern oder anzupassen (vgl. Altrichter & Posch 2009: 221; Elliot 2009: 35).

4.1. Voraussetzungen und Wahrnehmungen: die schriftliche Umfrage

Die Umfragen, die in Form von Fragebögen von den Lehrkräften an Deutschstudierenden verteilt wurden, bestanden aus zwei Teilen. Im ersten Teil wurden teils in geschlossenen Fragen, teils in Multiple-Choice-Fragen zunächst statistische Angaben abgefragt, wie Geschlecht und Alter der Studierenden, Studiengang und Semesterzahl, Fremdsprachenkenntnisse sowie eventuelle Auslandsaufenthalte. Des Weiteren wurden Daten zu den Lerngewohnheiten der Studierenden, zu ihrem außerunterrichtlichen Kontakt mit der deutschen Sprache und mit deutschsprachigen MuttersprachlerInnen erhoben. Schließlich wurden die Studierenden nach Wahrnehmungen befragt: Sie sollten angeben, wie viel Zeit ihrer Meinung nach im Unterricht auf soziokulturelle Inhalte verwendet wurde, wie viel Zeit sie außerhalb des Unterrichtes mit dem Deutschen verbrachten sowie welche der vom GER vorgegebenen inhaltlichen Themen sie interessant und relevant fanden. Der zweite Teil der Umfrage wandte sich ausschließlich an jene Studierende, die bereits einen Aufenthalt in den deutschsprachigen Ländern hinter sich hatten. Mit einer offenen Frage wurden sie aufgefordert, eine für sie bemerkenswerte Begebenheit aufzuschreiben, die sie während ihres Aufenthaltes in Deutschland erlebt hatten und die anders verlief als von den Studierenden erwartet.

Die Umfrage wurde zunächst an einen Anfängerkurs verteilt und danach noch leicht modifiziert: Während in der Pilotstudie die Studierenden frei angeben konnten, wie lange und über welche Medien sie außerhalb des Unterrichts Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, wurden später bei diesen Fragen die Antwortmöglichkeiten vorgegeben.

Ein erster Durchlauf wurde im März 2010 gemacht. Dabei erhielten fünf Kurse (125 Studierende) der Niveaus 1 und 2 (Anfängerniveau, A1) die Umfrage sowie zwei fortgeschrittene Kurse (15 Studierende, Niveau 6, Seminar, B1, B2), insgesamt 140 Studierende. Der Rücklauf der Umfragen betrug 70 %. Die niedrigere Zahl der Studierenden aus den fortgeschrittenen Kursen erklärt sich dadurch, dass auf diesem Niveau weniger Studierende Deutsch lernen. Dennoch war es wichtig, die fortgeschrittenen Studierenden einzubeziehen, da diese, im Gegensatz zu den meisten AnfängerInnen, in der Regel über eine Auslandserfahrung in den deutschsprachigen Ländern verfügten. Im zweiten Durchlauf, der ein Jahr später, im März 2011, stattfand, wurden insgesamt 75 Studierende befragt, mit einem Rücklauf von 44 %.

Die Umfragen ergaben, dass für die Mehrheit der befragten Studierenden, gut 60 %, die an der Universidad de los Andes an den Deutschkursen teilnahmen, Deutsch die zweite, für knapp 40 % sogar die dritte Fremdsprache war, die sie erlernten. Nur ein verschwindend geringer Prozentsatz, 2,3 %, verfügte über keine weiteren Fremdsprachenkenntnisse. 90 % sprachen Englisch, 20 % Französisch, zumeist auf einem hohen Niveau (B2/C1). Wenn auch die meisten zu Beginn ihres Deutschstudiums noch nie in Deutschland waren, so hat dennoch rund ein Drittel mindestens sechs Monate im Ausland (USA, andere europäische oder lateinamerikanische Länder) gelebt, meist im Rahmen eines Austauschprogramms. Dies sind grundsätzlich gute Voraussetzungen im Hinblick auf die Entwicklung eines Bewusstseins für interkulturelle Dynamiken (vgl. Boeckmann 2006: 3). Es muss in diesem Zusammenhang jedoch darauf hingewiesen werden, dass dies eine besondere Situation ist, die längst nicht für alle Deutsch lehrenden Institutionen Kolumbiens zutrifft. Die Universidad de los Andes ist eine der besten – und auch teuersten – Privatuniversitäten des Landes. Die meisten ihrer Studierenden haben zuvor exzellente, häufig auch bilinguale Schulen besucht und verfügen in der Regel über Auslandserfahrungen.

Der Kontakt zum Deutschen außerhalb des Unterrichts war jedoch eingeschränkt. 44 % der Befragten gaben an, deutschsprachige Musik zu hören, 27,4 % nutzten die Internetangebote deutschsprachiger Fernsehsender (vor allem Deutsche Welle) und 17,5 % besuchten Lernplattformen. Nur wenige Studierende hatten Kontakt zu deutschsprachigen MuttersprachlerInnen außerhalb des Unterrichts. Zwar gab rund die Hälfte (50,4 %) an, mindestens eine(n) MuttersprachlerIn zu kennen, nur fünf Studierende (3,8 %) sprachen aber tatsächlich Deutsch mit diesen Personen.

Über den zweiten Teil der Umfrage, der interkulturelle Differenzenerfahrungen zu erfassen suchte, war es möglich, jene soziokulturell relevanten Themen festzustellen, die sich im deutsch-kolumbianischen Kontext als schwierig erweisen können. Die von den Studierenden meist genannten Situationen (jeweils mindestens 50 %), in denen häufig

Missverständnisse im negativen wie im positiven Sinn entstehen, waren zum einen die Situationen, die im latein-amerikanisch-deutschen Verhältnis wohl schon als Klassiker bezeichnet werden können wie die Wahrnehmung der Zeit oder das Empfinden von Nähe und Distanz. Auch die unterschiedlichen Kommunikationsstile (direkt in Deutschland, indirekt in Kolumbien) oder die Beschaffenheit der Privatsphäre wurden immer wieder angeführt. Ebenso spielten Themen, die sich für belanglose Gespräche eignen oder eben nicht eignen, eine Rolle (z.B. Geld oder Politik). Bemerkenswert wurde auch die Tatsache, dass Kolumbien und KolumbianerInnen im Ausland oft Vorurteile entgegengebracht werden, die sich in der Regel um den Drogenhandel drehen. Zum anderen ging es häufig um die Missinterpretation sozialer Rollen und Signale. Hier macht sich bemerkbar, dass die kolumbianische Gesellschaft in vieler Hinsicht deutlich anders strukturiert ist als die der deutschsprachigen Länder und die soziale Diskriminierung die verschiedenen gesellschaftlichen Schichten deutlich trennt. In Kolumbien ist es beispielsweise ein Zeichen von Armut, wenn man seine Wäsche für alle sichtbar an der frischen Luft trocknet. Wenn man diese Interpretation im Hinterkopf hat, kann das Bild in einem Lehrbuch von einem Wohnblock im Sommer, wo auf den Balkonen Wäscheständer zu sehen sind, durchaus als negativ verstanden werden. Dasselbe gilt für das Einkaufen gebrauchter Kleidung oder Gegenstände in Second-Hand-Läden oder auf Flohmärkten, was in Kolumbien sozial nicht akzeptiert ist.

Auffallend war, dass mit diesen Differenz Erfahrungen oft kein tieferes Verständnis einherging. Das heißt, die Studierenden machten also die Erfahrung, dass „die Deutschen/Österreicher/Schweizer“ sich in einer bestimmten Situation auf eine bestimmte Art und Weise verhielten, ohne jedoch zu verstehen, warum es zu einer bestimmten Verhaltensweise kam. Das Ergebnis der Erfahrung war also nicht ein angemessenes interkulturelles Bewusstsein, die vielbeschworene kritische Haltung, die im besten Falle auch zu einer mündigen Repositionierung gegenüber der eigenen Kultur führt, sondern allenfalls ein – positives oder negatives – Werturteil.

Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Leerstelle in Bezug auf die andere Kultur so groß war, dass sie letztlich ein Verständnis verhinderte. Zu einem tieferen Verständnis unbekannter Verhältnisse gelangt man nur, wenn man diese als sinnhaft erleben und in eine sinnvolle Beziehung zu Bekanntem stellen kann. Eine Sinnzuweisung fand jedoch offenbar vielfach nicht statt. Dies bestätigte einmal mehr, dass die traditionellen Konzepte der Landeskunde (vgl. Altmayer & Koreik 2010: 1378-1380; Hu 2007: 20-22), mit denen kulturelles Wissen in den Fremdsprachenunterricht integriert wird, nicht sehr erfolgreich zu sein scheinen, wenn es darum geht, kulturelle Konzepte dergestalt darzustellen, dass das Kontrastive, das Trennende überwunden wird. Daher werden traditionelle Wahrnehmungen zunehmend kritisiert mit dem Ziel, neue Wege zu einem erfolgreichen interkulturellen Lernen zu eröffnen. Dabei wird immer häufiger auf kulturwissenschaftliche Theorien zurückgegriffen. Diese Ansätze ermöglichen, „gerade (...) das subjektiv-spezifische, kreative und dynamische Moment, das Beziehungen zwischen Personen, Sprachen und Kulturen kennzeichnet“ (Hu 2007: 20)⁷ zu betonen. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es demnach also, dass der Lernende sich mit dem Fremden vertraut macht, sich davon herausfordern lässt, an der Aufgabe, das Fremde zu durchdringen, wächst, um schließlich eine kritische Haltung zu erlangen, die sich im besten Fall nicht darauf beschränkt, eine besondere Beziehung zwischen zwei Kulturen herzustellen, sondern sich in einer Weise zu denken manifestiert.

4.2. Die Lehrwerkevaluierung

Wenn nun aber das im Unterricht Erlernete nicht einer selbst erfahrenen Wirklichkeit gegenüber gestellt bzw. durch diese ergänzt werden kann, dann erhalten die vermittelnden Medien und Personen eine zentrale Bedeutung. Aus diesem Grund wurden im Deutschbereich der Universidad de los Andes ab 2011 in einem weiteren Schritt verschiedene DaF-Lehrwerke evaluiert. Es sollten dabei vor allem die Fragen beantwortet werden, welche inhaltlichen Themen berücksichtigt wurden, welche soziokulturellen Aspekte dabei angesprochen wurden, inwieweit diese problematisiert wurden und inwiefern sie relevant für den deutsch-kolumbianischen Kontext waren bzw. ob sie auf Interesse bei den Studierenden stießen. Es wurden die Lehrwerke *Studio d* aus dem Cornelsen Verlag, *Optimal* und *Berliner Platz Neu* von Langenscheidt sowie *Stufen International* und *Passwort Deutsch* aus dem Klett Verlag betrachtet. Diese Auswahl orientierte sich an den Lehrwerken, die zum Zeitpunkt der Untersuchung an der Universidad de los Andes (*Optimal*), der Universidad Nacional (*Studio d*, *Stufen International*, *Passwort Deutsch*) und im Goethe-Institut Bogotá (*Optimal*, *Berliner Platz Neu*) im Deutschunterricht eingesetzt bzw. gerade eingeführt wurden. Eine Evaluierung von Lehrwerken hinsichtlich der genannten Fragen findet auch nach Abschluss der hier vor-

Tatjana Louis & Franziska Kammer (2015), Interkulturelle Begegnungen im kontextfernen Sprachunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 89-105. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

gestellten Untersuchung kontinuierlich in der Deutschabteilung der Universidad de los Andes statt, zuletzt mit dem Lehrwerk *Studio 21* des Cornelsen Verlags.

Die genannten Lehrwerke orientieren sich alle an den Vorgaben des GER, so dass hinsichtlich der in den Lektionen präsentierten Themen kaum inhaltliche Unterschiede festzustellen sind. Lediglich die Reihenfolge variiert, wie folgendes Beispiel zeigt:

Tabelle 2: Thematische Reihenfolge bei *Berliner Platz Neu* und *Studio d* in den ersten sechs Lektionen

Lektion	Berliner Platz Neu	Studio d
1	Hallo! (begrüßen und verabschieden; sich und andere vorstellen; über Namen, Herkunft und Sprachen sprechen)	Café d: Gespräche im Café (ein Gespräch beginnen; sich und andere vorstellen; etwas bestellen und bezahlen; Telefonnummern nennen und verstehen)
2	Wie geht's? (fragen, wie es jemandem geht; sagen, was man trinken möchte; Telefonnummer und Adresse sagen)	Im Sprachkurs: Kommunikation im Kurs (nach Gegenständen fragen; Gegenstände benennen; etwas nachfragen)
3	Was kostet das? (über Preise sprechen; Verkaufsgespräche führen; Gegenstände beschreiben; Kleinanzeigen verstehen)	Städte – Länder – Sprachen (über Städte und Sehenswürdigkeiten sprechen; über Länder und Sprachen sprechen; die geografische Lage angeben; eine Grafik auswerten; einen Ich-Text schreiben)
4	Wie spät ist es? (Uhrzeiten/Tageszeiten angeben; über den Tagesablauf sprechen; sich verabreden)	Menschen und Häuser (eine Wohnung beschreiben; über Personen und Sachen sprechen)
5	Was darf's sein? (Einkaufsdialoge verstehen; einen Einkaufszettel schreiben; Kochrezepte verstehen)	Termine (Zeitangaben machen; Tagesabläufe beschreiben; Termine machen und sich verabreden; sich für eine Verspätung entschuldigen)
6	Familienleben (über die Familie sprechen; das Datum sagen/schreiben; über Geburtstage sprechen; über Vergangenes sprechen)	Orientierung (sagen, wo Leute arbeiten und wohnen; sagen, wie Leute zur Arbeit kommen; in einem Haus nach dem Weg/nach einer Person fragen; Terminangaben machen und verstehen)

Viele der vom GER vorgeschlagenen Themen erfreuten sich bei den Studierenden keiner großen Beliebtheit, was zum einen auf die geringe Lebenserfahrung der Studierenden zurückzuführen ist, zum anderen auf die fehlende Bereitschaft, sich über bestimmte Themen öffentlich zu äußern. Die Umfragen, die dazu im Rahmen der Studie unter den Studierenden gemacht wurden, entsprachen weitestgehend den Erfahrungen der Lehrkräfte aus dem Unterricht. Gesundheit und Körperpflege sind Themen, über die die Studierenden nicht sprechen mochten. In den Umfragen gaben hier ausnahmslos alle Befragten an, diese Themen seien „nicht interessant“. Auch Dienstleistungsgespräche wie etwa die Aufgabe einer Bestellung in einem Restaurant oder Café, Verkaufsgespräche auf dem Markt oder in einem Bekleidungsgeschäft sowie die Reservierung eines Hotelzimmers stießen oft nicht auf besonders großes Interesse. Hier gaben fast 60 % an, diese Themen seien „weniger interessant“. Dieses Ergebnis ist auf mehrere Gründe zurückzuführen: Vor allem in den Anfängerniveaus sind die mit den Themen verbundenen Sprechakte und Ausdrucksmöglichkeiten noch sehr begrenzt. Dialogübungen wirken daher häufig künstlich und werden entsprechend schnell langweilig, besonders vor dem Hintergrund, dass die Studierenden ihr gerade erworbenes Wissen nicht sofort im „echten Leben“ umsetzen können, sondern auf den Unterrichtsraum beschränkt bleiben. Schließlich entsprechen manche Situationen einfach nicht der Lebenswirklichkeit der Studierenden. Kolumbianische Studierende leben in der Regel bei den Eltern und übernehmen vor allem an der Universidad de los Andes deutlich weniger Verantwortung für ihren Alltag als z.B. Studierende in Deutschland. Großes Interesse hingegen brachten die Studierenden für Themen wie Ausbildung und Studium, Lebensentwürfe und Zukunftsplanung oder Leben in der Stadt auf (nahezu 100 % gaben „interessant“ oder „sehr interessant“ an). Dies sind Themen, die die Lebenswelt der Studie-

renden unmittelbar betreffen und mit denen sie Erfahrung haben. Wenn man den Alltag einer Achtmillionenstadt wie Bogotá bewältigen muss, dann ist es interessant zu wissen, wie beispielsweise der öffentliche Nahverkehr in anderen Teilen der Welt organisiert wird und welche sozialen Konnotationen Busfahren haben kann.

Ein weiterer Grund, weshalb manche Themen irrelevant erscheinen, liegt jedoch in der Herangehensweise, die die unterschiedlichen Lehrwerke an die Themen wählen: Nur in seltenen Fällen wird ein Thema problematisiert oder hinterfragt. Bei dem Beispiel „Einkaufen auf dem Flohmarkt“ (Berliner Platz Neu 1, Lektion 3) werden ausschließlich die Zahlen und die Verneinung mit „kein“ geübt. An keiner Stelle wird jedoch das eigene Konsumverhalten, der Stellenwert neuer bzw. gebrauchter Gegenstände oder der Aspekt der Nachhaltigkeit angesprochen, alles Themen, die nicht nur zur deutschen Realität gehören, sondern auch global eine Rolle spielen. Nun lässt sich zu Recht einwenden, dass gerade AnfängerInnen mit den geringen ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln sich kaum zu solch komplexen Themen äußern können. Gleichwohl kann man auch mit elementaren Fragen und Strukturalen Denkprozesse in Gang setzen: „Kaufen Sie auf dem Flohmarkt ein? – Warum? Warum nicht?“ wäre eine einfache Möglichkeit, zumindest das eigene Konsumverhalten zu hinterfragen.

Ein anderes Beispiel ist das Thema Familie. Die meisten Lehrbücher vermitteln ein Familienbild, das den vielfältigen Familienformen, die es heute gibt, nicht gerecht wird. Ihre Abbildungen zeigen zumeist eine traditionelle Großfamilie, eine moderne Kleinfamilie und alleinerziehende Mütter und Väter (z.B. *Berliner Platz Neu 2*, S. 22, *Stufen International 1*, S. 143). Gleichgeschlechtliche Elternpaare hingegen tauchen im Bild noch im Text auf. Auch internationale Familien sind deutlich unterrepräsentiert. Lediglich *Optimal* stellt hier eine Ausnahme dar. Im Band A2 wird auf S. 46 eine Regenbogenfamilie porträtiert. Gerade ungewöhnliche Lebensformen stoßen aber bei den Studierenden auf großes Interesse und geben Anlass zu Diskussionen, vor allem vor dem Hintergrund der katholisch geprägten kolumbianischen Gesellschaft, in der sich die Akzeptanz homosexueller Beziehungen nur langsam durchsetzt (siehe z.B. die Berichterstattung zum Thema *gay marriage* und Adoption durch homosexuelle Paare in der kolumbianischen Presse: www.eltiempo.com und www.elespectador.com).

Allenfalls die Lebenswelten von AusländerInnen in Deutschland werden in den betrachteten Lehrwerken vorsichtig kritisch beleuchtet: Identitäts- und Zugehörigkeitsprobleme sind ein Thema, mögliche Anpassungsschwierigkeiten werden ebenfalls angesprochen; auch die Situation von Asylsuchenden und Flüchtlingen wird thematisiert, beispielsweise im Lehrwerk *Berliner Platz Neu 2* (28-37), wo es einen kleinen Text zum Thema „Duldung“ gibt (35). Außerdem gibt es den mehrfach wiederholten interkulturellen Rat: „Wenn du einen Termin beim Amt hast, musst du pünktlich sein“ (32, 36, 37). *Optimal A2* behandelt das Thema auf den Seiten 62-66 und führt dabei u.a. die Vokabeln „Fremdenpolizei“, „Ausländerbehörde“, „Aufenthaltsgenehmigung“ und „befristet“ ein (66), ohne jedoch darauf hinzuweisen, dass der Begriff „Fremdenpolizei“ vor allem in der Schweiz genutzt wird und in Deutschland einen ungunstigen Nachgeschmack hat.

Nun kann man sich die Frage stellen, inwieweit es die Aufgabe von DaF-Lehrbüchern ist, sich dieser Problematiken anzunehmen. Die Vermittlung eines Bildes von Deutschland und seiner soziokulturellen Wirklichkeit ist jedoch untrennbar mit dem Prozess des Spracherwerbs verbunden und sollte nicht zu einseitig ausfallen. Man darf die Tatsache nicht vernachlässigen, dass Sprachlehrbücher selbstverständlich Weltanschauungen vermitteln, auch wenn das Lehren von Sprachen zunächst nicht zu den „klassischen“ weltanschaulich geprägten Fächern wie Geschichte, Geographie oder Politikwissenschaften gehört (vgl. Jacobmeyer 1988: 100). Dennoch bieten die Lehrbücher trotz allem Anknüpfungspunkte, die das Interesse der Studierenden wecken. Es ist den Lehrkräften ja freigestellt, beim Beispiel Flohmarkt das Konsumverhalten zu hinterfragen oder Statistiken zu gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften mitzubringen.

5. Von der Datenerhebung zur Erprobung

Die gesammelten Daten bestätigten vielfach die Beobachtungen und Erfahrungen der Lehrkräfte. Wie zuvor angenommen, hatten die meisten Studierenden außerhalb des Unterrichts nur wenig Kontakt mit dem Deutschen und nutzten die vorhandenen Möglichkeiten, wie etwa die Angebote des Goethe-Instituts, kaum. Des Weiteren hatte sich herausgestellt, dass die in den deutschsprachigen Ländern gemachten Differenzenerfahrungen häufig nicht zu einer

kritischen Haltung geführt hatten. Schließlich war zu sehen, dass viele der im Lehrbuch angebotenen Themen bei den Studierenden nicht auf Interesse stießen.

Weiterführend für uns Lehrkräfte waren vor allem die Informationen darüber, was die Studierenden selbst für interkulturell relevant hielten, welche Themen sie interessierten und welche Differenz Erfahrungen sie als bemerkenswert betrachteten. Hier bot sich die Möglichkeit eines inhaltlichen Zugangs, der Stereotypen wie „Wenn du einen Termin beim Amt hast, musst du pünktlich sein“ überwinden konnte. Da laut den Umfrageergebnissen Themen wie Ausbildung und Lebensplanung von den Studierenden als interessant eingestuft worden waren, entschieden wir uns schließlich, im Unterricht das Thema „Jugend“ vertiefen. Es hat den Vorteil, dass es sich gut in das bestehende Curriculum einordnen lässt. Da der Deutschunterricht an der Universidad de los Andes selbstverständlich an curriculare Vorgaben gebunden ist, die auch davon beeinflusst werden, dass die Studierenden am Ende von sechs Semestern das Goethe-Zertifikat bestehen müssen, ist der zeitliche Rahmen für Vertiefungen jenseits des Lehrbuchs begrenzt. Beim Thema „Jugend“ kann man problemlos die GER-relevanten Themen Ausbildung und Lebensplanung verorten. Vor allem im A2-Niveau, dem an der Universidad de los Andes die Kurse Alemán 3 und Alemán 4 entsprechen, sind Lebensentwürfe, Ausbildung und zwischenmenschliche Beziehungen zentrale Themen der Lehrbuchlektionen (*Optimal zum Zeitpunkt der Untersuchung, ab 2012 Berliner Platz Neu*). Außerdem ist es ein Bereich, den die Studierenden aufgrund ihrer eigenen Lebenserfahrung und -situation gut kennen. Schließlich kann man hier auch gut die unterschiedliche Interpretation sozialer Rollen und Signale besprechen.

Leitfragen, die wir gemeinsam mit unseren Studierenden beantworten wollten, waren z.B.:

- Welche Bedeutung/Funktion hat die Jugendzeit auf dem Weg zum Erwachsenwerden?
- Welchen Stellenwert hat die Ausbildung?
- Sind Umwege gestattet? Welcher Art dürfen diese Umwege sein?
- Wie verändert sich die Beziehung zu den Eltern/zu der Familie?
- Was bedeutet Unabhängigkeit/Verantwortung für das eigene Leben?
- Welcher „Beitrag zur Gesellschaft“ wird von jungen Leuten erwartet (Militär-/Zivildienst, soziales Engagement etc.)?

Zu all diesen Fragen, die sich aus der Unterrichtspraxis heraus entwickelt hatten, haben die Studierenden aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen etwas zu sagen, und in der Regel interessiert sie die Lebenssituation und die Haltung ihrer Altersgenossen in den deutschsprachigen Ländern. All diese Fragen lassen sich bereits ab dem Niveau A2 recht gut besprechen.

Desweiteren beschlossen wir, Filme als einen das Lehrbuch ergänzenden, visuellen Zugang einzusetzen. Wenn ein lebendiger Kontakt mit und authentische Erfahrungen in dem Zielland nur sehr eingeschränkt möglich sind, so kann der Einsatz von Filmen eine Option darstellen, die Kontextferne zu kompensieren. Nun haben Filme stets einen positiven, motivierenden Einfluss auf das Erlernen von und den Umgang mit einer Fremdsprache (vgl. Bernstein 2014: 364, unter Bezug auf Fredering, Krommer & Maiwald 2008). Darüber hinaus bieten Filme, ebenso wie Schier (2014: 7) es für literarische Texte feststellt, die Möglichkeit der Begegnung, ja sogar der identitätsbildenden Erfahrung: Studierende sind heute mehr denn je mit virtuellen Wirklichkeiten vertraut, und ein wesentlicher Teil ihrer Erfahrungen ist bereits medial über das Fernsehen, das Internet oder die sozialen Netzwerke vermittelt (vgl. Lay 2009: 3; Zerweck 2007: 351-352). Über Filme können Alltagssituationen und -sprache gezeigt, Missverständnisse erzeugt und Fremdheitserfahrungen gemacht werden, ohne dass stets die Interpretation der Lehrperson mittelnd dazwischen stände. Filme machen ihr Publikum zwar nicht zu AkteurInnen, aber zumindest doch zu AugenzeugInnen; eine Erfahrung, die oft genauso wertvoll sein kann und verinnerlicht wird, als wäre man selbst dabei gewesen. Die visuelle Erfahrung durch den Film kommt dem realen Erleben wohl am nächsten. Der Sozialpsychologe Harald Welzer hat mit seinen Studien zum kommunikativen Gedächtnis gezeigt, dass Menschen Filmsequenzen so fest in ihrem Gedächtnis verankern können, dass sie sie von wirklich Erlebtem nicht mehr unterscheiden können (vgl. Welzer 2005: 187-206).

Auf den visuellen Anreiz des Films mit der Möglichkeit des individuellen Entdeckens setzen auch die Lehrbuchverlage, indem sie zu den neueren Lehrwerken Begleitvideos anbieten, die zusätzlich zu den im Buch abgedruckten oder auf einer CD eingesprochenen Dialogen die authentische Umgebung zeigen, in der solche Gespräche stattfinden könnten. Begleitvideos gibt es z.B. für die Lehrwerke *Genial*, *Berliner Platz Neu* und *Aspekte* des Langenscheidt-Verlags, *Studio d* von Cornelsen sowie *Aussichten*, das bei Klett erschienen ist. Dabei lassen sich Differenzen, aber auch Ähnlichkeiten entdecken und gut thematisieren, und zwar unabhängig davon, was die AutorInnen des Lehrbuchs als soziokulturellen Inhalt vermittelt wissen wollen. In dem Begleitvideo zu *Berliner Platz Neu 1* beispielsweise fällt den Studierenden an der Filmsequenz zur Wohnungssuche immer wieder auf, dass der im Video gezeigten Wohnung der sogenannte *patio de ropa* fehlt, ein Wirtschaftsraum hinter der Küche, in dem die Wäsche gewaschen und getrocknet wird. Der *patio de ropa* gehört zur Standardausstattung selbst bescheidener kolumbianischer Wohnungen.

Dennoch hielten wir die didaktisierten Begleitvideos für unsere Ziele nicht ausreichend. Im Gegensatz zu den Lehrbuchvideos haben Spielfilme oder Fernsehserien einen komplexeren Handlungsablauf, den die Studierenden oft erstaunlich gut wahrnehmen und in Kontext mit der eigenen Kultur bringen können. Vielfach wirken Spielfilme auf die Lernenden auch glaubwürdiger als didaktisiertes Material, weil es nicht mit einem konkreten Lernziel produziert wurden und daher über den Verdacht des „pädagogischen Zeigefingers“ erhaben sind. In der Unterrichtspraxis an der Universidad de los Andes hat sich herausgestellt, dass Handlungen, Umgebungen und Verhalten von den Lernenden oft auch dann als wahrhaftiger empfunden werden, wenn es sich eindeutig, also auch für die Lernenden erkennbar, um Überzeichnungen und Karikierungen handelt. Diese Erfahrung wurde beispielsweise mit den Serien *Berlin, Berlin* (BRD, 2002-2005), *Mord mit Aussicht* (BRD, seit 2007) sowie dem Film *Lola rennt* (Tom Tykwer, BRD 1998) gemacht. Die Studierenden waren jeweils bereit, die überzeichneten Charaktere und Rollenklischees als Ausdruck gesellschaftlicher Rollen und Machtbeziehungen wahrzunehmen und zu hinterfragen.

6. Die Implementierung der Ergebnisse in den Unterricht: Jugend als interkulturelles Thema

Ab dem zweiten Semester 2011 wurde über mehrere Semester das Thema Jugend gezielt in mehreren Kursen (Deutsch 3, Deutsch 4, Seminare) bearbeitet. Den Zugang zum Thema Jugend fanden wir mit der Serie *Berlin, Berlin* (BRD 2002-2005), die sich mit eingblendeten Untertiteln auf Deutsch auch schon auf dem Niveau A2 gut einsetzen lässt.

Der Medienwissenschaftler Werner Faulstich schreibt, dass es zwei Arten von Filmbetrachtungen gibt: die des genießenden Laien, der den Film emotional erlebt und interpretiert sowie die des Wissenschaftlers, der gezielt reflektierend, rational, logisch und intersubjektiv nachvollziehbar analysiert (vgl. Faulstich 2008: 28). Unser Ziel war, sowohl eine Verbindung als auch eine Balance zwischen den beiden Betrachtungsweisen herzustellen. Die Studierenden, gleichermaßen Betroffene und Beobachter, sollten dem Filmmaterial zunächst direkt und emotional begegnen können, damit sie die Gelegenheit hatten, eigene Eindrücke von Differenz oder Erfahrung zu bekommen, die möglichst wenig durch den interpretierenden Filter des Dozierenden gelenkt wurden. Es sollte eben tatsächlich zunächst um eine erfahrungsoffene, interkulturelle Begegnung gehen. Ein analytischerer Zugang sollte sich dann im Idealfall aus den beobachteten Differenzen bzw. Ähnlichkeiten ergeben, wobei nun die Rolle des Beobachters aus der Distanz, der eben nicht am Geschehen teilnimmt, in den Vordergrund tritt (Schier 2014: 14, unter Bezug auf Bredella 2007).

Nun ist dies selbstverständlich nicht immer möglich. Schnell stellte sich heraus, dass die kulturellen Leerstellen der Studierenden manchmal zu groß waren. Dann weckte die Differenz kein Interesse, sondern schlicht Unverständnis. Damit der Film in einem gesellschaftlichen Zusammenhang verortet und zur Erzeugung von Sinn beitragen konnte, waren manchmal Einführungen oder Kommentare von Seiten der Dozierenden vonnöten, damit bestimmte Aspekte überhaupt wahrgenommen werden konnten.

In der Serie *Berlin, Berlin* boten kulturelle Aspekte in fast jeder Sequenz Anlass zu Fragen, Reflektionen und Diskussionen. Die Studierenden identifizierten sich in der Regel stark mit der Hauptfigur, der 20-jährigen Lolle, die gegen den Willen ihrer Eltern allein nach Berlin zieht und in einer WG wohnt – auf Kosten der Eltern. Sie nahmen

sich in Alter und Lebenssituation ähnlich wahr; zugleich war sie ihnen jedoch sehr fremd. Dies begann schon mit der Wohnform der WG, die in Kolumbien weitgehend unbekannt ist. Studenten – und Studentinnen insbesondere – leben in der Regel bei den Eltern oder bei Verwandten und kennen eine so große Unabhängigkeit, wie in der Serie gezeigt, nicht. Erstaunen weckte die Tatsache, dass die Hauptfigur Lolle weder studiert noch arbeitet, sondern auf Kosten ihrer Eltern in den Tag hineinlebt und sich sehr viel Zeit nimmt, ihren Weg im Leben zu suchen. Die Studierenden bemerkten auch die Art der Auseinandersetzung, die Lolle mit ihren Eltern pflegt, sowie die Distanz und Abgrenzung, die sie zu ihrer Familie sucht.

Im Grunde handelt es sich bei der Serie *Berlin, Berlin* um eine moderne Form des klassischen deutschsprachigen Entwicklungsromans. In der Serie geht es um das Erwachsenwerden einer jungen Frau. Lolle will herausfinden, was sie aus ihrem Leben machen möchte und welcher Weg für sie der richtige ist. Das möchten selbstverständlich auch die jungen Menschen in Kolumbien. Allerdings ist ihnen eine Zeit des Nichtstuns und Ausprobierens aus verschiedenen Gründen in den meisten Fällen verwehrt: In der sozial sehr unsicheren und auch ungerechten kolumbianischen Gesellschaft ist eine gute Ausbildung die einzige Möglichkeit, gesellschaftlich aufzusteigen oder den sozialen Status zu halten. Diese Chance aufs Spiel zu setzen, weil man noch seinen Weg sucht, ist für die Studierenden, auch wenn sie aus finanziell gut situierten Familien kommen, kaum denkbar.⁸ In Deutschland ist eine Auszeit nach dem Abitur, die für Reisen, soziale Arbeit oder Orientierungssemester genutzt wird, gesellschaftlich akzeptiert. In Kolumbien besteht die Form der individuellen Entwicklung eher darin, zusätzlich zu dem Studienfach, das eventuell die Eltern wünschen, noch ein zweites Fach zu studieren, das stärker den eigenen Neigungen entspricht.⁹

Für fortgeschrittenere Studierende eignet sich der Film *Im Juli* (Fatih Akin, BRD 2000), um sich mit den Themen rund um die Jugend auseinanderzusetzen. Ähnlich wie bei *Berlin, Berlin* geht es auch hier um alternative Lebenswege und -suchen, die nicht gradlinig verlaufen. Juli, ein junges Mädchen, läuft vor den Irrungen und Wirrungen der Liebe davon. Sie geht per Anhalter auf die Reise, das Reiseziel dem Zufall überlassend. Der junge Mann, der sie mitnimmt, ist der Angebetete. Er jedoch fährt einer anderen Frau in die Türkei nach. Auf der abenteuerlichen Reise erkennen die beiden, welchen Illusionen sie aufgefressen sind. Diese Erkenntnis lässt sie zu sich selbst und schließlich zueinander finden.

Obwohl viele der Studierenden mit Deutschlandserfahrung häufig die in ihren Augen geringe Spontaneität und die minutiöse Verplanung von Alltag und Freizeit in Deutschland befremdlich fanden, war ihnen die im Film dargestellte Weise, sich treiben zu lassen, zu viel. Julis Verhalten erschien ihnen zwar mutig, aber völlig unverantwortlich. Die Studierenden fanden Juli einerseits sympathisch, konnten andererseits jedoch ihren sozialen Status nicht einstufen und gelangten so zu dem Werturteil, Juli sei ein „billiges Mädchen“, dem es an Anstand und Selbstdisziplin fehle. Dass Julis Lebensstil auch als eine im 20. Jahrhundert mühsam errungene Freiheit der Frau angesehen werden kann, ist eine Perspektive, die die Studierenden von sich aus nicht einnahmen. Die Vorstellung, selbst eine Reise ins Ungewisse zu unternehmen und sich einfach treiben zu lassen, konnten die Studierenden für sich selbst in der Regel nicht annehmen. Nun hängt diese Einschätzung zu einem großen Teil mit der Sicherheitslage in Kolumbien zusammen, die eine Fahrt per Anhalter zu einem unkalkulierbaren Risiko werden lässt. Dennoch manifestiert sich auch hier wieder, dass Nichtstun und Planlosigkeit als Entwicklungsschritte auf dem Weg zum Erwachsenwerden nicht akzeptiert sind.

Diese Filme wurden mit authentischen Texten zu Ausbildung und sozialem Engagement junger Leute in den deutschsprachigen Ländern ergänzt. Auf Niveau A2 bzw. B1 arbeiteten wir beispielsweise mit Texten zur handwerklichen Tradition der Walz sowie zum Bundesfreiwilligendienst.¹⁰ Bei den Texten zum Bundesfreiwilligendienst stehen das soziale Engagement im Mittelpunkt sowie der Beitrag, den dieses Engagement zur persönlichen Entwicklung und Reife der Freiwilligen leistet. Es stellte sich heraus, dass die Vorstellung, zwischen dem Schulabschluss und dem Beginn des Studiums ein Praktikumjahr einzulegen, bei den Studierenden auf Interesse stieß, und zum Teil haben sie das auch selbst gemacht. Wichtig war ihnen dabei allerdings, dass das Praktikum zielführend und ein Beitrag zur später angestrebten Ausbildung war. Nur um des sozialen Engagements willen mochten die Studierenden einen solchen Einsatz nicht leisten.

Ein weiteres Beispiel zu diesem Thema sind die Lehr- und Wanderjahre, die mit großer Eigenverantwortung außerhalb des institutionellen Kontextes stattfinden. Der Text zur Walz beschreibt die Jahrhunderte alte Tradition der

Tatjana Louis & Franziska Kammer (2015), Interkulturelle Begegnungen im kontextfernen Sprachunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 89-105. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Handwerksgesellen, drei Jahre unter einfachsten Bedingungen auf Wanderschaft zu gehen und ihren Beruf bei unterschiedlichen Meistern zu vertiefen. Die Studierenden erkannten zumeist den Wert der Reise zum Sammeln von beruflichen und Lebenserfahrungen, fanden allerdings den Zeitraum von drei Jahren zu lang und bewerteten die Walz daher oft als nicht zielführenden Zeitverlust. Abstoßend erschienen ihnen die Bedingungen, unter denen die Walz stattfindet: nicht in den Heimatort gehen zu dürfen, mit nur wenigen persönlichen Gegenständen und wenig Gepäck auskommen zu müssen, auf Konsum zu verzichten, das Risiko einzugehen, eventuell im Freien nächtigen zu müssen oder sich nicht regelmäßig waschen zu können, kurz, für eine gewisse Zeit in relativer materieller Armut zu leben. Die materiellen Einschränkungen, die die Handwerksburschen auf der Walz auf sich nehmen, waren für manche Studierenden ein Signal dafür, dass nur Angehörige der unteren sozialen Schichten eine solche Unternehmung angehen.

In der Auseinandersetzung mit dem Filmmaterial und den Texten im Unterricht zeigen sich tiefliegende kulturelle Wahrnehmungen von Sinn und Zweck der Jugendzeit. Während in Kolumbien eine Entwicklung hin zum sozialen Aufstieg (bzw. Erhalt der sozialen Klasse) und zum nützlichen Mitglied der Gesellschaft im Vordergrund steht (vgl. Louis 2013: 188-189), geht es im deutschsprachigen Raum vielmehr um eine Selbstfindung und Selbstverwirklichung, bei der Fehler und Umwege erlaubt sind. Zum interkulturellen Verständnis trägt es bei, wenn die Studierenden verstehen, dass Menschen wie Lolle oder die Handwerksburschen auf der Walz nicht einfach nur kurzfristig sind, sondern sich innerhalb ihres kulturellen Kontextes durchaus sinnvoll verhalten. Sie haben zwar einen nicht konformen Weg gewählt, den auch in Deutschland nicht jedermann einschlägt, der aber gesellschaftlich akzeptiert ist.

Die Erfahrung mit dem Schwerpunktthema „Jugend“, kombiniert mit dem Einsatz von Filmen zur Ermöglichung eines entdeckenden, unmittelbaren Lernens sind durchweg als positiv zu bewerten. Die Studierenden waren bereit, sich auf das Thema einzulassen und engagiert damit auseinanderzusetzen, auch wenn der Umgang mit originalen Materialien für sie eine ungewohnte Herausforderung bedeutete und sprachlich gesehen häufig zunächst zu Frustrationen führte. Dennoch war das Feedback, das die Lehrkräfte von den Studierenden in Form von Kommentaren zum Teil schriftlich, zum Teil mündlich sammelten, in der großen Mehrheit positiv.

Auch für die Lehrkräfte war die Erfahrung bereichernd. Nicht nur war es während der Reflexions- und Erprobungsphase notwendig, die eigene Herangehensweise an das Thema „interkulturelles Lernen“ auf den Prüfstand zu stellen, sondern es war auch möglich, den eigenen Erfahrungsfiler im Austausch mit den KollegInnen und den Studierenden zu hinterfragen und so sichtbar zu machen. Als bleibende Konsequenz ist das Thema „Jugend“ heute ein inhaltlicher Schwerpunkt im Kurs Alemán 3. Des Weiteren haben wir die während der Untersuchung eingeführten regelmäßigen Teamsitzungen beibehalten, die einen Raum zur Reflexion und zum Austausch unter den KollegInnen bieten. Schließlich ist die Arbeit der Lehrwerkevaluierung als längerfristiges Forschungsprojekt geblieben, das zur Zeit unter dem Titel „Imágenes de cultura en libros de texto alemanes“ (Kulturelle Bilder in DaF-Lehrwerken) von der Facultad de Ciencias Sociales der Universidad de los Andes finanziert wird.

7. Schlussbemerkung

Ein angemessenes interkulturelles Bewusstsein erwächst aus einer Sensibilisierung für die Besonderheiten der Beziehung zwischen der eigenen Kultur und der Kultur des Landes, dessen Sprache man erlernt. Im besten Falle führt diese Sensibilisierung nicht nur zu einer kritischen Haltung gegenüber der Zielkultur, sondern auch zu einem reflektierten Nachdenken über die eigenen Traditionen und Wertvorstellungen. Um ein solches Bewusstsein zu entwickeln, bedarf es nicht nur des direkten Kontakts mit der Lebenswirklichkeit im Zielland, sondern die Unterrichtsinhalte müssen auch auf die besonderen Bedürfnisse des Lernenden im Hinblick auf die andere Kultur abgestimmt sein. Die DaF-Lehrwerke, die sich an ein weltweites, kulturell heterogenes Publikum wenden, können auf diese Besonderheiten in der Regel nicht eingehen.

Mit unserer Untersuchung haben wir begonnen, für den DaF-Unterricht in Kolumbien eine Lücke zu schließen. Wir haben die spezifischen Bedürfnisse einer Gruppe kolumbianischer Deutschlerner analysiert und soziokulturelle Themen identifizieren können, die für den deutsch-kolumbianischen Kontext besonders relevant sind. Diese Themen

haben wir im Unterricht aufgegriffen, wobei sich Filme als geeignetes Medium zur Kompensation der Kontextferne erwiesen haben. Wünschenswert wäre es, wenn ähnliche Studien auch an anderen Deutsch lehrenden Institutionen in Kolumbien durchgeführt werden könnten. Die Ergebnisse unserer Studie gelten für die privilegierten Studierenden der Universidad de los Andes und können nicht ohne weiteres verallgemeinert werden.

Filme sind ein ausgezeichnetes Hilfsmittel, authentische Bilder, Situationen und Sprache lebendig zu vermitteln. Wo das Lehrbuch nur abstrakte, allgemeine Aussagen anbieten kann, wird der Film konkret und zeigt auch die Konsequenzen von Handlungen nachvollziehbar auf. Wenn sich die Lernenden darüber hinaus mit Themen auseinandersetzen können, die ihrer eigenen Lebenserfahrung entsprechen, also identitätsrelevant sind, dann findet eine interkulturelle Begegnung statt, die zu einem angemessenen, reflektierten Bewusstsein führen kann.

Filme bieten den Lernenden die Möglichkeit, Situationen, Verhaltensweisen und Interaktionen zu beobachten, ohne dass stets die von Lehrbüchern oder Dozierenden getroffene Vorauswahl und Gewichtung dazwischen stehen. Darüber hinaus bieten Filme auch für die Dozierenden die Möglichkeit festzustellen, wo die Lernenden das Andere bemerken oder auch übersehen. Die Filmarbeit birgt für die Lehrenden somit die Chance, ihre Kompetenz als interkulturelle MittlerInnen zu verbessern.

Allerdings ist uns bewusst, dass ein Film weder einen Aufenthalt im Lande noch echte Lebenserfahrungen ersetzen kann. Auch können wir letztlich nicht evaluieren, inwieweit die mit der Filmarbeit gewonnenen interkulturellen Einsichten dazu beitragen, dass die Studierenden tatsächlich eine kritische Haltung und ein angemessenes interkulturelles Bewusstsein entwickeln. Es bleibt eben eine nur schwer messbare Kompetenz. Wir sehen aber, dass die Studierenden mit wachem Interesse und großer Freude das Angebot annehmen und bereit sind, sich mit den Themen engagiert auseinanderzusetzen.

Literatur

1. Lehrwerke

- Albrecht, Ulrike; Dane, Dorothea; Fandrych, Christian; Grüßhaber, Gabi; Henningsen, Uta; Kilimann, Angela & Köhl-Kuhn, Renate (2005), *Passwort Deutsch, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.
- Funk, Hermann; Koenig, Michael; Koithan, Ute & Scherling, Theo (2002), *Genial klick. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A1*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina & Demme, Silke (2009), *Studio D A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Funk, Hermann & Kuhn, Christina (2013), *Studio 21 A1. Das Deutschbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf & Ochmann, Nana (2007), *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 1*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Lemcke, Christiane; Rohrmann, Lutz & Scherling, Theo (2009), *Berliner Platz 1 Neu. Deutsch im Alltag. Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Lemcke, Christiane; Rohrmann, Lutz & Scherling, Theo (2010), *Berliner Platz 2 Neu. Deutsch im Alltag. Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo & Wertenschlag, Lukas (2005), *Optimal A2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ros-El Hosni, Lourdes; Swerlowa, Olga; Klötzer, Sylvia & Jentges, Sabine (2010), *Aussichten A1. Kursbuch*. Stuttgart: Klett.
- Vorderwülbecke, Anne & Vorderwülbecke, Klaus (2004), *Stufen International. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

2. Filme und Serien

Berlin, Berlin. Serie. BRD: 2002-2005.

Im Juli. Regisseur: Fatih Akin. Drehbuch: Fatih Akin. BRD: 2000.

Lola rennt. Regisseur: Tom Tykwer. Drehbuch: Tom Tykwer. BRD: 1998.

Mord mit Aussicht. Serie. BRD: seit 2007.

3. Sekundärliteratur

Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (2010), Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, New York: de Gruyter, 1378-1391.

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2009), Action research, professional development and systemic reform. In: Noffke, Susan E. & Somekh, Bridget (Hrsg.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London u.a.: Sage, 213-225.

Bernstein, Nils (2014), Ästhetisierte Faktualität im Film. Über die filmisch-literarische Vermittlung von Initiations-szenen des bundesrepublikanischen Terrorismus in den beiden Filmen *Wer wenn nicht wir* (2011) und *Der Baader Meinhof Komplex* (2008). In: Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 363-376.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006), Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3 [Online unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann1.htm>].

Bredella, Lothar (2007), Die welterzeugende und die welterschliessende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In: Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, 65-86.

Byram, Michael; Gribkova, Bella & Starkey, Hugh (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

DAAD (2013), *Jahresbericht* [Online unter https://www.daad.de/imperia/md/content/presse/daad_jahresbericht_2013.pdf. 15.9.2014].

DAAD (2014), *Ergebnis der gemeinsamen DaF-Umfrage Kolumbien von DAAD, Goethe-Institut, kolumbianischem Deutschlehrerverband APAC und deutscher Botschaft Bogotá von 10-12/2013* [Online unter <http://www.daad.co/imperia/md/content/informationszentren/ic-bogota/otros-docs/uebersichtdeutschlernerstand080414.pdf>. 15.9.2014].

Dervin, Fred (2010), Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. In: Dervin, Fred & Suomela-Salmi, Eija (Hrsg.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang, 157-173.

Elliot, John (2009), Building educational theory through action research. In: Noffke, Susan E. & Somekh, Bridget (Hrsg.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London u.a.: Sage, 28-38.

Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin. München: Langenscheidt.

Faulstich, Werner (2008), *Grundkurs Filmanalyse*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Fredering, Volker; Krommer, Axel & Maiwald, Klaus (2008), *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Hallet, Wolfgang (2007), Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet & Nünning (Hrsg.), 31-48.

- Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hu, Adelheid (2007), Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet & Nünning (Hrsg.), 13-30.
- Jacobmeyer, Wolfgang (1988), Sprachlehrbücher als neuer Gegenstand für internationale Schulbuchforschung. In: Jensen, Thomas & Nielsen, Helge (Hrsg.), *Landeskunde im universitären Bereich*. Kopenhagen, München: Wilhelm Fink Verlag, 97-111.
- Kufer, Christina (2010), Unterwegs als Zimmermann: Bleiben, solange der Hund noch bellt. *Spiegel online* [Online unter <http://www.spiegel.de/schulspiegel/abi/unterwegs-als-zimmermann-bleiben-solange-der-hund-noch-bellt-a-712869.html>]. 26.9.2014].
- Lay, Tristan (2009), Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 1, 123-152 [Online unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/beitrag/Lay2.htm>].
- Louis, Tatjana (2013), „Somos desplazados sin saberlo“. *Der Ort des Desplazamiento im kolumbianischen Gedächtnis*. Universität zu Köln: Dissertation [Online unter <http://kups.ub.uni-koeln.de/5577/>]. 29.9.2014].
- Ogay, Tania (2000), *De la competence à la dynamique interculturelle*. Bern: Peter Lang.
- Schier, Carmen (2014), Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 3-17.
- Schulz, Renate & Ganz, Alexander (2010), Developing professional consensus on the teaching of culture. Report on a survey of secondary and postsecondary German teachers. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 43, 175-193.
- Welzer, Harald (2005), *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: C.H. Beck.
- Wikan, Unni (2002), *Generous betrayal. Politics of Culture in the New Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Zerweck, Bruno (2007), Fernsehformate und deren kultureller Einfluss: Die Vermittlung von Fernsehkompetenz im Englischunterricht. In: Hallet & Nünning (Hrsg.), 351-370.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Mission des Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales [Online unter <http://lenguajes.uniandes.edu.co/index.php/programas>. 12.2.2015].
- ² Die ingenieurwissenschaftliche Fakultät an der Universidad de los Andes umfasst die Studiengänge Bauingenieurwesen, Biomedical Engineering, Chemietechnik, Computational Engineering, Elektrotechnik, Industrieingenieurwesen, Maschinenbau und Umwelttechnik.
- ³ Zu den Naturwissenschaften gehören die Studiengänge Biologie, Chemie, Geowissenschaften, Mathematik, Mikrobiologie und Physik.
- ⁴ Zu den Sozialwissenschaften zählen Anthropologie, Geschichte, Philosophie, Politikwissenschaften, Psychologie sowie Sprachen und Soziokulturelle Studien.
- ⁵ In der geisteswissenschaftlichen Fakultät sind Kunst, Musik und Literatur angesiedelt.
- ⁶ Für die Liste der Kooperationsabkommen mit deutschsprachigen Universitäten siehe <http://www.uniandes.edu.co/institucional/ique-nos-diferencia/convenios-internacionales> (15.9.2014).
- ⁷ Eine Übersicht der verschiedenen Kritiken an der traditionellen Art und Weise, kulturelle Elemente in den Fremdsprachenunterricht aufzunehmen als auch der neuen Ansätze finden sich bei Hu 2007: 20-22 und Hallet 2007: 31.
- ⁸ Lediglich institutionell begleitet ist eine Orientierungszeit akzeptiert. An der Universidad de los Andes gibt es seit rund 15 Jahren die Möglichkeit, ein Orientierungssemester, die sog. *Estudios dirigidos*, zu belegen, was zwischen 30 und 40 Studierende pro Semester in Anspruch nehmen.
- ⁹ Für die Studierenden bedeutet das sogenannte *doble programa* eine erhebliche Mehrbelastung. Die Möglichkeit, Haupt- und Nebenfächer zu studieren, gibt es im kolumbianischen Hochschulsystem nicht. Stattdessen müssen im *doble programa* die Studienleistungen zweier vollständiger Studiengänge erbracht werden.
- ¹⁰ Vgl. Kufer (2010) sowie „Freiwillige im Einsatz“ auf der Internetseite des Bundesfreiwilligendienstes [Online unter <https://www.bundesfreiwilligendienst.de/menschen-im-bfd/freiwillige-im-einsatz.html>. 26.9.2014].