

Diversität und Gender im DaZ-Unterricht

Handreichung

Ausgangslage und Projektziele

Im Auftrag der Fachstelle *Diversität und Integration* des Kantons Basel-Stadt hat der Forschungs- und Arbeitsbereich DaF/DaZ der ZHAW 16 didaktische Sequenzen entwickelt:

- Bilderwelt Kursbuch
- Der Schwarzfahrer (Teil 1)
- Der Schwarzfahrer (Teil 2)
- Gender und Berufe (Teil 1)
- Gender und Berufe (Teil 2)
- Gender Quiz
- Gender und Sprache
- Diversität in der Werbung
- Meinungslinie
- Mut zeigen
- Reisen im öffentlichen Verkehr
- The Cookie Thief (Teil 1)
- The Cookie Thief (Teil 2)
- Was ist ein Tabu?
- Vielfalt erkennen
- Verschiedene Familien-/Paarformen

Ziel ist, Migrantinnen und Migranten sowie Flüchtlinge für Diversität zu sensibilisieren und eine wert-schätzende Grundhaltung im Umgang mit der Vielfalt einzelner Personen als auch von sozialen Gruppen zu fördern. Im Fokus liegen Diversitätsdimensionen wie Alter, Ethnizität, Gender, Nationalität, Religion, sozi-ökonomischer Status und deren Manifestation im Alltag einer pluralistischen Gesellschaft. Die Auseinandersetzung mit den Themen soll Migrantinnen und Migranten sowie Flüchtlingen helfen, den Diskurs der Aufnahmegesellschaft besser zu verstehen, an diesem teilzunehmen sowie ihn zu prägen.

Über die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen hinaus setzt sich der DaZ-Unterricht häufig – und insbesondere im Kontext der von den kantonalen Integrationsprogrammen (KIP) unterstützten Angebote – das Ziel der Integrationsförderung. Dabei gewinnen der Begriff *Kultur* und die Förderung von kulturellen und interkulturellen Kompetenzen an Bedeutung wie z.B. die Fähigkeit, die Ausgangskultur mit der fremden Kultur in Beziehung zu setzen, stereotype Beziehungen zu überwinden oder die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene kulturelle Sichtweise und das eigene kulturelle System zu relativieren (vgl. Glaboniat et al., 2001, S. 103ff.; Lenz et al., 2009, S. 34f.). Es ist jedoch abzuwägen, in welchem Mass kulturelle und interkulturelle Kompetenzen im Rahmen der Sprachförderung einen Lern- und Inhaltsbereich bilden.

So regen Lenz et al. (2009, S. 35) im Schweizer Rahmencurriculum etwa an, interkulturelle bzw. kulturelle Kompetenzen nur dann zu fördern, wenn sie für die kommunikative Handlungsfähigkeit notwendig sind. Eine solche stark eingrenzende Fokussierung auf die Handlungsfähigkeit scheint für die Sprachförderung im Integrationsbereich zu eng gefasst. Entsprechend wird mit den vorliegenden didaktischen Sequenzen angeregt, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen auch dann zu fördern, wenn sie zum harmonischen Leben in einer durch Diversität geprägten Gesellschaft beitragen.

Im Folgenden werden Begriffe definiert und diskutiert, welche zur hier beschriebenen Projektzielsetzung geführt haben und den didaktischen Sequenzen zugrunde liegen.

Begrifflichkeiten

Diversität

Mit *Diversität* (auch *Diversity*; engl.: Vielfalt, Verschiedenheit) wird im diesem Kontext verstanden, dass Personen oder soziale Gruppen sich hinsichtlich bestimmter Zuschreibungen voneinander unterscheiden bzw. ähneln. Die Diversitätsdimensionen, die bei der Entwicklung der didaktischen Sequenzen berücksichtigt wurden, sind die in den Grundrechten Art. 8 Absatz 2 über die Rechtsgleichheit in der Bundesverfassung vom 18. April 1999, nämlich: (kulturelle) Herkunft, Geschlecht, Alter, Sprache, soziale Stellung, Lebensform, religiöse, weltanschauliche oder politische Überzeugung, körperliche, geistige oder psychische Behinderung. Im gleichen Artikel der Bundesverfassung (Absatz 3) wird ebenfalls die Gleichberechtigung von Mann und Frau festgehalten, ein Thema, das häufig Gegenstand der Reflexion in den didaktischen Sequenzen ist.

Kultur

Die Reflexion über die Diversitätsdimensionen und die Förderung der kulturellen und interkulturellen Kompetenzen erfolgt in Diskursen bzw. in Debatten. Denn (inter)kulturelles Lernen findet mit und in der Sprache, das heisst im Sprachgebrauch, statt und soll – wie *Kultur* – uns mit einem Fundus an Wissen versorgen, das uns hilft, die Realität um uns herum zu verstehen sowie unserem (Sprach-)Handeln Orientierung zu geben (vgl. Altmayer, 2010, 2016). Dabei wird von einem dynamischen und kontextgebundenen Kulturbegriff ausgegangen. Kultur bietet uns einen Hintergrund von etablierten über Generationen weitergegebenen Sichtweisen, Werten und Einstellungen, die unsere Emotionen, unser Denken, aber auch unser Handeln beeinflussen (vgl. Hegemann & Oestereich, 2009, S.16). Dieses Wissen ist in dem Sinne dynamisch, dass wir die Überlieferungen nicht nur übernehmen, sondern auch modifizieren und weiterentwickeln und zwar in Abhängigkeit spezifischer Kontexte. Solche Kontexte unterscheiden sich häufig in Bezug auf vorherrschende, bedeutungsrelevante (Diversitäts-)Dimensionen wie Geschlecht, Klasse, soziale Gruppe, Alter oder Religionszugehörigkeit. Das heisst, der hier verwendete Kulturbegriff kategorisiert nicht Ethnien, Nationen oder Individuen, sondern hilft den Einzelnen die Welt, eigene Haltungen und Handlungen besser zu verstehen (vgl. Altmayer, 2010).

Davon ausgehend finden sich in den entwickelten Sequenzen keine didaktischen Schritte, in denen die Lernenden dazu animiert werden, Vergleiche zwischen dem «Hier» und ihrem Heimatland vorzunehmen. Die Sequenzen beinhalten zwar auch vergleichendes Reflektieren, die Bezugsgrössen sind aber andere. Um zu verhindern, dass wir die Annahmen des nationalstaatlichen "Containermodells" (vgl. Wimmer & Glick Schiller, 2002) reproduzieren («ein Land – eine Kultur»), werden in den Sequenzen entsprechende Vergleiche zwischen der hier erlebten «kleinräumigen» Lebenswirklichkeit und den Erfahrungen aus anderen Kontexten (Familie, ehemalige Wohnorte, Kirche, Freundeskreis, Ausbildungsorte, Arbeitsorte etc.) o.ä. gezogen (vgl. etwa Sequenz «Vielfalt Nr. 2»).

Gender

Wie bereits erwähnt, ist die Diversitätsdimension *Gender* ein wichtiger Gegenstand der entwickelten didaktischen Sequenzen. Der Begriff *Gender* ergibt sich aus dem biologischen (medizinisch nach der Geburt festgelegten) Geschlecht und den aus der Gesellschaft entstehenden Geschlechterrollen. In erster Linie dient das englische Wort *gender* (Genus) als linguistischer Begriff der Bezeichnung des Genus bzw. des grammatischen Geschlechts, welches in Femininum, Maskulinum und Neutrum unterteilt werden kann. Im (sozial-)wissenschaftlichen Sprachgebrauch bezeichnet *Gender* die Geschlechtsidentität eines Menschen als soziale Kategorie in Abgrenzung zu seinem biologischen Geschlecht. Vor allem die feministische Theoriebildung hat dazu beigetragen, dass seit den 1970er-Jahren die Trennung von biologischem Geschlecht (engl. *sex*) und Geschlechtsidentität bzw. sozial-kulturelle Dimension (engl. *gender*) gebräuchlich ist (vgl. Degele, 2008, S. 67). In diesem Zusammenhang setzt sich die Gender-Forschung mit dem Konzept des *doing gender* auseinander. Mit *doing gender* ist die Inszenierung von Geschlecht gemeint, die vor allem durch Regeln und gesellschaftliche Ordnungen entsteht. In diesem Sinne basiert das Geschlecht nicht primär auf biologischen Eigenschaften von Personen, sondern grösstenteils auf kulturellen Ideologien und kulturspezifischen Erwartungen. Diese tragen zur Entwicklung und Reproduktion von geschlechtsspezifischen Unterscheidungen und Hierarchien bei (vgl. Gottschall, 1998, S. 66; Günthner, 2013, S. 363).

Umsetzung im DaZ-Unterricht

Die vorliegenden didaktischen Sequenzen können in Deutschkursen ab Niveau A1/A2 eingesetzt werden und richten sich sowohl an schulgewohnte als auch an schulungewohnte Teilnehmende. Sie sind so konzipiert, dass sie flexibel in den DaZ-Unterricht eingebettet und miteinander kombiniert werden können. Die Hinweise zur Anschlussfähigkeit der Lehrwerkthemen, Handlungsfelder und Szenarien des fide-Systems geben den Kursleitenden die Möglichkeit, die Sequenzen in das bestehende Kursprogramm zu integrieren.

In jeder Einheit wird eine mögliche didaktische Umsetzung vorgeschlagen. Zu beachten ist hierbei, dass es sich lediglich um Anregungen handelt. Die einzelnen Unterrichtsphasen bzw. die Lehr-/Lernmaterialien können von den Kursleitenden je nach Zielgruppe an die Bedürfnisse und (Sprach-)Kompetenzen der Teilnehmenden angepasst werden.

Neben dem Thema, den entsprechenden Diversitätsdimensionen und Kombinationsmöglichkeiten enthält jede Sequenz Hinweise zu den Lernzielen und einen didaktischen Kommentar. Die Lernziele beziehen sich nicht auf die sprachlichen, sondern auf die (inter)kulturellen Kompetenzen der Kursteilnehmenden und können deshalb nicht den sprachlich-kommunikativ definierten Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) zugeordnet werden. Interkulturelle Kompetenzen können zwar einen Einfluss auf die kommunikative Wirkung des Sprachhandelns haben, die zwei Kompetenzbereiche hängen aber nicht unbedingt direkt zusammen (vgl. Lenz et al., 2009, S. 35). Darüber hinaus wird die Prüfung der Erreichbarkeit der Lernziele auf der Ebene der (inter)kulturellen Kompetenzen in diesem Projekt durch die zum Teil begrenzte Kompetenz der Kursteilnehmenden, ihre Gedanken und Meinungen in der Zielsprache auszudrücken, erschwert. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle empfohlen, auf eine direkte Beurteilung zu verzichten. Dennoch wäre eine Selbstbeurteilung möglich, die aber eine Anpassung der Lernziele an das Sprachniveau der Kursteilnehmenden voraussetzt. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls zu beachten, dass unmittelbare und direkte Veränderungen auf der Ebene der Einstellungen und des Verhaltens nicht zu erwarten sind, da diese häufig das Ergebnis eines längeren Prozesses sind, der auch ausserhalb des Klassenzimmers stattfindet. Die didaktischen Sequenzen sollen vor allem Denkprozesse anstossen, die der einzelnen Person ermöglichen, den persönlichen Umgang mit Diversität zu reflektieren.

Der didaktische Kommentar liefert Anregungen für den Einsatz im Unterricht. Des Weiteren werden Informationen zu den spezifischen Methoden gegeben, die in den jeweiligen Einheiten verwendet werden. Am Ende jeder Einheit finden sich Angaben zu Links und Hinweise für weiterführende Literatur. Diese ermöglichen eine vertiefende Auseinandersetzung der Kursleitenden mit dem jeweiligen Thema und können die Grundlage für die Entwicklung von neuen Unterrichtsmaterialien bilden.

Die Methodenauswahl resultiert aus der Konzeption der didaktischen Sequenzen, der Zielgruppe und der Annäherung an die gewünschten Lernziele.

Folgende Methoden wurden für die didaktischen Sequenzen verwendet:

Bilder (Bildkarten)

Als Impuls für Diskussionsanlässe werden insbesondere Bilder bzw. Bildkarten eingesetzt, denn gemäss dem aktuellen Forschungsstand im Fach (vgl. Hecke und Suhrkamp, 2015) werden visuelle Medien heute zunehmend im Fremdsprachunterricht eingesetzt, um bedeutungstragenden Aufschluss über ausserbildliche Wirklichkeiten zu liefern und sie müssen daher interpretatorisch erschlossen werden. Diese Interpretationen bieten eine gute Basis für Redeanlässe im Sprachunterricht, die zugleich auf Reflexion basierende Lernziele verfolgen.

Unter den Begriff *Bilder* fallen jegliche Formen zweidimensionaler Darstellungen in Form von Fotos, Zeichnungen/Karikaturen, Gemälden, Collagen, Symbolen und Piktogrammen. Bildkarten können dabei helfen, ohne grosse sprachliche Ergänzungen Themen aufzugreifen und als Sprechanlass in den Unterricht zu integrieren. Vor allem „interkulturell aufschlussreiche Bilder können direkt ein Interesse an der Lebensweise in einem fremden Land wecken und eine Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten der zielsprachlichen soziokulturellen Wirklichkeit anregen“ (vgl. Storch, 1999, S. 280).

Kurzfilme

Der Einsatz von (Kurz-)Filmen im DaZ-Unterricht bietet eine Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden. Gerade bei niedrigeren Sprachniveaustufen können Kurzfilme eingesetzt werden, um in bestimmte Handlungsfelder einzusteigen oder diese zu vertiefen. Mithilfe von Screenshots oder Wortkarten aus einem Film können neue Wörter, Phrasen oder Chunks eingeführt werden. (Kurz-)Filme haben den Vorteil, dass sie nicht nur interkulturelle Kompetenzen und die interkulturelle Handlungsfähigkeit fördern, sondern darüber hinaus die Sprachaufmerksamkeit und das Hörverstehen der Lernenden beanspruchen.

Diskussionen

In Diskussionen geht es darum, Standpunkte anderer Teilnehmender zu akzeptieren und den eigenen Standpunkt zu vertreten. Des Weiteren sollen im Diskurs neue Erkenntnisse gewonnen und verarbeitet werden (vgl. Koepfel, 2010, S. 324). Auf niedrigen Sprachniveaustufen können nur einfache Diskussionen geführt werden, die geringe Argumentationsstrukturen aufweisen. Allerdings können auf Sprachniveaustufe A2 in einfacher Art und Weise bereits Meinungen, Vorlieben oder Abneigungen mitgeteilt werden (Glaboniat et al., 2005, S. 188).

Rollenspiele

Rollenspiele können zum Erkennen abstrakter Rechte und Werte in Themen, die in Zusammenhang mit Migration und kultureller Vielfalt stehen, beitragen. Sie geben den Lernenden die Möglichkeit, sich in die Rolle der Anderen zu versetzen, ihre Perspektive einzunehmen und ihre Gefühle wahrzunehmen (vgl. Konstantinidou, 2017, S. 165). Auf diese Weise können die eigenen Grenzen sichtbar gemacht wie auch das Verständnis und die Toleranz für andere gefördert werden. Rollenspiele können z. B. helfen, Themen szenisch umzusetzen, und den Lernenden zu zeigen, wie man z.B. die Rolle eines Konfliktpartners bzw. einer Konfliktpartnerin übernimmt und aus seiner bzw. ihrer Sicht Ereignisse schildert, die zu einem kontroversen Diskurs geführt haben.

Rolle der Kursleitenden

Kursleitende nehmen in einer solchen diversitätssensiblen Didaktik eine zentrale Rolle ein. Dabei geht es nicht darum, dass sie sich als kulturelle Leitpersonen verstehen (vgl. Moghaddam, 2001, S. 285) oder dass sie alleine dafür zuständig sind, festgefahrene Strukturen zu brechen und zu überwinden. Idealerweise ist es aber ihre Aufgabe, das Entstehen eines Diskurses über Diversität zu ermöglichen, was die Reflexion über den persönlichen Umgang mit Diversität, die persönlichen Prägungen und Sozialisationsprozesse voraussetzt.

Die Lernziele der Sequenzen stellen hohe kognitive Anforderungen an die Kursteilnehmenden. Dies könnte Anlass zur Befürchtung geben, dass sich die Umsetzung der Sequenzen in den tieferen Sprachniveaus als schwierig bis unmöglich erweist, da den Teilnehmenden das Sprachmaterial dazu fehlt. Die Erprobungen der Sequenzen auf unterschiedlichen Niveaus haben aber gezeigt, dass die Teilnahme am Diskurs mit den sprachlichen Ressourcen und Strategien auf den A-Niveaus sehr gut gelingen kann. Dies insbesondere auch, weil die thematische Verortung der Sequenzen und die Diskussionsimpulse alltagsnah sind und die Teilnehmenden auf persönlicher Ebene bewegen. Die Betroffenheit stärkt die Motivation der Lernenden und fördert den Wunsch, sich mitzuteilen.

Die Kursleitenden können diesen Prozess unterstützen, indem sie in die (kognitiven) Ressourcen der Teilnehmenden vertrauen und sich auf eine experimentierende Auseinandersetzung einlassen. Gleichzeitig kann es unterstützend wirken, wenn sie den Kursteilnehmenden immer wieder sprachliche Hilfestellungen geben, damit ein Diskurs zustande kommen kann. Dabei sollte eine zu starke didaktische Reduktion der Inhalte und eine Überstrukturierung des Unterrichts den Aspekt der explorierenden Auseinandersetzung nicht einschränken (vgl. Witte & Harden, 2010). Nach Vygotskij (2002) dürfen die Lerninhalte moderat über den aktuellen Konstruktionshorizont der Lernenden hinausweisen. Die Erprobungen haben gezeigt, dass eine intensive Auseinandersetzung mit den Diversitätsdimensionen vor allem dann gelingt, wenn die Kursleitenden Vertrauen in die Ressourcen und Reflexionskompetenz der Teilnehmenden setzen.

Bibliographie

- Altmayer, C. (2016) (Hrsg.). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Von Eva Hamann, Christine Magosch, Caterina Mempel, Björn Vondran und Rebecca Zabel. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, C., & Koreik, U. (2010). Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1402-1413). Berlin/New York: De Gruyter.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. (2014). *dll - deutsch lehren lernen 4. Aufgaben, Übungen, Interaktionen. Fort- und Weiterbildung weltweit*. Stuttgart: Klett-Langenscheidt.
- Glaboniat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P., & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen – Kannbeschreibungen – Kommunikative Mittel - Niveau A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2 mit CD-ROM*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Gottschall, K. (1998). Doing gender while doing work? Erkenntnispotentiale konstruktivistischer Perspektiven für eine Analyse des Zusammenhangs von Arbeitsmarkt, Beruf und Geschlecht. In B. Geissler, F. Baier, & B. Pfau-Effinger (Hrsg.), *FrauenArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung* (S. 63-94). Berlin: Ed. Sigma.
- Günthner, S. (2013). Sprache und Kultur. In P. Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik - Interaktion – Kognition* (S. 347-369). Stuttgart: Metzler.
- Hecke, C., & Suhrkamp C. (2015). Einleitung. Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In C. Hecke, & C. Suhrkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (S. 9-26). Tübingen: Narr Verlag.
- Hegemann, Th., & Oestereich, C. (2009). *Einführung in die interkulturelle systemische Beratung und Therapie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Konstantinidou, L. (2017). *Interkulturelle Erziehung. Eine Erziehung zur universalistischen Moral. Die Berücksichtigung der moralischen Dimension von Integrations- und Migrationsfragen und deren Wirkung auf die Einstellungen gegenüber Migrantinnen und Migranten*. Freiburg Schweiz: RERO DOC.
- Lenz, P., Andrey, S., & Lindt-Bangerter, B. (2009). *Rahmencurriculum für die Sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: Bundesamt für Migration BFM.
- Marmer, E. (Hrsg.) (2015). *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Abgerufen von http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf.
- Moghaddam, R. (2001). Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik? In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 182-295). Wiesbaden: Springer VS.
- Raith, M. (2014). Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen. In M. Hieronimus (Hrsg.), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht* (S. 25-52). Göttingen: Universitätsverlag.
- Reichelt, M. (2014). Der Einsatz von Printwerbung im DaF-Unterricht. Grenzen und Möglichkeiten von Bild-Text-Relationen im Sprach- und Landeskundeunterricht. In M. Hieronimus (Hrsg.), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht* (S. 174-193). Göttingen: Universitätsverlag.

- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond. Nation-state building, migration and the social sciences. *Global Network*, 2(4), 301-334.
- Witte, A., & Harden T. (2010). Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1324-1340). Berlin/New York: De Gruyter.

