



**DaF-Unterricht im Zeichen der Identitätsentwicklung
– „Alles geht“ mit oder ohne „Deutschcreme“?**

Andriatiana Ranjakaso

ISSN 1470 – 9570

DaF-Unterricht im Zeichen der Identitätsentwicklung – „Alles geht“ mit oder ohne „Deutschcreme“?

Andriatiana Ranjakasoa, Bamberg

Wichtige Komponenten der Identitätsentwicklung wie Geschlecht, Einstellung, kulturelle und soziale Zugehörigkeit, aber auch milieuspezifische Instanzen wie Familie und Peer-Groups, sowie Medien sind für die Aneignung von Normen und Werten von entscheidender Bedeutung. Letztere liegen dem Selbst- und Fremdverständnis zu Grunde, das einem Individuum dabei hilft, sich selbst zu entdecken, Handlungen in der Lebenspraxis auszuführen und zu interagieren sowie sich in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren.

Allerdings gelingt es DaF-Lernenden nicht immer, trotz der aktiven Teilnahme an DaF-Kursen sich in die Gesellschaft des Zielsprachenlandes zu integrieren. Einer der Gründe dieses Misserfolgs ist der Identitätskonflikt. Dadurch, dass der DaF-Unterricht aus didaktischer Sicht allerdings ein Ort ist, in dem nicht nur kognitive, sondern auch emotional-affektive Lernziele verfolgt werden, stellt sich die Frage, welchen Stellenwert er zur Identitätsentwicklung sich im Zielsprachenland befindender DaF-Lernender einnimmt.

Vor diesem Hintergrund setzt sich dieser Aufsatz zum Ziel, Potenziale des Musikvideoclips „*Alles geht*“ von Tyron Ricketts (2010) und des Werbespots „*Deutschcreme*“ bei der Identitätsentwicklung der skizzierten Zielgruppe zu erschließen. Im ersten Schritt wird der Begriff der Identitätskonstruktion unter anthropologischer Perspektive definiert, um die im zweiten Teil zu treffende didaktische Entscheidung im Sinne von Frederikings (2013) Dreiphasenmodell der Identitätsentwicklung im Unterricht theoretisch zu untermauern. Im dritten Schritt werden anhand der beiden o.g. Medien Unterrichtsvorschläge unterbreitet.

1. Grundlagen der Identitätskonstruktion

Der vom Lateinischen entlehnte Begriff der Identität *idem* bedeutet generell ‚derselbe‘ bzw. ‚dasselbe‘. Semantisch gesehen scheint diese Definition freilich zu eng gefasst, zumal die Rede von der Identität bzw. der Identitätskonstruktion fremdsprachiger DaF-Lernender ist, die sich in Deutschland aufhalten. Darüber hinaus hat der Stellenwert der Auseinandersetzung mit dem Medieneinsatz im Prozess der Identitätskonstruktion – einem komplexen Gegenstand – in den DaF-didaktischen Forschungen bis dato noch nicht an Kontur gewonnen. Aus diesem Grund sollen zunächst begriffliche Unschärfen beseitigt werden.

Einerseits lässt sich Identität als die einmaligen authentischen Wesenszüge eines Individuums definieren. Es geht also um die „Ich-Identität“ (Ulfig 2003: 193), deren grundlegende Komponenten nach Hoffmann Geschlecht, Beruf und sozialer Status (vgl. Hoffmann 2010: 22), aber auch Persönlichkeit, Einstellung, Haltung und Verhaltensweisen sind. Darauf basierend existiert also ein Unikat. Unter dieser Perspektive lässt sich der

Begriff der Identität differenzierter erschließen. Zum einen hat dieses Unikat invariable innerliche wie äußerliche Wesenszüge wie Vernunft, Augen-, Haarfarbe und Gender. Oppenrieder und Thurmair (2003: 40) sprechen zu Recht vom „gleich bleibenden harten Kern einer Person“. Zum anderen durchlaufen diese Wesenszüge gleichwohl einen niemals abgeschlossenen Veränderungsprozess wie Einstellung, Gefühle, persönliche Meinung und Befindlichkeit.

Die Ich-Identität basiert außerdem auf einer lebenslangen Selbsterfahrung im Sinne von „identity work“ (Hintermair 2008: 279), d.h. die Entwicklung der Ich-Identität mündet in eine langfristige Auseinandersetzung mit sich selbst, mit seiner Innenwelt (*sein*) und mit dem, was man besitzt (*haben*), um eine innere Stabilität seiner Persönlichkeit langfristig zu erlangen, d.h. um sich in *seiner eigenen Haut* wohl zu fühlen, sich selbst und seine eigene Fremdheit in sich zu akzeptieren und trotz aller herausfordernden Umständen authentisch zu bleiben. Dabei befasst man sich mit verschiedenen grundlegenden, seine Person betreffenden Aspekten. Bemerkenswert ist hierbei die Bestimmung und Wahrnehmung der Aspekte des Ich, d.h. von solchen „Trägern von Identitäten“ (Oppenrieder, Thurmair 2003: 41) wie Name und Geburtsdatum, Vorfahren, Geschlecht bzw. Gender (*wer?*), Heimat (*woher?*) und Ziel der Existenz (*wohin und wozu?*). Diese einzelnen Aspekte werfen wiederum Fragen auf, die aufgrund ihrer vielschichtigen Dimensionen und ihrer kulturspezifischen Bedeutungen, die ihnen zugeschrieben werden, äußerst komplex zu erfassen sind. Als Beispiel ist die Definition des Begriffs der Heimat oder die Herkunft seines eigenen Namens anzuführen.

Andererseits beruht Identität auf der Begegnung des Eigenen mit und seinem Verhältnis zum Fremden bzw. zum anderen. In dieser Hinsicht ist Keupp et al. (2008: 95) zuzustimmen, wenn sie ausführen: „Aus anthropologischer Sicht ist Identität eine Beziehung und nicht, wie die Umgangssprache meint, eine individuelle Eigenschaft. Deshalb ist die Identitätsfrage nicht wer bin ich?, sondern wer bin ich im Verhältnis zu den anderen, wer sind die anderen im Verhältnis zu mir?“ Mead (1973: 206) geht noch weiter, indem er seine These auf den symbolischen Interaktionismus wie folgt stützt:

Der Einzelne hat eine Identität nur im Bezug zu den Identitäten anderer Mitglieder seiner gesellschaftlichen Gruppe. Die Struktur seiner Identität drückt die allgemeinen Verhaltensmuster seiner gesellschaftlichen Gruppe aus, genauso wie sie die Struktur der Identität jedes anderen Mitgliedes dieser gesellschaftlichen Gruppe ausdrückt.

In Übereinstimmung mit Mead vertritt Bogdal (1995: 22) nach gut zwei Jahrzehnten in seiner Untersuchung der grundsätzlichen Aspekte von Fremdheiten den Standpunkt,

dass „Eigenart [...] ohne die Aneignung des Fremden nicht möglich [ist]“. Daraus ergibt sich, dass ein Individuum sein Elternhaus, seine Peergroups und sein ganzes soziales Umfeld beobachtet, mit ihnen interagiert und dabei das Fremde erfährt. Im Zuge dieser Fremderfahrung vergleicht es sich mit dem Fremden, beruft sich auf das in seiner Gesellschaft existierende System und die Normalitätsvorstellungen und nimmt jemanden bzw. einen Helden als individuelles Vorbild. Sein Ziel besteht darin, sich die Fähigkeit zur sozialen Handlungspraxis sowie zum Perspektivenwechsel anzueignen, soziale Rollen zu übernehmen (vgl. hierzu auch Goffman 2003) und sich somit zu einer Gemeinschaft sozial und kulturell zu bekennen und zugehörig zu fühlen (mehr zum Konzept der Zugehörigkeit s. Mecheril 2003: 120). Genau dieser Prozess der Sozialisation bzw. der sozialen Integration ist ein wesentliches Merkmal von Kultur. Das veranschaulicht Abdelilah-Bauer (2006: 50): „Par culture nous entendons cet ensemble de pratiques, habitudes, traditions qui caractérisent une société ou un groupe social. Chaque individu appartient à un groupe avec qui il partage la même culture et souvent la même langue.“ Insofern ist Kultur ein von einer Gemeinschaft erschaffenes Konstrukt, dessen Ziel darin besteht, den Grundstein der Existenz dieser Gemeinschaft zu systematisieren und die Gesellschaft zu institutionalisieren, um daraus gemeinsame und für alle gültige Orientierungs- und Anhaltspunkte zu schaffen und sie dann nachhaltig aufrechtzuerhalten sowie ein harmonisches Miteinanderleben innerhalb dieser Gemeinschaft zu etablieren und zu regulieren. Ein Individuum *identifiziert sich* mit diesem Konstrukt, indem es einen Bezug zwischen seinem Ich und der sozialen Identität herstellt und sich darauf basierende handlungsleitende Kenntnisse aneignet. Letztere ermöglichen ihm, mit den anderen Mitgliedern der Gemeinschaft zu interagieren, die Erwartungen der anderen zu erfüllen und am Erhalt dieser Gemeinschaft teilzuhaben.

Die Gesellschaft ist allerdings nicht nur ein Ort der Begegnung und Interaktion, sondern auch ein Ort, in dem ein Individuum Anerkennung erfahren kann, die für die Förderung seines Selbstbewusstseins essentiell ist. Somit kann festgehalten werden, dass die Gemeinschaft dem Individuum einen Spiegel vorhält, in dem es sich selbstvergewissern oder Abstand von sich halten kann. Würde ein Individuum die Anerkennung, die es braucht bzw. verdient, in einer Gemeinschaft nicht erfahren, würde es entweder sich ausgeschlossen fühlen und möglicherweise nach einer anderen Gemeinschaft suchen, mit der es sich identifizieren kann, und sich dieser anschließen, oder den Rückzug vorziehen.

Die Aneignung der sozialen Identität ist gleichwohl in zweifacher Hinsicht problematisch. Zum einen kann sie zum Selbstverlust führen, denn sie schränkt den Prozess der Individualisierung ein, was Fromm (2000: 80) zu Recht auf den Punkt bringt: „Er [der Mensch] denkt, fühlt und will, was die anderen von ihm erwarten, und verliert dabei sein Selbst, auf das sich jede echte Sicherheit eines freien Menschen gründen muß.“ Zum anderen wird die Entwicklung der sozialen Identität umso schwerer, als eine Person ausländischer Herkunft – die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung – sich in einer für sie fremden Kultur befindet. So muss sie sich zunächst die kulturspezifischen Merkmale des Zielsprachenlandes aneignen, handlungsleitendes Wissen erwerben und sich auf die Reaktion der Aufnahmegesellschaft einstellen. Drei Reaktionen sind hierzu leitend: Akzeptanz, Toleranz oder Ablehnung, wobei der Übergang zwischen den ersten beiden Reaktionen fließend ist. Erst dann kann sie die fremde soziale Identität reflektieren und sich damit identifizieren oder davon distanzieren. Idealerweise wäre jedoch der Besitz interkultureller Kompetenz von beiden Seiten, die darin besteht zum einen „Abweichungen von gewohnter Normalität oder unerwartete Reaktionen und Handlungen zu akzeptieren, statt als Bedrohung zu empfinden“ (Hatzer, Layers 2005: 143), da „das Fremde [...] die Verabsolutierung der Normalitätsvorstellungen verhindern hilft“ (Bogdal 1995: 21), und zum anderen eine „hybride Form von Identität“ (Mecheril 2004: 76; Hervorhebung im Original) anzuerkennen, „in der Mehrfachzugehörigkeiten sich zu einem lebbareren Identitätsraum (trans-)formieren.“ (ebd.) Obwohl wissenschaftlich belegt worden ist „dass hybride Persönlichkeiten in allen Gesellschaften psychologisch und sozialkulturell besser integriert sind als Jugendliche, in deren Identität die Kultur des Aufnahmelandes („national identity“) oder diejenige des Herkunftslandes („ethnic identity“) dominiert“ (Geißler 2010:10), klaffen Theorie und Praxis auseinander: Auf der einen Seite schürt rudimentäres bzw. fehlendes Wissen mancher Mitglieder der Aufnahmegesellschaft über Menschen mit Migrationshintergrund Angst und Bedrohung. Es handelt sich dabei um einen Wissensmangel nicht nur in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen, sondern auch hinsichtlich der mit der Migrations- oder Fluchtbiografie zusammenhängenden Fakten, welcher negativ besetzte Assoziationen hervorrufen, Distanz und Vermeidungsstrategien verursachen, und letztlich auch für den Zusammenhalt in einer Gesellschaft kontraproduktiv sein kann (vgl. hierzu auch Foroutan et al. 2014: 49f.). Auf der anderen Seite stellt für manche Menschen mit Migrationshintergrund der Erwerb kulturspezifischen Wissens zwecks Aneignung der fremden sozialen Identität eine große Herausforderung dar, denn hierfür muss unbedingt

die Zielsprache als identitätsstiftender (vgl. Franceschini 2003: 254f.; Oppenrieder, Thurmair 2003: 41) und -stabilisierender Faktor erworben werden. Darüber hinaus geht möglicherweise mit der Suche nach einer neuen sozialen Identität Desorientierung oder Konflikt zwischen fremden und eigenen Wert- und Normvorstellungen oder sogar der Verlust der eigenen Identität einher, da die äußeren Lebensumstände es einem erschweren, „am Alten festzuhalten und [...] im Neuen Fuß zu fassen.“ (Benl; Steets 1995: 57) Mit dieser Suche nach einer neuen sozialen Identität geht der Integrationsprozess einher. Was den Integrationsprozess jugendlicher Migrant(inn)en in Deutschland im Speziellen anbelangt, so belegen die Ergebnisse einschlägiger empirischer Studien, dass diese Zielgruppe unterschiedliche Haltungen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft hat. Diese hängen von unterschiedlichen Faktoren ab, u.a. vom Milieu, in dem diese Menschen aufgewachsen sind bzw. sich befinden. Zwei Kategorien sind hierbei nachzuzeichnen: Auf der einen Seite gibt es Jugendliche, die der multikulturellen Gesellschaft positive Merkmale zuschreiben und dazu stehen. Darauf verweisen Wippermann et al. (2010: 38) in ihrer empirisch gut fundierten Studie wie folgt: „Jugendliche mit Migrationshintergrund aus den sozial gehobenen Milieus gehen – nach den Ergebnissen der Studie – flexibel und offen mit der Frage der nationalen Identität um. Oft wird eine kosmopolitische und weltoffene Grundhaltung betont.“ Als nachvollziehbares Erklärungsmuster hierfür setzen Foroutan et al. (2015: 74) Folgendes an:

Offensichtlich sind die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereits mit einem demokratischen Verständnis aufgewachsen, was [...] breite Toleranz gegenüber religiösen Praktiken anderer weitgehend selbstverständlich erscheinen lässt. Dies kann als Effekt postmigrantischer Gesellschaften gedeutet werden.

Auf der anderen Seite billigt die andere Gruppe von Jugendlichen der ‚einheimischen‘ Identität besonderen Stellenwert zu. Calmbach et al. (2016: 417) zufolge handelt es sich hierbei um die Gruppe von Jugendlichen „aus dem traditionellen und dem modernen Segment [...]. Sie [...] denken vornehmlich an ihre eigene ethnische Herkunft, die ein wichtiger Identitätsanker und für viele – was unumwunden zugegeben wird – auch ein Quell des Stolzes ist.“

Wollen wir in Erfahrung bringen, welchen Beitrag der Medieneinsatz im DaF-Unterricht zum Gelingen des o.g. Integrationsprozesses jugendlicher Migrant(inn)en in Deutschland leistet, so ist zunächst zu erfassen, woran eine gelungene Integration festzumachen ist. Integration lässt sich im Hinblick auf sich in Deutschland befindende Menschen mit Migrationshintergrund als die Eingliederung in das Zielsprachenland de-

finieren. So umfasst Integration vielfältige und vielschichtige Lebensbereiche. Esser (2001: 73) verweist auf vier grundlegende Faktoren der Integration: „Kulturation, Platzierung, Interaktion“ und „Identifikation“. Woellerts et al. (2009: 10) Definition stimmt damit überein. Allerdings gehen sie noch einen Schritt weiter und ziehen aus ihrer Analyse den weit reichenden Schluss, dass „es [...] keine einheitliche Definition von erfolgreicher Integration [gibt]. [...] Typisch ist, dass sich Migranten in einige Bereiche der Gesellschaft schneller einfinden als in andere“. Um also herauszufinden, unter welchen Voraussetzungen sich bestimmte Gruppen von Migrant(inn)en in bestimmte Lebensbereiche integrieren können, haben Woellert et al. (ebd.: 29-32) einen tragfähigen Index zur Messung von Integration (IMI) entwickelt, welcher sich aus den folgenden Lebensbereichen zusammensetzt: „kulturelle Annäherung zwischen Zuwanderern und Einheimischen, [...] gute Ausbildung, [...], erfolgreich[e] Beteiligung am Erwerbsleben, [...] gesichertes eigenes Einkommen“. Vor diesem Hintergrund ist das Konzept der Integration in einen klar definierten Kontext einzubetten, aber auch differenziert zu betrachten. Im vorliegenden Beitrag kann allerdings nicht auf alle o.g. Lebensbereiche eingegangen werden, da dies den Rahmen der Untersuchung sprengen würde. Nichtsdestotrotz soll dem von Esser (2001: 73) genannten Faktor „Kulturation“ besonderes Augenmerk geschenkt werden, da darunter Dimensionen der medialen Integration im DaF-Unterricht subsumierbar sind.

Im Rekurs auf Baackes und Vollbrechts (2000: 65ff.) fest etabliertes und didaktisch tragfähiges Konzept der Medienkompetenz beinhaltet mediale Integration (mehr dazu bei Geißler 2010) folgende Bereiche, die zwar noch keine nennenswerten Rückschlüsse auf die kulturelle Partizipation ausländischer DaF-Lernender zulassen, wohl aber im DaF-Unterricht operationalisier- und messbar sind: (1) Medienwissen, (2) Mediennutzung und (3) Medienkritik.

(1) Der erste Bereich bezieht sich auf den Erwerb und die Anwendung deklarativen Wissens über im Zielsprachenland produzierte Medien und damit zusammenhängende Fakten wie Arten, Genres, Inhalte, Form, Produzent(inn)en, Schauspieler(innen) und Medienkulturgeschichte etc.. Kenntnisse über solche Aspekte versetzen die Lernenden in die Lage, nicht nur eine für ihre Bedürfnisse und ihren Geschmack geeignete Auswahl von Medien eigenständig und -verantwortlich zu treffen und diese zu begründen, sondern auch an der Gesellschaft des Zielsprachenlandes teilzuhaben.

(2) Der zweite Bereich betrifft die Rezeptionskompetenz von Lernenden. Zwei Teilbereiche sind hierfür relevant: die Interpretationskompetenz und das Medialitätsbewusstsein. Zum einen können Lernende Medien in ihrer inhaltlichen und formal-ästhetischen Dimension andeuten und Bezug zur eigenen Lebenswelt sowie zur Realität herstellen. Zum anderen können sie zwischen Realität und Fiktion so unterscheiden, dass sie sich der Gefahr des unreflektierten Medienkonsums bewusstwerden, wie auch in die Lage der Figuren von fiktiven Medien hineinversetzen (vgl. Geißler 2010: 10) und so das Fremde in Bezug auf das Eigene reflektieren können. Das Endziel besteht darin, einen differenzierteren und relativierten Blick nicht nur auf kulturspezifische Aspekte des Zielsprachenlandes, sondern auch auf die der Lebenswelt im Allgemeinen zu schärfen.

(3) Der dritte Bereich zielt auf eine kritisch-reflektierende Betrachtungsweise auf Medieninhalte und -personen ab. Anhaltspunkte der Kritik von Medieninhalten sind bspw. die soziale und kulturelle Bedeutung der dargestellten Themen und Sachverhalte. Relevant ist darüber hinaus die Fähigkeit, einen tief greifenden Vergleich zwischen medial dargestellten Teilaspekten der Ziel- und denen der Erstsprachenkultur im Rückgriff auf so genannte „Ethnomedien“ (Geißler 2010: 11) anzustellen. Ein darauf aufbauendes Verständnis stellt die Grundlage für die Ambiguitätstoleranz dar.

Die Frage, welche methodischen Umsetzungsmöglichkeiten der *Einsatz von Medien* im DaF-Unterricht im Sinne der Lernerorientierung für die Förderung der oben referierten *medialen Integration* im DaF-Unterricht eröffnet, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

2. Mediengestützte Identitätskonstruktion im DaF-Unterricht

Einen wichtigen Beitrag zur Aneignung von Normen, Werten und Einstellungen, die erst eine Integration in die Aufnahmegesellschaft ermöglichen, leistet – neben milieuspezifischen Instanzen wie Institution, (Gast-)Familie, Peergroups, Freunde – die Nutzung von Medien. Etwa Giles (2003: 156) hat den Stellenwert der Medien in der Identitätskonstruktion eingehend untersucht und fasst das Ergebnis seiner Beobachtung folgendermaßen zusammen: „Today’s media offer the adolescent a cultural toolbox for identity construction“. Das liegt daran, dass Medien facettenreiche handlungsleitende soziokulturelle Aspekte auf anschauliche Weise darstellen, welche die Aufnahmegesellschaft prägen. Die Auseinandersetzung damit – sei es gesteuert oder ungesteuert – leis-

tet einen wichtigen Beitrag zur Förderung des Selbst- und Fremdverhältnisses fremdsprachiger DaF-Lernender. So erfüllen Medien eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Hinblick auf die Konstruktion der personalen und sozialen Identität eines Individuums.

Dennoch wird die Funktion von Medien als Sozialisator strittig betrachtet. Medien können sich auf die Persönlichkeit eines Individuums negativ auswirken. Ist man bspw. nicht in der Lage, zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden und medial vermittelte Inhalte mit einer kritischen Brille reflektierend zu sehen, glaubt man an alles, was dargestellt wird, und hat ein so verzerrtes wie vorurteilvolles Bild des anderen. Daraus ergibt sich die Erkenntnis: Je zielführender sich ein Individuum mit Faktoren der Identität bzw. der Identitätsentwicklung mit Hilfe ausgewählter Medien befasst, desto mehr Spielraum eröffnet sich ihm, nicht nur sich selbst zu reflektieren, Bestätigung zu finden und darüber Selbstsicherheit zu erlangen, sondern auch das Fremde differenziert zu erschließen, zu verstehen und zu akzeptieren.

Vor diesem Hintergrund muss im DaF-Unterricht unter mediendidaktischer Perspektive genügend Raum geschaffen werden, in dem DaF-Lernende Medienkompetenz erwerben, die ihnen die Realisierung des o.g. anvisierten Zieles erst ermöglicht. Unter Medienkompetenz ist die eigenaktive Handlung mit Medien wie Medienauswahl und -rezeption und kritisch reflexive Aufarbeitung von Medieninhalten zu verstehen (vgl. Hoffmann 2010: 19). Das führt ebenfalls Süss (2004: 286) aus, indem er neue Perspektiven für eine tief greifende Auseinandersetzung mit den Komponenten der Mediensozialisation eröffnet hat:

Die Sozialisationsbemühungen der Sozialisatoren, aber auch der Sozialisanden, zielen darauf ab, dem Individuum möglichst viel Selbststeuerung und Selbstverantwortung zu ermöglichen. Dies bedeutet für die Mediensozialisation: Eine hohe Medienkompetenz, eine bewusste Selbststeuerung von Medienzugang, Medienzeiten, Medienpräferenzen und die Entwicklung von Mediennutzungsstilen, die möglichst viele erwünschte Effekte haben und möglichst wenige unerwünschte Effekte.

Um diesem Ziel, das vor dem Hintergrund der aktuell rasanten Entwicklung der Medientechnologie und des vielerorts propagierten schlechten manipulativen Einflusses von Medien auf die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Heranwachsenden einleuchtend ist, gerecht zu werden, schlägt Frederking (2013) ein dreischrittiges Verfahren vor, in dem der individuelle und der kollektive Interpretationsprozess technischer Medien miteinander verknüpft werden.

Dieses Verfahren ist für den DaF-Unterricht in mehrfacher Hinsicht nutzbringend. Aufgrund seiner offenen Form hinsichtlich der methodischen Vorgehensweise, des Inputs, der Beiträge der Lernenden und der Sozialformen sowie des Medieneinsatzes wird der Diversität in der Klasse z.B. im Hinblick auf Interessen, Vorwissen, Vorerfahrungen und vorhandene Kompetenzen Rechnung getragen. Darüber hinaus können sich alle Lernenden in die zur Auswahl stehenden im überwiegenden Teil produktiv-analytischen binnendifferenzierten Übungen bzw. Aufgaben probehend einbringen und somit tief greifende Outputs liefern. Zuletzt ist ein auf dem Dreiphasenmodell von Frederking (2013) basierender Unterricht motivierend und fördert das Selbstbewusstsein der Lernenden, da weder Sanktion noch Bewertung, sondern die Interaktion zwischen den Lernenden sowie zwischen Lehrenden und Lernenden und der Erkenntnis- und Reflexionsprozess zielführend sind und deshalb im Mittelpunkt stehen.

2.1 Phase der Subjektivierung

Die Phase der Subjektivierung ist der Ausgangspunkt der Deutung von Medien und somit für deren Verständnis von entscheidender Bedeutung. Zum einen entwickeln die Lernenden spontane und offene Interpretationsansätze von Medien, indem sie auf ihre eigene Lebenswelt, ihre eigenen Interessen, Erfahrungen, Ideen, Vorkenntnisse und Hypothesen sowie ihre persönlichen Erlebnisse als Spiegel der Identität, kurzum auf das Selbstverhältnis zurückgreifen. Dabei werden nicht nur Identifikationen und Emotionen, sondern auch Assoziationen mit den Figuren, die in den eingesetzten Medien vorkommen, und dem Inhalt von Medien hervorgerufen. Dieses Verfahren ist insofern wertschätzend und motivierend, als es alle Interpretationsansätze ohne Berücksichtigung ihrer inhaltlichen Richtigkeit zulässt und sich deshalb alle Lernenden einbringen können. Zum anderen bauen sie ihre individuellen Hör- und Seherwartungen auf, die ihnen Orientierungs- bzw. Anhaltspunkte für eine intensive Auseinandersetzung mit Medien in der anschließenden Phase der Objektivierung anbieten können.

2.2 Phase der Objektivierung

Die Phase der Objektivierung dient der systematischen Vertiefung der in der ersten Phase entwickelten Interpretationsansätze und der Überprüfung der aufgestellten Hypothesen (vgl. Frederking 2005: 136). Während die erste Phase auf subjektiven Elementen beruht, setzen sich die Lernenden in der zweiten Phase mit objektiven Aspekten von Medien wie ihren formal-inhaltlichen und formal-strukturellen Merkmalen auseinander.

Um die Deutung von Medien sowie das Fremdverständnis sachlich zu untermauern, werden kontextuelle, biografische, historische und kulturspezifische Hintergrundinformationen über die einzusetzenden Medien herangezogen (vgl. Frederking 2013: 457). Diese Informationen werden in Relation mit dem Medieninhalt gesetzt.

2.3 Phase der personalen und sozialen Applikation

In dieser letzten analytischen und reflexiven Phase findet eine individuelle Reflexion der Arbeitsergebnisse und des Nutzens für die Alltagspraxis statt. Gegenstand der Reflexion wäre bspw. Denk-, Verhaltens- und Handlungsmuster von Figuren. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Deutungsansätze in Bezug gesetzt zum Individuum einerseits, damit es sich selbst findet und vergewissert oder von den dargestellten Aspekten abgrenzt, und zur Gesellschaft andererseits, damit es sich seines sozialen Verhältnisses und seiner sozialen Rolle bewusst wird. Im Anschluss an diese Einzelarbeit werden die Ergebnisse der Deutungsansätze und deren sozialer Stellenwert in Gruppenarbeiten erneut zur Diskussion gestellt und vertieft (vgl. ebd.: 458).

Wie das Dreiphasenmodell Frederkings (2013) in die Praxis des DaF-Unterrichts umgesetzt und dort legitimiert werden kann, wird im folgenden letzten Kapitel anhand von exemplarischen Unterrichts Anregungen diskutiert, denen eine Sachanalyse des Musikvideoclips „*Alles geht*“ von Tyron Ricketts (2010) und des Werbespots „*Deutschcreme*“ von Kontrastfilm vorangestellt wird.

3. Der Musikvideoclip „*Alles geht*“ von Tyron Ricketts (2010) und der Werbespot „*Deutschcreme*“ von Kontrastfilm im identitätsorientierten DaF-Unterricht

3.1 Sachanalyse und Begründungszusammenhänge

3.1.1 „*Alles geht*“ (2010)

Im Musikvideoclip „*Alles geht*“, der im Rahmen des Rap-Wettbewerbs „Respekt 2010 – Alles geht“ entstanden ist, übt das lyrische Ich systematisch Kritik an aktuell z.T. noch zu beobachtenden Missständen in der Gesellschaft: Fremdsein im (eigenen) Land, mangelnder Zusammenhalt, Eintönigkeit in der sozialpolitischen Diskussion über Migration und Integration, fehlender Optimismus, wenig Toleranz und mangelnde Akzep-

tanz. Der durch das lyrische Ich unterbreitete Lösungsvorschlag ist evident: den Zusammenhalt der Menschen zu stärken, der gerade vor dem Hintergrund der aktuellen sozio-politischen Lage in der Welt erforderlicher ist denn je.

Der Liedtext gibt außerdem Anlass zur Auseinandersetzung mit kulturspezifischen, aber auch interkulturell verständlichen landeskundlichen (historischen und sozialen) für das Curriculum des DaF-Unterrichts relevanten Aspekten wie der deutschen Einheit und der sozialen Lage in der ehemaligen DDR, Situation von Menschen mit Migrationshintergrund, Veränderung der Zukunft, Zusammenhalt, Flucht, Umgang miteinander und Fremdwahrnehmung. Diese Sachverhalte haben einen aktuellen Realitätsbezug und eröffnen somit DaF-Lernenden Identifikationsmöglichkeiten. Dennoch können solche spezifischen Themenbereiche wie die deutsche Teilung bzw. die deutsche Einheit, die soziale Lage in der ehemaligen DDR sowie die damit zusammenhängenden historischen, politischen und sozioökonomischen Aspekte fremdsprachigen DaF-Lernenden Schwierigkeiten bereiten. Demzufolge sind bei der Bearbeitung dieser Themenbereiche Hintergrundinformationen bspw. in Form von Zubringertexten heranzuziehen und entsprechende Vorentlastungsübungen zu erstellen.

Neben der Darstellung landeskundlicher Aspekte setzt sich der Musikvideoclip mit dem Entwurf von Identität auseinander, der im DaF-Unterricht rege Diskussionen hervorrufen kann. Die Identitätskonstruktion verläuft über zwei Zugänge. Zum einen werden soziale und politische Aspekte aufgegriffen, über die sich sowohl die personale als auch die soziale Identität eines Individuums explizit oder implizit definieren bzw. deuten lassen: Es handelt sich im Wesentlichen um soziale Gruppen, äußere Merkmale eines Menschen, Herkunft und ein Merkmal einer Nation sowie Werte, die man in einem Land gemeinsam teilt. Die zu erschließende Botschaft ist einleuchtend: Anderssein ist kein Hindernis für Zusammenhalt und Vereinigung aller Nationen. Zusammenhalt ist die Grundlage einer besseren Zukunft für die jetzige sowie für die künftige Generation.

Zum anderen spricht das lyrische Ich die Rezipienten mit der Du-Form direkt an und schließt sie in seiner Rede durch die Verwendung des Personalpronomens ‚wir‘ und des Possessivpronomens ‚unser‘ mit ein. Dieser Erzählstil – wenn man so will – baut die Distanz zwischen dem lyrischen Ich und den Rezipienten ab und macht das Streben nach dem Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen beiden deutlich. Das Konzept der Zusammengehörigkeit definiert sich grundsätzlich über folgende Aspekte: „Verbund“ (Ricketts 2010: 1. Strophe) (Gemeinsamkeit und Zusammenhalt trotz Unterschieden),

„Einigkeit“ (ebd.: 2. Strophe), „Einigkeit und Recht“ (ebd.: 3. Strophe), gegenseitige Hilfe, Vereinigung aller Nationen und „eine bessere Zeit“ (ebd.: 3. Strophe). Damit will das lyrische Ich darauf aufmerksam machen, dass der Mensch weder auf seine Herkunft noch auf seine Hautfarbe reduziert werden soll. Wie bereits in Kap. 2 erwähnt, ist der Mensch mit seiner personalen Identität ein individuelles Wesen und darf deshalb nicht aufgrund seiner Herkunft stereotypisiert werden. Solche möglicherweise Angst schürenden Zuschreibungen stellen Gefahr und Hindernis für den Zusammenhalt der Menschen dar. Unterstützt wird der unmittelbare Erzählstil durch die Verwendung von Metaphern oder Vergleichen, durch die Leerstellen im Liedtext entstehen. Das kann an folgenden Beispielen festgemacht werden: „in nem gemeinsamen Boot“ (ebd.: 2. Strophe), „kein steiniger Weg“ (ebd.: 2. Strophe) oder „Jeder Blick ist wie ein Tritt in den Bauch“ (ebd.: 3. Strophe). Diese Unbestimmtheitsstellen sind in der Phase der Objektivierung zu füllen. In Analogie zu literarischen Texten kann dabei „all das Überraschende“ (Haas et al. 2000: 9) in fruchtbarer Weise versprachlicht und reflektiert werden.

Sprachlich ist der Clip für DaF-Lernende der Niveaustufe B2 (GER) zugänglich, selbst wenn der Sänger zu schnell rappt und somit das Hörverstehen erschwert werden könnte, und in mehrfacher Hinsicht können die Lernenden im Hinblick auf ihr Sprachbewusstsein gefördert werden. Der Text ist sowohl auf der morphologischen und semantischen als auch auf der syntaktischen Ebene einfach verfasst, ohne jedoch auf den Anspruch eines ästhetisch ansprechenden Mediums zu verzichten. Die verwendeten idiomatischen Redewendungen wie „zieht gemeinsam an nem Strang“ (Ricketts 2010: 1. Strophe) und „wir kriegen das Ding schon ins Lot“ (ebd.: 2. Strophe) könnten aufgrund der Mehrdeutigkeit der enthaltenen Begriffe missverstanden werden. Nichtsdestotrotz oder gerade deshalb sollen sie Anlass zur entdeckenden Sprachreflexion im Zusammenhang mit dem Inhalt des Clips geben. Bemerkenswert ist darüber hinaus der Kontrast zwischen Standarddeutsch, z.B. „Sie leben hier, doch den meisten geht es schlecht“ (ebd.: 3. Strophe), und Umgangssprache, z.B. „Laberei“ (ebd.: 2. Strophe) und „weil ich bin Idealist“ (ebd.: 2. Strophe). Damit kann den Lernenden der Unterschied zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit nahegebracht werden. Auffällig in diesem Liedtext ist überdies die häufige Verwendung der Imperativform, die den Appel an Einigkeit und Zusammenhalt sowie die Abschaffung von Diskriminierung zum Ausdruck bringt. Musikvideoclips bestehen außerdem aus drei Elementen – Liedtext, Musik und Bilder –, deren multime-

diales Zusammenspiel mehrere Sinneskanäle und somit verschiedene Lerntypen anspricht und aktiviert.

Der Rap-Wettbewerb „Respekt 2010 – Alles geht“ hat Aufsehen erregt, was die rege Beteiligung von 600 Jugendlichen bundesweit hat deutlich lassen werden (vgl. <http://bit.ly/2cwTjpk>). Das liegt nicht nur daran, dass die eingesendeten Clips qualitativ und technisch gut waren (vgl. <http://bit.ly/2cWu6A9>), sondern auch daran, dass junge Heranwachsende sich vom Themengebiet des Wettbewerbs angesprochen gefühlt haben. Dieser Wettbewerb hat ihnen also ermöglicht, sich an der Diskussion um das Themengebiet „Integration“ aktiv zu beteiligen und so auf ihr Mitteilungsbedürfnis der Öffentlichkeit gegenüber aufmerksam zu machen. Insofern hat der Wettbewerb Anstoß für vielfältige zielführende Vorschläge für ein friedliches Zusammenleben in Deutschland gegeben. Dazu äußert sich Tyron Ricketts in einer Pressemitteilung der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung folgendermaßen:

Ich bin begeistert darüber, zu sehen, wie viel Potenzial und Lösungsansätze für ein gemeinsames, neues Deutschland in den Köpfen der jungen Menschen vorhanden sind. Unser Projekt zeigt mir, wie wichtig es ist, Brücken vorzugeben, über die wir gemeinsam in eine bessere Zukunft laufen können. (<http://bit.ly/2cWu6A9>)

Vor diesem Hintergrund dürfte dieser Clip das Interesse von heranwachsenden DaF-Lernenden wecken, nicht zuletzt, weil nicht wenige junge Menschen immerhin ein ausgeprägtes Interesse an Musik bzw. an Rap im Allgemeinen bekunden.

3.1.1 „Deutschcreme“

Der Aufbau des Weberspots erinnert uns an den einer Kurzgeschichte, in der Exposition, Steigerung, Höhepunkt, Fall und Auflösung aufeinander aufbauen.

In der Exposition beginnt das Vorstellungsgespräch. Der Arbeitgeber, ein Deutscher, bittet den Bewerber, vermutlich einen Mann aus Afrika, darum, sich hinzusetzen. Dabei würdigt er den Bewerber jedoch keines Blicks. Er ist dabei äußerst nervös. Anschließend macht er die Bewerbungsmappe auf und richtet seine Aufmerksamkeit auf das Foto des Bewerbers. Die Spannung erreicht dann ihren Höhepunkt, als der Arbeitgeber vom Foto des Bewerbers und vom Bewerber selbst verblüfft war und daraufhin die Bewerbungsmappe des Bewerbers in den Mülleimer geworfen hat. Die Geschichte löst sich auf, indem der Arbeitssuchende sich mit seinem weiß eingecremten Gesicht mit dem Arbeitgeber wieder getroffen und am Ende die Stelle doch bekommen hat.

Der Entwurf der Identität konkretisiert sich erst, als die Spannung in der Geschichte zugespitzt wird: Der Arbeitgeber hat die Bewerbungsmappe des Bewerbers in den Müll-eimer geworfen. In dieser Notlage sieht sich der Bewerber gezwungen, seine eigene Identität abzulehnen und „die Deutschcreme“ auf sein Gesicht aufzutragen, um eben „Deutscher“ zuungunsten seiner eigenen Staatsangehörigkeit zu werden und die neue Arbeitsstelle zu bekommen.

Abgesehen von der abschließenden eingeblendeten Schrift „Das muss doch nicht sein“ sowie „Deutschcreme für den Weg zum Erfolg!“ (Kontrastfilm o.J.) und den Off-Kommentaren „Wir haben die Lösung: Deutschcreme für die täglichen Probleme mit Ihrer Haut, einfach auftragen und ... wirken lassen. Deutschcreme für den Weg zum Erfolg!“ (ebd.) dominiert in diesem Werbespot der Einsatz filmischer Bilder. Dadurch kann die Aufmerksamkeit für filmästhetische Gestaltungsmittel in diesem Werbespot geschärft werden: Als Beispiel hiervon kann der rasche Wechsel von Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven angeführt werden. Inhaltlich stellt der Werbespot zwei interkulturell verständliche Situationen – Vorstellungsgespräch und Werbung eines Kosmetikprodukts – vor. Vor diesem Hintergrund dürfte die Auseinandersetzung mit diesem Werbespot den Lernenden keine Schwierigkeit bereiten.

Im Gegensatz zum Videoclip „*Alles geht*“ konnten weder nennenswerte Rezensionen noch Pressemitteilungen über den Werbespot „*Deutschcreme*“ gefunden und im vorliegenden Beitrag referiert werden.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes präzisieren: Über die inhaltlichen und sprachlichen Aspekte hinaus, auf die das Augenmerk dieses Aufsatzes gerichtet ist, weisen der Musikvideoclip „*Alles geht*“ und der Werbespot „*Deutschcreme*“ generell medienbezogene Merkmale auf, die ebenfalls deren Einsatz im DaF-Unterricht rechtfertigen. Sie zählen zu den Medien, die sich bei den jungen heranwachsenden Lernenden großer Beliebtheit erfreuen.

3.2 Unterrichts Anregungen für den DaF-Unterricht

Entsprechend dem Dreiphasenmodell eines identitätsorientierten Unterrichts von Frederking (2013) bestehen die im Folgenden vorgeschlagenen sieben Unterrichtseinheiten (UE) aus drei Phasen: der Phase der Subjektivierung, der Phase der Objektivierung und der Phase der Applikation.

3.2.1 Phase der Subjektivierung (UE 1)

Als Einstieg empfiehlt sich eine halbgesteuerte Übung zur Sammlung von individuellen Assoziationen zum Begriff „Solidarität“ anhand von Kärtchen, die bei der Besprechung im Plenum an der Pinnwand visualisiert und geclustert werden. Spontane Einfälle sind insofern didaktisch relevant, als sie authentisch sind, das Vorwissen der Lernenden dadurch aktiviert wird und darauf bei der Vertiefung des Themas zurückgegriffen werden kann. Die bei diesem Einstieg gesammelten Schlüsselworte und Redewendungen werden im Anschluss daran in einer schriftlichen Diskussion zur These „*Die Zukunft unseres Landes hängt von unserem Zusammenhalt ab*“ verwendet. Die Phase der Subjektivierung beendet die Diskussion, die anhand des Placemat-Verfahrens jeweils in Vierergruppen erfolgt. Ziel ist es, sich auf die wichtigsten und überzeugendsten Argumente zu einigen und sie im Plenum oder in Form einer Gruppenberatung zu präsentieren. Das Thema Solidarität bzw. Zusammenhalt muss hier behandelt werden, weil es einen aktuellen Bezug aufweist, dem Text des Videoclips zu Grunde liegt und somit Hypothesen zu dessen Inhalt aufgestellt werden können, die in der darauf folgenden Phase überprüft werden und so das Verständnis des Clips fördern. Durch die Annäherung an die mit diesen Hypothesen verknüpften Sachverhalte werden die Lernenden dazu angehalten, ihr Verhältnis zu sich selbst, aber auch zum Fremden und ihren *eigenen* Beitrag zur Aufrechterhaltung der Solidarität in ihrem *sozialen* Umfeld zu hinterfragen und zu reflektieren. An dieser Stelle soll abermals daran erinnert werden, dass die Identitätsentwicklung auf dem Selbst- und Fremdverhältnis beruht.

Eine weitere ebenso tragfähige Möglichkeit ist die Auseinandersetzung mit der Biografie von Tyron Ricketts. Die Lernenden erstellen eine Zeittafel anhand von Timeline <http://bit.ly/1gJMgon>, die die Lebensstationen und das künstlerische Schaffen Tyron Ricketts darstellt. Folgender Webseite können hierfür notwendige Informationen entnommen werden: <http://bit.ly/2aD6KAj>. Auf die Ergebnisse dieser Übung kann später zurückgegriffen werden, um Parallelen zwischen Tyron Ricketts' Biografie und dem Inhalt des Musikvideoclips herauszuarbeiten.

3.2.2 Phase der Objektivierung (UE 2, UE 3, UE 4)

Die zweite, diesmal stark gesteuerte Phase zielt auf ein vertieftes Verständnis des Musikvideoclips auf der Sachebene ab, indem die in der ersten Phase aufgestellten Hypothesen einer genauen Überprüfung unterzogen werden. Die Lernenden schauen sich den Videoclip bis zum Ende der zweiten Strophe ohne Nennung der Überschrift und ohne

Wiedergabe der Tonspur an und stellen Vermutungen über den Inhalt an. Danach wird ihnen der Text der ersten beiden Strophen ausgeteilt. Sie lesen sie durch, unterstreichen und besprechen unklare Wörter im Klassenspaziergang mit Hilfe der Lehrkraft. Daran anschließend schauen sie sich die entsprechenden Stellen im Musikvideoclip mit Ton an und tauschen sich über ihre Vermutungen in Teamarbeiten aus.

Daran schließt sich eine eingehende Auseinandersetzung mit den ersten beiden Strophen an. Aber vor der tatsächlichen Übung äußern sich die Lernenden zuerst spontan dazu, wie der vorgeführte Clippauschnitt auf sie gewirkt hat. Erst dann erfolgt die Deutung der ersten beiden Strophen in interaktiven Vierergruppenarbeiten: Jeder in der Gruppe übernimmt so eine Rolle, dass der Gruppendynamik und der Interaktion gerecht wird und alle gleichzeitig mit einbezogen werden. Folgende Rollen können bspw. verteilt werden: 1) Stichworte unterstreichen und evtl. erklären, 2) Fragen stellen, auf die die anderen Gruppenmitglieder antworten können, 3) Inhalte mit eigenen Worten wiedergeben, 4) Besonderheiten der filmischen Mittel aufschreiben und den anderen in der Gruppe erklären. Der Musikvideoclip von Tyron Ricketts zeichnet sich vor allem durch folgende Elemente aus:

a) *rasanter Wechsel von für eine Großstadt typischen Schauplätzen*: einer Wiese zwischen zwei großen Gebäuden, an deren Wand Filmbilder projiziert werden, Imbissstelle, Bürgersteig unter einer U-Bahn-Brücke und Spiel- bzw. Sportplatz

b) *Kombination von statischen und sich bewegenden Bildern*: Es handelt sich hier um eine Anspielung auf die Menschen, die dazu aufgefordert werden, nicht stehen zu bleiben, sondern mit zu gehen und an der Gestaltung eines besseren Miteinanderlebens mit zu wirken.

c) *Mischung von Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen*.

Der Clip hebt insofern vielmehr die Performance der Sängerin und des Sängers sowie der Tänzer(innen) hervor und veranschaulicht das Gesungene durch Filmbilder.

Der Deutung der ersten beiden Strophen folgen eine gruppeninterne Besprechung, eine gemeinsame Findung einer Überschrift und dann die Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse in einer Expertenberatung. Als Alternative würde sich auch eine Erstellung von Plakaten bieten, auf denen die Gruppenarbeitsergebnisse festgehalten und die in einer Vernissage vorgestellt werden. Zu einer intensiven Arbeit am Musikvideoclip im Allgemeinen und am Liedtext im Besonderen gelangen die Lernenden, indem sie den Liedtext antizipierend weiterschreiben und sich Gedanken darüber machen, wie sie ihre

jeweilige Fortsetzung filmisch umsetzen – vorausgesetzt, dass eine Einführung in die wichtigsten Grundlagen der Filmsprache bereits stattgefunden hat. Abschließend vergleichen sie die eigenverfasste Fortsetzung mit der Originalstrophe des Musikvideoclips, um sich so mit den aufgestellten Vermutungen auseinanderzusetzen: Genau hier wäre das entscheidende Moment, dem in der Identitätskonstruktion der Lernenden ein besonderer Stellenwert zuteilwird, da sie vermutlich dazu herausgefordert werden, sich mit folgenden Aspekten der dritten Originalstrophe näher zu befassen: *Flucht, Kampf im eigenen Land, Zustand im fremden Land, Einigkeit und Recht, Toleranz, Fremdwahrnehmung und Hautfarbe, Herkunft und Zusammenhalt in der Gesellschaft*. Anhaltspunkte wären z.B. Begriffsdefinition, Begründungszusammenhang, Wirkung und Voraussetzungen. Sollten die Lernenden selbst nicht dazu kommen, setzt die Lehrkraft bedürfnisorientierte Impulse. Mit den o.g. Anhaltspunkten sollte verständlicherweise sensibel und mit Vorsicht umgegangen werden, da manche hiervon evt. (zu) persönlich sein könnten und man den Lernenden nicht zu nah treten möchte.

Zwei weitere didaktische Umsetzungsmöglichkeiten können sich ebenfalls bewähren: Zum einen werden eigens verfasste Strophen vorgelesen sowie mit Hilfe von Windows Movie Maker aufgenommen und mit Bildern untermalt. Zum anderen werden Hypertexte zu ausgewählten Begriffen verfasst oder ein Webquest mit entsprechenden kommunikationsfördernden und kreativen Übungen dazu für jeweils eine andere Gruppe erstellt.

3.2.3 Phase der personalen und sozialen Applikation (UE 5, UE 6, UE 7)

Das Ziel der letzten offeneren Phase besteht in einer produktiv-analytischen und reflexiven Auseinandersetzung mit dem Musikvideoclip, in der die Lernenden den Bezug der oben untersuchten Aspekte des Musikvideoclips zur eigenen Person und zur Gesellschaft herstellen. Die UE 5 beginnt mit der Besprechung der Hausaufgabe: Die im Clip gezeigten Bilder werden durch selbst aufgenommene Bilder in der eigenen Umgebung ersetzt. Mit den aufgenommenen Bildern sowie mit den entsprechenden Textpassagen werden Slidecasts anhand des Programms Windows Movie Maker oder Erklärvideos zum Inhalt des Clips mit der Funktion „Bildschirmpräsentation aufzeichnen“ im Power-Point erstellt, wodurch sowohl die Schreib- als auch die Lesefertigkeit gefördert werden. Zum Schluss der Einstiegsphase werden die daraus entstandenen Produkte in Teamarbeiten (oder im Plenum bei angemessener Gruppengröße) präsentiert. Jeder einzelne Lernende schreibt einen offenen anonymen Kommentar zu dem ihm präsentierten

Produkt. Diese Übung ermöglicht jedem, sich mit dem dargestellten Inhalt begründend zu identifizieren, selbst zu vergewissern oder im Gegenteil davon zu distanzieren.

Im zweiten Schritt wird der Inhalt des Musikvideoclips in Beziehung mit ausgewählten Grundrechten des Grundgesetzes gesetzt. Das Grundgesetz ist eins der Fundamente der Harmonie und Ordnung in Deutschland und somit der sozialen Identität. Die Reflexion und Erschließung ausgewählter Aspekte des Grundgesetzes ist demnach ein Schlüssel der Konstruktion der sozialen Identität von DaF-Lernenden. Die Lernenden lesen zuerst folgende Passagen aus dem Grundgesetz durch und klären unter sich und mit Hilfe der Lehrkraft ggfs. unbekannte Vokabeln:

„Artikel 2: (1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.

Artikel 3: (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (<http://bit.ly/1nxWUvP>)

Im Anschluss an die stille Lektüre lesen die Lernenden den Liedtext noch einmal durch und unterstreichen darin enthaltene Aspekte, die einen Zusammenhang mit den zitierten Passagen aus dem Grundgesetz haben. Sie erstellen damit in Einzelarbeiten entweder ein digitales Clustering anhand von Mindmup (<http://bit.ly/2aOgHJp>), wenn Computer oder Tablet zur Verfügung gestellt werden können, oder ein Clustering in Papierform und tauschen sich zu zweit über ihr Clustering aus.

Im dritten Schritt findet eine Podiumsdiskussion statt. Gegenstand der Diskussion ist folgende These aus der letzten Strophe des Musikvideoclips: *„Nein, die Herkunft alleine kann nicht entscheiden, ob du Freund oder Feind bist.“* (Ricketts 2010: 3. Strophe) Drei Gruppen werden hierfür gebildet: Zwei Gruppen, die auf der imaginären Bühne miteinander diskutieren und eine Gruppe, die als Zuschauer fungiert. In der ersten Etappe werden die grundlegenden Regeln einer kritisch sachlichen, ergebnisorientierten, respektvollen und friedlichen Diskussion erarbeitet bzw. rekapituliert. In der zweiten Etappe überlegt sich jeder einzelne Lernende in der jeweiligen Diskussionsgruppe Argumente dazu bzw. Antworten auf die Frage, welche anderen Aspekte (wie Charakterzüge, Einstellungen, Kompetenzen, Wert- und Normvorstellungen etc.) dazu noch ent-

scheidend wären. In der dritten Etappe werden die einzelnen Argumente gruppenintern zur Diskussion gestellt, ggfs. ausgebessert und schriftlich festgehalten. In der letzten Etappe wird über die These diskutiert. Entweder die Lehrkraft oder ein Lernender übernimmt die Moderation. Zwei weitere Personen aus der Zuschauergruppe protokollieren abwechselnd die Diskussion.

Die nächste UE (Fortsetzung der ersten) zielt auf eine Bearbeitung eines konkreten Falls von Diskriminierung und zwar bei einem Vorstellungsgespräch ab. Zum Einsatz kommt der Werbespot „*Deutschcreme*“, den sich die Lernenden bis vor der Pointe anschauen. Anhaltspunkte der Beobachtung sind Personen- und Situationsbeschreibung. Danach stellen die Lernenden in Einzelarbeiten Vermutungen über den weiteren Verlauf des Werbespots auf. Ziel ist es, eine rege Diskussion über das wechselseitige Verhältnis zwischen dem Arbeitgeber und dem Bewerber sowie den Ausgang des Vorstellungsgesprächs herbeizuführen. Die Ergebnisse werden dann so gesichert, dass die Fortsetzung des Spots gezeigt und ein Vergleich mit den Vermutungen der Lernenden angestellt wird.

Es liegt auf der Hand, dass es sich im Werbespot „*Deutschcreme*“ um eine Ironie handelt. Damit die Lernenden im Hinblick auf ihre Selbstreflexion, ihr Fremdverhältnis sowie ihre Fremdwahrnehmung gefördert werden, wäre deshalb eine empathisch-produktive Übung naheliegend, in der sie Perspektiven übernehmen, unter diesen sie Aspekte über sich selbst in Erfahrung bringen, und sich ein entgegengesetztes Vorstellungsgespräch vorstellen. Hierbei wird die Klasse in zwei Gruppen eingeteilt: In der ersten Gruppe versetzen sich die einzelnen Lernenden in die Lage des Arbeitgebers hinein und in der zweiten Gruppe in die des Arbeitnehmers. Die jeweiligen Lernenden verfassen einen anonymen inneren Monolog, der Gedanken, Gefühle und handlungsleitende Beweggründe sowie Wünsche der jeweiligen Akteure deutlich werden lässt. Folgende Fragen könnten dabei aufgeworfen werden:

Arbeitgeber: Was würde ich von einem Bewerber erwarten? Welche Fragen würde ich ihm stellen, um seine Kompetenzen unter Beweis zu stellen? Warum würde ich diesen Bewerber gerne einstellen?

Arbeitnehmer: Was würde der Arbeitgeber von mir halten? Welche Fragen würde er mir stellen? Wie würde er meine Kompetenzen einschätzen?

Die inneren Monologe werden an die Wand gehängt, die Lernenden lesen durch und kommentieren diejenigen, die sie nicht verfasst haben. Hinzu kommt die stille Lektüre

der Kommentare der anderen, um einen vertieften wie differenzierteren Einblick in den Gegenstand der Monologe zu erlangen. Als Alternative bietet sich ein Rollenspiel, in dem zwei Lernende jeweils die Rolle des Arbeitgebers und die des Arbeitnehmers übernehmen und ein Vorstellungsgespräch simulieren. Währenddessen notieren die anderen Lernenden ihre Anmerkungen. Allerdings sollen davor noch die grundlegenden Regeln von Vorstellungsgesprächen und Feedbackkultur – idealiter im Vergleich mit denen, die im jeweiligen Heimatland der Lernenden gelten – vermittelt werden. Am Ende werden die Anmerkungen der beobachtenden Lernenden diskutiert, Feedback gegeben und die Gefühlslage aller Teilnehmer(innen) in einem Stuhlkreisgespräch besprochen. Ein konstruktiver Umgang mit Feedback sowie eine aktive Auseinandersetzung mit und Versprachlichung von Gefühlen sind wichtige Bausteine für die Förderung des Selbst- und Fremdbewusstseins und somit der Empathiefähigkeit der Lernenden.

Zwei vertiefende Hausaufgaben, die beide eine wertvolle Anschlusskommunikation darstellen, stehen zur Auswahl: 1) Die Lernenden überlegen sich in Gruppen weitere Diskriminierungsformen wie die von Menschen mit Behinderung, Frauen oder Menschen mit anderer sexueller Orientierung, wählen eine davon aus und erstellen ein Plakat oder einen Werbespot gegen diese Form von Diskriminierung. 2) Sie übersetzen eine Strophe (oder mehr) des Musikvideoclips „*Alles geht*“ in ihre Muttersprache und erstellen damit ein Slidecast.

4. Ausblick

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Herausforderungen des DaF-Unterrichts, die sich aus dem Problemkomplex der Identitätskonstruktion fremdsprachiger Lernender ergeben, verlagert sich der Schwerpunkt der Aufgabe von Lehrenden von der Instruktion hin auf die Förderung kognitiver Kompetenzen, die die Stärkung des Selbst- und Fremdbewusstseins von Lernenden u.a. ermöglichen: *Reflexion, Erschließung/Deutung, Abwägung, Kritik, Rückmeldung und Schlussfolgerung*. Dazu eignet sich unumstritten der Einsatz von Medien wie Musikvideoclips und Werbespots.

Die Beantwortung der Frage, ob „alles“ mit oder ohne „Deutschcreme“ „geht“, ist ein schwieriges Unterfangen. Dies bedeutet nicht, dass sie unter mediendidaktischer und -pädagogischer Perspektive tabuisiert werden soll, wohl aber dass sie mit Vorsicht und Sensibilität zu genießen ist. Vor diesem Hintergrund sind hinsichtlich der Gestaltung eines identitätsorientierten DaF-Unterrichts multifaktorielle Gelingensbedingungen aus-

schlaggebend: aus erster Hand vermittelte soziokulturelle Hintergrundinformationen über die Lernenden, soziopolitische Lebensbedingungen im Zielsprachenland und der Diversität gerechte didaktische Vorgehensweisen. Im Hinblick auf den letztgenannten Faktor können sich Lehrende des Dreiphasenmodells Frederkings (2013) bedienen, das in mehrfacher Hinsicht zielführend ist: Es ist motivierend, handlungs- und gegenstands-, aber auch lernerorientiert. Um den identitätsorientierten DaF-Unterricht nachhaltig auszubauen, besteht allerdings Handlungsbedarf in zwei Bereichen: Zum einen soll bezüglich der Organisationsentwicklung die Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagog(inn)en und DaF-Lehrenden verstärkt gefördert werden, um Ziele, Gegenstand, Methoden und Medien bzw. Materialien des Unterrichts an die Bedürfnisse fremdsprachiger DaF-Lernender besser anzupassen. Zum anderen soll im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung im DaF-Unterricht für Gemeinsamkeiten sensibilisiert werden. Nur so kann man sich den Herausforderungen heterogener Klassen in fruchtbarer Weise stellen.

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, Barbara (2006) *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: Editions La Découverte.
- Baacke, Dieter; Vollbrecht, Ralf (2000) *Medienpädagogik III. Handlungsorientierte Medienpädagogik. Kurseinheit 1: Medien und soziales Lernen*. Hagen: FernUniversität – Gesamthochschule in Hagen.
- Benl, Rotraud; Steets, Angelika (1995) Es wurde eine ganze Kindheit damit verbracht, sich die Heimat zu vergegenwärtigen. Georges-Arthur Goldschmidt: Das Schicksal eines Emigranten zwischen Deutsch und Französisch. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, H 1182:22, 57-60.
- Bogdal, Klaus-Michael (1995) Fremdheiten – Eigenheiten. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, H 1182:22, 20-27.
- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin; Flaig, Berthold Bodo (2016) *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Esser, Hartmut (2001) *Integration und ethnische Schichtung*. (Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 40). Online: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> (letzter Zugriff: 19.9.16)
- Foroutan, Naika; Canan, Coskun; Schwarze, Benjamin; Beigang, Steffen; Kalkum, Dorina (2015) *Deutschland postmigrantisch II – Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität*. Berlin.
- Franceschini, Rita (2003) Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: Für eine *Linguistik der Potentialität* (LP). In: Lorenza Mondala; Simona Pekarek Doehler (Hrsg.): *Plurilinguisme Mehrsprachigkeit Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift pour Georges Lüdi*. Tübingen: Francke, 247-259.

- Frederking, Volker (2005) Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA. Eine Bestandsaufnahme nebst einigen hochschul- und bildungspolitischen Anmerkungen. In: Volker Frederking; Hartmut, Heller; Annette Scheunpflug (Hrsg.): *Nach PISA: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 112-142.
- Frederking, Volker (2013) Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking; Hans-Werner Huneke; Axel Krommer; Christel Meier (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Literatur- und Mediendidaktik*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2. Aufl., 427-470.
- Fromm, Erich (2000) *Authentisch leben*. (3. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Geißler, Rainer (2010) Mediale Integration von ethnischen Minderheiten. Der Beitrag der Massenmedien zur interkulturellen Integration. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *Zur Rolle der Medien in der Einwanderungsgesellschaft*. WISO Diskurs, 8-22.
- Giles, David (2003) *Media psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goffman, Erving (2003) *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper. 10. Aufl. (Übersetzt von Peter Weber-Schäfer aus der Originalausgabe: *The presentation of self in everyday life*. Doubleday & Company. New York 1959)
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar (2000) Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*. (Sonderheft: Handlungsorientierter Literaturunterricht), 7-15.
- Hatzer, Barbara; Layers, Gabriel (2005) Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Alexander Thomas; Eva-Ulrike Kinast; Sylvia Schroll-Machl (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 138-148.
- Hintermair, Manfred (2008) Self-esteem and Satisfaction With Life of Deaf and Hard-of-Hearing People – A Resource-Oriented Approach to Identity Work. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. H 13:2, 278-300.
- Hoffmann, Dagmar (2010) Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In: Hoffmann, Dagmar; Mikos, Lothar (Hrsg.): *Mediensozialisationstheorien: Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. (2., überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-26.
- Keup, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Straus, Florian (2008) *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mead, George Herbert (1973) *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. (Originalausgabe: *Mind, Self and Society. Form the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago. University of Chicago, 1934)
- Mecheril, Paul (2003) *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2004) *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oppenrieder, Wilhelm; Thurmair, Maria (2003) Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): *Sprachidentität –*

Identität durch Sprache. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 465), 39-60.

Süss, Daniel (2004) *Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen – Konstanten – Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.

Ulfig, Alexander (2003) *Lexikon der philosophischen Begriffe*. Köln: Komet Verlag.

Wippermann, Carsten; Arnold, Norbert; Maier, Wolfgang (Hrsg.) (2010) *Lebenswelten Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Herausforderungen und Perspektiven*. Sankt Augustin/ Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Woellert, Franziska; Kröhnert, Steffen; Sippel, Lilli; Klingholz, Reiner (2009) *Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland*. Köln: Gebüder Kopp GmbH & Co. KG.

Verzeichnis der Medien [letzter Zugriff: 04.11.16]

Kontrastfilm (Zugriffsjahr: 2016): Deutschcreme. Regie: Peter Gottvoll, Tolga Peters.

Kamera: Frank Lamm. Online: <http://bit.ly/2a13fOW>
(<https://www.youtube.com/watch?v=7REQmLh0VOM>)

Ricketts, Tyron (2010): Alles geht. Online: <http://bit.ly/2a6Ex6t>

(<https://www.youtube.com/watch?v=6Jj0-H33pj0>)

Verzeichnis der besuchten Internetseiten [letzter Zugriff: 04.11.16]

Die Bundesregierung (2010): 600 Jugendliche bewerben sich für Integrationspreis „RESPEKT 2010“. Pressemitteilung 474. Online: <http://bit.ly/2cWu6A9>
(<https://www.bundesregierung.de/ContentArchiv/DE/Archiv17/Pressemitteilungen/BPA/2010/12/2010-12-08-boehmer-respekt-2010.html>)

Fitz + Skoglund Agents (Zugriffsjahr: 2016): Tyron Ricketts. Online:
<http://bit.ly/2aD6KAj> (<http://fitz-skoglund.de/actors/tyron-ricketts/>)

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (Stand: 23.12.2014). Online:
<http://bit.ly/1nxWUvP> (<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>)

ReadWriteThink (Zugriffsjahr: 2016): Timeline. Ein Tool zur Erstellung von Zeitleisten. Online: <http://bit.ly/1gJMgon>
(http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/timeline_2/)

Sauf Pompier Ltd. (© 2013-2016): Mindmup. Ein Tool zur Erstellung von Mindmaps. Online: <http://bit.ly/2aOgHJp> (<https://www.mindmup.com/#storage>)

SWR (2010): „Respekt 2010“. Jugendliche mit Integrationspreis ausgezeichnet. Online:
<http://bit.ly/2cwTjpk> (<http://www.swr.de/international/respekt-2010-jugendliche-mit-integrationspreis-ausgezeichnet/-/id=233334/did=7267522/nid=233334/1xezhub/index.html>)

Kurzbiographie

Dr. Ranjakasoa hat Germanistik studiert und wurde in Didaktik der deutschen Sprache und Literatur mit dem Schwerpunkt Mediendidaktik DaF an der FAU Erlangen-Nürnberg promoviert. Er arbeitet am Sprachenzentrum der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Er hat Flüchtlingskurse bei der AWO-Nürnberg geleitet, am XENOS-Projekt (Programm zur interkulturellen Öffnung der Kommunen) des Instituts für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg mitgewirkt und als Lehrbeauftragter und wissenschaftlicher Mitarbeiter Seminare und Übungen in der DaF-Didaktik durchgeführt. E-Mail-Adresse: andriatiana.ranjakaso(a)uni-bamberg.de

Schlagwörter

Identität, identitätsorientierter DaF-Unterricht, Musikvideoclip, Werbespot