

Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022

LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG
2021/2022

Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2022

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ	Dóra FAIX	Krisztina KÁROLY
Ínci DIRIM	Ilona FELD-KNAPP	Hans-Jürgen KRUMM
Marion DÖLL	Gabriele GRAEFEN	Erwin P. TSCHIRNER
Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ	László HORVÁTH	~

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum^{bud}

Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).


EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA

 EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKEZELŐ
 Nemzeti
Tehetség Program

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin	18
--	----

Ilona Feld-Knapp

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung	20
--	----

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachen- unterricht. Welche Kompetenzen?	66
---	----

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

Ein kritischer Essay 83

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine sprachenerwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szövegértés művelleti tényezőiről 96

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg művelleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a művelleti szerkezet, vagyis a művelleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban 121

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:
elméleti kérdések és modellalkotás 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profli” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen
bei ungarischen Deutschlernenden 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen** 231

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und AlltagsEinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:
Changes in beliefs and practice?** 250

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-
oktatás tartalmi szabályozása 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht 312

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis 331

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

**Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.
Ein Dissertationsprojekt** 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-
Lernenden mit Muttersprache Ungarisch** 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

Autorinnen und Autoren des Bandes 455

Bernhard Offenhauser (Budapest)

Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®: Förderung landeskundlicher Kompetenzen – Identitätskonstruktionen sichtbar machen, hinterfragen und dekonstruieren

1 Einleitung

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Wo beginnt sie, wo hört sie auf? Was ist wichtig? Was ist vielleicht weniger wichtig? Fragen, die zwangsläufig zum Scheitern Vermittlung Selbiger führen. Altmayer (2017: 13) fordert, nicht mehr sogenannte in sich homogene und voneinander getrennte „Kulturen“ zu lernen und zu vergleichen, sondern kulturelle „Deutungsressourcen oder Deutungsmuster, die in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden“ kennenzulernen und zu hinterfragen, mit dem Ziel, „Verständigung zu ermöglichen“. Diskurse werden sozial konstruiert, sind nicht statisch und schaffen real determinierte Sachverhalte bzw. Identitäten über Zuschreibungen und Abgrenzungen. Identitäten sind plurale Zugehörigkeiten (Berger 2010: 220), die es zu beschreiben gilt, um sie gemäß dem Desiderat von Bohunovsky/Altmayer (2020: 87) über den Weg der konkreten und praxisfähigen Konzepte in den Unterricht zu transportieren. In den Deskriptoren des REPA (Candelier et al., 2009), als Ergänzung des GER (2001), wird unter anderem „interkulturelles Lernen“ beschrieben. Die Aufgabe ist im vorliegenden Artikel, Überlegungen anzustellen, diese Deskriptoren im Sinne des angegebenen „Deutungslehrens“ mittels der Sinus-Milieus® Lebenswelten und Wertewandel darzustellen, zu diskutieren, Zuschreibungen, Zugehörigkeiten und Abgrenzungen zu verstehen und zu hinterfragen, um Lernende zu ermächtigen, an deutschsprachigen Diskursen teilhaben zu können.

2 Grundlegungen und Konzepte

2.1 Zum Werdegang der Landeskunde im DaF-Unterricht: Deutungsmuster

Auf die Entwicklungsgeschichte der Landeskunde im DaF-Unterricht wird an dieser Stelle nur am Rande eingegangen, sondern Ziel ist es hier, die rezenten Tendenzen darzustellen. In Nicolaescu (2021) werden ausgehend vom kognitiven über den kommunikativen zum interkulturellen Ansatz die Zugänge im DaF-Unterricht zur Landeskunde zusammengefasst und diskutiert und auf den sogenannten diskursiven Ansatz eingegangen. Nach Altmayer (2016: 9) sind in der Landeskunde somit die „Gegenstände [...] nicht irgendwo in einer ‚objektiv‘ existierenden Welt zu suchen, ihre Gegenstände sind vor allem sprachliche Äußerungen, mit denen wir diese als auch soziale und gemeinsame Wirklichkeit überhaupt herstellen.“ Es sind somit weniger die Fakten relevant, mit einem Beispiel nach Altmayer (2016: 9), was die Menschen in deutschsprachigen Ländern essen, sondern wie das Thema „Essen“ im jeweiligen Diskurs produziert und immer wieder reproduziert wird – in anderen Worten, welche Deutungsmuster damit verbunden sind:

Gegenstand der Landeskunde in dem Sinn einer ‚diskursiven‘ Landeskunde [...] sind nicht Fakten oder kulturspezifische Verhaltensweisen, sondern Diskurse, die in Diskursen verwendeten Deutungsmuster und die auf dieser Basis diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen. (ebd.)

Als Konsequenz gilt es, im Fremdsprachenunterricht eine Diskursfähigkeit aufzubauen, mit dem Ziel, dass die Lernenden daran teilhaben können, diese erweitern und hinterfragen. Hierbei geht es um die Auseinandersetzung mit eigenen und neuen Deutungsmustern und die Schaffung der Erkenntnis der Pluralität von Diskurspositionen.

Die „Kulturcontainerraumlandeskunde“, d. h. die an Nationalstaaten orientierte Landeskunde, ist nach Tonsern (2020: 27) zu kritisieren, wodurch im logischen Schluss „DACH“, weder das Prinzip noch das Konzept, in den Unterricht Eingang finden solle. „Diese nationalstaatlichen Ordnungskategorien seien aber letztlich nur als ein soziales Konstrukt anzusehen und sollten fortan nicht mehr im Mittelpunkt des kulturbezogenen Lernens stehen“ (Altmayer 2017: 10). In der Konsequenz ist von „der Kultur deutschsprachiger Diskurse“ zu sprechen, und damit von der Arbeit im landeskundlichen Unterricht mit „kulturellen Deutungsressourcen oder Deutungsmustern, die in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden, um Verständigung zu er-

möglichen“ (ebd.). Shafer / Baumgartner (2019: 108) finden den Konsens in der „DACH-Diskursfähigkeit“. Demnach ist (Shafer / Baumgartner 2017: 69) nicht die Frage „wie z. B. ‚die Schweiz *ist*‘ oder wie ‚Schweizer:innen *sind*‘, sondern eher: Wie werden Schweizer:innen sprachlich-diskursiv ‚gemacht‘?“ Als Bezugsgröße könne man konsequenterweise die deutsche Sprache heranziehen (vgl. Altmayer 2016: 10), wobei die Frage noch nicht zur Gänze beantwortet bleibt, wie „deutschsprachige Diskurse“ (ebd.) definiert werden können bzw. wie diese Diskurse in deutscher Sprache“ (ebd.) greifbar und geordnet werden können. Wie lassen sich folglich deutschsprachige kulturelle Muster außerhalb der nationalstaatlichen Kategorien beschreiben? Die Arbeit mit Sinus-Milieus® kann in diesem Sinne einen Beitrag leisten, ohne, wie Tonsers (2020: 33) treffend formuliert, „dem interkulturellen Ansatz und dessen offenkundigen Gefahren der einseitigen Kulturkontrastivierung“ zu verfallen, und liefert nach dem Desiderat von Bohunovsky / Altmayer (2010: 87) „konkrete und praxisfähige Konzepte und Materialien [...] die der hier angedeuteten Komplexität des Themas gerecht werden.“

2.2 Sinus-Milieus®

In welche gesellschaftliche Klasse ordnet man sich selbst ein? In welche gesellschaftlichen Klassen wird man eingeordnet und ordnet man andere ein? Welche Klassen gibt es, wenn man überhaupt von einer Klassengesellschaft sprechen kann?

Nach Reckwitz (2019: 77–85) dominiert derzeit aus einem ökonomischen Standpunkt heraus betrachtet in der Bundesrepublik die Drei-Klassen-Gesellschaft. Die „alte Mittelklasse“, die „neue Mittelklasse“ und die „prekäre Mittelklasse“. Diese gegenwärtige Situation stelle den sich „seit Mitte der 1970er Jahre vollziehenden und immer weiter vertiefenden ‚Bruch‘ gegenüber dem gesellschaftlichen Zustand dar, der vor dieser Zeit herrschte.“ (Kumkar / Schimak 2021: 10). Reckwitz (2019: 77–85) sieht drei gesellschaftliche Dynamiken als Treiber verantwortlich: Postindustrialisierung, Bildungsexpansion und Wertewandel. Spannend erscheint hier besonders letzterer Treiber, der an die Stelle des kulturell hegemonialen Pflichtethos der Lebensführung anstatt „Leitwert der individuellen Selbstentfaltung“ (ebd., S. 84) tritt. Wenn auch einleuchtend, wird in (Kumkar / Schimak 2021: 13) „die elegante Einfachheit des Schemas mit Uneindeutigkeit und Widersprüchen in der empirischen Operationalisierung erkaufte“, da diese über die statistischen Kategorien „Höhe der Bildungsabschlüsse, Höhe des Einkommens, der kulturellen Werteorientierung und der politischen Selbstverortung“ (ebd.) erhoben werden. An

dieser Stelle lässt sich der Bogen zu den Sinus-Milieus[®] spannen, obgleich diese teils einer anderen empirischen Operationalisierungsbasis unterliegen.

Die Sinus-Milieus[®] wurden ab den späten 1970er Jahren aufgrund einsetzender Unzufriedenheit mit konventionellen Schicht- und Klassenmodellen entwickelt. Ziel war und ist, „der Markt- und Sozialforschung ein zeitgemäßes Gesellschafts- und Zielgruppenmodell zur Verfügung“ zu stellen (vgl. Sachweh 2021: 481). Soziale Milieus sind „Gruppen Gleichgesinnter mit ähnlichen Grundwerten und Prinzipien der Lebensführung, die sich durch erhöhte Binnenkommunikation und Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen auszeichnen.“ Die angeführte Einteilung der Bevölkerung nach sozialen Kriterien oder nach Zielgruppendefinitionen verlor an Trennschärfe und Erklärungskraft, nicht zuletzt wegen der nach Schulze (1992) erweiterten „Möglichkeitsräume“, der beschleunigten Individualisierung, sowie neue Zugehörigkeiten in der Gesellschaft „jenseits von Klasse und Stand“ (Beck 1983). Die Schichtbetrachtung ist dadurch nicht als obsolet zu betrachten, sondern wird mit den sozialen Milieus um eine bedeutende kulturelle Dimension erweitert, wodurch durch den Einbezug der grundlegenden Werthaltungen eine Verbesserung der Erklärungstiefe erreicht werden kann (vgl. Flaig/Barth 2018: 3 f.).

„Milieuspezifische Werteorientierungen drücken sich in spezifischen Alltagspraktiken und Lebensstilen aus, welche gleichzeitig Milieuzugehörigkeit und Abgrenzung von anderen Milieus“ zeigen (ebd. S. 3). Anzuführen ist, dass soziale Milieus „stabile Gruppenzugehörigkeiten auf der Basis [...] beständiger Werthaltungen“ bezeichnen (ebd.), Lebensstile hingegen oft „recht kurzfristige Präferenzen“ ausdrücken (ebd.). Mit Sinus-Milieus[®] werden diese Bereiche anhand empirischer Belege abgebildet, mit dem Ziel, die soziale Wirklichkeit zu rekonstruieren, indem die „Menschen und das Bezugssystem seiner Lebenswelt ganzheitlich ins Blickfeld“ gerückt sind (ebd., S. 4). Der Forschungsgegenstand ist somit die Abbildung der subjektiven Wirklichkeit eines Individuums, das über narrative Interviews erhoben wird. Dabei werden, im Sinne der „Lebensweltexploration“ (ebd.), in der eigenen Sprache alle aus ihrer Sichtweise relevanten Lebensbereiche über Zuschreibungen dargestellt und anschließend fallübergreifende Kategorien abgeleitet. Das Ergebnis ist ein hypothetisches Milieumodell, eine Zusammenfassung der Zuschreibungen der Menschen, die sich „in ihren Werten und ihrer grundsätzlichen Lebenseinstellung und Lebensweise ähnlich sind“ (ebd.). Das repräsentative empirische Modell ist das Resultat nach einer quantitativen Überprüfung und gegebenenfalls Nachmodellierung im iterativ zirkulären Prozess. Die Sinus-Milieus[®] sind somit nach eigenen Angaben ein „wissenschaftlich fundiertes Gesellschaftsmodell mit vielseitigen Anwendungsmöglichkeiten“ (ebd. S. 5).

Sinus-Milieus® stehen nach Schäuble et. al. (2018: 48) für 44 Länder zur Verfügung, wobei sich durch die SINUS-Meta-Milieus zeigt, dass „ähnliche Grunddynamiken soziokultureller Strömungen länderübergreifend“ vorkommen (Flaig/Barth 2018: 10). „Gruppen Gleichgesinnter“ lassen sich somit anhand von „Grundorientierungen, Werthaltungen und Lebensstile“ über nationale Grenzen hinweg identifizieren, sie sind sogar in diesen transnationalen Milieus Menschen jeweils enger verbunden, als „mit dem Rest ihrer Landsleute“ (ebd.).

Die Lebenswelten der erwachsenen Bevölkerung lassen sich quantitativ exakt anhand von 10 Milieus abbilden. Bei quantitativ großen Milieus wird bei Bedarf noch mit Submilieus differenziert. Die Grenzen zwischen den Milieus sind fließend, da es „in der Natur der sozialen Wirklichkeit [liegt], dass Lebenswelten nicht so (scheinbar) exakt [...] eingrenzbar sind wie soziale Schichten“ (ebd.). Flaig und Barth sprechen hier von der sogenannten „Unschärferelation der Alltagswirklichkeit“ (ebd., S. 11). Die Verortung der Sinus-Milieus® für Österreich (2017) lässt sich anhand von Abb. 1 veranschaulichen. Je höher in der Vertikale („Schichtachse“, „soziale Lage“) ein Milieu angesiedelt ist, desto *höher* sind Bildung, Einkommen und Berufsgruppe. Die Position auf der horizontalen Achse (Wertachse) gibt die jeweilige Grundorientierung an. Die Abschnitte auf dieser Achse stehen für die in einer bestimmten historischen Epoche dominanten gesellschaftlichen Leitwerte und die daraus resultierenden Mentalitäten. Je weiter rechts ein Milieu positioniert ist, desto moderner ist seine Grundausrichtung im soziokulturellen Sinne.

Bereits hier, bei einem eventuellen Transfer in Richtung Deutungsmuster, kommen Fragen auf, einerseits in welchen Milieus, anhand Selbst- und Fremdzuschreibungen, sich Personen befinden bzw. wo sie sich in Zukunft sehen. Es stellt sich somit die Frage, welchen Identitäten man sich zugehörig fühlt. Andererseits unter der Annahme, dass Zugehörigkeiten der Logik der Differenz und Grenzziehungen folgen (vgl. Berger 2010: 217), wo, wie und warum Abgrenzungen auf individueller und kollektiver Ebene vorkommen und immer wieder neu verhandelt werden. Spätestens an dieser Stelle ist ein Hinterfragen des bereits angeführten Landeskunde-Nationalstaatencontainers losgebrochen, nicht zuletzt der folgenden empirischen Ergebnisse aus den Sinus-Milieus®.

Wenn man wie bei Flaig/Barth (2018: 15 ff.) beispielsweise Vergleiche der jeweiligen Milieus innerhalb der DACH-Milieulandschaften zieht, lässt sich feststellen, dass sie im sozioökonomischen Bereich „augenfällige Gemeinsamkeiten“ aufzeigen, obgleich es soziokulturelle Unterschiede gibt, etwa im Werteverständnis und in der „zentrifugalen Dynamik der Gesellschaften“ (ebd., S. 15). Diese transnationale Betrachtungsweise, die wohlgermerkt evi-

dent ist, unterstreicht die Überlegungen zu den sogenannten „pluralen Zugehörigkeiten“ (vgl. Sen 2007: 33 f.), die wiederum in den Sinus-Milieus[®] in übergeordnete Kategorien zusammengefasst sind.

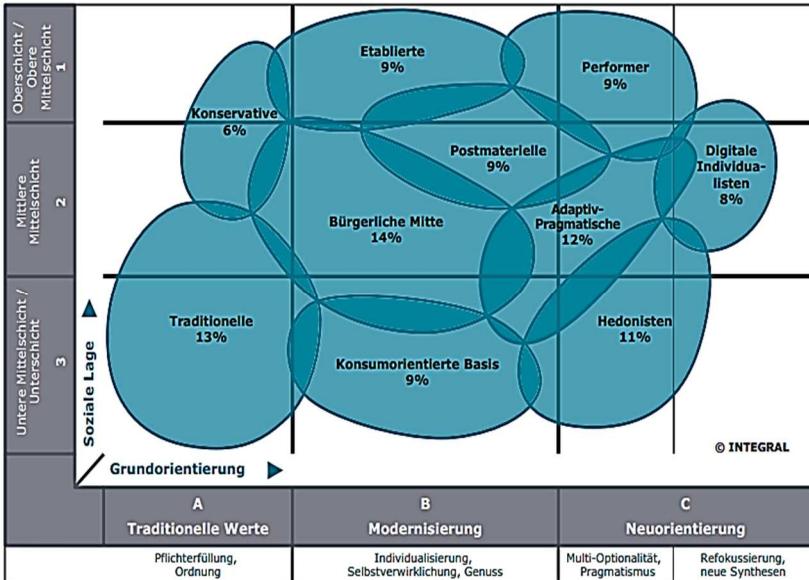


Abb. 1: Sinus-Milieus[®] in Österreich nach sozialer Lage und Grundorientierung (Flaig/Barth 2018: 13)

Wenn Sinus-Milieus[®] auch der Kritik unterliegen, z. B. nicht ausreichend wissenschaftlich fundiert zu sein, kann in Barth (2021) eindeutig das Gegenteil dargestellt werden. Vielmehr lässt sich hervorheben, dass dieses Modell „direkt verwendet werden“ bzw. als eine „Basis für die Entwicklung eigener Typologien“ herangezogen werden kann (ebd., S. 476). Hinzuweisen ist auf die Tatsache, dass es sich bei der erstellenden Institution um eine privatwirtschaftlich orientierte Organisation handelt, die aus wirtschaftlichen Gründen nicht alle „Milieuindikatoren“ und den „Algorithmus, nach welchem die Milieus quantitativ modelliert werden“, offenlegt (ebd., S. 474).

Die Auseinandersetzung mit Sinus-Milieus[®] mit dem Ziel des Aufbaus und der Förderung einer erhöhten Diskursfähigkeit im angeführten landeskundlichen Deutungslernen im und um den Fremdsprachenunterricht ist somit anzudenken. Hier gilt jedoch zu hinterfragen, vielleicht analog zu den verschiedenen diskutierten Landeskundevermittlungstraditionen, wie man in

Zeiten der Standardisierung und Kompetenzorientierung solche, überspitzt formuliert, schöngeistigen Herausforderungen unterbringen kann.

2.3 Kompetenzen in der Landeskunde

Kompetenzen sind

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27f.)

Im Sinne der Teilhabe am bzw. an der immer wiederkehrenden Ausverhandlung des landeskundlichen Diskurses, gilt es, die Lernenden zu ermächtigen, selbst die Kompetenz dahingehend zu entwickeln.

Für den Transfer der oben angeführten Überlegungen in und um den Fremdsprachenunterricht kann Bezug auf den Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA 2009) genommen werden, im Speziellen bei der konkreten Umsetzung auf die Deskriptoren für Kompetenzen und Ressourcen. Der REPA stellt ein Instrument zur „Förderung sprach- und kulturübergreifenden Lernens bereit und kann auf alle Sprachen und sprachlichen Aktivitäten [...] angewendet werden“ (Schröder-Sura 2018: 79). Im gegebenen Kontext des kulturellen Deutungsmusterlernens ist hierbei das Augenmerk auf den Einbezug mehrerer und vielschichtiger nicht fixierter Kulturen zu legen (vgl. Candelier et al. 2012). Dementsprechend ist nicht von einzelnen „Kulturcontainern“ auszugehen, die additiv gelehrt und gelernt werden, sondern von der Ausverhandlung des Diskurses darüber. Der REPA versteht sich als ergänzender Beitrag des GER, im gegebenen Kontext vor allem zum Kapitel 5.1 – Allgemeine Kompetenzen (S. 103–109). Gemäß dem angeführten Zitat von Weinert (2001) werden die drei Kompetenzbereiche, wie auch im GER, zu „savoir“, „savoir-faire“ und „savoir-être“ zugeordnet und u. a. auf „mehrkulturelle Elemente“ bezogen (Schröder-Sura 2018: 84). Mit dem REPA werden für die Bereiche der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität grundlegende Kompetenzen und Ressourcen beschrieben.

Der REPA beinhaltet die Globalkompetenzen und drei Auflistungen mit Deskriptoren von v. a. inneren Ressourcen der Lernenden in den drei angeführten Kompetenzbereichen. Die globalen Kompetenzen aktivieren „während der Reflexions- und Handlungsprozesse deklaratives („savoir“), persönlichkeitsbezogenes („savoir-être“) und prozedurales Wissen („savoir-faire“) (Candelier et al. 2012). Sie betreffen alle zwischensprachlichen und zwischen-

kulturellen Vernetzungen und aktivieren das gesamte sprachliche und – für den gegebenen Kontext von besonderer Bedeutung – kulturelle Repertoire der Lernenden. K1 und K2 als allgemeine Kompetenzbereiche werden im REPA unterschieden, wobei Ersterer die mehrsprachige und kulturelle Kommunikation zum Thema hat und Letzterer die mehrsprachigen und mehrkulturellen Lern- und Reflexionsprozesse umfasst: (K1) Kompetenz, sprachlich und kulturell im Kontext von Alterität zu kommunizieren und (K2) Kompetenz zum Aufbau und zur Ausweitung eines mehrsprachigen und plurikulturellen Repertoires.

Die sogenannten Zwischenbereiche K3–K7 tragen im Kontext der sprachlichen und kulturellen Pluralität eine besondere Bedeutung. Sie können weder K1 noch K2 eindeutig zugeordnet werden und sind in Kommunikationssituationen sowie für den Lernprozess von Bedeutung. Der Fokus im gegebenen Kontext liegt, wie sich später zeigen wird, v. a. auf K2.1, K2.2, K3, K5 und K7 (ab Seite 32 im REPA). Die drei Listen zur Beschreibung der mehrsprachigen und plurikulturellen Handlungs- und Reflexionskompetenz befinden sich im REPA im Anschluss, worin jeweils bis zu 170 Deskriptoren die Dimensionen Wissen, Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen darstellen. Die Deskriptoren im Bereich Wissen („savoir“) werden für die sprachliche und kulturelle Dimension getrennt geführt, wobei hier zweite Dimension ab Seite 43 (B-1–B-8) näher zu betrachten ist. Hier werden zwei Ebenen unterschieden: die erste nimmt auf „kulturell bedingte Praxen und Verhaltensweisen“, die zweite auf „soziale Aspekte und kulturspezifische Interpretations-schemata“ Bezug. Die persönlichkeitsbezogenen Kategorien („savoir-être“) ab Seite 66 (A-1–A-16) werden in sechs Bereiche unterteilt und beziehen sich meist auf die Lernenden selbst oder sind auf einen Bezug auf die Außenwelt gerichtet. Die Deskriptoren aus dem Bereich der Fertigkeiten („savoir-faire“) ab Seite 90 (S-1–S-7) zielen auf den Transfer ab. An selbiger Stelle werden Einsatzmöglichkeiten aufgezeigt, die die folgenden drei Ebenen betreffen: (a) Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation, (b) Aufgabenanalyse und -entwicklung und (c) Curriculumsentwicklung (vgl. Schröder-Sura 2018: 85–91).

Der GER (2001), wie bereits angekündigt, zeigt in Kapitel 5 eine ähnliche Grundstruktur auf. Die allgemeinen Kompetenzen, die langfristig eingesetzt werden können und zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden beitragen, können dementsprechend als kommunikative Kompetenz betrachtet werden und werden von den linguistischen Kompetenzen getrennt betrachtet. Auch hier findet die Unterteilung, wie bereits angedeutet, in die Kompetenzbereiche deklaratives Wissen („savoir“), persönlichkeitsbezogene

Kompetenz („savoir-être“) und Lernfähigkeit („savoir-apprendre“) statt. Die weiteren Kompetenzbereiche sind im gegebenen Kontext zwar nicht zu vernachlässigen, müssten aber an anderer Stelle ausführlich erläutert werden. Das deklarative Wissen (5.1.1) unterteilt sich in „Weltwissen“, „soziokulturelles Wissen“ und „interkulturelles Bewusstsein“. Fertigkeiten und prozedurales Wissen (5.1.2) umfasst „praktische Fertigkeiten“ und „interkulturelle Fertigkeiten“. Die persönlichkeitsbezogene Kompetenz (5.1.3) wird durch Wissen, Verständnis und Fertigkeiten beeinflusst. Zudem tragen zur Identität der Lernenden auch die individuellen bzw. persönlichen Faktoren wie Einstellung, Motivation, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen bei (vgl. GER 2001: 103–107).

Der GER in Kombination mit dem REPA liefert somit eine breite Bandbreite an Kompetenzen mit den dazugehörigen Deskriptoren, die es zu bedienen gibt bzw. die mit den Überlegungen zum Ansatz des diskursorientierten Deutungsmusterlernens in der Landeskunde und der Umsetzungsmöglichkeiten mit Hilfe der Sinus-Milieus® in den Fremdsprachenunterricht Eingang finden kann.

3 Verschneidung der Konzepte

Mit den eingangs beschriebenen Landeskundevermittlungstraditionen, die letztendlich alle zusammen in diskursorientiertes Deutungslernen münden, könnte fälschlicherweise verstanden werden, dass auf Basis des REPA bzw. des GER dies nicht umsetzbar sei, da die angeführten Kompetenzen und deren Deskriptoren wahrscheinlich mit dem interkulturellen Ansatz abschließen. An dieser Stelle ist aber anzuführen, dass das eine das andere nicht ausschließt. Salopp beschrieben sind beispielsweise sogenannte Artefakte im Fremdsprachenunterricht genauso wichtig, wie Fakten über Gegebenheiten, situationsspezifische typische Kommunikation, oder Vergleiche zu ziehen. Problematisch wäre nur, wenn es lediglich dabei bliebe. In anderen Worten können diese Kompetenzen und Deskriptoren als Etappen auf einem Weg betrachtet werden, um zum eigentlichen diskursorientierten Deutungslernen zu kommen.

Ausgehend vom Menschen und seiner Identität kann mit Sinus-Milieus® gearbeitet werden. Identität, aus einer strukturalistischen Perspektive heraus, wird durch andere konstruiert. Wenn man z. B. die Frage heranzieht, wie man sich selbst am besten beschreiben könnte, geschieht dies über Eigenschaften bzw. über Zuschreibungen, die von anderen gesetzt werden. Somit stehen die-

se Zuschreibungen immer in Relation zu anderen, frei nach Sartre: „Wir sind das, was wir nicht sind.“ Man könne auch nicht alle seine Eigenschaften aufzählen, aber, im Umkehrschluss, was man nicht ist. Somit wird in diesem Sinne Identität, wie weiter oben bereits angedeutet, über Abgrenzung gestiftet (vgl. Erikson 1973). Weiters lässt sich zwischen verschiedenen Identitätsbegriffen differenzieren wie z. B. die personale Identität, die ein Individuum abgrenzt, bzw. die Gruppenidentität. Hervorzuheben ist, dass es sich um kein statisches Konzept handelt und Herausbildungen von Mehrfachidentitäten miteinschließt. Relevant sind diese Überlegungen, weil „Sprache und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gemeinschaft aber auch Religion und bestimmte Wertvorstellungen“ (vgl. Krumm 2010: 122) diese Zugehörigkeiten konstituieren, sich aber wiederum durch Abgrenzungen etablieren. Durch diese Zugehörigkeiten erheben Menschen Anspruch, einem Milieu zuzugehören – oder eben nicht – wodurch sich Identitäten durch deren Milieuzugehörigkeiten fassen lassen.

Wenn nun von einem Kulturbegriff ausgegangen wird, der sich nach Barkowski (2010) im Fachdiskurs DaF/DaZ zu Recht durchgesetzt hat, besteht ein wesentlicher Anteil des diskursiven Deutungslernens in der Landeskunde im Kulturdeuten im selbigen Sinn, da Kultur

die Gesamtheit der Eingriffe in seine Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung seiner materiellen und ideellen Bedürfnisse versteht, einschließlich der diese Eingriffe begleitenden körperlichen, geistigen und sprachlichen Handlungen und der geistigen und stofflichen Manifestationen und Produkte. (Barkowski 2010: 174)

4 Anwendungsszenarien

Aus den Möglichkeiten, die sich mittels der Arbeit mit Sinus-Milieus® auftun, werden drei Überlegungen präsentiert, mit dem Ziel, eventuelle Wege aufzuzeigen und weiterzudenken. Diese Beispiele sind in eigenen Unterrichtsettings entstanden und erprobt. Es handelt sich dabei um gegebenenfalls noch nicht fertige Unterrichtspläne, sondern vielmehr um Konzepte, die an die jeweilige Unterrichtssituation anzupassen sind bzw. vielmehr hier der Veranschaulichung dienen.

Beispiel 1 befindet sich nach dem GER im mittleren A2-Niveau. Es wird auf Basis des Lehrwerks *Menschen A1.2* (Habersack et al. 2020: 68) durchgeführt. Auf Seite 68 im Kursbuch (vgl. Abb. 2) befindet sich zum Abschluss der Lektion zum Thema „Essen und Ernährung“ ein sogenanntes „Mini-Projekt“, bei dem die Lernenden ihren eigenen Lebensmittelkonsum im Sinne

eines gesunden Verhaltens angeben, präsentieren und daraufhin gegebenenfalls einen Text schreiben.

Im Normalfall kommt die Frage im Unterrichtsgeschehen auf, was andere essen bzw. was man in den DACH-Ländern esse. Hier lässt das Lehrwerk an die Überlegungen zu den Sinus-Milieus® anknüpfen, da die Lernenden durch Sprechen, Vergleichen und letztlich Hinterfragen schon im diskursorientierten Deutungslernen sind. Ohne auf diesem Niveau die Konzepte zu erläutern zu versuchen, kann man im nächsten Schritt die folgenden Fotos präsentieren. Es handelt sich um die sogenannten Sinus-Bilder-Collagen®. Sie stehen für alle 10 Sinus-Milieus® zur Verfügung und sind das Resultat bzw. die Zusammenfassung der verschiedenen Sinus-Milieus® in bildlicher Form. Daneben sind noch die typischen Attribute, die erhoben wurden, angeführt. Exemplarisch werden zwei der 10 Tafeln in den folgenden Abbildungen 2–4 angeführt.

Nun kann man die sogenannten Wohnwelten und die Fotos der Personen genauer betrachten und diese beschreiben. Der beherrschte Wortschatz auf dieser Niveaustufe ist noch zu gering, als dass die gegebenen Attribute zur Gänze angewandt werden könnten. Nach einem ersten Kennenlernen der Fotos, möglichst aller 10 Sinus-Milieus®, können die Fragen im gegebenen Kontext gestellt werden, was die Personen der Milieus essen, und warum und wie sich die Essgewohnheiten der einzelnen Milieus voneinander unterscheiden könnten. Anzumerken ist hier, dass diese Abbildungen Milieus aus Deutschland abbilden, wobei dies von untergeordneter Bedeutung ist. Vielmehr geht es jetzt darum, dass die Lernenden in diesen Sinus-Milieus® Informationen verorten, also darüber zu sprechen, wo diese Personen das essen, was von der Lernendengruppe ausverhandelt wurde. Ein wünschenswertes Resultat wäre hier – wie dies bei den bisherigen Versuchen tatsächlich immer der Fall war –, dass die verschiedensten Länder aufgezählt wurden, darüber diskutiert wurde und letztendlich kaum ein Land eindeutig festgemacht werden konnte. Als Pointe stellt sich somit heraus, dass es weniger landesspezifisch bzw. – um auf die Erläuterungen von weiter oben zurückzukommen: auf „Kulturcontainer“ festzumachen – ist, was gegessen wird, sondern eher anhand der Zuschreibungen zu den Sinus-Milieus®. Einen Extraschritt, der nicht zu vernachlässigen ist, wäre, die Lernenden sich selbst in Sinus-Milieus® einordnen zu lassen und, im gegebenen Thema, ihr Essen bzw. ihr Essverhalten Sinus-Milieus® zuzuordnen. Weiters kann auch der Blick in die Zukunft oder in die Vergangenheit gezogen werden, indem die Lernenden überlegen, wie es vielleicht früher war und wie es in Zukunft sein könnte – für sich selbst, für andere –

12

MINI-PROJEKT

AS 7

Ihr Lebensmittelkonsum. Ergänzen Sie den Fragebogen und machen Sie sich Notizen. Erzählen Sie dann im Kurs.



Ich esse/trinke ...	zu viel	viel/oft	genug	wenig/selten	zu wenig	nie
Brot und Getreideprodukte		X				
Obst		X				
Gemüse						
Milchprodukte						
Fleisch	X (Kmd, ...)					
Wurst						
Fisch						
Wasser						
Tee						
Alkohol						

Ich esse oft Brot und Vollkornmüdeln. Und ich esse viel Obst und Gemüse. Zum Frühstück esse ich jeden Tag einen Obstsalat und abends koche ich Gemüse. Ich esse aber wahrscheinlich zu viel Fleisch, vor allem Rind und Huhn. Schweinefleisch esse ich nie.

Abb. 2: Mini-Projekt, Lebensmittel. Arbeitsgrundlage: Habersack et al. (2020: 68)

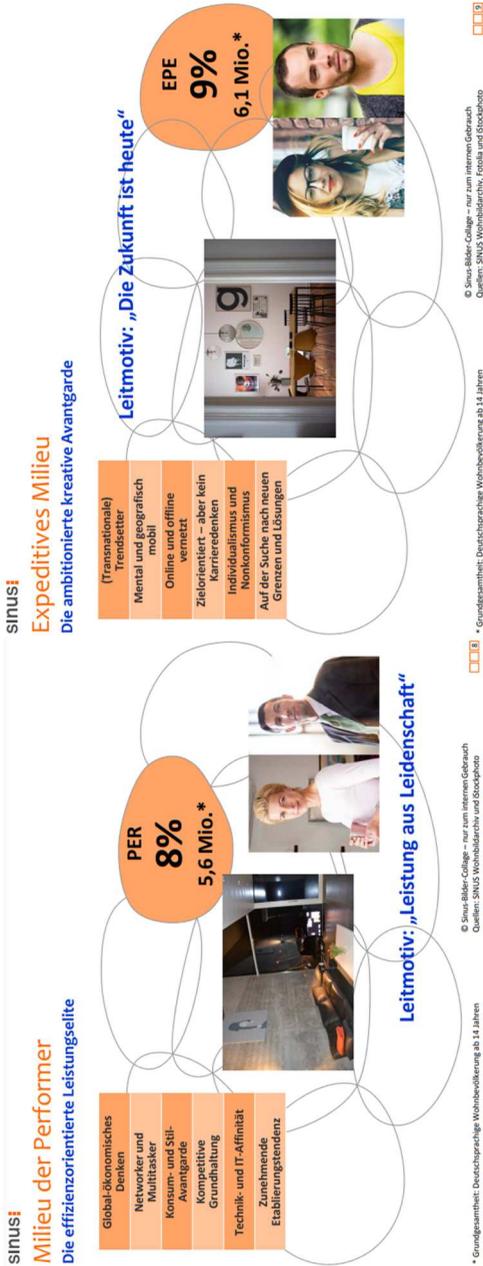


Abb. 3: Sinus-Bilder-Collagen: Milieu der Performer. Arbeitsgrundlage: Tauscher et al. (2018: 8)

Abb. 4: Sinus-Bilder-Collagen: Milieu der Performer. Arbeitsgrundlage: Tauscher et al. (2018: 9)

jeweils mit Begründung. Abgesehen von zahlreichen Sprechchancen, die gegebenenfalls sprachlich vorentlastet werden müssen, ermöglicht man den Lernenden somit, über eigenes und fremdes Verhalten zu sprechen, es zu dekonstruieren und somit auch zu hinterfragen und, so das Desiderat, zu reflektieren. Bereits an dieser Stelle lässt sich kritisch anmerken, dass dieser „Umweg“ über die Sinus-Milieus[®] eine bedeutende Zeiteinbuße im Unterrichtsgeschehen mit sich bringt. Dem kann zugestimmt werden, da es offensichtlichere Problemfelder sprachlicher Natur auf dieser Niveaustufe gibt, wenn man aber den Mehrwert, also den vielschichtigen Kompetenzzuwachs, genauer betrachtet, kann diesem Einwand entgegenesprochen werden.

Das zweite Anwendungsszenario ist für die Niveaustufe B2 gedacht. Die Basis für die Umsetzung stammt von Sachweh (2021: 184). Eingangs wird hier beschrieben, dass Sinus-Milieus[®], wie auch an anderer Stelle angegeben, dazu dienen, „eine realistischere Beschreibung von Sozialgruppen ‚die es wirklich gibt‘ zu liefern.“ Somit wird ein „realitätsgetreues und differenziertes Abbild der sozialen Realität“ gezeichnet. (ebd.) Am Beispiel der Wahlforschung kann die Erklärungskraft der Sinus-Milieus[®] verdeutlicht werden, da mit deren Hilfe sich z. B. der Wahlerfolg der politischen Partei AfD insbesondere in Ostdeutschland nicht im Sinne einer Ost-West-Spaltung erklären lässt, sondern vielmehr durch das „häufigere Auftreten und die sozialräumliche Verdichtung“ (ebd.) von sogenannten „modernisierungsskeptischen Milieus“ (vgl. Abb. 1). Weiters wird an selbiger Stelle ausgeführt, dass die Erklärung der Wahlerfolge nicht alleine mit den Sinus-Milieus[®] zur Gänze möglich ist, da weitere Faktoren wie eine räumliche Konzentration und Verdichtung bestimmter Milieus zu einem sozialen Mechanismus führen. Dementsprechend müsste geklärt werden, warum bestimmte Milieus Werteorientierungen vertreten und wie dies ihr Handeln beeinflusst (vgl. Sachweh 2021: 184 f.). Ungeachtet dieser Tatsache verweisen die Möglichkeiten der Analyse mit Sinus-Milieus[®] auf zahlreiche Anlässe, diskursorientiertes Deutungslernen zu operationalisieren.

Im folgenden Beispiel ist das Ziel, Parteien und deren Wählerschaft mit den Sinus-Milieus[®] zu analysieren, zu vergleichen, zu dekonstruieren und zu reflektieren, indem Zuschreibungen herausgearbeitet und hinterfragt werden. Ausgegangen wird von Fragestellungen, wie bzw. warum es z. B. einer AfD gelingen kann, eine breite Masse der Bevölkerung anzusprechen, oder wie bzw. warum beispielsweise die CDU immer weniger Wähler:innen hat.

Zunächst gilt es, dass die Lernenden die einzelnen Sinus-Milieus[®] und deren Charakterisierungen kennenlernen. Dazu eignen sich die Inhalte auf Abbildung 1. Abhängig von der gewünschten Auseinandersetzungintensität

können auch weitere Beschreibungen herangezogen werden. Die Lernenden vertiefen sich im Anschluss in die kommunizierten Inhalte. Dies kann mittels einer Analyse der jeweiligen Webseiten der Parteien geschehen, mittels Wahlplakate oder z. B. mit den Parteiprogrammen. Die Recherchen können auch auf europäischer Ebene, also zwischen Parteien ähnlichen Couleurs, gezogen werden. Im nächsten Schritt werden die Zuschreibungen gestellt, erhoben und analysiert und mit den Sinus-Milieus® verglichen. Mögliche Fragestellungen sind hierfür, was z. B. über die Parteien in den Medien kommuniziert wird, was die Parteien über sich selbst kommunizieren und welche Milieus damit angesprochen werden. Weiters kann der Fokus auch auf die musterhafte Reproduktion des Gesagten gelegt werden, also welche Zuschreibungen immer wieder vorkommen und somit den Diskurs konstituieren und immer wieder reproduzieren. Darauf aufbauend lassen sich Überlegungen anstellen und hinterfragen, warum die einen Sinus-Milieus® eine politische Richtung bevorzugen und andere weniger, bzw. welche Erwartungen die Parteien und die Wählerschaft haben. Wichtig ist auch hier der Punkt der Selbstzuschreibungen: Wo ordnen sich die Lernenden selbst mit welchen Zuschreibungen zu und warum? Wo hätten sie sich vielleicht in einer näheren oder fernerer Vergangenheit zugeordnet? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sind zwischen den Ländern zu erkennen und warum? Wie sich auch anhand dieser Überlegungen erkennen lässt, kann kritisiert werden, dass es sich um ein sehr zeitaufwändiges Prozedere handelt. Dem kann jedoch entgegengesetzt werden, dass der Kompetenzzuwachs in zahlreichen Bereichen sehr hoch ist, angefangen von den linguistischen bis hin zu den kulturbezogenen Kompetenzen.

Diesbezüglich lassen sich nach einer ersten Betrachtung mit den angegebenen Beispielen gemäß dem REPA somit die folgenden Globalkompetenzen fördern: K.3-Kompetenz zum Perspektivenwechsel (S. 32), K.5-Kompetenz der Distanzierung (S. 32) und K.7-Kompetenz, Alterität in ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu erkennen (S. 32). Die Deskriptoren aus dem REPA werden an dieser Stelle nicht angeführt, da diese für konkretere Unterrichtsabläufe detaillierter angeführt werden müssten. Soviel lässt sich dennoch feststellen, dass aus allen drei Bereichen, d. h. „savoir“ (ab S. 43), „savoir-être“ (ab S. 66) und „savoir-faire“ (ab S. 90), zahlreiche Deskriptoren Anwendung finden.

In Kapitel 5.1 des GER lassen sich die folgenden Kompetenzen festmachen, wobei diese im Gegensatz zum REPA mehr themenorientiert zu betrachten sind. Hierbei ist im Bereich von „savoir“ (S. 103ff.) in aufsteigender Bedeu-

tung das „Weltwissen“ (S. 103) zu nennen bzw. besonders das „Soziokulturelle Wissen“ (S. 104 f.) und das „Interkulturelle Bewusstsein“ (S. 105). Bei „savoir-faire“ (S. 105 f.) und „savoir-*être*“ (S. 106 ff.) sind die geförderten Kompetenzen wiederum themenabhängig zu wählen, wobei v. a. bei Letzteren viele Kompetenzbereiche angesprochen werden.

In der Lehrveranstaltung „Interkulturelle Kompetenzen entwickeln“ für Lehramtsstudierende des Unterrichtsfachs „Deutsch als Fremdsprache“ an der ELTE in Budapest werden drei Einheiten der Arbeit mit Sinus-Milieus[®] gewidmet. Ziel ist dabei, den Studierenden übergeordnete Kompetenzen zu vermitteln, die als Multiplikatoren in deren künftiger Lehrtätigkeit dienen. Sinus-Milieus[®] werden nach einer intensiven Auseinandersetzung mit Konzepten wie „Kultur“ und „Diskurs“ aus verschiedenen Blickwinkeln heraus erarbeitet. Ziel ist dabei nicht, den Studierenden fertige Unterrichtsmaterialien zu liefern, sondern sie zu sensibilisieren, welche Möglichkeiten sich mit der Arbeit mit Sinus-Milieus[®] und für diskursorientiertes Deutungslernen im Klassenzimmer eröffnen. Dementsprechend sind die Studierenden angehalten, im Rahmen einer Abschlussarbeit Wege zu konzipieren und auszuarbeiten, wie diese themenrelevanten Inhalte Anwendung finden können, also wie anhand der Sinus-Milieus[®] sozio-kulturelle Phänomene in der eigenen Betrachtungsweise sind und wie in anderen, wie man darüber kommunizieren kann, wie diese hinterfragt werden können und letztendlich wie die Zuschreibungen dahinter systematisch dekonstruiert werden können.

5 Zusammenschau und Ausblick

Ziel des vorliegenden Artikels ist, Überlegungen anzustellen, Kompetenzen und Deskriptoren aus dem REPA und GER im Sinne des beschriebenen „Deutungslernens“ mittels der Sinus-Milieus[®] Lebenswelten und Wertewandel darzustellen und zu diskutieren, Zuschreibungen, Zugehörigkeiten und Abgrenzungen zu verstehen und zu hinterfragen, um Lernende zu befähigen, an deutschsprachigen Diskursen teilzuhaben. Ausgehend von den verschiedenen historisch gewachsenen Landeskundetraditionen wird die Überleitung zu der Arbeit mit Sinus-Milieus[®] gelegt und mittels Beispiele mögliche Wege aufgezeigt, mit Sinus-Milieus[®] im Fremdsprachenunterricht zu arbeiten. Wünschenswert wäre an dieser Stelle, dass derartige Überlegungen – nicht nur über Sinus-Milieus[®], sondern auch über weitere Ansätze des diskursorientierten Deutungslernens – Einzug in den Unterricht, hier v. a. in die Landeskunde

finden, um das Dilemma des bloßen Faktenvermittelns und Vergleichens gegenüber der ausgeprägten Vergessenskurve zu vermindern, mit dem Ziel, die Lernenden besser auf eine realweltliche Situation im Sinne einer erhöhten landeskundlichen Diskursfähigkeit vorzubereiten.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen 65, S. 7–21.
- Altmayer, Claus / Hamann, Eva / Magosch, Christine / Mempel, Caterina / Vondran, Björn / Zabel, Rebecca (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.
- Barkowski, Hans (2010): Kultur. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke. S. 174.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838584225>
- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Francke.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838584225>
- Barth, Bertram (2021): Die Sinus-Milieus in der Gesellschaftswissenschaft. In: *Leviathan* 4/49, S. 470–479.
DOI: <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2021-4-470>
- Barth, Bertram / Flaig, Berthold Bodo / Schäuble, Norbert / Tautscher, Manfred (Hrsg.) (2018): *Praxis der Sinus-Milieus®*. Wiesbaden: Springer.
DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19335-5>
- Beck, Ulrich (1983): Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz. S. 35–74.
- Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (2010): Kulturelle Identität als soziale Konstruktion. In: Honer, Anne / Meuse, Michael / Pfadenhauser, Michaela (Hrsg.): *Fragile Sozialität*. Wiesbaden: Springer. S. 207–223.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92017-7_14
- Berger, Peter A. (2010): Kulturelle Identität als soziale Konstruktion. In: Honer, Anne / Meuse, Michael / Pfadenhauser, Michaela (Hrsg.): *Fragile Sozialität*. Wiesbaden: Springer. S. 129–142.
- Bohunovsky, Ruth / Altmayer, Claus (2020): DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß? In: Shafer, Naomi / Middeke, Annegret / Hägi-Mead, Sara / Schweiger, Hannes

- (Hrsg.): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 69–90.
- Candelier, Michel / Camilleri Grima, Antoinette / Castellotti, Véronique / Pietro, Jean-François de / Lőrincz, Ildikó / Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna / Nogueroles, Artur / Molinié, Muriel (2009): *RePA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Straßburg: Europarat.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flaig, Berthold Bodo / Barth, Bertram (2018): *Hoher Nutzwert und vielfältige Anwendung: Entstehung und Entfaltung des Informationssystems Sinus-Milieus®*. In: Barth, Bertram / Flaig, Berthold Bodo / Schäuble, Norbert / Tautscher, Manfred (Hrsg.): *Praxis der Sinus-Milieus®*. Wiesbaden: Springer. S. 3–21.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19335-5_1
- Habersack, Charlotte / Pude, Angela / Specht, Franz (2020): *Menschen A2/1. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch*. München: Hueber.
- Honer, Anne / Meuse, Michael / Pfadenhauser, Michaela (Hrsg.) (2010): *Fragile Sozialität*. Wiesbaden: Springer.
- Kreckel, Reinhard (Hrsg.) (1983): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Identität*. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke. S. 122.
- Kumkar, Nils / Schimank, Uwe (2021): *Drei-Klassen-Gesellschaft? Bruch? Konfrontation? Eine Auseinandersetzung mit Andreas Reckwitz' Diagnose der „Spätmoderne“*. In: *Leviathan* 1/49, S. 7–32.
DOI: <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2021-1-7>
- Nicolaescu, Alexandra (2021): *Landeskunde im DaF-Unterricht: kognitiv, kommunikativ, interkulturell oder diskursiv?* In: *Germanistische Beiträge* 1/47, S. 245–259.
DOI: <https://doi.org/10.2478/gb-2021-0014>
- Reckwitz, Andreas (2019): *Das Ende der Illusionen: Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GER (2001) = *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Sachweh, Patrick (2021): *Klassen und Klassenkonflikte in der postindustriellen Gesellschaft. Soziale Spaltungen und soziokulturelle Polarisierung in den Mittelklassen*. In: *Leviathan* 2/49, S. 181–188.
DOI: <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2021-2-181>
- Schäuble, Norbert / Tautscher, Manfred / Arnold, Matthias / Hribernik, Nico (2018): *Internationalisierung der Milieuforschung: Die Sinus-Meta-Milieus®*. In: Barth, Bertram / Flaig, Berthold Bodo / Schäuble, Norbert et al. (Hrsg.): *Praxis der Sinus-Milieus®*. Wiesbaden: Springer. S. 45–63.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19335-5_3

- Schröder-Sura, Anna (2018): Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA). In: Melo-Pfeifer, Silvia / Reimann, Daniel (Hrsg.): Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven. Tübingen: Narr. S. 79–106.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus Fachbuch.
- Sen, Amartya Kumar (2007): Die Identitätsfalle: warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: Beck.
- Shafer, Naomi / Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: Herrmann-Teubel, Yvonne / Jarzabek, Alina Dorota / Shafer, Naomi (Hrsg.): IDV-Magazin 92, 67–71.
- Shafer, Naomi / Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: Forster Vosicki, Brigitte / Gick, Cornelia / Studer, Thomas (Hrsg.): Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution (=IDT 3). Berlin: E. Schmidt. S. 98–114.
- Tautscher, Manfred / Borgstedt, Silke / Calmbach, Marc (2018): Sinus-Bilder-Collage. Heidelberg: SUINUS Akademie.
- Tonsern, Clemens (2020): Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In: Shafer, Naomi / Middeke, Annegret / Hägi-Mead, Sara / Schweiger, Hannes (Hrsg.): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 23–35.
- Weinert, Franz E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.