



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kulturelles Lernen mit Virtual Reality und 360-Grad-
Videos unter besonderer Berücksichtigung der
Erinnerungsorte“

verfasst von / submitted by

Bernhard Hauer, BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecký, PhD

**Für meine Eltern, meine Frau und meine Katze, die mich stets
daran erinnert haben, dass es auch ein Leben neben der
Masterarbeit gibt.**

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	i
Einleitung	1
1. Virtual Reality und 360-Grad-Videos.....	5
1.1. Was ist Virtual Reality?	5
1.1.1. Interaktion	11
1.1.2. Immersion	13
1.1.3. Präsenz	15
1.1.4. Arbeitsdefinition	17
1.2. Aus- und Eingabegeräte in Virtual Reality	18
1.3. 360-Grad-Videos	23
2. Virtual Reality als Lernmedium	26
2.1. Digitale Medien und ihr Potenzial für den Fremdsprachenunterricht	26
2.2. Didaktik und Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht	30
2.3. Virtual Reality und Lernen	33
3. Kulturelles Lernen und Erinnerungsorte.....	38
3.1. Landeskundliche Ansätze.....	39
3.1.1. Kognitiver Ansatz	39
3.1.2. Kommunikativer Ansatz	40
3.1.3. Interkultureller Ansatz	41
3.2. Kulturelles Lernen	48
3.3. Das Konzept der Erinnerungsorte	54
3.4. Digitale Medien, kulturelles Lernen und Erinnerungsorte	60
4. Kulturelles Lernen mit Virtual Reality	65
4.1. Virtuelle Lernumgebungen für das kulturelle Lernen	65
4.2. Gestaltung von Aufgaben in Virtual Reality	69
4.3. Didaktischer Mehrwert.....	72
5. Empirischer Teil	73

5.1.	Forschungsdesign	73
5.2.	Datenerhebung und -aufbereitung	77
5.3.	Datenanalyse	80
5.3.1.	Kulturelles Lernen und Erinnerungsorte	81
5.3.1.1.	Definition von kulturellem Lernen	81
5.3.1.2.	Deutungsmusterlernen	82
5.3.1.3.	Ziel des kulturellen Lernens	89
5.3.1.4.	Kritik am kulturellen Lernen	90
5.3.1.5.	Erinnerungsorte	92
5.3.2.	Digitale Medien und kulturelles Lernen	92
5.3.2.1.	Die Rolle der digitalen Medien im kulturellen Lernen	93
5.3.2.2.	Narration in digitalen Medien	94
5.3.2.3.	Die Dominanz des Visuellen in Gedächtnismedien	95
5.3.2.4.	Digitale Medien und Erleben.....	96
5.3.3.	Anforderungen an virtuelle Lernumgebungen	97
5.3.3.1.	Auswahl der Lernumgebung	97
5.3.3.2.	Avatare und künstliche Intelligenz.....	102
5.3.4.	Aufgaben und Anforderungen an Lehrende und Lernende.....	105
5.3.4.1.	Aufgaben und ihre Einbettung in den Gesamtkontext	106
5.3.4.2.	Anforderungen an Lehrende und Lernende.....	107
5.3.5.	Didaktischer Mehrwert von Virtual Reality und 360-Grad-Videos für das kulturelle Lernen.....	109
6.	Diskussion.....	113
7.	Zusammenfassung und Ausblick.....	120
	Literaturverzeichnis.....	127
	Abstract	142
	Anhang	144

Einleitung

„Der Unterricht wird zum Lokaltermin“ (Kästner ²2019: 30) lautet eine oft zitierte Verszeile aus dem Theaterstück *Das fliegende Klassenzimmer*, das im gleichnamigen Kinderroman von Erich Kästner im Johann-Sigismund-Gymnasium zur Uraufführung gelangt und zur allgemeinen Erheiterung des Lehrkörpers beiträgt. Denn 1933, als der Roman zum ersten Mal erscheint, gilt die Vorstellung, das Klassenzimmer an die im Unterricht besprochenen Handlungsorte zu verlegen, als utopischer Gedanke. Der Wunsch, den der Schüler Sebastian Frank mit seinem Satz zum Ausdruck bringt, ist jedoch heute noch von ungebrochener Relevanz: So hat sich auch der moderne Fremdsprachenunterricht der Aufgabe verschrieben, sein Handeln an der jeweiligen zielsprachlichen Realität auszurichten. Zum Zwecke der „*Entkünstlichung des Fremdsprachenlernens*“ (Biebighäuser et al. 2012a: 46) und der Veranschaulichung der Inhalte dient in erster Linie der Einsatz unterschiedlicher Medienformate.

Wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts bereits auditive Medien eingesetzt, bestimmen seit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren visuelle bzw. audiovisuelle Medien das Unterrichtsgeschehen (vgl. Rösler 2010: 1203). Das Aufkommen der digitalen Medien, des Internets und sogenannter Web 2.0-Anwendungen führte zu einer Veränderung des Sender-Empfänger-Verhältnisses und machte aus den Lernenden „*Prosumer, Producer und Consumer in einem.*“ (Becker et al. 2016: 16) Die aktive Rolle der Lernenden bei der Gestaltung von Medieninhalten im Fremdsprachenunterricht kann dennoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese in der Regel auf einen Computer- oder Smartphone-Bildschirm blicken und der zielsprachige Raum weiterhin auf Distanz bleibt. Ein unmittelbares Erleben und Erfahren der Zielsprache erfolgte lange Zeit nur durch Klassenfahrten und Exkursionen, die vor allem finanziell und organisatorisch eine große Herausforderung für alle Beteiligten darstellen.

Eine günstige und nicht weniger beeindruckende Alternative schaffen aktuelle Entwicklungen im Bereich der *Virtual Reality (VR)*, zu Deutsch *virtuelle Realität*, deren Hardware und Inhalte (u.a. 360-Grad-Videos) zunehmend auf den massenmedialen Markt drängen (vgl. Kleemann 2017: 16). Durch das Aufsetzen von speziellen Videobrillen können Lernende in virtuelle bzw. realitätsgetreue Welten eintauchen, obwohl ihr Kurs- bzw. Wohnort weitab des zielsprachlichen Raums liegt. Die Ferne rückt in die Nähe und wird erleb- und erfahrbare. Da virtuelle Welten zudem die Möglichkeit bieten, in ihnen befindliche Objekte zu manipulieren und mit anderen

Nutzerinnen und Nutzer sprachlich zu kommunizieren, kann der oft geforderten Handlungsorientierung des Fremdsprachenunterrichts Rechnung getragen werden (vgl. Rösler 2012a: 265).

Das ‚hautnahe‘ Erleben und Erfahren von Inhalten sowie die Interaktion mit anderen Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache machen Virtual Reality auch für das landeskundliche Lernen interessant, das stets in Verbindung mit dem Sprachlernen zu sehen ist. Denn Letzteres komme *„ohne die inhaltlichen, kulturellen und bedeutungsbezogenen Aspekte von Sprache, die wir mit Landeskunde ja meinen, nicht aus.“* (Altmayer 2007: 8) Galt die Landeskunde lange Zeit als „Stiefkind“ (Hartkopf 2010: 75) des Fremdsprachenunterrichts, ihre Inhalte als kaum eingrenzbar und der Erfolg ihrer Vermittlungskonzepte als empirisch wenig abgesichert, bemüht man sich in den letzten Jahren in einer Reihe von Ansätzen stärker um eine wissenschaftliche Fundierung des Bereichs (vgl. Altmayer 2013a: 12).

2004 legte Claus Altmayer ein umfassendes kulturwissenschaftliches Konzept vor, das er als „kulturelles Lernen“ (vgl. Altmayer 2007: 16) bzw. „diskursive Landeskunde“ (vgl. Altmayer 2016a: 7) bezeichnet. Landeskunde sei laut Altmayer (2016a: ebd.) *„nichts [...], was ein für allemal [sic!] feststeht“*. Seine Ziele und Inhalte müssen ständig neu bestimmt und mit und in der Sprache diskursiv ausgehandelt werden. Gegenstand der Landeskunde seien demnach keine Länder, sondern *„diskursive Prozesse der Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern, auf die dabei zurückgegriffen wird.“* (Altmayer 2017: 12) Ziel des landeskundlichen Lernens sei, Lernenden die Partizipation an den fremdsprachlichen Diskursen zu ermöglichen (vgl. Altmayer 2013b: 21)

Da die Diskurse einer Sprachgemeinschaft nicht unwesentlich von den gesellschaftlich geteilten Erinnerungen an Vergangenes bestimmt sind (vgl. Altmayer 2009: 193), hat sich im Rahmen des kulturellen Lernens auch das interdisziplinäre Konzept der Erinnerungsorte als besonders gewinnbringend erwiesen (vgl. u.a. Schmidt & Schmidt 2007a: 420).

Eine Verschränkung von Virtual Reality, seinen Inhalten (insbesondere dem 360-Grad-Video), dem kulturellen Lernen und dem Konzept der Erinnerungsorte ist das Anliegen der vorliegenden Masterarbeit. Dabei soll jedoch nicht dem weit verbreiteten Irrtum aufgesessen werden, dass der Medieneinsatz allein genüge, um eine Verbesserung des Lehr- und Lernprozesses zu erreichen (vgl. Nárosy 2017: 4). Wie Petko (2014: 44)

feststellt, kommt es „auf die didaktische Gestaltung jedes einzelnen Mediums und seine Einbettung in einen Unterrichts- und Lernkontext an sowie darauf, ob die jeweiligen Potenziale genutzt werden.“ Die Möglichkeiten neuer Medienformate müssen demnach im Spiegel der „Realisierung eines didaktischen Mehrwerts“ (Baumgartner et al. 2015: 95) betrachtet werden. Einen didaktischen Mehrwert bietet ein Medium laut Moser (2001: 420, zit. nach Martiny 2008: 69) immer dann, wenn sein Einsatz und seine Verwendung mehr bzw. anderes möglich machen, als dies mit traditionellen Unterrichtsmedien realisierbar ist. Welchen didaktischen Mehrwert und welche Potenziale Virtual Reality-Anwendungen und 360-Grad-Videos im Hinblick auf das kulturelle Lernen und die Arbeit mit Erinnerungsorten verwirklichen können, soll im Rahmen der Masterarbeit untersucht werden. Somit kann die Forschungsfrage folgendermaßen formuliert werden:

Bietet der Einsatz von Virtual Reality und 360-Grad-Videos im Rahmen des kulturellen Lernens einen didaktischen Mehrwert?

Um diese Frage umfassend beantworten zu können, sollen in Kapitel 1 zunächst die mentalen, technologischen und medialen Merkmale von Virtual Reality bestimmt werden, um im Anschluss zu einer Arbeitsdefinition zu gelangen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Begriffen *Interaktion*, *Immersion* und *Präsenz*. Ein weiteres Unterkapitel beschäftigt sich mit den technischen Ein- und Ausgabegeräten. Abgerundet wird das erste Kapitel durch die Beschreibung des 360-Grad-Videos, seinen Eigenschaften und seinem Verhältnis zu Virtual Reality.

Kapitel 2 befasst sich zu Beginn der Ausführungen mit dem Medienbegriff, geht auf die Charakteristika und das Potenzial der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht ein und thematisiert die didaktische Gestaltung von Medienarrangements. Anschließend wird Virtual Reality in Beziehung zu unterschiedlichen Lerntheorien gesetzt, um es für eine Verknüpfung mit dem Fremdsprachenunterricht und dem kulturellen Lernen fruchtbar zu machen.

Kapitel 3 zeichnet die Entwicklung der Landeskunde vom kognitiven Ansatz zum kulturellen Lernen nach und behandelt Altmayers Ansatz im Detail. Es folgt eine nähere Auseinandersetzung mit den Erinnerungsorten, ehe im abschließenden Unterkapitel auf die spezifische Rolle der Medien für die beiden kulturwissenschaftlichen Ansätze verwiesen wird.

Kapitel 4 stellt erste Überlegungen zur Verbindung von Virtual Reality bzw. 360-Grad-Videos und den Konzepten des kulturellen Lernens und der Erinnerungsorte an. Dabei werden etwaige Anforderungen an virtuelle Lernumgebungen und Interaktionsmöglichkeiten im virtuellen Raum beschrieben und auf die Gestaltung von Aufgaben eingegangen. Zu guter Letzt wird der mögliche didaktische Mehrwert von Virtual Reality und 360-Grad-Videos für das kulturelle Lernen kurz diskutiert.

Basierend auf den theoretischen Ausführungen wurden für den empirischen Teil der Arbeit halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit vier Expertinnen und Experten aus dem Bereich des landeskundlichen Lernens geführt, die mitunter auch Erfahrung im Einsatz von virtuellen Welten und 360-Grad-Videos haben. Neben Fragen zum eigenen Verständnis von kulturellem Lernen, den Erinnerungsorten und Altmayers Konzept der diskursiven Landeskunde wurden dabei Stellungnahmen zur Verwendung von Virtual Reality und seinem potenziellen didaktischen Mehrwert eingefordert¹. Analysiert wurden die Interviews anhand eines deduktiv-induktiven Mischverfahrens (vgl. Mayring ¹¹2010). Kapitel 5 beschreibt das Forschungsdesign, die Vorgehensweise bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung und fasst im Anschluss die Ergebnisse der Interviews in einer Reihe von Unterkapiteln zusammen. In Kapitel 6 werden die neuen Erkenntnisse diskutiert und mit der Theorie verwoben. Das abschließende Kapitel fasst die Arbeit zusammen, beantwortet die oben angeführte Forschungsfrage und gibt einen Ausblick über den zukünftigen Einsatz von Virtual Reality und 360-Grad-Videos im Bereich des kulturellen Lernens und der Erinnerungsorte.

In die vorliegende Masterarbeit sind mitunter auch Ideen und Ergebnisse des dazugehörigen Exposés eingeflossen, das im Sommersemester 2018 im Rahmen des Seminars *Methodologie und Forschungspraxis im Feld DaF/DaZ* an der Universität Wien verfasst wurde und auf einer Seminararbeit zu einem ähnlichen Thema aus dem Wintersemester 2018 basiert². Sofern Inhalte in Teilen oder zur Gänze aus dieser Arbeit bzw. diesen Arbeiten übernommen wurden, wurde dies mit einem entsprechenden Verweis gekennzeichnet.

¹ Eine ausführliche Beschreibung des Leitfadens wird in den jeweiligen Unterkapiteln in 5.3. vorgenommen.

² Diese wurde im Rahmen des Seminars *Ansätze in der Landeskundevermittlung und kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht* geschrieben.

1. Virtual Reality und 360-Grad-Videos³

„*Virtual Reality is dead. Long live Virtual Reality.*” (Edwards 2016): Pointierter und treffender als mit der parodistischen Umformung der französischen Heroldsformel, die den Tod des alten Königs verkündete und gleichzeitig den neuen ausrief, könnte das fulminante Comeback von Virtual Reality im Jahre 2016 wohl kaum zusammengefasst werden. Schließlich gleicht die Entwicklungsgeschichte der letzten 60 Jahre einer wilden Achterbahnfahrt, die durch zahlreiche Höhen, aber auch Tiefen gekennzeichnet ist und die Technologie immer wieder von der Bildoberfläche verschwinden ließ.

Ihre Rückkehr verdankt Virtual Reality zum einen den großen Fortschritten in der Produktion von leistungsfähigen Prozessoren und Grafikchips und zum anderen der Markteinführung kostengünstiger Hardware (VR-Brille, Controller etc.) und neuer Medienformate wie dem 360-Grad-Video (vgl. KPMG 2016: 2), sodass die ehemalige Nischentechnik nun allmählich massentauglich wird. Dies beweist auch eine Fülle an Beispielen aus verschiedenen Lebens- und Arbeitsbereichen, in denen Virtual Reality aktuell Anwendung findet. Auch wenn weiterhin die Unterhaltungsindustrie den Markt dominiert (vgl. Krämer 2017: 55), hat Virtual Reality bereits große Erfolge u.a. in den Sparten Medizin, Psychologie, Marketing, Architektur, Automobilindustrie, Produktentwicklung und -fertigung sowie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung verbuchen können (vgl. Dörner 2013: 296f., vgl. Mühlhans 2018: 7).

Das ständige Auf und Ab der Technologie, die Vielzahl an Forscherinnen und Forschern, die sich im Laufe der Jahre mit Virtual Reality auseinandersetzten, und die konstante Weiterentwicklung der technischen Gerätschaften führten schließlich zu einer Ausweitung des Begriffs und einer Vielzahl von möglichen Definitionen (vgl. Denk 2016: 15), die im nachfolgenden Kapitel auf ihre Gemeinsamkeiten hin erläutert werden sollen. Darüber hinaus wird Virtual Reality von den ihr verwandten Formen der Augmented Reality (AR) und der Mixed Reality (MR) abgegrenzt.

1.1. Was ist Virtual Reality?

Um Virtual Reality definieren zu können, lohnt es sich, den Terminus zunächst in seine zwei Bestandteile zu zerlegen und seine Herkunft zu klären. Dabei fällt auf, dass die Begrifflichkeit selbst einen Widerspruch in sich darstellt. Auch Denk (2016: 15) spricht in ihrer Masterarbeit von Virtual Reality als Oxymoron und weist auf die Definitionen

³ Aufbau und Struktur von Kapitel 1.1 wurden dem Exposé zur Masterarbeit entnommen.

der beiden Wörter im Duden hin. Mit dem Adjektiv *virtuell* wird demnach alles bezeichnet, was „*nicht echt, nicht in Wirklichkeit vorhanden, aber echt erscheinend*“ (Duden 2019a) ist. Unter *Realität* versteht man hingegen die „Wirklichkeit“, „reale Seinsweise“ oder „tatsächliche Gegebenheit“ (Duden 2019b). Einer ersten Definition nach wäre Virtual Reality daher eine Wirklichkeit, die der tatsächlichen Realität zwar nicht entspricht, jedoch genauso wirken kann.

Zum Ursprung der Begrifflichkeit merkt Sadler (2012: 12) an, dass virtuelle Welten schon lange bevor sie das erste Mal auf den Computerbildschirmen in Erscheinung traten in Science-Fiction-Literatur Erwähnung fanden. Als Beispiele nennt er u.a. Weinbaums 1935 erschienene Kurzgeschichte *Pygmalion's Spectacles* und Gibsons Roman *Neuromancer*. Ein weiteres literarisches Werk, das immer wieder mit Virtual Reality in Verbindung gebracht wird, ist der Science-Fiction-Roman *The Judas Mandala* von Damien Broderick (vgl. SFE 2018). Schönherr (2016) datiert die Geschichte des Begriffs ebenfalls bis in die 1930er Jahre zurück und nennt als Schöpfer den Autor und Bühnenregisseur Antonin Artaud, der die Illusion des Theaters, auf der Bühne das wirkliche Leben zu zeigen, als „*réalité virtuelle*“ bezeichnete. In einem wissenschaftlichen Kontext wurde der Begriff erstmals 1987 von Jaron Lanier, einem Informatiker und VR-Pionier der ersten Stunde, gebraucht (vgl. Dörner et al. 2013a: 20). Getrieben durch den technologischen Fortschritt folgte schließlich die Ausdifferenzierung des Begriffs, wobei die einzelnen Definitionen auch viele gemeinsame Aspekte aufweisen.

Überlappungen im kleineren und größeren Rahmen bestätigt auch Denk (2016: 20). In den theoretischen Ausführungen ihrer Masterarbeit untersucht sie zwölf Definitionen aus älteren und aktuelleren Quellen und stellt dabei fest, dass Virtual Reality (a) als Wahrnehmung und Erfahrung, (b) als Technologie und Simulation einer Welt bzw. Umgebung oder (c) als Medium beschrieben wird (vgl. Denk 2016: ebd.). Demnach stehen entweder die perzeptuellen und mentalen Aspekte von Virtual Reality oder aber ihre technologischen bzw. medialen Eigenschaften im Vordergrund. Nachfolgend sollen im Hinblick auf die zu verfassende Arbeitsdefinition sämtliche Perspektiven beleuchtet werden.

(a) Virtual Reality als perzeptuelle und mentale Erfahrung: Möchte man den Anhängerinnen und Anhängern des Konstruktivismus Glauben schenken, so ist jede erlebte Wirklichkeit virtuell und nur scheinbar vorhanden (vgl. Biebighäuser 2014: 112). Zwar verfügen wir alle über dieselben Sinne (u.a. Sehen, Hören, Riechen,

Schmecken und Fühlen), mit denen wir uns die Welt begreifbar machen, dennoch nehmen wir die ‚gleiche‘ Realität individuell auf Basis unserer bisherigen Lebenserfahrungen wahr (vgl. Dörner et al. 2013a: 2). Ein objektiver Zusammenhang zwischen Realität und Wahrnehmung ist auch deshalb nicht anzunehmen, da dieselben Reize je nach Zeitpunkt von ein und derselben Person verschieden wahrgenommen werden können (vgl. Dörner et al. 2013a: 3).

Gesteuert wird unsere Perzeption maßgeblich über den visuellen Kanal. 70% der Sinneszellen stehen dem Menschen allein für das Sehen zur Verfügung (vgl. Dörner et al. 2013a: 4). Gleichzeitig ist der Sehsinn höchst anfällig für Manipulationen. Diesen Umstand nutzt Virtual Reality, indem die realen Lichtreize durch künstliche ersetzt werden (vgl. Dörner et al. 2013a: 3f.).

Für die perfekte virtuelle Realität bedarf es jedoch nicht nur der Stimulation des Sehapparats, sondern ebenso der Aktivierung der anderen Sinne (vgl. Schmidgall et al. 2016: 21). Denn Nutzerinnen und Nutzer wollen virtuelle Welten nicht nur betrachten, sondern mit ihnen interagieren und in ihnen Objekte manipulieren, d.h. handeln (vgl. Dörner et al. 2013a: 6).

Ist das perzeptuelle System von der ‚Echtheit‘ der virtuellen Welt überzeugt, muss sich nun auch der kognitive Apparat bewusst auf die Täuschung einlassen. Wie Dörner et al. (2013a: 8) anmerken, besitzt der Mensch *„die Eigenschaft in bestimmten Situationen den augenscheinlichen Widerspruch einer virtuellen oder fiktiven Welt zur Realität auszublenden und dies auch zu wollen.“* Der Dichter, Literaturkritiker und Philosoph Samuel Taylor Coleridge bezeichnet diese Fähigkeit 1817 als *„willing suspension of disbelief“* (Coleridge 1817) (zu Deutsch *willentliche Aussetzung der Ungläubigkeit*). Als Beispiel für Coleridges Theorie nennen Dörner et al. (2013a: ebd.), dass Menschen zum Zwecke der Unterhaltung bereit sind, Zeichentrickwelten und ihre Figuren als existent anzuerkennen.

Entscheidendes Kriterium ist dabei die Glaubwürdigkeit virtueller Welten (vgl. Roy 2014: 188). Diese darf jedoch nicht mit Detailtreue oder Realismus verwechselt werden. So braucht es dafür keine perfekte virtuelle Realität. Vielmehr gehe es nach Jacobson (2017: 36) um das *„principle of truth, that the relevant facts or ideas are represented in the virtual environment [...]“*. Auch Keil-Slawik (1994: 221) betont, dass es nicht sinnvoll bzw. gar störend oder unerwünscht ist, Sinneseindrücke wie Hitze, Kälte, Schüttelbewegungen etc. in virtuellen Welten nachzubilden. Für ihn liegt die Aufgabe von Virtual Reality nicht in der vollständigen und exakten Simulation der Wirklichkeit (vgl. Keil-Slawik 1994: 224), sondern in der *„Erweiterung von Erfahrung*

durch die Reduzierung von Erfahrung.“ (Keil-Slawik 1994: 209) Biebighäuser (2014: 113) merkt an, dass gerade durch die Reduktion der Wirklichkeit neue Erlebnisqualitäten entstehen. Grundvoraussetzung zur Schaffung innovativer Möglichkeiten ist dabei die passende Hard- und Software, d.h. die Technologie.

(b) Virtual Reality als Technologie: Denk (2016: 21) identifiziert vier Merkmale, die in den von ihr untersuchten, technologischen Definitionen wiederholt vorkommen: So handelt es sich bei Virtual Reality um (1) *computergenerierte* und *dreidimensionale* (2) *Simulationen* oder *Umgebungen*, die (3) *interaktiv* und möglichst (4) *realistisch* sind⁴. Diese Merkmale allein sind jedoch zu wenig, um Virtual Reality von anderen digitalen Anwendungen abzugrenzen.

Auch Moore (1995: 92) definiert Virtual Reality zunächst sehr weit gefasst als „*set of rapidly developing computer-generated phenomena [...]*.“ Zusätzlich nimmt er eine Einteilung in drei Kategorien vor, die er mit den Begriffen „text-based VR“, „desktop VR“ und „sensory-immersive VR“ (Moore 1995: ebd.) titulierte⁵. Textbasierte virtuelle Realität kennt man, so Sadler (2012: 34), vor allem aus den Anfängen von Virtual Reality. Der Austausch zwischen Mensch und Maschine gestaltete sich in diesen Welten ausschließlich über die Eingabe von schriftlichen Befehlen. Mit „desktop VR“ bezeichnet Moore (1995: ebd.) die Interaktion mit 3D-Graphiken, bei der die Nutzerinnen und Nutzer vor einem Computerbildschirm sitzen. Unter der dritten und letzten Kategorie wird schließlich die Nutzung von spezieller Hardware verstanden, dank der die Nutzerinnen und Nutzer vollumfänglich mit einer computergenerierten dreidimensionalen Umgebung verschmelzen und mit und in ihr interagieren können. Während Moore alle drei Optionen der Virtual Reality zurechnet, schließt Morie (2005: 1) die ersten beiden aus: „*Virtual Reality is a leap beyond the accepted monitor-based computer applications that kept the digital world safely at bay.*“ Dieser Meinung scheint auch Bryson (1993, zit. nach Dörner et al. 2013a: 13) zu sein, der unter Virtual Reality „*the use of three-dimensional displays and interaction devices to explore real-time computer-generated environments*“ versteht und damit abermals auf die Nutzung spezieller Aus- und Eingabegeräte verweist.

Als Ausgabegeräte dienen meist sogenannte HMDs (engl. für *head-mounted-display*, im Deutschen auch als *VR-Brille* oder *Videobrille* bezeichnet), die am Kopf der

⁴ Mit *realistisch* wird jedoch nicht auf einen Realitätsanspruch bestanden, sondern auf die realistische Darstellung eines Phänomens in seiner Funktions- und Wirkweise Bezug genommen (vgl. Denk 2016: 21).

⁵ Auch Dörner et al. (2013a: 8) sprechen von verschiedenen Ausbaustufen der virtuellen Realität.

Nutzerin bzw. des Nutzers befestigt werden. Vereinzelt kommen auch Projektionsleinwände (sogenannte CAVEs) zum Einsatz (siehe Kapitel 1.3.). HMDs funktionieren gleichsam auch als Eingabegeräte, indem sie die „blickpunktabhängige Bildgenerierung“ (Dörner et al. 2013a: 13) ermöglichen. Vereinfacht gesagt, können Nutzerinnen und Nutzer in virtuellen Welten ihren Blick frei lenken. Ein weiteres Merkmal von Virtual Reality ist daher die *Nutzerzentriertheit* (vgl. Richards 2017: 100).

Da in den meisten HMDs zudem Lautsprecher bzw. ein Anschluss für einen Kopfhörer eingebaut sind, kommt es zur simultanen Ansprache von Seh- und Hörsinn. Werden zusätzlich zur HMD zwei Hand-Controller verwendet, kann auch die Haptik miteinbezogen werden. Diese mehrkanalige Präsentation von Informationen fassen Dörner et al. (2013a: ebd.) mit dem Adjektiv *multisensorisch* zusammen. In Kombination mit optischen Kameras erlauben die Controller in einem bestimmten Radius zudem die Übertragung von Bewegungen in die Virtualität (siehe Kapitel 1.3).

Je komplexer die Interaktionsmöglichkeiten ausfallen und je detailreicher die virtuelle Welt gestaltet ist, desto schwieriger ist es für das jeweilige System, alle Informationen in Echtzeit darzustellen. Wie Brysons Definition zu entnehmen ist, ist der *Echtzeitcharakter* von Virtual Reality, d.h. die verzögerungsfreie Aktualisierung und Darstellung von Inhalten (vgl. Jung & Vitzthum 2013: 66), jedoch ein weiterer wesentlicher Aspekt. Den Ausführungen von Dörner et al. (2013a: 23) folgend, sollte daher nur das programmiert und konstruiert werden, „*was für den jeweiligen Anwendungsfall wichtig ist, statt alles technologisch Mögliche umzusetzen.*“ Denn immerhin müsse die Technik in kürzester Zeit die zu simulierende Umgebung berechnen, diese graphisch umsetzen (engl. *rendern*), auf einen Display ausgeben sowie etwaige Nutzereingaben erfassen, verarbeiten und darauf reagieren. Im Falle einer Überforderung kommt es zu Verzögerungen (sogenannten *Latenzen*⁶), die neben gesundheitlichen Auswirkungen (siehe Kapitel 1.3) auch Einfluss auf die Immersion und Präsenz der Nutzerinnen und Nutzer haben.

Immersion und *Präsenz* sind die beiden wohl wichtigsten Merkmale von Virtual Reality (vgl. Roy 2014: 190). In einfachen Worten formuliert bezeichnet Immersion das Verschmelzen mit der virtuellen Welt (vgl. Stiftung Lesen 2018: 4), während man unter Präsenz das Gefühl versteht, sich innerhalb der virtuellen Umgebung zu befinden, d.h. dort anwesend zu sein. Beide Begriffe können sowohl aus einer technologischen als auch aus einer psychologischen bzw. mentalen Perspektive betrachtet werden (vgl. Dörner et al. 2013a: 14, 18) und sollen aufgrund ihrer Relevanz für das Verständnis von

⁶ Einen umfassenden Überblick über Latenzen und ihren Ursprung bieten Buhr et al. (2013: 195-206).

Virtual Reality in je eigenen Unterkapiteln behandelt werden. Eine gesonderte Behandlung empfiehlt sich auch deshalb, da Immersion und Präsenz teilweise uneinheitlich, überlappend oder fälschlicherweise gar synonym zueinander verwendet werden (vgl. Dörner et al. 2013a: 13, vgl. Denk 2016: 27).

(c) Virtual Reality als (soziales) Medium: Wie aus den gesammelten Definitionen von Denk (2016: 18) hervorgeht, bezeichnen lediglich Sherman & Craig (2003) zu Beginn ihrer Begriffsbestimmung Virtual Reality als Medium⁷, um im Anschluss wiederum eine Fülle von bereits angeführten technologischen Merkmalen aufzuzählen. Dieser Fixiertheit auf die technischen Aspekte von Virtual Reality halten Morningstar & Farmer (2001: 173f.) entgegen, dass

a cyberspace⁸ is defined more by the interactions among the actors within it than by the technology with which it is implemented. [...] At the core of our vision is the idea that cyberspace is necessarily a multiple-participant environment. It seems to us that the things that are important to the inhabitants of such an environment are the capabilities available to them, the characteristics of the other people they encounter there, and the ways these various participants can affect each other. [Fußnote durch Verfasser]

Auch Sadler (2012: 13) und Chung (2012: 250) bezeichnen virtuelle Welten als primär soziale Umgebungen, die von ihren Nutzerinnen und Nutzern zum Zweck des kommunikativen Austausches und des gemeinsamen Erfahrens und Handelns genutzt werden. Dabei muss die Kommunikation nicht immer mit realen Personen stattfinden, sondern ist auch mit Formen künstlicher Intelligenz (sogenannten *non-player characters*, kurz *NPC*) möglich (vgl. Bartle 2003: 292). Virtual Reality ist in erster Linie also ein soziales Kommunikationsmedium.

Darüber hinaus können virtuelle Welten mit ihren Inhalten und NPCs durchaus auch Wissen vermitteln (vgl. Bartle 2003: ebd.). Dies geschieht in der Regel im Rahmen einer Medienkonvergenz, d.h. durch die Verknüpfung von Audio, Text, Video und Bildern (vgl. Liu et al. 2017: 107).

Von traditionellen multimedialen Inhalten unterscheidet sich Virtual Reality durch die Fülle an interaktiven Möglichkeiten. Da die Interaktion maßgeblichen Einfluss auf die Immersion und das Gefühl der Präsenz hat und mit beiden Konzepten in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis steht (vgl. Nalbant & Bostan 2006: 2), soll auch ihr ein eigenes Unterkapitel gewidmet werden.

⁷ zur Definition des Medienbegriffs siehe Kapitel 2

⁸ synonym zu Virtual Reality zu betrachten (vgl. Biebighäuser 2014: 116)

1.1.1. Interaktion

Martiny (2008: 52) definiert Interaktion allgemein als „*Möglichkeit des Nutzers zur Manipulation der Informationsdarstellung*“ und verweist damit indirekt auf den Umstand, dass sich diese hauptsächlich auf die Beziehung zwischen dem Medium und seiner/seinem Nutzer/in bezieht (vgl. Skoularioti 2013: 50). Die/Der Nutzer/in wird zur/zum Sender/in und kontrolliert die Inhalte des Mediums (vgl. Nalbant & Bostan 2006: 1).

Ähnlich bestimmt auch Van der Straaten (2000: 2-6f.) die Interaktion in Virtual Reality, die er in seinem Modell von vier Komponenten abhängig macht: So gehe jede Interaktion von einem Zweck oder Ziel („purpose“) aus, den ein/e Nutzer/in („participant“) durch die Verwendung von verschiedenen Ein- und Ausgabegeräten („medium“) innerhalb einer virtuellen Umgebung („content“) mit ihren/seinen Handlungen verfolgt.

Steuer (1992: 85f.) führt drei weitere Faktoren an: Mit „speed“ bezeichnet er die Reaktionsgeschwindigkeit des Computersystems auf Nutzereingaben, während „range“ die Menge möglicher Handlungsoptionen umfasst und „mapping“ die Umsetzung realer Aktionen in die virtuelle Welt beschreibt, die je nach verfügbarer Hardware (Tastatur, Maus, HMD, Controller etc.) qualitativ unterschiedlich ausfallen kann. Neben der Betonung spezieller Eingabegeräte verweist Steuer damit abermals auf die Wichtigkeit der Darstellung von Interaktion und Feedback in Echtzeit.

Welche Handlungen und Aktionen von der realen in die virtuelle Welt übertragen werden können, bestimmt das *user interface*, das die Schnittstelle zwischen Mensch und Maschine darstellt (vgl. Dörner et al. 2013b: 158). Interaktionstechniken können je nach Ziel und Zweck der VR-Anwendung entweder natürlich oder magisch gestaltet sein (vgl. Dörner et al. 2013b: 158). Während beispielsweise das Herumgehen in einer virtuellen Welt zu den uns bekannten Fortbewegungstechniken zählt, ist das Teleportieren von einem Ort zum anderen den magischen zuzurechnen. Unbedingt zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang die Ästhetik, Eleganz, Nützlichkeit, Effizienz, Effektivität und Erlernbarkeit einer Technik, d.h. seine *usability* (vgl. Dörner et al. 2013b: 158). Techniken, die auf Alltagserfahrungen basieren, müssen normalerweise nicht extra vermittelt werden, während andere wiederum ein spezielles Training erforderlich machen (vgl. Dörner et al. 2013b: 166f.).

Dörner et al. (2013b: 160-178) teilen die möglichen Interaktionen mit der virtuellen Umgebung in vier Kategorien ein:

- **Selektion:** Unter Selektion verstehen Dörner et al. (2013b: 160f.) die Auswahl eines Punktes, einer Fläche oder eines Volumens bzw. dessen Teilmenge. Diese wird meistens von einem visuellen Feedback (z.B. durch Hervorheben oder Vergrößerung), manchmal jedoch auch von einer haptischen Rückmeldung begleitet. Die Selektion von virtuellen Objekten geschieht in der Regel natürlich, indem dafür eine 3D-Repräsentation der Hände eingesetzt wird.
- **Manipulation:** Auf die Selektion eines Gegenstands folgt sehr oft seine Manipulation. Dörner et al. (2013b: 165f.) bezeichnen damit Veränderungen in Position, Orientierung, Größe, Form, Gewicht, Geschwindigkeit oder Erscheinungsbilds (vor allem in Bezug auf Farben und Textur). Je nach Anwendungsgebiet, sollten Manipulationstechniken in Virtual Reality mehr oder weniger jenen in der Realität existierenden entsprechen.
- **Navigation:** Damit die Manipulation von weiter entfernten Objekten möglich wird, bedarf es der Navigation. Darunter fällt zum einen das Zurechtfinden im virtuellen Raum (engl. *wayfinding*) und zum anderen die Bewegungskontrolle (engl. *travelling*) (vgl. Dörner et al. 2013b: 168f.). *Wayfinding* bedeutet, dass Nutzerinnen und Nutzer in kurzer Zeit eine kognitive Karte der virtuellen Welt erstellen müssen, um nicht verloren zu gehen (vgl. Jarvis & Li 2015: 5). *Travelling* bezieht sich auf die Aktionen zur Fortbewegung, d.h. die Möglichkeiten zur Veränderung von Position und Orientierung im virtuellen Raum. Im Mittelpunkt stehen dabei die *Exploration*, d.h. die Erkundung virtueller Umgebungen und das *Suchen* nach bestimmten Punkten oder Gegenständen⁹ (vgl. Dörner et al. 2013b: 170).
- **Systemsteuerung:** „Die Systemsteuerung eines VR-Systems dient dazu, Aktionen auszulösen, die den Interaktionsmodus oder den Systemzustand verändern.“ (Dörner et al. 2013b: ebd.) Darunter fällt beispielsweise das erneute Laden einer Szene oder die Änderung von Lautstärke oder Sprache einer Anwendung.

⁹ Wie Bewegung in Virtual Reality technisch umgesetzt wird und mit welchen Problemen man sich dabei konfrontiert sieht, kann in Kapitel 1.3. nachgelesen werden.

Neben der Interaktion zwischen Menschen und Maschine, spielt – wie in Kapitel 1.1. dargelegt - der (kommunikative) Austausch unter den einzelnen Nutzerinnen und Nutzern von VR-Anwendungen eine wichtige Rolle. Auch Biebighäuser (2014: 118) merkt an, dass virtuelle Welten ohne Begegnungen mit anderen Avataren¹⁰ sinnlos und langweilig wären. Sprachliche Interaktion in Virtual Reality¹¹ geschieht fast ausschließlich verbal-mündlich, da non-verbale Elemente (Mimik, Gestik, Blickverhalten etc.) in der Regel nur sehr dürftig im virtuellen Raum mittels Emoticons, Emojis oder vorprogrammierten Gesichtsausdrücken und Gesten dargestellt werden können (vgl. Sadler 2012: 107, vgl. Liu et al. 2017: 125). Die Fokussierung auf das Mündliche ergibt sich dadurch, dass Nutzerinnen und Nutzer, die ein HMD tragen, aufgrund ihrer Abgeschirmtheit (siehe Kapitel 1.1.2.) nicht in der Lage sind, auf einem Papier oder ähnlichem mit einem Stift mitzuschreiben, da sie ihr Geschriebenes nicht sehen können¹². Zwar stehen den Nutzerinnen und Nutzern je nach Anwendung virtuelle Tastaturen zur Verfügung, die Bedienung dieser mittels Controller ist jedoch sehr umständlich und kaum praktikabel (vgl. Kavangh et al. 2017: 106).

Besonders intensiv kann der Austausch zwischen Avataren dann werden, wenn die virtuellen Welten ihren Nutzerinnen und Nutzern Möglichkeiten zur Gestaltung von Inhalten bieten (vgl. Sadler 2012: 141). Als Paradebeispiel eines ‚Virtual Reality 2.0‘ sind die Desktop-Anwendung *Second Life* und sein VR-Nachfolger *Sansar* zu nennen (vgl. Biebighäuser 2014, vgl. Sansar 2019).

Abschließend kann festgestellt werden, dass gerade die Fülle an Möglichkeiten zur Interaktion mit dem Medium und anderen Nutzerinnen und Nutzern Virtual Reality von sonstigen Benutzerschnittstellen wie dem Desktop-PC unterscheidet. Mit dem Handeln und Bewegen im virtuellen Raum wird zudem ein noch nie da gewesener Grad an Immersion erreicht. Was Immersion ist und was sie hervorruft bzw. begünstigt, wird im nächsten Unterkapitel einer genaueren Betrachtung unterzogen.

1.1.2. Immersion

Wer Buchreihen wie Harry Potter verschlungen hat, kennt das Gefühl, mit seinen Gedanken auf einmal in einer anderen Welt zu sein. Diesen „*Akt des Eintauchens in eine virtuelle bzw. fiktive Umgebung*“ bezeichnet Denk (2016: 27) als Immersion.

¹⁰ Biebighäuser (2014: 116) versteht unter Avataren die figürliche Repräsentation von Nutzerinnen und Nutzern in der virtuellen Welt.

¹¹ Virtual Reality im Sinne von Moores dritter Kategorie (siehe Kapitel 1.1.)

¹² Hier unterscheidet sich Virtual Reality u.a. von Desktop-Anwendungen, bei denen sich die Tastatur immer sichtbar vor der/dem Nutzer/in befindet und zur Interaktion mit dem Computer dient.

Unterschiedliche Immersionsgrade können sowohl durch Bücher als auch durch Filme oder Computerspiele erzeugt werden (vgl. Denk 2016: 27). Besonders intensiv fällt das Gefühl in virtuellen Welten aus. Dies ist zum einen durch die verwendete Technologie (u.a. HMDs), zum anderen durch psychologische Faktoren, wie z.B. die (sozialen) Handlungsmöglichkeiten, bedingt (vgl. Rubio-Tamayo et al. 2017: 7). Als Grundvoraussetzung für die Immersion nennt Denk (2016: 31) die in Kapitel 1.1. bereits erwähnte „*willing suspension of disbelief*“. Nur wenn die virtuellen Welten überzeugend und glaubwürdig in Erscheinung treten, können sich Nutzerinnen und Nutzer auf sie einlassen und in sie eintauchen.

Dörner et al. (2013a: 14) verwenden den Begriff in einem technischen Sinne und sehen die vollständige Immersion als Ziel von Virtual Reality. Zu diesem Zweck müssen sämtliche Sinneseindrücke des Menschen durch künstliche Reize ersetzt werden (vgl. Freina & Ott 2015: 1). Wie bereits dargelegt wurde, ist dies in den seltensten Fällen notwendig bzw. gewünscht. Moderne VR-Systeme konzentrieren sich daher meist auf den Seh- und Hörsinn¹³ und bieten bei der Verwendung von Controllern auch ein haptisches Feedback an. Laut Slater & Wilbur (1997: 3) basiert Immersion auf fünf technischen Eigenschaften:

- „inclusive“ bezeichnet das Ausmaß, in dem die/der Nutzer/in von der physischen Realität abgeschottet wird (u.a. mittels HMD).
- „extensive“ bezieht sich auf die multisensorische (visuelle, auditive und haptische) Ansprache der Nutzerinnen und Nutzer.
- Mit „surrounding“ wird auf die Ausgabegeräte (HMD, Projektionsflächen etc.) verwiesen, die die/den Nutzer/in vollständig umgeben sollen.
- Unter „vivid“ wird eine lebendige Darstellung der virtuellen Welt, z.B. durch eine hohe Auflösung und Farbtreue, verstanden.
- „matching“ bedeutet, dass sich die Darstellung der virtuellen Welt in Abhängigkeit von Position und Orientierung der Nutzerin bzw. des Nutzers verändert (vgl. Miller & Bugnariu 2016: 247).

Einzig und allein Virtual Reality sei laut Dörner et al. (2013a: 14) und Mandal (2013: 307) in der Lage, alle Kriterien zu erfüllen und gelte daher als „fully immersive system“ (Rubio-Tamayo et al. 2017: 14), das seines Gleichen sucht.

¹³ 90% unserer Wahrnehmung ist visuell und auditiv, sodass sich mit einer Ansprache dieser beiden Sinneskanäle ein ausreichend hoher Grad an Immersion erzeugen lässt (vgl. Mandal 2013: 304).

Immersion lässt sich jedoch nicht nur aus technologischer, sondern auch aus psychologischer Perspektive beschreiben. Neben der sensorischen Stimulierung nennt Dede als mögliche psychologische Einflussfaktoren

- die Interaktions- bzw. Handlungsmöglichkeiten und die daraus erwachsenden Konsequenzen, die eine virtuelle Welt bietet (*actional immersion*),
- die Narration und deren Kraft, Nutzerinnen und Nutzer emotional einzubinden (*symbolic/narrative immersion*)
- sowie den reichhaltigen (kommunikativen) Austausch zwischen Avataren (*social immersion*) (2009, zit. nach Dede et al. 2017: 4).

Ein hoher Grad an technologischer und psychologischer Immersion ist nicht zuletzt zwingende Voraussetzung dafür, dass sich bei den Nutzerinnen und Nutzern von Virtual Reality ein Gefühl der Präsenz einstellt.

1.1.3. Präsenz

Coelho et al. (2006: 25) beschreiben Präsenz als „*the essence of any experience in a virtual environment*“ und verweisen damit auf die besondere mentale Qualität des Begriffs. Präsenz selbst definieren sie als „*the perceptual illusion of non-mediation produced by the means of the disappearance of the medium from the conscious attention of the subject.*“ (Coelho et al. 2006: ebd.) Wie Denk (2016: 19) anmerkt, können auch Bücher, Kinofilme oder Spielhallenautomaten eine Form von Präsenz erzeugen. Hier bleibt das Medium jedoch weiterhin sichtbar. In VR-Anwendungen ist es hingegen möglich, dass die/der Nutzer/in aufgrund des hohen Immersionsgrads in der Interaktion mit der dreidimensionalen Umgebung vollständig aufgeht und dabei vergisst, dass sie/er eigentlich mit einer Maschine interagiert.

Slater (2017: 20) bezeichnet Präsenz gleich wie Coelho et al. als Sinnestäuschung, definiert den Begriff jedoch aus einem technologischen Blickwinkel heraus als „*perceptual illusion of being in the place rendered by the VR system*“ und bricht ihn in zwei Konzepte auf (vgl. Slater 2009, zit. nach Slater 2017: 20f.):

- Mit dem Begriff *Ortsillusion* (engl. *place illusion*) bezeichnet er das Gefühl, sich in einer Umgebung zu befinden, d.h. dort präsent zu sein. Als Voraussetzung dafür werden die Verwendung spezieller Aus- und Eingabegeräte sowie Möglichkeiten zur Interaktion genannt.

- Unter Plausibilitätsillusion (engl. *plausibility illusion*) versteht Slater (2017: 21) die Vorstellung, dass Ereignisse in der virtuellen Welt wirklich passieren, obwohl die/der Nutzer/in weiß, dass dem nicht so ist. Bedingung dafür ist die schnelle Reaktionszeit der virtuellen Umgebung auf Nutzereingaben sowie die realistische Darstellungs- und Verhaltensweise der virtuellen Welt.

Während Chang et al. (2012: 2) mit den Begriffen „spatial presence“ und „environmental presence“ eine ähnliche Aufspaltung vornehmen, führt Lee (2004: 40) noch zwei weitere Formen von Präsenz an:

- Mit **sozialer Präsenz** wird der Zugang zu Formen sozialer Intelligenz bezeichnet (z.B. durch das Interagieren und Kommunizieren mit Avataren oder NPCs, d.h. künstlicher Intelligenz).
- **Selbstpräsenz** bezieht sich auf die Vorstellung, die Nutzerinnen und Nutzer in der virtuellen Welt von sich selbst haben. Wie Slater et al. (2010: 1) anhand eines Experiments eindrucksvoll bestätigen, trägt die vollständige graphische Repräsentation des Körpers, die egozentrische Perspektive sowie die visuell-taktile Stimulierung von Nutzerinnen und Nutzern zu einem Transfer von Körperempfindungen aus der virtuellen in die reale Welt bei (engl. *ownership illusion*).

Bouvier (2009: 53) nennt zudem den Begriff der **Handlungspräsenz**, mit dem er das Bewusstsein der Nutzerinnen und Nutzer bezeichnet, dass ihr Handeln die virtuelle Welt verändern kann.

Neben der oben angeführten Definition lässt sich bei Coelho et al. (2006: 32-35) auch eine umfassende Auflistung von Einflussfaktoren auf das Präsenzgefühl finden, auf die aus Platzgründen lediglich verwiesen werden soll. Zusammenfassend kann jedoch festgestellt werden, dass es sich bei Präsenz um ein höchst subjektives Konzept handelt. So überrascht es wenig, dass Dörner et al. (2013a: 19) zu dem Schluss kommen, dass jede/r Nutzer/in in ein und derselben VR-Anwendung (mit den gleichen technologischen Ein- und Ausgabegeräten) einen unterschiedlichen Grad an Präsenz erfahren wird.

Gemessen werden kann Präsenz anhand von Fragebögen und behavioralen Daten (vgl. Dörner & Steinicke 2013: 46), am besten und subtilsten jedoch physiologisch z.B. an der Herzfrequenz (vgl. Coelho et al. 2006: 40). Slater (2018: 432) bringt den Erfolg dieser Messmethode auf den Punkt:

The whole point of presence is that it is the illusion of being there, notwithstanding that you know for sure that you are not. It is a perceptual but not a cognitive illusion, where the perceptual system, for example, identifies a threat (the precipice) and the brain-body system automatically and rapidly reacts (this is the safe thing to do), while the cognitive system relatively slowly catches up and concludes 'But I know that this isn't real'. But by then it is too late, the reactions have already occurred.

Der Umstand, dass es sich bei Virtual Reality stets um eine Sinnestäuschung handelt und Handlungen im virtuellen Raum keine realen Konsequenzen nach sich ziehen, lässt Morie (2005: 7) jedoch feststellen, dass „*full presence may always remain an illusive goal in VR.*“

1.1.4. Arbeitsdefinition

Möchte man die bisherigen Ausführungen zusammenfassen, so lassen sich folgende Merkmale für Virtual Reality bestimmen:

- *computergenerierte dreidimensionale Simulation* bzw. *Umgebung*, die ihren Nutzerinnen und Nutzern aufgrund der *realistischen* Darstellung in *Echtzeit* als *glaubwürdig* erscheint,
- bestimmt durch *Interaktion*, *Immersion* und *Präsenz*,
- *multisensorische* Ansprache (visuell/auditiv/haptisch) durch die Verwendung verschiedener *Ausgabe- und Eingabegeräte* (HMD, Controller etc.),
- *Medium* zur Übermittlung von Informationen und dem (*sozialen*) *Austausch* mit anderen Nutzerinnen und Nutzern,
- *nutzerzentrierte* Perspektive.

Für die vorliegende Masterarbeit soll Virtual Reality im Hinblick auf die 360-Grad-Videos (siehe Kapitel 1.4.) folgendermaßen definiert werden:

Bei **Virtual Reality** handelt es sich um ein Informations- und Kommunikationsmedium, das aus einer (computergenerierten) dreidimensionalen Umgebung besteht, die in Echtzeit dargestellt wird, und bei Nutzerinnen und Nutzern aufgrund der realistischen und glaubwürdigen Darstellung einen hohen Grad an Immersion und Präsenz hervorruft. Verstärkt werden Immersion und Präsenz durch die interaktiven Möglichkeiten, die multisensorische Ansprache der Nutzerinnen und Nutzer und die Verwendung unterschiedlicher technologischer Hilfsmittel, die die physische Realität zur Gänze ausblenden.

Mit dem letzten Satz lässt sich Virtual Reality auch von anderen ihr verwandten Konzepten wie der *Augmented Reality (AR)* abgrenzen. Unter Augmented Reality bzw. *erweiterter Realität* wird in der Regel die „Anreicherung der Realität durch künstliche virtuelle Inhalte“ (Broll 2013: 241f.) verstanden. Letztere werden auf einen Bildschirm in die dahinterliegende reale Umgebung projiziert (vgl. Ballhaus et al. 2016: 6), sodass es zu einer Verschmelzung von realer und virtueller Wirklichkeit kommt. Um den Grad der Überlagerung beschreiben zu können, entwickelten Milgram & Kishino (1994: 3) ein Kontinuum, das sie als *Mixed Reality (MR)*, zu Deutsch *gemischte Realität* bezeichnen (siehe Abb. 1). Neben AR führen sie zusätzlich die *Augmented Virtuality (AV)* bzw. *erweiterte Virtualität* an, bei der reale Objekte in eine computergenerierte Welt integriert werden, der Anteil der Virtualität jedoch überwiegt (vgl. Broll 2013: 246).

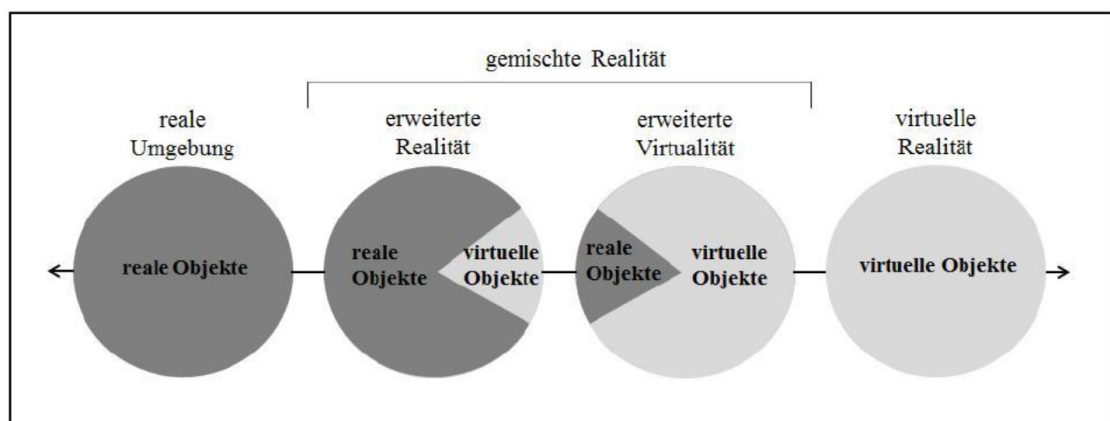


Abb. 1: Vereinfachte Darstellung des MR-Kontinuums nach Milgram & Kishino (1994) (vgl. Roy 2014: 188)

Das nun folgende Unterkapitel widmet sich im Detail den Ausgabe- und Eingabegeräten von VR-Anwendungen, um zum einen ein grundlegendes Wissen über die Funktionsweise der Geräte aufzubauen und zum anderen etwaige Probleme und Defizite des Mediums besser nachvollziehen zu können.

1.2. Aus- und Eingabegeräte in Virtual Reality¹⁴

Nach Grimm et al. (2013a: 127) haben **Ausgabegeräte** die Aufgabe, die/den Nutzer/in durch die Erzeugung visueller, akustischer und haptischer Reize in die virtuelle Welt zu versetzen, d.h. Immersion zu schaffen. Als wichtigstes Ausgabegerät in Virtual Reality gilt das Head-Mounted-Display (HMD).

¹⁴ Dieses Unterkapitel wurde in seinen Grundzügen dem Exposé der Masterarbeit entnommen, jedoch stark abgeändert und erweitert.

Grimm et al. (2013a: 142) definieren das HMD als „mobile[s] Visualisierungs- und Interaktionssystem, [dass man] in Form eines Helms oder einer Datenbrille am Kopf trägt.“ Seine Funktionsweise basiert auf der Stereopsis bzw. dem Stereosehen, das folgendermaßen beschrieben werden kann (vgl. Dörner & Steinicke 2013: 36): Der Mensch verfügt in der Regel über zwei Augen, sieht jedoch nur ein Bild, da die Lichtreize, die von den beiden Augen auf die zweidimensionale Netzhäute fallen, im Gehirn zu einem dreidimensionalen räumlichen Eindruck umgewandelt werden. HMDs nutzen diesen Prozess der menschlichen Wahrnehmung aus und bieten für jedes Auge ein eigenes Bild, d.h. zwei miniaturisierte Displays¹⁵ (vgl. Grimm et al. 2013a: ebd.). Damit diese das ganze Gesichtsfeld der Nutzerin bzw. des Nutzers ausfüllen können, sind in der HMD zwei optische Linsen verbaut, die der Vergrößerung der Displays dienen und die Abbildung realer Größenverhältnisse ermöglichen (vgl. Denk 2016: 9)¹⁶. Zusätzlich sind in der Brille Sensoren verbaut, die über eine HMD-Elektronik angesteuert werden können und meist dem sogenannten *Head-Tracking*, dem Nachverfolgen von Kopfbewegungen der Nutzerin bzw. des Nutzers, dienen (siehe unten) Eine Schnittstelle ermöglicht die Verbindung der HMD mit einem Computer (vgl. Grimm et al. 2013a: ebd). Die meisten HMDs verfügen zudem über integrierte Lautsprecher bzw. einen Kopfhöreranschluss und ein eingebautes Mikrofon zur Sprachsteuerung und Kommunikation mit anderen Nutzerinnen und Nutzern.

Wesentlich für die Qualität der durch die HMD erzeugten visuellen Reize sind die Auflösung der Displays und die Bildfrequenz. Je mehr Pixel ein Display aufweist und je schneller die Darstellung in der Sekunde aktualisiert wird, desto besser ist die Bildqualität und desto höher fällt der Grad an Immersion und Präsenz aus. Eine zu geringe Pixeldichte führt zum sogenannten Fliegengittereffekt (vgl. Grimm et al. 2013a: 148). Unschärfe oder eine zu langsame Bildwiederholungsrate lösen die sogenannte *cybersickness* bzw. *motion sickness* aus (siehe unten, vgl. Southgate 2018: 11).

Für die Qualität der Erfahrung in der virtuellen Welt ist ebenso das sogenannte *field-of-view (FOV)* zu nennen. Das Sichtfeld des Menschen hat eine Ausdehnung von 180-200°, wobei nur 30° dem zentralen Sehen zuzuordnen sind, innerhalb dessen der Mensch die höchste Detaildichte wahrnehmen kann. Der Rest ist peripheres Sehen, das weniger detailliert erfolgt, jedoch stark auf Bewegungen reagiert (vgl. Richards 2017:

¹⁵ Mittlerweile gibt es bereits HMDs, die nur ein Display nutzen.

¹⁶ Wie Dörner & Steinicke (2013: 47) feststellen, können aktuelle HMDs die Realität noch nicht eins zu eins abbilden. Es komme immer wieder zu Verzerrungen bzw. zur falschen Darstellung von Größenverhältnissen.

100). HMDs weisen im Durchschnitt ein Sichtfeld von 100-110° auf (vgl. Benchmarks 2019).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Ausgabegeräte vor allem in der Auflösung der zum Einsatz kommenden Displays, der Frequenz der Bildwiederholung und der Ausdehnung des Sichtfelds unterscheiden. Janssen (2016) nennt zusätzlich die Qualität und Beschaffenheit der Sensoren, die zum Head-Tracking eingesetzt werden, und teilt die am Markt befindlichen Ausgabegeräte in drei Kategorien ein (vgl. Janssen 2016):

- (a) rein mechanische Smartphone-Halterungen
- (b) Smartphone-Halterungen mit eingebauter Elektronik
- (c) HMDs mit eingebauten Displays

HMDs der Kategorie (a) sind meist aus Pappe oder Plastik und bestehen lediglich aus einer Halterung mit zwei Lupenlinsen, in deren vorderen Teil ein Smartphone eingelegt und fixiert wird. Mithilfe eines Magnetschalters können verschiedene simple Interaktionstechniken (u.a. Selektieren, Navigieren und die Steuerung des Systems) durchgeführt werden. Das Head-Tracking wird über die im Mobiltelefon eingebauten Sensoren (u.a. über den Beschleunigungssensor und das Gyroskop) vorgenommen, die laut Janssen (2016) jedoch nicht dafür ausgelegt sind und Latenzen in der Anzeige hervorrufen können. Viele Webseiten und Firmen bieten Vorlagen für *Cardboards* - wie HMDs dieser Art aus Pappe auch genannt werden - zum Selberbasteln an. Die geringen Kosten machen *Cardboards* vor allem für das private und schulische Umfeld attraktiv (vgl. Ferrari & Medici 2017: 3).

HMDs der Kategorie (b) verwenden ebenfalls das Smartphone der Nutzerin bzw. des Nutzers als Display, lösen das Problem des Head-Tracking jedoch über eigens in der Brille verbaute Sensoren. Interagiert wird mittels eigenem Controller bzw. Touchpads oder Buttons, die sich am Gehäuse der HMD befinden. HMDs dieser Art sind nicht mit allen Smartphones kompatibel.

VR-Brillen der dritten Kategorie bieten laut Janssen (2016) momentan die beste VR-Qualität, da hier hochauflösende Mini-Displays zum Einsatz kommen. Zum Betrieb müssen Nutzerinnen und Nutzer das Gerät per Kabel an einen leistungsstarken PC anschließen. Zunehmende Konkurrenz bekommen HMDs dieser Art von kabellosen *Stand-Alone-VR-Headsets*, bei denen sämtliche Graphik- und Rechenprozessoren in der Elektronik der Brille verbaut sind (vgl. Brewster 2019). Zur Interaktion werden einerseits Buttons und andererseits verschiedene Eingabegeräte (Controller,

Datenhandschuhe, Laufbänder etc.) genutzt. Als Nachteil nennt Janssen (2016) den hohen Preis, wobei dieser in den kommenden Jahren durch die Weiterentwicklung und Optimierung der Technologie sinken wird (vgl. Neiger 2016). Niedrige Anschaffungskosten wären eine grundlegende Voraussetzung für den flächendeckenden Einsatz qualitativ hochwertiger HMDs im (schulischen) Bildungsbereich, in dem momentan vorwiegend VR-Brillen der ersten Kategorie in Kombination mit den Smartphones der Lernerinnen und Lerner verwendet werden (siehe oben, vgl. Stiftung Lesen 2018: 12). Aufgrund der geringen Auflösung des Handydisplays, der beschränkten Akkuleistung und der suboptimalen Qualität der Sensoren des Smartphones sind *Cardboards* jedoch nur sehr begrenzt in einem professionellen Setting anwendbar (siehe Kapitel 2.2.).

Im Gegensatz zu den Ausgabegeräten dienen **Eingabegeräte** der sensorischen Erfassung von Nutzeraktionen (vgl. Grimm et al. 2013b: 97). Im Zentrum stehen hierbei u.a. Überlegungen zu haptischen Interaktionen, wie z.B. das Aufheben und Werfen von virtuellen Objekten sowie die sensorische Rückmeldung, die bei der Nutzung von Controllern meist in Form von Vibrationen realisiert wird (vgl. Grimm et al. 2013a: 155)¹⁷. Ein (Er)fühlen der Gegenstände und ihres Gewichts kann in der Regel nur mit einem speziellen Datenhandschuh erfolgen, der momentan ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt wird (vgl. Schmidgall et al. 2016: 24).

Eine weitere wesentliche Frage, mit der sich Entwicklerinnen und Entwickler von virtuellen Welten beschäftigen müssen, ist zudem jene nach den Möglichkeiten zur (Fort)bewegung. Dazu werden verschiedene Eingabegeräte, aber auch die HMD und aktuell vor allem optische Kameras (vgl. Grimm et al. 2013b: 104) verwendet.

Zum Zwecke der Bestimmung von Bewegung im virtuellen Raum (engl. *Tracking*) wird generell zwischen dem Erfassen der Orientierung (3 DOF¹⁸) und dem Erkennen von Orientierung und Position (6 DOF) unterschieden (vgl. Grimm et al. 2013b: 105). HMDs allein ermöglichen aufgrund der in ihnen verbauten Sensorik 3 DOF (das sogenannte *Head-Tracking*, siehe Abb. 2). Das bedeutet, dass Nutzerinnen und Nutzer zwar ihren Blickwinkel ändern können, jedoch nicht ihre Position. Für 6 DOF (auch *Motion-Tracking* genannt, siehe Abb. 2) braucht es zusätzliche Kameras, die die Orientierung der Nutzerin bzw. des Nutzers anhand von Marken oder markenlos

¹⁷ Durch die Übermittlung von Feedback wird das Eingabegerät gleichsam auch zum Ausgabegerät.

¹⁸ Die englische Abkürzung DOF steht für *degrees of freedom* (zu Deutsch *Freiheitsgrade*) und beschreibt die Anzahl an verschiedenen Richtungen, in die sich ein Objekt im dreidimensionalen Raum bewegen kann.

nachvollziehen können. Da die Kameras nur einen bestimmten Bereich abdecken, ist das Bewegen im virtuellen Raum lediglich in einem begrenzten Radius von ein paar Metern möglich (engl. *room scaling*) (vgl. Denk 2016: 10).

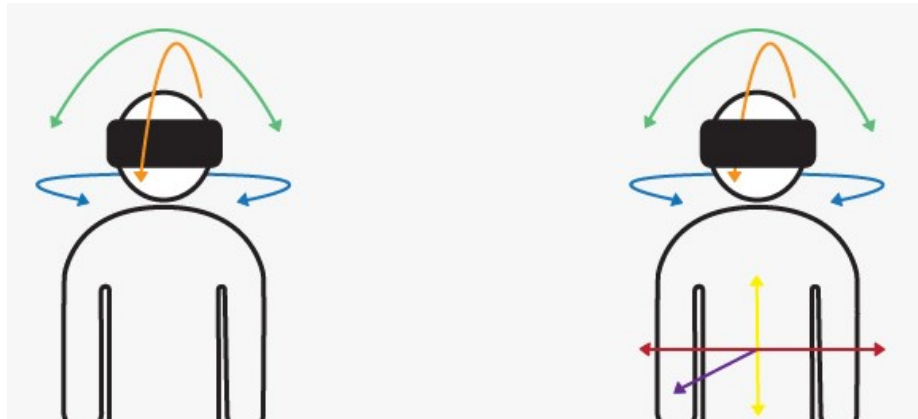


Abb. 2: Unterschiedliche Freiheitsgrade (3 DOF – links / 6 DOF - rechts) in Virtual Reality (vgl. Delight XR 2019)

Für größere Bewegungen werden zusätzliche Eingabegeräte benötigt. Hierbei müssen Programmiererinnen und Programmierer beachten, dass das Fortbewegen über weite Strecken z.B. mittels Controller dazu führt, dass an den visuellen und vestibulären Sinn des Menschen verschiedene Informationen weitergeleitet werden. Infolge der Diskrepanz kommt es zur *motion sickness* (vgl. Richards 2017: 101), die sich in Schwindel, Orientierungsverlust, Übelkeit, Kopfschmerzen, Schweißausbrüche oder Augenstress äußern kann. Gelöst wird dieses Problem dadurch, dass sich Nutzerinnen und Nutzer nicht kontinuierlich von einem Ort zum anderen bewegen, sondern teleportieren (vgl. Richards 2017: 101). Darüber hinaus können spezielle Lokomotionsgeräte, wie z.B. omnidirektionale Laufbänder, zum Einsatz kommen. Sie täuschen dem visuellen und vestibulären Apparat eine Bewegung in alle Richtungen vor, obwohl die/der Nutzer/in im Kreis geht (vgl. Dörner et al. 2013b: 172)¹⁹.

Augen-, Finger- und Mund-Tracking finden aufgrund der Komplexität der dazu benötigten Technologie derzeit nur in der Forschung Anwendung (vgl. Ballhaus et al. 2016: 24).

Neben der Hardware ist auch die Software für den Erfolg von Virtual Reality in den nächsten Jahren maßgeblich. Wie eine 2016 durchgeführte Studie des Digitalverband Bitkom und des Prüfungs- und Beratungsunternehmens Deloitte bestätigt, soll es 2019 zum ersten Mal zu einer deutlichen Umsatzverteilung von VR-Hardware zu VR-Content kommen (vgl. Mühlhans 2018: 4). Sieht man sich die Tätigkeitsbereiche von Berliner VR-/AR-Unternehmen genau an, fällt auf, dass sich

¹⁹ zur Erklärung dieses Phänomens siehe Dörner et al. (2013b: 171-175).

viele Firmen mit der Produktion von sogenannten 360-Grad-Videos beschäftigen und dieser Bereich in Zukunft stark anwachsen wird (vgl. Mühlhans 2018: 7).

Das nun folgende Unterkapitel definiert das 360-Grad-Video und seine Merkmale, klärt sein Verhältnis zu Virtual Reality und geht kurz auf die Rolle seiner Betrachterinnen und Betrachter und unterschiedliche 360-Grad-Formate ein.

1.3.360-Grad-Videos²⁰

360-Grad-Videos ermöglichen - wie der Name bereits verrät - die Betrachtung einer abgefilmten realen Umgebung in einem 360-Grad-Rundumblick. Im Gegensatz zu Virtual Reality handelt es sich daher nicht um eine computergenerierte Simulation, sondern um eine Abbildung der physischen Wirklichkeit (Ausnahmen siehe unten). Dies lässt Ghimire (2016: 5) zum Schluss kommen, dass das 360-Grad-Video „*the only way to see the real world and events without being in real places*“ ist.

Die Technologie selbst ist kein Novum und entwickelte sich aus der 360-Grad-Fotografie (vgl. Reitermann 2015a). Für die Produktion werden mindestens zwei Weitwinkel-Kameras so zueinander angeordnet, dass sie ein Kugelpanorama bilden (vgl. Stiftung Lesen 2018: 6). Des Öfteren werden auch sogenannte *camera rigs*, d.h. spezielle Halterungen mit mehreren eingesetzten Kameras, verwendet, die eine bessere Aufnahmequalität ermöglichen (vgl. SpotlightOn 2016: 4). Nach dem Filmen werden die Bilder der einzelnen Kameras entweder automatisch zusammengesetzt oder mittels Software ‚vernäht‘ (engl. *stitching*) (vgl. Ghimire 2016: 8).

Ein großer Vorteil im Vergleich zu computergenerierten virtuellen Umgebungen ist der Umstand, dass 360-Grad-Videos mit einer konstanten Bildwiederholungsrate abgespielt werden und der Echtzeitcharakter somit immer gegeben ist (vgl. Richards 2017: 100). Allerdings wird zur Wiedergabe der Videos eine kompatible Hard- oder Software benötigt.

Betrachtet werden können 360-Grad-Videos über einen speziellen Player bzw. den Browser am Computer oder ein HMD. Während man am Desktop-PC per Drag & Drop die Perspektive verändern kann, bieten VR-Headsets 3 DOF (vgl. Reitermann 2015b). Die Nutzerinnen und Nutzer sind also nicht mehr auf den von der Kamerafrau/ vom Kameramann gewählten Ausschnitt festgelegt, sondern können ihren Blick frei lenken (vgl. Stiftung Lesen 2018: 6). Das Verändern der Blickrichtung ist jedoch meist

²⁰ Aufbau und Struktur von Kapitel 1.3. wurden dem Exposé zur Masterarbeit entnommen.

die einzige Möglichkeit, um mit den Inhalten zu interagieren²¹. Auch ein Bewegen oder eine Kommunikation mit anderen Nutzerinnen und Nutzern ist in der Regel nicht möglich²². Expertinnen und Experten bezeichnen 360-Grad-Videos daher auch als „VR-Lite“ (SpotlightOn 2016: 4)²³.

Da sich durch das neue Videoformat die Funktionsweise des filmischen Raums grundlegend verändert und man beim Dreh eines 360-Grad-Videos weder Kamera, Regisseur/in oder Beleuchtung verstecken könne, spricht Reitermann (2015b) von der Notwendigkeit der Entwicklung einer „neuen Filmgrammatik“ und fundamentalen Auswirkungen auf das (*virtual*) *storytelling*.

Auch die Rollen der Zuseherinnen und Zuseher wandeln sich und lassen sich in vier Kategorien einteilen:

- **silent observer:** passive Haltung der Nutzerin bzw. des Nutzers, keine Repräsentation des eigenen Körpers im virtuellen Raum
- **active observer:** aktive Haltung und Interaktion der Nutzerin bzw. des Nutzers, jedoch weiterhin keine Körperrepräsentation
- **silent participant:** passive Haltung mit virtueller Repräsentation des Körpers
- **acting participant:** aktive Haltung und Interaktion bei gleichzeitiger Körperrepräsentation (vgl. Technikum Wien 2019)

Betrachterinnen und Betrachter von 360-Grad-Realfilmen können lediglich die erste Rolle einnehmen. Die Darstellung des eigenen Körpers ist unter anderem in 360-Grad-Animationsfilmen möglich, die mittels sogenannter 3D-Engines, die auch zur Programmierung von Computerspielen zum Einsatz kommen, erstellt werden (vgl. Anderson et al. 2010: 11). Hier entfällt auch der sogenannte Nadirpunkt, d.h. jene Stelle, an der das Stativ der 360-Grad-Kamera steht bzw. jener Bereich, innerhalb dessen die Kamera getragen und bedient wird (vgl. Reitermann 2015a). Wird die Kameraposition im virtuellen Raum nicht fix vorgegeben, ist zudem das freie Bewegen möglich (vgl. Reitermann 2015a). Bedingt durch die Computergeneriertheit der Inhalte rücken 360-Grad-Animationsfilme wiederum stark in die Nähe von klassischen VR-Anwendungen. Dabei könnten zukünftige Entwicklungen in der graphischen

²¹ Hier werden sich in den nächsten Jahren durch den Einbezug von computergenerierten Elementen in das 360-Grad-Video neue interessante Möglichkeiten ergeben (vgl. Thinglink 2019).

²² Ausnahme siehe Kapitel 4.1.

²³ Die Trennung der beiden Begriffe soll im Laufe der Masterarbeit aufrecht erhalten bleiben. Demnach gelten die Ausführungen in Kapitel 2 und 3 nur eingeschränkt für das 360-Grad-Video (siehe Kapitel 4).

Darstellung dafür sorgen, dass der Unterschied zwischen 360-Grad-Realfilm und 3D-Animation immer mehr verschwimmt (vgl. Reitermann 2015a).

Abschließend lässt sich feststellen, dass die erfolgreiche Verwendung von VR-Anwendungen und 360-Grad-Videos im Bildungsbereich nicht nur von der Kenntnis der Technologie und ihren Möglichkeiten und Grenzen abhängt, sondern - wie in der Einleitung bereits erläutert wurde - auch maßgeblich von deren didaktischen Umsetzung und Integration in den jeweiligen Unterrichts- und Lernkontext bestimmt wird.

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich ausgehend von einer Definition des Medienbegriffs mit dem Potenzial und dem Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht, beschreibt etwaige Trugschlüsse im Hinblick auf den didaktischen Mehrwert und geht danach auf die Lerntheorien ein, die Virtual Reality, den Fremdsprachenunterricht und in weiterer Folge das kulturelle Lernen miteinander verbinden sollen.

2. Virtual Reality als Lernmedium

Medien sind in unserem Leben allgegenwärtig. Tagtäglich benutzen wir eine Vielfalt von unterschiedlichen Geräten und Formaten, um uns über aktuelle Geschehnisse auf der Welt zu informieren, Botschaften mit anderen Menschen auszutauschen oder neues Wissen bzw. Fertigkeiten zu erwerben. Viele Dinge und Ereignisse erfahren wir nicht mehr unmittelbar aus erster Hand, sondern über unterschiedliche Vermittlungsinstrumente, d.h. Medien. Die Möglichkeiten, Formen und Grenzen der Gestaltung, die das jeweilige Medium mit sich bringt, verändern auch die in ihm transportierten und kommunizierten Inhalte (siehe Kapitel 3.4.).

Allen Medien gemein ist, dass die Inhalte, die die/der Sender/in übermitteln möchte, auf unterschiedliche Art und Weise enkodiert und zur Rezeption von der Empfängerin bzw. dem Empfänger decodiert werden müssen. Der Prozess des Decodierens kann mitunter sehr komplex sein und bedarf verschiedener Wissensbestände und Kompetenzen seitens der Rezipientinnen und Rezipienten (siehe Kapitel 2.2.). So ist es nicht verwunderlich, dass in den letzten Jahren und Jahrzehnten unterschiedliche wissenschaftliche Forschungsdisziplinen den Medien Aufmerksamkeit geschenkt haben. Laut Petko (2014: 13) führte jedoch gerade diese verstärkte Zuwendung in Kombination mit den rasanten technologischen Entwicklungen zur Unschärfe des Begriffs.

Für die vorliegende Masterarbeit ist der Medienbegriff, wie er im Fremdsprachenunterricht gebraucht wird, von wesentlicher Bedeutung. Dieser soll im nachfolgenden Unterkapitel kurz erläutert werden und im Anschluss der Fokus auf den Einsatz digitaler Medien gelegt werden.

2.1. Digitale Medien und ihr Potenzial für den Fremdsprachenunterricht

Rösler (2012a: 50) bezeichnet Medien als „*Mittel, mit denen der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten unterstützt werden kann*“ und verweist gleichzeitig auf die Funktionen, die diese im Fremdsprachenunterricht einnehmen: So dienen Medien einerseits der Repräsentation von Sprache und Kultur, d.h. dem Transport von Informationen und dem Üben der fremdsprachlichen Fertigkeiten²⁴, sowie andererseits als Werkzeug, um mit

²⁴ Dazu zählen traditionsgemäß das Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen und des Weiteren auch das Seh- bzw. Hör-Seh-Verstehen (vgl. Faistauer 2010: 961).

anderen Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache in Kontakt zu treten (vgl. Rösler 2012a: 50). Medien sind demnach nicht nur Vermittlungs- bzw. Übertragungsinstrumente von Informationen und Botschaften, sondern darüber hinaus auch Übungs-, Interaktions-, Kooperations- und Hilfsmittel in einem, die die fremdsprachliche Realität Tag für Tag in die entferntesten Ecke der Welt transportieren können (vgl. Legutke 2000: 19).

Der Begriff der digitalen Medien umfasst dabei alle Medien, die ihre Informationen auf elektronischem Wege in digital kodierter Form, d.h. in Zahlen, übermitteln (vgl. Skoularioti 2013: 11). Mitunter werden sie in der Fachliteratur auch als „neue Medien“ (vgl. u.a. Badstübner-Kizik 2015a: 40) bezeichnet, um sie von den alten analogen Medien zu unterscheiden. Wie Herrmann (2015: 18) feststellt, gibt es jedoch keine kanonische Trennung in alte und neue Medien. Medien, die neu sind, können durch die Veralltäglichung ihres Gebrauchs und den technologischen Fortschritt rasch zu alten Medien werden. Im Gegensatz zu den analogen Medien zeichnen sich digitale Medien vor allem durch ihre Vernetzung, Interaktivität, Intertextualität, Intermedialität sowie ihre Adaptierbarkeit aus und erleichtern die Speicherung, Distribution und Verarbeitung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Informationen (vgl. Petko 2014: 18, vgl. Herrmann 2015: 18, vgl. Badstübner-Kizik & Hille 2016: 115). Drei weitere Begriffe, die untrennbar mit digitalen Medien verbunden sind, sind *Multimedialität*, *Multicodalität* und *Multimodalität*:

- *Multimedialität* beschreibt die Konvergenz, d.h. den Zusammenschluss, mehrerer zeitab- und zeitunabhängiger Medien (z.B. Text, Bild, Audio, Video etc.) zum Transport von Inhalten (vgl. Biebighäuser 2014: 94).
- *Multicodalität* bezieht sich auf die Kombination verschiedener Zeichensysteme (z.B. Schrift, Bild, Ton etc.) (vgl. Petko 2014: 64).
- *Multimodalität* bezeichnet die gleichzeitige Ansprache unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle (z.B. visueller, auditiver und haptischer Kanal) (vgl. Petko 2014: ebd.).

Gerade von der Stimulation des auditiven und des visuellen Sinnes verspricht man sich aufgrund der Annahme zweier unterschiedlicher Systeme zur Informationsverarbeitung eine bessere Behaltensleistung sowie einen größeren Lerneffekt (vgl. Petko 2014: 64)²⁵. Weitere Vorteile, die den digitalen Medien in der Fachliteratur zugeschrieben werden,

²⁵ Boeckmann (2008: 115) spricht in diesem Zusammenhang von der „Multi-Merkmals-Hypothese“, Herrmann (2015: 28) von der „Dual Coding Theory“.

können folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. Huneke & Steinig ⁵2010: 216, vgl. Schmidt 2010: 283, vgl. Biebighäuser et al. 2012a: 41, vgl. Stiftung Lesen 2018: 10):

- Individualisierung, Differenzierung, Adaptierbarkeit und Intensivierung des Übungsgeschehens und des Fertigkeitentrainings,
- Authentizität der Inhalte und deren konkrete Veranschaulichung,
- neue Möglichkeiten zur (sprach- und grenzüberschreitenden) Kollaboration, Kooperation und Vernetzung sowie zur Publikation von eigenen Texten,
- Förderung des entdeckenden bzw. explorativen Lernens,
- Schaffung neuer Lern- und Arbeitsstrategien sowie Wechsel zur Selbststeuerung und Selbstverantwortung im Hinblick auf den Lernprozess (Autonomie²⁶),
- Erhalt eines unmittelbaren Feedbacks auf Eingaben,
- höheres Motivationspotenzial und höhere Eigenaktivität.

All diese Merkmale tragen zu einer Reduktion der ‚Künstlichkeit‘ sowie der Öffnung des Fremdsprachenunterrichts zur Lebenswirklichkeit bei (vgl. Moser 2000: 10) und lassen die einst klare Grenze zwischen gesteuertem und natürlichem Spracherwerb verschwimmen (vgl. Rösler 2012a: 52).

Wie Grünewald (2010a: 211) feststellt, lassen sich mit den digitalen Medien jedoch genauso viele effektive und ineffektive Lernarrangements verwirklichen wie mit analogen Medien. Vor allem der Nutzung von Computern stand man im Fremdsprachenunterricht zunächst sehr skeptisch gegenüber. Boeckmann (2008: 113f.) merkt hierzu an, dass viele computergestützte Lernangebote aus lerntheoretischer und spracherwerbstheoretischer Sicht bei ihrem Erscheinen veraltet waren und führt dies auf die unreflektierte Verwendung von behavioristischen Lernkonzepten, wie z.B. *pattern drills* und GMÜ-Methoden, zurück. Auch Rösler (2010: 1207) und Grünewald (2010b: 189) sprechen in Bezug auf das computergestützte Lernen (engl. *CALL – Computer Assisted Language Learning*) von didaktischen Rückschritten und starrer Lernsoftware, die auf nichts reagieren konnte, was ihr nicht einprogrammiert wurde. Aufgrund der einfach gestrickten Aktivitäten, die meist nur reinen Übungscharakter aufwiesen und Kurzüßerungen der Lernenden erforderten (vgl. Boeckmann 2008: 114), wurden kritische Stimmen laut, die sich um die „soziale Vereinzelung der Lernenden am PC“

²⁶ siehe Kapitel 2.3.

(Huneke & Steinig ⁵2010: 211) sorgten. Diese Angst löste sich mit der fortschreitenden Verbreitung des Internets in Luft auf. Nun standen den Lernerinnen und Lernern neben nicht enden wollenden Mengen an Informationen zahlreiche Werkzeuge zur Verfügung, mit deren Hilfe sie weltweit an der Kommunikation von Mitlernenden und Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache partizipieren würden (vgl. Schwienhorst 2002a: 196).

Als Teilbereich des computergestützten Lernens etablierte sich die computervermittelte Kommunikation (engl. *CMC – computer mediated communication*) (vgl. Sadler 2012: 21), die auch zu einer Ausweitung der Sozialformen (vor allem der Partner- und Gruppenarbeit) führte (vgl. Rösler 2010: 1208) und bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein breites Repertoire an Werkzeugen zur synchronen und asynchronen Kommunikation entwickelt hat (vgl. Petko 2014: 20).

Unter synchroner Kommunikation wird dabei das zeitgleiche Austauschen von Nachrichten verstanden, d.h. die zeitliche Kopräsenz beider Kommunikationspartnerinnen und -partner vor dem Medium (PC, Smartphone etc.), während asynchrone Kommunikation zeitversetzt stattfindet (vgl. Petko 2014: ebd.), d.h. ein mehr oder weniger großer zeitlicher Abstand zwischen Nachricht und Reaktion besteht. Als Paradebeispiele für die beiden unterschiedlichen Formen der computervermittelten Kommunikation werden zumeist *voice chat* (synchron) und *text chat* (asynchron) angeführt (vgl. Biebighäuser 2014: 322). Wie Petko (2014: 86f.) betont, dient asynchrone Kommunikation vor allem dazu, Lernenden genug Zeit für die Formulierung ihrer Beiträge zu geben. Synchroner Kommunikation verläuft hingegen um ein Vielfaches schneller und lässt kaum Zeit für eine erneute Formulierung eines Beitrags (vgl. Petko 2014: 92). Die einzelnen Wortmeldungen müssen sogleich richtig gehört und verstanden werden sowie eine angemessene Reaktion darauf erfolgen (vgl. Biebighäuser 2014: 323).

Als Nachteil beider Arten der Kommunikation können die fehlenden bzw. stark eingeschränkten Mittel zum Ausdrücken nicht-sprachlicher, d.h. non-verbaler, Inhalte (Mimik, Gestik, metasprachliche Signale, wie z.B. turn-taking etc.) angeführt werden (siehe Kapitel 1.1.1.). Huneke & Steinig (⁵2010: 211) sprechen in Bezug auf CMC daher auch von „*Verkürzungen und Verzerrungen der menschlichen Kommunikation*“. Des Weiteren muss die in den Chats bestehende Anonymität der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner genannt werden, die sich sowohl positiv als auch negativ auf das Gelingen der Kommunikation auswirken kann (vgl. Biebighäuser 2012: 146, vgl. Biebighäuser 2014: 369).

Abschließend lässt sich sagen, dass digitale Medien ein großes Potenzial bieten, um die Lehr-, Lern- und Kommunikationsprozesse im Fremdsprachenunterricht entscheidend zu verbessern. Dabei darf jedoch nicht a priori angenommen werden, dass der bloße bzw. häufige Medieneinsatz sowie die Bereitstellung von Kommunikationskanälen automatisch zu besserem oder nachhaltigerem Lernen führe (vgl. Rösler 2010: 1209), wie das nun nachfolgende Unterkapitel deutlich macht.

2.2. Didaktik und Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht²⁷

„*Media will never influence learning*“ postuliert Clark (1994) bereits in den 1990er Jahren und stellt sich dabei gegen jene Meinungen, die im Einsatz der aufkommenden digitalen Medien einen „holy grail“ (Fullan & Langworthy 2013: 2) sehen, mit dessen Hilfe eine Revolution des Lernens eingeleitet werden könne. Auch Kerres (2003: 1) warnt vor Trugschlüssen und stellt fest, dass der unreflektierte Medieneinsatz entgegen vieler enthusiastischer Versprechungen kaum zu besseren Lernerfolgen, kürzeren Lernzeiten, reduzierten Kosten oder einem höheren Grad an Selbststeuerung geführt habe. Nárosy (2017: 4) fügt dem hinzu, dass sich mitunter sogar negative Folgen entwickeln können. Denn nicht selten folgt auf den anfänglichen ‚Hype‘ des Mediums bei Ausbleiben der gewünschten Ergebnisse die große Ernüchterung (vgl. Hu-Au & Lee 2017: 223). Gleich verhält es sich mit dem höheren motivationalen Anreiz, den der Medieneinsatz mit sich bringen soll. Auch er ist nur eine zeitweilige Erscheinung und relativiert sich, sobald der Neuheitseffekt verschwunden ist und das Medium in den Alltag integriert wird (vgl. Garcia-Ruiz et al. 2017: 5, vgl. Kavangh et al. 2017: 108). Dem Glauben an ein „inhärentes Wirkungspotenzial“ (Kerres 2003: 2) der Medien muss somit eine deutliche Abfuhr erteilt werden.

Medien seien laut Kerres (2003: 7) ein „Rohstoff“, den es entsprechend der vorab bestimmten Lernziele zu formen gilt. Ob und wie das jeweilige Potenzial des Mediums realisiert werden kann, lässt sich demnach erst im Wie des Einsatzes entscheiden (vgl. Nárosy 2017: 8) und ist von zahlreichen Faktoren abhängig, die in Tabelle 2 zusammengefasst werden (vgl. Rösler 2010: 1209, vgl. Biebighäuser 2014: 97, vgl. Petko 2014: 107, 111):

²⁷ Dieses Kapitel wurde in seinen Grundzügen dem Exposé zur Masterarbeit entnommen, teilweise abgeändert und erweitert.

• Lernziele der Gruppe bzw. des Individuums	• Lerntheorien und Lernformen
• Gestaltung der Inhalte	• beteiligte Institutionen
• Rahmenbedingungen des Lernens	• eingesetzte Materialien und Sozialformen
• Mittel zur Betreuung und Unterstützung der Lernenden	• Art der Interaktion und Kommunikation, Kollaboration und Kooperation
• Voraussetzungen der Lernenden	• Form der Lernüberprüfung
• Rolle von Lehrenden und Lernenden	• Aktivitäten und Aufgaben
• Eigenschaften und Potenziale des Mediums	

Tab. 1: Mögliche Einflussfaktoren auf den erfolgreichen Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht

Neben der medialen Aufbereitung von Inhalten muss demnach auch eine didaktische erfolgen (vgl. Kerres 2003: 3), wobei nicht das technisch Machbare, sondern das didaktisch Wünschenswerte im Mittelpunkt steht (vgl. Rösler 2000: 133)²⁸. Zentral ist dabei die Frage, welchen Beitrag Medien zur Verbesserung des Lernens und Lehrens liefern können, d.h. welchen didaktischen Mehrwert sie aus der Perspektive der Lehrperson und vor allem aus Sicht der Lernenden realisieren. Wie in der Einleitung bereits dargelegt wurde, besteht ein Mehrwert immer dann, wenn durch den didaktisch reflektierten Einsatz eines neuen Mediums mehr bzw. anderes als mit traditionellen Medien möglich ist. Etwaige damit einhergehende Verbesserungen können sich auf viele der in Tabelle 1 genannten Faktoren, wie z.B. die Materialien, die Lernformen, die Aufgabestellung oder die Art der Interaktion und Zusammenarbeit der Lernenden sowie deren Unterstützung, beziehen (vgl. Biebighäuser 2014: 97).

Wie Kerres (2003: 7) und Petko (2014: 43) anmerken, gibt es bei der Einführung neuer Medien in den Fremdsprachenunterricht zumindest anfänglich Tendenzen, auf diese vorhandene didaktische Konzepte zu übertragen und ihre Potenziale vorerst ungenutzt zu lassen. Denk (2016: 2) fasst dieses Problem äußerst treffend mit einem Zitat von Janet Murray zusammen: „*The birth of a new medium [...] is both exhilarating and frightening.*“ (Murray 1997: 1) Neue Medien lösen demnach nicht nur Enthusiasmus aus, sondern vor allem auch Unbehaglichkeit und Unsicherheiten bezüglich ihres Einsatzes. Herzig (2014: 14) spricht ihnen im Rahmen der Gestaltung von Unterrichtsprozessen jedoch eine „katalysatorische Funktion“ zu. Neue mediale Möglichkeiten würden im Laufe der Zeit notwendigerweise zu einer Veränderung

²⁸ Biebighäuser (2014: 97) spricht vom „Primat des Didaktischen“.

didaktischer Konzepte führen. Wichtig sei die Orientierung des Einsatzes am alltäglichen Mediennutzungsverhalten der Lernenden (vgl. Morrison 2016: 4) und die Evaluation und Überarbeitung im Unterricht bereits verwendeter didaktischer Arrangements (vgl. Kerres 2003: 8).

Eine weitere Voraussetzung für den erfolgreichen Medieneinsatz ist die positive bzw. neutrale Einstellung von Lehrperson und Lernenden gegenüber dem Medium. Wie Petko (2014: 111) festhält, ist nicht jedes Medium gleich gut für jeden Unterrichtszweck bzw. für jeden Lernenden geeignet. Darüber hinaus führt der Unterhaltungscharakter digitaler Medien nicht selten dazu, dass sich Lernende weniger ernsthaft mit den Aufgaben und Inhalten auseinandersetzen (vgl. Grünewald 2008: 344).

Dass sich Unterhaltung und Lernen nicht a priori ausschließen müssen, zeigt die Vielfalt an digitalen Spielen zum Fremdsprachenerwerb, die in den letzten Jahren programmiert wurden. Laut Raczkowski (2018: 90) bringen diese neue Formen des Lernens mit sich, die mit englischen Ausdrücken wie „trial and error“ (Jacobson 2017: 52) oder „learn by failure“ (Huang & Soman 2013: 24) umschrieben werden und auf den Umstand verweisen, dass Handlungen in digitalen Spielen keine Folgen in der Realität nach sich ziehen und ein Versagen keinen Gesichtsverlust bedeutet (vgl. Rösler 2012a: 114).

Besonders populär ist in diesem Zusammenhang die sogenannte *Gamification* von Lerninhalten geworden. Unter Gamification verstehen Deterding et al. (2011) „*the application of game-mechanics and other game-like elements to non-gaming situations.*“ Durch die Einbeziehung von Punkten, Levels, Highscores und anderen spielerischen Elementen (vgl. Huang & Soman 2013: 13) sollen vor allem Motivation, Interaktion und der Spaß am Lernen gefördert werden. Anderson et al. (2010: 3) empfehlen gar, die pädagogischen Ziele einer Aktivität hinter die Unterhaltungsaspekte der Anwendung zu stellen. Grellert (2009: 140) relativiert diese Sichtweise und macht sich für eine Balance zwischen Seriosität und Spielcharakter stark. Spielerische Anwendungen sollen den Lernenden genug Freiheit und Autonomie geben, jedoch auch Grenzen setzen und Lernende weder über- noch unterfordern (vgl. Klopfer 2017: 181).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der erfolgreiche Einsatz eines Mediums und die Nutzung seiner Potenziale maßgeblich von seiner didaktisch reflektierten Einbettung in den Lehr- und Lernprozess abhängen. Wirkung und Mehrwert entfalten sich jedoch nicht im Rahmen einer einzelnen Aktivität, sondern müssen stets im Hinblick auf das unterrichtliche Gesamtgeschehen beurteilt werden:

Erst durch die Verschränkung der digitalen Medien mit anderen Unterrichtsmaterialien und Medienformen werden Produkte und Prozesse sinnlich erfahrbar und die Lernumgebung lebendig, was die Inter- und Multimedialität des Klassenzimmers ausmacht. (Biebihäuser et al. 2012a: 42)

Als Faustregel gilt somit „Komplementarität statt Substitution“ (Hein 2009: 164). (Digitale) Medien stellen lediglich eine Erweiterung und Ergänzung der Möglichkeiten im Präsenzunterricht dar und sind kein Ersatz für diesen. Lernen erfolgt am besten durch die Kombination von Medien und Präsenzunterricht, d.h. durch ein Verbundlernarrangement (engl. *blended learning*) (vgl. Petko 2014: 105). Die Gestaltung des gemischten Lernens obliegt der Lehrkraft und erfordert einen hohen Grad an medienpädagogischer und mediendidaktischer Kompetenz (vgl. Herzig 2014: 23). Auch Lernende müssen zum Umgang mit digitalen Medien über zahlreiche Dekodierungskompetenzen (engl. *multiliteracies*²⁹) verfügen und parallel zum Sprach- und Kulturerwerb eine Medienkompetenz aufbauen (vgl. Martiny 2008: 74). Letztere sollte sich mit den Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren der eingesetzten Medien kritisch auseinandersetzen und eine offene und aufgeschlossene Haltung gegenüber neuen medialen Formaten forcieren.

Im Rahmen des nun nachfolgenden Unterkapitels soll dezidiert auf das Potenzial von Virtual Reality als Lernmedium eingegangen werden. Zu diesem Zwecke wird das Medium im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht und das kulturelle Lernen lerntheoretisch verortet.

2.3.Virtual Reality und Lernen

Der Einsatz von Virtual Reality im Fremdsprachenunterricht ist gleichsam wie die Nutzung anderer digitaler Medien mit der Koordinierung und Anpassung der Inhalte an die mit ihm verfolgten (curricularen) Lehr- und Lernziele geknüpft (Dede et al. 2017: 8). Sein Erfolg oder Misserfolg entscheidet sich – wie oben bereits beschrieben – durch seine Einbettung in das didaktische Gesamtarrangement.

Das Medium selbst bringt neben zahlreichen Chancen auch einige große Herausforderungen mit sich: Aus technologischer Sicht müssen Lehrpersonen, die Virtual Reality in ihrem Unterricht einsetzen wollen, pro Lerner/in je ein Gerät, d.h. ein HMD, zur Verfügung stellen können. Dies lässt sich im Moment nur suboptimal mit *Cardboards* (siehe Kapitel 1.3.) und den Smartphones der Lernenden realisieren, da die

²⁹ vgl. dazu u.a. Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth (2008a) und Hallet (2008, 2010)

Kosten für High-End-Geräte (noch) zu hoch sind (vgl. SpotlightOn 2016: 6)³⁰. Weitere Probleme ergeben sich aus der geringen Anzahl an Anwendungen, die spezifisch für den Fremdsprachenunterricht bzw. das landeskundliche Lernen entwickelt wurden bzw. zu diesem Zweck eingesetzt werden können. Dies lässt sich dadurch begründen, dass Virtual Reality vorwiegend als Unterhaltungsmedium betrachtet wird und vom Bildungssektor erst allmählich als Lehr- und Lernwerkzeug entdeckt wird (vgl. Krämer 2017: 55). Da viele Inhalte auf eine ständige Verbindung mit dem Internet angewiesen sind, bedarf es zudem einer ausreichenden Bandbreite (vgl. Richards 2017: 91). Auf die Notwendigkeit eines Trainings zur sicheren Bedienung und Interaktion mit der Technik sowie andere technologiebedingte Probleme (u.a. *cybersickness* bzw. *motion sickness*) wurde bereits in Kapitel 1.3. hingewiesen.

Wie Krämer (2017: 56) betont, muss jedoch nicht nur die Technologie an die Lehr- und Lernziele angepasst werden, sondern auch die jeweilige didaktische Umsetzung lerntheoretisch fundiert sein³¹. Eigene Lerntheorien für Virtual Reality gebe es laut Sadler (2012: 56) zwar nicht, dennoch könnten verschiedene Methoden und Ansätze, die aktuell im Lehr- und Lernprozess des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt werden, gleichsam in die virtuellen Welten übertragen werden:

Moore (1995: 96) verbindet Virtual Reality – wie viele andere Autorinnen und Autoren (vgl. z.B. Schwienhorst 2002b: 225, Jacobson 2017: 37, Liu et al. 2017: 109) – mit dem **konstruktivistischen Lernparadigma**. Im Gegensatz zu den Lerntheorien des Behaviorismus und des Kognitivismus geht der Konstruktivismus davon aus, dass der Lernprozess individuell und offen ist und in ihm erworbenes Wissen keinen Anspruch auf eine Allgemeingültigkeit erheben kann. Im Rahmen von konstruktivistisch ausgerichteten Aktivitäten sollen Lernende in der Auseinandersetzung mit den Inhalten der virtuellen Welt selbständig Probleme generieren und Lösungen finden (vgl. Moser 2000: 66). Die Lehrperson begleitet sie in beratender Funktion und unterstützt sie individuell (engl. *Scaffolding*). Ziel ist, dass sich die Lehrkraft im Laufe der Aktivität immer weiter zurückzieht (engl. *Fading*) und der/dem Lernende/n schließlich allein ihr/sein Wissen konstruieren lässt (vgl. Moser 2000: 62). Virtual Reality kann daher auch mit dem **autonomen Lernen** verknüpft werden (vgl. Liu et al. 2017: 110).

³⁰ Diese Vorgehensweise wird mit dem Kürzel „BYOD“ (engl. *Bring Your Own Device*) bezeichnet (vgl. Stiftung Lesen 2018: 12).

³¹ Unter Lernen versteht die vorliegende Masterarbeit den „*bewussten oder unbewussten Vorgang der Aneignung oder Änderung von kognitiven Strukturen und Verhaltensweisen*“ (Sandweg 2017), d.h. den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und einen damit einhergehenden Wissenszuwachs.

Wie Schmenk (2012: 58) feststellt, wurde der Begriff der Autonomie in der Fachliteratur oft stark trivialisiert und mit dem Alleinlernen bzw. selbstgesteuertem Lernen im Hinblick auf Lernort, Lernzeit, Lernziele und Lernpfad gleichgesetzt. Reine Autonomie könne es jedoch nicht geben, da Aktivitäten und Aufgaben zwar bestimmte Freiräume schaffen, jedoch zeitgleich Grenzen setzen und Autonomie immer mit Heteronomie verschränkt sei (vgl. Schmenk 2012: 63, 78). Schmenk (2012: 80ff.) hält das *Scaffolding* für einen wesentlichen Bestandteil eines didaktisch reflektierten Verständnisses von Autonomie und plädiert dafür, Autonomie aus einem sozialen Blickwinkel zu betrachten und das **kollaborative bzw. kooperative Lernen**³² zu fördern. Auch dies sei, so Bonner & Reinders (2018: 37), mit Virtual Reality möglich. Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation sei jedoch wie in jedem anderen digitalen Medium auch, dass sich die Lernenden auf die Zusammenarbeit einlassen (vgl. Rösler 2012a: 98) und die jeweilige Lernaktivität auch wirklich ein gemeinsames Handeln erfordere, d.h. eine positive Interdependenz der Lernenden bedinge und Gruppenverantwortlichkeiten sowie individuelle Verantwortlichkeiten schaffe (vgl. Zibelius 2012: 214).

Besonders vielversprechend scheint in diesem Zusammenhang die in Kapitel 1.1. bereits erwähnte gemeinsame Erstellung von Gegenständen, Landschaften etc. in virtuellen Welten durch die Lernenden selbst zu sein: „*[D]eveloping knowledge occurs best through building artifacts (physical or digital) that can be experienced and shared.*“ (Dede et al. 2017: 8) Die konstruierten Objekte haben emotionalen Wert und sind Anschauungsobjekte und Gesprächsanlässe zugleich (vgl. Biebighäuser 2014: 126). „Produsage“ (Sadler 2012: 8) ist in Virtual Reality ein wesentlicher Faktor für das Erreichen der oben geforderten partizipativen Lernumgebung, bedarf aber einer ausgeprägten Medienkompetenz der Lehrperson und der Lernenden.

Kavangh et al. (2017: 95) verknüpfen das kooperative Lernen in Virtual Reality mit Lew Vygotskys soziokonstruktivistischen Theorien. Allen voran nennen sie sein Konzept der **Zone der nächsten Entwicklung** (engl. *zone of proximal development*) (vgl. auch Krämer 2017: 57). Vygotsky (1978: 86) versteht darunter

³² Petko (2014: 89f.) bezeichnet kooperatives Lernen als arbeitsteilige Bearbeitung einer Aufgabe. Beim kollaborativen Lernen sind alle Lernenden zusammen für das gemeinsame Endprodukt verantwortlich. Rösler (2012a: 102) merkt an, dass zahlreiche Mischformen existieren und ein eindeutiger Unterschied zwischen Kollaboration und Kooperation daher nicht immer auszumachen sei. Besser sei laut Würffel (2007: 5) Kooperativität als Kontinuum zu verstehen und zwischen einem hohen und niedrigen Grad der Kooperativität zu unterscheiden. Nachfolgend wird deshalb nur noch der Begriff der *Kooperation* verwendet.

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

Lernen erfolge durch die soziale Interaktion und kollektive Aktivität mit Erwachsenen oder kompetenteren Gleichaltrigen. Der soziale Kontext der Wissenskonstruktion sei vor allem dann wichtig, wenn das ausgetauschte Wissen, wie z.B. im Zuge des kulturellen Lernens (siehe Kapitel 3.2.), vage, unabgeschlossen oder fragmentarisch bleibt (vgl. Krämer 2017: 63). Fehlt die Interaktion, gibt es auch kein Lernen und keine Weiterentwicklung (vgl. Sadler 2012: 64).

Für Vygotsky (1978: 97) hat auch das (Rollen)spiel einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Lernprozess: „*Action in an imaginary situation teaches the child to guide her behavior not only by immediate perception of objects or by the situation immediately affecting her but also by the meaning of this situation.*” Er verweist damit auf den situationalen Kontext jedweder Interaktion. Virtual Reality ist in der Lage, Lernende in Sekundenschnelle in eine authentische zielsprachliche Situation versetzen zu können, in der sie verschiedene Rollen einnehmen und eigenständig agieren bzw. Probleme lösen können. Lernen in und mit virtuellen Welten kann daher als sehr praxisnah und anwendungsorientiert gesehen werden (vgl. Skoularioti 2013: 46) und der Transfer auf ähnliche Situationen in der physischen Realität begünstigt werden. Dede et al. (2017: 5) sprechen dem Medium daher auch ein besonderes Potenzial im Rahmen des **situierten Lernens** (engl. **situated learning**) zu.

Wie Blyth (2018: 230) anmerkt, kann der situationale Kontext jedoch nicht gelernt, sondern nur erlebt bzw. erfahren werden³³. Hier kann Virtual Reality abermals seine Stärken ausspielen, da das Medium durch seine Unsichtbarkeit Ereignisse unmittelbar erlebbar macht und die Grenzen von Primär- und Sekundärerfahrungen zunehmend aufzulösen scheint (siehe Kapitel 1.1.3.). Auch Sadler (2012: 56) nennt dies als wesentlichen Vorteil des Mediums und verknüpft Virtual Reality mit der Theorie des **Erfahrungslernens** (engl. **experiential learning**) von David Kolb. Kolb (1984:26-38) geht davon aus, dass Lernen im Erfahren begründet ist und einen Prozess darstellt, der sich zwischen einem Individuum und seiner Umgebung vollzieht. Des Weiteren stellt er fest, dass

[i]mmediate personal experience is the focal point for learning, giving life, texture, and subjective personal meaning to abstract concepts, and at the same time providing a concrete, publicly shared reference point for testing the implications and validity of ideas created during the learning process. When human beings share an experience, they can share it fully, concretely and abstractly. (Kolb 1984: 21)

³³ Michl (³2015: 13f.) weist auf die Problematik der Übersetzung des engl. Wortes *experience* ins Deutsche hin. Zum Zusammenhang zwischen Erleben und Erfahren siehe die Ausführungen des Kapitels.

Im Rahmen seiner Theorie entwickelt Kolb den *experiential learning cycle*, den Michl (³2015: 9, 43) in seinem Band zur Erlebnispädagogik ins Deutsche übertragen hat und folgendermaßen beschreibt: Am Beginn steht das subjektive Erleben von Ereignissen, das rückblickend einer Reflexion unterzogen wird. Erlebnisse werden zu Erfahrungen generalisiert und aus diesen Erfahrungen Erkenntnisse gezogen, die im Anschluss als Hypothesen auf neue Situationen transferiert und überprüft, bestätigt oder falsifiziert werden. Wie Michl (⁵2015: 43) betont, kann der Einstieg in den Zyklus an beliebiger Stelle erfolgen. Eine berechtigte Frage, die sich in Zusammenhang mit Kolbs Theorie stellt, ist jene, ob Virtual Reality ein Erlebnis zeitgleich und vor Ort ersetzen kann (vgl. Badstübner-Kizik 2015a: 39). Wie in Kapitel 1.1. dargelegt wurde, ist die künstliche Wirklichkeit immer mit einem Verlust an Sinnlichkeit verbunden. Keil-Slawik (1994: 223) attestiert dem virtuellen Erlebnis somit auch einen Qualitätsverlust. Dem pflichtet MacManus (2016) bei, der Erlebnisse in der digitalen Welt als „fundamentally different“ von jenen in der physischen Realität beschreibt. Trotzdem lässt sich durch die multisensorische Ansprache und die Möglichkeit des freien Bewegens in virtuellen Welten eine Verbindung zum **ganzheitlichen und entdeckenden Lernen** herstellen (vgl. Haack 2010: 80, vgl. Schädlich 2010: 50).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Virtual Reality in vielerlei Hinsicht positiv auf den Lernprozess im Fremdsprachenunterricht auszuwirken scheint. Empirisch abgesicherte Forschungsergebnisse, die dies bestätigen, lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch kaum ausmachen (vgl. Cheng et al. 2017: 7). Darüber hinaus bleiben viele Fragen u.a. bezüglich der Gestaltung von Lerninhalten und Lernaktivitäten offen, die wohl nur im Hinblick auf die spezifische Anwendungssituation zu klären sind (vgl. Bonner & Reinders 2018: 38).

Um direkte Anknüpfungspunkte zwischen Virtual Reality, dem kulturellen Lernen und den Erinnerungsorten ermitteln zu können, bedarf es einer detaillierten Beschreibung der beiden kulturwissenschaftlichen Konzepte. Zu ihrem besseren Verständnis ist auch ihre Verortung innerhalb der Landeskunde des DaF/DaZ-Unterrichts vorzunehmen. Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich daher zunächst ganz allgemein mit dem ‚Problemkind‘ des Fremdsprachenunterrichts, zeichnet seine Entwicklung vom kognitiven zum diskursiven Ansatz nach und geht im Anschluss auf das kulturelle Lernen sowie die Arbeit mit Erinnerungsorten ein. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Bedeutung der Medien im Rahmen von kulturellen Lernprozessen geschenkt.

3. Kulturelles Lernen und Erinnerungsorte

„Un-Fach“ (Schmidt 1980: 289), „Monster“ (Picht ³1995: 67) oder „Alptraum“ (Altmayer 2017: 4) sind nur einige wenige Begriffe, mit denen der Bereich der Landeskunde in den letzten Jahren und Jahrzehnten in wissenschaftlichen Publikationen wenig schmeichelhaft bezeichnet wurde. Kritik wird zum einen am Begriff selbst und zum anderen an der dilettantischen Auswahl und Vermittlung der Inhalte geübt (vgl. Altmayer 2006a: 249, vgl. Altmayer 2017: 4). Des Weiteren ist die fehlende wissenschaftlichen Fundierung und mangelhafte Ausbildung von Lehrkräften immer wieder Gegenstand von Diskussionen (vgl. Koreik 1995: 2, vgl. Altmayer 2004: 4). Dabei müsste die Landeskunde das „Fach aller erdenklichen Fächer“ (Koreik 1995: 3) sein. Denn Sprachen lassen sich ohne die inhaltlichen, kulturellen und bedeutungsbezogenen Aspekte, die man mit Landeskunde meint, nicht lehren und lernen (vgl. Altmayer 2007: 8). Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, welche Aspekte aus gegenwärtiger Perspektive vermittlungswürdig sind. Denn die Totalität der gesellschaftlichen Wirklichkeit lässt sich im landeskundlichen Unterricht weder fassen noch vermitteln (vgl. Koreik 2015: 24).

Im Fremdsprachenunterricht wurde dem Fach im Wandel der Methoden ein je unterschiedlicher Stellenwert eingeräumt, wobei Landeskunde vorwiegend als „Appendix des Sprachunterrichts“ (Koreik 1995: ebd.) betrachtet wurde und wird.

Mit der Jahrtausendwende scheint sich allmählich ein Paradigmenwechsel abzuzeichnen, der der Landeskunde dazu verhelfen könnte, sich als eigene Forschungsrichtung innerhalb des Fremdsprachenlernens neu aufzustellen. Zahlreiche Impulse hat Altmayer (2004) mit seinem Konzept des kulturellen Lernens geliefert, das neben einigen bekannten Ideen auch innovative Perspektiven für die Beschäftigung mit Kultur im landeskundlichen Unterricht bereithält.

Das folgende Unterkapitel zeichnet die Entwicklungslinien des Faches von der sogenannten kognitiven Landeskunde bis hin zum kulturellen Lernen Altmayers kompakt nach und geht auf die zahlreichen Probleme, mit denen man sich im Rahmen der einzelnen Ansätze konfrontiert sah, ein.

3.1.Landeskundliche Ansätze

Die große Orientierungs- und Ratlosigkeit in der Diskussion rund um die Landeskunde in den 1990er Jahren veranlasste Weimann & Hosch (1991: 134-142, zit. nach Pauldrach 1992: 6) zur Publikation einer Typologie, in der sie im Hinblick auf den zugrundeliegenden Kulturbegriff, die Inhalte sowie die Methoden der Stoffvermittlung (vgl. Biebighäuser 2014: 30) drei große Ansätze unterscheiden:

- (a) kognitiver Ansatz
- (b) kommunikativer Ansatz
- (c) interkultureller Ansatz

Wie Simon-Pelanda (2001: 935) anmerkt, kamen und kommen die einzelnen Konzepte jedoch selten in ihrer Reinform vor, sondern meist in Kombination miteinander³⁴. Die getroffene Kategorisierung dient daher vor allem der besseren Beschreibbarkeit der wesentlichen Aspekte der drei Ansätze, auf die nachfolgend eingegangen wird.

3.1.1. Kognitiver Ansatz

Im kognitiven Ansatz steht das Vermitteln und Lernen von Fakten und Informationen im Mittelpunkt, weshalb auch häufig der Begriff *Realienkunde* verwendet wurde (vgl. Rösler 2012a: 200). Die Inhalte liefern die jeweiligen Bezugswissenschaften, wie z.B. Geographie, Geschichte, Literaturwissenschaft oder Politologie, und sind der Hochkultur³⁵ zuzurechnen. Zu ihrer Vermittlung sind im Lehrplan extra Stunden angesetzt. Der Unterricht selbst erfolgt aufgrund der Komplexität des Lernstoffs entweder in der Erstsprache der Lernenden oder richtet sich an weit fortgeschrittene Kurse (vgl. Biebighäuser 2014: 31).

Rösler (2012a: 200f.) kritisiert, dass die Relevanz von Faktenwissen sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart geringgeschätzt wurde und wird. Deklaratives Wissen über den kulturellen und sozialen Kontext der/des Anderen gilt jedoch als Voraussetzung, um diesen auch verstehen zu können (vgl. Simon-Pelanda 2001: 983). Auch Fornoff (2016: 291) spricht sich für die Vermittlung von Fakten im Landeskundeunterricht aus, deren Auswahl aber nicht von einer Beliebigkeit geprägt

³⁴ Laut Koreik (1999: 21) liegt gerade in der Kombination der Ansätze die „*Chance eines profunden und modernen Landeskundeunterrichts*.“

³⁵ d.h. den unterschiedlichen ‚schönen‘ Produkten des Menschen in Literatur, Musik, Theater, Malerei oder Architektur

sein soll, sondern das Kriterium der Relevanz für die Lernenden beachtet. Die Zusammenstellung bedeutsamer Fakten kann die Lehrperson mitunter vor große Herausforderungen stellen. Zwar hat sie in den letzten Jahrzehnten dank der digitalen Medien mehr Möglichkeiten zur Recherche und Zugang zu landeskundlichen Informationen in Echtzeit bekommen, dennoch hat sich die Qual der Wahl aufgrund der Fülle an vorhandenen Daten eher noch verschärft (vgl. Rösler 2012a: 201). Um den Interessen der Lernenden bestmöglich entsprechen zu können, bedarf es in Bezug auf das Lernziel und die Zielgruppe einer klaren kriteriengeleiteten Entscheidungsgrundlage sowie im Sinne der Lernenden- und Handlungsorientierung der Anleitung dieser zur eigenständigen Recherche (vgl. Rösler 2012a: 202).

3.1.2. Kommunikativer Ansatz

Mit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht, ausgelöst durch die Schriften von Hans-Eberhardt Piepho (1974), kommt es auch zu einer Neuorientierung des landeskundlichen Unterrichts, der nun in den Sprachunterricht integriert wird. In den Fokus der Aufmerksamkeit gerät die Alltagskultur, die im kognitiven Ansatz weitgehend ausgeklammert wurde (vgl. Biebighäuser 2014: 32). Ziel ist es, das Gelingen von sprachlicher Kommunikation in authentischen Zielsprachensituationen zu unterstützen und zum Aufbau von kommunikativer Kompetenz beizutragen (vgl. Pauldrach 1992: 7). Kommunikative Landeskunde geht dabei informations-, lerner- und handlungsbezogen vor und vermittelt jenes Wissen, das für den Sprachgebrauch sowie für sprachliche Handlungen in der zielsprachlichen Umgebung nützlich ist (vgl. Gerdes²1987: 13). Explizites Faktenwissen spielt eine geringere Rolle (vgl. Rösler 2012a: 203).

Bei der Themenwahl orientiert man sich an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden. Wie Bausinger (1988: 157) zu verstehen gibt, sei gerade der Alltag einer Sprachgemeinschaft für Lernende mitunter schwer zu fassen. Er müsse als *„eine Art Blindfeld, in dem man sich sicher bewegt, über das man aber nicht reflektiert“*, verstanden werden. In der Landeskunde sei daher an anthropologische Grundbedürfnisse anzuknüpfen. Diesem Gedanken folgend legt Neuner (1994a: 23) Ende der 70er Jahre einen Themenkatalog mit „elementaren Daseinserfahrungen“³⁶ vor. Damit erhebt er jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit und betont den zyklischen

³⁶ auch als universale (Altmayer 2007: 19) oder universelle (Biebighäuser 2014: 38) Daseinserfahrungen bezeichnet

Moment seiner Kategorisierung, d.h. die Möglichkeit zur Wiederaufnahme von Topoi anhand der Thematisierung neuer Aspekte (vgl. Biebighäuser 2014: 39).

Die Fülle an Inhalten und die Fokussierung auf ihre Umsetzbarkeit im Alltag rief jedoch Kritikerinnen und Kritiker auf den Plan, die eine oberflächliche Auseinandersetzung mit den Themen und damit das Ausbleiben eines tiefergehenden Gesellschaftsverständnisses bemängelten (vgl. Biebighäuser 2014: 34). Des Weiteren wurde beanstandet, dass mit der kommunikativen Landeskunde im Grunde nur eine Zielgruppe angesprochen wird: Menschen, die in absehbarer Zeit in ein deutschsprachiges Land reisen wollen bzw. sich dort dauerhaft aufhalten möchten (vgl. Rösler 2012a: 203).

3.1.3. Interkultureller Ansatz

Die Kritik an der kommunikativen Landeskunde führte im Angesicht der anhaltenden Migrationsbewegungen und den demographischen Veränderungen in der Gesellschaft gegen Ende des 20. Jahrhunderts zu einem Überdenken des Ansatzes. Allen voran den Erziehungswissenschaften und der Pädagogik ist es zu verdanken, dass in den 1980er Jahren die Ausländerpädagogik, die wiederholt wegen der Stigmatisierung eines Teils der Bevölkerung angeprangert wurde, eine Weiterentwicklung zum interkulturellen Lernen erfuhr und der Verschränkung zwischen Sprach- und Kulturlernen Rechnung getragen wurde (vgl. Biebighäuser 2014: 35). Wenige Zeit später fand der interkulturelle Ansatz bereits Eingang in sämtliche Bereiche des Deutschunterrichts und die interkulturelle Kompetenz avancierte gemeinsam mit der kommunikativen Kompetenz zum übergreifenden Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Pauldrach 1992: 8).

Maßgeblich verantwortlich für die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes in der DaF/DaZ-Landeskunde war die Publikation der ABCD-Thesen durch den Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) im Jahre 1990 (vgl. Acker 2016: 25), die das Ziel der Beschäftigung mit kulturellen Sachverhalten folgendermaßen beschreiben: *„Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen.“* (IDV 1990: 16)

Neben einer Ausweitung der Inhalte auf den gesamten deutschen Sprachraum und der Forderung nach der Berücksichtigung von nationalen, regionalen und

grenzübergreifenden Phänomenen (DACH(L)-Prinzip³⁷, vgl. Schweiger et al. 2015: 8), rückte somit das Verhältnis von Eigenem und Fremdem in den Mittelpunkt (vgl. Rösler 2012a: 204). Die Lernenden, so Simon-Pelanda (2001: 939) und Bredella (2010a: 142), würden die Zielkultur zunächst auf Grundlage ihrer eigenkulturellen Sozialisationserfahrungen interpretieren und das Fremde entweder negieren oder unreflektiert als vermutlich Gleichwertiges in das eigene Weltbild übernehmen. Oft würden Sachverhalte in der fremden Kultur jedoch eine andere Funktion und Bedeutung aufweisen (vgl. Goethe-Institut 2001: 0-13). Ausgehend von der kulturindifferenten Natur der elementaren Daseinserfahrungen sollen daher neben etwaigen Gemeinsamkeiten vor allem die Differenzen zwischen den Kulturen aufgezeigt werden (vgl. Bredella & Delanoy 1999: 11). Als wesentliches Instrument dient der interkulturellen Landeskunde der Kulturvergleich (vgl. Goethe-Institut²2001: 3-1).

Mit Blick auf die Pädagogik von Paulo Freire wird im interkulturellen Ansatz zudem von generativen Themen bzw. einem themengenerierenden Ansatz ausgegangen (vgl. Hackl et al. 1998: 10). Ein übergeordnetes Thema soll durch seine Einbettung in die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden eine Reihe von Subthemen hervorrufen, diese miteinander vernetzen und so zu einem tieferen und facettenreicheren Verständnis der eigenen und fremden Sprache und Kultur führen (vgl. Hackl et al. 1997: 23).

Durch die Beschäftigung mit persönlich relevanten Topoi sollen Lernende auch außerhalb des Unterrichts zur Auseinandersetzung mit der zielsprachlichen Kultur motiviert werden (vgl. Hackl & Simon-Pelanda 1994: 138). Um dies eigenständig und autonom tun zu können, muss die Landeskunde gemäß der Forderung der erwähnten ABCD-These neben einem relevanten Fakten- und Strategiewissen auch Fähig- und Fertigkeiten vermitteln, die auf der Ebene der Einstellungen anzusiedeln sind (vgl. Rösler 2012a: 204). Perspektivenwechsel, Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz werden so zu zentralen Begriffen des Fremdsprachenunterrichts: Unter *Perspektivenwechsel* wird im Rahmen des interkulturellen Konzepts des Fremdverstehens das „*Wechselspiel zwischen [...] Innen- und Außenperspektive*“ (Bredella et al. 2000a: XIII), verstanden. Dies erfordert Einfühlungsvermögen, das als *Empathiefähigkeit* bezeichnet wird, und *Ambiguitätstoleranz*. Darunter fällt die Bereitschaft der Lernenden, widersprüchliche Perspektiven und die Multiperspektivität von Kultur anzuerkennen, zu verstehen und zu tolerieren (vgl. Altmayer 2004: 76) Wie

³⁷ DACHL steht für die vier deutschsprachigen Länder Deutschland (D), Österreich (A), Schweiz (CH) und Liechtenstein (L) und stellt ein sprachpolitisches Konzept dar, das die Berücksichtigung der Vielfalt der deutschen Sprache und des deutschsprachigen Raums in der Lehrmaterialentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen fördert (vgl. Altmayer 2013b: 24).

Bredella et al. (2000a: XXII) betonen, ist (Fremd)verstehen jedoch nicht mit Einverständnis gleichzusetzen und braucht daher nicht unbedingt einen Konsens, sondern kann auch in einem Dissens enden (vgl. Fornoff 2016: 301).

Ein weiteres einflussreiches Konzept, das in den interkulturellen Ansatz der Landeskunde Eingang fand, war Byrams (1997) Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Auch er sieht die Vermittlung von Wissen (*knowledge*), Einstellungen (*attitudes*) und unterschiedlichen Fertigkeiten (*skills*) als wesentliche Aufgabe des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Byram 1997: 34-38)³⁸. Für die vorliegende Masterarbeit sind vor allem Byrams *skills of discovery and interaction* von Interesse. Sie kommen dann zum Einsatz, wenn kein oder nicht ausreichend Wissen zur Verfügung steht, um einen Text bzw. eine Situation angemessen interpretieren zu können (vgl. Byram 1997 37f.). Byram (1997: 38) beschreibt das Fertigkeitenbündel als „*ability to recognise significant phenomena in a foreign environment and to elicit their meanings and connotations, and their relationships to other phenomena.*“ Das Entdecken selbst kann durch die Interaktion mit Mitgliedern der fremden Kultur erfolgen, ist aber nicht ausschließlich darauf angewiesen (vgl. Byram 1997: 38). Entscheidend ist, dass Lernende in der Interaktion die richtigen Fragen stellen, da die Gesprächspartnerinnen und -partner in Bezug auf ihre Kultur nicht immer in der Lage sind, für sie Selbstverständliches zu erklären (vgl. Byram 1997: 99).

Wie Byram (1997: 64f.) feststellt kann diese Kompetenz nur bedingt durch die simulierte Interaktion im Fremdsprachenunterricht erreicht werden. Dies lässt ihn zur Schlussfolgerung kommen, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur im Klassenzimmer, sondern vor allem in pädagogischen, d.h. vom Lehrer begleiteten, Begegnungssituationen und eigenständigen Begegnungssituationen erworben wird.

Begegnungen von Fremdsprachenlernenden und Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache spielen im Sprach- und Kulturerwerb seit vielen Jahrzehnten eine wichtige Rolle und stellen einen Übergang vom gesteuerten zum natürlichen Lernen dar (vgl. Rösler 2012a: 209)³⁹. Ein traditionelles interkulturelles Konzept, das in diesem Zusammenhang anzuführen ist, ist das Tandemlernen, bei dem sich zwei Lernerinnen und Lerner mit unterschiedlichen Erstsprachen im Erwerb der Sprache der/des anderen gegenseitig unterstützen (vgl. Bechtel 2003: 11).

³⁸ Bemerkenswert ist zudem seine Auffassung von Kultur (vgl. Byram 1997: 39) sowie die Ausrichtung der Idealfigur des Fremdsprachenunterrichts am interkulturellen Sprecher bzw. der interkulturellen Sprecherin (vgl. Byram 1997: 38).

³⁹ für einen kurzen geschichtlichen Abriss siehe Biebighäuser (2014: 62-64)

Neben einer sprachlichen Komponente umfasst das Lernen im Tandem auch eine landeskundliche Dimension (vgl. Bechtel 2003: ebd.). Landeskundliches Lernen, so Rösler (2012a: 206), erfolgt im Rahmen von Begegnungsprojekten immer dann, wenn sich die Beteiligten etwas erzählen oder gemeinsam Informationen suchen. Besonders motivierend ist dabei die Möglichkeit, Informationen aus erster Hand zu bekommen und Fragen stellen zu dürfen, die einen persönlich interessieren (vgl. Bechtel 2003: 91). Tamme (2001: 117) prägt dafür den Begriff der „personalisierten Landeskunde“.

Die Arbeit mit konkreten Personen birgt jedoch auch die Gefahr, dass inkorrekte bzw. nichtzutreffende Informationen weitergegeben werden (vgl. Bechtel 2003: 323). Diese Verschlechterung auf der Ebene des Faktischen müsse die Landeskunde gezwungenermaßen in Kauf nehmen, um Lernenden eine persönlich ansprechende Interaktion mit dem Gegenüber zu ermöglichen (vgl. Rösler 2012a: ebd.). Zur Schadensbegrenzung soll auf die Subjektivität von Standpunkten verwiesen werden (vgl. Tamme 2001: 136) und Themen gewählt werden, über die beide Beteiligte kompetent erzählen können (vgl. Bechtel 2003: 23).

Galt die Suche nach Tandempartnerinnen und -partner früher als recht kompliziert, ist diese durch die Einführung der digitalen Medien und der Verbreitung des Internets einfacher geworden (siehe Kapitel 2.2.). Wie Rösler (2012a: ebd.) hervorstreicht, sind virtuelle Begegnungen mittels E-Mail, Chats oder Videokonferenzen usw. heutzutage leichter und nachhaltiger zu realisieren als herkömmliche Begegnungen, die einen gemeinsamen physischen Aufenthaltsort bedingen und nur von kurzer Dauer sind. Dies erklärt auch die Vielzahl an computergestützten Begegnungsprojekten (sogenannte *Telekollaborationsprojekte*) zum landeskundlichen Lernen (Tamme 2001, Belz 2007, Sadler 2012, Biebighäuser 2014), die in den letzten Jahren Eingang in die Forschung gefunden haben. Wie Belz (2007) deutlich macht, bringen virtuelle Begegnungsprojekte jedoch auch eine Reihe an Herausforderungen mit sich. Vor allem der persönlichen Beziehung der Lernerinnen und Lerner zueinander und dem Aufbau von gegenseitigem Vertrauen und Respekt sollte besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. Belz 2007: 139, vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth 2008a: 31).

Im Hinblick auf den Erlebnissfaktor von Virtual Reality (siehe Kapitel 2.2.) ist im Rahmen der interkulturellen Begegnungskonzepte zudem die sogenannte *erlebte Landeskunde* zu nennen.

Das Konzept der erlebten Landeskunde wurde in den 1990er Jahren speziell für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen am Goethe-Institut entwickelt (vgl.

Karagiannakis 2009: 15). Ausgehend von der ABCD-These, dass eine fremde Kultur eher aus einer emotionalen und subjektiven Perspektive erfahren wird (vgl. IDV 1990: 17), stellt sie die eigene Erkenntnis in den Vordergrund und nutzt den direkten Zugang zur Soziokultur. Alle Aktivitäten spielen sich direkt am Seminarort ab, der sich in einem deutschsprachigen Land befindet. Dabei verharren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer jedoch nicht in einem Seminarraum, sondern schwärmen zur Beobachtung und Erkundung des zielsprachlichen Raums in die unmittelbare Umgebung, z.B. die Innenstadt, aus (vgl. Karagiannakis 2009: 15). Im Zentrum des Seminars steht die Handlungsorientierung und Projektarbeit. Mögliche Projekte leiten sich aus der interkulturellen Didaktik ab und dienen der Wahrnehmungsschulung, der Bedeutungerschließung, dem Kulturvergleich bzw. der Entwicklung von Diskursfähigkeit in interkulturellen Situationen (vgl. Bachmann et al. 1996: 78). Darunter fallen u.a.

- Stadterkundungen, in denen z.B. eine Straße porträtiert wird oder der Fokus auf der Architektur eines Gebäudeensembles liegt,
- Recherchen zur Bedeutung von Begriffen, wie z.B. *Feierabend*, sowie
- Mitmachtage, bei denen Teilnehmerinnen und -teilnehmer Personen der Zielkultur an den Arbeitsplatz begleiten (vgl. Karagiannakis 2009: 15).

Nach dem Ende des Seminars sollen die Lehrpersonen in ihren landeskundlichen Unterrichtseinheiten ähnliche methodische und didaktische Schritte wie in der erlebten Landeskunde verfolgen und den fremdsprachigen Raum durch Simulationen, Inszenierungen, Planspiele, Recherchen und authentische literarische und allgemeinsprachliche Texte ins Klassenzimmer holen (vgl. Biechele & Padrós: 2003: 110). Ziel der „erlebbaren Landeskunde“ (vgl. Hackl et al. 1998: 5) ist es, Lernenden, die nicht ohne Weiteres in das Zielsprachenland reisen können, gemäß ihren Interessen und Vorlieben einen autonomen Zugang zum Verständnis der fremden Sprache und Kultur bieten zu können (vgl. Simon-Pelanda 2001: 937). Dabei spielt auch die bereits erwähnte authentische virtuelle Kommunikation mit Partnerinnen und Partnern aus dem zielsprachigen Raum eine entscheidende Rolle.

Die Popularität des interkulturellen Ansatzes und seiner Konzepte in der Landeskunde und im Fremdsprachenunterricht allgemein war nicht selten von einer harschen Kritik begleitet. Bemängelt wurden unter anderem die unterschiedlichen Auffassungen und Zielsetzungen von interkulturellem Unterricht und interkultureller Kompetenz (vgl.

Altmayer 2006b: 47). Des Weiteren wurde auf die Abstraktheit und Theorielastigkeit der interkulturellen Konzepte bzw. die Komplexität der zu vermittelnden Fähig- und Fertigkeiten verwiesen (vgl. Biebighäuser 2014: 41). Wie den bisherigen Ausführungen entnommen werden kann, setzt sich die interkulturelle Kompetenz neben der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, der Empathie und der Ambiguitätstoleranz aus zahlreichen Wissensbeständen in Bezug auf die fremde und eigene Kultur, allgemeinen Kenntnissen über Kultur, Kommunikation und die menschliche Interaktion sowie einem profunden Strategiewissen zusammen (vgl. Altmayer 2004: 37). Hinzu kommt eine große Anzahl an persönlichen Kompetenzen. Altmayer (2004: ebd.) sieht in der Vermittlung der Kompetenz daher eher ein fächerübergreifendes Erziehungsziel und „*keine konkreten und operationalisierbaren Zielsetzungen*“ des landeskundlichen Unterrichts.

Hauptkritikpunkt war und ist jedoch der dem Ansatz zugrundeliegende Kulturbegriff: Kulturen gelten im interkulturellen Lernen als „*mehr oder weniger abgeschlossen vorgestellte und in der Regel ethnisch oder national definierte Gemeinschaft von Menschen*“ (Altmayer 2007: 11), d.h. als homogene Gruppen, die allgemein und objektiv beschrieben werden können⁴⁰. In Begegnungssituationen kann ein solches kulturelles Verständnis ein Denken in pauschalisierenden und stereotypisierenden Kategorien eher verstärken, als dieses in Frage stellen (vgl. Altmayer 2006b: ebd.). Zwar sei zu begrüßen, so Altmayer (2006b: ebd.), dass bei der Themenwahl auf das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernerinnen und Lerner Bezug genommen wird, jedoch wird das Individuum im interkulturellen Ansatz nur als Repräsentant/in ihrer/seiner Nationalkultur verstanden, deren/dessen Verhalten, Denken, Wahrnehmung und Wertmaßstäbe kulturell präformiert sind: „*„Eigenes“ kommt [...] nur als „Eigenkulturelles“ in den Blick*“ (Altmayer 2006b: 49) Kulturelle Lernprozesse sind jedoch höchst individueller Natur, Ergebnisse kaum abschätzbar und ein Messen des Lernerfolgs - wie Byram (1997) es vorschlägt - nicht sinnvoll (vgl. Altmayer 2017: 13).

Zudem bilden Individuen im Laufe ihrer Sozialisation verschiedene Identitäten aus, die sie mit anderen Personen teilen können (siehe Kapitel 3.2.). Demnach könne man laut Altmayer (2006b: 49f.) auch nicht davon ausgehen, dass die Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen prinzipiell problematischer und störungsanfälliger sei als mit Personen derselben Kultur, da in interkulturellen

⁴⁰ vgl. dazu Byrams (1997: 39) fortschrittliche Definition von Kultur zum Zeitpunkt des Erscheinens seiner Monographie

Situationen darüber hinaus ein Bewusstsein für die Existenz unterschiedlicher Ansichten besteht (vgl. Biebighäuser 2014: 49).

Schiedermaier (2018a: 18) bezeichnet das kulturelle Verständnis der interkulturellen Landeskunde daher als „unzulässig simplifizierend“. Auch Wolfgang Welsch (2000: 336f.) schließt sich dieser Meinung an und spricht im Angesicht der anhaltenden Migrationsbewegungen von der Durchdringung und Hybridisierung von Kultur. In seinem Konzept der *Transkulturalität*, das er Anfang der 1990er Jahre erstmals vorstellt, verweist er auf die internen Differenzen und die externen Vernetzungen von Kulturen (vgl. Freitag 2010: 125ff.). Heutige Lebensformen, so Welsch (2000: 337), seien grenzüberschreitender und globaler Natur. „*Daher gibt es nicht schlechthin Fremdes mehr. [...] Und ebenso wenig gibt es noch schlechthin Eigenes.*“ (Welsch 2000: ebd.) Kulturen seien im Begriff, sich aufzulösen (vgl. Welsch 1992: 5).

Im Fremdsprachenunterricht fand das Konzept der Transkulturalität erstmals um die Jahrtausendwende Beachtung (vgl. Freitag 2010: 125). Allen voran Kramsch (1993) prägte die Vorstellung des Fremdsprachenunterrichts als transkulturellen Austauschraum („third space“), in dem Lernende „*neue kulturelle Bedeutungen erschließen und aneignen und diese modifizieren.*“ (Freitag-Hild 2010: 308)

Bredella (2010b, zit. nach Biebighäuser 2014: 45) kritisiert Welschs Konzept und stellt sich die Frage, mit welchen Inhalten das transkulturelle Lernen operieren möchte, wenn es die Existenz kultureller Unterschiede anzweifelt. Für Bredella (2010a: 142) setzt sich der dritte Ort aus dem ersten, dem Eigenen, und dem zweiten, dem Fremden, zusammen. Die beiden Begriffe sind nicht ontologischer, sondern relationaler und dynamischer Natur, d.h. veränderlich: „*Fremdes kann zum Eigenen und das Eigene zum Fremden werden.*“ (Bredella 2010c: 122)

Auch Altmayer (2016b: 4) hält die Dichotomie von Bekanntem und Unbekanntem aufrecht, geht jedoch davon ab, von fremder und eigener Kultur zu sprechen. Er plädiert dafür, die Landeskunde nicht wie gehabt über ihre Gegenstände zu definieren, sondern über den Lehr- und Lernprozess, der als kaum erforscht gilt (vgl. Altmayer 2004: 33f.). Die interkulturelle Landeskunde lehnt er aufgrund der soeben vorgebrachten Kritikpunkte ab und macht sich für den Einbezug der Kulturwissenschaft stark, die der Landeskunde dabei behilflich sein soll, sich „*von einem bloßen Anwendungsfach zu einer eigenständigen Forschungsrichtung*“ (Altmayer 2013a: 12) weiterzuentwickeln. Als neues landeskundliches Konzept präsentiert er das kulturelle bzw.

deutungsbezogene Lernen, für das er später auch den Begriff der diskursiven Landeskunde verwendet (vgl. Altmayer 2016a: 7).

3.2. Kulturelles Lernen⁴¹

Ähnlich wie Welsch argumentiert auch Altmayer (2006b: 50), dass im Zeitalter der Globalisierung nicht mehr von einer monokulturellen Sozialisation, sondern von einer Diversität und Mehrsprachigkeit der Individuen ausgegangen werden muss. Dies führe dazu, dass man sich in der Landeskunde auf die Suche nach Konzepten begeben müsse, die den neuen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen besser entsprechen (vgl. Altmayer 2006b: ebd.). Einen fruchtbaren Ansatz sieht Altmayer (2013b: 16) in der Kulturwissenschaft, deren Begrifflichkeit - wie er selbst zugibt - zwar keine große Präzision und Trennschärfe aufweist, jedoch einen zeitgemäßen Blick auf die Kultur und ihre Trägerinnen und Träger erlaubt.

Durch den Einbezug der Kulturwissenschaft in die Diskussion rund um die Landeskunde ließe sich, so Altmayer (2006b: 44), eine Aufwertung dieser erreichen und der oft geforderten wissenschaftlichen Fundierung des Faches endlich nachgekommen werden (siehe Einleitung zu Kapitel 3). Gleichzeitig könne man durch die Einführung der Bezeichnung „Kulturstudien“ in Anlehnung an die im englischsprachigen Raum weit verbreiteten *cultural studies* der Kritik am ungeliebten Begriff entgegentreten⁴² (vgl. Altmayer 2006b: ebd., siehe Einleitung zu Kapitel 3). Die traditionelle Landeskunde sei jedoch „*nicht nur begrifflich, sondern vor allem auch konzeptionell überholt.*“ (Altmayer 2017: 10) Demnach brauche es keinen neuen Ansatz, sondern einen Paradigmenwechsel. Grundvoraussetzung dafür ist ein neuer Kulturbegriff.

Altmayer (2006b: 51, 2013: 16) basiert sein Verständnis von Kultur auf die Lehren des Konstruktivismus (siehe auch Kapitel 1.1. bzw. 2.2.). So gebe es keine an sich bestehende objektive Welt, sondern immer nur eine durch das Individuum bereits gedeutete Wirklichkeit. Dabei handelt es sich jedoch nicht - wie im radikalen Konstruktivismus angenommen - um ein individuelles Realitätskonstrukt, das gegen sämtliche äußere Einflüsse immun ist. Zur Deutung verfügt der Mensch über intersubjektiv geteilte symbolische Ordnungen und Kategorien, mit denen sie/er der

⁴¹ Kleinere Absätze aus Kapitel 3.2. und 3.3 wurden dem Exposé der Masterarbeit entnommen, teilweise abgeändert und erweitert.

⁴² Koreik (1995: 13) schlägt die Bezeichnung „Deutschlandstudien“ vor, läuft jedoch abermals in die Sackgasse, Landeskunde auf ein Land zu beschränken und Kultur räumlich-territorial zu verorten (siehe unten). Den Begriff *Kulturkunde* lehnt er aus ideologischen Gründen aufgrund seines Gebrauchs in der Zeit des Nationalsozialismus ab.

Welt Sinn verleihen kann. Ihr/Sein symbolisches Handeln vollzieht sie/er vorwiegend über die Sprache, genauer gesagt über den Sprachgebrauch im Diskurs (vgl. Altmayer 2013a: 18f.).

Keller (⁴2011: 8) bezeichnet Diskurse als „*mehr oder weniger erfolgreiche Versuche, Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren.*“ Er verweist damit auf drei zentrale Eigenschaften von Diskursen: ihre dynamische Verfasstheit, die ihnen zugrundeliegende Wissensbestände sowie das Bemühen einer Gruppe von Menschen, die Deutung und Auslegung dieses Wissens zumindest über einen gewissen Zeitraum hinweg zu festigen.

Im Laufe seines Lebens nimmt der Mensch an den verschiedensten Diskursen teil. Sie/Er ist Mitglied zahlreicher sozialer Gruppen, die an Landes- und Sprachgrenzen nicht halt machen. Die Mitgliedschaft besteht jedoch nicht per se, sondern wird wiederholt durch soziale Kategorisierungen in der Interaktion, d.h. im Diskurs, hergestellt (vgl. Altmayer 2004: 125). Mit der Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Ensembles erweitern sich auch die Wissensbestände, die das Individuum in sich trägt, wobei diese stets kollektiver Natur sind. Den „*Bestand an kulturellen Deutungsmustern, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht*“, bezeichnet Altmayer (2007: 13) als Kultur. Individuen sind im Hinblick auf die unterschiedlich erfolgte Zusammensetzung ihrer gruppenspezifischen Wissensbestände Angehörige mehrerer Kulturen. Da ihr Wissen einem stetigen Wandel unterliegt und der wiederholten Rekonstruktion und Neuverhandlung in der Gemeinschaft bedarf, sprechen Hörning & Reuter (2004: 9) von Kultur als „*Vielfalt kulturellen Wandels.*“ [Hervorhebung im Original] Altmayer (2004: 257) entlehnt den Begriff des Hypertexts aus der Informatik und sieht Kultur als „*Informationsnetz, dessen einzelne Elemente vom Rezipienten je nach eigenem Interesse und eigenen Vorkenntnissen selbst in sinnvolle Zusammenhänge gebracht werden müssen.*“

Die Bezugsgröße von Kultur ist demnach nicht mehr räumlich-territorial zu denken, sondern sprachlich-diskursiv (vgl. Altmayer 2013b: 26). Mit ‚deutscher Kultur‘ ist folglich kein auf Nationalstaaten bezogener Kulturbegriff gemeint, sondern die den „*deutschsprachigen Diskursen zugrunde liegenden symbolischen Ordnungen*“ (Altmayer 2013a: 20), wobei deren Ursprung nicht immer im deutschsprachigen Raum sein muss (vgl. Altmayer 2013b: 24). Das als gemeinsam unterstellte und in der Regel nicht thematisierte, d.h. implizite, Wissen einer Gruppe von Menschen bezeichnet

Altmayer (2013a: 20) als „kulturelle Deutungsmuster“. Ihre Merkmale beschreibt er folgendermaßen (vgl. Altmayer 2004: 154, vgl. Altmayer 2006a: 262, vgl. Altmayer 2013a: 21ff.):

Kulturelle Deutungsmuster

- liefern abstraktes, musterhaft verdichtetes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich, das in der Regel implizit ist, jedoch zum Gegenstand von Reflexion und kontroverser Deutung werden kann.
- dienen der Einordnung neuer Erfahrungen und Informationen in bestehende Wissensstrukturen und verleihen ihnen somit Sinn.
- sind durch ihre kollektive Natur erfahrungsgesättigt.
- sind über längere Zeiträume hinweg stabil und werden daher immer wieder zur Deutung der Sprach- und Kommunikationsprozesse genutzt.
- sind nicht im kognitiven Apparat des Individuums verankert, sondern ein gemeinsames Produkt einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft⁴³.
- äußern sich sprachlich, sodass die Verwendung bestimmter Muster auch von der gesprochenen Sprache abhängig zu sein scheint.

Zu Missverständnissen in der Kommunikation kommt es immer dann, wenn die Lernenden die ihnen geläufigen Deutungsmuster zur Interpretation einer neuen Situation anwenden, diese jedoch inkompatibel mit dem vom schriftlichen bzw. mündlichen Text geforderten Mustern sind (vgl. Groenewold 2005: 517)⁴⁴. Das Spannungsverhältnis zwischen implizit vorausgesetzten Mustern der Senderin bzw. des Senders und den vorhandenen und abrufbaren Mustern der Empfängerin bzw. des Empfängers liefert die Grundlage für das kulturelle Lernen, das Altmayer folgendermaßen definiert:

Vom ‚kulturellen Lernen‘ soll also dann die Rede sein, wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ (in einem sehr weiten Sinn von Kommunikationsangeboten aller Art) 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, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können. (2007: 16f.)

Altmayer schließt folglich an den Verstehensbegriff des Fremdverstehens an und betont gleichermaßen dessen Grundsatz, dass Verstehen nicht Einverständnis ist (vgl. Kapitel

⁴³ Dieser Punkt unterscheidet Altmayers Deutungsmuster auch von den kognitiven Wissensschemata, die im interkulturellen Konzept des Fremdverstehens eine große Rolle spielen (vgl. Altmayer 2004: 70f.).

⁴⁴ Altmayer geht ähnlich wie im interkulturellen Ansatz davon aus, dass Lernende fremdsprachliche Texte auf Basis ihrer eigenen Deutungsmuster wahrnehmen. Zum Textbegriff von Altmayer siehe unten

3.1.3.). Das Aufspüren und Entdecken neuer Deutungsmuster sowie das Anpassen und Reflektieren der eigenen gleicht einem Perspektivenwechsel und erinnert an Byrams *skills of discovery and interaction* (siehe Kapitel 3.1.3.2.)⁴⁵. Da die neu erworbenen Deutungsmuster zur Überprüfung ihrer Gültigkeit auf den Austausch und kooperatives Handeln angewiesen sind (Think-Pair-Share-Methode, vgl. Altmayer 2016b: 17), wird auch dem Konzept der Begegnung im kulturellen Lernen besondere Relevanz zuteil.

Als übergeordnetes Ziel des kulturellen Lernens bestimmt Altmayer (2013b: 21) die Diskursfähigkeit und -partizipation. Darunter versteht er (1) die *„Fähigkeit, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können“*, (2) *„das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs anzuerkennen und auszuhalten“* sowie (3) *„die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen.“*⁴⁶ (Altmayer 2016b: 10).

Damit Lernende dieses ambitionierte Ziel in der Fremdsprache erreichen können, müssen die den Diskursen eingeschriebenen impliziten kulturellen Deutungsmuster für die Lernenden sicht- und lernbar gemacht werden (vgl. Altmayer 2007: 19). Dies sei, so Altmayer (2004: 154), Aufgabe der Kulturwissenschaft. Sie habe in der Analyse von Texten unter Einbezug sämtlicher älterer und neuerer Medienformate Strategien und Kompetenzen zu vermitteln, mit deren Hilfe das Implizite auf die Ebene des Expliziten gehoben werden kann. Texte fasst Altmayer (2004: 145) dabei im weitesten Sinne als kommunikative Handlungen auf, die sowohl von sprachlichen als auch von nichtsprachlichen Zeichensystemen Gebrauch machen (wie z.B. Werbeplakate, Fernsehsendungen oder Webseiten): *„Kultur so zeigt sich, besteht nicht aus den Texten, sie gibt sich aber darin zu erkennen.“* Für seine gegenständliche Analyse schränkt Altmayer (2004: ebd.) den Textbegriff jedoch auf schriftlich vorliegende Texte ein. Er begründet dies mit der landeskundlichen Unterrichtspraxis, die schriftlichen Zeugnissen gegenüber mündlichen oder nicht-sprachlichen Texten den Vorzug gibt.

Um sich nicht in der Unendlichkeit der kulturellen Deutungsmuster zu verlieren, schlägt Altmayer (u.a. 2006b) in seinen späteren Arbeiten eine erste Klassifizierung vor. Ausgehend von Neuners elementaren Daseinserfahrungen präsentiert er in Anlehnung an Teske (2002) ein simples Modell mit vier übergeordneten Kategorien, an denen sich

⁴⁵ Biebighäuser (2014: 52) zeigt einige Parallelen in Altmayers und Byrams Ausführungen auf und relativiert damit, dass es sich bei Altmayers Konzept um eine grundlegend neue Ausrichtung der Landeskunde handelt.

⁴⁶ Hier lassen sich auch Verbindungen zu Kramers (2006: 251) „symbolic competence“ ziehen.

Lehrende bei der Auswahl von Texten und der Gestaltung von Materialien und Aufgaben zum kulturellen Lernen orientieren sollen:

- *Kategoriale Muster*: zur Klassifikation von Menschen und zur Zuschreibung von Identitäten
- *Topologische Muster*: zur Herstellung von Ordnung und Orientierung im Raum
- *Chronologische Muster*: zur Herstellung von Ordnung und Orientierung in Bezug auf zeitliche Verhältnisse
- *Axiologische Muster*: zur Vornahme von Wertungen (Was ist gut bzw. schlecht?)

Zur ersten Kategorie zählt Altmayer (2006b: 56) auch Deutungsmuster, die ihren Ursprung in der Nation haben und von vielen Menschen geteilt werden. Nationalität ist jedoch ebenso wie die Nation ein diskursives Konstrukt und nicht räumlich verortbar bzw. einem Individuum a priori zuzusprechen⁴⁷. Die dritte Kategorie spaltet Altmayer (2013a: 22f.) zusätzlich in *temporale* und *mnemologische* Muster auf. Während erstere dazu dienen, den zeitlichen Ablauf einzuteilen, geht es bei den mnemologischen Mustern um Erinnerungen, d.h. darum, welche Rolle Vergangenes für eine Gruppe von Menschen in der Gegenwart und Zukunft spielt. Wie Altmayer (2013a: 23) betont, eignet sich für die Vermittlung letzterer die Arbeit mit sogenannten Erinnerungsorten.

2016 präsentiert Altmayer sein erstes Lehrwerk für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, das auf den Prinzipien seines Konzepts des kulturellen Lernens aufbaut. Im Vorwort stellt er sowohl den Aufbau der Lektionen als auch methodisch-didaktische Prinzipien, mit denen die Diskurspartizipation gefördert werden kann, vor (vgl. Altmayer 2016a: 11). Kurz zusammengefasst, beginnt jede seiner Lektionen mit der Aktivierung der eigenen Deutungsmuster. Im Anschluss werden Texte angeboten, die von gegensätzlichen Deutungsmustern Gebrauch machen und deren Bedeutung von den Lernenden zunächst allein und dann im gegenseitigen Austausch ausgehandelt wird. Die verwendeten Texte sollen dabei möglichst authentisch, vielseitig und problemorientiert sein sowie die Pluralität von Bedeutungen und Diskurspositionen aufzeigen. Altmayer (2016a: ebd.) spricht in diesem Zusammenhang von der Schaffung von „Irritationsmomenten“⁴⁸, d.h. „*mehrdeutige[n]*,”

⁴⁷ Gleich verhält es sich mit dem Begriff der Region, der im DACHL-Prinzip eine große Rolle spielt.

⁴⁸ Hier lässt sich an das Konzept der *critical incidents* anschließen. Damit bezeichnen Fiedler et al. (1971: 97) und Thomas (1993: 415) interkulturelle Begegnungssituationen, die von den beteiligten Personen als konfliktrichtig, rätselhaft und irritierend empfunden werden und für deren angemessene Interpretation ein bestimmtes kulturelles Wissen vorhanden sein muss.

widersprüchliche[n] Wirklichkeitsdarstellungen im Material.“ [Veränderungen durch Verfasser] Es folgen die Erweiterung und der Ausbau der eigenen Deutungsmuster mittels eigenständiger Textproduktion, ehe der Lernprozess reflektiert wird (vgl. Badstübner-Kizik 2016: 232).

Die hohen sprachlichen, didaktischen und methodischen Anforderungen seines Konzepts brachten Altmayer auch Kritik ein. So eigne sich sein Konzept des kulturellen Lernens eher für fortgeschrittene Lernende und nicht für Anfängerinnen und Anfänger (vgl. Badstübner-Kizik 2016: 234)⁴⁹. Weitere offene Fragen beziehen sich darauf, wie genau Deutungsmuster in den Diskursen identifiziert werden sollen, welche Muster vermittlungswürdig sind und was man im Anschluss mit den Ergebnissen macht (vgl. Schiedermaier 2015: 185). Altmayer (2006a: 256) selbst stellt fest, dass nicht garantiert werden kann, dass die von den Lernenden in der Auseinandersetzung mit einem Text aktivierten Deutungsmuster den tatsächlich geforderten entsprechen. Ein Nicht-Verstehen, Falsch-Verstehen oder Ablehnen eines Textes könnte die Folge sein.

Wie Badstübner-Kizik (2016: 234) des Weiteren anmerkt, gestaltet sich die Teilhabe an den Diskursen sehr unterschiedlich, da diese sozial machtvoll konstruiert sind, d.h. klar geregelt ist, wer worüber (mit)sprechen darf und wer nicht. Vor allem im Hinblick auf den Umstand, dass es sich aus Sicht der Lernenden um fremdsprachliche Diskurse handelt, muss der Frage nachgegangen werden, inwiefern eine Partizipation tatsächlich möglich ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das kulturelle Lernen einige interessante Ansatzpunkte für die Beschäftigung mit Kultur in einer globalisierten und von Hybridität geprägten Welt bietet. In die alltägliche Praxis des landeskundlichen Unterrichts findet der kulturwissenschaftliche Ansatz aufgrund seiner Komplexität jedoch nur sehr zögerlich Eingang. Als Status quo gilt nach wie vor der interkulturelle Ansatz. Wie Koreik (2011: 585) anmerkt, werde sich dieser auch noch längere Zeit halten, da sich praxisorientiert mit ihm arbeiten ließe. Das Vermitteln kultureller Deutungsmuster gestalte sich hingegen als recht abstrakt. Abhilfe könnte das bereits erwähnte Konzept der Erinnerungsorte schaffen. Was Erinnerungsorte sind und wie mit ihnen kulturell gelernt werden kann, fasst das nachfolgende Unterkapitel zusammen.

⁴⁹ Altmayer (2016a: 11) orientiert sich in seinem Lehrwerk explizit an Erwachsenen, da diese aufgrund ihrer längeren Lebensdauer und Sozialisation bereits über Wissen in vielen Diskursen verfügen. Zur Kritik bezüglich des Fehlens landeskundlicher Modelle für Anfängerinnen und Anfänger siehe u.a. Althaus (1999)

3.3. Das Konzept der Erinnerungsorte

Die verstärkte Rezeption und Beschäftigung mit Erinnerungsorten in den Geistes- und Sozialwissenschaften Ende des 20. Jahrhunderts führt Erll (³2017: 3) in ihrem Überblickswerk zum kollektiven Gedächtnis und den Erinnerungskulturen auf die ungebrochene Aktualität des Erinnerungsdiskurses in der Gegenwart zurück. Dieser sei gerade deshalb in aller Munde, da sich in den letzten Jahren mit dem zunehmenden Verschwinden der letzten Zeitzeugen des Zweiten Weltkriegs, dem Aufbruch der binären Struktur zwischen West und Ost und der fortschreitenden Demokratisierung und Diversifizierung von Gesellschaften große historische Transformationsprozesse ergeben. Auch der Wandel der Medientechnologien (siehe Kapitel 3.4.) und der Einbezug des Gedächtnisdiskurses in postmoderne Wissenschaftskonzepte tragen zur Fortsetzung des „memory boom“ (Erll ³2017: 4) bei. Den Zusammenhang zwischen Erinnern und Gedächtnis beschreibt Erll (³2017: 6) dabei folgendermaßen: Erinnern sei *„ein Prozess, Erinnerungen [...] dessen Ergebnis und Gedächtnis [...] eine Fähigkeit oder eine veränderliche Struktur“*, wobei letzteres im Gegensatz zum Erinnern nicht von außen beobachtet werden kann (vgl. Erll ³2017: 101).

In Europa ist die Erinnerungsforschung untrennbar mit dem Soziologen und Philosophen Maurice Halbwachs verbunden. In seinen zum Teil posthum veröffentlichten Schriften prägte er wie kein anderer die Diskussion über das Gedächtnis moderner Gesellschaften (vgl. Frieß 2010: 23). Halbwachs Theorie geht von der kollektiven Bedingtheit des Gedächtnisses aus. Individuen würden sich in ihren Erinnerungen stets auf soziale Bezugsrahmen (frz. *cadres sociaux*) stützen (vgl. Erll ³2017: 13). Diese würden als eine „Art Kitt“ (Schmidt & Schmidt 2007b: 5) der zeitlichen, räumlichen und gesellschaftlichen Orientierung einer Gruppe von Menschen dienen und dem Individuum Struktur, Kohärenz und Identität verleihen (Assmann 1995: 59)⁵⁰.

Erinnern ist folglich wie die Wahrnehmung der Wirklichkeit (siehe Kapitel 1.1.) und der Lernprozess (siehe Kapitel 2.2.) ein soziales Phänomen und verfährt ebenso selektiv. Individuell ist ein Gedächtnis nur insofern, als dass es einen unikalen Bestand an kollektiven Erinnerungen unterschiedlicher Gruppen in sich vereint (vgl. Schmidt & Schmidt 2006: 280). Zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis besteht somit ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis: Das ‚ich‘ braucht das ‚wir‘ und vice versa

⁵⁰ Kulturelle Deutungsmuster können dieser Aussage gemäß als Manifestationen des kollektiven Gedächtnisses gesehen werden (siehe Kapitel 5.3.1.).

(vgl. Erll ³2017: 13). Im Zeitalter der zunehmenden Vernetzung der Menschen durch unterschiedliche Medienformate nehmen die Gedächtnisse immer öfters auch transnationale bzw. globale Gestalt an⁵¹ (vgl. Hille 2015: 103). Es herrscht die „*Perspektivität, Varietät und Konfliktivität kollektiver Erinnerungen*.“ (Fornoff 2016: 291)

Dabei sind diese zum Zwecke ihrer Stabilisierung auf eine regelmäßige Pflege innerhalb der Gemeinschaft angewiesen. Denn „*[e]rinnerbar ist nur das, was im sozialen und kommunikativen Austausch mit anderen mitteilbar ist [...]*.“ (Moller 2010: 2) Verschwinden die sozialen Bezugsrahmen, ist Vergessen die Folge (vgl. Frieß 2010: 27). Vergessen ist jedoch eine notwendige Voraussetzung für die Ökonomie des Gedächtnisses (vgl. Erll ³2017: 11), da Erinnern nicht bedeutet, die Vergangenheit bis ins kleinste Detail nachzuerleben (vgl. Keil-Slawik 1994: 216). Folglich muss spezifisch nur an das erinnert werden, was dem Selbstbild und dem Interesse des Kollektivs zum jeweils gegenwärtigen Zeitpunkt entspricht. Aufgrund dieser Partikularität müsse man das kollektive Gedächtnis auch von der Geschichte abgrenzen.

„*Geschichte ist für Halbwachs universal, sie zeichnet sich durch eine unparteiische Gleichordnung aller vergangenen Ereignisse aus.*“ (Erll ³2017: ebd.) Das kollektive Gedächtnis hingegen geht hierarchisierend vor, scheidet Dysfunktionales aus, ist partiisch, wertend und affektiv und sieht das zu Erinnernde stets aus der Perspektive der Gegenwart (vgl. Fornoff 2009: 502). Da sich beide jedoch auf die historische Vergangenheit beziehen, haben sich in der Fachliteratur die Bezeichnungen Geschichte 1. Grades und Geschichte 2. Grades etabliert (vgl. Rduch 2011: 100). Als Geschichte 1. Grades bezeichnet man die Ereignis- und Politikgeschichte, d.h. die „*besondere, nämlich auf Objektivität zielende, professionalisierte und methodenbasierte Form des kollektiven Gedächtnisses*“ (Fornoff 2016: 291)⁵², während unter der Geschichte 2. Grades die Erinnerungsgeschichte, d.h. das intersubjektive kollektive Gedächtnis, verstanden wird, die ohne die Fakten der Geschichte 1. Grades jedoch nicht auskomme und an sie rückgebunden sei (vgl. Rduch 2011: 102).

Der Ägyptologe und Kulturwissenschaftler Jan Assmann (1988: 10ff.) entwickelte Halbwachs Theorie weiter und spaltete die beiden grundlegenden Ideen des kollektiven Gedächtnisses in das *kommunikative* und *kulturelle Gedächtnis* auf: Unter dem

⁵¹ Die Sozial- und Gedächtnisforschung hält in vielen Bereichen trotzdem noch an einem methodologischen Nationalismus fest (vgl. Altmayer 2017: 9).

⁵² Wie Koreik (1995: 125) anmerkt, gibt es nicht eine einzige rekonstruierbare historische Wahrheit, sondern verschiedene ‚Geschichten‘.

kommunikativem Gedächtnis⁵³ versteht Assmann die Alltagserinnerungen der Menschen, die sie auf Basis ihres gemeinsamen Lebensumfelds und durch regelmäßige Kommunikation pflegen (vgl. Moller 2010: 4). Es zeichnet sich durch „*ein hohes Maß an Unspezialisiertheit, Rollenreziprozität, thematische Unfestgelegtheit (Beliebigkeit) und Unorganisiertheit*“ (Assmann 1988: 10) aus und umfasst eine Zeitspanne von 80-100 Jahren (vgl. Assmann 1998: 11).

Um ein Vergessen zu vermeiden⁵⁴ und Erinnerungen dauerhaft aufbewahren zu können, bedarf es ihrer Speicherung in externen Trägern, wie z.B. Denkmälern, Gedenktagen, Gebäuden, Bildern oder Büchern. Für Assmann (1988: 12) stellen diese externen Träger die Grundpfeiler seines kulturellen Gedächtnisses dar. Sie seien „Fixpunkte“ bzw. „Erinnerungsfiguren“ für das gesamte Wissen, „*das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht.*“ (Assmann 1988: 9) Seine Merkmale lassen sich wie folgt beschreiben (vgl. Assmann 1988: 12ff., vgl. Badstübner-Kizik 2014: 45):

- Alltagsferne,
- Gruppenbezogenheit (eine Gruppe bezieht daraus ihre Identität),
- Rekonstruktivität in Bezug auf die Gegenwart,
- Geformtheit durch feste Ausdrucksformen und -medien,
- Organisiertheit durch Institutionalisierung und Spezialisierung der Trägerinnen und Träger,
- Verbindlichkeit hinsichtlich der Wertperspektive und des Selbstbilds der Gruppe,
- Reflexivität bezogen auf die Praxis, sich selbst und das Selbstbild der Gruppe sowie
- zeitliche Unbegrenztheit (epochenübergreifend).

Das kulturelle Gedächtnis lässt sich dank seiner Eigenschaften auch in großer Entfernung vom räumlichen Aufenthaltsort des Kollektivs thematisieren. Hier bietet sich ein Anknüpfungspunkt für das kulturelle Lernen, da die Deutungsmuster eines Kollektivs mitunter mnemologischer Natur sind, d.h. sich auf kollektiv geteilte Erinnerungen an die Vergangenheit beziehen (siehe Kapitel 3.2.). Zur Konkretisierung

⁵³ auch als *Gedächtnis der Alltagskommunikation* bzw. *Drei-Generationen-Gedächtnis* bekannt (vgl. Schmidt & Schmidt 2005: 280, vgl. Moller 2010: ebd.).

⁵⁴ sofern gewünscht (siehe oben)

von Assmanns abstraktem Gedächtnismodell hat sich die Beschäftigung mit den sogenannten Erinnerungsorten als nützlich erwiesen.

Das Konzept der Erinnerungsorte (frz. *lieux de mémoire*) wurde in den 1980er Jahren durch den Historiker Pierre Nora geprägt (vgl. Siebeck 2017: 2). Nora geht davon aus, dass im Rahmen der Globalisierung das kollektive Gedächtnis seinen inneren Zusammenhalt verloren hat und heutzutage lediglich in zersprengten Einzelteilen erfasst werden könne (vgl. Kruse 2013: 4). Als künstlicher Ersatz und Platzhalter dienen in Anlehnung an die *loci memoriae* sogenannte Erinnerungsorte (vgl. Mangold 2015: 24).

Mit seinem Denken im essentialistischen Kulturbegriff verhaftet galt Noras Interesse bei der Zusammenstellung seines Kanons vor allem jenen Orten, an denen sich das Gedächtnis seiner Heimat, der Nation Frankreich, besonders kondensiert und verdichtet hat (vgl. Kruse 2013: 5). Diese Betonung des Nationalen brachte ihm jedoch scharfe Kritik ein. So wurde in Noras Konzept ein Werkzeug zur (Re)kulturalisierung und (Re)nationalisierung von Gemeinschaften gesehen (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 43)⁵⁵. Wie Rduch (2011: 101) des Weiteren anmerkt, fehlt dem Begriff eine klare Definition und Abgrenzung, sodass Koreik (2015: 30) zu dem logischen Schluss kommt, dass die Auswahl der Erinnerungsorte von einer gewissen Beliebigkeit bestimmt sei und ins Unendliche gehe. Jede/r Einzelne werde auf Basis ihrer/seiner Intuition für sie/ihn passende Erinnerungsorte auswählen (vgl. Erll ³2017: 20). Dies macht auch die Forderung nach einem allgemeinen oder vollständigen Kanon unmöglich (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 50). Kujić bemüht sich um eine Präzisierung des Begriffs und hält fest, dass

[e]in Ort erst dann zu einem Erinnerungsort [wird], der für eine Gruppe einen bedeutenden Moment ihrer Vergangenheit symbolisiert, wenn sich das gemeinsame Bewusstsein entwickelt, dort sei etwas für die Gruppe derart Wichtiges geschehen, das dessen symbolische Abhebung vom ephemeren Raum rechtfertigt. (2010: 31)

Er verweist damit auf den Umstand, dass Orte nicht aufgrund ihrer materiellen Gegenständlichkeit, sondern wegen ihrer symbolischen Funktion zu Erinnerungsorten werden (vgl. Schmenk & Hamann 2007: 385). Dies macht eine Ausweitung auf immaterielle Gedächtnisstützen möglich. Erinnerungsorte sind demnach nicht ausschließlich topographischer Natur, sondern können auch Personen, Kunstwerke, Feste, Rituale, Alltags- und Gebrauchsgegenstände, Lieder etc. umfassen (vgl. Rduch

⁵⁵ Diesem Vorwurf entgegnet Badstübner-Kizik (2014: 44), dass sowohl von außen als auch von innen der deutschsprachige Raum meist als homogen wahrgenommen wird und Erinnerungsorte demnach eher mit national geprägten Deutungsmustern in Verbindung gebracht werden (siehe Kapitel 3.2.).

2011: 100). Ihre Zugänglichkeit und Komplexität erlauben gleichermaßen, „den „kollektiven und individuellen Konstruktions- und Rekonstruktionscharakter von Kulturen [...] reflektierbarer zu machen [...].“ (Roche & Röhling 2014: 4)⁵⁶

Als „*Verdichtungen und Knoten des gesellschaftlichen Diskurses*“ (Siebeck 2017: 10) rufen Erinnerungsorte zudem „*konfliktreiche, adversative und polarisierende Perspektiven*“ (Roche & Röhling 2014: 22) hervor. Das macht Erinnerungsorte zu instabilen und vorläufigen Konstrukten, deren Sinn und Bedeutung für das Kollektiv in der Gegenwart stets neu ausgehandelt werden muss (vgl. Acker 2016: 27).

Die Vielfalt an unterschiedlichen Sichtweisen und die mit Erinnerungsorten verbundenen Kontroversen ließen das Konzept auch für den DaF/DaZ-Unterricht interessant erscheinen. In und an Erinnerungsorten ließe sich, so Bol (2019: 328), die Vielschichtigkeit der kulturellen Deutungsmuster eines Kollektivs entdecken. Vor allem der Umstand, dass Erinnerungsorte als Paradebeispiele der Geschichte zweiten Grades (vgl. Erll 2017: 22)⁵⁷ dienen, macht sie zur Vermittlung historischer Inhalte im landeskundlichen Unterricht attraktiv (vgl. Bol 2019: 326). Denn der Fremdsprachenunterricht habe sich nicht an der Politik- und Ereignisgeschichte zu orientieren, sondern das Ziel, sich den Menschen, die die Zielsprache sprechen, zu nähern (vgl. Roche & Röhling 2014: 17). Diese sind geprägt durch ihr Geschichtsbewusstsein, mithilfe dessen sie Ereignisse und Erfahrungen in der Gegenwart deuten⁵⁸.

Badstübner-Kizik (2014: 50) sieht den Nutzen der Erinnerungsorte im DaF/DaZ-Unterricht vor allem darin, dass es sich in der Regel um Orte handelt, zu denen größere Gruppen ähnliche Assoziationen und Erinnerungen teilen. Sie hätten das Potenzial offenzulegen, wie sich Sinn und Bedeutung in den von ihnen verwendeten Diskurse formieren, erhalten oder verändern:

Erinnerungsorte können für DaF-Lernende (mit „Fernsicht“) gangbare Wege in die Komplexität der deutschsprachigen Welt öffnen, für DaZ-Lernende (mit „Nahsicht“) Einblicke und Erklärungs- und Interpretationshilfen für die sie umgebende Realität ermöglichen. Insgesamt bieten sie sprachlich, kulturell und medial authentische Lernsituationen und ein umfangreiches Feld für Reflexion und Diskussion. (Badstübner-Kizik 2014: 58)

⁵⁶ Roche & Röhling (2014: 4, 19) warnen jedoch davor, dass durch eine oberflächliche Betrachtung bzw. eine politische Instrumentalisierung eines Erinnerungsortes einfache Erklärungsmuster entstehen können, die zwar dem Wunsch nach schneller Orientierung entsprechen, der Komplexität historischer Prozesse jedoch nicht gerecht werden.

⁵⁷ zur Abhängigkeit der Geschichte 2. Grades von der Geschichte 1. Grades siehe oben

⁵⁸ Geschichtsvermittlung im DaF/DaZ-Unterricht hat daher seit jeher die „*Funktion einer Erklärungsleistung für die Gegenwart.*“ (Schmidt & Schmidt 2005: 282)

Damit eignen sich Erinnerungsorte neben der Schulung der sprachlichen Fertigkeiten optimal, um kulturelles Lernen zu befördern und die Partizipation an Diskursen in der Fremdsprache zu ermöglichen (vgl. Altmayer 2007: 16). Didaktisch aufbereitete Lehrmaterialien zu Erinnerungsorten lassen sich mit wenigen Ausnahmen⁵⁹ jedoch nur selten finden. Bol (2019: 328) spricht von einem „*Missverhältnis von theoretischer Erkenntnis und praktischer Umsetzung*“. Lehrpersonen müssen sich demnach oft selbst geeignete Materialien zusammensuchen. Um diese bei der Auswahl von Erinnerungsorten zu unterstützen, hat Badstübner-Kizik (2014: 52-53, 2015b: 13) einen umfassenden Kriterienkatalog erarbeitet: Im Sinne der fremdsprachlichen Kulturdidaktik sollten Erinnerungsorte

- für größere Gruppen von Menschen einen Wiedererkennungswert haben und darüber hinaus auch außerhalb der DACH-Länder bekannt sein,
- in der Gegenwart rezeptionswürdig sein und eine gewisse Alltagspräsenz aufweisen,
- über einen längeren Zeitraum von der Vergangenheit bis in die Gegenwart auf unterschiedliche Art und Weise medial tradiert sein,
- ritualisiert sein,
- konkrete Beziehungspunkte zu den Interessen und bisherigen Erfahrungen der Lernenden bieten,
- einen symbolischen Bedeutungsüberschuss aufweisen,
- Bedeutung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts haben
- und Aussagen zur Entstehung, Funktion und Tradierung möglich machen.

Aus didaktischer Sicht sollten Erinnerungsorte

- auf einzelne Aspekte reduzierbar sein,
- in verschiedenen Medienformaten vorliegen, die authentisches Material liefern,
- sowie auf unterschiedlichem sprachlichem Niveau, in unterschiedlicher Dichte und mit unterschiedlichen Methoden bearbeitbar sein.

Bol (2019: 327) merkt in diesem Zusammenhang an, dass vor allem topographisch lokalisierbare Erinnerungsorte im DaF/DaZ-Unterricht zum Einsatz kommen sollen, da nur diese das „Anknüpfen am Konkreten“ (Schmidt & Schmidt 2006: 284) ermöglichen.

⁵⁹ siehe das von Schmidt & Schmidt (2007b) veröffentlichte Lehrwerk zu Erinnerungsorten im DaF-Unterricht

Wie den vorgestellten Qualitätsmerkmalen für ‚gute‘ Erinnerungsorte zu entnehmen ist, spielt auch die mediale Aufbereitung für die Arbeit mit Erinnerungsorten eine große Rolle. Da sich gerade durch die digitalen Medien ein Wandel in der Zusammensetzung und Vermittlung von Kultur und Gedächtnis zu ergeben scheint (siehe oben), lohnt sich ein näherer Blick auf die Beziehung zwischen den digitalen Medien, dem kulturellem Lernen und den Erinnerungsorten.

3.4.Digitale Medien, kulturelles Lernen und Erinnerungsorte

Kultur ist ebenso wie die Realität *„nicht als mediale Konstruktion, sondern allein vermöge medialer Konstruktion gegeben.“* (Seel 1998: 255) Die soziale Prägung eines Individuums stützt sich zu großen Teilen auf die medialen Phänomene, an denen es teilhat (vgl. Erl 32017: 135). Über Medien erhält das Individuum nicht nur Zugang zum kulturellen Wissen des Kollektivs, sondern kann auch aktiv seine persönlichen Sichtweisen in die Gemeinschaft einbringen und ihnen zu gesellschaftlicher Relevanz verhelfen (vgl. Frieß 2010: 29). *„Alles, was über die Welt gewusst, gedacht und gesagt werden kann, ist nur in Abhängigkeit von den Medien wissbar, denkbar und sagbar, die dieses Wissen kommunizieren.“* (Erl 32017: 136) Individuum und Kollektiv sind demnach auf die ständige mediale Tradierung aller Wissensbestände und Erinnerungen, die sie als rezeptionswürdig erachten und festigen möchten, angewiesen. Mit der zeitlichen Entfernung von den unmittelbaren Ereignissen muss auch die mediale Dichte und Intensität, mit der das spezifische Wissen zur wiederholten Einübung ansteht, zunehmen (vgl. Badstübner-Kizik 2015a: 43). Was im kulturellen Gedächtnis eines Kollektivs verbleibt, ist zudem abhängig von der *„Zugänglichkeit, Reichweite und Haltbarkeit, formale[n] Struktur und ästhetische[n] Gestaltung“* [Veränderungen durch Verfasser] (Badstübner-Kizik 2015a: 50f.) der Medien und den Emotionen, die durch sie hervorgerufen werden.

Im Hinblick auf das deutungsbezogene Lernen können Medien neue, noch unbekannte kulturelle Phänomene zumindest ausschnittshaft in das Klassenzimmer holen (siehe Kapitel 2.1.). Ihre mediale Repräsentation ist dabei eine Grundvoraussetzung, da *„[k]ulturelle Sachverhalte, die außerhalb der Möglichkeit eigenen (Wieder)Erlebens stehen, grundsätzlich in Medien enkodiert sein [müssen], um überhaupt Eingang in Vermittlungsprozesse zu finden.“* (Badstübner-Kizik 2015a: 41)

Medien sind – wie in der Einleitung zu Kapitel 2 bereits angedeutet – jedoch keine neutralen Träger von Informationen und Wissen. Sie reduzieren, gliedern, ordnen

und verarbeiten die zielsprachliche Realität und machen sie für die Lernenden erfass- und bewältigbar (Badstübner-Kizik 2015a: 40). Mit ihren spezifischen Enkodierungsverfahren und ihren kultur- und zeitspezifischen Anordnungsschemata beeinflussen sie den in ihnen transportierten Inhalt und modellieren ihn neu (vgl. Fornoff 2009: 509). Es kommt zu einer doppelten Prägung: einerseits durch das Individuum und sein Gedächtnis, andererseits durch das Medium. Erll (³2017: 137) spricht von einer „Medienabhängigkeit und Mediengeprägtheit“ des kollektiven Wissens⁶⁰ und weist den Medien drei Funktionen zu (vgl. Erll ³2017: 148):

- *Speicherfunktion:* Medien speichern Inhalte und halten sie verfügbar.
- *Zirkulationsfunktion:* Medien ermöglichen eine raum- und zeitübergreifende Kommunikation und synchronisieren die Wissensbestände von Kollektiven.
- *Abruffunktion:* Kulturelles Wissen und Erinnerungsprozesse können durch Abrufhinweise aktiviert werden. Dazu dienen Texte, Bilder, Gespräche oder eben auch Erinnerungsorte. Was bei einem Erinnerungsort abgerufen wird, ist jedoch keineswegs einheitlich (siehe Kapitel 3.2./3.3.). Wie Badstübner-Kizik (2015a: 45) anmerkt, kann sich die Abruffunktion des Erinnerungsortes mit der Zeit auf die Umstände der Erinnerung bzw. auf vergleichbare Erinnerungen verschieben.

Mit dem Aufkommen der digitalen Medien hat sich vor allem die Menge an gespeicherten Informationen drastisch erhöht. Zugleich lassen sich Informationen und Wissen um ein Vielfaches schneller austauschen. Dies führt u.a. zum Entstehen von transnationalen und globalen Deutungsmustern (vgl. Hille 2015: 103). Die partizipative Natur des Web 2.0 (siehe Einleitung bzw. Kapitel 2.1.) ermöglicht zudem, dass sich kollektives Wissen und Erinnerungen zunehmend diversifizieren:

Neben zentralisierte und standardisierte *Push*-Angebote privat-kommerzieller und staatlicher Akteure [treten] individuell fokussierte *Pull*-Inhalte, die selten einen kleinen Rezipientenkreis übersteigen, aber Vergemeinschaft intendieren. [Hervorhebung durch den Autor] (Leggewie 2009: 22)

Infolge ist die Rolle, die Institutionen und Medien wie Film und Fernsehen zur Formung des kulturellen Gedächtnisses einst gespielt haben, zunehmend von einer Mitbestimmung durch die Rezipientinnen und Rezipienten geprägt (vgl. Erll ³2017: 158). Vor allem im Internet können durch die Abwesenheit einer überprüfenden und

⁶⁰ Auch kulturelle Deutungsmuster sind kollektiv geteilte Wissensbestände.

kontrollierenden Instanz auch problematische, d.h. dem gesellschaftlichen Bild nicht entsprechende, Inhalte an die Öffentlichkeit gelangen (vgl. Kansteiner 2009: 49). Dies sei jedoch insofern vernachlässigbar, da die meisten Diskurse, die in den digitalen Medien geführt werden, weiterhin stark gesellschaftlich und kollektiv rückgebunden seien (vgl. Hein 2009: 164).

Wie Erll (³2017: 161) des Weiteren anmerkt, sind Medien im Hinblick auf die kollektiven Erinnerungen einer Gemeinschaft zunehmend bemüht, eine „Illusion der Unmittelbarkeit“ zu evozieren, indem sie ihren Nutzerinnen und Nutzern die Präsenz des Mediums vergessen lassen und aus der mediatisierten eine vermeintlich nicht-mediatisierte Erinnerung machen. Es soll eine „Aura der Authentizität“ (Erll ³2017: 161) geschaffen werden, damit Erinnerungen (nach)erlebt werden können. Schulze spricht bereits 1992 von der *Erlebnisgesellschaft*⁶¹,

eine[r] kulturelle[n] Konfiguration, in der alle gesellschaftlichen Bereiche von einer Erlebnisorientierung durchdrungen werden. [...] Angebote aller Art müssen demnach nicht nur einen bestimmten Zweck erfüllen, sondern zusätzlich auch einen subjektiven Erlebniswert aufweisen. [Veränderungen durch Verfasser] (zit. nach Meyer 2009a: 178)

Glaubt man aktuellen populärwissenschaftlichen Quellen, so zeichnet sich dieser Trend zum Erleben in den letzten Jahren immer stärker ab, während das Kumulieren von Informationen zunehmend an Bedeutung verliert (vgl. MacManus 2016, vgl. Wadhera 2016). Dies erkläre auch die zunehmende Hinwendung der Gesellschaft vom Text zum Bild, da den visuellen Medien eine besondere Erlebnis- und damit auch Erinnerungskraft zugeschrieben wird (vgl. Leggewie 2009: 11). Denn was gesehen wird, bleibt in Erinnerung.

Die ursprüngliche Funktion von Visualisierungen, so Leggewie (2009: 14), liege darin, „das *Unbegreifliche nachweisbar, das Unsagbare explizit und das Unvorstellbare ansatzweise nachvollziehbar*“ zu machen. Vor allem Fotos erzeugen eine Art Evidenz und besondere Qualität von Authentizität, können jedoch auch verfälscht oder manipuliert werden (vgl. Leggewie 2009: 11). Ihre Rezeption gilt stets als subjektive Interpretation, sodass sie nicht als Abbilder der Realität zu verstehen sind (vgl. Hecke 2010: 325).

Aufgrund ihres hohen symbolischen Gehalts regen Bilddokumente stärker als schriftsprachliche Texte zum Sprechen an (vgl. Fornoff 2009: 510). Nicht umsonst heißt ein bekannter Aphorismus: Ein Bild sagt mehr als tausend Worte. Im Fremdsprachenunterricht kamen und kommen Bilder daher vor allem als

⁶¹ Im landeskundlichen Unterricht reagierte man darauf u.a. mit dem Konzept der erlebten Landeskunde (siehe Kapitel 3.1.3.)

Gesprächsanlässe zum Einsatz bzw. in dienender Funktion, indem sie unterhalten oder einen schriftlichen Text hierarchisch untergeordnet unterstützen sollen (vgl. Hallet 2008: 168).

Im Hinblick auf das kulturelle Lernen und die Arbeit mit Erinnerungsorten können Visualisierungen eine Abruffunktion (engl. *cue*) übernehmen (vgl. Erll ³2017: 155). Damit der *cue* funktioniert, müssen visuelle Texte narrativ kontextualisiert werden (vgl. Erll ³2017: ebd.). Denn ihre kulturelle Bedeutung ergibt sich erst in der Intertextualität, d.h. in der Kombination mit zusätzlichen Texten, die von anderen semiotischen Codes, vor allem der verbalen Sprache, Gebrauch machen (vgl. Hallet 2008: 173).

Hier scheint sich die Verknüpfung der Erinnerungsorte mit dem Konzept der *Linguistic Landscapes*⁶² anzubieten. Mit Linguistic Landscapes wird die „Präsenz sprachlicher Zeichen im öffentlichen Raum“ (Schiedermaier 2015: 175) (wie z.B. Ortsschilder, Klingelschilder, Werbetafeln, Graffiti etc.) bezeichnet, die zeitunabhängig von einem unbegrenzten Kreis an Rezipientinnen und Rezipienten wahrgenommen werden kann (vgl. Schiedermaier 2015: 176). Als schriftliche Zeichen sozialer Diskurse verweisen sie auf die gesellschaftliche Wirklichkeit und sind Gegenstand von Veränderung und Diskussion (vgl. Schiedermaier 2015: 177)⁶³. Im Rahmen der Beschäftigung mit Erinnerungsorten können Linguistic Landscapes der Frage nachgehen, wie Erinnerung schriftlich-materiell im öffentlichen Raum sichtbar ist, und das Verhältnis zwischen Bild und Text beobachtet werden (vgl. Schiedermaier 2015: 182).

Das In-Beziehung-Setzen der semiotischen Codes verlangt jedoch unterschiedliche Kodierungs- und Dekodierungskompetenzen. Während man sich im Fremdsprachenunterricht vor allem mit der Vermittlung der schriftlichen Textkompetenz befasst hat, blieb die visuelle Kompetenz weitgehend auf der Strecke: Das Verstehen von Bildern galt und gilt im Fremdsprachenunterricht nach wie vor als unproblematisch (vgl. Hallet 2008: 168)⁶⁴. Ein visueller Text appelliert jedoch genauso wie ein schriftlicher Text an kulturspezifische Deutungsmuster, die die/der Rezipient/in zu dessen Verstehen einsetzen soll (vgl. Hallet 2008: 174). Damit über visuelle Texte in

⁶² Linguistic Landscapes zählen ebenso wie das kulturelle Lernen, das Konzept der Erinnerungsorte und die symbolische Kompetenz zu den kulturwissenschaftlichen Ansätzen der Landeskunde. Ihnen gemein ist „der Blick auf die Konstruktion kollektiver Sinnstiftung bzw. Orientierungsmuster“ sowie das „Aufbrechen der unglücklichen Verquickung von Kultur, Nation und Sprache.“ (Schmenk 2006: 273)

⁶³ Schiedermaier (2015: 185) sieht die Linguistic Landscapes daher auch in der Nähe von Altmayers kulturellen Deutungsmustern.

⁶⁴ trotz der Forderung von Schwertfeger (1989) neben den vier klassischen Fertigkeiten systematisch auch das Sehverstehen als fünfte Fertigkeit in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen

ausreichendem Ausmaß kommuniziert werden kann, bedarf Bildverstehen „*der Einbettung und Übersetzung in die verbale Sprache*“ (vgl. Hallet 2008: ebd.) und der Kenntnis der in ihnen angelegten Deutungsmuster.

Bildkompetenz (engl. *visual literacy*) ist neben vielen anderen *literacies* (siehe Kapitel 2.2.) somit ein wesentlicher Bestandteil einer Diskursfähigkeit im 21. Jahrhundert (vgl. Hallet 2008: 172). Das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts müsse die Partizipation an „*den multimedialen, multimodalen und multilingualen, also auch den bildgebundenen Austauschprozessen einer Gesellschaft*“ (Hallet 2008: 171) sein. Schiedermaier (2018b: 72) fordert daher, Altmayers Begrenzung auf (schrift)sprachliche Symbolsysteme (siehe Kapitel 3.2.) zugunsten nicht-sprachlicher Codes wie Bilder oder Musik aufzuheben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass kulturelle Deutungsmuster (und damit auch Erinnerungen) multimedial und multimodal geprägt sind⁶⁵: „*[W]ir erinnern uns an Bilder, Geräusche, Gerüche, Emotionen, Berührungen. Die Komplexität des Erinnerungsvorgangs fordert und erfordert mediale Vielfalt [...].*“ (Schmidt & Schmidt 2007a: 423) Zur Gestaltung von Prozessen kulturellen Lernens müssen Lehrpersonen demnach aus dem gesamten Repertoire an alten und neuen Medien schöpfen und diese fruchtbringend kombinieren (vgl. Stiftung Lesen 2018: 15). Dies führt zur Frage, welchen Platz Virtual Reality innerhalb des Medienensembles einnehmen kann und inwiefern der kulturelle Lernprozess durch die spezifischen medialen Gestaltungsmöglichkeiten in didaktischer Hinsicht verbessert werden kann. Überlegungen, wie Virtual Reality, das kulturelle Lernen und die Erinnerungsorte miteinander verknüpft werden können, stellt das nachfolgende Kapitel an. Im Mittelpunkt stehen dabei die Gestaltung der virtuellen Lernumgebung und mögliche Anforderungen an Aufgabenformate. Abschließend werden im Hinblick auf die Forschungsfrage erste Aussagen zum didaktischen Mehrwert von Virtual Reality und 360-Grad-Videos für das kulturelle Lernen getroffen.

⁶⁵ zur sprachspezifischen Prägung von Deutungsmustern (siehe Kapitel 3.2.)

4. Kulturelles Lernen mit Virtual Reality

Folgt man den bisherigen Ausführungen, so lassen sich kulturelles Lernen und Virtual Reality vor allem aus lerntheoretischer Sicht verbinden. Wie in Kapitel 3.2. dargestellt wurde, ist Altmayers Deutungslernen als soziokonstruktivistischer Prozess aufzufassen, der zur Reflexion, Anpassung und Weiterentwicklung der eigenen Muster auf ein vielfältiges Text- und Medienensemble sowie den sozialen Austausch und die Kooperation mit anderen Personen angewiesen ist. Auch Virtual Reality wurde in Kapitel 2.2. als multimediales und multimodales Informations- und Kommunikationsmedium mit verschiedenen soziokonstruktivistischen Lerntheorien in Zusammenhang gebracht.

Aus didaktischer Sicht sind für den Erfolg des kulturellen Lernens die Materialauswahl und -präsentation sowie die Materialbearbeitung von entscheidender Bedeutung (vgl. Schmidt & Schmidt 2007a: 423). Nachfolgend sollen daher Überlegungen zur Gestaltung und Wahl der virtuellen Lernumgebung und den damit verknüpften Aufgaben für das kulturelle Lernen und die Arbeit mit Erinnerungsorten getroffen werden.

4.1. Virtuelle Lernumgebungen für das kulturelle Lernen

Kulturen, so Assmann (1988: 17), organisieren sich vor allem topographisch. Wie in Kapitel 3.3. festgestellt wurde, sollen in der Beschäftigung mit Erinnerungsorten vorwiegend konkrete, d.h. in der Realität aufsuchbare Orte, wie z.B. Gebäudekomplexe, Denkmäler, Statuen etc., zum Einsatz kommen. Diese Forderung kommt Virtual Reality gelegen, da das Medium zur Vermittlung seiner Inhalte hauptsächlich auf den visuellen Kanal und die Visualisierung und Nachbildung von Objekten aus der physischen Realität setzt⁶⁶. Zum Realismusgrad der Darstellung wurde in Kapitel 1.1. in Bezug auf Keil-Slawik (1994: 209) und Jacobson (2017: 36) auf die „Reduzierung von Erfahrungen“ bzw. das „principle of truth“ verwiesen. Auch Lane & Ogan (2009: 9) merken an, dass es weder möglich noch erwünscht sei, mit Virtual Reality eine Kultur realitätsgetreu nachzubilden. Allein aus Gründen der Echtzeitdarstellung von virtuellen Umgebungen müsse man sich auf einen gewissen Grad an Realismus beschränken (siehe Kapitel 1.1.). Im Falle der Darstellung eines topographischen Erinnerungsortes

⁶⁶ Hier könnte man Virtual Reality vorwerfen, dass durch die Orientierung an den Produkten menschlicher Tätigkeit Kultur nur als Hochkultur in den Blick kommt. Wie in Kapitel 3.3. beschrieben, geht es bei Erinnerungsorten jedoch nicht um ihre Materialität, sondern um ihren symbolischen Wert im Diskurs, d.h. darum, welche Rolle sie für die Gemeinschaft zur gruppenspezifischen Deutung der gegenwärtigen Wirklichkeit spielen.

muss dieser m. E. in Teilen oder zur Gänze zumindest eine Ähnlichkeit zu seinem Pendant in der Realität aufweisen, um einen *cue* auslösen zu können (siehe Kapitel 3.3.).

Ob ein Abruf eines kulturellen Deutungsmusters erfolgt, hängt jedoch maßgeblich davon ab, inwiefern die Lernenden mit dem jeweiligen Muster vertraut sind bzw. inwiefern sich ein Widerspruch zu anderen geläufigen Mustern ergibt⁶⁷. Denn nur was man weiß, kann man auch erblicken und im Gespräch mit anderen thematisieren und aushandeln (vgl. Rduch 2011: 103): *„Erinnerungsorte können keine neuen Informationen vermitteln, sondern müssen auf Basis bekannter Informationen entschlüsselt werden.“* (Biebighäuser 2014: 427) Ist dieses Wissen nicht vorhanden, kann es mitunter zu Fehlannahmen kommen (vgl. Biebighäuser 2014: 399).

In diesem Zusammenhang wurde in Kapitel 3.4. auf die Notwendigkeit verwiesen, dass visuelle Texte narrativ zu kontextualisieren. Das Lernen durch und aus Erzählungen hat im Fremdsprachenunterricht einen festen Platz (vgl. Becker 2018: 277). Durch die Ansprache der Lernenden auf subjektiver und emotionaler Ebene sollen Informationen unmittelbarer und nachhaltiger gelernt werden. Den Stellenwert der Narration für virtuelle Welten erläutert Bartle (2003: 651) folgendermaßen: *„Virtual worlds do not have, nor ever can they have narrative in the conventional sense. They’re places. Players can act out narratives of their own within them, but the virtual worlds can’t impose a three-act structure or anything like it.“* Eine zu stark dominierende narrative Struktur würde die Entscheidungs- und Entdeckungsfreiheit der Nutzerinnen und Nutzer bzw. Lernerinnen und Lerner einschränken (vgl. Bartle 2003: 653). Dies widerspreche dem grundlegenden Gedanken von virtuellen Welten, in denen es grundsätzlich möglich sein soll, sich eine eigene Geschichte zu basteln (vgl. Bartle 2003: 655). Kurze narrative Texte können jedoch dazu genutzt werden, um die Vergangenheit, d.h. mitunter historische Fakten, der virtuellen Welt zu erzählen (vgl. Bartle 2003: 662). Längere Texte müssen außerhalb des Mediums thematisiert werden, zudem ihre Rezeption in der virtuellen Welt im Vergleich deutlich länger dauert (vgl. Biebighäuser 2014: 428).

Die Lehrperson muss bei der Auswahl der virtuellen Lernumgebung demnach auf die bisherigen Sozialisationserfahrungen der Lernenden Rücksicht nehmen bzw. das zur Aktivierung des *cue* benötigte Wissen entweder außerhalb oder innerhalb der virtuellen Welt z.B. mit Linguistic Landscapes, virtuellen Texttafeln oder Expertinnen- und Expertenavataren vermitteln (vgl. Biebighäuser 2014: 431). Zu diesem Zweck kann sie

⁶⁷ Altmayer (2016a: 11) spricht von „Irritationsmomenten“ (siehe Kapitel 3.2.).

entweder eine bereits bestehende Umgebung auswählen oder ihre eigene erstellen. VR-Anwendungen wie *RecRoom* (<https://rec.net/>) oder *VR-Chat* (<https://www.vrchat.net/>) bieten beide Optionen. Die Erstellung einer eigenen Welt erfordert jedoch ein großes technisches Know-how, viel Zeit und Energie und zieht eine kontinuierliche Pflege der Umgebung nach sich (vgl. Hein 2009: 163). Ob eine bereits existente virtuelle Umgebung verwendet werden kann, wird nicht zuletzt vom Lernziel, den Aufgaben (siehe unten) und der Verfügbarkeit einer passenden und ansprechenden Welt abhängen.

Um den Erstellungsaufwand zu minimieren und den Realismusgrad zu erhöhen, bietet sich der Einsatz von 360-Grad-Videos an. Aufgrund der eingeschränkten Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten und der daraus folgenden Passivität der Nutzerinnen und Nutzer (siehe Kapitel 1.3.) stellt sich jedoch die Frage, inwieweit ein Mehrwert zum gewöhnlichen Film gegeben ist. Als spannende Alternative gilt z.B. die 360-Grad-Anwendung *Wander* (vgl. Oculus 2019), die mit Googles Street-View-Daten arbeitet und ihre Nutzerinnen und Nutzer ganze Städte in 360-Grad-Bildern erkunden und über ihre Eindrücke sprechen lässt⁶⁸. Die Realitätstreue von 360-Grad-Videos und -Bildern kann jedoch auch zum Nachteil werden, wenn sich Lernende aufgrund der Komplexität der gezeigten Inhalte von der eigentlichen Aufgabe ablenken lassen bzw. überfordert werden (vgl. Liu et al. 2017: 110).

Auch in computergenerierten Welten ist die Gefahr einer kognitiven Überlastung aufgrund ihrer Doppelrolle als Materiallieferant und Begegnungsort gegeben (vgl. Biebighäuser 2014: 14). Komplizierte Interaktionstechniken und eine inflationäre Darstellung von Inhalten bereiten vor allem Sprachanfängerinnen und -anfängern Probleme (vgl. Lin & Lan 2015: 494). Da in virtuellen Welten zum kulturellen Lernen vor allem der kommunikative Austausch im Vordergrund stehen sollte, können die Interaktionstechniken mit der Umwelt auf ein Minimum reduziert werden. Die Steuerung sollte möglichst intuitiv und natürlich angelegt sein, um einen hohen Trainingsaufwand für die Lernenden zu vermeiden. Meines Erachtens reicht eine einfache Bewegungsmöglichkeit mittels Teleport sowie das Anwählen, Aufheben und Ablegen von Gegenständen zum Zwecke der Interaktion und Kommunikation vollkommen aus.

Erst wenn Lernende selbst virtuelle Gegenstände erstellen sollen (siehe Kapitel 1.1.1.), muss ihnen ein größeres Repertoire an Interaktionsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden sowie eine umfassende technische Einschulung erfolgen. Wie Biebighäuser (2012: 156) anmerkt, ist die Gestaltung eigener Objekte vor allem mit

⁶⁸ Kommuniziert wird dabei über Avatare.

einem hohen Zeitaufwand verbunden. Gleichzeitig würden diese jedoch als ergiebige Gesprächsanlässe dienen und darüber hinaus die Thematisierung der Konstruiertheit der virtuellen Welt ermöglichen (vgl. Biebighäuser 2014: 126). Denn bei jeder computergenerierten Visualisierung von Gegenständen schwingt der Standpunkt der Programmiererin bzw. des Programmierers mit (vgl. Stiftung Lesen 2018: 9)⁶⁹. Die Auswahl von Objekten lässt mitunter auch Rückschlüsse auf die kulturelle Identität der Erstellerin bzw. des Erstellers zu (vgl. Biebighäuser 2014: 389).

Der Faktor der Identität spielt auch im Hinblick auf die Avatare eine große Rolle. Wie in Kapitel 1.1. beschrieben, sind virtuelle Welten in erster Linie soziale Begegnungsorte, an denen Nutzerinnen und Nutzer miteinander in Kontakt treten. Der Avatar dient dabei als virtuelle Personifikation des Ichs bzw. der Idealvorstellung des Ichs (vgl. Liu et al. 2017: 127). Um ein hohes Maß an Identifikation und Immersion zu erreichen, geben viele Anwendungen ihren Nutzerinnen und Nutzern große Gestaltungsfreiheiten in puncto Aussehen, Kleidung, Geschlecht und Spezies ihres Avatars (vgl. Sadler 2012: 24): „*Virtual identity is unfettered by physical attributes such as gender, race, and disabilities.*“ Im Hinblick auf das kulturelle Lernen ermöglichen Avatare als Ausdrucksformen neuer Identitäten ein Beobachten, Probandieren und Interagieren mit anderen unter dem Schutz der Anonymität (vgl. Groenewold 2005: 521). Die Doppelrolle der Lernenden als Augenzeugin bzw. Augenzeuge und Teilnehmer/in der virtuellen Welt schafft ungeahnte Freiheiten und hat mitunter Auswirkungen auf die Entwicklung eigener individueller und kollektiver Erinnerungen (vgl. Kansteiner 2009: 41). Dabei wird es durch den technologischen Fortschritt immer unwesentlicher, ob hinter den Avataren reale Personen oder eine künstliche Intelligenz steckt. Zahlreiche Studien (vgl. u.a. Bartle 2003: 292, Repetto 2014: 2, Krämer 2017: 64) bestätigen, dass künstliche Intelligenzen, sofern sie ein gewisses Verhalten an den Tag legen, durchaus als menschenähnliche Gesprächspartnerinnen und -partner betrachtet werden. Kansteiner (2009: 46) stellt daher zurecht fest, dass kollektive Erinnerungen des Menschen in Zukunft verstärkt durch Maschinen geprägt sein könnten und es nicht mehr so einfach sein wird, herauszufinden, wer wen kontrolliert und wer was vorgibt.

Avatare mit künstlicher Intelligenz können zudem als autonome „pedagogical agents“ (Krämer 2017: 60) eingesetzt werden, die die Lernenden in der virtuellen Welt in der Aufgabenbewältigung unterstützen oder in Bezug auf Erinnerungsorte und das Deutungsmusterlernen wichtige Hintergrundinformationen liefern können (siehe Kapitel

⁶⁹ Dies trifft ebenso auf 360-Grad-Videos zu, die von einem bestimmten Standpunkt aus gefilmt werden.

1.1., vgl. Biebighäuser 2014: 429). Wie Biebighäuser (2014: 431) feststellt, wären reale Expertinnen- und Expertenavatare für das landeskundliche Lernen didaktisch sinnvoller, um einerseits eine individuelle Beantwortung von Fragen zu ermöglichen und andererseits Lernenden eine Anlaufstelle bei technischen und anderweitigen Problemen zu bieten. Denn virtuelle Welten, die nicht selbst erstellt wurden, sind in der Regel öffentlich zugänglich und können daher auch von anderen Nutzerinnen und Nutzern besucht werden. Dies kann mitunter störend für die Lernenden sein bzw. kann durch ein unangemessenes Verhalten anderer Nutzerinnen und Nutzer das Sicherheitsgefühl in der virtuellen Welt negativ beeinflusst werden (vgl. Liu et al. 2017: 127). Überlegungen zum Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit sollten in der Arbeit mit Virtual Reality zum kulturellen Lernen und den Erinnerungsorten daher unbedingt Beachtung finden (vgl. Rösler 2012b).

Die Kommunikation zwischen Avataren geschieht in Virtual Reality aufgrund des Tragens eines HMD synchron⁷⁰ (siehe Kapitel 1.1.1.). Dieser Umstand kommt dem kulturellen Lernen entgegen, da das Gesehene sofort und nicht nachträglich wie bei der asynchronen Kommunikation mit einer Partnerin bzw. einem Partner besprochen werden kann (vgl. Biebighäuser 2014: 336f.)⁷¹. Damit Kommunikation entsteht, müssen sich die Lernenden jedoch auch etwas zu sagen haben (vgl. Rösler 2012a: 98). In diesem Zusammenhang kommt der Aufgabenstellung eine große Bedeutung zu.

4.2. Gestaltung von Aufgaben in Virtual Reality

Eckert (2003: 16) definiert die Aufgabe als „*lehrerseitige Handlungsaufforderung und -anweisung, die in der Regel eine Lehrer-Lerner- oder Lerner-Lerner-Interaktion nach sich zieht*“. Sie dient einerseits dazu, Lernende zum funktionalen und authentischen Sprachgebrauch zu motivieren, und soll zur späteren Bewältigung von Realsituationen außerhalb des Unterrichts befähigen (vgl. Legutke 1997: 196, vgl. Biebighäuser et al. 2012a: 14). Im Gegensatz zu Übungen gelten Aufgaben als offen, problemorientiert, mitteilungsbezogen, lernerzentriert und damit dem Vorwissen, den Interessen und den Bedürfnissen der Lernenden angepasst (vgl. Biebighäuser et al. 2012a: 27). Diese Merkmale machen sie zum idealen Instrument des kulturellen Lernens. In ihnen können Deutungsmuster nicht nur thematisiert, sondern auch diskutiert werden.

⁷⁰ Einschränkung muss festgehalten werden, dass momentan nur VR-Headsets der 3. Klasse (siehe Kapitel 1.2.) eine problemlose Kommunikation im virtuellen Raum ermöglichen. *Cardboards* eignen sich dazu nicht.

⁷¹ Auf die Nachteile synchroner Kommunikation wurde in Kapitel 2.1. eingegangen.

Wie Biebighäuser et al. (2012a: 45) anmerken, treffen die zentralen Eigenschaften von traditionellen Aufgaben auch auf Aufgaben in den digitalen Medien zu. Neben zahlreichen Vorteilen (v.a. in puncto Interaktions- und Kooperationsmöglichkeiten für eine Projektarbeit) bringen die digitalen Medien auch einige Herausforderungen mit sich: So würden Aufgaben von den Lernenden seltener so durchgeführt, wie sie ursprünglich von der Lehrperson intendiert waren (vgl. Biebighäuser et al. 2012a: 48). Es kommt folglich zu einer größeren Abweichung zwischen Lernaufgabe (engl. *task as workplan*) und Lernaktivität (engl. *task as process*) (vgl. Eckert 2003: 24).

Bezüglich der Doppelrolle virtueller Welten (siehe Kapitel 4.1.) muss zudem davon ausgegangen werden, dass die Lernenden zur Aufgabenbewältigung mehr *Scaffolding* brauchen (siehe Kapitel 2.2., vgl. Sadler 2012: 44). Zwischen *task demand* und *task support* sollte ein ausgewogenes Verhältnis herrschen (vgl. Biebighäuser 2014: 351)⁷².

Weitere Eigenschaften für Aufgaben speziell in Bezug auf Virtual Reality nennt Biebighäuser (2012: 149): Diese sollten kleinschrittig und stärker vorstrukturiert sein, sowie klare Inhalte, Ziele und Erwartungen aufweisen. Die einzelnen Aktivitäten seien im Anschluss zu größeren Aufgabensequenzen zusammenzufassen (vgl. Biebighäuser et al. 2012a: 28)⁷³. Da die Lernenden mit ihrem HMD nicht schnell auf einen Zettel mit der Aufgabenstellung blicken können, sollte die Aufgabe zudem ständig sichtbar sein und in die bildliche Anzeige der VR-Brille integriert werden (vgl. Biebighäuser 2014: 424). Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2008a: 42) schlagen vor, zunächst mit kleineren Aufgaben zum Aufbau sozialer Beziehungen zu starten, ehe komplexere Formate folgen (siehe auch Belz 2007: 139). Zudem sollte zu Beginn die Möglichkeit bestehen, sich mit der virtuellen Umgebung und den Interaktionstechniken vertraut zu machen (vgl. Biebighäuser 2012: 148).

Als besonderes Aufgabenformat für virtuelle Lernumgebungen präsentiert Biebighäuser (2012: 160) *Quests*⁷⁴. Darunter versteht man entdeckungs- und problemorientierte Aktivitäten, die vor allem in Computerspielen zum Einsatz kommen (vgl. Moser 2000: 25). Wie Bartle (2003: 654) feststellt, können Quests dazu genutzt werden, narrative Elemente in die virtuelle Welt zu tragen. Ihr spielerischer Charakter lässt zudem die Integration von Gamification-Elementen (z.B. Fortschrittsanzeigen) zu

⁷² nicht zuletzt deshalb, um die Lernenden in den berühmten Flow-Zustand versetzen zu können (vgl. Shute et al. 2017: 72), zur Rolle des Flows in Bezug auf Virtual Reality und Gamification siehe Coelho et al. (2006) und Raczkowski (2018)

⁷³ Legutke (2008: 78) verwendet dafür den Begriff des Szenarios.

⁷⁴ engl. für eine strebhabende Suche nach etwas oder jemandem, z.B. einem Gegenstand oder einer verschwundenen Person

(siehe Kapitel 2.1.). Durch das zielgerichtete (gemeinsame) Erkunden eines Platzes im virtuellen Raum, werden Lernende zusätzlich motiviert und ihre Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Inhalte gelenkt (vgl. Grünewald 2008: 342)

Ein Merkmal von Aufgaben, das noch nicht explizit genannt wurde, ist die Ergebnis- bzw. Produktorientiertheit. Im Hinblick auf das kulturelle Lernen und die Arbeit mit Erinnerungsorten steht dabei der Erwerb neuer bzw. die Anpassung eigener kultureller Deutungsmuster im Mittelpunkt. Wie in Kapitel 3.1.3.1. festgestellt wurde, lassen sich kulturelle Lernprozesse nicht sinnvoll im Rahmen einer Kompetenzermittlung nachweisen. Viel eher geeignet scheinen m. E. Lerntagebücher in traditioneller oder virtueller Form (z.B. Blogs), die zur schriftlichen Dokumentation von Lern- und Lösungswegen sowie zur Rückmeldung an die Lehrperson verwendet werden (vgl. Stork 2010: 262). Sie dienen den Lernenden zum einen der Rekapitulation des Erlebten bzw. des Austauschs, da Schreiben in einem sehr hohen Maße zur Verarbeitung des Erlebten zwingt (vgl. Goethe-Institut 2001: 4-2), und zum anderen der individuellen Wahrnehmung von Lernfortschritten. Auch für die Lehrperson bietet das Lerntagebuch einen wichtigen Einblick in die Prozesse, die die/der Lernende im Rahmen der Aufgabenbewältigung durchläuft⁷⁵. Die Reflexion kultureller Lernprozesse sollte m.E. nicht mehr im virtuellen Raum, sondern in der physischen Realität stattfinden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass im Rahmen einer theoretischen Auseinandersetzung lediglich grobe Aussagen zur Beschaffenheit von Aufgaben zum kulturellen Lernen mit Virtual Reality getroffen werden können. Ob und inwieweit eine Aktivität zum gewünschten Ergebnis führt, ist von zahlreichen Faktoren, die außerhalb des Einflussbereichs des Mediums liegen, abhängig und vor allem mit den jeweiligen Lernerinnen und Lernern verbunden (siehe Kapitel 2.2., vgl. Biebighäuser et al. 2012a: 17). Viele der genannten Kriterien und Aufgabenformate (z.B. Quests) lassen sich zudem nur in computergenerierten Welten umsetzen und sind in 360-Grad-Videos kaum oder nur unter Einbezug virtueller Elemente realisierbar⁷⁶. Cameron (2001: 35) bringt die Ungewissheit des Aufgabenerfolgs auf den Punkt: *„Until the task is turned into action, it cannot be fully evaluated for its usefulness or effectiveness.“* Da die Erstellung von Aufgaben im virtuellen Raum zudem viel Zeit benötigt, sollte sorgsam überlegt

⁷⁵ In diesem Zusammenhang sollte geklärt werden, welche Ausschnitte des Tagebuchs von der Lehrperson gelesen werden und welche nicht. Denn bestimmte Dinge wollen oder können Lernende anderen mitunter nicht mitteilen (vgl. Rösler 2012b: 100).

⁷⁶ Eine Alternative wurde in Kapitel 4.1. besprochen.

werden, ob der Medieneinsatz tatsächlich einen didaktischen Mehrwert erzielen kann. Erste Überlegungen, worin der Mehrwert des kulturellen Lernens mit Virtual Reality liegen könnte, stellt das nachfolgende Unterkapitel an.

4.3.Didaktischer Mehrwert

Das kulturelle Lernen ist ein offener Prozess, der – wie eben ausgeführt - auf eine ebenso freie Aufgabenstellung angewiesen ist. Auch Virtual Reality bietet dank ihrer Eigenschaften (allen voran aufgrund des hohen Grads an Immersion, Interaktivität und Präsenz) neue Freiheiten. Kulturelle Sachverhalte werden durch die Illusion der Unmittelbarkeit aus erster Hand erfahren, die zielsprachliche Realität nicht erlebbar, sondern ganzheitlich mit Kopf, Herz und Hand erlebt (vgl. Haack 2010: 80).

Besonders attraktiv für das kulturelle Lernen scheinen dabei die Bewegungsfreiheit und die Möglichkeit der (sozialen) Interaktion zu sein. Lernerinnen und Lerner können nach- bzw. abgebildete Erinnerungsorte gemeinsam oder auf eigene Faust erkunden und sich auf bestimmte Inhalte, die ihnen interessant erscheinen bzw. bei ihnen einen Irritationsmoment hervorrufen, konzentrieren. Durch die Verbindung der Lernenden mittels Lautsprecher bzw. Kopfhörer und Mikrofon des HMD kann ein synchroner Austausch erfolgen und Sinn und Bedeutung des Gesehenen sogleich ausgehandelt werden.

Der didaktische Mehrwert von Virtual Reality für das kulturelle Lernen dürfte m.E. demnach vor allem in der Kombination von unmittelbarem Erleben, gemeinsamem Erkunden und kommunikativem Austausch liegen und lässt sich sowohl in computergenerierten Welten wie auch in der in Kapitel 4.1. erwähnten 360-Grad-Anwendung *Wander* realisieren, weniger jedoch in traditionellen 360-Grad-Videos.

Dies setzt jedoch voraus, dass geeignete virtuelle Lernumgebungen zur Verfügung stehen, ausgewählt bzw. erstellt werden können und angemessene Aufgabenstellungen an die Lernenden verteilt werden. Darüber hinaus müssen die Lernenden neben einem grundlegenden Interesse und der Bereitschaft zum Austausch bereits über Assoziationen oder ein bestimmtes Basiswissen zum dargestellten Erinnerungsort verfügen, wobei letzteres entweder durch andere Text- und Medien außerhalb von Virtual Reality oder im Medium selbst durch geeignete Mittel bereitgestellt werden kann (siehe Kapitel 4.1.).

Lehrpersonen brauchen ein umfassendes Wissen in technischer, medialer, methodischer, didaktischer und kultureller Hinsicht und müssen sich darüber hinaus gut überlegen, wie sie die Aktivitäten in der virtuellen Welt gewinnbringend als zusätzliches Medienangebot in den landeskundlichen Unterricht einbetten können.

5. Empirischer Teil

Um die theoretischen Ausführungen auf eine solidere Basis zu stellen und die Forschungsfrage nach dem Mehrwert von Virtual Reality und 360-Grad-Videos für das kulturelle Lernen erschöpfend beantworten zu können, wurden für den empirischen Teil der Masterarbeit vier Leitfadeninterviews mit Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Landeskunde für DaF/DaZ geführt. Kapitel 5.1. geht nun im Detail auf die Überlegungen zum Forschungsdesign ein. Das anschließende Unterkapitel erläutert die Erhebung und Aufbereitung der gewonnenen Daten. Eine Analyse der Interviews erfolgt in Kapitel 5.3, ehe diese in Kapitel 6 diskutiert werden.

5.1.Forschungsdesign

Nach Flick (1995: 148) ist jede Forschung mit zahlreichen Entscheidungen verbunden, die von den verantwortlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bewusst getroffen werden müssen. Dabei spielen vor allem der zu untersuchende Gegenstand, die jeweilige Forschungsfrage und das damit verbundene Erkenntnisinteresse eine entscheidende Rolle (vgl. Riemer 2014: 20). Als weitere Einflussfaktoren nennt Caspari (2016: 9) die Kenntnis und Vertrautheit mit einzelnen Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die Vorlieben der Forscherinnen und Forscher sowie die zur Verfügung stehenden zeitlichen, finanziellen und technischen Ressourcen. Im Falle der vorliegenden Masterarbeit fiel die Entscheidung nach reiflicher Überlegung auf die Durchführung von Interviews, die dem qualitativen Forschungsparadigma zuzuordnen sind. Experimente oder andere qualitative Verfahren (wie z.B. Introspektion und Think-Aloud-Protokolle) erwiesen sich nicht zuletzt aufgrund der fehlenden Verfügbarkeit von professionellen HMDs in ausreichender Anzahl und des beschränkten Zeithorizonts als nicht realisierbar. Darüber hinaus hatte der Verfasser bereits in früheren Arbeiten Interviews durchgeführt.

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung zeichnen sich qualitative Methoden durch ihren explorativ-interpretativen Charakter aus (vgl. Grotjahn 1987: 55-60)⁷⁷. Dadurch eignen sie sich einerseits für Untersuchungsgegenstände, die noch nicht bzw. kaum erforscht wurden, andererseits für besonders breit gestellte Forschungsfragen (vgl. Schramm 2016: 50). Beide Aspekte treffen auch auf die gegenständliche Arbeit zu, die

⁷⁷ Wissenschaftstheoretisch basieren qualitative Forschungsmethoden auf dem Relativismus, der von (sozio-)kulturellen und kontextgebundenen Geprägtheit von Erkenntnissen ausgeht (vgl. Schramm 2016: 51).

neben einer großzügig formulierten Fragestellung (siehe Einleitung) einen Themenbereich behandelt, der bisher nur sehr selten in wissenschaftlichen Publikationen (vgl. u.a. Sadler 2012, vgl. Biebighäuser 2014) Berücksichtigung fand.

Das Ziel des qualitativen Forschungsparadigmas im Feld des Fremdsprachenerwerbs besteht ebenso wie das der quantitativen Methoden in der Verbesserung der (außer)unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse (vgl. Caspari 2016: 12), wobei die Generierung von Hypothesen in qualitativen Ansätzen erst durch die Auswertung und anschließende Interpretation der erhobenen Daten erfolgt⁷⁸. Wie Riemer (2014: 21) anmerkt, bedeutet dies jedoch nicht, dass die qualitative Forschung ohne Vorannahmen und theoretisches Wissen auskomme. Dies gilt auch für den im Rahmen der Masterarbeit erstellten Leitfaden für die Expertinnen- und Experteninterviews (siehe Kapitel 5.2./5.3.), der fast ausschließlich auf den theoretischen Erkenntnissen der ersten vier Kapitel basiert.

Die erhobenen qualitativen Daten sind in der Regel verbaler Natur (vgl. Schramm 2016: 51, vgl. Riemer 2014: 22). Sie sollen möglichst reichhaltig und tiefgründig sein (vgl. Riemer 2016: 162). Bei der Auswertung liegt der Fokus der Aufmerksamkeit nicht auf der Beschreibung von äußerlich erkennbaren Gesetzmäßigkeiten, sondern auf der emischen Perspektive der Forschungspartnerinnen und -partner, d.h. auf dem Verstehen und Nachvollziehen persönlicher Meinungen, Haltungen und Einstellungen zu einem bestimmten Thema (vgl. Riemer 2014: 21f.).

Damit qualitative Daten eine wissenschaftlich fundierte Aussagekraft haben, müssen sie ebenso wie quantitative Erkenntnisse einer Reihe von Gütekriterien gerecht werden (vgl. Schmelter 2013: 33). Wie Schmelter (2014: 42) feststellt, gibt es keinen einheitlichen Kriterienkatalog für qualitative Forschungsmethoden, jedoch einige Grundprinzipien, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu befolgen haben:

An oberste Stelle steht die sogenannte *Gegenstandsangemessenheit*, d.h. die sinnvolle Verknüpfung von Untersuchungsgegenstand, Fragestellung, Zielsetzungen und Forschungsdesign (vgl. Caspari 2016: 18). Das Gegenstands- bzw. Vorverständnis und die Gründe für die Wahl eines qualitativen Verfahrens für die vorliegende Masterarbeit wurden bereits in den theoretischen Ausführungen und weiter oben ausführlich offengelegt und begründet.

⁷⁸ Die gewonnenen Hypothesen und Theorien können anschließend in quantitativen Untersuchungen überprüft werden (vgl. Riemer 2014: 22). In den letzten Jahren und Jahrzehnten erfreut sich jedoch auch die gleichzeitige Mischung qualitativer und quantitativer Verfahren (sogenannte *mixed-methods-Studien*) großer Beliebtheit (siehe dazu auch Schramm 2016).

Mit der detaillierten Beschreibung der Datenerhebung und -auswertung in Kapitel 5.2. kann auch dem Kriterium der *Transparenz* bzw. der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* Rechnung getragen werden (vgl. Schmelter 2014: 35, 42). Dank der Durchführung von halbstrukturierten Leitfadeninterviews (siehe Kapitel 5.2.) werden zudem die Kriterien der *Offenheit* und *Flexibilität* erfüllt.

Die unterschiedlichen Fragenblöcke des Leitfadens (siehe Kapitel 5.3.) schließen an bisherige Erkenntnisse im Forschungsbereich (u.a. Biebighäuser 2014) an und erlauben, Einzelfaktoren kombiniert zu erfassen (vgl. Schmelter 2014: 35).⁷⁹

Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner (siehe Kapitel 5.2.) wurde im Hinblick auf das Kriterium der *Kommunikativität* (vgl. Schmelter 2014: 42) darauf geachtet, dass diese ihren Forschungsschwerpunkt in unterschiedlichen landeskundlichen Bereichen (u.a. kulturreflexives Lernen, Erinnerungsorte, Linguistic Landscapes, DACH-Landeskunde etc.) haben.

Da es sich bei den gesammelten Daten der Arbeit um die Meinung von lediglich vier Personen handelt (siehe Kapitel 5.2.), ist es schwierig, von einem allgemeinen Gültigkeitsanspruch auszugehen. Dem Verfasser der Arbeit ist daher klar, dass sein Material nur „den Status der Illustration beanspruchen“ (Helfferich ⁴2011: 172) kann. Die Reichweite der Ergebnisse ist stark limitiert, dennoch liefern die Daten erste Einblicke und unterschiedliche Perspektiven auf den spärlich untersuchten Themenbereich.

Zur *Reflexion der Rolle* des Verfassers lässt sich feststellen, dass im Hinblick auf die Forschungsfrage die Hoffnung auf deren positive Beantwortung groß war und teils nur schwer zu akzeptieren war, wenn die Forschungspartnerinnen und -partner gegenteilige Ansichten vertraten. Nichtsdestotrotz wurde bei der Analyse der Interviews im Sinne der *Datengeleitetheit der Theoriebildung* darauf geachtet, dass das gesamte Material abgebildet wird und die konträren Perspektiven der befragten Personen ebenfalls Eingang in die Analyse finden (vgl. Schmelter 2014: ebd.).

Als weiteres Gütekriterium nennt Schmelter (2014: 35) die Einhaltung ethischer Standards. Die Beschäftigung mit forschungsethischen Fragen sei laut Bach & Viebrock (2012: 18) ein „*sträflich vernachlässigter Bereich in der Forschung allgemein und so auch in der Fremdsprachenforschung.*“ Dem stimmen auch Legutke & Schramm (2016: 108) zu, die mit Verweis auf Küster (2011: 139) zwischen einer prudentiellen und einer moralischen Perspektive der Forschungsethik unterscheiden. Für die

⁷⁹ Schmelter (2014: 35) spricht vom Kriterium der „*Berücksichtigung und Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion.*“

vorliegende Arbeit scheint vor allem letztere wichtig zu sein, zu der neben der Verantwortung der Forscherinnen und Forscher gegenüber der Wissenschaftsgemeinschaft und den universitären Institutionen⁸⁰ auch die Verantwortung gegenüber den Forschungspartnerinnen und -partnern zählt (vgl. Küster 2011: 139). Dabei stützte sich das Handeln des Verfassers auf die von Kitchener & Kitchener (2009: 13ff.) entwickelten ethischen Grundprinzipien der Schadensvermeidung, des Mehrwerts der Forschung, des Respekts und der Redlichkeit und beschäftigte sich darüber hinaus auch mit den Beziehungs- und Machtdimensionen, die Interviews maßgeblich prägen können (vgl. Bach & Viebrock 2012: 30). Vorrangiges Ziel war es, ein „*Verhältnis des Gebens und Nehmens*“ (Legutke & Schramm 2016: 109) zu etablieren sowie eine vertrauensvolle Beziehung zu den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern aufzubauen.

Bereits vor Beginn der Interviews erhielten die befragten Personen daher ein Informationsblatt, das möglichst einfach gehalten war (vgl. Schmelter 2014: 37) und folgende Punkte umfasste (vgl. Mackey & Gass 2005: 27ff., Legutke & Schramm 2016: 111):

- Aufbau, Ziel bzw. Zweck der Arbeit
- Klärung wichtiger Begriffe (im Falle der vorliegenden Arbeit: Virtual Reality, Immersion, Präsenz, Interaktion, 360-Grad-Videos sowie Angaben zu den technischen Voraussetzungen für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht)

Da das Informationsblatt mehrere Wochen vor dem geplanten Interviewtermin an die Forschungspartnerinnen und -partner versandt wurde, stand im Vorfeld genügend Zeit zur Verfügung, um sich dieses im Detail durchzulesen, die im Text eingebauten Links zu besuchen und etwaige Fragen zu stellen (vgl. Mackey & Gass 2005: 36). Auf Wunsch und nach Möglichkeit konnten zwei VR-Anwendungen - eine computergenerierte Umgebung und ein 360-Grad-Video - mittels *Cardboard* und einem professionellen HMD getestet werden, da nicht davon auszugehen war, dass alle Interviewpartnerinnen und -partner das Medium kannten⁸¹.

⁸⁰ Dieser Verantwortung wird in der gegenständlichen Arbeit mit der Einhaltung der Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis entsprochen.

⁸¹ Zur Überraschung des Verfassers hatten bereits zwei der vier befragten Personen erste Erfahrungen im Einsatz von virtuellen Welten und 360-Grad-Videos im landeskundlichen Unterricht sammeln können.

Zusätzlich wurden vor der Durchführung des Interviews die folgenden Themen mündlich besprochen (vgl. Legutke & Schramm 2016: 111f., vgl. Mackey & Gass 2005: 36):

- Nutzen der Arbeit und mögliche Risiken
- Informationen zur Art und Weise, wie die erhobenen Daten in der weiteren Arbeit aufbewahrt und genutzt werden
- Maßnahmen zum Datenschutz und der Wahrung der Anonymität
- Hinweis auf die freiwillige Teilnahme und die Möglichkeit des jederzeitigen Widerrufs des Einverständnisses zur Nutzung der erhobenen Daten
- Kontaktinformationen einer Ansprechpartnerin/eines Ansprechpartners

Abschließend wurde das Einverständnis zur Aufnahme und Nutzung der Daten aus dem Interview eingeholt. Dabei wurde ebenfalls erwähnt, dass die Transkripte im Anhang der Masterarbeit veröffentlicht werden. Da die Frage nach der Verwendung der Interviewdaten außerhalb der vorliegenden Arbeit nicht gestellt wurde, ist diese vorerst ausgeschlossen (vgl. Legutke & Schramm 2016: 111).

5.2.Datenerhebung und -aufbereitung⁸²

Wie in Kapitel 5.1. bereits erwähnt wurde, kommen in den Interviews der Masterarbeit unterschiedliche Themen zur Sprache. Dies ist laut Caspari (2016: 13) nicht weiter ungewöhnlich, da *„fremdsprachendidaktische Forschungsarbeiten nicht nur Forschungsfelder anderer Disziplinen auf[nehmen], sondern auch innerhalb der Fremdsprachendidaktik mehrere Felder [betreffen].“* Anhand von annähernd einhundert Abschlussarbeiten ermittelt sie 13 fremdsprachendidaktische Forschungsfelder, in denen sich auch die vorliegende Arbeit wiederfindet (vgl. Caspari 2016: 14).

Im Hinblick auf die Forschungsfrage liegt der Fokus dabei auf der *Konzeptforschung*: Der didaktische Mehrwert von Virtual Reality und 360-Grad-Videos soll für das landeskundliche Konzept des kulturellen Lernens einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Darüber hinaus werden jedoch auch einzelne Aspekte angesprochen, die der *Begegnungs- und Interaktionsforschung*, der

⁸² Kleine Absätze des Kapitels wurden dem Exposé der Masterarbeit entnommen.

Kompetenzforschung, der Lehr- und Professionsforschung, der Materialienforschung sowie der Lern- und Lernerforschung zuzuordnen sind.

Die Komplexität des Themas machte das Heranziehen von Expertinnen und Experten nötig, da nur diese kompetent Auskunft über den gewählten Untersuchungsgegenstand geben können (vgl. Riemer 2016: 167). Dies erschwerte mitunter die Suche nach möglichen Interviewpartnerinnen und -partnern, die im Hinblick auf das kurze Zeitfenster der Masterarbeit möglichst schnell erfolgen musste. Um den von Helfferich (⁴2011: 172) erwähnten mittleren Stichprobenumfang zu erreichen, wurden sechs Expertinnen und Experten, die zu unterschiedlichen landeskundlichen Bereichen publizieren, angeschrieben. Von diesen sechs signalisierten jedoch nur vier eine Bereitschaft zur Zusammenarbeit⁸³. Wie in Kapitel 5.1. bereits beschrieben wurde, haben die Interviews daher nur eine stark limitierte Aussagekraft. Eine Saturierung der Daten lässt sich laut Helfferich (⁴2011: 175) nur bei einem größeren Stichprobenumfang, wobei in diesem Zusammenhang festgehalten werden muss, dass es zwischen den einzelnen Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern der Masterarbeit viele Übereinstimmungen gab (siehe Kapitel 5.3.)⁸⁴.

Aufgrund der geringen Anzahl an verfügbaren Interviewpartnerinnen und -partnern wurde letzten Endes auch auf die in der Fachliteratur oft geforderten Pilotierung von qualitativen Interviews verzichtet (vgl. Dörnyei 2007: 136, Riemer 2016: 170). Stattdessen wurde mit einer weiteren Expertin bzw. einem weiteren Experten aus dem DaF/DaZ-Bereich der Inhalt der Interviews sowie der dazugehörige Leitfaden intensiv diskutiert und reflektiert.

Die Motivation, halbstrukturierte bzw. semi-offene Leitfadeninterviews durchzuführen, lag vor allem darin, dass diese Form des Interviews (vgl. Riemer 2016: 167) den Forschungspartnerinnen und Forschungspartnern die Möglichkeit gibt, eigene Schwerpunkte zu setzen und auch andere relevante Themen anzusprechen. Gleichzeitig dient der Leitfaden auch der/dem Forscher/in als Orientierungshilfe und Mittel zur Verfolgung ihres/seines Erkenntnisinteresses.

Bei der Erstellung des Leitfadens wurde darauf geachtet, dass sämtliche Bereiche, die für die Beantwortung der Forschungsfrage essentiell erscheinen, abgedeckt werden. Besonderer Wert wurde ebenso auf die Übersichtlichkeit des

⁸³ Laut Aguado (2016: 251) ist das Auffinden bereitwilliger Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer ein grundlegendes Problem qualitativer Studien.

⁸⁴ Dörnyei (2007: 126) hält in diesem Zusammenhang fest, dass „*a well-designed qualitative study requires a relatively small number of respondents to yield the saturated and rich data.*“ Dem stimmt auch Helfferich (⁴2011: 175) zu, der jedoch anmerkt, dass „*[j]e weniger Fälle untersucht werden, desto intensiver ist das Auswertungsverfahren gestaltet.*“ Diesem Grundsatz folgt auch die vorliegende Arbeit.

Leitfadens⁸⁵ und die Verständlichkeit, Offenheit und den Aufforderungscharakter der Fragen, die in Stichworten abgefasst wurden, gelegt, sodass die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer verstärkt von sich aus erzählen (vgl. Helfferich ⁴2011: 180). Darüber hinaus wurden auch Steuerungs- und Nachfragen vorbereitet, um einerseits den thematischen Fokus nicht zu verlieren und andererseits gewisse Themenbereiche tiefgründiger behandeln zu können (vgl. Riemer 2016: 163f.). Zentrales Merkmal eines guten Leitfadens ist zudem seine Flexibilität. Denn je unflexibler dieser ist, „desto mehr verlagert sich die Last der Aufrechterhaltung des Interviews auf die Seite der Interviewenden.“ (Helfferich ⁴2011: 189). Um den Fluss der Gespräche nicht zu stören, wurden einzelne Fragen des Leitfadens daher übersprungen und zu einem späteren Zeitpunkt, der sich als passend erwies, nachgeholt⁸⁶.

Die Interviews selbst fanden teils persönlich vor Ort, teils über *Skype*TM und den Nachrichtendienst *WhatsApp*TM statt und wurden mithilfe eines Smartphones und eines Computers aufgenommen (vgl. Riemer 2016: 170)⁸⁷. Die gewonnenen Audiodateien wurden im Anschluss in eine passwortgeschützte Cloud hochgeladen und eine Sicherheitskopie angelegt (vgl. Riemer 2016: ebd.). Die Löschung der Daten erfolgte mit der Abgabe der Masterarbeit (vgl. Helfferich ⁴2011: 191). Während der Interviews wurde handschriftlich ein kleiner Protokollbogen angefertigt (siehe Kopf in den Transkripten der Interviews) sowie zur „Übersicht über den Forschungsablauf und [...] den aktuellen Stand der Interviewdurchführung“ (vgl. Helfferich ⁴2011: 193) ein Laufzettel in Form einer Excel-Tabelle geführt.

Um die Daten für die Analyse aufzubereiten, wurden die Interviews transkribiert und die befragten Personen pseudonymisiert (B1, B2, B3, B4) sowie etwaige Inhalte, die auf ihre Identität schließen lassen, durch einen Klammerausdruck ersetzt (vgl. Legutke & Schramm 2016: 113). Zu diesem Zweck wurde die Software MAXQDATM verwendet. Da die Interviews nur inhaltlich von Interesse waren/sind, fanden keine speziellen Transkriptionsregeln Anwendung. Vielmehr wurde auf einen korrekten Satzbau und die Verständlichkeit der Aussagen geachtet. Folglich wurden auch Füllwörter (äh, ähm etc.) nicht ins Transkript aufgenommen. Die Transkripte wurden nach ihrer Fertigstellung an die Forschungspartnerinnen und -partner zur Begutachtung und Überarbeitung versandt. Nach erfolgter Rückmeldung und Freigabe der Interviews wurden diese einer Analyse unterzogen, die im folgenden Kapitel beschrieben wird.

⁸⁵ durch die Einteilung der Fragen bzw. Stichworte in Blöcke

⁸⁶ Die genaue Beschreibung des Leitfadens erfolgt in den jeweiligen Unterkapiteln in 5.3.

⁸⁷ Der Umgang mit der Technik wurde vor dem Interview geübt und die Aufnahmequalität in regelmäßigen Abständen kontrolliert (vgl. Helfferich ⁴2011: 178).

5.3. Datenanalyse

Die Analyse der Interviewdaten erfolgte mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (¹¹2010). Dabei handelt es sich um ein „*kodifiziertes und kodifizierendes Forschungsverfahren, das kommunikative Texte im weitesten Sinne systematisch untersucht und auswertet.*“ (Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 256). Hierfür wird das gesamte Datenmaterial in verschiedenen Kategorien (auch *Codes* genannt) gruppiert (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 258). Wie Aguado (2016: 254) feststellt, ist jede Aufbereitung von qualitativen Daten gleichzeitig auch ein Interpretationsakt, da die Zuordnung der Textstellen den subjektiven Regeln der Forscherin bzw. des Forschers folgen. Diese/r kann sich zwischen einem deduktiven oder einer induktiven Analyse bzw. einem deduktiv-induktivem Mischverfahren entscheiden (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 258f.). Letzteres fand auch in der vorliegenden Masterarbeit Anwendung. So wurde auf Basis der theoretischen Ausführungen und des erstellten Interviewleitfadens zunächst deduktiv ein Analyseraster erstellt, das im Rahmen der Durchsicht des Materials zur besseren Trennschärfe und Genauigkeit um induktive Kategorien erweitert wurde (vgl. Kuckartz 2012: 69, vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 260f., siehe Kapitelstruktur in 5.3.). Ziel der Analysetechnik der Strukturierung war es, die wichtigsten Aussagen verschiedenen Kategorien zuzuordnen und Übereinstimmungen, Widersprüche sowie die unterschiedlichen Perspektiven der Forschungspartnerinnen und -partner darzustellen (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 258f.). Am Ende sollte so ein Abbild des Grundmaterials entstehen (vgl. Mayring ¹¹2010: 65)⁸⁸.

Zur Unterstützung dieser Arbeit wurde die Software MAXQDATM verwendet und in diesem Programm vor und während der Analyse der Transkripte ein System von Codes und Subcodes erstellt, das dem Anhang entnommen werden kann (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 263). Spezielle Regeln für die Zuordnung wurden dabei in kurzen Memos festgehalten (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 264). Die erstellten Codes wurden im Zuge der Analyse des Materials passenden Textstellen zugewiesen und so verschiedene Datensätze gewonnen, die in den nachfolgenden Unterkapiteln vorgestellt werden.

⁸⁸ Damit die Leserinnen und Leser der vorliegenden Masterarbeit die einzelnen Äußerungen der Interviewpartnerinnen und -partner in ihrem Gesamtkontext nachvollziehen können, wurden die Transkripte in vollem Umfang an die Arbeit angehängt. Im Anhang lassen sich zudem der Leitfaden, das weiter oben angesprochene Informationsblatt sowie das erwähnte Codesystem zur Auswertung der Interviews finden.

5.3.1. Kulturelles Lernen und Erinnerungsorte

Zu Beginn des Interviews wurden die Forschungspartnerinnen und -partner zu ihrem Verständnis von kulturellem Lernen befragt. Sie sollten darlegen, was genau sie damit verbinden, wie sie den Begriff des Deutungsmusters definieren, wie der Erwerb von Deutungsmustern ihrer Meinung nach funktioniert und ob dieser messbar ist. Zusätzlich wurde um eine Stellungnahme zu den Zielen des kulturellen Lernens gebeten und die Relevanz der Erinnerungsorte für die Vermittlung kultureller Sachverhalte besprochen.

5.3.1.1. Definition von kulturellem Lernen

B1 versteht unter kulturellem Lernen zunächst *„das, was über den traditionell als sprachliches Lernen verstandenen Anteil des Fremdsprachenunterrichts hinausgeht“* (B1 Segment 8) und bezieht sich dabei *„auf die Welt bzw. die Welten hinter dieser Sprache, mit den unterschiedlichsten Phänomenen, Diskursen und medialen Formen, die es da geben kann, und auch übrigens mit einer historischen Dimension.“* (B1 ebd.) Eine Trennung von sprachlichem und kulturellem Lernen lehnt B1 (ebd.) ab, weist jedoch auf die Schwierigkeit hin, Sprache und Inhalte so zu verknüpfen, *„dass es auch befriedigend sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden wird.“*

Für B2 (S. 8) bedeutet kulturelles Lernen, *„dass ich mich mit Texten, Bildern, Musikstücken [...], d.h. mit Texten in einem erweiterten Textsinn auseinandersetze und ich in der Auseinandersetzung mit diesen Texten diese Texte zu verstehen versuche.“* B2 (S. 10) sieht darin eine *„intensive Suchbewegung, also eine Bewegung des Fragestellens und des Infragestellens [...] der eigenen Muster der Wahrnehmung, des Deutens und Handelns wie auch [...] der Muster, die mir zum Beispiel in Texten begegnen.“*

B3 (S. 8) plädiert hingegen dafür, den Begriff weiter zu fassen und sich nicht nur auf Altmayers Konzept zu beschränken, denn kulturelles Lernen bezeichne neben einem neuen Wort für das Fach *„eher gewisse Techniken in der Landeskundevermittlung, bei denen man gezielt davon abgeht, die [...] Prägung aufgrund einer nationalen Zugehörigkeit in den Vordergrund zu rücken“* (B3 S. 12) und mit *„kulturwissenschaftlichem Werkzeug“* (B3 S. 8) operiert. Man könne, so B3 (S. 10), *„von einer gewissen Hinwendung zum Subjekt“* und seiner Sprache sprechen.

Auch B4 bezieht sich auf das Subjekt und bezeichnet dessen Einfinden in eine Gemeinschaft, die durch implizite und explizite Regeln und Werte geprägt ist, als wesentlich (B4 S. 8). Kulturelles Lernen umfasse jedoch

nicht nur die Regeln und Werte, sondern eben auch das Wissen um Ereignisse, Gegenstände und Personen, die für diese Gesellschaft zentral sind, weil sie das gesellschaftliche Wertesystem mitgeprägt haben oder auf etwas rekurren, was für diese Gesellschaft wichtig ist.“ (B4 ebd.)

Das, was für die Gemeinschaft von Relevanz ist, drücke sich in den von ihr verwendeten kulturellen Deutungsmustern aus (B4 ebd.).

5.3.1.2. Deutungsmusterlernen

Ein Deutungsmuster ist laut B2 (S.12), der den Begriff im Sinne Altmayers definiert, *„ein kollektiv gespeicherter Wissensinhalt und hat eine gewisse Stabilität.“* Seine Gültigkeit sei im Angesicht des Prozesscharakters und der Dynamik von Kultur nur von begrenzter zeitlicher Dauer und sein Inhalt veränderbar (B2 ebd.). Ein gemeinsames Repertoire an Deutungsmustern stelle Zugehörigkeit her und stifte Identität (B2 ebd.)

B4 (S. 10) bezeichnet Deutungsmuster gleich wie B2 als *„Manifestationen des kollektiven Gedächtnisses“* und sieht in ihnen eine konkrete Möglichkeit, die zuvor genannten abstrakten Werte und Regeln zu vermitteln, d.h. eine Option, um erklären zu können, *„wie eine Kultur funktioniert“* und *„warum diese Werte und Regeln in einer Gesellschaft gültig sind.“* (B4 ebd.).

Dem widerspricht B3 (S. 20), die/der das Lehren und Lernen von Deutungsmustern aufgrund ihrer sozialen Prägung als besonders herausfordernd empfindet und der Vorstellung von kognitiven Deutungsschemata mehr abgewinnen kann. In der Einteilung der Deutungsmuster (siehe Kapitel 3.2.) sieht B3 (S. 14) jedoch eine Chance, diese für den Unterricht handhabbar zu machen. Dennoch müsse man sich mit einer ausschnittshaften Thematisierung von Deutungsmustern im Unterricht zufriedengeben:

Es kann immer nur exemplarisch sein, wobei exemplarisch im Bereich der Landeskundevermittlung ja sowieso ein Prinzip ist, das schon seit Urzeiten gilt. Von dem Vollständigkeitsanspruch ist man schon lange abgerückt. (B3 S. 16)

B1 (S. 14) stimmt dem zu und fasst Deutungsmuster als *„Interpretationsmuster, die sich anhand bestimmter kultureller Phänomene rund um diese ergeben“* auf, *„die [...] für bestimmte Gruppen durchaus spezifisch sind.“* (B1 S. 10) Anlagern würden sich Deutungsmuster um Personen, Bilder, Begriffe, Ereignisse, Daten und anderes. Durch die Auseinandersetzung mit gruppenspezifischen Assoziationen ließe sich nicht nur der

Konstruktcharakter von Kultur vorführen, sondern auch ein Lernprozess starten: „*An diese Assoziationen heranzukommen ist für mich die Möglichkeit, sich ein ‚fremdes‘ oder neues Deutungsmuster zu erarbeiten.*“ (B1 S. 14)

B2 (S. 8) beschreibt den Erwerb von Deutungsmustern ganz im Sinne Altmayers, bei dem in der Interaktion mit Texten eigene Muster weiterentwickelt, modifiziert oder tatsächlich auch revidiert werden, „*wenn ich sehe, dass ich auf diese Art und Weise nicht zu einem angemessenen Verstehen in der konkreten Kommunikation komme.*“ Für B4 (S. ebd.) werden kulturelle Lernprozesse ähnlich initiiert, indem „*Lernende selbst über Phänomene stolpern, die sie verwundern und die ihnen unbekannt sind [...].*“

Kulturelles Lernen, so sind sich alle vier befragten Personen einig, könne daher auch für sich erfolgen (B1 S. 34, B2 S. 54, B3 S. 56):

Auch alleine ist kulturelles Lernen möglich, wenn man sich selbst dessen bewusst wird, dass einem ein Deutungsmuster fehlt oder man ein anderes Deutungsmuster hat als ein Vertreter der Zielsprache und man sich dann alleine über geeignete Medienressourcen über diese kulturellen Deutungsmuster oder Erinnerungsorte der Zielkultur informiert. (B4 S. 26)

Als zweite Möglichkeit führt B4 (S. ebd.) Kontaktsituationen mit Vertreterinnen und Vertretern der Zielgemeinschaft an und bringt dabei einen Begriff aus dem interkulturellen Lernen ein:

Meines Erachtens ist es zentral, dass man kritische Momente oder Missverständnisse erlebt und darüber bemerkt, dass man das Wissen, um einen bestimmten Inhalt zu verstehen, nicht besitzt. Diese critical incidents können auch auftauchen, wenn man sich mit einem Partner unterhält und feststellt, dass er sich auf ein Ereignis, einen Gegenstand oder etwas bezieht, das einem selbst unbekannt ist oder man mit anderen Inhalten füllt bzw. ein anderes kulturelles Deutungsmuster für einen ausmacht als für den Partner.

Auch B1 (S. 36) sieht die individuelle Auseinandersetzung mit Deutungsmustern in weiterer Folge als nicht zielführend:

Ich glaube nicht, dass man so etwas ganz alleine für sich ausmachen kann. Man muss es ja auch verifizieren und zur Debatte stellen können und auch einmal eine andere Meinung hören.

B3 (S. 56) teilt diese Meinung und sieht den Austausch gar als zwingend erforderlich:

Das ist ja der Anspruch, warum man das im Fremdsprachenunterricht überhaupt machen soll, kann bzw. muss. Wenn es diese Interaktion nicht gebe, könnte ich gewisse Deutungsmuster nicht verändern und aushandeln. [...] Da ist der Austausch enorm wichtig, um auf unterschiedliche Deutungsmuster, die hier zirkulieren, stoßen zu können und diese sichtbar zu machen.

Ganz ähnlich argumentiert auch B2 (S. 54), die/der die Interaktion mit dem Aushandeln von Perspektiven und der Nachhaltigkeit des Lernens verbindet:

Gerade wenn wir daran denken, dass das Entscheidende beim Perspektivenwechsel ist, dass ich eine bestimmte Perspektive nicht nur als eine andere als meine identifiziere, sondern auch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen meiner erst eingenommenen und der Perspektive anderer identifiziere, dann ist die Interaktion auch entsprechend wichtig.

Auf die Nachfrage, ob die Interaktion eher mit Mitlernenden stattfinden solle oder doch mit Vertreterinnen und Vertretern der Zielgemeinschaft, meint B2 (S. 56):

Mir scheint [...], dass es besonders produktiv ist, beides miteinander in Beziehung zu setzen. [...] Das sind ja unterschiedliche Prozesse, die dann ablaufen, und ich glaube, dass die Herausforderung darin besteht, diese miteinander so in Beziehung zu setzen, dass das auch in einem didaktischen Sinne machbar, umsetzbar und sinnvoll ist.

Eine Notwendigkeit mit Kontrastpartnerinnen und -partnern zu arbeiten sieht B2 jedoch nicht. Dem pflichtet auch B1 (S. 36) bei: „Das kann auch jemand aus der gleichen Lerngruppe sein.“ Für B4 (S. 26) sind die Vorzüge einer Tandempartnerschaft wesentlich,

weil man eben unmittelbar mit diesen ins Gespräch kommen kann, Rückfragen stellen kann und einen direkten Kontakt zur Zielsprachenkultur hat, was sehr häufig im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext etwas ist, das für Lernende sehr gewinnbringend und motivierend ist.

B1 (S. 36) warnt vor zu schnellen Schlüssen und sieht die Zusammenarbeit im Tandem nicht immer als beste Option:

In solchen Kooperationsprojekten ist gelegentlich auch eine Art Hierarchie drinnen, die durchaus auch kontraproduktiv ist. Nach dem Motto: Die eine Seite weiß Bescheid, die andere Seite weiß nicht Bescheid bzw. geht es um das kulturelle Wissen der einen Seite, aber nicht so sehr um das kulturelle Wissen der anderen Seite.

B3 (S.58) äußert ähnliche Bedenken: „*Die nationale Komponente und die Komponente, dass der eine die Sprache besser als der andere kann, dürfte keine Rolle spielen. Das spielt sie aber.*“ Darüber hinaus wisse man nie, welche/n Partner/in man bekäme:

Wenn das jetzt zwei Personen sind, die beide aus unterschiedlichen Gruppen kommen und an unterschiedlichen Diskursen partizipieren, heißt das meines Erachtens noch lange nicht, dass sie das auch gleich gut verbalisieren können und dass sie wissen, welche Deutungsmuster hier vorhanden sind. (B3 ebd.)

Die befragten Personen (B2 S. 24, B3 S. 20, B4 S. 10) stimmen daher überein, dass auch die eigenen Deutungsmuster bewusst gemacht werden müssen, denn

[m]an ist sich dieses Wissens gar nicht bewusst. Man hält es für selbstverständlich und überträgt es ungefragt auf neue Situationen und wundert sich dann, wenn da eben Missverständnis oder Unverständnis entsteht und bleibt. (B1 S. 16)

B2 (S. 24) macht die Vertrautheit mit den jeweiligen Deutungsmustern von den konkreten Bildungs- und Sozialisationserfahrungen, die ein Individuum durchläuft, abhängig und sieht die Themenwahl als maßgebend für den Erfolg oder Misserfolg eines Austauschs:

Wenn ich jetzt z.B. ein Thema in den Mittelpunkt dieser Aktion stelle, wie z.B. den Klimawandel, dann kann ich davon ausgehen, dass das alle Beteiligten zunächst einmal als etwas wahrnehmen, wozu sie irgendeine Art von Vorstellung oder Vorwissen haben. [...] Aber wenn ich sozusagen einen Inhalt bzw. ein Thema, in den Mittelpunkt stelle, von dem ich eher ausgehe, dass dazu kein oder wenig Vorwissen da ist und dass ich zunächst auch bestehende Vorannahmen und Vorurteile sichtbar machen muss, um hier einen erfolgreichen Lernprozess zu initiieren, dann muss ich das vor der Begegnungssituation machen. (B2 S. 26)

Nur wenn die Lernenden eigene Assoziationen oder Vorwissen zum Gegenstand haben und sich dessen bewusst sind, können sie mit einer/einem Partner/in (Lehrperson, Mitlernende/r, Vertreter/in der Zielgemeinschaft) oder in der Auseinandersetzung mit einem Text Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Überraschendes bzw. Irritierendes aufzeigen (B2 S. 20, 22). Dies gelte, so B3 (S. 20), auch für die Lehrperson.

Das Sichtbarmachen von kulturellen Deutungsmuster geht folglich

von den Kommunikationspartnern [aus] oder eben vom Lernenden oder der Person selbst, indem sie über Aspekte stolpert, die für sie unklar oder unbekannt sind, und sie dementsprechend selbst zu recherchieren beginnt. (B4 S. 14)

Dies treffe aber eher nur auf authentische Kommunikationssituationen zu:

Im Fremdsprachenkontext ist es häufig so, dass der Lehrende oder das Material das Gewünschte vorgibt, einfach weil das Lernszenario didaktisiert ist und es ja eine Intention gibt, warum man sich mit dem Material beschäftigt. (B4 ebd.)

Auch B3 (S. 18) sieht die Lehrperson in ihrer/seiner Rolle als Ersteller/in von Materialien als zentralen Schalthebel im Sichtbarmachen von Deutungsmuster, das sie/er allerdings als problematisch identifiziert: „Findet man alle Deutungsmuster? Was sind die wichtigsten Deutungsmuster? Wer entscheidet das?“ (B3 S. 20) Gleichzeitig verweist B3 (ebd.) auf den offenen Charakter von Altmayers Konzept:

Ich muss dann einfach verschiedene Deutungsmuster zulassen. Es ist ja nicht so, dass ich sicher sagen kann, dass ein bestimmtes Deutungsmuster zu einem bestimmten Fall auszuschließen bzw. völlig falsch ist.

Es könne, so B3 (S. 22) in seinen weiteren Ausführungen, zudem kein Ziel sein, dass die Lehrperson vorgebe, welche Deutungsmuster Lernende einsetzen sollen. Vielmehr gehe es darum, „dass ich meine Lernerinnen durch entsprechende Unterrichtstechniken dazu ermuntern kann, ihre Deutungsmuster zu aktivieren.“ (B3 ebd.)

B1 (S. 20) unterscheidet in diesem Rahmen zwischen einer DaF- und DaZ-Perspektive und fasst die Rolle von Lehrpersonen für beide Lernkontexte folgendermaßen zusammen:

Grundsätzlich ist vergleichbar, dass beide exemplarisch Dinge vorführen und dann Denkanstöße geben. Sie bringen die Leute sozusagen auf die entsprechende Schiene [...], begleiten diese und zeigen Möglichkeiten für Informationen und Diskussionen auf, bereiten Formate auf und organisieren etwas. Sie treten aber nicht als allwissende Quelle auf.

Wichtig wäre für B1 (S. 24) darüber hinaus,

dass die Lehrperson selber eine oder mehrere Fremdsprachen sehr bewusst gelernt hat und auch versucht hat, „fremde“ Kulturen oder neue Bereiche ganz bewusst für sich zu erarbeiten. Man muss es am eigenen Leib erfahren haben, Versuche gemacht haben, auch wenn die nicht immer positiv verlaufen sind, um ein Gespür dafür zu bekommen, wie so etwas vermittelbar ist.

Angesprochen auf die Messbarkeit des Deutungsmustererwerbs teilen die befragten Personen die Auffassung, dass dies nicht mit den üblichen Mitteln des Fremdsprachenunterrichts möglich ist. B4 (S. 20) kann sich zumindest theoretisch eine Messung vorstellen:

Man müsste sich zuerst einmal überlegen, was denn eine vollumfängliche bzw. perfekte Beherrschung eines Deutungsmusters bedeuten würde. Das müsste man dann für jedes Deutungsmuster beschreiben und im Anschluss graduelle Abstufungen bestimmen und überlegen, was denn eine teilweise Beherrschung ist bzw. in welchem Grad die Beherrschung bei einem Lerner weniger stark ausgeprägt ist als bei einem anderen.

Wie B4 (ebd.) des Weiteren feststellt, bleibt es jedoch sehr schwierig, aus den Antworten von Lernenden auf unterschiedliche Fragen zu bestimmen, was nun wirklich an Deutungsmustern erworben wurde: „Auch gerade in Gesprächen wird ja selten formuliert, was man unter einem spezifischen Deutungsmuster versteht.“ B1 (S. 26) sieht das ähnlich und schließt die Messung mittels quantitativer Verfahren im Sinne einer Kompetenzfeststellung a priori aus:

Deswegen ist das ja auch weitgehend ausgenommen aus dem Europäischen Referenzrahmen, weil es zu schwierig ist oder es letztendlich wahrscheinlich auch von Seiten der Lernenden nicht immer verbalisierbar ist, was sie nun tatsächlich gelernt haben. (B1 S. 26)

Dieser Sichtweise schließt sich B2 (S. 40) an und konstatiert:

Würde ich versuchen, das kulturelle Lernen messbar zu machen, würde meiner Meinung nach auch Einiges verloren gehen, was das kulturelle Lernen auszeichnet: nämlich seine prinzipielle Offenheit.

Kulturelles Lernen, so B2 (S. 40), sei geprägt von einem „Prozess der Bewusstmachung“ und „der kritischen Auseinandersetzung mit bestimmten Gegenständen“. Das erworbene Wissen sei „immer etwas Unabgeschlossenes“:

Ich habe natürlich einerseits Ziele, die ich versuche zu erreichen, wenn ich in der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Texten Unterricht gestalte, aber diese Ziele sind nicht in dem Sinn messbar wie jetzt andere Lehrziele, die in anderen Bereichen wie etwa dem sprachlichen oder dem thematischen Lernen anzusiedeln sind. (B2 ebd.)

B3 (S. 30) stellt sich daher die Frage, ob der Erwerb überhaupt messbar sein muss:

Es kann vielleicht gewisse "Aha-Erlebnisse" geben. Das habe ich schon selbst mit Lernenden erlebt, dass diese ihre eigenen Deutungsmuster verändern. Das erscheint mir auch plausibel. Von Messen kann in dem Sinne jedoch nicht die Rede sein.

Eine Möglichkeit, um den Erwerb kultureller Deutungsmuster nachvollziehen zu können, sieht B1 (S. 26) in der Kombination von deklarativen Wissens- und Interpretationsaufgaben:

Es ist also eine Mischung von sogenanntem orientierendem Wissen, das man natürlich in gewisser Weise abprüfen kann, und einer Art Interpretationsfähigkeit, an der man vielleicht spüren kann, ob die Person in der Lage ist, sich in ein für sie neues Deutungsmuster einzufühlen und das unter Umständen auch zu beschreiben.

B2 (S. 44) vertritt die Meinung, dass es eine Reihe an unterschiedlichen und komplexen Verfahren brauche, „um diesen kulturellen Lernprozessen auf die Spur zu kommen“. Sie/Er stimmt wie B3 (S. 32) zu, dass synchrone bzw. retrospektive qualitative Forschungsmethoden eine Option darstellen könnten, wenn auch nicht die beste:

Gerade dann wenn es um Haltungen und Emotionen geht, die dann auch mit bestimmten Einstellungen verbunden ist, ist es - glaube ich - schwierig, alles über diese Think-Aloud-Protokolle etwa nachvollziehbar oder erschließbar zu machen. (B2 S. 46)

Als zusätzliches Messverfahren schlägt B2 (S. 41) in Bezug auf Virtual Reality die Videographie vor.

Für B4 (S. 22) stellen Think-Aloud-Protokolle und retrospektive Interviews ebenfalls gangbare Alternativen dar. Sie bleibt jedoch dabei,

dass es schwer ist, aus diesen Äußerungen der Betroffenen eine Messbarkeit abzuleiten. [...] Man weiß ja auch nicht, was vorher schon an Wissen da war. Der Wissenszuwachs ist ein Faktor, der unklar bleibt [...]. (B4 ebd.)

B3 (S. 32) stellt ähnliche Schlussfolgerungen an und weist auf die individuelle Natur kultureller Lernprozesse hin: *„Das bedeutet auch, dass ich bei Einsatz der gleichen Technik nicht dasselbe bei unterschiedlichen Lernern erreiche.“* Ihr/Sein Vorschlag, eine Messbarkeit anhand zweier Vergleichsgruppen, in denen die Deutungsmuster des behandelten Diskurses entweder aktiviert wurden oder nicht, abzuleiten, bezeichnet B3 (ebd.) ebenso als *„nie ganz hieb- und stichfest.“* Das Problem sieht B3 (ebd.) darin, dass es schwierig sei festzustellen, *„was die Veränderung im Deutungsmusterlernen ausgelöst hat.“* Diese Rückführung sei auch Altmayer noch nicht gelungen.

5.3.1.3. Ziel des kulturellen Lernens

B2 (S. 38) und B3 (S. 24) folgen Altmayers Ausführungen und bestimmen als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben der zielsprachlichen Gemeinschaft. Dafür müsse man, *„bestimmte Wissensinhalte und Strategien [...] vermitteln [...]“. Das kulturelle Lernen spielt dabei eine Rolle.“* (B2 S. 14) Gleichzeitig verweist B2 (S. 38) auf den spezifischen Lernkontext:

Ich muss ja nicht notwendigerweise insofern teilhaben können, als ich dann in Österreich, Deutschland, der Schweiz oder sonst wo leben muss. Ich kann ja auch als DaF-Lernender das Ziel haben, einfach mit Leuten kommunizieren zu wollen, die diese Sprache sprechen.

Auch B4 (S. 18) differenziert zwischen verschiedenen Zielen, die Lernende haben:

Wenn ein Lerner eine Sprache mit dem Ziel zu migrieren lernt und im neuen Land leben und dauerhaft bleiben möchte, werden für ihn natürlich kulturelle Phänomene eine ganz andere Relevanz haben als für jemanden, der eine Sprache lernt, weil sie vielleicht in seiner wissenschaftlichen Disziplin die gängige Wissenschaftssprache ist [...].

Sie/Er stellt im Rahmen des kulturellen Lernens das Verstehen in den Mittelpunkt, das grundsätzlich „an das pragmatische Verstehen von Sprachenlernen an[schließe]“ und „darauf ausgerichtet ist, das implizite Wissen der Sprecher deutlich und nachvollziehbar zu machen.“ (B4 S. 18)

5.3.1.4. Kritik am kulturellen Lernen

Die Kritik an Altmayers Konzept erstreckt sich in den Interviews nicht nur auf das Sichtbarmachen und Auffinden von Deutungsmustern sowie die Messbarkeit des Erwerbs. Laut B2 (S.8) sei auch der Begriff der Angemessenheit (vgl. Altmayer 2007: 16f.) im Hinblick auf das Verstehen kultureller Phänomene ein

zu Recht problematisierter [...]. Denn angemessen kann ja sehr unterschiedlich ausgelegt werden. Angemessen kann situativ angemessen bedeuten, kann aber auch angemessen im Hinblick auf die von mir selbst definierten Ziele in einer konkreten Interaktion sein.

Das Deuten von kulturellen Mustern sei zudem wesentlich von den bestehenden Machtverhältnissen in einer Gemeinschaft geprägt:

[M]ein Verhältnis zu den Texten ist ja kein neutrales bzw. auch keines, das kontextlos existiert, und ich muss deshalb beim kulturellen Lernen auch immer wieder die Kontexte berücksichtigen, die für ganz konkrete Interaktionssituationen und dann auch für meine Deutung eines Textes mitentscheidend sind. (B2 S. 12)

Macht bestimme zudem über den Grad an Partizipation:

Wenn das Lernende sind, die z.B. gerade im Asylverfahren sind, sind ihre Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe qua Gesetz schon einmal beschränkt. (B2 S. 16)

Das kulturelle Lernen sei immer der konkreten Situation der Lernerinnen und Lerner anzupassen (B2 ebd.). Sowohl B2 (S. 14) als auch B3 (S. 28) machen sich daher für die Berücksichtigung von Machtfragen in Altmayers Konzept stark, die bis jetzt nur wenig aufgegriffen wurden, und plädieren für den Einbezug von Michael Foucaults Ausführungen zur Beziehung zwischen Macht und Diskursen.

B3 (S. 28) sieht den Diskursbegriff gar als Hauptproblem des kulturellen Lernens, der laut ihren/seinen Aussagen im Gegensatz zu den Deutungsmustern von Altmayer kaum behandelt wurde:

Es wird zu wenig definiert, was ein Diskurs ist. Wer entscheidet darüber, an welchen Diskursen ich teilnehmen soll? Was sind wichtige Diskurse? Welche Diskurse sind nicht wichtig? Hinzu kommt die Grundlagenproblematik, die man in der Landeskunde schon seit 60 Jahren kennt: Wer wählt die wichtigen Diskurse aus? Und was heißt Diskurspartizipation? (B3 ebd.)

In Bezug auf Foucaults Theorie betont B3 (ebd.), „dass es eben nicht so ist, dass man Diskurse vollständig nachvollziehen kann.“ Das Erreichen des Ziels der Diskurspartizipation müsse daher sehr kritisch betrachtet werden (B3 S. 26).

Generell würde sich auch die Frage stellen, „warum ich etwas besser aus der Innenperspektive sehen sollte als aus einer Außenperspektive.“ (B3 S. 16) B3 (S. 10) weist in Anbetracht dessen auf die vielen Gemeinsamkeiten zwischen dem interkulturellen und kulturellen Lernen hin: „Es ist ja nicht ganz unumstritten, wie viel Neues da wirklich dabei ist.“

Der Zusammenhang von Sprache und Kultur sei laut B3 (S. 34) „nicht mehr unbedingt gegeben“:

Ich sehe [...] überhaupt keine Notwendigkeit, dass ich das deutungsbezogene Lernen auf Deutsch machen muss. Denn das würde ja heißen, dass es spezifische deutsche bzw. deutschsprachige - nicht im Sinne von nationale - Diskurse gibt. Das bezweifle ich, dass jemand auf Slowakisch nicht an einem deutschsprachigen Diskurs teilnehmen kann. Das ist eigentlich ein Unsinn.

5.3.1.5. Erinnerungsorte

B1 (S. 12) sieht Erinnerungsorte in Bezug auf das kulturelle Lernen und die kulturellen Deutungsmuster als „*Möglichkeit der Konkretisierung eines sonst nur sehr schwer handbaren Begriffes.*“ Dem stimmt auch B2 (S. 20) zu, der die Erinnerungsorte als „*Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses*“ auffasst: „*An ihnen lassen sich Deutungsmuster sichtbar und somit auch erlernbar oder zum Gegenstand des Lernprozesses machen.*“

Für B3 (S. 52) ist die Arbeit mit Erinnerungsorten nach wie vor die beste Option, um kulturreflexive Lernprozesse anzustoßen:

Erinnerungsorte bringen eine gewisse Qualität mit, die dieses kulturelle Lernen erleichtern. Damit meine ich z.B. die Mehrdimensionalität, die mediale Tradierung, die unterschiedlichen Positionen oder die Veränderbarkeit der Deutung der Erinnerungsorte. [...] Das ist der Unterschied zum Deutungsmusterlernen, wo ich ein bisschen im Dunkeln tappe [...]. (B3 S. 50, 52)

Die Mehrdimensionalität von Erinnerungsorten streicht auch B4 (S. 14) heraus und stellt fest:

Indem man sich diese Erinnerungsorte nutzbar macht und exemplarisch anhand dieser Erinnerungsorte die dahinterliegenden Konzepte bespricht und erläutert, kann dadurch die Kultur eines Zielsprachenlands im Fremdsprachenkontext für die Lernenden besser verständlich und greifbarer gemacht werden. (B4 S. 12)

Von der besseren Greifbarkeit kultureller Deutungsmuster durch Erinnerungsorte spricht auch B3 (S. 52) in seinen weiteren Ausführungen: „*Der große Vorteil in der Arbeit mit Erinnerungsorten ist, dass ich mich auf etwas beziehen kann.*“ Ob sich B3 hierbei rein auf materielle Erinnerungsorte stützt oder auch immaterielle wie B4 (S. 12) miteinschließt, geht aus der Antwort nicht weiter hervor.

5.3.2. Digitale Medien und kulturelles Lernen

Im zweiten Fragenblock stand die Rolle der digitalen Medien im Fokus der Aufmerksamkeit. Die befragten Personen sollten sich zu deren Potenzial im Hinblick auf das kulturelle Lernen äußern sowie auf den Aspekt der Narration und der emotionalen Ansprache durch digitale Medienarrangements eingehen. Zu guter Letzt

wurde die zunehmende Bedeutung der visuellen Komponente und der Erlebnissfaktor in den digitalen Medien diskutiert.

5.3.2.1. Die Rolle der digitalen Medien im kulturellen Lernen

Digitale Medien, so B3 (S. 42), hätten einen großen Einfluss auf die Wahrnehmung kultureller Lernprozesse: *„Alles ist schneller und direkter verfügbar.“* Dies bezieht B2 (S. 48) einerseits auf die Beschaffung von Informationen durch die unendliche Anzahl an möglichen Quellen und andererseits auf die Interaktion mit anderen Lernenden: *„Darüber hinaus habe ich schon auch die Möglichkeit, mit digitalen Medien an Orte zu gehen, an denen ich sonst nicht sein könnte.“* (B2 ebd.)

Auch B3 (S. 42) sieht die gewachsenen Möglichkeiten zum Austausch als Vorteil. B4 (S. 24) nennt zudem die Multimedialität und Multicodalität der digitalen Medien:

Damit meine ich die Möglichkeit, über verschiedene mediale Kanäle zu gehen und verschiedene Sinneseindrücke der Nutzer anzusprechen. Das kann man auch mit analogen Medien wie beispielsweise einem Comic machen, aber in diesen Medien ist das sehr viel schwieriger umzusetzen und daher auch seltener. Bei digitalen Medien ist es weit verbreitet, dass man über Bilder, Töne, Texte und vom Nutzer selbst auswählbare Komponenten agieren kann. (B4 S. 24)

Dadurch, so B2 (S. 50), komme den digitalen Medien eine hoch emotionalisierende Kraft zu:

Gerade wenn wir davon ausgehen, dass Texte - im erweiterten Textbegriff verstanden - auch eine bestimmte Wirkung auf mich haben und Emotionen auslösen, ist es ein entscheidender Unterschied, ob das ein Text ist, den ich lese oder als Bild vor mir sehe oder ob ich zugleich etwas höre oder sogar spüre. Das löst natürlich andere Prozesse aus und insofern macht das auf jeden Fall einen Unterschied. Zugleich ist das ja etwas, das auch nah an der Lebenswirklichkeit vieler Menschen dran ist, dass wir eben multimodal unseren Alltag bestreiten.

B1 (S. 30) fügt dem hinzu, dass vor allem audiovisuelle Medien das Potenzial hätten, *„über das Auslösen von Emotionen Leute für etwas zu interessieren, mit dem sie sich dann näher beschäftigen.“*

5.3.2.2. Narration in digitalen Medien

B4 (S. 24) bezeichnet die narrative Kraft eines Mediums als „*das zentrale Element [...] das Rückschlüsse zulässt bzw. Aussagen dazu macht, inwieweit das Medium dafür geeignet ist, kulturelles Lernen zu befähigen.*“ Sie/Er verweist im Zuge dessen auf die emotionale Ansprache und Involvierung der Rezipientin bzw. des Rezipienten, die durch narrative Elemente erreicht werden können. B1 (S. 32) hält es ebenso für wichtig, Informationen narrativ mit Emotionen aufzuladen und Lernende damit „*einzufangen*“.

[G]leichzeitig ist es natürlich schwierig, dann die Balance zu halten, damit es nicht nur Narration und Emotion gibt, sondern eben auch ein konkreter Gehalt bleibt. (B1 S. 52)

Als Paradebeispiel führt B1 (S. 54) das Format der Dokufiction an:

Das scheint mir eine gelungene Möglichkeit zu sein, Narration, Emotion und Information zu verbinden und auch über die Narrativität und Emotionalität, die das auf jeden Fall natürlich hat, etwas aufzuschließen, das sonst vielleicht zu trocken wäre oder langweilig daherkommen würde. Auch gerade für den Fremdsprachenunterricht ist das interessant.

„*Nicht jede Narration schafft es jedoch, diese Eingebundenheit zu erzeugen*“ (B4 S. 24) und müsse daher mit weiteren Elementen, z.B. unterschiedlichen Interaktionsmöglichkeiten, kombiniert werden.

B2 (S. 52) sieht das Potenzial der Narration neben dem Eintauchen in eine Geschichte vor allem in der Möglichkeit, sich mit einer Person identifizieren zu können und dadurch eine neue Perspektive einzunehmen: „*Hier bieten digitale Medien ganz andere, eben multimodale, Möglichkeiten [...].*“ Als Voraussetzung für den Perspektivenwechsel nennt B3 (S. 48), dass sich Lernende auf Narration und Emotionen einlassen müssen:

Die affektive Komponente spielt eine große Rolle, um sich mit den Inhalten entsprechend auseinanderzusetzen und zu den eigenen Einschätzungen und Beurteilungen vorzudringen. [...] Damit meine ich, dass ich mich auf ein Musikstück, ein Bild oder z.B. einen akustischen Impuls einlasse und ich meine Deutung zulasse. Für mich persönlich ist das etwas sehr Emotionales bzw. etwas, das stark mit Gefühlen verbunden ist. Denn falls ich das nicht thematisieren kann oder will, werde ich nie in einen Lernprozess kommen.

5.3.2.3. Die Dominanz des Visuellen in Gedächtnismedien

Angesprochen auf ein Zitat von Douglas Greenberg⁸⁹ (vgl. Meyer 2009a: 191) bestätigen alle befragten Personen (B2 S. 66, B3 S. 76, B4 S. 34) die zunehmende Rolle der visuellen Komponente in digitalen Medien, um kulturelle Sachverhalte darzustellen:

Ja, ich glaube, dass das in gewisser Weise stimmt, dass Bilder, sowohl stehende wie bewegte, eine zunehmende Rolle spielen werden und visuelle, audiovisuelle oder wie auch immer mit visuellem Anteil ausgestattete Medien eine besondere Relevanz bekommen werden. (B1 S. 50)

Viele Assoziationen, so B1 (S. 56), seien heutzutage schon visueller Natur. B4 (S. 34) bringt diesen Trend mit den Mediennutzungsgewohnheiten in Verbindung und stellt fest, dass „*die visuelle Komponente sehr wichtig [ist], weil sie erlaubt, sehr schnell Dinge zu erfassen, abzubilden, aber auch die individuellen Aspekte, die einem wichtig sind, in einem Bild festzuhalten.*“ Darüber hinaus merkt B4 (ebd.) an, dass der visuelle Kanal im Gegensatz zu anderen einen Austausch ermöglicht: „*Das ist eben ein großer Vorteil des Visuellen, dass man auf das Ereignis verweisen und zeigen kann und darüber ins Gespräch kommen kann.*“

B1 (ebd.) sieht in der Bilderflut auch eine Gefahr, da visuelle Texte „*oft auch Verkürzungen oder scheinbare Eindeutigkeit suggerieren.*“ B2 (S. 66, 68) spricht sich daher deutlich gegen die Ausschließlichkeit der Vermittlung kultureller Phänomene über die visuelle Komponente aus und betont die Rolle von auditiven Medien:

Ich hoffe, dass [die Vergangenheit] nicht nur visuell ist. Denn wenn wir ans kulturelle Lernen denken, dann haben auditive Elemente eine besondere Bedeutung erhalten. Ich denke jetzt ganz konkret an die Stimme und an Stimmdokumente, die noch einmal einen ganz anderen Zugang zur Vergangenheit eröffnen als das jetzt Bilder tun. [...] Wenn ich an frühere Zeiten denke, in denen es noch keine Stimmaufnahmen gegeben hat, hätte ich dann eine bestimmte Komponente nicht, die aber schon auch ganz entscheidend für meinen Zugang zu dieser Vergangenheit ist.

Grundsätzlich stimme jedoch, „*dass Bilder Texte sukzessive in den Hintergrund gedrängt haben - nicht verdrängt, aber in den Hintergrund gedrängt.*“ (B2 S. 68)

⁸⁹ „In the future, the past will be visual.“ (dt. *In der Zukunft ist die Vergangenheit visuell.*)

Diese Meinung teilt auch B3 (S. 42), die/der feststellt, dass sich visuelle Deutungsmuster in digitalen Medien angleichen würden: *„Gewisse Bilder setzen sich mehr oder weniger durch. Ich sehe hier schon einen gewissen Grad bzw. eine gewisse Tendenz zur Vereinheitlichung.“* Wie in den nächsten Jahren und Jahrzehnten an Vergangenes erinnert wird, macht B3 (S. 76) von den zukünftigen Medienentwicklungen abhängig: *„Warum sollte das Erinnern nicht audiovisuell sein oder auf komplett andere Weise erfolgen, von der wir heute noch nichts wissen?“*

5.3.2.4. Digitale Medien und Erleben

In Bezug auf die Erlebniskraft von digitalen Medien hält B4 (S. 36) fest, dass das Erleben von Sachverhalten immer schon eine große Rolle im (kulturellen) Lernen gespielt hat:

Man lernt durch Erleben immer noch am besten und besser als wenn man sich einfach theoretisches Wissen durchliest oder ohne Bezug Informationen aufnimmt. Wenn man es selbst anwendet und erlebt, dann ist Wissen sehr viel fundierter verankert.

Den allmählichen Wandel der Informations- zur Erlebnisgesellschaft (vgl. MacManus 2016, vgl. Wadhera 2016) erklärt sich B4 (S. 36) so, *„dass durch die große Informationsflut, die derzeit herrscht, und die schnelle Halbwertszeit von Neuigkeiten, neuen Forschungsergebnissen oder Nachrichten, viele Menschen überfordert sind.“* Daher würde man sich wieder auf das Erinnern und Erleben rückbesinnen:

Das sind Komponenten, die eine gewisse Art von Sicherheit vermitteln, da man es eben selbst erleben kann, selbst der Akteur ist und nicht vor einer unendlich großen Flut von Informationen steht. (B4 S. 36)

Das hohe Erlebnispotenzial digitaler Medien könne, so B4 (S. 14), dazu genutzt werden, um kulturelle Lernprozesse intensiver zu gestalten, wenn auch wie B1 (S. 52) anmerkt, Information nicht komplett durch Erleben ersetzt werden sollte:

Je vielfältiger und je mehrperspektivischer ein solches Erleben ist, desto stärker ist meines Erachtens auch die Identifikation des Lerners oder des Rezipienten mit diesem Deutungsmuster. Er kann sich auf verschiedene Art und Weise mit diesem kulturellen Deutungsmuster auseinandersetzen und hat auch verschiedene Deutungsmöglichkeiten. (B4 ebd.)

Für B3 (S. 78) muss das Erleben von Kultur nicht unbedingt mit einem „großen Trara“ verbunden sein:

Ich bin durchaus der Meinung, dass die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text auch kulturelles Lernen sein kann. Da passiert das Erleben im Kopf auf einer intellektuellen und emotionalen Ebene.

Auf die Frage, was für B3 bedeuten würde, einen Erinnerungsort zu erleben, antwortet sie/er:

dass ich nachvollziehen und verstehen kann, warum etwas in einer bestimmten Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Erinnerungsort ist und dass ich am entsprechenden Diskurs partizipieren kann. [...] "Erleben" ist für mich hier ein falscher Begriff. "Nachvollziehen" oder "Mitgestalten" wäre besser. (B3 S. 82)

5.3.3. Anforderungen an virtuelle Lernumgebungen

Der dritte Fragenblock beschäftigte sich mit der Auswahl und Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen. Besprochen wurde die Visualisierung von Erinnerungsorten, ob und wann diese Deutungsmuster aktivieren kann und wie hoch der Realismusgrad der virtuellen Welten für das kulturelle Lernen sein sollte. Zusätzlich nahmen die befragten Personen Stellung zur Rolle von Avataren und künstlicher Intelligenz als Austauschpartnerinnen und -partner.

5.3.3.1. Auswahl der Lernumgebung

Für B1 (S. 60) gleicht die Auswahl einer passenden virtuellen Umgebung für das kulturelle Lernen der Entscheidung der Lehrperson, welche Bilder in ihrem/seinem Unterricht zum Einsatz kommen sollen:

Das ist für mich jetzt ein bisschen die Frage danach, welche Bilder sich dafür eignen, etwas aufzuschließen oder sozusagen Gespräche bzw. Denkprozesse in Gang zu setzen und welche nicht. Ich würde da natürlich - und das ist jetzt auch nicht neu - zwischen offenen, uneindeutigen narrativ aufgeladenen Bildern und Bildern, die diese Dimension nicht haben, unterscheiden.

Dabei sei es laut B1 (S. 60) wichtig, mehrere Bilder bzw. Perspektiven anzubieten, da diese für verschiedene Personen unterschiedlich interessant sein können. Dem stimmt auch B4 (S. 50) zu und stellt fest, dass *„die Materialien zur Diskussion und Kommunikation unter den Lernenden anregen“* und zum Lernziel und der Aufgabenstellung passen sollten. Generell müssen Materialien, so B4 (S. 16), dazu geeignet sein, ein *„Problem für den Lernenden zu lösen, Fragen zu beantworten, und das kulturelle Phänomen für ihn deutlich machen.“* Für B3 (S. 88) bedeutet dies, dass die Inhalte in virtuellen Welten zu provozieren haben: *„Es braucht das, was bei Altmayer Irritationsmoment heißt [...]“*

Auf die Frage, ob virtuelle Welten über den visuellen Kanal Deutungsmuster aktivieren können, antwortet B2 (S. 30) in Bezug auf 360-Grad-Videos:

Selbstverständlich kann das Deutungsmuster aktivieren, denn ich nehme ja dann in dieser Umgebung Landschaft, Gegend und Häuser wahr. All das dient dazu, dass Deutungsmuster aktiviert werden. Wenn ich mir z.B. dann ansehe, wie in Tirol die Gärten vor den Häusern gestaltet sind, kann ich mich fragen, was das über die Menschen, die in Tirol leben, aussagt. Gibt es da hohe oder niedrige Zäune oder überhaupt Zäune? Das ist ja dann auf diese Art und Weise z.B. mit dem Deutungsmuster "Öffentlich und privat" verbunden.

B3 (S. 86) warnt vor zu schnellen Schlüssen und erklärt anhand eines Filmbeispiels mit historischem Inhalt, dass Deutungsmuster visueller Art, damit sie erkannt werden, anderweitig besprochen werden müssen:

Mein Erleben war eben, dass viele Teilnehmer dieses Deutungsmuster oder - bleiben wir beim Visuellen - dieses Bild falsch, nicht oder gegenteilig wahrgenommen haben. Hätte ich das als Lehrperson oder Workshopleiter nicht thematisiert, wären die Teilnehmer wahrscheinlich nie darauf gestoßen.

Auch B2 (S. 30) sieht im Hinblick auf die Erinnerungsorte bei geschichtlichem Faktenwissen Aufklärungsbedarf (siehe dazu auch Kapitel 5.3.1.2.). B4 (S. 38) schließt sich diesem Gedanken an und verbindet die Frage nach dem Aktivieren von Deutungsmustern durch die Visualisierung eines Erinnerungsortes ebenso wie B1 (S. 62) mit der Vertrautheit der Muster:

Ist es etwas, das man selbst erlebt hat oder hat man besondere Verbindungen und Assoziationen dazu? Ist es etwas, was man vielleicht auch explizit als Erinnerungsort erlebt hat und dementsprechend sehr stark darauf zurückgreifen kann? Vielleicht hat man auch ein gewisses Bewusstsein dessen, dass man mit einem Ereignis oder einem Ort aufgrund kultureller Erlebnisse etwas verbindet. Wenn dies der Fall ist, dann reicht auch die visuelle Komponente. (B4 ebd.)

Gerade wenn Erinnerungsorte nur vage im individuellen Gedächtnis repräsentiert sind, braucht es im Vorfeld „mehrkanalige Informationen und auch schriftliche Informationen.“ (B4 S. 40)

B3 (S. 90) könnte sich vorstellen, dieses Problem mit Infotafeln in der virtuellen Welt zu lösen und streicht heraus, dass die Lehrperson die Informationen steuern und so den kulturellen Lernprozess lenken könnte:

Da lässt sich in puncto Verfremdung ja viel machen. Ich kann zuerst eine Information und dann eine andere geben. Ich kann Informationen verschränken, verfälschen oder in eine gewisse Reihenfolge bringen. Ich glaube, dass das alles einen großen Einfluss auf mein deutungsbezogenes Lernen hat.

Generell sei es laut B4 (S. 50) jedoch schwierig abzuschätzen, welches Wissen für das kulturelle Lernen in virtuellen Welten nötig sei, denn

gerade wenn die virtuellen Welten schon vorher da sind - was in der Regel häufig der Fall ist - und dann didaktisiert werden und dazu Aufgabenstellungen gesucht werden, muss man schauen, dass die Lernenden mit eventuell weniger Vorwissen in der Lage sind, diese Aufgabenstellungen mit den virtuellen Angeboten bearbeiten zu können.

B2 (S. 84) betont in diesem Zusammenhang auch die Relevanz der visuellen Kompetenz der Lernenden,

weil es in Virtual Reality ja darum geht, visuell codierte Zeichen zu identifizieren und zu verstehen. Das wird gerade bei Virtual Reality noch einmal wichtiger, wenn ich z.B. ein Denkmal in der Umgebung sehe oder Schrift wahrnehme [...]. Sonst bleibt mir einfach viel verborgen. Vieles könnte ich dann nicht nutzen, was ich in der virtuellen Umgebung, die ich betrete, wahrnehmen könnte.

Dieser Meinung widerspricht B3 (S. 102), die/der annimmt, dass die Nutzerinnen und Nutzer virtueller Welten weit weniger visuelle Kompetenz als bei kulturell aufgeladenen Bildern oder Kunst brauchen, „weil simuliert wird, was mich ohnehin umgibt“:

Ich traue mich sogar zu sagen, dass ich weniger visuelle Kompetenz als im Umgang mit Film brauche. Ich denke, dass Film hier als Kunstform noch sehr viel stärker konstruiert ist. Für mich steigt mit Kunstformen der Grad der Komplexität. Soweit ich das Konzept der Virtual Reality verstanden habe, ist das eher etwas Einfaches. (B3 S. 104)

Zuvor bezeichnet B3 (S. 92) den virtuellen Raum jedoch als „das Konstruierteste vom Konstruierten“ und stellt auch im Hinblick auf 360-Grad-Videos fest, dass

[d]er Raum [...] konstruiert [bleibt], er verändert sich ja nicht. Es wird jetzt nicht im virtuellen Raum anfangen zu regnen. Ich würde dabei bleiben, dass diese virtuellen Welten wie auch Filme hochgradig konstruiert sind. Die Kamera spielt im Film eine große Rolle, aber auch andere Dinge, wie z.B. Beleuchtung oder Musik. Im virtuellen Raum ist das vielleicht noch wichtiger. (B3 S. 94)

Im Hinblick auf das kulturelle Lernen muss man sich z.B. die Fragen stellen: Wer sucht die Inhalte aus? Wer ist das? Wer konstruiert diese Umgebung? Wer filmt das? Das sind ja Dinge, die hier völlig ausgeblendet werden. Wer entscheidet denn überhaupt, aus welcher Perspektive z.B. das Schloss Schönbrunn für ein 360-Grad-Video gefilmt wird? Wenn z.B. der Stephansdom graphisch am Computer gestaltet wird, dann ist das ja auch die Vorstellung bzw. das Konstrukt des verantwortlichen Graphikers. Wer ist diese Person? Und wer entscheidet darüber, ob das ein Deutungsmuster ist, das repräsentabel und relevant ist? Ist der dazugehörige Diskurs überhaupt relevant? (B3 S. 120)

Die Konstruktion gelte es laut B3 (S. 122) im Rahmen des kulturellen Lernens zu thematisieren. Dafür brauche es Information (B3 S. 90).

Zum Realismusgrad von visualisierten Erinnerungsorten für das kulturelle Lernen wiederholt B4 (S. 38), dass die Vertrautheit mit dem Erinnerungsort entscheidend sei, deutet jedoch darauf hin, dass es stark auf den Einzelfall ankommen würde:

Wenn es etwas ist, was einem sehr bewusst ist, dann kann es auch sehr abstrakt sein. [...] Je unbewusster einem ein Erinnerungsort ist bzw. je weiter weg dieser Erinnerungsort von einem selbst ist [...], desto hilfreicher ist es, die reale Abbildung zu sehen. Auch hier ist es aber so, dass ich das nur schwer für alle kulturellen Aspekte so beantworten würde.

B3 (S. 96) sieht das ähnlich und bezieht ihre/seine Aussage auf das Mediennutzungsverhalten der Lernenden:

Wenn Lernende an computergenerierte Umgebungen und Computerspiele gewöhnt sind, ist das ein Argument, um mit eben solchen Welten kulturelles Lernen zu initiieren. Wenn das eher Lernende sind, die sich schwertun, sich auf computergenerierte Welten einzulassen, werde ich eher versuchen mit 360-Grad-Videos zu arbeiten.

B1 (S. 66) meint, dass es einerseits wichtig wäre, dass Lernende in der virtuellen Welt auch mit Objekten interagieren und diese beeinflussen können, und dass es andererseits essentiell sei, dass der visualisierte Erinnerungsort *„ansatzweise so aussieht wie [er] in der echten Welt aussieht.“* Ihre/Seine Aussage stützt B1 (S. 78) auf den Umstand, *„dass diese Materialien ja dann aus der Entfernung zum Einsatz kommen.“*

In diesem Zusammenhang schlägt B1 (S. 66) auch eine Brücke zu einem anderen in Kapitel 3.4. bereits erwähnten kulturwissenschaftlichen Ansatz:

Ich denke hier ganz konkret an die Linguistic Landscapes, weil mich das gerade interessiert - der öffentliche Raum. Gibt es da Plakate zu sehen? Gibt es da Graffiti zu sehen? Also wie in echt.

Computergenerierte Umgebungen sieht B1 (S. 68) im Vergleich zu realen Abbildungen der Realität skeptisch und bezeichnet sie als *„blutleer“* und auf Dauer langweilig:

Wenn das [...] so eine bereinigte, purifizierte virtuelle Welt ist, dann hätte ich meine Zweifel. Dann würde für mich der Mehrwert unterhalb von Filmen bleiben. Der einzige Mehrwert wäre dann, dass es dreidimensional ist, was Filme ja nicht sind, da bleibt man immer außen vor. (B1 S. 66)

360-Grad-Videos hingegen wären eine *„primitive bzw. banale Möglichkeit, einen quasi lebendigen Eindruck zu bekommen, ein bisschen so als ob man dort ist.“* (B1 S. 80)

B2 (S. 74) vertritt die gleiche Meinung und geht davon aus, dass man in 360-Grad-Videos viel stärker eintauchen kann als in computergenerierte Welten:

Wenn ich als Lernender den Anspruch habe, etwas über die reale Wirklichkeit in den Ländern, in denen die Sprache, die ich jetzt lerne, gesprochen wird, herauszufinden, dann muss das wohl eine abgefilmte Realität sein.

Dabei verweist B2 (ebd.) ebenso auf die vermeintliche Authentizität von 360-Grad-Videos, dank derer man sich an ganz konkrete Erinnerungsorte begeben kann und an diesen Orten zum Aktivieren von Deutungsmustern Objekte identifizieren kann:

Die [Authentizität] spielt ja für die Lernenden auch eine wichtige Rolle. Ist das jetzt echt, was ich erlebe? Ist es zumindest so weit echt, dass es so existiert? Auch wenn ich weiß, dass das jetzt durch eine Kamera aufgenommen wurde, aber immerhin ... [Veränderung durch Verfasser] (B2 S. 98)

Auch B3 (S. 96) gibt 360-Grad-Videos gegenüber computergenerierten Welten den Vorzug, sieht im neuen Format jedoch keinen besonderen Mehrwert zum Film, sondern eine logische Weiterentwicklung des Mediums:

Ich glaube, dass Film vielleicht einmal etwas Ähnliches war. Früher sind die Leute ins Kino gegangen, weil sie hier z.B. den Dschungel, Tarzan oder die Elefanten, die auf einen zustürmen, sehen konnten. Viel später kamen dann die 3D-Filme und man glaubte, dass man mittendrin im Geschehen ist. Jetzt sprechen wir über diese virtuellen Welten und die virtuelle Realität. (B3 S. 106)

5.3.3.2. Avatare und künstliche Intelligenz

Den Nutzen von Avataren in virtuellen Welten sieht B1 (S. 42) vor allem darin, dass diese „zur Überwindung von Hemmungen und zur Einübung bestimmter sprachlicher Konventionen bzw. auch vielleicht zum Besuch von Räumen, die sonst zu weit entfernt oder unzugänglich sind“, dienen können. Als Beispiel führt B1 (S. 84) gegen Ende des Interviews einen Besuch in einem virtuellen Wiener Kaffeehaus an:

Wenn die Lernenden mit ihrem Avatar da jetzt hineingehen und sich hinsetzen könnten, dort andere sitzen würden - nicht nur Lernende, sondern auch Wiener - und man mit diesen in Gespräch kommen könnte, wäre das toll.

B4 (S. 28) pflichtet den Ausführungen von B1 bei und stellt fest, dass Lernende durch die Benutzung von Avataren „*praktisch nicht als sie selbst kommunizieren müssen.*“ Besonderes Potenzial sieht B4 (ebd.) in der Gestaltung eines Avatars durch die Lernenden, der „*ihren eigenen Interessen und ihrer eigenen Persönlichkeit entspricht und sie in einer gewissen Weise auch selbst abbildet.*“ Diesen Prozess könne man als Anlass nehmen, um kulturelle Lernprozesse zu initiieren. Die Anonymität von Avataren erlaube den Nutzerinnen und Nutzer zudem in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, führe jedoch auch dazu, dass „*[man] [g]emessen am Aussehen eines Avatars [...] nicht auf den kulturellen Background und das kulturelle Wissen bzw. die kulturellen Gehalte des jeweiligen Nutzers schließen [kann].*“ (B4 ebd.)

Für B3 (S. 72) steht beim Gedanken an Avatare ebenfalls das Ausprobieren und Spielen einer Rolle im Vordergrund. Einen speziellen Vorteil für das kulturelle Lernen sieht B3 (ebd.) dadurch allerdings nicht.

B2 (S. 62) beschäftigt sich weniger mit dem Aussehen des Avatars, sondern sieht in ihm eine Personifikation des Gegenübers, wodurch der Austausch im virtuellen Raum entscheidend flüssiger und ergiebiger vonstattengehen kann:

[W]enn wir von der Bedeutung einer emotional-affektiven Komponente im sprachlichen und kulturellen Lernen ausgehen, dann ist das auch wichtig. Da bietet eine Kommunikation, die auf die Textebene beschränkt ist, nicht die Möglichkeiten, die ich in einer Face-to-Face-Interaktion habe - auch wenn das nur ein Avatar ist. Zugleich stellt sich auch die Frage des Verstehens, da ich geschriebene Text noch einmal anders verstehe als gesprochene Texte, die von einem Gegenüber kommen, das ich auch sehen kann.

Die fehlenden Möglichkeiten zur Darstellung von Mimik und Gestik sehen die vier befragten Personen allesamt als problematisch:

Gerade wenn man sich über kulturelle Themen austauscht bzw. sich über Themen austauscht, wo kulturelle Deutungsmuster eine Rolle spielen, ist [das Fehlen von Mimik, Gestik und non-verbalem Verhalten] natürlich doppelt problematisch, da man noch einen Aspekt mehr hat, der missverständlich sein kann bzw. zu Missverständnissen führen kann. [Veränderung durch Verfasser] (B4 S. 30)

B2 (S. 62) sieht darin einen großen Qualitätsverlust:

Vielleicht verliert die ganze Sache dann an Reiz. Vielleicht lässt die Motivation nach, mich damit auseinanderzusetzen, weil ja auf dieser Ebene nichts mehr Neues kommen kann. Wenn es keine Mimik gibt, fällt ein Element bzw. eine Ebene weg. Wenn es ein längerfristiger Prozess ist, dann könnte ich mir vorstellen, dass das negative Auswirkungen z.B. auf die Motivation hat.

Die Lehrperson müsse den Lernenden, so B4 (S. 30), ein besonderes Strategiewissen vermitteln und alternative Möglichkeiten aufzeigen:

Um eben dieses Missverstehen zumindest auf der nonverbalen Ebene auszumerzen bzw. einzudämmen, ist es schon wichtig, dieses Problem zu thematisieren und den Lernenden bewusst zu machen, dass sie dieses auf andere Weise lösen können – durch Emoticons, Emojis oder dadurch, dass sie immer wieder einmal zustimmen, einhaken oder nachfragen, und dadurch entsprechende Aspekte kompensieren.

B3 (S. 68) sieht in diesem Zusammenhang ein Problem mit dem Einspeichern von Mimik und Gestik in Avatare und weist darauf hin, dass das Verstehen von non-verbalem Verhalten abermals problematisch sein kann:

Man weiß ja aus der Forschung, dass Mimik und Gestik auch unterschiedlich interpretiert wird. [...] Das Programmieren [...] stellt dann sicher eine Herausforderung dar: Wie programmiere ich sie? Welche Vorbilder nehme ich zur Hand? Wie weit wird das Einprogrammierte verstanden oder nicht verstanden?

Hinsichtlich des Einsatzes von NPCs, d.h. Avataren mit künstlicher Intelligenz, sind sich alle vier befragten Personen einig, dass diese im Austausch wohl nie eine/n reale/n Kommunikationspartner/in ersetzen können:

Auf den ersten Blick hätte ich ein bisschen meine Zweifel, weil ich nicht weiß, ob so eine künstliche Intelligenz tatsächlich auch an solchen Aushandlungsprozessen teilnehmen kann, ob sie irgendetwas in Frage stellen kann, ob sie vielleicht auch die eigene Meinung verifizieren kann, ob sie der anderen Seite Recht geben kann, [...] ob sie Beispiele anführen kann, ob sie intertextuelle Bezüge herstellen kann. (B1 S. 38)

B3 (S. 64) steht der Nutzung von künstlicher Intelligenz grundsätzlich ablehnend gegenüber:

Ich hoffe und denke nicht, dass künstliche Intelligenzen irgendwann so weit sein werden, dass sie ihre Deutungsmuster verändern, reflektieren bzw. anpassen können oder sie einen selben Grad an Empathie bzw. Einfühlungsvermögen humanistischer Natur im Hinblick auf Diskussion und intellektuellen Austausch wie ein Mensch entwickeln können.

Das fehlende Empathievermögen bei Avataren mit künstlicher Intelligenz bemängelt auch B2 (S. 60). B4 (S. 32) schlägt im Hinblick auf das kulturelle Lernen und den Einsatz von NPCs eine didaktisch reflektierte Vorgehensweise vor:

Wenn der Gesprächspartner eher eine Art monologischer Vortrag beisteuert [...] und schon von vornherein feststeht, was derjenige berichtet, dann denke ich, ist es auch eine gute Möglichkeit, mit programmierten Figuren zu arbeiten [...].

Für einen kommunikativen Austausch sei künstliche Intelligenz dagegen kaum didaktisch wertvoll:

Gerade beim kulturellen Lernen [hat man] häufig sehr spezifische Rückfragen hat und [geht][dann] eventuell eben auch aus der eigenen Kultur heraus auf Aspekte [ein], die ein anderer Lerner überhaupt nicht sehen oder äußern würde. Das im Vorhinein zu programmieren und vollumfänglich abzubilden, stelle ich mir sehr schwierig vor. (B4 S. 32)

5.3.4. Aufgaben und Anforderungen an Lehrende und Lernende

Der vierte Frageblock widmete sich den Aufgabenstellungen in der virtuellen Lernumgebung sowie den spezifischen Anforderungen an Lehrende und Lernende, damit diese effektiv mit Virtual Reality und 360-Grad-Videos arbeiten können.

5.3.4.1. Aufgaben und ihre Einbettung in den Gesamtkontext

Für B2 (S. 34) sieht sich die Lehrperson im Prozess des Deutungsmusterlernens im Allgemeinen der Herausforderung gegenüber,

den Lernprozess so zu strukturieren und zu organisieren, dass sich möglichst viele und unterschiedliche Handlungsoptionen eröffnen. Damit meine ich, dass eben die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema oder Text nicht auf eine oder zwei bestimmte Antworten hinausläuft, sondern dass die Lernenden eben tatsächlich auch selbst auf die Suche gehen können und sollen und auch lernen, Fragen an den Gegenstand der Auseinandersetzung zu stellen.

Aufgaben sollten demnach möglichst offen sein (siehe dazu die Beispiele von B1 in S. 82) und ihre Ziele den Lernenden transparent gemacht werden: „*Ich sollte ja erklären können, was wir unterrichtspraktisch hier eigentlich machen.*“ (B3 S. 14)

Bei der Übertragung von Aufgaben in den virtuellen Raum müsse laut B2 (S. 76) konkret überlegt werden, wie und ob gängige Formate weiterhin realisierbar sind. B4 (S. 48), die/der bereits mit Virtual Reality im Fremdsprachenunterricht gearbeitet hat, stellt dahingehend fest, dass

[f]ür Aufgaben in virtuellen Welten alle Kriterien zu[treffen], die auch für sonstige Aufgaben gelten [...]. Zusätzlich sollte man beachten, dass die Aufgaben kleinschrittig genug gegeben werden und im Sinne des task cycle bzw. des Aufgabenzyklus eventuell Vorschritte oder auch Hilfen für die Lernenden notwendig sind, damit diese die Aufgaben bewältigen können.

Auf die Nachfrage, ob man sich auch Aufgaben vorstellen könne, in denen Lernende ihre eigenen virtuellen Welten bzw. 360-Grad-Videos schaffen, antwortet B1 (S. 74):

Ja, aber so wie bei allen solchen Lernendenproduktionen müsste dies auch ziemlich gut vorbereitet und angeleitet werden, damit das nicht sehr banal und oberflächlich bleibt.

B2 (S. 94) sieht dies vor allem im Hinblick auf das Erstellen von eigenen 360-Grad-Videos als attraktive Option:

Das wäre natürlich schon interessant, [wenn] Lernende, die sich an unterschiedlichen Orten befinden, einander einen Eindruck davon zu geben versuchen, wie es dort jeweils ist. Dann erlebe ich einen Ort, z.B. Wien, durch die Perspektive oder aus der Perspektive der Lernenden, die dort leben, und kann mich darüber austauschen. So können sie ihren ganz individuellen Blick auf einen Ort bzw. auf bestimmte Gegenstände anderen kommunizieren. Das bietet ein großes Spektrum an didaktischen Möglichkeiten.

Diese Gestaltungsfreiheit thematisiert B2 (S. 80) auch im Hinblick auf die Erstellung von Quests (siehe Kapitel 4.2.).

Aufgaben in Virtual Reality und 360-Grad-Videos sollten laut B1 (S. 70) im weiteren Verlauf als „virtuelle Materialienpakete“ Eingang in gedruckte Lehrwerke finden und diese „eine Art Eingangsfläche bieten und Zugangsmöglichkeiten in diese Welt, z.B. durch QR-Codes, schaffen.“ Wie B2 (S. 70) anmerkt, wird dies in modernen Lehrbüchern bereits schrittweise umgesetzt:

Es wird immer mehr damit geworben, dass ich mir z.B. ein Landeskundemodul in einem DaF-Lehrwerk nicht nur mithilfe der Bilder und Hörtexte, die ich auf der Seite habe, aneignen kann, sondern dass ich dann auch auf meinem Handy eine App habe, mit der ich in die Tiroler Berge schauen kann und sehen kann, wie es dort aussieht.

Grund dafür sei laut B2 (ebd.), dass man den Lernenden mehr Gelegenheiten „zum Erleben der fremdsprachigen Welt“ bieten möchte.

5.3.4.2. Anforderungen an Lehrende und Lernende

Bei den Anforderungen an die Lehrperson nennen B2 (S. 76) und B3 (S. 98) einstimmig die technische Versiertheit und Medienkompetenz als primäre Bedingungen für ein effektives Arbeiten in virtuellen Welten. Darüber hinaus gilt wie beim Deutungsmusterlernen mit schriftlichen Texten, dass die Lehrpersonen kulturelle Lernprozesse „anregen, initiieren, moderieren und dann auch wieder zusammenführen.“ (B2 S. 36) Wie B2 (S. 48) des Weiteren anmerkt, sollen Lehrpersonen Lernende auch dahingehend anleiten, wie sie Informationen aus virtuellen Inhalten generieren können.

B4 (S. 42) fasst die Rolle der Lehrperson ausführlich in vier Schritten zusammen:

Also meistens geht das ja so vonstatten, dass die Lernenden eigenständig in die virtuelle Welt gehen und dort beispielsweise Erinnerungsorte entdecken. Die Lehrkraft muss dafür die Rahmenbedingungen schaffen. Das heißt, dass sie den virtuellen Ort sehr gut kennen muss, geeignete Aufgaben stellen muss und die Lernenden in Teilschritten anleiten muss - gerade wenn die Lernenden wenig Erfahrung mit virtuellen Welten haben. Sie muss auch sicherstellen, dass die technischen Voraussetzungen gegeben sind, diese virtuellen Welten problemlos betreten zu können. Wenn die Lernenden mit diesem Medium noch nicht gearbeitet haben, muss die Lehrperson zunächst eine technische Einführung geben, damit die Lernenden wissen, wie sie z.B. ihren Avatar steuern. Zuerst muss sie also diese Rahmenbedingungen schaffen und dann aber über die Aufgabenstellung sicherstellen, dass die Lernenden relevante Aspekte berücksichtigen und über Aspekte ins Gespräch kommen. Nach der Begegnung in der virtuellen Welt ist es meines Erachtens auch wichtig, diese in der Gruppe gemeinsam auszuwerten und Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Hier wird der Lehrer auch wieder stärker aktiv werden müssen.

Auf Seiten der Lernenden muss für B1 (S. 24) vor allem ein „genuines Interesse“ gegeben sein, das auch von der Lehrperson und durch die von ihr/ihm gewählten Materialien geweckt werden kann. B2 (S. 82), B3 (S. 98) und B4 (S. 16) sprechen von einer Neugier, Offenheit und Bereitschaft, sich auf die Inhalte und die Begegnung mit anderen in der virtuellen Welt einzulassen und zu akzeptieren, „dass etwas für bestimmte Gruppen eine bestimmte Bedeutung haben kann.“ (B1 S. 82) Darüber hinaus sollten die Lernenden ebenso eine Medienkompetenz mitbringen, um digitale Inhalte zur Beschaffung von Informationen und zum Lernen nutzen zu können (B1 S. 30). Wie B1 (ebd.) in diesem Zusammenhang anmerkt, ist diese trotz der Medienaffinität der jüngeren Generation von Lernerinnen und Lernen nicht unbedingt gegeben. Des Weiteren könne man von den Lernenden in der Regel keine Medienkompetenz im Sinne eines kritischen Denkens verlangen:

Sie werden sich vermutlich nicht die Fragen stellen: Was mache ich hier eigentlich? Was wird hier konstruiert? Ich glaube nicht, dass man von den Lernenden erwarten kann, dass sie eine derartige Reflexionsebene einbringen können. (B3 S. 100)

B4 (S. 44) nennt abschließend die oben bereits angesprochene Vertrautheit mit der Technik als grundlegende Voraussetzung für den effektiven Umgang mit den virtuellen Inhalten und seinen Avataren: *„Mit diesem Wissen sind sie dann in der Lage, das Steuern in Einklang mit der didaktischen Aufgabe, die sie bekommen haben, zu bringen [...]“*

5.3.5. Didaktischer Mehrwert von Virtual Reality und 360-Grad-Videos für das kulturelle Lernen

Im abschließenden Fragenblock wurden die Forschungspartnerinnen und -partner direkt nach dem möglichen didaktischen Mehrwert von Virtual Reality und 360-Grad-Videos im kulturellen Lernen und in der Arbeit mit Erinnerungsorten gefragt. Dabei wurde noch einmal auf die technologischen und psychologischen Eigenschaften des Mediums verwiesen sowie seine Einbettung in den unterrichtlichen Gesamtkontext reflektiert.

B1 (S. 66) sieht Virtual Reality und 360-Grad-Videos vor allem als Option für Lernende, die weitab des zielsprachigen Raums wohnen. Den Mehrwert macht B1 (S. 70) an der *„Möglichkeit des Erkundens, der Kontaktaufnahme, des Gesprächs und [...] der teilweisen Interaktion oder Intervention“* fest. In Bezug auf die Erinnerungsorte sieht B1 (S. 70) auch neue Möglichkeiten zur Vermittlung historischer Themen:

[Ich] kann mir so etwas wie Zeitreisen vorstellen. Das wäre vielleicht noch etwas, um sich die Erinnerungsorte, die man sich sonst nur mithilfe von literarischen Texten, Bildern, Filmen usw., vielleicht auch in der Dreidimensionalität vor Ort, verdeutlichen kann, zu erarbeiten.

Die Möglichkeiten, die Virtual Reality und 360-Grad-Videos bieten, seien im Lernprozess jedoch nur als zusätzliche Bereicherung des Präsenzunterrichts zu verstehen. B1 (S. 82) führt in diesem Zusammenhang ihr/sein Beispiel mit 360-Grad-Videos zu einem Wiener Kaffeehaus an und stellt fest:

Diese Videos [werden] ergänzt, u.a. auch durch literarische Zitate und Informationen zur Literatur, die komplett im Kaffeehaus entstanden ist, und vieles mehr. Das ist dann ein ganzes sogenanntes „Textnetz“, das aufgebaut wird. Das 360-Grad-Video ist nur ein Teil davon.

Dieser Meinung schließt sich auch B3 (S. 112) an, die/der angibt, dass zum Vermitteln eines Deutungsmuster dessen ganze mediale Bandbreite berücksichtigt werden muss.

Als potenziellen Mehrwert von Virtual Reality und 360-Grad-Videos für den Fremdsprachenunterricht führt B3 (S. 122) die Erlebbarkeit von Inhalten an:

Ich denke, dass Virtual Reality tolle Möglichkeiten schafft, um Dinge erlebbarer zu machen und die persönliche Signifikanz zu steigern. [...] Ich kann etwas angreifen, etwas tun bzw. etwas verändern.

Das Erleben alleine wäre für B3 (S. 114) jedoch kein Kriterium, dass kulturelles Lernen bzw. der Erwerb von Deutungsmustern besser erfolgen könne: „*Es hängt sehr davon ab, welche Techniken ich anwende, und hier ist man meiner Meinung nach sehr eingeschränkt.*“ (B3 S. 108) Die Übernahme von Techniken zum kulturellen Lernen aus der Arbeit mit anderen audiovisuellen Medien, wie z.B. Filmen, sei jedoch schwierig:

Da stellt sich wieder die Frage, welche Techniken es in der Filmarbeit gibt. Das ist meines Erachtens alles noch so schwammig und zu wenig ausformuliert und erprobt. (B3 S. 112)

Virtual Reality und 360-Grad-Videos seien laut B3 (S. 118) eher weniger für das kulturelle Lernen geeignet. Stattdessen könnten sie einen neuen Aspekt in das Konzept der erlebten bzw. erlebbaren Landeskunde einbringen (siehe Kapitel 3.1.3.):

Für mich geht es schon in diese Richtung. Ich frage mich jedoch, ob Virtual Reality ohne entsprechende Unterrichtstechniken bzw. ohne, dass ich die Konstruiertheit zum Thema mache, DAS Mittel für kulturelles Lernen im Sinne von deutungsbezogenem Lernen sein kann. Da ist Virtual Reality sicher am Erlebbarmachen von Landeskunde näher dran.

Gleichzeitig fragt sich B3 (S. 74) jedoch auch, ob computergenerierte Umgebungen und 360-Grad-Videos dieselbe Erlebnisqualität wie die physische Realität liefern können.

Auch B2 (S. 78) bringt Virtual Reality und 360-Grad-Videos mit der erlebten Landeskunde in Verbindung:

Jetzt habe ich mit Virtual Reality die Möglichkeit des Erlebens – natürlich nicht aller Bereiche. Es wird wahrscheinlich noch schwierig sein, dass ich den Kaiserschmarrn im Café Central in Virtual Reality tatsächlich esse, aber ich kann ihn mir zumindest einmal schon recht genau anschauen und mich im Café Central bewegen. Ich habe also hier die Möglichkeit, sehr stark diesen Ansatz der erlebten Landeskunde bzw. des erlebten kulturellen Lernens umzusetzen.

Die Möglichkeiten des freien Bewegens und Erkundens sind für B2 (ebd.) dabei zentral:

[Ich] denke, dass es viel mehr Möglichkeiten gibt, kulturelles Lernen so zu gestalten, wie ich das eingangs auch beschrieben habe: als Suchen und Entdecken. [...]

In diesem Suchen und Finden und Wiederneubetrachten von Gefundenem und dem Neufinden oder Erfinden von Dingen kann auf diese Art und Weise ein Lernprozess gestaltet werden, der der Weiterentwicklung meiner kulturellen Deutungs-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster dient. (B2 S. 96)

Den Lernenden kann ich auf diese Art und Weise – denke ich zumindest – schon auch mehr Autonomie in der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen geben. (B2 S. 78)

Darüber hinaus hält B2 (S. 90) auch die emotional-affektive und motivationale Komponente des Mediums als wesentlich und schlägt die Brücke zur Gamification von Inhalten und dem spielebasierten Lernen, das bei der Realisierung des didaktischen Potenzials von Virtual Reality und 360-Grad-Videos behilflich sein könnte (siehe Kapitel 2.2.):

Ich glaube, dass die Sprachdidaktik bzw. die Fremd- und Zweitsprachendidaktik hier sehr viel aus der Spieldidaktik von Computerspielen und solchen Szenarien lernen könnte. Nicht umsonst gibt es auch schon entsprechende Lehrgänge, in denen man sich mit solchen Prozessen des spielebasierten Lernens auseinandersetzt. (B S. 88)

B4 (S. 46) erinnert zunächst daran, dass das Lernziel die Wahl des Mediums bestimmen sollte. Den Begriff des didaktischen Mehrwerts hält B4 (ebd.) für problematisch:

Ich spreche lieber von didaktischem Wert. Mehrwert impliziert immer, dass das neue Medium besser oder herausragender sein muss als alle anderen Medien. [...] Das ist ein Stück weit berechtigt, aber ich denke, dass sich viele Aspekte, die den digitalen Medien und auch der Virtual Reality zugeschrieben werden, auch mit anderen Medien verwirklichen ließen – vielleicht umständlicher, vielleicht anders. Im Sinne einer Absolutierung zu sagen, dass der Mehrwert nur durch das digitale Medium erreicht werden kann, sehe ich vorsichtig. Deswegen spreche ich hier von einem Wert bzw. von einem lohnenswerten Lernszenario, das sich mit einem digitalen Medium, z.B. der Virtual Reality, kreieren lässt.

Den besonderen Wert von Virtual Reality und 360-Grad-Videos sieht B4 (ebd.) ebenso wie B2 (S. 78) im selbstständigen Erkunden der Umgebung durch die Lernenden:

Das heißt, dass man hier Lernziele formulieren könnte, wie z.B. das eigenständige Erarbeiten kultureller Phänomene oder sich mit anderen eigenständig über kulturell Unklares austauschen.

Besonders ansprechend sei dabei, dass

Informationen nicht linear dargeboten werden wie beispielsweise in schriftlichen Texten, sondern man Informationen selbst interpretieren muss und man auch durch die freie Steuerung und das freie Bewegen in der virtuellen Welt selbst entscheiden kann bzw. selbst in der Hand hat, welche Aspekte des Kulturellen man in welcher Reihenfolge rezipiert oder noch einmal ansieht. (B4 S. 46)

Die Verbindung zur erlebten bzw. erlebbaren Landeskunde sei laut B4 (S. 52) nur bedingt gegeben:

Virtual Reality kann bis zu einem gewissen Punkt entsprechend des Prinzips der erlebbaren Landeskunde wirken. Es fehlen jedoch noch manche Sinneseindrücke, die bei der realen Begegnung vor Ort vorhanden sind.

Erlebte Landeskunde und Aufgaben in Virtual Reality und 360-Grad-Videos würden sich vor allem in ihrem Setting unterscheiden:

[M]eistens ist erlebte Landeskunde weniger stark didaktisiert und angeleitet in dem Sinn, dass es eine klare Aufgabenstellung gibt. Bei Virtual-Reality-Szenarien ist Letzteres jedoch häufig der Fall, weil dann die Lernenden ganz explizit im Rahmen eines Unterrichtskontextes in diese virtuelle Welt eintauchen, dort eine spezielle Aufgabenstellung erhalten und ein Lehrziel verfolgt wird. (B4 S. 52)

6. Diskussion

Wie die Ergebnisse der Interviews zeigen, gehen die Ansichten der Forschungspartnerinnen und -partner in vielen Punkten d'accord mit den theoretischen Ausführungen der Arbeit. Darüber hinaus gibt es jedoch einige neue Erkenntnisse, die im Rahmen der folgenden Diskussion erläutert werden:

Zunächst fällt auf, dass der Begriff des kulturellen Lernens von den befragten Personen unterschiedlich aufgefasst wird und teils dem sprachlichen Lernen übergeordnet wird bzw. in die Nähe des interkulturellen Ansatzes gerückt wird⁹⁰. Lediglich B2 (S. 8) stützt sich explizit auf Altmayers Ausführungen. Bemerkenswert an ihrer/seiner Definition ist, dass sie/er sogleich sprachliche wie auch nicht-sprachliche Texte als Gegenstand des kulturellen Lernens sieht (siehe Kapitel 3.2.).

In Bezug auf die Deutungsmuster ist vor allem das Begriffsverständnis von B1 (S. 10) hervorzuheben, dem nach Deutungsmuster - nicht wie bei Altmayer losgelöst - von kulturellen Phänomenen (Personen, Bilder, Gebäude etc.) im Diskurs existieren, sondern sich an und rund um diese ergeben. Ob B1 darunter die Bindung von Deutungsmustern an Objekte und Gegenstände versteht, bleibt unklar und müsste durch weitere Nachfragen geklärt werden.

Besondere Erwähnung sollten auch die Ausführungen von B1 (S. 20, 24) zur Rolle der Lehrperson finden: Lehrende können kulturelle Lernprozesse nur dann initiieren, begleiten und moderieren, wenn sie selbst bereits ähnliche Erfahrungen im eigenen Fremdspracherwerb gemacht haben. Diese These stützen auch Legutke (2000: 39) und Altmayer (2017: 12). Letzterer sieht in jeder weiteren Fremdsprache, die das Individuum erwirbt, eine Erweiterung der Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Diskurspartizipation.

Auf den Umstand, dass kulturelles Lernen allein erfolgen kann, aber im Austausch ergiebiger ist, wurde in Kapitel 3.2. hingewiesen. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Feststellungen von B4 (S. 36) und B3 (S. 58), dass die Interaktion mit Kontrastpartnerinnen und -partnern mitunter auch hierarchische Züge aufweisen kann und sich dies kontraproduktiv auf den Austausch auswirkt. Ein gegenseitiges Interesse am jeweils anderen und ein Reflektieren der eigenen (Macht)position scheinen demnach grundlegende Voraussetzungen für das Gelingen eines Kooperationsprojekts zu sein.

⁹⁰ vor allem von B4 (S. 8) durch die Verwendung von Wörtern wie „Regeln“, „Werte“ und „critical incidents“, die im interkulturellen Ansatz eine große Rolle spielen

Die weitgehende Nichtberücksichtigung von Machtverhältnissen im Konzept des kulturellen Lernens wurde in Verweis auf Badstübner-Kizik (2016: 234) kurz angesprochen. B2 (S. 14) und B3 (S. 28) machen dies zu einem zentralen Kritikpunkt an Altmayers Theorie und stellen fest, dass Machtfragen die Möglichkeiten und Chancen zur Diskurspartizipation entscheidend mitbestimmen können. Gleich verhält es sich mit dem Diskursbegriff, den B3 (S. 28) besonders bemängelt. Auch dem Verfasser der vorliegenden Arbeit ist keine einschlägige Publikation von Altmayer bekannt, in der er sich ausführlich mit seinem Verständnis von Diskurs auseinandersetzen würde.

Der Aussage von B3 (S. 34), dass Deutungsmuster nicht sprachspezifisch seien, wurde in Kapitel 3.2. widersprochen (vgl. Altmayer 2006a: 262). Hierbei muss jedoch angemerkt werden, dass Altmayer (ebd.) die sprachliche Geprägtheit von Deutungsmustern auf seine eigenen Annahmen stützt und nicht etwa auf empirisch abgesicherte Forschungsergebnisse.

Neu hinzugekommen sind zudem weitere Überlegungen zum Messen des Deutungsmustererwerbs. Als besonders vielversprechend wurden sogenannte Think-Aloud-Protokolle und retrospektive Interviews genannt, deren Aussagekraft aber sogleich relativiert wurde. Inwiefern diese Methoden erfolgreich Aufschluss über Lernprozesse geben können, ist gerade im Hinblick auf den Erlebnisharakter von VR-Anwendungen anzuzweifeln (siehe Kapitel 2.2.). Denn wie Michl (³2015: 9) betont, seien Erlebnisse von hoher Intensität oft so prägend, dass man keine Worte finde, um sie sogleich sprachlich zu beschreiben. Hier würde sich - wie in Kapitel 4.2. vorgeschlagen - die Arbeit mit einem Lerntagebuch anbieten, in das die Lernenden mit zeitlichem Abstand zum Ereignis ihre Gedanken und Eindrücke niederschreiben können.

Erwähnenswert in Bezug auf weitere Forschungsvorhaben mit Virtual Reality und kulturellem Lernen ist zudem die von B2 (S. 41) genannte Videographie⁹¹, da „*bei Untersuchungen von computergestütztem Lernen das Bildschirmgeschehen von besonderer Bedeutung [ist].*“ (Biebighäuser 2014: 162) Das Filmen des Bildschirms lässt sich in manchen VR-Headsets relativ leicht umsetzen, zudem diese neben der Möglichkeit, das Erlebte per Video aufzuzeichnen, einen Modus anbieten, um die dargestellten Inhalte auf ein Smartphone oder einen Fernseher in Echtzeit zu übertragen.

Bezüglich der Erinnerungsorte decken sich die Ansichten der Forschungspartnerinnen und -partner zur Gänze mit den theoretischen Erkenntnissen in

⁹¹ für einen kurzen Überblick zur Videographie als Methode der Datenerhebung im Fremdsprachenunterricht siehe Biebighäuser (2014: 159-164)

Kapitel 3.3. Die Betonung der Greifbarkeit eines Erinnerungsortes lässt zudem vermuten, dass die Forschungspartnerinnen und -partner ebenfalls topographisch lokalisierbaren Erinnerungsorten den Vorzug geben (siehe Kapitel 4.1.).

Das Potenzial digitaler Medien verknüpfen die befragten Personen mit der affektiven Komponente, die in Verbindung mit der narrativen Kraft des Mediums gebracht wird. Auf die Schwierigkeit, Virtual Reality und Narration unter einen Hut zu bekommen und die richtige Balance zur Interaktion zu finden, wurde bereits in Kapitel 4.1. hingewiesen und soll hier noch einmal betont werden.

Nicht unerwartet kam die Zustimmung der Interviewpartnerinnen und -partner zur Frage nach der Dominanz des visuellen Kanals in den Gedächtnismedien. Überraschend war jedoch die Anmerkung von B1 (S. 56), dass viele Assoziationen in der Gegenwart bereits visuell geprägt seien. Diese Feststellung liefert ein weiteres Argument dafür, den Fokus im kulturellen Lernen verstärkt auch auf die nicht-sprachlichen Zeichen zu richten (siehe dazu die Forderung Schiedermairs in Kapitel 3.4.). Spannend ist zudem die Aussage von B3 (S. 42), dass sich visuelle Deutungsmuster zunehmend angleichen und weltweit verbreiten würden. Auch im theoretischen Teil der Arbeit wurde von globalen Deutungsmustern gesprochen (siehe Kapitel 3.4.). Dennoch muss man sich fragen, ob diese durch den Gebrauch in unterschiedlichen Kollektiven nicht trotzdem einer kulturspezifischen Deutung unterliegen. Diese Meinung vertritt auch Hille (2015: 106), die von einer „Glokalisierung“ transnationaler Deutungsmuster ausgeht.

In puncto Erleben bräuchte es wohl noch eine breitere Diskussion rund um den Begriff, seinen Inhalt und das Verhältnis zum kulturellen Lernen, die aus Platzgründen nicht mehr geführt werden kann. Besonders attraktiv scheint, zu diesem Zweck das Flow-Konzept von Csikszentmihalyi (1985) einzubeziehen (siehe Kapitel 4.2) und sich auch in der Gestaltung von virtuellen Welten und der Ausarbeitung von Aufgabenstellungen damit zu beschäftigen.

Bei der Auswahl virtueller Lernumgebungen stimmen die Interviewpartnerinnen und -partner in vielerlei Hinsicht mit den Ausführungen in Kapitel 4.1. überein. Besonders vielversprechend scheint die Forderung von B3 zu sein, in virtuelle Welten Irritationsmomente (siehe Kapitel 3.2.) einzubauen. Dies kann m.E. durch den Einbezug von Linguistic Landscapes (siehe Kapitel 3.4.) geschehen, die auch B1 (S. 66) explizit erwähnt. Problematisch bleibt jedoch, dass man nie sicher sein kann, ob ein Irritationsmoment von den einzelnen Lernenden auch als solcher wahrgenommen wird (siehe Kapitel 3.2.).

In Bezug auf den Realismusgrad der dargestellten Erinnerungsorten gibt es teilweise überraschende Ergebnisse. Drei der vier befragten Personen würden 360-Grad-Videos den computergenerierten Welten vorziehen. Als Argumente dafür wurden die ‚Authentizität‘⁹² realitätsgetreuer Umgebungen sowie der Anspruch der Lernenden, die zielsprachliche Wirklichkeit sehen zu wollen, genannt. Hier stellt sich jedoch die Frage, inwieweit sich die Forschungspartnerinnen und -partner den technischen Unterschieden zwischen VR-Anwendungen und 360-Grad-Videos bewusst sind, zumal B1 (z.B. S.68), B2 (z.B. S. 78) und B3 (z.B. 96) mehrmals im Laufe des Interviews beteuern, bis jetzt kaum mit dem Medium in Berührung gekommen zu sein. Die gleichzeitige Forderung von B1 (S. 66) nach möglichst großer Realitätstreue und einem hohen Grad an Interaktivität kann – wie in Kapitel 1.1. und 1.4. ausführlich dargelegt – momentan weder in Virtual Reality noch in 360-Grad-Videos umgesetzt werden. B3 (S. 96), der im Vorfeld des Interviews ein 360-Grad-Video testen konnte, kommt m.E. daher zu Recht zum Schluss, dass das neue Videoformat ohne Möglichkeiten zur Interaktion und einem direkten kommunikativen Austausch lediglich eine Weiterentwicklung des Films ohne speziellen Mehrwert für das kulturelle Lernen darstellt (siehe Kapitel 4.1.).

Im Hinblick auf die Notwendigkeit der Ausbildung einer visuellen Kompetenz zum Verstehen bildhafter Zeichen in Virtual Reality und 360-Grad-Videos stehen sich die Meinungen von B2 (S. 84) und B3 (S. 104) gegenüber⁹³. Gerade wenn die Konstruiertheit von virtuellen Welten und 360-Grad-Videos – wie von B3 (S. 122) gefordert – zum Thema der Auseinandersetzung gemacht werden soll, müssen die Lernenden m.E. in die Lage versetzt werden, bildliche Darstellungen zu dekodieren. Dies betrifft vor allem den Umgang mit computergenerierten Welten, in denen komplexe Inhalte aufgrund des Echtzeitcharakters der Darstellung verdichtet werden müssen und Objekte und Gegenstände nur mit einer Handvoll Details ausgestattet werden, über die die/der jeweilige Ersteller/in entscheidet. Zu diesem Zweck greift die/der Programmierer/in - wie in Kapitel 4.1. beschrieben – auch auf seine eigenen (visuellen) Deutungsmuster zurück. Der Rückschluss von B3 (S. 104), dass Virtual Reality etwas Simple sei, kann somit nicht bestätigt werden. Vielmehr scheint eine gut ausgebildete visuelle Kompetenz - auch im Hinblick auf das ästhetische Lernen - Voraussetzung für die effektive Arbeit mit Virtual Reality und 360-Grad-Videos zu

⁹² vgl. dazu Jacobsons (2017: 36) konträres Verständnis von Authentizität: „*Authenticity is not realism, a representation is said to be more realistic the better it mimics the real thing in every way.*” (siehe Kapitel 1.1.)

⁹³ auf die widersprüchlichen Ausführungen von B3 in Bezug auf die visuelle Kompetenz wurde bereits in der Analyse der Ergebnisse hingewiesen

sein. Darüber hinaus könnte eine ausgeprägte Fähigkeit zur Interpretation von Bildern die Lernenden davon abhalten, in die von B1 (S. 56) erwähnte Falle zu tappen.

Den Nutzen der Avatare sehen die Forschungspartnerinnen und -partner analog zu den theoretischen Ausführungen in Kapitel 4.1. im Ausprobieren von unterschiedlichen Rollen unter dem Deckmantel der Anonymität, wobei auch die Gestaltung eines zielkulturellen Avatars selbst als Lernanlass dienen soll (B4 S. 28). Hier stellt sich m.E. die Herausforderung, dass Lernende in Bezug auf die äußerliche Erscheinung des Avatars stereotypische Vorstellungen verarbeiten könnten und ihre Entscheidungen daher gut reflektieren sollten.

In den Antworten zu möglichen Aufgabenstellungen in der virtuellen Welt fällt auf, dass sich die befragten Personen bis auf B4 (S. 48) relativ wortkarg geben und dies abermals mit der mangelnden Vertrautheit mit dem Medium begründen. Hervorzuheben ist die Verbindung zu Willis' (1996) „task-cycle“ (vgl. Biebighäuser et al. 2012a: 29), die B4 (S. 103) herstellt. Ähnlich strukturieren auch Dede et al. (2017: 5) den Aufgabenverlauf mit dem PAR-Zyklus (plan – act – reflect), der sich besonders gut für die Arbeit mit VR-Anwendungen eignen soll: Virtual Reality, so Dede et al. (2017: ebd.), könnte seine Stärken hauptsächlich in der zweiten Phase ausspielen. Die Planung der Erfahrung und die Reflexion des Erlebten sollten eher außerhalb des Mediums stattfinden. Umgelegt auf das kulturelle Lernen mit Virtual Reality würde dies bedeuten, dass die Lernenden zunächst das jeweilige kulturelle Phänomen anhand von verschiedenen Texten behandeln, anschließend ihr Wissen in der Kommunikation und Interaktion mit den Inhalten und Personen der virtuellen Welt vertiefen und schlussendlich das Erlebte außerhalb von Virtual Reality, z.B. in einem Lerntagebuch (siehe Kapitel 4.2.), reflektieren.

Spannend hinsichtlich der Aufgabenformate ist zudem die Forderung von B2 (S. 90), die Computerspieldidaktik miteinzubeziehen (siehe Kapitel 2.2.). Gerade in den letzten Jahren haben zahlreiche namhafte Firmen neue Möglichkeiten geschaffen, die Spielerinnen und Spielern große Freiheiten in der Herangehensweise an die gestellten Aufgaben geben und u.a. auch die Erstellung eigener Quests erlauben (vgl. u.a. Ubisoft 2019).

Die erwähnte Aufnahme virtueller Welten in den Lehrwerksverbund ist ein logischer Schritt, um der in Kapitel 2.2. geforderten Einbettung neuer Medien in den unterrichtlichen Gesamtkontext nachzukommen.

In der Diskussion rund um den didaktischen Mehrwert von Virtual Reality und 360-Grad-Videos für das kulturelle Lernen sticht zunächst die Kritik von B4 (S. 46) hervor, die/der von der Forderung abgeht, ein neues Medium müsse im Unterricht mehr leisten können. Meines Erachtens besteht ein Mehrwert aber auch dann, wenn mit dem Medium anderes als mit traditionellen Formaten realisierbar ist. Da Virtual Reality und 360-Grad-Formate durch die Bewegungs- und Erkundungsfreiheit ihrer Nutzerinnen und Nutzer neue Möglichkeiten schaffen, um die für das kulturelle Lernen zentralen Prozesse des Suchens und Entdeckens autonom zu gestalten (B2 S. 74), soll in der vorliegenden Masterarbeit am Begriff des Mehrwerts festgehalten werden. Dieser kann sich - wie in Kapitel 4.3. bereits beschrieben und von B1 (S. 82) noch einmal betont - jedoch nur in Kombination mit dem gesamten Text- und Medienensemble des Unterrichts ergeben.

Für die Erinnerungsorte scheinen die von B1 (S. 70) angesprochenen Zeitreisen besonders attraktiv zu sein. Hierzu bietet u.a. die bereits erwähnte VR-Anwendung *Wander* die Option, Straßenzüge und Denkmäler zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu betrachten⁹⁴, wobei in der Regel nur wenige Jahre miteinander verglichen werden können. Historische Ereignisse, die länger zurückliegen, müssten demnach wiederum mittels computergenerierter Umgebung nachgestellt werden.

Bisher unerwähnt blieb die Notwendigkeit, spezifische auf das Medium ausgerichtete Unterrichtstechniken zu entwickeln (B3 S. 108), deren Ausarbeitung Gegenstand zukünftiger wissenschaftlicher Arbeiten zur selben Thematik sein können.

Bemerkenswert ist zudem, dass zwei der vier Forschungspartnerinnen und -partner (B2 S. 78, B3 S. 116) von sich aus einen Bezug zwischen Virtual Reality und dem Konzept der erlebten Landeskunde hergestellt haben. Besonders interessant scheint hierbei der Vergleich von B4 (S. 52) zu sein, dem nach das Lernen in virtuellen Welten im Gegensatz zur Vorgehensweise der erlebten Landeskunde viel stärker durch das Lernziel und die Aufgabenstellung angeleitet sei. Auf diesen Umstand macht Rösler (2000) bereits kurz nach der Jahrtausendwende aufmerksam: Bezogen auf den Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht definiert er Virtual Reality als „*vielfach verzweigtes Cyber-Skript*, das dem Lernenden zu jedem Zeitpunkt die Wahrnehmung des ungesteuerten Fern-Erlebens gibt, obwohl er sich in einer in diesem Umfang noch nie dagewesenen Weise in einem gesteuerten Lernprozess befindet.“ (Rösler 2000: 129) Diese Feststellung scheint auch heute noch gültig zu sein, zudem das Lernen mit

⁹⁴ Hier würde sich vor allem ein Vergleich der im Straßenbild enthaltenen Linguistic Landscapes anbieten.

VR-Anwendungen und 360-Grad-Anwendungen aufgrund der hohen Anschaffungskosten von hochqualitativer Hardware weiterhin im institutionellen Setting stattfinden wird. Der Rahmen, in dem sich kulturelles Lernen ereignet, bleibt demnach trotz des Ausblendens der physischen Realität durch seine Beschränkungen, Prüfungen, Zwänge und Unlustgefühle geprägt, wenn auch virtuelle Lernumgebungen durch ihr hohes affektives und motivationales Potenzial entscheidend zu dessen Auflockerung beitragen können (vgl. Rösler 2000: 134).

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit hat sich eingangs die Frage gestellt, ob der Einsatz von Virtual Reality und 360-Grad-Videos im Rahmen des kulturellen Lernens einen didaktischen Mehrwert aufweist. Zur Beantwortung dieser Frage wurde im ersten Kapitel eine Definition von Virtual Reality vorgenommen, die neben den etymologischen Wurzeln des Begriffs auch eine Behandlung der perzeptuell-mental, technologischen und medialen Eigenschaften umfasste und die Komplexität virtueller Welten ins Bewusstsein rief. Als besonderes Merkmal wurde in diesem Zusammenhang der hohe Grad an Interaktivität, Immersion und Präsenz genannt, durch den sich Virtual Reality von anderen digitalen Medien abgrenzt. Die ausführliche Behandlung von HMDs und verschiedenen Interaktions- und Fortbewegungstechniken half dabei, die Potenziale und Probleme (z.B. *motion sickness*) der Technologie im Hinblick auf einen möglichen Einsatz im Unterricht besser zu verstehen. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden sogleich genutzt, um das 360-Grad-Video von VR-Anwendungen zu unterscheiden und festzustellen, dass dieses durch ein sehr geringes Maß an Interaktion und Kommunikation mit anderen gekennzeichnet ist.

Das nachfolgende Kapitel widmete sich grundlegenden Medienfragen, um die Rahmenbedingungen für die Nutzung von VR-Anwendungen und 360-Grad-Videos im Fremdsprachenunterricht zu klären. Ausgehend von einer Definition des Medienbegriffs, wie er in der Fremdsprachendidaktik verwendet wird, ging die Arbeit ausführlich auf das Leistungsvermögen digitaler Medien ein, die sich vor allem durch ihre Multimedialität, Multicodalität und Multimodalität von analogen Medien unterscheiden und dank dieser Eigenschaften zahlreiche Ansätze für die Entkünstlichung und Öffnung des Fremdsprachenunterrichts zur Lebenswirklichkeit der Lernenden hin bieten (siehe Kapitel 2.1.). In einem kurzen historischen Rückblick wurde auf die anfänglichen Probleme von Lernsoftware im Rahmen von CALL verwiesen und die Unterschiede, Vorteile und Nachteile zwischen synchroner und asynchroner Kommunikation mittels Computermedien herausgearbeitet. Anschließend beschäftigte sich das Kapitel mit dem didaktischen Mehrwert von Medien, der sich – wie in Kapitel 2.2. erläutert – nicht durch den alleinigen und häufigen Einsatz dieser ergibt, sondern vor allem von der Art und Weise ihres Gebrauchs abhängig ist und eine Reihe von Faktoren betreffen kann (siehe Tab. 1). In diesem Zusammenhang wurden die Unsicherheiten und Ängste der Lehrpersonen bei der Integration neuer Medien in den Unterricht thematisiert und die Forderung nach der Entwicklung didaktischer

Konzepte, die spezifisch auf das jeweilige Medium abgestimmt sind, erhoben. Ebenso verwies die Arbeit auf den Gamification-Ansatz, die Einbettung einzelner Medienaktivitäten in den unterrichtlichen Gesamtkontext sowie die Gestaltung von Verbundlernarrangements, da festgestellt wurde, dass digitale Medien nur eine Ergänzung und keinen Ersatz für den Präsenzunterricht darstellen. Um zu verdeutlichen, dass es sich bei Virtual Reality nicht nur um ein Unterhaltungs-, Informations- bzw. Kommunikationsmedium, sondern auch um ein Medium zum Lernen handelt, wurden in Kapitel 2.3. Verbindungen zu verschiedenen Lerntheorien und Ansätzen, die auch im Fremdsprachenunterricht und speziell im kulturellen Lernen eine Rolle spielen, hergestellt.

Genaue Anschlussmöglichkeiten konnten jedoch erst nach einer ausführlichen Behandlung von Altmayers Konzept in Kapitel 3 bestimmt werden. Ausgangspunkt dafür waren die Problemfelder der Landeskunde sowie die Beschreibung der einzelnen landeskundlichen Ansätze. Besonders ausführlich wurde dabei der interkulturelle Ansatz behandelt, dessen Kulturbegriff von Altmayer stark kritisiert wurde. Als Konzept, das den geänderten Rahmenbedingungen in einer von Globalisierung und Diversität geprägten Welt besser Rechnung tragen kann, wurde das kulturelle bzw. deutungsbezogene Lernen präsentiert.

Wie in Kapitel 3.2. deutlich wurde, basiert dieses auf konstruktivistischen und kulturwissenschaftlichen Prinzipien und geht im Gegensatz zu den traditionellen Ansätzen der Landeskunde nicht von einer räumlichen-territorialen, sondern von einer sprachlich-diskursiven Verfasstheit von Kultur(en) aus. Zur Interpretation der Wirklichkeit dienen den Diskursgemeinschaften sogenannte kulturelle Deutungsmuster, die in der Regel implizit bleiben und für Fremdsprachenlernende sicht- und lernbar gemacht werden müssen. Um den Lehrenden bei der Kategorisierung, Identifizierung und der Auswahl von Deutungsmustern zu helfen, wurde auf Altmayers Einteilung verwiesen.

Als Ziel des kulturellen Lernens bestimmte die Arbeit die Diskursfähigkeit und -partizipation und diskutierte anhand des Lehrwerks „Mitreden“ (Altmayer 2016a) den Ablauf von Aktivitäten sowie methodisch-didaktische Prinzipien zur Förderung der Deutungskompetenz von Lernenden. Besonders hervorgehoben wurde im Zuge dessen die Notwendigkeit, sich nach der Aktivierung der eigenen Deutungsmuster mit authentischen und mehrperspektivischen Texten auseinanderzusetzen. Die in ihnen enthaltenen Deutungsmuster sollen zunächst alleine erarbeitet werden und ihr Sinn und ihre Bedeutung anschließend in der sprachlichen Interaktion mit anderen ausgehandelt

werden. In der darauffolgenden Reflexionsphase erfolgt eine etwaige Veränderung, Erweiterung oder Anpassung der eigenen Muster.

Zu guter Letzt ging das Kapitel auf die Kritik an Altmayers Konzept ein und erwähnte neben zahlreichen Aspekten (hohe sprachliche Anforderungen, offene Fragen zur Identifikation, Auswahl und Vermittlung von Deutungsmustern sowie dem Grad der Diskurspartizipation) die Abstraktheit der Theorie als Problem.

Mit der Vorstellung der Erinnerungsorte in Kapitel 3.3. wurde eine vielversprechende Lösung, die der Konkretisierung von Altmayers Ausführungen dient, diskutiert. In diesem Rahmen wurde festgestellt, dass Erinnerungsorte sowohl materieller als auch immaterieller Art sein können. Als zersprengte Einzelteile und instabile Kristallisationspunkte des kollektiven bzw. kulturellen Gedächtnisses sind sie aufgrund ihrer Mehrdimensionalität und ihrem symbolischen Bedeutungsüberschuss in der Lage, einen Einblick in den Konstruktions- und Rekonstruktionscharakter von Kultur(en) zu ermöglichen, und stellen darüber hinaus einen innovativen Weg zur Thematisierung (erinnerungs)historischer Phänomene im Fremdsprachenunterricht dar. Um Lehrpersonen die Auswahl geeigneter Erinnerungsorte zu erleichtern, wurde ein Kriterienkatalog vorgestellt sowie auf den Umstand verwiesen, dass sich zur besseren Greifbarkeit kultureller Sachverhalte die Arbeit mit konkreten, d.h. topographisch lokalisierbaren, Erinnerungsorten anbietet.

Als weiteres wichtiges Merkmal eines im DaF/DAZ-Unterricht vermittlungswürdigen Erinnerungsortes wurde seine mediale Tradierung genannt, die einerseits Mitgliedern des Kollektivs und Fremdsprachenlernenden aus der räumlichen Entfernung den Zugang zu kulturellen Phänomenen ermöglicht und andererseits darüber entscheidet, ob und was genau im kulturellen Gedächtnis des Kollektivs über den jeweiligen Ort erhalten bleibt. In diesem Zusammenhang wurde erwähnt, dass Medien keine neutralen Träger von Informationen sind, und auf die Medienabhängigkeit und -geprägtheit des kollektiven Wissens verwiesen. Darüber hinaus beschäftigte sich Kapitel 3.4. mit der Speicher-, Zirkulations- und Abruffunktion der Medien sowie mit der durch die digitalen Medien hervorgerufenen Demokratisierung, Individualisierung und Diversifizierung von kollektivem Wissen und Gedächtnisinhalten. Mit Verweis auf das Streben der Medien nach Authentizität und dem Erzeugen unmittelbarer Erfahrungen wurde auf die Hinwendung der Gesellschaft von der Schrift zum Bild aufmerksam gemacht und kurz auf die Potenziale und Grenzen visueller Medien im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Bezogen auf das kulturelle Lernen und die Arbeit mit Erinnerungsorten stellte die Arbeit fest, dass Visualisierungen (Bilder etc.) -

sofern sie narrativ kontextualisiert sind - einen *cue* darstellen können, d.h. Deutungsmuster bzw. Erinnerungen abrufen können. Bezogen auf das Ziel der Diskurspartizipation wurde die Teilhabe an multimedialen, multimodalen, multilingualen und bildgebundenen Austauschprozessen als wesentlich angesehen, die nur mit dem gesamten Ensemble an alten und neuen Medien erreicht werden kann. Im Hinblick auf die Forschungsfrage galt es demnach herauszufinden, welchen Mehrwert Virtual Reality und 360-Grad-Videos im didaktischen Gesamtgefüge des kulturellen Lernens bieten kann. Zu diesem Zwecke wurden in Kapitel 4 zunächst eigene Überlegungen angestellt, die im empirischen Teil der Arbeit anhand der Analyse und Diskussion von vier Expertinnen- und Experteninterviews bestätigt und erweitert wurden. Als grundlegende Voraussetzungen für den erfolgreichen Einsatz von VR-Anwendungen und 360-Grad-Videos zum kulturellen Lernen wurden einerseits die Wahl passender virtueller Lernumgebungen und andererseits die damit verknüpften Aufgabenstellungen identifiziert und diskutiert:

Für die Auswahl geeigneter Lernumgebungen bieten sich topographisch lokalisierbare Erinnerungsorte an, die einerseits die konkrete Arbeit mit Deutungsmustern möglich machen (siehe oben) und andererseits durch Virtual Reality bzw. 360-Grad-Videos visualisiert werden können. Wie in Kapitel 4.1. beschrieben, können virtuelle Erinnerungsorte bei vorhandenem technologischem Know-how und genügend Zeit selbst erstellt werden. Meist fällt die Wahl jedoch auf bereits existierende Welten.

Die Frage nach dem erforderlichen Realismusgrad der Visualisierung hängt dabei ebenso wie die Frage, ob durch visuelle *cues* Deutungsmuster aktiviert werden können, von der Vertrautheit und dem Vorwissen der Lernenden zu den jeweiligen Mustern, an die die Darstellung appelliert, ab.

Die notwendigen Assoziationen und Wissensbestände zum dargestellten Erinnerungsort sollten demnach entweder bereits vorhanden sein oder außerhalb bzw. innerhalb des virtuellen Raums anhand von Literatur und anderweitigen Texten bzw. Linguistic Landscapes (Infotafeln, Schilder etc.) und Expertinnen- und Expertenavataren vermittelt werden. Gerade im Hinblick auf die visuelle Geprägtheit von Deutungsmustern und die Konstruiertheit von virtuellen Welten und 360-Grad-Videos spielt dabei auch die Bildkompetenz der Lernenden eine entscheidende Rolle, deren Ausbildung im Fremdsprachenunterricht stärker forciert werden sollte.

Je weniger Wissen bzw. Bezug zum Thema vorhanden ist und im Unterricht aufgebaut werden kann, desto mehr müsste die Visualisierung die physische Realität abbilden.

Wie in der theoretischen Auseinandersetzung festgestellt wurde, ist ein hoher Realismusgrad in virtuellen Umgebungen jedoch teils mit erheblichen Einschnitten hinsichtlich der Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten verbunden. Da das gemeinsame Aushandeln von Sinn und Bedeutung des Wahrgenommenen mit anderen als zentrale Komponente des kulturellen Lernens identifiziert wurde (siehe Kapitel 3.2.), kommt die Arbeit entgegen der Aussagen von drei der vier Interviewpartnerinnen und -partner (siehe Kapitel 5.3.) zum Schluss, dass 360-Grad-Videos ohne Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch nur bedingt für den Deutungsmustererwerb geeignet sind und Umgebungen, in denen dies möglich ist, der Vorzug zu geben ist⁹⁵.

Als besonders attraktiv wurde dabei die Nutzung von Avataren genannt, deren Gestaltung selbst ein Anlass zum kulturellen Lernen sein kann. Avatare ermöglichen den Lernenden die Interaktion mit virtuellen Partnerinnen und Partnern von Angesicht zu Angesicht und können unter dem Deckmantel der Anonymität zum Abbau von Kommunikationsängsten und Hemmungen führen⁹⁶. Dabei wurde vor allem die Kommunikation mit realen Personen betont, da künstliche Intelligenzen eher für den monologischen, nicht aber für den dialogischen Informationsaustausch geeignet sind, und deshalb zur Unterstützung der Lernenden bzw. zur narrativen Kontextualisierung von visuellen Elementen eingesetzt werden sollten.

Neben der Auswahl einer passenden Lernumgebung kommt - wie oben bereits beschrieben - der Aufgabenstellung eine zentrale Bedeutung zu. Aufgaben im virtuellen Raum unterscheiden sich im Grunde nicht wesentlich von traditionellen Aufgaben, die im Fremdsprachenunterricht Anwendung finden, sollten jedoch kleinschrittiger und stärker vorstrukturiert sein, d.h. den Lernenden mehr Unterstützung (*task support*) bieten. Wie des Weiteren festgestellt wurde, sollte die Aufgabenstellung in die visuelle Anzeige integriert werden und Lernende auch die Möglichkeit zur Gestaltung eigener virtueller Objekte erhalten. Um in diesem Zusammenhang einen hohen zeitlichen Aufwand zu vermeiden, sollten die programmierten Interaktionstechniken möglichst einfach und intuitiv sein und die Lernenden von der Lehrperson eine technische Einführung bekommen.

Als besonderes Aufgabenformat für virtuelle Welten wurden sowohl in Kapitel 4.2. als auch in den Interviews *Quests* genannt, die durch ihren ludischen und narrativen Charakter in Computerspielen bereits erfolgreich eingesetzt werden. Durch ihre

⁹⁵ Dazu zählt auch die 360-Grad-Anwendung *Wander* (siehe Kapitel 4.1.).

⁹⁶ zu den Herausforderungen von Tandemprojekten siehe Kapitel 6

Offenheit sind Quests ebenso für das kulturelle Lernen interessant, das in einem der Interviews als Prozess des Suchens und Entdeckens bezeichnet wurde (vgl. B2 S. 78).

Wie im Laufe der Arbeit deutlich wurde, bieten Virtual Reality und 360-Grad-Anwendungen wie *Wander* zur Gestaltung solcher Prozesse optimale Voraussetzungen: Lernerinnen und Lerner können sich frei im virtuellen Raum umsehen, diesen alleine oder gemeinsam entdecken und sich gleichzeitig über das Gesehene austauschen. Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit kann daher positiv beantwortet werden. Der didaktische Mehrwert virtueller Umgebungen für das kulturelle Lernen liegt - wie in Kapitel 4.3. bereits angenommen und von den Interviewpartnerinnen und -partnern bestätigt - einerseits in der Bewegungsfreiheit und dem Erkunden der virtuellen Welt und andererseits in den Möglichkeiten der synchronen Interaktion und Kommunikation mit anderen (Lehrpersonen, Mitlernende, Kontrastpartnerinnen und -partner). Dadurch können kulturelle Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die der Weiterentwicklung der eigenen Deutungs-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster dienen. Im Rahmen des in Kapitel 5.3. erwähnten PAR-cycle spielen Virtual Reality und 360-Grad-Anwendungen aber nur in der zweiten Phase eine entscheidende Rolle. Der Aufbau von Vorwissen und Assoziationen und die Reflexion der Erfahrungen im virtuellen Raum sollte - wie in Kapitel 4.2. und 6 dargelegt - wiederum außerhalb des Mediums erfolgen.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der im Zusammenhang mit dem didaktischen Mehrwert genannt wurde, ist das unmittelbare Erleben virtueller Umgebungen durch die verwendete Hardware, die Virtual Reality besonders motivierend und emotional ansprechend macht und das Medium in die Nähe des Konzepts der erlebten Landeskunde rückt. Wie im Zuge der Interviews festgestellt wurde, unterliegt das kulturelle Lernen in virtuellen Welten aufgrund der stark strukturierten Aufgabenstellung jedoch weiterhin den Beschränkungen des institutionellen Settings und lässt sich daher nur begrenzt mit dem genannten landeskundlichen Konzept in Verbindung bringen. Neben der methodischen, kulturellen, technischen und (medien)didaktischen Qualifikation der Lehrperson hängt die effektive Arbeit mit virtuellen Lernumgebungen daher in großem Maße auch von der Neugier, Offenheit und positiven Einstellung der Lernenden gegenüber dem Medium sowie ihrer Lernsituation und ihren Lernbedingungen im Fremdsprachenunterricht ab. Erst das Zusammenspiel aller Faktoren wird darüber entscheiden können, ob der oben angeführte didaktische Mehrwert des Mediums für das kulturelle Lernen in Bezug auf die jeweilige Gruppe von Lernerinnen und Lernern auch tatsächlich realisiert werden kann.

Abschließend lässt sich sagen, dass die großflächige Verwendung von Virtual Reality und 360-Grad-Anwendungen im kulturellen Lernen maßgeblich von der Verbreitung kostengünstiger und leistungsfähiger VR-Headsets, der Verfügbarkeit passender Lernumgebungen, erprobter Unterrichtstechniken und Aufgabenformate sowie von einem breiten Schulungsangebot für Lehrpersonen abhängen wird. Zu diesem Zweck muss auch Altmayers Konzept selbst weiterentwickelt werden, Untersuchungen auf nichtsprachliche Texte ausgeweitet werden und auf die im theoretischen Teil und von den Interviewpartnerinnen und -partnern genannten Schwächen des Ansatzes eingegangen werden (siehe Kapitel 3.2. und 5.3.). Zudem bedarf es weiterer qualitativer und quantitativer Forschungsarbeiten, die Virtual Reality und kulturelles Lernen verbinden, um sicherstellen zu können, dass das fliegende Klassenzimmer des Fremdsprachenunterrichts, das sich in der vorliegenden Masterarbeit auf theoretischer Basis vorsichtig in die virtuellen Lüfte erhoben hat, gestärkt durch den Aufwind weiterer empirischer Ergebnisse keine Bruchlandung hinlegt.

Literaturverzeichnis

- Acker, Diana (2016) Nachwendefilme über die DDR im Kontext einer Arbeit mit Erinnerungsorten im kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht DaF/DaZ. *Stellenborsch University*: Masterarbeit.
- Aguado, Karin (2016) Grounded Theory und Dokumentarische Methode. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.), 243-256.
- Althaus, Hans-Joachim (1999) Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. *Info DaF* 26 (1), 25-36.
- Altmayer, Claus (2004) *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Altmayer, Claus (2006a) Landeskunde – eine (auch) empirische Wissenschaft? Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur empirischen Erforschung kultureller Lernprozesse. In: Hahn, Angela & Klippel, Friederike (Hg.), 241-265.
- Altmayer, Claus (2006b) ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (2007) Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen* 65, 7-21.
- Altmayer, Claus (2009) Rezension zu Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (2007), Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 14 (1), 193-195.
- Altmayer, Claus (2013a) Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland* 2012/2013, 11-29.
- Altmayer, Claus (2013b) Die DACH-Landeskunde im Spiegel kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvi & Hägi, Sarah & Schweiger, Hannes (Hg.) *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium, 15-31.
- Altmayer, Claus (2016a) *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (2016b) Langes Vorwort aus Mitreden. In: <https://www.klett-sprachen.de/download/9744/675267%5FEinleitung.pdf>, Stand: 19/08/2019.
- Altmayer, Claus (2017) Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter & Höller, Michaela (Hg.) *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 96*. Göttingen: Universitätsverlag, 3-22.
- Anderson, Eike Falk & McLoughlin, Leigh & Liarokapis, Fotis & Peters, Christopher & Petridis, Panagiotis & de Freitas, Sara (2010) Developing Serious Games for Cultural Heritage. A State-of-the-Art Review. *Virtual Reality* 14 (4), In: <https://www.fi.muni.cz/~liarokap/publications/VR2010.pdf>, Stand: 20/08/2019.
- Assmann, Jan (1988) Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan & Höller, Tonio (Hg.) *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9-19.
- Assmann, Jan (1995) Erinnern um dazuzugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und kollektive Identitäten. In: Platt, Kristin & Dabag, Mihran (Hg.) *Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 51-75.

- Bach, Gerhard & Viebrock, Britta (2012) Was ist erlaubt? Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine (Hg.) *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr, 17-33.
- Bachmann, Saskia & Gerhold, Sebastian & Wesseling, Gerd (1996) Aufgaben- und Übungstypologien zum interkulturellen Lernen. *Zielsprache Deutsch* 27 (4), 77-91.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014) „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole & Möhring, Jupp (Hg.) *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsverlag, 43-64.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015a) Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hg.), 37-63.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015b) Über „Erinnerungsorte“ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. *Fremdsprache Deutsch* 52, 11-15.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2016) „Mitreden. Diskursive Landeskunde Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. *Deutsch als Fremdsprache* 4, 232-235.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hg.) (2015) *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (2016) Arbeit mit digitalen Medien. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hg.) *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, In: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/17418/1/Erinnerung%20im%20Dialog.pdf>, Stand: 20/08/2019, 115-117.
- Ballhaus, Werner & Bruns, Laura & Deligios, Felicia & Gräber, Tobias & Kämmerling, Sina & Lorenz, Manuel & Schink, Nena & Wipper, Anna-Kristine & Wilke, Niklas (2016) Digital Trend Outlook 2016. Virtual Reality: Nimmt der Gaming-Markt eine Pionier-Rolle ein? In: http://www.cpwissen.de/tl_files/pdf/STUDIEN/PwC_Studie_Virtual_Reality.pdf, Stand: 19/08/2019.
- Bartle, Richard A. (2003) *Designing Virtual Worlds*. Berkeley: New Riders.
- Baumgartner, Peter & Brandhofer, Gerhard & Ebner, Martin & Grading, Petra & Korte, Martin (2015) Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: Bruneforth, Michael & Eder, Ferdinand & Krainer, Konrad & Schreiner, Claudia & Seel, Andrea & Spiel, Christiana (Hg.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2*, 95-132.
- Bausinger, Hermann (1988) Stereotypie und Wirklichkeit. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14. München: iudicium, 157-170.
- Becker, Carmen & Blell, Gabriele & Rössler, Andrea (2016) Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht. In: Becker, Carmen & Blell, Gabriele & Rössler, Andrea (Hg.) *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-26.
- Becker, Christine (2018) „Sie und ihre Familie waren keine Nazis“ – faktuales Erzählen im Landeskundeunterricht. In: Schiedermair, Simone (Hg.) (2018b), 277-291.
- Benchmarks (2019) VRMark Headset Comparison August 2019. In: <https://benchmarks.ul.com/compare/best-vr-headsets>, Stand: 19/08/2019.
- Biebighäuser, Katrin (2012) Aufgabeformate für das Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten am Beispiel von *Second Life*. In: Biebighäuser, Katrin et al. (Hg.) (2012b), 141-166.

- Biebighäuser, Katrin (2014) *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Biebighäuser, Katrin & Zibelius, Marja & Schmidt, Torben (2012a) Aufgaben 2.0 – Aufgabeorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Biebighäuser, Katrin et al. (Hg.) (2012b), 11-56.
- Biebighäuser, Katrin & Zibelius, Marja & Schmidt, Torben (Hg.) (2012b) *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr.
- Biechele, Markus & Padrós, Alicia (2003) *Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31*. München: Langenscheidt.
- Blyth, Carl (2018) Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals* 2018 (51), 225-232.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008) Fremdsprachenunterricht mit neuen Medien: Von traditionellen Übungsformen zu Verbundlernszenarien. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Dittfurth, Marita (Hg.) (2008b), 65-84.
- Bol, Torsten (2019) Der Ansatz der Geschichtsvermittlung anhand des Konzepts der Erinnerungsorte und seine Umsetzung in Lehrwerken. In: Barras, Malgorzate & Karges, Katharina & Studer, Thomas & Wiedenkiller, Eva (Hg.) *IDT 2017. Band 2: Sektionen*. Berlin: Erich Schmidt, 325-331.
- Bonner, Euan & Reinders, Hayo (2018) Augmented and Virtual Reality in the Language Classroom: Practical Ideas. *Teaching English with Technology* 18 (3), 33-53.
- Bouvier, Patrice (2009), *La présence en réalité virtuelle, une approche centrée utilisateur*. Université Paris-Est: Dissertation.
- Bredella, Lothar (2010a) *Das Verstehen des Anderen*. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2010b) Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens? *Forum Sprache* 4, 21-41.
- Bredella, Lothar (2010c) Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.), 120-125.
- Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (1999) Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11-31.
- Bredella, Lothar & Meißner, Franz-Joseph & Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (2000) Einleitung. In: Bredella, Lothar et al. (Hg.), IX-LII.
- Bredella, Lothar & Meißner, Franz-Joseph & Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (Hg.) (2000b) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr.
- Brewster, Signe (2019) The Best Standalone VR Headset. In: <https://thewirecutter.com/reviews/best-standalone-vr-headset/>, Stand: 19/08/2019.
- Broll, Wolfgang (2013) Augmentierte Realität. In: Dörner, Ralf et al. (Hg.), 241-294.
- Bryson, Steve (1993) Call for Participation. In: *Proceedings of IEEE Symposium on Research Frontiers in Virtual Reality*. San Jose/California, October 1993.
- Buhr, Mathias & Pfeiffer, Thies & Reiners, Dirk & Cruz-Neira, Carolina & Jung, Bernhard (2013) Echtzeitaspekte von VR-Systemen. In: Dörner, Ralf et al. (Hg.), 195-240.

- Burwitz-Melzer, Eva & Steininger, Ivo (2016) Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.), 256-269.
- Byram, Michael (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cameron, Lynne (2001) *Teaching Languages for Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caspari, Daniela (2016) Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.), 7-21.
- Caspari, Daniela & Klippel, Friederike & Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hg.) (2016) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Cheng, Alan & Yang, Lei & Andersen, Erik (2017) Teaching Language and Culture with a Virtual Reality Game. *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. In: http://www.cs.cornell.edu/~eland/papers/chi2017_vr.pdf, Stand: 19/08/2019.
- Chung, Liang-Yi (2012) Incorporating 3D-Virtual Reality into Language Learning. *International Journal of Digital Content Technology and its Applications (JDCTA)* 6 (6), 249-255.
- Clark, Richard E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development* 42 (2), 21-29.
- Coelho, Carlos & Tichon, Jennifer & Hine, Trevor J. & Wallis, Buy & Riva, Giuseppe (2006) Media Presence and Inner Presence: The Sense of Presence in Virtual Reality Technologies. In: Riva, Giuseppe & Anguera, M. Teresa & Wiederhold, Brenda K. & Mantovani, Fabrizia (Hg.) *From Communication to Presence: Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative Experience. Festschrift in Honor of Luigi Anolli*. Amsterdam: IOS Press, 25-45.
- Coleridge, Samuel Taylor (1817) *Bibliographia Literaria*. In: <https://www.gutenberg.org/files/6081/6081-h/6081-h.htm>, Stand: 20/08/2019.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985) *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dede, Christopher J. (2009) Immersive interfaces for engagement and learning. *Science* 323, 66-69.
- Dede, Christopher J. & Jacobson, Jeffrey & Richards, John (2017) Introduction: Virtual, Augmented and Mixed Realities in Education. In: Liu, Dejian et al. (Hg.), 1-16.
- Delight XR (2019) XR Glossary. The perfect Resource for Virtual and Augmented Reality Terminology. In: <http://website-backend.delight-xr.com/xr-glossary/>, Stand: 20/08/2019.
- Denk, Natalie (2016) Von der Immersion zur Illusion – Grundlage und Definition von Virtual Reality. *Donau-Universität Krems: Masterarbeit*.
- Deterding, Sebastian & Dixon, Dan & Khaled, Rilla & Nacke, Lennart E. (2011) Gamification: Toward a Definition. In: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>, Stand: 19/08/2019.
- Dörner, Ralf (2013) Fallbeispiele für VR/AR. Einführung und Übersicht. In: Dörner, Ralf et al. (Hg.), 295-297.
- Dörner, Ralf & Broll, Wolfgang & Grimm, Paul & Jung, Bernhard (Hg.) (2013) *Virtual und Augmented Reality (VR/AR). Grundlagen und Methoden der Virtuellen und Augmentierten Realität*. Berlin/Heidelberg: Springer Vieweg.
- Dörner, Ralf & Steinicke, Frank (2013) Wahrnehmungsaspekte von VR. In: Dörner, Ralf et al. (Hg.), 33-64.

- Dörner, Ralf & Jung, Bernhard & Grimm, Paul & Broll, Wolfgang & Göbel Martin (2013a) Einleitung. In: Dörner, Ralf et al. (Hg.), 1-31.
- Dörner, Ralf & Geiger, Christian & Oppermann, Leif & Paelke, Volker (2013b) Interaktionen in Virtuellen Welten. In: Dörner, Ralf et al. (Hg.), 157-193.
- Dörnyei, Zoltán (2007) *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Duden (2019a) virtuell. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/virtuell>, Stand: 20/08/2019.
- Duden (2019b) Realität. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Realitaet>, Stand: 20/08/2019.
- Eckert, Johannes (2003) Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen. Tübingen: Narr.
- Edwards, Shannon (2016) Virtual Reality is Dead, Long Live Virtual Reality. In: https://www.huffingtonpost.co.uk/shannon-edwards/virtual-reality_b_9003434.html, Stand: 20/08/2019.
- Erll, Astrid (2017) *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Faistauer, Renate (2010) Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 961-969.
- Ferrari, Federico & Medici, Marco (2017) The Virtual Experience for Cultural Heritage: Methods and Tools Comparison for Geguti Palace in Kutaisi, Georgia. *Proceedings* 1 (9). In: <https://www.mdpi.com/2504-3900/1/9/932/pdf>, Stand: 20/08/2019.
- Fiedler, Fred E. & Mitchell, Terence & Triandis, Harry C. (1971) The Culture Assimilator: An Approach to Cross-Cultural Training. *Journal of Applied Psychology* 55 (2), 95-102.
- Flick, Uwe (1995) *Qualitative Forschung, Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Fornoff, Roger (2009) Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. *Info DaF* 36 (6), 499-517.
- Fornoff, Roger (2016) *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Freina, Laura & Ott, Michela (2015) A Literature Review on Immersive Virtual Reality in Education: State of the Art and Perspectives. In: <https://pdfs.semanticscholar.org/e93b/38f3892c7357051f39be6b6574f298a3b72a.pdf>, Stand: 20/08/2019.
- Freitag, Britta (2010) Transkulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.), 125-129.
- Freitag-Hild, Britta (2010) Transkulturelles Lernen. In: Surkamp, Carola (Hg.), 308-309.
- Frieß, Nina A. (2010) *Nichts ist vergessen, niemand ist vergessen? Erinnerungskultur und kollektives Gedächtnis im heutigen Russland*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Fullan, Michael & Langworthy, Maria (2013) Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning. In: http://www.newpedagogies.nl/images/towards_a_new_end.pdf, Stand: 20/08/2019.

- Garcia-Ruiz, Miguel & Santana-Mancilla, Pedro & Gaytan-Lugo, Sanelly (2017) A Usability Study on Low-Cost Virtual Reality Technology for Visualizing Digitized Canadian Cultural Objects: Implications in Education. In: <http://people.algomau.ca/garcia/conferences/PaperEdMedia2017GarciaRuiz.pdf>, Stand: 20/08/2019.
- Gerdes, Mechthild (²1987) *Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber.
- Ghimire, Sujan (2016) Production of 360° Video. Introduction to 360° video and production guidelines. *Helsinki Metropolia University of Applied Sciences*: Bachelorarbeit.
- Goethe-Institut (²2001) *Erlebte Landeskunde. Handbuch für Spracharbeit Teil 5*. München: Goethe-Institut.
- Grellert, Marc (2009) Erinnerungskultur im immateriellen Raum: Potenziale digitaler Technologien für die Erinnerung an zerstörte Synagogen. In: Meyer, Erik (Hg.) (2009b), 113-143.
- Grimm, Paul & Herold, Rigo & Hummel, Johannes & Broll, Wolfgang (2013a) VR-Ausgabegeräte. In: Dörner, Ralf et al. (Hg.), 127-156.
- Grimm, Paul & Herold, Rigo & Hummel, Johannes & Broll, Wolfgang (2013b) VR-Eingabegeräte. In: Dörner, Ralf et al. (Hg.), 97-125.
- Groenewold, Peter (2005) Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. *Info DaF* 32 (6), 515-527.
- Grotjahn, Rüdiger (1987) On the methodological basis of introspective methods. In: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (Hg.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grünewald, Andreas (2008) Untersuchung der Schülermotivation und Lernprozessorganisation im aufgabenorientierten Computereinsatz am Beispiel eines WebQuests. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Dittfurth, Marita (Hg.) (2008b), 339- 350.
- Grünewald, Andreas (2010a) Mediendidaktik. In: Surkamp, Carola (Hg.), 210-213.
- Grünewald, Andreas (2010b) Lernsoftware. In: Surkamp, Carola (Hg.), 188-190.
- Haack, Adrian (2010) Ganzheitliches Lernen. In: Surkamp, Carola (Hg.), 80-81.
- Hackl, Wolfgang & Langner, Michael & Simon-Pelanda, Hans (1997) Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-C-H-Konzept. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.) *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1/1997*. Innsbruck/Wien: STUDIENVerlag, 17-34.
- Hackl, Wolfgang & Langner, Michael & Simon-Pelanda, Hans (1998) Landeskundliches Lernen. *Fremdsprache Deutsch* 1, 5-12.
- Hackl, Wolfgang & Simon-Pelanda, Hans (1994) D-A-CH. Zur Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder. In: Neuner, Gerhard (Hg.) (1994b), 133-141.
- Hahn, Angela & Klippel, Friederike (Hg.) (2006) *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) München, Oktober 2005*. München: Oldenbourg.
- Hallet, Wolfgang (2008) Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Dittfurth, Marita (Hg.) (2008b), 167-183.
- Hallet, Wolfgang (2010) Fremdsprachliche literacies. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.), 66-70.

- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.) (2010) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Weiber: Klett/Kallmeyer.
- Hartkopf, Dorothea (2010) *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Hecke, Carola (2010) Visuelle Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hg.), 325-326.
- Hein, Dörte (2009) „Seriöse Information“ oder „schöne Bilder“? Kommemorative Kommunikation aus der Perspektive der Anbieter. In: Meyer, Erik (Hg.) (2009b), 145-173.
- Helffferich, Cornelia (2011) *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, Ines (2015) Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Konzeption eines medienpädagogischen Kurses für Deutschlehrkräfte in der Erwachsenen-Weiterbildung. *Technische Universität Dresden*: Masterarbeit.
- Herzig, Bardo (2014) Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? In: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digital_e_Medien_im_Unterricht_2014.pdf, Stand: 20/08/2019.
- Hille, Almut (2015) Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hg.), 103-118.
- Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (2004) Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Hörning, Karl H. & Reuter, Julia (Hg.) *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transkript, 9-15.
- Huang, Wendy Hsin-Yuan & Soman, Dilip (2013) *A Practitioner's Guide to Gamification of Education*. Toronto: Rotman School of Management.
- Hu-Au, Elliot & Lee, Joey J. (2017) Virtual reality in education: a tool for learning in the experience age. *International Journal of Innovation in Education* 4 (4), 215-226.
- IDV (1990) ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief* 45, 15-18.
- Jacobson, Jeffrey (2017) Authenticity in Immersive Design for Education. In: Liu, Dejian et al. (Hg.), 35-54.
- Janssen, Jan-Keno (2016) Was Sie über Virtual Reality wissen müssen. In: <https://www.heise.de/ct/artikel/Was-Sie-ueber-Virtual-Reality-wissen-muessen-3112792.html?hg=2&hgi=1&hgf=false>, Stand: 20/08/2019.
- Jarvis, Claire H. & Li, J. (2015) Virtual Reality for Teaching & Learning in Geography: Practitioners' Reflections. In: https://www.le.ac.uk/geography/splint/pdf/conference%20papers/herodot_jl_final.pdf, Stand: 20/08/2019.
- Jung, Bernhard & Vitzthum, Arnd (2013) Virtuelle Welten. In: Dörner, Ralf et al. (Hg.), 65-95.
- Kansteiner, Wulf (2009) Alternative Welten und erfundene Gemeinschaften: Geschichtsbewusstsein im Zeitalter interaktiver Medien. In: Meyer, Erik (Hg.) (2009b), 29-54.
- Karagiannakis, Evangelia (2009) Projektorientierte Landeskunde im DaF-Unterricht – Eine Kooperation zwischen DaF-Lernern und Lehramtsstudierenden. *Profil* 1, 13-32.
- Kästner, Erich (2019) *Das fliegende Klassenzimmer*. Neuausgabe. Zürich: Atrium.
- Kavangh, Sam & Luxton-Reilly, Andrew & Wünsche, Burkhard & Plimmer, Beryl (2017) A systematic review of Virtual Reality in education. *Themes in Science & Technology Education* 10 (2), 85-119.

- Keil-Slawik, Reinhard (1994) Das Gedächtnis lernt laufen – Vom Kerbholz zur virtuellen Realität. In: Fassler, Manfred & Halbach, Wulf R. (Hg.) *Cyberspace. Gemeinschaften – Virtuelle Kolonien – Öffentlichkeiten*. München: Fink, 207-228.
- Keller, Reiner (2011) *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, Michael (2003) Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/neue_medien-weiterbildung_kerres.pdf, Stand: 20/08/2019.
- Kitchener, Karen S. & Kitchener, Richard F. (2009) Social Science Research Ethics: Historical and Philosophical Issues. In: Mertens, Donna M. & Ginsberg, Pauline E. (Hg.) *The Handbook of Social Research Ethics*. Los Angeles: Sage, 5-22.
- Kleeman, David (2017) Gedanken zu „Lernen und Virtual Reality“. *Television* 30 (1), 16-17.
- Klopfer, Eric (2017) Massively Multiplayer Online Roleplaying Games and Virtual Reality Combine for Learning. In: Liu, Dejian et al. (Hg.), 179-192.
- Kolb, David A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Koreik, Uwe (1995) *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Koreik, Uwe (1999) Moderne Landeskunde!? In: Willkop, Eva-Maria (Hg.) *Landes- und kulturkundliche Vermittlungsansätze. Jahrbuch Sprachandragogik 1999/I*, 11-37.
- Koreik, Uwe (2011) Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38 (6), 581-604.
- Koreik, Uwe (2015) Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hg.), 15-36.
- KPMG (2016) Neue Dimensionen der Realität. Executive Summary zur Studie der Potenziale von Virtual und Augmented Reality in Unternehmen. In: <https://home.kpmg/content/dam/kpmg/pdf/2016/04/virtual-reality-exec-summary-de.PDF>, Stand: 20/08/2019.
- Krämer, Nicole C. (2017) The Immersive Power of Social Interaction. Using New Media and Technology to Foster Learning by Means of Social Immersion. In: Liu, Dejian et al. (Hg.), 55-70.
- Kramsch, Claire (1993) *Culture and context in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2006) From Communicative Competence to Symbolic Competence. *Modern Language Journal* 90 (2), 249-252.
- Kruse, Wolfgang (2013) Einleitung. In: Kruse, Wolfgang (Hg.) *Politische Erinnerungskulturen. Kurseinheit 3: Politische Erinnerungsorte*. Fernuniversität Hagen, 1-10. In: <http://docplayer.org/46671422-Kultur-und-sozialwissenschaften.html>, Stand: 20/08/2019.
- Kuckartz, Udo (2012) *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Kujić, Todor (2010) *Umkämpfte Vergangenheiten: Die Kultur der Erinnerung im postjugoslawischen Raum*. Berlin: Verbrecher.

- Küster, Lutz (2011) Entscheidungs(spiel)räume in der Fremdsprachenforschung. In: Bausch, Karl-Richard & Burwitz-Melzer, Eva & Königs, Frank & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik*. Tübingen: Narr, 135-145.
- Lane, Chad & Ogan, Amy E. (2009) Virtual Environments for Cultural Learning. In: <http://chrisharrison.net/amyogan/files/Lane-Ogan-CATS09.pdf>, Stand: 20/08/2019.
- Lee, Kwan Min (2004) Presence, explicated. *Communication Theory* 14 (1), 27-50.
- Leggewie, Claus (2009) Zur Einleitung: Von der Visualisierung zur Virtualisierung des Erinnerns. In: Meyer, Erik (Hg.) (2009b), 9-28.
- Legutke, Michael K. (1997) ‚Spielräume‘ – Über die Rolle von Übungen und Aufgaben im Deutschunterricht (DaF) der Primarstufe. In: Legutke, Michael K. (Hg.) *Sprachenlernen – Primarschule – Unterrichtsanalyse*. München: Goethe-Institut, 105-132.
- Legutke, Michael K. (2000) Lehrer als Lerner. Fremdverstehen durch „entdeckende und erlebte“ Landeskunde in der Lehrerfortbildung. In: Bredella, Lothar & Meißner, Franz-Joseph & Nünning, Ansgar & Rösler, Dietmar (Hg.), 18-42.
- Legutke, Michael K. (2008) Alte und neue Medien im fremdsprachlichen Klassenzimmer: Discourse – Szenario – Task. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Dittfurth, Marita (Hg.) (2008b), 65-84.
- Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (2016) Forschungsethik. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.), 108-117.
- Lin, Tsun-Ju, & Lan, Yu-Ju (2015). Language Learning in Virtual Reality Environments: Past, Present, and Future. *Journal of Educational Technology & Society* 18 (4), 486-497.
- Liu, Dejian & Bhagat, Kaushal Kumar & Gao, Yuan & Chang, Ting-Wen & Huang, Ronghuai (2017) The Potentials and Trends of Virtual Reality in Education. A Bibliometric Analysis on Top Research Studies in the Last Two Decades. In: Liu, Dejian & Dede, Chris & Huang, Ronghuai & Richards, John (Hg.), 105-130.
- Liu, Dejian & Dede, Chris & Huang, Ronghuai & Richards, John (Hg.) (2017) *Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education*. Singapur: Springer Nature.
- Mackey, Alison & Gass, Susan M. (2005) *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacManus, Richard (2016) The Experience Age: Blue Pill or Red Pill? In: <https://medium.com/@ricmac/the-experience-age-blue-pill-or-red-pill-20d31b48d6b8>, Stand: 20/08/2019.
- Mandal, Sharmistha (2013) Brief Introduction of Virtual Reality & its Challenges. *International Journal of Scientific & Engineering Research* 4 (4), 304-309.
- Mangold, Eva Johanna (2015) Der Yppenplatz als Erinnerungsort. *Universität Wien*: Masterarbeit.
- Martiny, Kai (2008) Der Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I. *Technische Universität Darmstadt*: Wissenschaftliche Hausarbeit.
- Mayring, Philipp (¹¹2010) *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meyer, Erik (2009a) Erinnerungskultur 2.0? Zur Transformation kommemorativer Kommunikation in digitalen, interaktiven Medien. In: Meyer, Erik (Hg.) (2009b), 175-206.

- Meyer, Erik (Hg.) (2009b) *Erinnerungskultur 2.0. Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien*. Frankfurt am Main: Campus.
- Michl, Werner (³2015) *Erlebnispädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Milgram, Paul & Fumio, Kishino (1994) A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. *IEICE Transactions on Information and Systems* 12 (12), 1321-1329.
- Miller, Haylie L., & Bugnariu, Nicoleta L. (2016) Level of Immersion in Virtual Environments Impacts the Ability to Assess and Teach Social Skills in Autism Spectrum Disorder. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking* 19 (4), 246–256.
- Moller, Sabine (2010) Erinnerung und Gedächtnis. In: https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/323/file/docupedia_moller_erinnerung_gedaechtnis_v1_de_2010.pdf, Stand: 06/07/2018.
- Moore, Paul (1995) Learning and teaching virtual worlds: Implications of virtual reality for education. *Australian Journal of Educational Technology* 11, 91-102.
- Morie, Jacquelyn Ford (2005) Virtual reality, immersion and the unforgettable experience. *Electronic Imaging Society Stereoscopic Displays and Virtual Reality Systems XIII*, In: citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.511.1248&rep=rep1&type=pdf, Stand: 20/08/2019.
- Morningstar, Chip & Farmer Frank R. (2001) Habitat: Reports from an online community. In: Frenkel, James (Hg.) *True names and the opening of the cyberspace frontier*. New York: TOR, 239-330.
- Morrison, Ryan (2016) Virtual Reality in the Language Learning Classroom. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis* 44 (1-2), In: <https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/mwatch/article/view/1743/1351>, Stand: 20/08/2019.
- Moser, Heinz (2000) *Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests*. Zürich: Pestalozzianum.
- Moser, Heinz (2001) Internet-Lernen: Nutzungsdefizite und Chancen. In: *Pädagogisches Forum* 29 (14).
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Dittfurth, Marita (2008a) Research on the Use of Technology in Task-based Language Teaching. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-V. Dittfurth, Marita (Hg.) (2008b), 11-54.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Dittfurth, Marita (Hg.) (2008b) *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Murray, Janet H. (1997) *Hamlet on the Holodeck. The future of narrative in cyberspace*. New York: The Free Press.
- Nalbant, Gökhan & Bostan, Barbaros (2006) Interaction in Virtual Reality. In: https://www.researchgate.net/publication/229021841_Interaction_In_Virtual_Reality/download, Stand: 15/06/2019.
- Nárosy, Thomas (2017) Ist Unterricht ohne digitale Medien und Werkzeuge noch gut genug? *Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Erziehung und Unterricht* 2017 (7-8), 4-11.
- Neuner, Gerhard (1994a) Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hg.) (1994b), 14-39.
- Neuner, Gerhard (Hg.) (1994b) *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kassel: Universität Gesamthochschule.
- Oculus (2019) Wander. In: <https://www.oculus.com/experiences/quest/2078376005587859/>, Stand: 20/08/2019.

- Pauldrach, Andreas (1992) Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch* 6, 4-15.
- Petko, Dominik (2014) *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Picht, Robert (³1995) Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 66-73.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Mühlhans, Tanja (2018) Virtual Reality/Augmented Reality. Bestandsaufnahme und Best Practices. In: https://projektzukunft.berlin.de/fileadmin/user_upload/pdf/studien/VR_Zusammenfassung_final.pdf, Stand: 20/08/2019.
- Raczkowski, Felix (2018) *Digitalisierung des Spiels. Games, Gamification und Serious Games*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Rduch, Robert (2011) Was sind Erinnerungsorte für den Literaturwissenschaftler? In: Katny, Andrzej & Lukas, Katarzyna (Hg.) *Germanistik in Polen. Geschichte – Perspektive - interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reitermann, Sascha (2015a) Welche Arten von 360 Grad Video gibt es? In: <https://www.aspekteins.com/welche-arten-von-360-grad-video-gibt-es>, Stand: 20/08/2019.
- Reitermann, Sascha (2015b) 360 Grad Videos erstellen lassen. In: <https://www.aspekteins.com/360-grad-video-erstellen-lassen>, Stand: 20/08/2019.
- Repetto, Claudia (2014) The use of virtual reality for language investigation and learning. *Frontiers in Psychology* 5. In: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4222124/pdf/fpsyg-05-01280.pdf>, Stand: 20/08/2019.
- Richards, John (2017) Infrastructures for Immersive Media in the Classroom. In: Liu, Dejian et al. (Hg.), 89-104.
- Riemer, Claudia (2014) Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia & Demirkaya, Sevil & Feldmeier, Alexis & Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hg.), 15-31.
- Riemer, Claudia (2016) Befragung. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.), 155-173.
- Roche, Jörg & Röhling, Jürgen (2014) *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösler, Dietmar (2000) Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtueller Realität. In: Fritz, Gerd & Jucker, Andreas (Hg.) *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit*. Tübingen: Narr, 121-135.
- Rösler, Dietmar (2010) Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 1199-1214.
- Rösler, Dietmar (2012a) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Rösler, Dietmar (2012b) So echt wie möglich und/oder so tun als ob? Aufgaben im Kontext sich verändernder Privatheitskonzepte. In: Biebighäuser, Katrin et al. (Hg.) (2012b), 91-117.

- Roy, Mickaël (2014) Immersion und Interaktion in virtuellen Realitäten: Der Faktor Präsenz zur Optimierung des geleiteten Sprachenlernens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (2), 187-201.
- Rubio-Tamayo, Jose & Barrio, Manuel Gertrudix & García García, Francisco (2017) Immersive Environments and Virtual Reality: Systematic Review and Advances in Communication and Simulation. *Multimodal Technologies and Interaction* 2017 (1), In: https://www.researchgate.net/publication/320064803_Immersive_Environments_and_Virtual_Reality_Systematic_Review_and_Advances_in_Communication_Interaction_and_Simulation/download, Stand: 20/08/2019.
- Sadler, Randall (2012) *Virtual Words for Language Learning. Form Theory to Practice*. Bern: Peter Lang.
- Sandweg, Katja (2017) Lerntheorien: Wie lernen wir eigentlich? In: <https://blog.cognifit.com/de/lerntheorien/>, Stand: 20/08/2019.
- Sansar (2019) Sansar – Expand your world with social VR. In: https://www.sansar.com/?utm_source=PWNGames&utm_campaign=fun_free_friendly&clickid=ff89285e4335481bafcf914003b9babe, Stand: 20/08/2019.
- Schädlich, Birgit (2010) Entdeckendes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hg.), 50-51.
- Settinieri, Julia & Demirkaya, Sevil & Feldmeier, Alexis & Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hg.) (2014) *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh/UTB.
- Schiedermaier, Simone (2015) Linguistic Landscapes – Erinnerung und Diskurs. Bestandsaufnahme und Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael & Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hg.) *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 175-189.
- Schiedermaier, Simone (2018a) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Eine Einführung in das Thema und den Band. In: Schiedermaier, Simone (Hg.) (2018b), 9-23.
- Schiedermaier, Simone (2018b) „Die Stadt ist ein Buch/Wir schlagen die erste Straße auf/ Wir lesen die erste Straße“ Linguistic Landscapes und die Lesbarkeit öffentlicher Räume. In: Schiedermaier, Simone (Hg.) (2018b), 71-89.
- Schiedermaier, Simone (Hg.) (2018b) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft*. München: iudicium.
- Schmelter, Lars (2014) Gütekriterien. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.), 33-45.
- Schmenk, Barbara (2006) Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: Hahn, Angela & Klippel, Friederike (Hg.), 267-278.
- Schmenk, Barbara (2012) Von Autonomie zu Aufgabe und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In: Biebighäuser, Katrin et al. (Hg.) (2012b), 57-89.
- Schmenk, Barbara & Hamann, Jessica (2007) From History to Memory: New Perspectives on the Teaching of Culture in German Language Programs. In: Lorey, Christoph & Plews, John L. & Rieger, Caroline L. (Hg.) *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Intercultural Literacies and German in the Classroom: Festschrift für Manfred Prokop*. Tübingen: Narr, 373-393.
- Schmidgall, Markus & Hedoch, Marvin & Schiele, Julian & Jaber, Achmad (2016) Virtuelle Realität. *Hochschule Aalen: Seminararbeit*.

- Schmidt, Karin & Schmidt, Sabine (2005) Erinnerungsorte im DaF-Unterricht: Kulturwissenschaftliche Ansätze und ihre Anwendbarkeit für den Fremdsprachenunterricht. In: Hahn, Angela & Klippel, Friederike (Hg.), 279-286.
- Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (2007a) Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. *Info DaF* 34 (4), 418-427.
- Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (2007b) Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen.
- Schmidt, Siegfried J. (1980) Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In: Wierlacher, Alois (Hg.) *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie Band 1*, 289-299.
- Schmidt, Torben (2010) Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.), 280-284.
- Schönherr, Maximilian (2016) Virtuell wird Realität. Eine Nischentechnik wird massentauglich. In: https://www.deutschlandfunk.de/virtuell-wird-realitaet-eine-nischentechnik-wird.684.de.html?dram:article_id=370565, Stand: 20/08/2019.
- Schramm, Karen (2016) Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.), 49-58.
- Schulze, Gerhard (1992) Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus.
- Schweiger, Hannes & Hägi, Sara & Döll, Marion (2015) Landeskundliche und (kultur)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch* 52, 3-10.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989) *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin (u.a.): Langenscheidt.
- Schwienhorst, Klaus (2002a) Why Virtual, Why Environments? Implementing Virtual Reality Concepts in Computer-Assisted Language Learning. *Simulation & Gaming* 33 (2), 196-209.
- Schwienhorst, Klaus (2002b) The State of VR: A Meta-Analysis of Virtual Reality Tools in Second Language Acquisition. *Computer Assisted Language Learning* 3, 221- 239.
- Seel, Martin (1998) Medien der Realität und Realität der Medien. In: Krämer, Sybille (Hg.) *Medien, Computer, Realität – Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 244-268.
- SFE (The Encyclopedia of Science Fiction) (2018) Virtual Reality. In: http://www.sf-encyclopedia.com/entry/virtual_reality, Stand: 20/08/2019.
- Sherman, William R. & Craig, Alan B. (2003) *Understanding Virtual Reality. Interface, Application and Design*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.
- Siebeck, Cornelia (2017) Erinnerungsorte, Lieux de Mémoire. In: https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/784/file/docupedia_siebeck_erinnerungsorte_v1_de_2017.pdf, Stand: 20/08/2019.
- Simon-Pelanda, Hans (2001) Landeskundliches Lernen und Lehren. In: Helbig, Gerhard & Götze, Lutz & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Band*. Berlin: de Gruyter, 931-941.
- Skoularioti, Erietti (2013) neue.medien@DaF.gr. Die Mediennutzung im DaF-Unterricht an Athener Privatschulen. *Universität Wien*: Masterarbeit.
- Slater, Mel (2009) Place Illusion and Plausibility can lead to realistic behaviour in immersive virtual environments. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* 364, 3549-3557.

- Slater, Mel (2017) Implicit Learning Through Embodiment in Immersive Virtual Reality. In: Liu, Dejian et al. (Hg.), 19-33.
- Slater, Mel (2018) Immersion and the illusion of presence in virtual reality. *British Journal of Psychology* 2018 (109), 431-433.
- Slater, Mel & Wilbur, Sylvia (1997) A framework for immersive virtual environments (FIVE): speculations on the role of presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* 6, 603-616.
- Slater, Mel & Spanlang, Bernhard & Sanchez-Vives, Maria V. & Blanke, Olaf (2010) First Person Experience of Body Transfer in Virtual Reality. *PLoS ONE* 5 (5), 1-9.
- Spotlight On (2016) Virtual Reality, Augmented Reality & 360 Video. A look at the opportunities within emerging technology and content trends. In: <http://www.broadcastandcablesat.co.in/images/reports/20161205-spotlight-on-vr-ar-360-video-report.pdf>, Stand: 06/07/2018.
- Southgate, Erica (2018) Immersive virtual reality, children and school education: A literature review for teachers. In: https://ericasouthgateonline.files.wordpress.com/2018/06/southgate_2018_immersive_vr_literature_review_for_teachers.pdf, Stand: 30/08/2019.
- Stiftung Lesen (2018) Virtual Reality. Virtuelle Welten entdecken, Wissen erleben. In: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2090>, Stand: 20/08/2019.
- Steuer, Jonathan (1992) Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Journal of Communication* 42 (4), 73-93.
- Stork, Antje (2010) Lerntagebücher. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.), 261-265.
- Surkamp, Carola (2010) (Hg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Technikum Wien (2019) Was ist unter 360 Grad Videos und Virtual Reality zu verstehen? In: <https://academy.technikum-wien.at/ratgeber/360-grad-videos-virtual-reality-was-ist-das/>, Stand: 20/08/2019.
- Teske, Dorsi (2002) *Cultural Studies: Great Britain*. Berlin: Cornelsen.
- Thinglink (2019) Interactive 360°video. Real world in the cloud. In: <https://www.thinglink.com/#>, Stand: 20/08/2019.
- Thomas, Alexander (1993) Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hg.) *Kulturvergleichende Psychologie: eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe, 377-424.
- Ubisoft (2010) Assassin's Creed Odyssey: Story Creator Mode. In: <https://assassinscreed.ubisoft.com/game/en-us/news-updates/351257/Assassins-Creed-Odyssey-Story-Creator-Mode>, Stand: 30/08/2019.
- Van der Straaten, Peter (2000) Interaction Affecting the Sense of Presence in Virtual Reality. In: https://pdfs.semanticscholar.org/1df8/7d4c206cfd6f04c552c4f8ff9780c9e28e36.pdf?_ga=2.15151285.2094183552.1566328455-1688570406.1563537068, Stand: 20/08/2019.
- Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wadhera, Mike (2016) The Information Age is over; welcome to the Experience Age. In: https://techcrunch.com/2016/05/09/the-information-age-is-over-welcome-to-the-experience-age/?guccounter=1&guce_referrer_us=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_cs=Nvh-JpkE2PoHrUwbxM0PHw, Stand: 20/08/2019.

- Welsch, Wolfgang (1992) Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. *Information Philosophie* 2, 5-20.
- Welsch, Wolfgang (2000) Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26 (2000), 327-351.
- Willis, Jane (1996) *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.
- Weimann, Gunther & Hosch, Wolfgang (1991) Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. *Zielsprache Deutsch* 2, 134-142.
- Würffel, Nicola (2007) Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Schneider, Susanne & Würffel, Nicola (Hg.) *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 1-32.
- Zibelius, Marja (2012) Theorie und Realität: Task-as-workplan und Task-in-process in einer Aufgabensequenz für virtuelle Kooperation. In: Biebighäuser, Katrin et al. (Hg.) (2012b), 213-247.

Auf ein Abbildungs- und Tabellenverzeichnis wurde aufgrund der geringen Anzahl an Abbildungen und Tabellen verzichtet.

Abstract

2016 feierte Virtual Reality (VR) ein fulminantes Comeback. Neue Hardware und Applikationen machten es möglich, auf noch nie dagewesene Weise in fremde Welten einzutauchen und mit den virtuellen Inhalten gleichermaßen zu verschmelzen. Drei Jahre später ist das Medium nach wie vor in aller Munde. Hat seit dem Aufkommen der Technologie vorwiegend die Unterhaltungsindustrie den Markt dominiert, beschäftigt sich allmählich auch der Bildungsbereich mit der Konzipierung von VR-Anwendungen, die mitunter speziell für das Sprachenlernen entwickelt wurden. Da das Lernen einer fremden Sprache stets auch die Beschäftigung mit kulturellen Phänomenen beinhaltet, hat sich die vorliegende Masterarbeit ausgehend vom Konzept der diskursiven Landeskunde von Claus Altmayer die Frage gestellt, ob und inwieweit Virtual Reality und ihre Formate (vor allem das 360-Grad-Video) für das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Konkret wurde dabei untersucht, welche Verbesserungen bzw. Änderungen das neue Medium für den landeskundlichen Lehr- und Lernprozess bringen kann, d.h. welcher didaktische Mehrwert durch den Einsatz von VR-Anwendungen und 360-Grad-Videos realisiert werden könnte. Um diese Frage umfassend zu beantworten, wurde zunächst eine Definition von Virtual Reality und ihren Eigenschaften vorgenommen sowie das Potenzial und der didaktische Mehrwert digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht einer genaueren Betrachtung unterzogen. Über die lerntheoretische Fundierung von Virtual Reality und die Thematisierung der Rolle von Medien in kulturellen Lernprozessen konnten Anknüpfungspunkte zu Altmayers Konzept, dessen Entstehung im Spiegel der landeskundlichen Ansätze behandelt wurde, identifiziert werden. Als besonders gewinnbringend erwies sich dabei die Einbeziehung des kulturwissenschaftlichen Ansatzes der Erinnerungsorte, da diese – sofern sie materieller Natur sind - visualisiert werden können und unter gewissen Umständen Abrufhinweise für das Aktivieren von kulturellen Deutungsmustern darstellen. Die Erkenntnisse der theoretischen Ausführungen wurden im empirischen Teil anhand von vier Leitfadeninterviews mit Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Landeskunde auf ihre Plausibilität überprüft und bestätigt. Der didaktische Mehrwert von Virtual Reality und ausgewählten 360-Grad-Anwendungen für das kulturelle Lernen, das als Prozess des Suchens und Entdeckens offen angelegt ist und den gemeinsamen Austausch ins Zentrum rückt, ergibt sich demnach aus der Bewegungs- und Erkundungsfreiheit, die virtuelle Welten bieten, sowie den Möglichkeiten zur synchronen Interaktion und

Kommunikation mit anderen Lernenden. Des Weiteren zu erwähnen ist der hohe Erlebniswert, der durch die verwendete Hardware hervorgerufen wird, und Lernprozesse besonders intensiv gestalten kann. Ob und inwiefern sich der oben angeführte didaktische Mehrwert tatsächlich umsetzen lässt, ist jedoch von zahlreichen Faktoren, wie z.B. der Auswahl geeigneter virtueller Lernumgebungen, der Aufgabenstellung, den Kompetenzen und Einstellungen der Lernenden und Lehrenden sowie von der Verfügbarkeit professioneller Hardware in ausreichender Anzahl, abhängig. Wie in den Interviews festgestellt wurde, braucht es für die effektive Arbeit mit virtuellen Welten zudem eine Weiterentwicklung von Altmayers Konzept sowie weitere Forschungsarbeiten qualitativer und quantitativer Natur, die den Mehrwert von Virtual Reality und 360-Grad-Anwendungen im kulturellen Lernen empirisch belegen.

Anhang

- I. Interviewleitfaden
- II. Informationsblatt für die Forschungspartnerinnen und -partner
- III. Codes und Subcodes zur Auswertung der Interviewdaten
- IV. Interview Nr. 1 (B1)
- V. Interview Nr. 2 (B2)
- VI. Interview Nr. 3 (B3)
- VII. Interview Nr. 4 (B4)

Kulturelles Lernen und Erinnerungsorte

- Definition „kulturelles Lernen“ / „kulturelle Deutungsmuster“
- Voraussetzungen für kulturelles Lernen

alleine/ mit Mitlernenden oder TandempartnerInnen?

*Deutungsmuster explizit machen – Wer? Wie? / Bewusstsein für eigene
Deutungsmuster? Wie kommunizierbar? Erwerb messbar?*

- Ziele für kulturelles Lernen
- Erinnerungsorte und kulturelles Lernen

Digitale Medien und kulturelles Lernen

- Rolle der digitalen Medien im kulturellen Lernen
- Narration in digitalen Medien
- „In der Zukunft ist die Vergangenheit visuell.“ – Ihre Meinung dazu?
- Ende des Informationszeitalters – Beginn des Zeitalters des visuellen Erlebens?

Auswahl der virtuellen Lernumgebung

- Aktivierung von Deutungsmustern durch Visualisierung im virtuellen Raum?
Beobachtung ausreichend, um kulturelles Lernen in Gang zu setzen?
- Anforderungen an die Visualisierung (Realismusgrad? – 360-Grad-Videos) und die virtuelle Welt
- Rolle des Avatars?
- Real existierende GesprächspartnerInnen vs. künstliche Intelligenz (NPC) – Probleme durch fehlende Mimik, Gestik & non-verbales Verhalten?

Aufgabenstellungen und Rolle der Lehrenden und Lernenden

- Konsequenzen für die Gestaltung von Aufgaben
- Rolle von Lehrpersonen und Lernenden

Didaktischer Mehrwert

- Vorteile durch hohes Level an Immersion und Präsenzgefühl?

*Egoperspektive, eigene Blickwinkel, Head- und Motiontracking (Hände), Interaktion mit
Umwelt und realen/computergenerierten Personen (gemeinsames Erleben)*

- Didaktischer Mehrwert von Virtual Reality für das kulturelle Lernen?
- Virtual Reality als Revival der erlebten/erlebbaaren und personalisierten Landeskunde?

Ziel der Arbeit

Das Anliegen der zu verfassenden Masterarbeit ist, eine Verschränkung von Virtual Reality bzw. von 360-Grad-Videos, kulturellem Lernen und dem kulturwissenschaftlichen Konzept der Erinnerungsorte vorzunehmen. Im Rahmen des kulturellen Lernens werden bereits zahlreiche Medien (Texte, Bilder, Videos etc.) verwendet. Meines Erachtens bieten jedoch gerade die Entwicklungen der letzten Jahre und die neue Generation von Virtual Reality bzw. 360-Grad-Videos neue Möglichkeiten zum Erreichen der Ziele des im deutschsprachigen Raum von Claus Altmayer geprägten kulturellen Lernens. Dieses, noch unerforschte, Potenzial für das kulturelle Lernen und die Erinnerungsorte gilt es im Rahmen einer theoretischen Auseinandersetzung sowie im Rahmen von halbstrukturierten ExpertInneninterviews auszuloten.

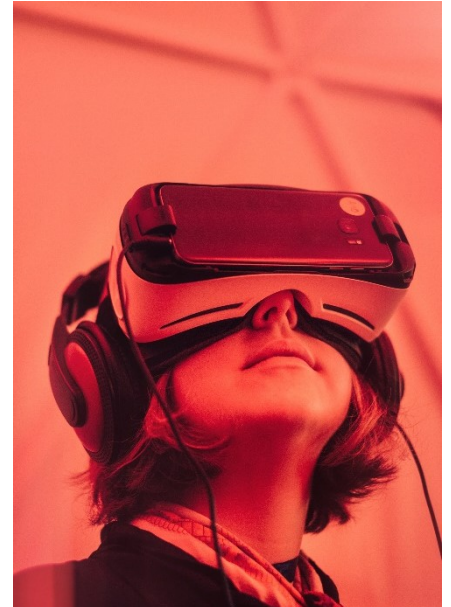


Abbildung 1: VR Brille © Samuel Zeller

Forschungsfrage der Arbeit

Bietet der Einsatz von Virtual Reality und 360-Grad-Videos im Rahmen des kulturellen Lernens einen didaktischen Mehrwert?

Definition von wichtigen Begriffen

Unter dem Begriff **Virtual Reality** bzw. **Virtuelle Realität (VR)** wird ein Medium verstanden, das aus einer computergenerierten dreidimensionalen Welt besteht, die ihre Nutzerinnen und Nutzer vollständig umgibt. Durch die Ansprache mehrerer Sinne (audiovisuelle und haptische Stimulierung) mittels unterschiedlicher technologischer Hilfsmittel (Eingabe- und Ausgabegeräte) und die emotionale Einbindung der Nutzerinnen und Nutzer stellt sich ein Gefühl der Immersion und Präsenz ein, das durch verschiedene Interaktionsmöglichkeiten verstärkt wird.



Abbildung 2: VR-Brille mit Controllern als Eingabegeräte (vorne) und Sensoren für Motiontracking (hinten)
© NVIDIA

Unter **Immersion** wird das Eintauchen in virtuelle Welten verstanden. Der Grad an Immersion wird einerseits durch die technologischen Gegebenheiten (multisensorische computergenerierte Stimulierung, 360-Grad-Ansicht, Verwendung von qualitativ hochwertigen VR-Brillen, anderen Eingabegeräten und Head- bzw. Motiontracking) bedingt und andererseits durch die Narration und die emotionale Einbindung der AnwenderInnen erreicht.

Als **Präsenz** wird das Gefühl bezeichnet, dass man die Virtuelle Umgebung, etwaige Formen sozialer Intelligenz und sein virtuelles „Ich“ als real wahrnimmt. Ein Gefühl der Präsenz wird vor allem dann erzeugt, wenn VR-Anwendungen einen hohen Grad an Immersion und zahlreiche interaktive Gestaltungsmöglichkeiten bieten.

Interaktion bezeichnet die Möglichkeit, Objekte in der Virtuellen Welt zu manipulieren, sich zu bewegen (Kopf, Hände etc.) sowie mit Formen sozialer Intelligenz in Kontakt zu treten.

Erklärvideo zum Thema „Virtual Reality“: <https://www.youtube.com/watch?v=uMrTanwaTjQ>

Unterschied zwischen Virtual Reality und 360-Grad-Videos

Der größte Unterschied zwischen typischen VR-Anwendungen und 360-Grad-Videos besteht darin, dass 360-Grad-Videos die Realität abbilden, die Inhalte also nicht computergeneriert sind. Als Vorläufer des 360-Grad-Videos kann das 360-Grad-Panorama gesehen werden. Produziert werden 360-Grad-Videos mithilfe einer 360-Grad-Kamera oder eines sogenannten *camera rig*, einer speziellen Halterung, in der mehrere Kameras verbaut sind und deren



Abbildung 4: Camera rig ©Wondershare



Abbildung 3: 360-Grad-Kamera © NDTV Gadgets

Anordnung eine 360-Grad-Rundumsicht, d.h. ein Kugelpanorama, ermöglicht. Die Betrachtung der 360-Grad-Videos erfolgt mittels VR-Brille oder Computer im Browser. Die/Der Nutzer/in kann dabei ihren/seinen Blick dank Head-Tracking bzw. Maus und Tastatur frei wählen. Im Regelfall ist die freie Blickwahl jedoch die einzige Interaktionsmöglichkeit.

360-Grad-Beispielvideo (© Stadt Wien): <https://www.youtube.com/watch?v=ISmAPz217yw>

Technische Voraussetzungen für den Einsatz von Virtual Reality im FSU

Zum Einsatz von Virtual Reality im Fremdsprachenunterricht gelten folgende technische Voraussetzungen:

- High-Immersion-VR-Brille und leistungsfähiger Computer ODER
- Stand-alone-VR-Brille ODER
- Low-Immersion-VR-Brille + Smartphone mit Gyroskop und Beschleunigungssensor
- Auswahl VR-fähiger Inhalte und Anwendungen
- Internet oder App/Software, mit der heruntergeladene VR-Inhalte lokal abgespielt werden können



Abbildung 5: Schülerinnen mit Low-Immersion-VR-Brille © VEXSOLUCIONES

Bildnachweis

Abbildung 1 - <https://unsplash.com/photos/VK284NkoAVU>

Abbildung 2 - <https://images.nvidia.com/geforce-com/international/images/htc-vive/htc-vive-product-family-cropped-640px.png>

Abbildung 3 - <https://images.wondershare.com/filmora/article-images/360-camera-rigs-freedom-360.jpg>

Abbildung 4 - https://cdn.ndtv.com/tech/samsung_gear_360_press_image.jpg

Abbildung 5 - <https://cdn.vexelsoluciones.com/uploads/2018/02/La-realidad-virtual-brinda-un-nuevo-acercamiento-a-la-educaci%C3%B3n.jpg>

Codes und Subcodes zur Auswertung der Interviewdaten mit MAXQDA™

Liste der Codes			
Codesystem			258
- Kulturelles Lernen und Erinnerungsorte			0
- Kulturelles Lernen - Definition			7
- Deutungsmuster - Definition			9
- Sichtbarmachen und Erwerb von Deutungsmustern			12
- Interaktion (alleine)			5
- Interaktion (mit anderen)			14
- Eigene Deutungsmuster			6
- Messbarkeit von kulturellem Lernen - Probleme			6
- Messbarkeit von kulturellem Lernen - Möglichkeiten			7
- Kulturelles Lernen - Ziel			5
- Kulturelles Lernen - Kritik			12
- Erinnerungsorte			10
- Digitale Medien und kulturelles Lernen			0
- Rolle der digitalen Medien im kulturellen Lernen			6
- Narration und Emotion im digitalen Medium			9
- Dominanz des Visuellen?			13
- Anforderungen an virtuelle Lernumgebungen			0
- VLE - Auswahl			11
- VLE - Realismusgrad und Visualisierung			16
- VR vs. 360-Grad-Videos			7
- VLE - Avatare			14
- VLE - Künstliche Intelligenz			5
- Aufgaben und Anforderungen an Lehrende und Lernende			0
- VLE - Lernmaterialien & Aufgabe			19
- Rolle & Anforderungen an Lehrpersonen			12
- Rolle & Anforderungen an Lernende			14
- Didaktischer Mehrwert			0
- Mehrwert von Virtual Reality im kulturellen Lernen			22
- Erleben/Erlebte Landeskunde			17

Interview Nr. 1 (B1)

1	Interview 1
2	Kommunikationssituation: privat
3	InterviewpartnerIn: Experte/Expertin aus dem Bereich des landeskundlichen Lernens
4	Datum/Zeit: 11.05.2019, 11 Uhr
5	Ort: Wien (Skype-Anruf)
6	Dauer: 0:55:58.8
7	I: Dann möchte ich gerne mit unserem Interview beginnen. Ich freue mich wirklich sehr, dass Sie zugesagt haben und möchte gleich mit einer Frage in medias res gehen und zwar: Was verstehen denn Sie unter kulturellem Lernen?
8	B1: Ja, das ist natürlich ein abendfüllendes Thema oder ein semesterfüllendes Thema. Ich habe übrigens gerade hier ein Seminar in [Stadt] zu diesem Thema. Jetzt einmal auf eine kurze Formel gebracht, würde ich darunter verstehen ... wie kann ich das in einem Satz zusammenfassen ... also das, was über den traditionell als sprachliches Lernen verstandenen Anteil des Fremdsprachenunterrichts hinausgeht, d.h. die Menschen hinter der Sprache ... hinter ist dabei in Anführungszeichen zu denken ... die Welt bzw. die Welten hinter dieser Sprache mit den unterschiedlichsten Phänomenen, Diskursen und medialen Formen, die es da geben kann, und auch übrigens mit einer historischen Dimension. Das klingt jetzt ein bisschen so, als ob ich Sprachlernen bzw. sprachliches Lernen gegen kulturelles Lernen abgrenze. Das ist nicht meine Intention. Grundsätzlich denke ich, dass beides nicht trennbar ist. Es wird allerdings auch unterschiedlich fokussiert. Es gibt sehr viele Kollegen weltweit, die auch eine gewisse Hierarchie festlegen und sagen: "Erstmal die Sprache lernen und dann kann man sich mit Inhalten beschäftigen". Das teile ich nicht. Aber ich sehe natürlich die Schwierigkeit und kenne diese auch aus Erfahrung auf unterschiedlichen Bildungsstufen - also von der Schule bis in die Lehrerbildung/-fortbildung -, dass es sehr schwer zu realisieren ist, dass es auch befriedigend sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden wird, weil immer dieser Widerspruch zwischen sprachlicher Kompetenz und inhaltlichem Anspruch aus meiner Sicht ein großes Problem darstellt. Ich hoffe, dass ich das jetzt ein bisschen beantworten konnte. Die Antwort ist natürlich sehr komplex. Grundsätzlich ist kulturelles Lernen ein in den Fremdsprachenunterricht oder weiter gefasst in die Fremdsprachendidaktik bzw. Sprachendidaktik eingeschriebener Bestandteil.
9	I: Sie haben den Begriff Diskurs erwähnt - Diskurs als eine Menge von Äußerungen, wie man sich unterhält über ein bestimmtes Thema, was man sagen kann, was man nicht sagen kann. Die Gestaltung des Diskurses geht ja vor allem, wenn man jetzt im Sinne Altmayers spricht, auf Deutungsmuster zurück. Was sind denn für Sie Deutungsmuster? Wenn Sie diesen Begriff hören, was verbinden Sie damit?
10	B1: Ja, das ist so, als ob dies gerade eine Fortsetzung des Seminars wäre, dass hier gerade läuft. Ja, die Deutungsmuster ... Ich befürchte jetzt, dass meine Interpretation des Begriffes ein bisschen abweicht von der Interpretation, die Herr Altmayer selber hat. Wir haben auch darüber

gesprochen. Ich habe ihn auch mehrmals dazu gehört. Für mich sind das Interpretationsmuster, die sich anhand bestimmter kultureller Phänomene und rund um diese ergeben. Das können Bilder sein, das können Begriffe sein, das können Personen sein, das können Ereignisse sein, das können Daten sein, also Assoziationsbereiche, die sich um etwas herum anlagern und die möglicherweise für bestimmte Gruppen auch durchaus spezifisch sind. Das können kleinere Gruppen sein und auch sehr große. Sie merken wahrscheinlich schon an der Richtung, in die meine Interpretation geht, dass ich die Erinnerungsorte hier mitdenke, weil diese für mich tatsächlich eine Art möglicher Konkretisierung dieser Deutungsmuster sind. Wenn ich das mal so sagen kann, dann lagern sich Deutungsmuster z.B. um Erinnerungsorte herum ab. Aber Altmayer ist nicht dieser Meinung - das sage ich gleich.

- 11 **I:** Dass sich Deutungsmuster um Erinnerungsorte ablagern?
- 12 **B1:** Er sieht das als ein anderes Feld. Ich bin da übrigens mit meiner Meinung nicht ganz alleine. Es gibt auch andere Kollegen, die das ähnlich sehen und Erinnerungsorte als eine Art Möglichkeit der Konkretisierung eines sonst nur sehr schwer handhabbaren Begriffes verstehen. Das gibt Claus Altmayer übrigens auch selber zu. Aber ich bin hier natürlich nicht in der Position, seine Theorie zu erklären. Das müsste er machen.
- 13 **I:** Eine Frage noch zu diesem Thema: Wenn wir über Erinnerungsorte sprechen, so bleibt bei der Thematisierung dieser vieles implizit. Wie macht man denn das Implizite, d.h. diese Muster, explizit?
- 14 **B1:** Meiner Meinung nach geht das nur exemplarisch, indem man etwas wie eine Zwiebel zerlegt oder einzelne handhabbare Teile davon abspaltet und eben an denen versucht, exemplarisch zu verdeutlichen, dass im Bereich der Kultur eigentlich alles ein Konstrukt ist. Ich habe das mehrmals versucht und Sie kennen vielleicht die Texte zu Grimms Märchen oder Heidi und anderen literarischen Texten, wo das eigentlich meiner Meinung nach ganz gut geht. Es geht auch bei sowas wie dem Schweizer Messer. In der Ausbildung und Fortbildung von Lehrenden habe ich das gemacht, damit dann tatsächlich die Leute auch verstehen, dass das alles konstruiert ist, aber es ganz bestimmte Assoziationen gibt, die spezifisch für bestimmte Gruppen sind. An diese Assoziationen heranzukommen ist für mich die Möglichkeit, sich ein "fremdes" oder neues Deutungsmuster zu erarbeiten.
- 15 **I:** Sie sprechen beim Schweizer Taschenmesser ja auch über diesen symbolischen Bedeutungsüberschuss. Da wäre es ja schön, die Parallele zu Kramsch mit der symbolischen Kompetenz zu ziehen.
- 16 **B1:** Ja, klar. Unbedingt. Diese symbolische Kompetenz gehört zur kulturellen Kompetenz letzten Endes dazu, eben zu erkennen, dass bestimmte Phänomene mehr bedeuten als es auf den ersten Blick scheint. Gerade dieses Beispiel, aber auch literarische Beispiele, lassen es ja sehr gut zu, parallele Phänomene im eigenen Lebensumfeld zu suchen und zu erkennen und auf diese Weise sich auch ein Stück eigene Kulturkompetenz bewusst zu machen und zu erarbeiten. Das ist letztendlich das, wo sich dieser inzwischen etwas verpönte Begriff der interkulturellen Kompetenz noch festmachen lässt, also Eigenes und Fremdes irgendwie erkennen. Das klingt jetzt sehr abstrakt, aber ja ...
- 17 **I:** Also Sie würden sagen, dass man sich nicht von vornherein der eigenen Deutungsmuster bewusst ist? Man muss sie also auch für sich erkennen?
- 18 **B1:** Ja, unbedingt. Man ist sich dieses Wissens gar nicht bewusst. Man hält es für selbstverständlich und überträgt es ungefragt auf neue Situationen

und wundert sich dann, wenn da eben Missverständnis oder Unverständnis entsteht und bleibt. Denn die meisten Menschen machen sich über so etwas gar keine Gedanken. Vielleicht kommen sie erst bei der Gelegenheit des Erlernens einer neuen Sprache auf die Idee, dass es – ganz allgemein gesagt – ja vielleicht woanders anders ist bzw. dass von ihnen für selbstverständlich gehaltene Dinge woanders völlig anders interpretiert werden.

19 **I:** Wenn Sie kurz die Rolle der Lehrperson in diesem Prozess beschreiben könnten, wie würde diese aussehen?

20 **B1:** Da würde ich einmal unterscheiden. Ich sitze ja im Moment in [Stadt], [deutschsprachiges Land]. Aber das Umfeld, in dem ich sonst tätig bin, und die Studierenden, mit denen ich sonst zu tun habe, sind typisch für den Kontext Deutsch als Fremdsprache. Das heißt, dass im Grunde genommen Personen aus einem vergleichbaren Lebensumfeld, also z.B. Lehrende und Lernende aus [nicht-deutschsprachiges Land], im Fremdsprachenunterricht Deutsch eine künstliche Situation aufbauen müssen und beide Seiten versuchen müssen, die Perspektive zu wechseln. Diese Situation, die Sprache und die Perspektive zu wechseln, würde ich unterscheiden von der Situation, die man im Kontext Deutsch als Zweitsprache hat, wo Sie in der Regel oder meistens "einheimische" oder im Land sozialisierte Lehrpersonen haben, die Leute unterrichten, die neu "von außen" kommen. Das sind zwei verschiedene Situationen für mich. Die Rolle der Lehrpersonen in beiden Situationen würde ich unterschiedlich sehen. Grundsätzlich ist vergleichbar, dass beide exemplarisch Dinge vorführen und dann Denkanstöße geben. Sie bringen die Leute sozusagen auf die entsprechende Schiene oder den entsprechenden Weg, begleiten diese und zeigen Möglichkeiten für Informationen und Diskussionen auf, bereiten Formate auf und organisieren etwas. Sie treten aber nicht als allwissende Quelle auf. Das können wir auch nicht.

21 **I:** Welche Voraussetzungen müssen denn gegeben sein, dass der Prozess des kulturellen Lernens bzw. das Lernen der kulturellen Deutungsmuster starten kann?

22 **B1:** Von Seiten der Lernenden meinen Sie?

23 **I:** Wir können beide Seiten betrachten.

24 **B1:** Von Seiten der Lernenden denke ich, dass es ein genuines Interesse geben muss. Das sehe ich keineswegs überall gegeben. Ich führe hier immer gerne das Beispiel [nicht-deutschsprachiges Land] an. Das galt lange Jahre und auch im vorletzten Bericht des Goethe-Instituts als das Land mit den meisten Deutschlernenden weltweit. Da muss ich aber dazu sagen, dass das überhaupt nichts bedeutet. Das ist eine reine Zahl. 90% oder 85% davon sind Schüler in Schulen, die Deutsch lernen, weil es im Curriculum steht. Dahinter ist kein Wunsch, Deutsch zu lernen. Wenn die Sprache frei wählbar wäre, würde nach Englisch etwa Spanisch gewählt. Auf keinen Fall Deutsch. Was ich sagen will, ist, dass dahinter kein Interesse steckt. Das mag in anderen Ländern anders aussehen, aber ich habe mir in Gesprächen auch immer wieder sagen lassen, dass es keine ganz untypische Situation ist. Ich denke, es muss eine Art Interesse vorhanden sein, aber ich denke auch, dass eine Lehrperson dieses Interesse wecken kann. Auch wenn es zunächst nicht da zu sein scheint, kann man es wecken. Für mich dabei entscheidend sind Inhalte, nicht nur die Form der Sprache, sondern es gibt immer Inhalte, die die Leute ansprechen können und die gilt es zu finden. Auf der Seite der Lehrenden müsste meines Erachtens die Voraussetzung erfüllt sein, dass die Lehrperson selber eine oder mehrere Fremdsprachen sehr bewusst gelernt hat und auch versucht hat,

"fremde" Kulturen oder neue Bereiche ganz bewusst für sich zu erarbeiten. Man muss es am eigenen Leib erfahren haben, Versuche gemacht haben, auch wenn die nicht immer positiv verlaufen sind, um ein Gespür dafür zu bekommen, wie so etwas vermittelbar ist.

25 **I:** Über das Ziel haben wir mehr oder weniger schon gesprochen. Eine Frage, die sich ja auch Byram im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz stellt, ist jene, ob ich den Erwerb der Deutungsmuster messen kann. Was würden Sie dazu sagen?

26 **B1:** Ich glaube, dass das nicht geht. Auf jeden Fall nicht verbindlich mit Skalen oder Prozentsätzen oder gar im Rahmen eines Referenzsystems. Deswegen ist das ja auch weitgehend ausgenommen aus dem Europäischen Referenzrahmen, weil es zu schwierig ist oder es letztendlich wahrscheinlich auch von Seiten der Lernenden nicht immer verbalisierbar ist, was sie nun tatsächlich gelernt haben. Ich versuche in meinen Lehrveranstaltungen immer einen Kompromiss zu finden, indem ich bei Studierenden jetzt zum einen nach einem bestimmten, doch tatsächlichen Faktengerüst frage, das sie sich aber zum Teil auch alleine erarbeiten müssen, was nicht immer funktioniert, und zum anderen bestimmte Interpretationsaufgaben zu lösen sind. Es ist also eine Mischung von sogenanntem orientierendem Wissen, das man natürlich in gewisser Weise abprüfen kann, und einer Art Interpretationsfähigkeit, an der man vielleicht spüren kann, ob die Person in der Lage ist, sich in ein für sie neues Deutungsmuster einzufühlen und das unter Umständen auch zu beschreiben. Das klappt unterschiedlich gut.

27 **I:** Sie haben über dieses orientierende Wissen gesprochen. Dieses Wissen kommt ja sehr stark aus verschiedenen Medienangeboten. Welche Rolle spielen denn jetzt Medien im kulturellen Lernen?

28 **B1:** Da kommt jetzt natürlich die Frage auf, was Sie mit Medien meinen.

29 **I:** Ich beziehe mich in meiner Arbeit ja vor allem auf die digitalen Medien. Bleiben wir also bei den digitalen Medien.

30 **B1:** Auch das ist ja eine Kompetenz, die man vielleicht sogar als mediale Kompetenz bezeichnen kann, dank derer man in der Lage ist, Medien insgesamt – auch digitale Medien – geschickt zu nutzen. Ich meine jetzt von beiden Seiten, von den Lernenden wie von den Lehrenden, die Kompetenz digitale Medien zur Information zu nutzen. Für Sie trifft das sicher nicht zu, aber ich bin immer wieder überrascht, dass Leute aus der medienaffinen Generation die Medien oft nicht als Informationsmedien nutzen und da auch relativ wenig Orientierung besitzen. Um das zu illustrieren: Ein Teil meiner Lehrveranstaltungen wird immer dafür genutzt, dass ich zeige, wo man für die zu lernende Fremdsprache Deutsch geprüfte Informationen zu unterschiedlichen Dingen finden kann. Und es ist jedes Mal neu für alle. Das überrascht mich. Aber davon abgesehen: Die Informationsdimension ist das eine. Wenn man die Medien geschickt einsetzt, kann man auch gut mit der emotionalisierenden Kraft arbeiten, die Medien haben. Ich denke hier besonders an Filme, weil ich glaube, dass es da sehr viele Möglichkeiten gibt z.B. über das Auslösen von Emotionen Leute für etwas zu interessieren, mit dem sie sich dann näher beschäftigen.

31 **I:** Wie wichtig ist denn so eine narrative Komponente in den Medien, dass eben eine Geschichte erzählt wird?

32 **B1:** Das halte ich für sehr wichtig. Insbesondere wenn es z.B. jetzt um historisches Faktenwissen geht und wir jetzt nicht gerade

Geschichtsstudenten haben, sondern Fremdsprachenlernende bzw. Germanisten, Anglisten etc. mit der Option, die Sprache als Fremdsprache zu vermitteln. Ich denke auch, dass das so eine Art Möglichkeit ist Leute einzufangen, auch wenn das jetzt negativ klingt. Es ist eine Möglichkeit, Leute für etwas zu interessieren.

33 **I:** Wie wichtig ist denn dabei, dass es Möglichkeiten zur Interaktion gibt? Kann dieser Prozess des kulturellen Lernens individuell erfolgen oder brauche ich immer jemandem, d.h. ein Gegenüber dazu, damit ich kulturell lernen kann?

34 **B1:** Ich denke, sowohl als auch. Ich müsste hier aber fragen, was Sie mit Gegenüber meinen. Ist das jetzt sozusagen das Gegenüber aus dem – wenn ich den Begriff gebrauchen darf – zielsprachigem oder zielkulturellen Bereich oder der Mitlernende, der ja oft aus der gleichen Lebenswelt kommt. Welches Gegenüber meinen Sie?

35 **I:** Ja, wie ich diese Frage formuliert habe, habe ich an Kooperationsprojekte gedacht, so eines wie z.B. Frau Biebighäuser mit deutschen und polnischen Lernenden durchgeführt hat. Da wäre das Gegenüber dann eben aus dem zielsprachlichen Bereich.

36 **B1:** Also ich sehe das unterschiedlich. Ich denke nicht, dass es absolut immer zielführend ist, weil man sich hier vieles überlegen muss. In solchen Kooperationsprojekten ist gelegentlich auch eine Art Hierarchie drinnen, die durchaus auch kontraproduktiv ist. Nach dem Motto: Die eine Seite weiß Bescheid, die andere Seite weiß nicht Bescheid bzw. geht es um das kulturelle Wissen der einen Seite, aber nicht so sehr um das kulturelle Wissen der anderen Seite. Das ist übrigens auch ein bisschen das Ergebnis des deutsch-[Land als Adjektiv] Projekts zu den Erinnerungsorten gewesen. Da war das auch so, dass tatsächlich die [Land als Adjektiv] Deutungsmuster ein bisschen im Hintergrund standen, weil die Studierenden aus den deutschen Hochschulen nicht so wirklich interessiert haben oder nicht so stark, wie sich die andere Seite für die deutschen Deutungsmuster interessiert hat. Um auf Ihre Frage zurückzukommen: Ich denke, dass Gespräch und Diskussion wichtig sind. Ich glaube nicht, dass man so etwas ganz allein für sich ausmachen kann. Man muss es ja auch verifizieren und zur Debatte stellen können und auch einmal eine andere Meinung hören. Aber das muss nicht grundsätzlich immer so eine Art Kontrastpartner sein. Das kann auch jemand aus der gleichen Lerngruppe sein.

37 **I:** Werden wir vielleicht noch ein bisschen abstrakter. Glauben Sie, dass diese Interaktion auch mit künstlicher Intelligenz erfolgen kann? KI wird ja immer besser, man kann schon mit Robotern sprechen, diese verarbeiten den Input und antworten dann eigentlich recht adäquat. Ist das eine Option in der Zukunft?

38 **B1:** Das kann ich nicht so gut einschätzen. Ich habe so etwas nicht ausprobiert oder erlebt. Auf den ersten Blick hätte ich ein bisschen meine Zweifel, weil ich nicht weiß, ob so eine künstliche Intelligenz tatsächlich auch an solchen Aushandlungsprozessen teilnehmen kann, ob sie irgendetwas in Frage stellen kann, ob sie vielleicht auch die eigene Meinung verifizieren kann, ob sie der anderen Seite Recht geben kann. Das weiß ich alles nicht. Ich weiß auch nicht, inwieweit künstliche Intelligenz Erinnerungen hätte und ob sie eine über das hier und jetzt hinausgehende Qualität reinbringen kann, ob sie Beispiele anführen kann, ob sie intertextuelle Bezüge herstellen kann. Das weiß ich alles nicht. Sofern hätte ich Zweifel.

39	I: Es ergeben sich vermutlich auch ganz andere Probleme durch fehlende Mimik, Gestik und non-verbales Verhalten.
40	B1: Ja, sicher.
41	I: Da gibt es einiges noch zu tun. In virtuellen Welten kann man sehr oft in einen Avatar schlüpfen, also in eine virtuelle Repräsentation des "Ich" am Computer, z.B. in eine computergenerierte Figur. Spielt das eine Rolle für den Lernprozess? Würden Sie sagen, dass das Steuern eines Avatars den Lernprozess fördert oder ihn behindert?
42	B1: Ich kann mir vorstellen, dass das den Lernprozess fördert. Auch hier muss ich sagen, dass ich das selber nicht ausprobiert habe. Ich habe nur von Leuten gehört, die das einmal gemacht haben und für bestimmte Teile des Fremdsprachenlernens und des kulturellen Lernens kann das meiner Meinung nach gut funktionieren, z.B. zur Überwindung von Hemmungen und zur Einübung bestimmter sprachlicher Konventionen bzw. auch vielleicht zum Besuch von Räumen, die sonst zu weit entfernt oder unzugänglich sind. Dahinter stecken aber doch immer reale Personen, oder?
43	I: Ja, genau.
44	B1: Dann könnte ich mir vorstellen, dass es so eine Art Rollenspiel sein kann, wo man gewissermaßen eine reale Diskussion auch tatsächlich hervorrufen kann. Das ist dann vielleicht besser geeignet für die Lernenden als die Interaktion mit künstlicher Intelligenz. Sie merken schon, dass ich nicht so viel Erfahrung habe.
45	I: Das macht nichts.
46	B1: Okay.
47	I: Dann würde ich jetzt weitermachen und mich ganz spezifisch auf Virtual Reality konzentrieren. Virtual Reality ist wieder zurück. Die Technologie war ja sehr populär in den 90er Jahren. Aber jetzt mit dem technischen Fortschritt kann man ganz andere Erlebniswelten schaffen. Ich habe einen Satz in einem Buch gefunden, der mir sehr gut gefallen hat: "In der Zukunft ist die Vergangenheit visuell." Wie ist denn Ihre Meinung dazu?
48	B1: Ja, ich würde vielleicht sagen: "In der Zukunft ist die Vergangenheit zunehmend visuell." Vielleicht nicht nur visuell, aber im Grunde genommen wurde dies im visual turn ja auch schon angedeutet. Ich kann also nur zustimmen. Ich weiß jetzt nicht mehr genau, was die Frage war. Vielleicht müssten Sie die noch einmal wiederholen.
49	I: Die Frage war, wie Ihre Meinung zu diesem Zitat ist, dass in der Zukunft die Vergangenheit visuell wird oder ist.
50	B1: Ja, ich glaube, dass das in gewisser Weise stimmt, dass Bilder, sowohl stehende wie bewegte, eine zunehmende Rolle spielen werden und visuelle, audiovisuelle oder wie auch immer mit visuellem Anteil ausgestattete Medien eine besondere Relevanz bekommen werden.
51	I: Gleich eine Anschlussfrage hier: Wir haben ja sehr lange mit dem Aufkommen des Internets das sogenannte Informationszeitalter gehabt. Was man jetzt so in der Literatur und populärwissenschaftlichen Magazinen über dieses Informationszeitalter herausliest, ist, dass das schön langsam abgelöst wird von einem Zeitalter des visuellen Erlebens. Was hat denn das für Konsequenzen für das kulturelle Lernen und die Arbeit mit Erinnerungsorten, wenn es

spezifisch um dieses Erleben geht?

- 52 **B1:** Ich fand das war schon ein bisschen vorher angedeutet. Das ist auch das, was ich als narratives Potenzial verstehe. Ich glaube, es wird zunehmend wichtig, Informationen emotional aufzuladen, aber gleichzeitig ist es natürlich schwierig, dann die Balance zu halten, damit es nicht nur Narration und Emotion gibt, sondern eben auch ein konkreter Gehalt bleibt. Ich glaube nicht, dass das Erleben Information komplett ersetzen sollte. Das ist aber das Schwierige daran. Ich verstehe das eher immer so, dass über Emotion und Narration, was sich ja natürlich ein bisschen überlappt, Eingang in Wissensbereiche gefunden werden kann. Ich führe da gerne das Genre der Dokufiction an, weil ich finde, dass das ein sehr gut geeignetes Mittel ist, um bei Dokumentarfilmen, die als solches ja ziemlich unbeliebt sind, durch das Spielfilmformat, das ja ungebrochen populär ist, einen emotionalen Zugang zu bekommen, mit dem man sich dann auch intellektuell später auseinandersetzt, indem man oft den faktischen Gehalt prüft oder so etwas.
- 53 **I:** Dokufiction – das sind diese Dokumentationen, wo es nachgespielte Szenen gibt, richtig?
- 54 **B1:** Ja. Jetzt ist gerade erst eine doch sehr gelungene Sache wieder herausgekommen. Ich weiß nicht, ob Sie vielleicht einen Ausschnitt davon gesehen haben, und zwar geht es über Brecht. Heinrich Breloer hat das gemacht. Er hat früher diese riesige Buddenbrooks-Dokufiction gemacht. Jetzt kommt eben auch ein TV-Zweiteiler. Da wird noch das Mini-Serienformat bedient. Es ist also eine tatsächlich exemplarische Dokufiction. Das scheint mir eine gelungene Möglichkeit zu sein, Narration, Emotion und Information zu verbinden und auch über die Narrativität und Emotionalität, die das auf jeden Fall natürlich hat, etwas aufzuschließen, das sonst vielleicht zu trocken wäre oder langweilig daherkommen würde. Auch gerade für den Fremdsprachenunterricht ist das interessant.
- 55 **I:** Würden Sie sagen, dass sich durch diese zunehmende Visualisierung auch eine Veränderung in der Sinn- und Bedeutungszuschreibung von Interpretationsmustern ergibt? Bewirkt diese visuelle Komponente etwas?
- 56 **B1:** Ja, das könnte ich mir vorstellen, dass Bilder dominieren, was natürlich auch wieder eine Gefahr birgt, weil Bilder ja oft auch Verkürzungen oder scheinbare Eindeutigkeit suggerieren. Es gibt sicherlich auch Untersuchungen dazu, dass die Assoziationen von Leuten zum großen Teil visueller Art sind.
- 57 **I:** Wir haben eigentlich schon besprochen, dass Sie auch der Meinung sind, dass Deutungsmuster durch die Visualisierung aktiviert werden können, oder?
- 58 **B1:** Ja, sicher.
- 59 **I:** Welche Anforderungen werden denn an die Visualisierung gestellt? Muss die Visualisierung irgendwelche spezielle Anforderungen erfüllen?
- 60 **B1:** Das ist für mich jetzt ein bisschen die Frage danach, welche Bilder sich dafür eignen, etwas aufzuschließen oder sozusagen Gespräche bzw. Denkprozesse in Gang zu setzen und welche nicht. Ich würde da natürlich – und das ist jetzt auch nicht neu – zwischen offenen, uneindeutigen narrativ aufgeladenen Bildern und Bildern, die diese Dimension nicht haben, unterscheiden. Da müsste man jetzt eine Auswahl von Bildern vor sich haben und sagen, dass das eine eher so eines für mich ist und das andere eher so eines für mich. Ich kann mir aber vorstellen, dass sich das für verschiedene

Personen auch ein bisschen unterscheidet bzw. dass viele sich darüber auch wenig Gedanken machen. Ich bin nicht frei davon, dass ich mich seinerzeit viel mit Bildern beschäftigt habe. Ich habe auch Kunstgeschichte studiert. Das heißt, dass ich auch einen Einblick in Epochen oder auch Fotoepochen habe, wo ich denke, dass das eine oder andere Foto dann diese Qualität hat. Diese Bilder erzählen etwas oder können Assoziationen auslösen. Aber möglicherweise kann das jedes Bild. Ich glaube, dass das individuell verschieden sein kann.

61 **I:** Aber als Lehrender muss man dann auch diese Kompetenz mitbringen, passende Bilder auszuwählen?

62 **B1:** Denke ich schon, ja. Zumindest muss man bereit sein, unterschiedliche Bilder anzubieten und dann die Leute auswählen zu lassen, welche Bilder ihnen da etwas sagen würden. Aber es gibt natürlich auch die visuellen Erinnerungsorte und sehr stark konventionalisierte Bilder, die nicht verändert werden können und eben so eine Art ikonischen Status haben. Darum herum bilden sich Deutungsmuster, bzw. ein Bild ist selbst Teil eines solchen Musters. Dazu fällt mir natürlich nur wieder ein Beispiel aus dem [Land als Adjektiv-Land als Adjektiv] Kontext. Sehen Sie mir das einmal nach. Das wäre zum Beispiel dieses Bild des knieenden Willy Brandt vor dem Denkmal der Ghetto-Aufständischen. Das ist ein ikonisches Bild. Dahinter steckt ein ganz bestimmtes Deutungsmuster, eines aus deutscher Sicht und eines aus polnischer Sicht. Und die sind aber nicht unbedingt zu 100% identisch. Das ist auch wiederum ein generationsspezifisches Deutungsmuster, denn es gibt viele jüngere Personen etwa im Alter der Studierenden hier in [Stadt], d.h. Mitte Zwanzig oder so, denen dieses Deutungsmuster gar nichts sagt. Das bedeutet ihnen gar nichts. Das haben sie noch nie gesehen. Hier haben sie also null Deutungsmuster. Sie haben an diesen Deutungsmuster dann gar keinen Anteil.

63 **I:** Welche Anforderungen werden dann an die Lernenden gestellt, die an diesen Visualisierungen arbeiten müssen oder sollen?

64 **B1:** Naja, ich denke einmal zunächst so eine Art Bereitschaft zu akzeptieren, dass etwas für bestimmte Gruppen eine bestimmte Bedeutung haben kann und vielleicht auch die Bereitschaft, sich damit bekanntzumachen.

65 **I:** Gut. Ich schaue noch einmal schnell, ob ich nichts Wichtiges vergessen habe. Okay, gut. Jetzt gehen wir dann explizit zum didaktischen Mehrwert von solchen Virtual-Reality-Anwendungen. Also wenn Sie wirklich diese Brille aufhätten und in dieser virtuellen Welt wären, würden Sie sich wirklich so fühlen, als ob Sie in dieser neuen Welt wären. Sehen Sie da irgendwelche Vorteile für das kulturelle Lernen, also ein Mehr an etwas, das andere Medien wie z.B. Filme oder Bilder nicht leisten können?

66 **B1:** Ja, insofern diese Welt ja dreidimensional ist und indem man da wahrscheinlich herumspazieren kann und irgendwo reingehen kann. Ich weiß ja nun nicht genau, wie detailliert diese virtuelle Welt ist, ob man in Gebäude reingehen kann oder ob man sich Parlamentsdebatten anhören kann bzw. Museen besuchen kann oder ob man Leute treffen kann. Das weiß ich nicht. Aber ich denke, dass es vor allem bei einem räumlichen Abstand zum deutschsprachigen Raum, wenn man also irgendwo weit weg auf der Welt diese Sprache Deutsch lernt, eine Option ist. Das kann ich mir vorstellen. Wichtig wäre für mich, dass das wenigstens ansatzweise so aussieht wie es in der echten Welt aussieht. Ich denke hier ganz konkret an die Linguistic Landscapes, weil mich das gerade interessiert - der öffentliche Raum. Gibt es da Plakate zu sehen?

Gibt es da Graffiti zu sehen? Also wie in echt. Dann könnte ich mir vorstellen, dass Virtual Reality einen Mehrwert hat. Wenn das allerdings so eine bereinigte, purifizierte virtuelle Welt ist, dann hätte ich meine Zweifel. Dann würde für mich der Mehrwert unterhalb von Filmen bleiben. Der einzige Mehrwert wäre dann, dass es dreidimensional ist, was Filme ja nicht sind, da bleibt man immer außen vor. Und vielleicht noch eine Sache: Wichtig wäre für mich auch die Frage, ob man da was machen oder verändern kann in der Virtuellen Welt oder ob man nur als Betrachter herumläuft und alles fixiert ist und ich keinen Einfluss darauf habe, was da jetzt passiert. Das wären so Fragen und ich weiß nicht, ob man die schon beantworten kann oder ob diese Technologie schon so weit entwickelt ist.

67 **I:** Dazu kann ich Ihnen sagen, dass man zwischen zwei Arten unterscheidet. Es gibt an sich die am Computer geschaffenen Welten, in denen man natürlich interagieren kann und in denen man sich frei bewegen kann und in denen man auch miteinander sprechen kann. Das geht ja dann auch über Virtual-Reality-Chats, in denen man zunächst seinen Avatar gestaltet und dann diesen Chatraum besucht. Dieser Chatraum könnte zum Beispiel so aussehen wie das Brandburger Tor. Aber natürlich ist es eine Computergraphik, also kein reales Abbild eines Objekts. Der Gegensatz dazu sind die 360-Grad-Videos, die wir schon kurz besprochen haben, in denen ich meinen Blick frei lenken kann und ich in einer filmisch abgebildeten Welt bin. Das Problem, das sich nie lösen können wird, besteht darin, dass ich nie mit den Menschen in diesem Video interagieren kann oder Objekte dort manipulieren kann. Ich kann immer nur computergenerierte Schaltflächen, z.B. Buttons, anklicken, aber ich kann nie die abgebildete reale Umwelt verändern. Die computergenerierte kann ich verändern, aber nie solche realen Abbildungen.

68 **B1:** Also ich persönlich würde, wenn ich zwischen diesen beiden Optionen wählen müsste, die 360-Grad-Video-Option wählen. Das andere wäre mir zu blutleer. Vielleicht würde mir bei den Avataren, die ich dann dort treffen könnte, schnell langweilig. Aber verstehen Sie mich richtig, ich rede hier wie die Blinde von der Farbe. Ich habe das noch nicht ausprobiert. Das ist jetzt nur, wie ich mir das vorstelle. Wenn das auch nur so Lernende wie ich wären, würde ich mir das einmal anhören, was die sagen, und dann sage ich etwas und dann gehe ich noch drei Mal herum um das Brandenburger Tor und das war es dann. Dann verlasse ich den Ort wieder.

69 **I:** Es bleibt zumindest spannend, da ja auch die Computergraphik immer fotorealistischer wird. Hier könnte sich also etwas Interessantes ergeben. Sie haben jetzt gesagt, dass Sie sich die Arbeit mit 360-Grad-Videos vorstellen könnten. Welche Konsequenzen ergeben sich durch die Wahl dieses Mediums bzw. Formats für die Gestaltung der Materialien und der Aufgaben?

70 **B1:** Hm. Da denke ich an virtuelle Materialienpakete und wahrscheinlich die Veränderung der Funktion von gedruckten Lehrwerken, die dann vielleicht nur so eine Art Eingangsfläche bieten und Zugangsmöglichkeiten in diese Welt, z.B. durch QR-Codes, schaffen. Ich sehe da auch ein bisschen so eine Verlagerung der angebotenen Aufgabenformen in den virtuellen Raum. Was das für Aufgabentypen sind, kann ich mir jetzt nicht so gut vorstellen. Ich denke, da gibt es Kollegen, die das besser können und sich in diesem ganzen Themenbereich mehr bewegen. Für mich wäre die Möglichkeit des Erkundens, der Kontaktaufnahme, des Gespräches und vielleicht auch der teilweisen Interaktion oder Intervention wichtig. Vielleicht kann ich da irgendetwas in dieser virtuellen Welt hinterlassen. So etwas also. Und wenn wir wieder auf die Erinnerungsorte zu sprechen kommen, kann ich mir so etwas wie

Zeitreisen vorstellen. Das wäre vielleicht noch etwas, um sich die Erinnerungsorte, die man sich sonst nur mithilfe von literarischen Texten, Bildern, Filmen usw., vielleicht auch in der Dreidimensionalität vor Ort, verdeutlichen kann, zu erarbeiten. Wenn wir beim Brandenburger Tor bleiben, würde das bedeuten, dass man hier verschiedene Meilensteine der Geschichte dieses Ortes miterleben kann. Auf einmal wird man ins Jahr 1933 versetzt und steht am Rand und sieht, wie die Nazis durchmarschieren. Wenn das möglich wäre, wäre das natürlich eine spannende Option.

71 **I:** Vielleicht gleich eine Anschlussfrage hierzu: Ist Virtual Reality für das kulturelle Lernen dann so etwas wie ein neuartiger Aspekt der erlebten oder erlebbaren Landeskunde?

72 **B1:** Ich würde sagen, dass es einen neuartigen Aspekt hineinbringen kann, ja. Ob es das schon ist, weiß ich nicht und kann ich nicht einschätzen. Ich könnte mir aber vorstellen, dass es sich in diese Richtung entwickeln kann.

73 **I:** Könnten Sie sich auch vorstellen, dass Lernende Virtual-Reality-Inhalte selber produzieren, im Sinne eines Web 2.0?

74 **B1:** Ja, aber so wie bei allen solchen Lernendenproduktionen müsste dies auch ziemlich gut vorbereitet und angeleitet werden, damit das nicht sehr banal und oberflächlich bleibt. Also gerade wenn es in Richtung kulturelles Lernen geht, dann müsste vorher tatsächlich eine inhaltliche Vertiefung stattfinden. Ich weiß nicht, ob Sie das kennen, aber es gab vor vielen Jahren – 20 glaube ich – die Idee, Personen unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund miteinander ins Gespräch kommen zu lassen. Das war damals die Idee und das waren damals z.B. Zufallsbekanntschaften im Zug. Eine Person trifft – nehmen wir einmal einen Österreicher zur Abwechslung – einen 80-jährigen Österreicher oder eine 80-jährige Österreicherin und ein anderer Lernender ist diese Person und soll nun möglichst historisch fundiert aus seinem Leben erzählen. Ich habe das dann nicht weiterverfolgt, aber ich habe den Eindruck, dass das nicht weit gediehen ist, weil das einfach ganz stark an der Oberfläche geblieben ist. Denn es war eben nicht entsprechend vorbereitet und die Leute verfügten gar nicht über den entsprechenden Wissens- und Erfahrungsschatz der Person, die sie darstellen sollen, bzw. können sie gar nicht darüber verfügen. Das heißt, dass die Gespräche banal verliefen und es keineswegs um die Rolle der älteren Person z.B. während des Nationalsozialismus ging, wie man sich das vorgestellt hatte. Grundsätzlich glaube ich, dass es möglich ist, aber es müssen verschiedene Voraussetzungen erfüllt sein.

75 **I:** Ich kann mich jetzt dunkel erinnern, dass bei Schmidt und Schmidt bei den Erinnerungsorte Frau Kramsch zum Thema der Bombardierung von Dresden genauso eine Aufgabe entwickelt hat und die Frage gestellt hat, wie die Lernenden diese Geschehnis ihren Kindern erzählen würden.

76 **B1:** Ja, genau. Das war übrigens später als Schmidt und Schmidt. Das ist nicht in diesem Band drinnen. Aber das ist egal. Das ist aber natürlich ein ähnliches Beispiel. Da haben Sie recht. Da wurde dann auch angemerkt, dass die Leute sich ja gar nicht in diese Situation hineinversetzen können. Es bleibt also gewissermaßen eine künstliche Übung. Dieses Problem halte ich derzeit für ungelöst.

77 **I:** Dann kommen wir zur Abschlussfrage und fassen das Ganze noch einmal zusammen: Sehen Sie einen didaktischen Mehrwert in Einsatz von Virtual Reality, Virtuellen Welten bzw. dem Hineinversetztsein? Ist Virtual Reality

ein revolutionäres Medium, das alle andere Medien ersetzen kann, oder nur eine zusätzliche Komponente?

- 78 **B1:** Als Ersatz für alles andere: nein. Als zusätzliche Komponente: ja, wenn in dieser virtuellen Welt ganz bestimmte Dinge möglich sind. Da sehe ich vor allem die Möglichkeit der Begehrbarkeit, der Erkundbarkeit, der Interaktion und auch der historischen Dimension, die erschaffen werden kann. Wichtig ist für mich auch noch, dass in einer virtuellen Welt eine möglichst große Nähe zur realen Welt erreicht werden kann. Da beziehe ich mich vor allem auf den Aspekt, dass diese Materialien ja dann aus der Entfernung heraus zum Einsatz kommen. Ich muss noch dazu sagen, dass ich da auch ziemlich kritisch bin. Ich halte auch die Studierenden immer dazu an, ganz genau zu fragen, was kann das, was vorher nicht möglich war. Also was ist der tatsächliche Mehrwert? Sonst ist es nur "Bonbon-Didaktik", so ein Zuckerl am Ende oder um zu zeigen, dass man als Lehrer auch cool ist und das auch kann.
- 79 **I:** Verstehe. Ich frage mich bei den 360-Grad-Videos, ob durch die freie Blickwahl nicht der konstruierte Blick verloren geht, der mir ja auch irgendetwas gibt und wo ich mich dann fragen kann, warum die Kameraposition gerade so oder so ist. Wenn das dann wegfällt, dann habe ich diesen konstruierten Blick nicht mehr.
- 80 **B1:** Ja, das stimmt. Also ich sage Ihnen auch, dass ich tatsächlich mehrfach 360-Grad-Videos eingesetzt habe und zwar in einer Vorlesung. Darüber hinaus hatten die Lernenden die Aufgabe, sich auch selber ein paar solche Videos anzuschauen. Das waren Videos im Zusammenhang mit Österreich und Wien. Da gibt es ein Kaffeehaus mit so einem 360-Grad-Video-Angebot. Da müsste ich jetzt rausbekommen, welches, aber das kann ich Ihnen schicken, wenn Sie das interessiert. Wir sehen uns also dieses 360-Grad-Video an und dann bekommen die Studierenden in [Land], die übrigens überraschend selten in Österreich unterwegs sind - und wenn dann nicht ins Kaffeehaus gehen -, einen Eindruck davon, wie es in so einem Kaffeehaus aussieht und sie sind immer beeindruckt. Es ist tatsächlich eine primitive bzw. banale Möglichkeit, einen quasi lebendigen Eindruck zu bekommen, ein bisschen so als ob man dort ist.
- 81 **I:** Welche Aufgabenstellung geben Sie dann dazu? Sagen Sie z.B. "Beobachten Sie die Szene." oder wie kann man sich das vorstellen?
- 82 **B1:** Ja, zum Beispiel oder "Beschreiben Sie den Raum" bzw. "Was kann man an diesem Ort alles machen?". Das Deutungsmuster "Kaffeehaus" ist dabei eines, das in [Land] relativ unbekannt ist. Es gibt selbstverständlich Cafés, aber sie sind anders und haben einen anderen Charakter. Die ganzen Dinge, die man in so typischen Wiener Kaffeehäusern tun kann, fallen den Leuten erst so nach und nach ein. Aber dann werden diese Videos ergänzt, u.a. auch durch literarische Zitate und Informationen zur Literatur, die komplett im Kaffeehaus entstanden ist, und vieles mehr. Das ist dann ein ganzes sogenanntes "Textnetz", das aufgebaut wird. Das 360-Grad-Video ist nur ein Teil davon. Insofern sehe ich darin eine Ergänzung.
- 83 **I:** Ich glaube, so etwas nennt man auch Medienkonvergenz, also den Zusammenschluss von Medien.
- 84 **B1:** Ja, genau. Wenn die Lernenden mit ihrem Avatar da jetzt hineingehen und sich hinsetzen könnten, dort andere sitzen würden - nicht nur Lernende, sondern auch Wiener - und man mit diesen in Gespräch kommen könnte, wäre das toll. Aber ich kann es mir heute und jetzt hier nicht vorstellen, aber es kann ja sein, dass es so etwas gibt bzw. geben wird.

85 **I:** Ja, es bleibt wirklich sehr spannend, was sich in der nächsten Zeit hier tut. Gut, dann sage ich danke für Ihre Zeit und Ihre Antworten, die wirklich sehr aufschlussreich waren.

86 **B1:** Gerne.

Interview Nr. 2 (B2)

1	Interview 2
2	Kommunikationssituation: privat
3	InterviewpartnerIn: Experte/Expertin aus dem Bereich des landeskundlichen Lernens
4	Datum/Zeit: 27.05.2019, 18 Uhr
5	Ort: Wien
6	Dauer: 0:52:11.9
7	I: Gut, dann möchte ich mit unserem heutigen Interview beginnen. Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, dieses Interview mit mir zu machen. Unser erstes Thema ist ein Thema, mit dem wir einmal die wichtigsten Begriffe abstecken möchten. Zu diesem Zwecke würde ich gerne von Ihnen wissen, was Sie unter dem Begriff des kulturellen Lernens verstehen?
8	B2: Also in meinem Verständnis von kulturellem Lernen orientiere ich mich sehr stark an Claus Altmayer. Das heißt: Kulturelles Lernen bedeutet, dass ich mich mit Texten, Bildern, Musikstücken – was auch immer es ist –, d.h. mit Texten in einem erweiterten Textsinn, auseinandersetze und ich in der Auseinandersetzung mit diesen Texten diese Texte zu verstehen versuche. Ich versuche das, was ich an vorhandenen Deutungsmustern habe, zu aktivieren und probiere auf diese Art und Weise, dem, was ich hier verstehen will, näherzukommen. Das Lernen setzt dann ein, wenn ich meine Deutungsmuster, die ich jetzt zunächst einmal aktiviert habe, dann auch entsprechend überprüfe – entweder in der Interaktion mit anderen oder mit weiteren Texten, die mir zur Verfügung stehen – und diese Deutungsmuster gegebenenfalls weiterentwickle, modifiziere oder eben tatsächlich auch revidiere, wenn ich sehe, dass ich auf diese Art und Weise nicht zu einem angemessenen Verstehen in der konkreten Kommunikation komme. Wobei der Begriff der Angemessenheit im Zusammenhang mit Claus Altmayers Ansatz einer aus meiner Sicht auch zu Recht problematisierter ist. Denn angemessen kann ja sehr unterschiedlich ausgelegt werden. Angemessen kann situativ angemessen bedeuten, kann aber auch angemessen im Hinblick auf die von mir selbst definierten Ziele in einer konkreten Interaktion sein. Angemessen bedeutet in meinem Verständnis jedenfalls nicht, dass ich einen bestimmten Textsinn habe und angemessenes Verstehen bedeuten würde, dass ich diesen Textsinn verstehe.
9	I: Das wäre hermeneutisch?
10	B2: Das wäre sehr hermeneutisch gedacht und eben auch tatsächlich auf eine bestimmte Auslegung eines Textes ausgerichtet und das würde nicht meinem Verständnis von kulturellem Lernen entsprechen. Kulturelles Lernen sehe ich vor allem auch als eine intensive Suchbewegung, als eine Bewegung des Fragestellens und des Infragestellens und zwar Infragestellens auch der eigenen Annahmen bzw. der eigenen Muster der Wahrnehmung, des Deutens und Handelns wie auch der Infragestellung der Muster, die mir zum Beispiel in Texten begegnen.
11	I: Sie haben einige Male diesen bekannten Begriff der Deutungsmuster erwähnt. Was ist für Sie ein Deutungsmuster?

- 12 **B2:** Ein Deutungsmuster ist ein kollektiv gespeicherter Wissensinhalt und hat eine gewisse Stabilität. Das heißt aber nicht, dass der Inhalt nicht veränderbar wäre, und das ist ganz wichtig, gerade wenn wir an kulturelles Lernen denken, um den Prozesscharakter und die Dynamik von Kultur immer wieder zu berücksichtigen. Die Deutungsmuster dienen auch dazu, so etwas wie eine Gruppenidentität zu konstituieren. Wenn man sagt, dass man ein gemeinsames Repertoire an Deutungsmustern hat, dann erfolgt über dieses Repertoire an Deutungsmustern auch so etwas wie eine Herstellung von Zugehörigkeit oder kollektiver Identität. Für ganz wichtig halte ich beim kulturellen Lernen generell auch die Berücksichtigung von bestehenden Machtverhältnissen. Das ist vielleicht etwas, das im Ansatz von Claus Altmayer so ursprünglich nicht enthalten ist, aber was ich für ganz wesentlich halte. Denn mein Verhältnis zu den Texten ist ja kein neutrales bzw. auch keines, das kontextlos existiert, und ich muss deshalb beim kulturellen Lernen auch immer wieder die Kontexte berücksichtigen, die für ganz konkrete Interaktionssituationen und dann auch für meine Deutung eines Textes mitentscheidend sind.
- 13 **I:** Da ließe sich ja schön auch an Foucault und seinen Diskursbegriff anknüpfen.
- 14 **B2:** Ja, genau. Das denke ich wäre ganz wichtig, in einem kulturwissenschaftlich orientierten Verständnis von kulturellem Lernen das entsprechend stark zu machen und hier etwa Foucault und die Auseinandersetzung von Machtfragen zu berücksichtigen. Ganz wichtig ist natürlich auch: Wieso mache ich das Ganze? Ich meine damit die Ziele des kulturellen Lernens. Das würde ich auch ähnlich wie Claus Altmayer sehen, dass es darum geht, am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Daher ist es auch notwendig im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht auch bestimmte Wissensinhalte und Strategien zu vermitteln, die mir dabei helfen, daran teilhaben zu können. Das kulturelle Lernen spielt dabei eine Rolle - unter anderem.
- 15 **I:** Gerade wenn Sie sagen Teilhabe - Die Teilhabe ist ja maßgeblich durch die Machtbeziehungen im Diskurs geregelt. Als Fremdsprachenlerner habe ich doch relativ wenig Macht oder wie sehen Sie das?
- 16 **B2:** Genau. Deshalb ist es eben auch so wichtig, diese Machtfrage zu berücksichtigen. Egal ob ich jetzt im Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache-Kontext tätig bin, muss ich ja immer auch berücksichtigen, in welcher Position konkret die Lernenden sind. Wenn das Lernende sind, die z.B. gerade im Asylverfahren sind, sind ihre Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe qua Gesetz schon einmal beschränkt. Dementsprechend muss ich dann auch das kulturelle Lernen so modellieren, dass das auch deren konkrete Lernsituation berücksichtigt. Daher ist diese Berücksichtigung der Machtfrage auch eine ganz zentrale.
- 17 **I:** Sie haben von Deutungsmustern als kollektiv gespeicherten Wissensinhalt gesprochen, der einer Gruppe zur Verfügung steht. Jetzt frage ich ein bisschen provokant: Kann diese Gruppe auch eine Nation sein?
- 18 **B2:** Selbstverständlich. Das kann auch eine Nation sein, was aber nicht heißt, dass alle diese Deutungsmuster dann tatsächlich auch zur Verfügung haben bzw. dieselben Deutungsmuster identifizieren würden, aber dass es doch auf unterschiedliche Art und Weise nationale definierte Repertoires an Deutungsmustern gibt. Das heißt aber nicht, dass alle, die in einem bestimmten Land leben - das ist ja auch notwendigerweise nicht gleichzusetzen mit einer Nation -, über diese Deutungsmuster verfügen. Es ist auch nicht unbedingt die gleiche Art der Auslegung, die man damit verbindet. Solche

nationalen Deutungsmuster existieren meines Erachtens deshalb, weil sie immer wieder auch behauptet werden und es Umfragen, die den Anspruch an Repräsentativität erheben, gibt, um herauszufinden, was Menschen, die in Österreich leben, für typisch in Österreich halten. Das war ja dann auch die Grundlage für die in Österreich zusammengestellten Erinnerungsorte bzw. die Sammlung der Erinnerungsorte. Es gibt also den Versuch, so etwas zu definieren, und daher gibt es auch nationale Deutungsmuster. Genau als solche kann ich sie dann auch zum Gegenstand des Lernens machen. Ich kann mir die Frage stellen: Gibt es denn national, übernational oder auch regional definierte Deutungsmuster und wer bestimmt denn darüber? Da kommt dann wieder auch die Machtfrage ins Spiel. Es ist eben ein Unterschied, ob ein Integrationsministerium bestimmte Deutungsmuster - in diesem Fall Werte - als allgemein verbindlich definiert oder ob das im Rahmen einer Diskursgemeinschaft ein Prozess des Aushandelns von gemeinsamen Vorstellungen, d.h. von kollektiver Identität, ist.

- 19 **I:** Stichwort Erinnerungsorte. Deutungsmuster und Erinnerungsorte - wie passt denn das zusammen?
- 20 **B2:** Naja, Erinnerungsorte sind ja auch Kristallisationspunkte des kulturellen Gedächtnisses bzw. vielmehr des kollektiven Gedächtnisses und als solche dienen sie - wenn ich an den Unterricht denke - auch des Aufrufens von Deutungsmustern. Ein konkreter Erinnerungsort, wie etwa der Heldenplatz, ist mit bestimmten Deutungsmustern verbunden, z.B. mit dem Deutungsmuster einer nationalen Identität, aber auch mit dem Deutungsmuster von Widerstand - etwa gegen Faschismus oder Nationalsozialismus - oder eben auch mit einem Deutungsmuster wie jenem des sogenannten Anschlusses und einer Idee bzw. einer Vorstellung eines Großreiches Deutschland - Österreich unter dem Nazi-Regime. Erinnerungsorte sind gewissermaßen nicht nur Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses, sondern an ihnen lassen sich auch Deutungsmuster sichtbar und somit auch erlernbar oder zum Gegenstand des Lernprozesses machen.
- 21 **I:** Wer macht denn diese Deutungsmuster sichtbar?
- 22 **B2:** Die Lernenden in der Unterrichtssituation in der Interaktion und Auseinandersetzung mit dem Text und gegebenenfalls im Gespräch miteinander oder mit der Lehrperson.
- 23 **I:** Wenn Sie an Kooperationsprojekte zwischen Lernenden hier in Österreich und Lernenden aus anderen nicht-deutschsprachigen Ländern denken: Wie bewusst sind sich die Lernenden aus Österreich den eigenen Deutungsmustern?
- 24 **B2:** Das ist generell schwer zu sagen. Das hängt sehr von ihren konkreten Sozialisations- und Bildungserfahrungen ab, inwiefern sie sich dieser Deutungsmuster bewusst sind oder nicht. Aber das Entscheidende wäre, in einem Lernprozess, z.B. in der Begegnung zwischen Lernenden, die hier in Österreich sind, und welchen, die irgendwo anders leben, diese Deutungsmuster auch bewusster zu machen und sichtbar zu machen.
- 25 **I:** Bevor dann diese Kooperation stattfindet?
- 26 **B2:** Es kann auch als Teil des Austausches erfolgen. Das hängt von dem jeweiligen konkreten Gegenstand ab, der gerade zur Diskussion steht. Anders gesagt: Wenn ich jetzt z.B. ein Thema in den Mittelpunkt dieser Aktion stelle, wie z.B. den Klimawandel, dann kann ich davon ausgehen, dass das alle Beteiligten zunächst einmal als etwas wahrnehmen, wozu sie irgendeine Art von Vorstellung oder Vorwissen haben. Dann geht es im Lernprozess, d.h.

in der Auseinandersetzung mit diesem konkreten Gegenstand, darum, inwiefern diese verschiedenen Deutungsmuster, die dann im Gespräch auftauchen, miteinander übereinstimmen, wo es Unterschiede gibt und wo es vielleicht Diskrepanzen gibt. Gerade diese Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten in den vorhandenen Deutungsmustern ist ja auch ein ganz wesentlicher Prozess im Lernprozess und in der selbstreflexiven Beschäftigung mit den Deutungsmustern. Aber wenn ich sozusagen einen Inhalt bzw. ein Thema, in den Mittelpunkt stelle, von dem ich eher ausgehe, dass dazu kein oder wenig Vorwissen da ist und dass ich zunächst auch bestehende Vorannahmen und Vorurteile sichtbar machen muss, um hier einen erfolgreichen Lernprozess zu initiieren, dann muss ich das vor der Begegnungssituation machen. Das ist aber sehr vom jeweiligen Gegenstand abhängig.

- 27 **I:** Würden Sie sagen, dass Letzteres bei mnemologischen bzw. historischen Deutungsmustern eher der Fall ist als bei alltäglichen?
- 28 **B2:** Das ich diese eher vorab bewusstmachen muss?
- 29 **I:** Ja genau. Ich denke jetzt z.B. an den Heldenplatz und die verschiedenen Zeitepochen wie etwa der Heldenplatz unter der Hitler-Zeit und der Gegenwart und die Bedeutungsverschiebung, die sich ergeben hat.
- 30 **B2:** Ja, bei historischen Themen habe ich dann eher noch die Frage, welches Vorwissen notwendig ist, während ich bei alltagsbezogenen Themen eher davon ausgehen kann, dass die Lernenden dazu irgendeine Art von Beziehung haben und damit in irgendeiner Art und Weise etwas anfangen können.
- 31 **I:** Sie haben schon gesagt, dass die Rolle der Lehrperson darin besteht, Vorwissen abzuwägen. Gibt es noch etwas Anderes, das Sie spezifisch als Aufgabe der Lehrkraft sehen?
- 32 **B2:** In der Gestaltung des Lernprozesses meinen Sie?
- 33 **I:** Ja, genau.
- 34 **B2:** Die Lehrperson hat hier meines Erachtens vor allem die Aufgabe, den Lernprozess so zu strukturieren und zu organisieren, dass sich möglichst viele und unterschiedliche Handlungsoptionen eröffnen. Damit meine ich, dass eben die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema oder Text nicht auf eine oder zwei bestimmte Antworten hinausläuft, sondern dass die Lernenden eben tatsächlich auch selbst auf die Suche gehen können und sollen und auch lernen, Fragen an den Gegenstand der Auseinandersetzung zu stellen. Dementsprechend müssen die Aufgaben auch so erstellt sein, dass sie möglichst offengehalten sind.
- 35 **I:** Das heißt als Voraussetzung haben wir diese offene Aufgabe und jene, dass die Lernenden etwas mit der behandelten Thematik anfangen können sollen. Gibt es noch andere Voraussetzungen, die vorliegen müssen, damit kulturelles Lernen erfolgen kann?
- 36 **B2:** Andere Voraussetzungen? Naja, die Lernenden müssen dem auch eine bestimmte Bedeutung zuschreiben bzw. beimessen, weil sich sonst die Frage stellt, wozu sie das machen sollten. Insofern ist auch die Transparenz der Ziele eine wichtige Voraussetzung: also nicht nur, wie gestalte ich die Aufgaben und wie sind die Rollen verteilt, sondern auch die Transparenz der Ziele ist meines Erachtens wichtig. Und was die Rolle der Lehrpersonen betrifft, so würde ich sie vor allem im Initiieren von Lernprozessen sehen und auch darin, dass sie den Rahmen für die Auseinandersetzung mit konkreten

Inhalten zur Verfügung stellt und gegebenenfalls Material zur Auswahl vorlegt. Ich sehe sie also als Personen, die Lernprozesse anregen, initiieren, moderieren und dann auch wieder zusammenführen, wenn es um die Erreichung der Lehrziele geht.

37 **I:** Apropos Ziele: Das Ziel kulturellen Lernens sehen Sie so wie Altmayer? Damit meine ich das Erweitern, Ausbauen, Revidieren von Deutungsmustern.

38 **B2:** Genau, aber nicht um seiner selbst willen, sondern eben im Hinblick auf die Möglichkeit, dann am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Das denke ich wäre ganz zentral. Oder eben in Interaktion treten zu können mit Menschen, die diese Sprache sprechen, die ich jetzt gerade erlerne – wenn ich jetzt an den DaF-Kontext denke. Ich muss ja nicht notwendigerweise insofern teilhaben können, als ich dann in Österreich, Deutschland, der Schweiz oder sonst wo leben muss. Ich kann ja auch als DaF-Lernender das Ziel haben, einfach mit Leuten kommunizieren zu wollen, die diese Sprache sprechen.

39 **I:** Sie haben vorher gerade gesagt, dass der Lehrer auch darauf achten sollte, dass die Zielvorgaben erreicht werden. Wie kann ich denn sicherstellen, dass die Zielvorgaben erreicht werden?

40 **B2:** Gut, das ist gerade beim kulturellen Lernen sehr schwierig. Es gibt ja auch unterschiedliche Versuche, so etwas wie kulturelle oder eigentlich interkulturelle Kompetenz zu definieren. Man versucht das entsprechend graduell zu beschreiben, was man auf einem bestimmten Kompetenzniveau erreicht hat, wenn man interkulturell kompetent ist. Ich halte das für sehr schwierig, diese Lernprozesse zu messen oder das, was dann erreicht wird, zu messen. Gerade beim kulturellen Lernen geht es ja sehr stark um den Prozess der Bewusstmachung, der kritischen Auseinandersetzung mit bestimmten Gegenständen und insofern ist das immer etwas Unabgeschlossenes, was ich dann aber auch nur sehr schwer zu einem bestimmten Zeitpunkt mit einer Kompetenzmessung feststellen kann. Würde ich versuchen, das kulturelle Lernen messbar zu machen, würde meiner Meinung nach auch Einiges verloren gehen, was das kulturelle Lernen auszeichnet: nämlich seine prinzipielle Offenheit. Ich habe natürlich einerseits Ziele, die ich versuche zu erreichen, wenn ich in der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Texten Unterricht gestalte, aber diese Ziele sind nicht in dem Sinn messbar wie jetzt andere Lehrziele, die in anderen Bereichen wie etwa dem sprachlichen oder dem thematischen Lernen anzusiedeln sind.

41 **I:** Sehen Sie da irgendwelche Möglichkeiten, den Lernprozess durch retrospektive oder introspektive Verfahren wie z.B. Think-Aloud-Protokolle etwas sichtbar zu machen?

42 **B2:** Genau, das wäre dann spannend, um einfach den Prozess sichtbar zu machen. Da glaube ich gibt es unterschiedliche Verfahren, um dem Prozess des kulturellen Lernens etwas auf die Spur zu kommen. Da wären sicher dieses laute Sprechen und Denken zu bestimmten Aktivitäten und Inhalten, mit denen die Lernenden in der Unterrichtsstunde schon gearbeitet haben und konfrontiert waren, oder das retrospektive Interview interessante Optionen. Natürlich kann mir auch so etwas wie Videographie dabei helfen. Das ist aber im Hinblick auf die Auswertung sehr aufwändig.

43 **I:** Mir ist gerade ein Gedanke gekommen, dass es ja auch interessant wäre, wohin die Augen schauen, d.h. Eye-Tracking zu machen.

44 **B2:** Ja, vor allem, wenn ich Bilder betrachte. Das wird ja auch gemacht, dass

ich schaue: Wohin fällt der Blick? Wie wandert er auf einem Bild, wenn dann zusätzliche Inputs wie z.B. mündliche Inputs kommen, die dann jemand wahrnimmt? Wie verändert das noch einmal die Blickrichtung? Das könnte man natürlich wieder in Verbindung dazu setzen, was eine Person beim lauten Denken über dieses Bild sagt und so weiter. Es braucht auf alle Fälle komplexe empirische Verfahren, um diesen kulturellen Lernprozessen auf die Spur zu kommen. Das wurde eigentlich noch zu wenig unternommen.

45 **I:** Würden Sie sagen, dass man beim lauten Denken wirklich alles auch verbalisieren kann? Ist in diesem kulturellen Lernprozess bei den Think-Aloud-Protokollen wirklich alles mit Worten ausdrückbar?

46 **B2:** Nein, das glaube ich nicht. Gerade dann wenn es um Haltungen und Emotionen geht, die dann auch mit bestimmten Einstellungen verbunden ist, ist es - glaube ich - schwierig, alles über diese Think-Aloud-Protokolle etwa nachvollziehbar oder erschließbar zu machen.

47 **I:** Okay, gut. Machen wir weiter mit dem zweiten Themenblock, den Medien. Medien spielen im kulturellen Lernen ja eine sehr große Rolle. Ich möchte mich jetzt nur auf die digitalen Medien beziehen. Welchen Mehrwert bringen die digitalen Medien im Rahmen des kulturellen Lernens im Vergleich zu den analogen Medien?

48 **B2:** Naja, digitale Medien eröffnen andere Möglichkeiten der Interaktion als analoge Medien. Wenn ich an verschiedene Formen des Chattens von Online-Gruppen und Diskussionen denke, gibt es hier natürlich die Möglichkeit, mit anderen Lernenden einfach auf eine andere Art und Weise in Interaktion zu treten, als ich das sonst tun kann, wenn ich nicht online kommuniziere. Der andere Punkt ist, dass ich einfach viel mehr Quellen zur Verfügung habe, die mir helfen können, meine Deutungsmuster zu überprüfen, sie zu erweitern und mich mit meinen Deutungsmustern auseinanderzusetzen. Umso wichtiger ist dann aber die Frage: Wie gestalte ich diesen Prozess des Auffindens von entsprechenden Quellen? Da kommt dann wieder die Lehrperson ins Spiel, die dann auch den Rahmen für das kulturelle Lernen vorgibt. Ich habe aber natürlich viel mehr Möglichkeiten, Quellen für die Auseinandersetzung mit bestimmten Gegenständen zu erschließen. Darüber hinaus habe ich schon auch die Möglichkeit, mit digitalen Medien an Orte zu gehen, an denen ich sonst nicht sein könnte. Das könnte man einerseits mit Virtual Reality verbinden, aber auch mit z.B. Wetterkameras, die ich mir anschau. Ich meine damit Live- und Online-Kameras, die mir dann Perspektiven auf reale Orte eröffnen.

49 **I:** Das ist also etwas Multimediales und etwas Multimodales. Würden Sie sagen, dass der Prozess anders vonstattengeht, wenn ich mehr Sinnesorgane zur Wahrnehmung der dargebotenen Informationen anspreche? Wirken solche Medien anders als wenn ich z.B. nur einen schriftlichen Text lese?

50 **B2:** Ja, es wirkt anders, denn es werden ja andere Kanäle der Wahrnehmung dadurch angesprochen. Auf diese Art und Weise hat es auch eine andere Wirkung. Gerade wenn wir davon ausgehen, dass Texte - im erweiterten Textbegriff verstanden - auch eine bestimmte Wirkung auf mich haben und Emotionen auslösen, ist es ein entscheidender Unterschied, ob das ein Text ist, den ich lese oder als Bild vor mir sehe oder ob ich zugleich etwas höre oder sogar spüre. Das löst natürlich andere Prozesse aus und insofern macht das auf jeden Fall einen Unterschied. Zugleich ist das ja etwas, das auch nah an der Lebenswirklichkeit vieler Menschen dran ist, dass wir eben multimodal unseren Alltag bestreiten.

- 51 **I:** Sie haben die emotionale Ansprache erwähnt. Wie wichtig ist es denn, dass es narrative Momente in den Medien gibt bzw. dass ich einer Erzählung beiwohnen kann und mich emotional angesprochen fühlen kann? Wie wichtig ist das?
- 52 **B2:** Wie wichtig das narrative Element für diese emotionale Ansprache ist? Naja, ich glaube schon, dass das wichtig ist, weil Narration auch das Eintauchen in eine Geschichte ermöglicht. Vielleicht ermöglicht es auch die Identifikation mit einer Person oder zumindest das Einnehmen einer bestimmten Perspektive. Insofern spielt dabei Narration eine wichtige Rolle, indem sie das ermöglicht. Das ist ja auch in der Literaturdidaktik immer wieder ein großes Thema: literarische Texte als Möglichkeit zu sehen, die Perspektive zu wechseln bzw. die Welt aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen. Es gibt ganz viel Literatur zur Frage, wie literarische Texte oder überhaupt künstlerische Ausdrucksformen dazu dienen können, die Welt aus einer anderen Perspektive als der eigenen wahrzunehmen, und hier bieten digitale Medien ganz andere, eben multimodale, Möglichkeiten, genau das zu tun, also einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Dann wäre es wiederum sehr interessant herauszufinden, ob es in den Lernprozessen, die durch solche multimodalen Wahrnehmungen ausgelöst werden, im Vergleich zu einer Textlektüre einen Unterschied gibt. Aber das müsste man auch empirisch erforschen und das ist so noch nicht gemacht worden, soweit ich weiß.
- 53 **I:** Sie haben über den Perspektivenwechsel gesprochen. Kann ich diesen alleine vollziehen oder brauche ich immer ein Gegenüber, mit dem ich interagieren und etwas aushandeln kann? Muss der Moment der Interaktion mit einem Gegenüber gegeben sein oder kann ich einfach einen schriftlichen Text lesen, mich mit ihm auseinandersetzen und auf diese Weise die Perspektive wechseln?
- 54 **B2:** Ich kann schon die Perspektive wechseln, indem ich einfach einen Text lese, mich in ein Bild hineinbegebe oder mich auf die Narration eines Films einlasse. Dadurch kann ich die Perspektive wechseln, wenn ich mich z.B. mit einer Person in diesem Film oder Text identifiziere. Die Frage ist nur: Passiert dadurch schon ein Lernprozess oder ist für den Lernprozess nicht irgendeine Art von Interaktion notwendig? So nehme ich zwar für eine bestimmte Zeit wie z.B. die Lektüre des Textes oder das Ansehen des Films vielleicht eine Perspektive ein, aber die Frage, was danach passiert, d.h. ob irgendein Prozess in Gang gesetzt wurde, bleibt. Da wir jetzt von Unterrichts- und Lernsituationen ausgehen, die wir als Lehrpersonen auf eine Art und Weise modellieren, muss ich mir wohl die Frage stellen: Wie kann ich das so modellieren, dass ich in der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Perspektive einen möglichst nachhaltigen Lerneffekt habe? Dafür ist wiederum die Interaktion wichtig - ob das jetzt die mit der Lehrperson oder die mit anderen Lernenden ist. Gerade wenn wir daran denken, dass das Entscheidende beim Perspektivenwechsel ist, dass ich eine bestimmte Perspektive nicht nur als eine andere als meine identifiziere, sondern auch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen meiner erst eingenommenen und der Perspektive anderer identifiziere, dann ist die Interaktion auch entsprechend wichtig.
- 55 **I:** Ist die Interaktion mit Mitlernenden aus meiner Gruppe oder mit jemandem aus dem Bereich der fremden Deutungsmuster, die ich gerne erlernen möchte, ergiebiger?
- 56 **B2:** Das müsste man empirisch herausfinden. Mir scheint aber, dass es besonders produktiv ist, beides miteinander in Beziehung zu setzen: die Auseinandersetzung und Interaktion mit den Lernenden, das Sprechen mit den gemeinsam Mitlernenden über einen bestimmten Text und dann aber auch die

Interaktion, die ich mit einer Figur in einem Text oder in einem Film durchführen kann. Das sind ja unterschiedliche Prozesse, die dann ablaufen, und ich glaube, dass die Herausforderung darin besteht, diese miteinander so in Beziehung zu setzen, dass das auch in einem didaktischen Sinne machbar, umsetzbar und sinnvoll ist.

57 **I:** Das ist - denke ich - das Problem bei diesen Kooperationsprojekten, dass eben die Organisation, die dahinter steckt, sehr kompliziert ist. Es wäre natürlich einfacher, wenn man die Mitlernenden interagieren lässt und nicht jemanden aus einem anderen Lebensraum dazu nimmt.

58 **B2:** Ich glaube, es ist keine Notwendigkeit, aber es entsteht möglicherweise eine neue Perspektive bzw. wird diese zum Thema gemacht.

59 **I:** Glauben Sie, dass man diese realen Interaktionspartner irgendwann einmal durch künstliche Intelligenz ersetzen könnte?

60 **B2:** Dazu kenne ich mich zu wenig in der Forschung aus, was künstliche Intelligenz betrifft. Ich stelle das aber sehr in Frage, dass das möglich ist - zumindest in absehbarer Zeit - aufgrund des Aspekts der Emotionen. Gerade wenn es im kulturellen Lernen um eine emotionale Beziehung oder eine Bezugnahme auf bestimmte Texte und den Austausch mit jemand anderen über meine Emotionen, die ich jetzt nach oder während des Films habe, geht, fällt es mir schwer sich vorzustellen, dass das auch mit einem Avatar mit künstlicher Intelligenz funktioniert.

61 **I:** Stichwort: Avatar. Das ist gleich der nächste Aspekt, zu dem ich eine Frage stellen wollte. In der Regel übernehmen reale Personen einen Avatar in der virtuellen Welt. Man sieht in der Interaktion dann den Avatar, d.h. eine computergenerierte graphische Repräsentation, des Gegenübers. Wie wichtig ist denn der Avatar und die Möglichkeit, andere Avatare in der Interaktion sehen zu können? Ich denke hier an den Unterschied zwischen textbasierten Chats und Videochats bzw. Chats in virtuellen Welten, wo man einen sichtbaren Kontaktpartner hätte.

62 **B2:** Erstens sehe ich einen Unterschied. Und zweitens halte ich ihn auch für wichtig bzw. für signifikant, denn wenn ich jemanden sehe, kommt natürlich auch Mimik und Gestik ins Spiel. Gerade wenn wir von der Bedeutung einer emotional-affektiven Komponente im sprachlichen und kulturellen Lernen ausgehen, dann ist das auch wichtig. Da bietet eine Kommunikation, die auf die Textebene beschränkt ist, nicht die Möglichkeiten, die ich in einer Face-to-Face-Interaktion habe - auch wenn das nur ein Avatar ist. Zugleich stellt sich auch die Frage des Verstehens, da ich geschriebene Text noch einmal anders verstehe als gesprochene Texte, die von einem Gegenüber kommen, das ich auch sehen kann.

63 **I:** Wenn diese Mimik und Gestik bei diesen computergenerierten Avataren fehlen würde, wäre durch die sichtbare Komponente überhaupt ein Mehrwert gegeben? Meistens sind Avatare ja nur menschenähnliche Repräsentationen, aber ohne Mimik und Gestik. Gestik gibt es manches Mal, aber Mimik wäre nur mit zusätzlichen technischen Geräten ablesbar und in die virtuelle Welt transferierbar.

64 **B2:** Also, wie soll ich sagen? Vielleicht verliert die ganze Sache dann an Reiz. Vielleicht lässt die Motivation nach, mich damit auseinanderzusetzen, weil ja auf dieser Ebene nichts mehr Neues kommen kann. Wenn es keine Mimik gibt, fällt ein Element bzw. eine Ebene weg. Wenn es ein längerfristiger Prozess ist, dann könnte ich mir vorstellen, dass das negative Auswirkungen

z.B. auf die Motivation hat.

- 65 **I:** Gut, die Antwort passt mir gut hinein in das, was ich bis jetzt herausgefunden habe. Gehen wir weiter zum nächsten Themenblock: Die Visualisierung von Kultur. Ich habe in einem Artikel zur Erinnerungskultur 2.0 ein Zitat gefunden, das folgendermaßen lautet: "In der Zukunft ist die Vergangenheit visuell." Wie stehen Sie zu diesem Zitat?
- 66 **B2:** Ja, das stimmt, aber ich hoffe, dass sie nicht nur visuell ist. Denn wenn wir ans kulturelle Lernen denken, dann haben auditive Elemente eine besondere Bedeutung erhalten. Ich denke jetzt ganz konkret an die Stimme und an Stimmdokumente, die noch einmal einen ganz anderen Zugang zur Vergangenheit eröffnen als das jetzt Bilder tun. Daher kommt einer Verbindung der auditiven und visuellen Ebene eine große Bedeutung zu. Allein visuell ist sie nicht.
- 67 **I:** Wie verhält sich die textuelle Komponente in der Zukunft zur auditiven und visuellen?
- 68 **B2:** Naja, das ist eine Frage, die jetzt sehr stark damit zusammenhängt, von welchen Institutionen Vergangenheit aufbewahrt wird. Das sind Museen und Archive. Die Frage ist, inwiefern diese sich verändern. Die Digitalisierung hat in den Archiven und Museen natürlich längst begonnen, was ja auch darin Ausdruck findet, dass immer mehr auch an Online-Inhalten und visuellen Inhalten angeboten wird. Auf diese Art und Weise treten Textelemente eher in den Hintergrund. Insofern stimmt der Satz, dass Bilder Texte sukzessive in den Hintergrund gedrängt haben - nicht verdrängt, aber in den Hintergrund gedrängt. Insofern sind die Bilder das Entscheidende. Aber gerade dann, wenn Vergangenheit möglichst gut zugänglich sein soll, geht es nicht ohne Texte und Stimme. Wenn ich an frühere Zeiten denke, in denen es noch keine Stimmaufnahmen gegeben hat, hätte ich dann eine bestimmte Komponente nicht, die aber schon auch ganz entscheidend für meinen Zugang zu dieser Vergangenheit ist.
- 69 **I:** In den populärwissenschaftlichen Magazinen wird auch immer mehr darüber gesprochen, dass das Informationszeitalter, das relativ lange bestand, nun langsam von einem Zeitalter des visuellen Erlebens abgelöst wird? Es muss alles ein Erlebnis sein und es muss alles emotional ansprechend sein. Wie sehen Sie diesen Wechsel von der Information hin zum Erleben? Gibt es diesen?
- 70 **B2:** Da wäre ich jetzt vorsichtig, weil ich ja jemand bin, der das nicht erforscht, und ich hier nicht größere Trends identifizieren bzw. ableiten kann. Das erscheint mir schon nachvollziehbar, dass es das gibt. Ich versuche jetzt konkret an den Unterricht zu denken. Wenn ich mir natürlich anschau, wie sich Lehrwerke entwickelt haben, dann bieten diese in den letzten Jahren immer mehr an sogenannter "Augmented Reality" an. Es wird immer mehr damit geworben, dass ich mir z.B. ein Landeskundemodul in einem DaF-Lehrwerk nicht nur mithilfe der Bilder und Hörtexte, die ich auf der Seite habe, aneignen kann, sondern dass ich dann auch auf meinem Handy eine App habe, mit der ich in die Tiroler Berge schauen kann und sehen kann, wie es dort aussieht. Das passiert vor allem vor dem Hintergrund dessen, dass es darum geht, mehr Gelegenheiten zum Erleben der fremdsprachigen Welt zu schaffen. Das kann man an der Entwicklung der Lehrwerke schon sehen und damit kann man diese These stützen.
- 71 **I:** Wenn wir gleich bei den Tiroler Bergen bleiben oder an Innsbruck denken, und diese Landschaft bzw. diesen Ort mit Virtual-Reality-Brillen sehen würden: Könnte diese Darstellung von einem Bergdorf oder der Stadt Innsbruck

Deutungsmuster aktivieren?

- 72 **B2:** Selbstverständlich kann das Deutungsmuster aktivieren, denn ich nehme ja dann in dieser Umgebung Landschaft, Gegend und Häuser wahr. All das dient dazu, dass Deutungsmuster aktiviert werden. Wenn ich mir z.B. dann ansehe, wie in Tirol die Gärten vor den Häusern gestaltet sind, kann ich mich fragen, was das über die Menschen, die in Tirol leben, aussagt. Gibt es da hohe oder niedrige Zäune oder überhaupt Zäune? Das ist ja dann auf diese Art und Weise z.B. mit dem Deutungsmuster "Öffentlich und privat" verbunden. Oder wenn ich jetzt nicht an die Tiroler Berge, sondern an die Fahrt bzw. diesen Gang durch Wien, den Sie mir vorher gezeigt haben, denke, dann habe ich ganz konkrete Erinnerungsorte, zu denen ich mich begeben kann und die ich auf diese Art und Weise erfahren kann, indem ich mich umschaue und identifiziere, was es dort alles für Objekte gibt. Ich muss mich ja im Rahmen des kulturellen Lernens mit diesen Objekten auseinandersetzen, indem ich meine Deutungsmuster aktiviere und mich frage: Was sehe ich da eigentlich? Was ist das?
- 73 **I:** Wie realistisch muss denn diese Visualisierung sein? Sie haben ja vor dem Interview zwei solche Welten erlebt - eine computergenerierte und eine abgefilmte 360-Grad-Umgebung. Wie hoch muss der Realismusgrad sein?
- 74 **B2:** Für die Lernenden könnte ich mir vorstellen, dass es einen Unterschied für die Art des Erlebens macht, ob das jetzt computergeneriert oder abgefilmt ist. Beim computergenerierten weiß ich schließlich immer, dass das nicht echt ist und ein Computer gemacht hat. Wenn ich eine abgefilmte Realität sehe, kann ich mir zwar immer noch denken, dass das mit einer Kamera gemacht wurde, aber trotzdem ist es die wirkliche Welt. Es ermöglicht dann natürlich ein noch viel stärkeres Eintauchen in die reale Welt, während das andere eben eine nicht reale Welt ist. Wenn ich als Lernender den Anspruch habe, etwas über die reale Wirklichkeit in den Ländern, in denen die Sprache, die ich jetzt lerne, gesprochen wird, herauszufinden, dann muss das wohl eine abgefilmte Realität sein.
- 75 **I:** Welche Anforderungen müssen denn an die Lehrenden gestellt werden, damit sie so etwas einsetzen können? Was müssen sie mitbringen?
- 76 **B2:** Sie müssen natürlich mit der Technik vertraut sein. Das ist eine Grundvoraussetzung, dass sie wissen, wie das alles funktioniert und welche Möglichkeiten ich damit tatsächlich habe. Sie sollten sich vor allem etwas mehr mit den Möglichkeiten, die ich hier habe, auseinandergesetzt haben. Und es erfordert schon auch ein sehr genaues Überprüfen der Aufgabenstellungen oder - anders gesagt - muss ich mir die Frage stellen: Wie muss ich Aufgaben stellen, wenn ich Lernende in so eine virtuelle Realität schicke? Gibt es da einen Unterschied oder nicht? Das muss ich mir einfach sehr konkret überlegen. Insofern brauchen Lehrende ein hohes Bewusstsein für die Bedeutsamkeit von Medien für die Wahrnehmung von Wirklichkeit.
- 77 **I:** Sie haben die Aufgabenstellung erwähnt. Ich stürze mich gleich darauf. Welche Konsequenzen hat der Einsatz von Virtual Reality für die Gestaltung von Materialien und Aufgaben?
- 78 **B2:** Ohne das jetzt schon einmal selbst gemacht oder gestaltet zu haben, denke ich, dass es viel mehr Möglichkeiten gibt, kulturelles Lernen so zu gestalten, wie ich das eingangs auch beschrieben habe: als Suchen und Entdecken. Ich denke, da lässt sich kulturelles Lernen auch mit Ansätzen der Landeskundedidaktik in den 1990er Jahren verbinden, als wiederholt von

erlebter Landeskunde die Rede war. Jetzt habe ich mit Virtual Reality die Möglichkeit des Erlebens – natürlich nicht aller Bereiche. Es wird wahrscheinlich noch schwierig sein, dass ich den Kaiserschmarrn im Café Central in Virtual Reality tatsächlich esse, aber ich kann ihn mir zumindest einmal schon recht genau anschauen und mich im Café Central bewegen. Ich habe also hier die Möglichkeit, sehr stark diesen Ansatz der erlebten Landeskunde bzw. des erlebten kulturellen Lernens umzusetzen, und Lernprozesse als Entdeckungsreisen und Suchbewegungen gestalten. Den Lernenden kann ich auf diese Art und Weise – denke ich zumindest – schon auch mehr Autonomie in der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen geben.

79 **I:** Das heißt, dass es bei den Aufgaben eher in Richtung Quest geht? Kennen Sie dieses Wort?

80 **B2:** Ja, genau. So etwas kann ich natürlich wunderbar machen. Quests gibt es ja in unterschiedlichen Versionen – z.B. offline und online-textbasiert. Und jetzt habe ich einfach viel mehr Möglichkeiten, so eine Quest zu gestalten.

81 **I:** Was müssen die Lernenden mitbringen, damit sie mit solchen Materialien umgehen können?

82 **B2:** Was müssen sie mitbringen? Hm. Neugier und die Bereitschaft sich darauf einzulassen. Die Bereitschaft sich auf etwas einzulassen, was eben im Sinne einer Quests nicht so leicht überprüfbar ist oder wo wirklich der Lernprozess im Mittelpunkt steht. Dazu brauchen sie die Bereitschaft, sich auf einen Prozess einzulassen.

83 **I:** Inwiefern spielt denn hier visual literacy, die visuelle Kompetenz, eine Rolle?

84 **B2:** Eine große Rolle natürlich, weil es in Virtual Reality ja darum geht, visuell codierte Zeichen zu identifizieren und zu verstehen. Das wird gerade bei Virtual Reality noch einmal wichtiger, wenn ich z.B. ein Denkmal in der Umgebung sehe oder Schrift wahrnehme. Zur visual literacy gehört ja dazu, mit den unterschiedlichen Modalitäten des Wahrnehmens umgehen zu lernen. Das brauche ich natürlich für Virtual Reality, damit ich auch das Potenzial ausschöpfen kann. Sonst bleibt mir einfach viel verborgen. Vieles könnte ich dann nicht nutzen, was ich in der virtuellen Umgebung, die ich betrete, wahrnehmen könnte.

85 **I:** Gut, dann kommen wir zum letzten Fragenblock, dem didaktischen Mehrwert. Sie haben Virtual Reality ja gerade selbst ausprobiert. Dieses Medium hat ein hohes Level an Immersion und Präsenz. Es gibt zwar diese Low-Immersion-Headsets, bei denen ich meine reale Umwelt noch sehr stark wahrnehme, bei der Benutzung von High-Immersion-Headsets wird die reale Welt jedoch komplett ausgeblendet. Man sieht sie nicht mehr. Ich nehme die Welt aus der Ego-Perspektive wahr. Ich kann meinen Blick selbst ändern. Meine Hände werden angezeigt. Ich kann, wie Sie gesehen haben, in den computergenerierten Welten mit meinen Händen auch etwas greifen. Hat das einen Vorteil in der Didaktisierung von Materialien zum kulturellen Lernen? Gibt es ein "Mehr"?

86 **B2:** Ich habe mehr Handlungsmöglichkeiten in dieser virtuellen Realität als außerhalb dieser. Also ja. Auf diese Art und Weise gibt es ein Mehr an didaktischem Potenzial. Ich habe z.B. entsprechend der Aufgabenstellung mehr Möglichkeiten als Lernender selbstständig zu handeln. Und es hat einfach einen hohen Spielcharakter. Jetzt können wir noch einmal betrachten, inwiefern Gamification im Sprachunterricht oder im Unterricht in den letzten

Jahren überhaupt eine immer größere Rolle spielt. Im Sinne dieser Gamification ist Virtual Reality sicher noch einmal eine ganz wichtige Komponente, die dazu kommt.

- 87 **I:** Sollte sich die Sprachdidaktik in diesem Zusammenhang etwas von den Computerspielen abschauen?
- 88 **B2:** Unbedingt, ja. Ich glaube, dass die Sprachdidaktik bzw. die Fremd- und Zweitsprachendidaktik hier sehr viel aus der Spieldidaktik von Computerspielen und solchen Szenarien lernen könnte. Nicht umsonst gibt es auch schon entsprechende Lehrgänge, in denen man sich mit solchen Prozessen des spielebasierten Lernens auseinandersetzt. Bei der nächsten IDT wird es auch eine eigene Sektion zum spielebasierten Lernen im Fremdsprachenunterricht in virtuellen und digitalen Umgebungen geben. Es ist auf jeden Fall wichtig, die unterschiedlichen Bereiche hier zusammenzuführen.
- 89 **I:** Wenn ich mich dann mit anderen Lernenden überall auf der Welt in einem virtuellen Raum treffen kann, kann ich diese Welt ja dann gemeinsam erleben. Das hat doch auch eine neue Qualität, oder?
- 90 **B2:** Ja, auf jeden Fall, gerade das Erleben von Dingen in der Interaktion. Als Gruppe oder zu zweit in eine Stadt gehen zu können, in die ich sonst nicht gehen könnte - offline sozusagen -, bietet natürlich ganz neue Möglichkeiten, hier etwas gemeinsam erleben zu können, auch gerade im Sinne der emotional-affektiven Komponente oder im Sinne der Motivation. Das kann meiner Meinung nach auch etwas sehr Motivationssteigerndes sein oder tatsächlich auch für die Auseinandersetzung mit den Deutungsmustern und mit meiner Art, diese Welt, die ich da erlebe, zu sehen, relevant sein.
- 91 **I:** Könnten Sie sich vorstellen, dass es im Sinne eines Web 2.0 auch ein Virtual Reality 2.0 geben könnte und die Lernende eigene virtuelle Welten erschaffen könnten? Diese Welten z.B. konstruieren und aushandeln?
- 92 **B2:** Das wissen Sie wahrscheinlich besser, wie schwierig das umzusetzen ist.
- 93 **I:** Ja, also es gibt z.B. Programme, die relativ einfach virtuelle Welten bauen lassen. In diesen hat man verschiedene Bauklötze, mit denen man etwas aufbauen könnte. Das ist dann wieder diese computergenerierte virtuelle Realität. Man könnte aber auch einfach mit einer 360-Grad-Kamera irgendwo durchmarschieren. Die Frage bleibt jedoch, was hier ausgehandelt bzw. konstruiert werden muss. Das Konstruieren halte ich für sehr interessant.
- 94 **B2:** Das wäre natürlich schon interessant, gerade wenn es z.B. darum geht, dass sich Lernende, die sich an unterschiedlichen Orten befinden, einander einen Eindruck davon zu geben versuchen, wie es dort jeweils ist. Dann erlebe ich einen Ort, z.B. Wien, durch die Perspektive oder aus der Perspektive der Lernenden, die dort leben, und kann mich darüber austauschen. So können sie ihren ganz individuellen Blick auf einen Ort bzw. auf bestimmte Gegenstände anderen kommunizieren. Das bietet ein großes Spektrum an didaktischen Möglichkeiten.
- 95 **I:** Man muss dazusagen, dass das dann wahrscheinlich relativ schwierig umzusetzen ist. Der Aufwand ist natürlich ein irrsinnig großer, wenn es so realitätsgetreu wie möglich sein soll. Da muss man es bei relativ einfachen Konstruktionen belassen. Das ist das Problem, das ich hier sehe. Obwohl man auch sagen muss, dass es schon leistungsfähige 3D-Scanner gibt, die man vor ein Objekt hält, damit dieses eingescannt wird. In wenigen Sekunden ist das

meistens erledigt. Wenn man das dann in diese virtuelle Welt einfügt, wird es meiner Meinung nach sehr interessant. Warum sind gerade diese Objekte ausgewählt worden? Das bleibt ganz spannend. Aber gut. Kommen wir zur letzten Frage, dem didaktischen Mehrwert von Virtual Reality für das kulturelle Lernen. Sehen Sie einen oder nicht?

- 96 **B2:** Ich sehe auch jeden Fall einen Mehrwert. Ich sehe einen Mehrwert im Hinblick darauf, dass Virtual Reality neue Erlebensräume eröffnet. Ich sehe auch darin einen Mehrwert, dass Virtual Reality sehr motivierend für die Lernenden wirkt. Das glaube ich schon, auch schlicht und ergreifend aufgrund der Tatsache, dass das etwas Neues ist, d.h. dass es im Fremdsprachenunterricht etwas relativ Neues ist. Das hat einen hohen Motivationsfaktor. Ich sehe ein großes Potenzial in der Verbindung mit dem spielebasierten Lernen und ich denke, es kann das, was ich eingangs gesagt habe, sehr gut realisiert werden: Lernprozesse als Suchprozesse zu gestalten. In diesem Suchen und Finden und Wiederneubetrachten von Gefundenem und dem Neufinden oder Erfinden von Dingen kann auf diese Art und Weise ein Lernprozess gestaltet werden, der der Weiterentwicklung meiner kulturellen Deutungs-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster dient.
- 97 **I:** Welche Rolle spielt dabei die Möglichkeit, dass ich in dieser Welt wirklich herumgehen und mit Objekten interagieren kann? Muss das sein oder genügt diese Beobachtungskomponente, während die sprachliche Interaktion mit jemandem stattfindet, der auch in dieser Welt ist bzw. ganz außerhalb? Mit letzterem meine ich, dass ich mir den Virtual-Reality-Inhalt ansehen würde, dann die Brille abnehmen würde und erst dann die Interaktion beginnen würde.
- 98 **B2:** Also, dazu müsste ich beides viel mehr erlebt und erfahren haben, um das einschätzen zu können. Ich sehe für das kulturelle Lernen aufs Erste keinen großen Mehrwert in computergenerierten Welten, sondern eher in den realen aufgrund der vorher schon angesprochenen Aspekte der erlebten Landeskunde und des Eintauchens in reale Orte, die ich mit der Sprache, die ich lerne, verbinde. Also Stichwort Authentizität. Die spielt ja für die Lernenden auch eine wichtige Rolle. Ist das jetzt echt, was ich erlebe? Ist es zumindest so weit echt, dass es so existiert? Auch wenn ich weiß, dass das jetzt durch eine Kamera aufgenommen wurde, aber immerhin ...
- 99 **I:** Gut, dann sage ich ein herzliches Dankeschön für dieses ausführliche Interview.
- 100 **B2:** Bitte, gerne.

Interview Nr. 3 (B3)

1	Interview 3
2	Kommunikationssituation: privat
3	InterviewpartnerIn: Experte/Expertin aus dem Bereich des landeskundlichen Lernens
4	Datum/Zeit: 12.06.2019, 16 Uhr
5	Ort: Wien
6	Dauer: 1:13:36.8
7	I: Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, dieses Interview mit mir zu machen. Wir gehen gleich in medias res und ich möchte zunächst einmal von Ihnen wissen, was Sie unter kulturellem Lernen verstehen?
8	B3: Das ist gleich die schwierigste Frage am Beginn. Unter kulturellem Lernen verstehe ich einen relativ neuen Begriff, wenn es darum geht, das landeskundliche Lernen mit einem anderen Terminus zu bezeichnen. Ich verstehe unter kulturellem Lernen ebenso den Ansatz oder die Theorie, die maßgeblich von Altmayer im deutschsprachigen Raum geprägt wurde, aber auch von anderen Autoren, wie z.B. Schiedermaier oder - außerhalb des deutschsprachigen Raums - von Kramsch oder Hallet aufgegriffen wurde. Das heißt alles, was in Richtung kulturwissenschaftliche Ansätze im Bereich des landeskundlichen Lernen geht, würde ich in Verbindung mit dem Begriff des kulturellen Lernens bringen: einerseits die neue Begrifflichkeit für landeskundliches Lernen, andererseits eben gewisse Ansätze, Theorien bzw. Zugänge zum landeskundlichen Lernen, die mit kulturwissenschaftlichem Werkzeug operieren. So würde ich das vorsichtig einmal ganz allgemein umschreiben.
9	I: Was ist für Sie das Neue an diesen kulturwissenschaftlichen Begriffen?
10	B3: Das ist auch schwierig zu sagen. Der Kulturbegriff hat sich im Vergleich zu Kulturbegriffen, die im Bereich des landeskundlichen Lernens bisher verwendet wurden, verändert. Man ist weg von diesem national verorteten Kulturbegriff gegangen und hat sie vielleicht in einer gewissen Art und Weise auch stärker am Alltag orientiert. Das, was als das Neue verkauft wird, ist das sogenannte deuthungsbezogene Lernen. Im Zusammenhang mit Clifford Geertz meint man ursprünglich damit das Einnehmen der Innenperspektive. Aus dieser Innenperspektive glaubt man mehr lernen zu können als aus der Außenperspektive. Neu ist - wie bereits erwähnt - das Abrücken von einem nationalen Kulturbegriff, der im interkulturellen Lernen sehr oft verwendet worden ist und wegen der Reduzierung auf nationale Herkunft und einer gewissen kulturelle Determiniertheit kritisiert wurde. Das will man mit dem kulturbezogenen Lernen aufbrechen. Die Deutungsmuster bzw. Voraussetzungen der Lernenden rücken in den Vordergrund. Man könnte von einer gewissen Hinwendung zum Subjekt sprechen, aber nicht im Hinblick auf seine Herkunft und primär die Sprache. Das ist auch neu, insofern man von Neuem sprechen kann. Es ist ja nicht ganz unumstritten, wie viel Neues da wirklich dabei ist.
11	I: Sie haben kurz die Deutungsmuster erwähnt. Was sind denn Deutungsmuster für Sie?

- 12 **B3:** Deutungsmuster für mich und Deutungsmuster allgemein – das sind wahrscheinlich zwei verschiedene Paar Schuhe. Ich kenne die Definition von Herrn Altmayer. So wie ich ihn verstehe sind das Muster, die nicht im kognitiven Apparat verankert sind, sondern Muster, die in gewissen Gruppen zirkulieren und in der Sprache und in der Tradition verankert sind und selbst Veränderungsprozessen unterworfen sind. Mit diesem Muster gehen wir an die Phänomene heran und mit diesen Mustern erklären wir uns die Welt, so dass sie sinnvoll ist. Die Sinnhaftigkeit steckt also auch dahinter. Wir partizipieren an unterschiedlichen Mustern in unterschiedlichen Gruppen. Da gibt es ja diese Unterteilung in kategoriale, topologische, chronologische und axiologische Muster. Diese ist mir bekannt und das führe ich jetzt nicht weiter aus, da man das ja auch nachlesen kann. Ich persönlich würde den Begriff nicht so eng fassen wie Altmayer. Für mich bezeichnet kulturelles Lernen eher gewisse Techniken in der Landeskundevermittlung, bei denen man gezielt davon abgeht, die nationale Zugehörigkeit bzw. die Prägung aufgrund einer nationalen Zugehörigkeit in den Vordergrund zu rücken.
- 13 **I:** Würden Sie sagen, dass diese Kategorisierung, die getroffen wurde, "richtig" ist?
- 14 **B3:** Ich glaube, dass es einfach ein Versuch einer Kategorisierung ist. Soweit ich weiß, erwähnt Altmayer, dass er diese von den anthropologischen Grundkategorien bzw. den generativen Themen abgeleitet hat. Es ist einfach ein Versuch von ihm, in die Masse der Deutungsmuster eine Ordnung hineinzubringen. Ich kann jetzt nicht sagen, dass diese Kategorien vollständig sind. Das behauptet auch er selbst nicht. Ich sehe das eher als Werkzeug, um überhaupt im Unterricht Zugriff auf gewisse Kategorien zu bekommen, sodass ich wirklich über kategoriale oder chronologische Muster sprechen kann. Ich kann diese Muster herausarbeiten und konzentriere mich – wie das bei dem von Altmayer herausgegebenen Lehrwerk "Mitreden" passiert – zunächst auf kategoriale Muster, dann auf axiologische und anschließend z.B. auf topologische. Ich glaube nicht, dass das der Weisheit letzter Schluss ist. Ich sehe das eher als einen Versuch, den ich plausibel finde, um diese Muster zu ordnen. Ich bekomme im Unterricht Zugriff darauf und mache diese Muster dadurch handhabbar. Man muss ja auch immer die Position der Lernerinnen berücksichtigen, da es sich hierbei erstens um ein sehr anspruchsvolles Konzept handelt und zweitens um ein Konzept, das nicht sehr bekannt ist. Ich sollte ja erklären können, was wir unterrichtspraktisch hier eigentlich machen.
- 15 **I:** Das bedeutet aber auch, dass die Beschäftigung mit Deutungsmustern im Endeffekt nur exemplarisch erfolgen kann, oder wie sehen Sie das?
- 16 **B3:** Ja, das sagt Altmayer auch selbst. Ich habe viel von ihm gelesen und soweit ich weiß beansprucht er nirgends für sich, dass diese Beschäftigung umfassend erfolgen kann. Es kann immer nur exemplarisch sein, wobei exemplarisch im Bereich der Landeskundevermittlung ja sowieso ein Prinzip ist, das schon seit Urzeiten gilt. Von dem Vollständigkeitsanspruch ist man schon lange abgerückt. Es ist aber eine strittige Frage, wenn ich an Altmayers Habilitationsschrift "Kultur als Hypertext" denke. Bei den ersten Forschungen, die er zu dieser Plakatserie gemacht hat, hat er meiner Meinung nach schon den Anspruch, hier möglichst umfassend vorzugehen und alle Deutungsmuster, die vorkommen, zu thematisieren. Das kann ich jetzt nicht sicher beantworten, ob man das erschöpfend machen kann oder nicht. Das ist eine schwierige Frage. Das hat ja auch mit der Frage zu tun, wer um die Deutungsmuster weiß. Das ist ja die Krux an dieser ganzen Theorie: Die

Deutungsmuster zirkulieren in der Gruppe und in diesen Gruppen sind die Deutungsmuster etwas, das ich nicht thematisiere, ich als selbstverständlich voraussetze und daher überhaupt nicht bespreche. Davon ausgenommen sind jetzt Situationen, in denen sich Deutungsmuster ändern, bzw. Situationen, die Altmayer als Irritationsmomente bezeichnet. Im Unterricht muss ich diese Muster auf eine sichtbare Ebene bringen. Die Frage, die sich stellt, ist aber folgende: Warum soll ich etwas aus der Innenperspektive besser sehen können als aus der Außenperspektive? Ich muss die Muster also aus der Innenperspektive in eine beobachtbare Perspektive heben und damit einhergehend ist das Problem gegeben, dass ich nie weiß, ob ich alle kulturellen Deutungsmuster in Bezug auf ein gewisses Phänomen thematisiert habe. Das ist generell eine Schwäche dieses Ansatzes.

17 **I:** Wer macht denn die Deutungsmuster explizit? Sie haben davon gesprochen, dass die impliziten Muster explizit gemacht werden müssen. Wer ist dafür verantwortlich?

18 **B3:** Bezugnehmend auf das Konzept von Altmayer und die Arbeiten von Kramsch, Hallet oder Schiedermaier und ähnliche Konzepte im kulturellen Bilderlesen glaube ich, dass das im DaF-Bereich der Lehrer oder das Medium macht, je nachdem welches Material ich verwende. Ich denke, dass man sonst im Allgemeinen Deutungsmuster kaum thematisieren muss, weil sie per definitionem ja etwas sind, was ich in einer sozialen Gruppe nicht definieren muss, außer es kommt zu Veränderungen, wo sie dann wahrscheinlich auch thematisiert werden bzw. thematisiert werden müssen. Banale Deutungsmuster, zu denen ich früher auch geschrieben habe, sind z.B. Ethnophaulismen wie der "Piefke" in seiner historischen Gewachsenheit. Welche Veränderungen unterliegt dieser Ethnophaulismus "Piefke" im Laufe der Zeit? Da gibt es Veränderungen, aber das kann man vermutlich nicht an Personen festmachen. Es gibt Situationen, in denen das explizit gemacht wird. Der Begriff "Ossi" ist wahrscheinlich nicht mehr derselbe wie vor 25 Jahren. Auch der Österreicher von heute ist - wenn wir wieder in nationalen Kategorien denken - nicht mehr derselbe.

19 **I:** Würden Sie sagen, dass wir uns als Lehrpersonen die eigenen Deutungsmuster erst selbst sichtbar machen müssen, um sie vermitteln zu können?

20 **B3:** Ja, sicher. Ich sehe das als Grundvoraussetzung zur Vermittlung, wobei auch das wieder eine große Schwierigkeit dieses ganzen Ansatzes ist, weil ich persönlich nicht davon ausgehe, dass man alle Deutungsmuster ins Explizite heben kann. Was soll ich dann als Lehrperson tun? Ich kann mir wahrscheinlich gewisse Deutungsmuster verdeutlichen, etwas anlesen, wenn ich fern des Zielsprachenlands unterrichte, oder versuchen an den jeweiligen Diskursen zu partizipieren. Ich persönlich bin hier aber sehr skeptisch. Umgekehrt ist es aber wieder so, dass der Ansatz des kulturellen Lernens sehr offen ist. Ich muss dann einfach verschiedene Deutungsmuster zulassen. Es ist ja nicht so, dass ich sicher sagen kann, dass ein bestimmtes Deutungsmuster zu einem bestimmten Fall auszuschließen bzw. völlig falsch ist. Das Sichtbarmachen der Deutungsmuster ist sicher ein Grundproblem. Findet man alle Deutungsmuster? Was sind die wichtigsten Deutungsmuster? Wer entscheidet das? Hier zeigen sich die Schwächen dieses Ansatzes. Man muss aber auch sagen, dass es zwischendurch den Begriff des Deutungsschemas gab. Das ist vielleicht auch noch zu erwähnen. Ich persönlich verbinde mit dem Begriff des Deutungsschemas das, was wir kognitiv mitbringen, um auf gewisse Deutungsmuster zugreifen zu können, d.h. das, was im kognitiven Apparat anzutreffen ist und nicht in sozialen Gruppen als Deutungsmuster zirkuliert.

Damit konnte ich mehr anfangen, weil ich glaube, dass das etwas ist, an dem ich mich eher festhalten kann. Ich kann dabei auch erforschen, mit welchen Deutungsschemata ein Individuum agiert. Bei den Deutungsmustern finde ich das schwieriger. Das ist aber nur meine persönliche Meinung.

21 **I:** Voraussetzung für kulturelles Lernen ist also, dass eine Person sich die Mühe macht, das Ganze auf eine explizite Ebene zu heben?

22 **B3:** Nein, so ganz würde ich das nicht sagen. Ich denke schon, dass ich meine Lernerinnen durch entsprechende Unterrichtstechniken dazu ermuntern kann, ihre Deutungsmuster zu aktivieren. Da muss ich jetzt nicht unbedingt die Lehrperson sein, die diese Deutungsmuster auch kennt, denn das wäre ja wieder eine paternalistische Vorgehensweise, bei der ich als Lehrperson das Wissen habe und die Anweisung gebe, diese und diese Deutungsmuster zu aktivieren, und auf einmal können die Lernenden am Diskurs partizipieren. Das kann so nicht sein und das wäre im Endeffekt auch ein Rückfall in der Landeskundevertretung. Ich würde nicht sagen, dass es eine Voraussetzung ist, dass die Lehrperson über die Deutungsmuster verfügt. Voraussetzung ist aber schon, dass man Unterrichtstechniken anwendet, mithilfe derer die Lernenden ihre Deutungsmuster aktivieren können.

23 **I:** Welche Ziele hat dann das kulturelle Lernen? Wir haben dieses Thema schon ein paar Mal angesprochen, aber könnten Sie das noch einmal zusammenfassen.

24 **B3:** Ich kann nur nachplappern, was überall steht: eigene Deutungsmuster sichtbar machen, verändern und reflektieren. Über das Lernen der Deutungsmuster soll man dann an Diskursen in der Fremdsprache partizipieren können. Ich sehe das Ganze skeptisch, wie man vielleicht anhand der Formulierung schon merkt. Diskurspartizipation ist das große Lernziel im deuthungsbezogenen Lernen.

25 **I:** Kann dieses Lernziel erreicht werden?

26 **B3:** Nein.

27 **I:** Was spricht für Sie dagegen?

28 **B3:** Da spricht sehr viel dagegen. Erstens ist das Ganze noch nicht ausgereift, zweitens ist es für mich persönlich ein bisschen ein Etikettenschwindel. Mir leuchtet nicht ein, warum ich etwas besser aus der Innenperspektive sehen sollte als aus einer Außenperspektive. Das halte ich ja für den Grundanspruch des kulturellen Lernens. Dieser Ansatz ist ja in Auseinandersetzung mit dem interkulturellen Ansatz entstanden. 1999 hat Altmayer den interkulturellen Ansatz in einem Aufsatz erstmals kritisiert. Ich denke aber, dass es sehr viele Gemeinsamkeiten zwischen dem interkulturellen und dem kulturreflexiven Ansatz bzw. der diskursiven Landeskunde gibt. Aber kommen wir zurück zur Zielsetzung des kulturellen Lernens gibt. Warum kann die Diskurspartizipation nicht erreicht werden? Das hat mehrere Gründe. Erstens habe ich bereits angedeutet, dass es gewisse Schwächen in der Theorie und in der Umsetzung gibt. Probleme sehe ich vor allem in Bezug auf den Diskursbegriff. Es gibt sehr viel zu den Deutungsmustern. Wir haben mittlerweile Vorschläge vorliegen, wie wir Deutungsmuster thematisieren können. Es gibt eine Ordnung der Deutungsmuster und da trifft sich ja auch die Kritik der DaF-Perspektive am interkulturellen Ansatz mit der Kritik aus dem Bereich DaZ im Hinblick auf die Migrationspädagogik. Beide fordern die Abkehr vom Container- und Inseldenden. Zu den Deutungsmustern gibt es also schon sehr viel. Aber der Begriff des Diskurses ist meines Erachtens viel zu schwammig. Es wird zu wenig definiert, was ein Diskurs ist. Wer entscheidet

darüber, an welchen Diskursen ich teilnehmen soll? Was sind wichtige Diskurse? Welche Diskurse sind nicht wichtig? Hinzu kommt die Grundlagenproblematik, die man in der Landeskunde schon seit 60 Jahren kennt: Wer wählt die wichtigen Diskurse aus? Und was heißt Diskurspartizipation? Mir ist klar, was es bedeutet. Ich habe auch Foucault gelesen. Foucault ist für mich hier auch ein wichtiger Gegenpol, weil er in Bezug auf den Diskurs verschiedene Diskursbegriffe hat. Als großer Diskursanalytiker aus dem Bereich der Philosophie sagt er auch selbst, dass es eben nicht so ist, dass man Diskurse vollständig nachvollziehen kann. Weitere Fragen sind: Wer gestaltet diese Diskurse? Wie werden sie vermittelt? Auch wenn Diskurse in gewissen Gruppen zirkulieren, dann ist es ja kein Zufall, warum gerade dieser und jener Diskurs zirkuliert und kein anderer. Welche Einflüsse gibt es auf diesen Diskurs? Wer verfügt über die Mittel, diese medial zu tradieren bzw. diese durchzusetzen? Wer bestimmt den Diskurs? Das sind Dinge, die im Bereich des kulturellen Lernens, meines Erachtens ausgeblendet werden. Der Begriff der Macht spielt bei Foucault eine große Rolle. Bei Altmayer wird Foucault nur sehr wenig aufgegriffen. Aber ich denke, dass man gerade mit Foucault sehr viel kritisch sehen kann, was den Diskursbegriff im Bereich des kulturellen Lernens bei Altmayer betrifft.

29 **I:** Das heißt, dass Sie auch keine Möglichkeit sehen, wie man den Erwerb von Deutungsmustern messbar machen könnte?

30 **B3:** Naja. Da kenne ich die Forschungen von Fornoff, Koreik und einige andere empirische Ergebnisse bzw. Versuche, das messbar und nachvollziehbar zu machen, aber diese Autoren sagen ja selbst, dass sie noch immer auf den großen Durchbruch, d.h. die empirische Verankerung dieses Ansatzes warten. Und das schon seit 20 Jahren. Ich glaube nicht, dass man den Erwerb messen kann. Die Frage ist aber auch: Muss er messbar sein? Ich denke, dass es das nicht muss. Es ist für mich eher eine ähnliche Diskussion dahingehend, ob ich interkulturelle Kompetenzen messen kann. Wie will ich dann erst Deutungsmusterlernen messbar machen? Der Erfolg ist, dass ich am Diskurs partizipieren kann - angeblich in der Fremdsprache. Das ist ja auch noch ein offenes Problem: Brauche ich die Fremdsprache überhaupt dazu? Ist es notwendig, in der Fremdsprache zu partizipieren? Das sehe ich auch sehr kritisch. Ich denke, dass man in jeder Sprache an Diskursen partizipieren kann. Da brauche ich die Fremdsprache nicht dazu. Also nein. Ich glaube nicht, dass der Erwerb messbar ist. Es kann vielleicht gewisse "Aha-Erlebnisse" geben. Das habe ich schon selbst mit Lernenden erlebt, dass diese ihre eigenen Deutungsmuster verändern. Das erscheint mir auch plausibel. Von Messen kann in dem Sinne jedoch nicht die Rede sein. Aber: Was genau meinen Sie mit "messen"?

31 **I:** Mir ist klar, dass man hier quantitativ keine Chancen hat. Aber eine qualitative Messung im Sinne von Think-Aloud-Protokollen oder retrospektiven Interviews wären doch eine Möglichkeit, oder?

32 **B3:** Ja, das ist wahrscheinlich die einzige Möglichkeit, z.B. vorher und nachher Interviews zu machen. Man könnte mit Vergleichsgruppen arbeiten. Ich könnte in einer Gruppe die Deutungsmuster des behandelten Diskurses aktivieren und dann schauen, ob es Unterschiede zu einer Vergleichsgruppe gibt, die diese Deutungsmuster nicht besprochen hat. Interpretiert diese zweite Gruppe gewisse Situationen anders? Das wäre vielleicht eine Möglichkeit, wie man das Ganze messbar machen könnte, wobei die große Schwierigkeit bei den ersten Forschungen von Altmayer ja darin lag, festzustellen, was die Veränderung im Deutungsmusterlernen ausgelöst hat.

Ich denke, dass ihm diese Rückführung bis heute nicht gelungen ist. Da mag ich mich aber täuschen, da ich nicht mehr ganz up to date bin. Ich frage mich aber, wie man diese Rückführung bewerkstelligen will. Denn das deutungsbezogene Lernen ist ja ein höchst individueller Prozess. Das bedeutet auch, dass ich bei Einsatz der gleichen Technik nicht dasselbe bei unterschiedlichen Lernern erreiche. Ich weiß ja vorher nicht, welche Deutungsmuster die Lernerinnen mitbringen. Deshalb bin ich da skeptisch. Auch ein Messbarmachen mittels Vergleichsgruppen bzw. Unterrichtstechniken wäre für mich nie ganz hieb- und stichfest.

33 **I:** Die Frage, die ich mir des Weiteren stelle, ist, ob ich meinen Erkenntniszuwachs dann auch verbalisieren kann, sofern sich überhaupt etwas bei mir getan hat. Wir haben ja vorher angesprochen, dass man manches im Prozess des kulturellen Lernens nicht verbalisieren kann.

34 **B3:** Ja, das Verbalisieren ist ja auch eine Frage der Sprache. Das würde ich auch noch kritisieren. Diese Verbindung zwischen Sprache und Kultur als Anspruch im landeskundlichen Lernen ist ja nicht mehr unbedingt gegeben. Diesen Anspruch hat Altmayer. Ich sehe aber überhaupt keine Notwendigkeit, dass ich das deutungsbezogene Lernen auf Deutsch machen muss. Denn das würde ja heißen, dass es spezifische deutsche bzw. deutschsprachige - nicht im Sinne von nationale - Diskurse gibt. Das bezweifle ich, dass jemand auf Slowakisch nicht an einem deutschsprachigen Diskurs teilnehmen kann. Das ist eigentlich ein Unsinn.

35 **I:** Sie sagen aber doch, dass es regionsspezifische Diskurse gibt?

36 **B3:** Ja. Es gibt hier verschiedene Definitionen und ich kann mich gut erinnern, dass Altmayer regionale Diskurse nicht ausschließt. Er spricht auch von nationalen Diskursen, die man thematisieren kann. Die große Leistung sei aber angeblich die Lösung von nationaler Verortung. Ich persönlich denke, dass es regionale Diskurse gibt. Der Feuerwehrball im Dorf XY ist der Feuerwehrball im Dorf XY. Damit kann ich in Wien im 10. Bezirk nichts anfangen. Für mich ist in Wien im 10. Bezirk der Viktor-Adler-Markt etwas Anderes als für jemanden, der den Viktor-Adler-Markt nur aus den Zeitungen kennt, weil hier die FPÖ-Veranstaltungen stattfinden. Es gibt regionale Diskurse und man kann sie thematisieren. Aber man sieht schon, dass man hier vom Hundertsten ins Tausendste kommt.

37 **I:** Gut, machen wir weiter mit dem Thema "Medien und kulturelles Lernen". Ich beziehe mich hier auf die digitalen Medien. Welchen Einfluss haben diese auf die Art und Weise, wie wird der Welt Sinn und Bedeutung verleihen?

38 **B3:** Was sind für Sie digitale Medien?

39 **I:** Digitale Medien wären zum Beispiel Computer, Musikplayer oder Smartphone - also Medien, die durch eine Multimedialität und Multicodalität gekennzeichnet sind.

40 **B3:** Also die Frage war, welchen Einfluss diese digitalen Medien auf meine Wahrnehmung der Welt haben? Meine persönliche Meinung?

41 **I:** Ja, Ihre persönliche Meinung.

42 **B3:** Das sind jetzt wahrscheinlich nur Banalitäten, die ich von mir geben kann. Es liegt auf der Hand, dass digitale Medien einen großen Einfluss haben. Alles ist schneller und direkter verfügbar. Um im Sprech des kulturellen Lernens zu bleiben, denke ich auch, dass sich Muster angleichen. Da Sie Film auf meine

Nachfrage angesprochen haben: Ich finde es schon spannend, dass sich gewisse Dinge in Bildern angleichen. Gewisse Bilder setzen sich mehr oder weniger durch. Ich sehe hier schon einen gewissen Grad bzw. eine gewisse Tendenz zur Vereinheitlichung. Die Verfügbarkeit und die Geschwindigkeit der Verfügbarkeit habe ich schon erwähnt. Großes Thema ist auch die Möglichkeit zum Austausch. Die Interaktionsmöglichkeiten sind durch die digitalen Medien schon wesentlich gewachsen, wobei ich dazu sagen muss, dass ich weder ein großer Spezialist noch ein Freund der digitalen Medien bin.

43 **I:** Wie wichtig ist denn, dass in einem Medium eine narrative Komponente vorhanden ist? Ich beziehe mich jetzt vor allem auch darauf, dass ich mich durch den Medieneinsatz emotional angesprochen fühle. Wie wichtig ist die emotionale Ansprache der Lernenden beim kulturellen Lernen?

44 **B3:** Für mich sind das jetzt zwei Fragen. Die erste Frage: Wie wichtig emotionale bzw. narrative Komponenten im Medium sind? Und die zweite: Wie wichtig sind sie beim kulturellen Lernen? Beim Medium kann ich die Frage nicht beantworten, weil ich nicht weiß, was hier unter Medium verstanden wird. Meinen Sie Filme, Unterrichtsmedien wie Texte oder ein Musikstück?

45 **I:** Am liebsten würde ich alle besprechen, aber denken wir gleich an Virtual Reality und ob hier der emotionale bzw. narrative Aspekt wichtig ist?

46 **B3:** Ja, natürlich ist dieser Aspekt wichtig, da ich mich in dieses Erlebnis sonst nicht einfühlen könnte bzw. mich nicht affirmativ oder ablehnend damit auseinandersetzen könnte. Ich muss mich prinzipiell einmal darauf einlassen. Ich denke, dass man nicht unbelastet in so eine virtuelle Welt hineingeht. Entweder man hat die Offenheit dafür oder eben auch nicht. Ich bin da eher skeptisch und würde mich wahrscheinlich schwieriger einfinden. Emotionen spielen hier sicherlich eine große Rolle. Beim kulturellen Lernen kann ich es genauer sagen. Da kann ich auch schnell mit "Ja" antworten. Ich denke, dass dieser emotionale Aspekt ein sehr wichtiger ist. Er ist ja wesentlich, um im kulturellen Lernen voranzukommen.

47 **I:** Warum ist dieser Aspekt wesentlich?

48 **B3:** Die affektive Komponente spielt eine große Rolle, um sich mit den Inhalten entsprechend auseinanderzusetzen und zu den eigenen Einschätzungen und Beurteilungen vorzudringen. Im Bereich des ästhetischen Lernens ist der subjektive Faktor von größerer Relevanz. Damit meine ich, dass ich mich auf ein Musikstück, ein Bild oder z.B. einen akustischen Impuls einlasse und ich meine Deutung zulasse. Für mich persönlich ist das etwas sehr Emotionales bzw. etwas, das stark mit Gefühlen verbunden ist. Denn falls ich das nicht thematisieren kann oder will, werde ich nie in einen Lernprozess kommen.

49 **I:** Eine Frage, auf die ich vorher vergessen habe, die ich jetzt aber nachholen möchte: Erinnerungsorte und kulturelles Lernen – wie passt denn das zusammen?

50 **B3:** Gut. Meines Wissens waren Erinnerungsorte lange Zeit eine der wenigen Möglichkeiten, um kulturreflexiv zu arbeiten. Ich spreche jetzt immer vom deutschsprachigen Raum. Aber es gibt schon auch in der Didaktik und Methodik der Landeskunde anderer Länder ähnliche Zugänge. Erinnerungsorte bringen eine gewisse Qualität mit, die dieses kulturelle Lernen erleichtern. Damit meine ich z.B. die Mehrdimensionalität, die mediale Tradierung, die unterschiedlichen Positionen oder die Veränderbarkeit der Deutung der Erinnerungsorte. Aufgrund dieser Kennzeichen bietet sich die Arbeit mit Erinnerungsorten im DaF/DaZ-Unterricht an.

51	I: Eben als Möglichkeit einer Konkretisierung?
52	B3: Ja, absolut. Lange war es DIE Möglichkeit und für mich persönlich wahrscheinlich nach wie vor die beste Möglichkeit, weil Erinnerungsorte greifbar sind. Das ist der Unterschied zum Deutungsmusterlernen, wo ich ein bisschen im Dunkeln tappe, die unterschiedlichen Deutungsmuster aktiviere bzw. versuche, sie sichtbar zu machen. Der große Vorteil in der Arbeit mit Erinnerungsorten ist, dass ich mich auf etwas beziehen kann. Ich kann Diskurse sichtbar machen oder mich mit der medialen Tradierung befassen. Diese Möglichkeit ist bei Deutungsmustern ja nicht immer so gegeben. Erinnerungsorte sind für mich deshalb immer noch das beste Mittel, um kulturreflexiv zu arbeiten.
53	I: Sie haben vorher ein wesentliches Merkmal der digitalen Medien genannt – die Interaktion. Wie wichtig ist das Moment der Interaktion, wenn ich kulturell Lernen möchte?
54	B3: Das ist auch eine schwierige Frage. Meinen Sie damit das Interagieren im Klassenverband mit den Mitlernenden oder mit wem?
55	I: Generell habe ich mir hier die Frage gestellt, ob ich alleine kulturell lernen kann oder ich jemanden zur Interaktion und zum Austausch brauche. Das ist die erste Frage. Die zweite Frage wäre: Kann ich auch mit Mitlernenden kulturell Lernen oder ist ein Tandemprojekt das Non-plus-Ultra?
56	B3: Ich würde jede Frage vorsichtig mit ja beantworten, außer die Frage bezüglich des Tandems. Ich glaube schon, dass man selbst kulturell lernen kann. Wenn ich der Definition des kulturellen Lernens nach Altmayer folge oder an die symbolische Kompetenz bei Kramsch bzw. an die Ausführungen von Hallet denke, glaube ich, dass man allein kulturell lernen kann. Zudem gibt es ja auch noch die interkulturelle Literaturdidaktik von Bredella, d.h. den Ansatz, dass jede Auseinandersetzung mit literarischen Texten schon kulturelles Lernen sei, weil ich mich auf verschiedene Perspektiven einlasse. Diese Frage würde ich also mit "Ja" beantworten, wobei ich nicht weiß, ob das den Kriterien von Altmayer genau entsprechen würde. Mit Interaktion geht es sicher besser. Der Austausch mit anderen Lernenden ist extrem wichtig, um Deutungsmuster zu aktivieren und zu verändern. Das ist ja der Anspruch, warum man das im Fremdsprachenunterricht überhaupt machen soll, kann bzw. muss. Wenn es diese Interaktion nicht gebe, könnte ich gewisse Deutungsmuster nicht verändern und aushandeln. Ich glaube, dass das eine große Rolle spielt. Die Frage, die sich dabei stellt, ist: Wie siehst du das? Aber nicht so banal, wie ich das jetzt formuliere, sondern im Sinne: Warum hast du diese oder jene Situation, diesen oder jenen Text bzw. dieses oder jenes Bild so gedeutet? Da ist der Austausch enorm wichtig, um auf unterschiedliche Deutungsmuster, die hier zirkulieren, stoßen zu können und diese sichtbar zu machen.
57	I: Ist dieser Austausch ergiebiger, wenn ich mit jemandem interagiere, der aus diesem Diskursraum ist, dessen Deutungsmuster ich erlernen möchte?
58	B3: Das ist eine sehr schwierige Frage. Es ist liegt auf der Hand zu sagen, dass es natürlich ergiebiger ist, weil dieser Mensch aus der anderen Gruppe mir die relevanten Deutungsmuster besser erklären kann bzw. einfach mehr Austausch zustande kommt. Ich folge diesem Gedanken aber trotzdem nicht, weil ich glaube, dass immer noch die Schwierigkeit besteht, die Deutungsmuster explizit zu machen. Dazu ein Gedankenexperiment: Wenn das jetzt zwei Personen sind, die beide aus unterschiedlichen Gruppen kommen und an

unterschiedlichen Diskursen partizipieren, heißt das meines Erachtens noch lange nicht, dass sie das auch gleich gut verbalisieren können und dass sie wissen, welche Deutungsmuster hier vorhanden sind. Da möchte ich auch gleich das Tandemkonzept aufgreifen. Ich finde den Ansatz toll, aber fairerweise müsste man sagen, dass dieses Konzept aus der interkulturellen Landeskunde kommt und im Hinblick auf das kulturelle Lernen daher zwar nicht ausgeschlossen, aber doch kritisch zu sehen ist. Die nationale Komponente und die Komponente, dass der eine die Sprache besser als der andere kann, dürfte keine Rolle spielen. Das spielt sie aber. Wenn ich mir jetzt vorstelle, dass ich es mit einem Arbeiter und Rapid-Fan zu tun habe und er einem Cello-Professor, der Deutsch lernt, die Rapid-Viertelstunde erklärt, dann kann ich mir nicht vorstellen, dass er das besser ausdrücken kann und das Tandem irgendeinen Nutzen hat. Das sind jetzt wieder Standesdünkel und meine eigenen Vorurteile, aber hier wäre es wohl besser, dass ich im Unterricht mit den Lernenden einen Artikel über die Rapid-Viertelstunde lese. Da bin ich einfach skeptisch, dass das Tandem mehr bringen soll. Man weiß ja oft nicht genau, auf welchen Tandempartner man trifft.

- 59 **I:** Muss diese Interaktion aber immer mit einem real existierenden Menschen sein oder könnten Sie sich auch vorstellen, dass in Zukunft künstliche Intelligenz eine Option ist?
- 60 **B3:** Das ist die Gretchenfrage. Ich persönlich denke und meine, dass das immer eine reale Person sein wird. Ich hoffe nicht, dass es einmal so weit kommen wird, dass künstliche Intelligenzen Ansprechpartner werden. Für mich ist es undenkbar.
- 61 **I:** Aber würden künstliche Intelligenzen das Gleiche leisten können wie reale Personen?
- 62 **B3:** Nein, das glaube ich nicht.
- 63 **I:** Wo sehen Sie da die Unterschiede?
- 64 **B3:** Ich muss gleich dazu sagen, dass ich kein Computerfachmann bin und ich nicht weiß, wie weit die Forschung hier ist. Ich habe mich eher aus der philosophischen und ethischen Perspektive damit beschäftigt. Ich hoffe und denke nicht, dass künstliche Intelligenzen irgendwann so weit sein werden, dass sie ihre Deutungsmuster verändern, reflektieren bzw. anpassen können oder sie einen selben Grad an Empathie bzw. Einfühlungsvermögen humanistischer Natur im Hinblick auf Diskussion und intellektuellen Austausch wie ein Mensch entwickeln können. Darum bin ich hier eher skeptisch.
- 65 **I:** Welche Probleme würden sich hier durch fehlende Mimik, Gestik und non-verbales Verhalten in der Interaktion ergeben?
- 66 **B3:** An das habe ich noch gar nicht gedacht, aber das sind wieder klassische Themen aus der interkulturellen Kommunikation: Mimik, Gestik, Proxemik. Aus dem Blickwinkel des kulturellen Lernens heraus habe ich das noch gar nicht so reflektiert. Ich kenne das nur aus dem Bereich der interkulturellen Kommunikation, in dem das doch eine größere Rolle spielt als im kulturellen Lernen.
- 67 **I:** Es ist wahrscheinlich auch problematisch, weil ich dieser künstlichen Intelligenz Mimik oder Gestik einprogrammieren muss. Ich müsste Mimik und Gestik also wieder fassbar bzw. messbar oder beobachtbar machen, d.h. erlernbar machen. Und dann lande ich wieder im interkulturellen Ansatz, bei

dem ja oft gesagt wird, dass etwas so oder so ist und nicht anders.

- 68 **B3:** Da haben Sie sicher Recht. Das Problem mit dem Einspeichern ist hier sicherlich von Relevanz. Man weiß ja aus der Forschung, dass Mimik und Gestik auch unterschiedlich interpretiert wird. Es gibt eben gewisse kulturelle Differenzen, die national zugeschrieben werden und meines Erachtens historisch gewachsen sind – auch wenn man das heute nicht mehr gerne hört. Das sind die Klassiker aus der interkulturellen Kommunikation. Was bedeutet ein Kopfschütteln in Bulgarien? Das kennt man. Hier gibt es Unterschiede, die meines Erachtens auch gut erforscht sind. Das Programmieren von solchen künstlichen Intelligenzen stellt dann sicher eine Herausforderung dar: Wie programmiere ich sie? Welche Vorbilder nehme ich zur Hand? Wie weit wird das Einprogrammierte verstanden oder nicht verstanden?
- 69 **I:** In der virtuellen Welt schlüpft man sehr oft in einen Avatar, d.h. in eine computergenerierte Repräsentation seines Selbst, hinein. Das kann z.B. ein anderer menschlicher Körper sein. Wie Forschungen gezeigt haben, agiert und verändert man sein Verhalten in einer Art und Weise, wie es für diesen Körper bzw. für diese Person angemessen wäre. Würden Sie sagen, dass diese Möglichkeit auch Relevanz für das kulturelle Lernen hat?
- 70 **B3:** Wenn ich Sie jetzt richtig verstanden habe, dann hat man herausgefunden, dass man sich so verhält, wie man glaubt, dass sich dieser Avatar aufgrund seiner Beschaffenheit verhalten sollte?
- 71 **I:** Genau. In der Literatur gibt es bei Slater ein ganz plakatives Beispiel, dass eine Person mit schwarzer Hautfarbe diesen Avatar darstellt und eine Person mit weißer Hautfarbe in diesen Avatar schlüpft. Nach diesem Experiment ist diese Person reflektierter und hat einen anderen Bezug zu Menschen mit schwarzer Hautfarbe.
- 72 **B3:** Das glaube ich sofort, aber dafür brauche ich keine Avatare und keine virtuelle Realität. Das kann ich anders auch machen. Hinsichtlich der Einnahme anderer Perspektiven gibt es verschiedene Techniken und Übungen. Das ist ja eigentlich sehr einfach. Ich kann mich z.B. als Bettler auf die Straße setzen und diese Perspektive einnehmen bzw. eine Straßenzeitung verkaufen und beobachten, wie die Menschen reagieren. Ich denke, dass ich hierzu keinen Avatar brauche. Ich glaube aber schon, dass es ein Spielen und Ausprobieren einer Rolle vereinfachen kann, was ich für sehr wichtig halte. Eine Verbindung zum kulturellen Lernen sehe ich aber eher nicht.
- 73 **I:** Obwohl man in Avatare hineinschlüpfen könnte, deren Position man sonst nie einnehmen könnte? Sie haben das Bettlerbeispiel genannt. Aber wenn wir z.B. an das Fußballstadion und ein Rapid-Match denken und ich die Rapid-Viertelstunde miterleben kann, könnte ich das in mehreren tausenden Kilometern Entfernung doch nie so erleben?
- 74 **B3:** Ja, da haben Sie vollkommen Recht. Virtual Reality schafft neue Möglichkeiten, um in gewisse Personen zu schlüpfen. Eines bleibt für mich aber offen. Wenn ich persönlich in fernen Ländern unterwegs bin, deren Alltagskultur, Traditionen und Bräuche für mich anders bzw. ungewöhnlich sind, dann versuche ich immer, Vieles auszuprobieren und mich in Situationen zu begeben, die für mich fremd bzw. anders sind, wobei "fremd" hier schon wieder ein wertender Begriff ist. Ich probiere also Vieles Vorort aus. Für mich stellt sich jetzt die Frage: Kann Virtual Reality dieselbe Qualität liefern? Konkret habe ich an meinen Besuch in einem riesigen Stadion in Australien gedacht. Rugby oder etwas Ähnliches haben wir uns angesehen. Das

war DAS Ereignis für die Kolleginnen, die mich freundlicherweise mitgenommen haben. Stundenlang sind wir im Stadion gesessen und ich habe überhaupt nicht verstanden, worum es in diesem Spiel geht. Meine Kolleginnen waren total begeistert und sie wollten, dass ich das miterlebe, aber ich konnte nicht an dieser Situation partizipiere. Das ist nur ein simples Beispiel. Ich könnte hier noch viele andere nennen. Aber aus diesem Beispiel heraus frage ich mich, ob es z.B. im Hinblick auf die Interaktion mit dem Publikum die gleiche Qualität hat. Prinzipiell stimme ich aber zu, dass Virtual Reality mehr Möglichkeiten eröffnet.

75 **I:** In einem Buch zur Erinnerungskultur 2.0 habe ich ein Statement gelesen, dass in der Zukunft die Vergangenheit visuell ist. Stimmen Sie dem zu oder muss man hier Einschränkungen treffen?

76 **B3:** Da tu ich mir jetzt ein bisschen schwer. Mir leuchtet ein, was mit diesem Zitat gemeint ist. Für mich bedeutet dieses Zitat eine Aufwertung des Bildes und des Visuellen. Ich denke, dass es naheliegend ist, dass Bilder im Kommen sind. Bilder üben immer einen stärkeren Einfluss aus. Das ist klar. Aber dieser Ausschließlichkeit stimme ich nicht zu. Warum sollte das Erinnern nicht audiovisuell sein oder auf komplett andere Weise erfolgen, von der wir heute noch nichts wissen? Zukunft ist ja auch ein relativer Begriff. Ist mit Zukunft in 20, 50 oder 100 Jahren gemeint? So gesehen war die Vergangenheit schon immer visuell. Wenn ich z.B. an den Dreißigjährigen Krieg denke, sind die schriftlichen Zeugnisse zwar schon noch wichtiger als die visuellen, aber das kann sich auch wieder ändern. Wir wissen ja nicht, welche Medien noch auf uns zukommen. Diese Ausschließlichkeit der visuellen Komponente sehe ich also nicht.

77 **I:** Weiters hört man aber auch immer wieder, dass wir uns vom Informationszeitalter, das uns in den letzten 20 Jahren begleitet hat, wegbewegen und es mehr in Richtung visuelles Erleben geht bzw. prinzipiell das Erleben von Inhalten im Fokus steht. Man geht also weg von der reinen, womöglich textbasierten, Information und möchte Dinge erleben. Muss kulturelles Lernen ein Erlebnis sein, damit es erfolgreich verlaufen kann?

78 **B3:** Nein, meines Erachtens muss es kein Erleben sein. Es hängt aber auch davon ab, was mit Erleben gemeint ist. Wenn Sie zu mir "erleben" sagen, dann schwappt das bei mir sofort in Richtung Konsumgesellschaft. Ich weiß nicht, ob wir uns hier weiter damit beschäftigen sollten. Für mich hat kulturelles Lernen nicht notwendigerweise mit Erleben zu tun - zumindest in Bezug auf den Erlebnisbegriff, den ich habe. Ich bin durchaus der Meinung, dass die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text auch kulturelles Lernen sein kann. Da passiert das Erleben im Kopf auf einer intellektuellen und emotionalen Ebene. Der Begriff "Erlebnis" ist also vielleicht nicht damit verbunden, dass ich bei einem großen Trara dabei bin.

79 **I:** Was würde für Sie bedeuten, einen Erinnerungsort zu erleben?

80 **B3:** Also in dieser Kombination ist mir das noch nicht untergekommen und ich habe hier viel gelesen. Vielleicht habe ich hier etwas übersehen.

81 **I:** Nein, ich hätte es auch noch nirgendwo gelesen, aber was würde das für Sie bedeuten?

82 **B3:** Einen Erinnerungsort erleben würde für mich bedeuten, dass ich nachvollziehen und verstehen kann, warum etwas in einer bestimmten Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Erinnerungsort ist und dass ich am entsprechenden Diskurs partizipieren kann. Ich nehme jetzt wieder

banale Beispiele, aber ich denke hier in Bezug auf DaF/DaZ an Rosa Luxemburg. Ich würde das Phänomen verstehen und mich in die Zeit hineinversetzen können. Ich würde die Kontroverse, die es hier gab, kennen. Es geht darum, die unterschiedlichen Positionen wahrzunehmen und zu kennen. "Erleben" ist für mich hier ein falscher Begriff. "Nachvollziehen" oder "Mitgestalten" wäre besser. Ich kann infolge auch aktiv werden, mich zum Gedenken hinbegeben oder mich in den Diskurs durch einen Diskussionsbeitrag einschalten. Ich würde es also eher "Nachvollziehbar machen" und nicht "Erleben" nennen.

83 **I:** Sie haben davon gesprochen, dass man einen Erinnerungsort zu bestimmten Zeitpunkten nachvollziehbar machen soll. Denken wir an den Heldenplatz und daran, dass man in dieser virtuellen Welt mit der Brille erleben könnte, wie der Anschluss an Hitlerdeutschland am Heldenplatz wahrgenommen wurde und wie dann viele Jahre später das Fest der Freude mit Reden ehemaliger jüdischer KZ-Häftlinge an eben diesem Platz stattfindet. Das wäre doch etwas Tolles, oder?

84 **B3:** Ja, ich denke, dass das ein großer Vorteil ist. Ob man es erlebt, ist eine technische Frage. Ich bin da viel zu wenig bewandert, ob man so ein Ereignis so intensiv nachvollziehbar machen kann. Wenn Sie von Heldenplatz und den Anschluss sprechen, dann denke ich an die Rede von Hitler. Ich kenne die Bilder und Filmausschnitte. Ich kenne sie aber nur aus der Perspektive von Adolf Hitler bzw. aus der Kameraperspektive seiner Propagandaabteilung. Wenn es technisch möglich wäre, dass ich mich in diese Menschenmenge hineinversetzen könnte, die unten auf dem Platz steht, und ich dieses Ereignis in Kontrast zum Fest der Freude bzw. zum Heldenplatz im Alltag setzen könnte, wäre das toll.

85 **I:** Kann diese Visualisierung eines Erinnerungsortes Deutungsmuster aktivieren, ohne dass ich jetzt etwas dazu erkläre?

86 **B3:** Nein, das glaube ich nicht, wobei man auch nicht genau weiß, was es heißt, Deutungsmuster zu aktivieren. Kann es Deutungsmuster verändern? Ich weiß es nicht. Ich denke hier immer an eine Episode aus meiner Anfangszeit im DaF/DaZ-Bereich zurück. Ich habe ganz am Beginn mit Film gearbeitet und Workshops zu österreichischen Filmen gemacht. In der Filmauswahl für die Didaktisierungen für Lehrerinnen habe ich mich von der österreichischen Filmgeschichte leiten lassen. Ich war sehr blauäugig und bin hier sehr unreflektiert vorgegangen. Ich habe nicht daran gedacht, dass Vieles woanders anders wahrgenommen werden könnte. Unter anderem habe ich mich mit dem "Bockerer" beschäftigt, in dem man den Einmarsch von Hitlerdeutschland in Österreich sieht und dann den Hitler. Anschließend kommt dieser Schnitt in Farbe und die Szene, in der dann Karl Merkatz auftaucht bzw. der deutsche Soldat in die Fleischerei kommt. In diesem Film gibt es eine Szene, in der der Bockerer die Fahne so hisst, dass das Emblem des Hakenkreuzes im Dreck liegt und alle Passanten drüberlaufen müssen. Das ist ein stiller Protest bzw. für die Kundigen dieser Muster ein eindeutiger Protest. Ich habe erlebt, dass unter gewissen Kollegen - und ich möchte das jetzt nicht national verorten, aber ich habe diesen Filmausschnitt in vielen verschiedenen Ländern gemacht - das Deutungsmuster "Hakenkreuzfahne" in diesem Film nicht wahrgenommen wurde. Teilweise wurde es auch als etwas Schlimmes angesehen, dass das Hakenkreuz vom Bockerer in den Dreck gezogen wird. Für mich ist die Situation klar. Mein Erleben war eben, dass viele Teilnehmer dieses Deutungsmuster oder - bleiben wir beim Visuellen - dieses Bild falsch, nicht oder gegenteilig wahrgenommen haben. Hätte ich das als Lehrperson oder Workshopleiter nicht thematisiert, wären die Teilnehmer wahrscheinlich nie

darauf gestoßen. Diese Erfahrungen habe ich konkret mit Filmen sehr oft gemacht. Ich finde es sehr spannend mit Filmen zu arbeiten, da sie viel mit Deutungsmustern zu tun haben. Jedoch muss man viel sichtbar machen, um viel mehr zu verstehen. Ich weiß z.B. wie ein Western abläuft, aber es geht hier ja noch viel tiefer. Wenn man so etwas nicht thematisiert, heißt das nicht zwangsläufig, dass es einen Mehrwert im Bereich des deutungsbezogenen Lernens hat.

87 **I:** Es braucht also eine Instanz, die den Lernenden auf die Sprünge hilft?

88 **B3:** Instanz ist für mich wieder eine Person. Es braucht vielleicht nicht unbedingt einen Lehrer, aber es braucht mehrere Wahlmöglichkeiten und unterschiedliche Ergebnisse. Es braucht das, was bei Altmayer Irritationsmoment heißt, und es früher auch schon gegeben hat. Es braucht Provokation.

89 **I:** Könnte eine Infotafel ausreichend sein?

90 **B3:** Ja, das denke ich schon. Da lässt sich in puncto Verfremdung ja viel machen. Ich kann zuerst eine Information und dann eine andere geben. Ich kann Informationen verschränken, verfälschen oder in eine gewisse Reihenfolge bringen. Ich glaube, dass das alles einen großen Einfluss auf mein deutungsbezogenes Lernen hat. Gehen wir zurück zum Beispiel "Hakenkreuz": Wenn ich weiß, dass es in dieser Zeit lebensbedrohlich war, eine Hakenkreuzfahne in den Dreck zu ziehen, dann gehe ich anders auf diese Filmszene ein, als wenn ich diese Information nicht habe. Es ergibt sich aus dieser Szene zum Beispiel auch eine rote Fahne. Das ist natürlich vom Regisseur so beabsichtigt. Das ist alles konstruiert. Um diese Konstruiertheit zu durchschauen, braucht es Information.

91 **I:** Geht diese Konstruiertheit verloren, wenn ich mich im virtuellen Raum frei bewegen kann und meinen Blick frei lenken kann?

92 **B3:** Nein, denn was, wenn nicht der virtuelle Raum, ist konstruiert? Das ist für mich das Konstruierteste vom Konstruierten.

93 **I:** Wenn Sie jetzt an die computergenerierten Welten denken, oder? Wenn Sie an die Filme denken? In den 360-Grad-Videos spielt der Blickwinkel der Kamera ja keine Rolle. Ich kann mich z.B. umdrehen.

94 **B3:** Da gebe ich Ihnen Recht. Der Raum bleibt aber konstruiert, er verändert sich ja nicht. Es wird jetzt nicht im virtuellen Raum anfangen zu regnen. Ich würde dabei bleiben, dass diese virtuellen Welten wie auch Filme hochgradig konstruiert sind. Die Kamera spielt im Film eine große Rolle, aber auch andere Dinge, wie z.B. Beleuchtung oder Musik. Im virtuellen Raum ist das vielleicht noch wichtiger.

95 **I:** Welche Anforderungen werden an die Visualisierung gestellt? Denken Sie an die computergenerierten Welten und die 360-Grad-Videos – was würde sich besser eignen?

96 **B3:** Diese Frage kann ich leider kaum beantworten, da ich mich zu wenig in diesem Bereich auskenne. Ich kann mir vorstellen, dass das bezogen auf den DaF/DaZ-Bereich nur lernerorientiert gelöst werden kann. Wenn Lernende an computergenerierte Umgebungen und Computerspiele gewöhnt sind, ist das ein Argument, um mit eben solchen Welten kulturelles Lernen zu initiieren. Wenn das eher Lernende sind, die sich schwertun, sich auf computergenerierte Welten einzulassen, werde ich eher versuchen mit 360-Grad-Videos zu

arbeiten. Ich persönlich neige zu den 360-Grad-Videos. Ich finde das spannend, obwohl ich den großen Mehrwert im Vergleich zum Film jetzt nicht sehe.

97 **I:** Welche Anforderungen werden an Lehrende gestellt, wenn sie ein solches 360-Grad-Video einsetzen wollen? Was muss der Lehrende an Kompetenzen mitbringen?

98 **B3:** Für mich persönlich ist das ein Alptraum, weil ich das Gefühl habe, dass man hier technisch sehr bewandert sein muss. Und das bin ich nicht. Also technisch muss man sehr fit sein. Man muss eine gewisse Medienkompetenz mitbringen. Was auch immer vergessen wird, ist, dass wir hier aus einer sehr privilegierten Sicht plaudern. Wenn ich an meine Kolleginnen denken, die in materiell sehr viel ärmeren Ländern dieser Welt unterrichten, dann sehe ich einen möglichen Einsatz sehr skeptisch. Ich habe sehr oft erlebt, dass die technische Ausstattung nicht vergleichbar mit dem war, was wir in Westeuropa bzw. in der nördlichen Hemisphäre gewohnt sind. Man braucht gewisse technische Voraussetzungen und Gegebenheiten. Einerseits bedarf es der Qualifikation der Lehrenden und auch der Lernenden. Die Lernenden sind ja auch wichtig. Sie müssen an den Technikeinsatz gewöhnt bzw. bereit sein, sich darauf einzulassen. Andererseits brauche ich die Technik. Das ist für mich ein bisschen ein Erste-Welt-Problem.

99 **I:** Natürlich, das muss man ganz klar betonen. Zurück zu den Lernenden: Sie müssen sich darauf einlassen und wahrscheinlich auch die nötige Medienkompetenz mitbringen, oder?

100 **B3:** Nein, das sehe ich nicht so. Medienkompetenz brauche ich hier keine. Ich muss mich darauf einlassen, dass ich mich in dieser virtuellen Welt bewege. Ich denke nicht, dass ich von meinen Lernenden die Medienkompetenz im Sinne eines kritischen Denkens einfordern kann. Sie werden sich vermutlich nicht die Fragen stellen: Was mache ich hier eigentlich? Was wird hier konstruiert? Ich glaube nicht, dass man von den Lernenden erwarten kann, dass sie eine derartige Reflexionsebene einbringen können. Das ist ja aber auch nicht der Anspruch dieses Lernens, dass ich darüber reflektiere, wie diese Welt konstruiert ist, oder?

101 **I:** Nein, das wäre nicht der Anspruch - zumindest nicht in erster Linie. Wie sieht es aus mit visueller Kompetenz? Die muss ich schon mitbringen, damit ich mit dieser Welt umgehen kann, oder nicht?

102 **B3:** Diese Frage finde ich spannend, weil ich jetzt impulsiv sagen würde, dass ich in virtuellen Welten weniger visuelle Kompetenz als im Allgemeinen brauche. Durch das Versetztsein in diese virtuelle Realität brauche ich weniger visuelle Kompetenzen, weil simuliert wird, was mich ohnehin umgibt. Wenn ich das mit einem simplen Bild vergleiche und das meine ich jetzt nicht abwertend, dann brauche ich sehr viel mehr visuelle Kompetenz für diese Bildanalyse als für einen virtuellen Raum.

103 **I:** In dem wahrscheinlich Vieles auch reduziert ist. Wir sollten nicht aus den Augen verlieren, dass die technischen Voraussetzungen beschränkt sind, und man sich auf eine bestimmte Detaillichte einigen muss, um eine flüssige Darstellung durch Prozessor und Arbeitsspeicher zu ermöglichen.

104 **B3:** Da kenne ich mich zu wenig aus. Deshalb muss ich die technische Seite völlig unbeleuchtet lassen. Ich bleibe jedoch bei meiner These, dass ich weniger visuelle Kompetenz als beim Dekodieren von kulturell aufgeladenen Bildern bzw. Kunst brauche. Ich traue mich sogar zu sagen, dass ich weniger

visuelle Kompetenz als im Umgang mit Film brauche. Ich denke, dass Film hier als Kunstform noch sehr viel stärker konstruiert ist. Für mich steigt mit Kunstformen der Grad der Komplexität. Soweit ich das Konzept der Virtual Reality verstanden habe, ist das eher etwas Einfaches. Das meine ich nicht abwertend. Aber ich denke, dass ich hier nicht die gleiche visuelle Kompetenz brauche. Das ist aber meine persönliche Meinung.

105 **I:** Bringen jedoch die Merkmale Immersion, Präsenz oder Interaktion Vorteile für das kulturelle Lernen? Ich fasse noch einmal zusammen. Mit Immersion bezeichnet man das Eintauchen in die virtuelle Welt. Präsenz bedeutet, dass ich mich in dieser Welt anwesend fühle. Mit Interaktion meint man schließlich, dass man die Welt bzw. deren Objekte manipulieren kann bzw. mit anderen Avataren oder künstlicher Intelligenz agiert. Hinzu kommt die Ego-Perspektive. Ich kann meinen Blickwinkel frei lenken. Oft werden meine Hände angezeigt. Es ist also so, als wären meine echten Hände in dieser virtuellen Welt. Bringt mir all das Vorteile für kulturelles Lernen und kulturelle Austauschprozesse?

106 **B3:** Nein. Sie haben das jetzt sehr gut beschrieben. Ich habe im Laufe unseres Gesprächs immer wieder an Film gedacht. Ich glaube, dass Film vielleicht einmal etwas Ähnliches war. Früher sind die Leute ins Kino gegangen, weil sie hier z.B. den Dschungel, Tarzan oder die Elefanten, die auf einen zustürmen, sehen konnten. Viel später kamen dann die 3D-Filme und man glaubte, dass man mittendrin im Geschehen ist. Jetzt sprechen wir über diese virtuellen Welten und die virtuelle Realität. Dieses Medium macht das Erleben noch unmittelbarer. Das glaube ich schon. Es ist ja wirklich eine tolle Sache, obwohl ich Virtual Reality ablehnend gegenüberstehe. Aber weder der Film noch der 3D-Film und in konsequenter Folge auch nicht die Virtual Reality werden leisten können, dass ich kulturell mehr lerne. Nur das Medium allein initiiert keinen Lernprozess. Schließlich geht es ja um den Umgang mit dem Medium. Ich denke jetzt wieder an den Film und die unterschiedlichen Positionen, die es in der Filmdidaktik aus landeskundlicher Sicht gegeben hat. In Aufsätzen aus den 90er Jahren hat es geheißen, dass Filmsehen immer interkulturelles Lernen ist. Wir können Eintauchen in eine fremde Welt. Eine ähnliche Argumentation gab und gibt es auch im Hinblick auf Literatur. Das bedeutet schlichtweg, dass Medium zu thematisieren und über die Dekonstruktion gewisser Dinge in diesem Medium - vielleicht passt der Begriff hier nicht - zum kulturellen Lernen zu kommen. Infolge ist für mich die Virtual Reality nur eine Weiterführung. Das bedeutet jedoch nicht, dass das kulturelle Lernen eo ipso besser wird oder anders erfolgen kann. Ich müsste mir Unterrichtstechniken überlegen, wie ich dieses Medium nutzbar machen kann. Erst dann kann ich sagen, dass mit diesen und jenen Unterrichtstechniken mehr aus der virtuellen Realität herausholen kann. Ich kann mir momentan noch nichts darunter vorstellen, möchte aber betonen, dass allein das Medium keinen Mehrwert ausmacht.

107 **I:** Vielleicht haben Sie mich hier ein bisschen missverstanden. Im Grunde geht es mir darum, wie dieses Medium zum kulturellen Lernen genutzt werden kann. Der Fokus liegt also auf dem Umgang mit dem Medium. Ich frage mich also, ob man ausgehend von den technischen Innovationen, die dieses Medium mitbringt, Inhalte so gestalten kann, dass diese einen Mehrwert im Rahmen des kulturellen Lernens aufweisen. Dazu möchte ich gleich eine Frage anschließen: Wie müssen Materialien und Aufgaben aussehen, damit ich eben diesen bereits erwähnten Mehrwert bekomme? Zum Beispiel gibt es die Aufgabenform der Quest. Damit bezeichnet man eine Schatzsuche bzw. eine Schnitzeljagd, wobei Schnitzeljagd hier nicht auf das Aufspüren von

Informationen reduziert wird. Man muss mit jemandem reden, etwas herausfinden, einen anderen Ort aufsuchen oder ein Objekt aufspüren. Zur Lösung der Aufgaben kann ich meinen eigenen Weg finden. Gebe es hier keinen Mehrwert?

108 **B3:** Da tue ich mir ganz schwer. Für mich sind das zwei verschiedene Paar Schuhe. In einer Sache gebe ich Ihnen durchaus recht. Das hat sich auch in unserem Gespräch immer mehr herauskristallisiert. Ich denke, dass Virtual Reality tolle Möglichkeiten schafft, um Dinge erlebbarer zu machen und die persönliche Signifikanz zu steigern. Das glaube ich sehr wohl - alleine aufgrund des Erlebens und der Unmittelbarkeit und der Greifbarkeit dieser Welten. Ich kann etwas angreifen, etwas tun bzw. etwas verändern. Das heißt für mich jedoch nicht, dass ich dadurch das kulturelle Lernen verbessern bzw. anders gestalten kann. Anders wahrscheinlich schon. Ich muss dazu sagen, dass ich hier sicher kein Spezialist bin, mir andere Unterrichtstechniken auszudenken. Ich glaube jedoch nicht, dass das Erleben allein dazu führt, dass das kulturelle Lernen sich verbessert, verändert oder anders wird - eben aus den Gründen, die ich bereits genannt habe. Es hängt sehr davon ab, welche Techniken ich anwende, und hier ist man meiner Meinung nach sehr eingeschränkt.

109 **I:** Würden Sie sagen, dass es schon Techniken gibt, die man in dieses Medium transferieren könnte?

110 **B3:** Da kenne ich mich zu wenig aus. Ich kenne natürlich gewisse Techniken, aber mit Virtual Reality habe ich überhaupt keine Erfahrung.

111 **I:** Könnte man Techniken aus der Arbeit mit Filmen übernehmen?

112 **B3:** Da stellt sich wieder die Frage, welche Techniken es in der Filmarbeit gibt. Das ist meines Erachtens alles noch so schwammig und zu wenig ausformuliert und erprobt. Ich denke jetzt an die Kameraperspektive. Ich wäre also in einem virtuellen Raum und sähe alles aus der Perspektive einer Ameise. Ich werde den Raum dann natürlich anders wahrnehmen, als wie, wenn ich ein Vogel wäre. Hier ließen sich sicher gewisse Dinge übernehmen. Aber kommen wir wieder zurück zum deutungsbezogenen Lernen und folgen wir einem simplen Beispiel: Ich würde mich mit Virtual Reality also in den Ultrasblock von Rapid während der Rapid-Viertelstunde versetzen lassen, wäre mittendrin und würde das miterleben. Heißt das dann automatisch, dass ich die Rapid-Viertelstunde als Deutungsmuster verstanden habe? Das glaube ich eben nicht, weil da sehr viel mehr dahinter steckt. Die Rapid-Viertelstunde hat historische Gründe. Sie geht auf Spiele zurück, die ich kennen muss. Ich muss wissen, wann die Rapid-Viertelstunde funktioniert hat. Es hat z.B. Protestaktionen gegeben, während derer die Viertelstunde nicht eingeklatscht wurde. Ich muss also die ganze Bandbreite der Rapid-Viertelstunde verstehen, um das Deutungsmuster nachvollziehen zu können. Aber nur weil ich mich in dieser virtuellen Welt befinde und miterleben kann, dass alle in der 75. Minute wie die Wilden eine Minute lang in einem bestimmten Rhythmus klatschen, bedeutet nicht, dass ich das Deutungsmuster und den dazugehörigen Diskurs nachvollziehen kann. Da bin ich eben skeptisch.

113 **I:** Was wäre, wenn man diesen virtuellen Raum mit multimedialen Inhalten anreichern würde? Um das zu illustrieren: Ich stehe also im Stadion und schaue mir ein Spiel von Rapid an und könnte währenddessen links ein kleines Video ansehen oder rechts einen kleinen Text lesen.

114 **B3:** Zuerst muss ich sagen, dass die Rapid-Viertelstunde für mich so etwas

wie ein immaterieller Erinnerungsort ist. Ich weiß nicht, ob sie jetzt allen Kriterien entspricht, aber vielen meines Erachtens schon. Aber ja, das sehe ich schon als eine tolle Möglichkeit, wenn ich z.B. eine Rapid-Viertelstunde in einem bestimmten Jahr, diese legendären Tore, die in der letzten Viertelstunde gefallen sind, oder den Fanprotest, den es meines Wissen einmal gab, erleben könnte – eben auch um den Ursprung der Rapid-Viertelstunde zu erfahren. Ich glaube schon, dass ich dann mehr reinkäme. Hier reden wir von einem Erinnerungsort. Das ist nur ein Beispiel für kulturelles Lernen. Nur das Erleben ist für mich jedoch kein Kriterium, dass ich diese Deutungsmuster erfahren bzw. nachvollziehen kann.

115 **I:** Das heißt, dass das Erleben auch keinen Mehrwert für das kulturelle Lernen bringt?

116 **B3:** Diese Frage ist schwierig zu beantworten, weil das kulturelle Lernen auch so schwammig definiert ist. Das Erleben an sich ist meiner Meinung nach immer ein Mehrwert. Es gibt ja den Begriff der erlebten Landeskunde und die Aufgabenstellung der Simulation. Das kenne ich und Sie auch. Natürlich ist das Erleben ein Mehrwert, das dann auch gewisse Auswirkungen haben wird. Aber was ist der Mehrwert im Vergleich zu einem Film? Ich könnte mir ja genauso gut einen Film bzw. einen 3D-Film zur Rapid-Viertelstunde ansehen. Hier sehe ich wenig Mehrwert.

117 **I:** Kann Virtual Reality dann eher als ein neuartiger Aspekt der erlebten bzw. erlebbaren Landeskunde bezeichnet werden?

118 **B3:** Die Frage legt die Antwort schon nahe. Für mich geht es schon in diese Richtung. Ich frage mich jedoch, ob Virtual Reality ohne entsprechende Unterrichtstechniken bzw. ohne, dass ich die Konstruiertheit zum Thema mache, DAS Mittel für kulturelles Lernen im Sinne von deutungsbezogenem Lernen sein kann. Da ist Virtual Reality sicher am Erlebbarmachen von Landeskunde näher dran. Das glaube ich schon und könnte auch eine Art von Revival sein. Ich wäre also nicht mehr auf Bilder und Filme bzw. auf meinen Aufenthalt im Land oder in der Umgebung XY angewiesen, sondern könnte alles ins Klassenzimmer holen. Das ist natürlich toll.

119 **I:** Wenn man Virtual Reality nun für das kulturelle Lernen fruchtbar machen wollen würde, müsste man eben an den Unterrichtstechniken arbeiten. Habe ich das richtig verstanden?

120 **B3:** Das zieht viel weitere Kreise. Im Hinblick auf das kulturelle Lernen muss man sich z.B. die Fragen stellen: Wer sucht die Inhalte aus? Wer ist das? Wer konstruiert diese Umgebung? Wer filmt das? Das sind ja Dinge, die hier völlig ausgeblendet werden. Wer entscheidet denn überhaupt, aus welcher Perspektive z.B. das Schloss Schönbrunn für ein 360-Grad-Video gefilmt wird? Wenn z.B. der Stephansdom graphisch am Computer gestaltet wird, dann ist das ja auch die Vorstellung bzw. das Konstrukt des verantwortlichen Graphikers. Wer ist diese Person? Und wer entscheidet darüber, ob das ein Deutungsmuster ist, das repräsentabel und relevant ist? Ist der dazugehörige Diskurs überhaupt relevant?

121 **I:** Hier wird das Thematisieren der Konstruiertheit also wieder wichtig?

122 **B3:** Ja, kulturelles Lernen heißt, diese Konstruiertheit zum Thema und sichtbar zu machen. Das würde ja dann fehlen, obwohl die virtuelle Welt von jemandem konstruiert wird. Warum muss ich diese Deutung der Welt, wie sie mir im virtuellen Raum vorgesetzt wird, so annehmen? Wenn ich das nicht thematisiere, wo ist dann der Mehrwert? Ich würde ihn hier nicht sehen – außer

den der Erlebbarkeit. Dieser allein wird jedoch nicht reichen.

123 **I:** Das ist doch ein schönes Schlusswort. Vielen Dank für das Interview!

Interview 4 (B4)

1	Interview 4
2	Kommunikationssituation: privat
3	InterviewpartnerIn: Experte/Expertin aus dem Bereich des landeskundlichen Lernens
4	Datum: 18.06.2019 - 11.07.2019
5	Art: asynchrones Interview mittels Sprachnachrichten über eine Messengerapp
6	Dauer: insgesamt 01:07:36
7	I: Guten Morgen und herzlichen Dank für Ihre Zusage. Ich freue mich wirklich sehr, dass Sie sich für das Interview bereit erklärt haben. Ich möchte auch gleich mit dem ersten Fragenblock zum Thema „Kulturelles Lernen und Erinnerungsorte“ beginnen. Die erste Frage wäre: Was verstehen Sie unter kulturellem Lernen?
8	B4: Was verstehe ich unter kulturellem Lernen? Da stellt sich natürlich zunächst einmal die Frage, was für mich Kultur ist. Denn kulturelles Lernen ist ein Lernen im Kontext der Kultur bzw. ein Wissenserwerb im Umfeld der Kultur und deswegen möchte ich zuerst darauf eingehen, was für mich Kultur ist. Kultur ist für mich das explizite, aber auch implizite Wissen einer Gemeinschaft: wie das Zusammenleben der Mitglieder dieser Gemeinschaft funktioniert, nach welchen Regeln dieses organisiert ist und auch welche Werte diese Gemeinschaft vertritt. Kulturelles Lernen ist dementsprechend ein Einfinden in eine Gemeinschaft, indem man sich diese expliziten und impliziten Regeln und die Werte, die diese Gesellschaft lebt und die für sie relevant sind, erwirbt, sich zu eigen macht und sie anerkennt, um eben auch als Teil der Gemeinschaft diese Regeln und Werte nach außen zu vertreten. Neben Regeln und Werten sind auch Erlebnisse, Gegebenheiten und Persönlichkeiten ganz essentiell. Sie tragen dazu bei, dass die Werte, die diese Gemeinschaft als relevant betrachtet, an Relevanz gewinnen. Kulturelles Lernen umfasst daher nicht nur die Regeln und Werte, sondern eben auch das Wissen um Ereignisse, Gegenstände und Personen, die für diese Gesellschaft zentral sind, weil sie das gesellschaftliche Wertesystem mitgeprägt haben oder auf etwas rekurrieren, was für diese Gesellschaft wichtig ist. Da sehe ich auch direkt die Verbindung zu den kulturellen Deutungsmustern.
9	I: Was sind denn für Sie kulturelle Deutungsmuster?
10	B4: Kulturelle Deutungsmuster sind für mich sehr nah verknüpft mit Erinnerungsorten, auf die ich gleich noch eingehen werde, und auch mit dem kollektiven Gedächtnis einer Gemeinschaft. Kulturelle Deutungsmuster sind für mich Manifestationen des kollektiven Gedächtnisses. Werte und Regeln sind sehr abstrakte Dinge - gerade wenn man sich diese zu eigen machen will und neu in eine Gesellschaft kommt oder etwas über die Gesellschaft von außen lernen möchte, was ja im Fremdsprachenkontext häufig der Fall ist. Da Werte und Regeln so abstrakt sind, ist es manchmal schwer nachzuempfinden, warum sie für die Gesellschaft relevant sind, welchen Ursprung sie haben und in welchem Umfang sie überhaupt zum Tragen kommen. Durch dieses Konzept wird es möglich, dass abstrakte Konzepte und Bereiche der Kultur greifbar werden. Kulturelle Deutungsmuster erklären, wie eine Kultur funktioniert. Häufig

sind kulturelle Deutungsmuster den Mitgliedern der Kultur nicht bewusst. Man weiß gar nicht, dass man dieses Deutungsmuster hat, aber man verwendet es, um Ereignisse und Personen zu bewerten und sich dazu zu positionieren. Dementsprechend ist es auch notwendig, die kulturellen Deutungsmuster einer Gemeinschaft kennenzulernen, um nachempfinden zu können, warum diese Werte und Regeln in einer Gesellschaft gültig sind.

11 **I:** Sie haben die Erinnerungsorte schon angesprochen. Erinnerungsorte und kulturelles Lernen – wie passt denn das für Sie zusammen?

12 **B4:** Erinnerungsorte sind meines Erachtens nach Manifestationen dieses gemeinsamen kulturellen Gedächtnisses, das eine Gemeinschaft hat. Sie erlauben es, dass Werte und Regeln durch diesen Erinnerungsort illustriert werden bzw. als exemplarisches Beispiel für diesen Wert in einem Ereignis deutlich werden oder auch an einem Ort zentral werden. Erinnerungsorte umfassen ja bei Pierre Nora nicht nur topographische Orte, also nicht nur geografische Orte im Sinne von Sehenswürdigkeiten. Erinnerungsorte können ja auch Gegenstände, Personen und Ereignisse sein und dementsprechend sind Erinnerungsorte eine gute Möglichkeit, um abstrakte Werte darzustellen. Wenn man beispielsweise auf die Berliner Mauer als Erinnerungsort eingehen möchte, dann stellt man fest, dass diese ja erstmal nur ein langes, trennendes Bauwerk aus Beton war. Für diejenigen, die die deutsche Teilung bzw. Wiedervereinigung miterlebt haben, ist sie natürlich aber etwas Hochemotionales. Man erinnert sich daran, wie Teile dieser Mauer von den sogenannten Mauerspechten – den Menschen, die sich mit Hacken und anderen Gegenständen an der Mauer zu schaffen gemacht haben – eingerissen wurden. Die Mauer wurde dadurch von der Bevölkerung selbst eingerissen – als Pendant zu dieser politischen Entscheidung, die Mauern zu öffnen, die vielleicht auch etwas verfrüht war. Da gibt es ja die schöne Anekdote, die diskutiert wird: Inwieweit war das jetzt Absicht oder irrtümlich, dass die Reisefreiheit damals zu jenem Zeitpunkt verkündet wurde? Was eben an diesem Beispiel deutlich wird, ist, dass ein abstraktes Konzept – die Trennung der damaligen beiden deutschen Staaten und die politischen Entscheidungen, die dazu geführt haben, dass sie wieder vereinigt werden – an diesem topographischen Erinnerungsort sichtbar wurde. Sichtbar wird es durch verschiedene Handlungen, durch diese Mauerspechte, durch den Fall der Mauer, durch die Menschenströme, die durch die Mauer hindurchtraten, und umgekehrt natürlich auch dadurch, dass der Mauerbau damals die Teilung der Staaten manifestiert hat, obwohl DDR und BRD de facto ja schon viel länger getrennt waren. Der Bau der Mauer als sichtbares Monument hat natürlich eine ganz andere Brisanz und Problematik aus diesem abstrakten Konzept der Teilung der beiden deutschen Staaten werden lassen. Durch diese Greifbarkeit der Kultur und der kulturellen Ereignisse, die in den Erinnerungsorten manifestiert sind, ist es meines Erachtens viel besser möglich, kulturelles Lernen didaktisch aufzubereiten. Indem man sich diese Erinnerungsorte nutzbar macht und exemplarisch anhand dieser Erinnerungsorte die dahinterliegenden Konzepte bespricht und erläutert, kann dadurch die Kultur eines Zielsprachenlands im Fremdsprachenkontext für die Lernenden besser verständlich und greifbarer gemacht werden. Das geht besser, indem man über diese Manifestation des Erinnerungsortes geht, anstatt ein abstraktes Konzept zu verwenden.

13 **I:** Sie haben von explizitem und implizitem Wissen einer Gemeinschaft gesprochen. Explizites Wissen als Wissen, das auch für Außenstehende problemlos fassbar und erlernbar ist, steht ja im Gegensatz zu implizitem Wissen, dem Wissen, das in einer Gemeinschaft in der Interaktion vorausgesetzt, aber nicht thematisiert wird. Wie Sie gesagt haben, ist dieses

implizite Wissen den Mitgliedern einer Gemeinschaft ja auch nicht unbedingt bewusst. Wenn ich Sie richtig verstanden habe, dann gehören ja auch die kulturellen Deutungsmustern zum impliziten Wissen. Meine Frage daher lautet: Wer macht denn diese impliziten Deutungsmuster für Fremdsprachenlernende sichtbar und erlernbar? Sind das die Lernenden selbst oder ist es die Rolle der Lehrperson? Die zweite Frage: Welche Rolle spielen die Materialien im Sichtbarmachen der Deutungsmuster?

14 **B4:** Wer macht die Deutungsmuster sichtbar? Ich würde nicht sagen, dass das immer dieselbe Person oder dieselbe Personengruppe ist, d.h. dass das z.B. immer vom Lehrkörper ausgehen muss. Es kann durch die Lehrenden initiiert werden, es kann aber auch sein, dass Lernende selbst über Phänomene stolpern, die sie verwundern und die ihnen unbekannt sind, sodass sie dann selbst recherchieren und dadurch auf kulturelle Deutungsmuster stoßen. Die zweite Möglichkeit ist, dass sie in Kontakt mit Mitglieder der Zielgemeinschaft die kulturellen Deutungsmuster erleben, mitbekommen und durch critical incidents – kritische Momente – in der Kommunikation, die sich durch Missverstehen oder Nicht-Verstehen ausdrücken können, deutlich wird, dass man ein implizites Wissen des Anderen aufgefunden hat, das erklärungsbedürftig ist. Im Fremdsprachenkontext ist es häufig so, dass der Lehrende oder das Material das Gewünschte vorgibt, einfach weil das Lernszenario didaktisiert ist und es ja eine Intention gibt, warum man sich mit dem Material beschäftigt. In authentischen Kommunikationssituationen kann es aber durchaus auch von den Kommunikationspartnern ausgehen oder eben vom Lernenden oder der Person selbst, indem sie über Aspekte stolpert, die für sie unklar oder unbekannt sind, und sie dementsprechend selbst zu recherchieren beginnt. Was die Materialien betrifft, so können wir ja davon ausgehen, dass diese bewusst mit einer bestimmten Absicht ausgewählt wurden. Diese Materialien spielen eine immense Rolle. Normalerweise werden kulturelle Deutungsmuster im eigenen Erleben erworben, wenn ich – wie beim Beispiel der Berliner Mauer – bei diesem Ereignis selbst dabei bin und es erfahren habe. Das ist ein sehr unmittelbares Lernen. Vielleicht habe ich mich aber nicht selbst am Ort befunden, sondern habe über Medien und Nachrichten davon mitbekommen und dann haben wir ja wieder ein ähnliches Szenario wie in jenen Lernsituationen, in denen man sich mit Materialien auseinandersetzt. Im Übrigen sind natürlich auch Erzählungen und Traditionen, die in Gemeinschaften gepflegt werden, wie z.B. Volkssagen auch ein solches Medium, das in nicht intendierten Lernsituationen zum Tragen kommen, um an einer Gemeinschaft diese kulturellen Deutungsmuster zu tradieren. Diese Materialien, die eingesetzt werden, haben eine sehr bedeutsame Rolle, weil es meines Erachtens wichtig ist, ein möglichst mehrdimensionales Bild dieses Deutungsmusters zu schaffen. Deswegen favorisiere ich auch die Arbeit mit kulturellen Deutungsmustern und Erinnerungsorten, weil man hier die Möglichkeit hat, über verschiedene Sinne zu gehen. Man sieht etwas, spricht darüber und hat eventuell sogar die Möglichkeit, Teil des Erlebens zu sein oder etwas nachzuerleben. Je vielfältiger und je mehrperspektivischer ein solches Erleben ist, desto stärker ist meines Erachtens auch die Identifikation des Lerner oder des Rezipienten mit diesem Deutungsmuster. Er kann sich auf verschiedene Art und Weise mit diesem kulturellen Deutungsmuster auseinandersetzen und hat auch verschiedene Deutungsmöglichkeiten. Zusammengefasst sind Materialien ein sehr zentraler Faktor. Sie sollten meines Erachtens mehrperspektivisch sein, verschiedene Sinne ansprechen und es ermöglichen, den Rezipienten in eine Form des Erlebens in Bezug auf das kulturelle Deutungsmuster zu bringen.

15 **I:** Welche Voraussetzungen müssen denn gegeben sein, damit kulturelles Lernen

stattfinden kann?

- 16 **B4:** Hm. Eigentlich müssen hier die gleichen Voraussetzungen gegeben sein wie für alle Lernprozesse. Derjenige, der dieses kulturelle Lernen vollziehen soll, sollte ein gewisses Interesse am Gegenstand haben. Besonders stark oder authentisch ist dieses Interesse, wenn es aus dem Lerner selbst herauskommt. Das passiert meistens, wenn er selbst über ein Problem stolpert oder etwas nicht versteht und verstehen möchte. Dann muss das Material, der Gegenstand, das Medium oder die Menschen, durch die kulturelles Lernen stattfindet, dazu geeignet sein, dieses Problem für den Lernenden zu lösen, Fragen zu beantworten, und das kulturelle Phänomen für ihn deutlich zu machen. Vor allen Dingen sind diese Neugier und Offenheit dem anderen gegenüber wichtig und dann eben geeignetes Material, das den Lernenden in die Lage versetzt, das Phänomen nachvollziehen zu können.

- 17 **I:** Wie würden Sie die Ziele des kulturellen Lernens beschreiben?

- 18 **B4:** Bei den Zielen des kulturellen Lernens tue ich mir ein bisschen schwer, weil ich denke, dass das sehr abhängig von den jeweiligen Lernenden und ihren Zielen für das Fremdsprachenlernen ganz allgemein ist. Wenn ein Lerner eine Sprache mit dem Ziel zu migrieren lernt und im neuen Land leben und dauerhaft bleiben möchte, werden für ihn natürlich kulturelle Phänomene eine ganz andere Relevanz haben als für jemanden, der eine Sprache lernt, weil sie vielleicht in seiner wissenschaftlichen Disziplin die gängige Wissenschaftssprache ist und er viele Texte in dieser Sprache lesen möchte. Zum Beispiel ist das Deutsche in der Soziologie und Psychologie immer noch sehr weit verbreitet. Wenn dieser Lerner nie die Intention hat, sich in Gesprächen auf Deutsch auszutauschen und mit Menschen, die aus deutschsprachigen Ländern kommen, zu kommunizieren, werden für diesen Menschen kulturelle Phänomene sehr irrelevant erscheinen. Von daher ist das Ziel immer auch abhängig vom Lernenden. Wenn der Lernende die Intention hat, mit Menschen aus deutschsprachigen Ländern oder Zielsprachigen Ländern zu kommunizieren, dann ist das Ziel des kulturellen Lernens, diese Kommunikation zu ermöglichen, sodass Annahmen, die den Äußerungen des Zielsprachensprechers zugrunde liegen, verstanden werden können. Verstehen ist also zentrales Ziel des kulturellen Lernens. Das schließt hier grundsätzlich an das pragmatische Verstehen von Sprachenlernen an. Natürlich ist es schön, auch einige kulturelle Phänomene des Zielsprachenlandes zu kennen und sich in der Kultur des Zielsprachenlandes auszukennen, aber gerade das kulturelle Lernen, das durch Erinnerungsorte und Deutungsmuster vollzogen wird, ist meines Erachtens ein sehr pragmatisches kulturelles Lernen, das darauf ausgerichtet ist, das implizite Wissen der Sprecher deutlich und nachvollziehbar zu machen.

- 19 **I:** Zum Abschluss des ersten Fragenblocks möchte ich Sie noch fragen, ob Sie den Erwerb von Deutungsmustern für messbar halten?

- 20 **B4:** Ich glaube schon, dass man Deutungsmuster in unterschiedlichem Umfang erwerben kann und sich der Bedeutung der Deutungsmuster in einem unterschiedlich intensiven Umfang bewusst sein kann. Dies allerdings zu messen ist meiner Ansicht nach sehr schwierig. Man müsste sich zuerst einmal überlegen, was denn eine vollumfängliche bzw. perfekte Beherrschung eines Deutungsmusters bedeuten würde. Das müsste man dann für jedes Deutungsmuster beschreiben und im Anschluss graduelle Abstufungen bestimmen und überlegen, was denn eine teilweise Beherrschung ist bzw. in welchem Grad die Beherrschung bei einem Lerner weniger stark ausgeprägt ist als bei einem anderen. Man müsste auch überlegen, wie man bei einem einzelnen Menschen

seine spezifische Beherrschung dieses Deutungsmusters erfragen kann. Ich kann natürlich fragen: Was assoziiertst du mit der Berliner Mauer? Was assoziiertst du mit einem Kopftuch? Letztlich ist es aber sehr schwierig, aus diesen Antworten zu bestimmen, was derjenige wirklich als kulturelles Deutungsmuster diesbezüglich erworben hat. Auch gerade in Gesprächen von Lernenden untereinander wird ja selten explizit formuliert, was man unter einem spezifischen Deutungsmuster versteht. Ich denke, dass es theoretisch durchaus in unterschiedlichen Graduierungen messbar ist, aber die praktische Durchführung stelle ich mir methodisch sehr schwierig vor.

21 **I:** Da teile ich ihre Meinung. Ich würde mir generell sehr schwertun, hier quantitativ vorzugehen. Die einzige Möglichkeit, die ich mir hier noch irgendwie vorstellen könnte, wären retrospektive Verfahren oder Erhebungsmethoden wie Think-aloud-Protokolle. Wie sehen Sie das?

22 **B4:** Ja, Think-aloud-Protokolle oder retrospektive Verfahren eignen sich insoweit sicher besser, da die Betroffenen im Nachhinein besser darüber reflektieren können, als dass man versucht, aus den Gesprächen selbst als Forscher Rückschlüsse auf die Beherrschung der kulturellen Deutungsmuster zu ziehen. Ich denke schon, dass man die Betroffenen auch explizit befragen sollte oder sie auffordern sollte, ihre Konnotation und Assoziation während des Rezipierens der Medien parallel oder retrospektiv zu äußern. Ich glaube aber dennoch, dass es schwer ist, aus diesen Äußerungen der Betroffenen eine Messbarkeit abzuleiten. Die Lernenden können mit Sicherheit einige interessante Aspekte aufzeigen, was sie mit speziellen Erinnerungsorten und kulturellen Deutungsmustern verbinden, aber daraus im Sinne einer Messbarkeit abzuleiten, wie gut die sie die kulturellen Deutungsmuster gelernt haben, stelle ich mir sehr schwierig vor. Man weiß ja auch nicht, was vorher schon an Wissen da war. Der Wissenszuwachs ist ein Faktor, der unklar bleibt, und wie ich bereits gesagt habe, ist es zudem sehr schwierig zu verschiedenen kulturellen Deutungsmustern Graduierungen des Verstehens oder der Beherrschung darzulegen.

23 **I:** Da stimme ich ihnen zu. Gut, gehen wir weiter zum zweiten Fragenblock zum Thema „Digitale Medien und kulturelles Lernen“. Medien spielen im kulturellen Lernen ja eine sehr große Rolle, vor allem wenn man an die Relevanz von Medien in Bezug auf das kulturelle Gedächtnis denkt. Welche Vorteile besitzen ihrer Meinung nach digitale Medien im Vergleich zu analogen Medien im Rahmen des kulturellen Lernens? Zweitens würde mich interessieren, für wie wichtig Sie die narrative Komponente eines Mediums, d.h. die Fähigkeit eines Mediums Geschichten zu erzählen und Lernende emotional anzusprechen, im Hinblick auf das kulturelle Lernen halten?

24 **B4:** Ich würde Ihre Fragen gern in umgekehrter Reihenfolge beantworten und zuerst auf die zweite Frage eingehen, weil ich denke, dass die narrative Komponente eines Mediums das zentrale Element ist, das Rückschlüsse zulässt bzw. Aussagen dazu macht, inwieweit das Medium dafür geeignet ist, kulturelles Lernen zu befähigen. Diese Narrativität ist das Relevanteste im Medium und da ist es erst einmal egal, ob es sich um ein digitales oder analoges Medium handelt. Digitale Medien haben dann noch weitere Aspekte, die eventuell positiver als bei analogen Medien ausfallen könnten, aber wie gesagt ist meines Erachtens nach das Narrative die maßgebliche Komponente. Wir haben ja in unseren Gesellschaften ganz viele verschiedene Formen von Narrativitäten, die im kulturellen Lernen verankert sind: seien es Sagen, Märchen, Rituale, die immer wieder aufgelegt werden oder Lieder, die weitergegeben werden. In diesen nimmt das Erzählende und Miterlebende eine

ganz zentrale Komponente ein. Sie haben jetzt Narration noch in Verbindung mit der Ansprache und der Involvierung des Zuhörers gebracht. Dem stimme ich insofern zu, dass es auch ein wichtiger Aspekt ist. Nicht jede Narration schafft es jedoch, diese Eingebundenheit zu erzeugen. Ich denke, dass es bei digitalen Medien noch weitere interessante Aspekte gibt, um die Eingebundenheit zu verstärken. Das geht zum Beispiel über interaktive Komponenten, wenn digitale Medien die Möglichkeit bieten, dass die Nutzer über die Rezeption hinaus auch selbst mit dem digitalen Medium agieren können und auf ihre Eingaben individuelle Rückmeldungen bekommen. Das hat natürlich nicht jedes digitale Medium und das ist sehr aufwändig, aber dadurch kann natürlich ein Eingebundensein und Angesprochenensein der Nutzer noch einmal verstärkt werden. Eine weitere Komponente von digitalen Medien, die ich sehr interessant finde und auch eng mit der Narration zusammenhängt, ist die Multimedialität oder die Multicodalität, die häufig in digitalen Medien vorhanden ist. Damit meine ich die Möglichkeit, über verschiedene mediale Kanäle zu gehen und verschiedene Sinneseindrücke der Nutzer anzusprechen. Das kann man auch mit analogen Medien wie beispielsweise einem Comic machen, aber in diesen Medien ist das sehr viel schwieriger umzusetzen und daher auch seltener. Bei digitalen Medien ist es weit verbreitet, dass man über Bilder, Töne, Texte und vom Nutzer selbst auswählbare Komponenten agieren kann. Hier kommt also die Interaktivität mit der Multimedialität zusammen. Man kann sich als Nutzer überlegen, welche Ressourcen, die im Hintergrund zu Verfügung stehen, von einem selbst genutzt werden wollen und in welcher Reihenfolge man angebotenes Material rezipieren will. Diese Offenheit, mit dem Material zu agieren, gibt es bei digitalen Medien, wenn auch nicht bei allen. Analoge Medien haben so eine Offenheit in der Regel nicht. Da sehe ich eben den großen Vorteil, dass durch die Offenheit der Rezeptionsressourcen die Nutzer noch einmal eine größere Eingebundenheit und Erlebnisgefühle im Hinblick auf die digitalen Medien verspüren. Um das zu illustrieren, habe ich Ihnen einen Link geschickt über ein Angebot, bei dem das Versteck von Anne Frank durch eine Oculus Rift selbst erlebbar werden soll. Das ist ein VR-Angebot, das jetzt nicht unmittelbar einen Erinnerungsort darstellt, aber auch etwas mit geschichtlichem Lernen zu tun hat. So etwas kann man sich auch im kulturellen Lernen vorstellen bzw. kann man diskutieren, inwiefern dieser Aspekt auch kulturprägend ist und kulturelles Lernen darstellt. In dieser Anwendung kann ich selbst entscheiden, wie ich mich durch diesen virtuellen Raum bewege, was ich mir zuerst anschau oder was ich aufgrund meines Interesses genauer untersuchen möchte. Diese Auswahlmöglichkeit, selbst entscheiden zu können, worauf ich mich fokussieren möchte, und dazu noch weitere Informationen zu bekommen – das meine ich mit Interaktivität. Nutzer können sich die Inhalte des Mediums bis zu einem bestimmten Grad selbst aussuchen und ihre Rezeption selbst steuern.

- 25 **I:** Sie haben die Interaktivität im Medium bzw. mit den Inhalten des Mediums bereits angesprochen und als wesentlich für die Eingebundenheit und den Erlebnisgrad genannt. Interaktion im Medium ist ja nur eine Möglichkeit von Interaktion. Darüber hinaus kann ich in digitalen Medien ja auch mit anderen Personen interagieren. Wie wichtig ist denn die Interaktion mit anderen im Bereich des kulturellen Lernens? Kann kulturelles Lernen auch alleine erfolgen oder braucht es die Interaktion mit einem Partner? Wenn ja, ist im Rahmen des kulturellen Lernens die Interaktion mit Mitlernenden ausreichend oder sollte das doch besser jemand aus der Zielsprachlichen Gemeinschaft sein?
- 26 **B4:** Ob es jemanden braucht beim kulturellen Lernen, habe ich in den ersten Fragen schon ein bisschen beantwortet. Meines Erachtens ist es zentral, dass

man kritische Momente oder Missverständnisse erlebt und darüber bemerkt, dass man das Wissen, um einen bestimmten Inhalt zu verstehen, nicht besitzt. Diese critical incidents können auch auftauchen, wenn man sich mit einem Partner unterhält und feststellt, dass er sich auf ein Ereignis, einen Gegenstand oder etwas bezieht, das einem selbst unbekannt ist oder man mit anderen Inhalten füllt bzw. ein anderes kulturelles Deutungsmuster für einen ausmacht als für den Partner. Das kann ein Anlass sein, um kulturelles Lernen auszulösen. Partner können natürlich auch im Sinne eines Mediums verstanden werden – nämlich in dem Sinne, dass der Partner mir sein Wissen über einen kulturellen Gegenstand oder ein kulturelles Deutungsmuster vermittelt, ausführt und darüber ein Lernanlass entsteht. Aber es ist meines Erachtens nicht zwingend notwendig, dass man einen Partner hat. Auch alleine ist kulturelles Lernen möglich, wenn man sich selbst dessen bewusst wird, dass einem ein Deutungsmuster fehlt oder man ein anderes Deutungsmuster hat als ein Vertreter der Zielsprache und man sich dann alleine über geeignete Medienressourcen über diese kulturellen Deutungsmuster oder Erinnerungsorte der Zielkultur informiert. Aber natürlich ist es gerade im fremdsprachlichen Kontext für Lernende sehr viel erhellender und interessanter, wenn diese Auseinandersetzung mit authentischen Kommunikationspartnern aus der Zielkultur erfolgt, weil man eben unmittelbar mit diesen ins Gespräch kommen kann, Rückfragen stellen kann und einen direkten Kontakt zur Zielsprachenkultur hat, was sehr häufig im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext etwas ist, das für Lernende sehr gewinnbringend und motivierend ist.

27 **I:** Interaktion im virtuellen Raum hängt ja auch sehr stark mit den Avataren, den computergenerierten Repräsentationen der Nutzer zusammen. Welche Rolle spielt das Hineinschlüpfen und Steuern eines Avatars im Hinblick auf das kulturelle Lernen?

28 **B4:** Die Avatare erlauben es den Nutzern ja, dass sie – sofern die Möglichkeit besteht – einen Avatar frei gestalten können, der ihren eigenen Interessen und ihrer eigenen Persönlichkeit entspricht und sie in einer gewissen Weise auch selbst abbildet oder dass sie in eine andere Rolle schlüpfen. Dieses Potenzial und diese Möglichkeiten, in andere Rollen zu schlüpfen, ist für das Fremdsprachenlernen sehr förderlich, weil Lernende auch Hemmungen abbauen können, da sie praktisch nicht als sie selbst kommunizieren müssen. Im kulturellen Lernen allerdings bringt dieses Schlüpfen in andere Rollen schon gewisse Tücken mit sich, das jedoch weniger bei einem selbst als beim Gegenüber. Man muss immer sehr vorsichtig sein, da man aufgrund des Aussehens des Avatars nicht darauf rückschließen kann, dass beispielsweise ein asiatisch aussehender Avatar auch wirklich von einem asiatischen Nutzer gesteuert wird. Gemessen am Aussehen eines Avatars kann man also nicht auf den kulturellen Background und das kulturelle Wissen bzw. die kulturellen Gehalte des jeweiligen Nutzers schließen. Wenn ein Lernender selbst diesen asiatischen Avatar gestaltet oder eben ein DaF-Lernender einen deutschen Avatar, kann man sich natürlich auch mit kulturellen Aspekten auseinandersetzen, und dieses Gestalten des Avatars als Anlass nehmen, um kulturell zu lernen. Da müsste man sich aber auch schon auf spezifische Aspekte beschränken. Denn einfach zu sagen, dass man nun einen deutschen Avatar habe und sich jetzt mit deutscher Kultur beschäftigen müsse, würde wahrscheinlich dazu führen, dass lauter Stereotype und Klischees bedient werden würden, anstatt sich wirklich mit Aspekten der Kultur und des kulturellen Gedächtnisses der Person bzw. des Kulturkreises auseinanderzusetzen.

29 **I:** Wie wirkt sich ein etwaiges Fehlen von Mimik, Gestik und non-verbalem

Verhalten bei den Avataren auf die Interaktion aus?

- 30 **B4:** Das Fehlen von Mimik, Gestik und non-verbalem Verhalten ist ein ganz wesentlicher Punkt in der digitalen Kommunikation, der häufig auch zu Missverständnissen führt. Gerade wenn man sich über kulturelle Themen austauscht bzw. sich über Themen austauscht, wo kulturelle Deutungsmuster eine Rolle spielen, ist das natürlich doppelt problematisch, da man noch einen Aspekt mehr hat, der missverständlich sein kann bzw. zu Missverständnissen führen kann. Es kann zu Nichtverstehen kommen, weil man einfach das kulturelle Wissen nicht hat, um die Inhalte zu deuten. Es kann auch zu Nichtverstehen kommen, da man aufgrund des Avatars – wie ich eben schon ausgeführt habe – falsche und irrtümliche Rückschlüsse in Bezug auf das Gegenüber äußert bzw. indirekt für sich selbst zieht. Die ganzen non-verbalen Kommunikationsmittel spielen auch eine Rolle bei Missverständnissen, wenn man beispielsweise Ironie, Sarkasmus ohne entsprechende Information nicht darstellen kann, weil ein Gegenüber nicht nonverbal in einem Gespräch Interesse, Missverständnis, Zustimmung etc. signalisieren kann. Um eben dieses Missverstehen zumindest auf der nonverbalen Ebene auszumerzen bzw. einzudämmen, ist es schon wichtig, dieses Problem zu thematisieren und den Lernenden bewusst zu machen, dass sie dieses auf andere Weise lösen können – durch Emoticons, Emojis oder dadurch, dass sie immer wieder einmal zustimmen, einhaken oder nachfragen, und dadurch entsprechende Aspekte kompensieren.
- 31 **I:** Muss Interaktion, wenn sie mit anderen geschieht, immer eine Interaktion mit real existierenden Menschen sein oder ist künstliche Intelligenz eine Option?
- 32 **B4:** Hier ist zunächst einmal relevant und ausschlaggebend, wie man Ihr „muss“ interpretiert. Natürlich ist es technisch und prozedural möglich, mit programmierten Kommunikationspartner, wie z.B. Chatbots etc. zu interagieren. Wenn wir überlegen, was didaktisch wertvoll bzw. in Hinblick auf kulturelles Lernen didaktisch Sinn macht, denke ich, dass man die Art des Gespräches unterscheiden muss. Wenn der Gesprächspartner eher eine Art monologischer Vortrag beisteuert und beispielsweise wie ein Museumsführer agiert oder eben auch in eine Rolle schlüpft und in dieser Rolle etwas über sich selbst erzählt, dies aber eher monologisch ausgerichtet ist und schon von vornherein feststeht, was derjenige berichtet, dann denke ich, ist es auch eine gute Möglichkeit, mit programmierten Figuren zu arbeiten und da im Vorhinein schon festzulegen, was diese Figuren sagen. Gerade in der Dialogizität liegt meines Erachtens aber ein großes Potenzial für kulturelles Lernen, da man im Gespräch merkt, dass der andere eventuell andere Werte hat bzw. Ereignisse anders deutet. In dieser Dialogizität mit einem Chatbot zu arbeiten, stelle ich mir sehr schwierig vor – gerade in Bezug auf das kulturelle Lernen, da man beim kulturellen Lernen häufig sehr spezifische Rückfragen hat und eventuell dann eben auch aus der eigenen Kultur heraus auf Aspekte eingeht, die ein anderer Lerner überhaupt nicht sehen oder äußern würde. Das im Vorhinein zu programmieren und vollumfänglich abzubilden, stelle ich mir sehr schwierig vor.
- 33 **I:** Das kann ich gut nachvollziehen. Machen wir gleich weiter mit dem vierten Fragenblock zum Thema „Visualisierung von Kultur durch Virtual Reality“. In einem Sammelband von Erik Meyer zur Erinnerungskultur 2.0 habe ich folgenden Satz gelesen: „In der Zukunft ist die Vergangenheit visuell.“ – Auch wenn ich diese Ausschließlichkeit des visuellen Erinnerns skeptisch sehe, denke ich schon, dass die visuelle Komponente auch in Bezug auf das kulturelle

Lernen bzw. das Lernen mit Erinnerungsorten immer bedeutsamer wird? Wie sehen Sie das?

- 34 **B4:** Ich stimme der Aussage eigentlich zu. Ich sehe es zwar auch so, dass der visuelle Sinneskanal nicht der einzige ist, denke aber schon, dass er der wichtigste ist. Der Sammelband von Erik Meyer ist ja schon ein paar Jahre alt. In den letzten Jahren ist es vermutlich aber noch deutlicher geworden, dass dieser Satz zutreffend sein wird. Ich denke, dass die Mediennutzungsgewohnheiten eine sehr große Rolle spielen, d.h. die Art und Weise, wie Menschen die Medien nutzen, um Vergangenes zu konservieren. Im Moment sind visuelle Aspekte etwas sehr Bedeutsames und das nicht erst seit Instagram, wobei solche Entwicklungen diese Entwicklung natürlich verstärken. Die Bild-Zeitung ist so populär, weil sie eben mit sehr wenig Text und sehr vielen Bildern arbeitet und das schon sehr lange. Die visuelle Komponente ist sehr wichtig, weil sie erlaubt, sehr schnell Dinge zu erfassen, abzubilden, aber auch die individuellen Aspekte, die einem wichtig sind, in einem Bild festzuhalten. Fotoalben haben und hatten schon immer eine große Relevanz, da man sich über Bilder sehr lebendig an Ereignisse erinnern kann. Mit den digitalen Möglichkeiten ist es noch viel umfassender machbar, visuelle Aspekte zu nutzen, um Ereignisse zu konservieren. Von daher stimme ich dieser Aussage zu, auch wenn ich denke, dass weitere Aspekte eine Rolle spielen und man sich nicht nur visuell erinnert, sondern auch sehr viele Eindrücke bzw. Erinnerungen über Klänge und Gerüche ausgelöst werden können. Der visuelle Kanal erlaubt es jedoch im Unterschied zum Geruchskanal sich auch mit anderen darüber auszutauschen. Das ist eben ein großer Vorteil des Visuellen, dass man auf das Ereignis verweisen und zeigen kann und darüber ins Gespräch kommen kann.
- 35 **I:** Neben der Betonung des Visuellen sind manche Medienwissenschaftler der Ansicht, dass das Informationszeitalter nun langsam zu Ende geht und für uns Erleben und Erfahrung immer wichtiger werden. Sollte das kulturelle Lernen daher seinen Fokus auch verstärkt auf das Erleben und Erfahren von kulturellen Begebenheiten legen? Zum Beispiel mithilfe von Virtual Reality? Wie ist Ihre Meinung dazu?
- 36 **B4:** Ich denke, dass die beiden Aspekte „Erleben“ und „Erfahren“ immer schon relevant und sehr wichtig waren. Ich glaube nicht, dass sich die Bedeutsamkeit der beiden verglichen mit der Vergangenheit verändert hat. Vielmehr ist es so, dass durch die große Informationsflut, die derzeit herrscht, und die schnelle Halbwertszeit von Neuigkeiten, neuen Forschungsergebnissen oder Nachrichten viele Menschen überfordert sind. Sie sind damit überfordert, was die Informationen betrifft und was Wissen als Information bedeutet. Außerdem ist es ja auch so, dass Wissen überall zugänglich ist und man Vieles nicht mehr selbst wissen muss, solange man weiß, wo man es finden kann. Erleben hat immer schon eine große Rolle gespielt. Man lernt durch Erleben immer noch am besten und besser als wenn man sich einfach theoretisches Wissen durchliest oder ohne Bezug Informationen aufnimmt. Wenn man es selbst anwendet und erlebt, dann ist Wissen sehr viel fundierter verankert. Ich denke, dass das Erleben nicht relevanter geworden ist. Aber dadurch, dass Informationen jetzt auf eine andere Weise einfacher und in einem so großen Umfang verfügbar sind, fokussiert man sich stärker wieder auf das Erinnern und Erleben. Das sind Komponenten, die eine gewisse Art von Sicherheit vermitteln, da man es eben selbst erleben kann, selbst der Akteur ist und nicht vor einer unendlich großen Flut von Informationen steht.

- 37 **I:** Kommen wir direkt auf Virtual Reality zu sprechen: Bei diesem Medium steht ja der visuelle Kanal neben dem auditiven und haptischen Kanal stark im Vordergrund. Es wird uns eine virtuelle Umgebung gezeigt. Reicht die visuelle Komponente, um Deutungsmuster der Lernenden zu aktivieren? Wenn ja: Wie muss diese Visualisierung von Kultur, damit meine ich z. B. die Visualisierung eines Erinnerungsortes, beschaffen sein, damit man sie erfolgreich zum kulturellen Lernen einsetzen kann? Sind abstrakte Welten oder realitätsgetreue computergenerierte Welten oder 360-Grad-Videos besser geeignet?
- 38 **B4:** Diese Fragen sind sehr schwer zu beantworten, weil man das so pauschal gar nicht sagen kann. Ob der visuelle Kanal reicht, ist meines Erachtens abhängig davon, wie vertraut einem ein kulturelles Deutungsmuster ist: Ist es etwas, das man selbst erlebt hat oder hat man besondere Verbindungen und Assoziationen dazu? Ist es etwas, was man vielleicht auch explizit als Erinnerungsort erlebt hat und dementsprechend sehr stark darauf zurückgreifen kann? Vielleicht hat man auch ein gewisses Bewusstsein dessen, dass man mit einem Ereignis oder einem Ort aufgrund kultureller Erlebnisse etwas verbindet. Wenn dies der Fall ist, dann reicht auch die visuelle Komponente. Jemandem, der in den 90er Jahren auf der Loveparade mitgelaufen ist, reicht es wahrscheinlich, Bilder davon zu sehen. Aber wahrscheinlich würde es ihm genauso reichen, die Musik zu hören. Je stärker meines Erachtens eine Assoziation ist und je lebhafter man etwas miterlebt hat, desto weniger Impulse benötigt man, um sich ein kulturelles Deutungsmuster zu diesem Impuls abrufen zu können. Das Gleiche gilt auch im Hinblick auf Ihre Anschlussfrage, ob es eine reale Abbildung sein muss oder es auch eine computergenerierte oder eine abstrakte Umgebung sein kann. Wenn es etwas ist, was einem sehr bewusst ist, dann kann es auch sehr abstrakt sein. In diesem Sinne könnten es auch comicartige Zeichnungen oder wirklich nur Symbole sein, die auf einen Erinnerungsort rekurren. Je unbewusster einem ein Erinnerungsort ist bzw. je weiter weg dieser Erinnerungsort von einem selbst ist, weil er vielleicht über drei bzw. vier Generationen in der Kulturgemeinschaft weitergetragen wurde, desto hilfreicher ist es, die reale Abbildung zu sehen. Auch hier ist es aber so, dass ich das nur schwer für alle kulturellen Aspekte so beantworten würde. Ich glaube, dass es hier sehr stark auf den Einzelfall ankommt.
- 39 **I:** Müsste man bei unbekannten Erinnerungsorten diese also vorher anderweitig thematisieren, z.B. über schriftliche Texte, damit eine Visualisierung von diesen Erinnerungsorten Deutungsmuster hervorrufen bzw. aktivieren kann?
- 40 **B4:** Das hängt - wie ich bereits gesagt habe - wieder sehr stark davon ab, wie vertraut die Lernenden mit dem jeweiligen Deutungsmuster sind. Ist es etwas, das für sie sehr präsent ist und in ihrem eigenen Erleben stattgefunden hat oder etwas, was über die Gesellschaft und die Gemeinschaft übertragen wurde. Bei Letzterem denke ich, dass mehrkanalige Informationen und auch schriftliche Informationen notwendig sind. Wenn Lernende bereits ausreichend Assoziationen und Wissen zu einem Erinnerungsort haben, ist das nicht unbedingt notwendig.
- 41 **I:** Gibt es denn gewisse Grundvoraussetzungen die Lehrende mitbringen müssen, um erfolgreich mit virtuellen Welten im Rahmen des kulturellen Lernens arbeiten zu können?
- 42 **B4:** Also meistens geht das ja so vonstatten, dass die Lernenden eigenständig in die virtuelle Welt gehen und dort beispielsweise Erinnerungsorte entdecken. Die Lehrkraft muss dafür die Rahmenbedingungen schaffen. Das

heißt, dass sie den virtuellen Ort sehr gut kennen muss, geeignete Aufgaben stellen muss und die Lernenden in Teilschritten anleiten muss – gerade wenn die Lernenden wenig Erfahrung mit virtuellen Welten haben. Sie muss auch sicherstellen, dass die technischen Voraussetzungen gegeben sind, diese virtuellen Welten problemlos betreten zu können. Wenn die Lernenden mit diesem Medium noch nicht gearbeitet haben, muss die Lehrperson zunächst eine technische Einführung geben, damit die Lernenden wissen, wie sie z.B. ihren Avatar steuern. Zuerst muss sie also diese Rahmenbedingungen schaffen und dann aber über die Aufgabenstellung sicherstellen, dass die Lernenden relevante Aspekte berücksichtigen und über Aspekte ins Gespräch kommen. Nach der Begegnung in der virtuellen Welt ist es meines Erachtens auch wichtig, diese in der Gruppe gemeinsam auszuwerten und Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Hier wird der Lehrer auch wieder stärker aktiv werden müssen.

43 **I:** Was müssen denn die Lernenden mitbringen, um erfolgreich in virtuellen Welten lernen zu können?

44 **B4:** Die Lernenden verfügen entweder schon über das Wissen, wie man in der virtuellen Welt agiert oder bekommen dieses Wissen noch durch den Lehrenden vermittelt. Mit diesem Wissen sind sie dann in der Lage, das Steuern in Einklang mit der didaktischen Aufgabe, die sie bekommen haben, zu bringen, um sich in der virtuellen Welt umzuschauen. Wenn die Aufgabe beinhaltet, sich auch noch mit anderen auszutauschen, kommt dieser dritte bereits genannte Aspekt der Auswertung dazu.

45 **I:** Gut, dann möchte ich mit Ihnen im letzten Fragenblock noch den didaktischen Mehrwert von Virtual Reality im Rahmen des kulturellen Lernens diskutieren. In meiner Arbeit verstehe ich unter Virtual Reality die Darstellung einer computergenerierten dreidimensionalen Welt bzw. eines 360-Grad-Videos, die ich mittels Virtual-Reality-Brille erleben bzw. erfahren kann. Beim Benutzen solcher Brillen bin ich in der Regel von der Außenwelt zur Gänze abgeschottet. Hinzu kommt, dass ich dank Brille und Controller aus einer Egoperspektive meinen eigenen Blickwinkel steuern, meine Kopf- und Handbewegungen nachverfolgen, Objekte in der dreidimensionalen Welt manipulieren und mit realen bzw. computergenerierten Avataren – mitunter auch sprachlich – interagieren kann. Kann ich im Hinblick auf die neuen Möglichkeiten, die mir dieses Medium bringt, Aufgaben und Materialien gestalten, die einen didaktischen Mehrwert gegenüber Aufgaben und Materialien in anderen Medien haben? Das ist ja auch meine Forschungsfrage: Lässt sich also ein didaktischer Mehrwert im Einsatz von Virtual Reality im Rahmen des kulturellen Lernens feststellen?

46 **B4:** Eine große und schwierige Frage. Wenn es Ihre Forschungsfrage ist und ich diese pauschal beantworten könnte, wäre es eine einfache Frage, die sie zu bearbeiten hätten. Wie sie aber selbst gemerkt haben, lässt sich diese Frage so pauschal nicht beantworten. Man muss natürlich zuerst immer das Lernziel, das die Lernenden im jeweiligen Kontext erreichen sollen, bestimmen und dann schauen, welches Medium sich dazu eignet. Virtual Reality ist meines Erachtens dahingehend lohnenswert, dass Lernende die Möglichkeit haben, selbst zu entdecken. Das heißt, dass man hier Lernziele formulieren könnte, wie z.B. das eigenständige Erarbeiten kultureller Phänomene oder sich mit anderen eigenständig über kulturell Unklares austauschen. Diese Eigenständigkeit ist in Virtual Reality dadurch gegeben, dass Informationen nicht linear dargeboten werden wie beispielsweise in schriftlichen Texten, sondern man Informationen selbst interpretieren muss und man auch durch die freie Steuerung und das freie Bewegen in der virtuellen Welt selbst

entscheiden kann bzw. selbst in der Hand hat, welche Aspekte des Kulturellen man in welcher Reihenfolge rezipiert oder noch einmal ansieht. Im Übrigen gibt es unter Didaktikern gerade eine Diskussion bezüglich des didaktischen Mehrwerts. Ich spreche lieber von didaktischem Wert. Mehrwert impliziert immer, dass das neue Medium besser oder herausragender sein muss als alle anderen Medien. Das wird auch manchmal explizit so gesagt und mit der Kostenintensivität und dem Aufwand, der aufgrund des neuen Mediums betrieben werden muss, begründet. Das ist ein Stück weit berechtigt, aber ich denke, dass sich viele Aspekte, die den digitalen Medien und auch der Virtual Reality zugeschrieben werden, auch mit anderen Medien verwirklichen ließen – vielleicht umständlicher, vielleicht anders. Im Sinne einer Absolutierung zu sagen, dass der Mehrwert nur durch das digitale Medium erreicht werden kann, sehe ich vorsichtig. Deswegen spreche ich hier von einem Wert bzw. von einem lohnenswerten Lernszenario, das sich mit einem digitalen Medium, z.B. der Virtual Reality, kreieren lässt.

- 47 **I:** Kommen wir noch einmal zurück zur Aufgabenstellung. Es ist klar, dass sich pauschal nicht im Detail klären lässt, wie eine Aufgabenstellung in der Virtual Reality für das kulturelle Lernen auszusehen hat. Gibt es dennoch einige allgemeine Merkmale, die eine gute Aufgabe in der virtuellen Welt ausmachen?
- 48 **B4:** Also erstmal treffen für Aufgaben in virtuellen Welten alle Kriterien zu, die auch für sonstige Aufgaben gelten und die entsprechend des aufgabenorientierten Unterrichts berücksichtigt werden sollen. Zusätzlich sollte man beachten, dass die Aufgaben kleinschrittig genug gegeben werden und im Sinne des task cycle bzw. des Aufgabenzyklus eventuell Vorschritte oder auch Hilfen für die Lernenden notwendig sind, damit diese die Aufgaben bewältigen können.
- 49 **I:** Und worauf muss man – ganz allgemein gesagt – bei der Auswahl der Materialien, also der virtuellen Welt achten, nachdem man die Aufgabe formuliert hat?
- 50 **B4:** Auch hier ist es schwer pauschal zu sagen, worauf man achten muss. Es kommt sicherlich auch auf die Eindeutigkeit des Erinnerungsortes an, wenn man mit Erinnerungsorten arbeitet. Letztlich sollten die Materialien zum Lernziel und der Aufgabenstellung passen. Das klingt jetzt so lapidar bzw. selbstverständlich, aber gerade wenn die virtuellen Welten schon vorher da sind – was in der Regel häufig der Fall ist – und dann didaktisiert werden und dazu Aufgabenstellungen gesucht werden, muss man schauen, dass die Lernenden mit eventuell weniger Vorwissen in der Lage sind, diese Aufgabenstellungen mit den virtuellen Angeboten bearbeiten zu können. Falls die Lernenden beispielsweise nicht allein, sondern mit anderen Lernenden gemeinsam die Welten entdecken und dort interagieren, sollten die Materialien auch zur Diskussion und Kommunikation unter den Lernenden anregen.
- 51 **I:** Sie haben als didaktischen Wert von Virtual Reality im Rahmen des kulturellen Lernens den Moment des Entdeckens erwähnt. Entdeckendes Lernen spielt ja auch im Konzept der erlebten bzw. erlebbaren Landeskunde eine große Rolle. Würden Sie Virtual Reality als neuartigen Aspekt der erlebten bzw. erlebbaren Landeskunde betrachten?
- 52 **B4:** Jein. Virtual Reality kann bis zu einem gewissen Punkt entsprechend des Prinzips der erlebten bzw. erlebbaren Landeskunde wirken. Es fehlen jedoch noch manche Sinneseindrücke, die bei der realen Begegnung vor Ort vorhanden sind. Der

olfaktorische Sinn oder der Tastsinn werden nicht vollständig abgebildet. Aber natürlich kann man auf eine gewisse Art und Weise schon sagen, dass man in der virtuellen Welt etwas erlebt und diese erlebbare Landeskunde dadurch ein Stück weit substituieren kann. Es kommt hier aber darauf an, wie das Setting ist bzw. wie man in diese virtuelle Welt kommt. Ist es vom Lehrer intendiert? Bekommt man explizite Aufträge? Ist es vielleicht so, dass es überhaupt nicht in einem didaktischen Setting stattfindet und Lernende einfach in ihrer Freizeit Lernerfahrungen machen, indem sie sich in virtuellen Welten befinden. Die erlebte Landeskunde ist in unterschiedlichen Konzepten vorhanden. Es gibt beispielsweise Austauschkonzepte, die auch didaktisch angeleitet sind. Aber meistens ist erlebte Landeskunde weniger stark didaktisiert und angeleitet in dem Sinn, dass es eine klare Aufgabenstellung gibt. Bei Virtual-Reality-Szenarien ist Letzteres jedoch häufig der Fall, weil dann die Lernenden ganz explizit im Rahmen eines Unterrichtskontextes in diese virtuelle Welt eintauchen, dort eine spezielle Aufgabenstellung erhalten und ein Lehrziel verfolgt wird. Bei der erlebten Landeskunde ist das eben meistens nicht der Fall.

53 I: Gut, dann sind wir am Ende unseres Interviews angekommen. Ich danke Ihnen sehr herzlich, dass Sie sich die Zeit genommen haben, mir auf meine Fragen zu antworten.