

Zur Neubestimmung literatur- und kulturwissenschaftlicher Lernziele im Fach Deutsch als Fremdsprache: „Holocaust“ als kulturelles Deutungsmuster

Luís Pimenta Lopes - Universidade do Minho

Einleitung

Die Diskussion über die Philologie im Deutschunterricht muss mit der Frage des Gegenstandes der internationalen Germanistik einhergehen. Im portugiesischen Hochschulsystem ist längst ein kritischer Zustand der philologischen Fächer identifiziert worden, wobei meines Erachtens wenige, systematische Vorschläge für eine tiefgründige Veränderung dieses Zustandes vorgebracht wurden¹. Dies geschieht aufgrund einer herrschenden, undifferenzierten Auffassung der Fremdsprachendidaktik in der Hochschullehre, die traditionell nur mit hohen Fremdsprachenniveaus konfrontiert wurde und sich bislang eher mit wissenschaftlich spezifischen Inhalten beschäftigen musste.

Diese Lage änderte sich in den letzten Jahren gravierend, als Deutsch vor allem als Neben- oder Wahlfach auftauchte, d. h. auch in kultur- und literaturwissenschaftlichen Fächern der sogenannten philologischen Studien müssen die Dozenten an Universitäten mit geringen oder sogar nicht existierenden Deutschvorkenntnissen rechnen. Das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache scheint in Anbetracht dieser Umstände nicht mehr in Verbindung mit Literatur und Kultur ablaufen zu können, insbesondere wegen der mittlerweile implementierten Bologna-Reformen, die letztendlich zur vereinfachten und kompetenzbasierten Konzeption der Fremdsprachendidaktik geführt haben. Mit der Übernahme dieser Standardisierung an Hochschulen musste Deutsch nun nach den Orientierungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER) für Sprachen gelernt werden, wobei ein etwas seltsames System entstand: Obwohl die Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer mit fremdsprachlichen, literarischen und kulturwissenschaftlichen

¹ Hier sei z. B. auf das Programm des APEG-Kongresses 2012 zum Thema *Philologie nach der Philologie – die Germanistik im 21. Jahrhundert* verwiesen, in dem Beiträge im Bereich DaF praktisch abwesend waren, trotz des Vorschlags einer Reflexion über die neue Germanistik nach der Krise der Geisteswissenschaften. Für einen Überblick über die Germanistik in Portugal s. Ribeiro (2010:1767).

Themen umgehen müssen, ist z. B. erst nach dem Niveau B1 vorgesehen, dass „(...) die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen (...)“ und „im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen“ verstanden werden (siehe GER). Angenommen, dass dieses Niveau z. B. bei Nullanfängern erst im dritten Studienjahr (optimistisch gesehen) erreicht wird, welche literatur- und kulturwissenschaftlichen Inhalte sind bis dahin zu bearbeiten?

Diese Ambivalenz verlangt die Reflexion über eine Praxis des Fremdsprachenunterrichts in der Hochschullehre, die zwar dem Anspruch eines universitären Studiums gerecht wird, das den Studierenden während des Fremdspracherwerbs bereits den Zugang zu literatur- und kulturwissenschaftlichen Themen ermöglicht, dabei jedoch nicht dem Homogenitätsanspruch des GER, der in anderen Kontexten durchaus sinnvoll ist, beispielweise in denen, wo die kommunikative Fähigkeit der Lernenden im Mittelpunkt steht. In einem philologischen Studium ist meiner Ansicht nach eine rein kommunikative Herangehensweise an eine Fremdsprache allerdings ausgeschlossen, wobei im Rahmen dieser Reflexion wissenschaftlich verankertes Wissen berücksichtigt werden muss, um eine Rückkehr zu unsystematischen, sogenannten interkulturellen Lernzielen zu vermeiden, die – so werden wir zeigen – häufig in Frage gestellt wird². Diese wissenschaftliche Diskussion ist innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache sehr intensiv, hat jedoch leider wenig Resonanz in der sogenannten Auslandsgermanistik gefunden³. Hierbei zielen wir darauf ab, zu zeigen, dass ein theoretisch-konzeptionelles Modell einsetzbar ist, das beide Fächer – DaF und Germanistik – zugunsten einer effektiven und realitätsnahen Hochschuldidaktik zusammenbringt⁴.

Dieser Aufsatz umfasst zunächst einen Exkurs über die neuesten Ansätze im Rahmen der literatur- und kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach DaF, die für einen dynamischen Kulturbegriff plädieren, und in denen der Umgang mit fremdsprachiger Literatur innerhalb eines allgemeineren Konzeptes von Kultur als Lernprozess abläuft. Anschließend beschreibt er, wie man im Literatur- bzw. Kulturunterricht anhand des Themas „Holocaust“ mit diesem Modell operieren kann.

² Vgl. Altmayer (2014:60 ff): “(...) eine zumindest rudimentäre Lehr- und Lernperspektive, die davon ausgeht, dass es germanistischer Forschung und Lehre außerhalb des deutschen Sprachraums immer (...) darum gehen muss, Interaktions-, Verstehens- und eben Lernprozesse in der Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Diskursen zu ermöglichen, zu ermuntern und anzuregen.”

³ Zur Diskussion über die Nomenklatur Inlands-/Auslandsgermanistik siehe z. B. Fandrych (2006).

⁴ Zur Kritik der tiefgründigen Divergenz zwischen kulturwissenschaftlichen Methoden und akademischer Praxis siehe z. B. Ribeiro/Ramalho 2001 oder Silvestre 2000.

Kulturbegriff(e) und Paradigmenwechsel im Fach Deutsch als Fremdsprache

Seitdem sich in den 1980er- und 1990er-Jahren das Paradigma der Interkulturalität in der Fremdsprachendidaktik dominierend etablierte, ist dieses Konzept aus der Diskussion über die Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache nicht mehr wegzudenken (vgl. Altmayer 2010:1380; Zeuner 2010:1472; Müller-Jacquier 2001:1230). Was die Landeskunde überhaupt ausmacht, welche Lernziele und –inhalte ihr zugehören und welche Position sie gegenüber der Vermittlung der Sprache einnimmt, sind Fragen, deren Antworten bisher vor allem auf dem meist umstrittenen Bedürfnis der Lernenden nach dem Erwerb einer interkulturellen Kompetenz beruhen. Im Umgang mit Kultur im Fremdsprachenunterricht wird der Begriff „interkulturell“ dazu verwendet, die Beziehung des Lerners zur Zielkultur zu beschreiben, jedoch wird eine präzise Definition des Begriffs sowie die Zielsetzung jeder Lesart desselben nur selten umrissen⁵. Die Bestimmung kultureller Lernziele und –inhalte geht demnach von der Herkunft und der dazu gehörenden Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden aus, wobei sie für den Kontakt mit dem Zielland – im Falle von Deutsch als Fremdsprache also mit den deutschsprachigen Ländern – quasi vorbereitet werden muss⁶. Im Mittelpunkt dieser Vorbereitung steht die Entwicklung von „allgemeine[n], für *interkulturelle Situationen* relevante[n] Kompetenzen [...], wie z.B. eine *Wahrnehmungs- und Aneignungsfähigkeit* fremder Bedeutungen“ (Müller-Jacquier 2001:1230) sowie die Förderung von Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Relativierung ethnozentrischer Sichtweisen (vgl. Altmayer 2008:28, 2004:70-71; Veeck/Linsmayer 2001:1162).

Die Hauptkritik gegenüber diesem Ansatz bezieht sich vor allem auf die Anlehnung an die Dichotomie eigene/fremde (National-)Kultur, die als selbstverständlich akzeptiert wird, wobei „Kultur als ein für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe typisches Orientierungssystem definiert [wird], das das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder beeinflusst“ (Zeuner 2010:1473). Dieser totalitätsorientierte Kulturbegriff (vgl. Reckwitz 2000: 72

⁵ In seiner Kritik am Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ weist Claus Altmayer auf drei unterschiedliche Verständnisse hin: „So lassen sich ein pragmatisches, ein pädagogisches und ein hermeneutisches Verständnis von ‚interkultureller Kommunikationsfähigkeit‘ oder ‚interkultureller Kompetenz‘ unterscheiden.“ (vgl. 2006:47)

⁶ Nach dem pragmatischen Verständnis von ‚interkultureller Kompetenz‘.

ff) entspricht einem ziemlich verbreiteten Kulturverständnis, beispielsweise in der Germanistik, wie von Wierlacher 2003 im Handbuch Interkulturelle Germanistik erläutert wurde:

Kulturen [sind] vor allem als Nationalkulturen auf Abgrenzung und Unterschiedlichkeit bedachte Individuen, die sich wie eine Person über den Selbstentwurf ihrer Identität und die sie anerkennenden Alteritäten auch nach außen definiert (Wierlacher 2003:505).

Sofern man in DaF von so einer Kulturauffassung Gebrauch macht, nimmt man an, dass die Lernenden im landeskundlichen Bereich als monokulturell sozialisierte Repräsentanten der eigenen Nationalkultur auftauchen (vgl. Altmayer 2006:49; Hu 2000:134), wobei aus der Reflexion über das eigene und fremde Verhalten die Infragestellung eigener Prägungen entstehen soll.

Trotz der Vielfalt von Reflexionen hinsichtlich dieser Weiterentwicklung stößt der interkulturelle Ansatz schon seit längerer Zeit auf beständigen Widerstand, wie er etwa im Jahre 1996 von Adelheid Hu formuliert wurde:

Bei dem traditionellen Konzept von ‚Interkulturellem Lernen‘ ist die Gefahr gegeben, bei den Lernenden ein dichotomes Weltbild entstehen bzw. sich verfestigen zu lassen. Wenn man davon ausgeht, dass durch die Benutzung bestimmter Begriffe im Gehirn des Menschen – umgangssprachlich ausgedrückt – bestimmte ‚Schubladen‘ aufgezogen werden, d. h. die Wirklichkeit segmentiert wird, beeinflusst eine auf Kulturkontrastivität angelegte Methode zwangsläufig die Wahrnehmung der Lernenden in Richtung auf das Erkennen von Unterschieden und Abgrenzungen. Diese werden dann in der Regel dabei auf die jeweils unterschiedliche ‚Kultur‘ zurückgeführt. Andere Merkmale laufen Gefahr, vernachlässigt zu werden (Hu 1996:34).

„Kulturkontrastivität“ schien also keinen befriedigenden Ansatz im Umgang mit kulturellen Lernprozessen zu liefern, weil von den Lernenden keine monokulturelle Prägung zu erwarten sei, sondern „Lernerbiografien“, die wegen der „Internationalisierung, Migration und [...] globale[n] Vernetzung durch elektronische Medien [...] zwischen ständiger Entortung und Verortung“ oszillieren (Hu 2000:134).

Erneute, kulturwissenschaftlich orientierte Ansätze gewannen im Laufe der letzten Jahrzehnte Anerkennung hinsichtlich einer zunehmenden Reflexion über die Stelle der Landeskunde bzw. der Kulturwissenschaft als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung (vgl. ebd. 130 ff; Altmayer 2010, 2006). Beispiele dafür sind das Konzept der symbolischen Kompetenz von Claire Kramsch (2011) im angelsächsischen und der Deutungsmusteransatz von Claus Altmayer im

deutschsprachigen Raum. Der auf Kulturkonstrastivität oder Kompetenz zur „Bewältigung alltäglicher Situationen“ aufgebaute Begriff unterscheidet sich von dem kulturwissenschaftlichen darin, dass es bei letztgenanntem um die „alltägliche Verwendung diskursiver Symbole“ innerhalb einer sprachlichen Gemeinschaft geht. Dieser kulturwissenschaftliche Blick hat seinen Ursprung im Paradigmenwechsel, der aus dem sogenannten *cultural turn* entstand, der die Forschungsperspektive in den Sozial- und Kulturwissenschaften auf eine nicht-binäre Orientierung verschiebt⁷.

Deutlich wird hierbei, dass die kulturwissenschaftliche Diskussion im Bereich Deutsch als Fremdsprache in erster Linie auf dem Mangel an Forschung über den Erwerb kultureller Inhalte beruht, wobei zuerst ein Kulturbegriff erläutert werden musste, was – so die Kritik – bisher undifferenziert umgesetzt wurde. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, wie die Diskussion zur Verbindung kulturwissenschaftlicher Inhalte mit dem Spracherwerb bereits über eine lange, produktive und akademische Auseinandersetzung verfügt; andererseits wird dabei offensichtlich, wie weit der Alltag im DaF-Unterricht den fachlichen Erkenntnissen bisher nicht nachkommt. Zwei Aspekte sind hier von großer Bedeutung, nämlich ob

1. die Abweichung zwischen Praxis und Forschung ein ontologisches Merkmal der Kulturwissenschaften *latu sensu* ist. Demnach wäre der *cultural turn*, oder die jeweiligen *turns*/Paradigmenwechsel (Bachmann-Medick 2007), die den Kern der kulturwissenschaftlichen Forschung ausmachen, nur innerhalb der universitären Forschung zu spüren und hätten sich nicht als kultureller – also gesellschaftlicher – Wandel niedergeschlagen;⁸
2. die Standardisierung und Messung von Kompetenzen im Rahmen europäischer Bildungssysteme nach dem GER zur Schwächung philologischer Fächer im

⁷ Siehe dazu Reckwitz (2010:36): „Die Sinnmuster produzieren eine Ordnung dessen, was innerhalb ihres Systems von Unterscheidungen denkbar und sagbar ist, identifizierbar ist und ‚Sinn macht‘, eine kulturelle ‚Ordnung der Dinge‘, die gleichzeitig auf ein symbolisches Außen des Verwerfenden oder Undenkbaren angewiesen ist. Im Zentrum dieser Sinnmuster befinden sich damit die zweiwertigen Innen-Außen-Unterscheidungen binärer Codes – wie die zwischen dem Rationalen und dem Irrationalen, dem Effizienten und dem Verschwenderischen, dem Männlichen und dem Weiblichen, dem Heiligen und dem Sakralen –, aber die Codes, die eine Kultur ausmachen, müssen nicht zwangsläufig auf Paare zweier Elemente reduzierbar sein, sondern bilden darüber hinaus komplexe Systeme von Unterscheidungen mit einer Vielzahl von Elementen, analog sprachlicher Differenzensysteme.“

⁸ Siehe dazu Aleida Assmanns Aufsatz zur Grenzlosigkeit der Kulturwissenschaften, insbesondere ihre Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen Paradigmen und Kulturwandel (vgl. 2016: 41 ff).

Hochschulsystem und somit zu ihrer Abwertung im Deutschunterricht im Allgemeinen geführt hat⁹.

Kulturelle Deutungsmuster und literaturwissenschaftliche Lernziele

Die bisher aufgezählten Grundannahmen einer kulturwissenschaftlichen Auffassung landeskundlicher Lernziele in DaF widersprechen der Vorstellung einer messbaren und objektiv erfassbaren Wirklichkeit. Die Lernziele umfassen diesem Konzept nach nicht die Beherrschung unterschiedlicher Facetten einer „deutschsprachigen Wirklichkeit“, sondern den Zugang zum im Sozialisationsprozess erworbenen „Repertoire an Wissen“¹⁰ (Altmayer 2014:65) über einen gewissen Erfahrungsbereich, der sich in Form von kulturellen Deutungsmustern erlernen lässt. Nach dem Konzept von Claus Altmayer, das ich als Grundlage für mein Ziel heranziehe, handelt es sich bei einem kulturellen Deutungsmuster um ein Wissenselement¹¹,

- in dem musterhaft verdichtetes und typisiertes, d.h. auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedeltes und insofern auf viele konkrete Situationen anwendbares Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten ist;
- das dazu dient, je konkrete Erfahrungen und Situationen als Fall eines allgemeineren Typs zu deuten und einzuordnen, der Erfahrung bzw. Situation einen bestimmten Sinn zuzuschreiben und im Handeln zu orientieren;
- das in Sprache und Tradition gespeichert und überliefert ist, den Mitgliedern einer sozialen Gruppe für die Herstellung einer gemeinsamen Wirklichkeit zur Verfügung steht und in diesem Sinn Gemeinschaft stiftet;
- das in alltäglichen Handlungsvollzügen und Kommunikationssituationen in der Regel implizit und unreflektiert verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt wird, das im Bedarfsfall aber auch auf eine reflexive Ebene gehoben und selbst zum Gegenstand auch kontroverser Deutung werden kann (ebd. 2009:128).

Der Lerngegenstand der Landeskunde beruht also auf der diskursiven Ebene, nämlich auf der Ebene der kulturellen Deutungsmuster, durch die Lernende in die Lage versetzt werden, an

⁹ Zum Überblick siehe Tschirner 2008:187 ff.

¹⁰ Wo Kultur im Geertzschen Sinne von „selbstgesponnene[r] Bedeutungsgewebe“ verstanden wird (Geertz 2007:9).

¹¹ Hierbei handelt es sich um einen für didaktische Zwecke entwickelten Begriff, der ursprünglich aus der Soziologie stammt.

deutschsprachigen Diskursen teilzunehmen (ebd. 2006:54)¹². Gerade wegen der hochgradig komplexen Individualität solcher Verstehensprozesse spricht man von „kulturellem Lernen“,

wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ [...] über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weit gehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können (ebd. 55).

Ausgehend von dieser Konzeptualisierung nehme ich das kulturelle Deutungsmuster „Holocaust“ in den Fokus. Es handelt sich um ein mnemologisches Muster¹³, d. h. es bildet eine kognitive Beziehung zu einem zeitlich begrenzten Phänomen aus der Vergangenheit, das sich sozial und kulturell bis in die Gegenwart und darüber hinaus in die Zukunft repräsentieren lässt. Interessant ist bei diesem Muster das Potenzial zur Hinterfragung seiner Räumlichkeit(en): „Auschwitz“ oder das Bild eines KZs als Ort sind dabei Leitmotive, zudem eine breite Palette an Bildern und an geschichtlichen (national-geographischen) Einordnungen. Mein Aufgabenbeispiel beachtet gerade diese Neigung zum Bildhaften und zugleich Unsagbaren am Holocaust: Es geht dabei um Paul Celans „Todesfuge“, ein Gedicht aus dem Kanon der deutschen Nachkriegsliteratur. Diese Kategorisierung weist bereits auf die Problematik hin, die eine nationale Auffassung der Germanistik enthält: Celan ist weder Deutsch noch stammt er aus einem der heute deutschsprachigen Länder. Seine Lyrik schrieb er jedoch auf Deutsch und gilt als eine „sakrosankte Referenz und als ikonographische Vorgabe“ der holocaustbezogenen Literatur (vgl. Scherpe 1996:259). Celan gehört deswegen zweifellos zu einem literaturwissenschaftlich orientierten Germanistikstudium. In Bezug auf meine Fragestellung muss allerdings zunächst Folgendes beantwortet werden:

12 Altmayer unterscheidet dabei zwischen zwei Ebenen: die der Texte und Diskurse selbst und die der konkreten und empirischen Verstehensprozesse von konkreten und empirischen Individuen. Die Deutungsmuster der ersten Ebene können von denen der zweiten Ebene divergieren, d. h. im Kontakt mit einem Text (im weitesten Sinne) „aktiviert“ der Mensch, unabhängig von der kulturellen oder nationalen Herkunft, vorhandene Muster, um diesen Text zu verstehen, die jedoch den Mustern, die dem Text – als Überlieferung an einem Rezipienten – zugrunde liegen, nicht unbedingt entsprechen.

13 Für die vollständige Typologie von kulturellen Deutungsmustern siehe Altmayer 2014:70 ff.

1. In welchen kontextuellen Rahmen soll das Gedicht eingebettet werden? Historisch-chronologisch (deutsche Nachkriegsliteratur) oder thematisch-konzeptionell (Holocaust-Literatur)?
2. Welche sprachlichen Vorkenntnisse benötigen Lernende, um das Gedicht verstehen und interpretieren zu können?

Diese Fragen enthalten zwei Hauptfunktionen der Integration von Literatur in DaF: 1) als Mittel zum Kulturlernen; 2) als Mittel des Spracherwerbs. Für meine Zwecke ist eine Zwischenposition erwünscht: Die Literarizität der Sprache spiegelt bei Celan nicht nur ein allgemeines Merkmal der poetischen Sprache wider, nämlich ihre Abweichung vom alltäglichen, normativen Sprachgebrauch (vgl. Altmayer/Dobstadt/Riedner 2014:7), sondern stellt die Rolle der Sprache selbst in der Darstellung der Wirklichkeit in Frage. Signifikant und Signifikat verwischen sich bei Celan simultan mit dem Überlappen der Kategorien Wirklichkeit und (poetische) Darstellung, welche in der wissenschaftlichen Behandlung der Holocaust-Literatur Leitbegriffe darstellen (vgl. u.a. Günter 2002:13 ff). Als Shoah-Gedicht fordert „Todesfuge“ den Leser heraus, das Unfassbare anhand von Worten zu begreifen, indem eine Metapher doch *keine Metapher* sein will: „Auf die penetrante Nachfrage des Tübinger Rhetorik-Professors Walter Jens nach der Herkunft und der Bedeutung seiner Metapher antwortet Celan (...) höflich und abweisend: ‚Das Grab in den Lüften‘ – lieber Walter Jens, das ist, in *diesem* Gedicht weiß Gott weder Entlehnung noch Metapher““ (Scherpe 1996:259). Interessanter als Celans Erklärung seiner unsymbolischen „Metaphern“ ist die Lektüre seines Gedichtes *a priori* nach den klassischen Leitlinien der Dichtungshermeneutik. Paul Celans Antwort an Jens verweist eben auf das Problem der Literarizität im poetischen Text. Meines Erachtens liegt hier das Potenzial der Literatur im Fremdsprachenunterricht: die Arbeit anhand der Reflexion über ihre Literarizität¹⁴, kurz gesagt, über

14 Für die ausführliche Erklärung dieses Konzeptes in Bezug auf DaF siehe Dobstadt (2009): „Es ist der (...) Spiel- und zugleich Rätselcharakter der Literatur (...), der sie für Lerner insbesondere auf Anfängerniveau attraktiv macht; denn diese Texte müssen oder können gar nicht in der gleichen referenziellen Weise verstanden werden wie ein Ausschnitt aus der Zeitung; zugleich laden sie zu einer sinnlichen, das Sprachmaterial genießenden Begegnung mit der (fremden) Sprache ein.“

den Text als „mediales Produkt“¹⁵. Als Antworten auf die oben formulierten Fragen wäre hierbei Folgendes zu nennen:

1. Ein historisch-chronologischer Ansatz bei der Arbeit mit Literatur in einem Studium mit germanistischen Inhalten stößt aktuell auf die bereits genannten, ungünstigen Bedingungen des portugiesischen Hochschulsystems¹⁶; eine thematisch-konzeptionelle Orientierung scheint didaktisch motivierender und angemessener angesichts einer sich weiter globalisierenden und hybridisierenden Welt, in der sich die Studierenden sozialisieren (vgl. Dobstadt 2009:28); die Arbeit mit dem Deutungsmuster „Holocaust“ erweist sich in diesem Sinne als produktiv, z. B. innerhalb einer allgemeineren Kategorie (siehe z. B. den Versuch bei Grossegeisse 2006:81 ff [Tourismus, Migrationen und deutsche Literatur¹⁷] oder bei Schweiger 2013 [Ausgrenzung und Marginalisierung¹⁸]). Außerdem greift dieses Muster auf vorhandenes, überwiegend mediengestütztes Wissen zum Thema zurück, ein optimaler Ausgangspunkt sowohl im Hinblick auf die (Lese-) Erfahrungen der Lernenden als auch auf die Aktivierung der reflexiven Kompetenz¹⁹.
2. Wie die Anekdote von Celan und Jens zeigt, ist ein literarischer Text immer fremd, sogar für die Muttersprachler. Diese normale Fremdheit und die eventuell daraus entstehende Irritation (die nicht nur Deutschschüler betreffen muss) soll hier als Antrieb zur Reflexion gebraucht werden (vgl. Grossegeisse 2006 76 ff), indem Sprache an sich in den Mittelpunkt gerückt wird. Die Einteilung in eine kategoriale Herangehensweise des Kultur- und Literaturunterrichtes in germanistischen Studien kann und soll somit einerseits zu einer thematischen Umstrukturierung seiner Inhalte, andererseits an den fremdsprachlichen Fortschritt der Studierenden anknüpfen und dabei die reflexive, „irritierende“

15 Vgl. Scherpe (2002:340): „Die Aufmerksamkeit muß der Generierung des Textes auf dem Wege vom Geschehen zur Geschichte gelten, seiner eigenen ‚Gestalt‘ als mediales Produkt“.

16 Aus zahlreichen Gründen, die sich im Laufe der Zeit intensivierten (vgl. dazu die Beobachtungen und Vorschläge von Grossegeisse 2006, bereits aus praktischen Erfahrungen stammend).

17 Mit Behandlung z. B. von Ruth Klügers *weiter leben: Eine Jugend* oder Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom goldenen Horn*, allerdings im damaligen vierten Jahr des Lehramtsstudiums des Autoren.

18 Anhand von Ernst Jandls Gedicht „im park“, bereits auf Niveau A1/A2 einsetzbar.

19 Hier sei auf die in den letzten zwei Jahrzehnten ausführlich thematisierte globalisierte Erinnerungskultur verwiesen, deren Kernkonzept der Holocaust ist (siehe Levy/Sznaider 2006:58 über die Notwendigkeit eines kognitiven Rahmens, innerhalb dessen diese „kosmopolitische“ Holocaust-Erinnerung überhaupt stattfinden konnte).

Infragestellung eigener kultureller Deutungsmuster als kohärente Methode nicht aus den Augen verlieren.

„Holocaust“ als kulturelles Deutungsmuster – ein Aufgabenbeispiel

Zielgruppe dieser Aufgabe ist eine Klasse portugiesischer Muttersprachler, die Deutsch als *minor*-Sprache im Rahmen eines Bachelorstudiums wie *Línguas e Literaturas Europeias* belegen (ggf. ähnliche Bezeichnungen an den jeweiligen portugiesischen Universitäten) und die auf Niveau A2 lernen oder dieses gerade erreicht haben. Wie bereits erwähnt, handelt es sich hierbei um die üblicherweise parallel laufenden Kultur- und Literaturfächer (z. B. *Literatura e Cultura Alemãs*), deren inhaltliche Struktur im Rahmen meiner Reflexion thematisch-konzeptionell ausgerichtet ist. Ich ziehe beispielhaft die an der Universität Minho früh eingeführte thematische Behandlung der deutschsprachigen Literatur (vgl. ebd. 81 ff) heran, basierend auf dem bereits ausführlich erklärten fundierten theoretischen Rahmen, im Seminar **Tourismus, Migrationen und deutschsprachige Literatur**. Inhalte und jeweils skizzierte Lernziele dieser Kategorie wären etwa:

- **Geschichte der Migrationen im deutschsprachigen Raum:** sich mit Leitbegriffen und Grundkenntnissen dieser Migrationswellen gut auskennen;
- **Juden und ihre Identität, Kultur und Literatur:** die Problematik der historischen Judenverfolgung und -vertreibung reflektieren, ggf. aus einer transkulturellen Sicht;
- **Migrationen im 20. Jahrhundert – Exil, Vertreibung, Verfolgung und Gastarbeiter:** anhand literarischer und kulturwissenschaftlicher Produkte in deutscher Sprache die Besonderheiten der Migrationen im 20. Jahrhundert und ihren Einfluss auf die Transformationen der Kulturtheorien und/oder der Literaturgeschichte erkennen;
- **Tourismus und Reiseliteratur:** Verständnis für die historische Dimension transkulturellen Beschreibens von Alterität und für ihr Potenzial in Bezug auf die Gegenwart entwickeln.

Mögliche zu behandelnde Deutungsmuster wären: Heimat, Reisen, Ost/West („Ossis“/„Wessis“), Nord/Süd, Aus-/Einwanderer, Nation, Europäer, Weimarer Republik, Wirtschaftswunder, Menschenrechte, Wende(n). Spezifisch für das Deutungsmuster „Holocaust“ lassen sich folgende Lernziele identifizieren:

- wissenschaftlich über die Funktion der Literatur diskutieren;
- sich mit literatur- und kulturwissenschaftlichen Fragestellungen des Themas „Vertreibung und Verfolgung“ vertraut machen;
- sich der kulturellen Deutungsmuster Holocaust/Auschwitz/KZ bewusst machen und anhand von literarischen Texten über sie und ihre diskursiven Dimensionen reflektieren.

Als Basismaterial für die Aufgabe sind Paul Celans Gedicht „Todesfuge“ (1986:41), Ilse Losas Kurztext „O poema“ (1991:187-188) und Theodor Adornos berühmtes Verdikt im Aufsatz *Kulturkritik und Gesellschaft* über die Dichtung nach dem Holocaust (1996:30²⁰) vorgesehen. Zu Ilse Losa verweise ich an der Stelle auf die ausführliche Literatur zu ihrem Exilzustand und jeweilige Reflexion in ihrem Werk²¹ und gehe kurz auf den Inhalt des Kurztextes und auf dessen Relevanz ein.

„O poema“ ist sehr deutlich autobiografisch, die Ich-Erzählerin ein Spiegel der Exilierten Ilse Losa. Es geht dabei um ein von der Erzählerin geschriebenes Gedicht namens „Auschwitz“, das sie eines Tages einer Bekannten (Etelvina) vorlegt. Der Text zeigt die frustrierende Position der in Portugal lebenden Jüdin, deren Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung eines unbeschreiblichen Verbrechens auf das Desinteresse der portugiesischen Bürger stößt. Thematisiert werden hier also die Zwischenstelle der Zugehörigkeit zu zwei einander unbekanntem Welten und die Unsichtbarkeit der NS-Verbrechen in der portugiesischen Gesellschaft, damals immer noch selbst unter einer Diktatur leidend, zu Zeiten, in denen das Thema im restlichen Europa stark debattiert wurde (der Text wurde im Jahr 1964 veröffentlicht, die Frankfurter Prozesse waren in der BRD in vollem Gange). Daher die günstige Position des Textes als Einführung in die hier vorgestellte Aufgabe: Das Thema wird literarisch in der Sprache der Studierenden selbst behandelt. Das Vorgehen gliedert sich in drei Teile mit sehr konkreten Feinlernzielen im Hinblick auf das kulturelle Deutungsmuster „Holocaust“:

Aktivierung von Vorwissen und Sichtbarmachung des Musters

20 Keineswegs fördert die hier präsentierte Arbeit mit Adornos Aussage eine Vereinfachung oder pauschalisierende Vermittlung ihrer „Bedeutung“; sie ist eher als Zugang zu einem theoretischen Hintergrund und zur Reflexion gemeint, die in einem späteren Niveau selbstverständlich im Mittelpunkt inhaltlicher Übertragung stehen muss (so wie im Allgemeinen die Beiträge der Frankfurter Schule). „[N]ach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch“ betrachten wir hier als elementaren Bestandteil des geisteswissenschaftlichen Diskurses zum Gegenstand „Holocaust“.

21 Vgl. Grossegesse 2015, Marques 2009, Bergmeier 2003, Hammer 1997.

In einem ersten Schritt erhalten die Studierenden den ersten Abschnitt von Ilse Losas Kurztext: „Um dia escrevi um poema com o título *Auschwitz*. Título mais que convencional. Reconheço-o. Reconheço-o agora. Mas naquela altura estava obcecada, suponha-o um título imorredouro.” An dieser Stelle ist eine biografische Einleitung unnötig und sogar unerwünscht, es herrscht das Prinzip der „Nachricht als solche[r]“ (Jakobson apud Schulte-Sasse/Werner 1991:134), ohne jegliche Art von Historisierung. Leitfrage ist: „Welches Vorwissen setzt dieser Abschnitt voraus?“. Es geht hierbei um die Aktivierung des eigenen Wissens zum Thema und um einen ersten Vergleich zwischen dem Vorwissen der Lernenden und der Prämisse des Textes. Ausgehend vom Inhalt wird diskutiert, wofür die Lehrkraft eine angemessene didaktische Form wählen kann (Gruppendiskussionen oder individuell verfasste Notizen). Am Ende werden dann im Plenum die unterschiedlichen Perspektiven verglichen.

Als zweiten Schritt erhalten die Studierenden den ganzen Text von Losa und führen eine Lektüre anhand von drei Leitfragen durch (die später im zweiten Teil der Aufgabe bei Celan wiederholt wird), die drei unterschiedliche Aspekte des Textes berücksichtigen, nämlich Inhalt, Gattung und Erzählsituation/lyrisches Subjekt:

1. Worum geht es im Text?
2. Welcher Gattung entspricht der Text? Warum?
3. Welche Perspektive wird übernommen?

Nachdem die Ergebnisse im Plenum verarbeitet wurden (an dieser Stelle geht es prinzipiell um die Anwendung literaturwissenschaftlicher Grundkenntnisse der Textanalyse), fordert die Lehrkraft die Studierenden dazu auf, auf Deutsch Wörter, Begriffe und Bilder, die ihrer Meinung nach ein Gedicht namens „Auschwitz“ enthalten würde, aufzuschreiben. Hier können sie mit Wörterbüchern arbeiten, die Lehrkraft steht ebenfalls als Ansprechpartner/in zur Verfügung. Diese Phase ist gut geeignet, um sie in Gruppen durchzuführen, damit am Ende Unterschiede und Gemeinsamkeiten verglichen und somit konkrete Daten zum „musterhaft verdichteten und typisierten Wissen“ (Altmayer 2009:128) der Lernenden gesammelt werden können.

Weiterentwicklung des Musters

Erst in dieser Phase wird „Todesfuge“ eingeführt. Erneut wird auf eine biografische Heransgehenweise verzichtet. Kognitiv befinden sich die Lernenden bereits beim Deutungsmuster

„Holocaust“, nun wiederholt sich die Herangehensweise an die Lektüre wie oben erwähnt. Die Studierenden erhalten zunächst einen ersten Teil des Gedichtes:

Schwarze Milch der Frühe wir trinken sie abends
wir trinken sie mittags und morgens wir trinken sie nachts
wir trinken und trinken
wir schaufeln ein Grab in den Lüften da liegt man nicht eng
Ein Mann wohnt im Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt
der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar Margarete
er schreibt es und tritt vor das Haus und es blitzen die Sterne er pfeift seine Rüden herbei
er pfeift seine Juden hervor läßt schaufeln ein Grab in der Erde
er befiehlt uns spielt auf nun zum Tanz (...).

Die Lehrkraft führt die übliche Vorentlastung eines fremdsprachlichen Textes durch²², allerdings wird insbesondere darauf abgezielt, dass die Lernenden die Einfachheit der Sprache erkennen und diese auch thematisieren. Danach bearbeiten sie direkt noch einmal die drei Leitfragen und die Antworten werden im Plenum verglichen. Der letzte Schritt wiederholt sich ebenfalls, nun aber sollen die Studierenden im Gedicht Wörter, Begriffe und Bilder sammeln, die im Gedicht häufig wiederkehren (z.B. „trinken“, „Haus“, „Grab“) und mit den zuvor gesammelten Eindrücken vergleichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden reflektiert.

Infragestellung des Musters

Ziel dieser Phase ist es, nachdem „Holocaust“ als Deutungsmuster mitreflektiert wurde, auf die wissenschaftlich-theoretische Diskussion einzugehen. Die Studierenden sollen sich zur Aussage Adornos äußern. Sie sollen einen Kommentar schreiben, indem sie sich positionieren: Was spricht für und was gegen ein Verbot der Poesie nach Auschwitz? Der Kommentar muss jedoch mit einer strukturellen Analyse von „Todesfuge“ einhergehen. Stil, Wortschatz, Syntax, Verbindung zur musikalischen Fuge, alle diese Elemente müssen aufgedeckt werden, wobei sich diese Aufgabe eher dazu eignet, sie außerhalb des Unterrichts selbstständig durchzuführen. Somit können die Studierenden das ganze Gedicht und die jeweiligen Wiederholungen und Variationen behandeln und darüber gesteuert reflektieren. Einige Leitfragen können in dieser Phase als Impuls bereitgestellt

22 Anhand dieses Gedichts könnte die Zeichensetzung als Kern verschiedener an unterschiedlichen Lernzielen orientierter Aufgaben thematisiert werden.

werden, etwa: „Wie wird die poetische Funktion im Text ausgedrückt?“ oder „Inwiefern stellt ‚Todesfuge‘ eine Antwort bzw. eine Herausforderung zu Adornos Aussage dar?“

Dieses Aufgabenbeispiel ist in vielerlei Hinsicht reflexiv: im Hinblick auf das Deutungsmuster selbst (bei der Reflexion über eigenes Wissen), auf die Transkulturalität des Phänomens (unter der Analyse von Losas Text) und auf Kernkonzepte der akademischen Forschung der Holocaust-Literatur und literarischer Texte im Allgemeinen (Struktur eines Gedichts, Funktionen der poetischen Sprache, Grenzen bzw. Grenzüberschreitungen der literaturwissenschaftlichen Theorien). Als Erweiterungsmöglichkeit wäre hier im Rahmen der vorgestellten Kategorie (Tourismus, Migrationen und deutschsprachige Literatur) denkbar, ein Gedicht als Rollenspiel aus der Perspektive eines gegenwärtig geflüchteten Menschen zu schreiben oder ähnliche didaktische Experimente, die ein Lehrer oder eine Lehrerin grundsätzlich bei seinem/ihrem Agieren mitdenken müsste.

Schlussbemerkung

Was ist der Gegenstand der internationalen Germanistik und wie soll eine kulturwissenschaftlich orientierte Organisation fremdsprachlicher Studiengänge aussehen? Eine Neuorientierung der Lernziele muss als Erstes reflektiert werden, wenn es gilt, eine methodisch kontrollierte Antwort auf diese Fragen zu finden. Anhand dieses konkreten, theoriegestützten Beispiels sollte gezeigt werden, wie eine sinnvolle und autonomiefördernde Arbeit mit Literatur und Kultur im Bereich DaF konzipiert werden kann. Es bleiben viele Fragen offen, die bei der praktischen Anwendung zu berücksichtigen sind. Immerhin beweist die alltägliche Realität des fremdsprachlichen Unterrichts mit portugiesischen Studierenden, wie zugleich Interesse an der Sprache und Mangel an konsistenten didaktischen Orientierungen für die Behandlung kultureller Inhalte herrschen, die aufgrund der einfacheren messbaren Lernziele in der Fremdsprache unglücklicherweise zur Vernachlässigung des letztgenannten Aspekts führt. Diese Situation alleine rechtfertigt jeden Versuch, neue Anregungen für den Deutschunterricht zu finden.

Bibliographie

Adorno, Theodor W. 1996. *Gesammelte Schriften*. Band 10-1. Hrsg. von Rolf Tiedermann. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Altmayer, Claus, Michael Dobstadt und Renate Riedner. 2014. Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *DaF* 51, Heft 1, 3-10.
- Altmayer, Claus. 2014. Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik? *Verbum et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura* 2, no. 3 (Januar-Juni), <http://verbumetlingua.cucsh.udg.mx/sites/default/files/6%20CAltmayer%20Kulturwissenschaft.pdf> (aufgerufen 24.11.2017), 58-77.
- Altmayer, Claus. 2010. Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1402-1413.
- Altmayer, Claus. 2009. Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In *Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Hrsg. von Adelheid Hu und Michael Byram. Tübingen: Narr Verlag, 123-138.
- Altmayer, Claus. 2008. Was ist ‚deutsche Kultur‘? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In *Transcultural German Studies/Deutsch als Fremdsprache. Building bridges/Brücke bauen*. (Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe A, Band 94). Hrsg. von Steven Martinson und Renate Schulz. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 25-37.
- Altmayer, Claus. 2006. ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44-59.
- Assmann, Aleida. 2016. Die Grenzenlosigkeit der Kulturwissenschaft. *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift* 1, <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/kwg.2016.1.issue-1/kwg-2016-0005/kwg-2016-0005.pdf> (aufgerufen 24.11.2017), 39-48.
- Bachmann-Medick, Doris. 2007. *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 2. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Bergmeier, Horst. 2003. Sprache, Übersetzung und Bild. Über Ilse Losa. In *Portugal – Alemanha – Brasil. 6. Deutsch-Portugiesisches Arbeitsgespräch*. Hrsg. von Orlando Grossegeesse, Erwin Koller, A. Malheiro da Silva, Mário Matos. Braga: Centro de Estudos Humanísticos – Universidade do Minho, 203-229.
- Celan, Paul. 1986. *Gesammelte Werke*. Band 1. Hg. Beda Allemann und Stefan Reichert. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 41-42.

- Dobstadt, Michael. 2009. „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in Daf-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *DaF* 46, Heft 1, 21-30.
- Fandrych, Christian. 2006. Germanistik – pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär. *DaF* 43, Heft 2, 71-78.
- Geertz, Clifford. 2007. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 1. Auflage 1987. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grossegese, Orlando. 2015. Unter fremden Himmeln – Ilse Losas Schreiben. In *'Nicht von hier und doch nicht fremd'. Autobiographisches Schreiben über die Herkunft aus einem anderen Land* [Akten Koll. 2013], Hrsg. von Bernd Neumann & Andrzej Talarczyk. Aachen: Shaker, 37-57.
- Grossegese, Orlando. 2006. Lesen, Übersetzen, Parodieren. Rekonstruktion und Neukonfiguration der Lektüre. In *Schnee von gestern? Die historische Dimension im Studium der Germanistik*. Hrsg. von Orlando Grossegese und Erwin Koller. Braga: Universidade do Minho: 69-84.
- Günter, Manuela. 2002. Überleben schreiben. Einleitung zu *überleben schreiben – zur Autobiographik der Shoah*. Hrsg. von Manuela Günter. Würzburg: Königshausen und Neumann, 9-19.
- Hammer, Gerd. 1997. Fluß ohne Brücke. Das Schreiben der Ilse Losa. In *Portugiesische Literatur*. Hrsg. von Henry Thorau. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 428-439.
- Hu, Adelheid. 2000. Begrifflichkeit und interkulturelles Lernen. Eine Replik auf Edmondson & House 1999. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Heft 1. Band 11, 130-136.
- Hu, Adelheid. 1996. *Lernen als Kulturelles Symbol. Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland*. Bochum: Brockmeyer.
- Kramsch, Claire. 2011. Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In *Fremdsprache Deutsch* 44, 35-40.
- Marques, Ana Isabel. 2009. *As traduções de Ilse Losa no período do Estado Novo: Mediação Cultural e Projecção Identitária*. Diss. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/12615/3/Tese%20Ana%20Isabel%20Marques.pdf> (aufgerufen 24.11.2017).
- Müller-Jacquier, Bernd. 2001. Interkulturelle Landeskunde. In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Band. Hrsg. von Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm. Berlin: De Gruyter, 1230-1234.

- Levy, Daniel und Sznajder, Natan. 2006. *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Philadelphia: Temple University Press.
- Losa, Ilse. 1991. *Caminhos sem destino*. Porto: Afrontamento, 187-188.
- Reckwitz, Andreas. 2010. *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. 2. Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas. 2000. *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Ribeiro, António. 2010. Deutsch in Portugal. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1767-1770.
- Ribeiro, António, und Ramalho, M. Irene. 2001. Dos estudos literários aos estudos culturais? In *Floresta encantada – novos caminhos da literatura comparada*. Hrsg. von Helena Buescu, João Ferreira Duarte, Manuel Gusmão. Lisboa: Dom Quixote, 61-82.
- Scherpe, Klaus. 2002. Kulturwissenschaftliche Motivationen für die Literaturwissenschaft. In *Stadt, Krieg, Fremde – Literatur und Kultur nach den Katastrophen*. Hrsg. von Klaus Scherpe. Tübingen: A. Francke Verlag, 335-347.
- Scherpe, Klaus. 1996. Von Bildnissen zu Erlebnissen: Wandlungen der Kultur ‚nach Auschwitz‘. In *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Hrsg. von Harmut Böhme und Klaus Scherpe. Hamburg: Rowohlt, 254-282.
- Schulte-Sasse, Jochen und Werner, Renate. 1991. *Einführung in die Literaturwissenschaft*. München: Wilhelm Finck.
- Schweiger, Hannes. 2013. Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. *ÖdaF-Mitteilungen* 29, 61-77.
- Silvestre, Osvaldo. 2000. Caminhos que se bifurcam: estudos literários ou estudos culturais? In *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura – 6 a 8 de outubro de 1998*. 2. Band. Hrsg. vom Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra. Coimbra: Almedina, 1253-1263.
- Tschiner, Erwin. 2008. Vernünftige Erwartungen: Referenzrahmen, Kompetenzniveaus, Bildungsstandards. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Heft 1. Band 19, 187-208.
- Veeck, Rainer und Linsmayer, Ludwig. 2001. Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Band. Hrsg. von Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm. Berlin: De Gruyter, 1160-1168.

Wierlacher, Alois. 2003. Landeskunde als Landesstudien. In *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Hrsg. von Alois Wierlacher und Andrea Bogner. Stuttgart: Metzler, 504-5013.

Zeuner, Ulrich. 2010. Interkulturelle Landeskunde. In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1472-1478.