

PETR PYTLÍK, JOHANNA DALSANT

Masaryk Universität Brno

 <https://orcid.org/0000-0002-2661-2529>

Irritierende Unterrichtserfahrungen im DaF-Unterricht und ihre konstruktive Reflexion an tschechischen und slowakischen Universitäten

Dozentinnen und Dozenten, die im Rahmen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und der österreichischen Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD) an Hochschulen in aller Welt Deutsch als Fremdsprache unterrichten, treffen auf Studierende, die mitunter unterschiedliche kulturelle Deutungsmuster aufweisen, was zu Irritationen im Unterricht führen kann. Dieser Artikel ist ein Versuch, mit diesen Irritationen systematisch umzugehen. Zu diesem Zweck werden Ergebnisse einer Datenerhebung vorgestellt, in deren Rahmen OeAD- und DAAD-LektorInnen in Tschechien und der Slowakei mittels eines Online-Fragebogens und Studierende in einem Fokusgruppen-Interview befragt wurden. Beide Gruppen beantworteten die Fragen, ob sie irritierende Lehrsituationen erlebt haben und wie diese verlaufen und verhandelt worden sind. Anschließend gaben sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden an, wie sie in Zukunft mit solchen Situationen konstruktiv umgehen möchten.

Schlüsselwörter: kulturelle Irritation, Deutschdozent*innen an tschechischen Universitäten, Diskursanalyse, Fokusgruppenanalyse, Diskursbewusstsein

Disconcerting Teaching Experiences in German as a Foreign Language Instruction and Their Constructive Reflection at Czech and Slovak Universities

Lecturers who teach German as a foreign language at universities around the world through the German Academic Exchange Service (hereafter DAAD) and the Austrian Agency for Education and Internationalisation (hereafter OeAD) encounter students who sometimes have different cultural patterns of interpretation, which can lead to irritations in the classroom. This article is an attempt to deal with these irritations systematically. For this purpose, results of a data collection are presented, within which OeAD and DAAD lecturers in the Czech Republic and Slovakia were interviewed by means of an online questionnaire and students in a focus group interview. Both groups responded to the questions of whether they had experienced irritating teaching situations and how these had proceeded and been negotiated. Subsequently, both the teachers and the students stated how they would like to deal constructively with such situations in the future.

Keywords: cultural irritation, lecturers of German at Czech universities, discourse analysis, focus groups analysis, discourse awareness

Konstruktywna refleksja o irytujących doświadczeniach dydaktycznych na zajęciach z niemieckiego jako języka obcego w uniwersytetach słowackich i czeskich

Wykładowcy, którzy uczą języka niemieckiego jako języka obcego w uniwersytetach na całym świecie jako lektorzy Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej (DAAD) i Austriackiej Centrali Wymiany Akademickiej (OeAD), spotykają się ze studentami, reprezentującymi różne kody kulturowe. Może to prowadzić do irytacji w trakcie prowadzenia zajęć. Niniejszy artykuł proponuje, jak radzić sobie z tego rodzaju trudnymi sytuacjami. W tym celu przedstawiono wyniki badania, w ramach którego wykładowcy OeAD i DAAD w Czechach i na Słowacji zostali przetestowani za pomocą kwestionariusza online, a ze studentami przeprowadzono wywiady w grupie fokusowej. Obie grupy odpowiedziały na pytania, czy doświadczyły irytujących sytuacji dydaktycznych oraz jak sobie z nimi radzono i negocjowano. Zarówno nauczyciele, jak i studenci stwierdzili następnie, w jaki sposób chcieliby konstruktywnie podchodzić do takich problemów w przyszłości.

Słowa kluczowe: irytacja kulturowa, niemieccy wykładowcy na czeskich uniwersytetach, analiza dyskursu, analiza grup fokusowych, świadomość dyskursu

1. Einleitung

Am ersten November 2019 empörte sich der deutsche Botschafter Christopher Israng bei seinem Besuch in Prag darüber, dass in der Prager Altstadt eine Gummimaske von Adolf Hitler verkauft wurde. Er teilte sein Foto auf Twitter und der tschechische Innenminister Jan Hamáček rief die Polizei auf, sie

solle sich mit dem Vorfall beschäftigen (vgl. ČTK 2019a). Der Vorfall wurde politisiert, das Geschäft wurde kontrolliert und aufgrund eines ungültigen Mietvertrags geschlossen (vgl. ČTK 2019b). Bald entfachte sich eine Debatte in den sozialen Netzwerken, in der Missverständnisse und Irritationen ans Licht kamen, die vor allem mit der Reaktion von Israng polemisierten. Einige Kommentatoren hielten den deutschen Botschafter für überempfindlich, zumal neben Hitler auch die Masken von Stalin, Gorbatschow oder Matroschka verkauft wurden, was ihn aber augenscheinlich nicht störte (vgl. ČT 2019). Das Geschäft blieb allerdings geschlossen, und die Debatten haben sich wieder beruhigt.

Der Fall wurde bald vergessen, Hitler- und Stalin-Masken oder auch Matroschka, die in Tschechien als eindeutige Symbole für die sozialistische Ära angesehen werden, sind auch weiterhin in den Fensterläden zu sehen (vgl. BÍLÍKOVÁ 2020), denn wie auch die Kommentare auf sozialen Netzwerken richtig bemerken, handelt es sich beim Verkauf entsprechender Utensilien kaum um die Propagierung des Nationalsozialismus, und so kann man den Verkauf in einem demokratischen Staat wohl kaum einfach verbieten.

Diese Begebenheit und die damit verbundenen Diskussionen führen wir im vorliegenden Beitrag deshalb als Beispiel an, weil sie aufzeigen, dass Irritationen, die sich aus unterschiedlichen diskursiven Wahrnehmungsperspektiven ergeben, nicht nur zwischen völlig unterschiedlichen Kulturen entstehen, sondern auch innerhalb eines kleinen, kulturell relativ homogenen Raumes, wie ihn der mitteleuropäische Raum darstellt. In solchen Situationen kommt es oft dazu, dass beide Seiten einen nachvollziehbaren Standpunkt vertreten, unterschiedlich sind allerdings die diskursiven Deutungsmuster der beteiligten Subjekte. Der deutsche Botschafter war zu Recht empört, dass noch im Jahre 2019 eine Gummimaske von Adolf Hitler in Prag verkauft wird. Die tschechischen Diskutierenden waren über seine öffentliche Erklärung zu diesem Vorfall empört, da er sich doch im Kontext von anderen Geschäftsartikeln, die direkt mit dem sowjetischen totalitären Regime zusammenhängen, nur jenen Artikel ausgewählt hat, der direkt mit der Geschichte seines Landes zusammenhängt. Außerdem sorgte seine Reaktion für weitere Empörung, weil die tschechischen Diskussionsteilnehmenden und Medien auch auf jegliche Eingriffe oder besser gesagt jegliche Andeutungen von Eingriffen der Politik in die freie Marktwirtschaft reagierten. Bei der Sichtung der Reaktionen wird deutlich, dass in der oben genannten Diskussion Unterschiede von verschiedenen Diskursen, wie sie in Deutschland und in Tschechien geführt werden, aufgezeigt werden können.

Obwohl das genannte Beispiel nur ein unbedeutender Fall von kulturbedingten Irritationen ist, kann man sich weiter fragen, ob und inwieweit ähnliche Situationen auch im DaF-Unterricht, an dem tschechische oder slowakische Lernende teilnehmen und der von Lehrenden, die aus Deutschland oder Österreich über den DAAD bzw. OeAD in die Länder entsendet werden, gestaltet wird, vorkommen. Dieser Frage wollen wir hier nachgehen, wobei auch die häufig diskutierte Rolle des interkulturellen Lernens, der interkulturellen Kompetenz (vgl. BOLTEN 2007) und der interkulturellen fremdsprachigen Handlungsfähigkeit oder auch das Konzept der Diskursbewusstheit (vgl. PLIKAT 2017) angesprochen werden soll.

In einer im Folgenden vorgestellten qualitativen Untersuchung betrachten wir mögliche irritierende Unterrichtserfahrungen aus zwei Perspektiven, und zwar a) aus der Perspektive der an tschechischen und slowakischen Universitäten unterrichtenden DAAD- und OeAD-Lektor*innen, die, wie angenommen wird, möglicherweise in ihren Unterrichtseinheiten in irritierende Unterrichtserfahrungen geraten können, und b) exemplarisch aus der Perspektive der tschechischen Studierenden. Unter dem Begriff „irritierende Unterrichtserfahrungen“ verstehen wir dabei vor allem Situationen, die aufgrund der Begrenztheit der kulturellen Deutungsmuster (vgl. ALTMAYER 2006) oder auch durch die Verletzung bzw. Infragestellung von selbst wahrgenommenen Selbstverständlichkeiten entstehen (vgl. GOBEISHI / KOREIK 2003) und den geplanten Unterricht unerwartet sprengen oder in unerwarteten irritierenden Reaktionen und Diskussionen ausufern lassen können.

Unsere Datenerhebung verlief in folgenden Phasen: In der ersten Phase wurde ein offener Fragebogen an DAAD- und OeAD-Lektor*innen versendet, in der zweiten Phase wurde mit einer Gruppe von tschechischen Studierenden der Masaryk Universität in Brno (Tschechien) in Fokusgruppen zum Thema der irritierenden Unterrichtserfahrungen in Kursen mit ausländischen DaF-Lektor*innen diskutiert. Schließlich wurden die zwei dadurch entstandenen Datensätze anhand von Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert.

2. Vom Kulturbegriff zum Diskursbegriff

Bevor die Ergebnisse unserer Analyse gründlicher besprochen werden, möchten wir einige Entwicklungstendenzen, die für die Diskussionen zur interkulturellen Kompetenz in den letzten Jahren prägend sind, nachzeichnen.

Wie ALTMAYER (vgl. 2006:51) gehen auch wir im folgenden Beitrag davon aus, dass die Wirklichkeit immer eine auf Basis während unserer Sozialisa-

tion erlernter Muster gedeutete Wirklichkeit ist. Altmayer prägt den Begriff „kulturelle Deutungsmuster“ (ALTMAYER 2014), auf den an dieser Stelle eingegangen werden soll, weil er in unserer Fragestellung neben dem Konzept der Diskursbewusstheit, das nachfolgend detaillierter erklärt wird, eine wichtige Rolle spielt. Die kulturellen Deutungsmuster sind laut ALTMAYER (2014:68) „zentraler Bestandteil der symbolischen Wissensordnung, die uns als Ressource für die Zuschreibung und Herstellung von Sinn, d.h. also für die Deutung zur Verfügung steht.“ Unter den Begriffen kulturell bzw. Kultur verstehen wir in diesem Zusammenhang den gemeinsamen Wissensfundus einer Gruppe, der ihren Mitgliedern als Muster dient, um die Wirklichkeit zu deuten. Eine Gruppe ist hier nicht im nationalen Sinn zu verstehen, sondern sie wird zur Gruppe eben durch den gemeinsamen Wissensfundus und die gemeinsamen kulturellen Deutungsmuster. So kann etwa auch ein Fußballfanclub eine derartige Gruppe bilden. Individuen, die einer derartigen Gruppe angehören, besitzen zwar verschiedene, zum Teil auch miteinander konkurrierende Deutungsmuster, aber sie können sich aus einem „gemeinsamen“ Fundus für die Deutung von Situationen bedienen (vgl. ALTMAYER 2006:52). Deutung, Sinngebung und Einordnung passieren nicht ohne Voraussetzungen, sondern es wird dafür das Repertoire an Wissen verwendet, das die Gruppenmitglieder mit anderen zumindest teilweise teilen, wodurch eine gemeinsame Weltdeutung entsteht (vgl. ALTMAYER 2013:19). Es ist ebenfalls wichtig zu bemerken, dass kulturelle Deutungsmuster „jederzeit auch selbst zum Gegenstand unterschiedlicher und kontroverser Deutungen und Bewertung werden können, bei der dann wiederum von anderen Deutungsmustern Gebrauch gemacht werden kann“ (ALTMAYER 2006:53). Es kann passieren, dass ein Individuum für die Sinnzuschreibung verschiedener Situationen oder Texte Muster aktiviert, die von den Mustern abweichen, die z.B. ein bestimmter Text oder eine bestimmte Situation verlangt, was zu Verstehensproblemen führen kann (ALTMAYER 2006:55).

ALTMAYER (vgl. 2013, 2016) erklärt Diskurse, die in ihnen verwendeten Deutungsmuster und die diskursiv ausgehandelten Bedeutungen als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Das Ziel des diskursiven Landeskundeunterrichts soll demnach Diskursfähigkeit sein. Lernende sollen dazu befähigt werden, „an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mit[zu]wirken, diese [zu] erweitern und hinterfragen zu können“; sie sollen ferner die „Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen und Meinungen im Diskurs anzuerkennen und auszuhalten“ lernen und „Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs [...] durchschauen“ (ALTMAYER 2016:10).

Einen anderen theoretischen Ansatz, der für unsere Überlegungen wichtig ist, formulierte im Zuge seiner kritischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Interkulturalitätskonzepten JOCHEN PLIKAT (2017). Ähnlich wie Altmayer operiert Plikat mit dem Diskursbegriff. Er zeigt unter anderem, wie wichtig es ist, Fragen zu stellen, die mit dem aktuellen Anliegen der Fremdsprachendidaktik, die interkulturelle Kompetenz zu stärken und zu entwickeln, zusammenhängen. Für seine umfangreiche Dissertation zu diesem Thema ist in erster Linie die Frage wichtig, was der Begriff der Kultur bedeutet. Diese Frage betrachtet er anschließend im Prisma der aktuellen Interkulturalitätstheorien. Die zweite Frage, die er sich stellt, betrifft direkt den Bereich der (interkulturellen) Fremdsprachendidaktik und lautet wie folgt: Wie geht die Fremdsprachendidaktik mit andersartigen Weltauffassungen um, „die mit jenen Prinzipien kollidieren, welche aktuell als unverzichtbare Grundlage des friedlichen Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft angenommen werden?“ (PLIKAT 2017:16) Plikat versucht diese Fragen unter Rekurs auf die Ansätze zur Dichotomie des Eigenen und Fremden und die damit verbundenen Diskussionen (vgl. BREDELLA 1994; 2001), das Konzept der *Thirdness* (vgl. KRAMSCH 1995; 1998; 1999) und die „symbolic competence“ (KRAMSCH 2008) oder die „intercultural Communicative Competence“ von MICHAEL BYRAM (1997) zu beantworten. Da wir an seine Überlegungen anknüpfen möchten, glauben wir, dass es sich lohnt, seine Argumentation kurz zusammenzufassen.

Bei seiner Suche nach einem Konzept, das die Beantwortung der zwei oben erwähnten Fragen erleichtern könnte, konnte PLIKAT (2017) feststellen, dass in den wissenschaftlichen und politischen Dokumenten zur Fremdsprachendidaktik neben dem Kulturbegriff immer häufiger der Diskursbegriff berücksichtigt wird, und zwar nicht nur in den bildungspolitischen Dokumenten selbst, sondern auch in wissenschaftlichen Diskussionen, in denen auf die mit diesem Begriff zusammenhängenden Herausforderungen für den künftigen Fremdsprachenunterricht hingewiesen wird. PLIKAT (2017) weist beispielsweise auf HALLETS (2008) Statement hin, wonach es Aufgabe des disziplinären und transdisziplinären fachdidaktischen Diskurses ist,

solche Konzepte und eine darauf gründende Terminologie zu entwickeln, welche die Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts in den globalisierten, diversifizierten und digitalisierten Kommunikationsgesellschaften des 21. Jahrhunderts am besten erfassen können. Der Begriff des Diskurses [...] ist dazu nicht bloß außerordentlich geeignet, sondern unabdingbar. (HALLET 2008:78)

Neun Jahre nach diesem expliziten Plädoyer für den Diskursbegriff spricht sich PLIKAT (2017) für die Ersetzung des Kulturbegriffs durch den Diskursbegriff aus,

denn „sprachliche und soziale Pluralität lässt sich mit dem Diskursbegriff wesentlich besser rekonstruieren, dekonstruieren und konstruieren als mit dem oft alltagssprachlich überlagerten Kulturbegriff“ (PLIKAT 2017:295). Dabei weist er unter anderem auf FAIRCLOUGHS (1992) dialektische Perspektive hin, die den gegenseitigen Einfluss hervorhebt, den sowohl individuelle Subjekte als auch Diskurse aufeinander ausüben. Neben dem organischen Diskurskonzept von FAIRCLOUGH (1992) lässt sich bei der Suche nach Antworten noch von der sogenannten language awareness / Sprachbewusstheit, wie sie von HAWKINS (1984), JAMES (1991), GARRETT (1991) für den englischsprachigen Kontext sowie von GNUTZMANN (1997; 2007) und WOLFF (1993) für den deutschsprachigen Kontext konzipiert bzw. weiterentwickelt wurde, leiten. Schließlich kommt PLIKAT (2017) in Anlehnung an Freuds Modell des psychischen Apparates zu dem Schluss, dass Diskurse und Praxen im Fremdsprachenunterricht auf der Ebene des Unbewussten oder Unentdeckten erschlossen und somit bewusst gemacht werden können. Eines der Ziele unserer Untersuchung ist es, nach den Prozessen der Bewusstmachung der Diskurse im DaF-Unterricht zu fragen. Zuletzt muss aber vorsichtshalber erwähnt werden, was aus der von PLIKAT (2017) verwendeten Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hervorgeht, nämlich der Umstand, dass sich menschliches Sprechen und Handeln nicht vollständig in diskursiven Ordnungen erfassen und auflösen lässt, eine Feststellung KOLLERS (2012), die im vorliegenden Text als anthropologischer Rest bezeichnet wird.

Auf Grundlage der oben erwähnten Perspektiven und den aus ihnen hervorgehenden Kategorisierungen fokussieren wir auf die wechselseitigen Wirkungen von Diskursen und Handlungen, wobei insbesondere die Prozesse der (irritierenden) Bewusstmachung und das ‚Dazwischen‘ als dynamische Phasen der Diskursbildung betrachtet werden können. Für den Fremdsprachenunterricht würde dies bedeuten, dass nicht nur interkulturelle Kompetenz, sondern vor allem die von Plikat und Altmayer benannte fremdsprachliche Diskursbewusstheit untersucht werden sollte.

Plikat stellt im Weiteren auch eigene Vorschläge zur Anbahnung der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit vor, die aus den oben genannten theoretischen Ansätzen folgen. Fremdsprachliche Diskursbewusstheit wird demnach angebahnt, wenn

Diskurse und Praxen aus und in fremd- und muttersprachlichen Kontexten konstruiert, dekonstruiert und rekonstruiert werden, indem hierbei ihre affektiven, machtbezogenen und sprachstrukturellen Dimensionen reflektiert werden, und indem sie im Hinblick auf ihr bildendes, das heißt vor allem transformatorisches Potenzial befragt werden. (PLIKAT 2017:297)

Wie Plikat setzen wir voraus, dass das Zielkonstrukt ‚Fremdsprachliche Diskursbewusstheit‘ das Potenzial hätte, ein Bedeutungsverständnis und wissenschaftliches Kulturverständnis anzubahnen, ohne dabei mit dem unscharfen Kulturbegriff arbeiten zu müssen, der im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache häufig essentialisierend und homogenisierend eingesetzt wird (ALTMAYER 2010:1407). Denn erst mit Hilfe des Diskursbegriffs könnte man reflektieren, inwieweit wir durch verschiedene Diskurse beim Sprechen und Handeln beeinflusst werden, wie auch die Diskussionen um die Hitler-Gummimaske aus dem Jahr 2019 zeigen.

Wir gehen also davon aus, dass OeAD-Lektor*innen und DAAD-Lektor*innen und Studierende an tschechischen bzw. slowakischen Universitäten zum Teil über unterschiedliche kulturelle Deutungsmuster verfügen oder ihre Einstellungen im Rahmen unterschiedlicher dynamischer Diskurse bilden und dadurch unbewusst bestimmte Themen anders bewerten, was wiederum zu einem Verstehensproblem führen kann, denn „Gelingen und Scheitern hängen vor allem davon ab, ob und in welchem Maße die Interaktionspartner auf vergleichbare Wissensressourcen zurückgreifen können, d.h. über vergleichbare Erfahrungen und Erinnerungen in dem Bereich verfügen, der Gegenstand der Interaktion ist“ (ALTMAYER 2014:67). Oder, um auf PLIKAT (2017) zurückzugreifen, ob dieselben Interaktionspartner*innen ausreichend fremdsprachlich diskursbewusst sind und inwieweit sie mit einer aus den unterschiedlichen Deutungsmustern entstandenen irritierenden Unterrichtssituation produktiv weiterarbeiten und daraus im Unterricht, und zwar auf beiden Seiten, profitieren können. Für unsere Untersuchung ergaben sich aus den oben erwähnten Überlegungen die zwei Fragen, (a) ob es auch unter Personen aus einem gemeinsamen ‚kulturellen‘ Raum im Fremdsprachenunterricht zu Missverständnissen aufgrund von verschiedenen kulturellen oder diskursbezogenen Deutungsmustern kommen kann und (b) wie Themen, die Irritationen hervorrufen, im DaF-Unterricht mit ausländischen Lektor*innen an tschechischen und slowakischen Universitäten ausgehandelt werden oder auch welche Strategien zum Aushandeln solcher Themen die daran beteiligten Lehrkräfte und Studierenden nennen würden.

3. Ergebnisse der Fragebogen-Umfrage

„Es ging mir öfters so, dass ich Fragen stellte, bei denen ich ein Wissen unterstellte, dessen Nicht-Vorhandensein mir dann erst klar machte, dass ich ein (dem Wissen vorausgehendes) Interesse voraussetzte, das offenbar nicht vorzusetzen sei.“

Mit diesem Zitat aus der Umfrage, die wir im März 2023 digital an die 27 aktiven OeAD- und DAAD-Lektor*innen in Tschechien und der Slowakei (exklusive der Autorin selbst) verschickt haben, möchten wir den empirischen Teil unseres Beitrags einleiten. Die Rücklaufquote belief sich mit insgesamt 15 Antworten auf über 50%. Ein Großteil (10 von 15) davon befindet sich im ersten bzw. zweiten Tätigkeitsjahr in Tschechien bzw. der Slowakei. Acht Personen geben an, vor ihrem Lektorat wenig bis beinahe kein Vorwissen zu kulturell bedingten Irritationen im Unterricht gehabt zu haben, vier über Grundkenntnisse bzw. Allgemeinwissen verfügt zu haben und nur drei, gut informiert gewesen zu sein. Beinahe die Hälfte (n=7) der Personen gibt an, bisher keine irritierenden Unterrichtserfahrungen aufgrund fehlender Deutungsmuster erlebt zu haben, wobei hier auffallend ist, dass Personen, die angaben, Vorkenntnisse zu haben, tendenziell eher keine irritierende Unterrichtssituationen erlebt haben.

Auf die Frage, ob die Kollegen und Kolleginnen in der Unterrichtspraxis in Tschechien und der Slowakei in irritierende Unterrichtserfahrungen aufgrund fehlender kultureller Deutungsmuster geraten sind, gab es erwartungsgemäß sehr unterschiedliche Antworten. Im Folgenden wird versucht, Kategorien zu bilden und aufgrund dessen den Inhalt zu analysieren, wobei angemerkt werden muss, dass die Datenmenge trotz hoher Rücklaufquote gering ist und wir daraus keine allgemeinen Rückschlüsse ziehen können. Aus den Antworten kristallisieren sich zwei größere Kategorien heraus: Die erste betrifft die Lehre, die zweite die ‚Genderthematik‘. Schauen wir uns zuerst die erstgenannte Kategorie, die Lehre bzw. Lernkultur selbst, genauer an. Es wird davon gesprochen, dass die Studierenden frontale Lehre gewöhnt sind und laut einer anderen Antwort ein eher schulisches Verständnis des akademischen Lehrbetriebs haben. Weiter wird eine Zurückhaltung bzw. Schwerfälligkeit bei den Studierenden festgestellt, wenn es darum geht, sich persönlich zu äußern bzw. die eigene Meinung zu artikulieren. Lernende werden als irritiert erlebt, wenn Unterrichtsaufgaben kritische Meinungsäußerung oder generell Meinungsbildung erfordern. Außerdem überfordere Peer-Learning viele Studierende. Ein/e Lektor*in äußert zudem ihre/seine Frustration zu diesem Thema: „Das ist manches Mal enttäuschend, weil ich mir dann denke: Wo, wenn nicht an der Uni, soll die Bereitschaft für und Fähigkeit zu solchem Reflektieren denn wachsen?“ Diese Forderungen beziehen sich auch implizit auf die oben von ALTMAYER (2014) formulierte Diskursfähigkeit als Ziel für den Fremdsprachenunterricht, zugleich zeigt sich in unserer Umfrage, wie schwierig es manchmal sein kann, sie in der Praxis umzusetzen. Damit hängt auch das Problem der aus verschiedenen Perspektiven zu entwickelnden Kompetenzen im

Fremdspracheunterricht zusammen. Eine Rolle spielt bei diesen Überlegungen sicherlich die Idee, dass es an einer öffentlichen Bildungseinrichtung ratsam ist, Ziele zu verfolgen, die nicht in allen Punkten mit den Zielen der Studierenden übereinstimmen und durch die danach entstandene Diskussion auch zur Bildung zur Demokratiefähigkeit (vgl. MAY 2007) beitragen. Auf die Thematik der irritierenden Unterrichtsinhalte und der unterschiedlichen Lerngewohnheiten kommen auch die Studierenden im Fokusgruppeninterview zu sprechen, eine genauere Betrachtung dessen findet sich im Text weiter unten.

Auch die ‚Genderthematik‘, sowohl im linguistischen Sinne, als auch im Sinne von gesellschaftlichen Rollenbildern, kristallisiert sich als eine weitere Kategorie von irritierenden Themen aus den Antworten heraus. So werde Gendern kritisch beäugt, sowohl im Kollegium als auch unter den Studierenden, es gebe nur wenige Ausnahmen unter den jungen Damen (sic!), die es begrüßen und sogar nachmachen würden. In einer anderen Antwort wird diese Diskrepanz so erklärt, dass die Thematik im Tschechischen eine geringere Rolle spiele und so für die Studierenden nebensächlich sei und als persönliche Präferenz bewertet werde. Weiter wurden im Kollegium, festgefahrene Rollenbilder, konkreter die feste Überzeugung, dass Männer keine Frauen spielen könnten und andersrum, beobachtet. Auch eine andere Person war überrascht, wie die Studierenden über das Heiraten denken und dass da recht althergebrachte Vorstellungen herrschten, was diese jedoch im Gegensatz zur anderen Person nicht negativ bewertet. Irritation von Seiten der Studierenden soll es auch in Bezug auf eine Unterrichtseinheit zum internationalen Frauentag gegeben haben. So wird ausgeführt, dass in der konkreten Unterrichtssituation der Eindruck entstanden sei, dass die Studierenden das Thema nicht für wichtig erachtet hätten und in der Abschlussdiskussion argumentieren, „dass sie feministische Forderungen heutzutage nicht nachvollziehen könnten, da wir ja eh schon gleichberechtigt wären“. In Bezug auf diese und andere Thematiken formuliert eine Person die Vermutung, dass oft Unwissen und Irrelevanz für den eigenen Alltag die Grundlage sind.

Zu dieser Problematik wäre zu bemerken, dass die im deutschsprachigen Raum zum Teil gängige Praxis, Aussagen genderneutral zu formulieren, im Tschechischen (ebenso wie im Slowakischen) nicht so häufig und nicht in der breiten Masse umgesetzt wird. Erste Versuche gab es allerdings bereits im Jahre 2010, als das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport ein Handbuch zur gender-angewogenen Kommunikation (*Průručka genderově vyváženého vyjadřování*), bearbeitet von JANA VALDROVÁ, BLANKA KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ und PAVLA PACLÍKOVÁ, herausgegeben hat. Dieses Handbuch wurde aber weder von Experten und Expertinnen (vgl. VESELÁ 2012; ADAM 2010) noch von der

breiten Öffentlichkeit positiv aufgenommen, teilweise auch zurecht, weil die Autoren und Autorinnen unter anderem in dem Text selbst die besprochenen sprachlichen Regeln nicht einhalten. Zugleich zeigen sich aber an diesem Beispiel die allgemeineren Schwierigkeiten der tschechischen Bildungspolitik, die in verschiedenen Dokumenten definierten Kriterien tatsächlich in die Praxis umsetzen können. Im Jahre 2022 konnte Kolek in seiner quantitativen Analyse von führenden tschechischen Textmedien feststellen, dass Paarformen, Merkmale eines geschlechterausgeglichenen (binären) Ausdrucks in den öffentlichen Texten nur selten oder gar nicht verwendet werden. Generell machten neutrale Formen der Personenmarkierung nur einen kleinen Teil des zu den Zwecken der Analyse entstandenen Korpus aus (vgl. KOLEK 2022).

Weitere möglicherweise irritierende Themenbereiche, die angesprochen wurden, aber im erhobenen Material nicht vermehrt aufgetreten sind und deshalb hier nur angemerkt werden sollen, sind: offener Antiziganismus, fehlende Sprachkenntnisse und daraus resultierende Missverständnisse oder neulich auch der Umgang mit den Themen, die mit der russischen Aggression in der Ukraine zusammenhängen, da einige Studierende aus der Ukraine stammen.

Die Lektor*innen wurden im Zuge der Umfrage auch danach gefragt, wie sie in Zukunft mit solchen Situationen umgehen würden bzw. um allgemeinere Tipps für den Fremdsprachenunterricht gebeten. Das Ziel war hierbei nicht, daraus allgemein gültige didaktische Methoden abzuleiten, oder um es mit den Worten eines/r Befragten zu äußern: „Ich glaube nicht, dass sich Situationen wie die geschilderte ohne weiteres auf Begriffe oder gar in ein *How To*...-Schema bringen lassen.“

Bei den Antworten lässt sich einerseits die Strategie erkennen, Themen ‚nicht mehr direkt‘ anzusprechen, sondern indirekt, was besser funktioniert, bzw. möglichst keinen Raum für Aussagen zu lassen, was als Methode von der Person selbst kritisch hinterfragt wird. Ähnliche Umgehungsstrategien werden auch von den Studierenden selbst im Fokusgruppen-Interview erwähnt, aber auch kritisch reflektiert.

Andererseits werden vielseitige Handlungsmöglichkeiten genannt, woraus man auch schließen könnte, dass ein Umgang mit irritierenden Situationen sehr individuell ist und infolgedessen auch sehr individuell gelöst werden kann: moderieren, kommentieren, auf kommende Sitzungen verweisen, sensibilisieren, ansprechen und klären, motivieren und ermutigen, Unterschiede thematisieren, Unterrichtskonzept modifizieren, Zwischenevaluation und Feedback-Regeln einführen, die Studierenden nach ihren Lernerfahrungen und -Bedürfnissen fragen. Aber auch Soft Skills seitens der Lehrenden werden genannt: empathisch

und natürlich sein und sich gegebenenfalls entschuldigen. Weiter soll den Studierenden „stets die Relevanz kritischen und eigenen Denkens und ihre gesellschaftliche Rolle als künftige Akademiker*innen vor Augen geführt werden.“ Zudem wird als bedeutend erachtet, sich selbst zu informieren und Situationen im Herkunfts- und Gastland nicht zu vergleichen. Wichtig sei außerdem, „historischen und aktuellen Kontext für Ereignisse oder gesellschaftliche Phänomene zu liefern, zu erklären, warum etwas diskutiert oder entschieden wird, Zusammenhänge aufzuzeigen. Oft haben wir es mit einem ‚Eisberg‘ zu tun.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Tendenz eher in Richtung klären, aushandeln und/oder diskutieren geht, obwohl auch angegeben wird, dass gewisse Themen vermieden werden. Hier lässt sich auch ein methodisch-didaktisches Prinzip des Lehrwerks *Mitreden*, das erste Lehrwerk, das versucht die von Altmayer postulierten Theorien in die Praxis umzusetzen, erkennen:

Subjektorientierung und Ausrichtung an erwachsenen Lernenden, die durch ihre Sozialisation in bestimmten Diskursen immer schon (Vor-)Wissen (in Form von kulturellen Mustern), aber auch Interessen, Standpunkten bzw. Diskurspositionen mitbringen. Diese sollten als Grundlage des Lernprozesses ernst genommen und an diese sollte angeknüpft werden. (ALTMAYER 2016:11)

Die letzte Frage befasste sich damit, inwiefern Lehrende und Lernende von solchen (irritierenden) Situationen profitieren können. Der Grundtenor in den Antworten ist positiv, sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden. Irritationen entstünden aufgrund von Wissens- und Verstehenslücken und dadurch würde sich die Chance ergeben, eine gute Fehlerkultur im Unterricht zu etablieren und auch ein Klima der Neugierde und Offenheit zu nähren, gegenüber allen Kulturen, nicht nur gegenüber der deutschen/österreichischen, die ja ‚gelehrt‘ wird. Bei einer anderen Person führte es dazu, sich mit interkulturellen Konzepten näher auseinanderzusetzen, für die Lernenden werden unter anderem kritische Meinungsbildung und Diskussionsanlässe als Ziel gesehen.

Die selbstreflektierten Antworten der Unterrichtenden, die auch eigenes Nicht-Wissen im Unterricht offenlegen würden und darin Potenzial erkennen, erinnern an MECHERILS (2013) Begriff ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘. Mit diesem Begriff, den er in Kritik an der gängigen Praxis des interkulturellen Unterrichts mit dem Ziel der interkulturellen Kompetenz entwirft, fordert er unter anderem eine Reflexion der Beteiligten und erachtet das Anerkennen des Nicht-Wissens als wichtig: „Erst das Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen ergibt einen geeigneten Ausgangs- und Endpunkt professionellen Handelns unter Bedingungen kultureller Differenz“ (MECHERIL 2013:29).

4. Fokus-Gruppen-Interview

Das Fokus-Gruppen-Interview wurde insgesamt mit vier Studierenden aus zwei unterschiedlichen Fakultäten der Masaryk Universität in Brno (Tschechien) geführt und aufgenommen. Zwei der Studierenden kamen aus der Tschechischen Republik und zwei aus der Slowakei. Anschließend wurde die Aufnahme transkribiert. Die Analyse wurde in mehreren Schritten durchgeführt. Zuerst wurden einzelne thematische Bereiche identifiziert und jeweiligen Diskursen zugeordnet und analytisch ausgearbeitet. Insgesamt wurden drei Bereiche in zwei unterschiedlichen Kontexten (aus der Sicht der Studierenden als Lernende, aus der Sicht der Studierenden als künftige Unterrichtende) festgelegt. Es handelt sich um folgende Themenbereiche: a) Irritierende Unterrichtserfahrungen und ihre möglichen Ursachen, b) Frage der Machtverhältnisse und der Wortfreiheit im Unterricht c) Folgen von irritierenden Unterrichtserfahrungen und Strategien im Umgang mit ihnen. Folglich werden auch die Ergebnisse der Analyse entsprechend gegliedert. Die Aussagen wurden zu Zwecken dieses Artikels aus dem Tschechischen und aus dem Slowakischen ins Deutsche übersetzt.

4.1. Irritierende Unterrichtserfahrungen und ihre möglichen Ursachen

Da die Untersuchung rein qualitativ erfolgte, können keine allgemeinen Schlussfolgerungen zu der Frage gemacht werden, in welchen Situationen die tschechischen oder slowakischen Studierenden im Unterricht mit ausländischen DaF-Lektor*innen Irritationen ausgesetzt sind. Die Studierenden sprachen spontan über die zuletzt erlebten, irritierenden Unterrichtserfahrungen mit den ausländischen DaF-Lektor*innen.

Eines der Themen, die während des Gesprächs intensiv besprochen wurden, war die Problematik des Rassismus in Mitteleuropa. Diese Problematik könnte als besonders potenzialreich bezeichnet werden, was unterschiedliche Deutungsmuster zwischen der so genannten westeuropäischen und der mitteleuropäischen Gesellschaft angeht. Insbesondere die soziologischen Untersuchungen, aus denen hervorgeht, dass die tschechische Gesellschaft im Vergleich mit anderen europäischen Gesellschaften, explizit, implizit oder auch latent rassistisch ist, sorgen häufig für intensive Diskussionen in der Tschechischen Republik. So war es zum Beispiel im Jahre 2017, in dem die IAT-Untersuchung veröffentlicht wurde, laut der die tschechische Gesellschaft neben Litauen sogar zu den rassistischsten Gesellschaften in Europa gehörte. Solche Ergebnisse werden von der tschechischen Gesellschaft einschließlich Expert*innen oft mit

Skepsis rezipiert, dabei wird auf die unzureichende Methodik der Datenerhebung (vgl. PROKOP / KORBEL 2021; MENŠÍK 2017; CHYLÍKOVÁ 2017) oder auf die uneinheitliche Definition von Rassismus (vgl. WEISS 2017) hingewiesen. Im breiteren öffentlichen Diskurs kommen dann Argumente zur Geltung, die auf expliziten historischen Rassismus der westlichen Gesellschaft etwa bei der Kolonialisierung hinweisen oder auf die aktuelle Einstellung der westeuropäischen Gesellschaft gegenüber dem Osten, die aus einigen Perspektiven auch als Rassismus betrachtet wird (vgl. SLAČÁLEK 2022). Es ist nicht die Aufgabe dieses Artikels die genannten Perspektiven einzeln zu analysieren, es sollte nur anschaulich gemacht werden, dass genau dieses Thema potenziell zu irritierenden Unterrichtserfahrungen nicht nur im DaF-Unterricht führen kann.

Aus dem Fokus-Gruppen-Interview ergab sich, dass es tatsächlich zu Irritationen gekommen ist, als dieses Thema im Unterricht behandelt wurde, wobei die Reaktion im besprochenen Fall ziemlich stark war. Obwohl viele klischeehafte Vorurteile, die die Debatte während des Fokus-Gruppen-Interview weiter geprägt haben, an mehreren Stellen des Transkripts auftauchen: „sie (der Westen) sind zu vorsichtig und nehmen alles so ernst“, „sie schauen zu viel nach Amerika“ oder „sie wollen Sachen lösen, die gar nicht zu lösen wären“, war es doch möglich, das Thema detaillierter anzusprechen.

Die Studierenden haben die irritierende Unterrichtserfahrung mit dem Thema Rassismus konkret beschrieben. Es schien ihnen, als sie im Unterricht ihre Perspektive zu diesem Thema äußerten, dass die Lehrperson „immer mehr schockiert reagierte, wobei sich ihre Empörung mit dem Wort *interessant* mit gehobenen Augenbrauen äußerte“. Die nachfolgende Debatte, die noch nach der jeweiligen Stunde fortgesetzt wurde, war sehr intensiv und „voller Missverständnisse“, aber die Beteiligten sollen sich auch „auf gewisse Kompromisse“ geeinigt haben.

Wie auch oben angedeutet wurde, wäre eine solche irritierende Unterrichtserfahrung zu erwarten. Unerwartet ist aber die Feststellung, dass in dem Interview an mehreren Stellen das Thema des Rassismus mit der Idee der persönlichen Freiheit konfrontiert wurde. Die Studierenden waren sich beispielsweise einig, dass wenn sich zwei Schüler*innen „untereinander rassistisch benennen, beide aber damit einverstanden sind, [...] es ihre Entscheidung [ist] und wir [...] uns nicht einmischen [sollten]“. Die Frage der Auffassung persönlicher Freiheit wird im nächsten Unterkapitel noch gründlicher behandelt.

Ähnliche irritierende Unterrichtserfahrungen können allerdings auch in scheinbar unproblematischen Umständen entstehen, wie das folgende Beispiel zeigt. Eine Studentin hat bei ihrer Präsentation aus öffentlichen Medien eine sehr ver-

einfachte Information über die Aufteilung auf weibliche und männliche Berufe übernommen. Die eindeutige Differenzierung sorgte für Empörung seitens der Lehrperson, deren Kritik aber anschließend auf Unverständnis der Studierenden gestoßen ist. Genauso wie im oben genannten Fall handelt es sich hier weniger um diesen einen konkreten Kritikpunkt, das Missverständnis sollte vielmehr aus der allgemeineren Perspektive der unterschiedlichen kultur- oder diskursbedingten Deutungsmuster betrachtet werden. Es geht möglicherweise um das Problem der Intensität der Trennung zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten. Die Studierenden erkannten die Information aus öffentlichen Quellen als unproblematisch und als allgemeingültig an, die schon aus demselben Grund nicht bezweifelbar ist, und konnten somit die Kritik der Lehrperson nicht nachvollziehen und waren empört.

Im Fokus-Gruppen-Interview wurden, wie bereits erwähnt, auch konkrete Unterrichtsmethoden, die zu irritierenden Situationen führen können, besprochen. Die Studierenden fühlten sich empört bei eingeplanten Diskussionen, bei denen aber im Plenum keine Antwort kommt, die Lehrperson trotzdem weiter auf mögliche Antworten wartet: „Aber wir haben einen Dozenten, der fragt und schweigt und wartet und offensichtlich davon ausgeht, dass wir sprechen sollten und es so gewohnt sind, aber wir sind es nicht.“ Diese Behauptung würde auch den Feststellungen der Studie von PROKOP / KORBEL (2021) entsprechen, die aufgrund der Selbstevaluierung der Lehrenden in Europa (auf Grundlage internationaler bildungswissenschaftlicher Vergleichsstudien wie TALIS 2018 und TIMSS 2019) zu dem Schluss gekommen ist, dass sich das Handeln von tschechischen Unterrichtenden an Schulen nur in einem wesentlichen Punkt von dem Handeln der ausländischen Unterrichtenden unterscheidet, und zwar „bei der Verwendung aktivierender Lernmethoden, wie z.B. Gruppenarbeit oder Vergabe langfristiger Projekte (anteilmäßig werden diese Methoden im Unterricht nur zu 30% in der Tschechischen Republik und zu 50% im Ausland verwendet).“ Die tschechischen Lernenden sind demnach schon von der Schule an nicht daran gewöhnt, im Unterricht eigene Aktivität zu entwickeln. Hingegen kann ihr Schweigen durch die ausländische Lehrperson als Desinteresse interpretiert werden, was zu weiteren irritierenden Unterrichtssituationen führen kann.

4.2. Frage nach den Machtverhältnissen und der Meinungsfreiheit im Unterricht

Wie aus dem Fokus-Gruppen-Interview hervorgeht und wie oben erwähnt wurde, unterschieden sich die Perspektiven der ausländischen Lehrpersonen und der tschechischen und slowakischen Studierenden in dem Punkt, in dem

es um die Auffassung von Freiheit geht. Dabei ist es wichtig zu bemerken, dass das besprochene Thema des Rassismus oder der genderspezifischen Berufe nicht im Vordergrund dieser Differenz steht, sondern dass diese Differenz auch bei der Behandlung von anderen Themen sichtbar wird. Es geht vermutlich vielmehr um die Trennung zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen, oder anders gesagt, um die Auffassung der persönlichen Freiheit im öffentlichen Raum, hier im Unterricht.

Dies lässt sich durch die Äußerungen belegen, die das Thema der rassistischen Witze betreffen, die die Studierenden aufgrund der Angst vor irritierenden Reaktionen im Unterricht gar nicht erwähnen wollten, denn „viele unsere Witze, wenn wir schon das Thema des Rassismus besprechen, würden die ausländische Lehrperson einfach hundertprozentig irritieren, sie würde uns noch für schlimmer halten, wenn wir es wagten, das geht gar nicht.“ Nach dieser Aussage gehören die Witze nicht in den Unterricht, also in den öffentlichen Raum, wobei die starke Unterscheidung zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen offensichtlich dazu führt, dass die Studierenden die rassistischen Witze im Unterricht aus Angst vor einer irritierenden Situation unterlassen. Anders gesagt, sie können diese Inhalte offensichtlich privat schätzen, allerdings wollen sie sich mit ihnen in der Öffentlichkeit lieber nicht identifizieren. Die Unterscheidung zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten lässt sich auch an einem anderen Beispiel zeigen. Die Studierenden deuteten während des Gesprächs auf den klaren Unterschied zwischen der Einbeziehung von politischen Themen in den Unterricht, die in tschechischen und slowakischen Schulen eher selten geschehe, in deutschsprachigen Ländern allerdings als erwünscht betrachtet werde: Sie „verbinden das mit der Politik auch in einem anderen Fach, was die Tschechen nicht machen, aber die Deutschen machen es oft“ oder „es gilt, dass die politischen Meinungen von Lehrpersonen in tschechischen Schulen verschwiegen werden, das ist so gut wie verboten.“ Genauso wie die rassistischen Witze sei also auch politische Überzeugung eine Sache der privaten Sphäre, die im öffentlichen Raum (Schule, Universität) nur bedingt oder gar nicht thematisiert werden sollte.

Man könnte aufgrund der oben erwähnten Fälle eine Hypothese formulieren, die die unterschiedlichen Auffassungen der Meinungsfreiheit und der Differenz zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten betrifft. Es gilt allerdings noch, diese zu überprüfen. Es ist auch möglich, dass die Studierenden diese starke Differenz von ihren Eltern übernommen haben. Es gibt nämlich einen möglichen Zusammenhang zwischen der totalitären Vergangenheit der Tschechischen Republik und der Slowakei und dem Verhalten im öffentlichen Raum,

denn totalitäre Regime greifen intensiv in die Privatsphäre ihrer Bürger*innen ein, die folglich oft gezwungen sind, Nischen individueller Freiheit zu bilden und sich so gegen die Eingriffe offizieller Macht zu schützen. Da die Universität als ein öffentlicher Raum betrachtet wird, wird auch die Lehrperson als Vertreter der offiziellen Macht angesehen, in deren Gegenwart private Äußerungen unpassend sind.

4.3. Folgen von irritierenden Situationen und Strategien zum Umgang mit ihnen

Auch die Frage, was jeweilige irritierende Unterrichtssituationen für den nachfolgenden Unterricht mit sich bringen und wie sich die Lehrpersonen oder die Studierenden in solchen Situationen verhalten sollen, ist im Fokus-Gruppen-Interview mehrmals aufgetaucht. Dies lässt sich an demselben Thema des Rassismus zeigen. Die nachfolgende Debatte über den Rassismus mit der ausländischen Lehrperson sei nach der Stunde noch weitergeführt worden. In der nächsten Stunde ließen sich die Reaktionen auf beiden Seiten als sehr vorsichtig bezeichnen. Eine Studierende hielt ihren Vortrag und „man konnte sehen, dass sie mehrmals völlig innehielt und darüber nachdachte, wie sie es sagen könnte, ohne jemanden zu beleidigen. Eine Folie hätte sie aus Angst fast übersprungen...“.

Dabei ist allerdings wichtig zu bemerken, dass im Fokus-Gruppen-Gespräch nicht eindeutig gesagt wurde, dass die eine oder andere Seite die Situation falsch eingeschätzt und ausgehandelt hätte. Es handelt sich also vermutlich tatsächlich um eine Situation, die aus der Konfrontation von unterschiedlichen Deutungsmustern entstanden ist, die nur eingeschränkt mit den konkreten Studierenden und der konkreten Lehrperson zu tun hat und die deshalb als irritierende Unterrichtserfahrung im Kontext der im vorliegenden Beitrag erwähnten Konzepte betrachtet werden kann.

Bei der Besprechung der Folgen einer irritierenden Unterrichtserfahrung wurde deutlich, dass die Studierenden eine solche Situation als wesentlich prägend für die Beziehung zwischen den Studierenden und der Lehrperson betrachten. Daraus ergibt sich auch ihre Einstellung zum künftigen Umgang mit möglichen irritierenden Unterrichtssituationen. Falls sie einmal in Österreich oder in Deutschland unterrichten sollten, würden sie politische Themen überhaupt meiden oder zumindest nicht in den ersten Stunden behandeln, denn die Empörung kann sehr lange dauern oder es prägt wesentlich das Bild der Lehrperson. Von einer solchen Situation kann laut den Studierenden allerdings auch profitiert werden, im Sinne der Stärkung der Wahrnehmung von Unterschieden und des intensiven emotionalen Erlebens.

Bei der Besprechung der möglichen ‘best practice’, also eines empfohlenen Verhaltens im Falle einer irritierenden Unterrichtserfahrung, geht aus dem Gespräch hervor, dass die Studierenden sich im Falle einer solchen Situation auf ein drittes öffentliches Subjekt (Zeitungen, Zeitschriften, Dokumentation etc.) beziehen würden, das ihren Formulierungen Objektivität verleihen könnte. Und zwar sowohl in der Rolle der Lehrperson als auch in der Rolle der Studierenden. Von den dritten Subjekten würden die Studierenden eine Objektivierung der Diskussion erwarten. Dann könne die jeweils andere Seite sehen und nachvollziehen: „Oh, er hat sich [die Verteidigung, die Einstellung] nicht nur deshalb ausgedacht, damit er in unseren Augen besser aussieht, aber so ist es wirklich und objektiv.“

5. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde eine Fallanalyse von irritierenden Unterrichtserfahrungen, zu denen es im DaF-Unterricht mit OeAD- und DAAD-Lektor*innen an tschechischen und slowakischen Universitäten kommen kann, unternommen. Als theoretische Grundlage dienten zwei kulturkritische Ansätze: der Ansatz der diskursiven Landeskunde, der auch mit dem Konzept der kulturellen Deutungsmuster operiert (vgl. ALTMAYER 2006) und das von PLIKAT (2017) kontextualisierte Konzept der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit. Aufgrund dieser Ansätze wurde angenommen, dass irritierende Unterrichtserfahrungen nicht nur im Kontakt von verschiedenen Kulturen auftreten können (was in der Fachliteratur häufig thematisiert wird), sondern auch innerhalb eines kulturell relativ homogenen Raumes, wobei die Irritation hier aufgrund von verschiedenen diskursbezogenen Deutungsmustern entstehen. Um diese Annahme in der Praxis zu überprüfen, wurde in der ersten Phase unserer Untersuchung ein offener Fragebogen an DAAD- und OeAD-Lektor*innen in Tschechien und in der Slowakei verschickt. In der zweiten Phase wurde mit tschechischen und slowakischen Studierenden an der Masaryk Universität in einer Fokusgruppe zum Thema der irritierenden Unterrichtserfahrungen in Kursen mit ausländischen DaF-Lektor*innen diskutiert.

Aus der Analyse der auf diese Weise gewonnenen Datensätze hat sich ergeben, dass ungefähr die Hälfte der befragten Unterrichtenden irritierenden Unterrichtserfahrungen ausgesetzt waren, und zwar nicht nur aufgrund von jeweils unterschiedlichen Diskursfeldern (Gender, Rassismus, Kolonialismus u.ä.), sondern auch aufgrund von unterschiedlichen Lernkulturen (aktivierende Methoden, Plenardiskussion). Auch die Studierenden haben während des Fo-

kus-Gruppen-Interviews zwischen diesen zwei Bereichen, dem Thematischen und dem Didaktischen, unterschieden. Themen wie Rassismus oder genderbezogene Themen sorgten für starke Missverständnisse, die die Stimmung in den jeweiligen und auch in den nachfolgenden Unterrichtseinheiten stark beeinflusst haben. Häufig ist die Frage aufgetaucht, inwieweit diese Missverständnisse auf unterschiedliche historische Entwicklungen in Tschechien und in der Slowakei sowie (West)Deutschland und Österreich zurückzuführen sind. Wir formulierten die Hypothese, die besagt, dass die tschechischen und slowakischen Studierenden eine deutliche Trennungslinie zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten wahrnehmen, wobei es als unangebracht angesehen wird, diese zwei getrennten Dimensionen zu verbinden. Die Unterschiedlichkeiten zwischen den Auffassungen des öffentlichen und privaten Raumes und auch der Wortfreiheit im Unterricht wären in einer weiterführenden fokussierten Untersuchung zu klären.

Thematisiert wurden auch verschiedene Strategien zum Umgang mit irritierenden Unterrichtserfahrungen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die sowohl von den Unterrichtenden als auch von den Lernenden genannten Strategien im Kontext der gegenseitigen Kommunikation bestehen. Während sich aber die Unterrichtenden auf das Diskutieren, Kommentieren, Sensibilisieren, Ansprechen, Klären u.a. konzentrieren würden, würden die Studierenden gerne ein drittes, objektives Subjekt ansprechen, das die Missverständnisse aus der Außenperspektive erklären könnte. Zu diesen Zwecken kann auch ein Zeitungsartikel, eine Reportage, eine Dokumentation u.a. verwendet werden.

Zugleich hat sich gezeigt, dass sich eine irritierende Unterrichtssituation dauerhaft auf die Stimmung der Gruppe auswirken kann, wobei es von der Art und Weise der Aushandlung solcher Situation abhängt, ob diese Auswirkung positiv oder negativ ist. Wenn allerdings von den irritierenden Unterrichtserfahrungen profitiert werden kann, dann führt dies zur besseren Fehlerkultur im Unterricht und auch zu einem Klima der Neugierde und Offenheit. Die erfolgreiche Aushandlung in einer irritierenden Unterrichtserfahrung kann auch helfen, eine offene und respektvolle Beziehung zwischen der Lehrperson und den Unterrichtenden weiterzuentwickeln und dauerhaft zu stärken.

Literatur

ADAM, ROBERT (2015): *Co je špatného na genderové příručce MŠMT* [Was ist falsch an dem Gender-Leitfaden des Bildungsministeriums?]: <https://sites.ff.cuni.cz/ucjtk/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/Adam2010d.pdf> (02.03.2023).

ALTMAYER, CLAUS (2006). *Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35:44-59.

ALTMAYER, CLAUS (2010): *Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: KRUMM, HANS-JÜRGEN / FANDRYCH, CHRISTIAN / HUFEBISEN, BRITTA / RIERMER, CLAUDIA (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin / New York, 1402-1413.

ALTMAYER, CLAUS (2013): *Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze*. In: *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München, 15-31.

ALTMAYER, CLAUS (2014): *Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik*. In: *Verbum et Lingua* 3:58-77.

ALTMAYER, CLAUS et al. (2016): *Einführung*. In: HAMANN, EVA / MAGOSCH, CHRISTINE / MEMPEL, CATERINA / VONDRAN, BJÖRN / ZABEL, REBECCA (eds.): *Mitreden A2-B2: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart, 7-12.

BILÍKOVÁ, ALENA (2020): *Thajské peklo i Hitler ve výloze. ‚Umravnit‘ podnikatele v centru Prahy není snadné, zákony jsou děravé* [Thailändische Hölle und Hitler im Schaufenster. Es ist nicht ganz einfach, Unternehmer im Zentrum Prag zu ‚regulieren‘, die Gesetze sind unwirksam]: https://www.lidovky.cz/domov/kriklave-reklamy-meni-centrum-prahy-v-poutovou-atrakci-umrav-nit-podnikatele-ale-neni-snadne200529_234818_in_domov_abi (02.03.2023).

BOLTEN, JÜRGEN (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt.

BREDELLA, LOTHAR (1994): *Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus*. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HERBERT / KRUMM, HANS-JÜRGEN (eds.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 21-30.

BREDELLA, LOTHAR (2001): *Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5:10-15.

BYRAM, MICHAEL (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon.

CHYLÍKOVÁ, JOHANNA (2017): *Mapa rasismu v Evropě: Česko vyniká, ale metoda měření pokulháva* [Rassismus-Karte in Europa: die Tschechische Republik wird auffällig, aber die Methoden der Messung sind nicht exakt]: <https://chylikova.blog.respekt.cz/mapa-rasismu-v-evrope-cesko-vynika-ale-metoda-mereni-pokulhava/> (02.03.2023).

ČT (2019): *Nachricht*: https://www.facebook.com/CT24.cz/photos/maska-p%C5%99ipom%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD-adolfa-hitlera-pobou%C5%99ila-n%C4%9Bmeck%C3%A9ho-velvyslanec-isranga-%C4%8De%C5%A1i-/10158026391554009/?locale=cs_CZ (02.03.2023).

ČTK (2019a): *Proč se v Praze prodává takový odpad? Německý velvyslanec kritizoval masku Hitlera v obchodě* [Warum werden solche Abfälle in Prag verkauft? Der deutsche Botschafter kritisierte die Hitler-Maske im Laden]: https://www.lidovky.cz/domov/nemecy-velvyslanec-zkritizoval-prodej-masky-hitlera-proc-se-v-praze-prodava-takovy-odpad.A191101_192530_in_domov_vag (02.03.2023).

- ČTK (2019b): *Obchod, kde prodávali masky Hitlera, končí. Praha 1 vypověděla provozovateli nájemní smlouvu* [Der Laden, in dem Hitler-Masken verkauft wurden, schließt. Prag hat den Mietvertrag mit den Betreibern gekündigt]: https://www.irozhlaz.cz/zpravy-domov/adolf-hitler-mask-a-praha-1-smlouva_1911060737_pj (02.03.2023).
- FAIRCLOUGH, NORMAN (1992): *Discourse and Text Linguistic Intertextual Analysis within Discourse Analysis*. In: *Discourse and Society* 3:193-217.
- GARRETT, PETER / JAMES, CARL (1991): *Language Awareness: A way ahead*. In: DIES. (eds.): *Language awareness in the classroom*. London / New York, 306-318.
- GHOBEYSHI, SILKE / KOREIK, UWE (2003): *Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en)*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 30/4:352-364.
- GNUTZMANN, CLAUS (1997): *Language awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3:227-236.
- GNUTZMANN, CLAUS (2007): *Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein*. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HERBERT / KRUMM, HANS-JÜRGEN (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 335-339.
- HALLET, WOLFGANG (2008): *Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik*. In: LEGUTKE, MICHAEL (ed.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen, 76-96.
- HAWKINS, ERIC W. (1984): *Awareness of language: an introduction*. Cambridge / New York.
- JAMES, CARL / GARRETT, PETER (1991): *The Scope of Language Awareness*. In: DIES. (eds.): *Language awareness in the classroom*. London / New York, 3-20.
- KOLEK, VÍT (2022): *Nonbinary Czech Language: Characteristics and Discourse*. In: *Gender and Language* 16/3:265-285.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2012): *Bildung anders denken: eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- KRAMSCH, CLAIRE (1995): *Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. In: BREDELLA, LOTHAR (ed.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum, 51-66.
- KRAMSCH, CLAIRE (1998): *Language and Culture*. Oxford.
- KRAMSCH, CLAIRE (1999): *Thirdness: The Intercultural Stance*. In: VESTERGAARD, TORBEN (ed.): *Language, Culture and Identity*. Aalborg, 41-58.
- MAY, MICHAEL (2007): *Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung*. Wiesbaden.
- MECHERIL, PAUL (2013). *Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: AUERNHEIMER, GEORG (ed.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden, 15-35.
- MENŠÍK JAN (2017): *Češi jako největší rasisti v Evropě? Výzkum nemusí odpovídat realitě, zpochybňují výsledky odborníci* [Tschechen als die größten Rassisten in

Europa? Die Untersuchung entspricht möglicherweise nicht der Realität, Experten stellen die Ergebnisse in Frage]: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/neyvdavat-cesij-sou-nejvetsi-rasiste-v-evrope/r~49eb3f6430bd11e7a4bd0025900fea04/> (02.03.2023).

PLIKAT, JOCHEN (2017): *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Frankfurt a.M.

PROKOP, DANIEL / KORBEL, VÁCLAV (2021): *Co dělají čeští učitelé ve třídách jinak než ti v zahraničí?* [Was machen tschechische Lehrer im Klassenzimmer anders als ausländische Lehrer?]: <https://www.pedagogicke.info/2021/06/vaclav-korbel-daniel-prokop-co-delaji.htm> (02.03.2023).

SLAČÁLEK, ONDŘEJ (2022): *Je západní postoj k Východu rasismem? Rozhovor s antropologem Ivanem Kalmarem* [Ist die westliche Haltung gegenüber dem Osten rassistisch? Ein Interview mit dem Anthropologen Ivan Kalmar]: <https://www.novinky.cz/clanek/kultura-salon-je-zapadni-postoj-k-vychodu-rasismem-rozhovor-s-antropologem-ivanem-kalmarem-40405354> (02.03.2023).

STAFFORD, TOM (2017): *This map shows what white Europeans associate with race – and it makes for uncomfortable reading*: <https://theconversation.com/this-map-shows-what-white-europeans-associate-with-race-and-it-makes-for-uncomfortable-reading-76661> (02.03.2023).

VESELÁ, BARBORA (2012): *Pár slov k metodické příručce MŠMT Kultura genderové vyváženého vyjadřování* [Ein paar Worte zum methodischen Handbuch des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft für einen gendergerechten Stil]. In: *Bohemica Olomucensia* 4:233-236.

WEISS, MARTIN (2017): *Jste rasisti. A ne že ne* [Ihr seid Rassisten. Versucht es nicht zu leugnen]: <https://m.echo24.cz/a/i5VsP/jste-rasisti-a-ne-ze-ne> (02.03.2023).

WOLFF, DIETER (1993): *Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen*. In: *Die Neueren Sprachen* 92/6:510-531.

Petr Pytlík

Ing. Mgr., Ph.D., ist seit 2019 an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk Universität als Literaturwissenschaftler tätig. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Rezeptionsstudien der deutschen Literatur in der ehemaligen Tschechoslowakei, intermediale Bezüge nicht nur in Theateradaptionen und diskursive Untersuchung der Texte von Autoren der Völkischen Bewegung, insbesondere von Guido List.

Johanna Dalsant

M.A., ist seit 2019, nach dem Masterabschluss des Studienfaches DaF/DaZ an der Universität Wien, als OeAD-Lektorin an der Masaryk Universität in Brunn tätig. Ihre Unterrichtsschwerpunkte liegen im Bereich Sprachvermittlung, Aussprache und Phonetik sowie Landeskunde. Neben dem Unterricht organisiert sie Projekte (z.B. Exkursionen oder Autor:innenlesungen), hält Workshops und Vorträge und prüft für den ÖSD.