

DIPLOMARBEIT/ DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit/ Title of the Diploma Thesis

Die Aneignung des Themas Kultur durch ehemalige, in
Frankreich tätige SprachassistentInnen

verfasst von/ submitted by

Patricia Mathes

Angestrebter akademischer Grad/ in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2019/ Vienna 2019

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

UA 190 344 347

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

Lehramtsstudium
Unterrichtsfach Englisch
Unterrichtsfach Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Pour Christelle,

*Meilleure amie du silence inspiré,
Championne en saut par-dessus des clôtures de prairie,
Allumeuse d'étoiles filantes
Amour*

Danksagung

Ein erstes Wort gilt meiner Betreuerin Eva Vetter, sowie meinen Interviewpartnerinnen:

Danke für die Hilfe bei der Verwirklichung dieser Diplomarbeit.

Sie ist wohl (ja wirklich!) ein letzter Schritt auf diesem langen, spannenden Weg Studium.

Auf ihn möchte ich zurückblicken, mit Funken in den Augen:

Danke an meine Eltern, Helena und Michael Mathes für eure Liebe, für eure Arme zum Anhalten und Einkuscheln, fürs bedingungslose Dasein, für Momente zum Fallenlassen, zum Blöd sein, für Feuer-Wärme-Schneeflocken-Heiße Schokolade- Krokodilsgefühl. Ohne euch, hätte diese Reise niemals begonnen.

Danke Lisa für Drachenflüge, Rat auf Draht, Brüsselgefühl, Entenoptionen, leuchtende Schokoriegel und Ivresse imaginaire.

Danke Louise und Michael für ein Fuchsbauasyl, Kaminfeuer, und Willkommensein wie bei Oma und Opa. Danke Louise für deine Briefe, deine Worte, für Meerspaziergänge, Monsterzeichnungen, Kirchenplatzgespräche, für diesen 14 juillet in Brest, ein Beginn für so viel.

Danke Steffi und meinen „Herknerin“ Kollegen für einen Hafen aus Wärme, Freude und Spinatknödeln.

Merci Paco pour ta poésie, ton imagination, des sirènes de pluie sur la table et du poudre de chocolat (non mélangé !).

Danke Clara, Manuela, Slava und Petra für Themenfindungskrisenintervention.

Merci Sylvie et François pour des bulles de savon, des ateliers tarte-tain, des promesses de crêpes, des tours de magie, pour ce chez-moi brestois que vous créez.

Danke dem Brest- Regen fürs Poesieblumen gießen, meiner Cardiff-Eiche fürs Zuhören, dem Park und den Emus in Hietzing für Gedankenschweifmomente.

Danke an alle Reisegefährten, Aussichtswarten, Wegweiser, Unterschlüpfen, denen ich auf diesem Weg begegnet bin.

Et finalement : Merci, Christelle. Pour la magie de notre amour.

Ce mémoire, il est pour toi.

« Quand un acte s'achève, un autre peut commencer ».

Écrivons-le ! J'ai hâte.

Abstract

Die vorliegende Arbeit erforscht individuelle Sichtweisen auf die Frage, wie das Thema Kultur im Zuge der Arbeit als SprachassistentIn angeeignet werden kann. Mit Hilfe der Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) wurden fünf ehemalige, in Frankreich tätige Sprachassistentinnen zu ihren Erfahrungen mit Kulturvermittlung befragt. Die gewonnenen Daten wurden anhand des diskurshistorischen Ansatzes (DHA) nach Reisigl und Wodak (2009) analysiert. Es konnte erwiesen werden, dass sich ein gewisser Grad von Dekonstruktion des Kulturbegriffes in den Aussagen der Interviewpartnerinnen widerspiegelt: Das Konzept von Nationen wird negativ konnotiert, Kultur als schwierig dargestellt und die Rolle, Österreich zu repräsentieren, kritisch reflektiert. Daneben kann aber trotzdem festgestellt werden, dass gewisse Ausdrücke, die Homogenität und Abgeschlossenheit von Kulturen implizieren, in einigen der Aussagen festsitzen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
Ankündigung und Überblick	11
I. - Theoretischer Teil	12
1. Der Kulturbegriff	12
a. Mögliche Auffassungen von Kultur	12
Der traditionelle Kulturbegriff	12
Der anthropologische Kulturbegriff	12
Der text- bzw. medienbezogene Kulturbegriff	13
Der soziologische Kulturbegriff	14
Der wissenschaftliche Kulturbegriff	14
Drei Dimensionen von Kultur	15
b. Der Begriff der Nation	16
c. Kultur als Orientierung	17
d. Fazit	18
2. Zugänge zu Kultur im Kontext von Fremdsprachenunterricht	19
a. Interkulturalität	19
Was ist Interkulturalität?	19
Kritik am interkulturellen Ansatz	25
Fazit	27
b. Transkulturalität	27
Bezug auf Herders Kulturbegriff	27
Kulturelle Identität	28
Ziele für Bildungskonzepte	28
Kritik	29
c. Der kulturwissenschaftliche Ansatz	29
Ziele des kulturwissenschaftlichen Ansatzes	30
Begriff des kulturellen Deutungsmusters	30

Landeskunde.....	33
d. Der Einsatz von SprachassistentInnen im Bezug auf Kultur	35
e. Fazit.....	36
II. - Empirischer Teil	38
3. Methode der Datenerhebung	38
a. Wahl des Erhebungsinstruments: Das problemzentrierte Interview	38
b. Vorgehensweise im Forschungsprozess.....	40
Formulierung von Leitfaden, Kurzfragebogen und Einverständniserklärung	40
Auswahl der InterviewpartnerInnen.....	41
4. Methode der Datenanalyse	43
a. Werkzeuge und Prinzipien des diskurshistorischen Ansatzes.....	43
b. Fragestellungen als Basis meiner Analyse	45
5. Analyse der Interviews.....	46
Interview 1.....	46
1. Kurzbeschreibung des Interviews	46
2. Zusammenfassung.....	46
3. Analyse.....	47
a. Zentrale Themen des Diskurses	47
b. Nominations- und Prädikationsstrategien	48
c. Abschwächungs- und Intensivierungsstrategien	59
Interview 2.....	60
1. Kurzbeschreibung des Interviews	60
2. Zusammenfassung.....	61
3. Analyse.....	61
a. Zentrale Themen des Diskurses	61
b. Nominations- und Prädikationsstrategien	62
c. Abschwächungs- und Intensivierungsstrategien	73
Interview 3.....	75

1. Kurzbeschreibung des Interviews	75
2. Zusammenfassung	75
3. Analyse.....	76
a. Zentrale Themen des Diskurses	76
b. Nominations- und Prädikationsstrategien	77
c. Abschwächungs- und Intensivierungsstrategien	88
Interview 4.....	90
1. Kurzbeschreibung des Interviews	90
2. Zusammenfassung	90
3. Analyse.....	91
a. Zentrale Themen des Diskurses	91
b. Nominations- und Prädikationsstrategien	91
c. Abschwächungs- und Intensivierungsstrategien	101
Interview 5.....	103
1. Kurzbeschreibung des Interviews	103
2. Zusammenfassung	103
3. Analyse.....	104
a. Zentrale Themen des Diskurses	104
b. Nominations- und Prädikationsstrategien	104
c. Abschwächungs- und Intensivierungsstrategien	113
6. Zusammenfassung der Ergebnisse	115
a. Die Darstellung der Begriffe Kultur und Nation.....	115
Die Untrennbarkeit von Kultur und Sprache.....	115
Das Element der Schwierigkeit der Begriffe Nation und Kultur	115
Nation als künstliches Konstrukt der Abgrenzung.....	115
Identifikation mit nationenübergreifenden Gebilden	116
Die Verbindung von Nation, Sport, und Stolz	116
Kritische Auseinandersetzung mit Homogenisierungen	117

Elemente der Kollektivität und Abgeschlossenheit in der Darstellung von Kulturen und Nationen	117
b. Umgang mit österreichbezogenen Inhalten im Zuge der Sprachassistenz	119
Stellenwert österreichbezogener Themen	119
Die Forderungen seitens der Organisation „Weltweit Unterrichten“	119
Die Rolle der Repräsentantin Österreichs	120
Motive, Österreich in den Unterricht zu integrieren	121
Zugang zu österreichbezogenen Themen	122
7. Conclusio	123
8. Résumé en français	125
Projet de recherche	125
Différents approches de la culture dans l’enseignement des langues	125
Méthode de collecte de données	126
Méthode d’analyse :	128
Outils et principes du DHA	128
Résumé des résultats des analyses	129
a. La représentation des notions de culture et de nation	129
b. L’approche des sujets liés à la culture autrichienne	132
Literaturverzeichnis:	135
Theoretischer Teil	135
Empirischer Teil	140
Anhang	141
1. Interviewleitfaden	141
2. Kurzfragebogen	146
3. Einverständniserklärung	147
4. Gesprächsinventar (Deppermann 2008)	149
5. Beispieltabelle: Redeanteile, Themen, Behauptungen und Topoi (Interview A1)	151
Postface	170

Einleitung

Was ist Kultur?

Was heißt es, Kultur im Fremdsprachenunterricht zu kommunizieren?

Was bedeutet es, als „Repräsentantin von Österreich“ in ein anderes Land zu gehen?

Ich habe zwei Jahre lang in zwei verschiedenen Ländern (Frankreich und Wales) als Sprachassistentin gearbeitet. Dies sind Reflexionen, die im Zuge dieser Erfahrungen in mir aufgekommen sind; Fragen, die ich mit nachhause genommen habe. Sie liegen noch da, seit April 2015. Juni 2019. Sie fangen langsam Staub. Ich finde diese Fragen sind zu wichtig, um sie unberührt zu lassen. Vor allem zu wichtig, wenn man mit einem fast fertigen Lehramtsstudium davor sitzt und sich wünscht, später Fremdsprachen zu unterrichten. Dies ist der Grund, warum ich diese Arbeit schreibe. Adieu, Staub. Ich nehme euch in die Hand, Fragen, ich möchte in euch hineinschauen, möchte mehr für mich selbst verstehen und Position einnehmen, möchte wissen und hören, wie es anderen Personen, in meiner Situation gegangen ist, und wie sie mit diesen Fragen umgehen, ich möchte Impulse darbieten, vielleicht für andere, die über die gleichen Fragen nachdenken. Denn Staub, ja ohne Regung, fliegt wohl nur schwer.

Aber zunächst zurück zum Ursprung dieser Fragen. Ich müsste lügen, um zu sagen, dass ich beim Antritt meiner Arbeit als Sprachassistentin besonders reflektiert auf das Thema Kultur zugegangen bin. Auf der Homepage der österreichischen Organisation, „Weltweit Unterrichten“ die österreichische SprachassistentInnen ins Ausland schickt, wurde mir kommuniziert, dass es meine Aufgabe sei „Begeisterung für Österreich [zu] wecken“ (<https://www.weltweitunterrichten.at/site/sprachassistentenz>). Auf dem Seminar für SprachassistentInnen der selbigen Organisation, wurde uns gesagt, wir repräsentieren Österreich im Ausland; wir stehen dort als Beispiel unseres Landes.

Das „Beispiel des Landes Österreich“ wurde auch wirklich, sowohl in Frankreich als auch in Wales als solches empfangen. „Unsere Schüler wissen nichts über Österreich; erzähl ihnen was darüber!“ „Mach was über Wien!“ „Sprich über Traditionen, über Essen.“, wurde mir gesagt. Wenn ich früher Staub gepustet hätte, hätte ich mich wohl nicht auf eine Google Recherche eingelassen, die mir schöne Bilder von Sonnenuntergängen über dem Stephansdom bescherten und ich hätte vielleicht auch nicht von Wiener Kaffeehäusern und dem Kaffee und Kuchen, die man dort bekommt, geredet, ohne in Wirklichkeit auch nur jemals einen Fuß dorthin gesetzt zu haben.

Vielleicht hätte ich ihnen von meinem Wien erzählt, von den Emus, die in Schönbrunn niemand anschaut, von der kleinen Straße, in der ich arbeite, die ich gerne mag, weil die Leute dort ein bisschen langsamer gehen, ich hätte ihnen gesagt, dass ich traditionelle Kaffeehäuser nicht mag, aber dass es kleine, wildere Orte gibt, an denen ich mich gerne mit meinen Freunden treffe. Ja, wenn ich weiter in meine Fragen hineingeschaut hätte, hätte ich meine SchülerInnen vielleicht gefragt, wofür sie sich interessieren und ich hätte kein Schlagobers auf Google gesucht, sondern ich hätte nachgeschaut, was man in Österreich machen muss, um FluglotsIn zu werden, oder ob es Menschen gibt, die TätowiererInnen oder GeigenspielerInnen sind, und etwas über ihre Geschichte erzählen. Ja, ich hätte ihnen vielleicht gesagt, dass ich alles bin, außer „ein Beispiel von Österreich“ und dass meine Identität ein bisschen Deutschland, ein bisschen Tschechien, viel Frankreich, Österreich, ja natürlich auch, aber vor allem Bücher, Bäume, Poesie, das Meer, Menschen, die mich beeinflussen, ist. Geklappt hat das mit dem „Beispiel aus Österreich“ wohl sowieso nicht so ganz, ob ich Staub gepustet habe, oder nicht. In Frankreich bin ich weggefahren und man hat mir gesagt: „Ich werde eine Katze mit dir verbinden, die Johannisbeere heißt“. In Wales dann hat man mich verabschiedet mit „Irgendwie bist du Französin in meinen Augen.“. Habe ich Österreich in meinen Schulen zurückgelassen? Und was ist Österreich? Was ist österreichische Kultur? Dies sind Fragen, die mich zum Verfassen dieser Arbeit geführt haben.

Staub aufwirbeln heißt für mich, in dieser Arbeit ins Feld zu gehen und andere österreichische SprachassistentInnen zu fragen, wie sie das Thema Kultur im Zuge ihrer Arbeit erlebt haben und wie sie damit umgegangen sind. Ich habe die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel verwendet, um Gespräche mit fünf ehemaligen SprachassistentInnen, die in Frankreich gearbeitet haben, zu führen. Meine Forschungsfragen sind folgende:

- 1.) Wie haben sich SprachassistentInnen das Thema Kultur im Zuge ihrer Arbeit angeeignet?
 - a.) Wie ging es ihnen dabei, mit kulturellen, insbesondere österreichbezogenen Themen im Zuge ihres Unterrichts konfrontiert zu sein?
 - b.) Wie sind sie auf das Thema Kultur und Nation zugegangen? Welche Strategien haben sie entwickelt?
 - c.) Wie haben sie die von der österreichischen Organisation formulierte Forderung erlebt, Österreich im Ausland zu repräsentieren?
- 2.) Wie formulieren SprachassistentInnen ihre Aussagen über das Thema Kultur?

Ankündigung und Überblick

Der theoretische Teil meiner Arbeit sucht durch eine Synthese verschiedener kulturwissenschaftlicher Theorien, das Konzept Kultur im Kontext von Fremdsprachenunterricht zu beleuchten. In Kapitel 1 (Der Kulturbegriff) stelle ich mögliche Zugänge zur Definition von Kultur vor (1.a.) und gehe auf den Begriff der Nation ein (1.b). An jene Untersuchungen folgt eine Reflexion über Nationalkultur als Ankerpunkt und Orientierung (1.c.).

Kapitel 2 ist der Frage des Umgangs mit Kultur im Fremdsprachenunterricht gewidmet und ich gehe auf Konzepte wie Interkulturalität (2.a.), Transkulturalität (2.b.) und den kulturwissenschaftlichen Ansatz (2.c.) ein. Außerdem thematisiere ich den Einsatz von SprachassistentInnen im Bezug auf die Vermittlung von Kultur im Unterricht (2.d.).

Der zweite Teil meiner Arbeit ist der empirischen Forschung gewidmet. Ich lege mein methodisches Vorgehen dar, indem ich die Methode meiner Datenerhebung und jene der Analyse erläutere. Kapitel 5 ist der Analyse der Interviews gewidmet und die Einsichten, die anhand jener gewonnen werden konnten, diskutiere ich in Kapitel 6 hinsichtlich dem für die Arbeit relevanten Erkenntnisinteresses.

I. - Theoretischer Teil

1. Der Kulturbegriff

„The meaning of culture is fuzzy“ stellt Schulze (2008: 92) seiner Erklärung der verschiedenen Kulturbegriffe voran. Und es stimmt, wohl, die Weite an möglichen Bedeutungen und Definitionen für den Begriff Kultur, erscheint fast ungreifbar. Trotzdem ist es möglich, einige grobe Auffassungen zu unterscheiden. Dies ist Ziel des folgenden Kapitels.

a. Mögliche Auffassungen von Kultur

Der traditionelle Kulturbegriff

Eine Möglichkeit, Kultur zu verstehen, ist den traditionellen Begriff von Kultur heranzuziehen. Dieser bezieht sich auf die Werke und Produkte von Kunst, Philosophie, Literatur und Musik. Die normative Wertung von als schön und wertvoll akzeptierte Kunst und Kultur, sowie die kanonisierte und über Institutionen vermittelten Texte steht in dieser Auffassung im Zentrum (Lüsebrink 1995: 25). Ende der 60er Jahre wurde dieser Begriff erweitert, indem auch die Populärkultur (wie Comics, Werbetexte, Arbeiterlieder, sozialpolitische Themen etc.) und Avant Garde Kunst begannen, als Kultur verstanden zu werden und nicht mehr nur die „schönen Künste“ (Kretzenbacher 1992: 179).

Der anthropologische Kulturbegriff

Neben die traditionelle Auffassung von Kultur, kann der Kulturbegriff der frühen Ethnologie und Anthropologie gestellt werden, der sich auf eine abgeschlossen vorgestellte, ethnisch oder national definierte Gemeinschaft von Menschen bezieht (Altmayer 2004:80). Durch die Arbeit als Sprachassistentin als „Beispiel von Österreich“ in ein anderes Land zu gehen, bezieht sich auf diese Auffassung von Kultur. Im Fokus dieser Kulturdefinition steht die Vorstellung eines kollektiven Orientierungssystems, das das Verhalten, die Wahrnehmung, das Denken, Fühlen und Kommunizieren der Mitglieder einer Gemeinschaft beeinflusst (Altmayer 2004:80). Außerdem wird dadurch impliziert, dass es deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Nationen oder „Kulturen“ gebe. Veillette et.al. (2016: 208) betonen in ihrer Definition des anthropologischen Kulturbegriffes, dass es vor allem um sozialen und kulturellen Praktiken, die Lebensart der Mitglieder einer Nation gehe. Röseberg (2001: 11) hebt hervor, dass es sich beim anthropologischen Kulturbegriff in erster Linie um Handlungen, Verhaltensmuster und sozialen Einstellungen handle, die von einem Kollektiv

von Menschen als Orientierung verwendet werden. Was Individuen in einem kollektiven „Wir“ zusammenbindet, so Röseberg (2001: 9) sei zum Einen die Bindung an gemeinsame Regeln, Normen und Werte und zum Anderen die geteilte Erinnerung an eine gemeinsame Vergangenheit. Drei Prozesse, durch die „Wir-Gemeinschaften“ entstünden seien demnach Kommunikation, Sozialisation und Tradition (Kaschuba 1999 in Röseberg 2001: 9).

Der interkulturelle Ansatz der Fremdsprachendidaktik, auf den ich im weiteren Verlauf meiner Arbeit näher eingehen werde, ist auf dieser Vorstellung von Kultur basiert, indem er sich beispielsweise zum Ziel setzt, dass sich Lernende mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten „ihrer eigenen Kultur“ und der „fremden Kultur“ auseinandersetzen (Altamyer 2004: 84).

An diesem Kulturverständnis ist wichtig hervorzuheben, dass aktuelle Paradigmen im kulturwissenschaftlichen Feld, die Idee von homogenen Nationalkulturen kritisieren und Kultur als Aspekt verstehen, der heterogen, dynamisch und vielschichtig sei (Hu, Byram 2009: VII). Kulturanalyse habe demnach zum Ziel, so Röseberg (2001: 9), Dekonstruktionsarbeit zu leisten und festgesetzte Strukturen zu erkennen und freizulegen. Auch dieses Bestreben werde ich in den folgenden Kapiteln meiner Arbeit näher diskutieren.

Der text- bzw. medienbezogene Kulturbegriff

Eine weitere mögliche Zugangsweise an den Begriff Kultur, ist der Bezug auf Texte und Medien. Lüsebrink (1995: 25) beispielsweise versteht unter Kultur die Gesamtheit der Kommunikationsformen und-medien einer Gesellschaft, mit Hilfe derer sie sich verständigt und repräsentiert. Wie Altmayer (2004: 163) betont, ist das Konzept von kollektivem Wissen, das einer bestimmten Gesellschaft zur Verfügung steht, eng mit der Frage nach Kommunikations- und Vermittlungsformen verbunden. Hierbei sei laut Assmann (1999: 89) vor allem zwischen schriftlichen und schriftlosen Gesellschaften zu unterscheiden. In schriftlosen Gesellschaften sei die geteilte Erinnerung eines Kollektivs immer an das konkrete Gedächtnis einzelner Mitglieder des Kollektivs gebunden. Die Weitergabe von Wissen erfolge vor allem durch Feste und Rituale, die stark an das Element der Wiederholung gebunden sind. In Schriftkulturen hingegen, werde Wissen vor allem über externe Speichermedien übertragen. Die Einführung der Schrift habe die Möglichkeit mit sich gebracht, Wissen in „gegenständliche Träger auszulagern“ und an die Stelle des Rituals träte somit der Text (Assmann/Assmann 1994: 134-136). In moderne Gesellschaften, so hebt Altmayer (2004: 165) hervor, komme technischen Speichermedien wie der Schrift, des Buchdrucks, der Reproduzierbarkeit von Texten und Bildern, sowie elektronischen Medien

eine zentrale Rolle zu. Vor allem durch sie könne Wissen in modernen Gesellschaften zirkuliert und von Generation zu Generation weitergegeben werden. Kollektives Wissen, somit also auch Kultur, existiere, laut Altmayer (2004: 165) demnach ausschließlich in Texten, wenn auch dem Begriff Text eine weitere Bedeutung zukommt, die Elemente wie Bilder, Denkmäler, Gebäude, Filme, Fernsehsendungen etc. miteinschließt. Die vorrangige Aufgabe von Kulturwissenschaft sei somit, laut Altmayer (2004: 165), die Deutungsmuster, die in Form von Texten zirkulieren zu analysieren und zu rekonstruieren.

Der soziologische Kulturbegriff

Eine weitere Möglichkeit, auf den Begriff Kultur zuzugehen, ist durch eine soziologische Perspektive. Diese nimmt, laut Röseberg (2001: 12), vor allem soziale Beziehungen und die Rolle von Institutionen in den Blickpunkt. Es gehe vor allem um das Verhältnis von kulturellen Praktiken und die Zugehörigkeit zu sozialen Klassen und Kategorisierungen wie Elite- und Massenkultur werden in den Blickwinkel gerückt. Was dieses Feld betrifft, seien vor allem die Arbeiten Pierre Bourdieus von großem Einfluss (Röseberg 2001: 17). Ein wichtiger Begriff, der aus soziologischer Perspektive analysiert werde, ist jener der Repräsentationsakte, die Kollektive sowohl dafür heranzögen, sich selbst repräsentieren als auch dafür, miteinander kommunizieren und dabei soziale Vorstellungen auszuhandeln (Röseberg 2001: 17). Ähnlich wie beim text- und medienbezogenen Kulturbegriff stehen auch hier die Kommunikations- und Erinnerungsformen bestimmter Gruppen, hier vor allem verschiedener *sozialer* Gruppen im Zentrum des Erkenntnisinteresses.

Der wissenschaftliche Kulturbegriff

Was die wissenschaftliche Forschung zum Thema Kultur betrifft, so zeigt Altmayer (2004: 84) zwei verschiedene Strömungen auf.

1. Die klassische Ethnologie begreife Kultur als empirisch beschreibbare Größe (Altmayer 2004: 84). Dies impliziere, dass man Kultur in Form von standardisierten Verhaltensweisen verstehen und verschiedene Nationen auf komparative Weise darstellen könne. Die Idee von Einheitlichkeit und Homogenität verschiedener Kollektive und sozialer Gruppen gehe mit dieser Vorstellung von Kultur einher, ein Verständnis, das in aktuellen Paradigmen als unhaltbar dargestellt wird.
2. Im Gegensatz zum Kulturverständnis der klassischen Ethnologie stehe, laut Altmayer (2004: 167) der Begriff der verstehenden Soziologie, der von Max Weber und Alfred Schütz geprägt wurde. Diese Auffassung von Kultur suche nicht, menschliches Handeln

als kausal erklärbar anzusehen, sondern als sinnhaft und verstehbar. Es gehe um eine Erkennbarkeit und Fassbarkeit bestimmter Muster und Schemata, derer sich Angehörige einer Sprachgemeinschaft bedienen, um ihre Lebenswelt zu deuten und miteinander zu kommunizieren (Altmayer 2004: 84). Wichtig sei an diesem Verständnis, die Tatsache, dass nicht versucht werde, Kultur empirisch zu untersuchen oder Gemeinschaften als fixe Kollektive anzusehen.

Drei Dimensionen von Kultur

Um an die diversen verschiedenen Auffassungen von Kultur anzuknüpfen, soll letztlich noch auf ein von Hallet (2007) aufgestelltes Modell von Kultur eingegangen werden. Hallet (2007: 38) greift das Modell Posners (1991) auf, das Kultur in drei verschiedene Dimensionen unterteilt (Posner 1991: 54)

- die mentale Dimension (Mentalität einer Gemeinschaft)
- die materiale Dimension (Texte und andere Artefakte)
- die soziale Dimension (Gesellschaft und Institutionen)

Was Fremdsprachenunterricht betrifft, so argumentiert Hallet (2007: 38, 39), dass in der Regel vor allem die materiale Dimension von Kultur vermittelt werde, die soziale und mentale Dimension allerdings nur auf unzureichende Weise erfahren werden könne, zum Beispiel wenn es zu gelegentlichen Auslandsbesuchen komme. Was dieses Argument betrifft, so erscheint die Rolle der SprachassistentInnen bedeutend, da diese direkten Kontakt zwischen dem Ort, in dem Fremdsprachenunterricht stattfindet und dem Ort, in dem die Fremdsprache gesprochen wird, herstellen.

Was die Dimension von Texten und Artefakten als Träger von Kultur angeht, so stellt Hallet die Frage in den Raum, wie jene für ein bestimmtes Land repräsentativ sein können, ohne dass der unerwünschte Effekt eintritt, dass durch einseitige Repräsentationen stereotypisierte Informationen vermittelt werden. Entscheidend sei, so folgert er, dass SchülerInnen dazu angeregt würden, durch entsprechende Tasks in reale Diskurse eintreten können. Der Idealfall sei, laut Hallet, ein realer kommunikativer Austausch mit Repräsentanten der betreffenden Kultur, eine Konstellation, die genau auf die Arbeit der SprachassistentInnen zutrifft. Meine Fragen, die mich zu dieser Arbeit geführt haben, schimmern stark durch diese Argumentation. Hallet (2007) fordert realen kommunikativen Austausch zwischen Fremdsprachenlernenden und „Repräsentanten der betreffenden Kultur“. Doch wie genau kann man auf einen derartigen Austausch zugehen? Was soll es bedeuten, RepräsentantIn, einer Kultur zu sein?

Dies sind Fragen zu denen ich durch meine empirische Forschung Aufschlüsse bekommen möchte.

b. Der Begriff der Nation

Ein Begriff, der zweifelslos untrennbar mit jenem der Kultur zusammenhängt, ist jener der Nation. Wie Antor (2006: 28) betont, ist der Aspekt der „Nation“ seit den 1980er Jahren zu einem zentralen Thema der modernen Kulturwissenschaft geworden.

Kultur, Nation- wie anfassbar, wie gültig sind jene Größen? Was ist das „Österreich“ das SprachassistentInnen zur repräsentieren scheinen? Was ist das „Frankreich“ in das sie gehen, um zu arbeiten? Die Antwort, die in aktuellen kulturwissenschaftlichen Diskussionen konsensfähig ist, ist jene, dass es sich bei der Vorstellung von Nationalkulturen um nichts anderes als ein ideologisches Konstrukt handelt (Röseberg 2001: 31). Nationen seien narrativ konstruiert (Antor 2006: 28) und nationale Kollektive können als imaginierte Gemeinschaften angesehen werden (Anderson 1993 in Röseberg 2001: 38). Nationen, so wird argumentiert, seien keine naturgegebenen oder unausweichlichen Formen gesellschaftlicher Organisation, was alleine schon daran deutlich wird, dass sie sich im Laufe der Geschichte verändert haben und in der heutigen Form erst seit 200 Jahren existieren (Röseberg 2001: 38). Thiesse (1999: 11) beispielsweise formuliert:

„La véritable naissance d’une nation, c’est le moment où une poignée d’individus déclare qu’elle existe et entreprend le prouver“,

eine Beschreibung die deutlich die künstliche Konstruiertheit von Nationen darstellt.

Trotz dieser artifiziellen Natur von Nationalkulturen, ist nicht zu leugnen, dass Nationalität gelebte Realität vieler Individuen zu sein und häufig Einfluss auf menschliche Identitätskonstruktion zu haben scheint (Röseberg 2001: 31). Das Gerüst der „Nation“, das Individuen eine Möglichkeit bietet, sich festzuhalten, um Kollektivität und gemeinsame Identität zu gründen, werde laut Röseberg (2001: 39) durch mehrere Faktoren aufrecht erhalten. So tragen verschiedenste Akteure eines Landes, wie PolitikerInnen, HistorikerInnen, AutorInnen, KünstlerInnen, ArchitektInnen oder LehrerInnen auf unterschiedliche Weise dazu bei, die Idee der Nation für ihre Angehörigen wirksam zu machen. Verschiede Formen von Kommunikation, Repräsentation und Erinnerung werden somit ausgeprägt. Dazu gehören Aspekte wie die Sprache/n, die in einem Land gesprochen wird/werden, Monumente, geweihte Orte, eine typische Landschaft, bestimmte Verhaltensmerkmale, Hymnen, Fahnen, bestimmte Kleidungsstücke oder kulinarische Spezialitäten. Thiesse (1999: 14) bezeichnet all

dies als „Gemeinde verschiedener nationaler Symbole“ oder als „système IKEA“ der nationalen Konstruktionen

Zwei Elemente seien, laut Renan (1882: 903,904), dessen Auffassung von Nation laut Röseberg (20001: 40) bis heute geteilt werde, bei der Konstruktion von Nationen zentral: Das Element der gemeinsamen Vergangenheit und jenes der gemeinsamen Gegenwart. So ließe sich das Konzept der Nation als Solidaritätsbündnis verstehen, das auf dem Wunsch eines gemeinsamen Zusammenlebens basiere. Damit verbunden, sei die Idee von Opfern („sacrifices“), die vergangene Generationen für das Kollektiv der Nation gebracht haben sowie die Bereitschaft gegenwärtiger Generationen, sich für gemeinsames Zusammenleben als Mitglieder einer Nation einzusetzen.

Die auf der Hand liegende Gefahr, die mit der Idee der Nation als „Gemenges nationaler Symbole“ einhergeht, ist die Aufstellung von Stereotypen über eine bestimmte Nation. Röseberg (2001: 84) hebt bezüglich dieses Problems hervor, dass eine unreflektierte Gleichsetzung von der Konstruktion der Nation durch Symbole und durch ein kollektives Gedächtnis und jener des Alltags von Individuen, die in einem bestimmten Land leben in jedem Fall problematisch sei. Eines ist unbestreitbar; die Idee des Konstrukts Nation ist mit einem kritischen und reflektierten Auge zu betrachten, das in der Lage ist, Verallgemeinerungen und festgesetzte Zuschreibungen über „Nationen“ zu hinterfragen.

c. Kultur als Orientierung

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen Nation und Kultur macht vor allem ein zentrales Argument deutlich: Nationale und kulturelle Zuschreibungen sind künstlich konstruiert. Die Idee der Homogenität von Nationalkulturen und die Möglichkeit, diese empirisch zu erforschen und mit anderen „Kulturen“ zu vergleichen, kann der Lebensrealität von Individuen wohl kaum gerecht werden. Diese Vorstellung wird, so konnte anhand meiner obigen Diskussion ersichtlich werden, in der modernen Kulturwissenschaft als ein zentrales Thema angesehen und kritisch hinterfragt.

Neben all dieser kritischen Reflektion allerdings, sollte man die Frage nicht vergessen, ob Phänomene wie Nation und nationale Kultur nicht manchmal benötigt werden, um dem Orientierungs- und Einordnungsbedürfnis von Menschen gerecht zu werden. Schulz (2008: 94) beispielsweise argumentiert, dass die Idee von kulturellen Praktiken und Perspektiven geschaffen werde, da sie universellen menschlichen Bedürfnissen der Orientierung unterliegen. Sie geht sogar so weit, diese universellen Strukturen mit linguistischen Theorien zu vergleichen, die behaupten, dass Sprache an universelle und angeborene Strukturen im

menschlichen Gehirn gekoppelt sei. Ähnlich jenen inhärenten Strukturen, die sich auf das Erlernen von Sprachen beziehen, seien auch das Aufstellen kultureller Strukturen universell und bis zu einem gewissen Grad angeboren. Auch Antor (2007: 115) diskutiert den Drang des Menschen, sich Strukturen zu schaffen, um die Welt verstehen und interpretieren zu können. Menschen, beschreibt er, seien „pattern-building-animals“, die Strukturen und Muster benötigen, um die Komplexität ihrer Umwelt bewältigen zu können. Kultur könne daher als „Instrument“ verstanden werden, das Menschen verwenden, um sich in ihrer Umwelt zu orientieren und diese verständlich und nutzbar zu machen, weshalb er für die Notwendigkeit plädiert, die etwaige kulturelle Positionierung von Individuen als Deckung eines menschlichen Grundbedürfnisses zu respektieren.

Antor (2006: 27) zählt auch Stereotype zu jenen Arten von Mustern, denen sich Menschen bedienen, um ihrer Welt Sinn zuzuschreiben. Die Problematik der Aufstellung von Stereotypen über eine bestimmte Gemeinschaft ist wohl unumstritten, Antor (2006: 37) jedoch stellt die Frage in den Raum, ob die positive Funktion von Musterbildung durch Stereotype, nämlich jener der Schaffung von Orientierung und Sicherheit nicht ebenfalls zu würdigen sei wie ihr negatives Gefahrenpotential. Als zentral hebt er jedoch in jedem Fall hervor, dass Stereotype und deren Konstruiertheit bewusst anzusprechen seien, um negative Entwicklungen und Erstarrungen zu vermeiden.

d. Fazit

Auf das Thema Kultur kann man über verschiedene Zugänge eingehen. Der traditionelle Kulturbegriff ist produktorientiert und bezieht sich auf Werke von Kunst, Literatur, Musik etc. Das anthropologische Verständnis von Kultur stellt Gemeinschaften von Menschen und deren soziale und kulturelle Praktiken in den Vordergrund. Im text- oder medienbezogenen Zugang zu Kultur wird argumentiert, dass Kultur in Gesellschaften vor allem mit Hilfe von Texten zirkuliert wird und jene stehen im Zentrum des Forschungsinteresses. Der soziologische Kulturbegriff konzentriert sich vor allem auf das Verhältnis von kulturellen Praktiken und die Zugehörigkeit zu sozialen Klassen. Was die wissenschaftliche Forschung zu Kultur betrifft, können zwei Positionen erkannt werden. Die traditionelle Position beschreibt, dass Kulturen rational verstehbar und empirisch erforschbar seien. Dieses Argument ist heute nicht mehr konsensfähig, sondern es wird in aktuellen Diskussionen davon ausgegangen, dass gewisse menschliche Handlungsmuster zwar erkennbar aber nicht kausal erklärbar seien.

Eng mit Kultur verbunden, ist der Begriff der Nation. Es ist als Paradigma anzusehen, dass es sich bei der Idee einer Nation um nichts als ein soziales und narrativ konstruiertes Konstrukt

handelt, das weder natürlich, noch statisch oder homogen ist. Trotz dieser künstlichen Konstruiertheit ist allerdings nicht zu vernachlässigen, dass die Idee von Nationen zentral für die Identitätsbildung vieler Individuen ist und dem Bedürfnis nach Orientierung und Weltverständnis von Menschen nachkommen kann.

All diese Reflexionen werden in mein zweites Kapitel einfließen, das sich auf den Zugang zu Kultur im Fremdsprachenunterricht konzentriert.

2. Zugänge zu Kultur im Kontext von Fremdsprachenunterricht

a. Interkulturalität

Wie auch immer man den Begriff Kultur auch definieren mag, eines ist sicher, Kultur und Sprachenlernen sind untrennbar miteinander verknüpft, dies gilt heutzutage als Paradigma der Fremdsprachendidaktik (Altmayer 2016: 15; Antor 2007: 123; Hu, Byram 2009: VII; Krumm 1995: 524; Schulz 2008: 89; Schweiger et.al 2016: 7). Die Frage aber wie auf das Thema Kultur im Fremdsprachenunterricht zugegangen werden kann, lässt viel Raum für Diskussionen. Eine Einstellung, die in aktuellen Debatten Konsens findet, ist ohne Zweifel jene, dass es sich bei kulturellem Lernen und Lehren nicht auf rein rationale und homogenisierte Erklärungen und Darstellungen über die „fremde Kultur“ handeln kann (Witte 2009: 62). Diesen Standpunkt berücksichtigend, hat sich in den 1980er Jahren der Ansatz der Interkulturalität in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik durchgesetzt und sich neben dem kommunikativen Ansatz als wichtige Komponente des Unterrichtens von Sprachen etabliert (Hu, Byram 2009: VII; Antor 2007: 111). Ziel des folgenden Kapitels ist es, diese Position zu diskutieren.

Was ist Interkulturalität?

Ein immer noch schillernd gebliebener Begriff, wie Antor (2007: 111) in seinem Aufsatz behauptet. Worum es vor allem allerdings gehe, sei ein positiver Austausch zwischen Kulturen, der „friedfertig“, „verständigungsorientiert“ und somit „konstruktiv“ und „produktiv“ ablaufen solle. Bei dem Bildungsziel interkultureller Kompetenz handle es sich laut Antor (2007: 112) demnach um die Bildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es Lernenden ermöglichen, sich im Kontakt mit „anderen Kulturen“, „angemessen zu verhalten“. Laut Hallet (2007: 34) gehe es bei der interkulturellen Fremdsprachendidaktik vor allem darum, ein Bewusstsein kultureller Differenz in den Lernenden hervorzurufen, das zu Offenheit und Toleranz führen solle. Für normal gehaltene Strukturen der Lernenden sollen

im interkulturellen Lernen erschüttert werden und für selbstverständlich geltende Muster, sollen in Frage gestellt werden (Witte 2009: 59).

Genau diese beiden Konzepte, *Alterität* und *Differenz* sind die zentralen Begriffe, um die sich Interkulturalität dreht. Beim interkulturellen Lernen geht es, wie Adami (2016: 229) hervorhebt, um das Verstehen, das Anerkennen und das Einbeziehen des *Anderen*. Die Alterität des Anderen wird im interkulturellen Lernen annehmbar und positiv gesehen. Die Differenz zum Anderen, solle nicht geleugnet werden, da dies die Möglichkeit verschließe, aus Alterität zu lernen, seine Erfahrungen zu erweitern und sich weiterzuentwickeln (Antor 2007:118).

Adami beschreibt die Idee des *Anderen* mit folgenden Worten:

„Cet *Autre* « majuscule » pour l’occasion, est *différent* et constitue de fait, étant *différent*, la diversité. Et il est différent parce qu’il possède une *identité culturelle* particulière. Toute la problématique des approches interculturelles consiste donc à prendre en compte cet Autre, différent par sa culture, son identité et l’ensemble de ces Autres différents par leurs identités constituent la diversité. »

(Adami 2016: 229. Hervorhebungen im Original)

Fragen, die Adami (2016 : 229) daraufhin in den Raum stellt, sind jene zu wissen, wie genau man das *Andere* denn definieren könne, welche Kriterien *Differenz* ausmachen und wie man eine andere Kultur oder kulturelle Identität identifizieren könne. Wenn es ein *Anderes* gibt, so argumentiert er, brauche man Anhaltspunkte, von denen aus man jenes situieren könne. Interkulturelle Kompetenz, so auch Witte (2009: 118) verpflichtet zu Positionalität. Was genau allerdings macht diese Anhaltspunkte aus? Gibt es ein Selbst, ein Wir, das das *Andere* betrachtet und wie genau werden *Selbst* und *Wir* definiert? Dies sind Reflexionen, anhand derer ich mich orientiert habe, um mir das Konzept der interkulturellen Fremdsprachendidaktik näher anzueignen.

Kontrastierender Vergleich

Eine Möglichkeit, um auf die Verbindung zwischen *Wir* und *Anderen* zuzugehen, ist verschiedene Kulturen kontrastiv miteinander zu vergleichen. Dieser Ansatz, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Eigen- und Fremdkultur miteinander in Verhältnis zu setzen, sei laut Hu (2017: 19) im interkulturellen Fremdsprachenunterricht zentral. Interkulturelle Strömungen gehen davon aus, dass sich Angehörige unterschiedlicher Kulturen verschiedene sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten aneignen. Es handle sich dabei um

sozial geprägte Konventionen, die sich von Kultur zu Kultur unterscheiden. Der Ansatz der Interkulturalität verlange, diese kulturellen Verschiedenheiten im Fremdsprachenunterricht bewusst zu kommunizieren, damit Lernende ein besseres Gespür und mehr Sicherheit in Kommunikationssituationen mit Angehörigen anderer Kulturen bekommen (Witte 2009: 52)

Begegnung mit der fremden Kultur auf Basis der eigenen

Eine komplette Abgrenzung von verschiedenen Kulturen gegeneinander im Sinne eines essentialistischen Vergleichs werde im Ansatz der Interkulturalität allerdings nicht visiert (Witte 2009: 57). Obwohl Kontrastivität eine zentrale Rolle im interkulturellen Fremdsprachenunterricht spiele, wird trotzdem nicht davon ausgegangen, dass Kulturen komplett voneinander abgegrenzt werden können. Stattdessen wird argumentiert, dass es immer Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Kulturen gebe, wie zum Beispiel menschlich universale Erfahrungen und Handlungsweisen (Witte 2009: 57). Was der interkulturelle Ansatz daher betont, sei dass die Begegnung mit der fremden Kultur auf Basis der eigenen geschehen solle (Altmayer 2016: 15). Die Grundlage, auf derer Fremdsprachenlernende auf die andere Kultur zugehen, seien demnach deren eigene ansozialisierte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Diese seien zu allererst bewusst zu machen, damit im Prozess des Verstehens der anderen Kultur auf sie zurückgegriffen werden könne. Dies bedeute, dass nicht nur über die fremde Kultur reflektiert werden solle, sondern auch über die eigene (Witte 2009: 51). Dies ist auch mit der Aneignung kognitivem Wissens, das im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird, verknüpft. Wie Byram (1997: 95) beschreibt, solle der interkulturelle Sprecher zum Einen über bedeutende Ereignisse, Orte, Persönlichkeiten, kulturell signifikante Zeichen, Mythen, etc. der fremden Kultur informiert werden, zum Anderen sei es aber ebenso wichtig, auch über genau jene Elemente der eigenen Kultur zu reflektieren.

Ein dreidimensionales Modell

Die Reflexion über die eigene und fremde Kultur wird im interkulturellen Ansatz (nach Byram 1997) in drei Teilbereiche gegliedert: kognitive, affektive und handlungsbezogene bzw. pragmatische Fähigkeiten (Altmayer 2016: 16; Antor 2007: 112).

1. Kognitive Teilfähigkeit

Bei der kognitiven Ebene der interkulturellen Kompetenz geht es um Fachwissen über die fremde sowie, wie zuvor betont, auch über die eigene Kultur (Antor 2007: 113).

Traditionelles als landeskundlich bezeichnetes Wissen, das Kenntnisse über Geographie, Geschichte, politische Systeme, Institutionen, das Rechtssystem, Wirtschaft, Kunst Literatur, Sprache, sowie „codes of behavior“ (Klein 1992: 58 in Antor 2007: 113) einschließt, ist in diesem Teilbereich zentral. Der interkulturelle Ansatz betrachtet derartiges Faktenwissen über Kulturen, als wichtiges Element und Schlüssel zum Verstehen von Kulturen (Antor 2007: 114). Eine weitere Ebene, die der kognitive Teilbereich der interkulturellen Kompetenz einschließt, ist jene der Alteritätskompetenz. Dabei handelt es sich um das Wissen um die Notwendigkeit von Alterität, das mit Neugierde und Offenheit gegenüber Fremden einhergeht. Eine weitere Aufgabe des kognitiven Teilbereichs der interkulturellen Kompetenz sei außerdem, Homogenisierungen und Stereotype direkt anzusprechen und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen (Antor 2007: 120; Witte 2009: 57), denn nur wer den Konstruktionscharakter von statischen Bildern, Stereotypen und Vorurteilen gegenüber des Fremden zu erkennen wisse, könne als interkulturell kompetent bezeichnet werden (Antor 2007: 120; Witte 2009: 57).

2. Affektive Teilfähigkeit

Wie bereits an mehreren Stellen angedeutet, beschränkt sich der interkulturelle Ansatz nicht auf einen rein kognitiven, faktenbezogenen Zugang zur anderen Kultur. Was als ebenso zentral angesehen wird, ist darüber hinaus eine affektive Ebene anzusprechen. So ist ein Aspekt, der beim interkulturellen Lernen als zentral angesehen wird, die Bereitschaft, seine eigenen Denkweisen und Haltungen zu hinterfragen und kritisch über seine persönliche und soziale geprägte Wahrnehmung zu reflektieren (Witte 2009: 52). Eine weitere zentrale Komponente der affektiven Teilfähigkeit der interkulturellen Kompetenz ist jene der Empathiefähigkeit. Vertreter des interkulturellen Ansatzes gehen davon aus, dass es nicht ausreicht, die „andere Kultur“ und die Bedingungen für das Verhalten der „Anderen“ in Strukturen einzuordnen, um besser zu verstehen. Vielmehr müsse man lernen, sich auf affektiver Ebene in die „fremde Person“ hineinzusetzen (Witte 2009: 52).

3. Pragmatische Teilfähigkeit

Neben die affektive und kognitive Teilebene tritt eine dritte Dimension, jene der pragmatischen Fähigkeit. Interkulturelle Kompetenz sei nämlich ein „handlungsorientierter Lernbegriff“ und solle sich auf das konkrete Agieren von LernerInnen fokussieren (Delanoy 2000: 199 In Antor 2007: 113). Ein wichtiges Werkzeug, das Lernende zu aktiven Akteuren im interkulturellen Austausch mache, sei die fremdsprachliche Kompetenz. Sprachliche Kompetenz sei, laut Antor (2007: 122) die Grundvoraussetzung für produktiven, interkulturellen Austausch. Außerdem könne Sprache als wichtiges Instrument gesehen werden, mithilfe dessen Menschen die Welt konzeptualisieren und kulturell formen. Über die fremdsprachliche Kompetenz hinaus, seien außerdem allgemeine Regeln der kommunikativen Kompetenz und eine Verhandlungskompetenz im gemeinsamen Gespräch zu erlernen. Es sei daher wichtig, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit bekommen, sich kommunikativen Aufgaben zu stellen (Antor 2007: 122-123).

Identität

Eng verzahnt mit dem Konzept des interkulturellen Ansatzes ist das Thema Identität und Identitätsbildung. So wird argumentiert, dass die Konfrontation mit einer Fremdsprache und einer „anderen Kultur“ Auswirkungen auf das Verständnis und die Wahrnehmung seiner eigenen Identität habe, da Identitätskonstruktion immer auf die Identifikation und den Vergleich mit Anderem und Anderen angewiesen sei (Witte 2009: 49). Identität könne als dynamisches Konstrukt, ein „Projekt“ angesehen werden, das ein Leben lang neu ausgehandelt werden muss. Diese Aushandlung könne nur geschehen, indem Individuen mit dem Nicht-Selbst und der externen Welt interagieren (Baldwin et.al 2004: 224). Die Konfrontation mit anderen Kulturen habe daher das Potenzial, Identitätskonstruktionen neu zu definieren (Witte 2009: 49). Diese Gedanken berücksichtigend, argumentieren Anhänger des interkulturellen Ansatzes, dass die Fremdsprachenklasse ein Ort sein solle, an dem kommuniziert wird, dass der Austausch mit Fremden keine Bedrohung der vertrauten Sicherheit, sondern Chance sei, eine persönliche Entwicklung zu erleben (Witte 2009: 50). Der interkulturelle Ansatz sehe daher nicht nur Offenheit und Toleranz für Anderes und Andere als zentrales Ziel an, sondern auch die Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung und der Begegnung mit sich selbst und der eigenen Identität (Witte 2009: 118).

Fremdverstehen

Ein mit dem interkulturellen Ansatz verbundener Begriff, ist jener des „Fremdverstehens“ (Altmayer 2004: 36). Laut Altmayer (2004: 68) könne der Ansatz des „Fremdverstehens“ als Reaktion auf die Erfindung des Konzepts des „Fremden“ angesehen werden, das leicht mit einem kolonialen, eurozentrischen Blick in Verbindung gebracht werden kann. Sundemeier formuliert die Idee des „Fremden“ in folgenden Worten:

„Wohin der Europäer auch blickt, er schaut in einen Spiegel und sieht den anderen als Spiegelbild seiner selbst oder aber spiegelverkehrt, als die Negation seiner selbst. Die daraus folgende ethische Haltung dem Fremden gegenüber lautet: Assimilation oder Unterwerfung. In beidem war das Abendland effektiv.“
(Sundemeier 1996 in Altmayer 2004: 68)

Das interkulturelle Konzept des „Fremdverstehens“ richtet sich laut Altmayer (2004: 68) genau gegen diese Konzeption des „Fremden“ und setzt sich ein authentisches Verstehen und Anerkennen des Anderen zum Ziel. Mit dem Konzept des Fremdverstehens sei, laut Bredella et. al (2000: XIX) auch das oben erklärte Bestreben gemeint, den Anderen und das Andere aus der Innenperspektive des Lerners zu betrachten. Die Eigenperspektive der Lernenden sei als entscheidender Bezugspunkt zu verstehen und Ziel sei es, dass sich Außen- und Innenperspektive im interkulturellen Austausch einander annähern. Ein zentrales Konzept in diesem Prozess der Annäherung sei laut Bredella et. al (2000: XXII) jenes der kulturellen Schemata. Damit sei gemeint, dass Lernende, dazu tendieren, auf ihre zur Verfügung stehenden Muster zurückzugreifen, um eine „fremde Kultur“ zu verstehen und einzuordnen. Diese Schemata seien allerdings nicht individuell, sondern kollektive Strukturen von Wissen, die durch soziale, historische und sprachliche Erfahrungen geprägt seien. Wenn diese vorhandenen Schemata ausreichen, um dem Anderen Sinn zuzusprechen, sieht Bredella et al. (2000: XXII) dies als „Beibehaltung der Außenperspektive“ an, eine Situation, die im interkulturellen Ansatz als problematisch und unerwünscht eingestuft wird, da Fremdverstehen nur dann eintreten könne, wenn die Schemata der Eigenkultur in Frage gestellt, erweitert und modifiziert werden. Altmayer (2004: 70) allerdings kritisiert diese Position, indem er behauptet, dass die Verwendung von vorhandenen Schemata als Normalfall menschlicher Kommunikation verstanden werden könne. Außerdem folgert er, dass die Idee von „Perspektive“, die im Konzept des interkulturellen Ansatzes verwendet wird, sehr unklar sei und dass es ungewiss bleibe, was genau es bedeute, „Innen-, oder „Außenperspektive“ anzunehmen. Hiermit nähert sich Antor stark der Kritik, die Adami

(2006: 229) bezüglich Differenz und Alterität äußert., nämlich jener, dass die Kategorien des Eigenen und des Fremden, die der interkulturelle Ansatz anbietet zu ungenau definiert seien, und nicht genug hinterfragt werden.

Dies ist ein zentraler Punkt, an dem ich ansetzen möchte. Es ist klar ersichtlich, dass sich der interkulturelle Ansatz zum Ziel setzt, Tendenzen von Verallgemeinerungen, Distanz und Abwehr bezüglich fremder Strukturen zu bekämpfen und stattdessen die Idee des Verständnisses von und der Offenheit zu Anderem anstrebt. Allerdings ist auch erkennbar, dass einige Zugänge, die die interkulturelle Didaktik zu Konzepten wie Diversität und Alterität anbietet, auf einigen Ebenen problematisch sind und genauer definiert und hinterfragt werden müssen. Dies ist Ziel meines nächsten Kapitels.

Kritik am interkulturellen Ansatz

Kulturen als Inseln

Einer der Hauptkritikpunkte am interkulturellen Ansatz ist jener, dass er Kulturen als eigenständige und voneinander getrennte Entitäten ansieht (Antor 2006: 28; Altmayer 2016: 18; Altmayer 2014: 36). Kulturen erscheinen in der Darstellung, die im interkulturellen Verständnis angeboten wird als isolierte Inseln (Antor 2006: 28; Bolscho 2005: 29) oder Container, die Gesellschaften in abgeschlossener Art und Weise aufbewahren (Antor 2007: 123). Obwohl der interkulturelle Ansatz davon ausgeht, dass Grenzen zwischen Kulturen nicht dicht oder unüberwindbar sind, bleibt trotzdem die Idee vorherrschend, dass sie voneinander abgrenzbar und Unterschiede zwischen ihnen deutlich wahrnehmbar seien (Antor 2006: 29). Außerdem wird impliziert, dass innerhalb der einzelnen Kulturen von Homogenität ausgegangen werden könne (Altmayer 2014: 36), eine Vorstellung, die sozialen Realitäten wohl unmöglich entsprechen kann.

Wie Hallet (2007: 35) und Adami (2006: 31) argumentieren, wirke die Verwendung eines derart statischen Modells von Kulturen genau gegen das Bestreben des interkulturellen Ansatzes, festgesetzte Vorstellungen von Kulturen zu dekonstruieren. Eine derartige Hervorhebung von Differenz führe nämlich zu einer Fortschreibung von Dichotomien und berge die Gefahr, in seinem Ziel, Stereotype zu bekämpfen, neue Stereotype zu produzieren.

Identität der Lernenden

Ein weiterer Aspekt, der am interkulturellen Ansatz häufig kritisiert wird, bezieht sich auf die Definition der Identität der Lernenden. Ein Punkt, der bezüglich dieses Themas häufig

kritisiert wird, ist jener, dass die interkulturelle Strömung dazu neige, Angehörige von „anderen Kulturen“ systematisch als Fremde (siehe Bezeichnung des „Fremdverstehens“) oder als Repräsentanten ihrer Kultur zu kategorisieren (Altmayer 2016: 18). In dieser Definition allerdings, werden spezifische und individuelle Perspektiven in keinsten Weise berücksichtigt und Lernende kaum in ihrer subjektiven Rolle als Individuen wahrgenommen (Altmayer 2004: 39). Anstatt die Heterogenität von Lernenden in einer Fremdsprachenklasse anzuerkennen, neige der interkulturelle Ansatz dazu, die Identität von SchülerInnen auf ihre nationale Herkunft zu reduzieren. Wie Altmayer (2008: 28) argumentiert, sollten Lernende vielmehr als Subjekte wahrgenommen werden, die über ihr Verhältnis zu Identität und Kultur selbst entscheiden können, anstatt automatisch und passiv für „ihre“ Nation zu stehen.

Globalisierung

Die Vorstellung von Kultur als homogenes Konstrukt in einem abgeschlossenen, nationalen Behälter war wohl immer schon fern von unserer realen Lebenswelt, in Anbetracht der heutigen Zeit der Globalisierung ist die Konstruiertheit dieser Idee jedoch wohl deutlicher geworden als je zuvor. Ein weiterer zentraler Aspekt, der am interkulturellen Ansatz daher kritisiert wird, ist jener, dass er Phänomene der Globalisierung nicht ausreichend berücksichtigt (Altmayer 2008: 26). Wie genau „kulturelle Globalisierung“ definiert werden kann, ist eine schwierig zu beantwortende Frage, die eine Vielzahl von Ansätzen und Modellen hervorgebracht hat.

Im Versuch, nur einige kurz zu beleuchten, ist zum einen das Modell der globalen Kulturschmelze zu nennen. Vertreter dieser Ansicht verwenden Begriffe wie „Mc World“ oder „McDonaldisierung“, um zu beschreiben, dass sich lokale „Kulturen“ durch Prozesse der Globalisierung einander immer mehr annähern. Die entgegengesetzte Ansicht ist jene, dass Globalisierung Reaktionen der Rückbesinnung auslöst, die dazu führen, dass lokale und regionale Traditionen bewusst gefördert und hervorgehoben werden (Altmayer 2008: 29). Beide Modelle allerdings seien problematisch, da sie Globalisierung als Art Schicksal zeichnen, das sich über die Köpfe der Individuen hinweg bildet (Altmayer 2008: 29). Ein sinnvollerer Modell von Globalisierung sei laut Altmayer (2008: 29) daher eines, das davon ausgeht, dass Individuen in ihrer Identitätsbildung globales und lokales verbinden und vermischen. Dies führe zu einer Bildung von völlig neuen, heterogenen kulturellen Formen. Robertson, beschreibt dieses Phänomen als „Ineinanderleben von global und lokal“ und kreiert den Begriff der „Glokalisierung“, um derartige Prozesse zu bezeichnen (Robertson 1995: 197).

Fazit

All jene beschriebenen Kritikpunkte betrachtend, wird deutlich, dass der interkulturelle Ansatz keine ausreichende oder zufriedenstellende Lösung für den Zugang zum Thema Kultur im Fremdsprachenunterricht darstellen kann. In der modernen Kulturwissenschaft haben sich daher neue Strömungen entwickelt, auf die in den folgenden Kapiteln näher eingegangen werden soll.

b. Transkulturalität

Ein in der Fremdsprachendidaktik zentrales Modell, das auf die Kritikpunkte der Interkulturalität reagiert, ist jenes der Transkulturalität, das von Wolfgang Welsch (1999) konstruiert wurde. Das Konzept der Transkulturalität sucht über die Vorstellung von abgeschlossenen und homogenen Nationalkulturen hinauszugehen und zielt darauf, die Idee der Vernetzung zwischen Kulturen und Heterogenität innerhalb von Nationen hervorzuheben (Altmayer 2008: 29). Folgendes Kapitel sucht die genauen Inhalte des transkulturellen Ansatzes genauer zu beleuchten.

Bezug auf Herders Kulturbegriff

Im Versuch, Inter- und Transkulturalität zu definieren und zu vergleichen, stellt Welsch die beiden Konzepte dem Herderschen Kulturbegriff gegenüber. So handle es sich bei Kultur in der Vorstellung Herders um eine „separatistische Einheitskultur“, die nach außen durch deutliche Abgrenzung gekennzeichnet sei und heterogene Vernetzungen im Inneren völlig unthematisiert lasse. Laut Welsch (1999 in Antor 2007: 123) greife der interkulturelle Ansatz genau auf jenes Verständnis von Kultur zurück. Die Illegitimität dieses Kulturverständnisses bezeichnet er als „cultural racism“ (Welsch 1999 In Antor 2006: 28), denn die Beschränkung des Begriffs Kultur auf separate und geschlossene Nationen verkenne, dass es im Kern um Individuen gehe, die ihre Identität durch unzählige verschiedene Einflüsse konstruieren (Antor 200: 28). Außerdem sei zu beachten, dass Kulturen und Gesellschaften in vielfacher Weise miteinander vernetzt seien und sich gegenseitig beeinflussen. Diese Vorstellung steht im Zentrum des transkulturellen Modells (Antor 2007: 124). Welsch strickt den Gedanken von Diversität und Vermischung von Kulturen sogar soweit zu behaupten, dass es in unserer modernen Gesellschaft nichts mehr gebe, das absolut fremd sei. „Henceforward there is no longer anything absolutely foreign“ (Welsch 1999: 3 In Antor 2006: 28), dies ist einer der Leitsätze, die Welschs Theorie definieren.

Kulturelle Identität

Differenz, dies ist eine grundlegende Annahme von Transkulturalität, wird nicht mehr als *zwischen* Gesellschaften liegend angesehen, sondern viel mehr als *innerhalb* von Gesellschaften (Bolscho 2005: 29). Diversität entstehe dadurch, dass Menschen ihre Identitäten durch die Auseinandersetzung mit unzähligen Einflüssen formen, die viel weiter reichen, als die bloße Definition durch die nationale Zugehörigkeit. Ulf Hannerz (1998: 7 In Antor 2007: 125) beispielsweise verwendet den Begriff „globale Ökumene“, um auszudrücken, dass Menschen in ihrer Identitätskonstruktion aus der Vielheit der Kulturen zurückgreifen. Der transkulturelle Ansatz geht davon aus, dass durch die Vermischung von Kulturen neue originale Kulturen entstehen, die jene, aus denen sie hervorgehen allerdings nicht völlig zerstören (Bolscho 2005: 29). Die Ideen der Existenz einer homogenen Leitkultur oder jene des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur werden in dieser Vorstellung als obsolet betrachtet (Bolscho 2005: 30).

Ziele für Bildungskonzepte

Ein klares Ziel der transkulturellen Fremdsprachendidaktik ist jenes, sich vom Differenz-Konzept zu lösen. Angestrebt wird Interesse und Bereitschaft in den Lernenden und Lehrenden, über die Idee von Differenz hinauszugehen und sich für Heterogenität und das Aufbrechen künstlich gezogener Grenzen zu öffnen (Bolscho 2005: 29). Moderner Fremdsprachenunterricht in der Vorstellung Antors (2007: 124) solle versuchen, die Begegnung mit einem Gegenüber, das eine Fremdsprache spricht und an einem anderen Ort lebt, nicht automatisch mit der „fremden“ Kultur zu identifizieren, sondern als Individuum. Es wäre allerdings fern von jeglicher Realität zu behaupten, dass diese Ziele leicht zu erreichen seien. Wie Antor (2007: 125) beschreibt, widerstreben sie nämlich den komplexitätsreduzierenden Reflexen, die als menschlich angesehen werden können. Die Berücksichtigung der komplexen Identität jedes Individuums steht dem klassischen und simplifizierendem Bild von Nationen und nationalen Identitäten gegenüber, das im traditionellen Fremdsprachenunterricht fast automatisch und mit mangelnder Reflexion kommuniziert wurde und zum Teil ohne Zweifel wohl immer noch Platz einnimmt. Ein solches Bild zu dekonstruieren, verlange dem Einzelnen viel ab, wie Antor (2007: 124) beschreibt und müsse daher eingeübt werden. Eine der zentralen Aufgaben von Lehrenden des 21. Jahrhunderts sei es daher, die Auseinandersetzung mit Kultur und dem Thema der Alterität immer wieder herbeizuführen und dabei mit Geduld und Reflexion vorzugehen.

Kritik

Die Reaktion auf die Ansätze der interkulturellen Fremdsprachendidaktik, die das Modell der Transkulturalität liefert, scheint auf vielen Ebenen sinnvoll. Allerdings ist auch hier Raum für kritische Diskussionen offen.

Ein problematischer Aspekt des transkulturellen Ansatzes, der von mehreren Seiten (Antor 2006, Altmayer 2008) diskutiert wird, ist jener, dass er zu einseitig konfliktorientiert argumentiere. So wirke beispielsweise die Aussage, dass in der heutigen Welt überhaupt keine nationalen Unterschiede mehr existieren, zu scharf formuliert (Antor 2006: 29), da bis zu einem gewissen Grad anerkannt werden müsse, dass das Denken vieler Menschen nach wie vor von der Vorstellung klar trennbarer Kulturen und Nationen geprägt sei. Dies sei ein Zustand, der nicht einfach leichtfertig ignoriert werden könne (Antor 2006: 36).

Mit dieser Argumentation geht außerdem die Frage einher, wie man das menschliche Bedürfnis nach Orientierung und Identifikation und die Anerkennung von Diversität und Heterogenität in Einklang bringen könne. Dies seien laut Altmayer (2008: 31) Reflexionen, die im transkulturellen Ansatz nur unzureichend diskutiert werden.

c. Der kulturwissenschaftliche Ansatz

Im deutschsprachigen Raum, vor allem im DAF/DAZ Bereich hat sich in den 90 Jahren ein weiter Zugang zum Thema Kultur, der kulturwissenschaftliche Ansatz, entwickelt (Altmayer 2004: 29). Oft werde der Begriff „Kulturwissenschaft“ in einem Atemzug mit dem im anglophonen Raum verwendeten Terminus der „Cultural Studies“ genannt, Hu (2007: 15) allerdings hebt hervor, dass diese Zuschreibung mit Vorsicht geschehen müsse, da Kulturstudien in verschiedenen Ländern unterschiedlich akzentuiert sein können. „Cultural Studies“ in Großbritannien beispielsweise zielen stark auf Widerstand und Resistenz gegen gegenwärtige soziale Systeme. Die deutsche Kulturwissenschaft hingegen, suche eher zu beruhigen als aufzuwühlen und könne weniger als Mittel gesehen werden, politische Aktion zu fördern. In der Romanistik sei Kulturwissenschaft eher im Kontext einer Neuorientierung von Landeskunde/Landeswissenschaft bedeutsam und stelle außerdem die Frage der Einheit der Romania ins Zentrum der Debatten (Hu 2007: 16).

Ziele des kulturwissenschaftlichen Ansatzes

Der kulturwissenschaftliche Ansatz scheint dem Modell der Transkulturalität sehr ähnlich, indem auch er die Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdkultur, zwischen Wir und Anderen kritisiert (Schweiger et al. 2016: 4). Unreflektiertes, kontrastives und komparatistisches Vorgehen im Umgang mit Kulturen und Nationen steht auch hier im Zentrum der Kritik (Schweiger et al. 2016: 4). Es wird davon ausgegangen, dass es nicht die Aufgabe von Fremdsprachenunterricht sein könne, statische Bilder und Stereotype über Nationen zu vermitteln, um Lernende mit anderen Kulturen vertraut zu machen, oder gar, um zu vermeiden, dass es bei der Begegnung mit „Anderen“ zu Missverständnissen komme (Altmayer 2008: 27). Stichworte, die der kulturwissenschaftliche Ansatz als wichtig und wünschenswert im Umgang mit Kultur ansieht, sind Vielschichtigkeit, Dynamik und Kreativität. All diese Attribute stellen sich gegen die traditionellen Ziele von Ordnung oder Faktenorientierung (Hu 2007: 21). Außerdem werde auch der Aspekt des Reichtums sprachlichen Ausdrucks in Bezug auf Öffnung, Veränderung, Neuerfindung und Vermischung hervorgehoben (Hu 2007: 25). Hu (2007: 25) allerdings betont, dass jenes Bestreben den aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskursen eher entgegengesetzt sind, da diese auf Standardisierung, Evaluation, Kompetenzstufen und Kontrolle zielen. Obwohl es sich bei all jenen zweifelsohne um vertretenswerte Ziele handelt, die als Antwort auf Globalisierung und Vernetzung angesehen werden können, unterstreicht Hu (2007: 25) deren problematische Konsequenz, die Individualität der Lernenden nicht stark genug ins Licht zu rücken. Der kulturwissenschaftliche Ansatz, so folgert sie, betone genau diese Subjektperspektive der SchülerInnen und zielen darauf ab, Beziehungen zwischen Personen, Sprachen und Kulturen als kreativ und dynamisch anzusehen. So beschreibt sie mit folgenden Worten (2007: 25)

„Als LehrerIn sollte man sich viel stärker den hybriden, heterogenen Stimmen der Sprachenlerner widmen und ihnen Klang und Resonanzräume zugestehen.“

(Hu 2007: 25)

Begriff des kulturellen Deutungsmusters

Wie Altmayer (2008: 31) betont, werde mit dem Begriff „Kultur“, der in kulturwissenschaftlichen Ansätzen im Zentrum steht, nicht der anthropologische Kulturbegriff gemeint, der die Lebensweise einer gesellschaftlichen Gruppe zu beschreiben versucht, sondern ein Komplex von „symbolischen Ordnungen“, mit Hilfe derer sich Personen ihre Wirklichkeit erschaffen und auf derer Basis sie handeln. Es wird von der Vorstellung

ausgegangen, dass die Welt, die jedes Subjekt umgibt, nicht natürlich gegeben oder unmittelbar sei, sondern dass es sich um eine sozial konstruierte Form von Wirklichkeit handle. Wirklichkeit sei demnach immer das Ergebnis eines permanenten diskursiven Deutungsprozesses (Altmayer 2008: 32). Durch derartige Prozesse ordnen Individuen Situationen und Erfahrungen ein und schreiben sich selbst und ihrer Umgebung Sinn zu. Die Kulturwissenschaft nun, interessiere sich weniger für individuelle Sinnzuschreibungen, sondern sie konzentriere sich eher auf das kollektive Wissen einer bestimmten sozialen Gruppe, das zur Herstellung einer gemeinsamen Wirklichkeit zur Verfügung steht. Diese Wissens Elemente werden als kulturelle Deutungsmuster bezeichnet und jene können als Gegenstand von Kulturwissenschaft angesehen werden (Altmayer 2008: 33).

Altmayer (2008: 32) beschreibt kulturelle Deutungsmuster auf folgende Weise: Sie

- seien musterhafte und typisierte Wissens Elemente.
- dienen dazu, konkrete Erfahrungen und Situationen als Fall eines allgemeinen Typus einzuordnen.
- seien durch gemeinsame Sprache und Tradition gespeichert und überliefert.
- werden in alltäglichen Handlungen und Kommunikationssituationen eher implizit und unreflektiert angewendet und als allgemein bekannt angesehen.
- behalten Konstanz und Stabilität über lange Zeiträume hinweg (Altmayer 2004: 154).

Im Bezug auf dieses Verständnis kollektiver Deutungsmuster träten laut Altmayer (2008: 33) zwei häufige Fehlschlüsse auf. Der kulturalistische Fehlschluss beziehe sich auf die falsche Annahme, dass sich kulturelle Deutungsmuster ausschließlich auf die Ebene der Nation bezögen. Dies sei unzulänglich, denn es sei wichtig zu beachten, dass jenes Modell zahlreiche verschiedene gesellschaftliche Ebenen mit einbeziehe, die über jene der Nation hinausgehen. Ein solcher Bezugspunkt sei jener der Sprache, die im kulturwissenschaftlichen Verständnis stärker im Vordergrund stehe als der Begriff der Nation. Wenn beispielsweise von deutschen kulturellen Deutungsmustern die Rede sei, handle es sich weniger um die Nation Deutschland sondern um Muster, die in deutschsprachiger Kommunikation verwendet werden. Der zweite Fehlschluss, den Altmayer (2008: 33) als kognitivistisch bezeichnet, bezieht sich auf die falsche Vorstellung, dass die kulturellen Deutungsmuster im Denken von unterschiedlichen Individuen identisch seien.

Kulturelle Deutungsmuster und kulturelles/kollektives Gedächtnis

Kulturelles Wissen sei, laut Altmayer (2004: 156) nicht als Phänomen zu verstehen, das individuell in den Köpfen von Subjekten verankert sei, sondern als öffentlich zugängliches Wissen, ähnlich wie die Bedeutung sprachlicher Zeichen, auf das Individuen im Laufe ihrer Sozialisierung lernen, zuzugreifen. Von großer Bedeutung für jenes Erlernen der Sinnkonstruktion, sei die individuelle Gedächtnisleistung jedes Menschen, denn nur erinnerte Erfahrungen können in Form allgemeiner Deutungsmuster eingeordnet werden (Altmayer 2004: 156). Verbunden mit dieser Ansicht ist die Theorie des kollektiven/kulturellen Gedächtnisses. Jenes Konzept versucht den Prozess der Übertragung der individuellen auf die kollektive Gedächtnisleistung einer sozialen Gruppe zu erklären. Wie Altmayer (2004: 157) darlegt, sind auch individuelle Erinnerungen immer sozial bedingt, da Menschen sich nur an Elemente erinnern, die sich im sozialen Gerüst der Gruppe einordnen lassen. Man erinnere sich nur dann, wenn die individuelle Erinnerung innerhalb der Strukturen der sozialen Gruppe, der man angehört, bedeutsam sei. Diesen Bezug nennt Halbwachs (1925, 1985) kollektives Gedächtnis (Altmayer 2004: 157). Jan Assmann hat drei zentrale Merkmale jener Theorie des kulturellen Gedächtnisses definiert:

Das kulturelle Gedächtnis

- schaffe sich Verankerungen in der Zeit (z.B. Feiertage) und im Raum (z.B. bedeutungsträchtige Orte)
- sei bedeutsam für Identität und Zusammenhalt einer bestimmten Gruppe.
- verfahre rekonstruktiv, was bedeute, dass die Vergangenheit vom Bezugspunkt der Gegenwart aus immer wieder neu konstruiert werde.

(Jan Assmann 1999: 37ff In Altmayer 2004: 158)

Wichtig zu betonen ist, dass „kollektive Identität“ nicht als empirisch untersuchbarer Aspekt verstanden werden könne (Jan Assmann 1999: 144 In Altmayer 2004: 159). Der Gegenstand, der im Fokus von moderner Kulturwissenschaft steht, liegt also nicht auf Kultur im Sinne von beschreibbaren Verhaltensweisen, die einer bestimmten nationalen Gruppe zugeschrieben werden, sondern es geht um Systeme, wie kulturelle Deutungsmuster oder das kollektive Gedächtnis einer Gemeinschaft, derer sich Individuen bedienen, um ihrer Umgebung Sinn zuzuschreiben. Wichtig zu betonen ist, dass diese Systeme zwar öffentlich und bestimmten Mitgliedern einer Gruppe zugänglich, aber niemals identisch, sondern für jedes Individuum unterschiedlich seien.

Landeskunde

Ein zentrales Thema, in kulturwissenschaftlichen Diskussionen ist das Konzept der Landeskunde. Was diesen Begriff betrifft so kann behauptet werden, dass der kulturwissenschaftliche Ansatz nicht versucht „die“ Kultur deutschsprachiger Länder zu erfassen, um daraus Konzepte für landeskundlichen Unterricht zu erarbeiten. Es ist vielmehr der Fall, dass die Verbesserung landeskundlicher Lehr- und Lernprozesse im Zentrum steht und traditionelle Auffassungen kritisch reflektiert werden (Schweiger et al. 2016 : 49).

Ein Kritikpunkt, den Altmayer (2004: 15) formuliert, ist jener, dass die Ausbildung FremdsprachenlehrerInnen bezüglich landeskundlicher Inhalte mangelhaft sei. Das Fehlen einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung bezüglich Landeskunde an den Hochschulen, führe dazu, dass Landeskunde im Fremdsprachenunterricht häufig nur nebenbei mitlaufe und auf zufällig erworbene Kenntnisse der FremdsprachenlehrerInnen angewiesen sei (Altmayer 2004: 15). Wie genau ein zufriedenstellender Zugang zu Landeskunde allerdings aussehen solle, bleibe immer noch verschwommen (Altmayer 2004: 17). Trotzdem könne man Tendenzen feststellen. Seit den 80er Jahren werde der traditionelle faktenbezogene Ansatz der Landeskunde, der Wissen über eine Kultur zu vermitteln sucht, immer mehr durch reflektiertere Zielsetzungen ersetzt, wie sie beispielsweise in den ABCD Thesen formuliert wurden:

„Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht, die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden.“
(ABCD- Thesen 1990: 60 In Altmayer 2004: 36)

Ziele von moderner Landeskunde im Sinn des kulturwissenschaftlichen Ansatzes seien so Schweiger et al. (2016: 52) die Vermeidung von Homogenisierungen (in Frankreich isst man) und Essentialisierungen (der typische Österreicher fährt gerne Ski), sowie das Bestreben, die Lernenden mit einer großen Spannbreite möglicher individueller Lebenssituationen zu konfrontieren. Sie betonen, dass sich traditionelle Landeskunde, die auch heute noch häufig in aktuellen Lehrwerken so dargestellt wird, stark auf interkulturellen Vergleich stütze. Diese Tendenz konnte auch in Marth's (2014) Studie über den Einsatz von SprachassistentInnen in Österreich festgestellt werden, worauf ich im folgenden Kapitel noch näher eingehen werde.

Eine wünschenswerte Form von Landeskunde sei, wie Schweiger et al. (2016: 6) formulieren, ein „ehrlicher Dialog“. Landeskunde solle ein Ort sein, an dem Offenheit in den Lernenden geweckt werden kann, Kultur suchend und anhand von konkreten Situationen zu erkunden. Es soll um Entdeckungen gehen, die gemacht werden können, wenn man neugierig, entspannt und interessiert ist. Statt Landeskunde verwenden Schweiger et al. (2016: 6) daher den Begriff „Kulturfunde“ und beschreiben jenen mit folgenden Worten:

„Suchen und Finden; Finden, auch ohne explizit gesucht zu haben; Finden als Gehen mit offenen Augen und Ohren und daraus entstehende Begegnungen über bisher Bekanntes und Vertrautes hinaus- in diesem Sinne verstehen wir Kulturfunde.“

Außerdem kritisieren sie (Schweiger et al. 2016: 6) den Begriff „Kunde“ im Wort Landeskunde, da dieser für die Idee von klar vermittelbarem und abprüfbarem Wissen stehe. Dieser Aspekt falle in dem Begriff des „Fundes“ weg. Das aus Neugier von den Lernenden Entdeckte soll in diesem Konzept erst der Anlass zur Reflexion sein. So sollen Kulturfunde als Ausgangspunkt und nicht als Endstand der Auseinandersetzung mit Kultur angesehen werden (Schweiger et al. 2016: 6).

Schweiger et al. (2016: 7 ff) arbeiten in ihrem Aufsatz einige Elemente heraus, die in der Auseinandersetzung Landeskunde als anstrebenswert angesehen werden:

Landeskunde solle demnach zum Einen **prozesshaft** sein; die Themen, die im Rahmen von Kulturunterricht behandelt werden, sollen nicht als statische Bilder, sondern als dynamische Elemente in ständiger Veränderung angesehen werden. Es soll mehr um eine Erarbeitung von Kompetenzen zur Wissens- und Erfahrungserweiterung und um das Hinterfragen eigener Deutungsmuster gehen, als um die Vermittlung von statischen Mustern.

Kulturbezogenes Lernen solle außerdem **integrativ** sein, was bedeute, dass Sprachkompetenz und kulturelle Inhalte nicht voneinander trennbar seien

Außerdem solle sich Landeskunde dadurch auszeichnen, **machtkritisch und gleichzeitig ermächtigend** zu sein. Mit machtkritisch ist gemeint, dass Landeskundeunterricht dazu anregen soll, vorherrschende soziale Konstrukte kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig kann diese Form von Unterricht aber auch als ermächtigend gesehen werden, da er Raum schaffen kann, um Machtverhältnisse wahrzunehmen und zu analysieren und Strategien zur Auflösung festgesetzter Zuschreibungen zu entwickeln.

Schließlich solle Landeskunde/Kulturfunde auch **lernerorientiert und partizipativ** sein und sich weniger auf einen von der Lehrperson gewählten Themenkanon, als auf eine Auswahl in Abstimmung mit den SchülerInnen beziehen (Schweiger et al. 2016: 7). Die Lehrenden sollen

in einer derartigen Form von Unterricht eher als Personen verstanden werden, die Lernprozesse initiieren, moderieren, begleiten und unterstützen. Den Lernenden kommt dabei eine aktive Rolle zu. Ein zentrales Stichwort im Bezug auf die Rolle der Lernenden im modernen Fremdsprachenunterricht ist jenes der Recherche. Laut Schweiger et al. (2016: 9) solle die Recherche wenn möglich projektorientiert sein. Die Erarbeitung eines Themas solle auf ein konkretes Projekt oder Produkt ausgerichtet sein, dass sich an den Interessen der Lernenden orientiert. Auch Hallet (2007: 32) und Veillette (2016: 222) unterstreichen die Wichtigkeit der aktiven Rolle der Lernenden im Fremdsprachenunterricht. SchülerInnen, so schreibt Hallet, sollten nicht rein auf die Lernerrolle reduziert werden, sondern als Subjekte wahrgenommen werden, die aktiv an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen teilnehmen. Lernende, wie Veillette beschreibt, sollen nicht mehr in ihrer Rolle als passive Zuhörer kategorisiert werden, sondern als aktive Subjekte, die Ko-Autoren ihrer eigenen sozialen und kulturellen Position werden. Unterricht sollte ein Raum sein, der Ihnen die Möglichkeit bietet, ihre individuellen Erfahrungen, Interessen und Haltungen zu teilen und darüber zu reflektieren (Hallet 2007: 33).

d. Der Einsatz von SprachassistentInnen im Bezug auf Kultur

Kultur, so wurde bereits in der Einleitung skizziert, scheint in der Arbeit von SprachassistentInnen einen zentralen Stellenwert einzunehmen, wie aus den Forderungen des österreichischen Programmes herauszulesen ist.

Bezüglich des Zuganges von SprachassistentInnen zum Thema Kultur ist eine Studie Valerie Marth's (2014) zu nennen, die den Einsatz von französischsprachigen SprachassistentInnen in Österreich unter dem Fokus von Kultur und Interkulturalität erforscht hat. Durch Interviews, die mit LehrerInnen, SprachassistentInnen und SchülerInnen an einer österreichischen Schule geführt wurden, konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden:

Anhand der Aussagen der InterviewpartnerInnen Marth's konnte erkannt werden, dass dem Thema Kultur in der Arbeit der SprachassistentInnen einen großen Platz einzunehmen scheint. Vor allem von den SprachassistentInnen selbst werde mehrmals betont, dass kulturelle Elemente einen wichtigen Teil ihres Unterrichts einnehmen (Marth 2014: 65; 100). Außerdem konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass der Zugang zu Kultur, der von den Befragten beschrieben wird, stark von der Idee eines interkulturellen Vergleichs gefärbt zu sein scheint. So wird die Strategie, Frankreich und Österreich auf kontrastierende Weise nebeneinander zu stellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Nationen herauszuarbeiten mehrmals sowohl von den SprachassistentInnen, als auch von

LehrerInnen als wünschenswerte Vorgehensweise dargestellt (Marth 2014: 66-67). Eine weitere Idee, die in mehreren der Interviews konstruiert wurde, ist jene, dass SprachassistentInnen den Vorteil mit sich brächten, richtige Verhaltensweisen in Frankreich erklären zu können und Missverständnisse vorzubeugen, die entstehen könnten, wenn ÖsterreicherInnen mit Franzosen oder Französischen in Kontakt treten (Marth 2014: 57; 61).

e. Fazit

In aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussionen im deutschsprachigen Raum kann man drei zentrale Strömungen feststellen: jene der Interkulturalität, der Transkulturalität und die des kulturwissenschaftlichen Ansatzes.

Das interkulturelle Modell rückt die Konzepte von Alterität und Differenz in den Vordergrund. Ein zentrales Ziel dieser Strömung ist es, mit Offenheit und Verständnis auf andere Kulturen zuzugehen. Alterität wird als positiv angesehen und Differenz als Chance, von Anderem und Anderen zu lernen. Eine Möglichkeit, auf die Verbindung zwischen *Wir* und *Anderen* zuzugehen, die im interkulturellen Fremdsprachenunterricht zentral ist, ist jene, Kulturen kontrastiv miteinander zu vergleichen. Eine komplette Abgrenzung von verschiedenen Kulturen gegeneinander ist allerdings nicht visiert, sondern es wird ebenso auf Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen eingegangen. Eine Vorgehensweise, die daher stark vom interkulturellen Ansatz erwünscht ist, ist das Entdecken der fremden Kultur auf Basis der eigenen. Eng verbunden mit interkulturellen Ansatz ist der Aspekt der Identitätsbildung. Identität, so wird behauptet, kann nur konstruiert werden, wenn sich Individuen mit dem Nicht-Selbst auseinandersetzen. Interkultureller Fremdsprachenunterricht habe daher das Potential eine Weiterentwicklung seiner individuellen Persönlichkeit herbeizuführen. Der interkulturelle Ansatz wird aus mehreren Gründen kritisiert. Hauptkritikpunkt ist die Tatsache, dass er Kulturen als von einander abgeschlossene Inseln betrachtet, die innere Homogenität aufweisen. Dies wird der Lebensrealität von Individuen allerdings nicht gerecht. Außerdem wird das Phänomen Globalisierung nicht ausreichend berücksichtigt und die Identität von Fremdsprachenlernenden zu sehr auf die Rolle des Fremden oder der Träger von Nationalkulturen reduziert.

Als Reaktion auf derartige Kritik hat Wolfgang Welsch das Modell der Transkulturalität entwickelt. Jenes unterstreicht die Idee einer Vernetzung zwischen Kulturen und der Vorstellung von Heterogenität innerhalb von Nationen. Ein klares Ziel von transkultureller Fremdsprachendidaktik, ist sich von dem Konzept von Differenz zu lösen. Es wird berücksichtigt, dass sich Kulturen gegenseitig beeinflussen und dass Menschen ihre Identität

durch viele verschiedene Einflüsse konstruieren und nicht nur durch jene der Nation. Im deutschsprachigen Raum steht außerdem der kulturwissenschaftliche Ansatz im Zentrum der Diskussionen. Auch dieses Modell kritisiert die Idee von Differenz zwischen Kulturen. Stichworte, die für kulturwissenschaftlichen Fremdsprachenunterricht zentral sind, sind jene der Subjektivität und Kreativität. Fremdsprachenlernende werden als aktive TeilnehmerInnen von Unterricht angesehen, deren individuelle Interessen Platz finden sollen. Ein Thema, das in kulturwissenschaftlichen Debatten diskutiert wird, ist jenes der Landeskunde. Man versucht sich von der Idee eines faktenbezogenen Unterrichts zu distanzieren und SchülerInnen sollen stattdessen die Chance bekommen, selbst zu entdecken und neugierig zu sein. Es wird daher vorgeschlagen, das Wort Landeskunde durch jenes der „Kulturfunde“ zu ersetzen. Als Gegenstand der Kulturwissenschaft wird nicht der anthropologische Kulturbegriff gesehen, der sich Verhaltensweisen von Gemeinschaften bezieht, sondern es geht um kulturelle Deutungsmuster und das kollektive Gedächtnis einer Gemeinschaft, das man sich wie öffentlich zugängliches Wissen vorstellen kann, das für jedes Individuum allerdings eine andere Form annimmt.

Was den Einsatz von SprachassistentInnen im Bezug auf kulturelle Themen betrifft, kann erkannt werden, dass die Idee der Nation und die Vermittlung kultureller Themen von Seiten des österreichischen Programmes „Weltweit Unterrichten“ bereits in der Stellenausschreibung der Sprachassistentenz als zentrales Element herausgestrichen wird. Auch in Marth's Studie (2014) konnte gezeigt werden, dass das Thema Kultur im Unterricht von SprachassistentInnen von Wichtigkeit ist. Außerdem wurde in dieser Arbeit deutlich, dass der Zugang zu Kultur stark auf sowohl von SprachassistentInnen als auch von LehrerInnen deutlich von Ideen eines interkulturellen Vergleichs und der Kontrastierung verschiedener Nationen gefärbt ist.

II. - Empirischer Teil

Die Frage danach, welche Definitionen von Kultur und welche Ansätze, kulturelle Themen im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, in aktuellen Debatten konsensfähig sind, konnte im vorangehenden Kapitel theoretisch untermauert werden. Ziel des empirischen Teils meiner Arbeit ist, es, mich mit Stimmen von Individuen über das Thema Kultur auseinanderzusetzen und Aufschluss über mein Forschungsinteresse, nämlich die Fragen wie sich ehemalige SprachassistentInnen das Thema Kultur im Zuge Ihrer Arbeit angeeignet haben und wie sie ihre Aussagen über Kultur formulieren, zu erhalten.

3. Methode der Datenerhebung

a. Wahl des Erhebungsinstruments: Das problemzentrierte Interview

Als geeignetste Form für meine Fragestellung wurde nach Absprache im Privatissimum das problemzentrierte Interview nach Witzel identifiziert. Es handelt sich dabei um eine Form des Leitfadeninterviews, dessen Fokus es ist, subjektive Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen von Individuen bezüglich eines gesellschaftlich relevanten Themas (Problem) zu erlangen (Witzel; Reiter 2012: 28). Das Zentrum meines Forschungsinteresses, der Aspekt „Kultur“ im Kontext von Fremdsprachenunterricht, lässt sich als gesellschaftlich relevantes Thema bezeichnen, was an aktuellen Paradigmen der Fremdsprachendidaktik ersichtlich ist, denen nach das Lehren und Lernen von Sprache untrennbar mit Kultur verknüpft ist und Kultur demnach ein wichtiger Stellenwert im Fremdsprachenunterricht zukommt (Altmayer 2016: 15; Antor 2007: 123; Schulz 2008: 89; Schweiger et.al 2016: 7). Es kann behauptet werden, dass Kultur eine nicht unzulängliche Rolle in aktuellen fremdsprachendidaktischen Debatten spielt, was sich auch dadurch zeigt, dass in den letzten Jahrzehnten zahlreiche neue Strömungen und Positionierungen (siehe beispielsweise Interkulturalität, Transkulturalität und der kulturwissenschaftliche Ansatz) entwickelt haben (Röseberg 2001: 8).

Ein zentrales Prinzip des problemzentrierten Interviews ist jenes der Narration (Misoch 2015: 47). Im Gegensatz zum narrativen Interview, bei dem rein induktiv vorgegangen wird, verbindet das problemzentrierte Interview induktive und deduktive Elemente miteinander (Misoch 2015: 47). Dies bedeutet in der Praxis, dass das forschende Subjekt mit theoretischem Vorwissen in die Erhebungssituation einsteigt, jenes konkret in das Interview einbringt und neues Wissen im Zuge der Analyse der Interviews gewonnen wird. Durch

dieses Verfahren soll es zu einer Verknüpfung von Theoriegeleitetheit und Offenheit kommen (Misoch 2015: 49).

Es ist möglich, drei Grundprinzipien des problemzentrierten Interviews zu benennen:

- 1.) *Die gesellschaftlich relevante Problemzentrierung*, ein Prinzip, dass sich auf die soeben dargelegte Orientierung an einem gesellschaftlich relevanten Problem bezieht (Witzel 2000: 3). Um geeignete Fragen zu finden, ist es als unerlässlich angesehen, dass sich der Forscher/die Forscherin fundiertes theoretisches Vorwissen aneignet, welches auch deduktiv im gesamten Prozess der Befragung mit einfließt (Misoch 2015: 48).
- 2.) *Die Gegenstandsorientierung*, ein Prinzip das besagt, dass verschiedene Methoden der Datenerhebung wie Einzel- oder Gruppeninterviews oder Gesprächstechniken wie narrativ oder dialogisch flexibel miteinander kombiniert und den konkreten Anforderungen des Forschungsgegenstandes angepasst werden können (Misoch 2015: 48). Für meine Forschung habe ich ausschließlich Einzelinterviews verwendet; die Möglichkeit auch Gruppengespräche auf Basis von Stichwörtern oder Ausschnitten der zuvor geführten Einzelinterviews durchzuführen, wurde allerdings in Erwägung gezogen. Dies könnte eine Option für weiterführende Studien darstellen, um andere Perspektiven auf die gestellten Fragen zu erhalten.
- 3.) *Die Prozessorientierung*, ein Prinzip, dass sich auf den gesamten Forschungsablauf bezieht (Witzel 2000: 3). So wird bereits der Leitfaden in Auseinandersetzung mit dem theoretischen Wissen prozesshaft entwickelt (Misoch 2015: 48) und auch der Gesprächsablauf während der Interviews soll prozesshaft und offen gestaltet sein, indem im Laufe des Austausches immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema angesprochen werden sollten, wodurch den Interviewten die Möglichkeit gegeben wird, Korrekturen an zuvor getätigten Aussagen und etwaigen Widersprüchlichkeiten zu tätigen (Witzel 2000: 3).

Das problemzentrierte Interview setzt sich aus vier Elementen zusammen:

- 1.) Zu Beginn des Interviews füllen die Befragten einen *Kurzfragebogen* aus, der zum Ziel hat, den Interviewprozess von der Erhebung der Hintergrunddaten zu trennen. (Witzel 2000: 4) In meiner Befragung enthielt der Fragebogen Informationen zu Alter und Ausbildung der Interviewten, Einsatzort als SprachassistentInnen, Schulart und Alter der SchülerInnen.

- 2.) *Aufnahme/ Speicherung*: Es wird als entscheidend angesehen, problemzentrierte Interviews digital aufzuzeichnen und vollständig zu transkribieren (Witzel 2000: 4), eine Vorgehensweise, die ich auch in meiner Forschung berücksichtigt habe. Ich habe mit dem Partitur-Editor „EXMARaLDA“ gearbeitet, um die Interviews zu verschriftlichen. Hierbei wurde mit den Konventionen des GAT 2 Minimaltranskripts gearbeitet. Diese Form der Transkription, stellt die basalste Stufe von GAT dar. Sie erfasst den genauen Wortlaut der Redebeiträge und unterteilt diese in Segmente. Elemente wie Überlappungen, Pausen und non-verbale Handlungen wie Lachen oder Ein- und Ausatmen werden dabei ebenfalls erfasst (Selting et. al. 2009: 359). Die vollständigen Transkripte liegen bei der Autorin dieser Arbeit auf und können nach Anfrage eingesehen werden.
- Um vor dem Schritt der Transkription einen besseren Überblick über das Datenmaterial zu erhalten und Stellen zu markieren, die von geringerer Relevanz bezüglich meines Forschungsinteresses sind, wurden von jedem Interview außerdem ein Gesprächsinventar nach Deppermann (2008: 33) erfasst.
- 3.) Es wird empfohlen, dem Interview einen *Leitfaden* zugrundezulegen, der die Vergleichbarkeit der einzelnen Gespräche ermöglicht und die thematische Lenkung des Kommunikationsverlaufs zu erleichtern (Witzel 2000: 4).
- 4.) Unmittelbar nach dem Interview wird ein *Postskript* erstellt, das eine Skizze der Gesprächssituation und etwaiger verbaler und nonverbaler Besonderheiten erfasst (Witzel 2000: 4)

b. Vorgehensweise im Forschungsprozess

Formulierung von Leitfaden, Kurzfragebogen und Einverständniserklärung

Der Interviewleitfaden wurde nach der Auseinandersetzung mit der Literaturrecherche zum Thema Kultur und Nation erstellt. Um möglichst hohe Flexibilität und Offenheit während des Interviewprozesses zu ermöglichen, habe ich mich dazu entschieden, den Leitfaden zunächst in grobe Themen und weiters in Haupt- und Nebenfragen aufzuteilen. Die Themen des Leitfadens sind folgende:

- Die Umsetzung von Kultur im Unterricht der Sprachassistentin/ des Sprachassistenten
- Das Verständnis von Kultur im Kontext von Fremdsprachenunterricht
- Die Rolle von Nationalität im Konzept der Identitätsbildung
- Das Verständnis der Rolle als SprachassistentIn
- Rückblick auf die Zeit als SprachassistentIn

Zusätzlich zu diesen Themenblöcken wurde eine Einleitungsfrage, jene nach den Motiven des Antritts der Arbeit als Sprachassistentin, gewählt. Die Formulierung einer derartigen Einstiegsfrage, ist laut Misoch (2015: 48) eine wichtige erzählgenerierende Kommunikationsstrategie. Sie baut den thematischen Fokus des Interviews auf und lädt den/die Befragte/n dazu ein, durch eine offene Art der Erzählung, in das Gespräch einzusteigen.

Um den Befragten die Möglichkeit zu geben, etwaige Elemente ihrer Aussagen zu rektifizieren oder gewünschte Themen zu dem Gespräch hinzuzufügen, wurde eine Abschlussfrage gestellt, die dazu einlädt.

Um die Konventionen des problemzentrierten Interviews einzuhalten wurde außerdem ein Kurzfragebogen verfasst, den meine GesprächspartnerInnen vor Antritt des Interviews ausfüllten. Außerdem wurde eine Eiverständniserklärung formuliert, die ebenfalls vor Antritt des Interviews unterschrieben wurde. Durch jene Erklärung, stimmten die Interviewten der Audioaufnahme des Gespräches und der Verwendung etwaiger Zitate in anonymisierter Form in meiner Arbeit zu. Außerdem wird ihnen das Recht vermittelt, ihre freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden.

Der Interviewleitfaden (1.), sowie der Kurzfragebogen (2.), die Einverständniserklärung (3.) und eine Rohfassung eines Gesprächsinventars (4.) sind im Anhang einzusehen.

Auswahl der InterviewpartnerInnen

Die Auswahl der zu Befragenden durchlief mehrere Phasen der Reflexion. So wurde beispielsweise die Option diskutiert, sowohl österreichische SprachassistentInnen (die in Frankreich gearbeitet haben) als auch frankophone SprachassistentInnen (die in Österreich arbeiten/gearbeitet haben) zu interviewen, weshalb auch der Fragebogen auf Französisch übersetzt und bereits einige französische SprachassistentInnen kontaktiert wurden. Nach Auseinandersetzung mit dieser Option im Zuge des Privatissimums, entschied ich mich

allerdings gegen diese Möglichkeit. Hauptgrund dafür war, das Risiko einen Vergleich zwischen Personen verschiedener nationaler Herkunft zu vermeiden.

Schließlich konnte ich sechs Interviewpartnerinnen (allesamt weiblich, wenn auch dieser Umstand nicht beabsichtigt war) für ihre Mitarbeit gewinnen, die als österreichische Sprachassistentinnen in Frankreich gearbeitet haben. Eine der Befragten hat keine österreichische Staatsbürgerschaft. Da sie aber trotzdem als österreichische Sprachassistentin in Frankreich gearbeitet hat, habe ich diesen Umstand nicht als hinderlich für meine Arbeit empfunden. Im Gegenteil konnte sich zeigen, dass diese Interviewte in ihren Auseinandersetzungen mit Nation und Kultur durch die Tatsache einen besonderen Blickwinkel darbieten konnte, was ich als positiv ansah.

Ein Kriterium, die Interviewten auszuwählen war, dass ihre Sprachassistentenzeit nicht zu lange zurücklag, um Erinnerungslücken zu vermeiden. Die größte Zeitspanne zwischen der Zeit als Sprachassistentin und dem Zeitpunkt des Interviews ist drei Jahre.

Alle der Befragten studieren Sprachen (verschiedene romanische Sprachen sowie Deutsch) auf Lehramt an der Universität Wien.

Von den sechs durchgeführten Interviews wurden fünf für meine Analyse verwendet. Das erste Interview diente als Probeinterview. Die Entscheidung, mit einer derartigen Pilotphase zu beginnen, wurde durch die Auseinandersetzung mit Reinders (2016) begründet, der es als unerlässlich ansieht, zunächst ein Probeinterview durchzuführen, um mehr Sicherheit in der Gesprächsführung zu bekommen und künftige Fehler zu vermeiden (Reinders 2016: 89).

4. Methode der Datenanalyse

Der finale Teil meiner empirischen Forschung besteht aus der Analyse der gewonnenen Daten. Erster Schritt in dieser Phase war die Wahl einer passenden Analysemethode. Hierzu merken Fiebertshäuser & Langer (2010: 433) an, dass die methodische Offenheit des problemzentrierten Interviews dazu führe, dass keine klar geeignete Auswertungsmethode dafür festgelegt ist. Sie kritisieren weiters, dass dieser Umstand dazu führe, dass häufig Methoden gewählt würden, die die Daten nicht in ausreichender Form reflektieren.

Diese Kritik berücksichtigend habe ich mich für den diskurshistorischen Ansatz (DHA) nach Reisigl und Wodak (2009) entschieden, da ich mir durch diese Methode vor allem erwartet habe, nicht nur inhaltliche Erkenntnisse aus den Aussagen meiner Befragenden zu gewinnen, sondern auch die Art und Weise wie die Interviewten über das Thema Kultur sprechen, zu analysieren und Schlüsse aus Elementen wie sprachlicher Realisierung und diskursiver Strategien zu ziehen.

a. Werkzeuge und Prinzipien des diskurshistorischen Ansatzes

Der DHA versteht sich als dreidimensionales Verfahren, das sich aus folgenden drei Phasen zusammensetzt:

- Erstens, werden die *Inhalte* und *Themen* analysiert, die in dem vorliegenden Diskurs angesprochen werden.
- Zweitens werden *diskursive Strategien*, wie Nominationen und Prädikationen untersucht.
- Drittens wird ein Augenmerk auf *die Argumentation* der Sprechenden, wie deren Konstruktion von Topoi und deren Strategien, Behauptungen zu rechtfertigen, geworfen.

(Reisigl & Wodak 2009: 93; 102)

Diese Dreidimensionalität berücksichtigend, orientiert sich das Verfahren der DHA an folgenden Fragen:

- 1.) Wie wird linguistisch auf soziale Akteure, Objekte, Phänomene, Prozesse und Aktionen hingewiesen?
- 2.) Welche Eigenschaften, Qualitäten und Merkmale werden sozialen Akteuren, Objekten, Phänomenen und Prozessen zugeschrieben?
- 3.) Welche Argumente werden in dem Diskurs aufgebaut?

- 4.) Von welcher Perspektive werden Nominationen, Zuschreibungen und Argumente geäußert?
- 5.) Sind die Aussagen offen artikuliert, werden sie intensiviert oder abgeschwächt?

(Reisigl & Wodak 2009: 94)

Aus diesen Fragen ergeben sich fünf zentrale diskursive Strategien, die der DHA sucht, zu analysieren:

- 1.) Nomination (Diskursive Konstruktion von sozialen Akteuren, Objekten, Phänomenen etc.)
- 2.) Prädikation (Diskursive Qualifikation von sozialen Akteuren, Objekten, Phänomenen etc.)
- 3.) Argumentation (Begründung und Rechtfertigung von Behauptungen)
- 4.) Perspektivierung (Die Positionierung der Sprechenden sowie Ausdruck von Engagement oder Distanz)
- 5.) Intensivierung und Abschwächung

(Reisigl & Wodak 2009: 95)

b. Fragestellungen als Basis meiner Analyse

Die obig beschriebenen Elemente der DHA berücksichtigend habe ich folgende Fragen formuliert, die ich im Zuge meiner Analyse berücksichtigen möchte:

- Was sind die Hauptthemen des Diskurses?
- Welche Beschreibungen, Argumentationen, Erklärungen und Erzählungen werden von der Interviewpartnerin im Bezug auf ihre Erfahrung als SprachassistentIn angesprochen?
- Welche semantischen Mittel werden von der Interviewperson verwendet, um über das Thema Kultur zu sprechen?
- Welche Widersprüche werden in dem Diskurs konstruiert?
- Welche sozialen Akteure spielen eine Rolle in dem Diskurs? Wie wird die Rolle, die diese sozialen Akteure spielen, dargestellt? Welche Positionen nehmen diese sozialen Akteure ein?
- Wie werden die Begriffe Kultur und Nation in dem Diskurs dargestellt?
- Wie wird die Arbeit als Sprachassistentin (im Hinblick auf Kulturvermittlung) interpretiert?
- Welche Rolle nimmt Österreich und die Vermittlung österreichbezogener Themen in dem Diskurs ein?

Um die zentralen Themen und Behauptungen in den Interviews zu identifizieren, wurden entsprechende Tabellen zu Redeanteilen, Themen, Behauptungen und Topoi aufgestellt. Eine entsprechende Beispieltabelle ist im Anhang (5.) ersichtlich.

5. Analyse der Interviews

Interview 1

1. Kurzbeschreibung des Interviews

Codename: A1

Merkmale:

- 25 Jahre
- Sprachassistentin in Chambéry: Collège und Lycée
- Ausbildung: Lehramt Französisch, Geschichte, Sport

Länge des Interviews:

Erster Teil: 01: 14:10

Zweiter Teil: 00: 26: 59

(Aufgrund einer Unterbrechung wurde das Interview in zwei Teilen aufgenommen)

Das Interview fand in einem Café in Wien statt. Der Regen hatte ein Wildschwein auf den Tisch gezeichnet.

Die 25 jährige war auf Sprachassistentin in Chambéry und war zu dem Zeitpunkt des Interviews seit zwei Monaten wieder zurück in Österreich. Die Interviewpartnerin wirkt während dem gesamten Verlauf des Gesprächs sehr selbstbewusst und sicher. Sie zeigt große Bereitschaft, ausführlich auf Themen einzugehen. Sie wirkt motiviert, von ihren Erfahrungen und ihren Überzeugungen zu erzählen.

2. Zusammenfassung

Kultur ist ein Thema, mit dem sich die Sprecherin aktiv in ihrem Geschichtestudium beschäftigt hat. Der Begriff „Kultur“ wird von der Sprecherin als schwieriges Thema charakterisiert. Für sie selbst ist die Idee von Nationalkulturen nicht notwendig, aber sie drückt Verständnis dafür aus, dass es Menschen gibt, die das Konzept als Orientierung benötigen. Was den Umgang mit Kultur im Unterricht angeht, so empfindet die Sprecherin kulturelle Aspekte als nicht zwangsmäßig zentral für ihre Arbeit als Sprachassistentin. Als bedeutsam stellt sie den Versuch dar, kulturelle Inhalte möglichst unter einem persönlichen Blickwinkel zu präsentieren. Die Interviewte beschreibt, sich nicht mit der Rolle identifiziert zu haben, Österreich zu repräsentieren. Die Identifikation mit Nationen wird von A1 im

Allgemeinen kritisiert, nur was das Thema Skisport betrifft, charakterisiert sie Heimatstolz und Patriotismus als gerechtfertigt. Kultur wird in dem Vergleich mit Nation als etwas, das über Generationen hinweg entwickelt und weitergegeben wird, dargestellt, wohingegen Nation von der Sprecherin als etwas Politisches und Herrschaftliches definiert wird. Für die Interviewte ist Abgrenzung das zentrale Motiv, wofür Nationen kreiert wurden. Das Konzept des „Konstrukts“ wird verwendet, um auf Nationen zu referieren und deren künstliche Beschaffenheit zu unterstreichen. Nation ist für die ehemalige Sprachassistentin stark negativ konnotiert, da sie sich gegen den Wunsch nach Abgrenzung ausspricht.

3. Analyse

a. Zentrale Themen des Diskurses

Die zentralen Themen des vorliegenden Interviews sind der Umgang mit kulturellen Themen im Zuge der Arbeit der Befragten, ihr Zugang zu den Begriffen Kultur und Nation, sowie die Auseinandersetzung mit der Rolle, Österreich im Ausland zu repräsentieren. Das Gespräch kann auf Basis dieser Themen in zwei unterschiedliche Diskurse unterteilt werden: Der Diskurs Kultur (=Diskurs A) sowie der Diskurs Fremdsprachenunterricht (aus der Perspektive einer Sprachassistentin) (=Diskurs B).

Des Weiteren konnten folgende Themen in dem Gespräch identifiziert werden:

- .) Die Interpretation der Arbeit als Sprachassistentin
- .) Die Bedeutung von Auslandsaufenthalten und Reisen
- .) Die Auseinandersetzung mit dem Thema Nation
- .) Kultur (=vermittlung im Fremdsprachenunterricht)
- .) Österreich und österreichische Kultur (und dessen Vermittlung im Unterricht der Befragten)
- .) Die Einstellung der Sprecherin zum Thema Fremdsprachenunterricht
- .) Die Beziehung der Sprecherin zum Schulsystem in Frankreich und im Allgemeinen
- .) Das Bestreben nach Spaß und Freude in der Schule
- .) Die Beziehung der Sprecherin zu den SchülerInnen und LehrerInnen
- .) Politik
- .) Europa und nationenübergreifende Gebilde

.) Globalisierung

b. Nominations- und Prädikationsstrategien

Diskursive Konstruktion von sozialen Akteuren

Die Sprecherin

Die Befragte stellt sich selbst als sehr engagierte Person da, die bereit ist auch mehr als ihre geforderten Stunden zu arbeiten und sich darüber beklagt, nicht genug Zeit mit den SchülerInnen bekommen zu haben. Ihre Arbeitsweise wird als eigenständig beschrieben. A1 habe ihre Themen „zu 90 Prozent“ selbst vorgeschlagen (Interview 1 A1 30: 20). Sie beschreibt sich als politikinteressiert (Interview 1 A1 18: 27) und durch ihr Geschichtestudium beeinflusst (Interview 2 A1 01: 01), was sich auch in dem vorliegenden Interview widerspiegelt, da politische und geschichtliche Themen einen großen Raum des Diskurses einnehmen. Ein Wert, der für die Interviewte von besonderer Wichtigkeit zu sein scheint, ist Offenheit und Lockerheit im Schulsystem sowie im allgemeinen Lebensstil. Das Streben nach diesem Wert wird regelmäßig in ihrer Meinung über Unterricht, das Schulsystem und ihre Beziehung zu den SchülerInnen deutlich. Bezüglich des Themas Identitätskonstruktion ist festzustellen, dass sich A1 tendenziell gegen die Möglichkeit, sich mit Nationalkultur zu definieren, positioniert. Dies ist beispielsweise durch Aussagen erkennbar, in denen sie beschreibt, sich in erster Linie als Mensch zu fühlen (Interview 1 A1 54: 48), mehr europäisch zu denken als österreichisch (Interview 1 A1 50: 23) und nicht das Gefühl gehabt zu haben, als SprachassistentIn Österreich zu repräsentieren. Eine Abweichung von dieser Positionierung wird in Aussagen A1's über das Thema Ski-Sport erkennbar, wie im Zuge dieses Kapitels näher erklärt werden wird.

Die LehrerInnen

In den Beschreibungen A1's der LehrerInnen wird die Konstruktion eines Widerspruches erkennbar. Zum Einen werden manche LehrerInnen als „genial“ bezeichnet, vor allem an Stellen, an denen erzählt wird, dass sie der Befragten mehr Freiraum oder mehr Zeit mit den SchülerInnen geboten hätten. (Interview 1 A1 28:27). In mehreren Abschnitten des Interviews wird eine enge Beziehung zwischen der ehemaligen Sprachassistentin und den LehrerInnen impliziert, indem die Sprecherin die Lehrpersonen beispielsweise als „Ersatz Mamas“ charakterisiert (Interview 2 A1 06:45). Auf der anderen Seite allerdings wird starke Kritik an manchen Forderungen der LehrerInnen geäußert und es werden Konflikte in der

Kommunikation zwischen Sprachassistentin und LehrerInnen aufgezeigt. So wird beispielsweise berichtet, dass es „schwierig“ gewesen sei sich auf manche Themen zu einigen, dass manche Vorschläge der LehrerInnen von der Interviewten „prompt ignoriert“ wurden, oder dass eine Lehrerein „kurz vor der Pension“ und daher „unwillig“ gewesen sei, „groß zu diskutieren“ (Interview 1 A1 4:45). Es schwingt Selbstüberzeugung aber auch ein Funke von Arroganz in diesen Beschreibungen mit. Was außerdem interessant zu beobachten ist, ist die Verwendung des Konjunktivs bei der Beschreibung der Themenwünsche einer Lehrerin, was ebenfalls Abneigung gegenüber der Vorstellungen der Lehrerin ausdrückt, wie im folgendem Abschnitt erkennbar:

„Eine Deutschlehrerin hat dann impliziert zu mir gemeint, ich möge doch bitte den Deutsch-Französischen Freundschaftstag vorstellen.“

(Interview 1 A1 04:17)

Die Reaktion der Befragten auf diesen Wunsch wird als klare Zurückweisung beschrieben:

„Warum soll ich das machen? Sie soll das machen und ich mach was anderes.“

(Interview 1 A1 04:33)

Die Verwendung des Modalverbs „sollen“ drückt einmal mehr die Selbstbestimmtheit und Konfliktbereitschaft der ehemaligen Sprachassistentin gegenüber ihren LehrerInnenkollegen aus.

Was das Verhalten der LehrerInnen zu den SchülerInnen betrifft, so werden die LehrerInnen als „nett“ bezeichnet (Interview 2 A1 13:28), allerdings kritisiert die Sprecherin, dass „eine totale Disziplin verlangt“ wurde, ein Kritikpunkt, der den Wunsch der Sprecherin nach Kreation von Freiraum und Lockerheit widerspiegelt, der im gesamten Verlauf des Interviews durchscheint (Interview 2 A1 14:03).

Die SchülerInnen

Was die Bezeichnung der SchülerInnen betrifft, ist auffällig, dass die Sprecherin mehrmals das Pronomen „mein“ („meine Klassen“, „meine Kinder“) verwendet, das eine gewisse Nähe impliziert. Gleichzeitig wird allerdings auch häufig das deiktische Mittel „die“ (z.B. „es kann sein, dass die vorher noch niemanden kennengelernt haben, der aus einem deutschsprachigen Land kommt“ (Interview A1: 2.15)) benutzt, um auf die SchülerInnen zu referieren, das Distanz ausdrückt. Was an der Beschreibung der SchülerInnen deutlich auffällt ist, dass die meisten Attribute, die den SchülerInnen zugeschrieben werden, deren motiviertes, interessantes und dynamisches Verhalten beschreiben. Es wird außerdem das Argument von

Freiwilligkeit der SchülerInnen in den Vordergrund gerückt, indem erzählt wird, dass sie in den Unterricht gekommen seien, obwohl sie nicht dazu verpflichtet gewesen seien oder ihre Mittagspausen für die Sprachassistentin aufgeben hätten (Interview 1 A1 45:24). Nur in Einzelfällen werden SchülerInnen oder Klassen als „schüchtern“ (Interview 1 A1 43: 10), „betucht“ (Interview 1 A1 42: 54) oder „desinteressiert“ (Interview 1 A1 43: 24) bezeichnet. Was die Beschreibung des Niveaus der Jugendlichen betrifft, so werden manchmal stark negative Ausdrücke wie „eine Klasse hat’s überhaupt nicht gecheckt“ (Interview 1 A1 19:45) oder „manche Schüler ham die dämlichste Aussprache gehabt“ (Interview 1 A1 29:28) verwendet, die gewisse Schwierigkeiten im Erlernen von Deutsch implizieren. Des Weiteren wird einmal der Ausdruck „sie sind keine kleinen Maschinen, die die ganze Zeit nur leisten müssen“ (Interview 1 A1 24: 03) benutzt, in dem sich abermals die Positionierung der Sprecherin gegen zu starken Leistungsdruck in der Schule widerzuspiegeln scheint. Was in den Aussagen der Interviewten außerdem sehr stark durchscheint, ist ihre mehrmalige Betonung des Wunsches, eine persönliche Beziehung zu den SchülerInnen aufzubauen (Interview 1 A1 08: 84; 09: 09), sowie jener, in ihrer Arbeit mit ihnen, Spaß (Interview 1 A1 67:00) und Lockerheit (Interview 1 A1: 52: 22) in den Vordergrund zu stellen.

ÖsterreicherInnen

Ein weiterer, für den Diskurs Kultur relevanter Akteur ist der Kollektivbegriff „ÖsterreicherInnen“. Hier ist ein interessanter Konflikt zwischen Nähe und Distanz zu erkennen. Zum einen werden ÖsterreicherInnen erwähnt, um auszudrücken, dass die individuellen Traditionen und kulturellen Praktiken der Interviewten nicht mit den Gewohnheiten der restlichen ÖsterreicherInnen gleichzusetzen sind. Diese Aussage wird mit dem Begriff „der Rest der acht Millionen Menschen“ (Interview A1: 12:18) konstruiert. Außerdem wird die Nomination „die Leute“ verwendet, um aufzuzeigen, dass sich die persönliche Meinung der Interviewten von derer einiger andere Menschen in Österreich unterscheidet: „Die Leute sind sich nicht bewusst“ (Interview 2 A1: 10:14)). Diese beiden Konstruktionen lassen den Eindruck erwecken, dass die Sprecherin versucht, Individualität auszudrücken und ihre eigene Position vom Rest der österreichischen Bevölkerung zu kontrastieren. Allerdings werden ÖsterreicherInnen auf der anderen Seite auch häufig mit dem Pronomen „wir“ beschrieben („Dinge, die wir heute als österreichische Kultur sehen“ (Interview 2 A1: 01.34)) und es werden Ausdrücke wie „die Österreicher“ (Interview 1 A1 46:24) oder „alle Menschen in Österreich“ (Interview 1 A1 63:39) verwendet, die die Idee eines alle einschließenden österreichischen Kollektivs implizieren. Dies erscheint leicht

widersprüchlich zu der zuvor beschriebenen Akzentuierung von Individualität in den Aussagen der Sprecherin.

Das Pronomen wir

Die Verwendung des Pronomens „wir“ in dem Gespräch, ist aufschlussreich. So kann erkannt werden, dass „wir“ für den Ausdruck der Zugehörigkeit der Sprecherin zu folgenden Gruppen verwendet wird: SprachassistentInnen, ÖsterreicherInnen (wie oben beschrieben), sowie die Verbindung SchülerInnen + Sprachassistentin (z.B. „Wir ham manchmal so diesen Spaß gehabt [...]“ (Interview 1 A1 52:08)). Auffällig ist, dass „wir“ nie für die Gruppe Sprachassistentin + LehrerInnen verwendet wird. Dies spiegelt gut die Aussage der Befragten wieder, nicht die Rolle der Lehrerin einnehmen zu wollen und sich eine persönliche Beziehung zu den SchülerInnen zu wünschen.

Diskursive Konstruktion von Objekten/Phänomenen

Nationen

Ein naheliegender Bestandteil des Diskurses über Kultur ist die Referenz auf spezifische Nationen. Die Interviewte spricht vier Länder direkt an: Österreich, Frankreich, Deutschland und die Schweiz. Außerdem werden im Kontext der aktuellen weltpolitischen Lage indirekt Andeutungen zu den USA und Ungarn gemacht, indem über Trump und Orban gesprochen wird. Ein interessanter Aspekt ist die Konstruktion „ein Chinese“. „Chinese“ wird von der Sprecherin nicht verwendet, um direkt auf ein Individuum mit chinesischer Herkunft zu verweisen, sondern der Begriff wird zu einer Metonymie, um Ausländer im Allgemeinen zu bezeichnen, und auszudrücken, dass jene als Teil der österreichischen Kultur angesehen werden können:

„Ich denke, dass zum Beispiel ein Chinese nicht fremd ist, nur weil der vielleicht was anderes macht, heißt das nicht, dass der nicht ein Teil von unserem Land oder unserer Kultur sein kann.“

(Interview 2 A1 03:08).

Interessant in diesem Abschnitt ist die Dichotomie „der“- „unser“. Das Pronomen „der“ drückt deutlich Distanz zu dem angesprochenen Subjekt aus, eine Distanz, die von der Wahl des Pronomens „unser“, um die österreichische Kultur zu bezeichnen, verstärkt wird. Es wird nicht von *einer* österreichischen Kultur gesprochen, in der ein Ausländer Platz haben kann, sondern von *unserer* Kultur, die jegliches Nicht-wir nicht einbezieht. Diese Wortwahl kann

demnach als Widerspruch zu dem eigentlichen Gesagten, des Nicht-Ausschließens Ausländer, gesehen werden.

Ein weiterer aufschlussreicher Aspekt an der Konstruktion bestimmter Nationen ist, dass zweimal der Begriff „Mentalität“ verwendet wird. Es wird von „österreichischer Mentalität“ und „norddeutscher Mentalität“ gesprochen. Auch Mentalität ist ein Begriff, der ein gemeinsames Wir, eine alle Einwohner eines Landes einschließende Einstellung impliziert und die Tatsache, dass die Sprecherin diesen Begriff verwendet und von Mentalitäten spricht, die von FremdsprachenlehrerInnen an SchülerInnen weitergegeben werden können, scheint ebenfalls widersprüchlich zu der später verteidigten Abneigung gegen abgeschlossene Nationen und Nationalkulturen.

Kultur

Es ist Bewusstsein und Reflektiertheit in den Aussagen A1's über das Thema Kultur erkennbar. Als zentrale Quelle ihrer Auseinandersetzungen mit diesem Thema wird ihr Geschichtestudium genannt.

Um über die Vermittlung von kulturellen Inhalten im Fremdsprachenunterricht zu sprechen, werden die Nominationen „kulturelle Aspekte“ (Interview 1 A1 30: 36) oder „Kulturaspekte“ (Interview 1 A1 14: 19) verwendet. Aussagen wie „oft hab ich auch gar keine kulturellen Aspekte reingebracht“ (Interview 1 A1 30:36) implizieren die Tatsache, dass jene keinen zentralen Stellenwert im Unterricht der Interviewten eingenommen zu haben scheinen.

Auffällig in der Auseinandersetzung A1's mit dem Begriff Kultur, ist ihre Positionierung auf Seiten des Ansatzes, Kultur aus einer persönlichen Perspektive zu erklären und zu unterstreichen, dass die Art, Kultur zu leben, individuell sei. Legitimiert wird diese Perspektive zum Einen mit dem Argument der Unmöglichkeit, wissen zu können, wie „der Rest“ der ÖsterreicherInnen Traditionen und kulturelle Praktiken lebe (Interview 1 A1 12:18) und zum Anderen mit der Beschreibung des Einflusses der eigenen Schulzeit der Sprecherin, in der sie sich Inhalte besser gemerkt habe, wenn sie unter einem persönlichen Blickwinkel erzählt worden seien (Interview 1 A1 12:39).

Weitere Nominationen, die sich auf Kultur beziehen, sind der Begriff „kulturzentrierte Gegend“, der für die Beschreibung der Wachau benutzt wird und für die Sprecherin bedeute, dass jene Region „touristisch“ sei und man Wein und Dirndl „sehr hoch“ schreibe. (Interview 1 A1 02:35). Des Weiteren verwendet sie den Begriff „Kulturregion“ (Interview 1 A1 61: 48), um sich auf Konstruktionen wie Europa zu beziehen, die über nationale Grenzen hinweggehen. Jene nationenübergreifende Gebilde werden als Ankerpunkt für Identifikation

dargestellt, die sinnvoller seien als Identitätsbildung durch Nationalität. Außerdem verwendet A1 das Wort „kultureller Vektor“, der sich auf die Rolle der SprachassistentInnen bezieht und laut der Sprecherin am Vorbereitungsseminar des Programmes „Weltweit Unterrichten“ vermittelt wurde (Interview 1 A1 02: 08). Dieser Begriff wird von der Sprecherin mit einer negativen Konnotation behaftet, indem er als „Unbehagen auslösend“ beschrieben wird. Als Hauptbegründung für diese Einschätzung wird genannt, dass diese Bezeichnung etwas „Unpersönliches“ an sich habe (Interview 1 A1 65:50).

Die Prädikation des Begriffes „Kultur“ erscheint in den Aussagen der Interviewten als sehr vielseitig. Zum einen wird Kultur als „schwieriger Begriff“ charakterisiert (Interview A1 01:47). Die genaue Natur dieser Schwierigkeit wird nicht genau dargelegt, allerdings ist als damit zusammenhängender Aspekt jener des Argumentes der Heterogenität von Kulturen zu erkennen. So werden Nationalkulturen beispielsweise als derart vielseitig beschrieben, dass es schwierig sei, jenes Thema „in vier Stunden Sprachunterricht zu packen“ (Interview 1 A1 59:03).

Außerdem verwendet die Interviewte den Blickwinkel des „Bedürfnisses“, um über Kultur zu sprechen. Sie positioniert sich selbst als Person, die Nationalkultur nicht als Ankerpunkt benötigt, konstruiert aber gleichzeitig Prädikationen wie „Kultur ist nichts Schlechtes“ (Interview 1 A1 60:07), um Verständnis dafür auszudrücken, dass manche Menschen Nationalkulturen als Orientierung heranziehen.

In dem Versuch, eine Definition für Kultur zu finden, stellt die Sprecherin Kultur dem Konzept der Nation gegenüber und beschreibt Kultur in diesem Vergleich als „etwas, das über Generationen hinweg entwickelt und weitergegeben wird“ (Interview 1 A1 61:33), eine Definition, die stark an Assmans Konzept des kulturellen Gedächtnisses erinnert.

Ein völlig anderer Ansatz der Sprecherin, Kultur zu beschreiben kann in dem Kontext von Beschreibungen der Wachau und Wiens gefunden werden, in dem sie behauptet: „Kultur ist nur ein Schein, um Touristen anzulocken“ (Interview 2 A1 05:05).

An manchen Stellen des Interviews kann außerdem die Tendenz erkannt werden, Kultur als etwas darzustellen, das mit anderen Kulturen verglichen werden kann, wie beispielsweise in der Aussage: „nirgendwo steht geschrieben, dass meine Kultur besser ist, als die von irgendwem andern“ (Interview 2 A1 10:38).

Nation

Auf den Begriff „Nation“ wird sehr häufig mit dem Wort „Nationenkonstrukt“ verwiesen, was deutlich die von der Sprecherin verteidigte Einstellung impliziert, dass „Nation“ nichts natürlich Gegebenes, sondern etwas menschlich Geschaffenes sei. Als Motiv dieser künstlichen Schaffung wird vor allem „Abgrenzung“ genannt. Die Begriffe „Nation“ und „Abgrenzung“ werden im Laufe des Interviews wiederkehrend miteinander in Beziehung gesetzt. Nation wird als etwas Negatives und Abzulehnendes dargestellt, was in Aussagen wie „ich bin absolut kein Fan von Nationenkonstrukten“ oder „ich hab ein großes Problem mit Abgrenzung“ (Interview 1 A1 50: 43) zu erkennen ist. Weiters ist zu erkennen, dass „Nation“ nicht nur als kritisch, sondern auch als etwas in Realität nicht Existierendes konstruiert wird, was aus Aussagen wie jener hervorgeht, dass sich viele Politiker heutzutage auf das Konzept von Nation bezögen, aber nicht sehen, dass dies „schon gar nicht mehr vorhanden“ sei (Interview 2 A1 04:31). Außerdem beschreibt A1 den Begriff Nation als „etwas Politisches, Herrschaftliches, Terrainbestimmendes“ (Interview 2 A1 61:27).

Weitere Begriffe, die in dem vorliegenden Diskurs mit Nation in Verbindung stehen, sind „Republik“, „Staat“ und „Heimat“. „Heimat“ wird im Kontext von „Heimatsstolz“ (Interview 1 A1 51: 04) und „Nationalstolz“ (Interview 1 A1 51: 26) angesprochen. Bezüglich dieses Themas wird das Wort „Geburtenrecht“ (Interview 2 A1 11: 41) in Beziehung zu Heimat gesetzt, um die Ansicht zu verteidigen, dass Heimatsstolz ungerechtfertigt und Geburtenrecht ungerecht sei. Der Begriff „Staat“ wird ausschließlich an Stellen verwendet, an denen von oben gegebene Vorgaben an die Gesellschaft beschrieben werden, beispielsweise offizielle Landessprachen oder die österreichische Kultur, die als vom Staat bewusst konstruiertes „Nachkriegskonstrukt“ dargestellt wird (Interview 2 A1 02:10). „Republik“ steht mit dem Begriff „Alpenrepublik“ in Beziehung und wird von der Sprecherin verwendet, um zu beschreiben, dass die Nähe von Alpen nicht als Realität aller ÖsterreicherInnen angesehen werden kann.

Österreich

Österreich wird in den Aussagen der Interviewten durch folgende Nominationen konstruiert: Als erste Assoziation scheint sie Österreich mit dem Begriff „Alpen“ gleichzusetzen, ein Widerspruch zu der oben erwähnten Aussage, dass Alpen nicht als universelle Realität aller ÖsterreicherInnen gesehen werden können. Als zweite Assoziation folgt Wien, wie in folgendem Abschnitt gesehen werden kann:

I: „Was hältst du von dem Ziel, SchülerInnen für Österreich zu begeistern?“

A1: „: Ich war in den Alpen in Frankreich, was soll ich ihnen noch großartig erzählen, über die österreichischen Alpen?“

I: „Wieso über die Alpen?“

A1: „Naja ganz ehrlich, ok ja, Wien is schön und Wien is cool. Aber ein zwölfjähriges Kind weiß nicht, ob die Begeisterung für Wien da is.“

(Interview 1 A1 70:04)

Auffallend an dieser Stelle ist, dass Österreich von der Sprecherin exklusiv auf die Konzepte „Alpen“ und „Wien“ beschränkt wird. Die Idee, über andere österreichische Aspekte mit den SchülerInnen sprechen zu können, wirkt in diesem Abschnitt als völlig ausgeschlossen. Ein weiterer Aspekt, der in diesem Textabschnitt deutlich wird, ist die Darstellung Österreichs als wenig besonders im Vergleich zu Frankreich. Österreich wird als etwas beschrieben, das keine herausstechenden Merkmale habe, die es nicht ebenso in Frankreich zu finden gebe. Dies wird auch in anderen Abschnitten des Interviews deutlich, beispielsweise wenn über die österreichische Küche gesprochen wird, die neben die „genauso gute“ französische Küche gestellt wird (Interview 1 A1 70:55), oder wenn SchülerInnen zitiert werden, die gefragt hätten, warum sie nach Österreich fahren sollten, wenn sie doch eh „die Berge vor der Tür“ hätten (Interview 1 A1 70:38). Auch hier ist wieder die Gleichsetzung Österreichs mit Bergen deutlich erkennbar. Die von A1 implizierte Unbesonderheit Österreichs wird außerdem in ihrer Erwähnung des Problems deutlich, nicht gewusst zu haben, womit sie für Österreich Werbung hätte machen können (Interview 1 A1 70: 38). An dieser Stelle tritt, ebenso wie in ihrer oben erwähnten Beschreibung einer kulturzentrierten Gegend, der Begriff des Weines als zentrale Assoziation mit Österreich, da die Sprecherin das Erschwernis für Österreich zu werben damit beschreibt, nicht von Wein habe reden zu können, da man „Kinder nicht zum Alkohol verführen“ dürfe (Interview 1 A1 70: 45). Als mögliche Alternative für ein zu werben würdiges Element Österreichs nennt A1 „Seen“ und verbindet auch jenes mit der Prädikation der Unbesonderheit Österreichs, da ihre SchülerInnen in der Nähe des lac d’Ancy gelebt und daher nicht mit österreichischen Seen begeistert werden hätten können (Interview 1 A1 70: 55).

Obwohl die Interviewte in jenen Aussagen jegliche anderen Assoziationen mit Österreich außer Bergen, Seen, Küche und Wein auszuschließen scheint, wird Österreich im Laufe des Interviews allerdings auch mit diversen anderen Konzepten in Verbindung gebracht. Ein Thema, das von der Sprecherin sehr klar als wichtig dargestellt wird, ist Skisport. Die

ehemalige Sprachassistentin, die sich selbst als „absoluter Skinarr“ (Interview 1 A1 31:45) beschreibt, erzählt, das Thema Ski „ganz viel“ mit ihren SchülerInnen gemacht zu haben (Interview 1 A1 31:40). Das zuvor beschriebene Wir-Gefühl zu Österreich wird im Kontext von Skisport sehr deutlich. So erwähnt die Sprecherin mehrmals, dass „wir die beste Skination der Welt“ seien (Interview 1 A1 34:25) und „die besten Skifahrer“ hätten (Interview A1 34:52). Dieses Wir-Gefühl wird von der Befragten mit den Konzepten „Patriotismus“ und „Emotionen“ in Verbindung gebracht, die man in der Stimme eines Ski-Moderators, den sie sich mit ihren Klassen angehört hat, vernehmen könne (Interview 1 A1 34: 16). In dieser Verbundenheit zu österreichischen Ski-Erfolgen schwingt deutlich das Gefühl von Stolz zur österreichischen Nation mit, ein klarer Widerspruch zur zuvor beschriebenen Aussage A1's, dass Heimatstolz ungerechtfertigt sei.

Das Konzept Ski findet sich auch in der Musik, die die ehemalige Sprachassistentin ihren Klassen vorgestellt habe („Après Ski Musik“) und in der Erwähnung „bekannter Leute“ aus Österreich, neben Sisi ausschließlich Marcel Hischer und Hermann Maier (Interview 1 A1 33:14). Weitere Themen, die mit Österreich verbunden werden, sind Schnee, Feste und Traditionen wie Nikolo und Krampus, Advent, Weihnachten oder Fasching, verschiedene österreichische Dialekte und österreichische Ausdrücke wie „oida“, „bist du deppat“, „herst“ und „sammas“. Diese Ausdrücke werden in der Abschlussbemerkung der Sprecherin hervorgehoben, indem sie behauptet „sehr stolz“ zu sein, dass „ihre Kinder“ jene beherrscht hätten (Interview 2 A1 26:56), eine weitere Aussage, die sich als widersprüchlich zu der von A1 beschriebenen Illegitimität von Heimatstolz interpretieren lässt.

Was die Themenwahl der Interviewten betrifft, so beschreibt sie sie als partizipativ. Sie habe nie einen fertigen Plan gehabt, bevor sie in ihre Stunden gegangen sei, da sie es bevorzugt habe, sich gemeinsam mit den SchülerInnen auf ein Thema zu einigen, auf das sie Lust hatten (Interview 1 A1 44: 06).

Interessant zu betrachten ist außerdem die Art und Weise, wie die Sprecherin österreichisches Deutsch konstruiert. Österreichisches Vokabular, österreichische Sprechgeschwindigkeit und österreichischer Akzent werden als unverständlich, sowohl für französische SchülerInnen, als auch für deutsche LehrerInnen und sogar allgemein in Deutschland dargestellt. Der einzige deutsche Ort, an dem Österreichisch, nach Ansicht der Befragten verstanden werden könne, sei Bayern, aber auch hier nur dann, wenn der Kontext passe (Interview 1 A1 49: 52). Diese Verständnisprobleme seitens der LehrerInenn werden von der Sprecherin als Hauptmotivation der SchülerInnen dargestellt, Österreichisch zu lernen, da die Befähigung, für die LehrerInnen unverständliche Wörter zu benutzen, ein Gefühl der Superiorität ausgelöst hätte. Zum Thema

österreichisches Deutsch lässt sich ein interessanter Versprecher A1's feststellen. Sie spricht über ihre Verwendung österreichischen Vokabulars in einer Stunde über Alltagsvokabular, das sie mit den SchülerInnen geübt habe, um sie auf eine Reise nach Deutschland vorzubereiten. In dieser Erzählung verspricht sie sich und verwendet das Wort „Geld“ um auf „Vokabular“ zu referieren:

„Aber ich hab ihnen so ein Vokabular gelernt, dass sie mit diesem Geld, eh Geld, mit diesem Vokabular nichts anfangen können“ (Interview 1 A1 49: 54).

Eine mögliche Interpretation dieses Versprechers ist, das Vokabular hier zu einer Art bourdieuschem Kapital wird, das Menschen ermöglicht, in einem anderen Land zurechtzukommen.

Was die Konstruktion des Begriffes „österreichische Kultur“ betrifft, so wird deutlich, dass die Befragte versucht, Abstand von der Idee, diese zu vertreten, nimmt. Dies wird zum Einen mit dem Adjektiv „schwer“ in der Aussage „schwer, die österreichische Kultur zu vertreten“ (Interview 1 A1 02:21) impliziert. Weiters wird jene Positionierung der Sprecherin mit der rhetorischen Frage „Weil was ist die österreichische Kultur?“ betont, die impliziert, dass die Problematik, Österreich nicht repräsentieren zu können darin liege, nicht genau zu wissen, was denn österreichische Kultur überhaupt sei (Interview 1 A1 02:35). Die Distanz, die A1 zu der Rolle der Repräsentantin Österreichs nimmt, wird außerdem in ihrer Beschreibung der Ziele des österreichischen Programms Weltweit Unterrichten deutlich, indem sie folgendes erklärt:

„Und dann hats halt geheißen, es geht irgendwie darum, die österreichische Kultur zu vertreten“ (Interview 1 A1 02:32).

Sowohl die Wahl des Verbes „geheißen“, als auch die unpersönliche Bezeichnung „es“, sowie die Begriffe „halt“ und „irgendwie“ implizieren Abstand der Interviewten von dem geäußerten Wunsch.

Was den Platz Österreichs im Deutschunterricht an den Schulen A1's angeht, so gibt sie an, ihn als sehr klein und unbedeutend empfunden zu haben. So beschreibt sie zum Beispiel, dass Österreich weder im Lehrplan, noch im Schulbuch, noch in der Dekoration des Klassenzimmers Raum gefunden habe. Sich mit den LehrerInnen zu einigen, österreichische Inhalte mit den SchülerInnen zu behandeln, wird als „sau schwierig“ beschrieben (Interview 1 A1 03: 12) und die Frage, ob ein Bedürfnis seitens der LehrerInnen oder SchülerInnen zu erkennen gewesen sei, Österreich im Unterricht einzubauen, wird verneint (Interview 1 A1

08: 02). Außerdem konstruiert A1 die Prädikation der Unbekanntheit Österreichs, indem sie beschreibt, dass die Mehrheit der SchülerInnen noch nie etwas von dem Land gehört gehabt hätten (Interview 1 A1 37: 45).

Klischees und Stereotype

Die Themen Klischees und Stereotype werden von A1 mit der Prädikation der Nebensächlichkeit behaftet, indem sie Begriffe wie „irgendwie aus einem Gespräch heraus“ und „ergeben“ (Interview 1 A1 42: 10) benutzt, um über ihren Umgang mit Klischees im Unterricht zu sprechen. Gleichzeitig allerdings verbindet sie jene mit der Konnotation des Interessanten, indem sie den Austausch mit SchülerInnen mit der intensivierten Beschreibung „total interessanter Perspektivenwechsel“ (Interview 1 A1 46:49). Bezeichnet. Als konkrete Klischees über Österreich werden Wien, der Stephansdom, und die Ansichten „nichts außer Apfelstrudel“ zu essen (Interview 1 A1 38:33) und dass „alle im Dirndl“ seien (Interview 1 A1 46:10) genannt. Die Existenz von Klischees über Nationen wird an keiner Stelle des Interviews expliziert kritisiert oder negativ konnotiert. Sie werden eher als neutrales Thema dargestellt, über das man im Fremdsprachenunterricht spricht, wenn es sich in einer Stunde gut ergibt. An einer Stelle werden sie sogar als etwas Notwendiges beschrieben, nämlich in der Erzählung über eine Präsentation, die die ehemalige Sprachassistentin zu Antritt ihrer Arbeit verwendet habe, um Österreich vorzustellen. Jene wird als „klischeeorientiert“ beschrieben, was sie für nötig gehalten habe, da die SchülerInnen noch nie etwas von Österreich gehört hätten, und daher nur durch Klischees, Verständnis erreicht hätte werden können (Interview 1 A1 37:45). Verbunden mit Klischees ist das Konzept von Verallgemeinerungen. Was dies betrifft, ist ein interessanter Widerspruch in den Aussagen der Befragten erkennbar. Zum Einen wird der Vorgang im Fremdsprachenunterricht „brutal zu verallgemeinern“ als notwendig beschrieben. Topos für diese Notwendigkeit ist Zeitdruck der sich durch die zu geringe Anzahl an Deutschstunden ergebe. Außerdem hätten Verallgemeinerungen das Ziel, „Kinder nicht mit Fakten zu überschütten“ (Interview 1 A1 14:11). In einer anderen Stelle des Interviews wird allerdings die Frage, ob die Interviewte glaube, Verallgemeinerungen seien notwendig, mit „Ich weiß nicht obs notwendig is in dem Sinn“ (Interview 1 A1 14:45) beantwortet, ein Widerspruch zur oberen Aussage, der eine gewisse Unsicherheit zum Stellenwert von Verallgemeinerungen durchklingen lässt.

c. Abschwächungs- und Intensivierungsstrategien

Was Abschwächungs- und Intensivierungsstrategien in dem vorliegenden Interview betrifft, so wird deutlich, dass die Sprecherin Intensivierungen vernehmlich häufiger verwendet als Abschwächungen.

Die häufigste Abschwächungsstrategie ist die Verwendung des Adverbs „ein bisschen“ („damit das so ein bisschen spielerisch ist“ (Interview 1 A1 48: 30) oder „ein bissl“ („man sollte bissl mehr Raum lassen“ (Interview 1 A1 66: 32)). Eine weitere Technik, die von der Befragten verwendet wird, um ihre Aussagen abzuschwächen, ist ein expliziter Bezug auf die Individualität ihrer Aussagen. Dies wird durch Ausdrücke wie „aber das ist ja auch nur meine Meinung“ (Interview 1 A1 60:54), „es ist wirklich eine persönliche Sache“ (Interview 2 A1 08:37), oder „es gibt sicher Leute, die der Meinung sind, dass ich vollkommenen Blödsinn red“ (Interview 2 A1 11:41). Diese Technik wird ausschließlich in Abschnitten über die Einstellung der Sprecherin zu Kultur und dem aktuellen politischen System verwendet.

Auffällig am Stil A1s, ist ihre sehr zahlreiche Verwendung intensivierender Ausdrücke. Das Thema, an dem dies am häufigsten der Fall ist, sind die Beschreibungen der Motivation, des Interesses und der Freude der SchülerInnen, gefolgt von der Darstellung des Erfolgs der Unterrichtsstunden der ehemaligen Sprachassistentin. Weitere Themen, zu denen die Sprecherin ihre Meinung mit intensivierten Ausdrücken äußert, sind die Kritik daran, im Unterricht ausschließlich deutsch zu sprechen, der Wunsch, eine gute Beziehung zu den SchülerInnen aufzubauen, die negative Ansicht auf Nationenkonstrukte sowie auf zu hohen Druck in Schule und Fremdsprachenunterricht, die Darstellung von Konflikten mit den LehrerInnen und der Mangel an österreichischen Inhalten im Deutschunterricht.

Interview 2

1. Kurzbeschreibung des Interviews

Codename: A2

Merkmale:

-27 Jahre

-Sprachassistentin in Toulon: Collège, Lycée

-Ausbildung: Bachelor Transkulturelle Kommunikation, Lehrgang DAF/DAZ, Lehramt: Deutsch, Französisch

-Herkunft aus Serbien

Länge des Interviews:

Erster Teil: 00: 13: 43

Zweiter Teil: 00: 52: 22

(Aufgrund einer Unterbrechung wurde das Interview in zwei Teilen aufgenommen)

Das Interview fand in einem Café in Wien statt. Das Wasser des Donaukanales floss während des Gespräches braungrün am Fenster entlang. Der Regen hatte einen Rüsselkäfer und ein Seepferdchen auf das Fenster gemalt.

Die ehemalige Sprachassistentin ist 27 Jahre alt, kommt aus Serbien und hat ihre ersten zehn Lebensjahre dort verbracht, bevor sie nach Österreich gezogen ist. Die Interviewte war auf Sprachassistentin in Toulon und zum Zeitpunkt des Interviews lag ihre Sprachassistentenzeit drei Jahre zurück, was an manchen, wenn auch seltenen Stellen dazu führte, dass sie sich an gewisse Aktivitäten im Zuge ihrer Arbeit nicht mehr vollständig erinnern konnte. Es kam häufig vor, dass die Interviewte auf die angesprochenen Themen zunächst nur oberflächlich einging und intensiveres Nachfragen war notwendig, um mehr in die Tiefe zu gehen. Die Sprecherin wirkt, vor allem was die Themen Kultur, Nation und Identität betrifft, sehr unsicher und zögernd, Aussagen zu treffen. Mehrmals spricht auch sie selbst diese Unsicherheit an. Einige ihrer Aussagen sind durch Widersprüche gekennzeichnet. Außerdem gibt sie an, über die Themen Nationalkultur und Kulturvermittlung vor dem Zeitpunkt des Interviews noch nicht viel nachgedacht zu haben.

2. Zusammenfassung

Die Themen, die in dem Gespräch den größten Platz einnehmen sind Nationalität und Identität, sowie Österreich und Serbien. Österreich wird in diesem Diskurs eine sehr stark positive Konnotation zugeschrieben. Was auffällt ist, dass ÖsterreicherInnen in vielen Aussagen der Interviewten als homogene Gruppe gezeichnet werden, die Küche, Kultur und Gebräuche gleich erlebt und sich an den gleichen Dingen erfreut. Traditionen wie Weihnachten und Ostern sind Themen, über die die Interviewpartnerin sehr ausführlich spricht und sie stellt diese als Element dar, das für ÖsterreicherInnen wichtig sei. Ein Begriff, der mit dem Thema Österreich in dem vorliegenden Diskurs in Verbindung steht, ist jener der Klischees. Klischees werden von der Interviewten als notwendig für Menschen beschrieben, da sie sich dadurch orientieren und Anknüpfungspunkte schaffen können. Gleichzeitig kritisiert sie diese aber mit der Begründung, dass sie Nationen zu sehr einschränken. Die eigene Identifikation mit Österreich wirkt in den Darstellungen A2's widersprüchlich. Zum Einen identifiziert sie sich als Österreicherin, zum Anderen schließt sie sich von der Gruppe, „normaler“ österreichischer SprachassistentInnen aus und beschreibt Unsicherheit und Angst, in ihrer Rolle als Sprachassistentin nicht als Österreicherin angenommen zu werden. Die Aufgabe, Österreich zu repräsentieren wird von der Sprecherin zustimmend angenommen, auch wenn diese an einer Stelle als einschränkend bezeichnet wird. Was den Unterricht der Sprecherin betrifft, so wird beschrieben, dass Österreich einen großen Platz in ihren Stunden eingenommen habe. Sie gibt an, vor allem Themen behandelt zu haben, die sie als typisch bezeichnet, wie Küche oder Feste.

3. Analyse

a. Zentrale Themen des Diskurses

In dem vorliegenden Diskurs konnten folgende zentrale Themen identifiziert werden:

- .) Reflexionen über Fremdsprachenunterricht
- .) Das Verständnis der Rolle als Lehrerin
- .) Der Unterricht A2's
- .) Kulturvermittlung im Fremdspracheunterricht
- .) Klischees über Nationen
- .) Österreich (Vermittlung von Themen mit Österreichbezug, die Sicht auf Österreich von außen, repräsentative Elemente von Österreich)

- .) Serbien
- .) Die Identifikation mit und Repräsentation von Nationen
- .) Identität (-skonstruktion)

Was diese Themen betrifft so fällt auf, dass Reflexionen über Österreich, den Blick auf Österreich von außen, die Vermittlung von österreichischen Themen, die Identifikation mit und Repräsentation von Österreich und die Beschreibung von Österreich und Dingen, die daran schön sind, sowie Anknüpfungspunkte, die es repräsentieren, den größten Teil des Gespräches einnehmen.

b. Nominations- und Prädikationsstrategien

Diskursive Konstruktion von sozialen Akteuren

Die wichtigsten Akteure, die in dem Diskurs angesprochen werden, sind die Sprecherin selbst in ihrer Rolle als Sprachassistentin sowie als angehende Lehrerin, die SchülerInnen, mit denen die Sprecherin zusammengearbeitet hat, sowie SchülerInnen allgemein, wenn die Interviewte über ihr Verständnis von Unterricht im weiteren Sinn spricht. Eine weitere zentrale Rolle in dem Diskurs nehmen Reflexionen über ÖsterreicherInnen ein. Auch die LehrerInnen, mit denen die ehemalige Sprachassistentin zusammengearbeitet hat, nehmen Platz in dem Gespräch ein, wenn auch einen eher nebensächlichen. Das Verhältnis zu den LehrerInnen wird als „ziemlich gut“ beschrieben („Ich habe mich mit den LehrerInnen ziemlich gut verstanden.“ (Interview 1 A2 12:51)) und die Zusammenarbeit als konstruktiv („Ich hab mich da wirklich immer gut mit ihnen abgesprochen und konnte viel von ihnen lernen.“ (Interview 1 A2 13:02)).

Die Sprecherin

Was an der Selbstdarstellung A2's auffällt ist, dass einige ihre Positionierungen widersprüchlich wirken, wie anhand folgender Beispiele ersichtlich wird:

Was das Thema des Teilens persönlicher Informationen im Unterricht betrifft, so ist auf der einen Seite erkennbar, dass die Sprecherin darüber in intensiver Form Abneigung ausdrückt, wie anhand der Verwendung des Begriffs „ein Graus davor“ (Interview 2 A2 25:09) deutlich wird. Zum Anderen allerdings stellt A2 in ihrer Ausführung über Authentizität das Argument auf, dass es „wichtig“ sei, persönliche Information im Unterricht zu teilen, um als Lehrperson authentisch wirken zu können; zwei Aussagen die stark konträr zueinander wirken. Auch ihre Einstellung zu Authentizität erscheint widersprüchlich, da sie an einer

anderen Stelle des Interviews erwähnt, dass sie davon abgesehen habe, ihren Klassen zu erzählen, dass sie Skifahren hasse, da dies nicht österreichisch sei (Interview 2 A2 41:12), eine Entscheidung, die dem Bestreben authentisch zu wirken wohl nur wenig nachkommt.

Ein weiteres Beispiel für die widersprüchliche Positionierung der Sprecherin bezieht sich auf ihr Verhältnis zu Österreich. Zum Einen unterstreicht sie an mehreren Stellen ihre starke Identifikation mit dem Land Österreich, worauf ich im Laufe dieses Kapitels näher eingehen werde. Zum Anderen, allerdings positioniert sich A2 aufgrund ihrer serbischen Herkunft als Art Außenseiterin, die sich von anderen SprachassistentInnen unterscheidet. Diese Positionierung wird beispielsweise durch die Wahl der Nomination „die normalen Leute“ konstruiert, die sich auf andere österreichische SprachassistentInnen bezieht. „Die normalen Leute“ werden als Vergleich verwendet, um aufzuzeigen, dass die österreichischen Assistentinnen, die A2 auf dem Vorbereitungsseminar kennengelernt habe, mehr über Österreich gewusst hätten, als die Interviewte selbst (Interview 2 A2 47: 45). Auch das Verb „entlarvt“ ist auffällig, da es deutlich die Angst der Sprecherin widerspiegelt, als jemand angesehen zu werden, der sich nicht ausreichend auskennt, wie in folgendem Zitat ersichtlich wird:

„Wie gesagt, ich hab mich schon ein bisschen anders gefühlt als andere, die jetzt in einer österreichischen Familie aufgewachsen sind und ich hab halt immer gehofft, nicht entlarvt zu werden jetzt als die, die jetzt nicht viel weiß und die normalen also die Leute, die ich beim Einschulungskurs getroffen hab, die ham schon mehr gewusst“. (Interview 2 A2 47: 45).

Die SchülerInnen

Auf die SchülerInnen der ehemaligen Sprachassistentin wird mit Ausdrücken „meine Schülerinnen und Schüler“, „die Schüler“, oder „die Kinder“ referiert. Als deiktische Expression für die SchülerInnen wird im Laufe des gesamten Interviews ausschließlich „sie“ verwendet bis auf eine einzige Stelle, in der das Pronomen „die“ gewählt wird, wie im folgenden Zitat ersichtlich: „Was interessiert die was ich jetzt mache?“ (Interview 2 A2 24: 36). Dies ist insofern aufschlussreich, als dass diese Wortwahl an einer Stelle getroffen wird, in der A2 ihr Unbehagen darüber beschreibt, persönliche Informationen mit den SchülerInnen zu teilen, und die syntaktisch konstruierte Distanz des Pronomen „die“ somit den semantischen Ausdruck des Wunsches nach Abstand zu den SchülerInnen widerzuspiegeln scheint.

ÖsterreicherInnen

Personen mit österreichischer Nationalität werden auf verschiedene Art diskursiv konstruiert. Sehr häufig wird das Pronomen „wir“ verwendet, um auf Österreicherinnen zu referieren, was zeigt, dass sich die Sprecherin trotz der Tatsache, in Serbien geboren worden zu sein und ihre Kindheit dort verbracht zu haben, selbst zur Gruppe der ÖsterreicherInnen zählt. Interessant an dieser „Wir“-Konstruktion ist, dass sie vor allem verwendet wird, um Österreicherinnen als homogene Gruppe zu zeichnen, die gewisse Vorlieben, Traditionen und Praktiken auf gleiche Art und Weise erleben. Dies wird beispielsweise in Aussagen wie „dann hab ich ihnen Walzer vorgezeigt, also wie wir das machen“ (Interview 1 A2 04:53), oder „die Feste, die wir feiern, Dinge, an denen wir uns erfreuen“ (Interview 2 A2 37:42) deutlich, die implizieren, dass gewisse Traditionen eine gemeinsam gelebte Realität aller ÖsterreicherInnen seien. Dies zeigt sich auch in der Wahl der Bezeichnung „man“, die ebenfalls für ÖsterreicherInnen verwendet wird, wie zum Beispiel in einer Beschreibung der Tradition Krampus zu feiern, in der die Sprecherin erklärt „wie man das macht“ (Interview 1 A2 20:41). Auch hier impliziert die Konstruktion „man“, dass die Art und Weise Krampus zu feiern, für alle ÖsterreicherInnen gleich zu sein scheint. In dieser Stelle über Krampus wird erneut die widersprüchliche Beziehung der Sprecherin zu Österreich deutlich: deutlich: Zum Einen drückt die Sprecherin durch die Wahl der obig beschriebenen Pronomen Identifikation mit Österreich aus, zum Anderen aber stellt sie sich als jemand dar, die von einer Außenperspektive auf Österreich blickt und Probleme hat, die Bräuche und Traditionen in Österreich zu Genüge zu kennen und zu verstehen. Von dem Wissen, wie „man“ Krampus feiert, erzählt sie nämlich, dass sie dies bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie die Stunde vorbereitete selbst nicht gewusst habe und sich diese Informationen zunächst selbst aneignen musste. Das verwendete „man“, das ÖsterreicherInnen hier beschreibt, wird also zu einem „man“, das die ehemalige Sprachassistentin ausschließt.

Bezüglich der Konstruktion Österreichs in den Aussagen A2's ist außerdem die Verwendung von rhetorischen Stilmitteln aufschlussreich. So wird einmal das Pronomen „wir“ als Metonymie für das Land Österreich verwendet, indem behauptet wird, dass „wir nicht mehr Österreich-Ungarn heißen“ (Interview 2 A2 37:29) und umgekehrt wird der Begriff Österreich zweimal als Personifikation konstruiert, die sich auf ÖsterreicherInnen bezieht, indem Ausdrücke wie „was das für Österreich jetzt bedeutet“ (Interview 1 A2 05:10), oder „weil es für Österreich wichtig ist“ (Interview 2 A2 21:04) benutzt werden.

Das Pronomen „wir“

Ein Pronomen, das in dem Gespräch mehrere verschiedene Funktionen einnimmt ist „wir“. „Wir“ wird verwendet, um die Zugehörigkeit der Sprecherin zu folgenden Gruppen auszudrücken: zu ÖsterreicherInnen, wie zuvor beschrieben, zu SprachassistentInnen, indem von „unserer Stellenbeschreibung“ gesprochen wird (Interview 2 A2 11:19), zu der Gruppe von LehrerInnenkollegInnen in Frankreich, indem erzählt wird, dass „wir“ gewisse Themen gemeinsam gewählt hätten (Interview 2 A2 42: 18), sowie zu Menschen im allgemeinen Sinn, indem behauptet wird, dass „wir Menschen halt so“ seien und uns nicht alles merken können (Interview 2 A2 02:29). Auffällig ist, dass A2 das Pronomen „wir“ zwar für die Gruppe der LehrerInnen verwendet, aber nicht für die Gruppe der SchülerInnen, was darauf deutet, dass sie sich mit der Rolle als Lehrerin zu identifizieren und Abstand zu den SchülerInnen auszudrücken scheint.

Diskursive Konstruktion von Objekten/Phänomenen

Kultur

Der Begriff Kultur ist aufgrund der Interviewleitfragen zwar ein Aspekt, der in dem Gespräch angesprochen wird, allerdings wirkt jener neben den Themen Österreich und Serbien und der Auseinandersetzung mit Nationalität und Identitätsbildung eher sekundär.

Der Kulturbegriff tritt in zwei verschiedenen Formen auf. Auf der einen Seite erscheint Kultur im semantischen Feld von Kunst, Literatur, Musik und Theater, indem von „kulturellen Ereignissen“ (Interview 1 A2 03:48) oder „Kulturangebot“ (Interview 2 A2 16:22) gesprochen wird. Auch Wien wird in diesem Kontext als „sehr kulturell“ (Interview 2 A2 16:22) beschrieben.

Auf der anderen Seite tritt Kultur im Sinne von Nationalkultur auf. Die Sprecherin verwendet „Kultur“ in diesem Zusammenhang manchmal in der Mehrzahl und setzt sie mit dem Wort „Länder“ gleich, indem sie beispielsweise behauptet, dass man „Bilder“, „Erinnerungen“ oder „Anknüpfungspunkte“ brauche, um über „verschiedene Kulturen und Länder“ nachdenken zu können (Interview 2 A2 02:45). Die Tatsache, dass der Kulturbegriff hier im Plural verwendet wird, scheint Kultur als fixes und abgeschlossenes Gebilde zu zeichnen, das abgegrenzt ist und mit anderen Kulturen verglichen werden kann.

Kultur wird außerdem angesprochen, wenn es um Sprache und Fremdsprachenunterricht geht, indem die Sprecherin die Behauptung aufstellt, dass Kultur und Sprache fix miteinander verbunden seien. Diese Verbindung zeige sich, laut der Interviewten, beispielsweise daran,

dass es manche Begriffe ausschließlich in bestimmten Sprachen gebe, was zeige, dass Sprache und Kultur sich gegenseitig beeinflussen. Fremdsprachenunterricht ohne Kultur wird von der Befragten als unmöglich eingeschätzt, Sprachenlernen, das nur auf „trockener Grammatik“ basiert, „führe zu nichts“ (Interview 2 A2 39:24).

Der Unterricht A2's

Was die Beschreibungen A2's ihres Unterrichts angeht, so ist zu erkennen, dass jene durch Prädikationen gefärbt werden, die Partizipation und aktive Teilnahme der SchülerInnen als erstrebenswert darstellen. Dies geschieht durch die Beschreibung der Ziele, „die Kinder mit einzubeziehen“ (Interview 2 A2 17:44), „auf tiefer Ebene“ mit ihnen zu sprechen (Interview 2 A2 07: 42) oder sie „im Stationenbetrieb **entdecken**“ zu lassen, ein Verb, das an das Konzept von Kulturfunden von Schweiger et. al (2016) erinnert. Als Hindernis, derartige Ziele zu verwirklichen wird das „schlechte Deutschniveau“ vieler ihrer SchülerInnen genannt (Interview 2 A2 07:42).

Widersprüchlich zu jenem beschriebenen Anliegen A2's, die SchülerInnen aktiv mit einzubeziehen, wirkt die Darstellung ihrer Vorgehensweise bei der Themenwahl, die als wenig partizipativ erscheint, da sie beschreibt, die Interessen der Jugendlichen „mit der Zeit herausgefunden“, ohne explizit danach gefragt zu haben (Interview 2 A2 7:03). Außerdem wird die Freiheit bei der Wahl der Unterrichtsinhalte als eingeschränkt beschreiben, da sie häufig von Wünschen der LehrerInnen beeinflusst gewesen seien (Interview 1 A2 12:15).

Eine weitere Nomination, die in den Erzählungen A2's ihres Unterrichts konstruiert wird, ist der Begriff der Landeskunde, der mit der Beschreibung „alles was mit dem Land eben zu tun hat“ (Interview 2 A2 19:37) definiert wird. Sie präzisiert dies näher, indem sie „die Küche, die Kultur, die Menschen, die Gebräuche, wichtige geschichtliche Ereignisse, Literatur, die Landschaft und Mentalität“ als zu Landeskunde gehörend aufzählt (Interview 2 A2 19:22). Auch in dieser Definition scheint die Idee von Nationalkultur als homogenes und empirisch beschreibbares Gebilde durch, vor allem durch die Wahl des Artikels „die“, der der beschriebenen „Küche“ und „Kultur“ so wie den „Menschen“ und „Gebräuchen“ etwas Fixiertes und allgemein Gültiges zuschreibt.

Serbien

Serbien scheint in dem vorliegenden Diskurs vor allem die Rolle eines Vergleich-Elements zu Österreich zuzukommen. Ein Beispiel dafür ist eine Stelle, in der A2 das Thema Klischees als Anknüpfungspunkte für Nationen anspricht und angibt, dass Österreich, im Ausland leicht erklärt werden könne, indem es reiche, Mozart zu erwähnen, um bei Menschen, Assoziationen herbeizuführen, während Serbien nicht über solch international erkennbarer Verknüpfungen verfüge (Interview 2 A2 1:29). Ein weiterer Vergleich, der zu Österreich gezogen wird, betrifft die Praxis der Korruption, von der behauptet wird, dass sie in Serbien stärker als in Österreich betrieben würde (Interview 2 A2 10:11).

Bezüglich der Konstruktion Serbiens ist außerdem erkennbar, dass die Sprecherin eine gewisse Distanz zu dem Land aufzubauen scheint. Ihre Erinnerungen an Serbien werden als „nicht so schön“ beschreiben, weshalb sie sich weder als „eng“ mit dem Land, noch als „Patriotin von Serbien“ fühle (Interview 2 A2 34:58). Von serbischer Politik und aktiver Teilhabe daran durch Wahlen wird angegeben, A2 „nie so richtig interessiert“ zu haben, da sie sich nicht „eingebunden“ fühle (Interview 2 A2 33:48). Anlässlich dieser Aussage wird erneut ein Vergleich zu Österreich gezogen, indem die Sprecherin erklärt, dass sie ja in Österreich lebe, und sich daher für politische Ereignisse in diesem Land zu interessieren. Auch das Interesse der SchülerInnen an Serbien wird als gering beschrieben (Interview 2 A2 10: 26) und von sich selbst gibt die Interviewte an, kein Bedürfnis gespürt zu haben, in ihrem Unterricht über Serbien zu erzählen (Interview 2 10:31). Um diese Positionierung zu untermauern, stellt A2 die Begründung auf, dass sie ihre Rolle so interpretiert habe, „Österreich zu repräsentieren, nicht Serbien“. (Interview 2 A2 11:15). Auffällig wird an dieser Stelle, mit welcher Bereitschaft und Zustimmung die Sprecherin die Rolle, Österreich zu repräsentieren, für sich anzunehmen scheint.

Auch die Prädikation des Nachteiligen wird der Herkunft aus Serbien angeheftet, indem A2 beispielsweise die Nomination „Handicap“ benutzt, um auf ihre serbische Nationalität zu referieren (Interview 2 A2 20:33), oder sich wie zuvor beschrieben als unwissender als andere SprachassistentInnen darstellt. An einer Stelle des Diskurses wird eine Aussage getätigt, die als klarer Widerspruch zu jener Darstellung erscheint, indem A2 erzählt, es als „Vorteil“ angesehen zu haben, in Serbien aufgewachsen zu sein, da diese „persönliche Erfahrung“ ermöglicht habe, den SchülerInnen eine Außenperspektive auf Österreich zeigen zu können (Interview 2 A2 7:06).

Österreich

Was an der Darstellung Österreichs in den Aussagen der Sprecherin auffällt ist, dass dem Land eine sehr starke und ausschließlich positive Konnotation zukommt. „Toll“ ist ein Adjektiv, das wiederholt sowohl für Österreich, als auch für Wien verwendet wird. Österreich wird in den Aussagen A2's als Land dargestellt, das „schön“ sei, „viel zu bieten“ habe und in dem „alles schön geregelt“ wirke (Interview 2 A2 9:42). Elemente, die A2 für sich persönlich als positive Aspekte Österreichs angibt, sind Weihnachtsmärkte (Interview 2 A2 0:22), der Stephansdom (Interview 2 A2 00:52) und Mozart (Interview 2 A2 01:07) und sie fügt hinzu: „also schon Sachen, die repräsentativ für Österreich und für Wien sind“ (Interview 2 A2 0:52). In dieser Aussage ist auffällig, dass diese persönlichen Vorlieben der Befragten sehr stark von klischeehaften Elementen Österreichs gefärbt zu sein scheinen. Sie geht nicht genauer darauf ein, woher diese Färbung genau rührt. Eine mögliche Interpretation könnte sein, dass sie ihre persönlichen Präferenzen durch den Filter des Wunsches, repräsentative Dinge über Österreich an die SchülerInnen zu vermitteln, beschreibt.

Sowohl die Prädikation „ja einen großen“ (Interview 2 A2 15:24) als auch das Adverb „immer“ in der Aussage „Immer wenn ich freie Bahn hatte, hab ich geschaut, dass ich was über Österreich mache.“ (Interview 2 A2 15:48) geben Aufschluss darauf, dass der Stellenwert österreichischer Inhalte im Unterricht A2s groß gewesen zu sein scheint. Ein Argument, das genannt wird, um jene Bedeutsamkeit zu rechtfertigen, ist die Unbekanntheit Österreichs seitens der SchülerInnen A2's.

Die Rolle, als Sprachassistentin Österreich zu vertreten, wird von A2 wie zuvor beschrieben, zustimmend angenommen („Ich war da, um Österreich zu repräsentieren“ (Interview 2 A2 11:15). Als Argument, das diese Identifikation untermauert, wird die Tatsache genannt, dass diese Art von Repräsentationsaufgabe in der Stellenbeschreibung der Sprachassistentenzstelle so verlangt worden sei (Interview 2 A2 11:23). Bezüglich ihrer persönlichen Einstellung zu dieser Rolle, gibt A2 an, sie als „nicht schlecht aber auch ein bisschen einschränkend“ empfunden zu haben. Als Hauptkritikpunkt an dieser Idee, wird der Wunsch genannt, neben österreichischen auch Deutschland- oder Schweiz bezogene Themen zu behandeln, da all diese Länder zum deutsch Sprachraum gehören (Interview 2 A2 12: 23). Trotz der Kommunikation dieses Anspruches, macht der intensivierte Ausdruck „ganz ehrlich nicht in den Sinn gekommen“ (Interview 2 A2 11:59) explizit, dass A2 in ihrem eigenen Unterricht schlussendlich aber nie Inhalte über andere deutschsprachige Länder eingebaut habe, was einen klaren Widerspruch zu der zuvor geäußerten Kritik an einer zu starken

Österreichzentrierung im Unterricht darstellt. In diesen Aussagen ist eine interessante Dynamik zu erkennen: Die Sprecherin scheint auf der einen Seite die Enge der Rolle, Österreich zu vertreten und ausschließlich österreichische Kultur zu thematisieren, zu kritisieren, auf der anderen Seite wirkt es aber so, dass sie sich diese Eingeschränktheit selbst schafft, da die Vorgabe, nichts über Deutschland oder die Schweiz einzubauen; rein von der Sprecherin selbst und ihrer Interpretation der Stelle als Sprachassistentin zu kommen scheint, denn weder die offiziellen Vorgaben des österreichischen Programms, noch die LehrerInnen, mit denen A2 zusammengearbeitet hat, scheinen diese Beschränkung explizit eingefordert zu haben.

Interessant zu betrachten ist, dass dem Aspekt der serbischen Herkunft der Sprecherin auch an dieser Stelle erneut Bedeutung zukommt, indem A2 das Ausführen der Rolle der Repräsentantin Österreichs mit den Prädikationen „nicht so wohlgefühlt“ (Interview 2 A2 12:39) und „nicht hundertprozentig möglich“ (Interview 2 A2 12: 48) beschreibt. Jene Unmöglichkeit verbindet A2 mit dem Fehlen einer österreichischen Staatsbürgerschaft (Interview 2 A2 12: 48), eine Aussage die insofern aufschlussreich ist, als dass sie eine offizielle, administrative Ebene (der Staatsbürgerschaft) der emotionellen, sentimental Ebene (des Gefühls der Sprecherin, Repräsentantin für Österreich zu sein) gegenüberstellt. Das Gefühl des Mangels auf jenem administrativen Niveau wird außerdem sehr deutlich durch die Wahl des Adjektivs „nicht original“ (Interview 2 A2 13:43) unterstrichen, das A2 verwendet, um sich selbst zu beschreiben, eine Wertung, die die gleiche Form von Unsicherheit und Selbstzweifel zu implizieren scheint, wie ihre zuvor getätigte Aussage anders zu sein, als die „normalen“ SprachassistentInnen.

Was österreichbezogene Themen betrifft, die die Sprecherin als wichtig angibt, so können Wien und das dortige Kulturangebot, die Berge, Skisport, Kulinarik, sowie geschichtliche Ereignisse genannt werden. Eine aufschlussreiche Beschreibung, die sie benutzt, um sich auf ihre Themenwahl zu beziehen, ist „so typische Sachen wie österreichische Küche und Feste“ (Interview 2 A2 17: 13), was abermals deutlich den Wunsch widerspiegelt, Aspekte zu vermitteln die stereotypisiert und repräsentativ sind. Ein Themengebiet, das gehäuft in den Aussagen der Interviewten angesprochen wird, ist jenes der Feste und Traditionen wie Weihnachten, Ostern oder Krampus, denen sie die Prädikation der Wichtigkeit und Präsenheit für ÖsterreicherInnen zuschreibt, indem sie Begriffe wie „üblich“ (Interview 2 A2 21: 48), „einfach sehr wichtig“ (Interview 2 20: 53), oder „Brauch, den viele Menschen machen (Interview 2 A2 21:58) benutzt; Beschreibungen in denen abermals ein homogenisierender Charakter mitschwingt.

Feste und Traditionen werden außerdem als etwas beschrieben, das von der Familie weitergegeben wird (Interview 2 A2 22:33), weshalb die Tatsache, in einer österreichischen Familie aufgewachsen zu sein, von der Interviewten daher als „Vorteil“ (Interview 2 A2 23:00) für die Arbeit als Sprachassistentin dargestellt wird. Interessant ist, dass sie das Adjektiv „tief bürgerlich“ verwendet, um an dieser Stelle auf eine österreichische Familie zu referieren, sie bessert sich allerdings aus und nimmt diese Beschreibung wieder zurück wie in folgendem Zitat erkennbar ist:

„Ich sag halt nur jemand, der wahrscheinlich irgendwie in einer tiefbürgerlichen, also nicht bürgerlichen, einfach in einer österreichischen Familie aufgewachsen ist, der hat da vielleicht mehr Vorteile gehabt.“ (Interview 2 A2 23:00)

Obwohl das Adjektiv „bürgerlich“ von der Befragten aktiv wieder zurückgenommen wird, könnte dieser Versprecher implizit bedeuten, dass die Sprecherin die Tatsache, Traditionen in innerhalb der Familie weiterzugeben, für „bürgerlich“ hält.

Klischees

Ein mit dem Diskurs über österreichische Kultur stark verbundenes Thema, ist der Begriff des Klischees. Österreich wird diesbezüglich als Land beschrieben, das leicht Assoziationen in Menschen wecke, da es Klischees darüber gebe, die international bekannt seien. Das Klischee, das laut der Sprecherin vor allem sofort mit Österreich verbunden werde, sei Mozart (Interview 2 A2 1:11) und Mozartkugeln (Interview 2 A2 31: 20). Klischees im allgemeinen Sinn kommt in den Aussagen A2 die Konnotation des Sinnhaften und Notwendigen zu, was beispielsweise anhand der Prädikation „auch irgendwie einen Sinn“ (Interview 2 A2 1:47) erkannt werden kann. Begriffe, die A2 in Verbindung mit dieser Sinnhaftigkeit stellt, sind jene der „Anknüpfungspunkte“ (Interview 2 A2 02: 22) und der „Orientierung“ (Interview 2 A2 02: 29), die durch die Verwendung von Klischees kreiert werden können. Trotz dieser global positiven Charakterisierung der Rolle von Klischees, ist eine Stelle des Interviews zu nennen, in der A2 Kritik an der Existenz von Klischees übt, wenn auch jene eher unsicher wirkt, wie an folgendem Zitat erkannt werden kann:

„Klar natürlich also Klischees sind ja also, wie gesagt das war jetzt [...]“
(Interview 2 A2 4:30)

Die Wortwahl „Klar natürlich!“ drückt zwar Überzeugung von der Existenz problematischer Aspekte von Klischees aus, allerdings wirkt die Begründung dieser Kritik mangelhaft, da der Satz „Klischees sind“ unbeendet bleibt und die Sprecherin das gewünschte Adjektiv nicht zu

finden scheint. In einer weiteren Ausführung, wird allerdings näher erklärt, dass Klischees im Sinne von „typischen Monumenten“ „nicht gut“ seien, da sie eine Nation auf etwas „einschränken“ (Interview 2 A2 4:49). Verallgemeinernde Aussagen zu verwenden wie „der typische Österreicher ist“, wird von der Sprecherin außerdem als „kritisch“ und „rassistisch“ bezeichnet, da jeder Mensch individuell sei (Interview 2 A2 30:04). Diese Aussage wirkt widersprüchlich gegenüber den von der Interviewten häufig verwendeten Ausdrücken, die ÖsterreicherInnen als Kollektiv implizieren, sowie auch in der Beschreibung, die gleich nach dem Argument über Individualität folgt, in der die ehemalige Sprachassistentin erklärt, dass es sicher „kulturelle Eigenheiten“, wie „Pünktlichkeit“ gebe, die in Österreich mehr ausgeprägt sind als in Frankreich (Interview 2 A2 30:34). Die implizierte Allgemeingültigkeit dieses Ausspruchs wird allerdings durch den Zusatz der Sprecherin gemildert, der lautet, dass man da „nur von der persönlichen Erfahrung“ ausgehen könne (Interview 2 A2 30:34). Die Widersprüchlichkeit und Unsicherheit, die in den Aussagen der Interviewten über das Thema Klischees durchscheint, wird auch explizit von ihr selbst angesprochen, indem sie angibt, dass der Umgang mit Verallgemeinerungen eine „schwierige Frage“ sei, die sie „jetzt gar nicht so beantworten“ könne (Interview 2 A2 30:43).

Nation

Auch bezüglich der Aneignung des Begriffes Nation ist Unsicherheit in den Aussagen A2's zu erkennen. Beispielsweise charakterisiert sie Nationen als „die freie Entfaltung blockierend“ (Interview 2 A2 05:14), nimmt aber sofort Abstand von dieser Darstellung, in dem sie den Nachsatz „Nein, nicht das is, jetzt komm ich wieder voll ins Stocken“ (Interview 2 05:22) hinzufügt und ihre Beschreibung daraufhin durch die Prädikation „ein bisschen einschränkend“ (Interview 2 A2 05: 28) rektifiziert. Die für die Sprecherin charakteristische Unsicherheit und Vorsicht wird in dieser Aussage außerdem durch die Verwendung des Adverbs „bisschen“ kommuniziert.

Eine mehrfach wiederholte Strategie der Sprecherin, mit jener Unsicherheit bezüglich des Themas Nation umzugehen, ist explizit auf die Schwierigkeit des Begriffes hinzuweisen. So beurteilt sie den Versuch, eine Definition für Nation zu finden beispielsweise als „echt knifflige Frage“ (Interview 2 A2 36:16), erklärt es als „schwierig“, zu wissen, was es bedeute, sich serbisch oder österreichisch zu fühlen (Interview 2 A2 32:28), sowie als Fremdsprachenlehrende „Nation“ zu repräsentieren (Interview 2 A2 14:42). und bezeichnet auch das Konzept von Identität im Kontext von Identifikation mit Nationen als „echt schwierigen Begriff (Interview 2 A2 31:11).

Trotz jener beschriebenen Schwierigkeiten der Interviewten, mit dem Thema umzugehen, lässt sich folgendes Bild erkennen, das sie von Nation zeichnet. Eine klare Definition, die sie für Nation findet, ist jene der „Einheit von Menschen“, die Aspekte wie Sprache, Kultur oder geschichtliche Ereignisse miteinander teilen und für die gewisse Dinge wichtig seien, „um eine kulturelle Identität herausbilden zu können“ (Interview 2 A2 36:26).

Ein charakteristisches Element in A2's Zugang zu Nation ist die Strategie, sich an einer administrativen Ebene, wie der Staatsbürgerschaft, anzuhalten, ähnlich wie bereits in ihrem Umgang mit österreichischer Identität erkennbar werden konnte. So gibt sie beispielsweise an, sich in dem Versuch, zu verstehen, was es heiße serbisch oder österreichisch zu sein, „sehr viel an administrativem Zeug“ zu orientieren (Interview 2 A2 32:36) und das Gefühl, der Zugehörigkeit zu einer Nation verbinde sie mit „rationalen Aspekten“ (Interview 2 A2 32:45) wie ohne Visum reisen oder „politisch etwas verändern“ zu können (Interview 2 A2 32: 48). Bezüglich dieser Orientierung am Aspekt der Staatsbürgerschaft ist eine interessante Gegenüberstellung zu erkennen: Während Staatsbürgerschaft in der Auseinandersetzung A2's mit Nationalität im allgemeinen Sinne eine große Bedeutung zukommt, so erklärt sie jenes Element im Kontext von Fremdsprachenunterricht allerdings als nebensächlich. Bezüglich Fremdsprachenunterrichts rückt sie jene offizielle und administrative Ebene in den Hintergrund und scheint sich mehr an emotionalen Aspekten zu orientieren, was sich beispielsweise darin zeigt, dass die Tatsache ein Land zu vertreten für sie in der Rolle als Fremdsprachenlehrende bedeute, „Interesse und Begeisterung“ in den SchülerInnen für die Nation in Frage zu wecken (Interview 2 A2 14: 31). Dies, sie macht es explizit, sei nicht damit verbunden, die Staatsbürgerschaft für das Land in Frage zu besitzen, was sie anhand des Beispiels illustriert, in ihrer derzeitigen Arbeit als Französisch Lehrerin auch Frankreich repräsentieren, ohne selbst Französin zu sein (Interview 2 A2 14: 26).

Was A2's persönliches Gefühl von nationaler Zugehörigkeit betrifft, so gibt sie zum Einen an, sich als „Österreicherin mit serbischen Wurzeln“ zu definieren (Interview 2 A2 31:11), an einer anderen Stelle erklärt sie allerdings, sich stark als Europäerin, „vielleicht sogar mehr als als Österreicherin“ (Interview 2 A2 44:18) zu fühlen, was leicht widersprüchlich wirkt.

Einen weiteren Aspekt, den A2 ähnlich wie A1 mit dem Thema Nationalität in Verbindung bringt ist jener des Sports, indem sie behauptet, dass die Repräsentation von Nationen durch Einzelpersonen sehr stark im Bereich des Sports vorkäme und WettkämpferInnen in diesem Kontext zu „Aushängeschildern“ eines Landes würden (Interview 2 A2 14: 50).

Was das Bewusstsein A2's über die Themen Nation und Kultur angeht, so wird durch Erklärungen wie „noch nie im Leben drüber nachgedacht“ (Interview 2 A2 45: 10) erkennbar, dass jenes nicht sehr groß zu sein scheint. Dies könnte ein möglicher Grund für die spürbare Unsicherheit der Sprecherin, sich zu diesen Themen zu äußern, sein.

c. Abschwächungs- und Intensivierungsstrategien

Wie in der obigen Analyse ersichtlich, sind die Aussagen A2 durch starke Verwendung von Abschwächungsstrategien gekennzeichnet.

Eine wiederholt verwendete Technik, die Unsicherheit sehr deutlich ausdrückt, ist im Nachhinein Abstand zu dem Gesagten zu nehmen. Dies wird durch Aussagen wie „das war jetzt vielleicht nicht ganz so toll von mir ausgedrückt“ (Interview 2 A2 04:40), „das klingt jetzt wieder komisch“ (Interview 2 A2 05:10), oder „ich hab da jetzt voll irgendeinen Blödsinn zamgestammelt“ (Interview 2 A2 45:57) ausgeführt.

Des Weiteren, kommt es vor, dass A2 ihren gegenwärtigen Zustand: „mein Hirn is grad voll matschig“ (Interview 2 A2 44:36), oder ihre bisherige Reflexion zum Thema Kultur, Nation und Identität: „das sind so Sachen, die hab ich mir noch nie überlegt“ (Interview 2 A2 46:12) kommentiert, auch dies Aussagen, die die Schwierigkeit der Interviewten, über die besagten Themen zu sprechen, deutlich machen.

Der wohl stärkste Ausdruck des Unwohlseins der Interviewpartnerin, Aussagen zu diesen Themen zu geben, ist ihre direkte Bitte gegen Ende des Interviews, das Gespräch bald zu beenden, da sie anschließend noch arbeiten müsse, und sie ihre Konzentration bräuchte. Sie fügt hinzu, dass sie nicht gedacht habe, dass das Interview „so ein Brainfuck“ sein würde (Interview 2 A2 44:45).

Auch Intensivierungen werden im Laufe des Gespräches verwendet. Vor allem bei der Beschreibung von Unterrichtsstunden, die gut gelaufen sind oder bei der Erzählung über positive Reaktionen der SchülerInnen werden Ausdrücke wie „total schön“, (Interview 1 A2 04:48) „wirklich sehr gut angekommen“ (Interview 1 A2 7:55), oder „ganz toll“ (Interview 1 A2 11:38) verwendet.

Auffällig ist, dass auf der einen Seite bei der Verteidigung der Ansicht, dass Klischees notwendig seien, eine Intensivierung in der Form des Ausrufes „das wär ja ein Wahnsinn!“ (Interview 2 A2 02:45) verwendet wird, der den Informationsüberfluss ausdrückt, der herrschen würde, wenn Menschen keine Anknüpfungspunkte wie Klischees hätten. Auf der anderen Seite wird aber auch bei der Kritik von Klischees ein intensivierter Ausruf getätigt, indem die Sprecherin, die Frage, ob Klischees auch problematische Aspekte an sich haben mit

„Ja natürlich!“ beantwortet (Interview 2 A2 06:27).

Auch in jenen Abschnitten, in denen die Sprecherin Abneigung gegenüber dem Teilen von persönlichen Informationen mit ihren SchülerInnen ausdrückt, sind gehäuft Intensivierungen wie „ein Graus davor“ (Interview 2 A2 25:09), „das wäre ein absoluter Horror“ (Interview 2 A2 25: 16) oder „das möchte ich auf keinen Fall!“ (Interview 2 A2 25: 21) zu erkennen.

Interview 3

1. Kurzbeschreibung des Interviews

Codename: A3

Merkmale:

-25 Jahre

-Sprachassistent in Fougères: Lycée und Collège

-Ausbildung: Lehramt Deutsch, Französisch

Länge des Interviews: 78: 46 (Minuten: Sekunden)

Das Interview fand in einem Café in Wien statt. Der Regen war ein Wasserfall. Seine Farbe floss Spiralen auf der Straße.

Die 25-Jährige war auf Sprachassistent in Fougères und hat sowohl im Lycée, als auch im Collège gearbeitet. Die Interviewte wirkt sehr motiviert, über ihre Erfahrungen als Sprachassistentin zu sprechen. Während des Gesprächs lächelt und lacht sie häufig. Sie wirkt ruhig und entspannt und zeigt sich bereit, tiefgehend auf die Fragen der Interviewenden zu antworten und es scheint ihr leicht zu fallen, Anekdoten und Situationen aus ihrer Zeit in der Schule zu teilen.

2. Zusammenfassung

Kultur und Nation werden von der Sprecherin als wichtige Elemente des Fremdsprachenunterrichts dargestellt, da Gewohnheiten in Ländern und Unterschiede zwischen ihnen die Funktion hätten, Interesse in Fremdsprachenlernenden zu wecken. Trotz dieses Argumentes, unterstreicht A3 aber auch die Problematik von Pauschalisierungen und Homogenisierungen und sie schreibt Reflexion derartiger Themen eine wichtige Rolle zu. Sie gibt an, kulturelle Themen auch in ihrer Arbeit als Sprachassistentin stets kritisch hinterfragt zu haben. Unterschiede zwischen Nationalkulturen könne man laut A3 anhand von Landschaft, Architektur und Armut oder Reichtum eines Landes beschreiben. Vor allem aber Kulinarik sei das Element, an dem man Kultur am leichtesten festmachen könne.

Kultur und Nation werden von der Interviewten als schwierige Begriffe bezeichnet. Ihre Definition von Nation ist durch die Konnotation der Abgrenzung gekennzeichnet, indem sie Nationen als künstliche Konstruktion darstellt, die geschaffen wurden, um sich von anderen abzutrennen. Außerdem hebt A3 das Element der Gewohnheit hervor und behauptet, dass das Bedürfnis nach Nation als Orientierung nur deshalb existiere, da Menschen daran schon so gewöhnt seien.

Die Idee ein Land zu repräsentieren beschreibt A3 auf der einen Seite als ungerechtfertigt für jeden, der nicht der oder die BundespräsidentIn sei. Auf der anderen Seite stellt sie es aber als „automatisch“ dar, dass man Dinge, die Menschen mit einer anderen nationalen Herkunft tun, mit dem Land in Frage verbindet. Dies sieht sie daher auch als Grund dafür, dass sie Österreich als Sprachassistentin in einer gewissen Weise vertreten habe.

Die Rolle, die Österreichs in ihren Unterrichtsstunden, beschreibt A3 als nebensächlich, da sie in ihrer Unterrichtsgestaltung sehr eingeschränkt gewesen sei. Auf der anderen Seite plädiert sie allerdings für mehr Präsenz und Werbung für Österreich im Deutschunterricht, da Österreich viel zu bieten habe, aber zu wenig bekannt sei.

3. Analyse

a. Zentrale Themen des Diskurses

Nach Untersuchung der Themen, die in dem Interview angesprochen wurden, konnten folgende zentralen Themen identifiziert werden:

- .) Die Behandlung von österreichischen Themen im Unterricht der Sprecherin
- .) Die Vermittlung von kulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht
- .) Die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen an den Schulen der Sprecherin
- .) Die Beziehung der Sprecherin zu Österreich
- .) Die Repräsentation eines Landes durch ein Individuum
- .) Die Bedeutung und Definition von Nationen
- .) Sitten und Gewohnheiten in Österreich und Frankreich
- .) Unterschiede zwischen Nationen
- .) Die Identifikation mit einem Land
- .) Das Wecken von Interesse der SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht
- .) Der Platz von Nationalkulturen in einer globalisierten Welt

Vor allem Ausführungen über das Wecken von Interesse im Fremdsprachenunterricht und Reflexionen über Unterschiede zwischen verdienenden Nationen, besonders Österreich und Frankreich, nehmen einen großen Platz in dem Gespräch ein.

b. Nominations- und Prädikationsstrategien

Diskursive Konstruktion von sozialen Akteuren

Die bedeutendsten sozialen Akteure, die in dem Diskurs eine Rolle spielen, sind die ehemalige Sprachassistentin selbst (ich), sowie ihre SchülerInnen in Fougères und SchülerInnen im Allgemeinen, wenn es um die Einstellung der Sprecherin zum Thema Fremdsprachenunterricht geht. Auch die LehrerInnen, mit denen die Interviewte zusammengearbeitet hat, nehmen einen wichtigen Platz in dem Gespräch ein. Außerdem wird in der Auseinandersetzung der Sprecherin mit den Themen Kultur und Nation häufig von Einwohnern bestimmter Nationen, vor allem ÖsterreicherInnen und Franzosen und Französischen gesprochen. Bei allen angesprochenen sozialen Akteuren verwendet die Sprecherin ohne Ausnahme geschlechtergerechte Sprache.

Die Sprecherin

Was die Rolle A3's als Sprachassistentin betrifft, so ist erkennbar, dass sie dieser Erfahrung eine positive Konnotation anheftet. Sie beschreibt die Arbeit mit ihren SchülerInnen als „gute Zeit“ und erklärt, dass sie glaubt, dass die SchülerInnen „positiv“ auf die gemeinsamen Stunden zurückblicken (Interview A3 74:19). Ihren Umgang mit den Jugendlichen beschreibt sie mit Prädikationen wie „sehr offen“ (Interview A3 33:35) und „ur chillig“ (Interview A3 11: 10), die Freiheit und Lockerheit implizieren.

Zu ihrer Beziehung zu Österreich gibt sie an, sowohl die österreichische als auch die deutsche Staatsbürgerschaft zu besitzen, ihr ganzes Leben aber immer nur in Wien gewohnt zu haben und sich klar als Österreicherin zu fühlen (Interview A3 44:42).

Die SchülerInnen

Auf die SchülerInnen der Sprecherin wird ausschließlich mit dem Begriff „Schülerinnen und Schüler“ oder mit dem Pronomen „sie“ referiert. Es wird kein anderer Ausdruck, wie Kinder oder Jugendliche verwendet. An drei Stellen wird das Wort „Klasse“ benutzt, um die SchülerInnen durch einen kollektiven Begriff zu konstruieren.

Was die Beschreibung des Deutschniveaus der SchülerInnen betrifft, so verwendet sie Begriffe wie „fasziniert“ und „schockiert“ (Interview A3 07: 31), um auf die offenbar schlechten Deutschkenntnisse der Jugendlichen hinzuweisen.

Als Unterrichtsinhalte, die A3 als interessant für ihre SchülerInnen darstellt, nennt sie Musik (Interview A3 12: 47), Aktivitäten mit Pantomime (Interview A3 26: 52), sowie persönliche Erzählungen der ehemaligen Sprachassistentin (Interview A3 39: 35). Der Vorgang der Themenwahl wird als wenig partizipativ dargestellt. Die SchülerInnen seien nie explizit nach Themenwünschen gefragt worden, sondern hätten lediglich bezüglich der verwendeten Methoden manchmal Entscheidungsfreiheit bekommen (Interview A3 39:32).

Die LehrerInnen

Die LehrerInnen werden mit den Worten „Lehrer“, „Lehrerin“, „Professor“, „Professorin“ oder durch den kollektiven Begriff „Lehrpersonal“ beschrieben. Häufig werden die Lehrenden auch mit Eigennamen bezeichnet. An den Erzählungen über die Zusammenarbeit der Sprecherin mit den LehrerInnen fällt vor allem die Beschreibung eines Mangels an Entscheidungsfreiheit seitens der ehemaligen Sprachassistentin auf. Mehrmals gibt sie an, dass die Themen zum Großteil von den LehrerInnen vorgegeben worden seien und dass ihr weder Freiraum zum Stoff noch zu der verwendeten Methode gegeben worden sei. Aufgrund dessen habe sie weder „viel Österreich repräsentieren“ noch „eigene Sachen planen“ können (Interview A3 02:10).

Soziale Akteure mit Nationenbezug

Um sich auf ÖsterreicherInnen zu beziehen, verwendet die Sprecherin das Pronomen „wir“, das sie selbst in die Gruppe der ÖsterreicherInnen einschließt. Auffällig ist, dass mehrfach die Konstruktion „bei uns“ benutzt wird, beispielsweise wenn die Sprecherin erzählt, dass sie mit ihren SchülerInnen über die Kaffeehauskultur („Bei uns is es halt so, du kannst dir deinen Espresso kaufen und vier Stunden dort sitzen und deine Zeitung lesen“ (Interview A3 19:51)) oder die Tanzgewohnheiten („Hier bei uns in einer Disko [...]“ (Interview A3 24:37)) in Österreich spricht. Diese „bei uns“ Konstruktion wird wiederholt mit dem deiktischen Ausdruck „hier“, der sich auf Österreich bezieht, verbunden. Dieses „hier“ tritt häufig in eine hier-dort/ hier- in Frankreich Konstellation, die Unterschiede zwischen Österreich und Frankreich ausdrückt, wie beispielsweise in einer Stelle, in der die Sprecherin über Musik im Radio („und deshalb glaub ich, dass es in Frankreich mehr französischsprachige Musik gibt als hier“ (Interview A3 35:34)) oder Gewohnheiten, Brot zu tragen („Also hier würd niemand sein Brot uneingepackt auf der Straße herumtragen und das is dort immer wenn ich’s gesehen hab Gang und Gebe.“ (Interview A3 21:45)) spricht. Diese Kontrastierung spiegelt ein Argument wieder, dass sich wie ein roter Faden durch die Aussagen der ehemaligen

Sprachassistentin zieht, nämlich jenes, dass es Unterschiede zwischen Nationen und gewisse nationenspezifische Tendenzen und Gewohnheiten gibt, von denen es sich lohne, sie im Fremdsprachenunterricht anzusprechen, da dies Interesse in den SchülerInnen wecke.

Eine ähnliche Form der Kontrastierung findet man außerdem in einer wir-sie Konstruktion, die die ehemalige Sprachassistentin an einer Stelle verwendet, in der sie über ein Gespräch mit SchülerInnen berichtet, indem sie erzählt habe, was „wir im Französisch Unterricht mitkriegen“ und die SchülerInnen erklärt hätten, wie „sie glauben, dass es im Deutschunterricht in Frankreich“ sei (Interview A3 38:59)). Das Pronomen „sie“ wird im Laufe des gesamten Interviews häufig dazu verwendet, um kollektiv auf Franzosen und Französinen zu verweisen („sowas machen sie dort auch“ (Interview A3 19:39)). In dem oben angeführten Beispiel über das Tragen von Brot, ist außerdem das gewählte Pronomen „niemand“ wert, näher betrachtet zu werden. „Niemand“, das benutzt wird, um ÖsterreicherInnen zu bezeichnen, impliziert genau wie das für Franzosen und Französinen verwendete „sie“ einen stark pauschalisierenden Charakter, der alle diesen Nationen zugehörigen Menschen einzuschließen und zu vermitteln scheint, dass jene homogene und gut von außen betrachtbare Gewohnheiten teilen. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Sprecherin selbst auf diesen homogenisierenden Charakter hinweist und Abstand von derartigen Verallgemeinerungen nimmt. Auf die Strategien, die die Interviewte dafür benutzt, werde ich in meiner weiteren Analyse noch näher eingehen.

Ein weiteres Pronomen, das verwendet wird um kollektiv auf die Gruppe von Franzosen und Französinen hinzuweisen, ist „du“. „Du“ wird an Stellen beschrieben, in denen die Sprecherin Gewohnheiten und „Sitten“, wie sie es nennt, beschreibt, die aus ihrer Sicht in Frankreich üblich sind. So beschreibt sie beispielsweise, dass „du“ „das Brot nicht schneidest, sondern mit den Händen brichst“ (Interview A3 18:19), „keinen Wein zu Gastgebern mitbringen sollst“ (18:38) oder „in Frankreich auf keinen Fall Salat schneidest“ (Interview A3 19:39)). Auffällig ist in diesen Aussagen auch das Modalverb „sollen“, das soziale Erwünschtheit auszudrücken scheint und auch der Ausdruck „auf keinen Fall“, der impliziert, dass derartige Regeln für alle gelten und Abweichungen solcher Gepflogenheiten kaum denkbar seien. Aufschlussreich ist außerdem, dass alle der angeführten Beispiele zum Thema „Sitten“ in Frankreich dem semantischen Feld Kulinarik zuzuschreiben sind, was die spätere Aussage der Sprecherin widerzuspiegeln scheint, dass Kultur vor allem durch „Essen“ gut zu erklären sei (Interview A3 71:41).

Deiktische Bezeichnungen

Das Pronomen „wir“, nimmt in dem Interview eine sehr vielseitige Rolle ein. Es wird nicht nur benutzt, um auf ÖsterreicherInnen zu referieren, sondern markiert die Zugehörigkeit der Sprecherin zu mehreren verschiedenen Gruppen. So bezieht sich „wir“ zum Beispiel auf Menschen allgemein, wenn die Interviewte über menschliche Gewohnheiten oder menschliche Bedürfnisse spricht, wie beispielsweise anhand der Zitate „wir ham durch das Internet die Möglichkeit, ur viel Kultur mitzukriegen“ (Interview A3 63:57) oder „weil wir’s nicht anders gewohnt sind“ (Interview A3 66:14), gesehen werden kann. Einmal wird auf Menschen im allgemeinen Sinn auch mit dem Begriff „das Gewohnheitstier Mensch“ (Interview A3 67:00) referiert.

„Wir“ drückt außerdem Zugehörigkeit der Interviewten sowohl zur der Gruppe der LehrerInnen an ihren Schulen („als wir das Thema Berufe durchhatten“ (Interview A3 68:03)) als auch zu ihren SchülerInnen („wir ham das dann immer so gemacht“ (Interview A3 06:32)) aus. Dies spiegelt wider, was während des gesamten Interviews zu vernehmen ist, nämlich dass die Sprecherin sich nicht deutlich mit einer der beiden Gruppen der SchülerInnen oder LehrerInnen assoziiert, sondern Nähe zu beiden Seiten ausdrückt.

Zuletzt bezieht sich „wir“ auch auf Französisch StudentInnen an der Universität Wien, wenn die Sprecherin über bestimmte Kurse spricht, die sie zum Thema Kultur beeinflusst haben („ham wir auch auf der Uni gemacht“ (Interview A3 18:06)).

Ein weiteres Pronomen, das in dem Interview auf eine sehr breite Schicht von Akteuren referiert, ist „man“. „Man“ wird zum Einen ähnlich wie „wir“, „sie“ und „du“ als Kollektivbegriff verwendet, um Franzosen und Französinen („eigentlich macht man das so in Frankreich“ (Interview A3 47: 12)) sowie ÖsterreicherInnen („während man sich in Österreich jetzt bissl mehr zurücknimmt“ (Interview A3 72:30)) zu bezeichnen. Außerdem steht „man“ sowohl für Fremdsprachenlehrende („weil man das Interesse mehr weckt“ (Interview A3 63: 03)) als auch für Fremdsprachenlernende („wenn man eine Fremdsprache lernt“ Interview A3 17: 18)). „Man“ wird außerdem verwendet, um Zugehörige einer Nation im allgemeinen Sinn zu bezeichnen, indem beispielsweise behauptet wird, dass „man schon eine Tendenz in einem Land“ sehen könne (Interview A3 65: 27) oder in der Beschreibung der Situation, dass „die Leute“ die Handlungen, die „man“ ausführe, „automatisch mit dem Land, aus dem man“ komme, verbünden (Interview A3 43:53). Auffällig in diesem Zitat ist die Opposition „man“- „die Leute“, die einen klaren Kontrast zwischen Zugehörigen eines Landes und Menschen, die nicht aus diesem Land kommen, zeichnet und diese beiden

Gruppen, sowohl durch das alle einschließende „man“, als auch durch den bestimmten Artikel „die“ in „die Leute“ homogenisiert.

Eine weitere Funktion, die „man“ in einer Stelle des Interviews einnimmt, ist, um auf den curricularen Rahmen des österreichischen Fremdsprachenunterrichts zu referieren, von dem sich die ehemalige Sprachassistentin behauptet, ihn als Stütze für ihre Unterrichtsplanung verwendet zu haben: „Was lehrt man auf dem und dem Niveau in Französisch“ (Interview A3 28:10).

Diskursive Konstruktion von Objekten/Phänomenen

Die Phänomene, die am häufigsten von der Interviewten angesprochen werden, sind Kultur und Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht. Bezüglich dieser Begriffe nehmen vor allem ihre Auseinandersetzung mit dem Wunsch, Interesse in den Fremdsprachenlernenden zu wecken und Reflexionen zu dem Thema Gewohnheiten und „Sitten“ von Nationalkulturen eine große Rolle ein.

Kultur

Kultur wird von der Sprecherin als „wichtiges“ Element von Fremdsprachenunterricht dargestellt. Wenn man eine Fremdsprache lernt, so argumentiert sie, gehöre Kultur „einfach dazu“ (Interview A3 72:30). Das Argument, das regelmäßig von der Interviewten verwendet wird, um diese Wichtigkeit zu verteidigen, ist, dass über Kultur zu lernen „spannend“ sei und „Begeisterung“ und „Interesse“ wecke (Interview A3 17:23). Es werden durchwegs positive Begriffe verwendet, um Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht zu beschreiben. So könne Unterricht über Kultur, „die Liebe für das Land wecken“ (Interview A3 17:50), den „Horizont“ der Lernenden „erweitern“ und sie motivieren, das Land in Frage zu besuchen (Interview A3 16: 08). Auch die Adjektive „witzig“ und „lustig“ werden vermehrt benutzt, um kulturelle Informationen zu beschreiben und auszudrücken, dass es interessant sei, über Dinge wie die Art Salat oder Brot in Frankreich zu schneiden, zu erfahren (Interview A3 18: 19; 18:48). Das Kulturverständnis, das diesen Aussagen zu Grunde liegt ist deutlich von der Idee geprägt, dass es Unterschiede zwischen Nationen gibt, die genau jenes von der Sprecherin angesprochenes Interesse wecken können. Das Wort „Unterschied“ wird von der Interviewten selbst verwendet, indem sie beispielsweise erzählt, dass man im Fremdsprachenunterricht Unterschiede zwischen Ländern „herausarbeiten lassen“ oder auf Unterschiede „aufmerksam machen“ könne (Interview A3 20: 57). Auch die SchülerInnen der ehemaligen Sprachassistentin, hätten Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich

manchmal selber angesprochen, indem sie beispielsweise über ihre Erfahrung in einer deutschen Disko erzählten (Interview A3 24:24). Die größten Unterschiede zwischen Ländern könne man, laut der ehemaligen Sprachassistentin durch landschaftliche Aspekte, Kulinarik, Architektur oder daran wie arm oder reich ein Land ist, erkennen (Interview A3 71: 52). Vor allem aber durch „Essen“ könne man Kultur am einfachsten definieren (Interview A3 71: 47). Eng verbunden mit der Idee von Unterschieden zwischen Ländern sind die verwendeten Begriffe „Sitten“ und „Mentalität“, die in den Aussagen der Interviewten als etwas gezeichnet werden, das in einem bestimmten Land üblich und von Land zu Land verschieden ist. So wird die Idee der Mentalität beispielsweise in einem Ausschnitt angesprochen, in dem die Sprecherin erklärt, dass „nicht alle Personen gleich“ seien, es aber „schon eine Mentalität“ gebe (Interview A3 65:09). In dieser Aussage wird ein Konflikt deutlich, der sich in vielen der Argumentationen der Interviewten zeigt. Zum einen spricht sie klar Unterschiede zwischen Ländern und länderspezifische Sitten an, die sie als positiv darstellt, da sie Interesse wecken können. Zum anderen aber sind ihre Aussagen von kritischer Reflexion über Pauschalierungen gekennzeichnet. Wie oben ersichtlich setzt sie ihrer Ausführung über Mentalität voran, dass „nicht alle Personen gleich“ seien und sie fügt weiters hinzu, dass Mentalität „auch Grenzen überlagern“ könne, eine Aussage, die Abstand zu der Idee von klar voneinander trennbaren Nationalkulturen ausdrückt (Interview A3 65: 19). Auch in ihrer Definition des Begriffes „Unterschied“ wird deutlich, dass die Linie, die sie zwischen Nationen zeichnet, nicht ganz klar zu sein scheint:

„[...] Unterschiede, Besonderheiten sozusagen, die nicht immer Unterschiede sein müssen, aber die oft Unterschiede sind“
(Interview A3 20: 57).

Wie in folgendem Zitat deutlich wird, stellt sie den Begriff *Unterschiede* hier als Synonym für das Wort *Besonderheit* dar, um erklären zu können, dass Unterschiede, sich lediglich „oft“ manifestieren, aber nicht fixiert oder pauschalisierbar sind. Es zeigt sich hier eine Strategie, die im Laufe des Gespräches wiederholt vernehmbar ist. Die Interviewte erklärt, Gewohnheiten, Mentalität, Sitten und Kultur eines bestimmten Landes, nimmt aber im gleichen Satz Abstand von diesen Strukturen, indem sie diese Begriffe kritisch reflektiert. Ein Adjektiv, das sie hierzu häufig anwendet ist „schwierig“. So erklärt sie, dass sie sowohl das Wort „Sitten“ (Interview A3 18:04) als auch den Begriff „Kultur“ (Interview A3 70:51) als „schwierig“ ansieht. Eine weitere Möglichkeit, die sie wählt, um Abstand zu nehmen, ist die

Phrase „in Anführungszeichen“, die sie ebenfalls sowohl für „Sitten“ (Interview A3 18:04) als auch für „Kultur“ (Interview A3 37: 42) verwendet.

Zusätzlich zu dieser Art von Distanzierung von den Begriffen Sitten und Kultur, setzt die Interviewte eine starke Akzentuierung auf die Wichtigkeit von Reflexion über derartige Konzepte. Sie selbst verwendet wiederholt die Verben „hinterfragen“ und „reflektieren“ und erklärt beispielsweise, dass es „wichtig“ sei, Sitten „reflektiert“ mit den SchülerInnen und Schülern zu besprechen (Interview A3 21: 12). An zwei Stellen des Interviews intensiviert sie dieses Argument außerdem mit Hilfe des Wortes „immer“, indem sie beschreibt, dass „man das [Sitten] immer hinterfragen“ „müsse“ (Interview A3 21:35) und dass sie es wichtig fände, „immer mit Reflexion ranzugehen“, wenn man mit jungen Leuten arbeite (Interview A3 46:52). Auch das Modalverb „müssen“, das im ersten Zitat verwendet wird („muss man immer hinterfragen“ (Interview A3 21:35)) spiegelt diese Bedeutsamkeit wieder.

Eine weitere für die Sprecherin charakteristische Taktik, die sie anwendet, um Pauschalisierung kritisch zu reflektieren, ist zu unterstreichen, dass ihre Einschätzungen auf ihrem persönlichen Blickwinkel basiert sind. So erzählt sie beispielsweise über die Kaffeehauskultur in Frankreich und dass „sie dort viel kürzer sitzen“, fügt aber sofort das Kommentar „also alles was ich mitbekommen habe“ hinzu (Interview A3 19: 39). Auch in ihrer Anekdote über das Tragen von Brot lässt sich dieses Wechselspiel erkennen. Zum Einen verwendet sie an dieser Stelle den Begriff „Gang und Gebe“, der klar den pauschalisierenden Charakter der Technik Brot zu tragen, unterstreicht. Gleichzeitig aber verbindet sie diese Aussage mit der Idee, dass diese Sichtweise individuell sei, wie im folgenden Zitat deutlich wird „und das ist dort immer *wenn ich 's gesehen hab* Gang und Gebe“ (Interview A3 21:50). Die Verbindung zwischen dem Ausdruck „Gang und Gebe“, der einen fixierten Zustand impliziert, der im gleichen Atemzug aber mit der persönlichen Erfahrung der Sprecherin in Verbindung gebracht wird, wirkt in diesem Ausschnitt so konträr, dass es sie fast schon einen paradoxen Charakter erhält. Auch die Ansicht, dass es in Österreich niemanden gebe, der Brot so trage, wird von einem persönlichen Blickwinkel aus formuliert, indem die Sprecherin nicht erklärt, dass es in Österreich niemand so mache, sondern, indem sie erzählt, dass sie selbst hier „keine Person kenne, „die Brot so herumträgt“ (Interview A3 21: 58). Die Strategie, kulturelle Themen durch einen Zugang zu behandeln, der Individualität unterstreicht, wird von der ehemaligen Sprachassistentin auch selbst explizit angesprochen. So erklärt sie beispielsweise, dass die Art und Weise, wie sich Menschen in Österreichischen Diskos verhalten, nur „aus ihrer persönlichen Erfahrung“ eingeschätzt werden könne und dass sie es

für „wichtig“ halte, dies immer dazuzusagen (Interview A3 24: 46).

All diese Ausführungen betrachtend lässt sich folgende zentrale Argumentation der Sprecherin zusammenfassen: Es gebe zwar länderspezifische Mentalität und Kultur, die spannend sein und Interesse wecken können, diese seien aber trotzdem nicht auf alle Menschen übertragbar und die Sichtweise auf diese kulturellen „Tendenzen“ (Interview A3 65: 27) stets kritisch zu reflektieren. Der Geltungsanspruch der Aussagen über nationale Mentalität wird außerdem durch die Abschwächungsstrategie der persönlichen Erfahrung eingeschränkt.

Globalisierung

Ein Konzept, das mit dem von Kultur eng verbunden ist, ist jenes der Globalisierung. Obwohl A3 auf der einen Seite die Wichtigkeit unterstreicht, sich bewusst zu werden, dass Menschen durch den Konsum von Produkten „aus der ganzen Welt“ von internationalen Einflüssen „geprägt“ seien (Interview A3 62.02), verwendet sie auch hier wieder das Argument des Interesseweckens, indem sie behauptet, dass das Aufzeigen von länderspezifischen Eigenheiten im Fremdsprachenunterricht spannender sei, als die Anerkennung internationaler Annäherung (Interview A3 61: 52).

Neben das Argument des Interesseweckens, tritt außerdem die Idee, dass es Verhaltensweisen in Ländern gebe, von denen es wichtig sei, diese zu lernen, bevor man das Land besucht, um respektvoll mit den Menschen umgehen zu können, die man dort trifft. Um diese Sichtweise zu untermauern, erwähnt die Sprecherin den Aspekt der Höflichkeit, indem sie erklärt, dass in manchen Ländern wie China oder den USA andere Sachen „ unhöflich und höflich“ (Interview A3 63: 09) seien und man andere Dinge „für unpassend erkläre“ (Interview A3 72: 37) als in Österreich. Derartige Regeln zu kennen, helfe, sich nicht „unbeliebt“ zu machen (Interview A3 63:30) und „zurechtkommen“ zu können (Interview A3 17:56), wenn man in eine anderes Land reist, allesamt Aussagen, die sehr stark an den interkulturellen Ansatz erinnern.

Nation

Genau wie die Konzepte „Kultur“ und „Sitten“ wird auch der Begriff der Nation von der Interviewten als „schwierig“ beschrieben (Interview A3 45: 58). Es sei „eine Gretchenfrage“ (Interview A3 45: 58) zu versuchen zu erklären, was Österreich oder Frankreich genau seien und A3 gibt an, das Konzept der Nation nicht definieren zu können (Interview A3 46: 34). Eine Idee, die sie jedoch stark mit Nation zu verbinden scheint, ist jene von Grenzen und Abgrenzung. So verwendet sie, ähnlich wie A1 das Wort „Konstrukt“, das die künstliche

Beschaffenheit von Nationen impliziert, eine Künstlichkeit, die sie selbst explizit anspricht, indem sie erklärt, dass Nationen durch „künstlich gezogene Grenzen und Barrieren“ entstanden seien, die dazu dienen, zu zeigen, dass „wir anders als alles was außerhalb ist“ seien (Interview A3 45: 48). Staatsbürgerschaft scheint für A3 im Gegensatz zu A2 kein Ticket zu sein, das Zugehörigkeit zu einer Nation garantiert, indem sie erklärt, dass Menschen sich nicht nur über offizielle Grenzen, sondern auch über Kultur abgrenzen, was man an der Migrationsgesellschaft in Österreich sehe, von der man sage, sie hätten eine andere Kultur, obwohl viele der Menschen mit Migrationshintergrund die österreichische Staatsbürgerschaft hätten (Interview A3 46: 24).

Um auf die Frage zu reagieren, ob Menschen das Konzept von Nationen als Orientierung bräuchten, basiert sich die Sprecherin auf der Idee der Gewohnheit. So erklärt sie, dass sie die Frage bejahen würde, da Nationen eine gute Möglichkeit seien, „sich zu identifizieren“, „sich selbst zu finden“ und „nicht herumzuschweben“ (Interview A3 66: 42) aber nur, da „wir es nicht anders gewohnt“ seien (Interview A3 66: 14). Menschen würden allerdings auch ohne Nationen „überleben“; in „dieser Welt“ seien „wir aber einfach nicht“ (Interview A3 66: 55). Um die Art und Weise, wie Menschen Nationen aus Gewohnheit zur Orientierung verwenden, zu illustrieren, zieht auch A3, genau wie A1 und A2, die Verbindung zwischen, Nation und Sport, indem sie das Beispiel der olympischen Spiele heranzieht, in denen die Idee der Nation wichtig sei (Interview A3 66: 27).

Erwähnenswert ist außerdem, dass A3 die Begriffe „nationalistisches Denken“ (Interview A3 62:50) und „Nationalstaat“ (Interview A3 78: 15) verwendet und jenen eine negative Konnotation anhaftet, indem sie erklärt, dass man nationalistisches Denken „nicht zu extrem“ betreiben dürfe und dass die Idee des Nationalstaats „manchmal problematisch“ sei (Interview A3 78: 15). Dies wirkt leicht widersprüchlich zu ihren mehrmals erwähnten Ansprüchen, nationenspezifische Eigenheiten im Fremdsprachenunterricht herauszustreichen.

Österreich

Was die Behandlung von österreichbezogenen Themen im Unterricht der ehemaligen Sprachassistentin betrifft, so ist auf der einen Seite zu sehen, dass sie Österreich eher als nebensächliches Thema darstellt, das sie ab und zu eingebaut habe, wenn es gerade gepasst habe. Dies wird zum Beispiel mit den Ausdrücken „so ein paar österreichischen Sachen“ (Interview A3 02:32), „ein bisschen was“ (Interview A3 10: 23), „zwischendurch mal“ (Interview A3 22: 40) oder „unterschwellig“ (Interview A3 10: 18) kommuniziert. Ein

Zustand, der von A3 in Verbindung mit dieser Nebensächlichkeit gesetzt wird, ist ihre mangelnde Entscheidungsfreiheit bezüglich der Unterrichtsthemen, denn Österreich habe sie nur dann einbauen können, wenn nach den Arbeitsblättern der LehrerInnen noch Zeit gewesen oder sie es geschafft habe, einen Österreichbezug in von den Lehrern gewünschte Themengebiete einzubauen, wie zum Beispiel eine Aktivität zu Wohnungssuche, in der die Sprecherin die Wohnungspreise von Wien erwähnt habe, um zu zeigen, dass sich diese von Berlin unterscheiden (Interview A3 10:08).

Es ist interessant zu erkennen, dass A3 im weiteren Verlauf des Interviews zwei Argumentationsstränge aufbaut, die widersprüchlich zu dieser nebensächlichen Rolle Österreichs wirken: Zum Ersten äußert sie sich über die Unbekanntheit Österreichs in den Köpfen der SchülerInnen und die „Underdog Rolle“, die Österreich im Vergleich zu Deutschland im Deutschunterricht einnehme (Interview A3 42:50). So beschreibt die Interviewte den Unterricht als „deutschlandzentriert“ (Interview A3 16:22) und „deutschlandorientiert“ (Interview A3 05: 27) und sie drückt den Wunsch aus, auch Österreich und der Schweiz Platz zukommen zu lassen (Interview A3 16: 20). Im Bezug zu Österreich erklärt sie, dass es wichtig sei, dass ihre SchülerInnen merken, dass Österreich überhaupt existiert, da diese vor dem Kontakt mit der Sprachassistentin noch nichts davon gehört hätten (Interview A3 5:36). Es gebe außerdem viele Dinge, wie beispielsweise die Marke Red Bull, die überall bekannt seien, aber niemand wüsste, dass sie österreichisch seien. Den Schülern derartige Dinge näher zu bringen, wird von der Sprecherin als angestrebtes Ziel formuliert (Interview A3 14:06).

Zum Zweiten bringt A3 Österreich mit der Prädikation des Schönen und Besuchenswerten in Verbindung, indem sie das Land als „sau schön[er]“ Ort (Interview A3 05:59), an dem man „ur viel machen“ könne (Interview A3 06:07) beschreibt und sie erzählt, dass es ein gutes Gefühl gewesen sei, den SchülerInnen schöne Bilder und Videos über Österreich und Wien zeigen zu können (Interview A3 09: 35).

Ein mit jenen Konzepten der Schönheit und Unbekanntheit Österreichs verbundener Begriff, ist jener des Werbungmachens. So werden sowohl die Attraktivität, als auch die Unbekanntheit Österreichs als Argumente benutzt, um den Akt des Werbens zu legitimieren, indem Werbung hinsichtlich der positiven Aspekte Österreichs als „okay“ charakterisiert wird (Interview A3 07:19). Trotz dieser Argumentation zeigt sich die Interviewte allerdings ebenso bereit, die Idee von Werbung zu kritisieren, indem sie den Topos der Übertreibung konstruiert. Dies lässt sich beispielsweise an der Prädikation „zu oarg betreiben“ erkennen, die sie für das Werben für eine Nation benutzt (Interview A3 16:49).

Was das Argument der Übertreibung von Werbung betrifft, so ist auffällig, dass A3, ähnlich wie A1 und A2 das Seminar für SprachassistentInnen, das von Weltweit Unterrichten organisiert wurde, anspricht und erklärt, dass dort sehr viel Wert darauf gelegt worden sei, österreichische Aspekte zu vermitteln, was sie mit einer negativen Konnotation behaftet, indem sie die Prädikation „zu sehr auf Österreich drillen“ verwendet (Interview A3 17:11). Außerdem spricht sie die aktuelle politische Lage in Österreich an und argumentiert, dass sie sich nicht sicher sei, ob sie im Anbetracht der aktuellen Situation „so begeistert Werbung machen würde“ (Interview A3 15: 31).

Die Rolle, als Sprachassistentin Österreich zu repräsentieren, wird von A3 kritisch reflektiert und nur teilweise angenommen. Die Tatsache, als Individuum für ein Land zu stehen, wird vor allem mit Prädikationen, die Schwierigkeit und Illegitimität ausdrücken, beschrieben, indem sie das Adjektiv „schwierig“ verwendet, um über jene Rolle zu sprechen und das Amt des Bundespräsidenten/ der Bundespräsidentin eines Landes erwähnt, dem oder der das alleinige Recht zukäme, ein Land wirklich zu repräsentieren (Interview A3 43: 29). Trotzdem zeigt sich, dass die Rolle der Repräsentantin Österreichs von A3 nicht völlig abgelehnt wird, da sie den Topos des Automatismus aufbaut, indem sie erklärt, dass es unbewusst und automatisch geschehe, dass Menschen das Handeln von ausländischen Personen mit deren Herkunftsländern verbinden. Dieser Reflex sei in ihrer Konfrontation mit den SchülerInnen in Frankreich besonders stark aufgetreten, da die Jugendlichen vor dem Kontakt mit A3 noch nicht viel mit Österreich zu tun gehabt hätten. Dies berücksichtigend, so erklärt A3, sei es sehr wohl möglich, zu behaupten, dass sie Österreich in ihrer Rolle als Sprachassistentin repräsentiert habe (Interview A3 44: 18) und sie gibt an, dieses Gefühl als „schwierig“ (Interview A3 44: 18) empfunden zu haben. Dieses Gefühl der Schwierigkeit wird mit dem Argument der Vielfalt Österreichs begründet, indem die Interviewte beschreibt, sie habe Österreich deshalb nur schwer repräsentieren können, da sie immer nur in Wien gewohnt habe und die anderen Bundesländer kaum kenne (Interview A3 44:41).

Was die konkreten Inhalte mit Österreich Bezug angeht, die die Sprecherin in ihren Stunden behandelt habe, so nennt sie Musik, Kulinarik, Informationen über die Bundesländer, die Größe und die Einwohnerzahl Österreichs, Wien, sowie österreichisches Deutsch, vor allem Vokabel über Lebensmittel.

Landeskunde

In ihren Ausführungen über Fremdsprachenunterricht spricht die Interviewte auch den Begriff „Landeskunde“ an. Landeskunde definiert sie zunächst als „Fakten über das Land“ (Interview A3 37:35), geht aber daraufhin noch tiefer auf ihr Verständnis dieses Konzeptes ein, indem sie den Begriff „Kulturzusammenführung“ verwendet, um zu unterstreichen, dass es sich bei Landeskunde für sie um mehr als nur Fakten handle, nämlich um Unterschiede zwischen Nationen, die Auseinandersetzung mit Vorurteilen und die persönlichen Erfahrungen, die Personen, die das Land gut kennen, teilen (Interview A3 37:42). Bezüglich dieses Aspektes der persönlichen Erfahrungen fügt die Sprecherin das Argument hinzu, dass es wichtig für Fremdsprachenlehrende sei, eine Zeit im Ausland verbracht zu haben, um SchülerInnen authentische Erfahrungen vermitteln zu können. Auch hier kommt sie ein weiteres Mal auf das Argument des Interesseweckens zurück, indem sie abschließend erklärt, dass derartige Authentizität förderlich für das Interesse der SchülerInnen sei (Interview A3 77:34).

c. Abschwächungs- und Intensivierungsstrategien

Die häufigsten Begriffe, die von der Sprecherin verwendet werden, um Aussagen zu intensivieren, sind „voll“ („voll schwierig“ (Interview A3 44: 22), „ur“ („ur viel Kultur“ (Interview A3 63: 57) und „ultra“ („ultra zach“ (Interview A3 29:28)). Es ist möglich, zu erkennen, dass sich Intensivierungen in den Aussagen der Interviewten häufen, in denen sie sich über den Interessensgehalt von Unterrichtsstunden, sowie über die Schwierigkeit der Auseinandersetzung mit den Begriffen Kultur und Nation, äußert.

Was die Abschwächung von Aussagen betrifft, so fällt auf, dass die Interviewte zu diesem Zweck mehrmals die Sätze „Ich weiß nicht“ oder „keine Ahnung“ vor oder nach ihre Aussagen stellt, wie anhand folgender Zitate illustriert werden kann:

„Ich weiß nicht, ich hab das Gefühl, auch durch das Feedback, das sie mir gegeben haben, dass sie eine gute Zeit mit mir hatten.“

(Interview A3 74: 05)

„[...] weil ich hier mein familiäres Umfeld hab und keine Ahnung die Sachen kenn.“

(Interview A349:01)

Bezüglich Abschwächungsstrategien ist erkennbar, dass jene besonders oft an Stellen eingesetzt werden, in denen sich A3 zu Gewohnheiten und Mentalitäten verschiedener Kulturen äußert. Wie zuvor beschrieben, bedient sich die Sprecherin dabei der Strategie der Abschwächung durch die Perspektive der persönlichen Erfahrung, sowie jener der Hinweise darauf, pauschalisierende Aussagen über Nationen, reflektiert betrachten zu müssen.

Interview 4

1. Kurzbeschreibung des Interviews

Codename: A4

Merkmale:

-26 Jahre

-Sprachassistentin in St. Étienne: Lycée und Collège

-Ausbildung: Lehramt Deutsch, Französisch

Länge des Interviews:

Erster Teil: 00:02:58

Zweiter Teil: 01:00:42

(Aufgrund einer Unterbrechung wurde das Interview in zwei Teilen aufgenommen)

Das Interview fand in einem Café in Wien statt. Die Sonne war Bühne für den Staub in der Luft.

Die Interviewte hat als Sprachassistentin in einem Lycée und einem Collège in St Etienne gearbeitet. Zum Zeitpunkt des Interviews lag ihre Assistenzzeit ein Jahr zurück. Die Sprecherin macht einen schüchternen und zögernden Eindruck. Ihre Ausführungen sind selten lang und nur wenig flüssig. Mehrmals unterbricht sie ihre Erklärungen durch längere Pausen. Um nähere Informationen zu erhalten, ist häufiges Nachfragen notwendig. Es kommt oft vor, dass die Interviewte bittet, die gestellten Fragen zu wiederholen und sie stellt sich selbst regelmäßig rhetorische Fragen, um über ihre Antworten nachzudenken.

2. Zusammenfassung

Der Unterricht von A4 scheint stark von dem Einfluss der LehrerInnen geprägt gewesen zu sein. Für die Sprecherin habe es wenig Freiraum gegeben, eigene Themenwünsche zu formulieren oder auf die Interessen der SchülerInnen einzugehen. Der Stellenwert, der kulturellen und österreichbezogenen Themen zukam, wird von der Interviewten als gering beschrieben. Sprachvermittlung wird von der Sprecherin als Hauptanliegen in ihrem Unterricht dargestellt. Trotzdem wird Kultur von der Interviewten als untrennbar von Sprache und als unentbehrliches Element von Fremdsprachenunterricht konstruiert.

Was das Thema Nation betrifft, so zieht A4 mehrmals nationenübergreifende Gerüste wie Europa oder den deutschen und französischen Sprachraum als Orientation heran. Trotzdem erachtet sie es als automatische und unbewusste Reaktion von Menschen, Individuen aus dem Ausland und ihre Handlungen, mit dem Land in Frage zu verbinden, wodurch es möglich sei zu sagen, dass Menschen Länder repräsentieren.

3. Analyse

a. Zentrale Themen des Diskurses

Die bedeutendsten Themen, die in dem vorliegenden Diskurs behandelt werden, sind folgende:

- .) Der Deutschunterricht in Frankreich
- .) Die Themenwahl der ehemaligen Sprachassistentin
- .) Die Zusammenarbeit der Sprecherin mit den LehrerInnen
- .) Die Behandlung von österreich- und deutschlandbezogenen Themen
- .) Der Platz von kulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht
- .) Die Repräsentation eines Landes durch ein Individuum
- .) Die Rolle von Österreich in der Arbeit der ehemaligen Sprachassistentin
- .) Die Verbesserung der Sprachkenntnisse der SchülerInnen
- .) Das Wecken von Interesse der SchülerInnen für Deutsch
- .) Europa und die Identifikation mit Nationen-übergeordneten Gebilden

b. Nominations- und Prädikationsstrategien

Diskursive Konstruktion von sozialen Akteuren

Die Sprecherin

Was die Selbsteinschätzung A4's in ihrer Rolle als Unterrichtende betrifft, so dringt das Gefühl der Unsicherheit in ihren Aussagen durch. Dies zeigt sich beispielsweise in ihrer Ausführung über ihre Erwartungen an die Arbeit als Sprachassistentin, über die sie an mehreren Stellen berichtet, sich vor allem einen „geschützten Rahmen“ gewünscht zu haben,

in dem sie Unterrichten in einem gesicherten Umfeld ausprobieren könne (Interview 2 A4 00: 07).

Was A4's Beziehung zu Österreich angeht, so scheint es, dass österreichische Nationalität kein ausschlaggebender Aspekt in ihrer Identitätsbildung sei. Sie gibt an, sich weniger österreichisch als europäisch zu fühlen (Interview 2 A4 29:59) und dass es für sie „logischer“ sei, sich mit einer Region zu identifizieren, als mit einem Land, weshalb sie sich als Wienerin beispielsweise so fühle, mehr mit Personen aus Bratislava als mit Personen aus Vorarlberg gemeinsam zu haben (Interview 2 A4 29: 43). An einer anderen Stelle des Gespräches erklärt sie allerdings „ja Österreicherin“ zu sein und deshalb auch „nationenbezogene“ Themen im Unterricht behandelt zu haben (Interview 2 A4 28:20), was widersprüchlich zu den zuvor getätigten Aussagen wirkt.

Die SchülerInnen

Die SchülerInnen der ehemaligen Sprachassistentin werden anhand der Ausdrücke „die Jugendlichen“, „die Schüler“, „die SchülerInnen“ oder „die Klasse(n)“ konstruiert. Es gibt zwei Aspekte anhand derer die Sprecherin ihre SchülerInnen hauptsächlich beschreibt: Motivation und das Niveau der Deutschkenntnisse. Beide werden als von Klasse zu Klasse recht verschieden dargestellt, so habe es Klassen gegeben, die „sehr motiviert“ (Interview 2 A4 01: 40) gewesen seien, wohingegen der Zugang zu anderen „schwer“ (Interview 2 A4 01:45) gewesen sei. Das Deutschniveau der Klassen wird im Allgemeinen als „sehr sehr schwach“ (Interview 2 A4 01: 55) beschrieben nur in einer, einer Abi Bac Klasse, sei es „sehr gut“ gewesen. Viele SchülerInnen seien schüchtern gewesen und es sei der Interviewten schwer gefallen, eine persönliche Beziehung zu ihnen aufzubauen (Interview 2 A4 14: 17). Was den Zugang der SchülerInnen zu Österreich betrifft, so beschreibt die Sprecherin, dass viele der SchülerInnen vor der ersten Stunde mit der ehemaligen SprachassistentInnen „keine Ahnung“ von Österreich gehabt hätten, was sie als „irritierend“ bezeichnet (Interview 2 A4 13: 41). Im Allgemeinen sei das Interesse der SchülerInnen an Österreich nicht sehr hoch gewesen, manche, so die Sprecherin, hätten sich nicht mal für Deutschland“, also noch weniger für ein „kleines Land“ wie Österreich interessiert (Interview 2 A4 24:13).

Die LehrerInnen

Die LehrerInnen, mit denen die Interviewte zusammengearbeitet hat, werden durch Ausdrücke wie „LehrerIn“ oder „DeutschlehrerIn“ beschrieben. Es kommt nicht vor, dass sie mit Eigennamen bezeichnet werden. Interessant ist, dass einmal das Pronomen „die“

verwendet wird, um auf die LehrerInnen zu referieren. Dies geschieht an einer Stelle, an der die Sprecherin das Bedürfnis der LehrerInnen beschreibt, den Jahresstoff mit den Klassen durchzuarbeiten: „die hatten recht viel Stoff durchzubringen“ (Interview 2 A4 06:46). Diese Wortwahl impliziert Distanz, die die Sprachassistentin zu den LehrerInnen und deren Anliegen zu nehmen scheint. Den Stoff durchzuarbeiten wird von der Sprecherin in dieser Aussage klar als Angelegenheit angesehen, die sie selbst nicht zu betreffen scheint und das „die“, das statt dem Pronomen „sie“ benutzt wird unterstreicht diesen Abstand noch deutlicher.

Die Beziehung zwischen der ehemaligen Sprachassistentin und den LehrerInnen wird als von starken Vorgaben und Einschränkungen geprägt, beschreiben. Die Themenwahl der Sprecherin habe sehr stark davon abgehangen, welches Gebiet die LehrerInnen für notwendig gehalten hätten und A4 habe nur in seltenen Fällen die Möglichkeit gehabt, alleine mit den Klassen zu arbeiten. Die Themenwünsche der LehrerInnen werden als vom „normalen Aufbau des Semesters“ (Interview 2 A4 11: 46), vom „Weiterkommen“ in der Themenliste (Interview 2 A4 11: 30) und vom Bakkalaureat (Interview 2 A4 07: 44) beeinflusst dargestellt. Themenvorschläge seitens A4, sowie Inhalte über Österreich oder deutschsprachige Kultur seien daher recht limitiert gewesen (Interview 2 A4: 11: 46).

Deiktische Bezeichnungen

Das Pronomen „man“ bezieht sich in dem Gespräch auf viele verschiedene Personengruppen wie Menschen im Allgemeinen („im Ausland fühlt man sich immer fremd“ (Interview 2 A4 36:16), FremdsprachenlehrInnen („dass man als Fremdsprachenlehrerin das Land repräsentiert“ (Interview 2 A4 57: 19), Menschen mit Herkunft aus einem bestimmten Land („dass man von dort kommt“ (Interview 2 A4 57: 58), Akteure, die in den Deutschunterricht in Frankreich involviert sind („dass man in Deutsch halt nichts macht“ (Interview 2 A4 03: 15)) oder Menschen in Europa („dass man sich innerhalb Europas viel bewegen kann“ (Interview 2 A4 53:00)). Vor allem interessant ist, dass auch ÖsterreicherInnen mit dem Pronomen „man“ konstruiert werden, eine Ausdrucksweise, die eine verallgemeinernde Wirkung hat. So erklärt die Sprecherin beispielsweise, dass „man“ in Österreich Deutsch spreche, ein „man“ dessen Allgemeingültigkeit für alle ÖsterreicherInnen durch die offizielle Staatssprache legitimiert werden könnte, aber auch, dass „man“ in Österreich „Baba“ sage, um sich zu verabschieden (Interview 2 A4 18: 52), was wohl nur schwer auf die Realität einer Kollektivität aller ÖsterreicherInnen zutrifft.

Das Pronomen „wir“ wird fast ausschließlich nur für die Gruppierung der ehemaligen Sprachassistentin und ihren SchülerInnen verwendet was implizieren könnte, dass sich die Sprecherin der Gruppe der SchülerInnen mehr zugehörig als der der LehrerInnen fühlt. Diese durch das gewählte „wir“ ausgedrückte Nähe zu den SchülerInnen wird von der Interviewten auch selbst explizit angesprochen, indem sie behauptet, gehofft zu haben, den Jugendlichen aufgrund des geringen Altersunterschied näher zu sein als die LehrerInnen, was sie als Argument dafür verwendet, die SchülerInnen besser für Deutsch begeistern zu können (Interview 2 A4 00:35).

Diskursive Konstruktion von Objekten/Phänomenen

Der stärkste Fokus wird von der Sprecherin auf die Auseinandersetzung mit Fremdsprachenunterricht und Deutschunterricht gesetzt. Dabei spricht sie auch kulturelle und österreichbezogene Themen an, diese nehmen aber nicht den zentralen Platz in ihren Ausführungen ein.

Unterricht

Die Interviewte behandelt den Begriff Unterricht auf drei Ebenen. Zum Ersten teilt sie Erzählungen über ihren eigenen Unterricht als Sprachassistentin, zum Zweiten geht sie darauf ein, wie sie Deutschunterricht in Frankreich erlebt hat und zum Dritten beschreibt sie ihre Sicht auf Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen Sinn.

Der Umgang der Sprecherin mit österreichischen und kulturellen Themen im Zuge ihrer Arbeit wirkt stark von ihrem Erlebnis mit und ihrer Interpretation von Unterricht beeinflusst. Was ihren eigenen Unterricht als Sprachassistentin betrifft, so beschreibt sie, wie bereits zuvor erwähnt eine starke Eingeschränktheit bezüglich der Methoden und Themenwahl, was die Möglichkeit kulturelle Themen zu behandeln, limitiert habe. Auch der aktive Einbezug der SchülerInnen und ein näheres Eingehen auf deren Interessen wird als nicht gut möglich beschrieben, da die Themen so stark von den LehrerInnen vorgegeben worden seien. So habe die Sprecherin die SchülerInnen nie vor einer Stunde gefragt, worüber sie gerne arbeiten möchten. Allerdings habe sie sich nach den Stunden regelmäßig Feedback geholt, um zu wissen, wie gewisse Themen und Methoden angekommen seien (Interview 2 A4 48:43).

Auch die Stellung des Deutschunterrichts in den Schulen, in denen die Interviewte gearbeitet hat, scheint Einfluss auf ihren Umgang mit kulturellen Themen gehabt zu haben. Der Platz des Faches Deutsch in den Schulen A4's wird durch Prädikationen, die Marginalität

ausdrücken, charakterisiert. So beschreibt sie ihre Empfindung, dass Deutsch als Fach angesehen worden sei, in dem man „nichts mache“ (Interview 2 A4 03: 15), charakterisiert die Anzahl der Deutschstunden pro Woche als nicht ausreichend („nur zwei Stunden Deutsch in der Woche“ (Interview 2 A4 03:15)) und erzählt, dass Deutsch für einen Großteil ihrer SchülerInnen nur einen geringen Anteil der Bakkalaureat Note ausgemacht hätte, was sie als Grund kommuniziert hätten, sich lieber auf andere Fächer zu konzentrieren (Interview 2 A4 03: 43). Diese Umstände scheinen dazu geführt zu haben, dass die Sprecherin einen Mangel an Interesse seitens der SchülerInnen am Fach Deutsch empfunden habe, was beispielsweise anhand der Aussage „manche ham sich noch nicht mal für Deutsch interessiert“ (Interview 2 A4 24:06“) erkenntlich wird. Diese Empfindung wird von A4 als ein Argument dafür benutzt österreichbezogenen Themen nicht sehr intensiv zu behandeln.

Was die allgemeine Ansicht der Sprecherin auf Fremdsprachenunterricht betrifft, so ist eine Einstellung erkennbar, die sehr charakteristisch für die Interviewte zu sein scheint, da sie sich wie ein roter Faden durch das gesamte Gespräch zieht: Die Sprecherin setzt einen starken Fokus auf sprachliche Elemente im Unterricht und die Arbeit an den Sprachkenntnissen ihrer SchülerInnen und viel weniger auf das Vermitteln von Kultur. Bereits in einem ihrer ersten Sätze, in denen sie über ihre Erwartungen an die Arbeit als Sprachassistentin erzählt, berichtet sie, dass sie sich gewünscht habe, die Jugendlichen für „Deutsch“ zu begeistern und nicht für „Österreich“ wie es beispielsweise von der Organisation „Weltweit Unterrichten“ formuliert wird (Interview 2 A4 00:35). In fast all ihren Ausführungen über ihre Arbeit zu Österreich und Kultur scheint diese Akzentuierung durch. So wiederholt sie mehrfach, dass es ihr „eigentlich schon mehr ums Deutsch lernen“ (Interview 2 A4 11: 11) und um die „Verbesserung der Sprachkenntnisse“ (Interview 2 A4 24:15) und nicht so sehr um die „kulturellen Sachen“ gegangen sei (Interview 2 A4 11: 11). Auch von den LehrerInnen sei eher verlangt worden, „dass man halt vor allem mit der Sprache arbeitet“ und „nicht wirklich so viele Kultursachen“ mache (Interview 2 A4 11: 46) und auf die Frage, ob sie sich in der Rolle gefühlt habe, Österreich zu repräsentieren, antwortet sie, dass sie sich eher als „Repräsentantin für die deutsche Sprache“ und „gar nicht so nationsbezogen“ gefühlt habe (Interview 2 A4 27: 58).

Diese Akzentuierung von Sprache, die Kultur in den Hintergrund rückt, wird auch in der Beschreibung ihres Verhältnisses zu Frankreich deutlich. So beschreibt sie, sich für das Land Frankreich als Destination ihrer Sprachassistentenzeit entschieden zu haben, da sie sich zu Frankreich verbunden fühle. Auf die Frage, woher diese Verbundenheit rühre, antwortet sie, dass sie die Sprache gerne möge, es ihr aber mehr um „die Verbundenheit zur Sprache als zum Land“ (Interview 1 A4 01: 40) gehe.

Kultur

Sprachvermittlung scheint also ein Hauptanliegen der Sprecherin im Bezug auf Fremdsprachenunterricht zu sein. Trotzdem drückt sie gleichzeitig aus, dass Kultur und Sprache „nicht zu trennen“ seien (Interview 2 A4 44: 35). So erklärt sie beispielsweise, dass ein „Muttersprachler“ automatisch „Teil der Kultur“ des Herkunftslandes, sei. Dies sei untrennbar miteinander verbunden (Interview 2 A4 44: 26). Auffallend ist, dass der Kulturbegriff hier durch die Wahl des bestimmten Artikels die („der Kultur“) als homogenes Gebilde dargestellt wird. Die Art und Weise wie die Sprecherin den Kulturbegriff in dieser Aussage verwendet, impliziert, dass es „eine“ Nationalkultur gebe, mit der man als Mensch, der mit Sprache dieses Landes aufgewachsen ist, automatisch verbunden sei. Dem Wort „Muttersprachler“ kommt in dieser Ausführung eine interessante Funktion zu. Die Wahl dieses Wortes scheint zu implizieren, dass die Sprecherin die Verbindung zwischen einem Menschen und „der Kultur“ eines Landes vor allem durch die Sprache zieht. Sie spricht weder von Menschen mit Herkunft des bestimmten Landes, noch von Menschen, die in einem gewissen Land leben, sondern von Menschen, die die Sprache des Landes als Erstsprache sprechen, also theoretisch auch Menschen, die Sprache in einem anderen Kontext als in dem Land selbst lebend, gelernt haben.

Außerdem interessant festzustellen ist, dass auch A4 ähnlich wie A3 das Argument des Interesseweckens verwendet, das kulturelle Inhalte im Fremdsprachenunterricht auslösen können. Obwohl sie behauptet, ihren eigenen Unterricht vor allem um Sprachvermittlung zentriert zu haben, erklärt sie, dass es „immer spannender“ sei, über kulturelle Themen zu reden (Interview 2 A4 44:41). Als Beispiele für derartige kulturelle Aspekte nennt sie, Personen, die etwas Besonderes für ein Land gemacht haben, oder die Arbeit mit Videos, Liedern oder Bildern.

Nation

In der zuvor beschriebenen Auseinandersetzung mit dem Thema Kultur konnte gesehen werden, dass die Sprecherin den Begriff Nationalkultur in manchen ihrer Aussagen als abgeschlossenes, mit einem Land verbundenes Gebilde darzustellen scheint. In ihren Ausführungen über das Thema Nation allerdings, scheint sie sich eher an nationenübergreifenden Konstrukten festzuhalten. So erwähnt sie Europa, in der bereits zuvor beschriebenen Feststellung, sich mehr europäisch als österreichisch zu fühlen und indem sie über eine Studie erzählt, laut derer sich vor allem junge Menschen in Österreich mehr Europa als einer bestimmten Nation zugehörig fühlen und „bissl größer“ denken (Interview 2 A4 52:39). Begründungen, die sie für dieses Phänomen nennt, sind die leichte Mobilität durch offene Grenzen und Programme wie Erasmus innerhalb Europas sowie die Behauptung, es gebe zwischen den einzelnen europäischen Nationen keine sehr großen Unterschiede. Um dieses Argument aufzubauen, verwendet sie das Verb „ticken“ das sich klar auf die Idee von Mentalität von Menschen bezieht. Innerhalb Europas, so meint sie also, könne man behaupten, dass man schon „recht gut verstehen“ könne, „wie die Leute ticken“ (Interview 2 A4 37:00). Kultur wird in dieser Konstruktion also zu etwas, dass die Grenzen von Nationen übersteigt, gleichzeitig behält der Begriff in dieser Definition aber die Eigenschaft, für eine Einheit von Menschen gültig zu sein, die wenig Platz für Individualismus zu lassen scheint.

Ein weiteres nationenübergreifendes Gerüst, an dem sich die Interviewte in ihren Ausführungen festhält, ist jenes des Sprachraumes. So spricht sie im Zuge des Themas Fremdsprachenunterricht beispielsweise vom deutsch- und französischsprachigen Raum als übergeordnetes Gebilde, von dem sie meint, die einzelnen Nationen nicht unbedingt trennen zu wollen, sondern sie als Teile von einem großen Ganzen vorzustellen (Interview 2 A4 43:35). Auch in diesem Argumentationsstrang rückt die Interviewte also das Element der Sprache in den Vordergrund. Nicht die einzelnen Nationen werden als Kategorisierung herangezogen, sondern die gemeinsam gesprochene Sprache, die mehrere Nationen zu einem großen Gebilde eint. Dieses Argument, das die Sprecherin hiermit aufbaut, wirkt allerdings widersprüchlich, da sie gleichzeitig behauptet, dass es „schön“ sein kann, zu hören, dass es verschiedene Formen von einer bestimmten Sprache gibt wie beispielsweise afrikanisches, belgisches Französisch oder Quebecois. Um derartige Varietäten herauszustreichen und im Unterricht vermitteln zu können, sei es daher sehr wohl „sinnvoll“ eine Trennung zwischen den einzelnen Nationen eines Sprachraumes zu ziehen (Interview 2 A4 44:11).

Österreich

Die Bedeutung österreichbezogenen Themen im Unterricht der ehemaligen Sprachassistentin wird durch Prädikationen der Nebensächlichkeit charakterisiert. Von den LehrerInnen sei der Wunsch an A4, über Österreich zu sprechen nur gelegentlich ausgedrückt worden, und meistens nur unter der Bedingung, dass die Stunde in Frage trotzdem zu den Themengebieten des Bakkalaureats passe, wie beispielsweise eine Einheit über die österreichische Künstlerin Valie Export, die die Interviewte als Element des Themenblockes „Einfluss von Kunst und Kultur auf die Gesellschaft“ erarbeitet habe (Interview 2 A4 07: 35), oder eine Aktivität über „Die roten Nasen“ oder „Das rote Kreuz“, das zum Thema Engagement und Freiwilligenarbeit gepasst habe (Interview 2 A4 23: 05). Begriffe wie „reingeschleust“ (Interview 2 A4 23:08), „nebenbei irgendwie“ (Interview 2 A4 23: 16), „ein bissl“ (Interview 2 A4 30: 02), „indirekt“ (Interview 2 A4 30: 50), „eher kleiner Stellenwert“ (Interview 2 A4 22:36) und „einfließen lassen“ (Interview 2 A4 30:26) unterstreichen diese nebensächliche Rolle deutlich. „Typisch österreichische“ Inhalte seien von A4 nur sehr selten angesprochen worden (Interview 2 A4 23: 10) und es sind nur drei Stellen des Interviews identifizierbar, in denen die Befragte beschreibt, einen expliziten Wunsch danach gefühlt zu haben, Inhalte zum Thema Österreich vermitteln: Zum Ersten ist zu erkennen, dass sie ähnlich wie A1 und A2 das Argument des Unwissens der SchülerInnen über Österreich benutzt, um die Präsenz von österreichbezogenen Inhalten in ihrem Unterricht zu legitimieren, indem sie über eine Präsentation erzählt, die sie zu Beginn ihrer Sprachassistenzzzeit erarbeitet habe, da die mangelnden Kenntnisse der SchülerInnen über Österreich es nötig gemacht hätten, Informationen über die Landessprache, die geographische Lage, die Einwohnerzahl oder die Hauptstadt des Landes zu teilen (Interview 2 A4 12: 30).

Zum Zweiten erwähnt sie das Thema der österreichischen Nationalratswahl 2017, die mit Prädikationen wie „großer Schock“ (Interview 2 A4 14: 57) oder „am Herzen liegen“ (Interview 2 A4 14: 49) beschrieben wird, die große Bedeutsamkeit des Themas für die Sprecherin implizieren. Dieses Gefühl der Relevanz des Themas wird von A4 als Argument benutzt, sich dafür eingesetzt zu haben, Stunden darüber „in allen ihren Klassen“ halten zu können (Interview 2 A4 14: 57), eine Art von Engagement, die sonst an keiner andere Stelle des Gespräches erkannt werden kann.

Zum Dritten baut A3 das Argument der Motivation auf, Interesse in den SchülerInnen zu wecken, Österreich zu besuchen. Dies äußert sich beispielsweise in Erzählungen über ihr Bestreben, österreichisches „Alltagsvokabular“, wie zum Beispiel Nahrungsmittel, mit den

Klassen zu erarbeiten, was sie mit der Nützlichkeit derartiger Wortfelder bei einer etwaigen Reise nach Österreich legitimiert (Interview 2 A4 17: 57).

Es ist möglich, drei verschiedene Argumentationsstränge zu erkennen, mit denen A4 den nebensächlichen Stellenwert Österreichs in ihren Stunden begründet.

Eine Gegebenheit, die wie bereits zuvor beschrieben, großen Einfluss auf die Themenwahl A4's gehabt habe, sei die Enge der Vorgaben seitens der LehrerInnen.

Das zweite Argument, das sie aufbaut, ist jenes der Materialienbeschaffung. So sei es oft „praktischer“ gewesen, über deutschlandbezogene Themen zu sprechen, da es im Internet zahlreiche Seiten wie „die Deutsche Welle“, „die Tagesschau“, oder „das Goethe Institut“ gebe, deren Angebot von der Interviewten als interessant und einfach zugänglich für ihre Arbeit im Unterricht eingeschätzt werden (Interview 2 A4 23:39).

Das dritte Argument, ist jenes der Illegitimität auf exzessive Weise über Österreich zu sprechen. Dieses wird zum Einen von der Ansicht der Sprecherin unterstützt, dass seitens der SchülerInnen kein „großartiges“ Interesse bezüglich Österreichs gezeigt worden sei (Interview 2 A4 24: 03). Dieses Desinteresse wird vor allem anhand der kleinen Größe Österreichs erklärt, wonach es uninteressant sei „ein so kleines Land jetzt so spezifisch“ zu behandeln (Interview 2 A4 53: 39). Außerdem erwähnt A4 auch ihr persönliches Anliegen, den SchülerInnen Österreich „nicht aufdrücken“ zu wollen als Begründung für die Illegitimität, Österreich zum Zentrum ihrer Stunden zu machen. Sie erklärt darauf geachtet zu haben, ihre Themenwahl möglichst „offen“ (Interview 2 A4 55:10) zu halten und nicht zu „forcieren“ oder zu „insistieren“ (Interview 2 25: 06). Sie habe sich mit der Idee, Werbung für Österreich zu machen, unwohl gefühlt und drückt aus, ja nicht „die Werbeträgerin des österreichischen Tourismus“ gewesen zu sein (Interview 2 A4 55: 36). Um diesen Standpunkt zu unterstützen, erwähnt sie außerdem ihre Erfahrungen mit SprachassistentInnen in ihrer eigenen Schulzeit und erklärt, dass sie es gelangweilt hätte, wenn Schweizer oder belgische SprachassistentInnen zu viel von ihrem Herkunftsland erzählt hätten (Interview 2 A4 55:01). Als Kontrastierung zu diesem Umgang mit Österreich erwähnt die Sprecherin das Vorbereitungsseminar für SprachassistentInnen der Organisation „Weltweit Unterrichten“ und kritisiert ähnlich wie A1 und A3 die starke Forcierung der Vermittlung von österreichischen Themen, die dort kommuniziert worden seien. So sei es dort vermittelt worden, dass es wünschenswert wäre, Österreich im Ausland zu repräsentieren, „die Kultur hinauszutragen“ und „Botschafter für Österreich“ zu sein (Interview 2 A4 25:45). Aufgrund dieser starken Akzentuierung, die auf dem Seminar geschehen sei, sei die Interviewte überrascht gewesen,

als wie wenig wichtig sich Österreich in ihrer Arbeit herausgestellt habe (Interview 2 A4 25: 36).

Der Begriff des „Botschafters“ für Österreich dient in dem Interview als Ausgangspunkt, um über das Thema, als Individuum ein Land zu repräsentieren, zu sprechen. Bezüglich dieser Idee stellt die Interviewte ähnlich wie A3 die Prädikation des „Unbewussten“ und „Automatischen“ in den Raum. So geschehe es „einfach automatisch“, dass eine Person „aus dem Ausland“ ihr Land repräsentiere und dass es im Kontakt mit Menschen aus einem anderen Land leicht passiere, die Nation in Frage sympathischer oder unsympathischer zu finden je nachdem welche Art von Verhältnis man mit der repräsentierenden Person habe (Interview 2 A4 26:42). Dieses „unbewusste“, „automatische“ Element, habe die Sprecherin besonders zum Zeitpunkt der Nationalratswahlen als „unangenehm“ empfunden (Interview 2 A4 27: 08). Sie erklärt, dass sie es für möglich gehalten habe, dass die Information, dass in Österreich eine „konservative, rechtsextreme Partei“ an der Macht sei, auf sie „abfärben“ könne und dass sie sich für das Ergebnis in Österreich „geschämt“ habe (Interview 2 A4 27: 16). Interessant an dieser Aussage ist die komplette Identifikation, die die Interviewte an dieser Stelle mit Österreich anzunehmen scheint. Österreicherin zu sein und im Ausland mit dem Land in Verbindung gebracht zu werden, scheint für sie Auslöser zu sein, sich für die Umstände im Land verantwortlich zu fühlen und sogar Scham für ein Ergebnis zu fühlen, für das sie selbst, ihren Aussagen nach zu schließen, nicht gewählt zu haben scheint. Die metaphorische Wirkung des Verbes „abfärben“, das die Interviewte benutzt, ist ebenfalls interessant zu betrachten. So scheint es zu implizieren, dass sich die Umstände in den Herkunftsländern von Personen wie Farbe auf Individuen zu legen scheinen, die die Sicht, die andere Personen auf die Individuen haben, beeinflusst.

Die Frage, was genau es für sie bedeute, Österreicherin zu sein, wird von der Sprecherin als „schwierig“ eingeschätzt (Interview 2 A4 29:09) und sie erklärt, dass man vielleicht sagen könne, dass sie „Wissen“ aus dem Land mitbrächte und etwas über den „Alltag“ in Österreich erzählen könne (Interview 2 A4 30: 12). In ihrer Definition österreichischen Alltags zeigt sich ein weiteres Mal der Fokus der Sprecherin auf das sprachliche Element, da sie beschreibt, dass „Alltag“ für sie die Tatsache bedeute, dass ÖsterreicherInnen eine unterschiedliche sprachliche Färbung als Menschen, die „bundesdeutsch“ sprechen, hätten. Außerdem gehöre zu österreichischem Alltag, dass man bestimmte berühmte Personen, wie die Künstlerin Valie Export kenne, eine Aussage, die allerdings einen Widerspruch zu der zuvor getätigten

Aussage der Sprecherin, darstellt, dass sie selbst noch nichts von der besagten Künstlerin gehört habe, bis sie eine Stunde über sie hielt (Interview 2 A4 07:50).

Was die Nomination des Begriffes „Österreich“ betrifft, so fällt auf, dass A4 häufig die Präposition „da“ verwendet, um auf Österreich zu referieren. Dies geschieht vor allem in Erzählungen über Gespräche mit SchülerInnen. Die Wahl der Präposition „da“ in Aussagen wie „was spricht man da“, „welcher Fluss fließt da“ (Interview 2 A4 12:54) oder „eine rechtsextreme, konservative Partei ist da an der Macht“ (Interview 2 A4 27:22) unterstreicht zum Einen die geographische Distanz zwischen Österreich und Frankreich. Die Ferne, die mit Wort „da“ ausgedrückt wird, könnte zum Anderen aber ebenfalls eine symbolische Distanz Österreichs mit der Lebenswelt der SchülerInnen implizieren, da die Ungenauigkeit und Unpersönlichkeit die in dem Wort „da“ mitschwingt, den von der Sprecherin angedeuteten Umstand widerspiegeln könnte, dass Österreich für die Mehrheit der SchülerInnen unbekannt sei und sie nicht viel mit einem „so kleinen Land“ anzufangen wüssten.

c. Abschwächungs- und Intensivierungsstrategien

Was an dem Diskurs der Sprecherin auffällt ist, dass deutlich mehr Abschwächungsstrategien als Intensivierungsstrategien angewendet werden, was sich mit der allgemeine Unsicherheit und Zögerlichkeit der Sprecherin zu decken scheint.

Die wenigen Intensivierungen die sie verwendet sind hauptsächlich im Bezug auf Erzählungen über ihre Unterrichtsstunden zu finden, indem sie beispielsweise den Erfolg einer Stunde unterstreicht („Die Stunde hat super gut geklappt“ (Interview 2 A4 09: 32)) oder sie über intensive Vorbereitung einer anderen Stunde berichtet („also ich hab mich ur ur gut vorbereitet“ (Interview 2 A4 09: 36), eine Schilderung die auf semantischer Ebene wiederum als Zeichen von Unsicherheit gelesen werden könnte.

Die häufigsten Abschwächungsstrategien der Interviewen sind die Verwendung der Begriffe „irgendwie“ („es ging halt schon eher darum, irgendwie die Sprachkenntnisse zu verbessern“ (Interview 2 A4 22: 15) und „ein bissl“ („ich hab mich bemüht so ein bissl vorzugeben, so das und das passiert heute“ (Interview 2 38:00)), durch welche die Sprecherin Distanz zu ihren Aussagen ausdrückt. Die Voranstellung dieser beiden Begriffe wirkt wie ein aufgrund von Unsicherheit verwendetes Schild, hinter dem sie ihre Behauptungen versteckt, was dazu führt, dass sie an Deutlichkeit und Präzision verlieren.

Was außerdem vorkommt ist, dass die Sprecherin Zweifel über ihre Wortwahl ausdrückt („Kulturschock“ is auch ein blödes Wort“ (Interview 2 A4 37:07)) oder die Schwierigkeiten explizit macht, sich bezüglich gewisser Fragen, wie jener was es bedeutet, Österreicherin zu sein, zu äußern („Oh Gott, Oh Gott Scheiße, keine Ahnung!“ (Interview 2 A4 28: 23)).

Interview 5

1. Kurzbeschreibung des Interviews

Codename: A5

Merkmale:

-27 Jahre

-Sprachassistentin in Aurillac: Lycée und Collège

-Ausbildung: Lehramt Französisch, Spanisch

Länge des Interviews:

46: 14

Das Interview fand in einem Café in Wien statt. Der Regen machte den Gehsteig zu einem Aquarell.

Die Interviewte hat als Sprachassistentin in einem Lycée und einem Collège in Aurillac gearbeitet. Ihre Ausdrucksweise ist ruhig und bestimmt. Sie antwortet auf die gestellten Fragen ohne Zögern und verteidigt ihre Argumente mit Selbstsicherheit. Die Schärfe und Bestimmtheit, mit denen sie ihre Standpunkte illustriert, erweckt den Eindruck, dass die Sprecherin bereits vor dem Interview intensiver über die besprochenen Themen reflektiert hat. Sie spricht in leichtem oberösterreichischem Dialekt. An zwei Stellen kommt es vor, dass sie Rückfragen an mich stellt, um zu erfahren, wie ich selbst in meiner Sprachassistentenzeit mit gewissen angesprochenen Aspekten umgegangen bin, wodurch diese Abschnitte mehr zu einem gegenseitigen Austausch werden.

2. Zusammenfassung

Für A5 ist Kultur ein Element, das zwar untrennbar mit Sprache allerdings nicht zwingend mit dem Aspekt der Nation verbunden sei. Es ist zu erkennen, dass dem Aspekt der Nation in den Aussagen der Sprecherin die Prädikation der Unwichtigkeit und Nebensächlichkeit zukommt. Auf diese Einstellung geht sie vor allem im Hinblick auf Identität und Identitätskonstruktion ein und gibt an, dass Nationalität nur einen Teil menschlicher Identität ausmacht, den man nicht zu sehr in den Vordergrund stellen sollte. Außerdem übt die Befragte starke Kritik an Verallgemeinerungen und spricht sich für die Idee der Heterogenität von Nationalkulturen aus. Bezüglich des Themas Globalisierung reflektiert sie kritisch über das Gefühl von Angst mancher Menschen, ihre Kultur könne in Gefahr sein und sie argumentiert für den Wunsch, offen auf andere Nationen zuzugehen.

Was den Stellenwert Österreichs im Unterricht der ehemaligen Sprachassistentin betrifft, so gibt sie an, dass jener nicht zentral gewesen sei. Wenn sie über Österreich gesprochen habe dann stets in Verbindung mit spezifischen Themen wie Kunst, Literatur oder Musik. Es sei nie vorgekommen, dass sie eine Stunde über typisch Österreichisches gehalten habe.

3. Analyse

a. Zentrale Themen des Diskurses

Die bedeutendsten Themen, die in dem Diskurs angesprochen werden, sind folgende:

- .) Die Auseinandersetzung mit Identität
- .) Die Behandlung von österreichbezogenen Inhalten im Unterricht der Sprecherin
- .) Das Wecken der Interessen der SchülerInnen
- .) Die Bedeutung von SprachassistentInnen im Fremdsprachenunterricht
- .) Verallgemeinerungen von Personengruppen (Nationalitäten, Geschlechter, Religionen)
- .) Die Rolle von SprachassistentInnen als Kulturbotschafter
- .) Der Umgang mit kulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht allgemein
- .) Die Verbindung zwischen Kultur und Sprache
- .) Die Heterogenität von Nationalkulturen
- .) Globalisierung und Vermischung von Kulturen

b. Nominations- und Prädikationsstrategien

Diskursive Konstruktion von sozialen Akteuren

LehrerInnen

Die Sprecherin verwendet ausschließlich geschlechtergerechte Sprache, um auf die sozialen Akteure in ihren Ausführungen zu referieren. Wenn sie über die LehrerInnen erzählt, mit denen sie zusammengearbeitet hat, verwendet sie die maskulinen Formen „Lehrer“ oder „Professor“, da die Interviewte angibt, mit zwei maskulinen Lehrern zusammengearbeitet zu haben. Was die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen angeht, so hebt die Sprecherin den Aspekt von Freiheit durch die mehrmalige Erwähnung der Begriffe „Freiraum“ (Interview A5 34: 44) und „freie Hand“ (Interview A5 03:52) hervor und erklärt, dass sie in der Regel viel

Platz bekommen habe, selbst über die behandelten Themen zu entscheiden, was sie als positiv charakterisiert. Außerdem gibt sie an, dass ihre Kollegen mit ihren Vorschlägen „zufrieden“ gewesen seien (Interview A5 34: 44) und dass auch sie selbst Interesse an den gelegentlich von den Lehrern vorgegebenen Themen gefunden habe („das war eh ganz cool“ (Interview A5 12:37)).

Die Sprecherin

Was die Selbstdarstellung der Sprecherin betrifft, so ist erwähnenswert, dass sie an mehreren Stellen hervorhebt, keine spezifische Ausbildung für das Unterrichten von Deutsch gemacht zu haben, was sie als eine der Motivationen darstellt, die Arbeit als Sprachassistentin auszuführen, da dies zu tieferer Reflexion über die deutsche Sprache geführt habe (Interview A5 02: 24). Außerdem gibt sie an, sich besonders für Kunst und Literatur zu begeistern, Interessensgebiete, die laut eigener Aussagen auch Einfluss auf ihre Themenwahl als Sprachassistentin hatten (Interview A5 14: 47).

Die SchülerInnen

Was die Darstellung der SchülerInnen betrifft, so ist zu erkennen, dass die Sprecherin das Interesse und den Profit der Lernenden in zahlreichen ihrer Aussagen in den Vordergrund rückt. So unterstreicht sie beispielsweise in ihrer Ausführung über ihre Motivation, sich für das Sprachassistenzprogramm zu bewerben, dass es ihr nicht nur um ihr eigenes Interesse, sondern auch um den Vorteil für die SchülerInnen in Frankreich gegangen sei, mit einem „Native“ arbeiten zu können (Interview A5 01:15). Auch was die Vermittlung österreichbezogener Themen betrifft so hebt sie hervor, dass sie sich aktiv überlegt habe, was für die SchülerInnen an Österreich interessant sein könnte, da sie versucht habe, zu vermeiden, „langweilige Dinge“ mit ihnen zu machen (Interview A5 02: 50). Auch bei gelegentlichen Erzählungen über sich selber, scheint sie bedacht darauf gewesen zu sein, Inhalte auszuwählen, die gut in die Lebenswelt der SchülerInnen passen. So erklärt sie beispielsweise, dass sie ihnen von ihrem Leben in einer WG berichtet habe, da sie geglaubt habe, dies könne „spannend“ für sie sein (Interview A5 29:59). Derartiges Teilen von persönlichen Informationen im Unterricht wird von der Sprecherin als wünschenswert dargestellt, das sie versucht habe, zu vermeiden, als „abstrakter Körper“ angesehen werden zu werden, der „irgendwelche Dinge vermittelt“ (Interview A5 30:13).

Es ist deutlich erkennbar, dass die Sprecherin Bereitschaft zeigt, sich in die Lernenden hineinzusetzen. Eine weitere Taktik, die sie anwendet, um dies zu erreichen, ist ihre eigenen

Erfahrungen als Schülerin als Orientierungspunkt zu verwenden. So gibt sie beispielsweise an, dass sie Sprachunterricht in ihrer Schulzeit als „abstrakt“ empfunden habe und dass ihr „direkter Sprachkontakt“ immer „getaucht“ habe, weshalb sie glaube, dass die SchülerInnen die Zusammenarbeit mit der Sprachassistentin als positiv einschätzen könnten (Interview A5 01: 20).

Was durch die Aussagen der Interviewten außerdem klar durchscheint, ist die Tendenz, Nähe zu den Lernenden auszudrücken. Ein Element, das sie hierzu unterstreicht, ist jenes des Altersunterschieds zwischen ihr und den SchülerInnen, von dem sie es als „cool“ bezeichnet, gering zu sein und der als ein Grund dargestellt wird, vielleicht ähnliche Interessen wie die der Lernenden zu haben (Interview A5 01: 40). Diese ausgedrückte Nähe zeigt sich auch in der Wahl des Pronomens „wir“, das die Sprecherin verwendet, um von ihren Klassen zu sprechen. So gibt sie beispielsweise an, dass „wir, die SchülerInnen und I teilweise bissl unterschiedlichen Musikgeschmack“ gehabt hätten, eine Aussage, die gut illustriert, in Welcher Weise sie sich auf eine gleiche Ebene mit der der SchülerInnen zu setzen scheint (Interview A5 38: 26).

Der Aspekt von Freiraum, den die Interviewte für ihre eigene Arbeit herausstreicht, scheint auch in ihrer Umgangsweise mit den SchülerInnen wichtig für sie zu sein. So gibt sie an, sich gewünscht zu haben, den SchülerInnen Freiheit, sowohl in Form von kreativen Aktivitäten (Interview A5: 11:33), als auch in der Möglichkeit, Vorschläge bezüglich Unterrichtsthemen zu nennen (Interview A5 03:29), zukommen zu lassen. Dieser Wunsch wird in seiner Umsetzung allerdings nicht immer als zufriedenstellend beschrieben. Als Grund dafür nennt die Interviewte die Tatsache, dass die SchülerInnen teilweise „passiv“ und „unflexibel“ gewesen seien und sich Aktivitäten, wie das Aufschreiben von Sätzen an der Tafel gewünscht hätten, die die Sprecherin als „fad“ charakterisiert (Interview A5 11: 56).

Eine weitere Darstellungsweise, die für die Aussagen A5's charakteristisch ist, ist jene, die Individualität ihrer SchülerInnen hervorstreichend. Dies zeigt sich beispielsweise in Aussagen über Elemente, die im Deutschunterricht als interessant angesehen werden, die als „von dem Individuum abhängig“ (Interview A5 37: 23) beschrieben werden, sowie über die Bereitschaft auf Deutsch zu reden, die als „sehr personenabhängig“ charakterisiert wird (Interview A5 32: 35).

Eine weitere Eigenschaft, die in den Aussagen der Sprecherin auffällt ist, dass sie darauf bedacht zu sein scheint, nicht für die SchülerInnen sprechen zu wollen und Behauptungen

aufzustellen, die nur von den SchülerInnen selbst beantwortet werden könnten. So streicht sie beispielsweise ihren Reflexionen über die Frage, ob gewisse Stunden mit Österreichbezug gut funktioniert hätten, die Notwendigkeit hervor, die SchülerInnen selbst fragen zu müssen „was sie behalten und wie sie Österreich durch die Stunden kennengelernt“ hätten (Interview A5 19: 00) und sie benutzt die Verben „vermuten“ (Interview A5 13: 39) und „glauben“ (Interview A5 21:07), um über mögliche Vorlieben der SchülerInnen zu sprechen, ohne aber mit Sicherheit an deren Stelle zu urteilen.

Deiktische Bezeichnungen

Wir

Das Pronomen „wir“ wird nicht nur für die Konstruktion der Konstellation Sprecherin-SchülerInnen verwendet, sondern es dient auch der Beschreibung von Zugehörigkeit zu bestimmten Nationen. Dies geschieht sowohl in Ausführungen über Nationen im allgemeinen Sinn, als auch in Erzählungen über Österreich.

Was an dem nationsbezogenen „wir“ auffällt ist, dass die Sprecherin dazu tendiert, jenes „wir“ in eine kontrastive Beziehung zu dem Element des „Anderen“ zu setzen, wie anhand der Beispiele „ok wir ham nur unseres und alles andere hat keine Existenzberechtigung“ (Interview A5 25:15) oder „das Fremde is fremd und das Unsere is Unseres“ (Interview A5 25: 28) illustriert wird. Wie in diesen Aussagen erkannt werden kann, scheint die Interviewte die aufgestellte wir-andere/ wir-fremd Konstellation in bewusst intensiver Weise miteinander zu kontrastieren. Sowohl die Beifügung der Begriffe „nur“ und „alles“ zu den Entitäten unser und andere, sowie die starke Ausgrenzung ausdrückende Formulierung „keine Existenzberechtigung“ im ersten Zitat, als auch die Tautologie „fremd is fremd- unser ist unseres“ in der zweiten Aussage, heften der Idee der Kontrastierung von Nationen einen übertriebenen Charakter an. Dies, so wird in näherer Untersuchung der Aussagen der Sprecherin deutlich, wird als Strategie verwendet, um Kritik an der Homogenisierung und dem Vergleich von Nationalkulturen zu üben. Dieses Element der Kritik zeigt sich außerdem in der Prädikation von Homogenisierungen durch die Adjektive „stupide“ (Interview A5 25:06) „ned durchführbar“ (Interview A5 25: 15) und „problematisch“ (Interview A5 25: 28).

Die Kritik an einer nationsbezogenen „Wir“- Gemeinschaft zeigt sich auch in den Aussagen der Sprecherin über Österreich. So verwendet sie das Pronomen wir/unser in Bezug auf Österreich, um über Stereotype zu reflektieren („das find i was viel Subtileres als zu sagen, Dirndl und Lederhosen und wir trinken Bier“ (Interview A5 22: 46)), oder die Idee zu

kritisieren, österreichische Bräuche und Traditionen im Unterricht explizit zu behandeln („Da muss man nicht extra sagen, ok des san unsere Bräuche und Traditionen“ (Interview A5 13: 27)). Trotz dieser Kritik allerdings, verwendet die Interviewte gleichwohl das Pronomen „wir“, um ihre Beziehung zu Österreich zu beschreiben und Zugehörigkeit zu dem Land auszudrücken, wie anhand der Aussagen „[...] wie schaut’s in Österreich aus, wir machen des und des und so is es bei uns“ (Interview A5 14: 09) oder „Dinge, die i an unserm Land voll schön find“ (Interview A5 18: 25) illustriert werden kann. Zum Einen also drückt sie intensive Kritik an dem Wir-Gefühl zu Nationen aus, zum Anderen allerdings wählt sie diesen Ausdruck selbst, um ihre Identifikation mit Österreich zu beschreiben, was leicht widersprüchlich wirkt.

Man

Auch dem Pronomen „man“ kommt die Funktion der Kritikausübung zu. Während „man“ im Rest des Interviews eher dazu verwendet wird, als allgemein charakterisierte Gegebenheiten zu beschreiben, die auch für die Sprecherin selbst gültig zu sein scheinen, wie beispielsweise in den Aussagen „wenn man sehr viel Klimt anschaut, dann weiß man wie Klimt aussieht“ (Interview A5 37: 52), oder „diese Dinge merkt man sich schon“ (Interview A5 38: 59), verwandelt es sich an mehreren Stellen zu einem Vehikel der Kritik, indem es seine Funktion ändert und die Interviewte selbst nicht mehr miteinschließt. In Aussagen wie „man tut immer so als wär das was Einheitliches“ (Interview A5 25: 28), „irgendwie widerstrebt mir das, wenn man sich zu sehr auf das [die Identifikation mit Nationen] fokussiert“ (Interview A5 07: 02), „ich find das seltsam, das man das [die Identifikation mit Nationen] so in den Vordergrund stellt“ (Interview A5 16: 34), oder „Ich find’s furchtbar, wenn man sagt, ok also DIE Österreicher und ÖsterreicherInnen (Interview A5 17: 11) verwendet sie den Begriff „man“, um auf eine imaginierte Gruppe von Personen zu referieren, die gewisse Praktiken durchführen. Durch die deutliche Kritik, die sie an diesen Praktiken übt, impliziert sie, dass sie sich selbst nicht in dieses „man“ mit einschließt, wodurch das Pronomen seinen sonst die Allgemeinheit einbeziehenden Charakter verliert. Diese Strategie der Kritik wird vor allem bezüglich der Orientierung an und der Homogensierung von Nationalstaaten sowie bezüglich einer starken Akzentuierung von rein kulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht angewendet.

Nation

Über das Thema Nation wird von der Interviewten vor allem unter dem Blickwinkel von Identitätsbildung und persönlicher Identifikation reflektiert. Diesbezüglich kommt dem Aspekt Nation in erster Linie die Prädikation der Unwichtigkeit und Nebensächlichkeit zu. Das Element der Nation als Anhaltspunkt für Identitätsbildung wird als „tendenziell unwichtiger“ (Interview A5 06:43) charakterisiert und die Sprecherin verwendet gehäuft Zuschreibungen wie „so in den Vordergrund“ (Interview A5 16: 34), „zu sehr auf das fokussiert“ (Interview A5 07: 02), oder „einer von vielen Faktoren“ (Interview A5 16: 44), um zu vermitteln, dass sie nicht die Identifikation mit Nationen an sich, sondern vielmehr die Tatsache, dieser Möglichkeit der Identifikation zu große Priorität zuzuschreiben, kritisiert. Um diese Ansicht zu illustrieren, teilt die Sprecherin Informationen über ihre eigene Konstruktion von Identität und erklärt, dass die Tatsache, in Österreich geboren worden zu sein, sie zwar ohne Zweifel „geprägt“ habe (Interview A5 06: 50) und Österreich „ein Teil von ihr“ sei (Interview A5 16: 34), dass sie sich aber neben diesem Aspekt auch mit zahlreichen anderen Elementen, wie mit der Kultur in Ecuador und Frankreich (Interview A5 16: 52), oder ihren Interessensgebieten wie Literatur (Interview A5 16: 59) identifiziere. Ihre Abneigung, gegen die Tendenz, Nationalität in den Fokus zu rücken, wird sehr deutlich kommuniziert, in dem sie Verben wie „widerstreben“ (Interview A5 07: 02) und Adjektive wie „absurd“ (Interview A5 17: 11) und „seltsam“ (Interview A5 16: 44) verwendet. Erwähnenswert sind auch die Verben „abfärben“ (Interview A5 16: 57) und „prägen“ (Interview A5 06: 50), die die Sprecherin benutzt, um auf den Effekt von Nationalkultur auf das Individuum zu referieren, beide Begriffe verblasste Metaphern, die den Einfluss, den Kultur auf die Persönlichkeit von Menschen hat, fast bildlich illustrieren.

Einen weiteren Aspekt zum Thema Nationen, den die Interviewte anspricht, ist jener des Nationalstolzes. So beschreibt sie, dass sie in der Zeit ihrer Sprachassistentz die Erfahrung gemacht habe, manchmal Stolz verspürt zu haben, wenn über positive Aspekte Österreichs, wie „coole Personen“ gesprochen worden sei (Interview A5 07: 34). Dieses Gefühl charakterisiert die Interviewte als „widersprüchlich“ und „absurd“ (Interview A5 07: 54), da es „total Glück“ sei, in Österreich geboren worden zu sein, was Stolz bezüglich Österreich nicht legitimiere (Interview A5 07: 22).

Auch das Thema Verallgemeinerungen im Bezug auf Nationalkulturen kehrt an mehreren Stellen des Gespräches wieder. Die Prädikation solcher Verallgemeinerungen ist durch stark Abneigung ausdrückende Begriffe wie „ganz schlecht aushalten“ (Interview A5 17: 11), „furchtbar“ (Interview A5 17: 29) und „ein großes Problem“ (Interview A5 17: 23) gezeichnet. Mit Hilfe derartiger Zuschreibungen spricht sich die Interviewte gegen die Handlung aus, Aussagen über „DIE Österreicher und Österreicherinnen“ zu tätigen (Interview A5 17:11) und sie rückt das Element des Individuellen in den Vordergrund, indem sie behauptet, dass Unterschiede zwischen zwei Individuen „immer größer“ als Unterschiede zwischen Nationen seien (Interview A5 17: 31). Außerdem verwendet sie das Wort „Mischmaschprodukt“, um ihren Glauben an Heterogenität innerhalb Nationen auszudrücken (Interview A5 23: 30).

Einen weiteren Aspekt, den A5 zum Thema macht, ist jener der Angst des Fremden oder des Einflusses von außen. Dieses Element von Angst bringt sie mit dem Thema Globalisierung in Verbindung und sie spricht darüber, wahrzunehmen, dass Menschen im Angesicht internationaler Vernetzung befürchten, „ihre“ Nation oder „ihre“ Sprache könne in Gefahr sein. Als Beispiele dafür, führt sie ein Gespräch mit einem Freund französischer Herkunft an, der ausgedrückt habe, sich Gedanken um die „Deformierung“ der französischen Sprache durch Anglizismen zu machen (Interview A5 24: 18) und sie spricht über die Angst mancher ÖsterreicherInnen, aufgrund von Globalisierung „als österreichische Nation zu Grunde zu gehen“ (Interview A5 23: 21). Sie selbst drückt Distanz zu derartigen Befürchtungen aus, indem sie beschreibt, jene „ned so gut“ zu „kennen“ (Interview A5 24: 30). Als Reaktion auf derartige Ängste, stellt sie den Wunsch auf, offen auf andere Länder zuzugehen. Sie verwendet die Verben „annehmen“ (Interview A5 24: 45) und „aufeinander antasten“ (Interview A5 24: 57) um die Akzeptanz von Anderem und die Offenheit für „Fremdes“ (Interview A5 24: 57) auszudrücken, denn es gebe „ja spannende Sachen auch in anderen Kulturen“ (Interview A5 24: 45). Erwähnenswert an diesem Ausspruch ist die Verwendung des Wortes Kultur in Plural in Kombination mit dem Adjektiv „andere“. Diese Formulierung lässt Kulturen als in sich abgeschlossene Gebilde erscheinen; „andere Kulturen“ wirken in dieser Ausdrucksweise wie etwas Abgegrenztes, das in Opposition zu einer implizierten *eigenen Kultur* zu stehen scheint, das sich nicht mit jener Kultur zu vermischen scheint.

Kultur

Was den Begriff Kultur betrifft, so ist zu erkennen, dass die Befragte Gebrauch von Nominierungen wie „die französische Kultur“ (Interview A5 00: 41) und „die österreichische Kultur“ (Interview A5 19: 36) macht. Obwohl sie sich, wie zuvor beschrieben, deutlich gegen Homogenisierungen ausspricht, impliziert der definitive Artikel „die“ doch ein gewisses Gefühl der Abgeschlossenheit und Homogenität *einer* französischen oder österreichischen Kultur, was etwas widersprüchlich zu den Argumenten der Sprecherin wirkt.

Was die Rolle von Kultur im Fremdsprachenunterricht betrifft, so gibt die Sprecherin an, dass man Kultur „natürlich reinbringen“ müsse (Interview A5 20: 42). Als Hauptargument für diese Notwendigkeit, Kultur im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, konstruiert die Interviewte die Idee der Verbundenheit von Kultur und Sprache. Sprache sei unmöglich von Kultur zu trennen (Interview A5 21: 29), was man an dem Beispiel von Literaturübersetzungen erkennen könne. Eine Übersetzung eines Buches sei „de facto nicht möglich“, da jede Sprache anders aufgebaut sei. Dieser unterschiedliche Aufbau hänge auch mit Kultur zusammen (Interview A5 22: 03), wobei sie präzisiert, dass es zu weit gehe, zu behaupten, Sprache spiegle genau die Kultur eines Landes wider, allerdings könne man sagen, dass jede Sprache eine andere Art und Weise eröffne, „gedanklich Dinge zu konstruieren“ oder „verschiedene Perspektiven auf die Welt“ zu bekommen (Interview A5 22: 40). Was diese unterschiedlichen Sichtweisen durch verschiedene Sprachen angeht, so fügt die Interviewte hinzu, dass es deshalb für Fremdsprachenlernende „spannend“ sein könne, auch verschiedene Varianten einer Sprache kennenzulernen, da es beispielsweise etymologische Erklärungen für Unterschiede zwischen Quebecois und Französisch in Frankreich gebe, die interessant zu erkunden seien (Interview A5 21: 15).

Während die Interviewte in dieser Hinsicht also eine Verbindung, jene zwischen Kultur und Sprache unterstreicht, so drückt sie an einer anderen Stelle eine Trennung, nämlich jene von Kultur und Nation aus, wie anhand folgendem Zitat erkennbar ist: „inwiefern Kultur dann an Nationen geknüpft ist, ist wieder eine andere Frage“ (Interview A5 20: 51). Kultur wird also als Aspekt dargestellt, dem ein bedeutender Platz im Fremdsprachenunterricht zukommt, der untrennbar mit Sprache vereint ist, aber nicht zwingend mit dem Element Nation verbunden sein muss. Auf die genaue Natur dieser möglichen Trennung geht die Sprecherin allerdings nicht näher ein.

Einen weiteren Begriff, den A5 im Bezug auf Kultur erwähnt, ist jener des Kulturbotschafters/ der Kulturbotschafterin. Diese Idee des Botschafters/ der Botschafterin für ein Land setzt sie mit der österreichischen Organisation „Weltweit Unterrichten“ in Verbindung. So drückt sie aus, dass die Stellenbeschreibung für den Posten der SprachassistentInnen den Eindruck erweckt habe, man werde als „Kulturbotschafter“ angesehen und man „müsse eine Nation repräsentieren“ (Interview A5 17: 59). Auch bei dem Bewerbungsgespräch der Interviewten sei ein starker Fokus auf die Frage der Vermittlung österreichischer Kultur gesetzt worden, was ihr Gefühl bestätigt habe, dass der Idee der Repräsentantin und der Botschafterin ein hoher Stellenwert in dem Posten zukomme (Interview A5 19: 20). Dies wird von der Sprecherin als unangenehm dargestellt, Abneigung, die auch durch die Verwendung des Modalverbs „müssen“ in der obig zitierten Aussage „man muss die Nation repräsentieren“ (Interview A5 17: 59) durchscheint und sie erklärt, aufgrund dieser Fokussierung anfängliche Zweifel gehabt zu haben, ob die Arbeit als Sprachassistentin für sie „so passe“ (Interview A5 18: 16). Gleichzeitig beschreibt sie den Wunsch und die Möglichkeit, die Stelle nach wirklichem Antritt so anzupassen, dass sie für sie vertretbar sei, was sie als Grund nennt, trotz Zweifel zugestimmt zu haben (Interview A5 19: 48).

Österreich

Eine Aussage, bezüglich der Auseinandersetzung mit Österreich im Zuge der Arbeit als SprachassistentIn, die die Befragte an zahlreichen Stellen wiederholt, ist jene, dass sie sich zwar bemüht habe „spezifisch Österreichische“ (Interview A5 05:00) Aspekte in ihren Stunden herauszugreifen, dass jene allerdings keinen zentralen Stellenwert gehabt hätten und sie stets darauf bedacht gewesen sei, jene mit spezifischen Themen, wie Kunst, Literatur oder Musik zu verbinden (Interview A5 12: 52). Adjektive, die sie benutzt, um den Österreichbezug in ihrem Unterricht zu beschreiben sind „beiläufig“ (Interview A5 13: 08), „indirekt“ (Interview A5 14: 09), und „nebenbei“ (Interview A5 36:11). Österreichische Inhalte werden nicht präsentiert oder vorgestellt, sondern „erwähnt, wenn sich's ergeben hat“ (Interview A5 36: 30). Ein Idiom, das sie außerdem mehrmals verwendet, um sich für eine ungezwungene Art des Umgangs mit österreichischen Inhalten im Unterricht auszusprechen ist „nicht auf Biegen und Brechen“ (Interview A5 06: 19; 18: 39). Weiters erklärt A5 explizit, dass sie nie ganze Stunden dafür verwendet habe, über „typisch Österreichisches“ zu sprechen oder österreichische Traditionen zu erläutern (Interview A5 26: 22) und bezüglich der Auseinandersetzung mit österreichischen Stereotypen gibt sie an, diese „nicht immer so durchkauen“ zu wollen (Interview A5 26: 46). Es sei zwar beispielsweise in der

Weihnachtszeit „vorgekommen“, dass über Sitten und Bräuche gesprochen worden sei, „man müsse aber nicht extra sagen“, dass dieses und jenes österreichische Traditionen seien, sondern die Interviewte habe bevorzugt, die SchülerInnen direkt zu fragen, wie sie Weihnachten feiern und es sei zu einem gegenseitigen Austausch gekommen. Kulturelle Themen auf derartige Weise zu behandeln, wird von der Sprecherin als „natürlicher“ und „spannender“ beschrieben (Interview A5 13: 39). Auch seitens der Lehrer oder der SchülerInnen sei von der Sprecherin kein Druck in die Richtung empfunden worden, dass größerer Fokus auf die Präsentation von Österreich gesetzt werden solle (Interview A5: 08: 27).

Was spezifische Themen mit Österreichbezug angeht, die der Sprecherin am Herzen gelegen seien, so gibt sie an, sich oft an ihren persönlichen Interessen orientiert zu haben, weshalb die Themenwahl „sehr stark in die Kunstrichtung“ gegangen sei und oft mit Literatur zu tun gehabt habe (Interview A5 14: 47). Auch über Musik sei mehrmals gesprochen worden, wobei es der Interviewten wichtig gewesen sei, „ned nur so alte Sachen“ wie Mozart sondern auch modernere Musik vorzustellen (Interview A5 03:05). Obwohl sich die Sprecherin selbst für Politik und Geschichte interessiere, habe sie derartige Themen nie mit den SchülerInnen behandelt. Geschichtliche Themen seien manchmal gemeinsam mit einem Lehrer und in Orientierung an dem Lehrwerk erarbeitet worden, von den Lehrbüchern gibt die Interviewte allerdings an, dass jene „sehr deutschlandlastig“ gewesen seien (Interview A5 15:46). Außerdem habe A5 am Anfang ihrer Assistenzzeit über österreichische Geographie, wie Nachbarländer und Bundesländer gesprochen und sie habe über Wien erzählt (Interview A5 11: 17). Eine Aktivität, von der sie an mehreren Stellen des Interviews erzählt, sei zum Thema „Flüchtlinge“ aufgebaut gewesen. Dies, so betont die Interviewte, sei eine Angelegenheit, die „auch zu Österreich“ gehöre und sie drückt Ärger darüber aus, dass dies häufig ignoriert werde (Interview A5 27: 54).

c. Abschwächungs- und Intensivierungsstrategien

Die häufigsten Abschwächungsstrategien, die von der Interviewten verwendet werden, sind die Hinzufügung der Begriffe „bissi“ („so bissi die Idee dahinter“ (Interview A5 00:55)) oder „bissl“ („hab mich auch ein bissl anpasst“ (Interview A5 03: 39)) und „irgendwie“ („und irgendwie hab ich immer den Eindruck [...]“ (Interview A5 07: 02)). Es ist nicht möglich, einen Themenbereich zu erkennen, an dem sich die Verwendung von Abschwächungen häuft.

Eine sehr charakteristische Intensivierungsstrategie der Sprecherin, ist der Begriff „halt einfach“ wie in den Beispielen „die Kartoffel kummt halt einfach ned von da her“ (Interview A5 23: 48) oder „das ham sie halt einfach ned gwusst“ (Interview A5 38: 46). Diese Konstruktion fügt den Aussagen der Sprecherin das Gefühl des Unbestreitbarem hinzu. Eine weitere Technik, die sie mehrmals anwendet, um ihre Aufstellungen zu intensivieren, ist jene, Verneinungen von Elementen in wiederholter Weise auszudrücken, wie anhand der Beispiele „Du kannst Sprache ned von Kultur trennen, des funktioniert ned.“ (Interview A5 20: 51) oder „Weil das geht afach ned, des is ned durchführbar“ (Interview A5 25: 15) zu erkennen ist.

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

a. Die Darstellung der Begriffe Kultur und Nation

Was die Darstellung von Kultur und Nation betrifft, so ist es möglich, einige Positionierungen festzustellen, die sich aus den Aussagen der fünf Interviewten herauskristallisieren.

Die Untrennbarkeit von Kultur und Sprache

Eine Stellungnahme, die von allen der Befragten formuliert wird, ist jene, dass Kultur und Sprache untrennbar miteinander verbunden seien und Kultur daher ein unverzichtbarer Teil von Fremdsprachenunterricht sei. Argumente die von den Interviewten verwendet werden, um diese Sichtweise zu verteidigen, sind jenes der Trockenheit von rein auf Sprachkompetenz fokussierten Unterricht, sowie Darlegungen darüber, dass jede Sprache einzigartig weil kulturellgeprägt sei.

Das Element der Schwierigkeit der Begriffe Nation und Kultur

Eine weitere Position, die sich in mehreren der Aussagen der ehemaligen Sprachassistentinnen erkennen lässt, ist jene des Ausdrucks der Schwierigkeit, über die Begriffe Kultur und Nation zu sprechen und jene zu definieren. Prädikationen, die in gehäufte Weise sowohl für Kultur als auch für Nation verwendet werden, sind „schwierig“ (Interview A1, Interview A3); „knifflig“ (Interview A2) oder „Gretchenfrage“ (Interview A3). Von der Mehrheit der Befragten wird die Natur dieser Schwierigkeit nicht näher erklärt, nur einmal wird die Heterogenität von Nationalkulturen als Grund für die Unmöglichkeit eine Definition für ein Land zu finden, genannt (Interview A1). Jene Schwierigkeiten, über Nation und Kultur zu sprechen, die sich in den Aussagen der Interviewten zeigen, scheinen Unsicherheit und Vorsicht bezüglich dieser Themen zu implizieren. Eine mögliche Quelle dieser Unsicherheit könnte die mangelnde Auseinandersetzung mit derartigen Themen sein, denn es wird in den vorliegenden Diskursen ersichtlich, dass die Mehrheit der Befragten angibt, sich vor dem Zeitpunkt des Interviews nicht intensiv mit den Konzepten Kultur, Nation, Nationalität oder Globalisierung auseinandergesetzt zu haben.

Nation als künstliches Konstrukt der Abgrenzung

Trotz dieser ersichtlichen Probleme, Kultur und Nation zu definieren, lässt sich eine Darstellung von Nation erkennen, die von mehreren der Befragten konstruiert wird. So wird

Nation vor allem mit den Elementen der Künstlichkeit und der Abgrenzung in Verbindung gebracht. Nationen werden als etwas bewusst vom Menschen Geschaffenes, Unnatürliches dargestellt und mit den Aspekten „Barrieren“ und „Grenzen“ verbunden. In dieser Darstellung kommt dem Element der Nation eine deutlich negative Konnotation zu, indem der durch sie erfüllte Wunsch nach Abgrenzung durch Adjektive wie „problematisch“ (Interview A1), „furchtbar“ (Interview A5), „zu extrem“ (Interview A3) oder „blockierend“ (Interview A2) beschrieben wird.

Identifikation mit nationenübergreifenden Gebilden

Eine Darstellungsweise, die mit der ausgedrückten Abneigung zu Nationen verbunden scheint, ist die in mehreren Interviews konstruierte Beschreibung, sich weniger mit Nationen und mehr mit nationenübergreifenden Konstruktionen wie Europa oder dem deutschen Sprachraum zu identifizieren. Prädikationen wie „größer denken“ (Interview A2) oder „über nationale Grenzen hinweggehen“ (Interview A1) werden benutzt, um Alternativen zu der Identifikation durch Nationalität als wünschenswert zu beschreiben.

Die Verbindung von Nation, Sport, und Stolz

Ein Element, das im Versuch die Bedeutung von Nationen für Individuen zu beschreiben, in mehreren der Interviews herangezogen wird, ist jenes des Sports.. So wird die Repräsentation von Nationen durch SportlerInnen in Wettkämpfen als „Aushängeschild“ von Ländern (Interview A2) und „Orientierungsmöglichkeit“ (Interview A3) dargestellt. Außerdem werden die Begriffe „Patriotismus“ (Interview A1), „Emotionen“ (Interview A1) und „Stolz“ (Interview A1, Interview A3) in Verbindung mit der Idee des nationenbezogenen Sportwettkampfes gesetzt.

Was den Aspekt des Stolzes angeht, so ist in den Aussagen mehrerer der Befragten zu erkennen, dass die Möglichkeit ausgedrückt wird, Stolz oder Scham für sein Herkunftsland zu empfinden. Heimatstolz wird für die Tatsache, „die beste Skination“ (Interview A1) zu sein, oder Prominente mit österreichischer Nationalität vorstellen zu können (Interview A5), formuliert; Scham zeigt sich gegenüber politischer Zustände in Österreich (Interview A2).

Die Tatsache, Scham oder Stolz für ein Land zu empfinden, kann als Akt der Identifikation mit Nationen interpretiert werden, der als Widerspruch zu der Tendenz der Ablehnung der Orientation an dem künstlichen Konstrukt von Nationen angesehen werden kann.

Kritische Auseinandersetzung mit Homogenisierungen

In den Aussagen der Befragten ist klar die Neigung zu erkennen, sich kritisch gegenüber der Idee homogener Nationalkulturen zu äußern und Verallgemeinerungen als problematisch darzustellen. Eine Strategie zur Vermeidung Letzterer, die in mehreren der Interviews als Möglichkeit dargestellt wird, ist jene, des „persönlichen Blickwinkels“ (Interview A1) oder der „persönlichen Erfahrung“ (Interview A2, Interview A3), durch Hilfe welcher Individualität anstatt statischer Bilder vermittelt werden könne. Individualität ist ein Stichwort, das in einer Vielzahl der getätigten Aussagen fällt. So unterstreichen mehrere der SprecherInnen nicht mit der Kollektivität „der ÖsterreicherInnen“ gleichgesetzt werden zu wollen und Kultur auf einzigartige Weise zu leben. (Interview A1, Interview A2, Interview A3, Interview A5)

Als weitere von mehreren Befragten benannte Taktik, die Vermittlung von Homogenisierungen und Stereotypen zu vermeiden, ist jene der bewussten Reflexion und der direkten Ansprache dieser Problematik mit den SchülerInnen.

Elemente der Kollektivität und Abgeschlossenheit in der Darstellung von Kulturen und Nationen

Obwohl an den zuvor beschriebenen Positionierungen ersichtlich wird, dass ein gewisser Grad an kritischer Reflexion bezüglich der Existenz homogener, abgeschlossener Nationalkulturen zu erkennen ist, zeigen sich in den Aussagen der Interviewten trotzdem einige Tendenzen, die Kulturen als etwas kollektiv Gültiges, Abgeschlossenes erscheinen lassen. Dies kann als Widerspruch gewertet werden.

Die Idee des Unterschiedes und des Vergleiches von Ländern

Eine Darstellungsweise, die die Abgeschlossenheit von Nationalkulturen impliziert, ist die Strategie, einzelne Länder oder Kulturen miteinander zu vergleichen. So wird beispielsweise der Aspekt der „Unterschiede“ (Interview A3) konstruiert, die man zwischen einzelnen Nationalkulturen erkennen und im Fremdsprachenunterricht als interessensweckende Elemente vermitteln könne. Der Vergleich zwischen Ländern erhält in manchen der Aussagen auch eine wertende Eigenschaft, indem beispielsweise das Argument formuliert wird, dass keine Nation besser als die andere sei (Interview A1) oder manche Länder als moderner und besser organisiert als andere dargestellt werden (Interview A2). Auch durch deiktische Ausdrücke wie die Kontrastierung von „hier“ und „dort“ wird der Charakter des Vergleiches

in der Beschreibung von Kulturen akzentuiert (Interview A3, Interview A4).

Diese Konstruktion von Kulturen als etwas konkret Greifbares, Abgeschlossenes und miteinander Vergleichbares wird außerdem durch verschiedene Ausdrucksweisen wie der Verwendung des Wortes Kultur in Plural (Interview A2; Interview A5) oder des bestimmten Artikels „die“ („die Kultur“ (Interview A4; Interview A5) kommuniziert.

Die Begriffe „Mentalität“, „Eigenheiten“ und „Sitten“

Des Weiteren ist es möglich, einige Nominalisierungen bezüglich des Themas Nationalkulturen zu identifizieren, die deutlich mit der Idee von Homogenität konnotiert sind. So werden beispielsweise die Begriffe „Mentalität“ (Interview A1; A3), „kulturelle Eigenheiten“ (Interview A2), „Tendenzen“ (Interview A3) und „ticken“ (Interview A4) verwendet, die die Vorstellung länderspezifischer Einstellungen und Eigenheiten kommunizieren oder das Wort „Sitten“ (Interview A3) benutzt, das die Existenz von geteilten Traditionen und Gewohnheiten innerhalb Nationen impliziert.

Die Pronomen „wir“ und „man“

Ein aufschlussreiches Phänomen, das in allen Interviews aufscheint, ist die Verwendung der Pronomen „man“ und „wir“, die die Befragten benutzen, um auf Österreich zu referieren und dadurch sowohl das Gefühl der Existenz einer kollektiven österreichische Identität als auch jenes ihrer persönlichen Zugehörigkeit zu dem Land implizieren. In diesen Konstruktionen von „wir“ und „man“, wird die Gruppe der ÖsterreicherInnen als Kollektiv gezeichnet, das gewisse Feste, Traditionen und Gewohnheiten auf ähnliche Art und Weise erlebt („die Feste, die wir feiern“ (Interview A2); „in Österreich sagt man Baba“ (Interview A4)) und auch das zuvor erwähnte Element des Stolzes wird durch Ausdrücke wie „an unserem Land voll schön“ (Interview A5) oder „wir sind die beste Skination“ (Interview A1) akzentuiert.

Erwähnenswert ist außerdem, dass das Pronomen „wir“ des Weiteren benutzt wird, um sich auf das Verhältnis der ehemaligen Sprachassistentinnen zu den SchülerInnen und LehrerInnen zu beziehen. Hierzu ist zu erkennen, dass es Unterschiede in der Wahrnehmung der Befragten gibt. Die Mehrheit der Interviewten (A1, A4, A5) drücken stärkere Zugehörigkeit zu der Gruppe der SchülerInnen aus, während sich A2 deutlich mit jener der LehrerInnen zu identifizieren scheint und A3 die Möglichkeit, sich mit beiden der Gruppen in Verbindung zu bringen, konstruiert.

b. Umgang mit österreichbezogenen Inhalten im Zuge der Sprachassistentenz

Stellenwert österreichbezogener Themen

Sowohl die im Theorieteil beschriebene Studie Marth's (2014) als auch die Stellenausschreibung der Arbeit als Sprachassistenten der Organisation „Weltweit Unterrichten“ ließen die Vermutung erwecken, dass kulturelle und österreichbezogene Inhalte einen zentrale Rolle im Unterricht von SprachassistentInnen ausmachen.

In den Aussagen der fünf Interviewten allerdings ist zu erkennen, dass der Stellenwert, der Österreich in ihren Unterrichtsstunden zugekommt als sehr unterschiedlich wichtig beschrieben wird. Nur eine der Befragten, A2, gibt an, dass österreichische Inhalte einen zentralen Platz in ihren Unterrichtsstunden gehabt hätten. Alle anderen Befragten schreiben Österreich eher die Prädikation der Nebensächlichkeit zu. Begriffe, die verwendet werden, um über den Platz österreichischer Inhalte zu sprechen sind „ein bisschen was“ (Interview A3), „zwischendurch“ (Interview A3), „unterschwellig“ (Interview A3), „eher klein“ (Interview A4), „beiläufig“ (Interview A5), oder „nebenbei“ (Interview A5).

Argumente, die konstruiert werden, um diesen geringen Stellenwert zu rechtfertigen sind jene der Eingeschränktheit der Themenwahl aufgrund der Wünsche der LehrerInnen (Interview A3, A4), jenes der Praktikabilität der Materialienbeschaffung (Interview A4), der Ausdruck von Desinteresse an Österreich seitens der SchülerInnen (Interview A4), sowie die Ansicht, dass es illegitim sei, auf exzessive Weise über Österreich zu sprechen, das mit den Prädikationen „zu oarg“ (Interview A3), „zu sehr darauf drillen“ (Interview A3), „nicht forcieren“ (Interview A2) oder „nicht insistieren“ (Interview A2) ausgedrückt wird.

Eine Strategie, Österreich in den Unterricht einzubauen, die von mehreren der Befragten angeführt wird, ist jene, österreichische Inhalte mit anderen Themen wie Kunst, Literatur oder Freiwilligenarbeit zu verbinden, anstatt rein über typisch Österreichisches zu sprechen (Interview A4, Interview A5). Auch bezüglich dieser Ansicht kann die Stellungnahme A2's als konträr angegeben werden, da sie ausdrückt, möglichst „so typische Sachen wie österreichische Küche und Feste“ behandelt zu haben.

Die Forderungen seitens der Organisation „Weltweit Unterrichten“

Als Kontrast zu der sekundären Stellung, die Österreich im Unterricht der Interviewten einzunehmen scheint, können die Forderungen angesehen werden, die laut Aussagen der Befragten von Seiten der Organisation „Weltweit Unterrichten“ getätigt worden seien. So

unterstreichen alle der Interviewten die Tatsache, dass das Ziel der Vermittlung österreichischer Kultur seitens des österreichischen Programmes sehr groß geschrieben worden sei. Die Befragten erinnern sich beispielsweise an Begriffe wie „Kulturbotschafter“ oder „kultureller Vektor“ mit denen die Rolle der zukünftigen SprachassistentInnen auf einem von „Weltweit Unterrichten“ organisierten Seminar beschrieben worden sei. Die Bedeutung die der Vermittlung österreichischer Kultur im Ausland seitens der Organisation zugeschrieben worden sei wird mit den Prädikationen „starker Fokus“ (Interview A5), „hoher Stellenwert“ (Interview A5) oder „viel Wert“ (Interview A3) beschrieben.

Auf diese starke Forcierung österreichbezogener Inhalte seitens „Weltweit Unterrichten“ wird von den Befragten tendenziell mit Abneigung reagiert. So beschreiben die Interviewten den intensiven Wunsch, Österreich im Ausland zu vertreten mit den Begriffen „Unbehagen ausgelöst“ (Interview A1), „kritisch“ (Interview A3) und „nicht so passend“ (Interview A5).

Die Rolle der Repräsentantin Österreichs

Genau wie die Forderung, österreichbezogenen Unterrichtsinhalten einen zentralen Stellenwert zukommen zu lassen, so wird auch die Rolle, Österreich als Sprachassistentin zu repräsentieren von den Interviewten tendenziell als kritisch dargestellt. Die Idee, dass ihnen diese Rolle im Zuge ihrer Arbeit möglicherweise zugekommen sei wird als „schwierig“ (Interview A1, Interview A3) bezeichnet. Argumente, die für die Problematik dieser Vorstellung aufgestellt werden, sind jene der Vielfältigkeit Österreichs, wonach es unmöglich sei, für das Land als Ganzes zu stehen (Interview A1, Interview A4), jenes der stärkeren Identifikation mit einem Sprachraum oder einer größeren Region wie Europa (Interview A4), jenes der Unmöglichkeit, österreichische Kultur zu definieren (Interview A1), sowie jenes der Illegitimität ein Land zu repräsentieren, wenn man nicht der oder die BundespräsidentIn sei (Interview A3). Nur A2 gibt an, die Rolle der Repräsentantin voll und ganz angenommen zu haben.

Trotz der Skepsis, die in den Aussagen der Mehrheit der Interviewten bezüglich der Idee ein Land zu repräsentieren zu erkennen ist, wird in mehreren Gesprächen das Argument konstruiert, dass es „unbewusst“ und „automatisch“ passiere, dass man Menschen aus einem anderen Land mit ihrem Herkunftsland verbinde und deren Handlungen und Einstellungen mit der Nation in Frage verknüpfe (Interview A3, Interview A4).

Die Befragten drücken aus, dass es von diesem Blickwinkel betrachtet doch möglich sei, dass SprachassistentInnen (Interview A3, Interview A4) oder FremdsprachenlehrerInnen (Interview A1) als Repräsentanten einer Nation angesehen werden.

Motive, Österreich in den Unterricht zu integrieren

Obwohl zu erkennen ist, dass österreichbezogene Inhalte tendenziell keinen zentralen Stellenwert in den Unterrichtsstunden der Befragten ausgemacht und sich die Interviewten eher weniger mit der Rolle identifiziert zu haben scheinen, Österreich zu repräsentieren, so werden trotzdem einige Motive dargelegt, die dafür sprechen, österreichbezogene Themen in den Schulen zu vermitteln.

Ein Aspekt, der in mehreren der Gespräche thematisiert wird, ist jener, dass Österreich für die SchülerInnen völlig unbekannt gewesen sei (Interview A1, Interview A2, Interview 3, Interview A4). Der Bezug der SchülerInnen zu Österreich wird mit Prädikationen wie „keine Ahnung davon“ (Interview A4), „nicht viel damit anfangen können“ (Interview 2) oder „noch nie etwas gehört“ (Interview A1) beschrieben. Diese Unbekanntheit Österreichs wird an mehreren Stellen als Grund konstruiert, den Lernenden das Land näherbringen und ihr Interesse daran wecken zu wollen.

Ein weiteres Argument, das in mehreren der Interviews aufgebaut wird, ist die Feststellung dass der Deutschunterricht an den Schulen der ehemaligen SprachassistentInnen sehr deutschlandorientiert gewesen sei, was als negativ gewertet wird (Interview A1, Interview A3, Interview A5). Diese Einschätzung wird mit dem Wunsch verbunden, im Deutschunterricht auch Platz für Themen mit Bezug zu Österreich und der Schweiz zu schaffen (Interview A1, Interview A3).

Eine dritte Position, die aufgestellt wird, um die Vermittlung von österreichbezogenen Inhalten zu legitimieren, ist das Argument, dass Österreich viel Schönes zu bieten habe, weshalb es sich lohne, darüber zu sprechen. So ist erkennbar, dass Österreich mit Zuschreibungen wie „sau schön“ (Interview A3) oder „toll“ (Interview A2) beschrieben wird und auch bezüglich dieses Themas das Gefühl des Stolzes für Österreich durchklingt, indem die Befragten beschreiben, dass es sich gut angefühlt hätte, schöne Bilder oder Videos über Österreich zu zeigen (Interview A3), von bekannten Personen und Produkten aus Österreich zu erzählen (Interview A3, Interview A5) oder zu teilen, was man selbst an Österreich gerne mag (Interview A2).

Zugang zu österreichbezogenen Themen

Was die konkrete Themenwahl mit Bezug auf Österreich betrifft so sind Themengebiete zu erkennen, die von der Mehrheit der Interviewpartnerinnen genannt wurden. Dazu gehören Musik, Kulinarik, Feste und Traditionen, Basiswissen über Österreich wie die Größe, die Einwohnerzahl und geographische Informationen, sowie Aspekte in Verbindung mit der Hauptstadt Wien. Außerdem geben alle der Interviewten an, mit ihren SchülerInnen über die Unterschiede zwischen österreichischem Deutsch und Bundesdeutsch gesprochen zu haben.

Politische und geschichtliche Themen werden zwar von mehreren der Befragten als wichtig charakterisiert (Interview A1, Interview A2, Interview A5). Allerdings geben nur zwei der Befragten an (Interview A1, Interview A4), derartige Themenbereiche auch wirklich behandelt zu haben.

Was den Einbezug der SchülerInnen in die Themenwahl angeht, so erweist sich, dass er tendenziell als wenig aktiv beschrieben wird. Nur eine der Befragten (Interview A5) gibt an, versucht zu haben, den Lernenden Freiraum und Mitspracherecht in der Themengestaltung gegeben zu haben.

7. Conclusio

Was ist Kultur?

Was heißt es, Kultur im Fremdsprachenunterricht zu kommunizieren?

Was bedeutet es, als „Repräsentantin von Österreich“ in ein anderes Land zu gehen?

Es liegt nun ein bisschen weniger Staub auf diesen Fragen.

Meine Auseinandersetzung mit Literatur konnte mir zeigen, dass nicht nur ich mir jene Fragen stelle, sondern dass Kultur in der aktuellen Fremdsprachendidaktik ein viel diskutiertes Thema ist. Die neuen Ansätze und Strömungen, die durch derartige Diskussionen zustande kommen, dekonstruieren die Idee homogener, abgeschlossener Nationalkulturen. Fremdsprachenunterricht wird in gegenwärtigen Debatten von dem Konzept der starren und stereotypisierten Kulturvermittlung befreit. Landesgrenzen werden übermalt, Landeskunde wird zu Kulturfunden; SchülerInnen zu aktiven Suchenden. Kultur wird lebendig und dynamisch.

Meine empirische Forschung konnte erweisen, dass jene Dekonstruktion sich auch in den Einstellungen meiner InterviewpartnerInnen widerspiegelt. Das Konzept von Nationen wird kritisiert, Kultur wird als schwierig charakterisiert und die Rolle, Österreich zu repräsentieren und typisch Österreichisches ins Ausland zu kommunizieren, wird nur auf sehr begrenzte und großteils reflektierte Weise angenommen.

Dennoch zeigt sich in den Diskursen der Befragten, dass die traditionelle Idee der Abgeschlossenheit von Kulturen auf eine gewisse Art und Weise festzusitzen scheint. Um auf Österreich zu referieren, wird teilweise Homogenität impliziert, der Reflex, Nationen miteinander zu vergleichen, scheint in zahlreicher Form auf und die Elemente des Typischen, sowie Begriffe wie Sitten, Gewohnheit und Mentalität bekommen Platz in den Schilderungen der ehemaligen SprachassistentInnen über ihre Arbeit. Auch die Teilhabe der SchülerInnen erscheint als wenig aktiv.

Außerdem zeigt sich ein Mangel an bewusster Auseinandersetzung mit den Themen Kultur und Nation seitens der ehemaligen SprachassistentInnen und dies, obwohl alle der Interviewten Sprachen auf Lehramt studieren. Dies könnte darauf deuten, dass der Platz für Reflexion über Kulturvermittlung in didaktischen Veranstaltungen auf der Universität Wien nicht ausreichend ist. Zukünftige Forschungen zu diesem Thema könnten interessant sein, um mehr Aufschluss auf diese Frage zu bekommen.

Eines ist sicher: Staub fliegt. Es sind Veränderung, Reflektiertheit und Dekonstruktion im Zugang zum Kulturbegriff erkennbar.

Ein Weiteres auch: Es wäre schön, wenn er noch höher steigt.

Lasst uns nicht aufhören, zu pusten.

8. Résumé en français

Projet de recherche

Qu'est-ce que c'est, la *culture nationale*? Qu'est-ce que cela peut signifier, *transmettre des aspects culturels* dans l'enseignement des langues ? Qu'est-ce que cela veut dire d'aller dans un pays étranger en tant que *ambassadrice d'Autriche*?

Ceci sont des questions que je me suis posées au cours de mes deux séjours en tant qu'assistante d'allemand en France et au pays de Galle ; des questions qui ont formé le point de départ du présent travail. Prenant mes propres réflexions sur la culture comme base, je me suis fixé l'objectif d'étudier les paradigmes actuels autour de la question de la transmission d'aspects culturels dans l'enseignement des langues et d'interroger d'autres ancien(ne)s assistant(e)s d'allemand sur leurs expériences. J'ai centré mon projet autour des questions de recherche suivantes :

- 1.) Comment des assistant(e)s d'allemand se sont-ils approprié le sujet de la culture au cours de leur travail ?
 - a.) Comment ont-ils/elles vécu leur confrontation avec des sujets culturels?
 - b.) Quelles stratégies ont-ils/elles développées pour traiter des aspects culturels dans leurs cours?
 - c.) Comment ont-ils/elles vécu l'objectif formulé par l'organisation autrichienne « Weltweit Unterrichten » de représenter l'Autriche en tant qu'assistant(e) de langue ?
- 2.) Comment les personnes interviewées formulent-elles leur témoignage par rapport au sujet de la culture ?

Différents approches de la culture dans l'enseignement des langues

Ma recherche bibliographique a pu montrer qu'il est possible de différencier entre trois approches centrales de l'enseignement de la culture: l'approche interculturelle, le modèle transculturel ainsi que celui des sciences de la culture (« Kulturwissenschaftlicher Ansatz »), ce dernier étant plutôt répandu dans le domaine de l'allemand langue étrangère (Daf/Daz).

Deux concepts qui sont centraux pour l'approche interculturelle sont l'altérité et la différence, toutes les deux connotées positivement car le but principal de l'interculturalité, c'est d'aller vers d'autres cultures de façon ouverte et compréhensive. La confrontation avec l'Autre est

perçue comme chance d'apprendre et de développer sa propre identité. Une possibilité répandue dans l'approche interculturelle de réaliser cette confrontation est de comparer différentes cultures de façon contrastive. Un élément clef dans cette pratique de comparaison est de ne pas seulement souligner les différences entre deux cultures, mais aussi les points communs. Ce qui est visé, c'est une découverte de l'autre culture sur la base de la sienne. On peut constater plusieurs aspects problématiques dans l'approche interculturelle. Le principal reproche porte sur sa représentation de cultures nationales comme des « îles » ou des « containers » clos et homogènes. Ceci, comme le soulignent de nombreuses voix dans des débats didactiques actuels, ne correspond pas à la réalité vécue par les gens d'aujourd'hui qui font partie de sociétés hétérogènes, influencées par les effets de la mondialisation et d'un métissage international. De plus, on critique le fait que l'approche culturelle a trop tendance à réduire l'identité des apprenants de langues étrangères à leur rôle de porteur de nationalité.

En réponse à de tels reproches, Wolfgang Welsch (1999) a conçu le modèle de transculturalité. Celui-ci souligne notamment l'idée d'une interconnexion de cultures et il présuppose de l'hétérogénéité au sein d'un pays. Un objectif de l'approche transculturelle consiste à se détacher du concept de la différence entre deux cultures isolées. De plus, les adhérents au modèle transculturel considèrent que l'identité d'un individu ne se résume pas seulement à son identification avec une nation mais ils la perçoivent comme influencée par de nombreuses sources multiples.

Un concept au cœur des débats didactiques dans les pays germanophones est le modèle des sciences de la culture. Les adhérents de ce dernier critiquent également la pratique de la comparaison entre des cultures homogènes et ils visent à promouvoir des valeurs comme l'individualité et la créativité. Un de leurs objectifs est de percevoir les apprenants de langues comme des sujets actifs qui reçoivent de la liberté afin de poursuivre leurs intérêts personnels dans un cours de langue. On espère ainsi se détacher d'une conception d'enseignement centré autour de la transmission de faits culturels théoriques. Ce qu'on vise au lieu de cela, c'est la possibilité de laisser la chance aux élèves d'être curieux et de découvrir des aspects culturels de façon active et indépendante.

Méthode de collecte de données

Suite à des discussions avec mes collègues et ma directrice de recherche au sein de notre TD de maîtrise, j'ai pu identifier « l'interview centrée sur un problème » (das problemzentrierte

Interview) d'après Witzel (2000) comme forme de collecte de données la plus appropriée dans mon projet de recherche.

« L'interview centrée sur un problème » est une forme d'entretien structuré qui vise à se procurer des perceptions subjectives sur des sujets d'une pertinence sociale.

Il se constitue de.....

Trois principes centraux :

- 1.) *La focalisation sur un problème de relevance sociale*
- 2.) *L'orientation sur l'objet examiné* : Ceci implique que ce type d'interview permet de combiner différentes méthodes (comme interviews individuelles, interviews de groupe) ou différentes techniques (comme narratives ou dialogiques) afin de pouvoir s'adapter au mieux aux nécessités de recherche.
- 3.) *Le caractère processuel* : Ce qui signifie que le fil rouge de l'interview (en faisant des recherches de littérature de plus en plus approfondies) tout comme son déroulement (en revenant plusieurs fois sur les mêmes sujets afin de laisser une chance à l'interlocuteur d'élaborer ses propos) se passent d'une façon processuelle et circulaire.

Quatre éléments clefs :

- 1.) Un questionnaire court au début de l'entretien
- 2.) L'enregistrement : Il est considéré comme essentiel d'enregistrer ce type d'interview de façon numérique et de le transcrire dans son intégralité, ce que j'ai effectué à l'aide du programme EXMARaLDA utilisant les conventions de GAT 2 transcription minimale.
- 3.) Il est recommandé de formuler un fil rouge de l'interview.
- 4.) Après chaque entretien on rédige un « postscript » pour noter les particularités de l'entretien.

En fin de compte, j'ai eu l'occasion d'interviewer six personnes qui ont travaillé en tant qu'assistantes d'allemand en France. Toutes mes partenaires d'interview étaient des femmes et elles étudient à l'université de Vienne. Cinq des six interviews ont été utilisées pour mon analyse. Le premier entretien a servi de test, une étape recommandée par Reinders (2016) afin d'éviter des erreurs dans les stades suivants.

Méthode d'analyse :

En ce qui concerne l'analyse de mes interviews, j'ai choisi l'approche viennoise « Diskurshistorischer Ansatz » (DHA) d'après Reisigl et Wodak (2009). La raison principale à cette décision était que j'espérais ne pas seulement récolter des données sémantiques mais aussi analyser la façon dont les interviewées parlaient du sujet en question. Ce que je visais en utilisant cette approche était l'obtention d'informations en prenant en considération la réalisation linguistique et les stratégies discursives utilisées par les personnes interrogées.

Outils et principes du DHA

L'approche de la DHA se constitue de trois phases différentes :

- Premièrement, on identifie les sujets principaux abordés dans le discours en question.
- Deuxièmement, on examine les stratégies discursives comme l'utilisation de nominations et prédications.
- Troisièmement, on observe l'argumentation des locutrices, par exemple en analysant leur construction de topoi.

(Reisigl & Wodak 2009: 93; 102)

Prenant cette tridimensionnalité en considération, la DHA vise à examiner les questions suivantes :

- 1.) Comment les locuteurs se réfèrent-ils à des acteurs sociaux, des objets, des phénomènes, des processus ou des actions ?
- 2.) Quelles qualités/quelles caractéristiques accordent ils aux acteurs sociaux, objets, phénomènes, processus ou actions ?
- 3.) Quels arguments sont construits dans le discours ?
- 4.) De quelle perspective les propos sont-ils formulés?
- 5.) Les locuteurs s'expriment ils de façon intensifiée ou atténuée ?

(Reisigl & Wodak 2009: 94)

Sur la base de ces particularités, j'ai formulé les questions suivantes pour guider mon analyse :

- Quels sont les sujets principaux du discours ?
- Quelles descriptions, argumentations et explications sont abordées par les locutrices dans leurs propos concernant leurs expériences de travail d'assistante de langue ?

- Quelles stratégies sémantiques sont utilisées par les personnes interviewées pour parler du sujet de la culture ?
- Quelles contradictions ressortent du discours tenu ?
- Quels acteurs sociaux sont nommés dans les entretiens ? Comment les locutrices décrivent-elles les rôles/ les positions de ceux-là.
- Comment les notions de culture et nation sont-elles construites ?
- Comment les interviewées interprètent-elles leur travail d'assistante de langue ?
- Quel rôle jouent l'Autriche et les contenus relatifs à cette nation dans les propos des locutrices ?

Résumé des résultats des analyses

a. La représentation des notions de culture et de nation

L'inséparabilité de culture et langue

On peut constater que toutes les personnes interviewées émettent la supposition qu'il est impossible de séparer culture et langue. La culture donc, ceci est la conclusion énoncée, est un élément indispensable dans l'enseignement des langues. L'argument principal utilisé pour défendre cette affirmation est l'idée que les éléments culturels peuvent rendre les cours plus vivants car une forme d'enseignement basée uniquement sur des contenus linguistiques, comme la grammaire, est considérée comme trop monotone et terne. De plus, la majorité des interviewées estiment que chaque langue est marquée culturellement ce qui la rend unique et exceptionnelle.

Culture et Nation comme notions complexes

Une autre affirmation qui ressort de chaque entretien est que les notions de nation et de culture sont complexes et difficiles à définir. Parmi les prédications qui sont utilisées pour décrire ces dernières, on peut noter « schwierig » (Interview A1, Interview A3), „knifflig“ (Interview A2) ou Gretchenfrage“ (Interview A3).

Une source possible pour de telles difficultés pourrait être la confrontation insuffisante avec de tels sujets car la plupart des locutrices ont indiqué ne pas avoir réfléchi de façon approfondie sur les problématiques en question avant le moment de l'interview.

La notion de la nation comme construction de délimitation

Malgré les difficultés constatées à définir la notion de la nation, il est possible de déterminer une représentation de cette dernière commune à plusieurs des interviewées: Le concept de la nation est décrit comme quelque chose d'artificiel, créé par l'homme afin de pouvoir construire des barrières et se séparer des autres. Cette définition de nation est connotée clairement négativement en décrivant cet élément séparatiste comme « problématique » (Interview A1), « affreux » (Interview A5), « trop extrême » (Interview A3) ou « restrictif » (Interview A2).

L'identification avec des constructions transnationales

Une affirmation qui semble liée à ladite dénonciation des barrières nationales, est la description mentionnée dans plusieurs des interviews d'une identification avec des constructions transnationales comme l'Europe ou l'espace linguistique allemand plutôt qu'avec une seule nation. Des prédictions comme « penser de façon plus large » (Interview A2) ou « aller au-delà des frontières nationales » (Interview A1) sont utilisées afin de souligner cette attitude.

La connexion entre sport et fierté nationale

Un élément utilisé à plusieurs reprises afin de décrire la signification du concept de la nation pour des individus est la notion du sport. Les interviewées ont recours à des termes comme « patriotisme » (Interview A1), « émotions » (Interview A1) et « fierté » (Interview A1, A3) pour parler de compétitions sportives ; des sentiments qui impliquent une certaine identification avec son pays. Cette adoption d'une identité nationale en parlant du domaine du sport semble contradictoire audit rejet de l'élément séparatiste des nations.

Attitude critique envers les homogénéisations

On peut constater une nette tendance dans les propos des interviewées à se prononcer de façon critique envers les homogénéisations et à dénoncer des généralisations de cultures nationales. Une stratégie appliquée afin d'éviter ces dernières revient à souligner la perspective de l'expérience personnelle (Interview A1, A2, A3) à l'aide de laquelle les locutrices soulignent l'individualité de leurs estimations.

Eléments qui expriment le sentiment de collectivité

Comme démontré dans ce qui précède, les interviewées prônent la nécessité d'une certaine prudence envers l'idée de l'existence de cultures nationales homogènes et délimitables. On peut néanmoins constater plusieurs tendances de la part des locutrices à définir la notion de culture comme valide pour une collectivité de citoyens et clairement séparable des réalités de citoyens d'autres pays.

L'idée de la comparaison

Une manière de souligner cette idée de délimitation de cultures est la pratique qui consiste à comparer deux pays l'un avec l'autre. Ainsi, plusieurs des interviewées utilisent l'élément de la *différence* qu'elles décrivent comme visible et discernable entre deux cultures nationales, notamment entre celles de l'Autriche et de la France. Parfois, cette pratique de comparaison prend un caractère évaluatif, par exemple dans la formulation de l'argument que certains pays sont plus modernes et mieux organisés que d'autres (Interview A2). Cette construction de culture comme quelque chose de clos et comparatif est également accentuée par certaines expressions déictiques comme « ici » et « là bas » (Interview A3, Interview A4), par l'utilisation du mot « culture » au pluriel (« les cultures ») (Interview A2, A5) ou à travers l'usage de l'article défini « la » (« la culture autrichienne, la culture française ») (Interview A4, Interview «A5).

Les mots « mentalité », « particularité » et « mœurs »

De plus, on peut identifier certaines nominations dans les propos des anciennes assistantes de langue qui prennent une connotation soulignant le caractère homogène des cultures nationales. Il s'agit par exemple des mots « mentalité » (Interview A1; A3), « particularités culturelles » (Interview A2), « tendances culturelles » (Interview A3) et « mœurs » (Interview A4).

Les pronoms « nous » et « on »

Deux formulations révélatrices sont l'usage des pronoms « nous » et « on ».

D'une part, on peut observer que toutes les interviewées utilisent « nous » ou « on » pour se référer à la société autrichienne, ce qui souligne la présomption d'une collectivité autrichienne ainsi qu'un sentiment d'appartenance à cette dernière de la part des locutrices.

D'autre part, le pronom « nous » est utilisé afin d'exprimer soit de la distance soit de la proximité envers les groupes des élèves et des enseignants. Ainsi on peut observer des

perceptions différentes dans les propos des interviewées. La plupart d'entre elles expriment une plus grande proximité envers le groupe des élèves en utilisant le pronom « nous » pour se référer à eux (A1, A4, A5). Seule une personne (A2) utilise le « nous » pour marquer son appartenance au groupe des enseignants et A3 ne se positionne pas clairement ni d'un côté ni de l'autre.

b. L'approche des sujets liés à la culture autrichienne

La place accordée aux sujets liés à la culture autrichienne

On peut constater que l'importance accordée aux sujets autrichiens varie selon les entretiens. Seule une des interviewées, A2, constate que la place de l'Autriche dans son cours était centrale. Toutes les autres décrivent la position de l'Autriche dans leur enseignement comme plutôt marginale. Cela ressort de certaines expressions telles que « un petit peu » (A3), « de temps en temps » (A3) ou « indirectement » (A5).

Parmi les arguments utilisés pour justifier cette position marginale, on peut noter le caractère restreint du choix des contenus de cours résultant des exigences des enseignants (A3, A4), la praticabilité de l'acquisition de matériel (A4), le manque d'intérêt de la part des élèves, tout comme l'estimation qu'il est illégitime de parler de l'Autriche de façon excessive.

Les exigences de la part du programme « Weltweit Unterrichten »

Plusieurs des interviewées soulignent les exigences du programme « Weltweit Unterrichten ». Le fait que ce dernier accorde une position primordiale à l'Autriche dans l'enseignement, semble contraster avec la place secondaire de sujets liés à la culture autrichienne dans les cours décrite par la plupart des interviewées. Pour illustrer l'importance d'intégrer des sujets autrichiens dans l'enseignement, formulée par « Weltweit Unterrichten », les locutrices mentionnent des expressions comme « ambassadeur culturel » ou « vecteur culturel » qui auraient été utilisés par les organisateurs afin de décrire le rôle des futurs assistant(e)s de langue. De plus, elles décrivent la place de l'Autriche prônée par « Weltweit Unterrichten » à l'aide de prédictions comme « facteur important » (A5) ou « grande importance » (A3).

Cette exigence est évaluée plutôt négativement par les interviewées qui décrivent leur malaise dans cette situation à l'aide d'expressions telles que « problématique » (A3), « inapproprié » (A5) ou « se sentir mal à l'aise » (A1).

Le rôle de représentante de l'Autriche

On peut constater que les interviewées ne semblent pas s'être identifiées très fortement à leur rôle supposé de représentantes de l'Autriche. Elles décrivent la tâche qui leur était attribuée à l'aide de l'adjectif « difficile » (A1, A3). Cette difficulté est justifiée par des arguments comme l'hétérogénéité de l'Autriche, qui ne leur permet pas de se considérer comme un exemple représentatif du pays entier (A1, A4), l'identification avec l'Europe, plutôt qu'avec une seule nation (A4), l'impossibilité de définir « la culture » autrichienne ainsi que l'illégitimité de représenter un pays quand on n'en est pas le ou la président(e) (A3).

Malgré ces critiques prononcées, plusieurs des locutrices mentionnent la possibilité qu'on fasse automatiquement et inconsciemment la connexion entre une personne étrangère et son pays d'origine. Ceci, comme le démontrent certaines des interviewées, serait une réaction humaine (A3, A4). Partant de ce point de vue, il serait quand même juste de dire qu'un(e) assistant(e) de langue qui arrive dans un autre pays représente sa nation d'origine (A3, A4).

Motifs d'intégrer l'Autriche dans le cours

Même si on pouvait constater que la place de l'Autriche dans les cours des anciennes assistantes de langue est décrite comme plutôt marginale, elles mentionnent quelques raisons de partager des savoirs sur la culture autrichienne avec les élèves.

Un fait qui est mentionné par toutes les interviewées est celui de la méconnaissance de l'Autriche de la part des élèves. Celle-ci semble rendre légitime le fait de traiter dans les cours des sujets centrés autour du pays.

Un autre constat revenant souvent dans les propos de plusieurs des locutrices (A1, A3, A5) est que les cours d'allemand en France sont fortement centrés sur l'Allemagne. Suite à cette observation, certaines d'entre elles (A1, A3) expriment le souhait d'accorder plus d'espace aux autres pays germanophones, dont l'Autriche.

Finalement il ressort de leur argumentation que l'Autriche est un beau pays qui a beaucoup à offrir, une supposition formulée par plusieurs des locutrices afin de justifier leur choix de le présenter aux élèves.

Différentes approches des sujets autour de la culture autrichienne

En ce qui concerne les sujets abordés concrètement par rapport à l'Autriche, les interviewées nomment le plus fréquemment la musique, la gastronomie, certaines fêtes et traditions, des informations de base sur l'Autriche (comme la taille, le nombre d'habitants etc.), des informations sur Vienne ainsi que des particularités linguistiques de l'allemand parlé dans le

pays. Quant à la question de savoir si les intérêts des apprenants ont été pris en compte dans le choix des sujets, on peut constater que le rôle des élèves est décrit comme plutôt passif. Seule une des interviewées (A5) déclare qu'elle a demandé aux classes de participer activement à la sélection des contenus des cours.

Literaturverzeichnis:

Theoretischer Teil

- Adami, Hervé. 2016. „De l'épuisement des approches interculturelles et de la nécessité de les dépasser“. In Blons-Pierre, Catherine ; Banon, Pascal (Hrsg.). *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle*. Bern : Peter Lang. 227-241.
- Altmayer, Claus. 2016. „Interkulturalität“. In Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: A. Francke. 15-20.
- Altmayer, Claus. 2015. „Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherung an einen komplexen Zusammenhang aus Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian; Riedner, Renate (Hrsg.). *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main: Lang. 17-36.
- Altmayer, Claus. 2008. „Was ist deutsche Kultur? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive“. In Martinson, Steven, D.; Schulz, Renate, A. (Hrsg.). *Transcultural German Studies/ Deutsch als Fremdsprache: Building Bridges/Brücken bauen*. Bern: Peter Lang AG. 25-39.
- Altmayer, Claus. 2004. *Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicum.
- Anderson, Benedict. ²1993. *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*. Frankfurt am Main: Campus.

- Antor, Heinz. 2007. „Inter-, multi- und transkulturelle Kompetenz: Bildungsfaktor im Zeitalter der Globalisierung“ In: Antor, Heinz (Hrsg.) *Fremde Kulturen verstehen-fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Heidelberg: Winter. 111-127.
- Antor, Heinz. 2006 a. „Inter- und Transkulturelle Studien in Theorie und Praxis: Eine Einführung“. In: Antor, Heinz (Hrsg.) *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter. 9-25.
- Antor, Heinz. 2006. „Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre“. In: Antor, Heinz (Hrsg.) *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter. 25-41.
- Assmann, Jan. 1999. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 2. Aufl. München: Beck.
- Assmann, Aleida; Assmann, Jan. 1994. „Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis.“ In: Merten, Klaus; Schmidt, Siegfried, J.; Weichenberg, Siegfried (Hrsg.). *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Opladen: Weststd. 114-140.
- Baldwin, Elaine, Longhurst, Brian; Mc Cracken, Scott; Ogburn, Miles; Smith, Greg. 2004. *Introducing cultural studies*. London: Prentice Hall Europe.
- Bolscho, Dietmar. 2005. „Transkulturalität – ein Leitbild für Bildungsprozesse“. In: Datta, Asit (Hrsg.). *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt am Main: IKO. 29-39.
- Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Josef; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar. 2000. „Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar; Meißner, Franz Josef; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar (Hrsg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen. IX-LII.

- Byram, Michael. 2000. „Mehrkulturalität- Begriffsanalyse und sprachliche Schlussfolgerungen“. In Aguado, Karin; Hu, Adelheid (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongress für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund, 4.-6. Oktober 1999*. Dortmund: DGFF. 45-61.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasborug : Conseil de l'Europe.
- Delanoy, Werner. 2000. „Prozeßorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht“. In Bredella, Lothar; Meißner, Franz Josef; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar (Hrsg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen. 191-230.
- Hallet, Wolfgang. 2007. „Literatur und Kultur im Unterricht- ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz“. In. Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT. 31-49.
- Hannerz, Ulf. 1998. *Transnational Connections: Culture, People, Places*. London: Routledge.
- Hansen, Klaus P. 2000. *Kultur du Kulturwissenschaft: eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Hu, Adelheid. 2007. „Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik“. In. Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT. 13-31.
- Hu, Adelheid; Byram, Michael. 2009. „Introduction“. In In Byram, Michael; Hu, Adelheid (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie und Evaluation*. Tübingen: Günter Narr. VII-XXV.
- Kaschuba, Wolfgang, 1999. *Einführung in die europäische Ethnologie*. München: C.H. Beck.

- Klein, Jürgen. 1992. „Understanding foreign culture as an integral part of British Studies“ In Ahrens, Rüdiger; Antor, Heinz (Hrsg.). *Text- Culture- Reception: Cross- cultural aspects of English studies*. Heidelberg: Winter. 57-104.
- Kretzenbacher, Heinz, L. 1992. „Der erweiterte Kulturbegriff in der außenkulturpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich mit der öffentlichen/innenkulturpolitischen und kulturwissenschaftlichen Begriffsentwicklung von den sechziger bis zu den achtziger Jahren.“ In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18. 170-196.
- Krumm, Hans-Jürgen. 1995. „Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation“. In Bausch, Karl-Richard.; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen: A.Francke. 156-161.
- Lüsebrink, Hans Jürgen ; Röseberg, Dorothee. 1995. (Hrsg.). *Landeskunde und Kulturwissenschaft in der Romanistik. Theorieansätze, Unterrichtsmodelle, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.
- Marth, Valerie. 2014. „L’interculturalité, c’est la rencontre entre les cultures. C’est beau ça !: Die Verwirklichung von Interkulturalität durch Sprachassistenten am Beispiel des Französisch-Unterrichts“. Dipl. Arbeit. Universität Wien.
- Posner, Roland. 1991. „Kultur als Zeichensystem: Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe.“ In Assmann, Aleida; Harth, Dietrich. (Hrsg.). *Kultur als Lebenswelt und als Monument*. Frankfurt am Main: Fischer: 34-74.
- Renan, Ernest. 1887. „Qu’est-ce qu’une nation?“ In Renan, Ernest (Hrsg.). *Discours et conférences*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ricoeur, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éd. du Seuil.
- Roberston, Roland. 1995 „Glokalisierung : Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit“. In Beck, Ulrich (Hrsg.). *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Röseberg, Dorothee. 2001. *Kulturwissenschaft Frankreich*. Stuttgart: Klett.

- Schulz, Renate. 2008. „Language, Culture and Transcultural German Studies. Where do they meet?“ In Martinson, Steven, D.; Schulz, Renate, A. (Hrsg.). *Transcultural German Studies/ Deutsch als Fremdsprache: Building Bridges/Brücken bauen*. Bern: Peter Lang AG. 87-99.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion. 2015. „Landeskundliche und (Kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis“. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 52. 3-10.
- Sundemeier, Theo. 1996. *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*. Göttingen : Vandenhöck & Ruprecht.
- Thiesse, Anne-Marie. 1999. *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*. Paris : Edition du Seuil.
- Trofin, Roxana, A. 2013. „Le dialogue des cultures dans le processus d'apprentissage-enseignement des langues“. *Studii si Cercetari Filologice: Seria Limbi Straine Aplicate* 12. 290-297.
- Veillette, Josiane ; Gohard-Radenkovic, Aline. 2016. « Culture, cultures... et interculturel ». In Blons-Pierre, Catherine ; Banon, Pascal (Hrsg.). *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle*. Bern : Peter Lang. 203-227.
- Welsch, Wolfgang. 1999. „Transculturality: The puzzling form of cultures today“. In Featherstone, Mike; Lash, Scott (Hrsg.). *Spaces of culture: City, Nation, World*. London: Sage. 194-214.
- Witte, Arnd. 2009. „Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess“. In Byram, Michael; Hu, Adelheid (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie und Evaluation*. Tübingen: Günter Narr. 49-69.

Empirischer Teil

- Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje. 2010. *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim:.. Juventa.
- Misoch, Sabina. 2015. *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter.
- Reinders, Heinz. 2016. *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: ein Leitfaden*. Berlin: De Gruyter.
- Reisigl, Martin; Wodak, Ruth. 2009. „The discourse-historical approach“. In Wodak, Ruth (Hrsg.) *Methods of critical discourse analysis*. Los Angeles: Sage.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günther, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried, Stukenbrock, Anja; Uhmman, Susanne. 2009. „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. In *Gesprächsforschung- Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. 353-402.
- Witzel, Andreas. 2000. „Das problemzentrierte Interview“. In *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (22).
- Witzel, Andreas.; Reiter, Herwig. 2012. *The problem-centered interview: principles and practice*. London: Sage.

Anhang

1. Interviewleitfaden

Kontaktaufnahme

Lass mich mal kurz über mich erzählen. Ich studiere Englisch und Französisch auf Lehramt und war selbst schon zweimal Sprachassistentin (einmal in Frankreich und einmal in Wales). Im Zuge meiner Diplomarbeit möchte ich darüber forschen, wie SprachassistentInnen das Thema „Kultur“ im Zuge ihrer Arbeit erlebt haben.

Kultur ist natürlich ein sehr weiter und komplexer Begriff, aber im Bereich Fremdsprachenunterricht wird im Moment relativ viel darüber diskutiert. Was ich auf keinen Fall möchte, ist theoretisches Wissen von dir abfragen. Was vor allem wichtig für mich ist, ist von deinen persönlichen Erfahrungen zu hören. Wenn das in Ordnung für dich ist, würde ich dich bitten, ganz frei von deinen Erlebnissen zu erzählen. Wichtig ist, dass du weißt, dass dieses Interview kein kurzes Antwort-Frage Spiel sein sollte. Je freier du erzählst, desto besser ist das. Es gibt auch keine richtigen und falschen Themen. Alles, was für dich wichtig ist, ist für mich auch wichtig.

Dieses Interview ist natürlich vertraulich und all deine Daten werden anonymisiert. Deine Beteiligung ist außerdem völlig freiwillig- du kannst mir jederzeit sagen, wenn du eine bestimmte Frage nicht beantworten möchtest.

Es wäre wichtig für meine Arbeit, dieses Gespräch aufzuzeichnen. Ist das in Ordnung für dich? Eventuell würde ich auch gerne Teile dieses Interviews in anonymisierter Weise in Form von Zitaten in meiner Arbeit einbauen. Bist du damit einverstanden?

Hast du Fragen an mich, die du stellen möchtest, bevor wir anfangen?

Einleitungsfrage

- Du hast dich dazu entschieden, als SprachassistentIn in Frankreich zu arbeiten.
- Wie bist du zu dieser Entscheidung gekommen? Erzähl doch mal.
- Warum SprachassistentIn?
- Warum Frankreich?
- Ist es, das erste Mal, dass du als SprachassistentIn arbeitest?

Umsetzung von „Kultur“ im Unterricht

- Welche Rolle hat „Österreich“ in deinem Unterricht gespielt?
- Wie viel Zeit/Raum hattest du, um über Österreich zu reden?
 - Wovon hing das ab?
- War es für dich persönlich wichtig über Österreich in deinem Unterricht zu sprechen?
 - Warum (nicht)?
- Wurde es von LehrerInnen und SchülerInnen gewünscht, dass du über Österreich sprichst?
- Hat man dich gebeten über den Ort, von dem du herkommst zu sprechen?
- Hat man dich gefragt, über österreichische Traditionen/ über österreichische Gewohnheiten zu sprechen?
 - Wenn ja:
Wie bist du damit umgegangen?
Wie hast du das gemacht?
Wie ging es dir dabei?
 - Wenn nein:
Warst du froh, dass man dich nicht gefragt hat?
Findest du, dass es wichtig gewesen wäre, solche Themen anzusprechen?
- Gibt es für dich persönlich „Wissen“/ „Fakten“ über Österreich, die Deutsch-Lernende kennen sollten?
 - Wenn ja:
Welche Punkte sind das?
Warum genau ist das wichtig für dich?
 - Wenn nein:
Warum ist das nicht wichtig für dich?
- Wurdest du im Zuge deiner Arbeit mit Verallgemeinerungen oder Stereotypen bezüglich Österreichs konfrontiert?
 - Wenn ja:
Wie bist du damit umgegangen?
 - Wenn nein:
Warum glaubst du kam es nicht dazu?
Hat es dich überrascht, dass es nicht dazu kam?

- Hast du Klischees und Stereotype über Österreich und den deutschsprachigen Raum bewusst in deinem Unterricht angesprochen?
 - Wenn ja:
 - Warum hast du das gemacht?
 - Wie hast du das gemacht?
 - Wie ging es dir dabei?
 - Kannst du dich an ein konkretes Beispiel erinnern?
 - Wenn nein:
 - Warum hast du dich entschieden, nicht darüber zu reden?
- Hast du Objekte/Bilder/Texte etc... aus Österreich mitgenommen?
 - Wenn ja:
 - Wie genau hast du ausgewählt was du mitnimmst?
 - Hattest du dann auch die Möglichkeit, damit im Unterricht zu arbeiten?
 - Was genau hast du damit gemacht?
 - Warum?
 - Wie ist das gelaufen?
 - Wie ging es dir dabei?
 - Wenn nein:
 - Hast du über die Frage nachgedacht, etwas mitzunehmen?
 - Warum hast du dich dagegen entschieden?
- Allgemein betrachtet, würdest du sagen, dass es Texte/Bilder/Objekte gibt, die für Österreich/Deutschland/die Schweiz repräsentativ sind?
- Welche Rolle haben andere Länder des deutschsprachigen Raumes in deinem Unterricht gespielt?

Themenwahl

- Wer oder was hat dich in deiner Themenwahl beeinflusst?
- Hast du Erwartungen an bestimmte Themen von LehrerInnen feststellen können? Und von SchülerInnen?
- Hast du deinen SchülerInnen die Möglichkeit gelassen, sich an der Themenwahl zu beteiligen?
- Hast du deine Unterrichtsgestaltung/ deine Themenwahl als eingeschränkt wahrgenommen? Wenn ja, wodurch?

Verständnis von „Kultur“ im Kontext von Fremdsprachenunterricht

- Glaubst du persönlich, dass „Kultur“ und Sprachenlernen zusammenhängen?
- Gibt es für dich so etwas wie österreichische/ französische Kultur?
 - Was beinhaltet das für dich?
 - Was genau bedeutet das für dich?
 - Wie hast du all dies im Kontext deiner Arbeit in der Schule erlebt?

Globalisierung

Wir tragen Jeans aus Mexiko, gehen Chinesisch essen, fahren deutsche Autos, hören Musik von Ipods aus Japan, feiern das Oktoberfest und St. Patrick‘ s Day, bleiben fit mit Yoga, Judo und Karate.

- Wie passt dies in „österreichische/ französische Kultur“?
- Hast du mal darüber nachgedacht?
- Hast du im Zuge deiner Arbeit darüber nachgedacht?

Kultur als Bedürfnis nach Orientierung

- Glaubst du, dass wir Menschen das Konzept von Nationalkulturen brauchen, um uns in der Welt zu orientieren?

Identität

- Hattest du in deiner Rolle als SprachassistentIn das Gefühl, Österreich zu repräsentieren?
 - Wenn ja:
Wer oder was hat dir dieses Gefühl gegeben?
Wie war das für dich?
Kannst du dich an ein konkretes Beispiel erinnern?
 - Wenn nein:
Warum hast du dich nicht so gefühlt?
- Würdest du dich als „ÖsterreicherIn“ definieren? Fühlst du dich als solche(r)?
 - Wenn ja:
Was genau bedeutet das für dich?
 - Wenn nein:
Warum nicht?
Kannst du das ein bisschen näher erklären?
Könntest du andere Elemente nennen, mit denen du dich definierst?

- Hast du dich in Frankreich „fremd“ gefühlt?
- Hast du dich im Klassenzimmer, in deiner Rolle als SprachassistentIn, „fremd“ gefühlt?

Verständnis der Rolle als SprachassistentIn

- Welche Erwartungen hattest du an die Arbeit als SprachassistentIn?
- Haben sich diese Erwartungen erfüllt? Inwiefern genau?
- Ist „kultureller Austausch“ etwas, das du bezüglich der Arbeit als SprachassistentIn als wichtig bezeichnen würdest?

Auf der Homepage von „Weltweit unterrichten“ ist die Arbeit als SprachassistentIn neben „Schüler/innen zum Sprechen motivieren“ mit „*Begeisterung für Österreich in den Schüler/innen zu wecken*“ beschrieben.

- Wie stehst du zu dieser Beschreibung?
- Wie würdest du dieses Ziel für dich persönlich definieren/einschätzen?
- Hast du im Zuge deiner Arbeit daran gedacht?

Rückblick

Wenn du deine Arbeit als SprachassistentIn als Fußspuren siehst, die du in deiner/n Schule(n) zurücklässt...

- Kannst du versuchen, diese Fußspuren zu beschreiben?
- Was würdest du dir wünschen, dort gelassen zu haben?
- Hast du Rückmeldung von LehrerInnen/ SchülerInnen bekommen, die dir helfen, einzuschätzen, welche Aspekte du mitgeben/weitergeben/dalassen konntest?
- Bist du persönlich zufrieden mit deinen Fußspuren oder hättest du dir gewünscht, dass sie ein bisschen anders verlaufen?
- Hat die Erfahrung der Arbeit als Sprachassistentin Fußspuren in dir hinterlassen?

Abschluss

- Gibt es irgendetwas, dass du gerne hinzufügen möchtest?

2. Kurzfragebogen

Alter:	
Schulort(e):	
Schulart (lycée/collège/andere):	
Alter der SchülerInnen (von bis):	
Welche Ausbildung machst du /hast du gemacht?	

3. Einverständniserklärung



Einverständniserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben:

Ich erkläre mich bereit im Rahmen des Seminars 2019S 160132-1 Privatissimum 2 aus Sprachlehrforschung, Sprachlernforschung und Sprachenpolitik II der Studie teilzunehmen.

Im Rahmen des Seminars werden verschiedene Daten erhoben. In diesem Zusammenhang arbeiten wir mit Audioaufnahmen und Transkriptionen.

Ich erkläre gegenüber der Universität Wien meine ausdrückliche Zustimmung, dass meine persönlichen Daten, nämlich

- Audioaufnahmen
- Transkriptionen

zum Zweck der Forschung anonym verarbeitet werden.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei Patricia Mathes veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Die Datenschutzerklärung für diese Anwendung liegt vor Ort auf und kann per E-Mail an patricia.mathes@live.at angefordert werden.

Mir ist bekannt, dass ich meine Einwilligung jederzeit durch Übersendung eines Schreibens an die Universität Wien an (patricia.mathes@live.at) widerrufen kann.

Ort, Datum

Name, Unterschrift

4. Gesprächsinventar (Deppermann 2008)

Cover of the Interview Inventory (Deppermann, p. 33)

Interview name and number

Date of record

Duration of record

Place of record

Speakers

Audiotape available

Videotape available

Short Description

General remarks

As transcription available:

Transcriptionist

Control of Transcription

Interview Inventory (Deppermann, p. 34)

Interview name / number:

[illegible]

5. Beispieltabelle: Redeanteile, Themen, Behauptungen und Topoi (Interview A1)

Redeanteile und Themen	Behauptungen, Topoi
Frage1: Warum hast du dich dazu entschieden, als Sprachassistentin nach Frankreich zu gehen? Antwort A1: T: Sprachassistentenz T: Auszeit, Reisen T: Das Vorbereitungsseminar in St. Pölten T: Kultur T: kultureller Vektor T: Sprachassistentenz= erster Nativekontakt für SchülerInnen T: die österreichische Kultur vertreten T: Herkunft aus einer kulturzentrierten Gegend (Wachau= Wein und Dirndl T: Touristen T: das Tragen von Dirndl T: österreichische Kultur im Lehrplan	Topos: positive Sicht der Gesellschaft auf Auslandsjahr mit Sprachassistentenz Behauptung 1: Kultur ist ein schwieriger Begriff Behauptung 2: Es ist schwer, die österreichische Kultur zu vertreten. Topos: Schwierigkeit der Definition von Kultur Behauptung 3: Der Deutschunterricht ist zu sehr deutschlandorientiert
Frage 2: Wurde von den LehrerInnen verlangt, dass du über Deutschland sprichst? Antwort A1: T: Aufteilung der Arbeit in Collège und Lycee T: Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen	

T: Freiwilligkeit der SchülerInnen, den Unterricht der Assistentin zu besuchen T: Freie Themenwahl der Assistentin im Lycee T: Einschränkung der Themenwahl durch LehrerInnen im Collège T: Konfrontation mit Lehrerin aufgrund von Themenwahl T: Ignoranz mancher Themenwünsche der LehrerInnen seitens der Assistentin T: Alternative Themenwahl durch Assistentin: Krampus und Nikolo	Topos: Unangebrachtheit der Themenwahl mancher Lehrerinnen
Frage 3: Ist es für dich persönlich wichtig gewesen, dass du Österreich ansprichst? T: Dekoration in Klassenzimmer (Deutschlandkarte) T: Verständigungsprobleme aufgrund von österreichischem deutsch T: Einbau von österreichischem Deutsch im Unterricht der Assistentin als Reaktion auf Verständnisprobleme T: Interesse der SchülerInnen am Thema T: Notwendigkeit von Native Speakern	Behauptung 3 (wiederholt): Der Deutschunterricht ist zu stark deutschlandorientiert Topos: Verständnisprobleme österreichischer Ausdrücke/ österreichischem Akzent Topos: Motivation der SchülerInnen, österreichische Ausdrücke zu lernen
Frage 4: Hast du von Seiten der LehrerInnen oder von Seiten der SchülerInnen das Bedürfnis wahrgenommen, dass du über Österreich sprechen sollst? Antwort A1: T: geringes Bedürfnis, von LehrInnen oder SchülerInnen, über Österreich zu hören T: Austausch mit den SchülerInnen über das Schulsystem in Frankreich und in	Behauptung 4: Das Bedürfnis von SchülerInnen oder LehrerInnen über Österreich zu hören, war gering.

Österreich T: Unterrichtssprache T: Aufbau einer persönliche Beziehung zu den SchülerInnen T: Schwache Deutschkenntnisse mancher SchülerInnen T: Spaß am Deutschunterricht T: Aufbau einer persönliche Beziehung zu den SchülerInnen T: Unterrichtssprache T: Präsenz der Assistentin bei Klassenaktivitäten T: Aufbau einer persönlichen Beziehung zu den SchülerInnen T: kulturelle Aspekte im Deutschunterricht	Behauptung 5: Es macht keinen Sinn, im Unterricht ausschließlich deutsch zu reden. Topos: negative Konsequenz davon, im Unterricht nur Deutsch zu sprechen Topos: Wichtigkeit, zu den SchülerInnen eine persönliche Beziehung aufzubauen Behauptung 6: Meine Hauptrolle ist es, mit den SchülerInnen Spaß zu haben und den Wind rauszunehmen
Frage 5: Wenn du jetzt zum Beispiel über Krampus im Unterricht geredet hast, wie bist du das angegangen? Antwort A1: T: Religiöse Themen in laizistischen Schulen T: Youtube Videos zu Krampus T: Interesse der SchülerInnen am Unterricht T: Weihnachten T: Unterschiede Traditionen-Österreich/Frankreich T: persönliche Perspektive der Assistentin T: Advent T: Individualität von kulturellen Praktiken T: Zentriertheit des Französischunterrichts auf Paris oder die Cote d'Azur	Topos: Schwierigkeit, religiöse Themen in laizistischen Schulen anzusprechen Behauptung 7: Ich hab versucht, kulturelle Themen immer unter einem persönlichen Aspekt anzusprechen. Topos: Schwierigkeit, SchülerInnen zu vermitteln, dass kulturelle Praktiken individuell und nicht allgemein sind Topos: Zeitknappheit

T: Zentriertheit des Deutschunterrichts auf Wien und Berlin T: Länge des Sprachunterrichts T: Verallgemeinerungen T: Auslandsaufenthalte von FremdsprachenlehrerInnen T: Sprachkompetenz von FremdsprachenlehrerInnen T: kulturelles Wissen der Fremdsprachenlehrerinnen	Topos: Wunsch, SchülerInnen nicht zu überfordern Topos: Unsicherheit, ob Verallgemeinerungen notwendig sind Behauptung 8: FremdsprachenlehrerInnen geben Wissen über die Region(en) weiter, in denen sie gereist/gelebt sind/haben. Sie wissen nicht viel über andere Regionen.
Frage 6: Wie genau hast du den individuellen Charakter von kulturellen Praktiken angesprochen? Antwort A1 T: Klassenspezifische Unterschiede T: Dynamische Stimmung in Klassen T: Spaß im Unterricht T: Interesse der SchülerInnen an persönlichem Leben der Assistentin T: Unmöglichkeit, ganz Österreich zu repräsentieren T: Sprachkenntnisse der SchülerInnen T: soziales Milieu der SchülerInnen T: Österreich repräsentieren T: Klischees	Topos: positive Konsequenz von dynamischen und chaotischem Unterricht Topos: Verbindung: soziales Milieu der SchülerInnen und Sprachniveau
Frage 7: Kam das von dir aus, dass du Klischees ansprechen wolltest? Antwort A1: T: Absprache mit Schülerinnen bezüglich Themenwahl	

T: Vielfältigkeit der Themen (Feminismus, Rassismus, Kinderarbeit, Drogenhandel, Urlaub in Österreich, Klischees, Traditionen)	
Frage 8: Wie hat die Themenwahl genau funktioniert? Antwort A1: T: Vorgabe der Themen der Assistentin am Anfang T: Einschätzung der Klassenstärke T: Interesse der Assistentin an Politik und Umwelt T: Themen, die sensibilisieren T: Interesse der Schülerinnen am Unterricht T: Niveausteigerung der SchülerInnen T: Dynamische Stimmung in Klassen T: Ablehnung der LehrerInnenrolle seitens der Assistentin T: Sitzordnung in Klassen T: Motivierung der SchülerInnen zum Reden T: Schwierigkeiten mit einer bestimmten Klasse T: Engagement der SchülerInnen T: Art der Anrede der Assistentin (per du) T: Spaß am Deutschunterricht T: persönliche Beziehung zu den SchülerInnen aufbauen T: Unterrichtssprache T: Autonomie der SchülerInnen	Topos: positive Konsequenz der Entscheidung, mit SchülerInnen über sensibilisierende und politische Themen zu sprechen Topos: positiver Einfluss der Assistentin auf Motivation der SchülerInnen

Frage 9: Welche Themenwünsche kamen dann ungefähr? Antwort A1: T: Themen, die sensibilisieren T: Amnesty international Videos T: Interesse der SchülerInnen am Thema T: kreatives Arbeiten im Unterricht (Collagen) T: Weihnachten T: Deal Spaß haben ist mit einer Aufgabe verbunden T: Musik hören im Unterricht T: das französische Schulsystem T: Spaß im Unterricht T: Bewegungsspiele T: Spaß im Unterricht T: persönliche Beziehung zu SchülerInnen aufbauen T: Spaß im Unterricht	Topos: positive Konsequenz von Auseinandersetzung Themen, die sensibilisieren Topos: positive Konsequenz von lockerer Unterrichtsgestaltung Behauptung 9: Das französische Schulsystem ist zu streng und zu einengend. Topos: negative Konsequenz von hohem Druck auf SchülerInnen
Frage 10: War das nur in der einen Klasse so, oder hast du mit deine Themenwahl mit allen Klassen so abgesprochen? Antwort A1: T: Vorbereitung auf ein Deutschzertifikat T: Präsentationstechniken T: Weihnachten im Schuhkarton T: Spaß im Unterricht T: Deal: Spaß haben ist mit einer Aufgabe verbunden T: persönliche Beziehung zu SchülerInnen aufbauen T: sich mit den SchülerInnen gegen die	Topos: Wichtigkeit, sich mit den LehrerInnen abzusprechen Topos: hohe Deutschlandorientiertheit des Schulbuchs/des Deutschunterrichts

Lehrerin verbünden T: Spaß im Unterricht T: Zungenbrecher T: Spaß im Unterricht T: Themenwahl ist Vorschlag der Assistentin in Absprache mit LehrerInnen T: Schulbuch T: Wetter	
Frage 11: Wie viel Platz hat Österreich in deinem in deinem Unterricht eingenommen? Antwort A1: T: die wichtigsten Sachen, über Österreich ansprechen T: Fasching T: Ski Sport T: wichtige Persönlichkeiten in Österreich (Hermann Meier, Marcel Hirscher) T: Pantomime T: persönliche Fotos der Assistentin T: Videos über Ski T: Emotionen von Ski-Moderator (Patriotsimus) T: Interesse der SchülerInnen am Thema T: Vermittlung von österreichischen Ausdrücken (oida, bist du deppat) T: Dialekte in Österreich T: Interesse der SchülerInnen am Thema	Behauptung 10: Was Skisport betrifft, fühle ich mich als Österreicherin Topos: Wichtigkeit von Skisport für Österreich und für die Assistentin Topos: geringes Interesse an Skisport in der Region Chambéry
Frage 12: Gabs noch andere Sachen, die für dich wichtig waren, über Österreich zu vermitteln?	

Antwort A1: T: Präsentation über Basiswissen über Österreich T: Wien, Stephansdom T: Klischees T: SchülerInnen, die schon etwas über Österreich gehört haben T: SchülerInnen, die in Österreich Skifahren waren T: Apfelstrudel T: Überstunden der Assistentin (freiwillig) T: schlechtes Deutschniveau mancher SchülerInnen T: Themenwahl T: Reserviertheit einer bestimmten Klasse T: Themenwahl in Absprache mit SchülerInnen T: Musik aus Österreich (Cordula Grün, Seiler und Speer, Après Ski) T: Interesse der SchülerInnen am Thema T: Spaß im Unterricht	Topos: Notwendigkeit von Klischees für die Vermittlung von Basiswissen Topos: Unbekanntheit Österreichs für die Mehrheit der SchülerInnen Topos: Wichtigkeit, SchülerInnen nichts aufzuzwingen Topos: Einfluss des Schulsystems auf das Verhalten der SchülerInnen
Frage 13: Du hast gesagt, du hast mit der einen Klasse über Klischees gearbeitet. Hast du das gemacht, weil du das bewusst von dir aus ansprechen wolltest? Antwort A1: T: Sicht der SchülerInnen auf Klischees über Österreich T: Sicht der Assistentin auf Klischees über Frankreich	Topos: Wichtigkeit, die Sicht der SchülerInnen auf ein bestimmtes Thema kennenzulernen Topos: Verhältnis zwischen Reserviertheit

T: reservierte Klasse taut im Laufe des Jahres auf T: zweiter Weltkrieg, Opfertheorie T: Desinteresse der SchülerInnen T: Freie Unterrichtsgestaltung gemeinsam mit SchülerInnen T: Stunden ohne fertigen Plan halten T: persönliche Beziehung zu SchülerInnen aufbauen T: Überstunden der Assistentin (weil es mit Klasse so gut geklappt hat) T: Freiwilligkeit der SchülerInnen, den Unterricht der Assistentin zu besuchen T: Treffen mit den SchülerInnen abseits des eigentlichen Stundenplans	der SchülerInnen und elitärem Milieu Topos: Wichtigkeit, den SchülerInnen nichts aufzuzwingen
Frage 14: Was genau habt ihr gemacht, wie ihr über Klischees geredet habt? Antwort A1: T: Internetseite, die sich über österreichische Klischees lustig macht T: Dirndl T: hoher Bierkonsum der Österreicher T: Perspektivenwechsel über Klischees T: Üben von Alltagsvokabular T: Österreichisches Deutsch	Topos: Illegitimität mancher Klischees über Österreich Topos: Unverständlichkeit Österreichischer Ausdrücke in Deutschland
Frage 15: Hast du das Gefühl gehabt, im Zuge deiner Arbeit Österreich zu repräsentieren? Antwort A1: T: Europa T: Identifikation mit Österreich im	Topos: Zugehörigkeitsgefühl zu Europa Behauptung 12: Ich denke mehr europäisch als Österreichisch aber im

Skisport T: Definition als Mensch T: Nationalkonstrukte T: Herkunft aus touristischer Region (Wachau) T: Traditionen T: Heimatstolz	Skisport fühle ich mich als Österreicherin. Topos: Abneigung gegen Nationenkonstrukten Behauptung 13: Nationenkonstrukte sind problematisch und nur konstruiert, um sich von anderen abzugrenzen. Topos: Abneigung gegen Abgrenzung Topos: Illegitimität von Heimatstolz
Frage 16: Und hast du im Zuge von deiner Arbeit in Frankreich dann manchmal das Gefühl gehabt, dass du die Rolle, Österreich zu repräsentieren manchmal einnehmen musstest? Antwort A1: T: die Rolle, Österreich zu repräsentieren T: Spaß, dass Österreich besser ist als Deutschland T: SchülerInnen Druck abnehmen T: eigene Schulzeit der Assistentin T: tiefgehendes Gespräch mit einer Klasse im Lycee T: das System in Frankreich T: Wunsch, ein Jahr zu reisen T: Reisefotos der Assistentin T: Enge des französischen Schulsystems	Topos: Wunsch, SchülerInnen etwas neues beizubringen Topos: Wichtigkeit, SchülerInnen nichts aufzuzwingen Topos: Hauptrolle der Assistentin ist den SchülerInnen Druck zu nehmen Topos: Wunsch, den SchülerInnen zuzuhören Topos: Negative Konsequenz der Enge des Systems in Frankreich
Frage 17: Du hast gesagt, du findest Nationalkonstrukte künstlich und du	

siehst dich selbst nicht als Österreicherin, sondern als Mensch. Wie würdest du das in den Fremdsprachenunterricht reinbringen? Antwort A1: T: Fremdsprachenunterricht T: das Schulsystem allgemein T: Hervorhebung des Individuums in der heutigen Gesellschaft (soziale Medien) T: Leistungsdruck im Schulsystem	Behauptung 12: Fremdsprachenunterricht ist „sowas von dämlich“. Topos: Abneigung gegen die Idee, einmal selbst Fremdsprachen zu unterrichten Topos: Abneigung gegen das Schulsystem allgemein Topos: Negative Konsequenz von Druck und Leistung. Behauptung 13: Das Schulsystem ist zu leistungsorientiert Topos: Paradox zwischen Hervorhebung des Individuums in sozialen Medien und unzureichender Aufmerksamkeit auf Individualität der SchülerInnen im Schulsystem
Frage 18: Und warum empfindest du gerade Fremdsprachenunterricht als schwierig? Antwort A1 T: Interesse der SchülerInnen T: Fremdsprachenunterricht T: Leistungsdruck T: Erfahrung im FAP T: Fremdsprachenunterricht T: lebendiger Austausch mit Zielland T: finanzielle Situation der Familie der	Topos: Gefühl der Möglichkeit von Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts durch Veränderung von Strukturen Topos: Negative Konsequenz von Leistungsdruck Topos: Notwendigkeit von verpflichtendem

SchülerInnen	Auslandsaufenthalt im Zuge des Fremdsprachenunterrichts
Frage 19: Findest du im Allgemeinen, dass Kultur und Sprachenlernen zusammenhängen? Antwort A1: T: Au-pair Erfahrung der Assistentin T: Erasmus Erfahrung der Assistentin T: Reisen der Assistentin nach Paris T: Vielseitigkeit eines Landes T: Sprachassistentenz	Topos: Vielfältigkeit eines Landes Topos: Ermöglichung durch Sprachassistentenz, etwas anderes zu machen als reinen Sprachunterricht
Frage 20: Glaubst du, dass das Konstrukt von Nationalkulturen manchmal notwendig als Orientierung sein kann? Antwort A1: T: Kultur T: Abgrenzung T: Gründung von Nationalstaaten im 19.Jhd. T: Kulturregion Europa T: Unterschied Kultur und Nation T: Kulturregion Tirol T: Raum für Austausch T: Orientierung T: Zusammengehörigkeit T: offizielle Landessprachen T: menschliche Verständigung	Topos: mögliche positive Aspekte von Kultur Topos: Wunsch, sich abzugrenzen Topos: Sinnhaftigkeit, über nationale Grenzen hinauszugehen Behauptung 15: Kultur ist nicht immer was schlechtes, Menschen brauchen Orientierung und irgendetwas, das ihnen das Gefühl gibt, Zuhause zu sein.

	Topos: menschliches Bedürfnis nach Orientierung und Zusammengehörigkeitsgefühl Topos: Unwichtigkeit von gemeinsamen Landessprachen
Frage 21: Hast du im Zuge deiner Arbeit das Gefühl gehabt, dass deine komplette Offenheit, viele Dinge zu dekonstruieren, im Konflikt zu dem gestanden ist, was man von dir als Assistentin verlangt hat? Antwort A1: T: das Vorbereitungsseminar von Weltweit Unterrichten T: kultureller Vektor T: Vorgabe, als Assistentin nur deutsch zu reden T: kultureller Vektor T: Authentizität im Fremdsprachenunterricht T: Spaß im Fremdsprachenunterricht T: Menschlichkeit T: Werteorientiertheit	Topos: Unbehagen gegenüber mancher Inhalte des Seminars für SprachassistentInnen Topos: Positive Einschätzung mancher Ideen und Vorschlägen des Seminars Topos: Unmöglichkeit, mit den SchülerInnen nur Deutsch zu reden Topos: Unpersönlichkeit des Begriffs kultureller Vektor Topos: Positive Konsequenz von Authentizität der Assistentin
Frage 22: In der Stellenbeschreibung von Weltweit Unterrichten werden zwei Aspekte hervorgehoben: SchülerInnen zum Sprechen zu motivieren und SchülerInnen für Österreich begeistern. Wie stehst du dazu? Antwort A1:	Topos: Wichtigkeit, SchülerInnen nicht zu unterbrechen

T: SchülerInnen zum Sprechen motivieren T: Reserviertheit mancher Klassen T: Austausch mit SchülerInnen über Probleme im Französisch lernen der Assistentin T: persönliche Beziehung zu SchülerInnen aufbauen T: SchülerInnen für Österreich begeistern T: die Alpen T: Wien T: Essen T: Werbespots über Österreich T: Wunsch mancher SchülerInnen, nach Österreich zu fahren T: Desinteresse mancher SchülerInnen, nach Österreich zu fahren, weil es in Frankreich auch Berge gibt T: Werbung für Österreich machen T: Wein T: österreichische und französische Küche T: Seen	Topos: Gleichsetzung Österreich mit den Alpen Topos: Mangelndes Interesse jüngerer SchülerInnen am Thema Wien Topos: Interesse von SchülerInnen an Kulinarik Behauptung 16: Es ist schwierig, Werbung für Österreich zu machen, weil ich nicht weiß worüber. Topos: Schwierigkeit, Aspekte zu finden, die Österreich repräsentieren
Frage 23: Glaubst du, dass das Ziel, SchülerInnen für Österreich zu begeistern gerechtfertigt ist? Antwort A1: T: SchülerInnen zum Reisen zu motivieren T: finanzielle Ressourcen der Familien T: Anreize im Fremdsprachenunterricht setzen T: schlechte Aspekte in Österreich so wie in Frankreich	Topos: Wichtigkeit, Wunsch in SchülerInnen zu wecken zu reisen Topos: Wichtigkeit, dass sich SchülerInnen selber ein Bild von einem Land machen Behauptung 16: Die Idee, die SchülerInnen für Österreich zu begeistern

	ist blöd, aber es ist möglich, den SchülerInnen einen Input zu geben.
Frage 24: Hast du etwas aus Österreich mitgenommen? Antwort A1: T: persönliche Fotos T: Mannerschnitten T: Arbeit mit Bildern im Fremdsprachenunterricht T: Video über Wien T: Zeitknappheit im Unterricht	
Frage 25: Wenn du über Nationalkulturen nachdenkst, wie spielt da für dich das Thema Globalisierung rein? Antwort A1: T: Geschichtestudium T: Theorien über die Entwicklung Österreichs nach dem 2. WK T: Darstellung Österreichs als Opfer T: bewusste Abgrenzung von Deutschland T: Besinnung auf Habsburger T: Stolz auf Sisi T: Begriff Alpenrepublik T: Zuschreibung des Begriffs „fremd“ T: Akkumulation und Assimilation T: AusländerInnen in Österreich T: Globalisierung T: Konsum von lokalen und internationalen Produkten T: österreichische Kultur T: Tourismus	Topos: Positiver Einfluss des Geschichtestudiums Topos: von oben gelenkte, Konstruiertheit heutiger Österreichischer Kultur Behauptung 18: Die Kultur, die wir heute in Österreich leben ist ein Nachkriegskonstrukt. Topos: Illegitimität von Fremdzuschreibung gegenüber AusländerInnen Topos: AusländerInnen als Teil von österreichischer Kultur

T: eine Welt, die auf Gegenseitigkeit beruht T: Globalisierung in Wirtschaft und Politik	Topos: Unausweichlichkeit von Globalisierung (internationale Produkte wie Handys) Topos: finanzieller Nachteil, lokale Produkte zu konsumieren Topos: Wunsch Seitens Österreich nach nur österreichischer Kultur Topos: Wunsch Seitens Österreich, Touristen, anzuziehen Topos: Paradox des Wunsches der Stadt Wien nach rein österreichischer Kultur Behauptung 18: Kultur ist oft nur ein Schein, der verwendet wird, um Touristen anzulocken
Frage 26: Hast du dich in Frankreich fremd gefühlt? Antwort A1: T: Administrative Situationen T: Beherrschung der Sprache T: Kontakt mit Menschen in Chambéry T: kleine Größe von Chambéry T: viel Freizeit T: Wunsch, mehr zu arbeiten	Topos: Fremdheitsgefühl als Konsequenz administratorischer Situationen Topos: positive Konsequenz von guter Sprachkompetenz Topos: Positive Konsequenz von Kontakt mit Menschen in Chambéry Topos: Unerwünschtheit, viel Freizeit zu haben
Frage 27: Was hat deine Reflexionen über Kultur und Nation geprägt?	

Antwort A1: T: der momentane politische Diskurs T: die Regierung in Österreich T: Aussagen Politiker der FPÖ T: Trump T: Orban T: Situation unserer Großeltern zur Zeit des Nationalsozialismus T: Privilegien der Leute, die in Österreich leben T: Flüchtlinge T: autoritäres Regime T: Kultur T: Familiäres Umfeld der Assistentin T: Kultur T: Handeln für das Kollektiv T: Geburtenrecht T: Gute und böse Menschen T: Sprachassistentz T: Stunden, die nicht geplant verlaufen T: Unerfahrenheit als LehrerIn T: Umgang einer bestimmten Lehrerin mit ihren SchülerInnen T: SchülerInnen gegenüber der LehrerIn verteidigen T: Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen T: Sprachkompetenz von FremdsprachenlehrerInnen T: landeskundliche Kenntnisse von FremdsprachenlehrerInnen T: Alltagsbezogenheit/Lebensnähe von Fremdsprachenunterricht	Topos: Scham und Aufregung gegenüber der aktuellen Regierung in Österreich Topos: Wunsch, sich politisch zu engagieren, oder sich am Land zu isolieren als Konsequenz der aktuellen politischen Situation Topos: Unbewusstheit vieler Leute, darüber was für Privilegien sie haben Topos: Unbewusstsein der Leute darüber was ein autoritäres Gefüge bedeutet Topos: Komplexität und Schwierigkeit des Themas Kultur Behauptung 19: Meine Kultur ist meine Familie Behauptung 20: Es kann sein, dass es Menschen gibt, die die Idee einer Nationalkultur brauchen Behauptung 21: Gute und böse Menschen gibt es überall, keine Kultur ist besser als die anderen, es macht keinen Unterschied, wo man geboren ist Topos: Positive Konsequenz von
---	--

T: Art, sich in Frankreich zu küssen T: Klischees T: Paris	Sprachassistentenz Topos: Sinnhaftigkeit von Stunden, die nicht nach Plan verlaufen, sondern von Interesse der SchülerInnen gelenkt sind Topos: Wunsch, als Sprachassistentin frischen Wind in die Schule zu bringen Topos: Wichtigkeit, dass FremdsprachenlehrerInnen verpflichtend Sprachassistentenz oder Erasmus machen Topos: Wunsch nach alltagsbezogenem und lebensahem Fremdsprachenunterricht Behauptung 22: Was man den SchülerInnen über seine Erfahrungen im Ausland vermittelt, ist weniger Klischee als etwas über Paris und den Eiffelturm zu erzählen.
Frage 28: Gibt's noch irgendwas, das du mir gerne erzählen möchtest? Antwort A1: T: Zeit mit SchülerInnen T: Spaß mit den SchülerInnen T: kleine Größe von Chambéry T: SprachassistentenzkollegInnen T: Umgang mit Langeweile T: Umgang mit schwachen Charakteren in einer Klasse T: österreichische Ausdrücke	Topos: Zu wenig Zeit mit SchülerInnen Topos: Stolz, dass SchülerInnen ein paar

	österreichische Ausdrücke kennen
--	----------------------------------

Postface

Dear Thesis

Address your problems directly
they say.

So here I am with pen and paper:

Dear Thesis.

You are like a ghost
invisibly flying
everywhere, always
making this noise,
a mosquito's buzz:
"Catch me if you can".

Sometimes, you sit down, my
hand jumps but
you disappear
with your ghost power, you

Genie.

I wish you small, wish you shorter,
arranged in lines, packed up,
sent in, shut down, gathering dust.

I wish that the thousand topic wishes
in my head merge into this
only one you offer me.

So I sit and rub your lamp.

Pleading

you to come out and
write yourself.

Selfies, how fashionable nowadays.

Won't you
take yours for me?

Do you hear me?

(Shaking the lamp.)

No. Now you're silent.

Only at night you rattle
and crawl and scratch
inside your stupid lamp
keeping me from sleep.

You rattle, you crawl, you
scratch, you sleep, you
eat (too much chocolate), you
love, you
run forests, you
bike mountains, you
serve beers and
sometimes you drink them.
You do nothing and
everything but
writing yourself
down.

Even now.

You sit. Laughing.

Letting me
write to you
instead of
writing you.

Dear Thesis

One day, I promise

I'll catch you like
a butterfly.

Still and stuffed
you'll be

lying between the
pages of
my book.

Patricia Mathes, Februar 2019

Got you.