



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Die Vermittlung kultureller Inhalte in DaZ-Kursen in  
Südtirol als Chance zur Partizipation“

Verfasserin

Sarah Sailer (Bakk.phil)

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache

Betreuerin:

Dr. phil. Marion Döll



## **Danksagung**

Mein Dank richtet sich zunächst an Dr.<sup>in</sup> Marion Döll, für die Betreuung dieser Arbeit und dafür, dass sie sich immer die notwendige Zeit für meine Anliegen genommen hat und mir besonders in Hinblick auf die Empirie meiner Arbeit durch ihre Kompetenz viel Vertrauen vermittelt hat.

Ein großes Dankeschön möchte ich Dr. Hannes Schweiger für seine Unterstützung während des gesamten Arbeitsprozesses aussprechen. Er hat mich in meiner Themenwahl bekräftigt, mir wichtige Hilfestellungen gegeben, in Gesprächen für Klärung geholfen und für die notwendige Unterstützung im Fachgebiet gesorgt.

Bedanken möchte ich mich weiters bei Herrn Georg Stoumbos und bei Frau Irmgard Harbich Alber von *alpha beta* Bozen und Meran, die mir die Möglichkeit der Forschung in ihrer Institution eröffnet haben, und bei Frau Viktoria Klotzner, die sich bereit erklärt hat, mein Forschungsprojekt in ihrem Unterricht durchzuführen und während des gesamten Zeitraums sehr kooperativ war, sowie bei allen KursteilnehmerInnen, durch deren Beiträge das Projekt durchgeführt werden konnte.

Schließlich gilt mein Dank allen WegbegleiterInnen von nah und fern für ihre Unterstützung in moralischer, technischer und wissenschaftlicher Hinsicht. Danke an meine Eltern Maria und Herbert für ihre langjährige Unterstützung, an meine Schwester Judith, die mich aufgemuntert und bestärkt hat, an meinen Freund Andrea, der mir aus seiner Außenperspektive wichtige Inputs gegeben und zum Nachdenken angeregt hat. Danke an Mag. Felix Reinstadler für das Korrekturlesen und das Beantworten zahlreicher Fragen, an Mag.<sup>a</sup> Nadja Thoma für die wissenschaftlichen Ratschläge und professionellen Tipps, an Mag.<sup>a</sup> Sofia Weissenegger für die abendlichen Diskussionen, an MA Katrin Gruber für das Design, an Mag.<sup>a</sup> Azra Fetahovic für Klarstellungen, und an alle FreundInnen, die während dieser Arbeit für positive Momente gesorgt haben.

# Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| 1. Einleitung.....  | 7  |
| 1.1 Zentrale Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse.....                 | 9  |
| 1.2 Aufbau der Arbeit.....  | 10 |
| 2. Landeskunde – eine Übersicht .....                                     | 14 |
| 2.1 Definition und Entwicklungen der Landeskunde.....                     | 14 |
| 2.2 Die kulturwissenschaftliche Landeskunde.....                          | 17 |
| 2.3 Landeskundeforschung.....   | 19 |
| 3. Landeskundliches Lernen im Fremdsprachenunterricht.....                | 22 |
| 3.1 Kulturelle Deutungsmuster.....  | 22 |
| 3.2 Arbeit mit kulturellen Deutungsmustern.....                           | 23 |
| 3.3 Kulturbezogenes Lernen.....   | 25 |
| 3.4 Überlegungen zur Arbeit im DaZ-Unterricht.....                        | 26 |
| 4. Zweitsprachenlernen in Südtirol.....                                   | 28 |
| 4.1 Sprachenpolitische Aspekte.....                                       | 28 |
| 4.2 DaF/DaZ-Situation in Südtirol.....                                    | 31 |
| 4.3 Orte des Sprachenlernens.....   | 35 |
| 4.4 Kulturvermittlung an den Schulen.....                                 | 37 |
| 4.5 Kulturvermittlung in den Erwachsenenkursen.....                       | 41 |
| 5. Kulturwissenschaftliche Landeskunde im DaZ-Unterricht in Südtirol..... | 45 |
| 5.1 Diskurse in Südtirol.....   | 45 |
| 5.2 Partizipation als Ziel.....   | 47 |
| 5.3 Kulturelles Lernen am Beispiel der „blauen Schürze“.....              | 48 |

|  |     |
|--|-----|
| 6. Beispiele empirischer Forschung im Landeskundeunterricht.....                         | 50  |
| 6.1 Die Erforschung empirischer Lernprozesse.....  | 50  |
| 6.2 Die Forschungsergebnisse zweier Studien zum kulturellen Lernen nach<br>Altmayer..... | 51  |
| 6.3 Die Pilotstudie zum Forschungsprojekt „blaue Schürze“ .....                          | 55  |
| 6.3.1 Ergebnisse der Pilotstudie.....  | 57  |
| 7. Das Forschungsprojekt „blaue Schürze“ .....   | 59  |
| 7.1 Von der Idee zur Umsetzung.....  | 59  |
| 7.2 Materialien und Aufgabenstellung.....  | 60  |
| 7.3 Rahmenbedingungen.....   | 68  |
| 7.3.1 Untersuchungsort.....  | 68  |
| 7.3.2 Untersuchungsgruppe.....   | 69  |
| 7.3.3 Untersuchungszeitraum.....   | 70  |
| 7.4 Datenerhebung.....   | 71  |
| 7.5 Beobachtung.....   | 71  |
| 7.6 Schwierigkeiten.....   | 75  |
| 7.7 Schwierigkeiten im Forschungsprozess.....  | 78  |
| 8. Ergebnisse.....   | 86  |
| 8.1 Empirische Befunde.....  | 86  |
| 8.2 Methodenwahl.....  | 86  |
| 8.3 Auswertung.....  | 87  |
| 8.4 Interpretation.....  | 99  |
| 9. Konklusion und Ausblick.....  | 104 |
| Literaturverzeichnis.....  | 106 |

|                      |     |
|----------------------|-----|
| Anhang.....          | 112 |
| Zusammenfassung..... | 123 |
| Lebenslauf.....      | 125 |

## 1. Einleitung

In dieser Arbeit beschäftigt mich die Frage, ob die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten in Sprachkursen in Südtirol dazu beitragen kann, das gegenseitige Verständnis zwischen den Sprachgruppen zu verbessern. Claus Altmayers Überlegungen zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde sind dabei ausschlaggebend.<sup>1</sup> Im Mittelpunkt der Überlegungen steht die Vermittlung von kulturellen Deutungsmustern. Diese erlauben den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft die Wirklichkeit zu deuten und sie individuell zu interpretieren. Ziel dieses Prinzips ist die Partizipation an Diskursen in der deutschsprachigen Gesellschaft.

Dieses Ziel wird für die italienischsprachigen SüdtirolerInnen angestrebt. Seit der Annexion Südtirols an Italien gibt es laufend Annäherungsversuche der zwei großen Sprachgruppen, der deutsch- und italienischsprachigen. Das Interesse bekundet sich in zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten, politischen Debatten und in Versuchen, einen geeigneten Unterricht zu gestalten.

Auch diese Arbeit lässt sich in die Reihe solcher Bemühungen eingliedern. Im Laufe der Recherche hat sich immer mehr der Wunsch herausgebildet, Möglichkeiten der Annäherung für die zwei großen Sprachgruppen zu finden.

Die Vermittlung landeskundlicher Inhalte ist für eine Annäherung der Sprachgruppen von großer Bedeutung. Wie dies aussehen kann, wird am Beispiel der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung zum kulturellen Objekt „blaue Schürze“<sup>2</sup> dargestellt und erläutert.

---

<sup>1</sup> Altmayer (2006)

<sup>2</sup> Ich verwende in dieser Arbeit den Begriff „Schürze“ als Abgrenzung zum älteren Begriff „Schurz“.

Die „blaue Schürze“ ist ein kulturelles Symbol, das Teil der deutschen Sprachgruppe in Südtirol ist und als solches wahrgenommen wird. Früher wurde sie hauptsächlich zum Schutz der Kleidung, heute wird sie vielfach aus Traditionsbewusstsein getragen. Sie nimmt nach wie vor – wenn auch etwas weniger als in den vergangenen Jahrzehnten – ihren Platz im Alltag in Südtirol ein.

In der hier vorgestellten Untersuchung soll in erster Linie aufgezeigt werden, welche Deutungsmuster bei den LernerInnen der italienischen Sprachgruppe in der Auseinandersetzung mit dem Material zur „blauen Schürze“ aktiviert werden. Es wird angenommen, dass es individuelle Zugänge gibt, doch die Deutungsmuster sich vielfach ähneln, da sie aus einem Vorrat an Deutungsmustern entnommen werden.

Im Laufe der mehrfachen Beschäftigung mit dem Thema im Sprachunterricht besteht die Möglichkeit der Ausweitung, Umstrukturierung oder auch der Beibehaltung der bis dato angewandten Deutungsmuster. Das Interesse der hier vorgestellten Untersuchung besteht darin, diesen Prozess zu untersuchen und zu analysieren. Findet ein nachvollziehbarer Lernprozess statt, so bestehen am Ende der Untersuchung unterschiedliche individuelle Zugänge zum Thema der „blauen Schürze“ und in Diskursen kann das Wissen und der Zugang erläutert und begründet werden.

Die „blaue Schürze“ steht hier exemplarisch für weitere Themen, die im Unterricht behandelt werden können und sollen, damit Partizipation erleichtert wird. Dies wäre für Südtirol eine wichtige Maßnahme im Bezug auf die angestrebte Annäherung der Sprachgruppen.

## **1.1 Zentrale Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse**

Das Interesse für dieses Thema hängt sehr eng mit meiner Biographie zusammen. Das Thema des Sprachenlernens und des Zusammenlebens in Südtirol interessiert mich bereits seit dem Gymnasium. Damals wurde mir bewusst, wie wichtig es ist, die zweite Landessprache zu beherrschen, um sich den italienischsprachigen SüdtirolerInnen nähern zu können.

Bis dahin war ich in einem deutschen Umfeld aufgewachsen, alles was mich umgab war Deutsch, der Italienischunterricht in der Schule war der einzige Ort, in dem ich mit der italienischen Sprache konfrontiert wurde.

In der Hauptstadt Südtirols war der Kontakt zu der italienischen Sprachgruppe dann viel näher, doch fehlte es mir manchmal an Kapazitäten oder an Mut, mich mit Zugehörigen der italienischen Sprachgruppe zu unterhalten. Wenn es so weit war, fehlte jedoch oft das (kulturelle Hintergrund-)Wissen, um an den Gesprächen angemessen teilnehmen zu können. Zu dieser Zeit entstand der Eindruck, dass es wichtig sei, sich aktiv in der italienischen Sprache zu informieren, Zeitungen zu lesen, Themen im Fernsehen zu verfolgen, um aktiver und persönlicher an Gesprächen teilnehmen zu können.

Die Überzeugung, dass der Unterricht dazu sehr viel beitragen und die SüdtirolerInnen auf beiden Seiten sehr unterstützen könnte und sollte, hatte ich bereits damals. Mit dem Wissen, das ich im Studium aufgebaut habe, hat sich diese Überzeugung verfestigt und so sind Ideen zur Gestaltung eines Unterrichts entstanden, in denen LernerInnen anhand von landeskundlichen Materialien sich mit der Sprache und zugleich mit den Diskursen in dieser Sprache auseinandersetzen sollen.

Meine Annahme ist, dass den LernerInnen im DaZ-Unterricht mit kulturellen Deutungsmustern ein Instrument zur Verfügung gestellt wird, das eine Teilnahme an den Diskursen der deutschsprachigen Sprachgruppe ermöglicht. So stehen in Südtirol beiden Sprachgruppen kulturelle Deutungsmuster zur Verfügung, die in der anderen teilweise nicht vorhanden sind, aber dennoch als Teil einer gemeinsamen Kultur angesehen werden können und als solche vermittelt werden könnten. Auch an die neuen SüdtirolerInnen könnten diese vermittelt werden.

In der Auseinandersetzung mit kulturellen Deutungsmustern wären bestimmte Diskurse nicht mehr als Teil einer anderen, fremden Kultur zu verstehen, sondern würden individuelle Sinnzuschreibungen ermöglichen. Dieser individuelle Zugang wiederum könnte Stereotypenbilder auflösen, ein gegenseitiges (wenn auch begrenztes) Verständnis ermöglichen und schließlich eine Annäherung der Sprachgruppen in Südtirol fördern.

Um dorthin zu gelangen, bedarf es einiger Zwischenschritte. Die Arbeit gliedert sich zunächst in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

In Kapitel 2 werden das Themenfeld der Landeskunde umrissen und Entwicklungen der Landeskunde bis hin zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde angesprochen. Anschließend wird der kulturwissenschaftliche Ansatz von Altmayer vorgestellt. Es werden dessen Verständnis von Kultur erläutert und das daraus formulierte Selbstverständnis, sowie Ziele und Aufgaben der Landeskunde als Kulturwissenschaft.

Anschließend wird noch auf die Forderung zur empirischen Forschung in der Landeskunde eingegangen.

In Kapitel 3 wird das Verständnis des kulturellen Deutungsmusters als zentrales Element des kulturwissenschaftlichen Landeskunde dargestellt. Ausgangspunkt für das kulturelle Lernen ist die Arbeit mit Deutungsmustern, die sich in unterschiedlichen Texten – im Sinne von Kommunikationsangeboten – finden. Es wird vorgestellt, was Altmayer sich unter dieser Arbeit mit Texten vorstellt und welchen „Text“ (im umfassenden Sinn von diskursiver Formation) ich ausgesucht habe. Es wird dargestellt, unter welchen Umständen kulturelles Lernen passieren kann und welche Voraussetzungen gegeben sein müssen. Anschließend werden Überlegungen zur Arbeit mit Deutungsmustern im Deutsch als Zweitsprachenunterricht dargestellt und argumentiert, weshalb dies auch im Rahmen dieser Arbeit sinnvoll erscheint.

In Kapitel 4 wird zunächst der sprachpolitische und gesellschaftliche Hintergrund Südtirols umrissen. In einem nächsten Schritt wird erläutert, warum es sich meines Erachtens in Erwachsenenkursen in Südtirol eher um Deutsch als Zweitsprache als um Deutsch als Fremdsprache handelt. Dies wird mit Hilfe eines Aufsatzes von Springsits argumentiert.<sup>3</sup> Anschließend werden Orte des Sprachenlernens vorgestellt und die historische Genese des DaZ-Unterrichts in Südtirol geschildert. Es werden verschiedene Modelle der Kulturvermittlung in der Schule und den Erwachsenenkursen vorgestellt. Schließlich wird aufgezeigt, welche Ansätze in der Vermittlung von kulturellen Inhalten bereits bestehen.

---

<sup>3</sup> Springsits (2012)

In Kapitel 5 werden die bisher angestellten Überlegungen auf Südtirol übertragen und Prinzipien des kulturellen Lernens in Südtirol abgeleitet werden. Es wird die Tatsache der monolingualen Diskurse und der Annahme von zwei gegensätzlichen Kulturen in Südtirol vorgestellt. In einem nächsten Schritt wird erläutert, was unter der Teilnahme an Diskursen gemeint ist und wie diese in Südtirol erreicht werden kann.

Daran anschließend wird das Objekt vorgestellt, anhand dessen das kulturbezogene Lernen in meiner Untersuchung stattfinden soll: die blaue Schürze.

Kapitel 6 leitet den empirischen Teil ein. Um die Arbeit mit kulturellen Deutungsmustern anschaulich zu machen, wird zunächst die Pilotstudie „Stolz ein Deutscher zu sein“ von Altmayer und Scharl vorgestellt.<sup>4</sup> Dann werden die Ergebnisse zweier Forschungen in Anlehnung an Altmayer und deren Kritik an Altmayer vorgestellt und Rückschlüsse für die eigene Untersuchung abgeleitet.<sup>5</sup> Als nächstes wird die eigene Pilotstudie vorgestellt, die der hier vorgestellten Forschung vorausging und deren Grundlage sie bildet.

In Kapitel 7 wird das Forschungsprojekt „blaue Schürze“ von der Konzeption zu den ersten Schritten der Umsetzung vorgestellt. Es werden die Aufgabenstellungen und die dazugehörigen Materialien gezeigt, sowie die Ziele der Aufgaben erläutert. Es werden die Rahmenbedingungen der Forschung, der Untersuchungszeitraum, der Untersuchungsort und die Untersuchungsgruppe vorgestellt.

In einem nächsten Schritt wird erläutert, wie die Daten erhoben wurden. Der Vorgang der Beobachtung als meine zentrale Aufgabe als Forscherin wird beschrieben und anschließend kritisch reflektiert.

Einen wichtigen Punkt stellen die Reflexionen zum gesamten Forschungsprozess dar. Es geht um Schwierigkeiten, die auch als Denkanstöße oder Verbesserungsvorschläge für

<sup>4</sup> Altmayer/Scharl (2010)

<sup>5</sup> Neustadt/Zabel (2010) und Rüger (2010)

weitere Forschungen gelten sollen.

In Kapitel 8 werden schließlich die empirischen Befunde – die Materialien aus den Aufgaben – präsentiert. Es wird die Auswahl der Materialien begründet und die Auswertungsmethode vorgestellt.

Daran anschließend findet die Auswertung der Materialien statt. Der Versuch einer Interpretation bildet den Kern dieser Arbeit und ist Grundlage für die Rückschlüsse auf die gesamte Arbeit.

In der Konklusion wird die Arbeit rückblickend diskutiert und als Ansporn für zukünftige Projekte dargestellt.

## 2. Landeskunde – eine Übersicht

### 2.1 Definition und Entwicklungen der Landeskunde

Die Landeskunde fasst „Forschungsansätze und Lehrkonzepte zusammen, die sich mit landes- und kulturspezifischen Inhalten des Deutschunterrichts sowie Methoden und Strategien ihrer Darstellung, Vermittlung, Aneignung und Anwendung befassen.“<sup>6</sup> Die Auseinandersetzung mit der Vermittlung der Landeskunde im Fach DaF/DaZ hat eine lange Geschichte und viele Debatten hinter sich.<sup>7</sup>

Ein wichtiger Meilenstein in der Geschichte der Landeskunde sind die *ABCD-Thesen* von 1990.<sup>8</sup> Dort wurde festgelegt, dass Landeskunde nicht mehr als eigenes Fach gelehrt werden soll, sondern im Sinne einer Kombination aus kultureller Information, Sensibilisierung für Fremdes und Sprachvermittlung. Landeskunde sollte nun mehr durch den Einsatz von authentischen Materialien gelehrt werden. Bis in die 1980er Jahre etwa wurde Österreich im Landeskundeunterricht hauptsächlich „historisch-literarisch“ oder in Form von „topographischen Fakten“ präsentiert, erst 1982 erscheinen die ersten authentischen Österreich-Landeskunde-Materialien.<sup>9</sup> Die Bemühungen, authentische Landeskundematerialien in den Unterricht zu nehmen, sind vor allem seit den *ABCD-Thesen* zum Ziel gemacht worden.

Außerdem setzt mit den *ABCD-Thesen* auch die Bemühungen ein, das *DACH-Prinzip* zu verwirklichen und also alle drei deutschsprachigen Länder in den Lehrwerken und dem Unterricht zu berücksichtigen und zu behandeln. Diese Neukonzeption von

---

<sup>6</sup> Bettermann (2010); S. 180

<sup>7</sup> S. hierzu Koreik/Pitzuch (2010)

<sup>8</sup> IDV Rundbrief 1990; S. 15-18

<sup>9</sup> Vgl. Fischer (2008)

Landeskunde und vor allem Neuners Überlegungen aus demselben Jahr zu einer Landeskunde, die mit „Daseinserfahrungen als elementare Grundkategorien“<sup>10</sup> arbeitete, waren grundlegend.

Das aus den Thesen weiter entwickelte *DACHL-Prinzip* ist ein weiterer wichtiger Meilenstein in der Entwicklung der Landeskunde und sollte gegenwärtig als zentrales Element des Landeskundeunterrichts gelten. Grundsatz des *DACHL-Prinzips* ist die Plurizentrik.<sup>11</sup>

Prinzipiell können in der Landeskunde vier verschiedene Ansätze<sup>12</sup> unterschieden werden:

- der kognitive Ansatz,
- der kommunikative Ansatz und
- der interkulturelle Ansatz, sowie
- der kulturwissenschaftliche Ansatz.

Die Vorstellung von Landeskunde im kognitiven Ansatz beruht darauf, Realien und Fakten zu vermitteln, die aus verschiedenen Bezugswissenschaften stammen, „mit deren Hilfe beim Lernenden ein „Bild“ von der Gesellschaft des Zielsprachenlandes entstehen soll“<sup>13</sup>. Das Lernziel ist ein möglichst breites Wissen über das Zielland.

Im Mittelpunkt des kommunikativen Ansatzes stehen Erfahrungen, Kenntnisse und

---

<sup>10</sup> Vgl. Koreik/Pietzuch (2010); S. 1447

<sup>11</sup> Vgl. Hägi (2011)

<sup>12</sup> Zu den ersten drei Ansätzen vgl. Zeuner (2001); S. 9ff. Klassifizierung nach Günther Weimann und Wolfram Hösch. In: Zielsprache Deutsch (1991/2); S. 134-142

<sup>13</sup> Zeuner (2001); S. 9

Einstellungen der Lernenden. Die Themen im kommunikativen Ansatz stammen vor allem aus der Alltagskultur.

Das Lernziel im kommunikativen Ansatz ist die Sprach- und Handlungsfähigkeit der Lernenden im Zielland und „die Entwicklung von Einstellungen wie Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft gegenüber der Zielkultur.“<sup>14</sup>

Das Ziel des interkulturellen Ansatzes ist es schließlich, Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit anderen Kulturen zu entwickeln. In der interkulturellen Landeskunde steht die Begegnung zwischen eigener und fremder Kultur im Mittelpunkt. Als übergeordnetes Lernziel kann die interkulturelle Kompetenz genannt werden. Empathiefähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit und das Fremdverstehen sind weitere zentrale Begriffe.

In den modernen Ansätzen der Landeskunde geht es darum, zunehmend weg von der Vorstellung zu kommen, die Landeskunde als einen Teilbereich von DaF/DaZ zu begreifen, sondern sie als „einen Diskursstrang (unter anderen) zu verstehen, der in der Auseinandersetzung um Sprach- und Kulturerwerb eine spezifische Version dieses Zusammenhangs sowie spezifische didaktisch-methodische Implikationen entwirft und damit (un-)mittelbare materielle und (unterrichts-)praktische Bezüge aufweist.“<sup>15</sup> Man spricht hier vom kulturwissenschaftlichen Ansatz in der Landeskunde. Als prominentester Vertreter der kulturwissenschaftlichen Landeskunde im Bereich DaF/DaZ gilt Altmayer.

Im kulturwissenschaftlichen Ansatz wird der interkulturelle Ansatz stark kritisiert. Prinzipiell sind es in dem kulturwissenschaftlichen Ansatz nicht mehr zwei Kulturen,

---

<sup>14</sup> Zeuner (2001); S. 11

<sup>15</sup> Koreik/Pietzuch (2010); S. 1445

die einander fremd sind und aufeinander treffen, und sind nicht die Lernenden TrägerInnen ihrer Kultur, sondern Kultur wird als Repertoire an sozial vermittelten Wissensbeständen begriffen, die den Lernenden jeweils zu ihrer individuellen Bedeutungszuschreibung zur Verfügung stehen. Die Lernenden stehen im Mittelpunkt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Konzept der Landeskunde zunehmend durch eine kulturwissenschaftliche Komponente erweitert wurde.

Im nächsten Schritt sollen zentrale Begriffe und Annahmen zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde nach Altmayer erläutert werden, die die theoretische Grundlage dieser Arbeit bilden.

## **2.2 Die kulturwissenschaftliche Landeskunde**

Altmayer fordert die Entwicklung der Landeskunde hin zu einer eigenständigen Kulturwissenschaft, „die über eigene Gegenstände, eigene Forschungsmethoden, und eigene Erkenntnisinteressen verfügt und ihre wissenschaftliche Dignität nicht von anderen herleitet.“<sup>16</sup> Primäre Forderung ist es daher, auch die Landeskunde als eigenständige Disziplin zu betrachten. Den Kern der kulturwissenschaftlichen Landeskunde bilden Lehr- und Lernprozesse und ihre Forschungsgegenstände werden von erkenntnisleitenden Interessen her definiert.<sup>17</sup>

Im Zentrum der Kritik von Altmayer in Bezug auf die interkulturelle Landeskunde steht die Verwendung des Begriffs der „Kultur“.<sup>18</sup> Die kulturwissenschaftliche Landeskunde

---

<sup>16</sup> Altmayer (2006a); S. 183

<sup>17</sup> Vgl. Altmayer (2006a); S. 183f.

<sup>18</sup> Zur Kritik des Begriffs Kultur siehe: Altmayer (2004), (2008b) und (2009)

„beschäftigt sich nicht mit der deutschsprachigen ‚Kultur‘ schlechthin, sondern mit dieser Kultur im Hinblick auf landeskundliche Lehr- und Lernprozesse im fremdsprachlichen Unterricht“<sup>19</sup>. Altmayer nennt hierbei die „Problematik eines unangemessenen und essentialistischen und homogenisierenden Kulturbegriffs und kulturalistischer Zuschreibungen“<sup>20</sup>. In einem derartigen Verständnis von Kultur – wie es in der interkulturellen Landeskunde laut Altmayer üblich ist – gehe es primär darum, eine objektiv angenommene Kultur zu präsentieren, das Lernen von kulturellen Standards zu sichern und ein angepasstes Verhalten in der Zielkultur zu sichern.

Jedoch kann in einer Gesellschaft, die von Migration und Mobilität geprägt ist, eine derartige Kulturbeschreibung nach Altmayer nur als „unzeitgemäß, untauglich und gefährlich“ erachtet werden.<sup>21</sup> Nach dem Verständnis von Altmayer ist Kultur vielmehr ein

„Vorrat an vorgängigem, in Tradition und Sprache gespeichertem und überliefertem Wissen (Deutungsmuster), das innerhalb sozialer Gruppen zirkuliert und auf das die Individuen zum Zweck der deutenden Herstellung einer gemeinsamen Welt und Wirklichkeit und einer gemeinsamen Handlungsorientierung zurückgreifen können und müssen.“<sup>22</sup>

Kultur ist hier vielmehr an die Individuen als Zugehörige von sozialen Gruppen als an Zugehörige von Nationen/Ethnien zu verstehen. Aufgrund dieser Tatsache ist es auch für die SüdtirolerInnen nicht sehr aktuell und sensibel, immer noch von zwei Kulturen zu sprechen und dabei die neuen SüdtirolerInnen zu vergessen. Im Gegensatz dazu könnte von deutschen und italienischsprachigen Diskursen und dem darin vermittelten Wissen gesprochen werden. Eine Kenntnis der jeweils Anderen ist für alle SüdtirolerInnen relevant.

---

<sup>19</sup> Altmayer (2006a); S. 184

<sup>20</sup> Altmayer (2006a); S. 181

<sup>21</sup> Altmayer (2009); S. 126

<sup>22</sup> Altmayer (2006a); S. 191

In dem Verständnis der landeskundlichen Kulturwissenschaft wird die Dichotomie zwischen eigener und fremder Kultur aufgelöst und somit auch die Vorstellung zwischen einer Ausgangs- und Zielkultur, die zu erlernen sei.

Auch die Vorstellung einer Kommunikation, die prinzipiell störungsanfällig ist und von LernerInnen, die durch ihre Kultur determiniert sind, wird kritisiert.

Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die Betrachtung der LernerInnen als Individuen, die ihre Welt um sich herum anhand von musterhaft sozial vermittelten Wissensbeständen, den sogenannten kulturellen Deutungsmustern, deuten. Die landeskundliche Kulturwissenschaft geht demnach davon aus, dass es sich „bei fremdsprachlichen und landeskundlichen Lernprozessen daher auch um hochgradig individuelle Lernprozesse handelt, die von individuellen Lernvoraussetzungen ausgehen und zu individuellen Lernergebnissen führen.“<sup>23</sup>

Auf das Konzept des landeskundlichen Lernens, werde ich in Kapitel 3 näher eingehen. Zuvor wird noch die Forderung Altmayers nach einer kulturwissenschaftlichen Forschung erläutert.

### **2.3 Landeskundeforschung**

Altmayer bemängelt bisherige Auseinandersetzungen mit dem Fach Landeskunde und plädiert dafür, eine kulturwissenschaftliche Forschung im Fach DaF/DaZ zu entwickeln. Ziel dieser ist es, erkenntnisleitend zu sein und wissenschaftliche Lösungen für das Lehren und Lernen in DaF zu liefern.

Die bevorstehenden Aufgaben der kulturwissenschaftlichen Landeskundeforschung

---

<sup>23</sup> Altmayer (2008a); S. 32

liegen demnach zunächst in einer Theoriebildung, die „Aussagen über sinnvolle Zielsetzungen landeskundlichen Lernens, über die Relevanz kultureller Aspekte im Rahmen fremdsprachlicher Lernprozesse, über Kultur bzw. kulturelle Deutungsmuster enthält.“<sup>24</sup> Weiters geht es um das Ziel der kulturwissenschaftlichen Landeskunde und also der Vermittlung und Sichtbarmachung der Deutungsmuster anhand von Texten und Diskursen und der Partizipation der LernerInnen an diesen.<sup>25</sup> Schließlich ist die dritte Forderung die empirische Forschung, die einen wesentlichen Beitrag zur Konzipierung des Faches leistet.

„Nur wenn wir genauer wissen, was bei landeskundlichen-interkulturellen Lernprozessen tatsächlich geschieht, welche Rolle dabei etwa individuelle, soziale, sprachliche und kulturelle Faktoren auf Seiten der Lerner spielen, welche Kompetenzen und Strategien sich mit Hilfe welcher Methoden und Materialien bei welchen Lernern fördern und entwickeln lassen usw. - nur wenn wir dieses und andere Fragen auf der Basis entsprechender empirischer Forschungsergebnisse einigermaßen valide beantworten können, werden wir auch in der Lage sein, geeignete Lernmaterialien und methodische Konzepte für das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln und die Rahmenbedingungen für derartige Lernprozesse weiter zu verbessern.“<sup>26</sup>

Dieses Plädoyer von Altmayer in den *8 Thesen zu einer Konzeption von kulturwissenschaftlicher Forschung in DaF* spiegelt den Bedarf an empirischer Forschung deutlich wieder.

Die *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* widmete im Jahr 2010 eine Ausgabe diesem Thema. Altmayer und Koreik stellen in der Einführung fest, dass die

---

<sup>24</sup> Altmayer (2006a); S. 189

<sup>25</sup> Altmayer (2006b); S. 57

<sup>26</sup> Altmayer (2005); S. 157ff.

verschiedenen Positionen in Bezug auf die Umsetzung von Landeskunde generell „normativ und konzeptionell“<sup>27</sup> argumentieren.

Was fehlen würde, seien Daten darüber,

„was genau im landeskundlichen Unterricht geschieht, in welcher Weise Lernende des Deutschen als Fremdsprache (oder anderer Fremdsprachen) mit den kulturellen Aspekten von Texten und Medien umgehen, mit denen sie im Unterricht oder auch außerhalb konfrontiert werden, oder welche Lernergebnisse der landeskundliche Unterricht überhaupt erzielt.“<sup>28</sup>

Der Grund dafür sei ein Mangel an empirischer Forschung. Dennoch gibt es einige empirische Forschungen im Landeskundeunterricht, die in dieser Ausgabe vorgestellt werden. Einige der Beiträge dienen als Grundlage für die hier vorgestellten Untersuchungen und werden in Kapitel 6.1 und 6.2 erläutert.

In diesem Kapitel sollten Konzepte und Inhalte der Landeskunde und insbesondere der kulturwissenschaftlichen Landeskunde in einem Überblick vorgestellt werden.

Im nächsten Kapitel wird der Fokus auf die praktische Umsetzung der theoretischen Überlegungen gesetzt.

---

<sup>27</sup> Altmayer/Koreik (2010); S. 2

<sup>28</sup> Altmayer/Koreik (2010); S. 2

### 3. Landeskundliches Lernen im Fremdsprachenunterricht

#### 3.1 Kulturelle Deutungsmuster

Kulturen sind keine in sich geschlossenen, homogenen Konstrukte. Altmayer spricht – in Anlehnung an Reckwitz – im Zusammenhang mit Kultur vielmehr von einem „Repertoire an gemeinsamen Wissen“, „das dazu dient, uns selbst, unserer Umwelt und unserem Handeln Sinn zu geben“<sup>29</sup>. Dieser Kulturbegriff ermöglicht es, weg von starren Konstrukten zu kommen und die Kultur vielmehr als eine Deutung von Wirklichkeit zu sehen, die auf individueller Basis erfolgt.

Zur Deutung der Wirklichkeit bedienen wir uns dieses Wissens, das im Sozialisationsprozess erlernt wurde. Das Wissen ist gruppen-, sozial und altersspezifisch und bezieht sich nur auf einer ihrer Ebenen auf die national-ethnische Gruppenzugehörigkeit. Es wird als Interpretationsrepertoire, das einer Gruppe für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht, verstanden und spiegelt den Begriff der Kultur wieder. Es dient zur Herstellung von und der Orientierung in dieser Wirklichkeit.<sup>30</sup>

Dieser Vorrat besteht wiederum aus einzelnen Wissenselementen, „die jeweils musterhaftes, typisiertes, generisches Wissen zu einem bestimmten Erfahrungsbereich erhalten und die gerade wegen ihrer Musterhaftigkeit und Typisierung immer wieder zur Deutung und Sinnzuschreibung auch in ganz unterschiedlichen Situationen herangezogen werden können.“<sup>31</sup> Diese Elemente werden kulturelle Deutungsmuster genannt.

---

<sup>29</sup> Vgl. Altmayer (2006a); S. 184

<sup>30</sup> Vgl. Altmayer (2009); S. 127

<sup>31</sup> Altmayer (2009); S. 127

Es gibt keine starren Deutungsmuster, die jeweils in spezifischen Situationen auftreten, vielmehr erlauben sie jeweils individuelle Zugänge. Diese Deutungsmuster sind die Grundlage von Diskursen, die in einer Sprache geführt werden. Wenn also von deutschsprachigen Mustern gesprochen wird, so sind dies Muster, „die in der deutschsprachigen Kommunikation oder in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden.“<sup>32</sup>

Die Deutungsmuster sind die Basis des sogenannten Deutungslernens. In der Vorstellung von Altmayer soll es primär darum gehen, „den Lernern die Möglichkeit zu geben, ihre Muster an gänzlich anderen Deutungsangeboten und Erfahrungswelten zu erproben, Grenzen zu sehen und sie unter Umständen weiterzuentwickeln oder neue Muster aufzubauen.“<sup>33</sup>

Diese Momente der Umstrukturierung bzw. Erweiterung von vorhandenem Wissen bilden die Grundannahme des kulturbezogenen Lernens. Dieses soll im Folgenden erläutert werden.

### **3.2 Arbeit mit kulturellen Deutungsmustern**

Ausgehend von dem Kulturverständnis als einen Vorrat an Deutungsmustern geht es im Landeskundeunterricht nicht darum, Faktenwissen oder Wissen über Kulturstandards in einem fremden Land zu vermitteln, sondern den LernerInnen vielmehr einen Zugang zu dem gemeinsamen Wissensvorrat der Sprachgemeinschaft zu verschaffen.

---

<sup>32</sup> Altmayer (2009); S. 129

<sup>33</sup> Altmayer (2008a); S. 39

Die von Altmayer genannten Diskurse werden den LernerInnen in Form von Texten, d.h. „einem breiten Kommunikationsangebot aller Art“<sup>34</sup> zur Verfügung gestellt. Es sind also sowohl bildliche, schriftliche als auch mündliche „Texte“ damit gemeint. In der Arbeit mit Texten finden an mehreren Stellen Irritationsmomente statt, die es den Lernenden ermöglichen, „das eigene Vorwissen umzustrukturieren oder zu erweitern“, gleichwohl können sie „den Deutenden auch dazu motivieren, textuelle Wissens Elemente an das eigene Vorwissen anzupassen.“<sup>35</sup> Weiters werden die Lernenden in der Auseinandersetzung mit Texten aufgefordert, bestimmte Strukturen, die diesen zugrunde liegen, zu aktivieren. Dieses Textmusterwissen zählt Altmayer zum kulturellen Wissen.<sup>36</sup>

Dieses Wissen ist durchwegs nicht allen Angehörigen einer Sprachgemeinschaft gemein, aber es wird dazu gebraucht, das „Wissen über ähnliche oder vergleichbare Texte im Prozess der Rezeption zu aktivieren, um den Text als kommunikative Handlung eines bestimmten Typs angemessen einordnen und verstehen zu können.“<sup>37</sup>

Altmayer stellt fest, dass es sich „bei Textrezeptionsprozessen um höchst individuelle Prozesse handelt, die sich nicht von außen anhand externer Variablen, bspw. durch kulturelle Nähe vorhersagen lassen, vielmehr beeinflussen das je individuell verfügbare Deutungsrepertoire, aber auch metakognitive und affektive Faktoren den Verlauf eines Interpretationsprozesses.“<sup>38</sup>

In der Arbeit mit Texten findet ein individuelles, kulturbezogenes Lernen statt. In der hier vorgestellten Untersuchung wird sowohl mit visuellen als auch mit schriftlichen Texten gearbeitet.

---

<sup>34</sup> Altmayer (2006a); S. 159

<sup>35</sup> Altmayer/Scharl (2010); S. 46

<sup>36</sup> Vgl. Altmayer (2004); S. 214

<sup>37</sup> Altmayer (2004); S. 216

<sup>38</sup> Altmayer/Scharl (2010); S. 50

Diese Texte erfordern einen spezifischen Zugang, um sie gerecht zu bearbeiten und interpretieren zu können. Den Lernenden werden sprachliche und bildliche Elemente zur Verfügung gestellt, die sie jeweils individuell deuten sollen.

In der Arbeit mit Deutungsmustern stehen die Erfahrungen der Lernenden und ihr bisheriges Wissen im Vordergrund, welches immer wieder durch Inputs konterkariert wird und die Lernenden zum Umdenken motivieren soll. Dieser Prozess wird als kulturbezogenes Lernen bezeichnet und im Folgenden näher erläutert.

### **3.3 Kulturbezogenes Lernen**

Der Begriff des Lernens ist bei Altmayer sehr eng mit der Arbeit mit Deutungsmustern verknüpft.<sup>39</sup> Demnach kann sich Lernen nur dann vollziehen, wenn es an bereits vorhandene Deutungsmuster anknüpft. Unter kulturbezogenem Lernen versteht Altmayer folglich:

„wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit Texten (in einem sehr weiten Kommunikationsangebot aller Art) über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können.“<sup>40</sup>

Lernen findet also in dem Moment statt, wo eine Umstrukturierung oder Erweiterung des bisherigen Wissen stattfindet.

---

<sup>39</sup> Altmayer beruft sich hier auf Schüßler (2000); S. 63ff.

<sup>40</sup> Altmayer (2006b); S. 55

Das kulturbezogene Lernen meint vor allem eine individuelle Auseinandersetzung mit den Deutungsmustern und eine daraus resultierende individueller Sinnzuschreibung. Der dahinterstehende Lernprozess wird in dem Moment sichtbar, in dem bekannte oder vorhandene Muster geändert werden.

Um den individuellen Lernprozess in meiner Untersuchung nachvollziehen und überprüfen zu können, werden die Aufgaben vorwiegend in Einzelarbeit erfüllt. Die Hervorhebung des individuellen Lernens unterläuft damit auch die weiterhin aufrecht erhaltene Trennung von italienischer und deutschsprachiger Kultur. Vielmehr soll auch im Unterricht eine Sensibilisierung für individuelle Deutungen der Wirklichkeit vermehrt stattfinden.

### **3.4 Überlegungen zur Arbeit im DaZ-Unterricht**

Die Auseinandersetzung mit der Vermittlung der Landeskunde findet größtenteils in Bezug zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) statt, viel seltener finden sich Beiträge zur Landeskunde für den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Bisher gibt es auch kaum zufriedenstellende Landeskundematerialien oder Lehrwerke für den DaZ-Unterricht.<sup>41</sup> Vermittlungen von Landeskunde im DaZ-Unterricht finden daher auf sehr unterschiedliche Weise statt und hängen sehr stark mit dem zu erreichenden Ziel zusammen.

In Südtirol gibt es wenige Landeskundematerialien für die Schule, für die Erwachsenenbildung wird man kaum fündig.

---

<sup>41</sup> Für Österreich stellt etwas Österreichische Integrationsfond Materialien zur Verfügung. [http://www.integrationsfonds.at/news/aktuelle\\_news/neue\\_landeskundematerialien\\_fuer\\_den\\_daz\\_unterricht](http://www.integrationsfonds.at/news/aktuelle_news/neue_landeskundematerialien_fuer_den_daz_unterricht); Stand: 17.04.2013

Altmayer meint, dass „es dem Landeskundeunterricht vor allem darum gehen muss, die Lernenden zum Verstehen der und zur Partizipation an den Diskursen zu befähigen, indem sie sie zur Auseinandersetzung mit den in den Diskursen gebrauchten, reflektierten oder diskutierten kulturellen Deutungsmustern anregt.“<sup>42</sup> Auch Altmayers Überlegungen beziehen sich auf den DaF-Unterricht, aber sie sind prinzipiell auch auf den DaZ-Unterricht übertragbar, da sie für ein verstehendes Zusammenleben nötig sind.

Mit der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten sind in dieser Arbeit kulturelle Deutungsmuster in Form von Diskursen gemeint. Es ist davon auszugehen, dass der Südtiroler Bevölkerung ein gemeinsamer Wissensvorrat zur Verfügung steht, an dem sie kollektiv partizipiert. Da die Diskurse in Südtirol in verschiedenen Sprachen geführt werden, gibt es jedoch auch unterschiedliche Zugänge dazu. Das Arbeiten mit kulturellen Inhalten soll das Kultur- und Sprachenlernen erleichtern und auch die Teilnahme an fremdsprachlichen Diskursen ermöglichen.

Dem Landeskunde-Unterricht in Südtirol soll es darum gehen, deutschsprachige Deutungsmuster zu vermitteln und so der italienischen Sprachgruppe und auch den neuen SüdtirolerInnen einen Zugang zu diesen zu verschaffen.

Im nächsten Kapitel soll erläutert werden, weshalb in dieser Arbeit von einer Deutsch als Zweitsprache Situation in Südtirol ausgegangen wird. Es wird auf die Situation und die Orte des Sprachenlernens und der Kulturvermittlung in Schulen und Erwachsenenkursen eingegangen, um anschließend das Verständnis kulturbezogenen Lernens in Südtirol darzustellen.

---

<sup>42</sup> Altmayer (2006b); S. 56

## 4. Zweitsprachenlernen in Südtirol

### 4.1 Sprachenpolitische Aspekte

Südtirol ist ein mehrsprachiges Land. Es wird Deutsch, Italienisch und Ladinisch gesprochen. Deutsch und Italienisch sind die zwei offiziellen Amtssprachen, in den ladinischen Tälern Gröden und Gadertal gilt parallel auch ladinisch als Verwaltungssprache.

Einer der wichtigsten Gründe, weshalb es immer noch vorwiegend ein Parallel- anstatt ein Zusammenleben gibt, ist die vorherrschende Politik in Südtirol, die nach wie vor die Trennung fördert.

Beschäftigt man sich mit der Sprachenpolitik in Südtirol, kann man sehr schnell den Überblick verlieren; so viele Initiativen, Gesetzesverabschiedungen, Diskussionen und Versuche der Annäherung und der Trennung der zwei großen Sprachgruppen hat es gegeben.<sup>43</sup> Hier sollen nur kurz einige wichtige Stationen dieser Entwicklung wiedergegeben werden.

Grundlage für die Sprachenregelung in Südtirol ist das Pariser Abkommen von 1946. Nach der Annexion Südtirols an Italien wird hier der deutschen Sprachgruppe die Verwendung ihrer Sprache erstmals gesetzlich genehmigt und als gleichberechtigte Verwendung mit der italienischen Sprache in öffentlichen Ämtern und amtlichen Urkunden vorgesehen. Im zweiten Autonomiestatut von 1972 werden die beiden Amtssprachen als gleichwertig anerkannt, in den Schulen wurde Deutsch als Zweitsprache verpflichtend eingeführt.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Bancher (1999); S. 52 spricht von einer Politisierung und Fetischisierung des Sprachdiskurses in Südtirol.

<sup>44</sup> Italienisch war in den deutschen Schulen bereits seit 1945 Bestandteil des Lehrprogramms.

Die Einführung des ethnischen Proporz im Jahr 1976 sieht einen Nachweis der Zweitsprachenkenntnisse vor. Damit sollen in öffentlichen Ämtern und auch in staatlichen Einrichtungen in Südtirol eine verhältnismäßige Zuteilung der Gelder und Stellen gesichert werden.<sup>45</sup> Die Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung ist sehr umstritten, da sie ethnisierende Zuschreibungen fördert und trennende Faktoren bestärkt. Seit 2005 erfolgt die Erhebung nur mehr aus statistischen Zwecken; Die Angabe der eigenen Identität ist nicht mehr erforderlich. Nach der letzten Volkszählung im Jahr 2012 gaben 69,41% Prozent an, der deutschen Sprachgruppe zuzugehören, 26,06% der italienischen und 4,53% der ladinischen Sprachgruppe.<sup>46</sup>

Die Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung ist nicht an die Muttersprache gebunden, aber in den öffentlichen Stellen braucht man einen Zweisprachigkeitsnachweis. Dieser wird mit einem finanziellen Zuschuss belohnt. Die Zulagen unterscheiden sich je nach Auftraggeber und Kollektivvertrag.

Insgesamt haben im Zeitraum von 1977 bis 2011 198.680 SüdtirolerInnen die Zweisprachigkeitsprüfung abgelegt. Die durchschnittliche Erfolgsquote in all den Jahren liegt bei 42,2 %.<sup>47</sup>

In den Südtiroler Städten lebt der Großteil der italienischsprachigen Bevölkerung, in den Tälern und Dörfern leben vor allem die deutschsprachigen SüdtirolerInnen. Diese räumliche Trennung ist ein wesentlicher Grund, weshalb es mancherorts nur einen spärlichen Austausch zwischen den Sprachgruppen gibt. Ein anderer Grund ist die Diskrepanz zwischen dem Standarddeutsch, das die italienischsprachigen SüdtirolerInnen in der Schule lernen, und dem Dialekt, der von einem Großteil der deutschsprachigen SüdtirolerInnen gesprochen wird.

---

<sup>45</sup> Vgl. Baur/Mezzalana (2009); S. 211-220

<sup>46</sup> Vgl. Volkszählung 2011

<sup>47</sup> Vgl. Südtirol in Zahlen 2012

Die Verwendung des Dialekts ist für die deutschsprachige Bevölkerung in Südtirol von großer Bedeutung. Das Sprachenbarometer von 2004 ergab, dass 95,4% der deutschsprachigen SüdtirolerInnen den Dialekt verwenden; 40% der ItalienerInnen gaben an, dass die Kenntnis des Dialekts für das gute Zusammenleben in Südtirol ausschlaggebend ist.<sup>48</sup>

Die Tatsache, dass es eine Diskrepanz zwischen dem Unterricht in deutscher Standardsprache und der eigentlichen Verwendung des Dialekts im Alltag gibt, ist offensichtlich und erfährt im Sprachendiskurs in Südtirol auch immer wieder eine Benennung.<sup>49</sup> Das Erlernen des Standarddeutschen stellt für Dialektsprecher eine Herausforderung dar, für die SüdtirolerInnen italienischer Muttersprache ist es vor allem für den schriftlichen Gebrauch nützlich oder wenn sie es im deutschsprachigen Ausland - vornehmlich Deutschland - anwenden können.

Um an den deutschsprachigen Diskursen in Südtirol teilnehmen zu können, ist eine minimale Beherrschung – zumindest die rezeptive – des Dialekts unumgänglich.

Die Sprache spielt in der Annäherung der Sprachgruppen eine wesentliche Rolle. Immer wieder wurden und werden Modelle und Konzepte zum Sprachenlernen entwickelt und ausgearbeitet. In Südtirol gibt es nach wie vor das Problem des Nebeneinanderlebens, was auch durch mangelnde Sprachenkenntnisse bedingt ist. Umso wichtiger erscheint es, im Sprachunterricht und in Sprachkursen für die jeweils andere Kultur – im Verständnis von Altmayer – zu sensibilisieren. Sowohl in der Schule als auch in den Erwachsenenkursen wurde dieses Bedürfnis erkannt und Maßnahmen ergriffen.

---

<sup>48</sup> Vgl. Sprachbarometer 2004

<sup>49</sup> Egger (1977); S. 106ff.; Lanthaler (1990); S. 62ff

Auch mit landeskundlichen Inhalten wird gearbeitet, allerdings passiert dies noch vielfach ohne theoretische Auseinandersetzung. Ebenso bestehen bereits verschiedene Ansätze um ein Verstehen und eine Teilnahme zu ermöglichen. In den didaktischen Grundlagen der neuen Lehrpläne heißt es: „Spracherwerb heißt hier vor allem, in einer Kultur mitspielen lernen, ihre Zeichen und Symbole interpretieren und benützen können, sodass man aktiv am Alltag teilnehmen kann.“<sup>50</sup>

Im Folgenden sollen diverse Ansätze, die in der Schule und in Erwachsenenurse Verwendung finden, vorgestellt werden.

#### **4.2 DaF/DaZ-Situation in Südtirol**

2002 wurde in Südtirol eine Studie mit dem Titel *Sprach- und Kulturvermittlung an ImmigrantInnen* durchgeführt, auf die ich später noch näher eingehen werde. Eine Forschungsgruppe entwickelte im Rahmen dessen didaktisch-methodische Ansätze in der Sprachvermittlung in Südtirol. Die AutorInnen sprechen in ihren Ausführungen von Deutsch als Fremdsprache. Auch der Koordinator der didaktischen Abteilung der Sprachschule *alpha beta* in Bozen sieht den Deutschunterricht in Südtirol eher als Fremdsprachenunterricht, denn als Zweitsprachenunterricht.<sup>51</sup> Sein Argument ist, dass es in Südtirol durchaus möglich ist, sich ausschließlich in der italienischen Sprache zu verständigen.

Im Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird die Unterscheidung zwischen den beiden Fachgebieten nach dem Ort des Erwerbs gemacht: „Im engeren Sinne zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich Deutsch als Zweitsprache auf den Erwerb des

---

<sup>50</sup> Lehrpläne 1994, S. 12

<sup>51</sup> Aus dem Gespräch zur Anfrage der empirischen Untersuchung an der Sprachschule *alpha beta* in Bozen.

Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht.<sup>52</sup> Nach dieser Unterscheidung trifft für Südtirol der Deutsch als Zweitsprachenunterricht zu, da Deutsch neben Italienisch als Amtssprache existiert und man sich in weiten Teilen des Landes hauptsächlich in dem deutschen Dialekt unterhält. Auf die spezifische Situation des Gebrauchs des Dialekts komme ich später noch zu sprechen.

Springsits geht in Bezug auf die Grenzziehung und die Zuständigkeiten der beiden Fachgebiete Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache nach einem Modell vor, das mehrere Aspekte von Unterscheidungsmerkmalen miteinbezieht und sie bringt zwei typische Beispiele, nach denen eine klare Zuordnung möglich ist (DeutschlernerInnen in Japan für DaF und SchülerInnen mit Migrationshintergrund in einer Wiener Volksschule für DaZ), aber auch ein Beispiel, in dem eine klare Zuordnung etwas schwieriger ist (Internationale Studierende an der Universität Wien).

Wendet man dieses Modell auf einen Deutschkurs für Erwachsene in Südtirol an, wird klar, dass eine eindeutige Zuordnung nicht möglich ist und es sich am ehesten um eine untypische Situation wie in dem Beispiel drei der Internationalen Studierenden an der Universität Wien handelt.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Krumm (2010); S. 47

<sup>53</sup> Vgl. Springsits (2012); S. 96ff.

### Internationale Studierende, die an der Uni Wien studieren

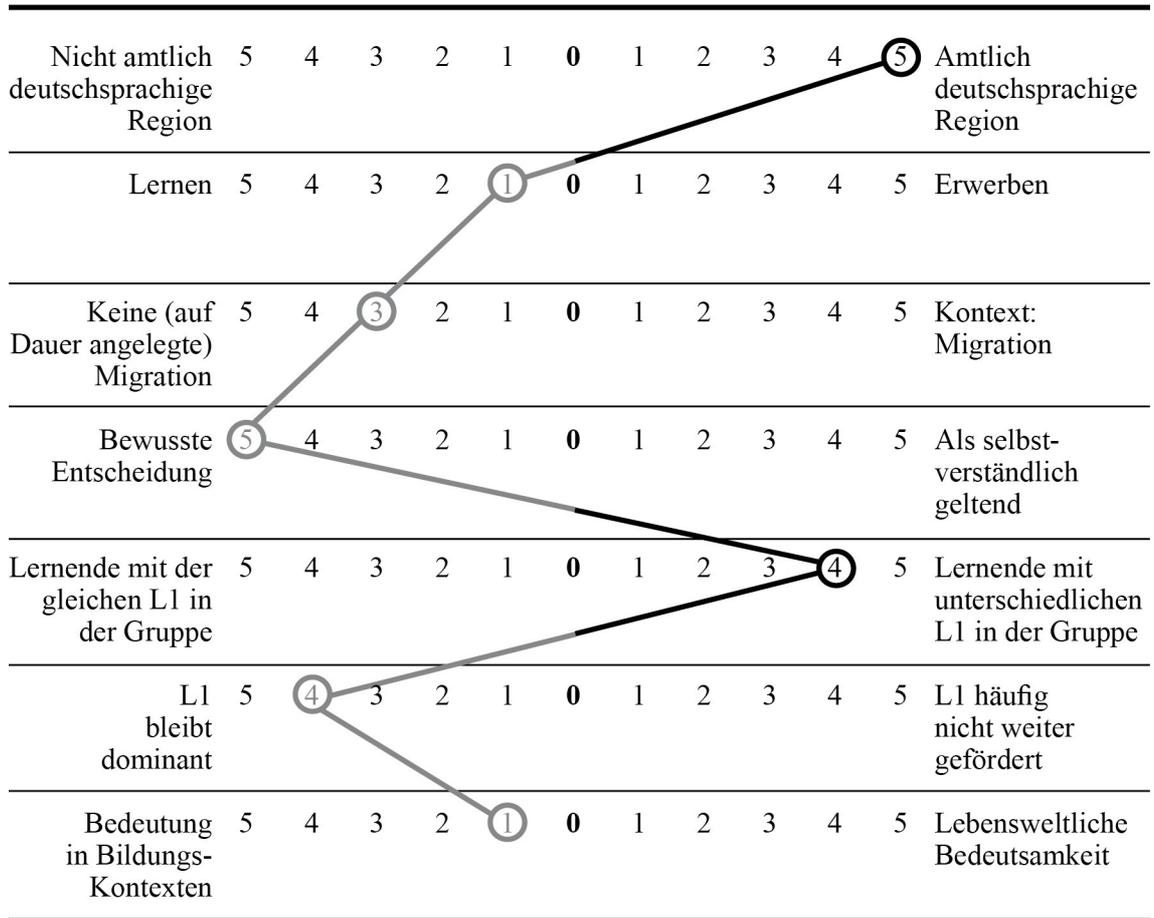


Abbildung 1

Für Südtirol trifft zu,

- dass es sich um eine amtlich deutschsprachige Region handelt (Italienisch ist die andere offizielle Amtssprache);
- dass in einem Sprachkurs gelerntes Deutsch zwar gesteuert ist, der Spracherwerb jedoch auch durch den alltäglichen Kontakt ungesteuert stattfinden kann; Letzterer hängt jedoch sehr von dem eigenen sozialen Umfeld und Handeln ab;

- dass, insofern die KursteilnehmerInnen gebürtige Italienischsprachige sind kein aktueller Migrationshintergrund vorliegt. Sind aber auch LernerInnen mit Migrationshintergrund im Kurs, die zu einem späteren Zeitpunkt nach Südtirol kommen, ist der Kontext der Migration gegeben. In den Deutschkursen für Erwachsene in den Anfängerstufen wird jedoch zunächst zwischen Integrationskursen und anderen Sprachkursen unterschieden. Es gibt demnach Kurse auf den niedrigen Niveaustufen auf der einen Seite, wo unterschiedliche L1 Sprachen anzutreffen sind und auf der anderen Seite solche, wo die Erstsprache homogen Italienisch ist. In Kursen auf den höheren Niveaus gibt es vorwiegend unterschiedliche L1;
- dass von einer bewussten Entscheidung des Spracherwerbs gesprochen werden kann, wenn SüdtirolerInnen an Sprachkursen oder Aktivitäten rund um die deutsche Sprache teilnehmen. Jedoch muss auch bis zu einem gewissen Grad ein institutioneller Zwang berücksichtigt werden, da die Beherrschung der deutschen Sprache von Beamten oder Handelnden in öffentlichen Ämtern oder öffentlichen Organisationen erwartet wird. Viele Arbeitsstellen im öffentlichen Bereich sind an die Beherrschung der deutschen Sprache gekoppelt;
- dass die L1 Italienisch als zweite Amtssprache auf jeden Fall gefördert wird, andere L1 Sprachen aber nur in ausgewählten Kontexten (z.B. dem Sprachcafé);
- dass die deutsche Sprache in Südtirol durchwegs lebensweltliche Bedeutsamkeit hat, da sie in der Öffentlichkeit überall anzutreffen ist und ihre Beherrschung sowohl im öffentlichen als privaten Bereich nur von Vorteil sein kann.

Die Zuordnung des Spracherwerbs des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache von LernerInnen in einem Erwachsenenkurs ist nicht ganz eindeutig. Man muss zwischen ansässigen italienischsprachigen SüdtirolerInnen und zugezogenen SüdtirolerInnen unterscheiden, außerdem spielen individuelle Faktoren eine Rolle (freiwillige oder

erforderte Teilnahme an Deutschkursen, eher einheitlich italienischsprachiges oder gemischtsprachiges Umfeld etc.)

Aufgrund der Verortung des Spracherwerbs in einer deutschsprachigen Region und der lebensweltlichen Bedeutsamkeit der deutschen Sprache – beides sehr bedeutsame Faktoren – gehe ich davon aus, dass es sich in Südtirol vorwiegend um eine Deutsch als Zweitsprache Situation handelt, obwohl andere Faktoren mehrheitlich dem Deutsch als Fremdsprache Bereich zuzuordnen wären. Der Einfachheit halber spreche ich von einer DaZ-Situation in Südtirol.

Unterstützt wird meine These noch dahingehend, dass es sich bei der Vermittlung der Landeskunde, wie es in meiner Untersuchung gehandhabt wird, um eine südtirolspezifisches Thema handelt und die LernerInnen außerhalb des Sprachkurses einen direkten Zugang zum Objekt, zur Umgebung und zu Kommunikationssituationen haben.

Im Folgenden werden Orte der Sprachvermittlung in Südtirol vorgestellt.

### **4.3 Orte des Sprachenlernens**

Ein wichtiger Ort für das Sprachenlernen ist die Schule. Im Laufe der Zeit wurden immer wieder neue Kommissionen gebildet, neue Lehrpläne und Unterrichtsmodelle vorgeschlagen.

Es gab Versuche zum Immersionsunterricht,<sup>54</sup> die Kopräsenz und den Schüleraustausch, die Anzahl der Deutschstunden wurde erhöht, doch erfolgversprechende Modelle gab es bisher kaum.<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Der Immersionsunterricht sah den Unterricht einiger Fächer in Deutsch vor. Baur/Mezzalira (2009); S. 279-286.

<sup>55</sup> Baur/ Mezzalira (2009); S. 257-266

Nach wie vor sind die Schulen nach Sprachgruppen getrennt, doch es häufen sich vermehrt die Stimmen, die sich ein zwei- oder mehrsprachiges Schulmodell wünschen. Es gibt ein Sprachenkonzept für die deutschen Kindergärten und Schulen in denen die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit hervorgehoben wird. Konkret angewendet wird ein bilinguales Modell des Unterrichts seit 2006/2007, beispielsweise an der italienischen Grundschule „Andrea Manzoni“ in Bozen.<sup>56</sup>

Das Erlernen des Deutschen spielt zunehmend auch für viele italienischsprachige SüdtirolerInnen im Erwachsenenalter eine wichtige Rolle. Nicht nur eine erhöhte Chance auf Arbeit, sondern auch die Möglichkeit eines besseren Einblicks in die deutschsprachige Realität sind Motivationsgründe für das Erlernen der Zweitsprache. DaZ-Kurse für Erwachsene werden in Südtirol hauptsächlich von zwei großen Sprachschulen mit dem Hauptsitz in Bozen angeboten.

Eine davon ist das Projekt *alpha beta*, eine andere die *Arbeitsgemeinschaft Zweiter Bildungsweg*, kurz *AZB*. Außerdem werden vom Amt für Zweisprachigkeit Vorbereitungskurse für die Zweisprachigkeitsprüfung angeboten. Eine Evaluierungsstudie im Auftrag des Amtes ergab 1995 einige wichtige Denkanstöße zur Reformierung der Kurse, u.a. wurde die Schaffung von Kontaktmöglichkeiten, die Einbindung des Dialekts, die Umgestaltung der Kurse „Sprache und Kultur“ in Konversationskurse sowie die Ausarbeitung von authentischem landeskundlichen Material gefordert.<sup>57</sup>

*alpha beta* ist bereits seit 25 Jahren in der Sprachvermittlung tätig. Den Mittelpunkt der Arbeit sieht die Organisation „im Zusammenspiel von Sprache, Kultur und Gesellschaft“, außerdem wird Sprache „stets im Zusammenhang mit den Personen, die

<sup>56</sup> <http://www.asm-ksl.it/zeitung/September%202008/Bilingualer%20Versuch.htm>; Stand: 15.03.2012

<sup>57</sup> Vgl. Larcher/ Ferdinand (1998)

sie sprechen, mit den Inhalten, die sie ausdrücken und den Bildern auf die sie verweisen“ gelehrt. Allein im Raum Bozen werden von *alpha beta* im Herbst 2012 30 Deutschkurse angeboten.<sup>58</sup>

Die Sprachschule *AZB* entstand bereits 1966 und organisierte unter dem Namen *AZB* von 1976 bis in die späten 80er Jahre hauptsächlich Italienischsprachkurse für Erwachsene.

Gegenwärtig bietet auch diese Organisation ein vielfältiges Angebot an Kursen an, der Schwerpunkt auf die italienische Sprache ist jedoch immer noch ersichtlich. Im Sommer gibt es einige Kurse für Kinder und Jugendliche in deutscher Sprache, im Herbst 2012 wird der Kurs „Deutsch und Italienisch für Migranten“ angeboten, es ist jedoch der einzige, in dem die deutsche Sprache vorkommt.<sup>59</sup>

Die Situation der DaZ-Kurse für Erwachsene in Südtirol hat sich mit der Anwesenheit von MigrantInnen längst verändert,<sup>60</sup> allerdings hat es bisher kaum neue Ansätze in den Sprachkursen gegeben.

#### **4.4 Kulturvermittlung an den Schulen**

In den Lehrplänen von 1978 wird zum ersten Mal der Begriff Deutsch als Zweitsprache verwendet, bis dahin wurde Deutsch an den italienischen Schulen wie eine Fremdsprache unterrichtet.<sup>61</sup> Als Leitlinie wurde festgelegt, dass der Unterricht solche

---

<sup>58</sup> Kursprogramm unter: <http://www.alphabeta.it>; Stand: 15.02.2013

<sup>59</sup> Programm Sprachen 2011/2012 unter: <http://www.azb.cc/GE/content.aspx?SE=1&CID=10250>; Stand: 15.02.2013

<sup>60</sup> Astat 2012: Die Volkszählung von 2011 ergab, dass die Gesamtbevölkerung in Südtirol 505.067 beträgt, davon sind 39.425 MigrantInnen

<sup>61</sup> Mit vollständigem Titel lauten sie: Programmi di tedesco – seconda lingua – per le scuole d'obbligo e secondarie superiori con lingua d'insegnamento italiana / Lehrpläne für den Unterricht in Deutsch – als Zweitsprache – an italienischen Pflicht- und Oberschulen.

Bürger auszubilden vermag, „die sich kreativ und selbstbewusst in der Südtiroler Realität bewegen lernen sollten, um zum Verständnis und zum Dialog der Sprachengruppen im Respekt vor den kulturellen Verschiedenheiten und Traditionen beizutragen“<sup>62</sup>. Bereits hier wird der Grundstock für ein verstehendes Kennenlernen gesetzt, wofür der Unterricht als zentrales Mittel gesehen wird. Mit den Lehrplänen von 1978 wurde erstmals die Wichtigkeit der Partizipation erwähnt.

1994 wurde in den Schulen ein neuer Lehrplan eingeführt. Das Prinzip dieses Lehrplans ist das offene Curriculum, in dem die SchülerInnen mit ihren Bedürfnissen und Erfahrungen eine zentrale Rolle spielen und diese im Zentrum des Lernens stehen müssen.<sup>63</sup> Schlüsselbegriffe sind die Alltagskultur, das handelnde Lernen, gesellschaftlicher Kontext, Zweitsprachenlernen und die Kontinuität des Lehrens und Lernens.<sup>64</sup>

In den didaktischen Grundlagen wird mit dem „Prinzip der spiralförmigen Progression“ gearbeitet, „demzufolge sprachliche und kulturelle Inhalte, die den SchülerInnen schon bekannt sind, in nachfolgenden didaktischen Phasen in neuen Zusammenhängen und Situationen wieder aufgegriffen und erweitert werden“<sup>65</sup>. Mit der Vorstellung eines schülerzentrierten Unterrichts soll das Vorwissen der SchülerInnen in sprachlicher und kultureller Hinsicht in den Unterricht eingebaut werden.

Hier wird davon ausgegangen, dass es so etwas wie einen Wissensvorrat gibt, dass SchülerInnen etwas von der anderen Sprachgruppe sehen, hören, erfahren, also nicht völlig unwissend sind. Weiter denkend könnte gesagt werden, dass sie über bestimmte

---

<sup>62</sup> Baur/Mezzarlira (2009); S. 220

<sup>63</sup> Vgl. Lehrpläne 1994; S. 7

<sup>64</sup> Vgl. ebd.; S. 10-12

<sup>65</sup> Vgl. ebd.; S. 12-13

kulturelle Deutungsmuster Bescheid wissen. Es geht also nicht mehr ausschließlich darum, Kompetenzen in den vier Fertigkeiten aufzuweisen, „sondern vielmehr die Fähigkeit, den Kommunikationsakt als eine komplexe Handlung zu betrachten, die auf der Grundlage von Netzwerken des individuellen Wissens und der kollektiven Erfahrungen entsteht.“<sup>66</sup>

Parallelen zu den kulturellen Deutungsmustern und den individuellen Sinnzuschreibungen auf Basis eines gemeinsamen Wissensvorrats lassen sich erkennen. Die Entwicklungsrichtlinien – als Fortsetzung des Lehrplans zu verstehen – wurden auf Basis eines Vortrags von Hans Hunfeld zur skeptischen Hermeneutik im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht entwickelt. Grundlagen für den hermeneutisch orientierten Zweitsprachenunterricht ist die skeptische Hermeneutik, die Normalität des Fremden und die Sprache als Frage.<sup>67</sup>

Gerade für die Südtiroler Situation scheint sich der hermeneutisch orientierte Unterricht zu eignen: „Der Kontext der Schule ist mehrsprachig; die Normalität des Anderssprachigen und Anderskulturellen ist Alltagserfahrung, Verständnisblockaden durch ungenügendes und/oder falsches Vorwissen werden bewusst, überlieferte Vorurteile werden korrigiert, weil der jeweils Andere selbst zur Rede kommt.“<sup>68</sup> Methodisch gesehen bedeutet dies, dass der Unterricht als „Verstehensgespräch“ zu gestalten ist. Im Mittelpunkt steht der Dialog; der Fremde soll selbst zu Wort kommen.<sup>69</sup>

Im Zentrum des hermeneutisch orientierten Unterrichtes stehen die Lernenden als Individuen.

---

<sup>66</sup> Ebd.; S.13

<sup>67</sup> Vgl. <http://www.daz-hermeneutik.bz.it>; Stand: 15.02.2013

<sup>68</sup> <http://www.daz-hermeneutik.bz.it>; Stand: 15.02.2013

<sup>69</sup> Vgl. <http://www.daz-hermeneutik.bz.it>; Stand: 15.02.2013

Insbesondere für die Südtiroler Situation soll der hermeneutisch orientierte Unterricht bewirken, dass „die Gefahr gegenseitiger Vereinnahmung“ gebannt wird und bewusst die „Grenzen des Verstehens“<sup>70</sup> anerkannt werden.

Der Schwerpunkt im hermeneutischen Ansatz liegt in dem neuartigen Konzept der Normalität des Fremden. Für Südtirol bedeutet dies, dass die/der Anderssprachige anerkannt und zu verstehen versucht wird, und eine aktive Auseinandersetzung stattfindet, die verlangt, dass die eigene Position inkludiert und reflektiert wird.

Der Einbezug des Dialekts in den Unterricht wurde von verschiedenen Seiten angedacht, meist scheiterte es jedoch an der konkreten Umsetzungsmöglichkeit.

So wurden in der Ausarbeitung der ersten Lehrpläne für DaZ bereits Überlegungen zur Verwendung des deutschsprachigen Dialekts angestellt, allerdings war nicht klar, in welcher Form dies passieren sollte. Mezzalira fasst es so zusammen:

„Wenn den Deutschkenntnissen der Italiener zu Recht eine Bedeutung beigemessen wurde, die weit über ‚Zweckmäßigkeit‘ hinausging und die hohen kulturellen Werte des Zusammenlebens und der Verständigung zwischen den Sprachgruppen berührte [...] so musste doch erst verstanden werden, ‚welche Art‘ von Deutsch die Schüler in der Schule lernen sollten.“<sup>71</sup>

In den neuen Lehrplänen ist „der Erwerb einer linguistischen und kommunikativen Kompetenz, die soweit als möglich in direktem Kontakt mit den verschiedenen Erscheinungsformen der deutschsprachigen Welt entdeckt und entwickelt wird“<sup>72</sup> ein Bildungsziel. Hier ist wohl implizit der Kontakt mit den DialektsprecherInnen in Südtirol gemeint.

---

<sup>70</sup> <http://www.daz-hermeneutik.bz.it>; Stand: 15.02.2013

<sup>71</sup> Baur/Mezzalira (2009); S. 225

<sup>72</sup> Lehrpläne 1994; S. 10

In diesem Kapitel sollte aufgezeigt werden, wie bereits in den Schulen der Grundstock für das gegenseitige Kennenlernen gelegt wird. Das Prinzip des individuellen Lernens nimmt einen wesentlichen Teil im Unterricht in der Schule ein.

Im nächsten Kapitel werden Konzepte der Kulturvermittlung in Erwachsenenkursen dargestellt.

#### **4.5 Kulturvermittlung in den Erwachsenenkursen**

Gegenseitiges Verständnis nimmt in den Leitlinien der Sprachschulen *alpha beta* und AZB eine zentrale Rolle ein.

Aldo Mazza, einer der Gründer von *alpha beta* meinte, dass „ein koordiniertes und durchdachtes Angebot für die Vertiefung der Realität des Anderen“ dazu beitragen könnte, „die eigene Identität zu stärken. Gerade durch das Kennenlernen und Anerkennen der anderen vertiefen wir die Kenntnis von uns selbst.“<sup>73</sup> Konkret bedeutet dies, dass sich bei *alpha beta* unter den vielfältigen Kursangeboten auch solche finden, die sich der Südtiroler Kultur und der Südtiroler Umgangssprache widmen und widmen.<sup>74</sup> Auch die Notwendigkeit des Einsatzes von Dialekt-Materialien sieht die Sprachschule *alpha beta*. Im gleichnamigen Verlag wird die CD „Schian isch‘ s gwesn“ oder „Hoi Hanni“ herausgegeben, die zur Übung des Hörverständnisses für den Südtiroler Dialekt dienen.<sup>75</sup>

Auch AZB gliedert sich als Sprachvermittler in die besondere Situation von Südtirol ein. In der Beschreibung der Organisation findet sich folgende Aussage: „Die verschiedenen

---

<sup>73</sup> Idee 0-90, 11 zit. nach Baur/Mezzalira (2009); S. 368

<sup>74</sup> Genannt sei der Kurs: „Tua mit“ 2001. Eine Evaluation dieses findet sich unter: [www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/Tua\\_mit.pdf](http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/Tua_mit.pdf), oder der Kurs „Hoi Hanni“ der im Oktober 2012 startete: [http://www.alphabeta.it/deutsch\\_dialekt.html](http://www.alphabeta.it/deutsch_dialekt.html); Stand: 15.02.2013

<sup>75</sup> <http://www.edizionalphabeta.it/materialien>; Stand: 15.02.2013

Sprachen und die dazugehörigen Kulturen bilden den Weg, sich den anderen zu öffnen, um zu verstehen, um sich zu verstehen und um die eigene Identität zu festigen.“<sup>76</sup> Auch hier wird die Mehrsprachigkeit in Südtirol in den Mittelpunkt gestellt.

Zur Situation der Kulturvermittlung in den Kursen für MigrantInnen bietet die Studie „Kultur- und Sprachvermittlung (Deutsch als Fremdsprache) an MigrantInnen“ einen Einblick.<sup>77</sup> Die sehr umfangreiche Studie bietet einen Überblick über das Sprachkursangebot in Südtirol und analysiert die didaktisch-methodischen Ansätze in den Kursen. Das Ziel war es „eine Bedarfsanalyse und Reflexion über ein umsetzbares Konzept für die Sprach- und Kulturvermittlung an ImmigrantInnen“ zu unternehmen.<sup>78</sup>

In der Studie wurde explizit die Kulturvermittlung erforscht. Damit ist „das Einbauen von kulturellen und sprachlichen Besonderheiten des Gastlandes Südtirol und damit unter bestimmten Voraussetzungen eine soziale Integrationshilfe für ImmigrantInnen“<sup>79</sup> gemeint. Untersucht wurden dafür drei kulturspezifische Aspekte: Landeskunde oder interkultureller Landeskundeunterricht, die Interkulturalität vs. Transkulturelles Handeln und Südtiroler Mundart.<sup>80</sup>

Die ForscherInnen stellten fest, dass landeskundliche Inhalte in den Kursen kaum eine Rolle spielten. Unter Landeskunde würde in den meisten Fällen eine „oberflächliche Realienkunde über Südtirol“<sup>81</sup> verstanden.

Eine Auseinandersetzung mit Südtiroler Kultur und Umgangssprache findet kaum statt, obwohl das Bewusstsein der Vermittlung kultureller Inhalte gegeben wäre.<sup>82</sup>

---

<sup>76</sup> <http://www.azb.cc/GE/content.aspx?SE=1&CID=10023>; Stand: 15.02.2013

<sup>77</sup> Vgl. Cela/Cennamo/Rapo (2002); S. 10 und S. 51-54

<sup>78</sup> Cela/Cennamo/Rapo (2002); S. 6.

<sup>79</sup> Cela/Cennamo/Rapo (2002); S. 6

<sup>80</sup> Vgl. Cela/Cennamo/Rapo (2002); S. 82

<sup>81</sup> Cela/Cennamo/Rapo (2002); S. 123

<sup>82</sup> Vgl. Cela/Cennamo/Rapo (2002); S. 81

Die Notwendigkeit der Berücksichtigung des Dialekts wird benannt, aber in den Kursen für MigrantInnen ist man sich über die Art und Weise meist noch nicht bewusst.<sup>83</sup> Der Südtiroler Umgangssprache wurde in den Landessprachkursen nur in vereinzelten Fällen eine spezielle Reflexion gewidmet. Die Mehrheit der ReferentInnen schließt den Südtiroler Dialekt aus dem Sprachunterricht aus.<sup>84</sup>

Die sogenannten Förderbausteine für die Deutschkurse vom *KVW*<sup>85</sup> und der deutsch-ladinischen Berufsbildung enthielten beispielsweise folgende Thematiken:

- AusländerInnengesetzgebung
- Informationen über Ämter/Institutionen (Sanität, Sozialeinrichtungen usw.)
- Arbeitsmarkt in Südtirol
- Landeskunde
- Kommunikationslehre
- Soziale und berufliche Integration usw.<sup>86</sup>

Eine Trennung von Inhalten, die eigentlich in der Gesamtheit Landeskunde meinen, ist auffällig. Statt dessen wird diese als eigens zu behandelndes Thema aufgelistet. Es kann jedoch auch vorkommen, dass sie „entweder gar nicht oder sehr wenig angeschnitten“ wird, „da sie, nach Meinung der befragten ReferentInnen, nicht wirklich zu den primären Bedürfnissen der immigrierten TeilnehmerInnen zählt oder man unterrichtet Landeskunde als ein eigenes, von der Sprachbeherrschung losgelöstes Fach.“<sup>87</sup>

---

<sup>83</sup> Cela/Cennamo/Rapo (2002); S. 79 und 81

<sup>84</sup> Cela/Cennamo/Rapo (2002); S. 125

<sup>85</sup> Katholischer Verein der Werktätigen

<sup>86</sup> Cela/Cennamo/Rapo (2002); S. 71

<sup>87</sup> Cela/Cennamo/Rapo (2002); S. 76

Neben den inhaltlichen Mängeln fehlten zudem Lehrmaterialien, die der AusländerInnensituation in Südtirol gerecht werden. Außerdem gäbe es kein Lehrwerk, das inhaltlich und sprachlich den Bedürfnissen der in Südtirol lebenden ImmigrantInnen angepasst ist.<sup>88</sup> Wichtige Informationen über das Rechtssystem, Daten, Tendenzen des Arbeitsmarktes, die Südtiroler Sprache und Kultur sind der Untersuchung zufolge in keinem der eingesetzten Lehrwerke für Deutsch enthalten.

Die Studie stellt eine Situation für die DaZ-Kurse dar, in der neue didaktische Ansätze erst formuliert werden und in der viel Nachholbedarf besteht. Neben den didaktisch-methodischen Ansätzen wurden auch eine Übersicht über die „Einwanderersituation in Südtirol“ und „Beiträge zur organisatorischen und didaktischen Umsetzung von ausländerinnengerechten Kursmodellen“ herausgegeben.<sup>89</sup>

Eine aktuelle Studie zur Landeskunde Vermittlung in den Erwachsenenkursen gibt es nicht. Es ist davon auszugehen, dass sich sehr viel verändert hat. Mitunter zeigen das neue Materialien, die in besonderer Weise dem Zweitsprachenlernen in Südtirol gewidmet sind.<sup>90</sup> Auch die hier vorgestellten landeskundlichen Materialien sollen einen Beitrag zur Verbesserung des Landeskundeunterrichtes leisten.

---

<sup>88</sup> Vgl. Cela/Cennamo/Rapo (2002); S. 129

<sup>89</sup> Online unter: [www.provinz.bz.it/kulturabteilung/Sprachvermittlung\\_DaF](http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/Sprachvermittlung_DaF); Stand: 15.02.2013

<sup>90</sup> <http://www.alphabetaverlag.it/materialien>; Stand: 15.02.2013

## 5. Kulturwissenschaftliche Landeskunde im DaZ-Unterricht in Südtirol

### 5.1 Diskurse in Südtirol

Wie bisher bereits ausgeführt wurde, gibt es in Südtirol nach wie vor eine stark institutionalisierte Trennung der beiden Sprachgruppen. Dies hat zur Folge, dass Diskurse jeweils in der einen Sprache existieren und die andere Sprache kaum einbezogen wird. So schreibt beispielsweise Gerhard Mumelter in dem sehr bedeutungsvollen Artikel „Alte Schlachtrufe statt Zukunftskonzepte“ im *Standard* vom 3. Jänner 2013 bezüglich der nach wie vor anhaltenden Trennung der Sprachgruppen: „Noch immer verirrt sich kein Wort der jeweils anderen Landessprache in die Tageszeitungen Dolomiten und Alto Adige“<sup>91</sup>. Die Medien in Südtirol sind monolingual: Das Fernsehen ist deutsch und italienisch, als DeutschsprachigeR kann man sich die Nachrichten im *Rai Sender Bozen* anschauen, als ItalienischsprachigeR den *TG Regionale*, es gibt deutsche und italienische Radiosender<sup>92</sup> und beherrscht man die andere Sprache nicht genügend, wird man sich vorwiegend in der einen Sprache Zugang zu Informationen verschaffen.

Die offizielle Webseite von Südtirol arbeitet mit Begriffen wie „Gegensätze“, „Kontraste“; Das Leben in Südtirol wird so beschrieben: „Diese Verschmelzung der Lebensarten, eine Liebesheirat, bereichert Südtirol, das Land der Gegensätze ungemein - bis heute.“<sup>93</sup> Diese Auffassung eines Landes der Gegensätze, der zwei

---

<sup>91</sup> <http://derstandard.at/1356426696876/Suedtirol-Alte-Schlachtrufe-statt-Zukunftskonzepte>; Stand: 15.02.2013

<sup>92</sup> Ein kleiner Radiosender bietet seit mehreren Jahren Sendungen in mehreren Sprachen an. Infos dazu unter: <http://www.radiotandem.it/>; Stand: 15.02.2013

<sup>93</sup> <http://www.suedtirol.info/Erlebe-Suedtirol.html>; Stand: 15.02.2013

Sprachen, der zwei Kulturen ist tief in den Köpfen verankert. Noch deutlicher kommt es beispielsweise im folgenden Zitat zum Ausdruck: „Die Südtiroler Berge im Rücken, einen Aperitif schlürfend, schwappen die mitreißende Körpersprache, der dialektale Singsang und die italienische Leichtigkeit vom Nachbartisch auf einen über: Südtirols Lokalkolorit ist einzigartig.“

Die Arbeit mit Stereotypen und die Fokussierung auf das Gegensätzliche wird deutlich.

So ist die sprachliche und lokale Trennung überall sicht- und spürbar. Die Schulen und Kindergärten sind getrennt, die Ämter sind getrennt, die Freizeiteinrichtungen sind getrennt, die Buchläden sind getrennt. Bei einer genaueren Sicht auf die Titelblätter von Publikationen fällt auf, dass Südtirol oft mit einer alpinen und dörflichen Landschaft, mit Speisen wie Knödel oder Krapfen und dem Bauerntum präsentiert wird. Dies sind Bilder, die aus der deutschsprachigen Realität entstammen, mit dem Leben der italienischsprachigen SüdtirolerInnen haben sie – bis auf kulinarische und sportliche Ausflüge – hingegen wenig zu tun. Es ist ein ziemlich einseitiges Bild, das vermittelt wird.

Diese Bilder, Texte oder kulturellen Objekte, die Teil einer Sprachgruppe sind, können jedoch auch als Anlass genommen werden, damit zu arbeiten. Sie sind auch den italienischsprachigen SüdtirolerInnen vertraut. Repräsentationen der deutschsprachigen Kultur sind Teil der Südtiroler Kultur und somit einer Realität die alle SüdtirolerInnen abgesehen von ihrer Sprache betrifft. In der Auseinandersetzung mit diesen Bildern, Texten und Objekten kann sich der Blick darauf ändern und das dazu erlernte Wissen ermöglicht es, individuell damit umgehen zu können. Dazu sollen sie im Sprachunterricht in Südtirol Eingang finden.

Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie das funktionieren kann.

## 5.2 Partizipation als Ziel

Sensibilisierung für eine andere Kultur bedeutet, dass das Kennenlernen erleichtert werden muss. Dies kann in der Klasse durch die Thematisierung von spezifischen landeskundlichen Inhalten stattfinden. Das ist der erste Schritt in dem Prozess des entdeckenden Kennenlernens des Anderen. Altmayer spricht vom „kulturellen Lernen“<sup>94</sup>, womit eine individuelle Auseinandersetzung mit den Deutungsmustern in den vorhandenen Diskursen gemeint ist. Diese kulturellen Deutungsmuster können anhand verschiedener Materialien in den Unterricht eingebracht werden. In der Auseinandersetzung mit diesen werden die LernerInnen mit dem Kontext und dem Alltag des Anderen vertraut gemacht.

So findet vorerst ein Kennenlernen statt, in einem weiteren Schritt ein Erkennen und Wahrnehmen im Alltag und außerhalb des Klassenzimmers und Kursraumes. Es findet in diesem Moment ein Verstehensprozess statt, im Sinne der skeptischen Hermeneutik bedeutet dies, dass ich den Anderen in seinem Fremdsein als normal erkennen kann. Allerdings erlaubt das Wissen über den Anderen auch eine kritische Auseinandersetzung mit den gebrauchten Deutungsmustern. Dies wiederum ist Teil des Lernprozesses, indem LernerInnen ihnen einen individuellen Sinn zuschreiben.<sup>95</sup>

Dadurch können die LernerInnen und an Diskursen teilnehmen, sie verstehen und bewerten. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts – wie Altmayer es versteht – ist es demnach auch in Südtirol, „die Lerner vor allem zur Partizipation an den in der fremden Sprache geführten Diskursen“ zu befähigen.

---

<sup>94</sup> Altmayer (2006b); S. 55

<sup>95</sup> Vgl. Altmayer (2009); S. 229, S. 137

Die Voraussetzung zur Erreichung dieses Ziels formuliert Altmayer folgendermaßen:

„Teilhabe oder Partizipation an den in der Zielsprache geführten Diskursen setzt also die Vertrautheit mit den Deutungsmustern, von denen in diesen Diskursen Gebrauch gemacht wird, die in Diskursen bestätigt oder in Frage gestellt werden und auf die die Diskurse sich affirmativ oder kritisch beziehen, voraus.“<sup>96</sup>

Diese Vertrautheit kann in der Auseinandersetzung mit Deutungsmustern geschaffen werden, welche im Sprachunterricht Eingang finden kann. Das hier vorgestellte Beispiel soll verdeutlichen, wie dies durch die Arbeit mit kulturellen Deutungsmustern geschehen kann.

### **5.3 Kulturelles Lernen am Beispiel der „blauen Schürze“**

Zur Vermittlung von kulturellen Deutungsmustern im landeskundlichen Unterricht schlägt Altmayer vier Kategorien vor: „Raum“, „Zeit“, „Identität“ und „Wertorientierungen“.<sup>97</sup> Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der „blauen Schürze“ ordne ich vorerst der Kategorie „Identität“ zu. Barbara Stocker beschreibt in ihrem Aufsatz den Funktionswandel der „blauen Schürze“ von der Arbeitskleidung hin zu einem identitätstragenden Kleidungsstück der deutschsprachigen Gruppe in Südtirol und stellt darin fest: „Der blaue Schurz wurde zum nonverbalen Botschafter für bäuerliche Kultur und Tradition in Südtirol, für ‚Treue zur Heimat‘.“<sup>98</sup>

Nach wie vor findet sich die „blaue Schürze“ im Südtiroler Alltag, wenn auch etwas vermindert als noch vor einigen Jahrzehnten. Fink nennt sie 1980 noch „neben Jangger

---

<sup>96</sup> Altmayer (2006b); S. 54

<sup>97</sup> Vgl. Altmayer (2006b); S. 56

<sup>98</sup> Stocker (2003); S. 116

(leichter Männerrock), Hut und Leibl den charakteristischsten Teil der Südtiroler Werktagstracht<sup>99</sup>. Ursprünglich wurde die „blaue Schürze“ als Gebrauchskleidungsstück und zum Schutz vor Schmutz getragen, heute ist dies vielfach nicht mehr notwendig. Traditionsbewusste Bauern bekleiden sich nach wie vor mit ihr, aber als praktischen Gebrauchsgegenstand tragen sie gegenwärtig auch moderne SüdtirolerInnen in der Freizeit und in Arbeitskontexten (auf dem Feld, beim Kochen, beim Verrichten von schmutzigen Arbeiten).

Die blaue Schürze kann als kulturelles Objekt der deutschen Sprachgruppe zugeordnet werden. Es gibt ein bestimmtes (Erfahrungs-)Wissen dazu und es wird als Teil der Kultur deutschsprachiger SüdtirolerInnen wahrgenommen. Es wird angenommen, dass viele italienischsprachige SüdtirolerInnen sie nicht aus dem direkten Umgang oder dem direkten Umfeld kennen. In der hier vorgestellten Untersuchung soll daher in erster Linie aufgezeigt werden, welche Deutungsmuster bei den LernerInnen der italienischen Sprachgruppe in der Auseinandersetzung mit dem Material zur „blauen Schürze“ aktiviert werden. Es wird angenommen, dass es individuelle Zugänge gibt, doch die Deutungsmuster sich ähneln, da sie aus einem Vorrat an Deutungsmustern entnommen werden.

So kann die „blaue Schürze“ als Objekt dienen, um ein kulturbezogenes Lernen zu ermöglichen, die bisher angewandten Deutungsmuster auszuweiten und eine individuelle Meinung zu diesem Thema zu bilden. Den dahinterstehenden Prozess zu untersuchen und zu analysieren ist die Absicht der Untersuchung.

---

<sup>99</sup> Fink (1980); S. 277

## 6. Beispiele empirischer Forschung im Landeskundeunterricht

### 6.1 Die Erforschung empirischer Lernprozesse

Eine der relevantesten Untersuchungen zu Sinnbildungsprozessen im Zusammenhang mit Deutungsmustern ist die Pilotstudie „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“, die Altmayer zusammen mit Katharina Scharl an der Universität Leipzig durchführte. Eine ähnliche Studie zum Thema „Ausländer in Deutschland“ ist Gegenstand der Habilitationsschrift *Kultur als Hypertext* von Altmayer.<sup>100</sup>

Als Grundlage für die Studie „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“ fungierte ein Plakat, das im Rahmen der Kampagne „Deutsche gegen rechte Gewalt“<sup>101</sup> konzipiert wurde und an öffentlichen Plätzen in Deutschland zu finden war. Diesen Plakaten liegen bestimmte kulturelle Deutungsmuster zu Grunde, außerdem gibt es eine Diskrepanz zwischen der Bildebene und der sprachlichen Ebene. Ein angemessenes Verstehen besteht zunächst in dem Erkennen der Deutungsmuster und dem vorhandenen Gegensatz zwischen Bildaussage und der Sprache.

Ziel der Studie war es festzustellen, „welche Deutungsschemata im Prozess der Sinnzuschreibung überhaupt aktiviert werden und inwieweit diese sich durch entsprechende zusätzliche Informationen beeinflussen lassen.“<sup>102</sup> Die Reflexions-, Transformations- und Irritationsmomente der Lernenden standen somit im Zentrum des Interesses.

---

<sup>100</sup> Altmayer (2004); S. 266ff.

<sup>101</sup> Online abrufbar unter: <http://www.deutschegegenrechtgewalt.de/>; Stand: 15.02.2013

<sup>102</sup> Altmayer/Scharl (2010); S. 44

Für die Untersuchung wurde 13 Studierenden das Plakat vorgelegt und in Interviews sollten sie ihr „spontanes Verständnis des vorgelegten Materials diskutieren“<sup>103</sup>. Zur Erhebung des Materials wurde eine komplexe Methodenentwicklung durchgeführt, die sowohl subjektive Sinnsetzung als auch kognitive Motivation nachvollziehbar machen sollte.<sup>104</sup> Das individuelle Herantragen und Ändern von Deutungsmustern wird in Form von Ausschnitten aus Interviews dargelegt und interpretiert. Konkrete Ergebnisse zu Lernprozessen konnten in dieser Studie nicht aufgefunden gemacht werden, vielmehr versteht sie Altmayer als ein Instrumentarium zur Erforschung kultureller Lernprozesse.

Eine ähnliche Vorgehensweise habe ich in der hier vorgestellten Untersuchung ausgewählt. Diese wird zu einem späteren Zeitpunkt erläutert.

## **6.2 Die Forschungsergebnisse zweier Studien zum kulturellen Lernen nach Altmayer**

Genannt sei hier zum einen eine Studie, die das von Altmayer angedachte Konzept kritisch beurteilt und erweitert. Rügers Studie untersucht im Rahmen der Deutschlehrausbildung an einer kolumbianischen Universität kulturbezogene Lernprozesse. Grundsätzlich stellt sie die Begrifflichkeit des kulturellen Lernens in Frage und legt die genauere Definition derselben als Ziel ihrer Forschung fest. Rüger sieht eine gewisse Problematik in der Sichtbarmachung und der Nachvollziehung von Deutungsmustern. In ihrem Ansatz wird in Folge nicht die Transformation einzelner Deutungsmuster über einen längeren Zeitraum beschrieben, sondern vielmehr werden individuelle Sinnzuschreibungen anhand verschiedener Aufgaben zu beschreiben und analysieren versucht.<sup>105</sup> Der Akzent liegt dabei auf der Prozesshaftigkeit des Lernens.

---

<sup>103</sup> Altmayer/Scharl (2010); S. 46

<sup>104</sup> Vgl. Altmayer/Scharl (2010); S. 47

<sup>105</sup> Vgl. Rüger (2010); S. 87

Außerdem sieht sie eine gewisse Problematik in der Begrifflichkeit der Angemessenheit, wie ihn Altmayer verwendet. Statt mit diesem Ansatz operiert sie dann vielmehr mit einem – ebenfalls von Altmayer formulierten – Begriff des Lernens, der „lediglich eine gewisse Offenheit für neue Erfahrungen, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbstinfragestellung sowie die Fähigkeit und Bereitschaft sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen“<sup>106</sup>, impliziert.

Das übergeordnete Ziel, das dabei verfolgt wird, ist es, eine „lernfördernde Perturbation“<sup>107</sup> bei den gestellten Aufgaben miteinzubeziehen. Damit würden die Lernenden in der Bearbeitung dieser möglicherweise auf Unklarheiten stoßen, diese verbalisieren und dadurch würde der Prozess des Umdenkens und der Erweiterung in Gang gesetzt. Wie bei Altmayer ist also auch hier ein Irritations- oder Perturbationsmoment ausschlaggebend für den Prozess des Lernens. Dieses Moment einzuführen, scheint mir für meine Untersuchung ebenfalls sinnvoll.

Die zweite wichtige Studie in diesem Zusammenhang ist die Studie *Ist die Kirche eigentlich eine Kirche?* von Neustadt und Zabel.<sup>108</sup> Ziel der Studie war es ebenfalls die kulturbezogenen Lernprozesse von Studierenden zu untersuchen.

Zwei wichtige Kritikpunkte gegenüber der Vorstellung des kulturellen Lernens, wie bei Altmayer verwendet, treten hier hervor. Zunächst heben die ForscherInnen die normative Unterscheidung zwischen den kulturellen Deutungsmustern des Textes und den kognitiven Schemata – also den Repräsentationen von Deutungsmustern – der LernerInnen auf. Altmayer spricht in der Auseinandersetzung mit Texten von zwei Ebenen. Auf der einen Seite stehen die kulturellen Deutungsmuster in Form von

---

<sup>106</sup> Altmayer (2008); S. 40

<sup>107</sup> Rüger (2010); S. 93

<sup>108</sup> Neustadt/Zabel (2010)

Wissensstrukturen in Texten, auf der anderen Seite differenziert Altmayer Deutungsschemata, womit die Repräsentationen kultureller Muster der Individuen gemeint sind. Es besteht nach dieser Ansicht eine Trennung zwischen der Ebene der Texte und Materialien und der Ebene der lernenden Individuen. So gesehen gibt es einerseits kulturelle Deutungsmuster, von denen die Texte Gebrauch machen und andererseits kognitive Schemata, die in der Sinnzuschreibung aktiviert werden. Diese Trennung, die Altmayer vornimmt, wird hier kritisiert. Die ForscherInnen sehen das eine vom anderen nicht losgelöst, sondern als ein gegenseitiges Konstrukt, das nur in einer Wechselwirkung bestehen kann. So sprechen sie immer von Deutungsmustern, die von den ProbandInnen in den Sinngebungsprozessen aktiviert werden und die von dem Text vorgegeben sind.<sup>109</sup>

Noch wichtiger scheint mir die Kritik – wie sie auch schon von Rüger formuliert wurde – bezüglich des Begriffs der Angemessenheit. Neustadt und Zabel sprechen von einer Defizithypothese, die dann angewendet wird, wenn es den LernerInnen von Beginn an abgesprochen wird, den Texten einen angemessenen Sinn zuzuschreiben. Sie konnten in ihrer Studie belegen, dass dies nicht der Fall ist. Durchaus können LernerInnen bereits von Beginn an Texte so deuten, dass sie sinnhaft erscheinen, ohne dabei die vorhandenen Deutungsmuster zu verändern.<sup>110</sup>

Kulturbezogenes Lernen findet demnach zum einen in der Wechselwirkung von kulturellen und individuellen Deutungsmustern und insbesondere dann statt, wenn bekannte Deutungsmuster bei der Sinndeutung nicht anwendbar sind: „Wenn jedoch uns bekannte Deutungen bzw. Deutungsmuster in der Interaktion nicht greifen, verlangt dies nach ‚bewusster Aufmerksamkeit‘ (awareness) des Individuums, ergo nach Lernen.“<sup>111</sup>

---

<sup>109</sup> Vgl. Neustadt/Zabel (2010); S. 62ff.

<sup>110</sup> Vgl. Neustadt/Zabel (2010); S. 62

<sup>111</sup> Neustadt/Zabel (2010); S. 64

Das auch in ihren Ergebnissen angesprochene Irritationsmoment fördert das Umstrukturieren von Deutungsmustern.

Die ForscherInnen fokussieren in der Studie „Ist die Kirche eigentlich eine Kirche?“ auf das Prozesshafte in der Sinnggebung und stellen am Ende fest, dass die bereits zu Beginn vorherrschende Deutung in der Interaktion verändert und differenziert werden kann. Sie sprechen von Deutungsstrategien, die angewendet werden. Damit gemeint sind Nachfragen, das Anknüpfen an Erfahrungen und die Anwendung von Beispielen bzw. Analogien.<sup>112</sup> Somit ist auch hier nicht nur der Fokus des Lernens in Bezug auf den Inhalt, sondern auch auf die Art des Lernens gesetzt.

In der hier vorgestellten Forschung wird das Augenmerk auch auf das Prozesshafte gerichtet. Es wird auch in meinem Forschungsprojekt darum gehen, die Aufgaben der KursteilnehmerInnen in ihrer Prozesshaftigkeit zu analysieren und die Entwicklung von Vorstellungen zu untersuchen.

Das Interesse meiner Untersuchung besteht im Zugang zu den Aufgaben und den möglichen Transformationen innerhalb des Lernprozesses. Auch in meiner Forschung steht nicht das angemessene Interpretieren des Bildes im Vordergrund. Dies erfordert einen normativen Zugang, der im Gegensatz zu einem offenen Lernprozess steht. Außerdem kann es meines Erachtens bei vielen Lehrmaterialien keine jeweilig angemessene Interpretation geben.

Die Vorüberlegungen zum Forschungsprojekt, die Vorgangsweise und die Umsetzung werden in den folgenden Kapiteln erläutert.

---

<sup>112</sup> Vgl. Neustadt/Zabel (2010); S. 74

### 6.3 Die Pilotstudie zum Forschungsprojekt „blaue Schürze“

Im Vorfeld des hier vorgestellten Forschungsprojektes habe ich in einem kleinen Rahmen eine Untersuchung vorgenommen. Auf der Suche nach einem Bild, das mit sprachlichen und textlichen Elementen arbeitet, bin ich auf ein „Südtirolfoto“ im Internet gestoßen.<sup>113</sup> Auf dem Bild ist ein Mann mit erhobenem Blick zu sehen, der einen blauen Schurz mit der Aufschrift „Tirol isch lai oans“ trägt. Die meisten deutschsprachigen SüdtirolerInnen erkennen in dem Satz sehr wahrscheinlich eine patriotische und heimatverbundene Vorstellung, unabhängig davon, ob sie sich damit identifizieren oder nicht. „Tirol isch lai oans“ ist der Titel eines Gedichtes aus dem Jahr 1898 von Sebastian Rieger aus Hall in Tirol, das von Vinzenz Goller vertont wurde.<sup>114</sup> Es handelt sich um eine Art Loblied auf das Land Tirol, das seine Einzigartigkeit und Schönheit preist. In Südtirol drückt es die Zugehörigkeit zu Nordtirol und den Wunsch einer Wiedervereinigung des Landes Tirol aus. Die *Südtiroler Freiheit*, eine rechte Partei, deren primäres politisches Ziel die Loslösung von Italien ist, verkauft Aufkleber mit dem Spruch.<sup>115</sup>

Das Bild enthält also die Deutungsmuster „heimatverbunden“, „stolz“, „Südtiroler“. Es enthält auf bildlicher und sprachlicher Ebene Elemente, die diese Zuschreibung ermöglichen. Insbesondere der Spruch, der im Dialekt steht, kann bei der Zuschreibung des Bildes bei italienischsprachigen SüdtirolerInnen Schwierigkeiten bereiten. Diese Schwierigkeiten bieten somit zugleich den idealen Raum des kulturellen Lernens. Der ideale Ort dafür ist der Landeskundeunterricht, dessen Ziel es sein soll, „die Lerner zum Verstehen deutschsprachiger Diskurse und zur Partizipation an ihnen zu befähigen, d.h sie mit kulturbezogenem Wissen und kulturbezogenen Kompetenzen auszustatten, die

---

<sup>113</sup> Abb. 2, S. 67

<sup>114</sup> [http://www.tirol-web.info/tirol-web/tirol\\_isch\\_lei\\_oans/index.php](http://www.tirol-web.info/tirol-web/tirol_isch_lei_oans/index.php); Stand: 15.02.2013

<sup>115</sup> [http://www.suedtiroler-freiheit.com/component/option,com\\_artforms/formid,63/Itemid,9999999/](http://www.suedtiroler-freiheit.com/component/option,com_artforms/formid,63/Itemid,9999999/)

sie in die Lage versetzen, deutschsprachige Diskurse zu verstehen und zu ihnen begründet (affirmativ oder kritisch) Stellung zu nehmen.“<sup>116</sup>

Mit dem Bild sollen Zuschreibungen der deutsch- und italienischsprachigen SüdtirolerInnen erforscht werden. Mein Anliegen ist es, herauszufinden, ob die Zugänge sich von Sprachgruppe zu Sprachgruppe unterscheiden.

Dazu formuliere ich zwei Hypothesen:

*1.) Die Beschreibungen der deutschsprachigen und italienischsprachigen SüdtirolerInnen unterscheiden sich, aber es gibt auch einen gemeinsamen Wissensvorrat. Bestimmte kulturelle Deutungsmuster, mit denen das Bild arbeitet, werden demnach sowohl von den Zugehörigen der deutschen als auch der italienischen Sprachgruppe erkannt.*

*2.) Die Beschreibungen bei Mitgliedern der italienischen Sprachgruppe passieren nicht vorwiegend individuell, sondern basieren auf bereits bekannten Deutungsmustern.*

Das Bild wurde an vier Bekannte in meiner Umgebung per Mail verschickt. Die ProbandInnen waren zwei deutschsprachige und zwei italienischsprachige SüdtirolerInnen im Alter zwischen 25 und 32 Jahren, drei davon waren Frauen. Alle vier besitzen einen Studienabschluss.

Der Auftrag an sie war:

- das Bild zu beschreiben und
- freie Assoziationen anzubringen.

---

<sup>116</sup> Altmayer (2006a); S. 184

Ich habe den ProbandInnen dabei die Entscheidung überlassen, ob sie in Standarddeutsch, in Dialekt oder in Italienisch antworten. Die Antworten waren auf der deutschsprachigen Seite jeweils in Dialekt formuliert, auf der italienischsprachigen Seite in italienisch.

### **6.3.1 Ergebnisse der Pilotstudie**

In der anschließenden interpretativen Analyse der Beschreibung zeigt sich, dass es unterschiedliche Zugänge zu dem Bild gab und der Zugang der italienischsprachigen SüdtirolerInnen eher bei stereotypen Beschreibungen verhaftet blieb.

Auffällig ist, dass die „blaue Schürze“ in drei Beschreibungen gar nicht genannt wurde, in einer wurde sie neben anderen Merkmalen aufgelistet. Auch der Spruch auf der Schürze wurde nur von einer Person benannt. Es bleibt hier zu fragen, was der Grund ist, weshalb diesem Motto keine größere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Es könnte angenommen werden, dass der Spruch für die Italienischsprachigen nicht erkennbar oder zuordenbar war. Bei den Deutschsprachigen gaben zwar nur eine Person eine Bemerkung zu „Tirol isch lai oans“ ab, allerdings haben beide ProbandInnen dem Schürzenträger eine patriotische Haltung zugeschrieben.

In beiden Bildbeschreibungen der deutschsprachigen SüdtirolerInnen wurden kulturelle Deutungsmuster benannt, mit denen dieses Bild arbeitet. In beiden Bildbeschreibungen wird erkannt, dass es sich um einen „Südtiroler“ handelt, er wird als ein Mitglied der deutschsprachigen Gruppe eingeordnet, und auf beiden Seiten als ein Bauer/Bursche vom Berg beschrieben. Individuelle Sinnzuschreibungen oder Wertehaltungen sind zu erkennen, wobei die Bildinterpretation weiter in die Tiefe führt, dadurch dass die

Choreographie des Bildes, d.h. die Körperhaltung der dargestellten Person und die Perspektive der Aufnahme analysiert werden.

Auf der italienischsprachigen Seite handelt es sich eher um klischeehafte Beschreibungen, zur politischen Haltung des Schürzenträgers gibt es keine Aussage, individuelle Sinnzuschreibungen waren jedoch auch zu erkennen.

Meine erste These hat sich demnach insofern bestätigt, als dass es unterschiedliche Beschreibungen gibt. Die zweite These bleibt nur in der Annahme verhaftet, dass es bei einer gründlicheren Auseinandersetzung mit derartigem Material zu differenzierteren Aussagen kommen würde. Es würde ein kulturelles Lernen stattfinden können und durch die Vertrautheit mit den Deutungsmustern eine individuelle Zuordnung vorgenommen werden können.

Diese Studie diene mir zur Konzeption der hier vorgestellten empirischen Untersuchung. Die Studie von Altmayer und die ergänzende Kritik von Rüger sowie Neustadt/Zabel bilden die theoretische Grundlage.

Im nächsten Kapitel wird nun meine Untersuchung vorgestellt.

## **7. Das Forschungsprojekt „blaue Schürze“**

### **7.1 Von der Idee zur Umsetzung**

Ziel der empirischen und insbesondere der qualitativen Fremdsprachenforschung ist die Exploration komplexer Prozesse sowie das Verstehen derselben.<sup>117</sup>

Wie bereits erwähnt, entstand die Idee zur dieser Untersuchung aus einer vorangegangenen Voruntersuchung. Die zweite Hypothese, die des kulturellen Lernens, konnte in dieser nicht überprüft werden. Angeregt durch die Forschungsberichte einerseits von Rüger und andererseits von Neustadt und Zabel, will ich in der hier vorgestellten Untersuchung ebenfalls kulturelles Lernen als Prozess erforschen. Diesen Lernprozess untersuche ich in einem Deutschkurs für italienischsprachige SüdtirolerInnen.

Um einen Prozess zu erforschen, ist es notwendig, sich über einen längeren Zeitraum und in einer mehrmaligen Beschäftigung mit einem Thema auseinanderzusetzen. Dabei steht der Prozess im Mittelpunkt, die Produkte dienen der Analyse: „Es interessieren nicht allein die Produkte menschlichen Verhaltens, sondern auch die Prozesse, die zu den Produkten führen.“<sup>118</sup>

Das Motiv, anhand dessen ich das kulturelle Lernen erforschen wollte, war die „blaue Schürze“. Es stand in diesem Zusammenhang bald fest, dass ich Aufgaben konzipieren wollte, die die „blaue Schürze“ zum Inhalt haben. In der Auseinandersetzung mit diesen sollte ein Lernprozess stattfinden und bisher angewandte Deutungsmuster ausgeweitet

---

<sup>117</sup> Riemer/Settinieri (2010); S. 767

<sup>118</sup> Riemer/Settinieri (2010); S. 767

werden. Wie neue Deutungsmuster entstehen können, beschreiben Neustadt und Zabel: „Die Konstruktion neuer Deutungen vollzieht sich unter anderem in der Ausweitung des Anwendungs- und Geltungsbereichs bzw. der (neuen) Verknüpfung von Deutungsmustern, wobei das den Probanden zur Verfügung stehende Geflecht von Deutungsmustern sich durch diese Verknüpfungen verändert.“<sup>119</sup>

Um einen Lernprozess nachvollziehen zu können, schien es sinnvoll, am Anfang und am Ende der Untersuchung dieselbe Aufgabe einzusetzen, um einen direkten Vergleich zu haben. So wurde ein Aufgabenzyklus zum Thema der „blauen Schürze“ konzipiert.

Die Untersuchung sollte so ausgeführt werden, dass eine Lehrperson die Aufgaben übernimmt und ich als teilnehmende Beobachterin in der Klasse sitzen und Notizen nehmen kann. Das Aufgabenkonzept wird im folgenden Kapitel dargestellt.

## **7.2 Materialien und Aufgabenstellung**

Bei den Aufgaben handelt es sich um einen fünfteiligen Aufgabenzyklus. Dieser besteht aus fünf landeskundliche Aufgaben, in denen unterschiedliche Fertigkeiten geübt werden.

Die Aufgaben sind aufeinander abgestimmt und haben eine logische Reihenfolge. Die Schlüsselrolle in den Aufgaben nehmen die Bildbeschreibungen ein. Dafür wollte ich zunächst das in der Pilotstudie verwendete Bild einsetzen, im Laufe des Prozesses wurde dafür ein anderes Bild ausgewählt, das mir deutungsoffener und weniger politisch erschien. Das Bild aus der Pilotstudie wurde schließlich als Zusatzmaterial verwendet.

---

<sup>119</sup> Neustadt/Zabel (2010); S. 74

Auf dem ausgewählten Bild ist ein Mann mit blauer Schürze zu sehen, in der Hand hält er ein Stück Speck. Auf der Schürze steht sein Name „Sepp“, außerdem sind zwei Edelweiß abgebildet. Das Edelweiß findet man nur in sehr hohen Lagen und es steht unter Naturschutz. Es ist somit ein Symbol der Berge und auf zahlreichen Logos zu finden. In Südtirol findet sich das Edelweiß auf dem Logo der *Südtiroler Volkspartei* und des *Alpenvereins Südtirol*.

Im Hintergrund des Bildes ist auf der Tür die Aufschrift „K + B + M“ zu sehen. An diesem Ort steht es für die Initialen der heiligen drei Könige Kaspar, Balthasar und Melchior. Dies wird im alltagskulturellen Umgang oft so gehandhabt. Eigentlich wäre es richtig „C + M + B“ zu schreiben, das *Christus mensionem benedicat* bedeutet. In Südtirol werden diese Buchstaben in katholischen Familien traditionellerweise am 5. Januar, am sogenannten „Rauchtag“, auf sämtlichen Türen in und außerhalb des Hauses und Hofes bzw. Stalles mit einer geweihten Kreide auf den Türsturz geschrieben.

Das Bild operiert mit mehreren Deutungsmustern. Es handelt sich dabei um eine spezifische Art von Kleidung (Arbeit und/oder Freizeitkleidung), es widerspiegelt eine lokale Tradition (Südtirol), schließlich sagt es etwas über den Träger der blauen Schürze aus (kulturelle/soziale Identität).

Es ist jedoch deutungs offen und fordert keine angemessene Beschreibung oder eindeutige Beschreibung. So lässt es Spielraum für individuelle Zuschreibungen zu und entspricht dadurch meinem Forschungsinteresse, individuelles Lernen fördern und nachvollziehen zu können. Das Bild wird zweimal eingesetzt, um einen Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Mal zu haben und einen möglichen Prozess feststellen zu können. Die anderen Aufgaben dienen zur Hinführung, zur Erweiterung des Wissens und zur Irritation.

Im Folgenden werden die Aufgaben im Einzelnen, das Lernziel sowie die Zeit und die geförderten Fertigkeiten beschrieben, die Sozialform und die einzusetzenden Materialien erläutert.

### 1. Aufgabe: Südtirol-Kalender

*inhaltliches Ziel: Hinführung zum Thema*

*didaktisches Ziel: assoziatives Sprechen, Meinung begründen*

| <b>Aktivität/Arbeitsanweisung</b>   | <b>Ziel</b>  | <b>Dauer</b>       | <b>35'</b>   |
|---|--|--------------------|--|
| 1. Gruppeneinteilung zufällig. Suchen Sie bitte zu Hause drei bis vier Bilder, die für Sie Südtirol repräsentieren. | – Arbeiten in der Gruppe<br>– Assoziatives Denken<br>– Freies Sprechen | <b>Fertigkeit</b>  | Sprechen   |
| 2. Stellen sie ihren Südtirol-Kalender zusammen. Sie haben dafür 25 Minuten.  | – Begründen eigener Meinung  | <b>Sozialform</b>  | EA-GA-EA   |
| 3. Wählen sie das Bild aus, das für sie am besten Südtirol repräsentiert. Erklären Sie warum!                       |  | <b>Materialien</b> | Jeweils 12<br>Kalenderblätter<br>Klebstoff, Schere |

Bei dieser Aufgabe sollen die KursteilnehmerInnen zu Hause mindestens drei Bilder suchen, die sie mit Südtirol verbinden. Die Bilder sollen sie in die Stunde mitbringen. Die Aufgabe wird in Gruppen zu drei bis vier Personen bearbeitet. In der Gruppe wird der Kalender zusammengestellt – hier wird die Reihenfolge etc. thematisiert – und schließlich sollen die Gruppenmitglieder ein Bild aussuchen, das für sie am besten Südtirol repräsentiert. Dies sollen sie kurz begründen.

Ziel der Aufgabe ist es, dass sich die Lernenden Gedanken zu ihrem Südtirolbild machen.

## 2. Aufgabe: Bildbeschreibung

*inhaltliches Ziel: erste Auseinandersetzung mit dem Bild „Blaue Schürze“*

*didaktisches Ziel: freies Schreiben*

| <b>Aktivität/Arbeitsanweisung</b>  | <b>Ziel</b>  | <b>Dauer</b>                      |
|--|--|-----------------------------------|
| Betrachten Sie dieses Foto genau.<br>Verfassen Sie eine kurze Geschichte zum Inhalt dieses Bildes. | – Vorwissen aktivieren<br>– Weltwissen einsetzen<br>– Assoziatives Schreiben | 20 – 25'                          |
|  |  | <b>Fertigkeit</b> Schreiben       |
|  |  | <b>Sozialform</b> EA              |
|  |  | <b>Materialien</b>                |
|  |  | Texte für jedeN<br>Kursteilnehmer |



*Abbildung 2: Blaue Schürze 1*

Bei dieser Aufgabe wird zum ersten Mal das Bild des Mannes mit der blauen Schürze eingesetzt. Dasselbe Bild wird beim letzten Treffen nochmals eingesetzt, um den Lernprozess analysieren zu können. Die LernerInnen bekommen die Aufgabe, das Bild durch eine kurze Geschichte zu beschreiben. Die Ergebnisse dieser Bildbeschreibung werden mit den Ergebnissen der zweiten Bildbeschreibung verglichen.

Als Hausaufgabe bis zum nächsten Treffen: Schauen Sie sich nach Trägern von blauen Schürzen um. Versuchen sie auch die gestickten Sprüche auf der Schürze zu erkennen! Falls sie Lust haben, recherchieren sie im Internet, welche Sprüche es gibt!

### 3.Aufgabe: Lesetext zu Geschichte des blauen Schurzes

*inhaltliches Ziel: tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema*

*didaktisches Ziel: globales Lesen, Textverständnis, Wortschatz*

| <b>Aktivität/Arbeitsanweisung</b>   | <b>Ziel</b>   | <b>Dauer</b>       | 20 – 25'                       |
|---|---|--------------------|--------------------------------|
| Lesen Sie sich den Text durch und besprechen Sie unbekannte Vokabeln mit ihrer/m NachbarIn. Bleiben weiter Vokabeln unbekannt, unterstreichen Sie sie. Diese werden anschließen im Plenum besprochen. | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Individuelles Lesen</li> <li>– Besprechen mit Partner</li> </ul> | <b>Fertigkeit</b>  | Lesen                          |
|   |   | <b>Sozialform</b>  | EA–PA                          |
|   |   | <b>Materialien</b> |                                |
|   |   |                    | Texte für jedeN Kursteilnehmer |

| <b>Aktivität/Arbeitsanweisung</b>                       | <b>Ziel</b>   | <b>Dauer</b>      | 15 – 20' |
|---|---|-------------------|----------|
| Versuchen Sie die untenstehenden Fragen zu beantworten. | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Textverständnis sichern</li> <li>– Interpretationen herauslesen</li> </ul> | <b>Sozialform</b> | EA       |

Bei dieser Aufgabe sollen die KursteilnehmerInnen einen gekürzten und abgeänderten Sachtext zur blauen Schürze lesen. Während des Lesens können sie unbekannte Vokabeln unterstreichen, die während des Lesens mit der/dem PartnerIn besprochen werden sollen. Im Anschluss werden weitere unbekannte Vokabeln im Plenum geklärt. Anschließend sollen in Einzelarbeit einige Fragen auf Grundlage des Textes individuell beantwortet werden.

Zusätzlich wird das Bild des Mannes mit der Schürze mit der Aufschrift „Tirol isch lai oans“, ein Bild von Frauen bei der Weinernte mit umgebundener blauer Schürze und ein Bild einer Designerwerkstätte mit aufgehängtem blauer Schürze an die KursteilnehmerInnen per Email versandt.



*Abbildung 3: Blaue Schürze 2*



*Abbildung 4: Blaue Schürze 3*



*Abbildung 5: Blaue Schürze 4*

Die „blaue Schürze“ wird hier in unterschiedlichen Kontexten gezeigt und regt somit zum Nachdenken an. Die Bilder nehmen dadurch eine Schlüsselrolle ein, weil sie zusätzlichen Input liefern und dadurch den Lernprozess anregen sollen.

Die KursteilnehmerInnen sollen sich zu Hause Gedanken zu diesen Bildern machen. In der nächsten Stunde werden Fragen und Gedanken dazu im Plenum besprochen.

#### 4. Aufgabe: Ein Spruch für die „blaue Schürze“

*didaktisches Ziel: freie Textproduktion*

*inhaltliches Ziel: kreatives Denken, modifizieren von Stereotypen*

| <b>Aktivität/Arbeitsanweisung</b>   | <b>Ziel</b>                                 | <b>Dauer</b>         | 15'      |
|---|---|----------------------|----------|
| 1. Sammeln der Gedanken zu den Bildern.<br>Die Bilder werden noch einmal gezeigt. | – Eigene Meinung ausdrücken                 | <b>Fertigkeit</b>    | Sprechen |
| 2. Welche Gedanken und Fragen haben Sie nun zu den Bildern?                       | – Fragen formulieren<br>– Kritisches Denken | <b>Sozialform</b>    | PL       |
|   |   | <b>Materialien</b>   |          |
|   |   | Bilder auf USB-Stick |          |

| <b>Aktivität/Arbeitsanweisung</b>  | <b>Ziel</b>  | <b>Dauer</b>                   | 20'                       |
|--|--|--------------------------------|---------------------------|
| 1. Sie bekommen vom <i>Museion</i> den Auftrag, eine blaue Schürze mit einem Spruch zu gestalten, der möglichst innovativ und untypisch ist. | Welt- und Sprachwissen innerhalb eines vorgegebenen Kontextes anwenden | <b>Fertigkeit</b>              |                           |
| 2. Denken Sie daran, was Sie bisher gelernt haben und seien Sie kreativ!   |  |                                | kreative Sprachverwendung |
|  |  | <b>Sozialform</b>              | PL                        |
|  |  | <b>Materialien</b>             |                           |
|  |  | Bild mit leerer blauer Schürze |                           |

In dieser Aufgabe sollen die KursteilnehmerInnen ihr bisher bekanntes Wissen über die „blaue Schürze“ einsetzen. Vertraute Assoziationen sollen hier als Anstoß für einen Gegenentwurf dienen.

Das bisherige Wissen zur „blauen Schürze“ soll hinterfragt und anschließend kreativ in einer neuen Weise angewendet werden.

Bereits durch die Beobachtungsaufgabe sollten die KursteilnehmerInnen auf verschiedenen Sprüche auf den Schürzen aufmerksam geworden sein. Auch das Bild des Mannes mit der Aufschrift „Tirol isch lai oans“ sollte ein Beispiel für eine mögliche Beschriftung der Schürze sein.

Anschließend an diese Aufgabe sollen die KursteilnehmerInnen einen Scan des Buches *Total alles über Südtirol. Alto Adige - Tutto di tutto. The Complete South Tyrol*, das in Grafiken Statistiken über Südtirol darstellt, zugeschickt bekommen. Auf dem Scan sind neben einer kurzen Beschreibung der blauen Schürze auf deutsch, italienisch und englisch auch mehrere typische Sprüche auf deutsch und italienisch zu lesen. Damit soll zusätzliches Informationsmaterial geliefert werden.

## 5. Aufgabe: Bildbeschreibung II

*inhaltliches Ziel: Abschluss des Zyklus,*

*didaktisches Ziel: Anwendung von neuem Wissen, freie Textproduktion*

| <b>Aktivität/Arbeitsanweisung</b>   | <b>Ziel</b>      | <b>Dauer</b>       | 20 – 25'                         |
|---|------------------|--------------------|----------------------------------|
| Das Bild ist Ihnen bereits bekannt.<br>Sehen Sie sich das Foto noch einmal an<br>und schreiben Sie die Geschichte Ihres<br>Protagonisten noch einmal neu. | Freies Schreiben | <b>Fertigkeit</b>  | Schreiben                        |
|   |                  | <b>Sozialform</b>  | EA                               |
|   |                  | <b>Materialien</b> |                                  |
|   |                  |                    | Bild für jedeN<br>Kursteilnehmer |

An dieser Stelle wird noch einmal das Bild wie in Aufgabe 2 eingesetzt. Nachdem die „blaue Schürze“ nun mehrmals thematisiert wurde, soll an dieser Stelle Platz für eigene Interpretationen und neu Erlerntem sein. Die beiden Bildbeschreibungen werden anschließend miteinander verglichen und qualitativ ausgewertet.

## 7.3 Rahmenbedingungen

### 7.3.1 Untersuchungsort

Riemer und Settineri stellen für das Lehr- und Lernumfeld fest, dass es bei der Auswahl dieses nicht „zu Beliebigkeit bzw. Zufälligkeit der Auswahl der UntersuchungsteilnehmerInnen“<sup>120</sup> führen dürfe.

<sup>120</sup> Riemer/Settinieri (2010); S. 767

Was das Alter, die Ausgangssprache und die L2-Kompetenz betraf, gab es in Bezug zu den theoretischen Hintergründen folgende Voraussetzungen:

Der Untersuchungsort sollte ein Deutschkurs für erwachsene, italienischsprachige SüdtirolerInnen sein.

Das Niveau sollte mindestens ab B1 sein, damit die Materialien sprachlich ergiebiger sind und somit eine bessere Basis für eine Analyse darstellen. Außerdem war es mir wichtig, dass die leitende Lehrperson sich mit den Aufgaben identifizieren konnte.

Nach anfänglichen Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Deutschkurs – die ich im nächsten Kapitel bespreche – ergab sich als Untersuchungsort ein Deutschkurs für Erwachsene an der Sprachschule *alpha beta* in Meran. Der Kurs war ein Standardkurs auf dem Niveau B 2.2, der zwei Mal in der Woche am Abend von 18:05 bis 20:00 Uhr stattfindet. Die Lehrperson bekam meine Aufgaben zugeschickt und stimmte bei einem ersten Gespräch dem Forschungsprojekt zu.

Der Untersuchungsort stimmte somit mit den nötigen Voraussetzungen überein. Die Größe der Gruppe konnte freilich nicht bestimmt werden und musste daher doch etwas dem Zufall überlassen werden. Aber die Anzahl von zehn angemeldeten KursteilnehmerInnen stellte eine sinnvolle ProbandInnengröße dar.

### **7.3.2 Untersuchungsgruppe**

Im Folgenden werden allgemeine Informationen zu den KursteilnehmerInnen vorgestellt. Die persönlichen Daten wurden vor Kursbeginn auf einem Datenblatt im Gespräch mit der Lehrperson eingeholt.

Die ProbandInnengruppe setzte sich offiziell aus zehn KursteilnehmerInnen eines Deutschkurses auf dem Niveau B2 zusammen. Die KursteilnehmerInnen hatten zuvor zugestimmt, dieses Forschungsprojekt unterstützen zu wollen. So waren sie von Beginn

an den Aufgaben gegenüber offen und bereit mitzuarbeiten.

Die KursteilnehmerInnen waren zwischen 25 und 45 Jahre alt, davon waren acht weibliche und zwei männliche KursteilnehmerInnen.

Sie verwendeten Italienisch als gemeinsame Sprache vor und nach und manchmal auch während des Unterrichts.

Einige KursteilnehmerInnen stammen ursprünglich nicht aus Südtirol oder Italien. Im Kurs saß eine Ukrainerin, eine Ungarin und ein Grieche, die restlichen sieben KursteilnehmerInnen waren SüdtirolerInnen mit italienischer Muttersprache. Die Probandin aus der Ukraine ist seit eineinhalb Jahren in Südtirol und hat Italienisch autodidaktisch gelernt. Der Proband aus Griechenland ist seit 1990 in Italien und hat dort studiert. Deutsch lernt er nach Italienisch ungefähr seit 3 Jahren in Kursen und im Tandem. Die Probandin aus Ungarn hatte bereits in der Volksschule und am Gymnasium für 12 Jahre Deutsch gelernt. Italienisch lernt sie bisher ungesteuert.

Alle KursteilnehmerInnen besaßen die Matura, einige haben einen Studienabschluss.

Der Grund, Deutsch zu lernen, hängt bei den meisten mit dem Wunsch zusammen, sich im Alltag besser unterhalten zu können. Einige der KursteilnehmerInnen wollten nach dem Kurs eine Zweisprachigkeitsprüfung ablegen. Für viele bedeutete der Kurs eine Zusatzqualifikation.

### **7.3.3 Untersuchungszeitraum**

Den Zeitraum der Untersuchung habe ich auf zwei Monate festgelegt. Die Untersuchung sollte im Februar und März 2013 stattfinden. Dieser Zeitraum ist notwendig, damit Gelerntes reflektiert und verankert werden kann. Der Zeitraum musste an die Dauer des Kurses angepasst werden.

Insgesamt umfasste der Kurs 19 Treffen zu je 105 Minuten. Kursbeginn war der 14. Januar, Kursende der 26. März.

Der festgelegte Zeitrahmen verkürzte sich im Laufe des Forschungsprozesses. Den Grund dafür und weitere Änderungen der Rahmenbedingungen des theoretischen Konzepts werden im nächsten Kapitel besprochen.

#### **7.4 Datenerhebung**

Die Datenerhebung erfolgte über einen Zeitraum von fünf Wochen im Deutschkurs an der Sprachschule *alpha beta* in Meran. Die fünf Aufgaben wurden jeweils zu Beginn der Stunde durchgeführt. Dabei stellte ich das notwendige Material zur Verfügung und die leitende Lehrperson gab den Arbeitsauftrag. Als Forscherin war meine Hauptaufgabe das Geschehen zu beobachten und ein Verlaufsprotokoll zu führen. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass ich nicht direkt in den Prozess involviert bin und ihn mit einer größeren Distanz verfolgen kann. Eine gänzliche Distanz in der eigenen Forschung kann es nicht geben. Darauf werde ich im nächsten und übernächsten Kapitel zu sprechen kommen.

#### **7.5 Beobachtung**

Im Sinne der Methodentriangulation sollte im Rahmen meiner Untersuchung neben den durchzuführenden Aufgaben eine Beobachtung durchgeführt werden. Die wissenschaftliche Beobachtung ist im Gegensatz zur Alltagsbeobachtung „zielgerichtet, systematisch und methodisch kontrolliert“.<sup>121</sup>

---

<sup>121</sup> Riemer/Settnieri (2010); S.771

Das Ziel meiner Beobachtung war es, verbale Äußerungen und Kommentare festzuhalten, die die KursteilnehmerInnen während meiner Anwesenheit in der Klasse äußerten. So war es möglich zusätzliche Informationen zu den schriftlichen Materialien zu bekommen.

Damit die Beobachtung systematisch verlief, erstellte ich einen Beobachtungsleitfaden. In der Erstellung des Beobachtungsleitfadens lehnte ich mich an den Beobachtungsbogen Nr. 13 bei Ziebell und Schmid<sup>122</sup>, an wandelte ihn jedoch nach meinen Interessen ab. Denn für die Entwicklung eines Beobachtungsbogens ist es wichtig zu wissen, „welche Phänomene aus dem Unterrichtsgeschehen für die Fragestellung der Untersuchung wichtig sind.“<sup>123</sup> Für die Fragestellung meiner Untersuchung war es wichtig, möglichst umfassend Meinungen, Vorstellungen und Überzeugungen rund um die „blaue Schürze“ und damit einhergehende Assoziationen zu sammeln.

Ich erstellte im Sinne meiner Fragestellung vier zu beobachtende Kategorien:

- Zeit
- Aktivitäten der Lehrperson
- Aktivitäten der Lernenden
- Bemerkungen

Die „Zeit“ war mir insofern wichtig, als dass ich die tatsächliche Dauer der Aufgaben überprüfen konnte. Die „Aktivitäten der Lehrperson“ sind wichtig, weil dadurch Reaktionen, Fragen und Antworten sowie Kommentare der Lernenden hervorgerufen werden.

---

<sup>122</sup> Ziebell/Schmid (2012); S. 167

<sup>123</sup> Voigt (1997); S. 785

Als dritte Kategorie werden die „Aktivitäten der Lernenden“ beobachtet, die als wichtigste Kategorie gelten. Die Aktivitäten implizieren insbesondere verbale Äußerungen. Für die vierte Kategorie „Bemerkungen“ waren Erläuterungen der Äußerungen, spontane Gedanken des Beobachteten wie auch unvorhergesehene Ereignisse, die nicht direkt mit dem Unterrichtsgeschehen zusammenhängen, vorgesehen.

Methodisch gesehen gibt es zahlreiche Formen von Beobachtung. Voigt unterscheidet vier Formen der Unterrichtsbeobachtung: die freie Beobachtung, die technische Dokumentation von Unterricht, Beobachtungsleitfäden und die teilnehmende Beobachtung.<sup>124</sup> Diese Klassifizierung ist insofern etwas problematisch, als dass sich beispielsweise teilnehmende Beobachtung sehr wohl auch zusammen mit Beobachtungsleitfäden durchführen lässt, so wie ich es praktiziert habe. Beobachtungsleitfäden sowie die technische Dokumentation im Sinne von Video- und Audioaufnahmen würde ich eher als Hilfsmittel in der Beobachtung bezeichnen wollen.

Sinnvoller erscheint mir die Klassifizierung, wie sie bei Lamnek referiert wird:<sup>125</sup>

1. strukturierter vs. unstrukturierter Beobachtung
2. offener vs. verdeckter Beobachtung
3. teilnehmender vs. nicht teilnehmender Beobachtung
4. natürlicher vs. künstlicher Beobachtungssituation
5. Eigenbeobachtung vs. Fremdbeobachtung
6. direkter vs. indirekter Beobachtung
7. Beobachtung mit und ohne Manipulation von Variablen
8. vermittelter vs. unvermittelter Beobachtung

<sup>124</sup> Voigt (1997); S. 786-789

<sup>125</sup> Lamnek (2001); S. 267-269

Hier soll nicht näher auf die einzelnen Kategorien eingegangen werden, größtenteils sind sie in ihrer Vorgehensweise verständlich. Es soll jedoch der Unterschied zu Voigts Klassifizierung dargestellt werden. Hier ist unter Punkt eins, d.i. die „strukturierte Beobachtung“ mit einem Beobachtungsschema das „Was“ und „Wie“ des zu Beobachtenden, sowie die Zahl und die Art der Beobachtungseinheiten gemeint. Zwischen „unstrukturierter“ und „strukturierter“ Beobachtung ist die Beobachtung mit einem Leitfaden zu situieren. Statt der Bezeichnung „strukturiert vs. unstrukturiert“ ist nach Lamnek die Bezeichnung „standardisiert vs. unstandardisiert“ zu bevorzugen, „weil jede Beobachtung natürlich zielgerichtet erfolgt und damit immer auch eine gewisse Struktur besitzt.“<sup>126</sup>

Riemer und Settinieri unterscheiden hauptsächlich zwischen folgenden Formen von Unterrichtsbeobachtung<sup>127</sup>:

1. freie, halbstandardisierte vs. standardisierte Beobachtung
2. globale vs. selektive Beobachtung
3. offene vs. verdeckte Beobachtung
4. synchrone vs. zeitversetzte sowie wiederholte Beobachtung
5. gesteuertes vs. ungesteuertes Setting

Für die Unterrichtsbeobachtung im Rahmen meiner Untersuchung galt, dass sie teilnehmend, offen, selektiv und halbstandardisiert war. Teilnehmende Beobachtung meint, dass „der Beobachter in das soziale Geschehen, das Teil der Beobachtung ist, einbezogen ist.“<sup>128</sup> Dies war für mich insofern der Fall, als dass ich im Unterricht Nachfragen stellen und Explikationen oder Hilfestellungen geben können musste.

---

<sup>126</sup> Lamnek (2001); S. 267

<sup>127</sup> Vgl. Riemer/Settinieri (2010); S. 772

<sup>128</sup> Lamnek (2001); S. 268

Nach Lamnek ist für meine Position jene Form des Beobachters zu bezeichnen, der zwar Teilnehmer ist, aber bei dem eine klare Dominanz des Beobachtens vorliegt.<sup>129</sup> Meine Absicht war es, mich so wenig wie möglich in das Unterrichtsgeschehen einzubringen; immer war dies jedoch nicht möglich.

Die Unterrichtsbeobachtung war zudem offen. Ich hatte die Absicht das Geschehen beobachten zu wollen, mit der Kursleiterin im Vorhinein abgesprochen. Außerdem führte ich die Beobachtung so durch, dass ich im Kreis der Lernenden saß und laufend Notizen auf dem Beobachtungsbogen festhielt. Zu eventuellen Folgen und Schwierigkeiten, die damit einhergehen können und möglicherweise gingen, werde ich im Folgenden zu sprechen kommen.

Die Beobachtung erfolgte überdies insofern selektiv, als dass ich mich nur auf festgelegte Kategorien beschränkte, die ich im Vorhinein auf dem Beobachtungsbogen festgelegt hatte.

Weiters lag eine natürliche Beobachtungssituation vor, als dass ich im regulären Unterricht beobachtete. Und die Beobachtung verlief synchron: der Unterricht wurde – mit Lamnek gesprochen – direkt beobachtet.

## **7.6 Schwierigkeiten**

Nun möchte ich auf mögliche Schwierigkeiten, die sich während der Beobachtung ergeben können, hinweisen. Bortz und Göring nennen prinzipiell „Selektion, Abstraktion, Klassifikation, Systematisierung und Relativierung“ als die wesentlichen Probleme der Beobachtung.

---

<sup>129</sup> Vgl. Lamnek (2001); S. 268

Im Sinne der Nachvollziehbarkeit der Datenerhebung als ein Gütekriterium qualitativer Forschung wird im Folgenden das Vorgehen meiner Beobachtung erläutert.<sup>130</sup> Es wird die Beobachterrolle reflektiert dargestellt und auf mögliche spezifische Probleme für die hier vorgestellte Beobachtung verwiesen.

#### A) Beobachten und beobachtet werden

Während der Bearbeitung der Aufgaben war ich als teilnehmende Beobachterin in der Klasse und machte Notizen. Durch die Beobachtung sollten wichtige mündliche Beiträge festgehalten werden.

Als Beobachterin saß ich in der Gruppe der KursteilnehmerInnen. Die KursteilnehmerInnen sahen mich und ich sah sie. So hatte ich einen guten Überblick und sie konnten meine Aktivität verfolgen. Meine Rolle als Beobachterin führte ich offensichtlich aus. Die TeilnehmerInnen konnten meine Protokollführung sehen. Diese offene Beobachtung bringt natürlich auch einige Probleme mit sich. Ich wurde selbst immer wieder beobachtet bzw. meine Aktivität als Beobachterin wurde immer wieder beobachtet. Es schien auch so, als ob die KursteilnehmerInnen immer wieder kontrollieren wollten, was festgehalten wurde. Dies kann dann hinderlich wirken, wenn sich KursteilnehmerInnen in der Sprachwendung nicht sicher sind und generell Angst vor Fehlern haben. Durch die Protokollierung kann sich das Gefühl einstellen, dass Fehler festgehalten werden.

Außerdem kann es auch dann einen Einfluss haben, wenn KursteilnehmerInnen das Gefühl haben, nicht protokollierwürdige Beiträge zu machen und sich daher nicht zu Wort melden. Man muss daher davon ausgehen, dass die Wortmeldungen der KursteilnehmerInnen manchmal gut durchdacht waren, manchmal konstruiert oder künstlich wirken und dass durchaus nicht alle Gedanken der KursteilnehmerInnen festgehalten wurden.

---

<sup>130</sup> Riemer/Settinieri (2010); S. 770

### B) Selektives Beobachten

Die Beobachtung war als selektive Beobachtung konzipiert worden. Im Beobachtungsbogen gab es vier zu beobachtende Punkte: Zeit, Aktivitäten der Lehrperson und der Lernenden und Bemerkungen. Die Beobachtung lenkte ich dabei hauptsächlich auf die Aktivitäten der Lehrperson und der Lernenden. Mein Ziel war es dabei, möglichst vollständig mündliche Interaktionen festzuhalten. Der Beobachtungsbogen erwies sich nicht als optimal, da die Aktivitäten der Lernenden mehr Raum in Anspruch nahmen, als jene der Lehrperson und in meinem Beobachtungsbogen dafür zu wenig Platz vorgesehen war. In einigen Beobachtungsbögen hielt ich mich daher nicht an den vorgesehen Platz, mir war es wichtiger, dass ich so vollständig wie möglich protokollieren konnte.

Die Beobachtungsbögen dienten mir vor allem als Verlaufsprotokoll, in dem ich den Ablauf der Aufgabe und sprachliche Äußerungen der KursteilnehmerInnen festhielt. Das Mitschreiben erfolgte in Stichworten (Abstraktion) und bereits hier erfolgt naturgemäß eine Selektion von scheinbar Wichtigem von Unwichtigem (Relativierung). Die Beobachtungsbögen dienen mir für die Auswertung vor allem als Rekonstruktion des Ablaufs zu den Aufgaben. Außerdem werden sie mir an bestimmten Stellen helfen, Interpretationen zu liefern.

### C) Zwischen Beobachtung und Teilnahme

Meine Rolle als Beobachterin war nicht immer ganz eindeutig. Als Forscherin ging ich mit einer gewissen Erwartungshaltung an die Aufgaben in der Klasse heran. In manchen Situationen fiel es mir daher schwer, in der Rolle der Beobachterin zu bleiben und ich explizierte Sachverhalte oder stellte Nachfragen. Manchmal kommentierte ich Aussagen oder lieferte zusätzliche Informationen. An einigen Stellen versuchte ich die TeilnehmerInnen durch Kommentare oder weitere Fragen zum Sprechen anzuregen.

In der Beobachtung werden diese Interaktionen von mir auch festgehalten, um den Verlauf von Gedanken und Kommentaren nachvollziehen zu können.

Die Beobachtung stellte eine wichtige Methode dar, um Ergänzungen anzubringen und Gedanken und Äußerungen der KursteilnehmerInnen festzuhalten. Die Beobachtung sollte ohne Interpretation verfolgen, dabei war es jedoch unabdingbar, dass eigene Vorstellungen und Erwartungen in die Beobachtung mit eingeflossen sind.

Im nächsten Kapitel werden weitere Schwierigkeiten, die sich teilweise bereits vor dem Forschungsprozess abzeichneten, sich aber insbesondere während des Forschungsprozesses ergaben, geschildert.

### **7.7 Schwierigkeiten im Forschungsprozess**

Bei der Umsetzung der theoretischen Annahmen des Forschungsprojekts gab es einige Schwierigkeiten. Bereits der Beginn gestaltete sich schwieriger als erwartet. Vor allem während des Forschungsprozesses stieß ich zusätzlich auf einige Schwierigkeiten und Ereignisse, die es verlangten, in den laufenden Forschungsprozess einzugreifen. Darauf will ich hier näher eingehen.

#### Über die Suche nach einem Kooperationspartner

Die ersten Schwierigkeiten begegneten mir auf der Suche nach einem Kooperationspartner. Ich begann damit zwei Monate vor Forschungsaufenthalt. Als erstes schrieb ich die Sprachschule *alpha beta* an. Es stellte für mich die Institution dar, mit der ich am liebsten zusammenarbeiten wollte und von der ich davon ausgehen konnte, dass sie wissenschaftliche Untersuchungen unterstützt. Damit lag ich richtig. Allerdings bereitete es Schwierigkeiten eine Lehrperson zu finden, die bereit war, meine

Aufgaben in ihren Unterricht zu integrieren. Ich wandte mich an andere Institutionen, die Sprachkurse anbieten, sowie an die Universität Bozen. Für viele, welche antworteten, schien es unmöglich, meine Aufgaben in den vorgesehenen Unterricht zu integrieren. Schließlich fand ich doch noch bei *alpha beta* in Meran eine Lehrperson, die sich bereit erklärte, mein Projekt zu unterstützen.

### Über die Verkürzung des Untersuchungszeitraums

Die Suche nach einer kooperierenden Institution und Lehrperson war gelöst. Der Kurs, ein B2.2 Kurs, war passend für die Untersuchung. Auch in der Terminvereinbarung gab es keine Schwierigkeiten, ich konnte die Termine frei wählen. Die Lehrperson, mit der ich zusammenarbeitete, unterstützte meine Forschungsprojekt voll und ganz und war sehr kooperativ.

Im Forschungsplan sollte der Untersuchungszeitraum sechs bis acht Wochen umfassen. Für die Terminwahl war es mir wichtig, dass zwischen den Aufgaben jeweils eine Woche lag. So war zwischen den Aufgaben jeweils eine Zeit für Reflexion des Gelernten. Ich plante meine Erhebungstermine also zwischen dem 7.2 und den 21.3 ein. Beim ersten Treffen waren jedoch nur zwei TeilnehmerInnen anwesend und die Aufgabe konnte nicht durchgeführt werden. Zudem kam eine Woche Ferien hinzu, die nicht vorgesehen war, sondern von den KursteilnehmerInnen spontan entschieden wurde. So verlegte sich der erste Erhebungszeitpunkt auf den 19. Februar und der Untersuchungszeitraum verkürzte sich auf fünf Wochen.

Obwohl ich die erste Erhebung enttäuscht nicht durchführen konnte, nutzte ich diesen Termin um die Lehrperson kennenzulernen und erste Eindrücke der Sprachkenntnisse, der Methoden usw. zu gewinnen.

Die Verkürzung des Zeitraums zog eine weitere Konsequenz nach sich. Weil die Zeit kürzer war und somit weniger Platz für Verarbeitung blieb, entschied ich mich dazu,

zusätzlichen Input zu liefern. Ich entschloss mich, neben den Aufgaben in der Klasse noch zusätzliches Material per Email zu verschicken.

Also bekamen die TeilnehmerInnen nach der 2. Aufgabe eine Beobachtungsaufgabe, nach der 3. und 4. Aufgabe jeweils Bildmaterial nach Hause zugesandt. Dadurch sollte den KursteilnehmerInnen ein breites Spektrum an Material zur „blauen Schürze“ zur Verfügung gestellt werden.

Im Rahmen der Aufgaben zeigten sich während des Forschungsprozesses weitere Schwierigkeiten.

#### Über die Umstellung der Aufgaben

Ich hatte bereits zwei Monate vor Forschungsbeginn die Aufgaben konzipiert. Es waren insgesamt fünf Aufgaben. Bis kurz vor dem Forschungsbeginn war ich davon überzeugt, die Aufgaben so durchzuführen, wie ich sie geplant hatte. Ich hatte mich mit den BetreuerInnen abgesprochen und sie schienen meinem Forschungsinteresse gerecht zu werden. Nach dem ersten – nicht stattgefundenen – Termin hatte ich noch einmal Zeit mein Forschungsdesign zu überdenken. Ich hatte Zweifel, das Bild des ‚patriotischen‘ Mannes mit der blauen Schürze zu verwenden. Es war mir zu politisch und zu festgeschrieben. Außerdem hatte ich am Forschungsort selbst – in Südtirol – das Gefühl, dass dieses Bild nicht passend sei, die „blaue Schürze“ zu thematisieren. Vielmehr würde es ein einseitiges Bild vermitteln. Genau das wollte ich nicht. Es schien nicht meinem Interesse gerecht zu werden, individuelle Zuschreibungen zu erkennen. Wahrscheinlich wäre es zwar mit dem Bild einfacher, einen Lernprozess nachvollziehen zu können, da das Bild mit ganz klaren Deutungsmustern arbeitet und es nur in eine Richtung interpretiert werden kann. Dennoch habe ich mich entschieden als Grundlagenbild ein anderes zu verwenden. Das Bild sollte deutungsoffener sein und

mehr Möglichkeiten für die Beschreibung zulassen. Dieses Bild wollte ich – neben einem anderen – als zusätzlichen Input benutzen.

So stellte ich die Aufgaben noch kurz vor Forschungsbeginn um. Das aktuelle Aufgabendesign wurde im vorherigen Kapitel präsentiert.

### Über das Lernziel

Als ein weiteres Problem nach dem ersten Treffen stellte sich heraus, dass die KursteilnehmerInnen nicht genau wussten, woran und wofür sie arbeiteten, es fehlte ihnen schlichtweg das konkrete Lernziel. Um sie nicht in ihrem Lernprozess zu beeinflussen, wollte ich weder die „blaue Schürze“ noch den Lernprozess als Inhalte der Untersuchung nennen. Dadurch stellte sich jedoch das Problem der Zielerklärung für die Aufgaben. Als Lösung wurde den KursteilnehmerInnen mitgeteilt, dass das Forschungsinteresse darin bestehe, landeskundliche Aufgaben mit Südtirolbezug in den Unterricht einzubringen.

Weitere mögliche unvorhersehbare und unbeeinflussbare Probleme stellen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den Aufgaben sowie Fehlstunden von einzelnen KursteilnehmerInnen dar.

### Über Schwierigkeiten bei der Aufgabenlösung

Insbesondere die dritte Aufgabe (d.i. Lesetext zu Geschichte des blauen Schurzes) verlief nicht so reibungslos wie geplant. Bei der Beantwortung der Fragen hatten die meisten KursteilnehmerInnen große Schwierigkeiten. Besonders jene Fragen, in denen es darum ging, eine persönliche Meinung wiederzugeben, wurden von 90% der KursteilnehmerInnen gerade nicht individuell beantwortet. Stattdessen antworteten sie mit Textstellen.

### Fehlende KursteilnehmerInnen

Bei keiner Aufgabe waren alle TeilnehmerInnen anwesend. In der ersten Aufgabe waren neun TeilnehmerInnen anwesend, bei Aufgabe zwei, drei und fünf waren sechs TeilnehmerInnen, bei Aufgabe vier waren nur vier TeilnehmerInnen anwesend. Somit fehlen wichtige Daten von den KursteilnehmerInnen, die für den Nachvollzug des Lernprozesses wichtig wären.

### Über die Hausaufgaben

Aufgrund der entstanden Lücken durch fehlende TeilnehmerInnen und der falsch verstandenen Aufgabenstellungen, fasste ich den Entschluss, den LernerInnen eine Email zu schreiben.

Dies war so nicht geplant, stellte für mich aber eine Möglichkeit dar, fehlende Daten im Nachhinein erheben zu können. In der Email bat ich sie darum, die missverstandenen Fragen noch einmal zu beantworten. Außerdem bat ich die KursteilnehmerInnen, die bei Aufgabe vier nicht anwesend waren, einen Spruch für die „blaue Schürze“ zu verfassen. Von drei KursteilnehmerInnen bekam ich dadurch das fehlende Material nachgereicht.

### Über Motivation und Kooperation

Aufgabe drei und vier brachten aus unterschiedlichen Gründen nicht die erhofften Resultate. Ich stellte fest, dass die Motivation einer der größten Lernfaktoren ist. Auch wenn es um einen externen Faktor, etwa eine Benotung im Abschlusstest, geht. Externe Motivation kann durch interessante, abwechslungsreiche und aktuelle Aufgaben, ein klares Lernziel sowie nachvollziehbare Erwartungen gegeben werden. Die interne Motivation bleibt bei dem/r Lerner/in und ist nicht beeinflussbar.

Für ein derartiges Forschungsdesign spielt auch der Faktor Kooperationswille der TeilnehmerInnen eine wichtige Rolle. Mein Aufgabenzyklus wurde in Einverständnis der TeilnehmerInnen in den Kurs integriert.

Sind die KursteilnehmerInnen motiviert, so sind sie auch kooperationsbereit. Wenn klare Lernziele oder sichtbare Resultate fehlen, kann die Bereitschaft sinken.

### Über Lerngewohnheiten

Es ist anzunehmen, dass sich die Aufgaben der Untersuchung vom Standardprogramm des Kurses unterscheiden. Viele LernerInnen sind gewohnt, Sprachen mit einem Lehrwerk zu lernen, in denen es oft einen ähnlichen Aufgabentypus gibt, an den sich die LernerInnen gewöhnen. Kreative und offene Aufgabenstellungen sind daher für einige LernerInnen eine Herausforderung und das dahinterstehende Lernziel ist oft nicht auf den ersten Blick erkennbar. Auch die Überprüfung sowie die Validierung „richtig“ oder „falsch“ fallen weg.

Die Aufgaben der Untersuchung waren offen und kreativ und erforderten sehr viel LernerInnenautonomie. Dass für einige KursteilnehmerInnen eine solche Arbeitsweise ungewohnt war, wirkte sich auf das Erfüllen des Arbeitsauftrages aus.

Mit den ProbandInnen Lerngewohnheiten offen zu besprechen und unterschiedliche Möglichkeiten des Lernens zu diskutieren und darzustellen, wäre für die Durchführung der Untersuchung von Vorteil.

### Über die externe Rolle

Einen zusätzlichen Faktor in meiner Untersuchung stellte meine externe Position dar. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass es einen Unterschied macht, ob die Untersuchung von der leitenden Lehrperson durchgeführt oder von außen an die Lernenden herangetragen wird.

Als leitende Kursleiterin legt man Aufgaben und Unterrichtsgestaltung nach eigenen Prinzipien fest und lernt die Gruppe im Laufe der Zeit einzuschätzen.

Durch die punktuellen Durchführungen der Aufgaben als externe Forscherin hat man in das Unterrichtsgeschehen, wie es sich zwischen den Aufgaben darstellt, keinen

Einblick. Die Teilnahme am Forschungsprojekt ist freiwillig und es findet abseits des vorgesehenen Kursprogramms statt. So ist es notwendig, dass man zunächst von den KursteilnehmerInnen akzeptiert wird und die Untersuchung womöglich als Teil des Programms angesehen wird. Dies hängt jedoch allein von den Lernenden ab.

In der Durchführung der Arbeiten war ich zusätzlich von der Lehrperson abhängig, die meine Aufgaben stellte. Das verlangt von ihrer Seite eine Identifikation mit den Aufgaben. Auch ist es wichtig, dass die Lehrperson das dahinterstehende Ziel kennt und nachvollziehen kann. Da die eigenen Aufgaben von jemand anderem durchgeführt werden, braucht es zudem eine große Kooperationsbereitschaft sowie Verständnis für und Interesse an einer Untersuchung. Beides war in meinem Fall vollständig gegeben.

Generell musste ich im Laufe der Untersuchung feststellen, dass trotz eines reflektierten theoretischen Konzeptes die reale Umsetzung nicht einfach steuerbar ist. Dies hängt vor allem mit einer nicht bekannten LernerInnengruppe und damit zusammenhängend mit deren Lernerfahrung und Lernmotivation zusammen. Es ist schwierig etwas – vor allem unter Einbezug von anderen Menschen – genau so zu planen, wie man es persönlich vorsieht.

Die Schwierigkeiten vor und während der Untersuchung zeigten mir, dass sich die eigene Meinung und Zugänge oft vor Ort oder im Laufe der Untersuchung ändern können.

Es ist demnach umso wichtiger, dass Platz für Änderungen und Anpassungen vorgesehen ist und sich die Lehrperson sowie die KursteilnehmerInnen kooperativ zeigen.

Die Forschungsergebnisse haben auch auf die Auswahl des auszuwertenden Materials einen Einfluss. Die Ergebnisse aus Aufgabe eins dienten der Hinführung zum Thema; da jedoch nicht zur „blauen Schürze“ gearbeitet wurde, werden die Ergebnisse nicht in die

Auswertung einfließen. Aufgrund der unvollständigen Daten aus den Aufgaben drei und vier können diese Materialien nicht analysiert werden.

Sämtliche Materialien werden jedoch als Anlage zur Veranschaulichung der Forschungsarbeit hinzugefügt.

## **8. Ergebnisse**

### **8.1 Empirische Befunde**

Nach allen Erhebungen in der Klasse und dem zusätzlichen Material aus den Emails liegen nach Abschluss der Untersuchung im Deutschkurs folgende Befunde vor:

- 3 Südtirolkalender
- 6 Bildbeschreibungen aus der zweiten Aufgabe
- 6 Exemplare des Fragerasters zum Lesetext (teilweise per Email)
- 5 Sprüche zu der „blauen Schürze“ (2 davon per Email erhalten)
- 6 Bildbeschreibungen aus der fünften Aufgabe
- 9 Beobachtungsbögen

Für die Auswertung werden nicht alle Materialien berücksichtigt. Aufgrund von unvollständigen Daten bei den Aufgaben drei und vier sind keine relevanten Ergebnisse vorhanden und sie werden daher nicht ausgewertet. Die erste Aufgabe galt als Hinführung zum Thema, die „blaue Schürze“ ist darin nicht behandelt worden. Deshalb werden auch die Ergebnisse der ersten Aufgabe nicht in die Auswertung aufgenommen. Sämtliche Aufgaben hatten im Forschungsprozess jedoch eine wichtige Rolle und die Ergebnisse sind als Resultat aller Aufgaben zu begreifen.

### **8.2 Methodenwahl**

Für die Auswertung des Materials wird die qualitative Inhaltsanalyse angewendet. Diese Auswertungsmethode wird in der Auswertung von Texten verwendet, um deren

Bedeutungen herauszuarbeiten. Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich besonders zur Analyse subjektiver Sichtweisen.<sup>131</sup>

Ziel der Methode ist es vor allem, das vorhandene Textmaterial zu reduzieren. Dies basiert auf der Festlegung von Kategorien, die vom Material abgeleitet werden und „möglichst eng an den Textpassagen formuliert werden“<sup>132</sup>. Eine wichtige Rolle in der Kategorienbildung spielt die Fragestellung und der theoretische Hintergrund der Forschung. Deshalb spricht man auch von „induktiver Kategorienentwicklung“.<sup>133</sup>

Die qualitative Inhaltsanalyse ist zwischen qualitativer und quantitativer Methode angesiedelt. Sie unterscheidet sich insofern von rein quantitativen Auswertungsmethoden, als dass sie den Text in Richtung der Kategorien interpretiert.<sup>134</sup>

### **8.3 Auswertung**

#### Zur Festlegung des Materials

In der Auswertung werden die Bildbeschreibungen aus Aufgabe zwei und Aufgabe fünf verglichen. Beide Aufgabenstellungen waren gleich gestellt und sie sollen dazu dienen, den Lernprozess darzustellen.

Insgesamt handelt es sich um zehn Texte, die von den selben KursteilnehmerInnen zu Beginn und am Ende des Forschungsprojekts verfasst wurden. Für je einen Text aus Aufgabe zwei und einen Text aus Aufgabe fünf gibt es keine zweite Entsprechung.

---

<sup>131</sup> Flick (2007); S. 416

<sup>132</sup> Mayring (2012); S. 11

<sup>133</sup> Vgl. Mayring (2012); S. 11

<sup>134</sup> Vgl. Mayring (2012); S. 11

Zur Erinnerung zeige ich noch einmal die Aufgabenstellungen:

Aufgabe 2:

| <b>Aktivität/Arbeitsanweisung</b>  | <b>Ziel</b>  | <b>Dauer</b> 20 – 25'                               |
|--|--|---|
| Betrachten Sie dieses Foto genau.<br>Verfassen Sie eine kurze Geschichte zum Inhalt dieses Bildes. | – Vorwissen aktivieren<br>– Weltwissen einsetzen<br>– Assoziatives Schreiben | <b>Fertigkeit</b> Schreiben<br><b>Sozialform</b> EA |
| <b>Materialien</b>   |  |   |
| Texte für jedeN<br>Kursteilnehmer  |  |   |

Aufgabe 5:

| <b>Aktivität/Arbeitsanweisung</b>   | <b>Ziel</b>      | <b>Dauer</b> 20 – 25'                               |
|---|------------------|---|
| Das Bild ist Ihnen bereits bekannt.<br>Sehen Sie sich das Foto noch einmal an und schreiben Sie die Geschichte Ihres Protagonisten noch einmal neu. | Freies Schreiben | <b>Fertigkeit</b> Schreiben<br><b>Sozialform</b> EA |
| <b>Materialien</b>  |                  |   |
| Bild für jedeN<br>Kursteilnehmer  |                  |   |

### Zur Entstehungssituation

Die Texte sind alle im Deutschkurs entstanden. Die Aufgaben wurden zu Beginn der Stunde durchgeführt. Dazu wurde jeweils das Foto mittels Beamer auf die Wand projiziert und anschließend von der Lehrperson die Aufgabe gestellt.

Die KursteilnehmerInnen wurden dazu aufgefordert bei Unklarheiten – auch während der Aufgabenlösung – Fragen zu stellen. Die Fragen bezogen sich vorwiegend auf unbekannte Vokabeln oder grammatischen Regeln.

Zur Bearbeitung hatten die KursteilnehmerInnen jeweils 20-25 Minuten Zeit. Beim ersten Mal brauchten sie 20 Minuten, beim zweiten Mal 30 Minuten.

#### Zu den formalen Charakteristika des Materials

Bei den Texten handelt es sich um frei produzierte Bildbeschreibungen. Es wurden keine formalen Kriterien vorgegeben. Der Textumfang beläuft sich jeweils ca. auf eine halbe bis eine DIN-A4 Seite. Die Texte liegen zur Auswertung alle im Original vor und sind im Anhang als Scan beigefügt.

#### Zur Richtung der Analyse in Bezug auf die Fragestellung

In der Analyse geht es mir zunächst darum, zu sehen, mit welchen Deutungsmustern an das Bildmaterial herangegangen wurde. Hier soll erörtert werden, welche Vorstellungen vorherrschen, ob und welches gemeinsame Wissen bei den KursteilnehmerInnen besteht und welche Deutungsmuster zur Beschreibung des Bildes aktiviert werden.

Im Kurs saßen nicht ausschließlich in Südtirol geborene KursteilnehmerInnen. Hier werde ich eine Differenzierung vornehmen, um zu sehen, ob tatsächlich von einem gemeinsamen Wissensvorrat in Südtirol ausgegangen werden kann und welche Folgen das für die Aufgabenlösung bedeutet.

Im Vergleich der beiden Texte von zwei KursteilnehmerInnen wird es mir anschließend darum gehen, Verschiebungen und Veränderungen der Deutungsmuster aufzuzeigen. Hier soll der individuelle Lernprozess nachvollzogen werden.

### Zur Festlegung der Analysetechnik

Unter Berücksichtigung der Fragestellung werde ich die zusammenfassende Inhaltsanalyse durchführen.<sup>135</sup> Es handelt sich dabei um eine von drei Möglichkeiten der qualitativen Inhaltsanalyse. Bei der zusammenfassenden Analyse wird zunächst eine Reduktion des Materials und anschließend eine Generalisierung vorgenommen.

Dazu wird der Ausgangstext auf wenige Aussagen zusammengefasst.<sup>136</sup> Diese werden in Form von zusammengefassten Kategorien, die ich Deutungsmuster nenne, dargestellt werden. Ziel meiner Untersuchung war es, einen Lernprozess festzustellen und individuelle Zugänge zu erkennen (vgl. Kapitel 5.3, S.48-49, Kapitel 7.1 S.59-60 und Kapitel 7.2, S.60-68). Dazu werden die Deutungsmuster aus den beiden Texten angesehen und interpretiert.

### Zur Festlegung der Analyseeinheiten

Die Kodier- und die Kontexteinheit bezieht sich in meiner Auswertung jeweils auf einen Satz. Zur Reihenfolge der Auswertung sei gesagt, dass ich zunächst sämtliche Texte aus Aufgabe zwei und anschließend jene aus Aufgabe fünf codiert habe. Schließlich habe ich jeweils die beiden Texte einer Kursteilnehmerin oder eines Kursteilnehmers verglichen.

Die Bestimmung der Analyseeinheiten ist zugleich der erste Schritt im Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse.<sup>137</sup> Nach diesem werde ich in der Analyse vorgehen.

---

<sup>135</sup> Vgl. Flick (2007); S. 410

<sup>136</sup> Vgl. Flick (2007); S. 410

<sup>137</sup> Vgl. Flick (2007); S. 413

### Analyseschritte

Beim Vorgang der Analyse habe ich mich an das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse orientiert.<sup>138</sup>

- Paraphrasierung

In der Paraphrasierung habe ich in den Texten die wichtigsten Gedanken aus den Sätzen unterstrichen und in eine Tabelle übertragen.

- Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

In diesem Schritt habe ich eine erste Abstrahierung der Gegenstände der Paraphrasen aus den ersten Texten vorgenommen und sie generalisiert. Dazu habe ich die Methode der Codierung angewandt. Bei der Codierung soll die „tatsächliche Textbedeutung“<sup>139</sup> erfasst werden. Beim thematischen Codieren werden unwichtige Textstellen aussortiert und das Thema einer Textstelle festgelegt.<sup>140</sup> Allen Textstellen wurden die herausgearbeiteten Codes zugewiesen.<sup>141</sup> Dabei war es wichtig, dass die Codes nicht zu sehr von den tatsächlichen Aussagen abweichen.

In diesem Schritt sollte ein erster Überblick über das Material geschaffen werden.

Zunächst konnte ich feststellen, dass in sämtlichen Texten sehr ähnliche Codes in den Sinngangsprozessen aller KursteilnehmerInnen vorkommen. Darunter fallen:

- der Wohnort (Hof/Bauernhaus) in Südtirol (entweder Südtirol oder ein Ort/Tal in Südtirol);
- die Familie (Eltern und Großeltern, Ehefrau, Kinder, verheiratet);

---

<sup>138</sup> Vgl. Flick (2007); S. 412 und S. 413

<sup>139</sup> Hussy et al. (2009); S. 243

<sup>140</sup> Hussy et al. (2009); S. 243

<sup>141</sup> Vgl. Hussy et al. (2009); S. 243

- der Beruf (Bauer, Metzger/Feinschmecker);
- das Alter (zwischen 60 und 65 Jahre alt);
- die Verbindung zu Natur (besitzt Tiere, Gemüsegarten);
- verschiedene Tätigkeiten (Erzeugung von Produkten, hauptsächlich Speck, auch Käse, Brot oder Butter, Verkauf von Produkten, Leitung eines Museums, Holzschnitzer);
- die Verbindung nach außen (zu Touristen, Schulklassen, Wanderern);
- der Gefühlszustand (ruhig, zufrieden, froh)

- Erste Reduktion

Daraufhin wurde als vierter Schritt versucht, diese Paraphrasen auch auf die zweiten Texte anzuwenden. Dabei wurden einige der Paraphrasen geändert, zusammengefasst oder gestrichen.

- Zweite Reduktion

Nach dem Ablaufmodell erfolgt an dieser Stelle die 2. Reduktion und die „Bündelung, Konstruktion und Integration der Paraphrasen“<sup>142</sup>. Dies wurde wiederum zunächst für sämtliche Texte aus Aufgabe zwei durchgeführt, anschließend für die Texte aus Aufgabe fünf. Hier erfolgt die erste Differenzierung innerhalb der Texte.

- Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem

Daraufhin werden die nun entstandenen und abstrahierten Paraphrasen zu Kategorien zusammengefasst. Diese Kategorien werden bei mir als Deutungsmuster bezeichnet. Es handelt sich dabei um jene Vorstellungen, die auf dem jeweils individuellen Wissen beruhen und die hier dazu dienen, das Bild einzuordnen.

---

<sup>142</sup> Flick (2007); S. 413

## Zu den Deutungsmustern in den Texten aus Aufgabe 2

In den Texten aus Aufgabe zwei konnten folgende Deutungsmuster ausgemacht werden:

- Biographie
- Arbeit
- Bezug zu Natur
- Bezug nach außen
- Qualität
- Tradition
- Selbstversorgung
- Südtirol

In sämtlichen Texten aus Aufgabe zwei gibt es Angaben zur Person von „Sepp“. Der Name steht auf der Schürze, die Schürze wird allerdings nur einmal explizit genannt. Die persönlichen Beschreibungen wurden unter der Kategorie „Biographie“ zusammengefasst. Darunter fallen Angaben wie Name, Wohnort, Alter und Familie.

In allen Texten wird über seine Tätigkeiten geschrieben. Diese Textstellen stehen für die Kategorie „Arbeit“.

Ebenfalls gibt es Angaben zur mentalen Verfassung von „Sepp“. Es handelt sich dabei um durchaus positive Zuschreibungen: Zweimal wird er in Text eins als „froh“ und einmal als „ruhig“ bezeichnet. Für diese Stellen wurde die Kategorie „Gemüt“ gebildet. Weitere Kategorien sind der „Bezug zu Natur“ und der „Bezug nach außen“. In die erste Kategorie fallen jene Stellen wo beschrieben wird, dass „Sepp“ Tiere und/oder einen Gemüsegarten besitzt und damit/darin arbeitet. In die zweite Kategorie gehören jene Textstellen, wo der Bauer „Sepp“ mit den Touristen kommuniziert, sei es nun ob er mit den Wanderern über das Wetter spricht oder in dem eigenen Museum Führungen für

Schulklassen oder Touristen macht, oder aber er den Touristen Speck verkauft.

Zwei Mal bekommt „Sepp“ einen Preis verliehen: einmal für seinen selbst produzierten Speck nach alten Methoden, einmal aufgrund seiner schönen Schnitzereien. Diese Beschreibungen werden den Kategorien Qualität und Tradition zugeordnet.

In drei von fünf Texten gibt es Angaben dazu, dass „Sepp“ Speck oder andere Lebensmittel wie Butter, Brot oder Käse produziert und/oder verkauft. Diese Textstellen habe ich der Kategorie Selbstversorgung zugeordnet. Damit ist gemeint, dass er sowohl Produkte selbst herstellt, als auch durch den Verkauf von diesen Produkten leben kann. Es handelt sich dabei um lokale und regionale Produkte, weshalb diese Textstellen auch noch in die Kategorie Tradition eingeordnet wurden.

In zwei Texten gibt es überdies eine Erwähnung im Zusammenhang mit dem Foto, in dem ein Bezug mit Südtirol hergestellt wird. „Diese Photo (sic!) war im „Südtiroler Bauern Tageszeit“ publiziert“ und „Ich denke dass, das Foto in Südtirol gemacht ist“. Diese Stellen präsentieren die Kategorie Südtirol.

#### Zu den Deutungsmustern in den Texten aus Aufgabe 5

In den Texten aus Aufgabe fünf finden sichtzusätzlich zu den oben genannten Deutungsmustern noch folgende Deutungsmuster:

- Identifikation mit der Arbeit
- Fleiß
- Ausbruch

Die genannten Deutungsmuster in den Texten aus Aufgabe 2 kommen auch in sämtlichen Texten der Aufgabe 5 vor. Hinzu kommen einige neue. Die „blaue Schürze“ wird nun benannt und zwar in Zusammenhang: mit seinem sozialen Status des Bauern.

Diesem Status verleiht er durch das Tragen der Schürze Ausdruck: „Er trägt immer seinen blauen Schurz<sup>143</sup> um allen zu zeigen, dass seine Arbeit und sein Fach sehr wichtig und gut ist.“ Auch in einem anderen Text gilt das Tragen der „blauen Schürze“ als Ausdruck seines Status: „Er trägt seinen blauen Schürz (sic!), er kann nicht ohne ihn bleiben. Jedes Tag verändert er seinen Schürz und jeden hat einen verschiedenen Zeichen, z.B Edelweiss, Enzian, Schwein usw.“ Der Zusammenhang zwischen Schurz und Arbeit kommt am markantesten im Folgenden Satz zur Geltung: „Der Schurz bleibt immer das Symbol von der Arbeit.“

Insgesamt verstärken sich die Aussagen bezüglich der Kategorie Arbeit. Zwei Motive kommen in dem Zusammenhang vor: die Aussagen „Sepp arbeitet viel, aber er ist immer froh“ und „Er liebt seine Arbeit“ bilden die Kategorie „Identifikation mit der Arbeit“. Die Beschreibungen um das Ausmaß der Arbeit „In einem Bauernhaus gibt es keine Freizeit“ und „Die Beiden arbeiten den ganzen Tag, deswegen wollen sein eine schöne Reise machen“ bilden die Kategorie „Fleiß“.

In einem Text hat „Sepp“ den Wunsch, eine Reise zu machen. Diesen Wunsch habe ich unter „Ausbruch“ zusammengefasst, einen Ausbruch aus dem Alltag.

#### Zur Rücküberprüfung im Hinblick auf das Ausgangsmaterial

Dazu sollen die Verschiebungen und Veränderungen von Deutungsmustern innerhalb der Texte angesehen werden. Dies wird am Beispiel der Texte zweier KursteilnehmerInnen gezeigt. In der linken Spalte befinden sich die Paraphrasierungen aus Text eins, in der rechten Spalte jene aus Text zwei. In der Erläuterung wird auch insbesondere auf den individuellen Zugang der LernerInnen zum Bild eingegangen.

---

<sup>143</sup> Im Lesetext ist vom „blauen Schurz“ die Rede, deshalb verwenden die KursteilnehmerInnen diese Bezeichnung.

## KursteilnehmerIn 1:

---

Sepp,  
ist Bauer,  
wohnt auf Hof,  
mit Eltern und Großeltern,  
liebt Leben auf Berge, weit weg von Stadt,  
Ruhe,  
Tiere,  
Gemüse und Obst,  
eigene Produktion (Käse und Speck),  
spricht mit vorbeikommenden Touristen,  
viel Arbeit aber froh,  
Sonntag Messe und Bar,  
Verkauf von Produkten in Stadt,  
bleibt so kurz wie möglich.

Sepp,  
ist Bauer,  
wohnt auf Hof,  
mit Ehefrau,  
mit Tieren,  
viel Arbeit, aber froh,  
Frühstück mit selbsthergestellten Produkten  
(Schwarzbrot und Butter)  
spricht mit vorbeikommenden Touristen,  
Produktion von Butter und Speck,  
Gemüsegarten,  
trägt seinen blauen *Schürz*,  
kann nicht ohne ihn sein,  
jeden Tag anderen mit verschiedenen Zeichen,  
Sonntag Kirche und Glas Wein  
manchmal in die Stadt, bleibt nicht lange  
liebt seine Berge, frische Luft, seine Tiere und  
seine Ehefrau.

KursteilnehmerIn 1 ist eine italienischsprachige Südtirolerin. In dem ersten Text wird das Dasein und der Alltag eines Bauern beschrieben. Es kommt ein idyllisches Bild des Bauern zu Tage, der trotz seiner vielen Arbeit froh ist, und in Einklang mit der Natur und seiner Umgebung lebt. Dies kommt vor allem auch in dem Satz: „Er liebt seine Berge, die frische Luft, seine Tiere und auch seine Ehefrau“ zum Ausdruck.

Als individueller Zugang kommt bei Kursteilnehmerin 1 der Stadt-Land-Kontrast vor. Der Bauer fühlt sich in seiner Heimat in den Bergen, die von Natürlichkeit gekennzeichnet ist, wohl, in die Stadt kommt er nur ungern. In beiden Texten wird darauf Bezug genommen.

In Text 2 wird die „blaue Schürze“ als wichtiges Element eingeführt. Als Bauer trägt „Sepp“ nun jeden Tag eine Schürze, auf dem jeweils unterschiedliche Zeichen zu sehen sind. Die Schürze wird zu einem identitätsstiftenden Objekt stilisiert: „Er trägt seinen blauen Schürz und kann nicht ohne ihn bleiben“.

Eine Veränderung kann also dahingehend festgestellt werden, als dass die „blaue Schürze“ im zweiten Text genannt wird und ihr dort auch eine explizite Funktion zugeschrieben wird: sie unterstreicht den Status des Bauern. Insgesamt gibt es jedoch keine großen Verschiebungen zwischen Text 1 und Text 2.

### **KursteilnehmerIn 2:**

---

produziert lecker Speck,  
Sepp,  
Südtirol,  
verkauft Produkte,  
um mehr Geld,  
verschiedene biologische Fleischprodukte,  
Wunsch,  
Witwer,  
schöne Frau,  
Foto für Netzwerk,  
Ehefrau aus Poland,  
Produkte dort verkaufen.

---

Sepp,  
produziert leckeren Speck,  
20 Jahre altes Haus,  
Dorf Tirol,  
zwei Mal verheiratet,  
stolz, dass er Bauer ist,  
immer blauen Schurz,  
um zu zeigen, dass seine Arbeit wichtig ist,  
zwei blaue Schürzen, eines mit Edelweiß  
→ Sepp ist aus Südtirol,  
eines mit Spruch,  
liebt Arbeit,  
Speck probiert.

Kursteilnehmerin 2 stammt ursprünglich nicht aus Südtirol. Sie verortet „Sepp“ zunächst in Südtirol, beschreibt seine Tätigkeit als Hersteller von Speck und anderen biologischen Fleischprodukten. Als individueller Zugang kommt der Wunsch einer Vermählung des Witwers „Sepp“ mit einer Frau aus Polen hervor. Dieser verschwindet in Text zwei vollständig.

Im ersten Text wird „Sepp“ nicht als Bauer bezeichnet, in Text zwei schon. Er wird nun als stolzer Bauer dargestellt, der seine blaue Schürze trägt, „um allen zu zeigen dass seine Arbeit und sein Fach sehr gut und wichtig ist.“ Die blaue Schürze wird neu eingeführt und als identitätsstiftendes Objekt dargestellt. „Sepp“ besitzt gleich zwei davon. In Zusammenhang mit dem ersten Schurz wird die Herkunft von „Sepp“ beschrieben. In Zusammenhang mit dem dem zweiten Schurz wird das Thema der Sprüche auf den Schürzen erwähnt: „Anderer Schurz hat das Bild, ~~mit~~ wo eine Aussage ist „... smeckt (sic!) weil aus dem Südtirol ist.“

Als neues Motiv wird das 20 Jahre alte Haus eingeführt. Ob sich die Kursteilnehmerin hier auf die Zahl in „20 K+M+B 2012“ bezieht, kann nicht mit Sicherheit gesagt, aber als Vermutung festgehalten werden.

In den beiden Texten von KursteilnehmerIn 2 gibt es eine größere Abwandlung der Deutungsmuster, als in denen von KursteilnehmerIn 1. „Sepp“ wird im zweiten Text eindeutig als Bauer in Südtirol bezeichnet. Die KursteilnehmerIn geht auf die kulturelle und soziale Identität von „Sepp“ ein. Dies kann als Folge eines Lernprozesses interpretiert werden.

Die beiden Beispiele sollen veranschaulichen, wie sich die Deutungsmuster in den Texten zwischen Aufgabe zwei und Aufgabe fünf verändert haben. Bei KursteilnehmerIn 1 hat es weniger Veränderungen gegeben, bei KursteilnehmerIn 2 mehr. Dies kann in Zusammenhang mit einer Verfestigung von Mustern vs. einer Anpassung der Muster im Laufe des Lernprozesses stehen.

Generell gab es innerhalb der Texte der eingesessenen SüdtirolerInnen weniger Veränderungen. In dem Text eines weiteren Kursteilnehmers, der ursprünglich nicht aus Südtirol stammt, können ebenfalls größere Veränderungen innerhalb der beiden Texte festgestellt werden.

Wurde also das Forschungsziel, nach dem ein kultureller Lernprozess stattfinden sollte, erreicht? Im Folgenden sollen die Ergebnisse in Bezugnahme auf die Forschungsfrage dahingehend interpretiert werden. Da ich diesen Punkt im Ablaufmodell als sehr wichtig empfinde, widme ich ihm ein eigenes Unterkapitel.

#### **8.4 Interpretation**

Es geht an dieser Stelle darum, zu zeigen, welches Bild des Mannes auf dem Foto im Laufe der Auseinandersetzung und dem damit einhergehenden Lernprozess entstanden ist.

Einige Deutungsmuster kommen in den Texten aus Aufgabe zwei vor und in den Texten aus Aufgabe fünf nicht mehr vor, ebenso ist es umgekehrt der Fall. Die Beschreibungen aus der zweiten Aufgabe sind als ein Versuch, das Bild mit Sinn auszustatten, zu sehen. Der Bezug zu Südtirol wird in den Texten jeweils vier Mal genannt.

Die italienischsprachigen KursteilnehmerInnen beschreiben den Mann in Aufgabe zwei bereits als Bauern, bei den neuen SüdtirolerInnen wird es nicht explizit erwähnt bzw. besteht noch eine Unsicherheit bezüglich seines Berufs (Metzger/Feinschmecker). In den zweiten Texten die Identifizierung von „Sepp“ als „Bauer“ eindeutiger.

Das Resultat der deutlichen Identifizierung in den zweiten Texten ist als eine Verknüpfung der bereits bestehenden Deutungsmuster und des im Laufe des Lernprozesses erworbenen Wissens zu deuten: „Die Konstruktion neuer Deutungen vollzieht sich unter anderem in der Ausweitung des Anwendungs- und Geltungsbereichs bzw. der (neuen) Verknüpfung von Deutungsmustern, wobei das den Probanden zur Verfügung stehende Geflecht von Deutungsmustern sich durch dieses Verknüpfen verändert.“<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> Neustadt/Zabel (2010); S. 74

Generell hat es innerhalb der Texte nur geringe Veränderungen oder Abwandlungen gegeben. Dies führe ich darauf zurück, dass sich mit Aufgabe vier nicht der erwünschte Effekt eingestellt hat. Diese Aufgabe sollte das Irritationsmoment im Forschungsprozess sein und dementsprechend den Lerneffekt am deutlichsten darstellen:

„Diese Irritationserfahrung, die Erfahrung der Inadäquatheit der eigenen Muster ist zentrale Voraussetzung dafür, dass ich überhaupt bereit bin, die aktuell verfügbaren Muster in Frage zu stellen, weiter zu entwickeln und möglicherweise auch völlig neue Muster zu entwickeln. Dies aber, die Transformation der vorhandenen Deutungsmuster, ist Lernen im engeren Sinne.“<sup>145</sup>

Die vierte Aufgabenstellung war so angelegt, dass die KursteilnehmerInnen aufgefordert waren, bisher Angenommenes umzustrukturieren. In der Fallstudie *Ausländer in Deutschland* von Altmayer argumentiert er, dass genau der im Material „intendierte und bewusst aufgebaute Gegensatz“ die Irritation im Verstehensprozess auslöst.<sup>146</sup> Hier sei in Frage gestellt, ob es in meiner Untersuchung notwendig gewesen wäre, einen solchen Gegensatz in dem vorgelegten Material anzulegen.

In den Sinnbildungsprozessen greifen die KursteilnehmerInnen auf gemachte Erfahrungen und ihr Vorwissen zurück. Insbesondere jene Bilder, die die KursteilnehmerInnen per Email bekommen haben und beim vierten Treffen besprochen wurden, haben zu einer regen Diskussion geführt, in der es viele Meinungen und Erfahrungen rund um das Thema der „blauen Schürze“ und den Bauern gegeben hat. Diese haben wohl auch zur Umwandlung und Ausweitung von Deutungen geführt.

---

<sup>145</sup> Altmayer (2008a); S. 36

<sup>146</sup> Vgl. Altmayer (2004); S. 348

Die größten Transformationen hat es in den beiden Texten der neuen SüdtirolerInnen gegeben. Die Deutungsmuster mit denen die „blaue Schürze“ operiert, war ihnen bis dato wohl nicht bekannt. Im Laufe der Beschäftigung mit der „blauen Schürze“ wurde sie dem Bauerntum zugeordnet

Insbesondere bei jenen KursteilnehmerInnen, die in Südtirol aufgewachsen sind, gibt es verfestigte Deutungsmuster in Form von Stereotypen, die in beiden Bildbeschreibungen vorkommen und sich kaum ändern. Die Arbeit mit Stereotypenbildern fordert gewiss mehr Zeit.

Drei der Texte aus Aufgabe zwei und sämtliche Texte aus Aufgabe fünf beschreiben den Lebensinhalt oder den Alltag eines Bauern. Mit seinem Lebensalltag geht eine gewisse Vorstellung von Harmonie einher. „Sepp“ lebt in Einklang mit sich und seiner Umgebung, er hat eine Arbeit, die ihm Freude bereitet, es scheint keine Konflikte oder Probleme in seinem Leben zu geben. Beschrieben wird auch eine gewisse Einfachheit des Lebens. Dazu gehört seine Familie, seine Arbeit, seine selbst hergestellten Produkte, die er selbst verzehrt oder weiterverkauft. Damit scheint „Sepp“ zufrieden zu sein.

In Verbindung gebracht wird das Leben von „Sepp“ auch mit Freiheit. Er ist sich selbst sein Herr, er hat wenige Ansprüche und kann von dem leben, was er produziert.

Mit seiner Arbeit geht auch die Vorstellung von einer Identifikation mit seiner Heimat und seinem Beruf einher. Er lebt und arbeitet irgendwo in Südtirol auf einem Bauernhof und führt einen traditionellen Beruf aus. Der Status als Bauer wird ihm durch das Tragen der „blauen Schürze“ zugeschrieben.

Die Bilder von Harmonie, Freiheit, Einfachheit, Bezug zu Arbeit und Heimat sind durchgehend zu finden. Insgesamt wird in allen Texten von relativ homogenen Vorstellungen eines Bauern ausgegangen. Altmayer spricht von „kulturellen Schlüsselwörtern“<sup>147</sup>, das sind kollektive Vorstellungen von Gruppen.

---

<sup>147</sup> Vgl. Altmayer (2004); S. 357

Sie dienen der Zuordnung von Personen auf Basis des im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Wissens, in dem diese Gruppen „als mehr oder weniger homogen repräsentiert sind und denen eine gemeinsame Herkunft, eine gemeinsame Sprache, ein gemeinsames Territorium und gemeinsame Tradition zugeordnet werden.“<sup>148</sup> Bei Altmayer geht es im Rahmen der Fallstudie *Ausländer in Deutschland* primär um Deutungsmuster von Nationen oder Ethnien, ich übertrage diese kollektiven Vorstellungen auf das Schlüsselwort „Bauer“. Es ist zu erkennen, dass durchaus ähnliche Vorstellungen sowohl bei den italienischsprachigen als auch bei den neuen SüdtirolerInnen in Bezug auf diese Berufsgruppe bestehen.

Es sind dies alles sehr homogene Vorstellungen, doch kann hier auch von individuell stattgefundenen Lernprozessen gesprochen werden?

Eines der Ziele des landeskundlichen Lernens ist es, Vertrautheit mit den Deutungsmustern zu schaffen.<sup>149</sup> Die Deutungsmuster „Südtirol“, „Arbeit“, „Bauer“ und dem damit verbundenen Ausdruck von sozialer und kultureller Identität, mit denen die „blaue Schürze“ operiert, wurden in der Auseinandersetzung mit dem Bild in allen Texten, vordergründig in den Texten zu Aufgaben fünf, hergestellt. Somit kann behauptet werden, dass dieses Ziel erreicht wurde.

Ein weiteres Ziel ist es, die LernerInnen mit kulturbezogenem Wissen auszustatten.<sup>150</sup> Darunter verstehe ich im Rahmen dieser Untersuchung ein Wissen, das die Geschichte, mögliche Verwendungsweisen, mögliche Konnotationen zur „blauen Schürze“ impliziert. Dieses Ziel wurde vor allem durch den Lesetext und die Besprechung der Bilder erreicht. Es erlaubte den LernerInnen individuelle Bezüge zur „blauen Schürze“ herzustellen.

---

<sup>148</sup> Vgl. Altmayer (2004); S. 359

<sup>149</sup> Vgl. Altmayer (2006b); S. 54

<sup>150</sup> Vgl. Altmayer (2006a); S. 184

Für einen wirklich stattfindenden Lernprozess wären meines Erachtens mehrere Treffen nötig gewesen, in denen mit der „blauen Schürze“ als kulturelles Symbol gearbeitet worden wäre. Außerdem denke ich, dass der Zeitraum von fünf Wochen nicht ausreichend für einen Lernprozess ist, in dem verfestigte Deutungsmuster umgewandelt oder erweitert werden können.

Das Fazit meines Forschungsprojektes lautet demnach, dass das von mir angestrebte Forschungsziel teilweise erreicht wurde. Ob das Mehr an Wissen und die Ausweitung der Deutungsmuster auch tatsächlich zu einer vertieften individuellen Meinung geführt haben, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Es bleibt zu hoffen, dass das Interesse der KursteilnehmerInnen geweckt wurde, und dass sie sich vielleicht auf ein Gespräch mit einem „Schürzenträger“ einlassen. Dann wäre das Ziel der Annäherung der Sprachgruppen in Südtirol – als Vorläuferin der Partizipation – erreicht.

Im nächsten Kapitel wird die gesamte Arbeit zusammenfassend reflektiert.

## 9. Konklusion und Ausblick

In dieser Arbeit habe ich ein Thema behandelt, das mir sehr am Herzen liegt: die sprachliche Verständigung in Südtirol. Das Potenzial, das sich in Südtirol durch eine zweisprachige Gesellschaft anbietet, wird leider nach wie vor zu wenig geschätzt und ausgeschöpft. Meine Arbeit wollte einen kleinen Beitrag dazu leisten, wie sich die Sprachgruppen in Südtirol annähern könnten. Mein Interesse an Sprachen, Alltagskultur und der Vermittlung von Sprache im Unterricht hat mich zu diesem Thema geführt.

Ich bin der Meinung, dass das Sprachenlernen sehr eng mit dem Alltag außerhalb des Klassenzimmers zusammenhängt, und dass für diese Realität geeignete Methoden und Materialien eingesetzt werden sollen.

In dieser Untersuchung war es mein Anliegen, mit einem Aufgabenzyklus zur „blauen Schürze“ einen kulturellen Lernprozess in Gang zu setzen. Mein Ziel ist teilweise gelungen, für eindeutige Ergebnisse wären mehr Zeit und mehr Ressourcen nötig gewesen.

Außerdem ist mir klar geworden, dass Unterricht nicht der einzige Ort sein kann, an dem Sensibilisierung für den Anderen geschaffen werden kann.

Dennoch bin ich nach wie vor davon überzeugt, dass es von großer Wichtigkeit ist, alltagskulturelle und alltagsrelevante Themen in den Unterricht einzubringen. Vielleicht war der Gedanke der Annäherung der zwei Sprachgruppen zu utopisch, aber eine Gewöhnung an deutschsprachige Diskurse wäre ein erster Schritt dazu. Sobald ein Vertrauen dazu aufgebaut wird, ist auch Partizipation möglich. Dies wäre für die in Südtirol lebende Bevölkerung ein großer Fortschritt, von dem alle profitierten.

Im Laufe meines Forschungsprojektes bin ich auf weiteres Material und weitere Ideen gestoßen, die ich auch in Zukunft verwenden will.

Diese Abhandlung stellt somit den Anfang eines umfassenderen Projektes dar, das ich gerne in einer künftigen Arbeit weiterführen möchte: aktuelle landeskundliche Themen für Deutschkurse in Südtirol zu schaffen.

Die Erfahrungen, die ich in diesem Forschungsprojekt gesammelt habe, werden einen wichtigen Beitrag dazu leisten.

## Literaturverzeichnis

„ABCD-Thesen. Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht.“ In: *IDV Rundbrief. Der internationale Deutschlehrerverband* 45 (1990), S. 15-18

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

Altmayer, Claus (2005): „Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 42 (2005), Nr. 3; S. 155-160

Altmayer, Claus (2006a): „Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm.“ In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006); S. 181-199

Altmayer, Claus (2006b): „„Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35 (2006); S. 44-59

Altmayer, Claus (2008a): „Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde.“ In: Renate A. Schulz und Erwin Tschirner (Hrsg.): *Communicating across the borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München 2008; S. 28-41

Altmayer, Claus (2008b): „Was ist ‚deutsche Kultur‘? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive.“ In: Claus Altmayer, Steven D. Martinson und Renate A. Schulz (Hrsg.): *Transcultural German Studies/Deutsch als Fremdsprache. Building Bridges/Brücken bauen*. Bern 2008; S. 25-37 (= Jahrbuch für Internationale Germanistik. Reihe a: Kongressberichte; Bd. 94)

Altmayer, Claus (2009): „Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.“ In: Adelheid Hu und Michael Byram (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Tübingen 2009; S. 123-138

Altmayer, Claus und Uwe Koreik (2010): „Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 15 (2010), Nr. 2. (online

abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/allgemein/beitra40.htm>; Stand: 16.07.2012)

Altmayer, Claus und Katharina Scharl (2010): „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein.“ Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 15 (2010), Nr. 2. (online abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/allgemein/beitra40.htm>; Stand: 16.07.2012)

Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin 1995

ASTAT – Landesamt für Statistik/Istituto provinciale di statistica. *Südtiroler Sprachbarometer 2004. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol/Barometro linguistico dell Alto Adige 2004. Uso della lingue e identità linguistica in provincia di Bolzano*. (online abrufbar unter: [http://www.provinz.bz.it/astat/de/haushalte-sozialesleben/537.asp?rCSS=alternate\\_01&SonstigeSozialstatistiken\\_action=4&SonstigeSozialstatistiken\\_article\\_id=42620](http://www.provinz.bz.it/astat/de/haushalte-sozialesleben/537.asp?rCSS=alternate_01&SonstigeSozialstatistiken_action=4&SonstigeSozialstatistiken_article_id=42620); Stand: 18.07.2012)

ASTAT – Landesamt für Statistik/Istituto provinciale di statistica. *Volkszählung 2011. Berechnung des Bestandes der drei Sprachgruppen in der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol 2011*. Nr. 38, 06/2012 (online abrufbar unter: <http://www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/458.asp>; Stand: 18.07.2012)

Bancher Johanna (1999): *Das Erlernen der Zweitsprache Deutsch in Südtirol. Eine Untersuchung zu Sprachkontakt, Spracheinstellungen und Motivation von italienischsprachigen Erwachsenen*. Diplomarbeit. Wien 1999

Baur, Siegfried, Giorgio Mezzalana und Walter Pichler (2009): *Die Sprache der Anderen. Aspekte der Sprachen- und Schulpolitik in Südtirol von 1945 bis heute*. Meran/Klagenfurt 2009

Betterman, Rainer (2010): „Landeskunde.“ In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen 2010; S. 180

Carli, Augusto, Klaus Civegna, Irma Guggenberg, Dietmar Larcher und Rosa Pezzeri (Hrsg.) [1995]: *Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet: Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum. L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue: principi e prospettive per un nuovo curriculum*. Bozen 1995

Cela Agolli, Ana, Irene Cennamo und Ljubica Rapo (2002): *Didaktisch-methodische Ansätze der Sprachvermittlung DaF (Deutsch als Fremdsprache) in Südtirol. Analyse im Rahmen des Projekt „Sprach- und Kulturvermittlung an MigrantInnen“*. Bozen 2002

Egger, Kurt (1977): *Zweisprachigkeit in Südtirol*. Bozen 1977

Ehlers, Swantje (1999): „Landeskunde und Literatur.“ In: Lothar Bredella und Werner Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1999; S. 418-438

*Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*. Hrsg. v. Italienischen Schulamt. Bozen 2001

Fink, Hans (1980): „100 Jahre ‚blauer Schurz‘. Beitrag zur Volkskunde Südtirol.“ In: *Der Schlern. Monatszeitschrift für Südtiroler Landeskunde*. Bozen 1980.

Fischer, Roland (2008): „Landeskunde aus österreichischer Sicht.“ In: Gerhard Helbig: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. Berlin/New York 2008; S. 1234-1240

Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek 2007

Gummerer, Hans und Franziska Hack (2012): *Total alles über Südtirol. Alto Adige - Tutto di tutto. The Complete South Tyrol*. Wien/Bozen 2012.

Hägi, Sarah (2011): „Das DACH(L)- ABCD – kurz vorgestellt.“ In: *AkDaF Rundbrief 62* (2011).  
(online abrufbar unter: [http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/62\\_leseprobe1.pdf](http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/62_leseprobe1.pdf); Stand: 15.02.2013)

Huber, Verena (2001): *Deutsch als Zweitsprachenunterricht in Südtirol. Eine Studie zu Tradition und Innovation des Unterrichts der zweiten Sprache Deutsch an italienischen Sekundarschulen II. Grades in Bozen*. Diplomarbeit. Wien 2001

Hunfeld, Hans. Helga Lott und Alois Weber (2001): *Hermeneutischer Zweitsprachenunterricht. Erläuterungen, Beispiele und Materialien zu den Entwicklungsrichtlinien*. Bozen 2001

Hussy, Walter, Margit Schreier und Gerald Echterhoff (2009): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Heidelberg 2009

Koreik, Uwe und Jean-Paul Pietzuch (2010): „Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte.“ In: Hans-Jürgen Krumm: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. Berlin/New York u.a. 2010; S. 1440-1453

Krumm, Hans-Jürgen (2010): „Deutsch als Fremdsprache.“ In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen 2010; S. 47-48

Larcher, Dietmar und Stefan Ferdinand (1998): *Unterwegs zur zweiten Sprache. Deutschkurse auf dem Prüfstand. Educazione bilingue*. Bozen 1998

Lanthaler, Franz (1990): „Dialekt und Zweisprachigkeit in Südtirol.“ In: *Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol. Più di una lingua. Per un progetto linguistico in Alto Adige*. Meran 1990; S. 57-81  
*LG Nr. 2 vom 19. Juli 1994: Lehrpläne für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Pflichtschulen in der Autonomen Provinz Bozen*. Bozen 1994

Mayring, Philipp (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel 2012

Neustadt, Eva und Rebecca Zabel (2010): „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“. Empirische Forschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 15 (2010), Nr.2; (online abrufbar unter: [zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf); Stand: 28.04.2013)

Richtlinien für den Unterricht/Erwerb von Deutsch als Zweitsprache in den Schulen mit italienischer Unterrichtssprache. Beschluss der Landesregierung vom 6. Oktober 1997; S. 5053

Riemer, Claudia und Julia Settinieri (2010): „Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung.“ In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin 2010; S. 764-781 (= HSK 35)

Rüger, Antje (2010): „Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerforschung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 15 (2010), Nr. 2; (online abrufbar unter: [zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/rueger.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/rueger.pdf); Stand: 28.04.2013)

Springsits, Birgit (2012): „Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung.“ In: *Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache: „Ausgesprochen unerhört“. Vom Hören, Sprechen und Klingen der deutschen Sprache*; S. 93-103 (= ÖdaF-Mitteilungen, Bd. 1 [2012])

Stocker, Barbara (2003): „Aspekte des Funktionswandels der Arbeitskleidung am Beispiel des ‚Blauen Schurzes‘ in Südtirol.“ In: *Der Schlern. Monatszeitschrift für Südtiroler Landeskunde (Festschrift zum 65. Geburtstag von Dr. Hans Griebmair), 11/12* (2003); S. 112-119

*Südtirol in Zahlen 2012: ASTAT– Landesamt für Statistik/Istituto provinciale di statistica.* (Online abrufbar unter: <http://www.provincia.bz.it/astat/de/service/845.asp>; Stand: 15.02.2013)

Voigt, Jürgen (1997): „Unterrichtsbeobachtung.“ In: B. Frieberthäuser und A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim/München 1997; S. 785-794

Wormer, Ludwig (2004): „Landeskunde – eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 9 (2004), Nr.3; (online abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-3/beitrag/Wormer3.htm>; Stand: 15.04.2013)

Ziebell, Barbara und Annegret Schmid (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. Mit Video FSE 32, Langenscheidt.* München 2012

Zeuner, Ulrich (2001): *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung.* TU Dresden 2001; (Online abrufbar unter: [http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz\\_landeskunde/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf](http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf); Stand: 21.01.2013)

## Internetseiten

<http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachl-seminar/dachl-prinzip.htm>; Stand: 18.07.2012  
<http://www.deutschegegenrechtengewalt.de>; Stand: 18.07.2012  
[http://www.alphabeta.it/deutsch\\_dialekt.html](http://www.alphabeta.it/deutsch_dialekt.html); Stand: 26.07.2012  
[http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/Tua\\_mit.pdf](http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/Tua_mit.pdf); Stand: 26.07.2012  
<http://www.azb.cc/GE/content.aspx?SE=1&CID=10250>; Stand: 26.07.2012  
<http://www.azb.cc/GE/content.aspx?SE=1&CID=10023>; Stand: 26.07.2012  
<http://www.daz-hermeneutik.bz.it>; Stand: 27.07.2012  
<http://www.edizionalphabeta.it/materialien>; Stand: 27.07.2012  
[http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/Sprachvermittlung\\_DaF](http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/Sprachvermittlung_DaF); Stand: 14.08.2012  
<http://www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/themen/sprache-identitaet.asp>; Stand: 17.12.2012  
<http://www.asm-ksl.it/zeitung/September%202008/Bilingualer%20Versuch.htm>; Stand: 19.12.2012  
<http://derstandard.at/1356426696876/Suedtirol-Alte-Schlachtrufe-statt-Zukunftskonzepte>; Stand: 15.02.2013  
<http://www.radiotandem.it>; Stand: 21.1.2013  
<http://www.suedtirol.info/Erlebe-Suedtirol.html>; Stand: 21.01.2013  
[http://www.suedtiroler-freiheit.com/component/option,com\\_artforms/formid,63/Itemid,9999999](http://www.suedtiroler-freiheit.com/component/option,com_artforms/formid,63/Itemid,9999999); Stand: 22.01.2013  
[http://www.tirol-web.info/tirol-web/tirol\\_isch\\_lei\\_oans/index.php](http://www.tirol-web.info/tirol-web/tirol_isch_lei_oans/index.php); Stand: 22.01.2013  
[http://www.integrationsfonds.at/news/aktuelle\\_news/neue\\_landeskundematerialien\\_fuer\\_den\\_dazunterricht](http://www.integrationsfonds.at/news/aktuelle_news/neue_landeskundematerialien_fuer_den_dazunterricht); Stand: 17.04.2013

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: nach Springsits, Birgit (2012): „Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung.“  
In: *Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache: „Ausgesprochen unerhört“. Vom Hören, Sprechen und Klingen der deutschen Sprache*; S. 93-103 (= ÖdaF-Mitteilungen, Bd. 1 [2012]) S. 100

Abbildung 2: <http://img.fotocommunity.com/images/Trentino-Alto-Adige/Suedtirol-Alto-Adige/speck-21-a27921668.jpg>; Stand: 19.06.2013

Abbildung 4: <http://www.merian.de/bilder/artikel/weinrevolte-in-suedtirol-1.html>; Stand: 19.06.2013

Abbildung 3: <http://www.suedtirolfoto.com/image/brfr/brfr00407>; Stand: 19.06.2013

Abbildung 5: Das Foto wurde freundlicherweise von David Duzzi zur Verfügung gestellt.

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung an mich.

## Anhang

Texte aus Aufgabe 2:

KursteilnehmerIn 1

Sepp ist ein Bauer.  
Er wohnt in einem Hof, wo auch seine Eltern und Großeltern gewohnt haben.  
Er liebt seine Leben auf die Berge, weit von der Stadt.  
Er liebt die Ruhe und mit seinen Tieren zu bleiben.  
Er bestellt die Erde, um meistens Gemüse und Obst für ihn und seiner Familie.  
Mit dem Milch seiner Kühen bereitet er Käse vor, mit den Schweinen bereitet er <sup>am meistens</sup> Speck vor, ganz fetter Speck.  
Jedermann traf, ~~er~~ der auf die Berge wandert, mag mit ihm sprechen über das Wetter, über seine Leben und seine Tiere.  
Sepp arbeitet viel, aber er ist immer froh.  
Am Sonntag macht er eine Pause, er geht auf die Terrasse und später ~~zum~~ zur Bar mit solchen Freunden.  
Nochmal fährt er nach der Stadt, wo er weniger als es möglich bleibt und wo seiner geräucherte Speck und seine Käse verkauft.

## KursteilnehmerIn 2:

Ich möchte über einen Mann erzählt, der sehr lecker Speck macht. Er heißt Sepp. Er lebt in Südtirol und verkauft hier seine Produkten. Aber möchte er gern auch in Ausland ~~ihre~~ verkaufen, um mehr Geld zu verdienen. Er produziert verschiedene ~~Produkten~~ Fleischprodukten, z. B.: Speck, Schinken, Würstel. und alle sind biologische und sehr lecker. ~~Aber~~

~~Sepp~~ hatte ein Wunsch. Er ~~war~~ <sup>war</sup> Witwer und wünschte eine schöne Frau kennenzulernen. Um diese Ziel zu erreichen, hatte er dieses schöne, nette Foto gemacht. ~~und~~ Dann hat er ~~sich~~ im einen Netzwerk <sup>sich</sup> angemeldet.

~~Jetzt~~ hat er eine schöne Ehefrau aus Polen und kann sein Fleisch auch in dieses Land zu verkaufen.

KursteilnehmerIn 3:

Sepp ist <sup>ein</sup> Södtiroler Bauer. Er wohnt im St. Leonhard im  
Passeier und 65 Jahre alt ist.

Sepp ist ein Speck Hersteller. Seit 1825 hat seine Familie  
eine Metzgerei. Seine Firma heißt "Kofler Speck" und einer  
der bekanntesten aus Södtiroil ist. Sepp hat im 2012 ein Preis  
über Speckqualität gewonnen, weil er mit alter Methode arbeitet.  
Diese Photo war in "Södtiroler Bauern Tageszeitung" publiziert.

Im St Leonhard hat Sepp nicht nur Schweine sondern auch Kühe und  
Schaffern. Jeden Frühling organisierte Sepp Pirschsuche für  
Touristen und Schulklassen.

#### KursteilnehmerIn 4:

Sepp ist ein Bauer, der wohnt im Postertal. © Fot  
Seine Terricie hat immer im Postertal gelebt,  
da er jung war hat er mit seinem Vater im Hof  
gearbeitet, mit ihm hat er jeden Tag die Wähe gemäht  
und auf die Wäse gearbeitet.  
Jetzt ist er sechzig Jahre alt und er arbeitet noch  
im Hof mit seiner Terricie. Er verkauft Speck und  
ist noch mit seiner Terricie zu leben.  
Postertal ist ein schönes Tal wo auch viele Touristen hier  
die Ferien verbringen wollen. So hat die Möglichkeit  
seinen Speck auch an die Touristen zu verkaufen.  
Sepp ist auch ein sehr berühmtes Künstler der schnitzt kleine  
Figuren aus Holz. Am meisten er schnitzt kleine Tiere  
aber er ist berühmt für seine Ringe aus Holz.  
Er hat auch ein Preis im Ausland bekommen und der  
Preis war: zwei Woche im Maldiven ohne seine Terricie.  
Als er zurückgekommen ist, hat gesagt: "Das  
ist das schönste Abenteuer im mein Leben gewesen"

## KursteilnehmerIn 5:

Auf dem Foto sehe ich einen Mann. Er steht vor einer Tür. Er trägt ein Schurz. Die Farbe des Schurzes ist Blau.

Der Mann hat auf dem Hand einen Stück Speck. Vielleicht ist er Maitzger oder einfach ist er Feinschmækker.

Er sieht ruig aus. Er ist ungetär 60 Jahre Alt.

Ich denke dass, das Foto in Südtirol gemacht ist.

Auf die Tür hat jemand das Schnitt "20 K+M+B 12" geschrieben. Die Tür ist aus Holz und sieht ziemlich Alt aus.

Ich denke dass, Speck ein nicht so gesundes Essen ist. Aber Speck ist typisch hier in Südtirol und schmeckt gut! Man kann, auch in Südtirol, die Möglichkeit ~~haben~~ um eine gesunde Ernährung zu haben: Also, viele Gemüse und Obst essen, wenig Fleisch und viel Sport treiben.

Das Essen ist auch Kultur.

Texte aus Aufgabe 5:

KursteilnehmerIn 1:

Sepp ist ein Bauer, der auf einem Hof wohnt.  
Er lebt mit seiner Ehefrau und seinen Tieren:  
Schweinen, Kühen und Hunden.

Während der Woche arbeitet er ab <sup>(von)</sup> 5 Uhr bis  
18 Uhr, nur am Nachmittag schläft er ein ~~Büschel~~  
Büschel. Er beginnt mit den Kühen, macht später  
~~Frühstück~~ Frühstück mit schwarzem Brot und Butter aus  
eigener Produktion. Dann geht er bei den Schweinen.  
Am Nachmittag räuchert er Speck oder bereitet (macht)  
er Butter und wenn er noch Zeit hat, hilft seiner  
Ehefrau im Gemüsegarten.

Er arbeitet viel aber er ist froh und wenn er  
Touristen oder andere Bauern trifft, spricht immer  
mit ihnen.

Er trägt seinen blauen Schürz, er kann nicht  
ohne <sup>ihm</sup> bleiben. Jedes Tag verändert er seinen Schürz.  
und jeden hat einen verschiedenen Zeichen, z.B. Edelweiss,  
~~Geweiss~~ Emzian, Schwein, usw...

Am Sonntag geht er in die Kirche und dann  
feiert er mit seinen Freunden vor einem Glass  
Wein.

Tandem kehrt er nach Stadt Meran, aber ihm  
gefällt nicht dort lang bleiben. Er liebt seine  
Berge, die frische Luft, seine Tiere und auch  
seine Ehefrau.

## KursteilnehmerIn 2:

Meine schreibe ich wieder eine Geschichte über Sepp, der sehr Leckeren Speck macht. Er lebt schon 20 Jahre in einem alten Haus im Dorf Tirol und ~~ist~~ <sup>war</sup> schon 2 Mal geheiratet.

Sepp ist sehr stolz, dass er <sup>ein</sup> Bäcker ist. Er trägt immer seinen blauen Schurz um allen zu zeigen, dass seine Arbeit und Fach sehr wichtig und gut ist. Eigentlich, hat er zwei blauen Schürze. Der Erste Schurz hat das Bild mit den Edelweiss und bedeutet, dass Sepp aus <sup>dem</sup> Südtirol ist. Anderer Schurz hat das Bild, ~~mit~~ wo eine Aussage ist „... smecht, weil aus dem Südtirol ist“.

Er ~~liebt~~ <sup>liebt</sup> seine Arbeit. Erlich gesagt, ist seinen Speck sehr Lecker... ich habe schon probiert und kann ~~sagen~~ natürlich sagen: „~~Wie der~~ <sup>Wie der</sup> Himmel auf den Lippen!!!“

KursteilnehmerIn 3:

Sepp ist ein Südtiroler Bauer. Er wohnt im Passeiertal und ist 65 Jahre alt.

Seit 1980 hat seine Familie ein Museum in St. Leonhard. Seine Museum handelt <sup>über</sup> die letzten dreihundert Jahren von die Geschichte des Bauern.

Sepp erklärt die Besucher über die Methode und die Objecte von Bauern Arbeit.

Das Museum ist von 10 Uhr bis 17 Uhr geöffnet weil Sepp auch als Bauer Arbeit.

Er ist ein Speckhersteller und auch ein Gemüsegeräht hat. Jeden Montag verkauft er seine Produkte beim Markt. Sepp hat drei Söhne und sie seinen gleiche Arbeit machen. Sepp's Frau heißt Franziska und ihre Mann mit Museum hilft.

KursteilnehmerIn 4:

Sepp ist ein Bauer, der in einem Postortel wohnt.  
Er wohnt auf einem Hof. Seine Familie  
besteht aus vier Personen: er, seine Frau und  
seine zwei Töchter. Eine Tochter von ihm studiert  
in Wien und die andere arbeitet auf dem Hof.  
Sie ist eine Bäckerin, sie kocht für die ganze  
Familie.

Die Mutter heißt Petra und ist sehr glücklich  
oft. Sie ist verheiratet mit Sepp seit vielen  
Jahren.

Sepp hat oft gesagt, dass Petra die schönste  
Frau der Welt ist.

Sepp und Petra wollen bald eine Reise machen  
um die Welt.

Sie wollen mit einem Eisluftballon fahren.

Die Bräutigam arbeiten den ganzen Tag deswegen  
wollen sie eine schöne Reise machen.  
Gute Reise Sepp und Petra und viel  
Glück!

## KursteilnehmerIn 5:

Auf dem Bild sehe ich ein Mann. Er trägt einen blauen Schürz. Man kann eine Name lesen: Sepp. Der Mann sieht ziemlich zufrieden und stolz aus. Er ist ungefähr 65 Jahre alt. Sepp ißt gerne Speck. Oder macht er selbst das Speck.

Sepp steht vor der Tür eines Bauernhauses.

In einem Bauernhaus gibt es keine Freizeit. Alle Mitglieder der Familie müssen helfen.

Der Schurz bleibt immer das Symbol <sup>von</sup> der Arbeit.

Ich finde das Foto <sup>ist</sup> gut gemacht.

## **Zusammenfassung**

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Frage, ob die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten in Deutschkursen in Südtirol dazu beitragen kann, eine Annäherung zwischen der italienischen und der deutschen Sprachgemeinschaft zu ermöglichen.

Theoretische Grundlage dieser Arbeit bilden die Ausführungen von Claus Altmayer zu einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde. In Anlehnung an Altmayer verstehe ich Kultur als „Vorrat an Deutungsmustern“, die es den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft erlauben, die Wirklichkeit zu deuten und sie individuell zu interpretieren.

Altmayer sieht die Vermittlung von kulturellen Deutungsmustern im Deutschunterricht als zentral an. Ziel dieses Prinzips ist die Partizipation für ZweitsprachenlernerInnen an Diskursen der deutschsprachigen Gesellschaft.

Die Vorstellung von Kultur als Vorrat an Deutungsmustern übertrage ich auf die zwei Sprachgemeinschaften in Südtirol, der italienischen und der deutschen. Die Grundlage der empirischen Forschung beruht auf der Annahme, dass beide Sprachgruppen ein gemeinsames Wissen teilen, das jedoch oft an stereotypem Denken verhaftet bleibt. Diese Annahme wurde in einer kleinen Pilotstudie eruiert. In der Beschäftigung mit kulturellen Inhalten im Sprachkurs könnte dieses Denken differenziert werden und somit ein persönlicher Zugang geschaffen werden. Altmayer spricht von einem kulturbezogenen Lernen. Dieses zu ermöglichen war das Ziel meiner empirischen Forschung in einem Deutschkurs in Südtirol. Dazu entwickelte ich einen Aufgabenzyklus zum Thema der blauen Schürze, in denen sich die LernerInnen mit der Sprache und den dazugehörigen Deutungsmustern auseinandersetzen sollten.

Die blaue Schürze gilt als identitätsstiftendes kulturelles Objekt der deutschen

Sprachgruppe in Südtirol. Sie ist im Alltag in Südtirol immer wieder anzufinden und um ihre Bedeutung zu verstehen, müssen verschiedene Deutungsmuster aktiviert werden.

Anhand zwei gleich gestellter Aufgaben, die zu Beginn und am Ende des Zyklus durchgeführt wurden, sollte der Lernprozess im Sinne einer Abänderung oder Erweiterung von Deutungsmustern nachvollzogen werden. Die Ergebnisse dieser Forschung belaufen sich auf fünf ausgewählte Bildbeschreibungen der KursteilnehmerInnen. Es kann festgehalten werden, dass sich durch die mehrfache Auseinandersetzung mit den Materialien zur blauen Schürze ein Lernprozess vollzogen hat und Ziele des landeskundlichen Lernens erreicht wurden. Für das Ziel der Partizipation kann Unterricht nicht ausreichend sein, jedoch einen Schritt in Richtung Annäherung leisten.

Die vorgestellten Ergebnisse sollen zukünftigen Projekte und Forschungen als Grundlage dienen.

## **Lebenslauf**

### Ausbildung:

2010 – 2013 Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
Universität Wien

2009 -2011 Masterstudium Europäische Ethnologie (Volkskunde)  
Universität Innsbruck

2007-2009 Bachelorstudium Europäische Ethnologie (Volkskunde), Abschluss mit sehr gutem Erfolg im April 2009  
Universität Innsbruck

2005-2007 Studium Scienze antropologiche  
Università di Bologna

2004 Maturaabschluss  
Klassisches Gymnasium, Bozen

### Sprachkenntnisse:

Deutsch: Muttersprache (C2)  
Italienisch: fließend in Wort und Schrift (C2)  
Englisch: fließend in Wort und Schrift (C1)  
Französisch: fortgeschrittene Kenntnisse (B1)  
Spanisch: Grundkenntnisse (A2)  
BSK und Portugiesisch: Grundkenntnisse (A1)

### Publikationen:

Salurner Identitäten. In: Schneider Ingo/Haid Oliver u.a. (Hg.): Grenzgänge. Orte des Durch- und Übergangs 2009 in der „Europaregion Tirol“. Innsbruck/Wien/Bozen Studienverlag. 185–189

Das Torbogenfest- Eine Feier ‚am Schnittpunkt der Kulturen‘. In: Schneider Ingo/Haid Oliver u.a. (Hg.): 2009 Grenzgänge. Orte des Durch- und Übergangs in der „Europaregion Tirol“. Innsbruck/Wien/Bozen Studienverlag. 190-194

Zur Kontextualisierung der Triade Sauberkeit, Ordnung, Sicherheit am Beispiel des Innsbrucker Rapoldiparks. 2010  
In: Bodner Reinhard/Heimerdinger Timo u.a. (Hg): SOS: Sauberkeit Ordnung Sicherheit in der Stadt. Bricolage 6. Innsbrucker Zeitschrift für Europäische Ethnologie. Innsbruck Innsbruck University Press. 168–181.