

Faustmann, Stefanie

**Toleranz und Gleichberechtigung : ein Beispiel zur Förderung der  
Diskursfähigkeit im Rahmen des kulturreflexiven DaF-Unterrichts mit Erasmus  
Incoming-Studierenden der Universität Graz**

*Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik.* 2023, vol. 37, iss. 2, pp. 171-184

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

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-11>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.79557>

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

Access Date: 19. 02. 2024

Version: 20240216

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

# **Toleranz und Gleichberechtigung – Ein Beispiel zur Förderung der Diskursfähigkeit im Rahmen des kulturreflexiven DaF-Unterrichts mit Erasmus-*Incoming*-Studierenden der Universität Graz**

**Tolerance and Equality – An example of promoting discourse skills in the context of culturally reflective GFL courses with Erasmus incoming students of the University of Graz**

Stefanie Faustmann

## **Abstract**

This article presents teaching materials to promote the development of discourse skills. It provides an introduction by bringing together theoretical perspectives and the results of the research project *Conveying values and culture in GFL courses* at the University of Graz. In addition to that, reference is made to the objectives of the research project and to the quantitative and qualitative data collection. It will be shown that the teaching materials are based on the findings of the empirical study. The main focus is on the question of how GFL teachers can contribute to make it easier for GFL learners to deal with real-world problems and to participate in social, cultural and political life. In this context, activities and exercises on the topic of tolerance and equality will be described. In sum, the article uncovered a need to provide methods and strategies that can develop the ability to engage in German language discourses.

## **Keywords**

German language context; teaching materials for a value-oriented approach; real-world problems; discourse skills; participation

## 1 Ausgangssituation

Wenn davon ausgegangen wird, dass Fremdsprachenunterricht alle Lernenden, und zwar unabhängig von Alter, Herkunft und Geschlecht, zur aktiven Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur befähigen soll, um als mündige Bürger:innen selbstbestimmt handeln zu können, dann bedeutet dies für die Fremdsprachendidaktik, dass sich die Ziele und Inhalte des kulturbezogenen Sprachenlernens verändern sollten (vgl. Hallet 2018: 9). Allerdings ist neben der Frage, inwieweit Fremdsprachenunterricht dies leisten kann, auch von wesentlicher Bedeutung, dass der Lehr- und Lernkontext in sehr unterschiedlichen Bereichen diesen Bedarf deutlich stärker artikuliert als in anderen, sodass den Sprachenlernenden und auch -lehrenden ein angemessener Zugang zu vermittlungsrelevanten gesellschaftlichen Phänomenen und zu in der Gesellschaft diskutierten Themen, die auf kulturelle Aspekte des Fremdsprachenlernens und -lehrens Bezug nehmen, aufgezeigt werden kann (vgl. Altmayer 2017: 3). Demnach besteht die wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts nicht nur darin, sprachenbezogene Kernkompetenzen der Rezeption und Produktion zu vermitteln, sondern auch den Erwerb von *Diskursfähigkeit* und *-partizipation* zu fördern (vgl. Altmayer 2016: 10; vgl. Fornoff 2017: 55–56). Unmittelbar damit im Zusammenhang steht die moderne Gesellschaft des 21. Jahrhunderts (vgl. Altmayer 2017: 10f.), die durch neuartige Umbruchssituationen und Krisen, wie z. B. die Coronakrise, den Klimawandel oder den Krieg in der Ukraine bzw. im Nahen Osten, geprägt wird. Davon gehen auch die meisten aktuellen Diskurse aus, um u. a. der Frage nachzugehen, wie gesellschaftliche und kulturelle Herausforderungssituationen bewältigt und Zukunftsperspektiven entwickelt werden können. Doch wie kann es DaF-Lernenden und auch -Lehrenden gelingen, an den sozialen Aushandlungsprozessen von Bedeutungen mitzuwirken? Welche Möglichkeiten gibt es im Umgang mit deutschsprachigen Diskursen, diese Schlüsselkompetenzen – also fremdsprachige Diskursfähigkeit und -partizipation – zu erweitern?

## 2 Projektidee und -durchführung

Um die Bedeutung des diskursiven Ansatzes ins Zentrum des kulturreflexiven Lernens am *treffpunkt sprachen* – Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik der Universität Graz zu rücken und Antworten auf die oben skizzierten Fragestellungen zu finden, setzten sich Mitarbeiter:innen im Bereich der Fachdidaktik zum Ziel, das Projekt *Kultur- und Wertevermittlung im universitären DaF-Unterricht*<sup>1</sup> umzusetzen. In einem Zeit-

1 Der Titel des Projekts impliziert die Notwendigkeit der Vermittlung von Kultur und Werten in den Deutschkursen am *treffpunkt sprachen*. Dies lässt sich damit begründen, dass *Konzepte der Wertevermittlung* die Frage nach kulturellen Werten und kultureller Identität sowohl anhand kulturtheoretischer als auch wertephilosophischer und -ethischer Ansätze diskutieren (vgl. Fornoff 2018: 47–62). So werden Wertvorstellungen als wesentliche Merkmale einer Kultur angesehen (vgl. Hofstede <sup>2</sup>2001: 4). Dadurch entsteht das Problem, dass durch diese Annahme die beiden theoretischen Konstrukte *Kultur* und *Werte* schwer voneinander abgegrenzt werden und dass alle von den Individuen bereits übernommenen Werte von der kulturellen Umgebung stark beeinflusst werden können (vgl. Fornoff 2018: 52). Aus der Vielzahl individueller Deutungen entwickeln

raum von zwei Jahren sollte ein wichtiger Beitrag zur aktuellen Forschungsarbeit im Kulturstudienbereich und zur Professionalisierung des DaF-Unterrichts an der Universität Graz geleistet werden, indem zum einen theoretische Begriffe des kulturellen Lernens sowie auch Konzepte des Deutungslernens diskutiert und Modelle der Wertebildung näher beleuchtet wurden und zum anderen eine empirische Studie mit den DaF-Lehrenden und Lernenden<sup>2</sup> am *treffpunkt sprachen* durchgeführt wurde, um zu eruieren, wie Fremdsprachenunterricht gestaltet werden kann, in dem eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konventionen, Haltungen und Einstellungen stattfindet und Wertvorstellungen thematisiert werden, ohne eine bestimmte Norm vorzugeben, und wie Wertebildung umgesetzt werden kann, die der Heterogenität und Diversität einer Gesellschaft gerecht wird.

Die quantitative und qualitative Datenerhebung in Form von schriftlichen Befragungen, Interviews und Hospitationen erfolgte von Mai 2021 bis April 2023 am *treffpunkt sprachen*. In einem ersten Schritt wurden zu diesem Zweck zwölf Sprachkurse ausgewählt und insgesamt 165 *Incoming*-Studierende der Universität Graz, die einen Deutschsemester- oder -intensivkurs im Wintersemester 2021/22 absolvierten, befragt, um vor allem herauszufinden, welche Werte für die Deutschlernenden besonders relevant sind und welche Wünsche sie im Hinblick auf eine kritische Wertebildung im Sprachunterricht haben. Dabei wurden Studierende aus EU- und Nicht-EU-Ländern in den Blick genommen, die im Rahmen ihres Bachelor-, Master- oder Doktoratsstudiums ein bis zwei Semester ein Auslandssemester an der Universität Graz absolvierten, Deutsch nicht als Muttersprache sprachen und ein Sprachniveau von A1 bis C1 hatten. In einem nächsten Schritt folgten im Sommersemester 2022 Interviews mit sieben DaF-Lehrenden von *treffpunkt sprachen*. Mithilfe der qualitativen Datenerhebung sollte festgestellt werden, inwieweit der didaktisch-methodische Aufbau ihrer DaF-Kurse den aktuellen, wissenschaftlichen Theorien und Konzepten des kulturreflexiven Lernens bzw. Modellen der Wertebildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache entsprechen. Aus diesem Grund war es relevant, nicht nur das Wissen, sondern auch die persönlichen Erfahrungen und Meinungen der DaF-Lehrenden darzulegen.

---

sich kulturelle Interpretationen und in weiterer Folge auch kollektive Wertartikulationen (vgl. Schöbler 2011: 92–94). Im Fremdsprachenunterricht ist es daher auch notwendig, den Prozess der *Reartikulation* von Werten zu unterstützen und Werte (z. B. westliche, demokratische Werte) immer wieder durch ihre Thematisierung, Diskussion und Reflexion in den unterschiedlichen Bereichen des Lehr- und Lernkontextes aufzugreifen, neu zu denken und zu formulieren, damit Sprachenlernende ihre individuellen Denk-, Deutungs- und Wertungsmuster nicht nur festigen, sondern auch weiterentwickeln können (vgl. Fornoff 2018: 84).

2 Die Studierenden werden in diesem Artikel als DaF-Lernende bezeichnet, weil sie sich maximal ein Jahr in Österreich aufhalten und dann wieder in ihr Heimatland zurückkehren. Von einem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, der bedingt, dass auf natürlichem Wege die deutsche Sprache gelernt wird, kann hier nicht ausgegangen werden. Zudem nehmen die Studierenden die Chance, mit österreichischen Kolleg:innen zu sprechen, kaum wahr, sondern bleiben in ihren *communities*, daher wäre es falsch, von DaZ zu sprechen. Weiters sollte DaF-Unterricht nicht dahingehend definiert werden, dass der Deutschunterricht im Ausland durchgeführt werden muss. Er kann und soll im lebensweltlichen Umfeld einer deutschsprachigen Region stattfinden, mit dem kleinen Unterschied, dass der Spracherwerb sehr stark von den Sprachlehrenden (z. B. am *treffpunkt sprachen*) gelenkt wird.

Aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts entstand eine Materialiensammlung (vgl. Faustmann 2023), die als Inspirationsquelle für den fremdsprachigen Deutschunterricht mit Studierenden an der Universität Graz dienen soll, weil sie Themen beinhaltet, die an lebensweltliche Diskurse anschließen, aber auch DaF-Lernende dabei unterstützen, subjektive und *andere* Wertvorstellungen zu diskutieren und auch auf deren machtvolle Implikationen hin zu befragen. Anhand konkreter Unterrichtsbeispiele wird exemplarisch aufgezeigt, was bezogen auf die Thematisierung von Werten gelernt werden soll. Zudem wird für die DaF-Lernenden und auch -Lehrenden deutlich, „was Werte sind und welche Werte warum in welchem Kontext (keine) Bedeutung haben“ (Hofer-Robinson 2023: 7). So werden z. B. „Werte (der Aufklärung, der Menschenrechte, europäische, demokratische oder westliche Werte) als positiv, bedeutend und notwendig gesetzt und ihre Bedeutung aufgrund ihrer Vagheit (nicht) hinterfragt“ (Robinson-Hofer 2023: 7).

### 3 Impulse für Werte-Diskurse im DaF-Unterricht

Wozu bedarf es überhaupt einer Wertevermittlung im DaF-Unterricht? Im Zuge des Projekts stellte sich heraus, dass demokratische Gesellschaften auf Wertorientierung angewiesen sind und DaF-Lernende Werten in Form radikaler Wertepluralität begegnen (vgl. Beck 2015: 210). Angesichts dieses Wertepluralismus können Sprachenlernende selbst definieren, was sie als gut oder erstrebenswert erachten (vgl. Beck 2015: 211). Demnach sollten sie auch im Fremdsprachenunterricht die Gelegenheit haben, auf möglicherweise unvermeidbare Wertekonflikte zu reagieren und alternative Möglichkeiten zu entdecken, die sie zur Lebensgestaltung heranziehen können (vgl. Beck 2015: 212f.). Werte werden hier als eine für das Individuum bedeutsame Vorstellung von etwas definiert, das anerkannt wird und als Grundlage für Entscheidungen und Handlungen dient (vgl. Fees 2000: 167). Gebildet durch Interaktion kommen sie in Verhaltensweisen und Urteilen zum Vorschein (vgl. Fees 2000: 267f.).

Aus der vorangegangenen Begriffsbestimmung heraus lässt sich erkennen, dass es auch eine wesentliche Aufgabe des universitären DaF-Unterrichts sein sollte, den Fokus auch auf die Bildung von Werten zu legen. Hierbei geht es aber nicht darum, einen scheinbar unverhandelbaren Wertekanon im Sprachunterricht zu vermitteln, sondern die diskursive Partizipationsfähigkeit zu stärken und Teilhabe im Unterricht zu ermöglichen (Hallet 2018: 9). Methoden der Wertevermittlung zielen daher darauf ab, einen wesentlichen Beitrag zur moralischen Entwicklung zu leisten und kritisches Denken, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeiten zu fördern (Obaro – Wolfsgruber 2018: 57f.).

Zunächst ist der Aspekt der *Werteklärung* zu nennen (vgl. Wiater 2011: 69). Die DaF-Lernenden sollten dazu befähigt werden, sich ihrer eigenen Werthaltungen bewusst zu werden (vgl. Ziebertz 2013: 442). In diesem Zusammenhang müssen Wertvorstellungen aus dem Bewusstsein geholt und definiert werden (vgl. Hall 1979: 24f.). Die Bewusstmachung der individuellen Wertorientierungen stellt daher eine Prämisse für ihre Prüfung dar (vgl. Hall 1979: 27). Des Weiteren spielt auch die Entwicklung von *Empathie* bei der Wertebildung eine wesentliche Rolle (vgl. Schmitz 2000: 349f.). Hier vollzieht sich der Schritt aus der

*Ego*-Sphäre, wobei es zur Wahrnehmung von Alterität kommt (vgl. Spies – Tuider 2022: 58). Damit ist die Vorstellung verbunden, dass individuelle Werte auch Bestandteile des *Anderen* sind, denn Werte entstehen in der Begegnung mit Menschen, deshalb lassen sie sich nur schwer alleine durch kognitive Einsicht verändern (vgl. Wiater 2011: 69). An dieser Stelle braucht es *Wertediskurse* (vgl. Oser 2001: 71–73), in denen die individuellen Werthaltungen der DaF-Lernenden auf ihren Bedeutungsgehalt hin überprüft werden können (vgl. Althof – Oser 2001: 102–105), wobei mitberücksichtigt werden sollte, dass sich Individuen immer auch an Wertebildungsprozessen ihrer Mitmenschen beteiligen (vgl. Spies – Tuider 2022: 58f.). Wertvorstellungen bewähren sich somit anhand der argumentativen Vernunft (vgl. Hall 1979: 47). Dies bedeutet für die DaF-Lernenden, dass sie sich über Werte austauschen und am Diskurs um die Wertaushandlung im Unterricht teilnehmen können, was nicht nur die Partizipation, sondern auch die Mündigkeit der Individuen fördern soll, sowie auch einen bewussten Zugang zu wertorientiertem Handeln ermöglicht. Der Diskurs gilt hier als *transzendente* Voraussetzung für die Durchführung eines Wertekonflikts (vgl. Joas 2006: 4–6). Indem also der DaF-Unterricht auf der Basis geklärter individueller und empathisch wahrgenommener fremder Wertorientierungen in die argumentative Diskurskultur einübt, trägt er auch zur Demokratieerziehung bei (vgl. Pfeifer 2009: 28). An dieser Stelle sollte jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass Sprachenlernende dazu tendieren, so zu antworten, wie es gesellschaftlich erwünscht wird, sodass ihre Antworten auf soziale Normen und Erwartungen zurückzuführen sind (vgl. Pfeifer 2009: 28f.).

## 4 Entwicklung des didaktischen Materials

In diesem Kontext resultierten methodisch-didaktische Prinzipien (vgl. Faustmann 2023: 7f.), an denen sich die Projektleiterin bei der Erstellung des didaktischen Materials orientieren konnte. Nachfolgend werden die wichtigsten Aspekte erläutert:

- *Lebensweltbezug und Orientierung an den Studierenden*: Zunächst sollten die Unterrichtsinhalte so ausgewählt werden, dass die Studierenden nicht bloß als Sprachenlernende, sondern als kulturelle Akteur:innen wahrgenommen werden, die an realen gesellschaftlichen Prozessen teilhaben können (vgl. Hallet 2022: 194). Auch die Inhalte des didaktischen Materials sollten für die Sprachenlernenden von großer persönlicher Signifikanz sein, damit sie in der Interaktion mit den anderen im Unterricht beteiligten Personen die Möglichkeit haben, ihre persönlichen Meinungen und individuellen Wertvorstellungen zu kommunizieren bzw. diskutieren und über die eigenen, aber auch gesellschaftsrelevanten Werte und Einstellungen nachzudenken.
- *Komplexität und Orientierung an aktuellen Problemlagen*: Sprachenlernende müssen darauf vorbereitet werden, problemlösungsorientiert handeln zu können. Es braucht deshalb eine direkte Verbindung zwischen den Lerninhalten und konkreten Beispielen aus der realen Welt. Die Aufgaben des didaktischen Materials sind aufgrund der Orientierung an aktuellen Problemlagen sehr komplex. Ihre

Bearbeitung erfordert die Aktivierung von Welt- und Erfahrungswissen, aber auch das Bewusstwerden eigener Deutungsmuster und Diskurspositionen (vgl. Fornoff 2017: 55). Die Vielfalt der eingesetzten Texte, Materialien und Medien spiegelt die Komplexität wider. Folglich sollte die Darstellung der Problemstellung immer multimedial bzw. multimodal sein (vgl. Hallet 2022: 195).

- *Kompetenzentwicklung und Scaffolding*: Die Unterrichtsmaterialien zielen darauf ab, nicht nur kognitive oder sprachlich-diskursive Fähigkeiten weiterzuentwickeln, sondern auch Kompetenzen sozial-interaktionaler oder methodischer Art zu erweitern. Die Sprachenlernenden sollen daher die Aufgaben weitgehend selbstständig lösen. Nach individuellen Bedürfnissen können sie während des Lernprozesses *Scaffolding*-Angebote wahrnehmen, die in das Konzept der komplexen Aufgaben integriert wurden und den Austausch im DaF-Unterricht erleichtern.
- *Initiierung und Strukturierung der Aushandlungsprozesse*: Das didaktische Material umfasst Aufgaben, die sprachlich-diskursive Prozesse anregen, in denen sich Prozesse des Problemlösens, des Aushandelns und deren Kommunikation vollziehen (vgl. Moraldo 2019: 651). Schließlich kann der Einsatz vielfältiger Methoden und Sozialformen zur Reflexion über subjektive Bedeutungskonstruktionen in deutschsprachigen Diskursen führen.
- *Offenheit, Ziel- und Produktorientierung*: Die Offenheit der Lernergebnisse gewährleistet, dass die Studierenden die Mehrdeutigkeit oder Widersprüchlichkeit im Arbeitsmaterial selbst wahrnehmen und definieren können. Dennoch ist es im Sinne der Ziel- und Produktorientierung essentiell, die Ergebnisse des Lernprozesses, z. B. in Form von Texten, darzustellen.

## 5 Unterrichtsbeispiel zum Thema *Toleranz und Gleichberechtigung*

Das didaktische Material wurde zunächst so gestaltet, dass es in Bezug auf die aktuellen, gesellschaftlichen Ereignisse inhaltlich nach fünf Themen systematisch geordnet werden konnte (vgl. Faustmann 2023). In der Materialiensammlung, die neben methodisch-didaktischen Ausführungen auch Kopiervorlagen für die Niveaustufen von A1 bis B2 beinhaltet, lassen sich eindeutige Beispiele für den diskursiven Ansatz finden. Das Kapitel (2) trägt den Titel *Toleranz und Gleichberechtigung* (vgl. Faustmann 2023: 40–68). Zu Beginn dieses Kapitels geht es um die Thematisierung heteronormativer bzw. Queerer Diskurse. Den Sprachenlernenden wird ein Bild gezeigt (vgl. Höfferer 2022). Auf dem Bild sehen die Studierenden einen Regenbogenzebrastreifen, der für ein diskriminierungsfreies und gleichberechtigtes Zusammenleben steht und im *Pride Month* vor der Haustüre einer Menschenrechtsschule in Salzburg mit schwarzer Farbe überschmiert wurde (vgl. Höfferer 2022). Offensichtlich handelte es sich um einen Vandalen-Akt, über den die Studierenden in dieser Unterrichtssequenz bewusst reflektieren sollten:



**Abb. 1:** Solidaritätszeichen mit schwarzer Farbe überschmied (Höffner 2022)

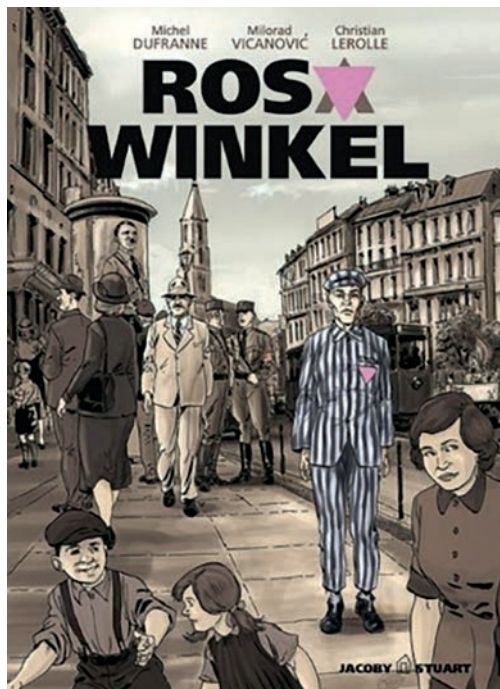
Anhand dieses Bildes sollen wichtige Begriffe, wie z. B. Toleranz, Vielfalt und Gleichberechtigung, erarbeitet werden. Dadurch wird die mündliche Sprachkompetenz trainiert und der Wortschatz erweitert. Presseaussendungen zum Thema aus dem Jahr 2022 zeigen zudem fremde Diskurspositionen auf und geben Anlass zur Diskussion, weil sie erkennen lassen, wie wichtig die *Werte der Demokratie* sind (vgl. Fornoff 2017: 62), um ein solidarisches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher sexueller Neigung zu ermöglichen. Die Aufgabe wird gelöst, indem sie die eigenen Deutungsmuster reflektieren und in der Interaktion mit den anderen Studierenden ihre Standpunkte hinsichtlich dieser kontroversen Thematik aushandeln. In einem Gedankenexperiment überlegen die Studierenden gemeinsam, welche Maßnahmen notwendig wären, um in einer geschlechtergerechteren Welt leben zu können. Indem die Sphären des Unterrichts mit dem kulturellen Handeln in der Gesellschaft verknüpft werden, eröffnen sich an dieser Stelle *real-world*-Diskurse (vgl. Hallet 2018: 11). Die Ergebnisse der angestellten Überlegungen zur Mitgestaltung sollen abschließend in Form eines Leser:innenbriefs für eine lokale Zeitung präsentiert werden (vgl. Faustmann 2023: 47).

Anknüpfend an die Erkenntnisse dieser Sequenz geht es in einer weiteren Einheit um die *Homosexualität* von Männern (vgl. Faustmann 2023: 53–60). Dabei nehmen die aussagekräftigen Bilder der Graphic Novel *Rosa Winkel* einen hohen Stellenwert im



kulturreflexiven DaF-Unterricht ein (vgl. Dufranne – Vicanovic 2019), um gegen Diskriminierung und Marginalisierung zu kämpfen. Dabei scheint auch die machtkritische Dimension der Kulturstudien eine zentrale Rolle einzunehmen (vgl. Fornoff 2017: 59).

Die Geschichte, die in dieser Graphic Novel erzählt wird, ist jene der Verfolgung und Ermordung Homosexueller während der Herrschaft des Nationalsozialismus (vgl. Dufranne – Vicanovic 2019). Der Hauptprotagonist, Andreas, ist ein junger Mann Anfang 20, der im Berlin der 1930er Jahre lebt und wegen des 175er Gesetzes<sup>3</sup> im deutschen Strafgesetzbuch juristisch verfolgt und im Konzentrationslager gequält wird (vgl. Dufranne – Vicanovic 2019). Mithilfe der Buchtitelseite werden die DaF-Lernenden an das historisch-kritische Thema herangeführt, um z. B. die Symbolik des Rosa Winkels zu erkennen und über die Diskriminierung und Gewalt gegen Homosexuelle nachzudenken (vgl. Faustmann 2023: 53):



**Abb. 2:** Rosa Winkel. Buchtitelblatt (Dufranne – Vicanovic 2019)

<sup>3</sup> Im Jahr 1794 führte das *Allgemeine Landrecht für die preußischen Staaten* ein Gesetz ein, das homosexuellen Handlungen unter Männern mit ein- bis mehrjährigen Zuchthausstrafen belegte. Nach der Reichsgründung im Jahr 1871 wurde diese preußische Bestimmung als § 175 des Strafgesetzbuchs reichsweit übernommen. Nach der Machtergreifung der Nazis erfolgte eine verstärkte Repression gegen Homosexuelle. Die Homosexuellen wurden als Gefahr für die eigene *Rasse* betrachtet, weil sie sich weigerten, sich fortzupflanzen. Sie wurden systematisch verfolgt und gehörten zu den ersten, die in die Konzentrationslager deportiert wurden. Die Nazis exportierten ihre mörderische Homosexuellenfeindlichkeit auch in die besetzten und abhängigen Länder, sodass z. B. auch die Vichy-Regierung in Frankreich den § 175 sinngemäß in das französische Strafgesetzbuch integrierten. In der DDR und der BRD wurde das Gesetz aus der Nazizeit modifiziert und erst im wiedervereinigten Deutschland endgültig abgeschafft (vgl. Dufranne – Vicanovic 2019).

Danach folgen unterschiedliche Aktivitäten zur Förderung der Diskursfähigkeit, aber auch zum Ausbau von *Visual Literacy* (vgl. Chen 2014: 264). Damit sollen die Sprachenlernenden dazu befähigt werden, Bilder zu lesen und zu verstehen (vgl. Chen 2014: 264). Auf der einen Seite wurden Panels ausgewählt, die Andreas als einen fröhlichen, verliebten Mann und einen vorbildhaften, deutschen Arbeiter zeigen. Auf der anderen Seite geben die Panels jedoch wichtige Hinweise darauf, wie rasant sich die ‚braune Pest‘ im damaligen Deutschland ausbreitete, was sich z. B. durch die schrecklichen Erfahrungen des Protagonisten im Alltag widerspiegelt (vgl. Faustmann 2023: 57):



**Abb. 3:** Rosa Winkel (Dufranne – Vicanovic 2019: 82–83)

An dieser Stelle kann das hohe Potenzial der Graphic Novel im kulturellexreflexiven Lernprozess dazu beitragen, dass die Studierenden Emotionen generieren und diese Gefühle stärker zum Ausdruck bringen (vgl. Abel – Klein 2016: 38f.). Zudem werden sie zur Bewusstheitsbildung eingesetzt und motivieren die Studierenden, an Sinnbildungsprozessen aktiv mitzuarbeiten (vgl. Abel – Klein 2016: 65f.). So bieten die Panels als Kombinationen von Bild und Text Anlass zur Kommunikation und Diskussion, insbesondere spielt dabei das Aushandeln-Können eine wesentliche Rolle.

Des Weiteren wirken die Studierenden auch selbst durch die Schaffung eigener Panels an der Bedeutungsproduktion mit und erweitern ihren eigenen Vorrat an Deutungsmustern. Das Rollenspiel am Ende der Unterrichtseinheit soll den DaF-Lernenden die

Möglichkeit geben, sich in Andreas hineinzusetzen. Sie führen zu zweit ein Interview durch, wobei ihnen Rollenkarten Orientierung geben sollen (vgl. Faustmann 2023: 60), was z. B. durch die nachfolgende Aktivität erkennbar wird:



Stellen Sie sich vor, Sie sind ein/e JournalistIn und Sie haben die Möglichkeit, ein Interview mit Herrn Andreas Müller zu führen. Welche Fragen sind für Sie offen geblieben?

**JournalistIn:**

Wo und wann sind Sie geboren? Wie war Ihre Kindheit/Jugend? Wann und wie haben Sie sich geoutet? Wie reagierten Ihre FreundInnen/Ihre Mutter auf das *Comingout*? Wie erlebten Sie die Kriegsjahre? Warum behandelten sie Sie so respektlos? Worunter haben Sie am meisten gelitten? Warum meinen Sie, dass Sie bereits jetzt zu den Vergessenen gehören? Zeigen die Menschen Ihrer Meinung nach mehr Toleranz?

**Andreas Müller:**

Ich bin in \_\_\_\_\_ geboren. Ich wurde am \_\_\_\_\_ geboren.

Meine Kindheit war ... Meine Jugend war ... Es war eine schöne/schwierige Zeit, weil ... Meine FreundInnen waren mir sehr wichtig/weniger wichtig, weil ...

Meine Mutter war enttäuscht/überrascht/traurig/fröhlich, weil ...

Mein Comingout war für mich ... Meine Mitmenschen behandelten mich respektlos, da ... Ich habe am meisten darunter gelitten, dass ... Ich bin kein wichtiger Zeitzeuge, weil ... Meiner Meinung nach gehöre ich schon jetzt zu den Vergessenen, da ...

Meiner Ansicht nach zeigen die Menschen mehr Respekt/keinen Respekt gegenüber Menschen mit ... Ich denke, dass die Leute ... Ich glaube, dass die Menschen mehr/weniger Toleranz zeigen, da ...

In dieser letzten Aktivität reflektieren die Studierenden das Gelernte. Sie können sich mit Andreas' Leben, seinen Erfahrungen und seinem Schicksal zur Nazizeit noch einmal befassen und über eingangs gestellte Fragen in Bezug auf die queeren Inhalte der Graphic Novel nachdenken. Idealerweise ist die Beantwortung dieser Fragestellungen komplexer als zu Beginn der Unterrichtseinheit. Des Weiteren sind die Sprachenlernenden am Ende dieser Unterrichtssequenz in der Lage, eigene und fremde Meinungen zu hinterfragen und selbstständig und aktiv an der Lösung von Konflikten mitzuarbeiten, indem sie an der Bedeutungsproduktion in der Fremdsprache mitwirken. Demzufolge dient Sprache vor allem dazu, themenbezogene diskursive Praktiken zu erkennen und diese besser zu verstehen (vgl. Fornoff 2017: 57). Hinsichtlich der Wertebildung im DaF-Unterricht ist es auch ein wesentliches Ziel dieser Unterrichtseinheit, Vorurteile, die sich auf das Geschlecht oder die sexuelle Orientierung beziehen, abzubauen, sodass mithilfe der ausgewählten Graphic Novel und der vorgeschlagenen Aktivitäten und Übungen dieser Unterrichtssequenz grundlegende, für die Gesellschaft relevante Fragestellungen zur Diskussion gestellt werden, aber auch die Grenzen von Toleranz deutlich gemacht werden können (vgl. Dufranne – Vicanovic 2019).

## 6 Implementierung des didaktischen Materials in den universitären DaF-Unterricht

Die Bereitstellung des didaktischen Materials war eine zentrale Strategie, um die Unterrichtsqualität in den DaF-Kursen am *treffpunkt sprachen* – Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik zu erhöhen. Grundvoraussetzung für die Implementierung der Unterrichtsmaterialien war, dass die DaF-Lehrenden an neuen Materialien für den kulturreflexiven Sprachunterricht interessiert waren. Ein besonderes Anliegen war es deshalb auch, die Bedürfnisse der DaF-Lehrenden und Studierenden mit zu berücksichtigen und mit ihnen die erstellten Unterrichtsmaterialien zu evaluieren. Diese wurden im Wintersemester des Studienjahrs 2022/23 mit 27 *Incoming*-Studierenden aus zwei unterschiedlichen DaF-Kursen erprobt. Dem Feedbackbogen zufolge ist das didaktische Material bei den Studierenden sehr gut angekommen, sodass sie gerne öfters an solchen Projekten teilnehmen würden.

Als besonders positiv wurde die *inhaltliche* Qualität der Materialien beurteilt. Es wurde angemerkt, dass das Thema sowohl persönlich signifikant und aktuell war als auch soziale, kulturelle sowie politische Aspekte miteinbezog. Das Lernmedium gab ihnen Einblicke in andere Lebenswelten und machte unterschiedliche Sichtweisen, aber auch kontroversielle Themen deutlich. Abwechslungsreiche und anschlussfähige Aufgaben auf allen Ebenen waren hier besonders ertragreich. Ferner standen die Sprachenlernenden nach der Teilnahme am Projekt besonders gesellschaftspolitisch relevanten Themen sehr offen gegenüber und die Motivation, sich über den DaF-Unterricht hinaus mit solchen Themenbereichen zu beschäftigen, war bemerklich groß.

Auch die *didaktische* Qualität des Unterrichtsmaterials stellte sich als vorteilhaft heraus. Die gewählten Methoden (z. B. Diskussionen) förderten den Meinungs- und Erfahrungsaustausch der DaF-Lernenden. Die Lernarrangements halfen den Studierenden dabei, sich in andere Personen hineinzusetzen, solidarisch zu handeln und Mitverantwortung für eine gerechtere Welt zu tragen. Die Möglichkeiten, etwas persönlich tun zu können, wurden in einer angemessenen Weise aufgezeigt. Als Verbesserungsvorschlag wurde u. a. angeführt, dass die DaF-Lehrenden auch interdisziplinär zusammenarbeiten sollten, um diese komplexen Unterrichtsinhalte mit Expert:innen anderer Disziplinen besprechen zu können.

## 7 Schlussbemerkungen

Im ersten Teil des Projekts wurde ersichtlich, dass sich Sprachenlernende durch Wertebildungsprozesse, die im Sprachunterricht initiiert werden, mit bestimmten Wertvorstellungen identifizieren und persönliche, aber auch kollektive Werthaltungen (weiter-)entwickeln können (vgl. Joas 2006: 6). Hier gelten Werte als wichtige Orientierungsleitlinien für das Handeln in der Gesellschaft. Weiters wurde deutlich, dass *Kultur als Verkörperung von Werten* zu betrachten ist (vgl. Fornoff 2018: 49), wobei auch die Sprache eine relevante Funktion einnimmt (vgl. Schöbler 2011: 92f.). Außerdem wurde festgestellt, dass

Wertebildung professionalisiert werden kann. Hierfür gibt es verschiedene Ansätze, Modelle und Methoden, die den Sprachlehrenden dabei helfen, partizipative und handlungsorientierte Lernarrangements im Unterricht so zu gestalten, dass sich die Sprachenlernenden z. B. durch eine Auseinandersetzung mit Fallproblemen über persönliche oder soziale Wertvorstellungen bewusst werden und im Rahmen einer Wertediskussion, ihre Pro- und Contra-Argumente zur moralischen Sichtweise einer gegebenen Situation bilden und äußern können (vgl. Wiater 2011: 69f.; Hall 1979: 18). Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass ein wertorientierter Fremdsprachenunterricht nicht nur kulturreflexiv, sondern auch lerner:innen-, problem- und handlungsorientiert, partizipativ, prozesshaft und integrativ ist (vgl. Schweiger – Hägi – Döll 2015: 7–10), sodass alle Sprachenlernenden unterschiedliche Kompetenzen und Fähigkeiten (z. B. Urteils- oder Handlungskompetenz) ausbauen können (vgl. Wiater 2011: 69f.).

Eine weitere Frage, die vorwiegend durch die empirischen Untersuchungen geklärt werden konnte, war, inwieweit die erwähnten Konzepte und Modelle der Wertebildung in den DaF-Kursen umgesetzt werden können. So wurden auf Basis der empirischen Erkenntnisse Unterrichtsmaterialien entwickelt und in den DaF-Kursen ausgetestet. Im Rückblick kann gesagt werden, dass die DaF-Lehrenden und Studierenden mit den Ergebnissen sehr zufrieden waren. Was das kulturreflexive Lernen am *treffpunkt sprachen* anbelangt, so decken die im Zuge des Projekts erstellten Unterrichtsmaterialien einen deutlich gegebenen Bedarf ab, um den DaF-Unterricht interessant und studierendenbezogen zu gestalten. Besonders historisch-kritische Themen mit Gegenwartsbezug werden von den Studierenden gerne angenommen, allerdings unter der Bedingung, dass eine kontinuierliche Mitgestaltung und Teilnahme in den Sprachkursen ermöglicht wird (vgl. Fornoff 2017: 62).

Die Aktivitäten zur Förderung von *Diskursfähigkeit* waren nicht nur essentiell für die Weiterentwicklung des universitären Sprachunterrichts (vgl. Hallet 2018: 8), sondern auch für die beteiligten Studierenden selbst. Denn in den DaF-Kursen lernten sie anhand ihres Wissens und ihrer Erfahrungen mit deutschsprachigen Diskursen besser umzugehen und mehr Eigenverantwortung zu übernehmen (vgl. Altmayer 2007: 27). Schließlich konnten die Studierenden z. B. durch die erlebten Diskussionen oder Rollenspiele über den Tellerrand blicken, Problematiken systematisch erkennen und das Erlebte bewusst aufarbeiten (vgl. Schweiger – Hägi – Döll 2015: 7–10; Hall 1979: 85–94).

Weiters war das Evaluieren der Unterrichtsmaterialien mit den Studierenden im Rahmen der DaF-Kurse auch für die Lehrenden sehr bereichernd. Denn über die reine Sprachvermittlung hinaus konnten die Kursleiter:innen mittels wertebasierter Fragen neue Perspektiven eröffnen sowie immer tiefer in die Lebenswelt der Studierenden eindringen und deren Wissen, Werte, Haltungen und Meinungen kennenlernen (vgl. Wiater 2011: 70).

## Literatur

- Abel, Julia – Klein, Christian (2016): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Althof, Wolfgang – Oser, Fritz (2001): Moralische Selbstbestimmung (4. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter – Höller, Michaela (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde (Materialien Deutsch als Fremdsprache 96). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 3–22.
- Altmayer, Claus [et al.] (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen 65, S. 7–21.
- Beck, Ulrich (2015): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne (Sonderausgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chen, Eva Veronika (2014): Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Bernstein, Nils – Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film (Materialien Deutsch als Fremdsprache 93). Göttingen: Universitätsverlag, S. 261–278.
- Dufranne, Michel – Vicanovic, Milorad (2019): Rosa Winkel (2. Aufl.). Berlin: Jacoby & Stuart.
- Faustmann, Stefanie (2023): Kultur- und Wertevermittlung im universitären DaF-Unterricht. Aktivitäten und Anregungen für den Sprachunterricht mit Studierenden. [https://static.uni-graz.at/fileadmin/Treffpunktsprachen/Fachdidaktik/Apps\\_Handbuecher\\_Leitfaeden\\_Unterrichtsmaterialien/Handbuch\\_Forschungsprojekt\\_Faustmann\\_Layout\\_Druck.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/Treffpunktsprachen/Fachdidaktik/Apps_Handbuecher_Leitfaeden_Unterrichtsmaterialien/Handbuch_Forschungsprojekt_Faustmann_Layout_Druck.pdf) (6. 4. 2023).
- Fees, Konrad (2000): Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fornoff, Roger (2018): Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 100). Göttingen: Universitätsverlag.
- Fornoff, Roger (2017): Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen in den Kulturstudien DaF und DaZ. In: Di Venazio, Laura [et al.] (Hrsg.): DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweiten Bedarf. 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen 2016 (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 98). Göttingen: Universitätsverlag, S. 53–66.
- Hall, Robert (1979): Unterricht über Werte. Lernhilfen und Unterrichtsmodelle. München – Wien – Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Hallet, Wolfgang (2022): Die Digitalisierung der fremdsprachigen Diskursfähigkeit. In: Eisenmann, Maria – Steinbock, Jeanine (Hrsg.): Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung. Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung Würzburg 2019 (Beiträge zur Fremdsprachenforschung 16). Bielefeld: Schneider bei wbv, S. 191–202.
- Hallet, Wolfgang (2018): Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Hallet, Wolfgang – Krämer, Ulrich (Hrsg.): Kompetenzunterricht im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele (3. Aufl.). Seelze: Klett – Kallmeyer, S. 8–19.

- Höffner, Jochen (2022): Bunte Zebrastreifen beschmiert. <https://www.stadt-salzburg.at/presse-aussendungen/presseaussendungen-2022/bunte-zebrastreifen-beschmiert/> (6. 4. 2023).
- Hofstede, Gert (2001): Lokales Denken, Globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München: Beck.
- Joas, Hans (2006): Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften. Vortrag am 15. 9. 2006. [https://ams-forschungsnetzwerk.at/download-pub/2006\\_Vortrag\\_Joas\\_authorized\\_06101x.pdf](https://ams-forschungsnetzwerk.at/download-pub/2006_Vortrag_Joas_authorized_06101x.pdf) (20. 5. 2023).
- Moraldo, Sandro M. (2019): Förderung von DaF in Italien. <https://cris.unibo.it/bitstream/11585/739654.11/1/F%C3%B6rderung%20von%20DaF%20in%20Italien.pdf> (6. 4. 2023), S. 649–660.
- Obaro, Nina – Wolfsgruber, Tabea (2018): Wertevermittlung? Nein danke! Kritische Bildungsarbeit als gegenhegemoniale Praxis. In: ÖDaF-Mitteilungen 34 (1), S. 52–63.
- Oser, Fritz (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Edelstein, Wolfgang – Oser, Fritz – Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pfeifer, Volk (2009): Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung (2. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Robinson-Hofer, Michael (2023): Werte. Sprache. Integration: zur Konstruktion von Werten in DaZ-Lehrmaterialien. Heidelberg: J. B. Metzler.
- Schmitz, Bernhard (2000): Werte und Emotionen. In: Euler, Harald A. – Mandl, Heinz (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 349–459.
- Schöbler, Sabine (2011): Der Neopragmatismus von Hans Joas. Handeln, Glaube und Erfahrung. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Schweiger, Hannes – Hägi, Sara – Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 52, S. 3–10.
- Spies, Tina – Tuider, Elisabeth (2022): Subjektivierung und Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Entwurf einer intersektional-dekolonialen Subjektivierungsforschung. In: Siouti, Irini [et. al] (Hrsg.): Othering in der post-migrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: transcript.
- Wiater, Werner (2011): Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ziebertz, Hans-Georg (2013): Ethisches Lernen. In: Hilger, Georg – Leimgruber, Stephan – Ziebertz, Hans Georg (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel: S. 434–452.

---

**Mag. Stefanie Faustmann, BA** / stefanie.faustmann@uni-graz.at

treffpunkt sprachen – Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik, Überfakultäre Einrichtungen, Karl-Franzens-Universität Graz, AUT



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