



Leibniz
Universität
Hannover

Philosophische Fakultät
Romanisches Seminar – Fachdidaktik

„Ellos tienen Mallorca, nosotros tenemos Berlín“

Das didaktische Potential des Hyperfictionromans *Elija su propia aventura en Berlín* zur Dekonstruktion von kulturspezifischen Stereotypen und Reflexion von Kulturstandards im interkulturellen Spanischunterricht der Sekundarstufe II

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education
(M. Ed.) der Philosophischen Fakultät und des Romanischen Seminars der Gottfried Wilhelm
Leibniz Universität Hannover

Vorgelegt von:

Anna-Malena Fischer

Erstgutachterin:
Jennifer Wengler, M. Ed.

Zweitgutachterin:
Prof. Dr. Andrea Rössler

5. Fachsemester
Master Lehramt an Gymnasien
Spanisch (Major), Deutsch (Minor)

Abgabedatum: 14.12.2021

Resumen

La competencia intercultural está avanzando para convertirse en una competencia clave relevante tanto en la educación escolar como en la no escolar. En este contexto, la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) contribuye de manera específica. Atendiendo a esto, los estereotipos y diferentes estándares culturales desempeñan un papel muy importante porque influyen a su vez en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Existe un consenso en la investigación de que los textos literarios están cualificados para el fomento de la competencia intercultural. Sin embargo, se puede constatar que a menudo se seleccionan obras literarias sin justificación y que se ha establecido un canon literario fijo de clásicos que se reproduce continuamente y sin reflexión. La hiperficción *Elija su propia aventura en Berlín*, en particular consigue romper este impulso restrictivo y representa un ejemplo especialmente fructífero de fomento de la competencia intercultural porque logra establecer incentivos inéditos. Cuenta la historia de un/a emigrante español/a en Berlín y es especialmente adecuada para trabajar los estereotipos y normas culturales. La hiperficción es una novedad en la literatura digital, su peculiaridad estructural radica en la interactividad del/ de la lector/a con la historia, lo que abre la posibilidad de intervención directa y control sobre el curso de la acción. El destino de la/del protagonista está en manos del/de la lector/a, ya que es el/la representante del/ de la protagonista y decide si la historia continúa o termina y cómo lo hace. Esto abre un potencial de innovación, especialmente a nivel didáctico de ELE, que debe ser explotado adecuadamente. No obstante, el empleo de la hiperficción para la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente para la adquisición de competencias interculturales, no ha sido explorado. En consecuencia, el objetivo del siguiente trabajo será llenar un vacío de investigación y a largo plazo, los resultados deberían estimular el enfoque y el establecimiento de formatos de texto innovadores en la clase de ELE. A continuación, una parte práctica, en la que se ilustrará el valor añadido didáctico e innovador en ejemplo de la hipernovela *Elija su propia aventura en Berlín* en cuanto a su potencial para superar los estereotipos culturales y reflexionar sobre los estándares culturales tanto españolas como alemanas.

Palabras clave: Hiperficción, *Elija su propia aventura en Berlín*, Competencia intercultural, Estereotipos, Estándares culturales, ELE

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Begründung der Themenauswahl und Forschungsfragen.....	1
1.2	Vorgehensweise und Struktur.....	3
2	Interkulturelle Kompetenz und Fremdverstehen: Theoretische Konzepte.....	4
2.1	Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	4
2.2	Die Didaktik des Fremdverstehens	6
2.3	Fremdsprachendidaktische Modelle interkultureller Kompetenz	9
2.3.1	Intercultural Communicative Competence (ICC-Modell): Michael Byram.....	9
2.3.2	Komponentenmodell interkultureller Kompetenz: Andrea Rössler	11
2.4	Bildungspolitische Rahmenbedingungen interkultureller Kompetenz	12
2.4.1	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen	12
2.4.2	Die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache der KMK.....	13
2.4.3	Das niedersächsische Kerncurriculum Spanisch der Sekundarstufe II	14
3	Stereotypen und Kulturstandards: Bedeutung im interkulturellen Spanischunterricht.....	15
3.1	Stereotypen: Entstehung, Merkmale und Funktionen	15
3.2	Kulturstandards: Definition und Funktion	17
3.3	Relevanz und didaktische Chancen.....	18
3.4	Didaktische Herausforderungen	22
4	Zwischenfazit.....	26
5	Interkulturelle Kompetenz trifft Hyperfiction: Perspektiven und Implikationen für den Spanischunterricht.....	27
5.1	Das didaktische Potential analoger Literatur zur Förderung interkultureller Kompetenz....	27
5.2	Hyperfiction: Ein innovatives digitales Genre	30
5.3	Didaktische Innovationspotentiale und Grenzen des Genres.....	34
6	Unterrichtsreihe zum Hyperfictionroman <i>Elija su propia aventura en Berlín</i>.....	40
6.1	Kurzzusammenfassung und literarische Einordnung	40
6.2	Sachanalyse relevanter Kapitel	43
6.2.1	<i>Un techo bajo Berlín</i>	43
6.2.2	<i>Amistades low cost</i>	44
6.2.3	<i>No sin mi Wasserkocher</i>	45
6.3	Didaktisch-methodische Analyse	47
6.3.1	Sprachliche Voraussetzungen der Lerngruppe.....	47

6.3.2	Legitimation	47
6.3.3	Schwerpunktsetzung und didaktische Reduktion	47
6.4	Didaktisch-methodische Transformation.....	48
6.4.1	Umsetzung der hyperfiktionalen Struktur.....	48
6.4.2	Konzept der Unterrichtsreihe.....	50
6.5	Didaktisch-methodischer Kommentar	51
6.5.1	<i>Juventud sin futuro</i> und <i>Emigración juvenil</i>	51
6.5.2	Einstieg in <i>Elija su propia aventura en Berlín</i>	54
6.5.3	<i>Un techo bajo Berlín</i>	56
6.5.4	<i>Amistades low cost</i>	62
6.5.5	<i>De idas y vueltas</i>	67
6.5.6	<i>No sin mi Wasserkocher</i>	69
7	Ergebnisdiskussion und Ausblick	76
8	Bibliografie.....	81
8.1	Primärliteratur.....	81
8.2	Sekundärliteratur	81
8.3	Internetseiten.....	90
8.4	Abbildungen	91
9	Anhang.....	I

1 Einleitung

1.1 Begründung der Themenauswahl und Forschungsfragen

Innerhalb des fremdsprachlichen Literaturunterrichts lässt sich eine Reproduktion kanonisierter Klassiker beobachten, da Lehrkräfte ihnen bekannte Texte fortwährend in der Unterrichtspraxis einsetzen, was wiederum eine Übernahme unreflektierter Lesetraditionen negativ unterstützt. Als Konsequenz führt „dies zur – ungewollten – Ausgrenzung aller anderen Texte und bildet damit ein bremsendes Moment der Erneuerung und Aktualisierung des literarischen Kanons“, so beklagt Fäcke (2011: 194). Jedoch kann dieser didaktischen Einseitigkeit entgegengewirkt werden, da sich unter dem Einfluss der fortschreitenden Digitalisierung neue literal-mediale Text- und Interaktionsformen sowie -strukturen herausgebildet haben, die infolgedessen traditionelle Lese- und Kulturpraktiken verändern (vgl. Jones, Stuhlmann & Zeyer 2016: 11; Lütge & Merse 2017: 279) und besonders dem Fremdsprachenunterricht „neue sinnstiftende Experimentier- und Partizipationsräume“ eröffnen (Blell 2020a: 289). Zeitgenössische Literatur sollte demnach professionell und didaktisch sinnvoll integriert werden, nicht zuletzt, da die Nutzung digital-interaktiver Medien bereits fester Bestandteil der Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler¹ darstellt, sodass ihr aktiver Einbezug in (fremdsprachliche) Lehr-Lernprozesse diesbezüglich nicht nur motivationsfördernd, sondern besonders zeitgemäß und funktional erscheint. So betont es auch das Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* der Kultusministerkonferenz² (vgl. KMK 2016: 7). Vor diesem Hintergrund qualifiziert sich der Hyperfictionroman *Elija su propia aventura en Berlín* von Berlunes in besonderem Maße und bietet aufgrund seiner interaktiv-offenen Struktur zudem ein vielfältiges Innovationspotential, um die interkulturelle Kompetenz als ein bedeutendes Bildungsziel des modernen Spanischunterrichts gewinnbringend zu fördern. Im Roman treffen die Leser/innen stellvertretend für den Protagonisten/die Protagonistin Entscheidungen über den Fortgang der Handlung und erleben die Höhen und Tiefen eines spanischen Emigranten/einer spanischen Emigrantin in Berlin. Sein/Ihr Leben kann verschiedene Wendungen nehmen, da das Schicksal unmittelbar in den Händen des Lesers/der Leserin liegt. Diese handeln von Erfolgen im Land der „*poetas y filósofos*“, wie der Gründung eines eigenen Startups und konfrontieren ihn/sie mit Niederlagen, wie der Bekanntschaft mit Hartz IV und dem deutschen Flaschenpfand sowie die Rückkehr nach Spanien. Die Auswahl des Hyperfictionromans als Unterrichtsgegenstand für interkulturelle Lehr- und Lernziele ist der strukturellen Besonderheit immanent, da die SuS durch die erzeugte Interaktivität zum Perspektivenwechsel aufgefordert werden und darüber hinaus ihre Empathiefähigkeit schulen.

Weiterhin greift die Handlung die Migrationsthematik auf und zeichnet sie kritisch nach. Diese könnte angesichts der spanischen Wirtschaftskrise und der Auswanderungswelle junger Spanier/innen nicht aktueller sein. Hierbei generieren zahlreiche deutsch-spanische Begegnungssituationen fruchtbare didaktische Anknüpfungspunkte für den interkulturell ausgerichteten Spanischunterricht und eignen sich in bemerkenswerter Weise, ebenso kulturspezifische Auto- und Heterostereotypen auf den Prüfstand zu stellen sowie eine kritische Reflexion mit deutschen und spanischen Kulturstandards zu fokussieren. Dies regt zur Selbst- und Fremdrelexion an. Darüber hinaus erschließt sich der thematische Fokus

¹ Im Folgenden SuS.

² Im Folgenden KMK.

nicht nur aufgrund einer zunehmend multikulturell geprägten Lebenswelt der SuS, in der fremdkulturelle Norm- und Werteinstellung nicht nur toleriert, sondern wertgeschätzt werden sollten. Die Relevanz der vorliegenden Arbeit begründet sich zudem über durchgeführte Studien, in denen die spezifische Beziehung zwischen stereotypenbehaftetem Denken und dem Fremdsprachenunterricht erforscht wurde, nach denen Lernende vor allem Elemente wie *el sol*, *el flamenco*, *la siesta* und *los torros* mit Spanien assoziieren, welche entsprechend sowohl einen positiven als auch negativen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen ausüben können (vgl. Romero Dolz 2010: 22; Djandué 2012: 3f.). Dies legt einen nicht zu leugnenden Handlungsbedarf nahe. Das Thema dieser Arbeit ist daher nicht nur von besonderem Interesse, weil mit interkultureller Kompetenz und Literatur zwei große Themenfelder miteinander in Beziehung gesetzt werden, denen in der Fachliteratur und in den bildungspolitischen Vorgaben jeweils eine wesentliche Bedeutung beigemessen wird. Viel entscheidender ist, dass die interkulturelle Kompetenz und vor allem Stereotypen und Kulturstandards in der Unterrichtspraxis trotz ihres hohen Stellenwerts nicht angemessen differenziert behandelt werden.

Gleiches gilt für Hyperfiction: Trotz ihrer bemerkenswerten Eignung für die Schulung interkultureller Kompetenz ist sie für (fremdsprachen-)didaktische Lehr- und Lernziele kaum untersucht und fristet daher ein Nischendasein (vgl. Ensslin 2006: 13). Ausgenommen der Publikationen von Wengler (2017a, 2017b) ist im Fachbereich der romanischen Fremdsprachenforschung die Arbeit mit diesem innovativen digitalen Literaturgenre nicht erforscht worden. Dennoch existieren in der Germanistik und Anglistik vereinzelt (empirische) Beiträge, welche zumeist eine literaturwissenschaftliche Ausrichtung fokussieren und hierbei vor allem genretheoretische Grundannahmen skizzieren. Bei pädagogischen Bemühungen stehen vor allem narrative sowie produktive Kompetenzen, wie bspw. das Leseverstehen und die Schreibkompetenz im Vordergrund, die das Verfassen eigener Hyperfictions sowie veränderte Rezeptionsprozesse mithilfe postmoderner Literatur fokussieren (vgl. Leubner 2001; Blell 2004; Blell 2020b). Demnach mangelt es an geeignetem Unterrichtsmaterial, welches speziell auf die Förderung interkultureller Kompetenz zugeschnitten ist und im Spanischunterricht eingesetzt werden kann. Anlässlich der kritisierten Rückschrittigkeit des fremdsprachlichen Literaturunterrichts hinsichtlich der Implementierung digitaler Ausdrucksformen sowie der herausragenden Stellung von Kulturstereotypen und Kulturstandards im Spanischunterricht leistet diese Arbeit einen epistemischen Beitrag zum innovativen Umgang mit literarischen Texten einerseits sowie der Förderung interkultureller Kompetenz andererseits, da sie beide Komponenten produktiv miteinander verknüpft. Demnach ist die Zielsetzung dieser Untersuchung für die fremdsprachendidaktische Forschung aus hispanischer Perspektive von besonderer Relevanz, da sie eine Forschungslücke schließt. Angesichts dessen lassen sich die folgenden Forschungsfragen ableiten, die es im Fortgang zu beantworten gilt:

1. Welches didaktische Potential eröffnet der Hyperfictionroman *Elija su propia aventura en Berlín* zur Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht Spanisch der Sek. II? Im Speziellen:
 - 1.1. Inwiefern kann er exemplarisch zur Enttabuisierung und Dekonstruktion von Kulturstereotypen eingesetzt werden?
 - 1.2. Welche Chancen bietet er für die Erarbeitung und Reflexion von spanischen und deutschen Kulturstandards?

1.2 Vorgehensweise und Struktur

Zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen zahlreiche Artikel, Monografien sowie Sammelbände aus der (Fremdsprachen-)Didaktik, Kultur-, Literatur und Erziehungswissenschaft sowie Psychologie. Der Forschungsstand lässt daher, besonders im Hinblick auf das Konzept der interkulturellen Kompetenz, Stereotypen und Kulturstandards sowie auf die genrespezifische Ästhetik von Hyperfiction eine differenzierte Bearbeitung der Forschungsfragen zu. Diese werden produktiv aufgegriffen, um den bereits vorhandenen fremdsprachlichen Literaturkanon im Spanischunterricht zu erweitern und den Hyperfictionroman *Elija su propia aventura en Berlin* potentialorientiert zu etablieren. Die vorliegende Arbeit gliedert sich folglich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen zum interkulturellen Lernen bzw. der interkulturellen Kompetenz sowie ihre Abgrenzung einerseits und der dem interkulturellen Fremdsprachenunterricht zugrundeliegende Kulturbegriff andererseits erläutert. Das folgende Unterkapitel fokussiert das Leitparadigma der *Didaktik des Fremdverstehens* als theoretischen Bezugsrahmen. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung zwei ausgewählter und (inter-)national vielfach rezipierter fremdsprachendidaktischer Komponentenmodelle interkultureller Kompetenz von Michael Byram und Andrea Rössler, bevor interkulturelle Kompetenz innerhalb der bildungspolitischen Vorgaben, wie dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen³, den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache sowie dem niedersächsischen Kerncurriculum für das Fach Spanisch in der Sek. II eingeordnet wird. Innerhalb des dritten Abschnitts werden die Begriffskonzepte des Stereotyps und der Kulturstandards definiert, um im nachfolgenden Kapitel sowohl ihre Relevanz und Chancen als auch ihre Grenzen und Herausforderungen zu prüfen bzw. zu reflektieren. Der erste Teil schließt mit einem Zwischenfazit ab, welches die wesentlichen Erkenntnisse der theoretischen Konzepte resümiert und auf den zweiten Teil der Arbeit vorbereitet, da sich die thematisierten Bereiche als sehr komplex erweisen. In diesem wird zunächst das grundlegende fremdsprachendidaktische Potential literarischer Texte für die Förderung interkultureller Kompetenzen erarbeitet, bevor Hyperfiction als innovatives Literaturgenre betrachtet und dabei sowohl auf ihre gattungstypischen Spezifika als auch ihren Mehrwert gegenüber konventionell-analoger Literatur eingegangen wird. Hiervon ausgehend werden sodann genrespezifische (Innovations-)Potentiale sowie Herausforderungen mit besonderem Hinblick auf den interkulturellen Fremdsprachenunterricht erarbeitet. Dem schließt sich der Praxisteil dieser Arbeit an. Als Synthese der vorausgegangenen theoretischen Erkenntnisse folgt ein unterrichtspraktischer Entwurf mit selbstständig entwickelten sus-zentrierten sowie motivierenden Aufgabenformaten, die ausgewählte Kapitel des Hyperfictionromans *Elija su propia aventura en Berlin* für die Dekonstruktion von Kultursterotypen und die Reflexion über deutsch/spanische Kulturstandards für die Sek. II qualifizieren. Hierbei wird der gewählte Text zunächst kurz zusammengefasst und literarisch eingeordnet sowie die entsprechenden Kapitel analysiert. Bei der didaktischen Umsetzung wird auf eine integrative Kompetenzentwicklung, authentisch-kommunikative Aktivitäten sowie eine prozessorientierte Umsetzung geachtet. An dieser Stelle wird zudem Rückbezug zum Theorieteil genommen und die einzelnen Aufgabenformate in einem didaktisch-methodischen Kommentar lernzielorientiert begründet. Abschließend werden in der Diskussion die zentralen Forschungs-

³ Im Folgenden GeR.

ergebnisse resümiert sowie einer kritischen Reflektion unterzogen, wobei besonders die erfolgte didaktische Umsetzung bzw. Umsetzbarkeit von *Elija su propia aventura en Berlín* fokussiert werden soll. Der Ausblick zeigt weiteren Forschungsbedarf bzw. -perspektiven auf sowie mögliche zukünftige Entwicklungen für den Fremdsprachenunterricht (Spanisch).

2 Interkulturelle Kompetenz und Fremdverstehen: Theoretische Konzepte

2.1 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Angesichts wachsender ethnischer sowie sprachlicher Diversität im Zuge mannigfaltiger Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse, grenz- und kulturüberschreitender beruflicher und privater Mobilität sowie Migration avanciert interkulturelles Lernen und der Erwerb interkultureller Kompetenz zweifelsohne zu einer lebensweltrelevanten Schlüsselkompetenz (vgl. u.a. Erll & Gymnich 2007: 7; Lüsebrink 2008: 9; Rössler 2010a: 137; Eberhardt 2013: 20; Leonhardt 2020: 355). Im Sinne Lüsebrinks (2008: 9) definiert sich interkulturelle Kompetenz „als das Vermögen [...], mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen.“ Vor diesem Hintergrund sieht sich der moderne Fremdsprachenunterricht zur Förderung interkultureller Kompetenzen verpflichtet und leistet diesbezüglich einen wesentlichen Beitrag, da er Lernende auf die erfolgreiche sowie respektvolle Bewältigung zahlreicher außerschulischer interkultureller Begegnungssituationen vorbereitet, um kulturell bedingten Missverständnissen und Konflikten vorzubeugen (vgl. u.a. Bredella 2017a: 150f.; Michler 2017: 65). Seine besondere Eignung definiert sich in zweifacher Hinsicht: Zum einen erweist er sich aufgrund seiner inhaltlich-strukturellen Beschaffenheit im Sinne einer reziproken Verflechtung von Sprache und den spezifischen kulturellen Rahmenbedingungen als besonders lernwirksam. Zum anderen ist bereits die Ausgangssituation innerhalb eines interkulturellen Kontextes situiert, da multikulturelle und mehrsprachige Lerngruppen mehr denn je die innerschulische Realität prägen (vgl. Bredella & Delanoy 1999: 11). Demnach erschließt sich die Förderung interkultureller Kompetenz als zentrales Lehr- und Lernziel, welches neben den funktional-kommunikativen und methodischen Kompetenzen seit Beginn der 1990er-Jahre sowohl in nationalen als auch europäischen Bildungszielen an exponierter Stelle fest etabliert ist (vgl. Altmayer 2016: 15).⁴

Möchte man die Auseinandersetzung innerhalb des fremdsprachendidaktischen Diskurses um Interkulturalität differenziert betrachten, so erweist sich eine genauere Begriffsbestimmung bzw. -abgrenzung des *interkulturellen Lernens* und der *interkulturellen Kompetenz* einerseits sowie eine Definition des zugrundeliegenden Kulturverständnisses andererseits als obligatorisch. Ersteres kann nur näherungsweise trennscharf voneinander unterschieden werden und erschließt sich in Folge der anvisierten Standard- und Outputorientierung. Im Kontext der sprachen- bzw. bildungspolitischen Ausrichtung des schulischen Fremdsprachenunterrichts wird die Bezeichnung der interkulturellen Kompetenz auf Basis des zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs als Zielorientierung eines komplexen interkulturellen Lehr-

⁴ Als fächerübergreifendes Bildungsziel beschränkt sich die Förderung interkultureller Kompetenz nicht ausschließlich auf den Fremdsprachenunterricht, sondern wird ebenfalls im Rahmen anderer Fächer des schulischen Lehr-Lernkontextes, wie u.a. Politik, Geografie, Ethik und Geschichte fokussiert (vgl. Leonhardt 2020: 377).

Lernprozesses verwendet und hat sich demnach gegenüber der Bezeichnung des interkulturellen Lernens durchgesetzt (vgl. Lüsebrink 2008: 67; Decke-Cornill & Küster 2015: 231).⁵

Darüber hinaus impliziert das interkulturelle Paradigma zwar die Abgrenzung von einem jeweils eigen- und fremdkulturellen Bezugssystem als Voraussetzung, versteht sich jedoch ausgehend vom anthropologischen Kulturbegriff von Geert Hofstede, welchem ein offenes und dynamisches Kulturverständnis immanent ist. Demnach bilden Kulturen keinesfalls statisch-objektive und homogene Entitäten, sondern sind vielmehr von Überlappungen gekennzeichnete Geflechte, die sich durch „ihre Dynamik, ihre Hybridität sowie ihre innere Heterogenität“ auszeichnen, so Ertl & Gymnich (2007: 26). In diesem Zusammenhang erweist sich Kultur als gesellschaftliche Praxis, als diskursives Konstrukt (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015: 228), welches „den Subjekten als Folie zur Wirklichkeitswahrnehmung und –interpretation“ (Rössler 2010a: 138) dient. Allerdings schlussfolgern Bredella & Christ (1995: 12) treffend: „Wie die fremde Sprache, so stellen auch die fremden Kulturen ein zusammenhängendes Ganzes dar – ein Ganzes, das ebenso wenig wie Sprache hermetisch zu denken ist, aber gleichwohl einen unverwechselbaren Kontext darstellt.“ Demzufolge bietet Kultur ein identitätsstiftendes Orientierungssystem, das nicht etwa kulturell determinierend wirkt, sondern vielmehr die „Gesamtheit der kollektiven Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster einer Gesellschaft“ umfasst (Lüsebrink 2008: 10).⁶ Das individuelle Erleben, Denken und Fühlen ist folglich an jene spezifischen kulturellen (Deutungs-)Muster gebunden und erfordert unweigerlich eine individuelle Positionierung des Subjekts, die zwischen uneingeschränkter Übernahme bis hin zu kompletter Ablehnung zirkulieren kann, um so innere Sinnbezüge herzustellen und diese zum Zweck einer individuellen Selbst- und Weltkonstruktion bzw. -konstitution zu integrieren (vgl. Rössler 2010a: 139f.).

Daher scheint es einleuchtend, dass ein interkulturell ausgerichteter Spanischunterricht weit über die Aneignung bzw. Anwendung des fremden Grammatik- und Regelinventars im Zusammenspiel mit einer möglichst fehlerfreien Aussprache und Behandlung entsprechender Landeskunde hinausführt. Vielmehr ermöglicht er den Erwerb überfachlicher Erziehungs- und Bildungsziele der Persönlichkeitsbildung, Friedenserziehung und Völkerverständigung (vgl. Schinschke 1995: 41; Nieweler 2019: 175) und eröffnet den SuS die Möglichkeit, Einsichten in fremd- und eigenkulturelle Wert- und Normvorstellungen zu gewinnen und diese zu reflektieren.

⁵ Im Fortgang dieser Arbeit werden jedoch beide Begriffskonzepte weitestgehend synonym verwendet, da auch innerhalb der fachdidaktischen Sekundärliteratur zumeist von einer trennscharfen Abgrenzung beider Begriffskonzepte abgesehen wird. Eine differenzierte Einordnung der interkulturellen Kompetenz in die hierarchischen bildungspolitischen Steuerungsebenen erfolgt im Kapitel 2.4.

⁶ Das Konzept der Interkulturalität im Zusammenhang mit einem anthropologischen Kulturbegriff sieht sich im fremdsprachendidaktischen Diskurs zunehmend in der Kritik. Ihm wird vorgeworfen, an der Vorstellung klar voneinander abgrenzbarer homogener National- bzw. Partikulkulturen festzuhalten, obwohl moderne Gesellschaften zunehmend von multidimensionaler und kultureller Hybridisierung geprägt sind und die kulturellen Grenzen demnach mehr und mehr aufweichen (vgl. Rössler 2010a: 139). Didaktiker/innen, wie z. B. Freitag (2010: 126) erklären das interkulturelle Paradigma daher für obsolet. Sie fordern, jene klar bestimmbare traditionelle kulturelle Grenzen aufzuheben und etablieren stattdessen eine transkulturelle Kulturauffassung „als eine[n] hybriden, polyphonen und zu anderen Kulturen hin offenen bzw. vernetzten Gewebe“. Rössler (2010a: 139f.) und Bredella (2010b: 136, 148, 2010c: 24ff.) widersprechen bewusst einem solchen transkulturellen Kulturkonzept und halten am anthropologischen Kulturbegriff und somit am interkulturellen Ansatz fest, da beide Konzepte zwar kontrastive kulturelle Unterschiede implizieren, Kulturen jedoch nicht homogenisierend betrachten, sondern als Konzepte, die von Vermischungen und Durchdringungen geprägt sind.

Für eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis der Interkulturalität und Transkulturalität sei auf Bredella (2010c) sowie auf Welsch (1994) verwiesen. Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird darauf verzichtet, das transkulturelle Kulturkonzept weiter zu verfolgen, da der Ansatz des interkulturellen Lernens in bildungspolitischen Dokumenten fest etabliert ist und besonders im Hinblick auf den thematischen Fokus der Arbeit, der Förderung interkultureller Kompetenzen mithilfe von Literatur, hinlänglich fachdidaktisch erprobt und evaluiert ist.

2.2 Die Didaktik des Fremdverstehens

Wer fremde Sprachen lernt, begegnet der Fremdheit in dreifacher Weise: Er lernt die fremde Sprache, die fremde Sprache ist Teil und Ausdruck einer fremden Kultur, er begegnet schließlich Personen, die ihm als Angehörige einer anderen Kultur und einer anderen Sprachgemeinschaft fremd sind“ (Bredella & Christ 1995: 11).

Vor diesem Ausgangspunkt entwickeln Lothar Bredella und Herbert Christ ab den 1990er-Jahren das richtungsweisende hermeneutische Konzept der *Didaktik des Fremdverstehens* als innovatives und übergeordnetes Leitziel des modernen Fremdsprachenunterrichts innerhalb des gleichnamigen Giesener Graduiertenkollegs (vgl. Fäcke 2011: 173). Darüber hinaus leiteten sie hiermit einen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik ein, die sich bis zu dessen Etablierung ausschließlich einer landeskundlichen Ausrichtung verbunden fühlte (vgl. Eberhardt 2019: 195), jedoch seither besonders interkulturelle Lernziele als wesentliche Komponente in das Fremdsprachenlehren und –lernen integriert (vgl. Fäcke 2019: 180). Demnach erfolgt eine besondere Aufwertung der (fremd-)kulturellen Dimensionen. Von besonderer Relevanz hierbei ist, dass die *Didaktik des Fremdverstehens* über eine bloße Wissensakkumulation bzw. Gegenüberstellung von Eigen- und Fremdkultur hinausgeht (vgl. Eberhardt 2019: 197). So sind sowohl die sprachliche als auch kulturelle Interaktion als untrennbare Komponenten miteinander verflochten, denn „keine Sprache ist kulturlos zu denken; ein dekulturnierter, bloß instrumenteller Spracherwerb ist im Bereich der natürlichen Sprachen undenkbar. Wo er angestrebt wird, beruht der Versuch auf einem Irrtum“, so konstatieren Bredella & Christ (1995: 12). Insofern beruht die *Didaktik des Fremdverstehens* auf einem interdependenten Kultur- und Sprachverständnis, wobei Fremdverstehen im Sinne der interkulturellen Kompetenz als die zentrale Fähigkeit zur Überschreitung des eigenkulturellen und sprachlichen Kontexts verstanden wird (vgl. Bredella 2017b: 93), um Lerner/innen auf etwaige interkulturelle Kontaktsituationen vorzubereiten und ihnen mannigfaltige Zukunfts- und Handlungsperspektiven zu eröffnen.⁷

Fremdverstehen erschließt sich auf Basis einer Dissonanz bzw. **Dialektik aus Eigenem und Fremdem**, wobei beide Begriffe keinesfalls eine „binäre bzw. antagonistische Opposition“ (Bredella et al. 2000: XXI) darstellen, sondern vielmehr als dynamisches und relationales Kontinuum aufzufassen sind (vgl. Bredella 2010a: 122). Weiterhin legen Bredella & Christ (1995: 11) schlüssig dar, dass Fremdheit stets durch eine Interrelation zum persönlichen (kulturellen) Blickwinkel bzw. Vorverständnis geprägt wird und demnach im Fremdverstehensprozess veränderbar ist, denn „fremd ist etwas oder fremd ist jemand in Bezug auf uns selbst, nicht dagegen im ontologischen Sinne eines *an sich*.“ Hieraus wird deutlich, dass neben kulturellen Gemeinsamkeiten vor allem auch die Unterschiede eine zentrale Voraussetzung für Verstehensprozesse spielen, da erst jene Differenz die Notwendigkeit von Fremdverstehen erzeugt (vgl. Bredella 2010a: 122). Beim Fremdverstehen richtet sich der Blickwinkel nicht ausschließlich auf die fremde Kultur, sondern schenkt ebenso dem eigenkulturellen Kontext besondere Aufmerksamkeit, wobei die Auseinandersetzung mit dem Fremden auf Basis des eigenkulturellen Wissens- und Erfahrungsvermögens angebahnt wird, da Menschen für gewöhnlich das Fremde vor der

⁷ Dennoch macht die Auseinandersetzung mit der Sekundärliteratur deutlich, dass in vielen Fällen keine klare Abgrenzung zu den Begriffskonzepten *Fremdverstehen* und *interkultureller Kompetenz* bzw. *interkulturelles Lernen/Verstehen* vorgenommen wird und demnach eine heterogene Terminologie existiert (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 42; Bredella 2010a: 120).

Folie ihres eigenkulturell geprägten Orientierungssystems interpretieren (vgl. Bredella 1994: 22; Rössler 2010a: 140). Überdies ergeben sich aus der beschriebenen Gebundenheit an eigene Vorerfahrungen durchaus Grenzen, sodass Verstehen immer auch begrenzt und unvollständig im Sinne eines „Nicht-Verstehen“ (ebd.: 26) ist, was jedoch nicht gleichbedeutend mit Vereinnahmung ist oder den Prozess des Fremdverstehens gar verunmöglicht.⁸

Vielmehr ermöglicht Fremdverstehen, die Grenze zwischen Eigenem und Fremdem zu verändern bzw. aufzuweichen. Für die Anbahnung von Fremdverstehen erweisen sich zwei grundlegende Voraussetzungen als basal: Dies umfasst zum einen die Teilfertigkeit der Wahrnehmung bzw. Bewusstmachung unterschiedlicher Sichtweisen als **Perspektivendifferenzierung** (vgl. Surkamp 2017: 275) sowie die Akzeptanz der sprachlichen und kulturellen ‚Andersartigkeit‘ (vgl. Bredella 2001: 12). Wie Bredella (2007b: 13) jedoch schlüssig feststellt, ist die Kenntnis darüber allein nicht ausreichend. Vielmehr impliziert gelingendes Fremdverstehen das Einfühlen in Menschen einer fremden Kultur mit dem Erschließen ihrer Innenperspektive, um „die Dinge mit ihren Augen zu sehen.“ Diese Bereitschaft und Fähigkeit des Sich-Hinein-Versetzens in Angehörige einer fremden Kultur wird in zahlreichen fremdsprachendidaktischen Publikationen als konstitutives Moment für interkulturelles Lernen bzw. Fremdverstehen ausgewiesen und gemeinhin als **Perspektivenübernahme** bzw. **Perspektivenwechsel** definiert (vgl. u.a. Schinschke 1995: 39; Burwitz-Melzer 2000: 43f.; Bredella 2017b: 93; Caspari 2000: 81; Surkamp 2017: 275).⁹ Hierbei handelt es sich allerdings nicht um eine isolierte Fähigkeit, sondern um ein komplexes Zusammenspiel von kognitiv-affektiven Fähigkeiten (vgl. ebd.: 275). Konkret meint dies den Wechsel zwischen eigenkultureller Innen- und fremdkultureller Außenperspektive (vgl. Bredella et al. 2000: XIX), wobei die fremdkulturelle Innenperspektive eingenommen werden muss. Dies bedeutet, einerseits das fremde Selbst- und Weltverständnis sensibel zu rekonstruieren, um andererseits ein Bewusstsein und eine Distanz zum eigenkulturellen Erleben zu gewinnen. Hierbei wird eine Annäherung des Eigenen und des Fremden ermöglicht (vgl. Bredella & Christ 1995: 13). Voraussetzung für die kognitive Rekonstruktion und das affektive Einfühlen ist die zeitweise Suspendierung eigenkultureller Sichtweisen und Wertvorstellungen (vgl. Bredella et al. 2000: XIX). Hieraus ergibt sich eine Distanzierung vom internalisierten kulturellen Bezugsrahmen sowie den damit verbundenen biografisch-subjektiv geprägten Wert- und Normenvorstellungen. Besondere Bedeutung gewinnt der Perspektivenwechsel, um interkulturellen Missverständnissen sowie Stereotypen, z. B. in Form unreflektierter Be- und Verurteilung nach eigenen Kategorien entgegenzuwirken, denn erst auf der Rekonstruktion des fremden Bezugsrahmens gründet die Einsicht, „dass die fremde Sprache und die fremde Kultur nicht nur

⁸ Das Konzept der *Didaktik des Fremdverstehens* sieht sich mit kritischen Stimmen, besonders von Vertreter/innen des transkulturellen Ansatzes konfrontiert, die einerseits die Möglichkeit von Fremdverstehen in Abrede stellen und andererseits die Kategorie der Fremdheit und das Konzept „als inhärent rassistisch“ (Bredella 2010c: 23) verurteilen. Dies rührt ihnen zufolge aus der künstlich wirkenden und simplifizierenden Dichotomie aus Eigenem und Fremdem, dem sie einen essentialistischen Charakter zuschreiben, da dieser beide Kulturen als stark vereinfachte und hermetische Gebilde auf fasse, zwischen denen klare Grenzen ziehbar seien und somit unweigerlich ihre kulturelle Diversität ignoriert werde. Demnach warnen Decke-Cornill & Küster (2015: 223) vor „einem Schematismus statischer Zuweisungen“, der eine Vereinnahmung bzw. Projektion der eigenen Kultur auf die fremde erzeugt und gleichbedeutend mit einer Reduktion bzw. Übersetzung des Eigenen auf das Fremde ist. Vor diesem Hintergrund wird dem Fremdverstehen vorgeworfen, eine Beherrschung bzw. Unterwerfung des Fremden anzustreben und nicht an dessen Anerkennung interessiert zu sein. Bredella entgegnet seinen Kritiker/innen, dass das Eigene im Fremdverstehensprozess nicht unberührt bleibt und sich ebenso wie das Fremde verändert, sodass Fremdverstehen einerseits möglich ist und andererseits erst auf dem Kontrast des Eigenen und des Fremden heraus entsteht (vgl. Bredella 1994: 28).

⁹ Der Begriff und das Konzept des Perspektivenwechsels wurde maßgeblich innerhalb der *Didaktik des Fremdverstehens* entwickelt und geprägt. Hier wird der Perspektivenwechsel vor allem im Hinblick auf das Potential von Literatur für Fremdverstehensprozesse diskutiert. Vertiefend wird diese Thematik im Kapitel 5.1 dargestellt.

verzerrte Formen unserer eigenen Sprache und Kultur darstellen, sondern ihrer jeweiligen eigenen Logik folgen“, wie Bredella (2007a: 23) pointiert zusammenfasst. Außerdem weist Bredella (2010a: 121) im Sinne eines flexibel-dynamischen Kulturkonzeptes (vgl. Kapitel 2.1) zurecht daraufhin, dass es „die Innenperspektive“ nicht gibt. Dementsprechend gilt es, mehrere Perspektiven einzunehmen, um ein differenziertes Kulturverständnis im Spannungsfeld kollektiver und individueller Identitäten zu erwerben, kulturelle Diversität angemessen wertzuschätzen und demnach auch ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz auszubilden (vgl. Bredella 2001: 10).

Dennoch fordern die fremdkulturellen Alternativen vertraute Handlungsmuster und Konzepte heraus, welche indes nicht mühelos abzustreifen sind, weil fremdkulturelle Verhaltens- und Denkmuster zunächst mit eigenkulturellen Kategorien beobachtet und bewertet werden (vgl. Bredella 2007a: 13). Interkulturelles Lernen ist demnach nicht voraussetzungslos. Angesichts dessen ist die Einnahme der Innenperspektive nicht hinreichend, denn ein differenziertes Selbst- und Fremdverstehen geht erst im Sinne eines konstruktiven Dialogs des Eigenen und des Fremden im **Wechselspiel der Innen- mit der Außenperspektive** (vgl. Bredella 1999: 113) auf und macht Fremdverstehen fruchtbar, wobei beide Komponenten als gegenseitiges Korrektiv, als kritische Konfrontation ineinandergreifen. Eigene Wert- und Deutungsmuster verschwinden nicht in der Außenperspektive, sondern werden gemeinsam mit dem fremden Bezugsrahmen in einer übergeordneten Reflexionsebene präsent bzw. gehen ineinander ein (vgl. Bredella 2007a: 24; Bredella 2017b: 94). Diese Vermittlung zwischen dem eigenen und fremden Standpunkt lässt eine neue, vermittelnde und reflektierte Perspektive der eingebrachten Vorstellungen beider Dialogpartner/innen entstehen und wird als **Perspektivenkoordination** bezeichnet (vgl. Schinschke 1995: 42; Bredella et al. 2000: XXVI; Caspari 2000: 81). Auf diese Weise gewinnt das Subjekt eine dritte Perspektive, welche jedoch nicht zwangsläufig Einverständnis bzw. unkritische Billigung oder Übernahme impliziert, derer sich Lerner/innen vorbehaltlos anpassen. Vielmehr erweitern sie in interkulturellen Aushandlungsprozessen ihre Identität, ohne sie aufzugeben (Bredella 1999: 98). Hierbei ist es durchaus möglich, Meinungsverschiedenheiten herauszuarbeiten und sich auf ein „we agree that we disagree“ zu verständigen (Bredella et al. 2000: XXIX). Diese Horizontverschmelzung wird in der Fremdsprachendidaktik als Zielebene ‚dritter Ort‘ zwischen Eigenem und Fremden bezeichnet (vgl. Roche 2020: 366).

Fremdverstehen erweist sich somit als „ein dynamischer und unabschließbarer Bildungsprozess“ (Bredella 2007a: 24), der eine identitätsbereichernden Relativierung bzw. Transformation des eigenen Ich- und Weltverständnisses bzw. Verstehenshorizonts entfaltet und über eine ethnozentrische¹⁰ Sichtweise hinausführt (vgl. Bredella 2010a: 124). Hieraus zeichnet sich bereits der mehrdimensionale Charakter interkultureller Kompetenz ab, der als komplexes Bündel kognitiver und affektiver Lernziele im Wesentlichen in drei Teilfertigkeitsebenen differenziert werden kann und demnach Wissen, Einstellungen und Bewusstheit umfasst (vgl. Nünning & Surkamp 2013: 158; Freitag-Hild 2016: 136; Leonhardt 2020: 19). Diese werden im nachfolgenden Unterkapitel differenziert mithilfe fremdsprachendidaktischer Modelle kategorisiert.

¹⁰ Der Begriff Ethnozentrismus ist vor allem in sozial-, kultur- und politikwissenschaftlichen Diskursen von Bedeutung und versteht sich als universalistisches Konzept, um das Verhalten der eigenen ethnischen Gruppe und deren Kultur als einzig richtige zu verstehen und die Werte und Regeln der In-Group als Maßstab zur Bewertung von anderen ethnischen Gruppen, sogenannten Out-Groups anzulegen. Im Gegensatz hierzu steht der Kulturrelativismus (vgl. Volkmann 2010: 137).

2.3 Fremdsprachendidaktische Modelle interkultureller Kompetenz

Im Hinblick auf die Vielzahl erschienener Publikation aus unterschiedlichen Fachrichtungen zur Konkretisierung und Ausdifferenzierung interkultureller Kompetenz ist es erstens kaum möglich und zweitens nicht zielführend, diese in Gesamtheit darzustellen. Aus diesem Grund konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Erläuterung von zwei fremdsprachendidaktisch konzeptionierten Erklärungsmodellen von Michael Byram (2021)¹¹ und Andrea Rössler (2010a). Die Betrachtung beider Ansätze erfüllt im Wesentlichen zwei Zwecke: Einerseits erlaubt es, die interkulturelle Kompetenz in ihrer Komplexität detailliert darzustellen und auf diese Weise die curricularen Vorgaben (folgend in Kap. 2.4) besser einordnen zu können. Andererseits basieren die sich anschließenden unterrichtspraktischen Überlegungen auf der theoretischen Grundlage, worauf im Sinne einer systematischen Aufgabentypologie rekurriert wird.

2.3.1 Intercultural Communicative Competence (ICC-Modell): Michael Byram

Innerhalb des fremdsprachendidaktischen Forschungsdiskurses ist das von Michael Byram entwickelte ICC-Modell international vielfach rezipiert worden und hat darüber hinaus einen außerordentlichen Beitrag geleistet, um den komplexen Lehr-Lernprozess interkultureller Kompetenz differenziert zu strukturieren, sodass es seither sowohl in zentralen nationalen als auch europäischen Bildungsvorgaben, wie den Bildungsstandards und im GeR, wenn auch in modifizierter Form, fest verankert ist und diese maßgeblich geprägt hat (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 66; Freitag-Hild 2016: 136; Hallet 2017: 182). Byrams Ansatz etabliert das Ideal des Fremdsprachenlernenden als *intercultural speaker*, welches als Alternativkonzept zum *native speaker* aufzufassen ist (vgl. Schmenk 2017: 143). Dieser besitzt nunmehr die Fähigkeit, die Beziehungen zwischen der eigenen und der fremden Kultur, die in einer Fremdsprache ausgedrückt werden und denen ihrer Gesprächspartner, die in derselben Sprache oder sogar in einer Kombination von Sprachen ausgedrückt werden, zu erkennen und zu bewältigen, wobei es sich um die L1 der Gesprächspartner/innen handeln kann oder auch nicht (vgl. Byram 2021: 17).¹² Demnach postuliert Byram insgesamt vier integrativ zusammenwirkende Teilkomponenten: *linguistic competence*, *sociolinguistic competence*, *discourse competence* sowie die *intercultural competence*, die im Fokus seiner Überlegungen steht (vgl. ebd.: 61f.). Die interkulturelle Kompetenz entfaltet sich innerhalb von drei Dimensionen: Wissen (knowledge), Attitudes (Einstellungen) und Fertigkeiten (skills). Hierbei differenziert Byram wiederum in die sogenannten fünf *savoirs*. Diese bestehen aus *savoir* (knowledge), *savoir être* (attitudes), *savoir comprendre* (skills of interpreting/relating), *savoir apprendre/faire* (skills of discovery/interaction) und *savoir s'engager* (critical cultural awareness) (vgl. ebd.: 62).

Unter der ersten Teilkomponente **savoir** (kognitive Dimension) ist zunächst spezifisches soziokulturelles Orientierungswissen über die eigene und die fremde Kultur im Sinne traditioneller Landeskunde angesiedelt. Dieser Bereich subsummiert einerseits Wissen über zentrale historische Ereignisse und

¹¹ Hierbei handelt es sich um das jüngst überarbeitete ICC-Modell von 1997.

¹² Das Konzept des *native speaker* gilt in der Fremdsprachendidaktik nunmehr als überholtes Orientierungsmuster. Ihm wird vorgeworfen, eine utopische Zielsetzung zu erschaffen, die einerseits Fremdsprachenlernende mit L1-Sprecher/innen gleichsetzt und es prinzipiell möglich ist, denselben Kompetenzstand zu erwerben. Andererseits, so postulieren Forscher/innen, ist es unmöglich, „doppelter Muttersprachler“ (Schmenk 2017: 143) zu sein. Darüber hinaus schenkt dieses Konzept nahezu ausschließlich der sprachlichen Ebene Beachtung, wohingegen die außerlinguistische Dimension des Fremdsprachenlehrens und -lernens der interkulturellen Komponenten unterlaufen wird (vgl. ebd.: 143).

ihre Bedeutsamkeit für die national-kollektive Identität, gegenwärtige und frühere Beziehung beider Nationen zueinander, prägende Denk- und Wahrnehmungsweisen, Traditionen, Gebräuche, kulturelle Praktiken, Sozialisationsprozesse, geografische Aspekte sowie gesellschaftliche Institutionen. Andererseits umfasst es kulturallgemeines Wissen über Interaktions-/Kommunikationsprozesse und -techniken auf individueller sowie gesellschaftlicher Ebene (vgl. ebd.: 63f.). Insofern ist in dieser Kategorie eine Kombination aus deklarativem und prozeduralem Wissen angesiedelt, über das ein *intercultural speaker* verfügen muss, um entsprechend kompetent in Kontaktsituation zu kommunizieren.

Das **savoir être** versteht sich als affektiv-persönlichkeitsbezogene Kompetenz. Sie bezieht sich auf die Einstellungen des *intercultural speakers* und seine Fähigkeit, sich auf kulturelle Fremdheit mit Offenheit und positiver Neugierde einzulassen, was als konstitutiv für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation erachtet wird (vgl. ebd.: 62). Hierzu zählt die Bereitschaft, zunächst eine wertschätzende Haltung gegenüber unbekanntem Denk- und Lebensweisen zu entwickeln sowie diese aus der Perspektive des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin zu rekonstruieren und sich somit von der eigenkulturellen Prägung zu distanzieren. Auf diese Weise gelingt es, kulturelle Vorannahmen bzw. stereotype Ansichten zu relativieren und zu reflektieren, um ethnozentrische Sichtweisen aufzubrechen und künftig zu vermeiden (vgl. ebd.: 63). Hiermit wird deutlich, dass auch in Byrams Modell die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel eine zentrale Rolle spielt. Die Fähigkeit, fremdkulturelle Phänomene, Dokumente und Ereignisse zu interpretieren und sie in Bezug zur eigenen Kultur zu setzen, bildet die dritte Teilkomponente des **savoir comprendre** (affektive Dimension). Auf diese Weise ist der *intercultural speaker* in der Lage, auch ethnozentrisch geprägte Sichtweisen, Bereiche des Missverstehens und gestörte interkulturelle Kommunikations- und Begegnungssituationen zu identifizieren und entsprechend angemessen zwischen divergenten kulturellen Sichtweisen zu vermitteln (vgl. ebd.: 65) oder gegebenenfalls auch „*unresolvable issues*“ zu erkennen (ebd.: 48). Der vierte Fertigkeitbereich des **savoir apprendre/faire** bezeichnet die Fähigkeit, sich selbstständig neues Wissen über kulturelle Praktiken, Verhaltensweisen und Konzepte, auch im Austausch anzueignen bzw. zu erschließen, jedoch auch mit bereits erworbenem Wissen in Verbindung zu setzen und dies in realen Kommunikations- und Begegnungssituationen anzuwenden und im Sinne einer interkulturellen Handlungsfähigkeit in Echtzeit zu vermitteln (vgl. ebd.: 65). Gemeinsam bilden das *savoir comprendre* und letztere Teilkomponente eine handlungsbezogene Dimension, die eng mit Können und Verhalten verzahnt ist.

Das **savoir s'engager** versteht sich als übergeordnete politisch-bildungserzieherische Komponente interkultureller Kompetenz, die im Sinne eines kritischen Kulturbewusstseins (*critical cultural awareness*) und Reflexionsvermögens für eigene- und fremdkulturelle Phänomene, Sichtweisen und Praktiken ausgebildet wird sowie eine besondere Bedeutung innerhalb des Modells einnimmt. Es beinhaltet die Fähigkeit, die zum Ausdruck kommenden impliziten sowie expliziten Werte kultureller Dokumente, Ereignisse sowie Situationen anhand systematisch-expliziter Kriterien zu identifizieren und einzuordnen. Hiermit verbunden ist zudem die Einsicht über die Kulturgebundenheit des individuellen Fühlens, Denkens und Wahrnehmens. Hieraus ergibt sich die Fähigkeit, in interkulturellen Begegnungssituationen mithilfe des Rückgriffs auf eigene, bereits vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellung vermittelnd zu agieren und wenn erforderlich, einen gewissen Grad an Akzeptanz kritischen Sichtweisen gegenüber innerhalb der fremden Kultur zu entwickeln. (vgl. ebd.: 66).

2.3.2 Komponentenmodell interkultureller Kompetenz: Andrea Rössler

Ein weiteres erwähnenswertes Modell mit besonderer Relevanz für die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik legt Andrea Rössler (2010a) vor. Um interkulturelle Kompetenz als komplexen, multidimensionalen Prozess differenziert zu fassen, orientiert sie sich ebenfalls an der von Byram entworfenen Dreiteilung und unterscheidet in drei Komponenten: die *wissensbasierte-analytische*, die *affektiv-attitudinale* und die *handlungsorientierte* Ebene (vgl. Rössler 2010a: 141).

Die **wissensbasierte-analytische Komponente** lässt sich ihrerseits in drei Teilbereiche auffächern, unter dem „allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation“, „Wissen über Beziehung zwischen Sprache und Kultur“ sowie „soziokulturelles Wissen über Zielländer“ (vgl. ebd.: 143f.) subsummiert wird. Erstere umfasst zum einen Kenntnisse über die Funktionsweise und Rolle von Stereotypen und Kulturstandards innerhalb interkultureller Interaktionen sowie zum anderen die Einsicht über die kulturelle sowie affektiv-soziale Prägung gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse (vgl. ebd.: 143). Außerdem erlangen die Lernenden innerhalb der zweiten Teildimension Wissen darüber, dass Sprache und Kultur untrennbar miteinander verflochten sind, was sich innerhalb einer kulturspezifischen Prägung kommunikativer Konventionen bzw. Interaktionen niederschlägt, wie z. B. durch sogenannte *hot-words*, idiomatische Ausdrücke oder para- bzw. nonverbale Faktoren (vgl. ebd.: 143f.). Innerhalb der letzten Unterkategorie rekonstruieren die Lernenden einerseits „aktuelle und historische soziokulturelle Phänomene der Zielländer“, wie u. a. Traditionen, Rituale, geografische Informationen sowie andererseits das kulturelle Norm- und Wertesystem, spezifische Denk- und Lebensweisen sowie Kulturstandards der Zielkultur (vgl. ebd.: 144).

Interkulturelle Begegnungssituationen sind unweigerlich von spezifischen subjektiven Haltungen und Emotionen positiv oder negativ beeinflusst, die mit der fremden Kultur und deren Angehörigen assoziiert werden und u. a. zwischen Furcht, Abscheu und Exotismus zirkulieren können. Vor diesem Hintergrund erschließt sich die **affektiv-attitudinale Komponente** innerhalb interkultureller Kompetenz. Unersetzliche Voraussetzung für erfolgreiche interkulturelle Interaktionen ist demnach eine positive Offenheit, Neugierde, Flexibilität sowie Toleranz gegenüber der Fremdkultur und deren Mitgliedern sowie die Fähigkeit, aus dem eigenkulturell geprägten Bezugsrahmen mithilfe eines Perspektivenwechsels, wenn auch zeitweilig, hinauszutreten, um so die Denk- und Wahrnehmungsweisen von Mitgliedern einer fremden Kultur zu rekonstruieren und so Empathiefähigkeit zu entwickeln. Innerhalb dieser Teilkomponente bilden die SuS zudem eine sogenannte Ambiguitätstoleranz aus, um etwaige kulturelle Widersprüche zwischen dem eigenen und fremden Normen- und Wertesystem auszuhalten (vgl. ebd.: 142). Innerhalb der **handlungsorientierten Komponente** entwickeln die Fremdsprachenlernenden eine „fremdsprachliche Handlungskompetenz“ (ebd.: 144) im Sinne von spezifischen Strategien und Fähigkeiten, um interkulturelle Begegnungssituation produktiv zu bewältigen, welche sich in zwei Subdimensionen differenzieren lässt. Dies meint einerseits „interkulturell relevantes rezeptives und produktives Können“ sowie „interkulturell relevante Kommunikationsstrategien“ (ebd.: 144). Die erste Unterkategorie umfasst die Fähigkeit der Lernenden, fremdkulturelle Texte in einen „spezifischen soziokulturellen Kontext“ (ebd.: 144) zu situieren, in Bezug zu eigenkulturellen Dokumenten zu setzen, dazugehörige kulturell geprägte Genremuster zu identifizieren sowie angeeignetes kulturell geprägtes kommunikatives Wissen und Konventionen in Kontaktsituationen angemessen anzuwenden (ebd.: 145). Mithilfe

interkulturell relevante[r] Kommunikationsstrategien“ (ebd.: 145) erklären sich die Lernenden grundsätzlich zu interkulturellen Kontaktsituationen bereit, wenden geeignete Kommunikationsstrategien an, um bspw. ein Gespräch zu initiieren, Gesprächsstörungen oder mögliche -abbrüche zu verhindern und agieren im Sinne eines/einer Kultur- bzw. Sprachmittlers/Sprachmittlerin (vgl. ebd.: 145).

Der besondere Wert dieses Modells liegt darin, dass es das integrative Zusammenwirken der einzelnen Komponenten interkultureller Kompetenz verdeutlicht. Außerdem ähnelt Rösslers Verständnis den aktuellen Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache sowie dem KC Spanisch für die Sek. II, welches es im nächsten Kapitel vorzustellen gilt.

2.4 Bildungspolitische Rahmenbedingungen interkultureller Kompetenz

Das nachfolgende Unterkapitel widmet sich den bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die als hierarchische Steuerungsebenen aufzufassen sind und die interkulturelle Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht Spanisch thematisch konzeptionieren. Es gilt jedoch zu beachten, dass eine inhaltliche Schwerpunktsetzung im Hinblick auf die produktive Bearbeitung der Forschungsfragen und diesbezüglich der Entwicklung des Praxisteils vorgenommen wird. Außerdem werden aufgrund von Überschneidungen, besonders vom ICC-Modell mit den bildungspolitischen Dokumenten ausschließlich auf die relevanten Gemeinsamkeiten hingewiesen und auf die Unterschiede im Detail eingegangen.

2.4.1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

Der GeR fungiert einerseits als überstaatliche und verbindliche europäische Normierung des Fremdsprachenunterrichts. Er orientiert sich andererseits in modifizierter Form terminologisch am ICC-Modell nach Michael Byram und umfasst *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être* und *savoir-apprendre*. Hierbei wird deutlich, dass die Komponenten *savoir-comprendre* und *savoir-s'engager* des ICC-Modells im GeR nicht enthalten sind. Die Komponente des **savoir** subsumiert vollumfänglich, wie im Modell von Byram erläutert, das deklarative soziokulturelle Wissen im Sinne der traditionellen Landeskunde über das Zielsprachenland (vgl. Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2013: 103ff.). Diese eher landeskundliche Wissenskomponente wird im Unterschied zu Byrams Modell mithilfe des interkulturellen Bewusstseins ergänzt, welches „aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der ‚Welt des Herkunftslandes‘ und der ‚Welt der Zielsprachengemeinschaft‘ (Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst“ (ebd.: 105). Zudem schließt interkulturelles Bewusstsein auch die Kenntnis darüber ein, „wie eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, nämlich häufig in Form nationaler Stereotypen“ (ebd.: 105). Die zweite Teilkomponente des **savoir-faire** umfasst Fertigkeiten und prozedurales Wissen sowie bildet somit die Umsetzung des im *savoir* erworbenen deklarativen Wissens. Anders als bei Byram fasst der GeR das *savoir-faire/ apprendre* als getrennte Bereiche voneinander auf. Zudem untergliedert der GeR im Gegensatz zum ICC-Modell zwei Teilbereiche: die praktischen und interkulturellen Fähigkeiten. Erstere umfassen soziale, alltägliche, berufliche und freizeitbezogene Fertigkeiten, um die zuvor dargestellten Konventionen, Routinen und spezifischen alltägliche Handlungen auszuführen (vgl. ebd.: 105f.) und meinen eine Umsetzung des erworbenen Wissens, ähnlich wie bei Byram. Die interkulturellen Fertigkeiten umfassen u.a. „die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren, wirksam mit

interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen [sowie] die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden“ (ebd.: 106). Letzteres, also die Überwindung interkultureller Missverständnisse ist in Byrams Modell eigentlich dem Bereich des *savoir-comprendre* zuzuordnen. Die persönlichkeitsbezogene Kompetenz des *savoir-être* beinhaltet im Wesentlichen die von Byram als zentral erachteten Einstellungen, wie Offenheit, Neugierde und Toleranz fremden Kulturen gegenüber (ebd.: 106). Zudem wird auch hier die „Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise und das eigene kulturelle Wertesystem zu relativieren“, vorausgesetzt (ebd.: 107) und impliziert damit auch einen Perspektivenwechsel in Angehörige der fremden Kultur. Als abschließende Komponente benennt der GeR das *savoir-apprendre*, womit eine mehrdimensionale und persönlichkeitsbezogene „Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuer Erfahrung und zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen, das dabei, wenn nötig, verändert wird“ (ebd.: 108), gemeint ist. Dies entspricht dem Fertigungsbereich *savoir apprendre/faire* von Byram.

2.4.2 Die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache der KMK

Das Modell der interkulturellen Kompetenz in den 2012 erschienenen Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache der KMK orientiert sich, wenn auch leicht modifiziert, in ihrer Konzeption maßgeblich an den Dimensionen des GeR. Innerhalb der Bildungsstandards wird die interkulturelle kommunikative Kompetenz als mehrdimensionaler „Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns“ (KMK 2012: 19) definiert, welcher durch ein komplexes „Zusammenspiel von *Wissen, Einstellungen und Bewusstheit*“ (ebd.) konstituiert wird. Der Bereich des Wissens (*savoir*) umfasst sowohl fremdkulturelles als auch strategisches Wissen. Ersteres meint besonders das soziokulturelle Orientierungswissen (ebd.: 19). Das strategische Wissen „ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, mit eigenem und fremdem sprachlichem und kulturellem Nichtverstehen und mit der Begrenztheit ihrer Lernersprache in Kommunikationssituationen umzugehen“ (ebd.: 19). Basierend auf dem Aspekt des Wissens beinhaltet interkulturelle kommunikative Kompetenz zudem angemessene Einstellungen, wie „die Bereitschaft und Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und beim eigenen Sprachhandeln sprachliche und inhaltliche Risiken einzugehen.“ (ebd.: 19). Weiterhin setzt erfolgreiche interkulturelle Kommunikation ein entsprechendes Bewusstsein voraus, da die Lernenden einerseits bereit sind, „ihr persönliches Verstehen und Handeln zu hinterfragen“ (*savoir-être*) und andererseits befähigt, „mit den eigenen Standpunkten Unvereinbares auszuhalten und in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren“ (*savoir-apprendre*) (ebd.: 19).

Darüber hinaus erhalten besonders fremdsprachliche bzw. -kulturelle Texte eine besondere Relevanz, da die dort enthaltenen Sinnangebote vor dem Hintergrund ihres eigenkulturellen Kontextes eingeordnet und reflektiert werden sollen (vgl. ebd.: 19). Demnach sind literarische Texte von besonderer Bedeutung, um die Empathiefähigkeit, kritische Distanz, Urteilsfähigkeit sowie situationsangemessenes und adressatenbezogenes kommunikatives Handeln der SuS zu fördern (vgl. ebd.: 19). Zudem führen die Bildungsstandards der KMK sogenannte Kann-Deskriptoren im Sinne kompetenzorientierter Lernziele auf (vgl. ebd.: 19). Für die vorliegende Arbeit sind folgende Lernziele von exemplarischer Bedeutsamkeit: Die SuS „können ihre Wahrnehmungen und (Vor-)Urteile erkennen, hinterfragen, relativieren und ggf. revidieren, einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen“ (ebd.: 20) sowie „fremde und eigene Werte, Haltungen und Einstellungen ihrer

zielsprachigen Kommunikationspartner erkennen und unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Hintergrundes einordnen“ (ebd.). In interkulturellen Begegnungssituationen sind sie daher befähigt, „sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund [zu] beziehen und sich konstruktiv-kritisch“ (ebd.) zu verhalten. Auf eine Niveaudifferenzierung in der gymnasialen Oberstufe wird ebenso wie in den Bildungsstandards verzichtet.

2.4.3 Das niedersächsische Kerncurriculum Spanisch der Sekundarstufe II

Die kompetenzorientierten Rahmenlehrpläne der Bundesländer, so auch das niedersächsische Kerncurriculum¹³ für den Spanischunterricht der Sek. II, greifen auf die Bildungsstandards als Orientierungshilfe zurück. Aufgrund der inhaltlich-strukturellen Anlehnung und der zum Teil synonymischen Entsprechung der Kann-Deskriptoren wird darauf verzichtet, diese im Detail zu rekapitulieren, weshalb dieses Kapitel die maßgeblichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Dokumente fokussiert. Wie bereits in den Bildungsstandards definiert, formuliert das KC der Sek. II die interkulturelle kommunikative Kompetenz als „Verstehen und Handeln in Kontexten, in denen die Fremdsprache verwendet wird“ (ebd.: 24), was „auf dem Zusammenwirken von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit“ (ebd.: 8) basiert. Im Unterschied zu den Bildungsstandards wird dies unter dem Konzept einer „interkulturelle[n] fremdsprachliche[n] Handlungsfähigkeit“ (ebd.: 6) zusammengefasst, welche die Basis für einen respektvollen und toleranten Umgang in interkulturellen Begegnungssituationen bildet (vgl. ebd. 5). In der Sek. II erwerben die SuS „Wissen über Alltagskultur und Berufswelt, gegenwärtige politische und soziale Bedingungen sowie historische und kulturelle Entwicklungen“ (vgl. ebd.: 24), so wie es synonymisch von der KMK eingefordert wird. Dies schließt Kenntnisse und dessen Erklärung über Gewohnheiten, Vorurteile und Stereotypen sowie Kulturstandards ein (vgl. ebd.), auf Basis dessen die SuS in der Sek. II, wie wortgleich in den Kann-Deskriptoren der Bildungsstandards formuliert, Stereotypen erkennen, überwinden und Perspektiven wechseln und miteinander koordinieren (vgl. ebd.: 25). Außerdem entwickeln die Lernenden einen sensiblen und kritisch-reflektierten Umgang mit kultureller Differenz, um in interkulturellen Begegnungssituationen angemessen und konstruktiv zu handeln (vgl. ebd.: 25). Weiterhin fokussiert das KC in starker Anlehnung an die Bildungsstandards die Relevanz fremdkultureller Texte (vgl. ebd.: 24). Die Lernenden analysieren die „expliziten und impliziten Aussagen und reflektieren sie vor dem Hintergrund ihres eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes“ (vgl. ebd.: 24). Hiermit werden ihre Empathiefähigkeit und kritische Distanz (weiter-)entwickelt. (ebd.: 24). Dies befähigt sie weiterhin zur kritischen Selbstreflexion sowie dazu, „fremdkulturelle Besonderheiten nachzuvollziehen und in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren“ (ebd.: 24). Im KC wird jedoch die schwierige Mess- bzw. Standardisierbarkeit interkultureller Kompetenzen hervorgehoben. Ebenso wie in den Bildungsstandards wird auf eine Niveaudifferenzierung verzichtet (vgl. ebd.: 25).

¹³ Im Folgenden KC.

3 Stereotypen und Kulturstandards: Bedeutung im interkulturellen Spanischunterricht

3.1 Stereotypen: Entstehung, Merkmale und Funktionen

Ausgehend von einer unübersichtlichen Lebens- und Erfahrungswelt fungieren Stereotypen als kognitiv-reduktionistische Schemata bzw. Interpretationsfolien, die innerhalb eines rational-automatisiert ablaufenden Wahrnehmungs- und Kategorisierungsprozesses menschliches Denken, Fühlen und Handeln steuern. Vor diesem Hintergrund dienen sie dem Individuum als zentrale Orientierungshilfe, um die Vielzahl an komplexen Sinnes- und Umwelteindrücken systematisch aufzuarbeiten und erfolgreich zu bewältigen (vgl. u.a. Volkmann 2010: 87; Caspari 2012: 15; Heringer 2017: 204). Demnach gilt es, stereotype Vorstellungsinhalte, die landläufig zumeist negativ konnotiert sind, zunächst nicht zu verurteilen und per se als undifferenzierte Vorstellungen zu missachten, sondern als durchaus entlastende mentale Routinen der individuellen Wirklichkeits(re-)konstruktion, die zudem Handlungsfähigkeit verschaffen (vgl. Löschmann 1998: 13; Heringer 2017: 204, 209; Löschmann 1998: 13). Angesichts dessen fasst Lippmann (2018: 120) folgerichtig und überzeugend zusammen:

[Stereotype] sind ein geordnetes, mehr oder minder beständiges Weltbild, dem sich unsere Gewohnheiten, unser Geschmack, unsere Fähigkeiten, unser Trost und unsere Hoffnungen angepasst haben. Sie bieten vielleicht kein vollständiges Weltbild, aber sie sind das Bild einer möglichen Welt, auf das wir uns eingestellt haben. In dieser Welt haben Menschen und Dinge ihren wohlbekanntesten Platz und verhalten sich so, wie man es erwartet.

Bei der Entstehung von Stereotypen benennt Heringer (2017: 208) im Wesentlichen einen vierdimensionalen Prozess: „Kategorisierung, Selektion, Generalisierung und Stereotypisierung“. Innerhalb der ersten Phase werden sinnfällige und leicht identifizierbare Merkmale bzw. Objekte, wie z.B. das Aussehen, die Sprache, die Charakterzüge sowie Handlungsweisen von Einzelpersonen kategorisiert, welche zusätzlich mit einer entsprechenden negativen oder positiven „emotional-wertende[n] Tendenz“ (Quasthoff 1973: 28) aufgeladen werden können (vgl. Schuhmann 2008: 113; Heringer 2017: 208). Im nächsten Schritt wird, ausgehend von einem Mitglied einer bestimmten Personengruppe oder Kultur ein spezifisches und für besonders charakteristisch erachtetes Merkmal selektiert. Dies wird dann als (über-)generalisierende Schablone stark simplifizierend mit einer spezifischen Personengruppe oder Kultur als homogenes Kollektiv kausal attribuiert. Dem wird zusätzlich eine verallgemeinernde Bedeutung beigemessen (vgl. Schuhmann 2008: 118; Volkmann 2010: 86). Von Stereotypisierung wird dann gesprochen, wenn „widersprüchliche Evidenzen“ (Heringer 2017: 209) oder intraindividuelles Alternativverhalten zugunsten einer undifferenzierten Beobachtung und Bewertung an Bedeutung verlieren. Demensprechend fehlt es stereotypen Denkmustern an einer objektiven Grundlage bzw. sorgfältigen Prüfung. Dennoch wird an ihnen mit tiefer Überzeugung festgehalten, sodass sie keiner weiteren Verifizierung bedürfen (vgl. Hermann-Brennecke 1991: 69) und folglich in rigider, irrationaler Form innerhalb des individuellen Sozialisationsprozesses erworben und über Generationen hinweg (un-)bewusst tradiert werden und daher nur schwer aufzubrechen sind (vgl. u.a. Löschmann 1998: 14, 16; Ertl & Gymnich 2007: 73; Schuhmann 2008: 118; Vatter 2019: 188).

Weiterhin spielen Perspektivierungen im Hinblick auf Stereotypisierung eine wesentliche Rolle. So können die verbundenen (Wert-)Vorstellungen einerseits von außen, dem Fremdkollektiv (Heterostereotyp) oder andererseits von innen, dem Eigenkollektiv (Autostereotyp) zugesprochen werden (u.a. vgl.

Volkman 2010: 86; Michler 2017: 66). Darüber hinaus unterscheiden Vatter (2019: 189) und Michler (2017: 66) sogenannte Metastereotype, die „Annahmen über Stereotype von Anderen über die eigene Gruppe/Kultur“ meinen. Erstere sind zumeist mit einem positivierenden Selbstbild verbunden, wohingegen Fremdgruppen bzw. -nationen vorwiegend negativ assoziierte Eigenschaften zugeordnet werden (vgl. Erll & Gymnich 2007: 72; Caspari 2012: 16). In diesem Zusammenhang spiegeln sich stereotype Vorstellungsinhalte sowohl in formelhaften Wendungen, Gemeinplätzen, Anekdoten sowie Witzen (vgl. Löschmann 1998: 14; Lüsebrink 2008: 88), vor allem aber Nationalstereotypen, wie bspw. *die/der fleißige und stets pünktliche Deutsche, der/die temperamentvolle, pausenlos flamencotanzende und siestapraktizierende Spanier/in* wider (vgl. Schuhmann 2008: 113).

Wenngleich Stereotype eine unverzichtbare denkökonomische Entlastungs- und Orientierungsfunktion erfüllen, stellen sie dennoch ein verzerrtes und unvollständiges Weltbild dar (vgl. Erll & Gymnich 2007: 73) und können darüber hinaus eine gefährliche und höchst problematische Ausprägungsform annehmen, wenn sie vor allem mit negativen Assoziationen aufgeladen sind (vgl. Bausinger 1988: 161; Volkman 2010: 90).¹⁴ Auf diese Weise provozieren sie ein unreflektiertes Denken und Handeln, welches individuelle Erfahrungen mit der Realität den vorgefertigten, überlieferten, ‚verinnerlichten‘ Stereotypen unterordnet, sodass in der interkulturellen Begegnung die Sicht auf den Anderen verengt, vergrößert und sogar verfälscht werden kann (vgl. Hermann-Brennecke 1991: 65). Außerdem erfüllen Stereotypen eine zentrale Abgrenzungsfunktion, um sich der eigenen Zugehörigkeit zu einer Gruppe bzw. Kultur zu versichern (vgl. Bausinger 1988: 161; Caspari 2012: 16; Michler 2017: 66), was sich im Hinblick auf Identitäts- bzw. Sinnstiftungsprozesse im Spannungsfeld mit Alterität als konstitutiv erweist, um einerseits die Bildung des Selbstwertgefühls zu stabilisieren und positiv zu unterstützen (Löschmann 1998: 17; Vatter 2019: 190) sowie andererseits Sicherheit und Solidarität zu erzeugen (vgl. Quasthoff 1973: 40; Erll & Gymnich 2007: 73). Unweigerlich geht hiermit jedoch die Bildung der Opposition von In- und Outgroups einher, wobei die ‚Anderen‘ hinsichtlich sozialer Kategorien ausgegrenzt und oftmals als minderwertig und eigenartig diffamiert werden (vgl. Hermann-Brennecke 1991: 72).

Abschließend sei darauf verwiesen, dass es innerhalb des Forschungsdiskurses umstritten ist, ob und inwieweit Stereotypen ein „Körnchen Wahrheit“ (Bredella 1999: 107) beinhalten. Während Bredella diese Frage abschließend als unbeantwortbar erachtet (vgl. Bredella 1988: 8), so spricht Bausinger (1988: 161) Stereotypen einen „relativen Wahrheitsgehalt“ zu. Für Popovic hingegen sind Stereotypen hinsichtlich der Situation variabel und können zeitweise den Tatsachen entsprechen (vgl. Popovic 1998: 209). Nünning allerdings kommt zu dem Schluss, dass stereotype Vorstellungen keine Überschneidungen mit der Realität aufweisen und stattdessen eine außerordentliche Aussagekraft über die äußernde Person besitzen (vgl. Nünning 1994: 179).

¹⁴ Die Begriffskonzepte *Stereotyp* und *Vorurteil* werden in der Forschung sowie in der Praxis zumeist nicht trennscharf voneinander unterschieden, die Grenzen sind fließend. Einige Autor/innen definieren Stereotypen eher als kognitiven Erfahrungsmodus, wohingegen das Vorurteil eine affektiv-normative Komponente beinhaltet, die als „gefühlsmäßig unterbaut, als verhaltens- und daher diskriminierungsrelevant“ (O’Sullivan & Rösler 2017: 339) definiert wird und somit negativ konnotiert ist. Popovic (1998: 208), Caspari (2012: 16), Heringer (2017: 208) und Michler (2017: 66) hingegen sprechen von positiven und negativen Stereotypen. An dieser konzeptuellen Auffassung anschließend wird im Zuge dieser Arbeit ausschließlich mit dem Begriff Stereotyp gearbeitet, da dies terminologisch am plausibelsten ist und sich im Hinblick auf die didaktische Durchführbarkeit für den Praxisteil als sinnvoll erweist, um keine Verwirrung zu stiften. Für eine weitere Auseinandersetzung sei auf Lüsebrink (2008: 91f.) sowie Vatter (2019: 189) verwiesen.

3.2 Kulturstandards: Definition und Funktion

Wie bereits in Kapitel 2.1 ausführlich erläutert, erschließt sich Kultur als ein dynamisches und kollektives Orientierungssystem einer Gesellschaft, welches dem Individuum zur Wirklichkeitskonstruktion bzw. -interpretation dient. Um die kulturelle Vielfalt einer Nation näherungsweise zu illustrieren und vergleichbar sowie (institutionell) lehr- und lernbar zu machen, werden Kulturstandards kulturkontrastiv innerhalb von kritischen Interaktionssituationen, sogenannten *critical incidents* ermittelt und ausgewertet (vgl. Thomas 2003: 25; Heringer 2017: 190, 202). Sie klassifizieren bzw. kategorisieren die in vielfältigen Situationen wirksamen und menschliches Handeln steuernde Wahrnehmungs-, Erklärungs- und Bewertungsmuster,

die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards gesteuert, beurteilt und reguliert. [...] Die individuelle und gruppenspezifische Ausprägung von Kulturstandards kann innerhalb eines gewissen Toleranzbereichs variieren, doch werden Verhaltensweisen und Einstellungen, die außerhalb der Toleranzgrenzen liegen, abgelehnt und sanktioniert (Thomas 1996: 112).

Hierzu zählen u.a. gesellschaftlich etablierte Auffassungen und Verhaltensvorschriften von Pünktlichkeit, Pflichtbewusstsein, allgemeiner Regelorientierung, interpersonaler Kommunikation/Distanz, körperlicher Nähe bzw. Privatsphäre sowie Geschlechterrollendifferenzierung (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015: 228; Heringer 2017: 194-200). Zentrale Kulturstandards einer Kultur können sich ähneln, übereinstimmen oder komplett fehlen (vgl. Thomas 1996: 113). So synthetisiert Thomas (2003: 26) folgende sieben deutsche Kulturstandards: „Sachorientierung, Regelorientierung, Direktheit, interpersonale Distanzdifferenzierung, internalisierte Kontrolle, Zeitplanung sowie Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen“. Dem gegenüber stehen die spanischen Kulturstandards, die mit „Familienorientierung, interpersonale[r] Distanzminimierung, soziale[r] Beziehungspflege, Kommunikationsgestaltung, Indirektheit, Statusorientierung und Regelrelativismus“ (Rehbein, Thomas & Steinhuber 2009: 159-162) eine deutliche Differenz zu Deutschland aufweisen. Von den bekannten bzw. eigenen Kulturstandards abweichende Handlungsmuster werden zumeist als fehlerhaftes, unzulässiges Verhalten negativ bewertet. Daher verwundert es kaum, dass kulturspezifische (spanische bzw. deutsche) Nationalstereotypen zumeist aus z.T. stark kontrastiven Kulturstandards entstehen, sodass beide Konzepte in enger Wechselwirkung zueinanderstehen und eine gemeinsame thematische Auseinandersetzung erfordern. Ähnlich wie im Bereich der Stereotypisierung spielen auch hier Prozesse der Kategorisierung, Generalisierung, Selektion und Standardisierung eine wesentliche Rolle (vgl. Heringer 2017: 202), wobei Kulturstandards durch eine systematische Analyse innerhalb interkultureller Kontaktsituation gewonnen werden und stereotype Annahmen zumeist auf irrationalen Beobachtungen basieren (vgl. 3.1). Besonders innerhalb von interkulturellen Begegnungssituationen bedarf es daher an entsprechendem Wissen über eigen- bzw. fremdspezifische Kulturstandards, welches sich positiv auswirkt, um bspw. Missverständnisse zu vermeiden und entsprechend interkulturell kompetent zu interagieren (vgl. Heringer 2017: 193). Hierbei eröffnet sich jedoch ein zentrales Problemfeld bei der Bestimmung bzw. Anwendbarkeit von Kulturstandards, da sie eine normative Wirkung entfalten können und nicht zweifelsohne auf sämtliche Mitglieder einer Kultur übertragbar sind, da Einzelfälle und -erfahrungen sowie individuelles oder divergentes, nicht vom kulturellen Bezugsrahmen bestimmtes Verhalten auftreten kann und Personen eigenständige Formen der Umweltbewältigung entwickeln (vgl. ebd.: 158, 201). In diesem

Sinne sollten Kulturstandards als Näherungswerte betrachtet werden, die zwar die Perspektive im Hinblick auf die Interpretation kultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen bestimmen, jedoch nicht uniform zu denken sind, sodass individuelles Alternativverhalten und Ambiguitäten durchaus möglich sind. Darüber hinaus werden Kulturstandards durch verschiedene Instanzen innerhalb des individuellen Sozialisationsprozesses erworben, sodass es keiner zusätzlichen Vergegenwärtigung bedarf und sie zumeist erst in der direkten Konfrontation mit einem fremden kulturellen Bezugssystem bewusst wahrgenommen werden (vgl. Thomas 1996: 113). Dies bedeutet gleichermaßen aber auch, dass sie dem zeitlichen Wandel unterworfen sind und im Kontext mit anderen Kulturstandards einzelner Länder veränderbar sind (vgl. Thomas 2003: 26).

3.3 Relevanz und didaktische Chancen

Die vorherigen Unterkapitel definierten bereits die wesentlichen Merkmale und Funktionsweisen von Stereotypen und Kulturstandards. Angesichts dessen ergibt sich nun die Fragestellung, welchen spezifischen Beitrag der Fremdsprachenunterricht Spanisch diesbezüglich leisten kann und welche besonderen Chancen und Handlungsfelder hieraus erwachsen, wobei besonders der Abbau von Stereotypen als zentrales Paradigma im fremdsprachendidaktischen Diskurs seit jeher kontrovers diskutiert wird und lange Zeit angestrebt wurde (vgl. Schuhmann 2018: 113). Dies entstammt zumeist dem Hintergrund, den Lernenden die fremdkulturelle Lebensrealität so authentisch und unmittelbar wie möglich darzubieten. Wie Hu (1995: 405) stellvertretend für die Stereotypen-Kritiker/innen zusammenfasst: „Vorurteile blockieren den Blick auf die Realität der anderen Kultur; der Fremdsprachenunterricht hat dementsprechend die Aufgabe, die Vorurteile abzubauen und zu einer unverstellten, objektiven, authentischen Wahrnehmung des anderen Landes beizutragen.“ Leider missfällt es ihnen in ihrer Argumentation, dass Stereotypen, wie bereits in Kapitel 3.1. referiert, unvermeidbar menschliche Wahrnehmungs- bzw. Handlungsmuster sowie Erwartungshaltungen steuern. Demnach sind sie von immenser gesellschaftlicher und kommunikativer Relevanz und können nicht einfach abgebaut werden. Ehrlicherweise muss den Kritiker/innen dennoch zugestanden werden, dass die Ablehnung Vorurteilen gegenüber im Sinne negativer Stereotypen zwar verständlich und konsequent erscheint, daraus jedoch keine Tabuzone entstehen sollte, sondern eine explizite Thematisierung auf Basis dessen der Fremdsprachenunterricht Spanisch seine Lehr- und Lernziele definiert. Dennoch kann es im Fremdsprachenunterricht trotz intensiver fachdidaktischer Interventionen nur ein Ideal sein, das Auftreten ethnischer, zumeist negativ geprägter Heterostereotypen oder zumindest eine gewisse subjektive Voreingenommenheit zu vermeiden oder einen gänzlichen Abbau anzustreben, „aber es kann Einfluss darauf genommen werden, wie bewertet wird. Durch die Förderung von Fremdverstehen sind die Lerner in der Lage, bestehende Urteile zu relativieren und aus vereinfachten, verfestigten Bildern differenziertere und flexiblere zu machen“, so stellt Wagner (2011: 78) treffend fest.

Besonders in Fremdwahrnehmungsprozessen nehmen Stereotypen eine zentrale Rolle ein: Einerseits beeinflussen sie (un-)bewusst sowohl die lerner/innen- als auch die lehrer/innenseitigen subjektiven Einstellungen und Emotionen gegenüber Vertreter/innen des Zielsprachenlandes (vgl. ebd.: 65f; Michler 2017: 65; Vatter 2019: 190). Andererseits nehmen sie Einfluss auf die Fremd- und Selbstwahrnehmung, Lernmotivation sowie die Interaktion mit Angehörigen der Zielkultur (Husemann 1993: 395; Caspari 2012: 15), die sich entsprechend positiv auswirken kann oder eine negative Verstehensbarriere

erschafft (vgl. Arras 1998: 161; Burwitz-Melzer 2003: 56; Vatter 2019: 189). Besonders Kulturstereotypen sind tief im kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft verwurzelt und beeinflussen deren (kulturelle) Identität. Demnach sind sie für die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Verstehens fremder Kulturen von zentraler Bedeutung (vgl. Nünning 1999: 330), sodass sie „kontroverses, gelegentlich erschreckendes, gelegentlich amüsanthes Thema des Fremdsprachenunterrichts sein“ müssen, so betont Volkmann (2010: 94). Daher ist es nur folgerichtig, dass eine Ausgrenzung aus dem unterrichtlichen Kontext die Stereotypenbildung, interkulturelle Missverständnisse und gar xenophoben bis hin zu xenophilen Denk- und Verhaltensweisen Vorschub leisten kann. Vor diesem Hintergrund herrscht nun gemeinhin innerhalb der Fremdsprachendidaktik Konsens darüber, dass Stereotypen weder ausgeblendet, tabuisiert noch als negativ für erfolgreiche fremdsprachliche Lehr-Lernprozesse stigmatisiert werden sollen (vgl. u.a. Bausinger 1988: 165; Steinmann 1992: 217; Hu 1995: 411; Schuhmann 2008: 118; Volkmann 2010: 94; Michler 2017: 65). Angesichts dessen bilden ihre explizite Beschäftigung bzw. Reflexion einen wesentlichen Bestandteil im interkulturellen Fremdsprachenunterricht, sodass Stereotype in vorgestellten bildungspolitischen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 2.4) fest verankert sind. In diesem Sinne sollen Stereotypen bewusst und explizit als gewinnbringender Ausgangs- bzw. Anknüpfungspunkt im Spanischunterricht integriert werden, um einerseits interkulturelle Kommunikations- und Handlungsfähigkeit zu fördern sowie die andererseits die Erweiterung des eigenen Verstehenshorizonts anzustreben (vgl. u.a. Bausinger 1988: 165; Husemann 1993: 392; Hu 1995: 407, Arras 1998: 179; Popovic 1998: 209; Burwitz-Melzer 2003: 58; Lütge 2016: 457; Michler 2017: 67). Hierfür lässt sich innerhalb der Sekundärliteratur eine dreischrittige Implikation ableiten: 1. Sensibilisierung bzw. Erkenntnis für Existenz von Stereotypen, besonders innerhalb interkultureller Kontaktsituationen, 2. Einsichten in Entstehung, Funktions- und Wirkweise sowie 3. Entwicklung einer nachhaltigen und kritischen Reflexionsbereitschaft (vgl. Hu 1995: 411; Schuhmann 2008: 118f.; Volkmann 2010: 94). Doch welche konkreten fremdsprachendidaktischen Konsequenzen sind hieraus abzuleiten? Als erste interkulturelle Annäherung erweist es sich als zwingend erforderlich, die SuS für die eigenkulturspezifische Prägung zu sensibilisieren und sich der eigenen Wertvorstellungen und Denkkategorien bewusst zu werden, sie erklär- und verstehbar zu machen, um vor diesem Hintergrund Fremdes besser einordnen zu können (vgl. Brunzel 2002: 51; Leonhardt 2020: 362). Zudem sollten sie für die Differenz kultureller Selbst- bzw. Fremdbilder stimuliert werden (vgl. Arras 1998: 161; Löschmann 1998: 27f.). In der konkreten didaktischen Umsetzung ist es daher erforderlich, die SuS mit Heterostereotypen zu konfrontieren, denn „in der Regel erkennen wir vorurteilsbehaftetes Denken erst dann, wenn es sich auf uns bezieht. Die Erfahrung selbst, ‚Opfer‘ von vorurteilshaftem Denken zu sein, hat scheinbar zur Folge, mit den eigenen Fremdbildern bewußter umzugehen“ (Arras 1998: 179).¹⁵

Um diese direkte Betroffenheit zu erzeugen, empfiehlt Löschmann (1998: 28) in der didaktischen Umsetzung vorzugsweise den Einsatz von „statische[m] Material“, welches in mediatisierter Form, also u.a. mit Hilfe von Karikaturen, filmischen und musikalischen Impulsen (Werbespots, Ausschnitten aus

¹⁵ Corinna Koch regt in diesem Zusammenhang an, den SuS Fotografien und Videos von Frauen und Männern in folklorischen Trachten, wie dem Dirndl oder Lederhosen zu präsentieren, die im Alltagsleben der Lernenden – zumindest in Niedersachsen – nur sehr wenige bis keine Anknüpfungspunkte und Identifikationsmöglichkeiten bieten und somit die Unhaltbarkeit stereotyper Annahmen sowie die Diskrepanz zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung aufdecken (vgl. Koch 2020: 124).

Spielfilmen, Serien, Musikvideos, Romanen) sowie besonders mit literarischen Texten erfolgen kann.¹⁶ Die hierdurch erzeugten Emotionen, wie z.B. Unverständnis oder Wut gilt es, selbstkritisch zu reflektieren, um so ein Bewusstsein zu erzeugen, wie stark die unterschiedliche kulturelle Prägung die Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung positiv und negativ beeinflusst. Um jedoch die intrakulturelle Diversität der Lerngruppe sowie das individuelle Selbstkonzept, wenn auch nur näherungsweise erfahrbar zu machen, sollten Anknüpfungspunkte, z.B. zu den persönlichen Präferenzen in der Freizeitgestaltung, musikalische und kulinarische Vorlieben und Abneigungen hergestellt und gesammelt werden (vgl. Brunzel 2002: 92). Hierbei sollten sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede differenziert herausgearbeitet werden. Besonders im Kontext multikultureller Lerngruppen bekommt diese Vorgehensweise eine besondere Qualität, um eine differenzierte Perspektive auf die eigene Kultur zu entwickeln, die komplex und von Divergenzen sowie intraindividuellen Unterschieden geprägt ist. Auf dieser Grundlage wird den SuS bewusst, „dass kulturelle Prägung zwar unser Denken und Handeln stark beeinflusst, wir als Individuen dennoch ganz eigene Wertvorstellungen entwickeln können“ (Leonhardt 2020: 372). In diesem Zusammenhang sollte sodann die Rolle und Funktion von Kulturstandards thematisiert und reflektiert werden. Dies ermöglicht, die eigene Kultur daher nicht als uniforme Gruppe aufzufassen, was sowohl zur Überwindung ethnozentrischer Sichtweisen als auch zu einer nuancierteren Auffassung fremdkultureller Eigenschaften und Verhaltensweisen positiv beiträgt (vgl. Vatter 2019: 191). Angesichts dessen betont Leonhardt (2020: 360): „Nur wer Diversität toleriert und aushält, wird sich in interkulturellen Kommunikationssituationen verständigen, mögliche Konflikte vermeiden oder zumindest rasch und unkompliziert lösen und handlungsfähig bleiben können.“

Weiterhin spielen neben den Autostereotypen vor allem Heterostereotype über spanischsprachige Zielkulturen eine zentrale Rolle, die Auskunft über die entsprechende Weltanschauung der SuS geben und als Motivationspotential aktiviert und ausgeschöpft werden müssen, sodass sie als „ein Motor sprachlicher Kommunikation“ (Michler 2017: 67) wirken können. Schüler/innenseitige Stereotypen sind also der individuelle Versuch, fremdkulturelle Lebensformen, Wert- und Normvorstellungen, Aussehen und spezifische Besonderheiten mit der eigenkulturellen Lebenswirklichkeit in Verbindung zu setzen, was unweigerlich „auf einer unvollständigen oder missverständlichen Deutung der fremdkulturellen Konstruktionen“ (Schuhmann 2008: 117) basiert, aber dennoch ein Indiz dafür ist, dass eine erste Annäherung bzw. Auseinandersetzung mit der fremden Kultur stattgefunden hat (vgl. Wagner 2011: 67). Daher gilt es im nächsten Schritt, die stereotypen Vorstellungen der SuS zu enttabuisieren, denn „nur wenn ethische Stereotypen nicht durch ein restriktives moralisches Verbot blockiert, sondern zugelassen werden und zur Sprache kommen, besteht eine Chance, die in den Stereotypen abgelagerten Verfestigungen aufzubrechen“, so Bergmann (1996: 14). So gilt es, sowohl die Ambivalenz von Stereotypen, d.h. sowohl ihre positive wie auch negative Ausprägung sowie deren Genese, Funktion und Anbindung an kontrastive spanische bzw. deutsche Kulturstandards gründlich herauszuarbeiten, um eine Toleranz für abweichendes Verhalten zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, stereotype Vorstellungen „in ihren empirischen und normativen Prämissen bewußt diskutierbar, kritisierbar und in ihrer

¹⁶ Da literarische Texte einerseits innerhalb der fremdsprachendidaktischen Forschung hinsichtlich ihres enormen Potentials zum Erwerb interkultureller Kompetenz und besonders zur Auseinandersetzung mit Stereotypen ausgelobt werden und andererseits der literarische *Text Elija su propia aventura en Berlin* zentraler Lerngegenstand der vorliegenden Arbeit ist, widmet sich das gesamte Kapitel 5 differenziert und ausschließlich dieser Thematik, sodass es innerhalb dieses Abschnitts zunächst nicht aufgegriffen wird.

Entstehung nachvollziehbar zu machen (Hu 1995: 411). In diesem Zusammenhang trägt die Lehrkraft zudem wesentlich zur Dekonstruktion bei und erfüllt moderierende, erklärende und steuernde Funktion und sollte eine repressionsfreie Unterrichts Atmosphäre herstellen, indem der Fremdsprachenunterricht im Sinne eines ‚interkulturellen Schon- und Erfahrungsraums‘ aufgefasst werden sollte. Darüber hinaus bietet er sowohl hinsichtlich seiner Konstellation mit einer regelmäßigen Stundenanzahl und feststehenden Gruppen als auch Verflechtung von Sprache und gesellschaftlich-kultureller Themen ideale, vielfältige Bedingungen und stellt eine besondere Chance dar, um interkulturellen Berührungspunkten entgegenzuwirken. Dies schafft die Basis für tiefgreifende Auseinandersetzungen mit Stereotypen und Kulturstandards, die von wesentlicher gesellschaftspolitischer Relevanz sind (Nünning 1994: 180).

Zur Dekonstruktion bzw. Relativierung ist es unbedingt erforderlich, einerseits das soziokulturelle Zielwissen weiter auszudifferenzieren und zu erweitern andererseits aber auch direkte und mediatisierte Kommunikationssituationen mit fremdkulturellen Partner/innen anzubahnen, um die interkulturelle Interaktionskompetenz zu fördern (vgl. Doyé 1993: 414; Löschmann 1998: 26; Schuhmann 2008: 117). Ersteres kann etwa mithilfe eines *quiz cultural* erfolgen, welches unmittelbar die stereotypen Vorstellungen der SuS aufnimmt und mithilfe mannigfaltiger Informationen modifiziert, sodass sie ein differenziertes Kulturverständnis erwerben, die Relativität ihres subjektiv geprägten Urteils anerkennen und die fremde Kultur nicht als verzerrte Form der eigenkulturellen Prägung abwerten. Außerdem lassen sich aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen und entsprechende Lösungsansätze für misslungene interkulturelle Kontaktsituationen ableiten. In der Forschung ist dieses Vorgehen allerdings nicht unumstritten, so äußert Steinmann (1992: 221) die berechtigte Frage,

„wer eine Kultur besser beschreiben kann: derjenige, welcher in ihr zu Hause, also in ihr befangen ist (im doppelten Wortsinne), oder der, dessen Blick von außen die größte Distanz mehr und vielleicht genauer wahrnimmt, zumindest Teilaspekte dieser Kultur unter einem schärferen Fokus sieht.“

Als didaktische Intervention schlägt Fritsche daher den bewussten Verzicht modifizierender Informationen vor, um einer kulturellen Verzerrung und (Re-)Produktion von Stereotypen entgegenzuwirken (vgl. Fritsche 1996: 272). Es gilt allerdings zu bezweifeln, dass dieses Vorhaben den gewünschten Effekt erzielt, sondern genau das Gegenteil erzeugt, sodass es als fachdidaktisch inakzeptabel zu bewerten ist, um intraindividuelle kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu identifizieren und einen verkürzenden Blick zu verhindern, der neuen Stereotypen Vorschub leistet. Dies jedoch würde mit Fritsches Vorschlag unweigerlich einhergehen. Stattdessen muss die vordringliche Aufgabe interkulturellen Fremdsprachenunterrichts sein, einen multiperspektivischen Blick auf die Zielkultur als heterogenes Gewebe zu entwickeln (vgl. Doyé 1993: 413), um sogenannte Individuation zu erzeugen, indem Angehörige der Fremdkultur in unterschiedlichen Lebenssituationen vorgestellt werden. Diese liefern den SuS einerseits Identifikationsangebote und ermöglichen es ihnen andererseits, eine Ambiguitätstoleranz auszubilden. Hierfür ist es erforderlich, vielfältige Empathieangebote mit ihnen zu schaffen, die ein möglichst breites Feld intensiver Emotionen auslösen und sich zwischen Betroffenheit, Erschütterung bis hin zu Erstaunen und Begeisterung bewegen sollten. Weiterhin sollten kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede (vgl. ebd.: 414) zwischen Spanien und Deutschland herausgearbeitet werden. Hierbei ist jedoch Vorsicht geboten, da die Zielkultur zum einen möglichst positiv dargestellt werden sollte, es aber zum anderen gilt, ein zu intensives Exotisieren und eine einseitige Fokussierung von kulturellen Besonderheiten zu vermeiden (vgl. Volkmann 2010: 93).

3.4 Didaktische Herausforderungen

Stereotypen dienen dem interkulturellen Fremdsprachenunterricht als unverzichtbare Ressource, bergen aber dennoch zahlreiche didaktische Herausforderungen, die es in der praktischen Umsetzung zu beachten gilt, mit denen sich dieses Unterkapitel auseinandersetzt und darüber hinaus versucht, entsprechende Lösungsansätze zu entwickeln. Beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit Stereotypen eröffnet sich eine komplexe Dilemmasituation: Zum einen erzeugt die fremdsprachliche Barriere der SuS, besonders hervorgerufen durch die z.T. noch eingeschränkten Sprachkompetenzen ein Hindernis, ihre Eindrücke differenziert und angemessen zu formulieren, was im Kontrast zu ihrem (ausgebauten) intellektuellen Niveau steht (vgl. Löschmann 1998: 10; Grünewald & Küster 2017: 191). Dies steht im Gegensatz zur Auffassung von Andrea Schinschke, die besonders das Potential des Fremdsprachenunterrichts darin sieht, die Fremdsprache zur Überwindung von Fremdheit und unreflektierten Vorannahmen einzusetzen (vgl. Schinschke 1995: 19). Dennoch hält sie treffend fest, dass es ein Ziel interkulturellen Lernens ist, „einen gewissen Grad an sprachlicher Fremdheit und Unsicherheit zu ertragen und akzeptieren [zu] können und in der Lage [zu] sein, Fremdheit sprachlich auszuhandeln“ (vgl. ebd.: 19). Außerdem werden SuS mit fremdkulturellen Denk- und Wertsystemen konfrontiert, die ihre bislang internalisierten Kulturstandards erschüttern. Zum anderen sind Stereotype ein notwendiges Mittel und nehmen innerhalb des unterrichtlichen Kontextes eine ambivalente und paradoxe Funktion ein. In Abhängigkeit von der individuellen Lernausgangslage der SuS sowie aus denk- und zeitökonomischen Gründen sieht sich die Fremdsprachenlehrkraft gezwungen, mannigfaltige Simplifizierungen und Formen der Reduktion anzuwenden, um konstitutive Merkmale, wie fremdkulturelle Besonderheiten bzw. das Typische aufzubereiten und lehr- und lernbar zu machen. Gleichzeitig besteht jedoch die zentrale Aufgabe des interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts darin, stereotype Denk- und Bewertungsschemata zu reflektieren bzw. aufzubrechen, sodass er sowohl an dessen Konstruktion kontraproduktiv partizipiert als auch an der Dekonstruktion mitwirkt (vgl. Fäcke 2011: 172f, 178; Vatter 2019: 191). Die erste Problemstellung kann zumindest in Ansätzen ausgeglichen werden, indem in Reflexionsphasen zugunsten einer tiefergreifenden kritischen Auseinandersetzung auf das Konzept der *aufgeklärten Einsprachigkeit* zurückgegriffen wird, um Motivation und die entsprechende Teilnahmebereitschaft der SuS zu verstärken.

Wie bereits im vorigen Kapitel thematisiert, sind stereotype Vorstellungen tief im kollektiven Gedächtnis verwurzelt, sodass sowohl SuS als auch Lehrkräfte Stereotype unweigerlich als kulturelles ‚Gepäck‘ mit in den Unterricht bringen (vgl. Lütge 2016: 458). Dies kann sich zusätzlich durch entsprechende Unterrichtsmaterialien verstärken, denn aus der Auswertung zahlreicher Lehrwerke ist ein deutlicher Trend zur kulturellen Verzerrung des Facettenreichtums der spanischsprachigen Welt und zum Verlust von Authentizität erkennbar: „Die klassischen Lehrwerksfiguren entstammen der Mittelschicht und leben in einem ethisch-kulturell homogenen Umfeld“ (Grünewald & Küster 2017: 190), sodass sich hier die didaktischen Grenzen und oft defizitären Möglichkeiten von Lehr-Lernmaterialien offenbaren. Um sowohl einer direkten (durch die Lehrkraft) als auch mediatisierten Reproduktion kulturspezifischer Vorannahmen entgegenzuwirken, ist es essentiell, sich dieser Ausgangslage zunächst bewusst zu werden und einen problembewussten Umgang zu entwickeln, indem das eigene Handeln fortlaufend reflektiert

und entsprechend ggf. angepasst wird (vgl. Brunzel 2002: 73). Außerdem gilt es, Lernmaterialien einerseits erst nach einer gründlichen kritischen Prüfung zu verwenden und ggf. mit anderen Arbeitsunterlagen zu kombinieren. Andererseits erweist es sich als sinnvoll, selbstständig angemessene Aufgabentypologien zu entwickeln, die weder „einseitig konfliktbehaftete Kulturkontakte“ noch „oberflächlich harmonisierende Konzepte politischer Korrektheit darstellen“, so fordert Lütge (2016: 458). Wenngleich durch diese Vorgehensweise nicht gänzlich auf stereotypisierte Bilder verzichtet werden bzw. ihnen vorgebeugt werden kann, so ist es denkbar, das vermeintlich repräsentative, realistische und stereotypfreie Unterrichtsmaterial als Basis für den Lernprozess zu nehmen, um die SuS für einen reflektierten Umgang zu sensibilisieren und ihren kulturellen Blick zu schärfen.

Darüber hinaus werden innerhalb der Fremdsprachenforschung die Begriffe wie ‚Zielkultur‘ und ‚Zielsprache‘ als höchst fragwürdige Konzepte eingestuft, da sie zwar als soziokulturelles Orientierungsmittel der SuS eingesetzt werden, aber angesichts ihres vereinfachenden und typologisierenden Charakters kollektiv-kulturelle Zuschreibungen vornehmen, die tendenziell ein homogenes Kulturverständnis transportieren und modernen Gesellschaften nicht gerecht werden (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015: 222). Weiterhin sind die Reflexion und die angestrebte Dekonstruktion von stereotypen Vorstellungen ein komplexer Prozess innerhalb multidimensionalen Konzepts interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Diesbezüglich vertritt Bredella (2007b:13) folgende Sichtweise:

Wenn wir Menschen einer fremden Kultur verstehen wollen, müssen wir versuchen, ihre Perspektive einzunehmen [...]. Wenn wir eine Fremdsprache lernen wollen, müssen wir uns auf ihre Regeln einlassen und uns nach ihnen richten. Wer die Fremdsprache dadurch lernen will, dass er an den Regeln der eigenen Sprache festhält, wird sie nicht erlernen können.

Bei einer ersten Betrachtung scheint seine Argumentation zunächst hinsichtlich der Entwicklung grammatikalisch-lexikalischer Kenntnisse und Regeln plausibel, greift jedoch zur Förderung interkultureller Kompetenz und vor allem bezüglich der Beschäftigung mit Stereotypen in zweierlei Hinsicht zu kurz: Zum einen verlangt interkulturelle Kompetenz den Lernenden ein umfassendes Spektrum an kognitiven und attitudinal-affektiven Faktoren ab sowie setzt darauf aufbauend bestimmte Handlungen voraus, die in der didaktischen Umsetzung oft an die Grenzen der Umsetzbarkeit stoßen. Zum anderen ist es besonders der Perspektivenwechsel, der nicht nur von Bredella gefordert wird, sondern ebenfalls einen zentralen Baustein der bildungspolitischen Rahmenvorgaben bildet und eine wesentliche Herausforderung für die Lernenden darstellt. Durch ihre Sozialisierung sind sie unweigerlich mit einer sogenannten ‚kulturellen Brille‘ ausgestattet, vor der SuS ihnen fremde Handlungs- und Lebensweisen mit Eigenkulturellem abgleichen, klassifizieren und bewerten. Dies meint besonders internalisierte Kulturstandards, die nicht mühelos abgestriffen werden können. Zwar ist es evident, dass die SuS vor diesem Hintergrund abweichende kulturelle Praktiken als solche erkennen, jedoch dazu geneigt sind, diese vor-schnell (negativ) zu bewerten, ohne der fremdkulturellen Diversität angemessen Rechnung zu tragen und ggf. Ambiguitäten zu akzeptieren, da eigene kulturelle Muster als ‚normal‘ angesehen werden. Dies macht es besonders herausfordernd, Kulturstereotype zu dekonstruieren (vgl. Nieweiler 2019: 78). Die Wechselseitigkeit und vor allem Standortgebundenheit innerhalb des Fremdverstehensprozesses des Individuums spannt für das interkulturelle Lernen ein zentrales Problemfeld auf, denn besonders der Perspektivenwechsel ist in dieser Hinsicht „sehr ambitioniert konzipiert und unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten nur vereinzelt auf die tatsächlich vorhandenen kognitiven und affektiven

Dispositionen von Fremdsprachenlernern [...] zugeschnitten“ so mahnt Eberhardt (2013: 433). Der Perspektivenwechsel verlangt die Bereitschaft des Einzelnen, eigene Standpunkte zu revidieren oder zumindest zu relativieren. Dennoch ist der Perspektivenwechsel und die Perspektivenkoordination von immenser Bedeutung (vgl. Kap. 2.2, 2.4), sodass didaktisch-methodische Anreizstrukturen gefunden werden müssen, um diesen zu erleichtern, was wiederum mit der Wahl des Hyperfictionromans *Elija su propia aventura en Berlín*¹⁷ angemessen geschieht. Darüber hinaus werden direkte interkulturelle Kontaktsituationen, z.B. mithilfe außerschulischer Lernorte, etwa in Austauschfahrten in die Partnerschule oder in Form schulischer Exkursionen innerhalb verschiedener Publikationen als gewinnbringende Ressource ausgelobt, um sprachlich-kulturelle Aushandlungs- und Sinnbildungsprozesse anzubahnen und werden als Form der Identitätsbereicherung aufgefasst (vgl. Bredella & Christ 1995: 17). Zahlreiche Studien belegen jedoch, dass gerade unvorbereitete Auslandsaufenthalte kontraproduktiv zur Bestätigung bzw. Verfestigung beitragen (vgl. Hermann-Brennecke 1991: 85; Wagner 2011: 72f.) oder gar neue Stereotypen erzeugen können (vgl. Leonhardt 2020: 372), da der Blick zumeist selektiv erfolgt und nur Dinge und Besonderheiten wahrgenommen werden, die von der eigenkulturellen Prägung differieren, sodass sich die Stereotypen entsprechend bestätigen und keine Chance besteht, verfestigte Haltungen zu aktualisieren und ggf. zu revidieren (vgl. Bredella 1999: 110). Vor diesem Ausgangspunkt ist es zwingend erforderlich, entsprechende Kontaktsituation gründlich, etwa mit der Erarbeitung der Kulturstandards eines Landes und der Diskussion der schüler/innenseitigen Vorerwartungen vorzubereiten, um jenen Problemstellungen entgegenzuwirken.

Eine weitere Schwierigkeit im Umgang mit Stereotypen und Kulturstandards liegt in ihrer Überprüfbarkeit und Messbarkeit, was in der fremdsprachlichen Forschung seit jeher diskutiert wird und angesichts der bildungs- und fachdidaktischen Relevanz im Widerspruch zur Unterrichtspraxis steht (vgl. u.a. Rössler 2010a: 146; Vogt 2016: 77, Fäcke 2019: 11). Während die Progression der übrigen funktional-kommunikativen Kompetenzen mithilfe einer Vielzahl erprobter Aufgabenformate evaluiert werden kann, so ist dies zweifelsohne für den Umgang mit Stereotypen und Kulturstandards nicht übertragbar und gilt im Übrigen für die gesamte interkulturelle Kompetenz. In diesem Zusammenhang beklagt Vogt, dass interkulturelle Themen und Aufgabenstellungen zugunsten leicht abprüfbarer Kompetenzen vernachlässigt oder gar gänzlich ausgeklammert werden (vgl. Vogt 2016: 77). Werden jedoch interkulturelle Kompetenzen in Prüfungsformate integriert, so können nicht alle drei Teilkomponenten gleichermaßen differenziert evaluiert werden. Während soziokulturelles Orientierungswissen (z.B. Existenz und Funktionsweise von Stereotypen und Kulturstandards) und die handlungsbezogene Kompetenz noch vergleichsweise isoliert und einfacher abgeprüft werden können, ist die affektiv-attitudinale Teilkomponente weitestgehend nicht niveaudifferenziert mess- und skalierbar (vgl. Rössler 2010a: 146; Fäcke 2012: 11). Fraglich ist in diesem Zusammenhang jedoch die Authentizität und Nachhaltigkeit solcher Aufgabenformate, die innerhalb eines spezifischen und sehr variablen Realkontextes stattfinden und daher ein umfangreiches sowie komplexes Repertoire an Strategien, Einstellungen und Fähigkeiten voraussetzen. Aufgrund einer unerschöpflichen Anzahl möglicher interkultureller Kontaktsituationen einerseits und im Hinblick auf die in diesem Teilbereich geforderte Entwicklung von (Ambiguitäts-)Toleranz, Empathiefähigkeit anderen Kulturen und dessen Angehörigen gegenüber andererseits scheint es

¹⁷ Die Bedeutsamkeit des Romans für den Perspektivenwechsel wird in Kapitel 5.3 diskutiert.

kaum möglich, dies ohne einen stark imitierenden und konstruierten Charakter abzuprüfen. Außerdem sei darauf hingewiesen, dass in solchen Aufgabenformaten immer nur die Performanz der Lernenden abgefragt wird und das tiefenstrukturelle Wissen unsichtbar bleibt. Darüber hinaus weist Rössler richtigerweise darauf hin, dass nicht sichergestellt werden kann, ob und inwieweit die Lernenden der Lehrkraft etwas vorspielen, oder gar die als angemessen rezipierten Einstellungen reproduziert werden, um positiv bewertet zu werden (vgl. Rössler 2010a: 146) Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht sollte sich jedoch angesichts der mannigfaltigen Herausforderungen nicht auf die bloße Abfrage von kulturellen Stereotypen und Kulturstandards reduzieren, sondern den kritischen und vor allem (selbst-)reflexiven Umgang hiermit fördern. Hieraus resultiert deutlich, dass der Fremdsprachenunterricht vor der Problematik steht, Aufgabenformate zu entwickeln, um der Dilemmasituation entgegenzutreten und interkulturelle Kompetenz in ihrer Multidimensionalität differenziert und vor allem valide abzuprüfen. Fäcke (2012: 17) kritisiert hierbei jedoch die funktionale Verengung auf eine „empirisch vergleichende Leistungsmessung“ und fordert stattdessen „ein intrinsisch motiviertes Verständnis, das die Relevanz interkultureller Kompetenz für den Einzelnen und für unsere Gesellschaft als wesentlich begreift“ (ebd.: 19). Dies entbindet die fremdsprachendidaktische Forschung jedoch nicht davon, die Weiterentwicklung entsprechender Aufgabenformate weiterzuerfolgen und voranzutreiben, stellt aber einen un abgeschlossenen, ambivalenten Prozess dar (vgl. Fäcke 2019: 182f.).¹⁸

Handelt es sich bei der interkulturellen Kompetenz folglich nur um ein skizziertes Ideal fremdsprachlichen Unterrichts? Leider gilt es, hinsichtlich der Beschäftigung mit Stereotypen und für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen ein ernüchterndes Resümee zu ziehen: Auch eine gezielte, noch so gründliche und vor allem didaktisch-methodisch fundierte Auseinandersetzung bietet keine Erfolgsgarantie. Dies ist nicht zuletzt der Grund, warum eine Vielzahl von Fremdsprachenlehrkräften die direkte Auseinandersetzung mit Stereotypen scheut oder versucht, diese gänzlich zu vermeiden, auch weil sie glauben, erst durch die Thematisierung neue, zuvor unbekannte stereotype Vorstellungen hervorzurufen (vgl. Caspari 2012: 15). Dies kann jedoch nicht als plausibles Gegenargument gelten, denn durch das Tabuisieren von Stereotypen verlieren sie „nicht an Existenz und Einfluss“, so Brunzel (2002: 91). Zudem sei darauf verwiesen, dass eine profunde Reflexion über stereotype Einstellungen einen lebenslangen Prozess darstellt, den der Spanischunterricht bestenfalls anbahnen bzw. verstärken kann, sodass auch eine „erhöhte Anstrengungsbereitschaft“, die Doyé (1993: 413) in diesem Zusammenhang von den Lehrer/innen einfordert, nicht *das* Erfolgsgeheimnis ist. Angesichts dessen sollte jedoch keine pädagogische Resignation oder das sich Abfinden mit Stereotypen erfolgen. Primäres Ziel sollte es vielmehr sein, „kulturelle Sensibilität zu schaffen, Vielfalt als etwas Bereicherndes zu verstehen und die prinzipielle Gleichwertigkeit des anderen akzeptieren zu lernen“, so Nieweler (2019: 78). Dies kann gelingen, wenn die Behandlung bzw. Dekonstruktion und Reflexion von Kulturstereotypen einerseits in einem lebensweltlichen und SuS-orientierten Kontext funktional eingebettet wird und andererseits kognitive sowie affektiv-attitudinale Lernprozesse miteinander verzahnt werden.

¹⁸ Methodisch bietet sich vor diesem Hintergrund eine Form der Selbstevaluation durch die SuS mithilfe von Portfolios an, in denen sie ihr Verhalten in interkulturelle Begegnungssituationen reflektieren und zudem versuchen, sich in die Perspektive des Gegenübers hineinzusetzen, um sowohl ein differenziertes Fremd- als auch Selbstverständnis zu entwickeln (vgl. Byram; Barrett & Ipgrave et al.: 2009).

4 Zwischenfazit

Die drei vorangegangenen Kapitel bildeten den ersten Teil der theoretischen Grundlagen dieser Masterarbeit und gaben Aufschluss über die relevanten bildungspolitischen, fremdsprachendidaktischen und kulturwissenschaftlichen Erkenntnisse. Auf Basis dessen wird im Folgenden ein Unterrichtsentwurf für den Hyperfictionroman *Elija su propia aventura en Berlín* entwickelt.

Nach der Definition bzw. Abgrenzung des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz sowie der Erläuterung des zugrundeliegenden anthropologischen Kulturbegriffs nach Hofstede wurde festgestellt, dass interkultureller Kompetenz eine Schlüsselrolle innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zugeschrieben wird. Dies spiegelt sich angesichts einer Vielzahl an publizierten Beiträgen, entwickelten (unterrichtspraktischen) Theorien bzw. Erklärungsmodellen wider und wird weiterhin in ihrer exponierten Stellung innerhalb der bildungspolitischen Rahmenvorgaben unterstrichen. Vor diesem Hintergrund wurde der hermeneutisch argumentierende Ansatz der *Didaktik des Fremdverstehens* unter Federführung von Lothar Bredella und Herbert Christ vorgestellt, welcher eng mit der interkulturellen Kompetenz verzahnt ist. Ausgehend von einer binären Dichotomie und einer reziproken Wirkung der Kategorien des Eigenen und des Fremden gründet dieses didaktische Paradigma auf dem als zentral definierten Perspektivenwechsel sowie der Perspektivenkoordination. Diese werden als konstitutives Momentum erachtet, um Fremdverstehen zu realisieren, wodurch letztlich eine Transformation des eigenen Selbst- und Weltverständnisses bewirkt und zudem Empathievermögen ausgebildet wird. Zur Illustration der interkulturellen Kompetenz wurden die spezifisch für den Fremdsprachenunterricht entwickelten Erklärungsmodelle von Michael Byram (2021) und Andrea Rössler (2010a) dargestellt, die interkulturelle Kompetenz als multidimensionalen Lehr-Lernprozess auffächern und konzeptionieren. Ihre einzelnen Elemente setzen sich aus einer kognitiven, affektiv-attitudinalen und handlungsorientierten Komponente zusammen, die zueinander in Wechselwirkung stehen. Ein vergleichender Blick auf die bildungspolitischen Dokumente ergibt zunächst, bis auf wenige geringfügige Differenzen eine nahezu deckungsgleiche inhaltliche Fokussierung der interkulturellen Kompetenz und lässt ebenso einen deutlichen Einfluss sowohl der *Didaktik des Fremdverstehens* als auch der vorgestellten Erklärungsmodelle zum Vorschein treten. In diesem Zusammenhang erfahren vor allem Stereotypen und Kulturstandards nicht nur eine Daseinsberechtigung, da besonders erstere den zunehmend multikulturellen Lebensalltag prägen und demnach von wesentlicher gesellschaftlicher Relevanz sind. Die Evidenz dieser Tatsache spiegelt sich zudem in den bildungspolitischen Rahmenbedingungen wider, da Stereotype und Kulturstandards als inhaltliche Ausrichtung im interkulturellen Spanischunterricht fest etabliert sind. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass stereotype Vorstellungsinhalte automatisiert menschliches Fühlen, Denken und Handeln steuern, ihre Tabuisierung bzw. Ausgrenzung demnach kognitiven Prozessen widerspricht und zudem kontraproduktiv zu deren Verfestigung beiträgt und sich daher pädagogisch zum Nachteil auswirkt. Im Fokus fremdsprachendidaktischer Bemühungen und im Sinne eines sus-orientierten und interkulturell ausgerichteten Spanischunterrichts sollte folglich eine authentische und reflektorische Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen erfolgen, um xenophoben Weltanschauungen vorzubeugen und einen interkulturell-toleranten Dialog nachhaltig zu fördern. Dennoch zeigte die Analyse auf, dass eine produktive Bearbeitung von Stereotypen z.T. immensen Herausforderungen sowohl für Lehrende als auch Lernende

gegenübersteht, da ihre Thematisierung einerseits einer zeitintensiven Auseinandersetzung bedarf und es andererseits aufgrund der schwierigen Evaluierbarkeit, besonders der affektiv-attitudinalen sowie handlungsbezogenen Komponente von Fremdsprachenlehrenden vermieden wird. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass es SuS mitunter schwer fällt, Stereotype aufgrund der fremdsprachlichen Barriere fruchtbar zu hinterfragen und zu relativieren, was die Gefahr einer bloßen Reproduktion von Kulturstereotypen bzw. verkürzenden Darstellungen Vorschub leisten kann. Diese Problematik wird zusätzlich vom Tragen der ‚eigenkulturellen Brille‘ verstärkt, wodurch sich die Schwierigkeit ergibt, einerseits eine fremde Kultur und ihre (abweichenden) Kulturstandards als solche zu akzeptieren, ggf. Ambiguitäten auszuhalten sowie andererseits einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, um fremdkulturelle Norm- und Wertvorstellungen zu rekonstruieren. Diese Grenzen sollen ebenso wie die Chancen und Potentiale beim nachfolgenden Unterrichtsentwurf differenziert berücksichtigt werden. Zusammenfassend wurde deutlich, dass Stereotypen und Kulturstandards als interkulturelle Ressource und Lernanlass nutzbar gemacht werden sollten. Daran anknüpfend gilt es nun, das digital-innovative Literaturgenre der Hyperfiction am Beispiel von *Elija su propia aventura en Berlín* vor dem Hintergrund ihrer gattungsspezifischen und (fremdsprachen-)didaktischen Potentiale, mit besonderem Hinblick auf die Förderung interkultureller Kompetenz und der Zielsetzung der Dekonstruktion von Kulturstereotypen und Reflexion über Kulturstandards theoretisch und unterrichtspraktisch auszuschöpfen, um die eingangs aufgestellten Forschungsfragen zu beantworten. Zunächst soll nun das didaktische Potential von konventioneller Literatur zur Förderung interkultureller Kompetenz vorgestellt werden.

5 Interkulturelle Kompetenz trifft Hyperfiction: Perspektiven und Implikationen für den Spanischunterricht

5.1 Das didaktische Potential analoger Literatur zur Förderung interkultureller Kompetenz

Innerhalb der Fremdsprachenforschung herrscht Konsens darüber, dass der Einsatz literarischer Texte zum Erwerb interkultureller Kompetenz förderlich ist. Mehr noch: Die fremdsprachliche Literaturdidaktik hebt in besonderer Weise ihr didaktisches Potential hervor, speziell für die kognitiven und affektiv-attitudinalen Komponenten (vgl. u.a. Caspari 2001: 171; Honnef-Becker 2007: 202; Bredella 2010a: 120; Rössler 2010b:132; Nünning & Surkamp 2013: 148; Decke-Cornill & Küster 2015: 244f.; Nieweler 2019: 83; Peitz & Schlaak 2020: 81). Im Kontext dieses Unterkapitels gilt es daher, explizit diesen besonderen Wert von Literatur für interkulturelle Zielkompetenzen herauszuarbeiten, um ihn später unterrichtspraktisch nutzbar zu machen. Von herausragender Bedeutung sind in diesem Zusammenhang vor allem die Publikationen des Giessener Fremdsprachenkollegs, da sie die primären Impulse für Lehr- und Lernbarkeit von Fremdverstehen bzw. interkulturellem Lernen mithilfe literarischer Texte formulierten und sich diesbezüglich mit der Entwicklung fruchtbarer didaktischer Zugänge auseinandersetzen.

Zunächst lassen sich zwei verschiedene Formen des Fremdverstehens innerhalb literarischer Texte identifizieren: Auf der einen Seite eröffnet sich die Ebene des *dargestellten Fremdverstehens*. Diese thematisiert die stattfindenden Fremdverstehensprozesse innerhalb der Textwelt und ist auf Figurenebene angesiedelt, sodass inszenierte Begegnungssituationen einzelner Protagonist/innen aus verschiedenen Kulturräumen verhandelt werden. Auf der zweiten Ebene liegt das *rezeptionsästhetische*

Fremdverstehen. Hierbei handelt es sich um die direkte Interaktion zwischen Leser/in und Text innerhalb des individuellen Rezeptionsprozesses (vgl. Nünning 2001: 5). Letztere Ebene erschließt im Kontext der **Rezeptionsästhetik**. Ausgehend von einem rezeptionsästhetisch-hermeneutischen Ansatz ist Literatur zunächst bedeutungslos, „da wir beim Verstehen keinem bedeutungslosen Material einen Sinn zuschreiben, sondern im schöpferischen Mitvollzug den Sinn von Äußerungen und Texten zur Entfaltung bringen“ (Bredella & Christ 1994: 71), was ein aktives Rezeptionshandeln seitens des Lesers/der Leserin erfordert. Dies geschieht, indem das individuelle Vor- und Weltverständnis zum Füllen und Überbrücken von Unbestimmtheits- und Leerstellen herausgefordert bzw. aktiviert wird, sodass der/die Rezipient/in und der literarische Text ein wechselseitiges Verhältnis zueinander aufbauen und in den Dialog miteinander treten. Hieran anknüpfend bieten literarische Texte einen facettenreichen Zugang mit vielfältigen Möglichkeiten zur Begegnung mit dem Fremden und erfüllen für interkulturelles Lernen eine Doppelfunktion: Zum einen besitzen sie eine **welterzeugende Kraft**, da der/die Leser/in eine fremde Welt und dessen fiktionale Charaktere aus Worten mithilfe seiner/ihrer Imaginationskraft entwirft, sich in diese hineinversetzt und auf diese Weise selbst aktiv Aushandlungs- und Sinnstiftungsprozesse vollzieht. Zum anderen bietet Literatur eine **welterschließende Kraft**, die unmittelbar direkt oder indirekt auf die außerliterarische Wirklichkeit referiert, sie inszeniert, hinterfragt, zentrale kulturelle Fragen sowie gesellschaftliche Diskurse aufnimmt und (weiter-)verarbeitet (vgl. Bredella 2010b: 75; Hallet 2017: 184). Darüber hinaus ist es auch möglich, die Wirklichkeit umzudeuten und zu verzerren, sodass Literatur einen variablen Erkenntnisanspruch auf die Realität erhebt. Demnach obliegt es dem/der Autor/in mithilfe literarische Texte auch fiktive Gegenwelten zu erzeugen, wodurch sich Spannungsprozesse zwischen der textimmanenten und außerliterarischen Welt ergeben und einen spezifischen Differenzraum von Kultur und Literatur entwerfen. Demnach darf die textuell-literarische Repräsentation der Zielkultur nicht als dessen unmittelbares Spiegelbild verwechselt werden. Letztlich erschaffen sie einen eigenständig konstruierten Kosmos „und konfrontieren Lernende also mit einem literarisch inszenierten und perspektiveren Bild der Wirklichkeit bzw. mit einem bereits interpretierten Wirklichkeitsmodell der fremdkulturellen Lebenswelt“ (Nünning 2007: 130), sodass sie stets eine Form von „Sekundärerfahrung einer fremden Kultur“ (Funke 1990: 589) darstellen. Diesbezüglich ist es von hoher Relevanz, die SuS hierfür zu sensibilisieren und ihre Fiktionalitätskompetenz auszubilden bzw. zu schärfen (vgl. Nünning 2007: 130; Rössler 2010b: 134). Diese fiktiv-literarischen fremdkulturellen Wirklichkeitsmodelle konfrontieren die Leser/innen mit einer Vielzahl kulturspezifischer Wert- und Normvorstellungen sowie Deutungs- und Handlungsmuster der jeweiligen fiktiven Charaktere in ihrem Umfeld, sodass die Rezipient/innen ein vertieftes Verständnis der komplexen fremdkulturellen Lebenswelt entwickeln. Wie Bredella (2002: 306) betont, „geht es somit bei literarischen Texten nicht um eine Verdopplung der Welt, sondern um eine kreative Sichtweise, die eine neue Perspektive auf die Welt erschließt.“

Darüber hinaus gewähren und modellieren literarische Texte aufgrund ihres **fiktionalen Privilegs** eine quasi unbegrenzt mögliche Bewusstseinsdarstellung und somit unmittelbaren Zugang sowie ein Eintauchen zu den Gedanken, Gefühlen, Überzeugungen und Handlungsmotiven der literarischen Figuren, was außerhalb der Fiktion, z.B. in realen Begegnungen nicht wahrnehmbar ist und daher eine Überschreitung lebensweltlicher Grenzen darstellt (vgl. Nünning 2001: 8; Bredella 2012: 70; Nieweler 2019: 87). Demnach bieten sie ihren Leser/innen eine Vielzahl individueller Erfahrungen und Ansichten

in Form einer sogenannten **Perspektivenvielfalt**. Die fremdkulturelle Welt wird jedoch perspektivisch gebrochen entworfen, d.h. individuelle Weltbilder sind gebunden an die erzählerische Fokalisierung, an einen bestimmten figuralen Blickwinkel und seine/ihre spezifischen Einstellungen, sodass die Lernenden für eine **Perspektivengebundenheit** von Wirklichkeitserfahrung und spezifische kulturelle Blickwinkel sensibilisiert werden (vgl. Bredella 2002: 308; Nünning 2007: 133; Schuhmann 2007: 167). In diesem Zusammenhang gewinnt der intuitiv vollzogene **Perspektivenwechsel bzw. die Perspektivenübernahme** im fremdsprachendidaktischen Diskurs eine herausragende Bedeutung, da dies eine zentrale Technik innerhalb der individuellen Rezeptionsleistung darstellt, um Einblicke in die Gedankenwelt einzelner Protagonist/innen zu erhalten und sich in die mannigfaltig verkörperten und z.T. konkurrierenden Sichtweisen der Figuren einzufühlen und ihre Handlungen und Motivation unmittelbar aus ihren Augen zu rekonstruieren (vgl. u.a. Bredella 2002: 307; Nünning 2007: 123; Rössler 2010b: 132; Peitz & Schlaack 2020: 94).¹⁹ Mithilfe der Narration betritt der/die Leser/in gewissermaßen eine andere, ihm/ihr unbekannte Welt und erhält nicht nur Einblicke in verschiedene fiktionale Einzelschicksale und Wirklichkeitserfahrungen, vielmehr werden ihre Ideale und Handlungsintentionen spür- und erfahrbar. Mithilfe des Perspektivenwechsels gelingt es daher, bspw. spezifischen (Hetero-)Stereotypen ausgesetzt zu sein und ggf. in Folge dessen gesellschaftlich marginalisiert zu werden, oder aber selbst die konträre Position, z.B. des Antagonisten/der Antagonistin zu übernehmen (vgl. Burwitz-Melzer & Bredella 2004: 38). Von besonderer Relevanz ist, dass sich der/die Leser/in in einem „**Schonraum**“ bzw. „**Schutzmantel**“ der **Fiktionalität** (Decke-Cornill & Küster 2015: 244; Nieweler 2019: 87) befindet. Dies ermöglicht ihm/ihr, sich kognitiv und emotional auf das Dargestellte einzulassen, „weil sie vom Handlungsdruck in der Lebenswelt entlastet sind. Die Rezeption von Geschichten ermöglicht es, sich gefahrlos auf neue Welten einzulassen und in ihnen probeweise zu handeln“, so formuliert Bredella (2012: 41) treffend. Diese direkte Teilhabe an der Gefühls- und Gedankenwelt der fiktionalen Figuren, an ihren (inneren) Konflikten, Wünschen, Erfolgsmomenten sowie ihrem Scheitern evoziert unweigerlich Emotionen und Reaktionen beim/bei der realen Leser/in und ermöglicht intensive Alteritätserfahrungen. Diese können Sorgen und Freude teilen und zwischen einem unerschöpflichen Repertoire von Mitleid, Sympathie und Antipathie, Freude und Wut sowie Verständnis und Unverständnis zirkulieren. Dies wiederum ermöglicht einen affektiven Zugang zur fremden Kultur (vgl. Schuhmann 2007: 166; Rössler 2010b: 132; Bredella 2010b: 32; Bredella 2012: 72). Hieraus leiten sowohl Burwitz-Melzer & Bredella (2004: 42) als auch Rössler (2010b: 133) ein spezifisches Charakteristikum ab, welches literarischen Texten innewohnt: Sie ermöglichen gewissermaßen eine doppelte Optik durch das Zusammenspiel von „**Distanznahme**“ aufgrund der textuellen Repräsentation einerseits und einer Form unmittelbarer kognitiver und emotionaler „**Involviertheit**“ andererseits, sodass literarische Texte als Experimentier- und Lernfeld ein besonderes (interkulturelles) Wirkpotential entfalten. Auf diese Weise bietet die literaturbasierte Arbeit die Funktion zur Ausbildung von **Empathiefähigkeit** (vgl. u.a. Burwitz-Melzer & Bredella 2004: 38f; Nünning 2007: 135), was jedoch kein Verschmelzen mit der fiktionalen Figur meint, sondern vielmehr ein Verständnis für die fremde Innenwelt und ihre Ansichten aufzubringen, was innerhalb der außerliterarischen Welt beim lebensweltlichen Fremdverstehen als ein wesentliches Moment sozialen Handelns gilt (vgl. Nünning & Surkamp 2013: 159). Zweifellos ergeben sich hieraus

¹⁹ In Kapitel 2.2 wurde bereits der besondere Stellenwert des Perspektivenwechsels sowie sein komplexer Prozess detailliert herausgearbeitet, sodass dies an dieser Stelle in reduzierter Form dargestellt wird.

auch gewisse Grenzen, da Empathie nicht „auf Knopfdruck“ gelingt, so Burwitz-Melzer (2000: 52), besonders dann, wenn sich die Norm- und Wertvorstellungen der fiktiven Charaktere zu stark vom realen Leser/von der realen Leserin unterscheiden. Literarische Texte sprechen die individuellen und kulturell geprägten Wertvorstellungen und Sinnentwürfe an und veranlassen demnach eine Positionierung zu bestimmten Denkweisen und Handlungsoptionen, die zur Entfaltung und Schärfung der eigenen (moralischen) **Urteilsfähigkeit** beitragen (vgl. u.a. Bredella 2007b: 30; Rössler 2010b: 133) und sowohl kognitive, affektive als auch evaluative Fähigkeiten aktivieren (vgl. Bredella 2010b: 33). Sie setzt Impulse der kritischen **Selbst- und Fremdrelexion**, erzeugt ein verstärktes Interesse für fremdkulturelle Personen und ihre persönlichen Überzeugungen (vgl. Bredella 2012: 71) und erweitert somit den eigenen Erfahrungshorizont, um die Subjektivität und Relativität der eigenen Wahrnehmungsweise anzuregen (vgl. ebd.: 77). Durch die Vermittlung bzw. das Verbinden der eigenen mit den fremden Perspektiven in Form der **Perspektivenkoordination** finden sich die Lernenden als kulturelle Akteur/innen wieder, die Brüche, Bezüge und Parallelen zueinander explorieren. Dies ermöglicht, bestimmte Lebensumstände, Handlungszwänge, Wertvorstellungen der fiktiven Charaktere offenzulegen und entsprechende Einstellungen in das persönliche Weltbild zu integrieren oder infrage zu stellen sowie stereotype Vorstellungen zu dekonstruieren (vgl. Honnef-Becker 2007: 224; Schuhmann 2007: 167). Infolgedessen regt das entscheidend zum Umdenken an und trägt zur Erweiterung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten bei. Dies begünstigt zudem die Entwicklung der eigenen **Kooperationsfähigkeit** (vgl. Bredella 2012: 59).

Die literarisch-mediatisiert erworbenen interkulturellen Kompetenzen können daraufhin innerhalb eines lebensweltlichen Kontextes auf etwaige interkulturelle Begegnungssituationen übertragen und angewendet werden. Damit literaturbasierte Arbeit im Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden kann, empfehlen sich besonders Texte, die sich durch ihre „kulturelle Vielstimmigkeit“ (Decke-Cornill & Küster 2015: 245) auszeichnen und ein möglichst hohes Identifikations- und Sinnstiftungsangebot für die SuS bieten, ihre Neugierde wecken und Emotionen auslösen (vgl. Schuhmann 2007: 168). Vor diesem Ausgangspunkt qualifiziert sich vor allem Hyperfiction zur Förderung interkultureller Kompetenz als dienliche Ressource.

5.2 Hyperfiction: Ein innovatives digitales Genre

Die Digitalisierung beeinflusst allumfassend sowohl gesellschaftliche als auch private Lebenssphären und erfasst vielschichtig die gegenwärtige Medienkultur, so auch die Literatur sowie ihre Produktions- und Rezeptionsprozesse, besonders auf kognitiver und technologischer Ebene (vgl. Mangen 2008: 404; Surkamp 2020: 253). Vor diesem Hintergrund bietet zeitgenössische digitale Literatur „ein extrem vielfältiges, dynamisches Ensemble unterschiedlicher medialer Formate und Kommunikationsformen, [die] eine lebendige Praktik [...] und Teil der aktuellen Partizipationskultur ist“, so fasst Winko (2016: 2) zusammen. Durch diese Entwicklung hat sich u.a. Hyperfiction als innovative Erzählform bzw. -struktur herausgebildet, die das konventionell-analoge Buch als Leit- und Trägermedium verändert und herausfordert. Dies eröffnet für Literaturwissenschaft und -didaktik neue Handlungsfelder und sus-zentrierte Perspektiven, die es zu erschließen und auszuschöpfen gilt. Ziel dieses Unterkapitels ist es jedoch zunächst, die genrespezifischen Besonderheiten von Hyperfiction zu erläutern sowie die zentralen Merkmale digitaler Literatur zu definieren.

Unter dem Konzept der digitalen Literatur werden gemeinhin facettenreiche künstlerisch-ästhetische Ausdrucksformen definiert, die an die digitalen Medien bzw. Technologien als Existenzvoraussetzung für dessen Produktions- sowie Rezeptionsprozess gebunden sind (vgl. Simanowski 2001: 16; Kühnel 2007: 335).²⁰ Innerhalb des literaturtheoretischen Diskurses spiegelt sich dennoch ein heterogenes Spektrum an vielfältigen Auffassungen wider, die mit teilweise synonymen, aber auch distinktiven Bezeichnungen konkurrieren und kaum eine einheitliche und vor allem gültige Definition konstitutiver Merkmale digitaler Literatur zulassen.²¹ Eine plausible Typologie entstammt Simanowski, der Interaktivität, Intermedialität und Inszenierung als drei zentrale Charakteristika digitaler Literatur benennt. Das Kriterium der **Interaktivität** lässt sich in eine programmierte Interaktivität zwischen Mensch und Software sowie eine spontane Interaktivität von Mensch und Mensch mittels der Software differenzieren. Erstere meint die Partizipation des/der Rezipient/in am Konstruktionsprozess des Textes als unmittelbare Reaktion auf dessen bestimmte Eigenschaften und markiert besonders innerhalb von Hyperfiction eine strukturelle Besonderheit, da der/die Leser/in individuelle Navigationsentscheidungen trifft und somit den Verlauf der Handlung beeinflusst. Die netzwerkgebundene Interaktivität meint Kollaborationen, wie bspw. Mitschreibprojekte, die die Leser/innen direkt dazu auffordert, den Text selbst (weiter-)zuschreiben. Weiterhin kombiniert digitale Literatur Schriftsprache sowohl mit visuellen (Bildern, Grafiken, Tabellen, Karten) als auch akustischen Elementen (Ton- und Videodateien) unter einer Oberfläche zu einem Gesamtkunstwerk und erzeugt auf diese Weise **Intermedialität**.²² Eng hiermit verknüpft ist die **Inszenierung**, da digitale Literatur eine werkimmanente sowie rezeptionsabhängige Performance unterhalb der Bildoberfläche programmiert, die den Charakter einer Aufführung besitzt und einerseits zeitabhängig, d.h. vom Programm gesteuert wird oder aber aktionsabhängig ist und vom Rezipierenden ausgeht (vgl. Simanowski: 2009: 621f.).

Hyperfiction beruht auf einer Wortverschmelzung der englischen Begriffe *hypertext* und *fiction* (vgl. Pajares Tosca 1997; Simanowski 1999) und bildet durch ihren fiktionalen Erzählcharakter die literarische Ausformung von elektronischen Hypertexten (vgl. Nestvold 2000: 256; Suter 2001: 28; Kühnel 2007: 335; Klöpper-Mauermann 2015: 24).²³ Dies sind Informationseinheiten, welche aus Text, Bildern, Videos oder Audio-Dateien zusammengesetzt sind, eine spezifische netzwerkartige bzw. nicht-lineare Strukturierung aufweisen sowie mithilfe vernetzender Knoten, den sogenannten *Hyperlinks* miteinander verknüpft sind. Dieses Klick-Response-Prinzip bietet dem Rezipienten/der Rezipientin verschiedene (Alternativ-)Lesewege und Kombinationsmöglichkeiten an, die aktiv über das Anklicken des entsprechenden Hyperlinks hergestellt werden müssen (vgl. Pajares Tosca 1997; Suter 2001: 5; Oevermann

²⁰ Eine adäquate und ästhetische Darstellung außerhalb des digitalen Mediums ist im Grunde unmöglich, besonders, wenn Hyperfictions akustische Elemente beinhalten. Dennoch enthalten nicht sämtliche Hyperfictions Ton- und Videoelemente, sondern oftmals ausschließlich visuelle Dateien, wie z.B. *Elija su propia aventura en Berlín*. Dann sind sie auch in Printform rezipierbar, verlieren jedoch ein Stück weit ihren spezifisch ästhetischen Charakter.

²¹ Oftmals werden *digitale Literatur*, *Netzliteratur* sowie *Hyperfiction* terminologisch vermischt. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Typologie, da Netzliteratur ein Subgenre digitaler Literatur darstellt, welches das Internet als Ort und Bedingung der literarischen Produktion nutzt. Hierbei wird der Begriff und das Konzept der Vernetzung betont. Ebenso bildet Hyperfiction ein Subgenre digitaler Literatur, ist jedoch von der Netzliteratur abzugrenzen (vgl. Simanowski 2000).

²² Synonymisch werden außerdem die Termini **Multimedialität** (vgl. Leubner 2001: 44; Joo-Yoo 2007: 17; Winko 2016: 4; Blell: 2020a: 32) und **Multimodalität** (vgl. Hallet 2014: 2; Lütge & Merse 2017: 279; Surkamp 2020: 253) verwendet.

²³ Hyperfiction wird analog im deutschsprachigen Raum auch als Hypertext-Literatur, hyperfiktionale bzw. hypertextuelle Literatur bezeichnet (vgl. Joo-Yoo 2007: 16). Im Spanischen sind die Bezeichnungen *hiperficción*, *hipertexto de ficción*, *narrativa hipertextual* sowie *hipernovela* synonymisch zu verstehen (vgl. Borràs Castanyer 2015: 38, 44f.; Klöpper-Mauermann 2015: 24).

2004: 66f.; Wengler 2017a: 91). Dies entspricht einer Form des assoziativ-interessengeleiteten Informationszugriffs, der einerseits deutlich über das herkömmliche Maß der Interpretation von Leerstellen und Handlungen im Sinne einer rezeptionsästhetischen Sinnkonstruktion hinausführt und ein gesteigertes Maß an Rezeptionsspielraum bzw. -freiheit eröffnet. Der Leser/die Leser/in ist somit unmittelbar über ihre Privilegien der direkten Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten gezwungen, die Handlung selbst fortzuschreiben, da ohne ihr/sein Zutun keine plausible Geschichte entsteht bzw. der Text- und Bedeutungssinn erst durch Interaktivität entfaltet wird (vgl. Suter 2001: 13; Nestvold 2000: 256; Blell 2020a: 297). Auf diese Weise wird ein lineares Vorwärtsblättern zugunsten eines aktiven Rezeptionshandelns aufgehoben. Andererseits wird so eine multilineare Handlungsstruktur erzeugt (vgl. Suter 2000: 45; Mendoza Fillola 2012: 19). Von besonderer Relevanz hierbei ist, dass der/die Rezipientin am Ende eines jeden Textknotens bzw. Kapitels unmittelbar in einen Entscheidungsprozess involviert ist sowie den Verlauf der Geschichte beeinflusst, dessen Ende im Vorfeld nicht festgelegt und durch den/die Leser/in nicht ersichtlich ist (vgl. Pajares Tosca 1999; Suter 2001: 13; Schäfer 2020: 64). Demnach ist besonders die **Nicht-Linearität** bzw. **Multilinearität** ein gattungsspezifisches Merkmal und hebt sich auf diese Weise von analoger Literatur und anderen digitalen Textgattungen ab. An die Stelle eines vom Autor/von der Autorin gelegten roten Fadens in Form semantischer und syntaktischer Verknüpfungsbeziehungen sowie eines inhaltlichen und formalen Zusammenhangs, welcher Kohärenz stiftet (vgl. Oevermann 2002: 165), tritt nun ein selektives Leser/innenverhalten und ein entsprechend individueller Lektürepfad, was wiederum unmittelbar aus der Interaktivität resultiert. Vor diesem Hintergrund ist es einerseits sehr unwahrscheinlich, dass Leser/innen einen identischen Fiktionsweg beschreiten und andererseits sowohl formal als auch inhaltlich nicht möglich, eine hypertextuelle Literatur vollständig zu rezipieren bzw. all ihre Kombinationsmöglichkeiten zu erfassen (vgl. Suter 2000: 27f.; Nestvold 2000: 256).

Im Zuge des Rezeptionsprozesses übernehmen die Leser/innen somit die Rolle des Co-Autors/der Co-Autorin, woraus eine Doppelfunktion resultiert (vgl. Leubner 2001: 18, Suter 2001: 12, Oevermann 2004: 166; Aulestia Páez 2012: 769). Landow spricht in diesem Zusammenhang von einer Emanzipation der Rezipient/innen (vgl. Landow 1992: 163). So verkörpern diese einerseits die Held/innen der fiktionalen Welt und werden andererseits von derselben als reale Leser/innen adressiert. Dieses Verschwimmen konventioneller Grenzen zwischen Autor/in und Rezipient/in avanciert im Sinne Nestvolds zu einem genuinen Gattungsmerkmal hyperfiktionaler Literatur (vgl. Nestvold 2000: 257). Der bereits erläuterten individuellen Kombinatorik einzelner Textknoten einerseits sowie der Ermächtigung des Lesers/der Leserin andererseits sind jedoch Grenzen gesetzt, da sie einer implementierten Verknüpfungsstruktur durch den/die Autor/in folgen und ein „selbstbestimmtes Springen zwischen den Textfragmenten [...] – im Gegensatz zum Blättern von einer Buchseite zur nächsten“ verunmöglichen (Klöpper-Mauermann 2015: 27).²⁴ Dies problematisieren Kühnel und Nestvold. Sie betonen hierbei, dass Leser/innen nicht etwa ihre eigene Erzählung erschaffen, sondern ihre individuelle kohärente Geschichte

²⁴ Wie Klöpper-Mauermann darlegt, besteht eine Hyperfiction demnach aus zwei Textebenen. Einer Tiefenstruktur in Form eines Quellcodes sowie einer Oberflächenstruktur, die die grafische Benutzeroberfläche für den/die Anwender/in meint. Der/Die Autor/in muss also nicht nur einen sichtbaren Text und ästhetische Effekte, wie z.B. Bilder verfassen und integrieren, sondern die hypertextuelle Struktur dem Text in Form eines Quellcodes einschreiben, der wiederum für den/die Leser/in sichtbar wird (vgl. Klöpper-Mauermann 2015: 27).

aus den vom/von der Autor/in stammenden begrenzten Rahmen von Hypertexten als persönliche Performanz inszenieren (vgl. Nestvold 1995: 25; Kühnel 2007: 335). Die Anordnung bzw. Verknüpfung einzelner Hypertextknoten in Hyperfictions folgt Konstruktionsstrukturen, die wiederum dessen Reihenfolge und somit den Lesepfad vorstrukturieren und narrative Kohärenz garantieren. Suter unterscheidet im Wesentlichen drei Baupläne: Die Linie, den Baum und das Rhizom (vgl. Suter 2001: 8-11).²⁵

Dennoch erzeugt diese aktive Integration der Rezipient/innen eine verstärkte Form der **Immersion** (vgl. Nestvold 2000: 258; Suter 2001: 13f.; Donnerstag & Karger 2004: 45; Joo-Yoo 2007: 97; Mangen 2008: 406; Aulestia Pérez 2012: 77). Der Begriff der Immersion ist ein zentraler hervorgerufener Effekt ästhetischer Illusion bzw. Imagination, der innerhalb des Rezeptionsprozesses fiktionaler Texte ein wesentliches Momentum darstellt (vgl. Wolf 2013: 327). Dieser repräsentiert einen simulativen Erfahrungsraum, der metaphorisch das vollständige Eintauchen in die Narration meint, indem der/die Leser/in eine konkrete und kohärente mentale Repräsentation der komplexen erzählten Welt entwirft und gleichzeitig dessen fiktionalen Status ausblendet (vgl. Schaeffer & Vultur 2005: 238; Mangen 2008: 406), wobei die Art und Intensität variabel ausfällt (vgl. Wolf 2013: 327). Innerhalb des internationalen Forschungsdiskurses äußern kritische Stimmen hingegen, dass hyperfiktionaler Literatur kein verstärktes immersives Erleben produziert, sondern dieses vielmehr stört oder gar verhindert (vgl. Ryan 2001: 262; Simanowski 2001: 21). Grund hierfür seien vor allem die kurzen hypertextuellen Einheiten sowie das mosaikartige Geflecht in Kombination mit der Auswahl von Hyperlinks, die eine Distanzierung bzw. einen Bruch zur Fiktion erzeugen, so schlussfolgert Ryan (2001: 262):

Every time the reader is called upon to make a decision, he must detach himself from the narrative, here and now' and adopt a point of view from which he can contemplate several alternatives. [...] The link is a jump, and each act of clicking sends the reader to a new, relatively isolated textual island. It always takes a while to make oneself at home in a text, to grow roots in the fictional world, to visualize the setting, to familiarize oneself with the characters and their motivation.

Der Argumentationsstruktur beider Autor/innen ist allenfalls in Ansätzen zuzustimmen. Um dieser von ihnen skizzierten Problematik entgegenzuwirken, erfordern Hypertexte und die Auswahl entsprechender Hyperlinks eine Eingewöhnungsphase für ungeübte bzw. unerfahrene Leser/innen, da die Struktur zunächst Verwirrung stiften kann (vgl. Donnerstag & Karger 2004: 60; Mendoza Fillola 2012: 10). Nachdem sich der Rezipient/die Rezipientin auf Hypertexte bzw. Hyperfictions eingelassen hat, stellt sich ein Gewöhnungseffekt ein. Dementsprechend folgert Nestvold, dass Hyperfictions nicht zur Verminderung bzw. zum Ausbleiben des immersiven Erlebens beitragen, sondern dies vielmehr verstärken (vgl. Nestvold 2000: 261). Darüber hinaus ist die direkte Leser/innenansprache mit ‚du‘ bzw. ‚Sie‘ ein spezifisches und hervorstechendes immersionsverstärkendes Stilmittel hyperfiktionaler Erzählungen, welches als Einladung an die Rezipient/innen zu interpretieren ist, sich einerseits in die erzählte Welt hineinzu projizieren und andererseits eine direkte emotionale sowie kognitive Involviertheit erzeugt. Dies erleichtert die Übernahme der Protagonist/innenperspektive und führt über das gewohnte Maß an Leser/innenbeteiligung in literarischen Texten hinaus (vgl. Nestvold 2000: 257). Auf diese Weise werden die Rezipient/innen einer Hyperfiction unmittelbar in sie hineingezogen bzw. integriert und die erzählte Welt wird aus dem Blickwinkel einer fiktiven Figur wahrgenommen, die als ‚ich‘ identifiziert wird (vgl.

²⁵ Die einzelnen strukturellen Typologien verfügen weiterhin über zahlreiche Subbaupläne. Alle vollumfänglich an dieser Stelle darzustellen, würde den vorgegeben Rahmen weit überschreiten und ist im Hinblick auf *Eliza su propia aventura en Berlin* nicht zielführend. Ihre Einordnung der hypertextuellen Struktur erfolgt in der Sachanalyse.

Suter 2001: 13). Dies gewährleistet eine effektivere und vor allem subjektivere Einbindung, indem dem/der Leser/in unmittelbar die folgenreiche Verantwortung der Narration auferlegt wird. Die Auswahl der verschiedenen Hyperlinks erzeugt eine individuell-spezifische Reihung narrativer Episoden, dementsprechend sind verschiedene Ausstiege und Enden möglich. Hierbei verkörpert der/die Leser/in unmittelbar eine der Hauptfiguren, interagiert stellvertretend für sie und trifft Entscheidungen, die zum Vor- oder Nachteil der literarischen Figur sein können (vgl. Schäfer 2020: 72). Demnach ist der Hyperfiction und ihrer individuellen Abfolge ein inhaltlicher Subtext eingeschrieben. Dies meint bspw. Belohnungen oder entsprechende Bestrafungen des Protagonisten/der Protagonistin bei der Auswahl eines Hyperlinks und dem Beschreiten des korrespondierenden Lesezugs.

5.3 Didaktische Innovationspotentiale und Grenzen des Genres

Das vorangegangene Unterkapitel thematisierte bereits die wesentlichen Merkmale und strukturellen Besonderheiten von Hyperfiction als Subgattung digitaler Literatur. Diese verändert richtungsweisend Gegenstände und Konzepte des Literaturunterrichts, die besonders für die Fremdsprachendidaktik (Innovations-)Potentiale eröffnet. Im Fokus dieses Unterabschnitts steht daher nunmehr die Frage, inwieweit sich hyperfiktionaler Literatur, insbesondere zur Förderung interkultureller Kompetenzen bzw. von Fremdverstehen qualifiziert, welcher Mehrwert ihre Beschäftigung gegenüber konventionell-analoger Literatur bietet und welche genrespezifischen Grenzen und Implikationen hieraus erwachsen.

Literarische Texte als Anlass interkulturellen Lernens und ihr besonderer Stellenwert können nur dann ihren didaktischen Fortbestand bewahren und zukunftsfähig bleiben, „wenn die bislang vorherrschende thematisch-inhaltliche Betrachtungsweise durch eine stärkere Berücksichtigung spezifisch literarischer Formen der Darstellung ergänzt wird, die wiederum von Gattung zu Gattung variieren“, so insistieren Nünning & Surkamp (2013: 161). Hieran anknüpfend verdeutlichen aktuelle Untersuchungen zum qualitativen Leseverhalten, dass gerade bei Jugendlichen ein linearer Lesevorgang oftmals als anstrengend empfunden wird, da die Mediensozialisation der sogenannten ‚*Digital Natives*‘ primär über digitale Technologien statt über konventionelle Printmedien erfolgt ist. Dementsprechend ist ihre Begeisterung, (lineare) Literatur als Unterhaltungsmedium zu konsumieren bzw. zu genießen, kontinuierlich gesunken (vgl. Dawidowski 2016: 37). Das Bildungs- und Informationslesen hingegen, welches extrinsisch motiviert ist, nimmt zu, da Lernende in schulischen Kontexten bestimmte literarische Texte verpflichtet rezipieren müssen (vgl. ebd.: 42). Vor diesem Hintergrund qualifizieren sich Hyperfictions in besonderem Maße für fremdsprachendidaktische Lehr-Lernzwecke und entfalten ein multiples Potential, da sie einerseits der Forderung, innovative Genres in den Fremdsprachenunterricht zu implementieren, entgegenkommen und andererseits den gegenwärtigen Nutzungsmodalitäten junger Leser/innen entsprechen, weil sie direkt an ihrem interaktiven Lese- und Medienverhalten des „switchen[s], zappen[s], zoomen[s]“ mithilfe digitaler Technologien anknüpfen (Schön 1998: 55). Zudem deuten empirische Erkenntnisse darauf hin, dass digitale Literaturmedien ein didaktisches Potential als Leseanreiz bieten (vgl. Surkamp 2020: 255). Besonders die kurzen Sinnabschnitte, die in der Regel maximal 4 Seiten umfassen, dynamisieren die Erzählstruktur und begrenzen den Leseaufwand, sodass sie besonders für ein jüngeres Lesepublikum an Attraktivität gewinnen (vgl. Schäfer 2020: 69f.). Außerdem ist aufgrund der konzeptionellen Komplexität von Hyperfictions die Textlänge für die Lernenden zuvor nicht

erkenntlich, sodass sie die Auswahl der Handlungsstränge nicht vor dem Hintergrund zeitökonomischer Motive ausrichten können (vgl. ebd.: 72). Demensprechend gelingt es Hyperfiction aufgrund ihrer Interaktivität zwischen der Geschichte und ihren Leser/innen, einen leichteren Zugang als traditionelle bzw. analoge Unterrichtsliteratur herzustellen (vgl. Roche 2007: 172), denn digitale Literatur ermöglicht es, traditionell geprägte Lektüreerfahrungen aufzubrechen und moderne Formen der Literaturrezeption positiv zu beeinflussen (vgl. Schäfer 2020: 70; Surkamp 2020: 253). Angesichts dessen veranlasst digitale Literatur und besonders Hyperfiction eine Abkehr vom textzentrierten Leseverständnis, ermöglicht innovative Umgangsweisen und textuelle Zugangswege, die die intrinsische Lesemotivation der Lernenden zu fördern vermag (vgl. Fäcke 2011: 190). Diesen positiven Effekt belegt eine Studie zum Leseverhalten mit Englischstudierenden an der Universität Hannover, da 72% der Proband/innen angaben, dass die Lektüre hyperfiktionaler Literatur einen sogenannten Genre-Anker darstellt und ihre Lust am Lesen positiv verstärkt hat sowie ein intensiveres Maß an ästhetischem Verständnis für postmoderne Literatur hervorruft (vgl. Blell 2004: 35; Blell 2020a: 297). Diese aktive Teilhabe an der narrativen Wirklichkeit setzt zudem multiple Anreizstrukturen für die SuS, da die Auswahl der entsprechenden Hyperlinks und der textuellen Bedeutungskonstruktion interessen- und bedürfnisgeleitet erfolgt und sich an ihren persönlichen Neigungen orientiert (vgl. Dotras 1997: 333; Tergan 2002: 105; Schäfer 2020: 72). Demnach ermöglichen Hyperfictions bereits eine textimmanente Form der qualitativen und quantitativen Differenzierung für schulische Lehr-Lernkontexte (vgl. Oevermann 2002: 167) sowie eröffnen demzufolge eine stärkere Autonomie über ihren Lernprozess, sodass sich hyperfiktionaler Literatur als lerner/innenadaptiv erweist (vgl. Roche 2020: 237). Erste Pilotprojekte für den Deutschunterricht und dessen Forschungsergebnisse konnten in diesem Zusammenhang eine positive SuS-Resonanz im Hinblick auf die direkte Involvierung bzw. Klickaktivität feststellen. Dies steigert die Aussicht, verstärkte Effekte der Lernwirksamkeit und Konzentration durch Hyperfiction zu erzeugen (vgl. Leubner 2001: 52f.). Somit erweist sich Hyperfiction als „kulturelles Handlungsfeld“, welches die literarische Rezeption nunmehr in einen Prozess literarischen Handelns verwandelt und integriert (Surbkamp 2020: 262). Sie bündelt die Aufmerksamkeit der SuS an der Narration und verlangt eine genaue Wahrnehmung und einen bewussten Umgang mit der fiktiven Welt, sodass ein „geistesabwesendes Lesen“ kaum möglich ist, so Leubner (2001: 45).

Darüber hinaus stellt insbesondere die lerntheoretische bzw. -psychologische Forschung eine Korrelation des netzwerkartigen Ordnungsprinzips von Hypertexten und kognitiver Wissensrepräsentation (mentaler Muster) fest (vgl. u.a. Dotras 1997: 336; Leubner 2001: 45; Tergan 2002: 105; Oevermann 2002: 171), da Bedeutungskonstruktion ebenso wenig wie die Lektüre von Hyperfiction einen linearen, sondern prozeduralen Vorgang darstellt, der durch kognitive Konstruktionsprozesse, wie u.a. Assoziationen und Inferenzen geprägt ist und sich demnach als ein „exzellentes didaktisches Mittel“ auszeichnet, so schlussfolgert Roche (2007: 171). Durch die funktionale Analogie wird eine gezieltere Integration, Speicherung, Aktualisierung und Erweiterung sowie Eliminierung von neuen inhaltlichen Elementen in bereits vorhandene Wissensbestände ermöglicht, was einen dynamischeren, interaktiveren und kreativeren Lernprozess explizit unterstützt (vgl. Dotras 1997: 336f.). Jedoch können aus der interaktiven Struktur und der hierdurch erzeugten Nicht-Linearität einerseits kognitive Überlastung durch den permanenten Entscheidungszwang (die ‚Qual der Wahl‘) mithilfe der Auswahl von Hyperlinks entstehen (vgl. Oevermann 2004: 74; Suter 2000: 29). Andererseits kann das Memorisieren bzw. Rekonstruieren

des eigenen Fiktionswegs Probleme bereiten (vgl. Tergan 2002: 109). Besonders bei auftretenden Schwierigkeiten im Rezeptionsprozess ist es für die SuS schwierig, einen Lesepfad zu wählen, wenn sie den Sinnabschnitt oder die Handlungsalternativen aufgrund der fremdsprachlichen Barriere nicht verstanden haben. Dies behindert sie wiederum in der kohärenten Fortsetzung der Lektüre und kann in ein zielloses Navigieren im Hypertext münden. Auch in der Vorbereitung auf Lernzielkontrollen ist es nicht einfach möglich, die Hyperfiction aufgrund ihrer fehlenden Transparenz noch einmal schnell durchzulesen und sich in Erinnerung zu rufen. Dem kann jedoch durch präzise Dokumentation, z.B. in Form eines Lesetagebuchs entgegengewirkt werden. Weiterhin kann die hypertextuelle Abfolge des Text- und Informationsgeflechts Verunsicherung, Überforderung sowie Erschöpfung stiften, da immer nur ein spezifischer Ausschnitt wahrnehmbar ist und zum Gefühl der fragmentarischen bzw. undurchschaubaren Lektüre führen. Dies wiederum kann eine Form kognitiver Desorientierung auslösen, die zum Kontrollverlust über die Fiktion führt (vgl. Nestvold 1995; 25; Dotras 1997: 334; Pajares 1997, Tergan 2002: 108; Joo-Yoo 2007: 102f.). Dementsprechend wirkt sich diese Problematik kontraproduktiv auf Lehr-Lernkontexte aus.

Die interaktive Struktur ist demnach unweigerlich mit didaktisch-methodischen Herausforderungen in der Umsetzung verbunden, die eine intensivere Arbeitsbelastung der Lehrkraft einfordern (vgl. Leubner 2001: 47). Erstens gestaltet sich die Vorbereitung und Planung der Unterrichtseinheit mit Hyperfiction deutlich intensiver und herausfordernder: Sie muss nicht nur die facettenreichen und individuellen Ausgänge der Fiktion kennen, sondern vor allem sämtliche Fiktionswege, inklusive individueller Ausgänge überblicken, vor allem um mögliche Querverbindungen und Verknüpfungen zueinander zu rekonstruieren und die SuS bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten zu unterstützen. Zweitens erfordern die von der Hyperfiction offerierten Handlungsalternativen adäquate Differenzierungsaufgaben von der Lehrkraft, um der Vielfalt an Hypertextknoten entgegenzukommen. Da die SuS eine dementsprechend unterschiedliche Anzahl von Seiten zu bewältigen haben, die zusätzlich durch die Diskrepanz ihrer individuellen Lesetempi beeinflusst wird, müssen die Aufgaben dies berücksichtigen, um eine Vergleichbarkeit und Kontrollierbarkeit zu schaffen, damit die Lektürearbeit nicht in Beliebigkeit mündet (vgl. Schäfer 2020: 68). Hinzukommt, dass es sich bei Hyperfiction um ein Novum digitaler Literatur handelt, dem innerhalb des didaktischen, besonders fremdsprachlichen Kontexts kaum Beachtung geschenkt wurde. Aufgrund ihres ‚Nischendarseins‘ können Lehrkräfte nicht auf didaktisiertes Unterrichtsmaterial, wie z.B. der Schulbuchverlage zurückgreifen.

Des Weiteren führt der Einsatz multimodaler bzw. multimedialer Elemente zu einem erweiterten auditiven und bildlichen Erleben bzw. der Teilhabe an der fiktiven Welt (vgl. Surkamp 2020: 254). Dies erleichtert den Lernenden zudem die Entwicklung eines individuellen mentalen Modells der dargestellten Welt und fungiert demnach nicht nur als zusätzliche Rezeptionsunterstützung, sondern bietet intensivere Immersionseffekte (vgl. ebd. 253), was auf hyperfiktionale Literatur in besonderem Maße zutrifft. Dies geschieht durch die Integration einer facettenreichen Bandbreite an symbolischen und non-verbalen Elementen in die Romanerzählung, die u.a. von Fotografien, handgefertigten Zeichnungen, Diagrammen über kartografische Darstellungen reichen und eine nicht-lineare Ästhetik hervorbringen (vgl. Hallet 2014: 2). In diesem Sinne gelingt es Hyperfictions, sus-seitige Elemente ihrer Lebenswelt auf Ebene ihrer sozialen und kommunikativen Praktiken nachzuempfinden bzw. sich diesen anzunähern

und auf die narrative Ebene zu übertragen. Dem wohnt ein spezifisches Potential für den Fremdsprachenunterricht inne, da die unterschiedlichen Darstellungsmodi einen Entlastungscharakter haben, sich sprachlich förderlich auswirken und zudem die Lektüre abwechslungsreich und motivierend gestalten (vgl. Roche 2007: 171; Hallet 2014: 3, 8). Neuere Forschungsergebnisse für den Deutschunterricht legen jedoch einen kritischen Umgang mit digitaler Literatur nahe. Bedingt durch die multimodalen Elemente kann die Tendenz der SuS zu einem oberflächlichen Lesemodus negativ verstärkt werden, da der Wechsel zwischen den einzelnen Bild-Text- und Tonelementen fortlaufende Dekodierungsprozesse einfordert, die ein kohärentes Lesen erschweren können (vgl. Krommer 2016: 56, 63). Oevermann (2002: 171) spricht in diesem Zusammenhang von einer „multimodale[n] ästhetische[n] Reizüberflutung.“ Surkamp weist jedoch darauf hin, dass es im Bereich des fremdsprachlichen Literaturunterrichts an evidenzbasierten Erhebungen zur Wirkung digitalen Lesens mangelt (vgl. Surkamp 2019: 264f.). Festzustellen ist dennoch, dass die Lektüre von Hyperfiction einen veränderten Leseprozess erzeugt, der ein regelmäßiges Pausieren und Innehalten erfordert und von den SuS eingeübt und entwickelt werden muss, da der Textsinn aus einer Vielzahl an textuellen und multimodalen bzw. multimedialen Elementen synthetisiert werden muss (vgl. Hallet 2014: 7; Schäfer 2020: 69; Blell 2020a: 298). Dies verspricht ein umfassendes Innovationspotential für fremdsprachliches Lernen und Lehren, birgt jedoch auch Herausforderung, denen potentialorientiert begegnet werden muss.

Doch was bedeuten diese genrespezifischen Besonderheiten explizit für die Förderung interkultureller Kompetenz und welche Chancen erwachsen hieraus? Innerhalb von hyperfiktionaler Literatur werden, wie bereits ausführlich erläutert, Handlungsoptionen nicht nur alternativ dargeboten, sondern müssen selbst aktiv durch die SuS ausgewählt werden, da sie nun stellvertretend für den Protagonisten/die Protagonistin den Verlauf der Geschichte aktiv mitbestimmen und daran teilhaben. Diese didaktische Weiterentwicklung der Leser/innen- und Lerner/innenrolle lässt sich in Anlehnung an Ryan als interkreatorisch definieren, da die Lernenden als Protagonist/in innen in das Geschehen integriert sind durch die Auswahl verschiedener Handlungspfade Einfluss auf das Geschehen nehmen. Blell (2020a: 297) spricht in diesem Zusammenhang von SuS als „prosumer“. Dies eröffnet ein hohes Interaktionspotential und schafft dabei Raum für die eigene Kreativität (vgl. Ryan 2011: 44). So gelingt es zudem, die Grenze zwischen fiktiver Welt und Realität zu einem gewissen Grad aufzubrechen bzw. zu dekonstruieren (vgl. Schäfer 2020: 72). Im Gegensatz zu Bredella & Burwitz-Melzer, die das Potential literarischer Texte gerade in der Unfähigkeit des Lesers/der Leser/in konstituieren, nicht handelnd eingreifen zu können, was ihrer Ansicht nach wiederum eine intensive Beschäftigung mit dem Geschehen in psychischer Hinsicht hervorruft (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer 2004: 102), liegt gerade der besondere Effekt von Hyperfiction in einem Zusammenspiel aus Explorationsfreiheit und unmittelbarer Verantwortung für die eigenen (Navigations-)Entscheidungen. Dies macht ihren besonderen Reiz aus und hebt ihren immensen didaktischen Mehrwert für Fremdverstehensprozesse hervor, denn auf diese Weise erschafft Hyperfiction eine spezifische und verstärkte Form der Aktivität und Involviertheit einerseits, hält jedoch aufgrund der textuell-mediatisierten Oberfläche andererseits eine Distanz zum Geschehen aufrecht, die dennoch deutlich reduziert ist und generiert auf diese Weise Authentizität, „da jedes Bedeutungsangebot zwangsläufig neue Kombinationsmöglichkeiten hervorruft“ (Oevermann 2002: 170). Demnach schafft Hyperfiction gegenüber konventioneller Literatur einen Mehrwert hinsichtlich der Förderung der interkulturellen Kompetenz, da ein Fortschreiten in der Narration die dauerhafte Übernahme des

(fremdkulturellen) Blickwinkels voraussetzt. Der für Fremdverstehensprozesse konstitutive Perspektivenwechsel ist demnach nicht nur angeregt, sondern wird durch den strukturellen Aufbau des Genres obligatorisch und dauerhaft eingefordert. Es erfolgt daher ein Verschmelzen des realen Lesers/der realen Leserin mit der literarischen Figur, ihren Wert- und Normvorstellungen und demnach auch ihren Handlungsmotiven, was deutlich über das gewohnte Maß in analogen bzw. konventionellen Texten hinausführt. Durch den Einsatz von Hyperfiction wird der Einsatz analoger bzw. herkömmlicher Literatur nicht nur ergänzt, sondern es werden kognitive und emotionale Lernprozesse angeregt, die ohne digitale Medien in wesentlich geringerem Umfang möglich sind. Vor allem die durch den Perspektivenwechsel erzeugte Immersion in die fiktionale Welt konfrontiert die SuS unweigerlich mit probeweisen Aushandlungsprozessen, die besonders für Fremdverstehensprozesse einen hohen Stellenwert besitzen und eröffnet mannigfaltige Rezeptionserfahrungen. In diesem Sinne begegnen die SuS einer Eindrucks- bzw. Handlungsvielfalt, d.h. einer Vielstimmigkeit und Heterogenität von Möglichkeiten und Beziehungen untereinander, die einerseits durch die personale Einbindung der SuS ein Echtheitserlebnis generiert und so Authentizität schafft:

De repente la escena toma un carácter mucho más real, en especial cuando la ficción interactiva ha sido diseñada para ofrecer un entorno de libre exploración y no tiene miedo de permitir a la persona actuar de forma no adaptativa, descubriendo por sí sola las consecuencias positivas y negativas de sus actos (Rodrigo de Diego & Fandos Igado 2013: 3).

Hyperfiktionale Literatur eröffnet daher die einmalige Chance, verschiedene Innenperspektiven nicht nur wahrzunehmen, sondern sich in diese einzufühlen, ihre Handlungs- und Denkweisen nachzuempfinden und Entscheidungen zu treffen. Dies wiederum „bedingt den Zwang zur Entschlüsselung der richtigen Aufeinanderfolge. Gelingt das nicht, so mündet die Erzählung zur ‚Strafe‘ in eine Sackgasse, beispielsweise in den Tod der Hauptfigur“, so Nestvold (2000: 260). Hieraus erhalten die SuS bereits ein textimmanentes Korrektiv des Autors/der Autorin und bekommen gewissermaßen eine literarische Evaluation zu ihren Handlungsentscheidungen. Angesichts dessen erfordert ein Fortschreiten in bestimmte Richtungen in Hyperfictions Eigeninitiative, ein vorausschauendes Handeln, die Anwendung des bereits Gelesenen und seiner Folgen sowie ein sensibles Einfühlen in die literarische Figur. Auf Basis dessen wird wiederum der individuelle Leseпад erzeugt. Zudem müssen die Lernenden auf etwaige Hindernisse reagieren, die das Vorankommen behindern. Dies bedingt zudem mannigfaltige Charakterentwicklungen der literarischen Figur und fördert demnach kognitiv-emotionale Komponenten (vgl. Donnerstag & Karger 2004: 45), die sich als besonders wichtig für Fremdverstehen erweisen. Sollte dennoch ein unbefriedigendes Ereignis oder gar Ende eintreten, so ist es den SuS möglich, ihre vorherige(n) Entscheidung(en) zu widerrufen und einen anderen Hyperlink zu wählen bzw. zu explorieren, um zu ergründen, warum die literarische Figur an dieser Stelle gescheitert ist. Die Revidierung der eigenen Handlung ist sowohl in herkömmlicher Literatur aufgrund des monokausalen Charakters des Handlungsstrangs als auch innerhalb der außerliterarischen Realität unmöglich. Trotz der Steuerungs- und Eingriffsmöglichkeiten sind die Leser/innen dennoch vom realen Handlungsdruck befreit und können sich gefahrlos auf die fiktive Welt einlassen. Angesichts der subjektiven Betroffenheit der SuS als Protagonist/in befördert gerade hyperfiktionale Literatur auch ein besseres Verständnis der interpersonalen Welt, da die SuS ihre inneren Überzeugungen, Motivationen, Gefühle, Stereotypen sowie Deutungen gegenüber Personen und Situationen, mit denen sie interagieren und in die sie verwickelt sind,

reflektieren. Andererseits wird ebenfalls die Reflexionsfähigkeit gefördert, da bei der Auswahl einer Handlungsalternative auch die eigenkulturellen Denk- und Wertkategorien der SuS bzw. der realen Leser/innen herausgefordert werden, um sich zu den literarisch inszenierten Episoden zu positionieren und diese zu bewerten. Besonders ist dies, weil die alternativen Lesepfade „ihre Relevanz und Wertung nicht vorselektieren, sodass die Lernenden als Antwort auf eine Fragestellung eigene Wissenskonstruktionsprozesse generieren“, so Oevermann (2004: 70). Auf diese Weise werden die erlebten Situationen zu unmittelbaren Lernerfahrungen, da die Auswahlentscheidung eine unmittelbare emotionale Anbindung an die Figuren generiert und eine Intensivierung von Alteritätserfahrungen zu konventioneller Literatur bietet. Vor diesem Hintergrund eignen sich Hyperfictions in besonderem Maße, für subjektive Sichtweisen sowie kulturelle Lesarten zu sensibilisieren, jedoch auch Ambiguitäten und Stereotypen zu erkennen und diese zu relativieren, sodass hyperfiktionale Literatur interkulturelle Lehr-Lernprozesse didaktisch fruchtbar macht.

Auch auf Ebene der intrapersonellen Welt verhilft Hyperfiction den Lernenden dazu, ausgehend von den Handlungskonsequenzen und Reaktionen der fiktiven Charaktere in der Erzählung ihre eigene Empathiefähigkeit durch ihre unmittelbare Involviertheit und die Identifikation des/der Leser/in als Protagonist/in zu schulen (vgl. Diego & Fandos Igado 2013: 5; Wengler 2017a: 90). Auf dieser Basis erlangen die SuS darüber hinaus ein verstärktes Selbst- und Fremdreiflexionsvermögen und erkennen vor allem die Relativität und Subjektivität ihres eigenen Weltbildes an, was in Fremdverstehensprozessen von herausragender Bedeutung ist und eine zentrale Wirkkraft, im besonderen Hinblick auf die Erweiterung des eigenen Verstehenshorizonts und der Bildung moralischer Urteilsfähigkeit entfaltet (vgl. Kap. 5.1). Als Synthese ihrer Entscheidungen, die im Übrigen verschiedene Herangehensweisen, auch außerhalb der sozialen Normen ermöglichen, erfahren sie die (kausalen) Auswirkungen ohne persönliches Risiko und explorieren auf Basis dessen angemessene Problemlöse- sowie Handlungsstrategien (vgl. ebd.: 5), die besonders für reale interkulturelle Begegnungssituationen relevant sind. Auf diese Weise ermöglicht die Beschäftigung mit hyperfiktionaler Literatur eine potenzierte Förderung interkultureller Kompetenz auf Ebene der kognitiven, evaluativen als auch affektiven Fähigkeiten. Sie erleben unmittelbar die Auswirkung ihres Handelns, sind direkt in die fiktive Welt integriert, befinden sich jedoch nach wie vor im Schonraum der Fiktion, sodass die Schulung der Empathiefähigkeit in deutlich potenziertem Maß stattfindet. Dies lässt sich zudem in Anlehnung an Roche (2020: 38) postulieren, denn „die Offenheit von Hyperfiction Texten ermöglicht kreative Interpretationen der Leser gerade vor ihrem kulturspezifischen Hintergrund. Daher eignen sie sich besonders für einen interkulturell ausgerichteten Sprachunterricht.“

6 Unterrichtsreihe zum Hyperfictionroman *Elija su propia aventura en Berlín*

6.1 Kurzzusammenfassung und literarische Einordnung

Das spanische Autor/innenkollektiv um Armando Carrillo, Andreu Jerez, Diego Ruiz del Árbol und Gemma Terés Arilla, die unter dem Pseudonym Berlunes veröffentlichen, konnten in ihrem 2014 erschienenen Hyperfictionroman *Elija su propia aventura en Berlín* auf ihre persönlichen migrationsbedingten Erfahrungen zurückgreifen, da sie selbst nach Deutschland emigrierten und seither in Berlin leben. Seit 2009 bieten sie auf ihrem gleichnamigen satirischen Internetblog (zukünftigen) spanischen Emigranten/Eimigrantinnen praktische Tipps und Tricks zum (Über-)Leben in der deutschen Hauptstadt. Neben zahlreichen Interviews mit bekannten spanischen bzw. deutschen Persönlichkeiten bietet der Blog vor allem direkte Interaktionsmöglichkeiten für die Benutzer/innen, bspw. in Form einer Stellenbörse an. Außerdem können innerhalb des Diskussionsforums persönliche Beiträge und alltägliche Anekdoten geteilt werden sowie auf dem schwarzen Brett Wohnungsgesuche und Informationen über Deutschkurse aufgegeben bzw. ausgetauscht werden. *Elija su propia aventura en Berlín* stellt nunmehr die literarische Weiterentwicklung ihres Internetprojektes Berlunes.com dar (vgl. Wengler 2017a: 90). Zahlreiche Blogeinträge dienten dem Kollektiv als Vorlage, welche zumeist überspitzt-humoristische Episoden autobiografischer Erfahrungen inszenieren, zu Weilen jedoch auch eine gesellschaftskritische sowie schonungslose Perspektive auf leidvolle Migrationserfahrungen in Berlin entwickeln und literarisch verfremden, sodass keine trennscharfe Unterscheidung der Realität und Fiktion zu identifizieren ist (vgl. *Exordio*²⁶). Trotz kurzer Kapitel von maximal 4 Seiten gelingt es dem Roman, eine reflexive Auseinandersetzung mit dem persönlichen Auswanderungsprozess zu entwickeln, welcher laut Co-Autorin Arilla keinen „camino de rosas“ (Vanguardia online 2015) darstellt. Somit kontrastiert die Hyperfiction mit naiven Wunschvorstellungen vieler Migrant/innen, die innerhalb des medialen Diskurses mithilfe filmischer bzw. literarischer Produktionen suggeriert werden und ist als Gesellschaftschronik intendiert, so Berlunes (vgl. Berlunes im Interview mit Johannes von Stritzky 2017). Auf diese Weise greifen die Autor/innen eine gegenwärtige, höchst brisante Problematik auf: In Anbetracht immenser Jugendarbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigungsverhältnisse infolge der spanischen Wirtschaftskrise erfasst Spanien eine massive Auswanderungswelle junger und qualifizierter Menschen mit universitären Abschlüssen, die metaphorisch als „*fuga de cerebros*“ (Muñoz Álvarez 2012) beschrieben wird. Auf der Suche nach dem beruflichen Glück flieht die sogenannte *generación más preparada* vor ihrer persönlichen Perspektivlosigkeit nach Nordeuropa, wobei besonders Deutschland und speziell Berlin einen beliebten Zufluchtsort darstellt (vgl. ebd). Angesichts dessen gewinnt die Handlung von *Elija su propia aventura en Berlín* an Aktualität, denn auch 2021 stellt Spanien einen Negativrekord auf: Mit einer Jugendarbeitslosigkeit von 40,8 % befindet sich das Land an der Spitze im Gesamtvergleich mit der Europäischen Union (vgl. Vanguardia online 2021).

Der als E-Book und Druckversion erhältliche Hyperfictionroman erzählt von den Höhen und Tiefen eines Spaniers/einer Spanierin, der/die nach einem kurzen Probeaufenthalt in Berlin endgültig be-

²⁶ Da *Elija su propia aventura en Berlín* über keine Seitenzahlen verfügt, werden die zur Kurzzusammenfassung und Sachanalyse herangezogenen Textverweise bzw. -vergleiche anhand der Kapiteltitel belegt.

schließt, nach Deutschland zu emigrieren (vgl. *Génesis*) und erzeugt durch seine strukturelle Besonderheit eine Interaktivität zwischen Leser/in und Erzählung. So agiert der/die Rezipient/in (das entscheidet der/die Lesende) stellvertretend für den/die spanische Protagonist/in und beeinflusst unmittelbar den Verlauf der Narration, der sowohl von Erfolg gekrönt sein kann, jedoch auch Herausforderungen hervorruft oder gar in einer Niederlage enden kann. Das Schicksal liegt also unmittelbar in den Händen der Rezipient/innen, der Ausgang ist somit offen. In seinem/ihrer Abenteuer erlebt der/die spanische Migrant/in erfolglose Bewerbungsgespräche (vgl. *Un curro de lo que sea*), die berufliche Selbstständigkeit mit der Gründung eines Startups (vgl. *Silicon Allee*), Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten, Deutschkurse an der Volkshochschule (vgl. *Ich bin the best*), entdeckt gastronomische Unterschiede zu Spanien (vgl. *Gastronomía alemana: Ese oxímoron*) und erträgt den unerbittlich kalten deutschen Winter (vgl. *El último invierno que paso aquí*). Insgesamt generiert *Elija su propia aventura en Berlín* mit 34 Hypertextknoten, ausgenommen des *Exordio*, des *Prólogo*, der *Advertencia* und des *Glosario* thematisch divergente Handlungsstränge, die wiederum in sieben verschiedenen potentiellen Ausstiegen bzw. Enden der Narration münden (vgl. M.1.1, S. IV). Diese reichen vom Scheitern des Auswanderungsprozesses mit der (melancholischen) Rückkehr nach Spanien (*Emigrar a la aventura*, *Usted.com* und *España 2.0*) bis hin zu einer geglückten Integration in Deutschland (vgl. *De poetas y filósofos*) und sind zeitlich an unterschiedlichen Stellen angesiedelt. Schlechte Entscheidungen in *Elija su propia aventura en Berlín* führen demnach zurück nach Spanien. Mangelnde Vorbereitung auf Deutschland, seine Gewohnheiten und die Sprache, gescheiterte Hoffnungen, Konflikte mit dem deutschen Rechtssystem sind hierfür ebenso verantwortlich wie die Niederlage der beruflichen Selbstständigkeit sowie die soziale Einsamkeit, die Entfremdung bzw. räumliche und emotionale Distanz von den in Spanien gebliebenen Freunden und der geliebten Familie. Die Gründe für das Scheitern sind demnach vielfältig. In Spanien wiederangekommen, erwartet den Protagonisten/die Protagonistin die Arbeit in der Fabrik des Onkels und die fortwährende berufliche Chancenlosigkeit. Und dennoch ist die Rückkehr nicht immer eine schlechte Nachricht, denn die Erfahrung, im Ausland gelebt zu haben, eröffnet unter anderem die Möglichkeit, viel über sich selbst zu lernen: „Al emigrar se emprende un viaje hacia el interior de uno mismo“ (*España 2.0*), so schlussfolgert der/die Protagonist/in an einem möglichen Romanaustritt. Trifft der/die Leser/in hingegen „decisiones correctas“ kann es passieren, dass er/sie als Person scheitert. Hierbei mangelt es der Hyperfiction nicht an ironischen bzw. sarkastischen Überspitzungen: „Se abocará al fracaso como persona, teniendo que adaptarse a una cultura que no es la suya y comiendo patatas *mehligkochend* con salsa marrón toda su vida“ (*Advertencia*). In diesem Ton ist der gesamte Roman verfasst. Und doch gelingt es ihm, exemplarische Migrationserfahrungen zu porträtieren und mit naiven Auswanderungsvorstellungen zu brechen: Die Chancenlosigkeit in Spanien, die Entscheidung das Land zu verlassen, die ersten Erfahrungen in Deutschland bis hin zum allmählichen Prozess der Akkulturation bzw. Integration des Protagonisten/der Protagonistin. Auch die Obdachlosigkeit und den Kältetod hält der Hyperfictionroman bereit, der dem Protagonisten/der Protagonistin nach erfolgloser Wohnungssuche und aufgrund von Geldsorgen widerfährt (vgl. *Gratis, su palabra favorita*). Außerdem ist es möglich, in *Elija su propia aventura en Berlín* eine erzählerische Sackgasse bzw. Endlosschleife zu erreichen, in der sich die literarische Figur angesichts ihrer Arbeitslosigkeit und dem Bezug von Hartz IV in sozialer Isolation wiederfindet, Bekanntschaft mit dem deutschen Pfand- und Sozialsystem macht und fortan ein unstrukturiertes sowie trostloses Leben mit Geldsorgen

fristet (vgl. *Hartz IV und der Tag gehört dir, Mañana empieza todo, Berlin ist ein Loch*). Diese Lethargie und vor allem die innere Kapitulation sind als Strafe der Autor/innen zu interpretieren. Dennoch eröffnet der Roman auch freudige Entwicklungen: So begegnet der/die Protagonist/in seiner/ihrer Lebensgefährtin, gründet eine Familie und erfährt das (Un-)Glück des Elternseins, genießt durch das Kinder- und Betreuungsgeld die Vorzüge „del Estado del Bienestar“ und beschließt, außerhalb von Berlin im fiktiven Dorf *Mierdapueblo* sesshaft zu werden (*Entre pañales*). Blickt man an das Ende der Hyperfiction, so findet sich ein Kapitel, welches den Titel *Españoles por el mundo* trägt. Hierbei handelt es sich um ein gleichnamiges Serienformat des spanischen Senders RTVE, welches individuelle Auswanderungsgeschichten von spanischen Migrant/innen in der ganzen Welt begleitet, ähnlich der deutschen Serie *Goodbye Deutschland*. Offiziell, d. h. über Navigationsentscheidungen ist dieses Kapitel nicht zu erreichen, es wird lediglich im Inhaltsverzeichnis aufgeführt. Zudem wird es kursiviert im Textknoten *Gratis, su palabra favorita* erwähnt, ist jedoch nicht mit einem entsprechenden Hyperlink verbunden. Der Textknoten resümiert die Auswanderung des Protagonisten/der Protagonistin in raffender und sehr idealisierender Form auf 1,5 Seiten. Diese Utopie kontrastiert mit dem Entwurf einer perfekten und stets glückenden Auswanderungsgeschichte und ist als Kritik an der überzeichnenden und verzerrenden Darstellung individueller Migrationserfahrungen zu interpretieren, so Berlunes in einem Interview (vgl. Berlunes im Interview mit Johannes von Stritzky 2017).

Elija su propia aventura en Berlín folgt dem Konstruktionsmuster der multiplen unregelmäßigen Pfadwahl, bei der ungleich mehrere Entscheidungsmöglichkeiten nach einem gelesenen Hypertextknoten zur Verfügung stehen. Dies sichert die narrative Kohärenz (vgl. Suter 2000: 58f.). Hierbei ist jedoch zu erwähnen, dass die hyperfiktionale Struktur an einigen Textknoten gewissermaßen aufgebrochen wird, da keine Handlungsalternativen vorgegeben sind und die Geschichte an diesen Stellen einer linearen Abfolge von Episoden folgt (vgl. M1.1, S. III). Mit der Wahl der Hyperfiction als Gattung unterstreichen die Wahlberliner/innen die vielfältigen Entscheidungen, die im realen Leben und besonders in der Situation der persönlichen Auswanderung zu treffen sind, welche wiederum (unvorhersehbaren) Einfluss auf den Fortgang des Lebens bzw. der Narration haben und entwerfen demnach eine lebensweltlich-authentische Narrationsstruktur (vgl. Berlunes im Interview mit Johannes von Stritzky 2017). Folglich lässt sich eine Verflechtung der formalen Struktur mit dem Inhalt identifizieren.

Außerdem ist *Elija su propia aventura en Berlín* aufgrund seiner sprachlichen, literarischen sowie vor allem landeskundlichen Aspekte dem Genre der Migrationsliteratur zuzuordnen und fokussiert als Form der Gegenwartsliteratur aktuelle Thematiken (vgl. Rösch 2000: 384). In der Sekundärliteratur wird besonders Migrationsliteratur als didaktisch wertvoll ausgewiesen (vgl. Rösch 2007: 55; Lütge 2016: 457; Bredella 2017a: 151; Freitag-Hild 2019: 222), da sich jene Geschichten aus der Betroffenen- bzw. Minderheitenperspektive mit Themen wie Heimatlosigkeit und -suche, Identitäts- und Wertkonflikten, Integration und Desintegration sowie mit gängigen (Hetero-)Stereotypen auseinandersetzen (vgl. Rösch 2000: 383; Wrobel 2006: 47; Rösch 2007: 54).²⁷ Dies trifft in hervorzuhebendem Maße auf *Elija su propia aventura en Berlín* zu, da besonders die subjektiv gefärbte Sichtweise des spanischen Protago-

²⁷ Vor allem die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zwischen Spanisch, Deutsch und Englisch, *Code-switching*-Elemente, aber auch kolloquiale Ausdrücke bzw. idiomatische Redewendungen eröffnen Anknüpfungspunkte für sprachliche Analysen und fördern nicht zuletzt bi- und multiphilologische Kompetenzen (vgl. Rösch 2000: 383; Wengler 2017b: 97).

nisten/der spanischen Protagonistin, seine/ihre Innensicht auf die deutsche Kultur und ihre Besonderheiten bzw. Eigenarten eine übergeordnete Rolle einnimmt, wie Wengler treffend feststellt und somit den fremden Blick auf das Eigene entwickelt (vgl. Wengler 2017a: 91). Demnach agiert der/die Spanier/in als fremdkulturelle Reflektorfigur und Erzähler/in zugleich, wodurch einerseits Authentizität erschaffen wird und andererseits seine/ihre Emotionen, Kommentare, Assoziationen, Gedanken und Handlungen in der fiktiven deutschen Geschehenswelt ungefiltert zum Ausdruck kommen. Diese sind durch die Konfrontation kulturell gegensätzlicher Aspekte von Deutschland und Spanien mithilfe zahlreicher interkultureller Begegnungs- und Kommunikationssituationen ausgestaltet. Das Thema Fremdverstehen wird in Berlunes' Hyperfictionroman demnach besonders auf der Ebene des dargestellten Fremdverstehens thematisiert, wobei dessen Probleme, Miss- und Unverständnis seitens des Protagonisten/der Protagonistin auf Figurenebene aufgedeckt und verhandelt werden (vgl. Nünning 2001: 5). Durch den konstitutiven Perspektivenwechsel werden dennoch zwei Leser/innenrollen angeboten, sodass einerseits das spanische kulturelle Referenzsystem kognitiv-emotional erfahrbar gemacht wird, gleichzeitig aber auch die eigenkulturellen deutschen Erfahrungen und Ansichten daran herausgefordert und gespiegelt werden. Es wird also eine wechselseitige Annäherung an beide Kulturen angebahnt. Der Hyperfictionroman zeichnet sich demnach besonders durch die zahlreich im Text implizit und explizit geäußerten kulturspezifischen Auto- und Heterostereotypen aus. Diese können als Ausgangspunkt genutzt werden, um für die kulturelle Bedingtheit des eigenen Vorstellungs- und Deutungshorizontes zu sensibilisieren und diese daraufhin zu dekonstruieren. Hierbei dienen landeskundliche Rituale, wie z.B. das Schuhe-Ausziehen ebenso als Anlass, wie z.B. die vermeintlich deutsche Pünktlichkeit oder das Ordnungs- und Sicherheitsbedürfnis. In Konsequenz erzeugt dies eine vertiefte kulturelle Selbst- und Fremdrelexion sowie die Schulung des Empathievermögens als zentrale Komponente der interkulturellen Kompetenz. Zudem bietet dies eine sukzessive Annäherung an die deutsche Kultur und regt zur Reflexion diverser deutscher Kulturstandards an, die aus dem Blickwinkel des spanischen Immigranten/der spanischen Immigrantin mehr als befremdlich wirken und zu Weilen eine Parodie auf vermeintlich typisch deutsche Angewohnheiten entwickeln. Aus dem kulturellen Subtext des Romans können zudem implizite (landeskundliche) Informationen und Besonderheiten über die spanische Kultur entnommen werden. Drei exemplarisch ausgewählte Kapitel *Un techo bajo Berlín*, *Amistades low cost* und *No sin mi Wasserkocher* eignen sich hierbei besonders und werden demnach im Rahmen der Unterrichtseinheit bearbeitet. Sie dienen der Beantwortung der Forschungsfragen und werden daher im Folgenden differenziert analysiert.

6.2 Sachanalyse relevanter Kapitel

6.2.1 *Un techo bajo Berlín*

Besonders *Un techo bajo Berlín* entwickelt eine kritische Reflexion bzw. Parodie gegenüber dem deutschen Kulturstandard der Regelorientierung (vgl. Thomas 2003: 26). Der/Die Protagonist/in hofft, eine schöne Altbauwohnung gefunden zu haben, muss jedoch mit Ernüchterung feststellen, dass seine/ihre Hoffnungen vergebens waren und er/sie nun in einer *dreckigen WG* lebt. In diesem Kapitel wird das Schuhe-Ausziehen vor dem Betreten der (eigenen) Wohnung als deutsches Ritual thematisiert, die dem Protagonisten/der Protagonistin ungewöhnlich erscheint, da diese Angewohnheit in Spanien nicht

praktiziert wird. Hierbei handelt sich um einen sogenannten *critical incident*, also eine authentische und alltägliche Begegnung, die durch kulturbedingte Missverständnisse und Konflikte gekennzeichnet ist und häufig innerhalb interkultureller Kontaktsituationen auftritt (vgl. Heringer 2017: 225). Hinzukommt, dass die gesamte Wohnung stark verschmutzt ist, was auf der dem Kapitel beigefügten Illustration dargestellt wird, sodass dem/der Spanier/in die Sinnhaftigkeit dieser Angewohnheit missfällt: „Cuando está a punto de poner un pie en el apartamento, le exige que se quite <<IMMER>> (siempre) los zapatos antes de entrar. A usted le parece extraño que en tan mugriento lugar haya que quitarse siempre el calzado. Le da asco.“ Peter, der WG-Mitbewohner verlangt dies dennoch vehement und verkörpert somit die deutsche Regelorientierung, nach denen Regeln, Strukturen und Ordnung besonders wertgeschätzt und internalisiert werden (vgl. Thomas 2003: 26). Für ihn, so scheint es, gelten Regeln und Verbote ohne Ausnahme und sind strikt zu befolgen. Beide Akteuer/innen verhalten sich in diesem Kapitel vor dem Horizont ihrer internalisierten Kulturstandards. Angesichts der vollkommen verwahrlosten Wohnung entpuppt sich die rigide Regeltreue Peters jedoch als obsolet, wenn das Schuhe-Ausziehen mit Motiven eines positiven Hygieneeffekts begründet wird: „La suciedad y el desorden más absolutos son el hilo conductor de la convivencia. En este piso, la única regla es que no hay reglas. Bueno sí hay una: nunca nadie dará un paso en este apartamento con los zapatos puestos.“ Im Gegensatz hierzu steht der spanisch assoziierte Regelrelativismus, nach denen Strukturen, Verbote und Regeln nicht absolut verbindlich sind, sondern flexibel gehandhabt werden. Diese dienen vielmehr als Orientierungs- und Richtwerte und sind entsprechend der individuellen Situation anpassbar (vgl. Rehbein; Thomas & Steinhuber 2009: 162). Dieses Kapitel spiegelt somit interkulturelle Konfliktpotentiale im Zusammenleben von Personen angesichts unterschiedlicher kultureller Prägungen mit dem jeweilig korrespondierenden kulturellen Wertesystem wider.

6.2.2 *Amistades low cost*

Auch innerhalb des Kapitels *Amistades low cost* bilden verschiedene spanische bzw. deutsche kulturelle Handlungsweisen die Ausgangssituation. Bereits der Titel lässt Hypothesen zum Inhalt zu, indem der/die Protagonist/in das deutsche Beziehungsgefüge als oberflächlich, eintönig und flüchtig klassifiziert, welches seiner/ihrer Ansicht nach weder persönliche bzw. private Gesprächsthemen noch direkten bzw. intensiven Kontakt zulässt, sondern durch „conversaciones anodinas sobre filosofía, fútbol, política o trabajo“ geprägt ist. Deutsche Freundschaften zeichnen sich aus der Sicht des Spaniers/ der Spanierin durch ihr halbherziges Engagement aus, welches vor allem von beidseitigem Desinteresse geprägt ist. Diese beruhen nicht auf gegenseitigem Vertrauen und Zuneigung, sondern werden als „commodity“ definiert. Diese generalisierende Missdeutung beruht auf differierenden Kulturstandards. Als Folge dessen fühlt sich der/die Protagonist/in nicht vollständig integriert, einsam und ist von seinen/ihren deutschen Freund/innen gelangweilt. Für sein/ihr mangelndes Zugehörigkeitsgefühl macht er/sie jedoch bereits indirekt die unterschiedlichen deutschen/spanischen Kulturstandards verantwortlich: „El problema es que usted, que viene del sur, es incapaz de apreciar los aspectos intelectuales y las complejas reglas de juego en las relaciones sociales necesarias para la consecución del preciado estatus de amistad germano-española.“ Demzufolge zieht er/sie eine negative Bilanz: „Usted llegó a Berlín con la firme intención de integrarse plenamente en la sociedad, pero lo que al principio era simple una simple presunción se ha convertido en una certeza innegable; podrán pasar 20 o 30

años y usted nunca sentirá alemán, aunque acceda a la nacionalidad.“ Deshalb schlussfolgert er/sie in Deutschland geboren und sozialisiert sein zu müssen: „Así habría el podido tener la capacidad cognitiva de entender y gestionar la manera de relacionarse.“ Zurückzuführen sind seine/ihre Interpretationen auf die interpersonale Distanzminimierung sowie die soziale Beziehungspflege als spanische Kulturstandards, die der deutschen interpersonalen Distanzdifferenzierung diametral gegenüberstehen. Die interpersonale Distanzminimierung meint eine Verringerung der interpersonalen Distanz auf körperlicher, sozialer sowie emotionaler Ebene. Dies gilt auch für zunächst fremde und weniger bekannte Personen des Berufs- und Privatlebens. Daher prägen herzlich-lockere Begrüßungsformeln den Umgang, der beidseitige Wangenkuss oder ein freundschaftliches Rücken- oder Schulterklopfen gehören zur Norm. Auch innerhalb von Gesprächen wird schnell zu persönlichen Themen übergegangen, die zumeist das familiäre und weitere Privatleben fokussieren und zum informellen *tú* statt *usted* gewechselt (vgl. Rehbein; Thomas & Steinhuber 2009: 159). So analysiert der/die Protagonist/in deutsche Begrüßungsrituale und die Körpersprache und leitet hieran die vermeintliche Intensität bzw. Qualität der Freundschaft ab. Insgesamt klassifiziert er/sie vier Stufen. Diese beginnen mit einem kalten Hallo und setzt sich mit dem Händeschütteln fort, wobei die Intensität entscheidend über das Vertrauensverhältnis ist. Mit dem „abrazoapretón“, einer Mischung aus Händeschütteln und Umarmung wird gesteigerte Zuneigung ausgedrückt. Eine richtige Umarmung wird hingegen als Luxus definiert, die synonymisch zu komplettem Vertrauen und Sympathie zu verstehen ist. Eng mit diesem Kulturstandard verschränkt ist die soziale Beziehungspflege, denn das Etablieren und Bewahren von Vertrauen und Verbindlichkeit in sozialen Interaktionen hat innerhalb der spanischen Kultur einen wesentlichen Stellenwert. Vor diesem Hintergrund ist der Aufbau, die Erweiterung und Pflege von Freundschaften und des persönlichen Beziehungsnetzwerks von herausragender Bedeutung. Hierzu werden Investitionen personeller und materieller Natur aufgewendet, um die freundschaftlichen Beziehungen zu erhalten (vgl. ebd.: 162). Die interpersonale Distanzdifferenzierung hingegen definiert vor allem zurückhaltende Verhaltensmuster und geht besonders mit dem Wahren einer emotionalen, körperlichen und sozialen Ebene einher. Dies gilt vor allem, wenn man auf persönlicher Ebene kein enges (Vertrauens-)Verhältnis pflegt (vgl. Thomas 2003: 26). Angesichts der divergenten Kulturstandards verwundert es nicht, dass für den spanischen Protagonisten/die spanische Protagonistin deutsche Verhaltensweisen innerhalb des deutschen Beziehungsgefüges befremdlich wirken, da sich Mitglieder einer Kultur an ihnen orientieren und bei abweichendem kulturspezifischen Verhalten zumeist negative Schlussfolgerungen ziehen (vgl. Kap. 3.2).

6.2.3 *No sin mi Wasserkocher*

Im Kapitel *No sin mi Wasserkocher* wird deutlich, dass unterschiedliche Kulturstandards in Kulturstereotype gipfeln können (vgl. Kap. 3.2). *No sin mi Wasserkocher* thematisiert einen typischen Arbeitstag des spanischen Protagonisten/der spanischen Protagonistin und reproduziert mithilfe eines ironisch-überspitzenden Subtextes einige deutsche Heterostereotype, die der/die Spanier/in mithilfe seiner/ihrer vermeintlich deutschen Eigenschaften und Verhaltensweisen verkörpert und sich demnach als perfekten Deutschen/perfekte Deutsche inszeniert. Angesichts seiner/ihrer gelungenen Integration nach nunmehr acht Jahren in Berlin wird ihm/ihr klar, dass er/sie die deutsche Kultur vollkommen internalisiert und spanische Verhaltensmuster hingegen abgelegt hat: „Y se da cuenta de que se ha convertido en

un ser absolutamente alemanizado.“ Daher fasst er/sie den Entschluss, die deutsche Staatsbürgerschaft zu beantragen.

Im weiteren Verlauf tritt besonders der Heterostereotyp der deutschen (Über-)Pünktlichkeit deutlich zum Vorschein, welcher wiederum an den Kulturstandard der Zeitplanung geknüpft ist, nach der Zeit als kostbares Gut wertgeschätzt wird und es demnach als wichtig gilt, ein möglichst produktives Vorankommen anzustreben, kontraproduktiven Zeitverschwendungen entgegenzuwirken, um das gewünschte Ziel möglichst schnell zu erreichen (vgl. Thomas 2003: 26). Sein/Ihr unverhältnismäßig frühes Aufstehen sowie Aufbrechen bzw. Ankommen zur bzw. auf der Arbeit verdeutlichen dies: „Usted siempre sale cuarenta minutos antes de la hora de entrada por cualquier posible contratiempo. [...] Al llegar puesto de trabajo 10 minutos antes de que empiece su turno – como el 99,9 por ciento de los días.“ Auch das minutiöse Einhalten seiner/ihrer Pausenzeit wird als übertriebenes zeitliches Verhalten überspitzend stereotypisiert: „A las 12 en punto del mediodía se toma usted la pausa para comer: para no perder tiempo en la media hora que le concede la empresa – y ni un segundo más.“ Hierbei verkörpert der/die Spanier*in zudem die internalisierte Kontrolle, nach der Selbstdisziplin und Pflichtbewusstsein sowie die Übernahme von Verantwortung sehr ernst genommen werden. Hieraus folgen autonome und eigenverantwortliche Verhaltensweisen, welche weder extern kontrolliert noch reguliert werden müssen (vgl. ebd.: 26). Anhand dessen leitet sich unmittelbar der Heterostereotyp des starken Pflichtbewusstseins sowie des übertriebenen Planungsverhaltens und der deutschen Regelerorientierung ab, was sich in seinen/ihren Essgewohnheiten widerspiegelt: „Se toma las tres tazas reglamentarias“ und „alimentarse es para usted un trámite más para seguir con su jornada laboral.“ Auch innerhalb der Arbeitsstruktur wird dies deutlich: „Usted se siente a gusto dentro del organigrama profundamente jerárquico y organizado hasta el último detalle de la empresa para la que trabaja. [...] Usted prefiere que todo funcione bien y cada vez le gusta menos que la realidad le obligue a improvisar, a tomar decisiones al vuelo.“

Weiterhin wird das deutsche Sicherheits- und Ordnungsbedürfnisses dargestellt. So hat der/die Protagonist/in bereits sogenannte deutsche Binsenweisheiten internalisiert: „Usted sabe que el *Schloß*, el candado, debe costar como mínimo la mitad que la bici entra.“ Ferner berichtet er/sie stolz, eine Haftpflichtversicherung abgeschlossen zu haben, um auf alle Eventualitäten, wie bspw. einen Fahrraddiebstahl vorbereitet zu sein: „Ama la seguridad y detesta la imprevisibilidad.“ Außerdem wird ihre/seine Tendenz zu penibler Sauberkeit deutlich, da er/sie vor Arbeitsbeginn stets den Schreibtisch desinfiziert. Auch in modischer Hinsicht scheint der/die Spanier/in vollständig deutsch geworden zu sein: „Se pe trecha con unos buenos pantalones, unos guantes gruesos, un gorro calentito y una chaqueta *Wolfskin* que compró hace tres inviernos por 350 euros y que mantiene impoluta. [...] Lo barato sale caro.“ Darüber hinaus spricht der/die Spanier/in in der Kantine zudem kaum mit seinen/ihren Kolleg/innen. Diese Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen ist ein weiterer deutscher Kulturstandard, der eine klare Trennung von Berufs- und Privatleben vorsieht und somit auch vom Verhältnis von Freund/innen und Arbeitskolleg/innen (vgl. Thomas 2003: 26). Auch die interpersonale Distanzdifferenzierung ist hier erkennbar. Innerhalb des Textes werden diese kulturellen Normen als „hermetismo social germano“, deutsche Verschlossenheit stereotypisiert.

6.3 Didaktisch-methodische Analyse

6.3.1 Sprachliche Voraussetzungen der Lerngruppe

Die sprachliche Komplexität von *Elija su propia aventura en Berlín* durch kolloquiale und idiomatische Wendungen, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, sogenannte *language shifts bzw. Code-switching* Elemente (vgl. Kap. 6.1) erfordert einen bereits ausgebauten Wortschatz sowie vertiefte Grammatikkenntnisse. Vor diesem Hintergrund setzt der Schwierigkeitsgrad des Textes mindestens ein B1/B1+-Niveau voraus, welches die SuS am Ende des 11. Schuljahrgangs erreicht haben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 14). Die Behandlung des Romans in der Sek. II für Spanisch als fortgeführte Fremdsprache kann optional für einen Kurs auf erhöhtem oder grundlegendem Anforderungsniveau erfolgen.

6.3.2 Legitimation

Die Auswahl von *Elija su propia aventura en Berlín* lässt sich formal über die curricularen Vorgaben des Landes Niedersachsen für das Fach Spanisch in der Sek. II begründen. Einerseits kann die Hyperfiction inhaltlich dem Themenfeld „El mundo de hoy“ und seiner inhaltlichen Präzisierung „movimientos migratorios en España e Hispanoamérica“ zugeordnet werden (ebd.: 12). Andererseits eignet sich der Roman in bemerkenswerter Weise, um die interkulturelle Kompetenz bzw. interkulturelle Handlungsfähigkeit zu fördern und fokussiert aufgrund seiner genrespezifischen Interaktivität besonders Zielsetzungen des Perspektivenwechsels bzw. -vergleichs, der Förderung von Empathiefähigkeit und der Entwicklung einer kritischen Distanz zu eigen- und fremdkulturellen Sichtweisen (vgl. ebd.: 24f.). In diesem Zusammenhang erfüllt *Elija su propia aventura en Berlín* zusätzlich im Kerncurriculum ausgewiesene Lernziele für die Reflexion von spanisch/deutschen Kulturstandards und Stereotypen.²⁸ Weiterhin ist die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes über die Lebenswelt der SuS zu begründen, da der Erwerb interkultureller Kompetenz im Kontext einer zunehmend komplexer werdenden Lebenswelt wesentlicher Bestandteil des Alltags der SuS ist (vgl. Kap. 2.1).

6.3.3 Schwerpunktsetzung und didaktische Reduktion

Der Schwerpunkt der Unterrichtsreihe liegt auf der Erarbeitung und Reflexion von Kulturstandards bzw. der Dekonstruktion von Kulturstereotypen sowie ihrer Relevanz in interkulturellen Kontaktsituationen (vgl. Grobziel, M1.2, S. IV). Bereits durch diese Fokussierung erfolgt eine quantitativ didaktische Reduktion innerhalb der facettenreichen interkulturellen Kompetenz. Dies geschieht einerseits durch die exemplarische Bearbeitung ausgewählter spanischer und deutscher Kulturstandards (interpersonale Distanzminimierung, soziale Beziehungspflege, Regelrelativismus und interpersonale Distanzdifferenzierung, Regelorientierung) sowie andererseits durch die Auswahl einzelner Kapitel (*Un techo bajo Berlín*, *Amistades low cost*, *No sin mi Wasserkocher*), die sich für die Bearbeitung besonders qualifizieren. Zwar werden in *No sin mi Wasserkocher* noch weitere Kulturstandards (vgl. Kap. 6.2.3) implizit

²⁸ Auf eine vertiefende Eignung bzw. Legitimation von *Elija su propia aventura en Berlín* für die Förderung interkultureller Kompetenz wird an dieser Stelle verzichtet, da die wesentlichen Prozesse bzw. Elemente interkultureller Kompetenz und besonders Stereotypen und Kulturstandards bereits ausführlich in den bildungspolitischen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 2.4) sowie im Kapitel 3 thematisch konzeptioniert wurden.

dargestellt, diese werden jedoch unterrichtspraktisch nicht thematisiert, da der Fokus in der dazugehörigen Stunde auf Kulturstereotypen liegt. Auch auf qualitativer Ebene erfolgen didaktische Reduktionen, die eine Verringerung der Komplexität des Lernstoffs erlauben. Dies geschieht u.a. im Sinne einer Darstellungsreduktion des Kulturbegriffs unter Zuhilfenahme des kulturellen Eisbergs (vgl. M5.2, S. XLVf.), sodass die SuS Einsichten in die Korrespondenz zwischen Kulturstandards und Kulturstereotypen sowie der Kultur erhalten. Anzumerken an dieser Stelle ist, dass das Eisbergmodell zwar nicht dem dynamischen Kulturbegriff moderner und durch Vielfalt geprägter Gesellschaften entspricht, aber dennoch im Hinblick auf seine Orientierungsfunktion für SuS zu rechtfertigen ist. Auch in Bezug auf die Angemessenheit für die Lerngruppe wird bei der Erarbeitung deutscher und spanischer Auto- und Heterostereotypen die Verwendung dieser differenzierten Fachbegriffe ausgespart. Die Beschränkung auf diese Schwerpunkte ermöglicht ein effektives Erarbeiten, ist für das Erreichen des Groblernziels der Unterrichtsreihe sowie für den kognitiv-moralischen Entwicklungsstand der SuS angemessen und fachlich ausbaufähig.

6.4 Didaktisch-methodische Transformation

6.4.1 Umsetzung der hyperfiktionalen Struktur

Angesichts der hyperfiktionalen Struktur eröffnet der Roman, je nach individueller Entscheidung der SuS sieben verschiedene potentielle Enden bzw. Ausstiege (rot markiert, vgl. M1.1, S. III), die zwei didaktische Herausforderungen erzeugen: Einerseits bringt *Elija su propia aventura en Berlín* z.T. stark voneinander abweichende thematische Entwicklungen hervor und hat dementsprechend andererseits eine starke Diskrepanz der zu lesenden Kapitel und der benötigten Lesezeit und Bewältigung der entsprechenden Aufgaben zur Folge. Die erzählte Zeit und die Erzählzeit des Romans variieren angesichts der gewählten Handlungsalternativen in erheblichem Maße. Vor diesem Hintergrund bedeutet das konkret: Da der Ausstieg *Emigrar a la aventura* schon sehr früh geschieht, nach drei gelesenen Kapiteln, muss die Lehrkraft ihre Aufgaben so konzeptionieren, dass die SuS vom inhaltlichen und zeitlichen Umfang her so lange beschäftigt sind, bis auch die Lernenden, die den längsten Narrationspfad rezipieren, der entweder bei *España 2.0* oder *De poetas y filósofos* endet und insgesamt jeweils 18 Textknoten umfasst, zu Ende gelesen haben. Darüber hinaus eröffnet sich die Problemstellung, wie sich die einzelnen SuS-Gruppen die Inhalte der nicht gelesenen Kapitel erschließen, um die gesamte Lerngruppe gemeinsam auf den exemplarischen Pfad zu Kulturstandards und Stereotypen vorzubereiten, den sie später gemeinsam im Detail erarbeiten. Hier gilt es zu überlegen, wie diese beiden Aspekte sinnvoll miteinander verbunden werden können. Dennoch ist im Vorfeld der Bearbeitung von *Elija su propia aventura en Berlín* nicht eindeutig festzustellen, ob jeder der sieben Narrationspfade zumindest einmal ‚konstruiert‘ wird oder aus etwaigen Gründen nicht. So ist es, z.B. durchaus denkbar, dass einzelne Enden und Pfade in Abhängigkeit der Lerngruppe und der Auswahl individueller Handlungsalternativen nicht (interessengeleitet) ausgewählt bzw. erreicht werden. Dies kann eintreten, wenn einzelne SuS schnelle Möglichkeiten des Abkürzens bzw. Aussteigens durch Mitschüler/innen erkennen. Vor diesem Hintergrund sowie aus zeitökonomischen Motiven empfiehlt es sich, ein globales Szenario zu entwickeln, das auf sämtliche Handlungsalternativen rekurriert und gewissermaßen ‚universal‘ beim

Eintreten aller Enden bestmöglich integrierbar ist und die Lektürearbeit dennoch nicht in Beliebigkeit münden lässt. Doch wie kann das konkret umgesetzt werden?

Es eröffnen sich facettenreiche Handlungsoptionen für die Lehrkraft, die im Folgenden überblicksartig skizziert werden. Zunächst bietet die häufig im Zusammenhang mit Lektürearbeit verwendete Methode des Lesetagebuchs (*diario de lectura*) entsprechende Möglichkeiten, den individuellen Lektüreweg der SuS zu begleiten und zu resümieren, bei dem nicht nur der inhaltliche Verlauf im Vordergrund steht, sondern besonders die individuell getroffenen Handlungsentscheidungen dokumentiert und reflektiert werden, um die ausgelösten Emotionen während des Rezeptionsprozesses in den Fokus zu setzen. Dies bietet wiederum zahlreiche Anknüpfungspunkte und Stoff für Diskussionen zwischen den Lernenden. Vorstellbar ist, dass die Lernenden nach ihrer Lektüre die erstellten Lesetagebücher austauschen, um so Gemeinsamkeiten und Differenzen in der individuellen Abfolge einzelner Handlungsstränge zu identifizieren sowie individuelle Enden miteinander abzugleichen und Handlungslogiken nachzuvollziehen. In diesem Zusammenhang ist es zudem lohnenswert, eine Rollenbiografie für den Protagonisten/die Protagonistin zu verfassen. Hierbei kann die Lehrkraft den SuS Leitfragen zur Seite stellen, die u.a. über den beruflichen Werdegang, das private Umfeld und die persönlichen Interessen Aufschluss geben. Hiervon ausgehend können SuS gemeinsam überlegen, was die Gründe für das verfrühte Ausscheiden des Protagonisten/der Protagonistin waren. Dies umfasst vor allem die Entwicklung möglicher Lösungsstrategien und Ratschläge, was der/die Protagonist/in bei einem nochmaligen Auswanderungsversuch beherzigen sollte. Aufgrund der inhaltlichen Nähe im Sinne der Rückkehr nach Spanien sowohl bei *Emigrar a la aventura*, *Usted.com* sowie *España 2.0* bietet es sich an, diese Enden miteinander zu verknüpfen. Als methodische Umsetzung könnten die SuS darüber hinaus kooperativ ein Erklärvideo bzw. Tutorial produzieren, wie die Auswanderung gelingen kann. Um das Empathievermögen der SuS zu schulen, bietet es sich zudem besonders bei *Gratis, su palabra favorita* an, die letzten Gedanken und Gefühle des Protagonisten/der Protagonistin vor seinem/ihrem Tod zu verarbeiten und zu reflektieren, indem die SuS eine *digital story* erstellen. Hiermit schulen sie zudem ihre Medienkompetenz.

Darüber hinaus ist es möglich, die hyperfiktionale Struktur mit drei Szenarien aufzubrechen: Einerseits können aus der Hyperfiction ausgestiegenen SuS von der Lehrkraft einen möglichst konträren Handlungsstrang (vor allem angesichts der Kürze von *Emigrar a la aventura*) oder optional eine Zusammenfassung, z.B. bei *Entre pañales* erhalten, welcher sowohl die inhaltliche als auch zeitliche Komponente vom Leseumfang und der Bearbeitung von Aufgaben angemessen ausgleicht. Andererseits kann es zur Bedingung gemacht werden, dass die Lernenden nach jedem Hyperlink an den Textknoten zurückkehren und den jeweils komplementären Hyperlink wählen, sodass alle SuS obligatorisch sämtliche Kapitel rezipieren. Weiterhin kann der Einstieg in *Elija su propia aventura en Berlín* von der Lehrkraft selbst gewählt und bspw. erst ab *Buscar piso de lo que sea* erfolgen, um so die Zahl der Enden um zwei Kapitel zu reduzieren. So kann sie die vorigen fünf Kapitel zu diesem Handlungspfad in Form einer zusammenfassenden Vorgeschichte vorstellen und erst ab dort in die thematische Arbeit einsteigen. Zwar würde mit diesen Lösungsalternativen der hyperfiktionale Charakter missachtet bzw. aufgebrochen werden, was jedoch angesichts einer angemessenen didaktischen Umsetzbarkeit zu rechtfertigen ist.

Aufgrund der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit des Romans durch sogenannte *language shifts* zwischen Spanisch, Deutsch und Englisch, vor allem in den Kapiteln *Lamentamos tener que comunicarle* und *Un curro de lo que sea* bietet es sich an, hierzu eine vertiefende Arbeit, z. B. in Form einer Lernaufgabe zum Thema Mehrsprachigkeit und kulturellen Kommunikationsstrategien anzuschließen. Auch die erzählerische Sackgasse, in der sich die literarische Figur angesichts ihrer Arbeitslosigkeit und dem Bezug von Hartz IV in sozialer Isolation wiederfindet, ist geeignet, um dies inhaltlich zu interpretieren (vgl. Kap 6.1). Die SuS stellen zunächst Hypothesen auf, warum sich der/die Protagonist/in in dieser Situation befindet, indem sie noch einmal den gesamten Handlungsverlauf nachvollziehen und darauf aufbauend Lösungsvorschläge entwickeln, um den/die Protagonist/in zu unterstützen. Zudem könnten sie an bestimmte Knotenpunkte zurückkehren und andere Hyperlinks als zuvor wählen, also intuitiv vorgehen, um der Sackgasse zu entkommen. Auch Rechercheaufgaben bieten an dieser Stelle die Möglichkeit, die Thematik zu vertiefen und ggf. Internetseiten und -foren zu konsultieren, in denen sich Personen in einer ähnlichen Situation befinden.

Auch den Hypertextknoten *Españoles por el mundo*, der offiziell nicht erreichbar ist, bietet Diskussionsanlässe für die SuS. Zunächst ist es denkbar, das Kapitel verzögert zu präsentieren, indem die SuS individuell im Internet den Titel des Kapitels recherchieren und so Hypothesen formulieren, um was es in diesem Textknoten gehen könnte. Nach der Lektüre des Kapitels sollen sie Vermutungen anstellen, warum das Kapitel nicht in die hyperfiktionale Struktur eingebettet ist und die Leseindrücke mit ihrem persönlichen Handlungspfad kontrastieren und ggf. selbst einen Videobeitrag erstellen, in der sie ihre persönliche Auswanderungsgeschichte präsentieren.

6.4.2 Konzept der Unterrichtsreihe

Das übergeordnete Lernziel der im Folgenden entwickelten Unterrichtsreihe ist der Erwerb bzw. die Vertiefung der interkulturellen (Handlungs-)Kompetenz mit besonderem Hinblick auf die Erarbeitung und Reflexion von spanisch/deutschen Kulturstandards sowie der Funktion und den Gefahren von (Kultur-)Stereotypen sowie dessen Dekonstruktion.²⁹ Im Fokus der Reihe steht der Hyperfictionroman *Elija su propia aventura en Berlín*, wobei die Schulung der Lesekompetenz bei der Behandlung der Hyperfiction ein zusätzlicher Aspekt ist, der parallel gefördert wird. Weiterhin erweitern die Lernenden ihr soziokulturelles Orientierungswissen zur gegenwärtigen soziopolitischen Situation in Spanien mit besonderem Hinblick auf die hohe Jugendarbeitslosigkeit und die *Emigración juvenil* als unmittelbare Auswirkung. Durch die interaktive Struktur des Hyperfictionromans wird ein enormes Identifikationspotential und ein festigender, emotionaler Zugang zum Thema geschaffen, was zudem durch den lockeren-humorvollen Schreibstil unterstrichen wird, der abstrakte Inhalte konkret und anschaulich vermittelt. Dies erweist sich als besonders funktional, um das Erreichen der einzelnen Lernziele der Unterrichtsstunden zu gewährleisten. Die im Folgenden vorgestellte Unterrichtsreihe kann mit Lerngruppen ab der 12. Jahrgangsstufe (G9) durchgeführt werden. Die Schreibaufträge ähneln den Aufgabenformaten innerhalb des Abiturs und sind geeignet, um Textrezeption bzw. -produktion zu fördern. Außerdem um-

²⁹ Eine tabellarische Übersicht zum Konzept der Unterrichtsreihe ist dem Anhang, M1.2, S. IV zu entnehmen.

fassen sie eine Kombination handlungs- und produktionsorientierter Verfahren, da diese in der Fremdsprachendidaktik als besonders geeignet ausgewiesen sind (vgl. Honnef-Becker 2007: 219; Nünning & Surkamp 2013: 157; Freitag-Hild 2019: 222).

Die Mediationsaufgabe und die Hörsehverstehenstexte entsprechen jeweils den Vorgaben für die Abiturprüfung in Niedersachsen. Durch den Einsatz von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeitsformen werden sowohl autonome als auch kooperative Sozialformen gefördert und so motivierende und abwechslungsreiche Lernanlässe geschaffen. Bei der didaktischen Konzeption der Materialien und der Auswahl von Methoden wird zudem eine integrative Kompetenzentwicklung, authentisch-kommunikative sowie aktivierende Aktivitäten fokussiert. Ebenso werden binnendifferenzierte Aufgabenformate und einsprachige Redemittel angeboten. Die Aufgaben zum Hyperfictionroman und zu spanischsprachigen Texten sind jeweils in vor, während und nach der Lektüre untergliedert, damit die SuS die Textinhalte schrittweise und differenziert erarbeiten können. Zudem beinhalten sie Vokabelhilfen in Form von ein- und zweisprachigen Übersetzungen. Ferner vertiefen die SuS ihre Text- und Medienkompetenzen sowie erweitern ihre sprachlichen Mittel.

Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass der zeitliche Aspekt der Unterrichtsreihe eine untergeordnete Rolle spielt. Dies bedeutet, dass die einzelnen und z.T. umfangreichen Aufgabenformate nicht dafür konzipiert worden sind, in exakten Zeitkontingenten einer Doppel- oder Einzelstunde aufzugehen. Im Mittelpunkt stehen vielmehr die differenzierte Erarbeitung bzw. Beantwortung der Forschungsfragen. Dies gilt besonders für die drei fokussierten Kapitel, welche im Diagramm grün markiert sind (vgl. M1.1, S. III). Trotzdem wurden aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit die thematisierten Kapitel sowie die zwei einführenden Stunden, inklusive der benötigten Materialien tabellarisch dargestellt, den einzelnen Arbeits- bzw. Verlaufsphasen zugeordnet und Stundenziele entworfen, da es sich hierbei um zusammenhängende Sinneinheiten handelt. Hierbei wurden zudem Näherungswerte für den zeitlichen Umfang angegeben, die jedoch bei einer unterrichtspraktischen Durchführung ggf. modifiziert und angepasst werden müssten.

6.5 Didaktisch-methodischer Kommentar

6.5.1 *Juventud sin futuro* und *Emigración juvenil*

In Vorbereitung auf den Hyperfictionroman erwerben die SuS spezifisches Hintergrundwissen. So steht die Hinführung und Erarbeitung der gegenwärtigen politökonomischen Konfliktsituation in Spanien sowie die sogenannte *Emigración juvenil* angesichts hoher Jugendarbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigungsverhältnisse im Fokus der ersten Doppelstunde (vgl. SLZ³⁰, M1.2, S. V). Dieser didaktische Lösungsweg erweist sich im Hinblick auf ein vertieftes Verständnis und zum Ziel des besseren Einfühlens in den Protagonisten/die Protagonistin als zweckorientiert, da die gegenwärtige politökonomische Krisensituation den Ausgangspunkt für die Romanhandlung in *Elija su propia aventura en Berlín* darstellt. Mithilfe des M2.1 (S. XIII) erfolgt ein stummer Bildimpuls, der eine erste funktionale sowie authentische Annäherung an die aktuelle Situation in Spanien leistet. Die Fotos werden an der Tafel pro-

³⁰ SLZ= Stundenlernziel

jiziert, um sie für die gesamte Lerngruppe zu visualisieren. So nähern sich die SuS innerhalb des **Einstiegs** mithilfe eines offenen Unterrichtsgesprächs dem Stundenthema an und benennen spontan ihre Assoziationen, Meinungen und Folgerungen zu den Bildimpulsen, indem sie Hypothesen zu den Motiven und Hintergründen der Protestierenden mithilfe der Botschaften der Banner und Plakate formulieren. Dies dient zur Realisierung des TLZ1³¹ (vgl. TLZ1, M1.2, S. V). Besonders die drei gewählten Bildimpulse bilden die zentralen und prägnanten Botschaften und Problemlagen der Protestbewegung *Juventud Sin Futuro* ab: „No nos vamos, nos echan“; „paro, precariedad, exilio“; „sin curo, sin pensión, sin miedo“. Dies erleichtert die Herleitung der Motive der Protestierenden und kann somit als aktivierender und motivierender Sprech Anlass nutzbar gemacht werden. Währenddessen hält sich die Lehrperson im Hintergrund. Sie übernimmt eine moderierende Funktion. Zweck dieses Vorgehens ist es, die Stunde zu öffnen und die Motivation der Lernenden am Unterrichtsgegenstand zu wecken und somit eine positive Erwartungshaltung und Aufmerksamkeit zu evozieren sowie den Sprechanteil der SuS zu maximieren. Hiermit wird zudem die Kompetenz des monologischen Sprechens gefördert. Ferner ermöglicht der Einstieg eine transparente Überleitung zum Stundenschwerpunkt, da die SuS nun die Problemstellung der Sequenz abgeleitet haben, der es in der zweistufigen Erarbeitungsphase zu begegnen gilt. Nachdem die SuS nun thematisch orientiert sind, bearbeiten sie in der **Erarbeitung I** rezeptiv-audiovisuell die problematische politökonomische Lebensrealität vieler junger Spanier/innen. Dies geschieht mithilfe einer Hörsehverstehensübung (vgl. M2.2, S. XIV), einem sechsminütigen *Youtubevideo* der spanischen Online-Zeitung *Diario Público*. Dieses thematisiert einerseits anhand von Interviews mit Enrique Mastau, Eva Muñoz und Sarah Bienzobas, Mitglieder der früheren Generation der *Juventud Sin Futuro*, die Motive und Hintergründe der Protestbewegung. Andererseits informiert es über die gegenwärtige sozioökonomische Perspektivlosigkeit einer neuen Generation junger Spanier/innen, was konkret an den Porträts von Idoia Solano und Nicolás Benito dargestellt wird. Die SuS erweitern somit ihr soziokulturelles Orientierungswissen über Spanien sowohl über Aspekte der Berufswelt, der gegenwärtigen politischen und sozialen Bedingungen sowie dessen Entwicklungen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 25). Angesichts dessen ermöglicht das Video eine authentische Illustration der vergangenen sowie aktuellen politökonomischen Krise Spaniens und leistet darüber hinaus einen sachlogischen Rückbezug zum Einstieg. Die Erarbeitung I dient somit dem Erreichen des TLZ2 (vgl. TLZ2, M1.2, S. V). Um den Videobeitrag inhaltlich differenziert zu erarbeiten, erhalten die SuS ein vorstrukturiertes Arbeitsblatt³² (vgl. M2.4, S. XVI-XVIII), welches sie in Einzelarbeit³³ bearbeiten. Die Wahl der Sozialform verstärkt eine konzentrierte und selbstständige Bearbeitung der Aufgabe im individuellen Lerntempo der SuS. Die übersichtliche und farbliche Gestaltung und Hervorhebung der Operatoren erzeugt Zieltransparenz bezüglich der Leistungserwartungen und dient weiterhin der Ergebnissicherung. Außerdem wurden die Aufgaben gemäß den curricularen Vorgaben so gestaltet, sodass die SuS „verschiedene Hörsehtechiken (global, selektiv, detailliert) anwenden“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 39). Die Lernenden rezipieren den gesamten Videobeitrag bewusst zwei Mal, da es sich hierbei um einen anspruchsvollen mentalen Prozess der Informations-

³¹ TLZ= Teillernziel

³² Im Folgenden AB.

³³ Im Folgenden EA.

verarbeitung handelt, bei dem Top-Down- und Bottom-Up-Prozesse zusammenwirken. Außerdem erfolgt die Informationsvermittlung audiovisuell und beansprucht somit zwei Wahrnehmungskanäle, da die SuS einen optischen und akustischen Code simultan dekodieren müssen (vgl. Rössler 2020: 2). Didaktisch vorteilhaft hierbei ist die Einblendung verschriftlichter Zitate der interviewten Personen. Diese unterstützen den Rezeptionsprozess der Lernenden, da es sich beim Video um authentisches Material handelt.

Bevor die Lernenden das Video erarbeiten, formulieren sie zunächst in Partnerarbeit³⁴ Hypothesen über die Inhalte des Videos anhand des Titels, der viel Spielraum für Assoziationen zulässt. Zweck dieses Vorgehens ist, die Lernenden optimal auf den Videobeitrag einzustimmen und ihre Neugierde zu wecken. Bei der Bearbeitung der Aufgabe können leistungsschwächere SuS die Redemittelkarten M2.3 (vgl. S. XV) verwenden, um Hypothesen und Vermutungen zum Inhalt des Videoclips zu formulieren. Hierbei wird besonders der Einsatz des *subjuntivos* gefördert. Daraufhin bearbeiten die SuS in der Erarbeitung I *Single-Choice*-Aussagen (vgl. Aufgabe 2, M2.4, S. XVI), vervollständigen die Profile von Idoia Solano und Nicolás Benito sowie einen Lückentext (vgl. Aufgabe 3, M2.4, S. XVI & 5, M2.4, S. XVII) und ordnen die Zitate der entsprechenden Person zu (Aufgabe 4, M2.4, S. XVI). Außerdem beantworten sie nach der Betrachtung des Videoclips vier Fragen, in denen sie ausgewählte Zitate von Solano und Benito kommentieren (vgl. Aufgabe 6, M2.4, S. XVIII), nonverbale Gestaltungselemente, wie Musik zur Dekodierung nutzen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 39), den Ausdruck der *Generación perdida* sowie ein Zitat zur *Emigración juvenil* aus dem Videoclip erläutern und kommentieren (vgl. Aufgaben 7–9, vgl. M2.4, S. XVIII). Dies gewährleistet eine differenzierte Bearbeitung des Materials. Eine Antizipation ist dem Anhang (vgl. M 2.5, S. XIX–XXI) zu entnehmen. Besonders das Zitat der Aufgabe 9 dient als Gelenkstelle, um nach einer **Sicherung** des ABs an der Tafel im Plenum zum Sachtext *Rumbo al extranjero* von Ana Muñoz Álvarez überzuleiten, da der Artikel inhaltlich an der Perspektivlosigkeit der interviewten Personen anknüpft und spezifische Kontextinformationen vermittelt. Darüber hinaus zeigt der 2012 auf *Elmercuriodigital.es* erschienene authentische Online-Artikel die *Emigración juvenil* als unmittelbare Folge der erarbeiteten politökonomischen Konfliktlage und verdeutlicht nun, dass es sich bei Solano und Benito nicht etwa um tragische Einzelfälle bzw. Profile handelt, sondern um konkrete Beispiele einer ganzen Generation, der sogenannten *Generación perdida*. Demnach verfolgt die Doppelstunde einen konsekutiven Aufbau. An dieser Stelle sei jedoch erwähnt, dass der Text zwar schon vor neun Jahren veröffentlicht wurde, jedoch die zu erarbeitenden Inhalte auch in der Aktualität weder ihre Brisanz noch Relevanz eingebüßt haben (vgl. Kap. 6.1). Die aktuelle Jugendarbeitslosenquote aus 2021 wird den SuS in Form einer Fußnote bereitgestellt. Auch an dieser Stelle erweitern die SuS zielführend ihr soziokulturelles Hintergrundwissen und erarbeiten als exemplarisch geltende Profile junger spanischer Emigrant/innen (vgl. TLZ3, M1.2 S. V). Hierzu erhalten die Lernenden das AB M2.6 (vgl. S. XXII–XXIII). Nach einer kurzen Einstimmung auf den Text über die Formulierung von Hypothesen zum Inhalt in PA mithilfe des *subjuntivo* und des *indicativo* (vgl. Aufgabe 1, M2.6, S. XXII) lesen die Lernenden in EA den Text und fassen die Situation der jungen Spanier/innen mit der Methode eines Spickzettels (*chuleta*) zusammen. Zweck dieses Vorgehens ist die Zusammen-

³⁴ Im Folgenden PA.

fassung bzw. Reduktion des Textes auf die wesentlichen Inhalte. Anschließend bearbeiten die Lernenden fünf Aufgabenstellungen, die sich der **Erarbeitung II** widmen. Schwerpunkte in der Auseinandersetzung mit dem Material ist die Erklärung der Metapher *fuga de cerebros* (vgl. Aufgabe 2, M2.6, S. XXII), die Charakterisierung eines exemplarischen spanischen Auswanderers/einer exemplarischen spanischen Auswanderin sowie die Erläuterung von Problemen und Herausforderungen beim Auswanderungsprozess (vgl. Aufgabe 3, 4, 5, M2.6, S. XXIII). Eine Antizipation des AB ist dem M2.7 (vgl. S. XXIV) zu entnehmen.

Die abschließende **Vertiefung** erfolgt in PA und bildet eine abrundende Auseinandersetzung und einen funktionalen Rückbezug sowohl zum Video M2.2 als auch zum Sachtext M2.6. Hierbei stellen die SuS einen emotionalen Selbstbezug zum Thema her, da sie die Migration, dessen Motive und Folgen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Perspektive reflektieren und kommentieren, indem sie Si-Sätze formulieren (vgl. TLZ4, M1.2, S. V). Hierbei entwickeln die SuS eine Dialogsituation. Außerdem verstärkt die Vertiefungsaufgabe die lebensweltliche Relevanz des Stundenthemas und ermöglicht eine fundierte Beurteilung sowie Problematisierung aus der individuellen SuS-Perspektive. Auf diese Weise wird zudem die Kompetenz des dialogischen Sprechens gefördert sowie die Verfügbarkeit grammatischer Strukturen, hier in der Anwendung von Si-Sätzen des Typ II gefestigt. Zur qualitativen Binnendifferenzierung erhalten leistungsschwächere SuS zur Unterstützung das M2.3 (vgl. S.XV). Leistungsstärkere SuS variieren die Sätze, indem sie verschiedene Verben im Hauptsatz verwenden (z. B. *te irías, dejarías, te marcharías de tu país*). Diese Vertiefung erweist sich als optimale Verknüpfung in den Einstieg von *Elija su propia aventura en Berlín*, der im Anschluss stattfindet.

6.5.2 Einstieg in *Elija su propia aventura en Berlín*

Diese Stunde dient vorrangig dem Einstieg in *Elija su propia aventura en Berlín* sowie seiner inhaltlichen und strukturellen Vorentlastung. Da es sich bei der Lektüre um einen Hyperfictionroman handelt, der eine interaktive Auseinandersetzung verlangt, ist es notwendig, dies vor der inhaltlichen Bearbeitung zu thematisieren, um möglichen Schwierigkeiten im Umgang vorzubeugen und einen reibungslosen Rezeptionsprozess bei den Lernenden zu initiieren. Dies wird als funktional erachtet, um besonders die interkulturellen Lernziele zu erreichen. Zudem bildet diese Stunde eine sachlogische Verknüpfung zur vorherigen Sequenz, da die SuS bereits spezifisches Hintergrundwissen erworben haben.

Innerhalb dieser Unterrichtssequenz erarbeiten die SuS die Migrationsthematik, den satirisch-überspitzten Stil, das interaktive Genre sowie Hintergrundinformationen zum Autor/innenkollektiv Berlunes (vgl. SLZ2, M1.2, S. VI). Es folgt eine mehrstufige Annäherung und beginnt mit der Bildbeschreibung des Buchcovers in PA als **Einstieg**. Hierfür erhalten die SuS das M3.1 (vgl. S. XXVf.). Bereits an dieser Stelle wird eine qualitative Binnendifferenzierung durchgeführt, da leistungsschwächere SuS einsprachige Redemittel M3.2 (vgl. S. XXVII) zur Unterstützung der Bildbeschreibung erhalten. Dementsprechend wird an dieser Stelle die Bildbeschreibung gefestigt. Weiterhin ist es denkbar, die Dyadenzusammensetzung als Lehrkraft leistungsheterogen zu gestalten, sodass leistungsschwächere mit leistungsstärkeren Lernenden kooperativ zusammenarbeiten und sich gegenseitig positiv unterstützen. Der Einstieg erfolgt demnach über eine sprachliche Aktivierung bzw. Aufwärmung und fördert die Kompetenz des monologischen und dialogischen Sprechens. Im Anschluss daran vertiefen die Lernenden die Bildbeschreibung des Einstiegs, indem sie Spekulationen in Bezug auf den Titel, das Thema, die

Charaktere sowie den Handlungsort formulieren (vgl. Aufgabe 2, M3.1, S. XXV). Hierbei nutzen sie die kooperative Methode der *Placemat* (vgl. M3.3, S. XXVIII) und arbeiten in Gruppen mit fünf SuS. Zunächst formulieren sie individuell in EA ihre Assoziationen und notieren sie in ein Kästchen des AB. Dies hilft, alle Mitglieder der Gruppe miteinzubeziehen und fördert die individuellen Ideen aller und erzeugt demnach eine multiperspektivische Annäherung an die Romanhandlung. Danach lesen sich alle Mitglieder der Gruppe die Antworten der anderen durch und klären ggf. Fragen. Weiterhin ermöglicht diese Methode, die SuS-Interaktion und Sozialkompetenz zu fördern, da sie sich später auf ein gemeinsames Ergebnis (*Nuestras ideas comunes*) einigen müssen, welches sie in die Mitte schreiben und später der Klasse präsentieren. Dies dient dem Erreichen des TLZ 5 (vgl. M1.2, S. VI). Die einzelnen *Placemats* werden an der Tafel befestigt und von den Gruppenmitgliedern präsentiert und im Anschluss in Form eines offenen Unterrichtsgesprächs miteinander verglichen. Dies dient der angemessenen Würdigung der Ergebnisse.

Im Anschluss daran nähern sich die Lernenden der Innensicht des Protagonisten/der Protagonistin an und rekonstruieren seine/ihre Gefühls- und Gedankenwelt mit dem Formulieren einzelner Sätze in der Denkblase (vgl. M 3.1, S. XXV). Dieser Perspektivenwechsel in Form eines kurzen inneren Monologs bietet eine erste Sensibilisierung für die SuS, sich selbst als Handlungsfigur zu erfahren und dient zudem der Bewertung und Kommentierung von Herausforderungen, Hoffnungen und Ängsten des Migrationsprozesses. Daher sind individuelle SuS-Lösungen zu antizipieren. Diese Vorgehensweise erweist sich als zweckdienlich im Hinblick auf die spätere Übernahme des Blickwinkels aus Sicht des Spaniers/der Spanierin. Leistungsschwache SuS erhalten erneut Redemittelkarten M3.2 (vgl. S. XXVII), um Gefühle und Gedanken differenziert zu formulieren. An dieser Stelle wird neben der Schreibkompetenz auch eine Übungsschleife zur Verfügbarkeit sprachlicher Mittel eingebaut, wobei besonders die Verwendung des *subjuntivos* gefördert wird. Weiterhin erweitern die Lernenden ihren Wortschatz, um Gefühle mit variablen Adjektiven zu verbalisieren, um dies in den in den weiteren folgenden Stunden innerhalb von kreativen Aufgabenformaten anwenden zu können.

In der **Erarbeitungsphase** kontextualisieren die Lernenden nun ihre Vorerwartungen, indem sie mithilfe der kooperativen *Think-Pair-Share-Methode* die Kapitel *Exordio*, *Prólogo* und die *Advertencia* erarbeiten und hierdurch das interaktive Genre, dessen Besonderheiten, den Schreibstil, die Migrationsthematik sowie Hintergrundinformationen über Berlunes erarbeiten und kommentieren (vgl. TLZ6, M1.2, S. VI). Hierfür erhalten sie das AB M.3.4, S. XIX–XXXI. Zunächst werden Stammgruppen gebildet. Die gewählte Methode eignet sich besonders, um die Arbeitsbelastung der SuS zu reduzieren und die einzelnen Kapitel thematisch ausführlich zu erarbeiten sowie die SuS zu aktivieren. Gruppe A fasst den *Exordio* und den *Prólogo* zusammen, wobei die SuS besonders die Migrationsthematik und den satirisch-überspitzten Stil erarbeiten. Gruppe B erschließt mithilfe der *Advertencia* das hyperfiktionale Genre und erläutert Informationen zum Autor/innenkollektiv. Trotz unterschiedlicher Anzahl an Kapiteln ist zu erwähnen, dass der Leseaufwand aufgrund der Textlängen vergleichbar ist. Innerhalb der Phase *Think* erarbeiten die Lernenden die Aufgaben in EA, bevor sie ihre Ergebnisse mit einer Person ihrer Stammgruppe vergleichen, ggf. erweitern und (Missverständnisse) korrigieren (vgl. Phase *Pair*, Aufgabe 2a, M3.4, S. XXIX). Im Anschluss daran finden sich die Lernenden in den Expertengruppen zusammen, die aus Mitgliedern der Gruppe A und B zusammengesetzt sind, tauschen sich über die Inhalte aus und fertigen Notizen zu den nicht gelesenen Inhalten an (vgl. Phase *Share*, Aufgabe 2b, M3.4,

S. XXIX). Danach finden sich die Lernenden noch einmal in den Stammgruppen zusammen und präsentieren anhand ihrer Stichpunkte die Inhalte des jeweils nicht gelesenen Textes und vergleichen ihre Aufzeichnungen. Nun erfolgt einerseits die Kommentierung der SuS über ihr Vorwissen mit interaktiven bzw. hyperfiktionalen Erzählungen sowie andererseits die Erklärung der inhaltlichen und strukturellen Verschränkung zur Erschaffung eines authentischen Charakters der Narration (vgl. Aufgabe 3, 4, M3.4, S. XXIX). Diese mehrstufige Vorgehensweise sichert ein vertieftes Verständnis der relevanten inhaltlichen und strukturellen Besonderheiten von *Elija su propia aventura en Berlín* und erleichtert eine produktive Fokussierung auf die interkulturelle Kompetenz. Die Antizipation der SuS-Ergebnisse ist dem M3.5 auf Seite XXXII zu entnehmen.

Nach dieser mehrstufigen Vorbereitung bzw. Erarbeitung erfolgt nun eine rezeptiv-imaginative **Vertiefung** in Form einer vorgelesenen Traumreise durch die Lehrkraft als direkte Einstimmung auf den Roman. Mithilfe der *Viaje de ensueño* (vgl. M3.6, S. XXXIII) rezipieren die Lernenden eine fiktive Vorgeschichte, die einerseits auf das erarbeitete soziokulturelle Orientierungswissen der letzten Doppelstunde (hohe Jugendarbeitslosigkeit, prekäre Beschäftigungsverhältnisse, *Emigración juvenil*, *Juventud Sin Futuro*, Porträts junger Emigrant/innen) sowie die einführende Lektüre (*Exordio*, *Prólogo*, *Advertencia*) rekurriert bzw. dies weiterverarbeitet. Andererseits gibt sie einen inhaltlichen Ausblick bzw. eine kognitiv-affektive Vorentlastung auf die Handlungsepisoden der Narration (u.a. Wohnungs- und Arbeitssuche, veränderte kulturelle Gewohnheiten). Auf diese Weise wird Authentizität und Immersion erzeugt, da die SuS einen Perspektivenwechsel vollziehen und sich endgültig als Protagonist/in des Romans identifizieren und sich in die Handlungsfigur einfühlen. Diese Methode gewährleistet einen reibungslosen Einstieg in das erste Kapitel, weckt die Imaginationskraft, erzeugt eine positive Neugierde der Lernenden, sich mit dem Roman auseinanderzusetzen sowie sensibilisiert die Lernenden für den direkten Einfluss ihrer Entscheidungen durch die Wahl von Handlungsoptionen. Gemeinsam mit dem kurzen inneren Monolog der Aufgabe 3 dient dies dem Erreichen des TLZ 7 (vgl. M1.2, S. VI).

6.5.3 *Un techo bajo Berlín*

Aufbauend auf den bisherigen Unterrichtssequenzen erfolgt über das Kapitel *Un techo bajo Berlín* der Einstieg in die Erarbeitung von Kulturstereotypen sowie Kulturstandards, wobei die vorangegangenen vier Kapitel des Hyperfictionromans ausgespart werden, da diese sich als ungeeignet für den didaktischen Fokus der Unterrichtsreihe erweisen (vgl. M1.1, S. III). Dieser didaktische Lösungsweg, also das ‚Springen‘ in der Narration ist im Hinblick auf ein produktives Erreichen der interkulturellen Kompetenz- und Lernziele der Unterrichtsreihe funktional.³⁵ Besonders *Un techo bajo Berlín* qualifiziert sich hinsichtlich des *critical incidents* zwischen dem Protagonisten/der Protagonistin und Peter, dem WG-Mitbewohner als überaus fruchtbar, um Lernende für fremdkulturelle Eigenarten zu sensibilisieren und so eine erste Annäherung an Kulturstandards zu leisten (vgl. Kap 6.2.1). So erläutern die SuS am Beispiel des Schuhe-Ausziehens kulturspezifische Verhaltensweisen und Einstellungen aus spanischer und

³⁵ An dieser Stelle sei auf den gelungenen Vorschlag von Wengler zum Einstieg über das erste Kapitel *Génesis* in *Elija su propia aventura* verwiesen. Mithilfe verzögerter Präsentation des Einleitungssatzes „Usted es una persona normal“ gelingt es, eine assoziative Annäherung bzw. Diskussion zum Konzept der Normalität zu initiieren, wobei die SuS sich reflexiv damit auseinandersetzen und sich eine Überleitung zu Kulturstereotypen und -standards anbietet (vgl. Wengler 2017a: 92, 94).

deutscher Perspektive mithilfe einer interkulturellen Mediation sowie einer WhatsApp(-sprach)nachricht. (vgl. SLZ3, M1.2, S. VII).

Der **Einstieg** beginnt mit einer verzögerten Präsentation der bildlichen Illustration als multimodales Element der verschmutzten und wenig einladenden WG, die innerhalb des Kapiteltextes abgedruckt ist sowie mithilfe eines gegensätzlichen Bildimpulses, der eine helle und aufgeräumte Wohnung darstellt. Auf einem getrennten AB (vgl. Aufgabe 1, M4.1, S. XXXIV) werden zunächst nur die Wohnungsbilder präsentiert, um bei der späteren Rezeption des Kapitels einen WOW-Effekt zu erzeugen. Die SuS arbeiten in PA. Jeder Partner/jede Partnerin wählt ein Foto aus und formuliert schriftlich innerhalb einer Minute eine *lluvia de ideas* mit persönlichen Assoziationen, wobei sie besonders auf die Atmosphäre achten sollen und diese beschreiben. Danach tauschen die SuS ihre Notizen miteinander aus und vervollständigen jeweils die Liste ihres Partners/ihrer Partnerin binnen einer weiteren Minute. Gemeinsam bewerten sie dann anschließend mithilfe ihrer angefertigten Listen, wo sie lieber wohnen möchten und verbalisieren ihre Präferenzen und Abneigungen. Leistungsschwächere SuS erhalten zur differenzier-ten Bearbeitung einsprachige Redemittel mit Ausdrücken und Adjektivpaaren sowie zur Formulierung von Präferenzen und Abneigungen (vgl. M4.2, S. XXXVIII). Zu antizipieren ist hier, dass die breite Mehrheit der SuS ein Leben in Wohnung B präferiert. Der Einstieg erfüllt demnach mehrere Funktionen: Zum einen bietet er eine Vertiefung der Bildbeschreibung und erweitert sie mithilfe der Atmosphärenbeschreibung sowie erzeugt eine grammatische Übungsschleife zur Formulierung von persönlichen Wertungen mithilfe des *subjuntivos*, den Verben *gustar*, *parecer*, *interesar*, *fascinar* oder Infinitivkonstruktionen, wie es im KC vorgesehen ist (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 45, 47). Zum anderen dient dieses Vorgehen der sprachlichen Aktivierung und als lexikalische Vorentlastung für die Rezeption des Kapitels sowie für die Durchführung und Textproduktion der einzelnen Aufgabenformate dieser Sequenz. Dies dient dem Erreichen des TLZ 8 (vgl. M1.2, S. VII).

In der **Erarbeitung I** setzt sich die verzögerte Präsentation der Kapitelinhalte fort, da die SuS zunächst nur die ersten 16 Zeilen lesen, ohne den Titel zu kennen und die ausschließlich positiven Eindrücke und Beschreibungen des Protagonisten/der Protagonistin rezipieren (vgl. M 4.1, Aufgabe 2, S. XXXV). Diese sind ebenfalls auf einem separaten AB abgedruckt. Um das Textverständnis der SuS zu sichern, ordnen sie zunächst die Impressionen der Hauptfigur dem Bild B zu, müssen jedoch bei der Fortsetzung der Lektüre feststellen, dass es sich lediglich um Wunschvorstellungen handelt und die Wohnung in Wirklichkeit dem Bild A entspricht, also ein Wendepunkt eintritt. Auf diese Weise reflektieren die SuS ihr Erstverstehen kritisch und revidieren ihre vorherigen Annahmen und Deutungen bezüglich des Kapitelinhalts. Zur vertieften Textrezeption fassen sie in PA die Inhalte des Kapitels kurz mündlich zusammen und finden einen passenden Titel (vgl. TLZ9, S. VII). Hierbei können die Titel der SuS variabel ausfallen, sollten aber in jedem Fall widerspiegeln, dass die Inhalte verstanden worden sind. Dieses Vorgehen erweist sich als notwendig, um die sich anschließenden textanalytischen bzw. -produktiven Aufgaben tiefgreifend bearbeiten zu können. Hierbei erfolgt neben der Festigung von Textkompetenzen auch eine Übungsschleife zur funktional kommunikativen Kompetenz Sprechen.

Die Erarbeitungsphase setzt sich mit der Auseinandersetzung des eigenkulturellen Kontextes fort, da die Lernenden das Schuhe-Ausziehen vor dem Hintergrund der verschmutzten Wohnung einordnen und kommentieren (vgl. TLZ10, M1.2, S. VII). In Aufgabe 3 sind unterschiedliche Bewertungen und Einstellungen zu antizipieren. Einerseits könnten die Lernenden anhand der Regeln Peters und der

WG argumentieren. Möglich ist auch, dass da sie es selbst in ihrem Lebensalltag tun und sich angesichts dessen unterordnen und für das Ausziehen der Schuhe plädieren. Andere SuS könnten hingegen kommentieren, dass sie es nicht tun würden, da sie es bspw. ohnehin nie praktizieren oder aus Abneigung gegenüber der Wohnung keine Veranlassung hierzu sehen. Die SuS setzen den literarischen Text folglich in Beziehung zu ihren eigenen Deutungen und Erfahrungen und schulen ihre affektiv-attitudinalen Kompetenzen (vgl. Kap 2.3.2). Angesichts der mannigfaltigen SuS-Antwortmöglichkeiten ist die Bearbeitung dieser Aufgabe im Unterrichtsgespräch durchzuführen und wird lediglich von der Lehrkraft geleitet. Sie lässt die Lernenden weitestgehend ihre Einschätzungen selbst aushandeln und stellt bei Unklarheiten gezielte Nachfragen. Für diese Diskussion sollte den Lernenden ausreichend Zeit eingeräumt werden, um ein differenziertes Selbstbild entwickeln zu können. Mithilfe dieser zwei kurzen Impulse gelingt es, einen Selbstbezug zum Kapitel zu schaffen und eigene Rituale sowie dessen Zwecke, auch im Kontrast zu den Ansichten des spanischen Protagonisten/der spanischen Protagonistin kritisch zu reflektieren, da die SuS ihr interkulturelles Bewusstsein und Verständnis für eigene kulturspezifische Handlungsweisen, hier exemplarisch durch das Schuhe-Ausziehen erarbeiten, wie es im KC ausgewiesen wird (vgl. Kap. 2.4.3). Außerdem bietet diese Aufgabe bereits eine erste Annäherung an die Handlungsmotive des Protagonisten/der Protagonistin, die in den darauffolgenden Aufgaben sensibel durch die Lernenden rekonstruiert werden müssen. Vor diesem Ausgangspunkt und hinsichtlich der theoretischen Annahmen der *Didaktik des Fremdverstehens* ist die Aufgabe 3 didaktisch zweckdienlich (vgl. Kap.2.2).

Mithilfe Aufgabe 4 erfolgt eine textanalytische Vertiefung des Kapitels durch die Charakterisierung Peters und des Protagonisten/der Protagonistin sowie eine Vorbereitung auf die interkulturelle Mediation der Aufgabe 5. Die Charakterisierung wird zudem als abiturrelevantes Aufgabenformat im KC ausgewiesen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 15). An dieser Stelle wird weiterhin die funktional kommunikative Kompetenz Schreiben gefördert. Die SuS erhalten als Form der Hilfestellung die Redemittelkarten M4.2, S. XXXVIII f., um sie bei der differenzierten Charakterisierung des äußeren Erscheinungsbildes zu unterstützen. An dieser Stelle werden vorwiegend rezeptiv kognitiv-analytische Kompetenzen (vgl. Rössler 2010b: 133) geschult, da die Lernenden sich mit den expliziten und impliziten Textaussagen auseinandersetzen, die sich in den Verhaltensweisen und Werten der beiden handelnden Figuren in diesem Kapitel widerspiegeln. Durch das kreative Füllen der Unbestimmtheitsstellen zu Peters optischem Erscheinungsbild in Kombination mit seinen Charaktereigenschaften werden zudem imaginative Kompetenzen der Lernenden gefördert (vgl. ebd.: 134). Die SuS erfassen sowohl Peter als auch den Spanier/die Spanierin als Kontrastfiguren. Besonders im Fokus hierbei steht das Herausarbeiten des ambivalenten Charakters von Peter, da er sich einerseits als unordentlich bzw. unordentlich, phlegmatisch bzw. faul, eigenwillig, unfreundlich, wortkarg, unzuverlässig und drogenabhängig präsentiert. Andererseits aber auf das Ausziehen der Schuhe beharrt und diesbezüglich regelversessen ist. Diese Verhaltensweisen bilden einen deutlichen Gegensatz zueinander und decken das Schuhe-Ausziehen als absurd auf (vgl. Aufgabe 4a, S. XXXVII). Zu antizipieren ist, dass die SuS aus seinem Charakter ein ungepflegtes Erscheinungsbild schlussfolgern. Der Charakter des Protagonisten/der Protagonistin lässt sich angesichts ihrer/seiner kritischen und wertenden Beurteilung vorsichtig deduzieren: Er/Sie empfindet sich im Gegensatz zu Peter als normale Person, als ordentlich, strukturiert und zieht sich die Schuhe nicht aus (vgl. Aufgabe 4b, S. XXXVII). Dies dient dem Erreichen des

TLZ11 (vgl. M1.2, S. VII). Bei der späteren **Sicherung** der Charakterisierungen sollte einerseits besonders auf das korrekte Herausarbeiten der starken Regelerorientierung Peters in Bezug auf das Schuhe-Ausziehen geachtet werden und auf den eher lockeren Umgang des Spaniers/der Spanierin mit dieser von Peter erhobenen Pflicht (Regelrelativismus) andererseits. An dieser Stelle ist es jedoch nicht erforderlich, bereits die hier wirkenden Kulturstandards zu benennen, sondern lediglich das entsprechende Verhalten zu beschreiben, da deutsche und spanische Kulturstandards erst in der nächsten Unterrichtssequenz explizit erarbeitet werden. Dennoch erweist sich die Erarbeitung der kontrastiven Einstellungen und Verhaltensweisen als notwendig für die erfolgreiche Durchführung der interkulturellen Mediation (vgl. Aufgabe 5, S. XXXVII).

Die textanalytisch gewonnenen Charakterisierungen der Figuren vertiefen die Lernenden in einer handlungsorientierten Aufgabe, einem Rollenspiel, der *mediación intercultural*. Diese stellt eine **Vertiefung I** des Kapitels dar und ist ca. zwei Wochen später an der fiktiven WG-Party situiert. Hierbei sollen die SuS den *critical incident* des Schuhe-Ausziehens als kulturspezifisch deutsche Verhaltensweise einordnen und erläutern sowie Lösungsansätze bzw. einen Kompromiss für das WG-Leben finden (vgl. TLZ12, M1.2, S. VIII). Für eine produktive Interpretation und das Finden eines Übereinkommens müssen die Lernenden Perspektivenwechsel vollziehen und sich in den/die Spanier/in, Peter und den/die Sprachmittler/in Luca³⁶ einfühlen. Hierbei entwickeln die Lernenden Empathie oder ggf. kritische Distanz für den/die Spanier/in und Peter und ihre individuellen Verhaltensweisen. Die Lernenden bearbeiten die Aufgabe in Gruppen mit drei SuS, wobei die Zuteilung zu den einzelnen Rollen auf den persönlichen Entscheidungen der SuS ausgehandelt wird. Denkbar ist jedoch auch, die Rollen binnendifferenziert zu verteilen: Leistungsstärkere SuS spielen den Protagonisten/die Protagonistin oder Luca, leistungsschwächere SuS Peter. Alle Figuren erhalten Rollenkarten, um sich besser einzufühlen und die Gesprächssituation klar zu definieren (vgl. M4.3, S. XL). Dies schafft Transparenz. Weiterhin werden die einsprachigen Redemittel zur sprachlichen Entlastung für eine differenzierte Bearbeitung der Aufgabe an leistungsschwächere und -stärkere SuS verteilt. Ausschließlich SuS, die Peters Rolle übernehmen, erhalten keine sprachlichen Hilfen, da sie auf deutsch agieren. Dennoch ist auch die Übernahme seiner Rolle nicht obsolet oder einfach: Die Lernenden setzen sich so vertieft mit der deutschen Perspektive auseinander, reflektieren diese und müssen seinen Standpunkt, seine starke Regelerorientierung, seine Ambivalenz und die Wut dem Spanier/der Spanierin gegenüber überzeugend darstellen, auch wenn sie nicht mit ihm übereinstimmen. Zudem entwickeln sie so eine gewisse Ambiguitätstoleranz. Durch die Übernahme der Rolle des Protagonisten/der Protagonistin rekonstruieren die Lernenden fremdkulturelle Ansichten und Werte und vertiefen ihr Deutungswissen über die spanische Kultur und müssen die fremdkulturellen Ansichten, besonders sein/ihr Unverständnis darstellen. Auch der Einsatz von mimischen und gestischen Mitteln muss von den Lernenden in der Gesprächssituation sinnvoll genutzt werden. Zweifellos die anspruchsvollste Aufgabe auf fremdsprachlicher und interkultureller Ebene hat der/die Sprachmittlerin, da sie/er einerseits in zwei Richtungen, spanisch und deutsch mediiert und andererseits sehr flexibel und einfühlsam mit den Gesprächspartner/innen umgehen sollte, aktiv zuhören, auf Nachfragen reagieren, kulturelle Besonderheiten und Konventionen berücksichtigen muss (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 41, 22). Zudem ist es notwendig,

³⁶ Der Name Luca ist bewusst genderneutral gewählt worden, um den Lernenden ein vertieftes Identifikationspotential zu ermöglichen.

Asymmetrien zu überwinden, ggf. zu schlichten sowie beide Perspektiven miteinander abzuwägen bzw. zu koordinieren und eine vertretbare Lösung auszuhandeln. Hierdurch erkennen und erläutern die SuS zudem die Vor- und Nachteile bestimmter kulturspezifischer Verhaltensweisen. Vor diesem Hintergrund sind mannigfaltige Lösungen und Kompromisse zu antizipieren. Diese reichen u.a. von der Billigung bzw. Akzeptanz des Protagonisten/der Protagonistin hinsichtlich des Schuhe-Ausziehens, über das gemeinsame Aufräumen der WG bis hin zu Peters Einsicht und einer Entschuldigung, dass sein Verhalten unangemessen ist sowie einer möglichen Ausnahmereglung für den Spanier/die Spanierin. Ungeachtet dessen müssen die SuS die notwendige Geduld und Toleranz fremden Lebens- und Denkweisen gegenüber hervorbringen, um keine ungeprüfte bzw. vorschnelle Vereinnahmung oder Ablehnung des Fremden zu erzeugen (vgl. Kap 2.2). In diesem Zusammenhang ist vor allem auch die Bereitschaft notwendig, sein persönliches Verhalten zu verändern bzw. anzupassen, wenn dies für ein friedliches Zusammenleben förderlich und vertretbar ist (vgl. Kap. 2.3.2). Diese Aufgabe erfüllt mehrere Funktionen und erweist sich daher als sehr fruchtbar: Auf der einen Seite erweitern die Lernenden ihr interkulturelles Orientierungswissen, indem sie erläutern, dass es sich beim Schuhe-Ausziehen um ein deutsches kulturspezifisches Ritual handelt, welches in Spanien nicht praktiziert wird und wenden dieses strategische Wissen an, um die Situation zwischen Peter und dem Protagonisten/der Protagonistin als kulturell bedingte Konfliktsituation zu erkennen, zu erläutern und zu lösen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 25). Auf diese Weise erkennen und reflektieren sie zudem, dass individuelle Verhaltensweisen und Haltungen an spezifische Kultursysteme gebunden sein können und sich Personen hieran orientieren. Auf der anderen Seite wird so ihre interkulturelle und fremdsprachliche Handlungsfähigkeit gefördert, da sie in dieser fiktiv-herausfordernden Situation reflektiert agieren müssen, kulturell Fremdes und Eigenes aufeinander beziehen und sich konstruktiv-kritisch hiermit auseinandersetzen müssen, um produktive Lösungsansätze und Strategien zur Konfliktbewältigung zu entwickeln (vgl. Kap 2.4.3). Diese Aufgabe bietet demnach eine authentische und dienliche Vorbereitung auf zukünftige *critical incident*-Momente, die den Lernenden bei Auslandsaufenthalten begegnen können. Nach dem Modell von Rössler (2010a, Kap. 2.3.2) erwerben und vertiefen die SuS alle drei Hauptkomponenten interkultureller Kompetenz. Hierbei wird zudem die multilogische Sprechkompetenz gefördert sowie die Verwendung des *subjuntivos* für Meinungs-Gefühlsäußerungen, Zweifel und Bitten.

Bei der Durchführung ist einerseits das Einräumen einer angemessenen Vorbereitungsphase erforderlich, sowie eine Diskussion bzw. Nachbesprechung der Mediationsaufgabe, nach dem Vorspielen der SuS-Gruppen im Plenum, um die Gefühle und Resultate der Lernenden abschließend zu reflektieren. Zusätzlich kann ggf. überlegt werden, ob die einzelnen Rollen bei einer nochmaligen Vorstellung durchgewechselt werden, um so die multiperspektivische Annäherung zu vertiefen.

Im Anschluss hieran erfolgt die **Erarbeitung II**. Der Protagonist/die Protagonistin erhält eine fiktive Whatsapp-Nachricht seines/ihres Freundes Pepe Barcía aus Spanien, auf die die SuS antworten (vgl. M4.4, S. XLI). Diest umfasst die Bearbeitung der Aufgabe 6a (vgl. M4.1, S. XXXVII). Für eine binnendifferenzierte Bearbeitung erhalten leistungsschwächere SuS eine Hilfestellung für den formalen Aufbau einer Rückantwort (vgl. M4.5, S. XLII). Zudem können die SuS selbst entscheiden, ob sie Pepe in Form einer Sprachnachricht antworten (Förderung des monologischen Sprechens) oder in Form einer schriftlichen Textnachricht (Förderung der Schreibkompetenz). Diese Aufgabe verfolgt eine doppelte Zielsetzung: Einerseits gelingt es hiermit, aus fremdkulturell-spanischer Sichtweise das deutsche Ritual

des Schuhe-Ausziehens für eine fremdkulturell-spanische Person (Pepe) sinnvoll zu erklären. So müssen die SuS an dieser Stelle einen erneuten Perspektivenwechsel vollziehen und die im Rollenspiel ausgehandelten Inhalte in Form einer Antwortnachricht umwälzen und logisch transferieren. Andererseits dient diese Aufgabe der Reflexion und Aufarbeitung der Gefühls- und Gedankenwelt des Spaniers/der Spanierin, seiner/ihrer Empfindungen und Vorbehalte gegenüber Peter und dem Schuhe-Ausziehen. Ferner erkennen die SuS hiermit die Schwierigkeiten eines Migranten/einer Migrantin in Deutschland angesichts unterschiedlicher kultureller Handlungsweisen. Diese Aufgabe fördert daher affektiv-attitudinale Komponenten sowie die wissensbasierte-analytische Dimension (vgl. Kap. 2.3.2). Ausgehend von dem individuellen Erleben des Protagonisten/der Protagonistin müssen sie nun die Vor- und Nachteile erörtern sowie die Handlungsoptionen am Ende des Kapitels miteinander abwägen: Bleibt er/sie in der WG oder begibt er/sie sich auf die Suche nach einer neuen Bleibe? Auf diese Weise entwickeln die Lernenden Empathie mit dem Protagonisten/der Protagonistin und entscheiden stellvertretend für ihn/sie den weiteren Handlungsweg sowie erläutern seine/ihre Wahl. An dieser Stelle wird das spezifische Potential hyperfiktionaler Literatur gewinnbringend genutzt, um so die Involviertheit der SuS zu erzeugen und Immersion zu generieren. Weiterhin bietet die fiktive WhatsApp-Nachricht eine vorsichtige Anbahnung an Kulturstereotypen, die Pepe gegenüber dem deutschen Peter formuliert (Peter es „estructurado, limpio, trabajador“, M4.4, S. XLI). Die können die SuS nun stellvertretend mithilfe der Charakterisierung über Peter (Aufgabe 4, M4.1, S. XXXVII) widerlegen und rekapitulieren. Das Verfassen bzw. Aufnehmen der WhatsApp-Nachricht stellt demnach einen lebensweltlichen und authentischen Kommunikationsanlass für die SuS dar, dient als produktionsorientierte Interpretationsaufgabe, in der sie die Ereignisse, Enttäuschungen über die Wohnsituation und den unsympathischen Mitbewohner sowie die neu gewonnenen Erkenntnisse über das Schuhe-Ausziehen als deutsche Handlungsweise innerhalb der interkulturellen Mediation aufarbeiten. Zudem ähnelt dieses Aufgabenformat sehr dem Verfassen einer E-Mail, das innerhalb des Abiturs eine relevante Schreibaufgabe darstellt (vgl. Niedersächsisches Kulturministerium 2018: 15, 43). Zur authentischeren Umsetzung der Aufgabe sollte die WhatsApp-Nachricht mit den Smartphones der SuS getippt bzw. aufgenommen werden. Zur **Sicherung** der Ergebnisse kann eine WhatsApp-Gruppe für die Lerngruppe eingerichtet werden. Die Lehrkraft kann dieser beitreten und so die Textprodukte bewerten. Dies dient dem Erreichen des TLZ 13 (vgl. M1.2, S. VIII).

Die Leerstelle, die der folgende Hyperlink erzeugt, soll im Folgenden in der **Vertiefung II** durch die SuS gefüllt und mithilfe der Erstellung eines kurzen Comics von maximal 3-4 Panels umgesetzt werden (vgl. TLZ 14, M1.2, S. VIII). Hierbei kann die kostenlose App *Pixton* verwendet werden, da diese eine sehr intuitive Bedienbarkeit ermöglicht und auf mobilen Endgeräten der SuS verfügbar ist. Es können verschiedene Szenarien und Details ausgewählt werden. Einzelne SuS, die sich für dieselbe Fortsetzung entschieden haben, arbeiten kooperativ, wahlweise in PA oder Gruppenarbeit³⁷ zusammen. Mithilfe der Erstellung eines digitalen Comics werden zahlreiche Kompetenzen gefördert: Vor allem literarische Kompetenzen, besonders die imaginative und produktiv analytische, da die SuS eine kreative Fortsetzung entwickeln und Unbestimmtheitsstellen füllen (vgl. Rössler 2010b: 134). Weiterhin werden Schreib- und Medienkompetenzen weiterentwickelt, da die Lernenden einerseits die schriftlichen

³⁷ Im Folgenden GA.

Sprechblasen formulieren und zudem die Comics ansprechend gestalten müssen und hierbei das Programm *Pixton* bedienen und anwenden. Durch die Kombination visueller und textueller Elemente der Comics wandeln die SuS den Prosatext zudem um, wie es im KC vorgeschlagen wird (vgl. Niedersächsisches Kerncurriculum 2018: 27). Den SuS ist für die Erstellung ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen, damit sie ihre kreativen Ideen angemessen ausarbeiten und ggf. modifizieren können.³⁸ Außerdem sollten die Ergebnisse zur angemessenen Würdigung vorgestellt und miteinander verglichen werden. Danach lesen und vergleichen die Lernenden die mit dem Hyperlink korrespondierenden Kapitel (*Buscar piso de lo que sea und Gratis, su palabra favorita*), vergleichen dies mit ihrer individuellen Fortsetzung, fassen es zusammenfassen und diskutieren, ob ihre Leseerwartungen erfüllt worden sind. Dies dient dem Ausschöpfen der hyperfiktionalen Struktur einerseits und dem Erreichen des TLZ 15 (vgl. M1.2, S. VIII) andererseits.

6.5.4 *Amistades low cost*

Nach einer Sensibilisierung über kulturell bedingte und differierende Rituale setzt sich nun die Erarbeitung der Kulturstandards mithilfe des Kapitels *Amistades low cost* fort. Auch an dieser Stelle wurde zugunsten einer tiefen Bearbeitung der Lernziele die hyperfiktionalen Struktur aufgebrochen und die übrigen Einzelkapitel des Handlungsstrangs nicht thematisiert (vgl. M1.1, S. III). Obwohl der Hertextknoten einen der letzten des Handlungsstrangs repräsentiert und auch die inhaltliche Entwicklung demnach weit vorangeschritten ist, eignet sich *Amistades low cost* hervorragend, um die Rolle von Kulturstandards in interkulturellen Kontaktsituationen exemplarisch anhand ausgewählter kultureller Standards zu erarbeiten und zu reflektieren (vgl. SLZ4, M1.2, S. IX). Implizit inszeniert dieses Kapitel den deutschen Kulturstandards der interpersonellen Distanzdifferenzierung aus spanischer Perspektive (vgl. Kap. 6.2.2).

Der **Einstieg** fungiert als direkte Überleitung zum Stundenschwerpunkt, indem die Lernenden in EA mithilfe eines *Mentimeters* mobilisiert werden, ihre Kommentare und Hypothesen zum Kapiteltitel zu formulieren (vgl. TLZ16, M1.2, S. IX, M5.1, Aufgabe 1, S. XLIII). Erreichbar ist das *Menti* über den abgedruckten QR-Code. Die Methode des *Menti* dient der hohen SuS-Aktivierung – und Motivierung sowie der Visualisierung der Assoziationen auf digitaler Oberfläche für die gesamte Lerngruppe. Die Darstellung erfolgt in einer Wortwolke (*nube de ideas*), wobei die Größe der Antworten mit der Häufigkeit korreliert. So können Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden. Außerdem wird durch die Aufgabenstellung eine affektive Wirkung erzielt und ein emotionaler Bezug hergestellt. Nach einer kurzen Plenumsdiskussion erfolgt die Überleitung zum Lesen des Kapitels. Danach fassen die SuS schriftlich die zentralen Inhalte von *Amistades low cost* in EA zusammen (vgl. Aufgabe 2, M5.1, S. XLII). Bei einer späteren **Sicherung** der Zusammenfassungen ist auf die konkrete Benennung der wichtigen Inhalte zu achten: Die negative Sichtweise des Protagonisten/der Protagonistin auf deutsche Freundschaften, besonders hinsichtlich der Begrüßungs- und Verabschiedungsformen sowie sein/ihr persönlicher Eindruck, dass deutsche Beziehungsgefüge als Spanier/in nicht zu verstehen. Hierbei wird das Textformat Zusammenfassung und entsprechend die Schreibkompetenz geschult.

³⁸ Dies umfasst ggf. zudem die häusliche Vor- und Nachbereitung.

In der **Erarbeitung I** wenden die SuS textanalytische Verfahren an, um zunächst die spezifischen Einstellungen und Haltungen des Protagonisten/der Protagonistin zu erarbeiten und zu interpretieren. Hierfür setzen sie sich mit der Beschreibung der Freundschaft als *commodity* (II. 32f.), Ware bzw. Gebrauchsgegenstand auseinander (vgl. M5.1, Aufgabe2, XLIV). Dies dient der Vertiefung des Textinhalts und wird genutzt, um sich mit der fremdkulturellen Sichtweise vor dem eigenkulturellen Kontext auseinanderzusetzen und die Aussagen des Protagonisten/der Protagonistin einer kritischen Bewertung zu unterziehen und sich diesbezüglich zu positionieren (vgl. TLZ17, M1.2, S. IX). Auf diese Weise stellen die Lernenden ggf. ähnliche Erfahrungen fest oder aber stimmen mit der spanischen Perspektive nicht überein. Dies dient der Sensibilisierung für unterschiedliche kulturelle Ansichten und ist eine erste Annäherung an die interpersonale Distanzdifferenzierung als deutschen Kulturstandard. Für eine multiperspektivische Auseinandersetzung wird diese Diskussion im Plenum geführt.

Im Anschluss daran erfolgt die Analyse eines weiteren Zitats (II. 5ff.), indem der /die Protagonist/in seine/ihre fehlende Integration beklagt und ein negatives Resümee bzw. Ausblick gibt: "Podrán pasar 20 o 30 años y usted nunca se sentirá alemán, aunque acceda a la nacionalidad." An dieser Stelle wirken bereits indirekt Mechanismen unterschiedlicher spanischer und deutscher Kulturstandards als Ursache. Die SuS formulieren diesbezüglich Hypothesen über die Gründe hierfür. Zu antizipieren ist, dass sie sein/ihr Verhalten kulturellen Unterschieden bzw. Gewohnheiten sowie der fehlenden Information hierüber zuschreiben (vgl. Aufgabe 4a, M5.1, S. XLIV). Hiermit gelingt eine Überleitung bzw. ein Einstieg in die Erarbeitung des Kulturbegriffs am Modell des Kulturellen Eisbergs nach Edward T. Hall (vgl. M5.2, S. XLVf.). Die SuS werden besonders für sichtbare Elemente einer Kultur (überhalb der Wasseroberfläche) und unsichtbare (unterhalb der Wasseroberfläche) sensibilisiert. Hierfür notieren die Lernenden auf Moderationskarten in PA für sie charakteristische Kulturelemente und ordnen diese entsprechend ihrer Sichtbarkeit dem Eisberg zu. Leistungsschwächere SuS erhalten Moderationskarten, die bereits mit den entsprechenden Begriffen beschriftet sind. Wichtig ist, dass die Lehrkraft an dieser Stelle die SuS selbstständig arbeiten lässt und erst nach vollständiger Zuordnung die Ergebnisse gemeinsam im Plenum diskutiert. Mit geeigneten Impulsen gelingt es, zunächst falsch zugeordnete Begriffe entsprechend richtig zu positionieren. Besondere Beachtung sollte dem Erkennen der SuS geschenkt werden, dass sich die Mehrheit ihrer Begriffe unter der Wasseroberfläche befindet. Daher erläutern sie die Komplexität von Kultur und dass Menschen lediglich einen kleinen Teil davon wahrnehmen, der viel größere Anteil jedoch unter der Oberfläche verborgen bleibt und somit auch die Funktion des kulturellen Eisbergs und seine zentrale Aussage. Diese besteht darin, unter die Oberfläche zu sehen, einen sensiblen Umgang mit kulturellen Aspekten zu entwickeln, um interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen, aber auch Vorbehalten bzw. Stereotypen vorzubeugen. Eine Antizipation des Eisbergs befindet sich auf S. XLVI. Dies dient dem Erreichen des TLZ 18 (vgl. M1.2, S. IX).

Über die Erarbeitung des Kulturbegriffs gelingt es, die Aussagen des Spaniers/der Spanierin tiefgreifender zu interpretieren (vgl. Aufgabe 3a, M5.2, S. XLV). Die SuS erschließen somit, dass er/sie ausschließlich Elemente der kulturellen Oberfläche, also explizite Äußerungen betrachtet, wie z.B. deutsche Formen des Begrüßens- und Verabschiedens, Körpersprache sowie konkrete deutsche Rituale (Schuhe-Ausziehen). Die impliziten Ausdrücke, also die Elemente unter der Oberfläche bleiben ihm/ihr jedoch verborgen. Dies umfasst u.a. Traditionen, das Konzept der Höflichkeit, die (un-)geschriebenen

sozialen Regeln sowie Wert- und Normvorstellungen und auch die kollektiven Kulturstandards einer Gesellschaft, die wiederum die oberflächlichen Elemente erklären. Letzteres benennen die SuS jedoch zunächst allenfalls in Ansätzen. Daher erläutern die SuS, dass seine/ihre deutsche Kulturauffassung höchst fehleranfällig und undifferenziert ist (Aufgabe 3b, vgl. M5.2, S. XLV.) Dies dient dem Erreichen des TLZ 19 (vgl. M1.2, S. IX).

Nachdem nun differenziert die Ursachen für die mangelnde Integration erarbeitet worden sind, versetzen sich die SuS erneut in die Lage des Protagonisten/der Protagonistin und erarbeiten dessen persönliche Folgen: Seine/Ihre Deprimiertheit, Einsamkeit, Hilfslosigkeit und Hoffnungen, Unsicherheit und Verwirrung, Selbstmitleid, aber auch seine Wut und ggf. seine/ihre Sehnsucht nach Spanien (vgl. Aufgabe 4b, M5.1, S. XLIV). Dies geschieht mithilfe einer produktionsorientierten-kreativen Aufgabe, dem Verfassen eines Blogbeitrags für Berlunes.com in EA und fungiert als **Vertiefung I**. Hierbei sind mannigfaltige SuS-Lösungen zu antizipieren. Einerseits reflektieren und kommentieren die SuS seine/ihre Gefühle sowie das Scheitern hinsichtlich der Integration und verurteilen womöglich seine/ihre schlechte Vorbereitung auf die Auswanderung, auf die deutsche Kultur und ihre Sprache, aber entwickeln durch die Perspektivenübernahme andererseits Empathie für sie/ihn, da sie erneut die Herausforderungen von Migrant/innen identifizieren und so moralische Urteilsfähigkeit stellvertretend für den Spanier/die Spanierin ausbilden bzw. schärfen (vgl. Kap 5.1). Zudem reflektieren die SuS kulturelle Vorannahmen bzw. Stereotype gegenüber Deutschen, besonders im Hinblick auf das für den Spanier/die Spanier/in distanziert wirkende soziale Beziehungsgefüge. Außerdem könnten die SuS bereits für kulturinhärente und für den Spanier/die Spanierin ungewohnte Kommunikationsstrategien sensibilisiert werden und diese reflektieren. Bei entsprechendem Vorwissen der SuS ist es denkbar, dass einige diese bereits miteinander kontrastieren. Neben affektiv-attitudinalen Komponenten interkultureller Kompetenz fördert diese Aufgabe vor allem die Medien- und Schreibkompetenz der Lernenden. Für die Textproduktion wird der Blogbeitrag als medial vermittelter authentischer Sach- und Gebrauchstext zudem als abiturrelevantes Format im KC ausgewiesen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 15, 43). Besonders im vorliegenden Kontext erweist sich die Aufgabenstellung als vielfach authentisch: Da die Lernenden einerseits aus der Perspektive des Protagonisten/der Protagonistin einen Blogpost für Berlunes.com schreiben, auf dem sehr ähnliche Thematiken von den User/innen hochgeladen sind, wird eine verstärkte Involviertheit und Interaktivität mit der Hyperfiction erzeugt. Zudem knüpft dieses Textformat an der Lebenswelt der SuS an, da sie in ihrer außerschulischen medialen Umgebung bereits mit Blogformaten vertraut sind, einige von ihnen diese sicherlich regelmäßig rezipieren oder womöglich selbst einen Blog führen. Um der Aufgabe mehr Originalität zu verleihen, sollte der Blogpost jedoch nicht mit Stift und Papier verfasst werden, dies wäre schlichtweg unrealistisch und schöpft das Potential und die Komplexität dieses multimedialen Internetformates nicht hinreichend aus. Auf diese Weise verfassen die Lernenden nicht nur einen spanischsprachigen Text, sondern die Aufgabe leistet zudem einen wesentlichen Beitrag zur Förderung ihrer Medienkompetenzen und Anwendung textsortenspezifischer Merkmale, wodurch der Blogpost wiederum an Authentizität gewinnt. Denkbar ist u.a. das Arbeiten mit dem Programm *WordPress*, welches jedoch eine gewisse Einarbeitungszeit verlangt. Vor-

teilhaft hier ist, dass die einzelnen Beiträge ausschließlich für die Lerngruppe und die Lehrkraft zugänglich gemacht werden können.³⁹ Für eine differenzierte Erstellung des Blogposts erhalten die Lernenden Hilfestellungen in Form einer Auflistung seiner textspezifischen Merkmale, welches gleichzeitig als Check-Liste für dessen korrekte Erstellung dient. (vgl. M5.3, S. XLVII). Außerdem sollte ihnen hinreichend Zeit für die Bearbeitung eingeräumt werden. Dies dient dem Erreichen des TLZ 20 (vgl. M1.2, S. IXf.).

Innerhalb der **Sicherung** werden die entstandenen Blogposts einerseits eigenständig durch das Peer-Korrektur-Verfahren der Fließbandkorrektur (*corrección en cadena*) überprüft und andererseits hierdurch angemessen verglichen und gewürdigt (vgl. Aufgabe 4c, M5.1, S. XLIV). Durch dieses kooperative Korrekturformat werden einerseits Sozialkompetenzen der SuS gefördert, vor allem aber Arbeitstechniken der kommunikativen Teilkompetenz Schreiben, wie es im KC angeregt wird (vgl. Niedersächsisches Kerncurriculum 2018: 43). Die Lernenden finden sich hierfür in Gruppen mit jeweils fünf Personen zusammen und erhalten das entsprechende AB hierfür (vgl. M5.4, S. XLVIII). Jedes Mitglied übernimmt einen Aspekt der Textkorrektur, wobei strukturell-formale Aspekte ebenso wie die Korrektur der Orthografie und Grammatik sowie der Inhalt und das thematische Vokabular überprüft und ggf. verbessert wird. Da sich jede/r Lernende einem Teilaspekt widmet, wird die Korrektur differenziert, einer oberflächlichen Evaluation wird somit entgegengewirkt. Im Anschluss daran korrigieren die Lernenden ihre individuellen Beiträge. Dies dient dem Erreichen des TLZ 21 (vgl. M1.2, S. X). Als Erweiterung dieser Aufgabe ist es denkbar, dass die SuS einen von ihnen korrigierten Blogpost zusätzlich inhaltlich gegenseitig kommentieren, um wiederum das genrespezifische Textformat auszuschöpfen.

Nach dieser mehrstufigen Sensibilisierung für Kulturstandards erfolgt nun ihre explizite **Erarbeitung II** über die im Kapitel exemplarisch inszenierte deutsche interpersonale Distanzdifferenzierung. Hierfür erhalten die SuS zunächst einen Infotext über Kulturstandards, der eine Definition mit ihren Merkmalen nach Alexander Thomas sowie ihre Funktion anschaulich, fachlich korrekt, jedoch in didaktisch reduzierter Form auf spanisch aufbereitet (vgl. M5.5, S. XLIX). Diesen wiederum fassen die SuS in Aufgabe 5a ihren eigenen Worten zusammen und skizzieren so die wichtigsten Inhalte innerhalb einer *mapa mental* (vgl. TLZ22, M1.2, S. X). Dies ist funktional und ermöglicht ihnen die Erschließung des nötigen fachlichen Inputs. Zudem erleichtert der Infotext als kognitive Vorstrukturierung die Integration für die sich anschließende textanalytische Erarbeitung des Kulturstandards der deutschen Distanzminimierung, welchen die SuS aus den vom/von der Spanier/in erläuterten deutschen Verhaltens- und Begrüßungs- bzw. Verabschiedungsformen interferierend erschließen (vgl. Aufgabe 5b, M5.1, S. XLIV). Diese Aufgabe stellt demnach einen Transfer dar und die **Vertiefung II** dar. Hierbei arbeiten die SuS in PA, um die Erarbeitung produktiver zu gestalten. Zu antizipieren ist, dass die Lernenden mithilfe des Infotextes schnell erschließen, dass es sich bei den beschriebenen deutschen Handlungsweisen um etwaige Formen der Distanz und des Vertrauens in zwischenmenschlichen Beziehungen handeln muss. Sollten die Lernenden dies widererwarten nicht interferieren können, gibt die Lehrkraft direkte Hilfsimpulse, z.B. in Form entsprechender Zeilenverweise und den Verweis, auf die Körpersprache der einzelnen Personen zu schauen und hieraus einen kulturellen Standard abzuleiten. Beim Finden eines

³⁹ Eine nützliche Anleitung und weitere Anregungsmöglichkeiten bietet Wengler, Jennifer (2021): „Schreibe einen Blogbeitrag“. Wie ein Aufgabenformat im Sinne der informatischen Bildung authentisch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. <http://www.jenniferwengler.de/2021/blogs-im-fu/> [10.11.2021].

entsprechenden Oberbegriffs sollten die eben beschriebenen Aspekte zum Ausdruck kommen, es ist allerdings noch nicht notwendig, den korrekten Fachbegriff zu nennen. Vielmehr umschreiben die SuS das entsprechend kulturspezifisch geprägte Verhalten. Im Kontrast formulieren die Lernenden Hypothesen zum spanischen Pendant (vgl. Aufgabe 5c, M5.1, S. XLIV). Zu antizipieren ist hierbei vor allem die Betonung von nächsprachlicher und herzlicherer Kommunikation in Spanien, besonders im Gegensatz zu den im Text dargestellten deutschen Handlungsweisen. Zudem leistet die Aufgabe 5d einen sachlogischen Rückbezug zum vorher erarbeiteten Kapitel *Un techo bajo Berlín*, da hier der deutsche Kulturstandard der Regelorientierung wirkt. Auch den können die SuS dank der differenzierten Erarbeitung des Kapitels (v.a. Peters Charakterisierung und der interkulturellen Mediation) und mithilfe des Infotextes (vgl. M5.5, S. XLIX) erläutern. An dieser Stelle wird demnach auch die Kompetenz der Textrezeption gefördert, da die SuS explizite und implizite Textaussagen erkennen müssen und hieraus entsprechende Schlussfolgerungen ziehen, um die Kulturstandards herauszuarbeiten. Erst in der späten **Sicherung** dieser Aufgaben nennt die Lehrkraft die konkreten deutschen Kulturstandards mit korrektem spanischem Fachbegriff: *Mantenimiento de una distancia interpersonal* und *La orientación en las reglas*. Diese werden an der Tafel notiert.

Um die Hypothesen der SuS bezüglich der spanischen Kulturstandards zu verifizieren, erfolgt eine direkte und logische Verzahnung zum fünfminütigen *Video de Sofía* (M5.6, S. L) mithilfe der Aufgabe 6a, M5.1, S. XLIV). Hierbei arbeiten die SuS in EA. Einerseits rekurriert es auf den verfassten Blogpost des Protagonisten/der Protagonistin, da sich Sofía als seine/ihre Freundin vorstellt und den Beitrag als Anlass nimmt, ausgewählte spanische Kulturstandards auf ihrem fiktiven *Youtube*-Kanal zu erklären, was wiederum durch originelle Musik und das Einfügen weiterer genrespezifischer Elemente ergänzt wird und nicht zuletzt aufgrund seines Lebensweltbezuges motivierend auf die SuS wirkt. Andererseits handelt es sich bei Sofía um eine reale L1-Sprecherin des Spanischen und fungiert als inhaltlicher Input sowie generiert somit mehrfach authentische Anknüpfungspunkte.⁴⁰ Im Zentrum des Videos stehen drei spanische Kulturstandards: *La reducción de la distancia interpersonal* (interpersonale Distanzminimierung), *el mantenimiento de las relaciones sociales* (soziale Beziehungspflege), *el relativismo de las reglas* (Regelrelativismus), die mithilfe anschaulicher Beispiele und nächsprachlicher Erklärungen illustriert werden. Zudem erleichtert die Einblendung der Oberbegriffe das Verstehen. Angesichts dessen und vor dem Hintergrund des fortgeschrittenen Lernjahres und ausgebauter sprachlicher Fertigkeiten ist die teilweise komplexe Syntax und anspruchsvolle Grammatik sowie die andalusische Varietät Sofías angemessen und ausgewogen. Insgesamt wird das Video zwei Mal präsentiert, wobei die SuS die einzelnen Kulturstandards, inklusive der Beispiele in der zuvor begonnenen *mapa mental* notieren. Mithilfe des Videos kann zusätzlich neben allgemeinem Wissen über die Kultur (vgl. Kap 2.3.2) zudem die funktional kommunikative Kompetenz Hör-Seh-Verstehen gefördert werden. Gemeinsam dient Aufgabe 5-6a dem Erreichen des TLZ 23 (vgl. M1.2, S. X).

In der Aufgabe 6b vergleichen die SuS nun die gewonnenen spanischen und deutschen Kulturstandards miteinander und stellen ihre kontrastiven Ausprägungen fest. Besonders die spanische interpersonale Distanzdifferenzierung steht der spanischen Distanzminimierung gegenüber, welche wiederum

⁴⁰ Bei Sofía Acal Maravert handelt es sich um eine befreundete Sevilianerin der Autorin dieser Arbeit. Zur Erstellung des Videos hat sie thematische Instruktionen zu den drei exemplarischen Kulturstandards erhalten, die sie kreativ umgesetzt hat.

eng mit der spanischen sozialen Beziehungspflege verknüpft ist. Auch die deutsche Regelorientierung liegt nicht auf derselben Ebene wie der spanische Regelrelativismus. Diese Teilaufgabe erfüllt somit die Funktion der vertieften Auseinandersetzung mit dem fremdkulturell-spanischen und dem eigenkulturell-deutschen Kontext und einer Sensibilisierung dafür, dass hieraus kritische interkulturelle Kontaktsituationen und Missverständnisse sowohl im Berufs- als auch Privatleben als möglichen Gefahren entstehen können. Andererseits diskutieren und erläutern die SuS auch die Nutzen und Gefahren von Kulturstandards. Diese Ergebnisse halten die Lernenden in der zuvor begonnenen *mapa mental* fest, somit wird an dieser Stelle zudem der Einsatz von Arbeitstechniken gefördert (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 40). Die *mapa mental* dient zudem der **Ergebnissicherung** und bietet eine detaillierte Übersicht der erarbeiteten Inhalte der Stunde auf einen Blick. Die Ergebnisse werden im Plenumsgespräch miteinander verglichen, um den Lernzuwachs bei allen SuS sicherzustellen. Eine differenzierte Antizipation der Arbeitsergebnisse findet sich im M5.7, S. LI. Mithilfe dieser Reflexionsaufgabe, einer **Vertiefung III** werden die SuS demnach bereits für kulturelle Stereotype sensibilisiert, die das Thema der letzten Unterrichtssequenz bilden und leistet demnach eine reibungslose Verzahnung. Dies dient dem Erreichen des TLZ 24 (vgl. M1.2, S. X).

6.5.5 *De idas y vueltas*

Auf *Amistades low cost* folgt unmittelbar das Kapitel *De idas y vueltas*. (vgl. M1.1, S. III). Es stellt einerseits ein Scharnierkapitel zwischen den Hypertextknoten *Amistades low cost* und dem im Folgenden zu bearbeitenden *No sin mi Wasserkocher* dar. Andererseits bildet es einen Wendepunkt in der Romanhandlung, der für das vertiefte Verständnis des nächsten Kapitels zwingend erforderlich ist. Es bildet darüber hinaus jedoch weitere vorsichtige Annäherung an Kulturstereotypen und eine Vertiefung der bereits behandelten Kapitel bzw. Thematiken, dennoch nicht genügend, um eine produktive Erarbeitung in Form einer kompletten Unterrichtssequenz durchzuführen. Daher wird es in eher oberflächlicher Form und am Ende von *Amistades low cost* in der Bearbeitung angeschlossen, sodass keine extra Stunde hierfür notwendig ist.⁴¹ Dies ist erforderlich, um den inneren Konflikt, den der Protagonist/die Protagonistin infolge des vorangegangenen Kapitels erlebt, zu erarbeiten.⁴² Dieser beinhaltet sein/ihr Dilemma angesichts der aktuellen Situation, Berlin und Deutschland nach knapp zehn Jahren den Rücken zu kehren oder das eigene Scheitern der Auswanderung zu akzeptieren und erneut in der spanischen Heimat das berufliche Glück zu suchen. Erschwerend kommt hinzu, dass der Protagonist/die Protagonistin eine räumliche und emotionale Distanz zu seinen Eltern und Freunden aufgebaut hat, die er/sie gerne wieder überbrücken möchte. Doch in Spanien erwartet ihn/sie die erneute berufliche Perspektivlosigkeit. Auch Deutschland scheint nicht der optimale Lebensmittelpunkt für ihn/sie zu sein und bietet trotz ungewohnter deutscher Eigenarten: “no se meta en sus casas con zapatos” auch einige Vorteile: “dejan a usted su aire siempre”.

Als **Einstieg** in das Kapitel formulieren die SuS zunächst Hypothesen über den Inhalt anhand des Titels und nähern sich somit an. Hierfür wird die Methode des *charla de un minuto* verwendet, um die SuS

⁴¹ Deshalb wird das entsprechende TLZ25 zu *De idas y vueltas* innerhalb der Verlaufstabelle dem Kapitel *Amistades low cost* zugeordnet (vgl. M1.2, S. X).

⁴² Aufgrund der thematischen Abweichung zu den Hauptthematiken dieser Arbeit (Kulturstandards und Kulturstereotypen) entfällt eine Sachanalyse des Kapitels und wird stattdessen an dieser Stelle kurz resümiert.

sprachlich zu aktivieren und das Formulieren der Assoziationen zeitökonomisch zu gestalten. Mithilfe dieser Aufgabe gelingt es, neben imaginativen Kompetenzen vor allem auch das dialogische Sprechen der SuS zu fördern (vgl. M6.1, S. LII, Aufgabe 1). Im Anschluss hieran erfolgt die Rezeption des Kapitels in PA und die Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte (vgl. ebd., Aufgabe 2). Dies kann an dieser Stelle in mündlicher Form geschehen, da die Länge des Kapitels sehr kurz ist und die zentrale Konfliktlage schnell skizziert werden kann. Auch an dieser Stelle steht die Förderung der Sprechkompetenz, besonders der monologischen im Vordergrund. Außerdem wird die Lesekompetenz und Textrezeption gefördert, da die SuS die konkreten Informationen über die Lebensumstände des Spaniers/der Spanierin und seine/ihre Gefühle diesbezüglich entnehmen müssen. Um den Textinhalt zu vertiefen und dem Protagonisten/der Protagonistin bei der Entscheidungsfindung – Rückkehr nach Spanien oder Verbleib in Deutschland – zu helfen, bzw. dies zu beeinflussen, bilden die SuS dreier Gruppen und arbeiten den inneren Konflikt aus, indem sie mithilfe der Methode Engel und Teufel eine definitive Handlungsoption auswählen (vgl. ebd., Aufgabe 3). Hierfür spielt eine Person den Engel, ein Gruppenmitglied übernimmt die Rolle des Teufels, um Person drei, den Protagonisten/die Protagonistin bei der Wahl des entsprechenden Hyperlinks zu unterstützen. Die Zuteilung zu den einzelnen Rollen erfolgt auf der individuellen SuS-Entscheidung, kann jedoch auch hinsichtlich des Leistungsvermögens von der Lehrkraft bestimmt werden.

Bei der **Erarbeitung** ist zu beachten, dass die Engel und Teufel ausreichend Vorbereitungszeit erhalten, um ihre Argumente sinnvoll aufzubauen bzw. zu strukturieren, jedoch auch nicht zu ausgedehnt, um den so entstandenen ‚Leerlauf‘ für die Person in der Rolle des Protagonisten/der Protagonistin so kurz wie möglich zu halten. Die Engel bringen Argumente für den Verbleib in Berlin, die Teufel für die Rückkehr nach Spanien hervor. Hierfür erhalten sie identische Rollenkarten mit Redemitteln, um Vorschläge zu machen, jemanden zu überzeugen und sich in eine Person hineinzusetzen. (vgl. M6.2, S. LIII). So wird an dieser Stelle zudem eine grammatikalische Übungsschleife eingebaut, da die Lernenden vorwiegend das Konditional I vertiefen, jedoch auch Infinitiv- und Imperativkonstruktionen internalisieren. Zudem müssen sie auch hier erneut, zumindest im Ansatz, einen Perspektivenwechsel vollziehen, um so entsprechende Vorschläge unterbreiten zu können. In der Durchführung versuchen dann der Teufel und der Engel den Protagonisten/die Protagonistin mit überzeugenden Argumenten zu beeinflussen. Hierbei müssen die SuS jeweils logischen Bezug auf die zuvor angebrachte Position nehmen und flexibel agieren (vgl. ebd., Aufgabe 3c). Am Schluss entscheidet sich dann der Protagonist/die Protagonistin für eine Handlungsoption, je nachdem, welche Rolle die besseren Argumente gehabt hat. Besonders für die Engel und Teufel wird an dieser Stelle neben der Vertiefung sprachlicher Mittel besonders das dialogische Sprechen gefördert. Für den/die Spanier/in stehen Kompetenzen des monologischen Sprechens im Vordergrund sowie besonders der Perspektivenwechsel und das Abwägen der Argumente. Zudem entwickeln die SuS stellvertretend für den/die Spanier/in an dieser Stelle Empathie, da er aus seiner/ihrer Perspektive angesichts seiner/ihrer Nöte handeln muss und sich mit diesen verstärkt auseinandersetzt. Hierfür ist es notwendig, die Innenwelt sensibel zu rekonstruieren. Dies erzeugt erneut eine verstärkte Immersion in die Hyperfiction. Diese Aufgabe bietet in der Entwicklung von den Argumenten zudem eine thematische Übungsschleife und Bezugnahme auf die bereits bearbeiteten Kapitel und erfordert zudem den Einbezug des soziokulturellen Orientierungswissens der

ersten Doppelstunde bezüglich der politökonomischen Situation in Spanien (hohe Jugendarbeitslosigkeit, Perspektivenlosigkeit etc.). Zudem werden erste Kulturstereotype aus der Sicht des Protagonisten/der Protagonistin an die Deutschen adressiert: "Los alemanes son fríos". Dies wiederum bezieht sich auf die interpersonale Distanzminimierung, die zuvor erarbeitet wurde. Zu antizipieren ist, dass die SuS die zuvor erarbeiteten Kapitelinhalte und ihr interkulturelles Wissen anwenden bzw. transferieren, um diesbezüglich ihre Argumente zu gestalten bzw. eine Entscheidung zu fällen. Hierbei obliegt es individuell den SuS, den entsprechenden Kontext zu gewichten. Dies dient dem Erreichen des TLZ 25 (vgl. M1.2, S. X).

Dennoch wird am Ende des Kapitels mit *No sin mi Wasserkocher* (Handlungsoption B, Verbleib in Deutschland) fortgesetzt, da es sich herausragend für die Beschäftigung mit kulturspezifischen deutschen Heterostereotypen in ironisierter Form auseinandersetzt. Der andere Handlungsstrang (Rückkehr nach Spanien und der entsprechende Hyperlink A *Un país al que volver*) kann, je nach Informationsbedürfnis und Wunsch der Lerngruppe, nach der Erarbeitung des letzten Kapitels in Form einer Zusammenfassung nachgereicht und ggf. besprochen werden (vgl. M1.1, S. III). Er steht jedoch nicht im Fokus für das Erreichen des Groblernziels der Unterrichtsreihe.

6.5.6 *No sin mi Wasserkocher*

Innerhalb der letzten Unterrichtssequenz erarbeiten, reflektieren und dekonstruieren die SuS spanische und deutsche Kulturstereotype sowie erarbeiten dessen Funktionen und Rolle in interkulturellen Kontaktsituationen (vgl. SLZ5, M1.2, S. XI). Als Abschluss der Unterrichtsreihe produzieren sie zudem ein Erklärvideo im Format eines *Guía de supervivencia* bzw. Tutorial für den Berlunes-Blog für zukünftige spanische Immigrant/innen.

Ein **Einstieg** erfolgt mithilfe einer spielerischen Annäherung in Form eines *Bingo de estereotipos*, indem die SuS deutsche Autostereotypen reproduzieren. Funktion dieser Vorgehensweise ist es, die SuS-Motivation, besonders aufgrund des lebensweltrelevanten Charakters zu wecken und eine vertiefte Auseinandersetzung und Sensibilisierung mit der Selbstwahrnehmung und dem eigenkulturellen Kontext zu erzeugen. Weiterhin dient es der thematischen Vorentlastung des Kapitels, da davon auszugehen ist, dass die Autostereotypen der SuS sowie die Heterostereotypen des Spaniers/der Spanierin weitestgehend übereinstimmen. Zudem wird hiermit bewusst einerseits einer Tabuisierung von (Kultur-)Stereotypen entgegengewirkt. Dies wird innerhalb des Forschungsdiskurses favorisiert und wendet die dreischrittige Herangehensweise von Sensibilisierung, Erarbeitung der Funktionsweise sowie Entwicklung einer Reflexionsbereitschaft an (vgl. Kap. 3.3). Die SuS arbeiten hierbei in PA zusammen, um die Benennung der einzelnen Stereotype reichhaltiger und produktiver zu gestalten. Von Binnendifferenzierung ist an dieser Stelle abzusehen, da es sich dabei um den eigenkulturellen Kontext handelt, sodass zu antizipieren ist, dass die SuS zahlreich ‚typisch‘ deutsche Eigenschaften und Verhaltensweisen sammeln können. Wichtig an dieser Stelle ist zudem, dass die Lernenden die Begriffe auf spanisch notieren, sodass zusätzlich eine Übungsschleife zur Wortschatzarbeit erfolgt. Dies umfasst die Bearbeitung der Aufgabe 1 (vgl. M7.1, S. LIV). Nach dieser Sammelphase folgt das eigentliche Bingospiel nach dessen benannten Regeln, wobei die Lehrkraft zufällig ‚typische‘ Merkmale nennt. Die SuS müssen diesen Begriff, soweit er in ihrer Bingo-Tabelle vorhanden ist, ankreuzen. Haben sie jeweils vier genannte Begriffe in der vertikalen, horizontalen oder diagonalen Ebene notiert, gewinnen

sie. Um dem Spiel einen kompetitiven Charakter zu verleihen und die Anstrengungsbereitschaft und Motivation der SuS zu erhöhen, kann den Lernenden vor Beginn des Spiels ein Preis, z. B. in Form eines Hausaufgabengutscheins in Aussicht gestellt werden, welchen das Gewinnerpaar nach Belieben einlösen kann. Dies dient dem Erreichen des TLZ 26 (vgl. M1.2, S. XI).

Unmittelbar hierauf erfolgt die inhaltliche Erarbeitung des Kapitels *No sin mi Wasserkocher* in Aufgabe 1a und b (vgl. M7.2, S. LVI) Hierfür lesen die SuS den Text in EA, unterteilen ihn in Sinnabschnitte, versehen diese mit Zwischenüberschriften und fassen ihn hiermit zusammen. Diese Arbeitsform bietet sich aufgrund der inhaltlichen Gestaltung des Textes, in Form eines ‚typisch-deutschen‘ Tagesablaufs des Protagonisten/der Protagonistin an und fördert somit einerseits durch das Anwenden dieser Arbeitstechniken ein differenziertes Leseverständnis, ist jedoch andererseits besonders als Übungsschleife von Textkompetenzen bzw. -rezeption und dem Verfassen einer Zusammenfassung als gängiges Abituraufgabenformat sinnvoll (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 15, 40). Im darauffolgenden Unterrichtsgespräch und der Vorstellung ausgewählter Zusammenfassungen sollte die Lehrkraft darauf achten, dass die SuS erkannt haben, dass das Kapitel stereotype deutsche Eigenschaften ironisiert darstellt. Dies bereitet sie zudem optimal auf die Aufgabe 2 vor und ist der Beginn der **Erarbeitung I**. Mithilfe des Zitats (ll. 55f.) erläutern die Lernenden dann, dass der/die spanische Protagonist/in eine Verkörperung stereotypisierter deutscher Eigenschaften darstellt (Aufgabe 2a, M 7.2, S. LVII). Diese sollen im Folgenden in Aufgabe 2b von den SuS textanalytisch herausgearbeitet und mithilfe von Zeilenverweisen und konkreten stereotypen Verhaltensweisen belegt werden. Hierbei sollen sie bereits mehrere konkrete Beispielverhalten bzw. Ausprägungsformen zu einem Stereotyp zusammenfassen, wie z.B. die stereotypisierte Pünktlichkeit mithilfe seines/ihrer sehr frühen Losfahrens- bzw. Eintreffens am Arbeitsplatz erklären und zuordnen (vgl. Kap 6.2.3). An dieser Stelle wird die funktional kommunikative Kompetenz Schreiben gefördert sowie ein vertieftes Textverständnis, da das Aufgabenformat Analyse bzw. Charakterisierung gefestigt wird, welches abiturrelevant ist (vgl. Niedersächsisches Kerncurriculum 2018: 15). Für diese Aufgabe werden keine binnendifferenzierenden Hilfen angeboten, da die SuS durch die Bingo-Aufgabe hinreichend vorentlastet worden sind und zudem die Charakterisierung im Kapitel *Un techo bajo Berlín* mithilfe von Redemittelkarten unterstützt worden ist. Zudem erlangen die SuS Kenntnisse darüber, welche Heterostereotypen die Spanier/innen gegenüber Deutschen vorbringen bzw. werden direkt mit ihnen konfrontiert. Angesichts dessen ist diese Aufgabe zudem ein sinnvoller Rückbezug zum Bingo-Spiel, da an dieser Stelle deutsche Hetero- und Autostereotype miteinander gespiegelt werden. Bei der **Sicherung** bzw. Vorstellung der einzelnen Analysen der SuS ist als Lehrkraft darauf zu achten, dass alle im Text präsentierten Heterostereotype inklusive der genannten Beispiele (vgl. 6.2.3) korrekt herausgearbeitet wurden. Innerhalb des Plenumsgesprächs sollte zudem mit den SuS besprochen werden, ob sich ihre Autostereotype mit den Heterostereotypen des Textes decken, oder ob es womöglich Aspekte und Aussagen gibt, die die Lernenden verwundern bzw. schockieren. Dies bietet zudem emotionale Anknüpfungspunkte an den Text und vertieft die im Einstieg angebahnte Selbstreflexion der SuS. Weiterhin sollten an dieser Stelle noch einmal die Leseerwartungen der Lernenden aufgegriffen und abgebildet werden. Zu antizipieren ist, dass sie diese Entwicklung und „*alemanización*“ des Protagonisten/der Protagonisten nicht erwartet haben, zumal er/sie im letzten Kapitel im Zwiespalt war und mit dem Gedanken spielte, Deutschland zu verlassen (vgl. *De idas y vueltas*).

Im Anschluss hieran gelingt mithilfe der Aufgabe 3, der **Erarbeitung II** (vgl. M7.2, S. LVII f.) eine vertiefte Auseinandersetzung mit deutschen Heterostereotypen, da die SuS in PA sieben ausgewählte Begriffe des Glossars (Wasserkocher, Brötchen, Haftpflichtversicherung, Hartz IV, Betreuungs- und Kindergeld sowie Kartoffelpuffer) auf stereotype Aussagen hin überprüfen, wobei die ersten drei Teile des Kapitels sind und demnach eine differenzierte Auseinandersetzung erlauben. Die übrigen vier Begriffe wurden bewusst ausgewählt und ergänzen sich hinsichtlich der thematischen Ausrichtung. Diese Begriffserläuterungen entsprechen zumeist stereotypisierten Beobachtungen, die besonders gastronomische Besonderheiten sowie das vermeintlich deutsche Sicherheits- und Ordnungsbedürfnis, z. B. in Form staatlich-sozialer Absicherungen abbilden, die aus spanischer Perspektive für die deutsche Kultur charakteristisch erscheinen. Außerdem lassen sich an den Einschätzungen auch Aussagen in Form von Autostereotypen über Spanien und seine Bevölkerung ableiten, die implizit mitschwingen. Vor diesem Hintergrund erzeugt diese Aufgabe ein Zusammenspiel aus Selbst- und Fremdrelexion, da die Lernenden einerseits die Angemessenheit mithilfe ihrer persönlichen Lebenswelt und ihren gesellschaftlichen Erfahrungen abgleichen müssen, jedoch andererseits einen vertieften Einblick erhalten, was Deutschland aus spanischer Perspektive ausmacht und Spanien im Gegensatz dazu nicht bietet. Somit erschließen die SuS erneut explizite und implizite Textaussagen. Zudem erweitern sie über das Selbstbild des Spaniers/der Spanierin ihr soziokulturelles Orientierungswissen, da sie erschließen, dass eine Form des Kinder- und Betreuungsgeld in Spanien nicht existiert und auf den Protagonisten/die Protagonistin daher befremdlich wirkt. Für Aufgabe 3a sind zwar geringfügig abweichende und individuelle SuS-Einschätzungen zu antizipieren, dennoch werden sie größtenteils feststellen, dass das deutsche Fremdbild z.T. eine Verzerrung der Realität bildet, das mit negativen und positiven Wertungen aufgeladen ist und zudem mit einer oberflächlichen Kulturauffassung einhergeht, die wiederum in Stereotypen mündet. An dieser Stelle ist zu antizipieren, dass die Lernenden mithilfe des Eisbergmodells argumentieren und ihnen auffällt, dass die bezeichneten Elemente allesamt auf der sichtbaren Ebene liegen und die Gastronomie sowie Verhaltensweisen umfassen. Hieraus leiten die SuS ab, dass es sich um Fehleinschätzungen und stereotypisierte Ansichten und Schlussfolgerungen handelt. Die SuS werden durch die bewusste Konfrontation mit dem spanischen ‚Deutschlandbild‘ emotional aktiviert und nähern sich also durch das Erzeugen eines Selbstbezuges (vgl. Kap. 3.3) zudem der Wirk-, Funktions- und Entstehungsweise von stereotypen Vorstellungen (vgl. Kap. 3.1) an, die sie im Laufe der Stunde weiter ausbauen. Gemeinsam dienen Aufgabe 2 und 3 dem Erreichen des TLZ 27 (vgl. M1.2, S. XI).

Nachdem die SuS nun Heterostereotypen tiefgreifend erarbeitet und analysiert haben, kann reibungslos zur Aufgabe 4 (vgl. M7.2, S. LVII) übergeleitet werden, in der die Lernenden mithilfe eines heißen Stuhls (*silla caliente*) einerseits die möglichen Motive, Problematiken und Herausforderungen der eigenen charakterlichen Veränderung des Spaniers/der Spanierin rekonstruieren und bewerten und andererseits seine/ihre stereotype Sichtweise auf Deutschland ergründen. Für diese **Vertiefung I** finden sich die Lernenden in Gruppen mit vier SuS zusammen, wobei drei SuS die Fragen an den Protagonisten/die Protagonistin richten. Diese Aufgabenstellung fördert zum einen noch einmal das fremdsprachliche Leseverstehen und erfordert zum anderen ein tiefgreifendes Hineindenken in die interkulturelle Konfliktsituation, die die SuS rekonstruieren müssen. Daher müssen die SuS erkennen und verbalisieren, inwieweit die *“alemanización”* problematisch und wenig sinnvoll ist, da sich der/die Spanier/in unreflektiert an deutsche Stereotypen angepasst hat bzw. nach ihnen lebt und überdies, so scheint es,

seine/ihre spanische Identität völlig abgelegt hat. Die SuS, die den/die Spanier/ in verkörpern müssen nun erneut einen Perspektivenwechsel vollziehen, um die Motive, Gedanken- und Gefühlswelt zu verbalisieren. Zu antizipieren sind individuelle SuS-Ergebnisse, die von der Rechtfertigung seiner Anpassung bis hin zu einer Missbilligung und kritischen Ablehnung zirkulieren können. Zudem ist anzunehmen, dass die Lernenden auf die bereits erarbeiteten deutschen Kulturstandards der Regelorientierung und der interpersonalen Distanzdifferenzierung rekurrieren und hierbei, wenn auch in Ansätzen, erkennen, dass diese in Stereotypen enden können, wenn eine Kultur nicht hinreichend differenziert betrachtet wird. Sollte dies noch nicht erfolgen, muss dies von der Lehrkraft im Reflexionsgespräch nach dem heißen Stuhl erörtert werden, da dies für die Erstellung der zusammenfassenden *mapa mental* als Abschluss von Relevanz ist. Seine/Ihre vermeintlich gute Integration, die im Erlangen der deutschen Staatsbürgerschaft mündet, wird ebenso kritisch hinterfragt wie seine/ihre gesamte ‚alemanisierte‘ Lebensweise und hebt die negativen Auswirkungen von Stereotypen hervor. Ungeachtet dessen ist über diese Aufgabe einerseits eine Rekapitulation der vorangegangenen Kapitel möglich sowie eine differenzierte Aufarbeitung, welche wiederum imaginative Kompetenzen, besonders vom Protagonisten/von der Protagonistin in Anspruch nimmt. So werden an dieser Stelle auch Leerstellen überbrückt bzw. es müssen ggf. fiktive Ereignisse erfunden werden, die das Verhalten bedingt haben, um so eine aufmerksame und sensible Rekonstruktion der Innenperspektive zu gewährleisten. Zur Aktivierung aller SuS in dieser Übung notieren sich alle Lernenden provokative Fragen und Thesen, wobei die einzelnen Rollen während der Durchführung gewechselt werden. Stellvertretend für den/die Spanier/in erkennen die SuS die negativen Auswirkungen von undifferenzierten Kulturauffassungen und entwickeln zudem eine kritische Distanz und ggf. auch Empathie für ihn/sie, da sie SuS die Herausforderungen des Integrationsprozesses herausarbeiten. Hierbei kann die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen, besonders des dialogischen Sprechens erneut gefördert sowie ein Problembewusstsein von Stereotypen und unreflektierten Annahmen entwickelt werden. Dies leistet zudem einen ersten Schritt in der Relativierung bzw. Dekonstruktion von Stereotypen, da die Lernenden über den Perspektivenwechsel seine/ihre Ansichten kritisch hinterfragen und die SuS ihm/ihr und sich selbst den Spiegel vorhalten. Dies dient dem Erreichen des TLZ 28 (vgl. M1.2, S. XI).

Nachdem die SuS nun hinreichend deutsche Heterostereotypen reflektiert und erarbeitet haben, widmet sich die folgende Aufgabe ihren Heterostereotypen gegenüber Spanien. Diese Vorgehensweise ist aus mehreren Gründen erforderlich (vgl. Kap. 3.4). Dies umfasst die **Erarbeitung III**. Außerdem ist es einleuchtend, um dem Spanischunterricht gerecht zu werden nicht nur sinnvoll, wie bereits geschehen, deutsche Auto- und Heterostereotypen zu behandeln, sondern besonders das deutsche ‚Spanienbild‘, mit seinen vermeintlich typischen Eigenschaften zu reflektieren bzw. zu dekonstruieren. Auch hier wird ein Spiel zur Sensibilisierung bzw. Reproduktion eingesetzt, indem die Lernenden für sie charakteristische spanische Eigenschaften pantomimisch darstellen (vgl. TLZ 29, M1.2, S. XI). Mithilfe der szenischen Aufgabenstellung und besonders der Anwendung von Mimik und Gestik gelingt eine Auflockerung des Inhalts und eine Motivationssteigerung. Hierfür arbeiten die SuS in PA zusammen und bekommen in einer Vorbereitungsphase Zeit, sich auf einen spanischen Stereotypen zu einigen, den sie dann gemeinsam darstellen. Hierbei können sie zudem auf von der Lehrkraft mitgebrachte Accessoires zurückgreifen, um ihre Vorstellung authentischer zu gestalten. Es ist zu antizipieren, dass die Lern-

gruppe zahlreiche Heterostereotypen präsentiert. Unproblematisch hierbei sind auftretende Dopplungen einzelner SuS-Gruppen, da hierdurch einerseits ein Stimmungsbild deutlich wird, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen als besonders zugehörig zu Spanien erachtet werden und andererseits die szenische Umsetzung unterschiedlich ausgestaltet werden kann. Sollten jedoch nach einem bestimmten Zeitintervall ausschließlich Wiederholungen auftreten, vergibt die Lehrkraft *tarjetas de ayuda* (M7.3, S. LX), die vermeintlich landestypische Aspekte, wie u.a. *flamenco*, *corrida de toros* und *siesta* abbilden. Mithilfe dessen gelingt zudem eine Binnendifferenzierung, da einige Begriffe leichter darzustellen sind als andere. Während eine SuS-Gruppe ihren gewählten Stereotypen vorstellt, müssen die übrigen Gruppen erraten, um welches es sich handelt. Lagen sie richtig, müssen sich nun einerseits erklären, woran sie das Stereotyp erkannt haben und seinen Inhalt knapp erklären sowie andererseits überlegen, ob diese Verhaltensweise für alle Spanier/innen zutreffend ist. Die Gewinnergruppe setzt mit ihrer Darstellung fort. In der Beantwortung der einzelnen Fragen nach dem Erraten ist es zunächst nicht als falsch zu bewerten, wenn die SuS angeben, alle Spanier/innen würden *siesta* praktizieren oder regelmäßig Stierkämpfe besuchen, da die Aufgabe der bloßen Reproduktion dient. Erst in den zwei darauffolgenden Aufgabenformaten werden die spanischen Heterostereotype mehrschrittig relativiert und dekonstruiert. Dies ist wichtig, damit diese sich nicht verfestigen (vgl. Kap 3.3).

Zunächst sehen die SuS in der **Vertiefung II** ein kurzes *Youtubevideo* (M7.4, S. LXI) von 1,5 Minuten, indem sie in ironisierender Form spanische Metastereotype präsentiert bekommen. Dies ist über das Scannen eines QR-Codes erreichbar (vgl. Aufgabe 6, S. LVII). So erfolgt ein unmittelbarer Rückbezug auf die sus-seitig zu antizipierenden Kulturstereotype, die sie zuvor im *Pantomime de estereotipos españoles* dargestellt haben. Diese werden aus spanischer Perspektive ironisch dekonstruiert. Mithilfe der Bewertung der dargestellten kulturspezifischen Stereotype erfolgt einerseits ein Bewusstsein dafür, dass die SuS ebenso in Stereotypen denken, wie der/die Protagonist/in stellvertretend für das spanische Kollektiv. Andererseits adressiert das Video gleichzeitig eine ironisch-pointierte Beschwerde bzw. Anklage, seine eigenen stereotypen Vorannahmen zu überdenken und zu relativieren. Dies dient dem Erreichen des TLZ30 (vgl. M1.2, S. XI). Damit die SuS nun diese Stereotypen nachhaltig mit entsprechenden Informationen dekonstruieren können, spielen sie ein *Kahoot-Quiz cultural* (vgl. M7.5, S. LXII) mit sieben Fragen, wobei die Antwortformate zwischen Richtig- und Falsch-Antworten als auch der Auswahl von vier Möglichkeiten variieren, wobei nur eine Option korrekt ist. Dies ist über einen QR-Code auf dem AB (M7.2, S. LIX) zu erreichen und erfüllt die Bearbeitung der Aufgabe 7. Hierbei werden die landeskundlichen Aspekte der Pantomime-Aufgabe und des Videos aufgegriffen und mithilfe von Informationen und Fakten modifiziert. Mithilfe dieser Aufgabe gelingen einerseits eine Ausdifferenzierung und Erweiterung ihres soziokulturellen Orientierungswissens über Spanien, die Bevölkerung, Sitten und Gebräuche und andererseits erkennen sie so die Relativität und Subjektivität ihrer Aussagen und Annahmen an. Besonders relevant ist, dass die SuS nach der Einblendung der jeweiligen Lösungen das entsprechende Hintergrundwissen hierzu erhalten, welches zudem bei Bedarf von der Lehrkraft zusätzlich erläutert wird. Dienlich hierbei sind Statistiken, Umfragen der spanischen Bevölkerung sowie journalistische Artikel. Insgesamt verfolgt das Quiz das Ziel, einen sogenannten Aha-Effekt auszulösen und die nachhaltige Reflexionsbereitschaft der SuS anzuregen, um ihre Vorurteile zu dekonstruieren. (vgl. TLZ31, M1.2, S. XII).

Im Anschluss hieran werden nun deutsche Auto- und Heterostereotypen dekonstruiert und relativiert, indem die SuS eine *lista de control* ausfüllen (vgl. M7.6, S. LXIII). Dies dient der Bearbeitung der Aufgabe 8b und fungiert als **Erarbeitung IV**. Hierbei müssen sich die Lernenden in EA zu acht Thesen positionieren, die einerseits ihre zu antizipierenden deutschen Autostereotype sowie andererseits die Heterostereotype des Textes umfassen. Hierbei ist ein heterogenes Ergebnis zu erwarten, das zudem die Vielfältigkeit der Lerngruppe abbildet und sie für intrakulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten sensibilisiert. Zudem lässt sich hierüber eine Reflexion über die kulturelle Gruppenzugehörigkeit anschließen. Diese Aufgabe erzeugt erneut eine Selbstpositionierung bzw.-Selbstreflexion, die für Fremdverstehensprozesse von besonderer Relevanz ist (vgl. Kap 2.2). Weiterhin erschließen die Lernenden über diese Aufgabe Analogien zu Mechanismen, auch innerhalb der spanischen Kultur und ihre intra-individuellen Besonderheiten. Durch diese emotionale Konfrontation wird eine aktive Dekonstruktion von Stereotypen vollzogen. Dies wird zudem durch den späteren Austausch der einzelnen Kontrolllisten verstärkt, indem die Lernenden mit ihrem/ihrer Partner/in und später im Plenum diskutieren. Dies dient dem Erreichen des TLZ 32 (vgl. M1.2, S. XII). Um diese Erkenntnisse weiter zu vertiefen und das eigenkulturelle und persönliche Bewusstsein weiterzuentwickeln, entwerfen die Lernenden mithilfe des M7.7, S. LXIV eine *flor cultural*, um die Aufgabe 8c zu erfüllen. Mithilfe dieser Methode gelingt es, die lerngruppeninterne Vielfalt und die kulturelle Prägung plastisch abzubilden und zudem auch Einflussfaktoren auf die eigene Persönlichkeit festzustellen, die zweifelsohne von der Kultur als Orientierungssystem geprägt ist, jedoch auch Abweichungen zulässt (vgl. Kap 2.1, 3.3). Hierüber vertiefen die Lernenden zudem ihre Kulturauffassung und erläutern, dass Kultur lediglich eine Orientierungsfolie für Individuen ist, ihr Leben zu gestalten und zu strukturieren, aber keinesfalls hermetisch zu denken ist. Besonders reichhaltig erweist sich die Übung innerhalb multikulturell geprägter Klassen. Um die einzelnen entstandenen Kulturlilien angemessen zu würdigen und die Vielfalt erfahrbar zu machen, wird die Methode eines Museumsrundgangs als **Sicherung** gewählt, bei der einzelne SuS-Gruppen sich gegenseitig ihre Ergebnisse präsentieren. Hierbei ist seitens der Lehrkraft auf eine sensible Unterrichtsatmosphäre zu achten, bei denen die SuS nur so viel preisgeben sollten, wie ihnen angemessen erscheint. Dies dient dem Erreichen des TLZ 33 (vgl. M1.2, S. XII).

Die vorangegangenen und sehr differenzierten Aufgabenformate ermöglichen nun das Erreichen des TLZ 34 (vgl. M1.2, S. XII), der abschließenden Reflexion über Stereotypen, ihre Nutzen und Gefahren, mit besonderem Hinblick auf interkulturelle Kommunikationssituationen. Zur **Vertiefung III** dieser Ergebnisse fertigen die Lernenden, ebenso wie bei den Kulturstandards eine *mapa mental* an, da dies der besseren Übersichtlichkeit und Rekapitulation der Arbeitsergebnisse dient. Eine Antizipation befindet sich im M7.8, S. LXV. Dies umfasst die Bearbeitung der Aufgabe 9a, M 7.2, S. LIX. In der darauffolgenden 9b erklären und vergleichen die Lernenden dann Kulturstandards und Kulturstereotype und erläutern ihre wechselseitige Anbindung zueinander. Um diesen Wissenstransfer zu vollziehen, können die Lernenden auf ihre zuvor angefertigte *mapa mental* zu Kulturstandards zurückgreifen und anhand dessen die Aufgabenstellung erfüllen. Angesichts der zahlreichen vorbereitenden Aufgabenformate ist zu antizipieren, dass dies die Lernenden in PA gut bewältigen können. Zur **Sicherung**, werden die entstandenen *mapas mentales* im Plenumsgespräch miteinander verglichen und ggf. angepasst und verbessert. Bei der Diskussion mit der Lerngruppe sollte hinreichend darauf geachtet werden, dass die SuS einen reflektierten Umgang mit Stereotypen entwickelt haben, also sowohl ihre negativen als auch

vorteilhaften Charakteristika angemessen verbalisieren als auch die thematisierten Stereotype nicht internalisiert haben.

Um einen angemessenen und lebensweltrelevanten Abschluss der Unterrichtsreihe zu finden, erstellen die Lernenden ein Erklärvideo im Format eines *guía de supervivencia* (praktische Überlebenshilfe) für zukünftige spanische Immigrant/innen von ca. 3-5 Minuten. Hierfür erhalten die SuS das M7.9, S. LXVI mit den Anweisungen. Diese Aufgabe leistet einen Transfer auf die Lebenswelt der Lernenden, um so eine Außenperspektive auf die eigene Kultur einzunehmen, jedoch auch das Wissen über die spanische Kultur in kritischer Betrachtung des Eigenen umzusetzen und ermöglicht so ein Wechselspiel mit der Innen- und Außenperspektive (vgl. Kap 2.2). Basierend auf den vorangegangenen Unterrichtssequenzen gelingt es den SuS, Informationen und praktische Tipps zusammenzustellen, mit denen potentielle spanische Immigrant/innen, die nach Deutschland kommen, sich besser zurechtfinden. Hierbei ist zu antizipieren, dass die SuS den kulturellen Eisberg vorstellen, deutsche und spanische Kulturstandards erläutern, beispielhaft darbieten sowie Hetero- und Autostereotype über Deutschland und Spanien mithilfe ihres erworbenen soziokulturellen Orientierungswissens relativieren und den spanischen Immigrant/innen/die spanische Immigrantin hierfür sensibilisieren. Zudem können sie auf das Schuhe-Ausziehen als typisches deutsches Ritual hinweisen. Diese Art kultureller Hilfestellung erfordert einen hohen Grad von Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination als essentielle Fähigkeiten des Fremdverstehens, auch besonders dann, wenn innerhalb der einzelnen SuS-Gruppen Lernende verschiedener Kulturen zusammenarbeiten. Weiterhin ist hierdurch eine Rekapitulation und Umwälzung der gelernten komplexen Inhalte möglich, die weiterhin didaktisch von den SuS reduziert und adressat/innengerecht aufbereitet werden müssen, etwa mithilfe von Grafiken oder Abbildungen. Dabei sollten sie lehrreich sein und dennoch einen gewissen Unterhaltungsfaktor zu bieten. Auch Musik dient der Untermalung des Videos und sollte von den SuS verwendet werden. Um eine direkte Anbindung an die gelesene Hyperfiction und die Autor/innen zu generieren, kann diese Aufgabe authentisch gerahmt werden, indem die SuS das Video für Berlunes produzieren. Zudem ist es denkbar, die Erstellung der Erklärvideos im Rahmen einer Lernzielkontrolle als Klausurersatzformat einzusetzen⁴³. Dieses Format ermöglicht darüber hinaus besonders der schwierigen Fremdevaluation interkultureller Kompetenz entgegenzuwirken (vgl. Kap. 3.4) und fokussiert eine ganzheitliche Betrachtungsweise, die über die bloße Behandlung landeskundlicher Aspekte hinausgeht und im Hinblick auf die besonders schwierig messbaren affektiv-attitudinalen Komponenten interkultureller Kompetenz abzielt. Die gesamte Unterrichtseinheit verfolgte eine zielführende Progression auf diese Abschlussaufgabe und bereitete sie durch die Förderung der funktional-kommunikativen Kompetenzen optimal vor. Bei der Erstellung kann besonders das Video von Sofía als Inspirationsquelle für eine gelungene Umsetzung verwendet werden, welches im Stil eines Vlogs für *Youtube* inszeniert wurde. Hierbei können die SuS auf ihre mobilen Endgeräte wie Smartphones und Tablets zurückgreifen.

Möchten sich die Lernenden jedoch nicht selbst vor der Kamera präsentieren, sollte die Lehrkraft dies akzeptieren, da auch andere Präsentationsformen, wie z.B. Legetrick-Filme oder die Arbeit mit Lego-,

⁴³ Das niedersächsische Kerncurriculum sieht für die Leistungsüberprüfung und -bewertung neben Klausuren auch medien-gestützte Präsentationen und Projektarbeiten vor, sodass Erklärvideos sich zu diesen Zwecken qualifizieren (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 30f.).

Playmobil oder gedruckten bzw. gemalten Figuren ansehnliche Ergebnisse erzeugen.⁴⁴ Demensprechend sollten von der Lehrkraft keine Applikation oder Webanwendung vorgegeben werden, lediglich bei fehlenden Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten sollte sie ihre Unterstützung bei der Programmsuche anbieten. Es ist unbedingt erforderlich, den Lernenden hinreichend Zeit zu geben, ihre Projekte zu erstellen, was in der Unterrichtszeit, aber auch in der häuslichen Nachbereitung geschehen sollte. Ungeachtet dessen erfordert die Produktion eines entsprechenden Erklärvideos vielfältige funktional-kommunikative Kompetenzen sowie Medienkompetenzen und schult bei Erstellung in Gruppenarbeit zudem die Sozialkompetenz der Lernenden. So müssen die Lernenden vor der Erstellung ein Skript verfassen (Schreibkompetenz) und dies klar vertonen und die wichtigsten Inhalte intonieren. Dies fördert, abhängig vom gewählten Setting, das monologische bzw. dialogische Sprechen. Für die hinreichende Würdigung der Endprodukte, sollten diese nach der Erstellung angesehen und bewertet werden, dies schult wiederum das Hörsehverstehen. Weiterhin erfolgt die Bewertung mithilfe des Bewertungsbogens (vgl. M.7.10, S. LXVII), sodass die Lernenden von ihren Mitschüler/innen differenzierte Rückmeldungen erhalten. Dies kann gleichzeitig auch als Bewertungsgrundlage für die Lehrkraft verwendet werden und schafft Transparenz. Ferner sind durch die Übernahme bzw. Zuteilung verschiedener Aufgaben für die einzelnen SuS Möglichkeiten der quantitativen und qualitativen Binnendifferenzierung gegeben (vgl. Wengler & Nazaruk 2019: 78f.). Auf diese Weise setzt die Erstellung eines Erklärvideos die curricularen Vorgaben des Landes Niedersachsen aktiv um und ist eines einerseits motivierend, dennoch vor allem eine „kreativ-explorative und autonomiefördernde“ (vgl. ebd.: 78) Aufgabenstellung. Dies dient dem Erreichen des TLZ 35 (vgl. M1.2, S. XII).

7 Ergebnisdiskussion und Ausblick

Der eingangs problematisierten Diskrepanz in der Etablierung digitaler Literatur in den Fremdsprachenunterricht einerseits sowie der beobachtbaren Exklusion interkultureller Lehr-Lernziele andererseits sollte mit dieser Arbeit entgegengewirkt werden. Hierfür wurden beide Komponenten miteinander verbunden und dem innovativen Hyperfictionroman *Elija su propia aventura en Berlín* ein Weg in den interkulturellen Spanischunterricht für die Sek. II geebnet. Sein Potential sollte im Hinblick auf die Enttabuisierung und Dekonstruktion von Kulturstereotypen sowie die Erarbeitung und Reflexion von Kulturstandards erforscht und unterrichtspraktisch ausgeschöpft werden. Zuvor widmete sich der erste Teil jedoch den theoretischen Grundlagen. Dieser verdeutlichte nurmehr, dass Stereotypen und Kulturstandards als zentrale Komponenten in interkulturellen Kontaktsituationen unvermeidbar wirksam sind und daher im Fremdsprachenunterricht trotz der schwierigen Mess- und Evaluierbarkeit der interkulturellen Kompetenz integriert werden müssen. Die Entwicklung einer Unterrichtseinheit zu diesen Thematiken ist demnach nicht nur vor dem Hintergrund bildungspolitischer Vorgaben zu legitimieren, sondern erweist sich besonders im Kontext zunehmend kultureller Pluralisierung von herausragender gesellschaftspolitischer Bedeutung.

⁴⁴ Eine umfangreiche Übersicht geeigneter kostenfreier und kostenpflichtiger Apps bzw. Programme zur Erstellung ansprechender Erklärvideos stellen Jennifer Wengler und Julian Nazaruk vor (vgl. Wengler & Nazaruk 2019: 80).

Im sich anschließenden zweiten Teil wurde deutlich, dass literarische Texte im fremdsprachendidaktischen Forschungsdiskurs ein hohes Ansehen genießen und ihr besonderer Stellenwert für die Förderung interkultureller Kompetenz, insbesondere für die affektiv-attitudinale und kognitive Komponente hervorgehoben wird. Das spezifisch didaktische Potential von Literatur erwächst aus dem als essentiell verstandenen Perspektivenwechsel in literarische Figuren, der die Rekonstruktion ihrer (fremdkulturellen) Vorstellungswelten und Handlungsmotive ermöglicht sowie die Entwicklung der Empathiefähigkeit positiv unterstützt. Dies wird sowohl in den bildungspolitischen Dokumenten, dem Modell von Andrea Rössler (2010a) als auch innerhalb der *Didaktik des Fremdverstehens* als zentral ausgewiesen. Sein besonderer Stellenwert gründet vor allem darauf, dass durch das dynamische Inbeziehungsetzen bzw. durch das Wechselspiel der Innen- und der Außenperspektive die eigene und fremde Kultur verstanden und stereotype Vorstellungsinhalte kritisch hinterfragt werden können. Hyperfiktionale Literatur vermag jedoch, diese Aspekte in einem verstärkten Maße zu fördern, da sie Bedeutung konstitutiv auf interaktive, multimodale, nicht-lineare sowie immersive Weise generiert. Besonders die Interaktivität als gattungsgenuines Merkmal kennzeichnet den signifikantesten Unterschied zu analoger bzw. konventioneller Literatur, da eine verstärkte Leser/inneninvolviertheit erzeugt wird, die literarische Texte als (inter-)kulturelles Handlungsfeld erfahrbar macht und somit auch dessen Rezeption und Vermittlung grundlegend verändert. Demnach bieten Hyperfictions und besonders *Elija su propia aventura en Berlín* einen wichtigen Beitrag zur Verschränkung bzw. Symbiose interkulturellen und literarischen Lernens im Kontext digitaler Medien. Hierdurch wird ein bedeutender Mehrwert gegenüber konventioneller Literatur erschaffen, da der für Fremdverstehensprozesse essentielle Perspektivenwechsel tatsächlich durch den strukturellen Aufbau von Hyperfiction nicht nur angeregt, sondern direkt ermöglicht bzw. erforderlich ist und die Geschichte in *Elija su propia aventura en Berlín* aus dem Blickwinkel des spanischen Emigranten/der spanischen Emigrantin unmittelbar erfahrbar gemacht wird. Angesichts dessen wird eine innovative Dynamik entfaltet, bei der die SuS vom realen Handlungsdruck befreit sind, sich selbst als Erzählinstanz erfahren und dennoch unmittelbar in die Handlung verwickelt sind bzw. diese durch die Wahl verschiedener Hyperlinks kreativ explorieren. Weiterhin lässt sich konstatieren, dass die emotional-aktionale Integration in den Handlungszusammenhang eine direkte Immersion erzeugt, die zusätzlich von multimodalen Elementen, z.B. Zeichnungen und Diagrammen unterstützt wird, die einerseits eine zusätzliche sprachliche Entlastung bewirken und andererseits eine authentische Anbindung an lebensweltlich von den SuS genutzte digitale Technologien bietet. Hyperfiction verspricht demnach, auch intrinsisch (lese-)motivationsfördernde Anreize zu schaffen.

In der Sachanalyse wurde darüber hinaus deutlich, dass sich besonders die Kapitel *Un techo bajo Berlín*, *Amistades low cost* und *No sin mi Wasserkocher* für die kulturdidaktische Auseinandersetzung mit Kulturstandards und Stereotypen eignen. Hierbei konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass die Perspektivenübernahme die Entwicklung einer verstärkten Selbst- und Fremdreflexion anregt und intensivere Alteritätserfahrungen generiert werden, da der subjektive Blick des Spaniers/der Spanierin auf Deutschland, seine/ihre alternativen fremdkulturell geprägten Weltansichten eine besondere Rolle spielen und eigenkulturelle Denk- und Wertkategorien der SuS auf diese Weise aktiviert bzw. herausgefordert werden und sich gegeneinander spiegeln. Gemeinsam mit dem ironisch-kommentierenden Stil wirkt sich dies positiv auf eine Enttabuisierung von Stereotypen aus und verspricht daher, lernförderlich auf die Dekonstruktion von kulturspezifischen Auto- und Heterostereotypen über Deutschland

und Spanien sowie zur Reflexion der jeweiligen Kulturstandards zu sein. Für diese drei Kapitel in *Elija su propia aventura en Berlín* wurde deshalb ein umfangreiches, aufgaben- und lernzielorientiertes Unterrichtsarrangement entworfen. Die selbstständig entwickelten Aufgabenformate und Materialien setzen die erläuterten theoretischen Konzepte sowie die bildungspolitischen Vorgaben um und bieten einen differenzierten, tabellarisch dargestellten Vorschlag für den Spanischunterricht der Sek II. Dabei wurde auch der Gestaltung des Einstiegs in die Thematik mithilfe soziokulturellen Hintergrundwissens zur Kontextualisierung der gegenwärtigen Situation in Spanien und der Auswanderungswelle junger Spanier/innen einerseits besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Andererseits wurde auf die genrespezifischen Besonderheiten ein besonderer Fokus gelegt. Insgesamt konnten mithilfe einer integrativen Kompetenzschulung alle drei Kompetenzbereiche, die funktional kommunikativen Kompetenzen, die Text- und Medienkompetenz sowie besonders die im Mittelpunkt stehende interkulturelle Kompetenz gefördert werden. In diesem Zusammenhang gelang es zudem, sowohl die affektiv-attitudinale, kognitive und als auch handlungsorientierte Komponente zu fördern. Mithilfe einer Kombination aus kreativen, handlungs- und produktionsorientierten Verfahren bietet die Unterrichtsreihe einerseits eine susorientierte sowie binnendifferenzierende Auseinandersetzung mit Kulturstandards und Kulturstereotypen, dient dennoch auch im Hinblick auf das Spanischabitur als funktionale Vorbereitung, da die Arbeitsaufträge gemäß den curricularen Vorgaben erstellt worden sind. Hierbei sind die gewählten Methoden sowie die didaktische Darbietung der einzelnen Kapitel und Umsetzung in Aufgabenformate ausführlich begründet und gleichzeitig kritisch reflektiert worden. So konnte mithilfe der strukturellen Besonderheit des Romans und eines breiten Methodenrepertoires der Aufgabentypus des Perspektivenwechsel vielfältig und produktiv eingesetzt werden, um auf diese Weise für eigene Kulturstereotype zu sensibilisieren und diese bestmöglich zu überwinden. Durch diese ‚erzwungene‘ Übernahme des spanischen Blickwinkels kann, zumindest in Ansätzen, der von Eberhardt (2013) formulierten Kritik hinsichtlich der zu ambitionierten interkulturellen Lernzielanforderung besonders für den Perspektivenwechsel entgegengewirkt werden. Natürlich ist dies letztendlich nicht vollständig überprüfbar, da es bei den SuS selbst liegt. Dennoch konnte in Kombination mit der Erweiterung ihres soziokulturellen Orientierungswissens und der Konfrontation mit deutschen Heterostereotypen eine Erschütterung stereotypenbehafteter Einstellungen bestmöglich angeregt werden. Diese mehrschrittige Herangehensweise sollte demnach dazu führen, dass das Groblernziel der Unterrichtsreihe von allen SuS erreicht wird. Jedoch könnte in der unterrichtspraktischen Durchführung die Zeit einen weiteren Problemfaktor darstellen, da die Aufgaben sehr umfangreich gestaltet sind. Dies gilt insbesondere für das zu erstellende Erklärvideo als Abschlussaufgabe. Als Optimierungsmöglichkeit ist demnach denkbar, einzelne Aufgabenformate, wie z.B. die Erstellung des *Pixton-Comics* (vgl. M4.1, Aufgabe 6b, S. XXXVII), die *flor cultural* (M7.7, S. LXV) sowie das Video über die spanischen Stereotypen (M7.4, S. LXII) nur bei entsprechendem Bedarf als Zusatzmaterial einzusetzen. Insgesamt müssten diese didaktischen Entscheidungen jedoch in Abhängigkeit des individuellen Leistungsvermögens, des Engagements sowie der Klassengröße auf die Lerngruppe sorgfältig abgewogen und entsprechend zugeschnitten werden. Weiterhin wurde aus persönlicher Perspektive deutlich, dass die Konzeption von motivierenden und sinnvollen Aufgabenformaten zu *Elija su propia aventura en Berlín* sehr zeitintensiv und mühevoll ist. Die grundlegende Schwierigkeit resultiert aus dem strukturellen Aufbau von Hyperfictions, die den Fremdsprachenunterricht und seine Lehrkräfte zukünftig vor neue Herausforderungen stellen werden.

Zunächst bedeutet die Bearbeitung hyperfiktionaler Literatur einen zeitlichen und didaktisch-methodischen Mehraufwand, der vor allem durch die interaktive Struktur hervorgerufen und durch die hierdurch erzeugte nicht-lineare Ästhetik verstärkt wird, da die SuS verschiedene Varianten einer vorgegebenen *storyline* rezipieren. Dies trifft in besonderem Maße auf die vorliegende Hyperfiction zu, da hierfür, bis auf Wenglers Vorschlag (2017a) keine didaktisierten Materialien zu Verfügung stehen, nicht zuletzt, weil die literaturwissenschaftliche und -didaktische Forschung es versäumt haben, die Digitalisierung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts und ihre innovativen Anwendungsfelder, z.B. für interkulturelle Lernprozesse herauszuarbeiten. Ausgehend von der allgemeinen didaktischen Vorbereitung, also der Vergegenwärtigung und Darstellung der Handlungsstränge und potentiellen Enden bzw. Ausstiege, ist es einerseits erforderlich, vor allem binnendifferenzierte Aufgabenformate zu konzipieren, die die nicht-lineare Struktur durch die facettenreichen Wahloptionen berücksichtigen. Andererseits ist es notwendig, die hierdurch erzeugten Diskrepanzen von Lesetempi funktional zu bearbeiten, ohne dass die Auseinandersetzung in didaktischer Beliebigkeit mündet. Für den bearbeiteten Hyperfictionroman wurden daher zur besseren Übersichtlichkeit und für eine differenziertere Bearbeitung die Handlungspfade grafisch dargestellt. In *Elija su propia aventura en Berlín* ist die multilineare Komplexität vergleichsweise, mit einem Umfang von sieben Handlungssträngen bzw. Enden und maximal drei weiteren Unterpfeilen nach einem Kapitel, überschaubar. Dennoch ist es abhängig von den gewählten Hyperlinks möglich, dass SuS nach drei Kapiteln oder siebzehn Kapiteln aussteigen, was ausgeglichen werden muss. Mithilfe des entwickelten Alternativszenarios gelingt es, dieser Problematik und zum anderen einer Mehrbelastung der Lehrkraft sinnvoll entgegenzuwirken, da die skizzierten Aufgabenformate beim Eintreten aller möglichen Handlungspfade und -enden einsetzbar sind und dennoch nicht in didaktischer Pauschalität münden. Auch diese Aufgabenformate müssen in einer praktischen Durchführung hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit erprobt und ggf. angepasst werden. Auf der anderen Seite stellt das konsequente Befolgen der hyperfiktionalen Handlungsstruktur im Hinblick auf die thematische Fokussierung der Kulturstereotypen und der Kulturstandards eine weitere Herausforderung dar. Angesichts dessen wurde in der vorliegenden Unterrichtsreihe die hyperfiktionale Struktur zugunsten eines Erreichens der (Teil-)Lernziele didaktisch begründet aufgebrochen. Dies erforderte jedoch ein hohes Maß des ‚Hineindenkens‘ in die Narration. Daher ist der didaktische Mehraufwand gegenüber herkömmlicher Literatur nicht zu leugnen. Vorsichtig zu schlussfolgern ist daher, dass Fremdsprachenlehrkräfte eine Auseinandersetzung bzw. Etablierung von Hyperfiction in der praktischen Umsetzung scheuen oder gar vermeiden würden und auf ihnen bekannte Texte zurückgreifen, obwohl sich ein produktiver Verbund dieses innovativen digitalen Genres und interkultureller Kompetenz herstellen lässt. Im Anbetracht der konzipierten Unterrichtsreihe gelten diese Vorbehalte zwar teilweise als begründet, sind jedoch sehr wohl überwindbar, da die genrespezifischen Potentiale für interkulturelle Kompetenz die Grenzen und Herausforderungen deutlich überwiegen, wie die erstellten Aufgabenformate deutlich beweisen. Durch den Einsatz von Hyperfiction sind demnach positive Auswirkungen, besonders im Hinblick auf die schwer operationalisierbare interkulturelle Kompetenz und eine verstärkte Lernwirksamkeit zu erwarten.

Hieraus ergibt sich die Forderung, die forschungstheoretische sowie die unterrichtspraktische Ebene konsequenter miteinander zu verflechten, damit die zu verzeichnenden digitalen Innovationsschübe, wie Hyperfiction in erster Linie potentialorientiert konzeptualisiert werden, um sie daraufhin funktional

im Fremdsprachenunterricht zu implementieren. Nur, wenn die Arbeit mit digitalen Medien nicht als methodische Abwechslung gesehen wird, lässt sich ein Perspektivenwechsel in der Fremdsprachendidaktik einleiten (vgl. Surkamp 2019: 260). Anlässlich des bisweilen kaum berücksichtigten Literaturgenres der Hyperfiction im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts besteht demnach weiterhin Forschungsbedarf, sodass sich hyperfiktionale Texte langfristig und nicht nur für die Förderung interkultureller Kompetenz etablieren können. Wünschenswert wäre es daher, einen konsequenten Einbezug digital-literarischer Komponenten bereits innerhalb der Lehrer/innenbildung herzustellen sowie die Arbeit mit einem Korpus digitaler Literatur zu favorisieren. Ein zukünftiges Forschungsinteresse der Fremdsprachendidaktik sollte darüber hinaus die vertiefte Analyse der genrespezifischen didaktischen Innovationspotentiale und Herausforderungen sein. Hierfür bietet die vorliegende Masterarbeit die Grundlage. In diesem Zusammenhang erweist sich zudem eine unterrichtspraktische Erprobung der entwickelten Unterrichtseinheit einerseits sowie dessen empirisch-valide Überprüfung und dessen Resultate für den Spanischunterricht andererseits von besonderer Relevanz. In diesem Zusammenhang sollte besonders das (veränderte) Nutzer/innenverhalten, die Lernwirksamkeit und Einstellungen bzw. die motivationalen Resultate der SuS von Hyperfiction gegenüber analoger bzw. konventioneller Literatur fokussiert werden. Dies würde zudem den momentan noch zu konstatierenden Mangel an bereits didaktisierten Materialien, besonders für interkulturelle Aspekte entgegenwirken.

Die vorliegende Arbeit konnte diesbezüglich nur einen kleinen Ausschnitt der mannigfaltigen Möglichkeiten präsentieren und deren Umsetzbarkeit am Beispiel von *Elija su propia aventura en Berlín* exemplifizieren. Dennoch wurde deutlich, dass sich der Hyperfictionroman einerseits aufgrund seiner strukturellen Besonderheit sowie der thematischen Gestaltung als Migrationsroman in bemerkenswerter Weise als interkulturelle Lehr-Lernressource auszeichnet und im Besonderen dazu qualifiziert ist, Kulturstereotype zu dekonstruieren und Kulturstandards zu reflektieren. Die Forschungsfragen gelten somit als vollumfänglich beantwortet.

Dennoch ist das gesamte Potential der verbleibenden Kapitel von *Elija su propia aventura en Berlín* noch nicht erschöpft. An dieser Stelle sei erwähnt, dass zusätzlich besonders die Kapitel *Entre pañales*, *Gastronomía alemana: ese oximoron* sowie *Dígame con qué pedalea y le diré quien es* eine beachtliche Eignung für die Thematisierung von Kulturstereotypen aufweisen. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit sowie durch die Tatsache, dass der zweite und dritte Hypertextknoten auf derselben Ebene wie *Amistades low cost* liegen, wurden bereits skizzierte Unterrichtsideen nach sorgfältigem Abwägen verworfen (vgl. M1.1, S. III). Als Alternatividee ist es denkbar, dass die SuS für das erste Kapitel eine Gastrokritik für Berlunes aus der Perspektive des Spaniers/der Spanierin verfassen, um negative stereotype Vorannahmen über deutsche Essgewohnheiten zu reflektieren. Hierbei können zudem besonders spanische Autostereotype abgeleitet werden. Auch der dritte Hypertextknoten bietet sich an, um die SuS z.B. eine *digital story* entwerfen zu lassen, in der sie die stereotypen Beschreibungen verbildlichen und mit Text versehen. Weiterhin ist es im Hinblick auf die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und (inter-)kulturelle Kommunikationsstrategien lohnenswert, eine vertiefende Auseinandersetzung, vor allem mit den Kapiteln *Lamentamos que comunicarle* und *Ich bin the best* anzustreben. *Elija su propia aventura en Berlín* gibt somit vielfältig Anlass zur Entwicklung, das in der Einleitung problematisierte, bremsende Moment der Klassiker aufzubrechen.

8 Bibliografie

8.1 Primärliteratur

Berlunes (2014): *Elija su propia aventura en Berlín*. Madrid: Editorial Libros.com

8.2 Sekundärliteratur

Altmayer, Claus (2016): Interkulturalität. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 15–20.

Arras, Ulrike (1998): Fremd- und Selbstbilder. Thematisierung und Bewußtmachung von Stereotypen und Vorurteilen bei marokkanischen Germanistikstudierenden. In: Martin Löschmann & Magda Stroinska (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= *Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion* 4), S. 161–181.

Aulestia Páez, Carlos (2012): Discursos narrativos masivos e hipertextualidades y su influencia en la literatura canónica de la actualidad. In: *Chasqui Revista latinoamericana de comunicación* (119), S. 73–79.

Bausinger, Hermann (1988): Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (14), S. 157–170.

Bergmann, Jörg (1996): Ein Engländer, ein Franzose und ein Bayer. Über ethische Stereotypen in der Alltagskommunikation. In: Lothar Bredella & Herbert Christ (Hrsg.): *Begegnungen mit dem Fremden*. Gießen: Ferber'sche Universitätsbuchhandlung (= *Gießener Diskurse* 15), S. 1–20.

Blell, Gabriele (2004): (New) Media Literacy. Gedanken zur Entwicklung fremdsprachiger Lesekompetenz bei der Arbeit mit Hyperfiktionen. In: Petra Bosenius & Jürgen Donnerstag (Hrsg.): *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= *KFU* 17), S. 31–44.

Blell, Gabriele (2020a): Die Arbeit mit digitaler Literatur. In: Wolfgang Hallet; Frank Gerhard Königs & Héléne Martinez (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 276–280.

Blell, Gabriele (2020b): Writing a Hypertext Story. Digital, erzählend, kreativ. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft*. (17/3), S. 4–8.

Borràs Castanyer, Laura (2005): La fuerza de las redes. Reflexiones didácticas sobre el uso de las redes (Facebook y Twitter) y las TIC en la docencia. In: J.M. de Amo; O. Cleger & A. Mendoza (Hrsg.): *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*. Barcelona: Ocatadro, S. 35–52.

Bredella, Lothar (1994): Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ & Hans Jürgen Krumm (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, S. 21–30.

Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: ders. & Herbert Christ (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*), S. 85–120.

Bredella, Lothar (2001): Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (53/5), S. 10–15.

- Bredella, Lothar (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Gunter Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bredella, Lothar (2007a): Fremde Welten entwerfen. Der Bildungssinn literarischer Texte. In: Christiane Fäcke & Wolfgang Wangerin (Hrsg.): Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch 25), S. 30–50.
- Bredella, Lothar (2007b): Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In: ders. & Herbert Christ (Hrsg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Narr Francke Attempto (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 11–30.
- Bredella, Lothar (2010a): Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Wolfgang Hallet & Frank Gerhard Königs (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett in Verbindung mit Kallmeyer, S. 120–125.
- Bredella, Lothar (2010b): Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Narr Francke Attempto (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bredella, Lothar (2010c): Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und –lernens? In: Forum Sprache (4), S. 21–41.
- Bredella, Lothar (2012): Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils-, und Kooperationsfähigkeit. Tübingen: Narr Francke Attempto (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bredella, Lothar (2017a): Interkulturelles Lernen. In: Carola Surkamp (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken u. Tabellen. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 149–152.
- Bredella, Lothar (2017b): Fremdverstehen. In: Carola Surkamp (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken u. Tabellen. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 93–94.
- Bredella, Lothar & Eva Burwitz-Melzer (2004): Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen für den Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen: Gunter Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bredella, Lothar & Herbert Christ (1994): Didaktik des Fremdverstehens. Ein Forschungsprogramm im Rahmen der Graduiertenförderung. In: Anglistik (5/2), S. 26–31.
- Bredella, Lothar & Herbert Christ (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen der Theorie des Lehrens und Lernen fremder Sprachen. In: ders. (Hrsg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Gunter Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 8–19.
- Bredella, Lothar & Werner Delanoy (1999): Einleitung. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: ders. & Herbert Christ (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 11–31.
- Bredella, Lothar; Franz-Joseph Meißner; Ansgar Nünning & Dietmar Rösler (2000): Einleitung. Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: ders. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen: Gunter Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. IX–LII.
- Brunzel, Peggy (2002): Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen: Gunter Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

- Burwitz-Melzer, Eva (2000): Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten. In: Lothar Bredella; Herbert Christ & Michael K. Legutke (Hrsg.): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Tübingen: Gunter Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 42–86.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): Allmähliche Annäherung. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen: Gunter Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Byram, Michael (2021): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited. 2. Aufl. Bristol: Multilingual Matters.
- Caspari, Daniela (2000): Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. In: Fremdsprachenunterricht (44/53), S. 81–86.
- Caspari, Daniela (2001): Fremdverstehen durch literarische Texte. Der Beitrag kreativer Verfahren. In: Franz-Joseph Meißner & Marcus Reinfried (Hrsg.): Bausteine für den neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen: Gunter Narr, S. 169–184.
- Caspari, Daniela (2012): Didaktisches Lexikon. Stereotype, Klischees, Vorurteile. In: Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft (9/3), S. 15–16.
- Dawidowski, Christian (2016): Die Digital Natives und der Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht (68/4), S. 36–45.
- Decke-Cornill, Helene & Lutz Küster (2015): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto 2015 (= Bachelor-Wissen).
- Djandué, Bi Drombé (2012): La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE) en Costa de Marfil. In: RedELE (24), S. 1–12.
- Donnerstag, Jürgen & Alexander Karger (2004): Die Rezeption von Hyperfiktionen durch Studierende des Faches Englisch. Eine qualitativ-empirische Studie. In: Petra Bosenius & Jürgen Donnerstag (Hrsg.): Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= KFU 17), S. 45–63.
- Dotras, Ana M. (1997): Hipertexto. Lectura y aprendizaje. In: José Romera Castillo; Francisco Gutiérrez Carbajo & Mario García-Page (Hrsg.): Literatura y multimedia. Actas del VI seminario internacional del instituto de semiótica, teatral y nuevas tecnologías de la UNED. Cuenca, UIMP, 1-4 de julio, 1996. Madrid: Visor Libros, S. 331–338.
- Doyé, Peter (1993): Fremdsprachenunterricht ohne Stereotypen? Sozialpsychologische, logische und pädagogische Aspekte. In: Johannes-Peter Timm & Helmut J. Vollmer (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Essen, 7.-9. Oktober 1991. Bochum: Brockmeyer (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung 1), S. 408–416.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards. Trier: WVT (= Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung 1).
- Eberhardt, Jan-Oliver (2019): Didaktik des Fremdverstehens. In: Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 195–200.
- Ensslin, Astrid (2006): Literary hypertext in the foreign language classroom. A case study report. In: Language learning journal (33), S. 13–21.

- Erl, Astrid & Marion Gymnich (2007): Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett Lerntraining (= Uni-Wissen).
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2013): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (2011): Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr (= Bachelor-Wissen).
- Fäcke, Christiane (2012): Evaluation interkultureller Kompetenzen? Überlegungen zur Relevanz aktueller Diskurse für den Französischunterricht. In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (6/1), S. 9–21.
- Fäcke, Christiane (2019): Interkulturalität und interkulturelles Lernen. In: dies. & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 179–184.
- Freitag-Hild, Britta (2016): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 136–140.
- Freitag-Hild, Britta (2019): Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht. In: Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 229–233.
- Freitag, Britta (2010): Transkulturelles Lernen. In: Wolfgang Hallet & Frank Gerhard Königs (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 125–129.
- Fritsche, Michael (1996): Kann Landeskunde Vorurteile verstärken? In: Deutsch lernen (3), S. 272–279.
- Funke, Peter (1990): Das Verstehen einer fremden Kultur als Kommunikationsprozeß. In: Die Neueren Sprachen (89/6), S. 584–596.
- Grünewald, Andreas & Lutz Küster (Hrsg.) (2017): Fachdidaktik Spanisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2014): Storyworlds aus Wörtern, Bildern, Zeichen. Multimodale Romane im Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch (132/6), S. 2–8.
- Hallet, Wolfgang (2017): Kulturdidaktik. In: Carola Surkamp (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken und Tabellen. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 180–184.
- Heringer, Hans-Jürgen (2017): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. 5., durchges. Aufl. UTB: Tübingen.
- Hermann-Brennecke, Gisela (1991): Vorurteile. Eine Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (2/1), S. 64–98.
- Honnef-Becker, Irmgard (2007): Empathie und Reflexion. Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In dies. (Hrsg.): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch 24), S. 201–236.
- Hu, Adelheid (1995): Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle? In: Lothar Bredella (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.-6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer, S. 405–412.

- Hu, Adelheid (2010): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Wolfgang Hallet & Frank Gerhard Königs (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 75–79.
- Husemann, Harald (1993): Dr. Seltsam. Oder wie ich lernte, das Stereotyp zu lieben. In: Johannes-Peter Timm & Helmut J. Vollmer (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Essen, 7.-9. Oktober 1991. Bochum: Brockmeyer (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung 1), S. 358–399.
- Jones, Roger D.; Sebastian Stuhlmann & Tamara Zeyer (2016): Interaktives Fremdsprachenlernen. Potenziale und Herausforderungen. In ders. (Hrsg.): Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Hit oder Hype? Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 11–42.
- Joo-Yoo, Hyun (2007): Text. Hypertext. Hypermedia. Ästhetische Möglichkeiten der digitalen Literatur mittels Intertextualität, Interaktivität und Intermedialität. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Koch, Corinna (2020): Einführung in die Fachdidaktik. Spanisch. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Romanistik 28).
- Krommer, Axel (2016): Digitale Jugendliteratur. Social Media, eBooks und Apps. In: Der Deutschunterricht (68/4), S. 56–67.
- Kühnel, Jürgen (2007): Hyperfiktionen. In: Dieter Burdorf; Christoph Fasbender & Burkhard Moeninghoff (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. Begründet v. Günter & Irmgard Schweikle. 3., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart u. Weimar: J. B. Metzler, S. 335.
- Landow, George P. (1992): Hypertext 2.0. 2. überarb. u. erw. Aufl. Baltimore u. London: The Johns Hopkins University Press (= Parallax. Revisions of culture and society).
- Leonhardt, Katharina (2020): Plus loin que le bout du nez/ Über den Tellerrand: Interkulturelles Lernen im Französischunterricht und darüber hinaus. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (25/2), S. 355–382.
- Leubner, Martin (2001): Hyperfiction im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht (53/2), S. 44–57.
- Lippmann, Walter (2018): Die öffentliche Meinung. Wie sie entsteht und manipuliert wird. Aus dem Amerikanischen von Christian Deppe und Simon Lübeck. Frankfurt a. M.: Westend.
- Löschmann, Martin (1998): Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: ders. & Magda Stroinska (Hrsg.): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion 4), S. 4–33.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion. Fremdwahrnehmung. Kulturtransfer. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart u. Weimar: J.B. Metzler.
- Lütge, Christiane (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Aufbau interkultureller Kompetenzen. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 456–458.
- Lütge, Christiane & Thorsten Merse (2017): Digitale Literatur im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu Typologie und Modellierung. In: Charlotte Falkenhagen; Herrmann Funk; Marcus Reinfried et al. (Hrsg.): Sprachen lernen integriert – global– regional – lokal. 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. 27.-30. September 2017. Kongressband. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung 15), S. 279–291.

- Mangen, Anne (2008): Hypertext fiction reading. Haptics and immersion. In: *Journal of Research in Reading* (31/4), S. 404–419.
- Mendoza Fillola, Antonia (2012): Presentación. In: dies. (Hrsg.): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Ocatadro, S. 9–32.
- Michler, Christine (2017): Auto- und Heterostereotype im Französischunterricht. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* (11/1), S. 65–79.
- Montiel Alafont, Francisco J.; Christoph Vatter & Elke Christine Zapf (2014): *Interkulturelle Kompetenz Spanisch. Erkennen. Verstehen. Handeln*. Stuttgart: Klett.
- Nestvold, Ruth (1995): Das Ende des Buches. Hypertext und seine Auswirkungen auf die Literatur. In: Martin Klepper; Ruth Mayer & Ernst-Peter Schneck (Hrsg.): *Hyperkultur. Zur Fiktion des Computerzeitalters*. Berlin u. New York: De Gruyter, S. 14–30.
- Nestvold, Ruth (2000): Leser – Nutzer – Spieler. Neue Medien und die Integration der Rezipienten in die elektronische Fiktion. In: G. Günter Voß; Werner Holly & Klaus Boehnke (Hrsg.): *Neue Medien im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich, S. 255–268.
- Nieweler, Andreas (2019): *Fremdsprachen unterrichten. Ein Ratgeber für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Nünning, Ansgar (1994): Das Image der (häßlichen?) Deutschen. Möglichkeiten zur Umsetzung der komparatistischen Imagologie in einer landeskundlichen Unterrichtsreihe für den Englischunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* (93/2), S. 160–184.
- Nünning, Ansgar (1999): Englische Bilder von Deutschland und den Deutschen. Zur Bedeutung von Nationalstereotypen für das kollektive Gedächtnis und das Verstehen von Kulturen. In: Lothar Bredella & Herbert Christ (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 322–357.
- Nünning, Ansgar (2001): Fremdverstehen durch literarische Texte. Von der Theorie zur Praxis. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (53/5), S. 4–9.
- Nünning, Ansgar (2007): Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten. Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: Wolfgang Hallet & ders. (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT (= WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik 1), S. 123–142.
- Nünning, Ansgar & Carola Surkamp (2013): Text – Literatur – Kultur. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Gerhard Bach & Johannes-Peter Timm (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 5., aktual. Aufl. Tübingen u. Basel: A. Francke (= UTB 1540), S. 148–171.
- O’Sullivan, Emer & Dietmar Rösler (2017): Stereotyp. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Mit 15 Grafiken u. Tabellen. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 339–340.
- Oevermann, Manfred (2002): *Multimediale Fremdsprachendidaktik. Les sites internet à exploiter en classe et des cours prêts à l’emploi. Theorie und Praxis einer multimedialen, prozeduralen Didaktik im Kontext eines aufgaben- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt u.a.: Peter Lang (= Internet communication 4).
- Oevermann, Manfred (2004): Hypertexte im Unterricht. Begriffsbestimmung und didaktische Funktion. In: Petra Bosenius & Jürgen Donnerstag (Hrsg.): *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= KFU 17), S. 65–81.

- Peitz, Julia & Claudia Schlaak (2020): Zwischen Anspruch und Umsetzung bei der Unterrichtsplanung. Förderung interkultureller Kompetenz mit dem Einsatz von Literatur im Spanischunterricht. In: Corinna Koch; dies. & Sylvia Thiele (Hrsg.): Zwischen Kreativität und literarischer Tradition. Zum Potential von literarischen Texten in einem kompetenzorientierten Spanischunterricht. Stuttgart: Ibidem (=Romansische Sprachen und ihre Didaktik 72), S. 81–100.
- Popovic, Branka (1998): Stereotype im Fremdsprachenunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Martin Löschmann & Magda Stroinska (Hrsg.): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion 4), S. 205–224.
- Quasthoff, Uta (1973): Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer.
- Rehbein, Ramona; Alexander Thomas & Sybille Steinhuber (2009): Beruflich in Spanien. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Vandenhoeck & Ruprecht (= Handlungskompetenz im Ausland).
- Roche, Jörg (2007): (Hyper-)Textualität und Kognition im Fremdsprachenerwerb. In: Karl-Richard Bausch; Eva Burwitz-Melzer; Frank Gerhard Königs et al. (Hrsg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr (= Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 167–178.
- Roche, Jörg (2020): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. 4., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto (= UTB).
- Rodrigo de Diego, Isidro & Manuel Fandos Igado (2013): Elige tu propio aprendizaje: Ficción interactiva y pedagogía. In: Revista electrónica de tecnología educativa (44), S. 1–7.
- Romero Dolz, Beatriz (2010): La imagen comercial de España en el extranjero. In: Mosaíco. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español. (25), S. 22–25.
- Rösch, Heidi (2000): Migrationsliteratur im DaF-Unterricht. In: Info DaF (27/4), S. 376–392.
- Rösch, Heidi (2007): Interkulturelle Literatur lesen. Literatur interkulturell lesen. In: Christiane Fäcke & Wolfgang Wangerin (Hrsg.): Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch 25), S. 51–62.
- Rössler, Andrea (2010a): Interkulturelle Kompetenz. In: Franz-Joseph Meißner & Bernd Tesch (Hrsg.): Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Klett in Verbindung mit Kallmeyer, S. 137–149.
- Rössler, Andrea (2010b): Literarische Kompetenz. In: Franz-Joseph Meißner & Bernd Tesch (Hrsg.): Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Klett in Verbindung mit Kallmeyer, S. 131–136.
- Rössler, Andrea (2020): Audiovisuelle Texte im Spanischunterricht verstehen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch (70/3), S. 2–9.
- Ryan, Marie-Laure (2001): Narrative as virtual reality. Immersion and interactivity in literature and electronic media. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ryan, Marie-Lauren (2011): The interactive onion. Layers of user participation in digital narrative texts. In: Ruth Page & Bronwen Thomas (Hrsg.): New narratives. Stories and storytelling in the Digital Age. Lincoln u. London: University of Nebraska Press (= Frontiers of narrative), S. 35–62.

- Schäfer, Elena (2020): ¡Tu decides! Spielbücher als interaktive Brücke zu literarischer Kompetenz. In: Corinna Koch; Claudia Schlaak & Sylvia Thiele (Hrsg.): Zwischen Kreativität und literarischer Tradition. Zum Potential von literarischen Texten in einem kompetenzorientierten Spanischunterricht. Stuttgart: Ibidem (=Romanische Sprachen und ihre Didaktik 72), S. 61–77.
- Schäfer, Jean-Marie & Ioana Vultur (2005): Immersion. In: David Herman; Manfred Jahn & Marie-Laure Ryan (Hrsg.): Routledge encyclopedia of narrative theory. London: Routledge, S. 237–239.
- Schinschke, Andrea (1995): Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß: Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch. Tübingen: Gunter Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Schmenk, Barbara: Intercultural Speaker. In: Carola Surkamp (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken u. Tabellen. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 143–144.
- Schön, Erich (1998): Switching, Zapping, Zooming. In: Christine Garbe & Werner Graf (Hrsg.): Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg: Universitätsverlag Lüneburg (= Didaktik Diskurse 2), S. 55–63.
- Schuhmann, Adelheid (2007): Le regarde de l'autre. Zur Entwicklung interkultureller Verstehensprozesse mit der littérature beur. In: Christiane Fäcke & Wolfgang Wangerin (Hrsg.): Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch 25), S. 166–177.
- Schuhmann, Adelheid (2008): Stereotype im Französischunterricht. Kulturwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen. In: Adelheid Schuhmann & Lieselotte Steinbrügge (Hrsg.): Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang 2008 (=KFU 32), S. 113–130.
- Schuhmann, Adelheid (2019): Interkulturelle Kommunikation. In: Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 184–188.
- Simanowski, Roberto (2001): Von der Lyrikmaschine zum Internetroman. In: Der Deutschunterricht (53/2), S. 15–30.
- Simanowski, Roberto (2009): Literatur, Bildende Kunst, Event? Grenzphänomene in den neuen Medien. In: Simone Winko, Fotis Jannidis & Gerhard Lauer (Hrsg.): Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin u. New York: De Gruyter (= Revisionen. Grundbegriffe der Literaturtheorie 2), S. 621–638.
- Steinmann, Siegfried (1992): Vorurteile? Ja, bitte! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht. In: Zielsprache Deutsch (23/4), S. 217–224.
- Surkamp, Carola (2017): Perspektive und Perspektivenwechsel. In: dies. (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken u. Tabellen. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 274–275.
- Surkamp, Carola (2019): Digitalisierung des Literaturunterrichts. Ebenen, Potentiale, Herausforderungen. In: Eva Burwitz-Melzer; Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 257–268.

- Surkamp, Carola (2020): Literatur und Literaturvermittlung. Neue Texte und Kommunikationsformen für den Fremdsprachenunterricht. In: Andreas Grünewald; Meike Hethey & Karen Struve (Hrsg.): Kontrovers. Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft. Trier: WVT (= Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung 14), S. 249–268.
- Suter, Beat (2000): Hyperfiktion und interaktive Narration. Im frühen Entwicklungsstadium zu einem Genre. Zürich: Update.
- Suter, Beat (2001): Hyperfiction. Ein neues Genre. In: Der Deutschunterricht (53/2), S. 4–14.
- Tergan, Sigmar-Olaf (2002): Hypertext und Hypermedia. Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme und Perspektiven. In: Ludwig J. Issing & Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 99–114.
- Thomas, Alexander (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: ders. (Hrsg.): Psychologie des interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe, S. 107–135.
- Thomas, Alexander (2003): Kultur und Kulturstandards. In: ders.; Eva-Ulrike Kinast & Sylvia Schroll-Machl (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1. Grundlagen und Praxisfelder. 2., überarb. Aufl. Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19–31.
- Vatter, Christoph (2019): Klischees und Stereotype. In: Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 188–192.
- Vogt, Karin (2016): Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: Testing the Untestable? In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (27/1), S. 77–98.
- Volkman, Laurenz (2010): Fachdidaktik Englisch. Kultur und Sprache. Tübingen: Gunter Narr.
- Wagner, Katja (2011): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Über den Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Saarbrücken: VDM.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Kurt Luger & Rudi Renger (Hrsg.): Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, S. 147–169.
- Wengler, Jennifer (2017a): Migrationsliteratur trifft Hyperfiction: Förderung interkultureller Kompetenz mit *Elija su propia aventura en Berlín*. In: Hispanorama (158/4), S. 90–95.
- Wengler, Jennifer (2017b): *Elija su propia aventura en Berlín*. Berlunes, Madrid: Editorial Libros, 2014. Rezensiert für Hispanorama (155/1), S. 97–98.
- Wengler, Jennifer & Julian Nazaruk (2019): Produktion und Bewertung von Erklärvideos im Fremdsprachenunterricht. In: Hispanorama (163/1), S. 78–84.
- Winko, Simone (2016): Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick. In: Der Deutschunterricht (68/5), S. 2–13.
- Wolf, Werner (2013): Ästhetische Illusion. In: Ansgar Nünning (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. 5., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart u. Weimar: J. B. Metzler, S. 327–328.
- Wrobel, Dieter (2006): Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnungen und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In: ders. & Christian Dawidowski (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch 22), S. 37–52.

8.3 Internetseiten

- Bastante, Jesús (2019): España deja de ser católica: ya hay más ateos y no creyentes que católicos practicantes. https://www.eldiario.es/sociedad/espana-catolica-creyentes-catolicos-practicantes_1_1411835.html [24.11.2021].
- Berlunes im Interview mit Johannes von Stritzky (2017): Sei Schmied deines eigenen Abenteuers. <https://www.goethe.de/ins/es/de/kul/mag/20925023.html> [20.11.2021].
- Byram, Michael; Martyn Barrett & Julia Ipgrave et al. (2009): The Autobiography of Intercultural Encounters. <https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters/16806bf02d> [20.11.2021].
- Diario Público (2021): De Juventud Sin Futuro a 'juventud sin esperanza'. <https://www.youtube.com/watch?v=-C5jgtSij4E> [20.11.2021].
- El Digital de Albacete (2015): Albacete, la capital más fría de España. <https://www.eldigitaldealbacete.com/2015/01/08/albacete-la-capital-mas-fria-de-espana/> [24.11.2021].
- Jones, Jessica (2017): Los mitos sobre la siesta en España y la evidencia que muestra que los españoles en realidad trabajan más que el europeo promedio. <https://www.bbc.com/mundo/vert-cap-40349274> [24.11.2021].
- Klöpfer-Mauermann, Sirkka (2015): Die spanischsprachige Hyperfiction und ihr Leser. Narratologische Auslotungen einer schwierigen Beziehung. Diss. masch. Hamburg. <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/6362/1/Dissertation.pdf> [20.11.2021].
- Kultusministerkonferenz (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [20.11.2021].
- Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [20.11.2021].
- Muñoz Álvarez, Ana (2012): Rumbo al extranjero. <https://www.elmercuriodigital.net/2012/01/rumbo-al-extranjero.html> [20.11.2021].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Spanisch. Hannover. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=203> [20.11.2021].
- Pajares Tosca, Susana (1997): Las posibilidades de la narrativa hipertextual. In: *Espéculo. Revista de estudios literarios* (6). https://webs.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm [20.11.2021].
- Rejón, Raúl (2019): Los toros pierden medio millón de asistentes en los últimos cuatro años. https://www.eldiario.es/sociedad/toros-pierden-medio-millon-asistentes_1_1335222.html [24.11.2021].
- Simanowski, Roberto (1999): Digitale Literatur. Begriffsbestimmung und Typologie. In: *Internet-Zeitschrift Dichtung digital* (1) <http://www.dichtung-digital.de/Simanowski/28-Mai-99-1/typologie.htm> [20.11.2021].
- Simanowski, Roberto (2000): Digitale Literatur. Anmerkungen zu Spielarten elektronischer Belletristik. In: *Literaturkritik.de* (2/4) <https://literaturkritik.de/id/949> [20.11.2021].
- Spanish with Marina (2013): Estereotipos españoles. Spanish stereotypes <https://www.youtube.com/watch?v=5GAVBawEHXQ> [05.11.2021].

Vanguardia online (2015): Berlunes publica una guía sarcástica para inmigrantes españoles en Alemania. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20150130/54426663200/berlunes-publica-una-guia-sarcas-tica-para-inmigrantes-espanoles-en-alemania.html> [20.11.2021].

Vanguardia online (2021): España lidera el paro en la UE entre los jóvenes con una tasa del 40,8%. <https://www.lavanguardia.com/economia/20200730/482583493516/espana-lidera-paro-juvenil-ue.html>. [20.11.2021].

Wengler, Jennifer (2021): „Schreibe einen Blogbeitrag“. Wie ein Aufgabenformat im Sinne der informati-schen Bildung authentisch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. <http://www.jenniferwen-gler.de/2021/blogs-im-fu/> [10.11.2021].

8.4 Abbildungen

Pinterest (o. J.): <https://www.pinterest.de/pin/502081058444532228/> [29/09/2021].

Público (2013): <https://especiales.publico.es/hemeroteca/453286/fotogaleria-no-nos-vamos-nos-echan> [23.09.2021].

Vecteezy (o. J.): <https://de.vecteezy.com/vektorkunst/83977-eisberg-unterwasser-vektor> [29/09/2021].

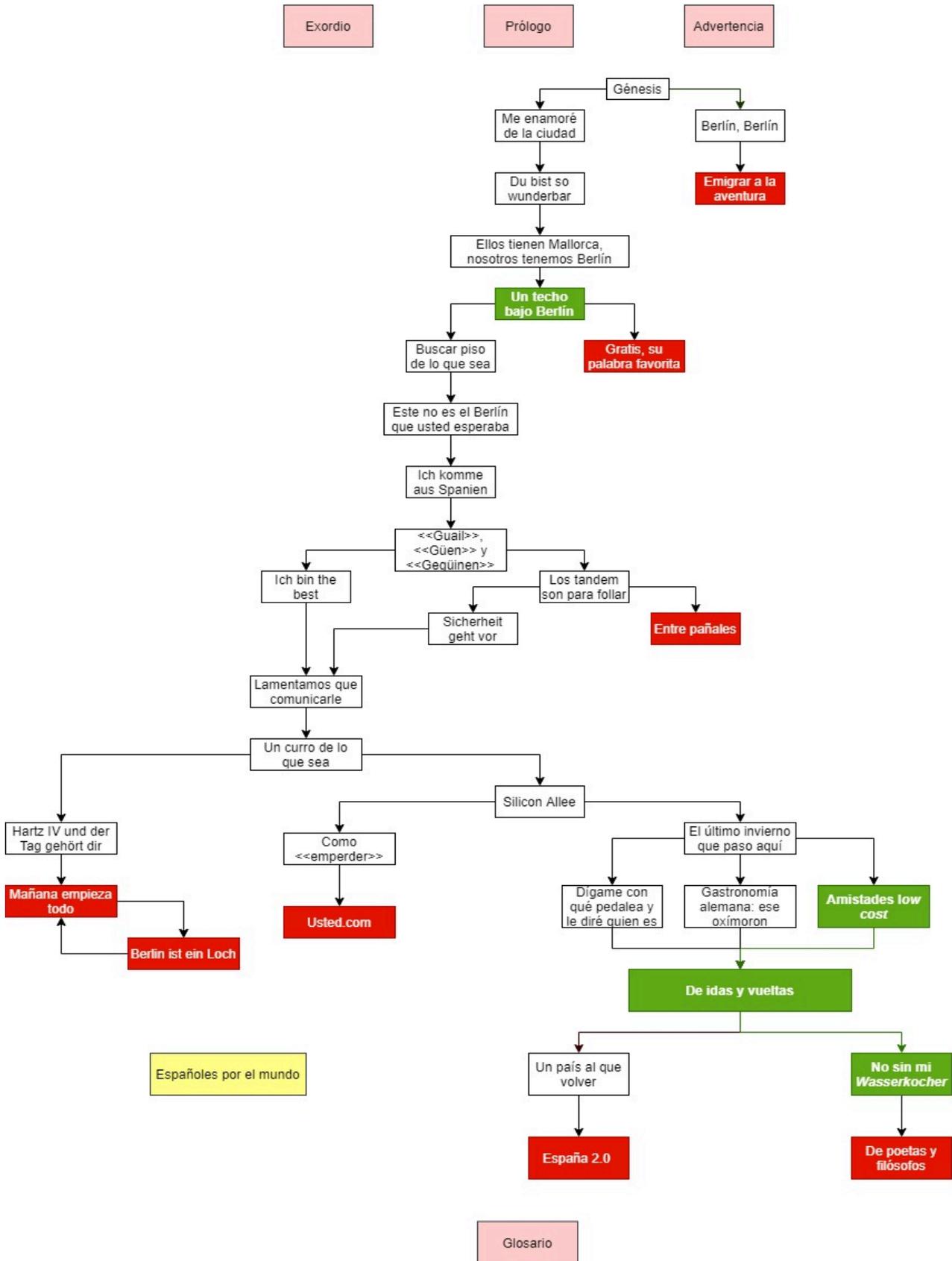
9 Anhang

A1	Materialien zum Kapitel 6.4 und 6.5.....	III
M1.1	Darstellung der Handlungsstränge von <i>Elija su propia aventura en Berlín</i>	III
M1.2	Verlaufsübersicht der Unterrichtsreihe.....	IV
A2	Materialien zum Kapitel 6.5.1.....	XIII
M2.1	Bildimpulse zur <i>Juventud Sin Futuro</i>	XIII
M2.2	<i>Youtubevideo: De Juventud Sin Futuro a 'juventud sin esperanza'</i>	XIV
M2.3	Redemittel.....	XV
M2.4	Hoja de trabajo: <i>De Juventud Sin Futuro a 'juventud sin esperanza'</i>	XVI
M2.5	Antizipation: <i>De Juventud Sin Futuro a 'juventud sin esperanza'</i>	XIX
M2.6	Hoja de trabajo: <i>Rumbo al extranjero: Ana Muñoz Álvarez</i>	XXII
M2.7	Antizipation: <i>Rumbo al extranjero: Ana Muñoz Álvarez</i>	XXIV
A3	Materialien zum Kapitel 6.5.2.....	XXV
M3.1	Hoja de trabajo: La portada de la novela	XXV
M3.2	Redemittel	XXVII
M3.3	Placemat	XXVIII
M3.4	Acercamiento a <i>Elija su propia aventura en Berlín</i>	XXIX
M3.5	Antizipation: Acercamiento a <i>Elija su propia aventura en Berlín</i>	XXXII
M3.6	Viaje de ensueño.....	XXXIII
A4	Materialien zum Kapitel 6.5.3.....	XXXIV
M4.1	Hoja de trabajo: <i>Un techo bajo Berlín</i>	XXXIV
M4.2	Redemittel	XXXVIII
M4.3	Mediación intercultural.....	XL
M4.4	El mensaje de <i>WhatsApp</i> de Pepe	XLI
M4.5	Redactar un mensaje de <i>WhatsApp</i> o un correo electrónico	XLII
A5	Materialien zum Kapitel 6.5.4.....	XLIII
M5.1	Hoja de trabajo: <i>Amistades low cost</i>	XLIII
M5.2	El modelo del iceberg cultural.....	XLV
M5.3	Redactar una entrada de blog	XLVII
M5.4	Corrección en cadena	XLVIII
M5.5	Los estándares culturales.....	XLIX
M5.6	El vídeo de Sofía – Los estándares culturales españoles.....	L
M5.7	Mapa mental sobre los estándares culturales.....	LI

A6	Materialien zum Kapitel 6.5.5	LII
M6.1	Hoja de trabajo: <i>De idas y vueltas</i>	LII
M6.2	Redemittel	LIII
A7	Materialien zum Kapitel 6.5.6	LIV
M7.1	Bingo de estereotipos alemanes.....	LIV
M7.2	Hoja de trabajo: <i>No sin mi Wasserkocher</i>	LV
M7.3	De fiesta hasta siesta: Juego de pantomima sobre estereotipos españoles	LX
M7.4	Vídeo: Estereotipos españoles	LXI
M7.5	Quiz cultural de España	LXII
M7.6	Lista de control: ¿Soy una persona típica alemana?	LXIII
M7.7	Flor cultural.....	LXIV
M7.8	Mapa mental sobre estereotipos culturales	LXV
M7.9	Indicaciones para el vídeo explicativo.....	LXVI
M7.10	Evaluación de los vídeos explicativos.....	LXVII

A1 Materiales zum Kapitel 6.4 und 6.5

M1.1 Darstellung der Handlungsstränge von *Elija su propia aventura en Berlín*



M1.2 Verlaufsübersicht der Unterrichtsreihe

Kompetenzprofil	12.-13. Klasse (7.-8. Lernjahr) (gA, eA), Niveau (GeR): B1+/B2
Kompetenzen	<p>Interkulturelle Kompetenz (Schwerpunkt): Erarbeitung und Reflexion von Kulturstandards und Dekonstruktion von Kulturstereotypen, Perspektivenwechsel, Perspektivenkoordination</p> <p>Leseverstehen: Lektüre des Hyperfictionromans <i>Elija su propia aventura en Berlin</i> und von Sachtexten (<i>Rumbo al extranjero</i>, <i>Los estándares culturales</i>)</p> <p>Schreiben: Analytische und produktionsorientierte Texte (Zusammenfassung, Charakterisierung, WhatsApp-Nachricht, Blogbeitrag)</p> <p>Hörsehverstehen: Videoclips (<i>De Juventud Sin Futuro</i> a 'juventud sin esperanza', <i>El video de Sofia</i>)</p> <p>Monologisches Sprechen: Bildbeschreibungen, Aufnahmen einer WhatsApp-Sprachnachricht</p> <p>Multilogisches Sprechen: Rollenspiele (<i>silla caliente</i>, <i>ángel y diablo</i>, <i>mediación intercultural</i>, <i>charla de un minuto</i>)</p> <p>Text- und Medienkompetenz: Erstellen von <i>mapas mentales</i> und einer <i>Placemat</i>, Fließbandkorrektur, Finden von Sinnabschnitten und Überschriften, Leerstellen füllen, Erstellung eines <i>Pixton-Comics</i> sowie eines Erklärvideos</p> <p>Mündliche Sprachmittlung: Mediación intercultural</p> <p>Verfügbarkeit sprachlicher Mittel: Stimmungslage, Gefühle, Hypothesen und Meinung ausdrücken, Verbote/Erlaubnis, Bitten und Wünsche (<i>presente de subjuntivo</i>), Bedingungen und Möglichkeiten ausdrücken (Konditionalsatz Typ II → <i>imperfecto de subjuntivo</i> und <i>condicional simple</i>), Personen- und Bildbeschreibung</p>
Thema der Unterrichtsreihe	<p>„Ellos tienen Mallorca nosotros tenemos Berlín“: Dekonstruktion von spanisch-deutschen Kulturstereotypen und Erarbeitung und Reflexion exemplarischer Kulturstandards anhand des Hyperfictionromans <i>Elija su propia aventura en Berlin</i> von Berlunes</p> <p>Themefeld: „El mundo de hoy, movimientos migratorios en España e Hispanoamérica“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2018: 12).</p>
Großlernziel	Die Sus erweitern anhand des Hyperfictionromans <i>Elija su propia aventura en Berlin</i> ihr soziokulturelles Orientierungswissen über die aktuelle soziopolitische Situation in Spanien in Bezug auf die hohe Jugendarbeitslosigkeit, dessen Folge der <i>Emigración juvenil</i> und erarbeiten die Funktion von Kulturstandards Kulturstereotypen in interkulturellen Kontaktsituationen sowie reflektieren dessen Nutzen und Gefahren.

<p>Studententhema: #NoNosVamosNosEchar: Erarbeitung der <i>Emigración juvenil</i> aufgrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigungsverhältnisse Spaniens</p> <p>Stundenlernziel: Die SuS erläutern die Problematik der <i>Emigración juvenil</i> infolge der hohen spanischen Jugendarbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigungsverhältnisse anhand des YouTubevideos <i>De Juventud Sin Futuro</i> a 'juventud sin esperanza' sowie mithilfe des Sachtextes <i>Rumbo al extranjero</i> von Ana Muñoz Álvarez. (SLZ1)</p>			
	Material	Verlauf	Kompetenzorientierte Teilernziele
	M2.1 Bildimpulse zur <i>Juventud Sin Futuro</i>	Einstieg: Herleitung des Studententhemas und erste Annäherung an die wirtschaftlich-politische Situation über Bildimpulse von Protesten der <i>Juventud Sin Futuro</i>	- Die SuS benennen die Emigration aufgrund hoher Jugendarbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigungsverhältnisse junger Spanier/innen als gegenwärtige Konfliktlage, indem sie mithilfe der Botschaften des Banners und der Plakate Hypothesen zu den Motiven der Protestbewegung formulieren und diese in den Kontext einordnen. (TLZ1)
1./2. Stunde	M2.2 YouTubevideo: <i>De Juventud Sin Futuro</i> a 'juventud sin esperanza'	Erarbeitung I: Analyse der Hintergründe der Protestbewegung <i>Juventud Sin Futuro</i> sowie Erarbeitung von konkreten Porträts der jungen Spanierin Idoia Solano und des jungen Spaniers Nicolás Benito mithilfe einer Hörsehverstehensübung	- Die SuS analysieren sowohl die Hintergründe der Protestbewegung <i>Juventud Sin Futuro</i> als auch die gegenwärtige problematische ökonomische Lebensrealität und beruflich-private Perspektivlosigkeit junger Spanier/innen aufgrund prekärer Beschäftigungsverhältnisse und hoher Jugendarbeitslosigkeit, indem sie die konkreten Porträts von Idoia Solano und Nicolás Benito anhand des YouTubevideos <i>De Juventud Sin Futuro</i> a 'juventud sin esperanza' erarbeiten. (TLZ2)
	M2.3 Redemittel		
	M2.4 Hoja de trabajo: <i>De Juventud Sin Futuro</i> 'a juventud sin esperanza'		
	M2.5 Antizipation		
	M2.6 Hoja de trabajo: <i>Rumbo al extranjero</i> : Ana Muñoz Álvarez	Erarbeitung II: Vertiefende Erarbeitung des spezifischen Kontextwissens zur gegenwärtigen ökonomischen Gesamtsituation Spaniens anhand von exemplarischen Profilen junger Emigrant/innen	- Die SuS erarbeiten das soziokulturelle Orientierungswissen über die gegenwärtige ökonomische Gesamtsituation sowie die daraus resultierende <i>Emigración juvenil</i> als Ausweg aus der ökonomischen und privaten Perspektivlosigkeit, indem sie mithilfe des Sachtextes <i>Rumbo al extranjero</i> von Ana Muñoz Álvarez die als exemplarisch geltende Profilen junger spanischer Emigrant/innen sowie Probleme und Herausforderung der Migration erläutern. (TLZ3)
M2.7 Antizipation			
M2.4 Hoja de trabajo: <i>De Juventud Sin Futuro</i> 'a juventud sin esperanza'	Vertiefung: Kommentar der Motive der Migration aus persönlicher Perspektive	- Die SuS reflektieren ihre eigene Einstellung im Hinblick auf die <i>Emigración juvenil</i> , indem sie dessen Motive, Folgen und Herausforderungen vor dem eigenkulturellen Hintergrund kommentieren und bewerten. (TLZ4)	

Stundenthema:
Elija su propia aventura en Berlín: Erarbeitung der Migrationsthematik, des satirisch-überspitzten und autobiografischen Stils, der Hintergrundinformationen über das Autor/Innenkollektiv Berlunes sowie des Genres der Hyperfiction

Stundenlernziel:
 Die SuS erarbeiten die Migrationsthematik, Hintergrundinformationen zum Autor/Innenkollektiv Berlunes, den satirisch-überspitzten autobiografischen Stil sowie das Genre der Hyperfiction von *Elija su propia aventura en Berlín*. (SLZ2)

	Material	Verlauf	Kompetenzorientierte Teilernziele
3. Stunde	M3.1 Hoja de trabajo: La portada de la novela M3.2 Redemittel M3.3 Placemat	Einstieg: Annäherung an das Thema des Romans durch Bildbeschreibung des Covers und Äußerung von Vermutungen und Assoziationen zum Titel von <i>Elija su propia aventura en Berlín</i> in einer Placemat	- Die SuS äußern ihre ersten Eindrücke zu <i>Elija su propia aventura en Berlín</i> , indem sie das Buchcover beschreiben und ihre Assoziationen und Vermutungen zum Inhalt, zum Handlungsort und zum Protagonisten/zur Protagonistin in einer <i>Placemat</i> benennen. (TLZ5)
	M3.4 Acercamiento a <i>Elija su propia aventura en Berlín</i> M3.5 Antizipation	Erarbeitung: Einführende Lektüre mithilfe der Einführung (<i>Exordio</i>), des <i>Prólogos</i> und der Leserwarnung (<i>Advertencia</i>). Erschließung des Themas und des Genres sowie Erarbeitung der Hintergrundinformationen zu Berlunes	- Die SuS kontextualisieren <i>Elija su propia aventura en Berlín</i> , indem sie die Migration als Thematik, Hyperfiction als Genre und den satirisch-überspitzten autobiografischen Stil anhand der Kapitel <i>Exordio</i> , <i>Prólogo</i> und <i>Advertencia</i> erläutern und kommentieren. (TLZ6)
	M3.1 Hoja de trabajo: La portada de la novela M3.2 Redemittel M3.6 Viaje de ensueño	Vertiefung: Formulierung der Gedanken und Gefühle des Protagonisten/der Protagonistin. Vorlesen einer Traumreise durch die Lehrkraft zur Einstimmung auf die Hyperfiction, um Imaginationskraft und Immersion zu erzeugen sowie den erforderlichen Perspektivenwechsel anzuregen	- Die SuS vollziehen einen Perspektivenwechsel, indem sie einerseits die möglichen Gedanken und Gefühle des/der Protagonist/in des Buchcovers erläutern sowie andererseits die Traumreise rezipieren, um sich selbst als Protagonist/in des Romans zu identifizieren. (TLZ7)

Studententhema: <i>Un techno bajo Berlin</i> : Sensibilisierung und Erläuterung von kulturspezifischen Verhaltensweisen und Einstellungen am Beispiel des Schuhe-Ausziehens aus deutscher und spanischer Perspektive			
Stundenlernziel: Die SuS erläutern kulturspezifische Verhaltensweisen und Einstellungen am Beispiel des Schuhe-Ausziehens aus deutscher und spanischer Perspektive anhand des Kapitels <i>Un techno bajo Berlin</i> und mithilfe einer interkulturellen Mediation sowie einer <i>WhatsApp</i> - (sprach)nachricht. (SLZ3)			
	Material	Verlauf	Kompetenzorientierte Teilernziele
4.-8. Stunde	M4.1 Hoja de trabajo: <i>Un techno bajo Berlin</i>	Einstieg: Bildbeschreibung von kontrastiven Wohnungsfotos	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS nähern sich dem Kapitel <i>Un techno bajo Berlin</i> an, indem sie die kontrastiven Wohnungsbilder und besonders die unterschiedliche Bildatmosphäre beschreiben sowie persönliche Präferenzen und Abneigungen benennen. (TLZ8)
	M4.2 Redemittel	Erarbeitung I: Zunächst verzögerte Präsentation der ersten 16 Zeilen, Zuordnung zu Bild B und später Zusammenfassung des gesamten Kapitels und finden einer passenden Kapitelüberschrift	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS reflektieren ihr Erstverstehen kritisch und revidieren dies, indem sie das gesamte Kapitel zusammenfassen und eine geeignete Kapitelüberschrift finden. (TLZ9)
	M4.2 Redemittel	Auseinandersetzung und Bewertung des Schuhe-Ausziehens vor eigenkulturellem Kontext Charakterisierung von Peter und dem Protagonisten/der Protagonistin	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS ordnen eigene Haltungen und Rituale ein, indem sie das Schuhe-Ausziehen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen kommentieren. (TLZ10) - Die SuS erfassen explizite und implizite Textaussagen über die literarischen Figuren, indem sie Peter charakterisieren und ihn mit dem Protagonisten/der Protagonistin kontrastieren. (TLZ11)

M4.3 Mediación intercultural	Vertiefung I: Reflexion und Einordnung des Schuhs-Ausziehens als deutsches Ritual und interkulturelle Konfliktsituation sowie Entwicklung von Lösungsansätzen mithilfe interkultureller Mediation	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS erkennen und reflektieren kulturspezifische Verhaltensweisen und Einstellungen, indem sie die kulturell bedingte Konfliktsituation des Schuhs-Ausziehens als deutsches Ritual einordnen, erklären und diesbezüglich mithilfe einer interkulturellen Mediation Lösungsansätze bzw. Kompromisse entwickeln. (TLZ12)
M4.4 El mensaje de WhatsApp de Pepe M4.5 Redactar un mensaje de WhatsApp o un correo electrónico	Erarbeitung II: Verfassen einer WhatsApp-Nachricht (Sprach) aus der Perspektive des Protagonisten/der Protagonistin	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS vollziehen einen Perspektivenwechsel, indem sie aus der Sicht des Protagonisten/der Protagonistin eine WhatsApp-Nachricht verfassen bzw. aufnehmen, in der sie vor dem fremdkulturellen spanischen Hintergrund das Schuhs-Ausziehen kommentieren, seine/ihre Gefühle hervorheben sowie diesbezüglich seine/ihre Wohnentscheidung rechtfertigen. (TLZ13)
	Vertiefung II : Füllen der Leerstelle mithilfe eines kurzen Comics Vergleich der individuellen Fortsetzung mit den korrespondierenden Kapiteln	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS denken sich auf Basis ihres gewählten Hyperlinks ein individuelles Fortsetzungskapitel aus und füllen diese Leerstelle, indem sie einen kurzen digitalen Comic mithilfe der App <i>Pixton</i> erstellen. (TLZ14) - Die SuS erschließen die korrespondierenden Kapitel, indem sie <i>Buscar piso de lo que sea</i> und <i>Gratis, su palabra favorita</i> zusammenfassen und mit ihren individuellen Fortsetzungen vergleichen. (TLZ15)

Stundenthema:
Amistades low cost: Erarbeitung und Reflexion des Kulturbegriffs mithilfe des kulturellen Eisbergmodells sowie der Rolle ausgewählter deutscher und spanischer Kulturstandards (Regelorientierung, interpersonale Distanzdifferenzierung und Regelrelativismus, interpersonale Distanzminimierung, soziale Beziehungspflege) innerhalb interkultureller Kommunikationssituationen

Stundenlernziel:
 Die SuS erarbeiten den Kulturbegriff mithilfe des kulturellen Eisbergmodells sowie reflektieren und erläutern ausgewählte deutsche und spanische Kulturstandards (Regelorientierung, interpersonale Distanzdifferenzierung und Regelrelativismus, interpersonale Distanzminimierung, soziale Beziehungspflege) innerhalb interkultureller Kommunikationssituationen (SLZ4).

	Material	Verlauf	Kompetenzorientierte Teilernziele
9-12. Stunde	M5.1 Hoja de trabajo: <i>Amistades low cost</i>	Einstieg: Annäherung an den Kapitelinhalt über die Formulierung von Hypothesen und die Kommentierung des Titels mithilfe eines <i>Mentimeters</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS formulieren Hypothesen zum Kapitelteil <i>Amistades low cost</i>, indem sie ihre Assoziationen und mögliche Funktionsweisen von <i>Amistades low cost</i> benennen und kommentieren, ob sie sich selbst eine derartige Freundschaft wünschen. (TLZ16)
	M5.1 Hoja de trabajo: <i>Amistades low cost</i>	Erarbeitung I: Erläuterung und Bewertung der Freundschaft als „ <i>commodity</i> “	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS erarbeiten die Haltung und Einstellung des Protagonisten/der Protagonistin hinsichtlich deutscher Freundschaften, indem sie diese als <i>commodity</i> anhand eines Zitates erläutern und dies vor dem eigenkulturellen Hintergrund bewerten. (TLZ17)
	M5.2 El modelo del iceberg cultural	Erarbeitung des kulturellen Eisbergs zur Erklärung von Kultur	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS erarbeiten Wissen über Kultur und den Kulturbegriff, indem sie sichtbare und unsichtbare Elemente in das kulturelle Eisbergmodell einordnen und dessen Funktion erläutern. (TLZ18)
	M5.1 Hoja de trabajo: <i>Amistades low cost</i> M5.3 Redactar una entrada de blog	Einordnung und Erläuterung der Einstellungen und Haltungen des spanischen Protagonisten/der spanischen Protagonisten mithilfe des kulturellen Eisbergs Vertiefung I: Verfassen eines Blogbeitrags aus der Sicht des Protagonisten/der Protagonistin	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS ordnen die Haltungen und Einstellungen des Protagonisten/der Protagonistin unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Hintergrundes ein und wenden den Kulturbegriff an, indem sie die Ursachen und Motive seiner/ihrer fehlenden Integration sowie seine/ihre Beobachtungen mithilfe des kulturellen Eisbergs erläutern. (TLZ19) - Die SuS vollziehen einen Perspektivenwechsel, indem sie einen Blogbeitrag für Berlunes aus der Sicht des Protagonisten/der Protagonistin verfassen und seine/ihre Konse-

			<p>quenzen sowie Gefühle hinsichtlich der kulturellen Differenzen und vor allem seine/ihre mangelnde Integration erläutern und kommentieren. (TLZ20)</p>	
	M5.4	Corrección en cadena	Sicherung: Fließbandkorrektur	<p>- Die SuS überprüfen und überarbeiten ihre verfassten Blogbeiträge und die der Mitschüler/innen eigenständig anhand ausgewählter Kriterien auf Korrektheit, indem sie die Fließbandkorrektur anwenden. (TLZ21)</p>
	M5.5	Los estándares culturales	Erarbeitung II: Zusammenfassung des Infotextes über Kulturstandards	<p>- Die SuS skizzieren die Merkmale und Funktion von Kulturstandards, indem sie den Informationstext in einer <i>mapa mental</i> zusammenfassen. (TLZ 22)</p>
	M5.6	El video de Sofía – Los estándares culturales españoles	Vertiefung II: Anwendung bzw. Herausarbeiten deutscher und spanischer Kulturstandards anhand der Kapitel <i>Amistades low cost</i> und <i>Un techno bajo Berlin</i> sowie mithilfe eines Videos	<p>- Die SuS kontextualisieren ihr Wissen über Kulturstandards, indem sie einerseits ausgewählte deutsche Kulturstandards (interpersonale Distanzdifferenzierung und Regelorientierung) innerhalb der Kapitel <i>Amistades low cost</i> und <i>Un techno bajo Berlin</i> identifizieren und erläutern sowie andererseits ausgewählte spanische Kulturstandards (Regelrelativismus, interpersonale Distanzminimierung, soziale Beziehungspflege) mithilfe eines Videos erläutern. (TLZ23)</p>
	M5.7	Mapa mental sobre los estándares culturales	Vertiefung III: Reflexion und Diskussion von Kulturstandards in interkulturellen Kontaktsituationen	<p>- Die SuS reflektieren die Funktion von Kulturstandards und ihre Rolle in interkulturellen Kommunikationssituationen, indem sie deutsche und spanische Kulturstandards miteinander vergleichen und ihre Nutzen und Gefahren diskutieren (TLZ24).</p>
	M6.1	Hoja de trabajo: <i>De idas y vueltas</i>	<i>De idas y vueltas</i> Erarbeitung des „Scharnierkapitels“ <i>De idas y vueltas</i>	<p>- Die SuS erfassen komplexe Gedankengänge unter Berücksichtigung ihrer kulturellen Dimension, indem sie den inneren Konflikt des Protagonisten/der Protagonistin erläutern und deuten. (TLZ25)</p>
	M6.2	Redemittel		

Studententhema:
No sin mi Wasserkocher: Reflexion und Dekonstruktion von spanischen und deutschen (Kultur-)Stereotypen sowie Erläuterung ihrer Funktion und Rolle in interkulturellen Kommunikationssituationen und dessen Anwendung in einem Erklärvideo

Stundenlernziel:
 Die SuS erarbeiten die Funktion und Rolle von spanischen und deutschen (Kultur-)Stereotypen in interkulturellen Kontaktsituationen, dekonstruieren diese und wenden dies für die Erstellung eines Erklärvideos an. (SLZ5)

	Material	Verlauf	Kompetenzorientierte Teilernziele
	M7.1 Bingo de estereotipos alemanes	Einstieg: Spielerische Annäherung an deutsche Autostereotypen mithilfe eines Bingos	- Die SuS setzen sich mit dem interkulturellen Kontext auseinander, indem sie deutsche Autostereotypen innerhalb eines Bingos reproduzieren und benennen. (TLZ26)
	M7.2 Hoja de trabajo: <i>No sin mi Wasserkocher</i>	Erarbeitung I + II: Textanalyse bzw. Erarbeitung der stereotypen deutschen Verhaltensweisen des Protagonisten/der Protagonistin, Erklärung ausgewählter Begriffe des Glossars	- Die SuS erschließen deutsche Heterostereotypen, indem sie einerseits den Protagonisten/die Protagonistin als Verkörperung stereotypisierter deutscher Verhaltensweisen und Eigenschaften charakterisieren sowie andererseits ausgewählte Begriffe des Glossars erläutern. (TLZ27)
13.-16. Stunde	M7.2 Hoja de trabajo: <i>No sin mi Wasserkocher</i>	Vertiefung I: Einfühlen in den Protagonisten/in die Protagonistin, um Hintergründe und Problematiken der „ <i>alemanización</i> “ und seine/ihre Einstellungen und Gefühle diesbezüglich zu erläutern	- Die SuS vollziehen einen Perspektivenwechsel, indem sie mithilfe des heißen Stuhls (<i>silla caliente</i>) die Hintergründe, Problematiken, Einstellungen und Gefühle des Protagonisten/der Protagonistin bezüglich seiner/ihrer „ <i>alemanización</i> “ herausarbeiten. (TLZ28)
	M7.3 De fiesta hasta siesta: Juego de pantomima sobre estereotipos españoles	Erarbeitung III: Pantomimische Reproduktion bzw. Darstellung spanischer Heterostereotypen	- Die SuS setzen sich mit dem fremdkulturellen spanischen Kontext auseinander, indem sie spanische Heterostereotypen pantomimisch darstellen. (TLZ29)
	M7.4 Video: Estereotipos españoles	Vertiefung II: Erkennen und Dekonstruktion der eigenen spanischen Heterostereotypen über die Kommentierung eines YouTubevideos	- Die SuS erkennen, hinterfragen, relativieren bzw. dekonstruieren spanische Heterostereotypen, indem sie Stellung zum YouTubevideo beziehen. (TLZ30)
	M7.5 Quiz cultural de España		

		Erweiterung des soziokulturellen Orientierungswissens mithilfe eines Kahoot-Quiz	- Die SuS erweitern ihr soziokulturelles Orientierungswissen, indem sie mithilfe des Quiz cultural landeskundliche Aspekte über Spanien erläutern. (TLZ31)
M7.6	Lista de control: ¿Soy una persona típica alemana?	Erarbeitung IV: Dekonstruktion von deutschen Auto- und Heterostereotypen über eine <i>Lista de control</i>	- Die SuS erkennen, hinterfragen bzw. dekonstruieren deutsche Auto- und Heterostereotypen, indem sie beide Perspektiven miteinander vergleichen und ihr individuelles Verhalten mithilfe der <i>Lista de control</i> hinterfragen, einordnen und erläutern. (TLZ32)
M7.7	Flor cultural	Entwicklung eines Bewusstseins für eigenkulturelle Prägung und intrakulturelle Vielfalt	- Die SuS entwickeln ein Bewusstsein für die eigenkulturelle Prägung und reflektieren verschiedene Einflussfaktoren auf die Persönlichkeit, indem sie mithilfe der <i>Flor cultural</i> den eigenkulturellen Kontext sowie intrakulturelle Vielfalt darstellen und erläutern. (TLZ33)
M7.8	Mapa mental sobre estereotipos culturales	Vertiefung III: Reflexion über (Kultur-)Stereotypen in interkulturellen Kommunikationssituationen sowie ihre enge Anbindung an Kulturstandards	- Die SuS reflektieren die Funktion von (Kultur-)Stereotypen, ihre enge Anbindung an Kulturstandards sowie ihre Rolle in interkulturellen Kommunikationssituationen, indem sie ihre Nutzen und Gefahren diskutieren. (TLZ34)
M7.9	Indicaciones para el video explicativo	Erstellung eines Erklärvideos im Format eines <i>Guia de supervivencia</i> für zukünftige spanische ImmigrantInnen für den Berlunes-Blog	- Die SuS vergleichen und koordinieren verschiedene Perspektiven, indem sie ein Erklärvideo im Format eines <i>Guia de supervivencia</i> für den Berlunes-Blog erstellen. (TLZ35)
M7.10	Evaluación de los videos explicativos		

A2 Materiales zum Kapitel 6.5.1

M2.1 Bildimpulse zur *Juventud Sin Futuro*



M2.2 Youtubevideo: De *Juventud Sin Futuro* a 'juventud sin esperanza'

Diario Público (2021): De *Juventud Sin Futuro* a 'juventud sin esperanza'. <https://www.youtube.com/watch?v=-C5jgtSlj4E> [24.09.2021].

M2.3 Redemittel

Expresar hipótesis, suposiciones y probabilidades

- A lo mejor + *ind.*
- Es posible que + *subj.* / Posiblemente + *subj.*
- Probablemente + *subj.*
- Tal vez + *subj.*
- Una idea es que + *ind.*
- El texto trataría de... / podría informar sobre...

Oraciones condicionales (II)

Si + imperfecto de Subjuntivo (3ª pers. pl. indefinido de indicativo; eliminar la terminación -ron y añadir -ra/-se; -ras/-ses; -ra/-se; -ramos/-semos; -rais/-seis; -ran/-sen)

+ **condicional simple** (infinitivo + ía, ías, ía, íamos, íais, ían)

Ejemplo: Si **tuviera/tuviese** tiempo, te **ayudaría**.

M2.4 Hoja de trabajo: De *Juventud Sin Futuro* a 'juventud sin esperanza'

Antes de ver el vídeo

1. Vamos a ver un vídeo con el título "*De Juventud Sin Futuro* a 'juventud sin esperanza'" **Haz suposiciones** sobre el tema del que podría tratar.

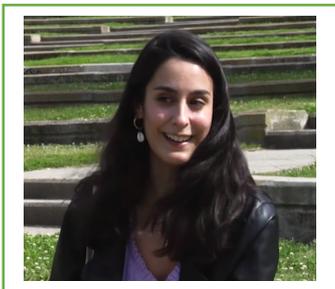
Durante el visionado

2. a) **Marca** con una cruz la respuesta adecuada.

	Correcto	Falso	No en el vídeo
La organización <i>Juventud Sin Futuro</i> se formó en Mayo 2012.			
<i>Juventud Sin Futuro</i> nació de la rabia y de la frustración de la gente joven por falta de trabajo.			
Las palabras paro, exilio y precariedad describen la situación de esa generación.			
Según Sarah Bienzobas no es posible conseguir pareja, casa y trabajo al mismo tiempo, siempre faltaba algo.			
Las manifestaciones tenían lugar todos los fines de semana.			
Los jóvenes eran la generación más educada y preparada.			
Hoy en día, la situación de una nueva generación de jóvenes ha cambiado muchísimo.			

- b) **Corrige** las frases falsas.

3. **Completa** el perfil de las personas con su información.



Nombre: _____
Edad: _____
Formación:



Nombre: _____
Edad: _____
Formación:

4. ¿Quién dice qué? Fíjate en las ocho burbujas de texto. **Relaciónalas** a la persona correspondiente. Escribe el nombre en la casilla.

“Tengo muy en mente opositar de aquí [...]”

“Ya no espero que sea un trabajo de lunes a viernes por 1.300€. Aspiro a cobrar 950€ y poder compartir piso.”

“Nadie tiene un contrato laboral que le permita estabilizarse y tener un proyecto de futuro.”

“He tenido ansiedad solo de pensar en qué voy a hacer.”

“Ahora hemos terminado la carrera y nos hemos metido en otra crisis.”

“Es muy difícil mantener una salud mental buena teniendo las expectativas que tenemos.”

“He tenido tres contratos en prácticas, en dos no me pagaban nada y en uno 300€.”

“Me decían: con suerte cuando acabes la carrera habremos salido de la crisis y tendréis trabajo.”

5. **Completa** el texto con los datos correctos.

El paro juvenil de los menores de 25 años en 2011 era del _____% y el de los menores de 30, del _____%.

A finales de 2020 estaban en el _____% y el _____%, sin contar los trabajadores en ERTE.

Después del visionado

6. Vuelve a mirar las burbujas de texto (tarea 4). ¿Cuál te llama más la atención y por qué? **Coméntalo.** Después intercambia con tu compañer@.

7. ¿Cómo te sientes al ver el vídeo? ¿Qué sentimientos te evoca? Fíjate también en la música. ¿Qué tipo de ambiente crea? **Coméntalo.**

8. Para referirse a la actual juventud española mucha gente usa el término “*Generación perdida*”. **Explica** con tus propias palabras para qué sirve y qué significa en el contexto del vídeo.

9. Al final del vídeo se escribe: “Los precios del alquiler, los contratos laborales en prácticas, temporales y mal pagados, les obligan a encaminar sus vidas hacia lugares que nunca quisieron.” ¿Qué podría significar la parte subrayada? **Justifica tu opinión.**

M2.5 Antizipation: De Juventud Sin Futuro a 'juventud sin esperanza'

Antes de ver el vídeo

1. Vamos a ver un vídeo con el título *De Juventud Sin Futuro* a 'juventud sin esperanza' **Haz suposiciones** de sobre el tema del que podría tratar.
 - Individuelle SuS-Antworten.

Durante el visionado

- 2 a) **Marca** con una cruz la respuesta adecuada.

	Correcto	Falso	No en el vídeo
La organización <i>Juventud Sin Futuro</i> se formó en Mayo 2012.		X	
<i>Juventud Sin Futuro</i> nació de la rabia y de la frustración de la gente joven por falta de trabajo.	X		
Las palabras paro, exilio y precariedad describen la situación de esa generación.	X		
Según Sarah Bienzobas no es posible conseguir pareja, casa y trabajo al mismo tiempo, siempre faltaba algo.	X		
Las manifestaciones tenían lugar todos los fines de semana.			X
Los jóvenes eran la generación más educada y preparada.	X		
Hoy en día, la situación de una nueva generación de jóvenes ha cambiado muchísimo.		X	

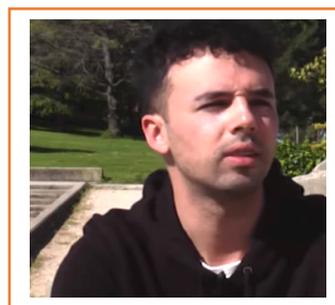
- b) **Corrige** las frases falsas.

- *Juventud Sin Futuro* se formó en Mayo 2011.
- Los problemas de la generación joven siguen siendo endémicos.

3. **Completa** el perfil de las personas con su información.



Nombre: Idoia Solano
Edad: 24 años
Formación: Ha estudiado dos carreras y un máster



Nombre: Nicolás Benito
Edad: 25 años
Formación: Ha estudiado Ciencias Políticas

4. ¿Quién dice qué? Fíjate en las ocho burbujas de texto. **Relaciónalas** a la persona correspondiente. Escribe el nombre en la casilla.

“Tengo muy en mente opositar de aquí [...].”
___ Idoia ___

“Ya no espero que sea un trabajo de lunes a viernes por 1.300€. Aspiro a cobrar 950€ y poder compartir piso.”
___ Idoia ___

“Nadie tiene un contrato laboral que le permita estabilizarse y tener un proyecto de futuro.”

“He tenido ansiedad solo de pensar en qué voy a hacer.”
___ Nicolás ___

“Es muy difícil mantener una salud mental buena teniendo las expectativas que tenemos.”
___ Nicolás ___

“Ahora hemos terminado la carrera y nos hemos metido en otra crisis.”
___ Nicolás ___

___ Idoia ___

“Me decían: con suerte cuando acabes la carrera habremos salido de la crisis y tendréis trabajo.”
___ Nicolás ___

“He tenido tres contratos en prácticas, en dos no me pagaban nada y en uno 300€.”
___ Idoia ___

5. **Completa** el texto con los datos correctos.

El paro juvenil de los menores de 25 años en 2011 era del 48,14 % y el de los menores de 30, del 27,2 %.

A finales de 2020 estaban en el 40,13% y el 23,53 %, sin contar los trabajadores en ERTE.

Después del visionado

6. Vuelve a mirar las burbujas de texto (tarea 4). ¿Cuál te llama más la atención y por qué? **Coméntalo**. Después intercambia con tu compañer@.

- Individuelle SuS-Antworten

7. ¿Cómo te sientes al ver el vídeo? ¿Qué sentimientos te evoca? Fíjate también en la música. ¿Qué tipo de ambiente crea? **Coméntalo**.

- Individuelle SuS-Antworten

8. Para referirse a la actual juventud española mucha gente usa el término de la “*Generación perdida*”. **Explica** con tus propias palabras para que sirve y qué significa en el contexto del vídeo.

- El término de la *Generación perdida* se refiere a gente joven que tiene entre 16 y 30 años y se encuentra en paro o en trabajos mal pagados aunque ha estudiado y tiene una buena formación.

9. Al final del vídeo se escribe: “Los precios del alquiler, los contratos laborales en prácticas, temporales y mal pagados, les obligan a encaminar sus vidas hacia lugares que nunca quisieron.” ¿Qué podría significar la parte subrayada? **Justifica tu opinión**.

- Esta cita se refiere a las consecuencias de la generación perdida en España y trata de la migración de los jóvenes como solución de sus problemas.

M2.6 Hoja de trabajo: *Rumbo al extranjero: Ana Muñoz Álvarez*

Antes de la lectura:

1. **Responde** las preguntas siguientes. Por favor, usa algunas de estas expresiones. Trabaja con tu compañer@.
 - a) ¿De qué puede tratar el artículo? **Haced como mínimo 3 hipótesis.**
 - b) ¿A qué extranjero puede referirse? **Explicad.**

Actividad de lectura:

2. **Lee** atentamente el siguiente artículo y **resume** la situación de la gente joven en una chuleta.

Rumbo al extranjero: Ana Muñoz Álvarez

Más de 50.000 españoles han dejado su país en busca de una oportunidad laboral en los primeros nueve meses del año pasado. Con más de cinco millones de personas sin empleo, España es el país con más paro de la Unión Europea y el que más trabajo ha destruido desde que empezó la crisis. La alta cualificación de muchos jóvenes, las oportunidades que ofrecen otros países y esa crisis nacional han llevado a miles de españoles a hacer las maletas y ponerse rumbo al extranjero.

Desde que comenzó la crisis en 2008, más de 300.000 españoles han dejado su país en busca de trabajo. Y la tendencia es que siga creciendo. Según el Censo Electoral de Españoles Residentes en el Exterior (CERA), ya hay más de un millón y medio de españoles que viven fuera del país. El perfil del “emigrante” español, según este organismo, es el de un joven, hombre o mujer, de entre 25 y 35 años con una alta cualificación y sin cargas familiares. Son jóvenes que han estudiado una carrera universitaria, se han formado, han hecho máster y cursos, se han especializado... pero parece que no es suficiente para encontrar un empleo que se corresponda con su formación.

En Europa, la tasa de desempleo juvenil es muy preocupante y, en España, más. Casi la mitad de las personas que se encuentran en paro son jóvenes. Muchos de ellos, son personas con una alta cualificación profesional que no encuentra su primer empleo y un 43% de los jóvenes que trabajan, lo hacen en empleos requieren una formación inferior de la que tienen, según un estudio realizado por el Instituto Internacional de Estudios sobre la Familia. Aunque tampoco hay que olvidar que 900.000 jóvenes de entre 21 y 30 años que no encuentran empleo en España no pueden reincorporarse al mercado de trabajo porque tienen una insuficiente formación. Jóvenes que, atraídos por el “boom” inmobiliario de los primeros años del siglo XXI, dejaron sus estudios.⁴⁵

Los países europeos, con Alemania, Reino Unido y Noruega a la cabeza son los países elegidos por los españoles para buscar un futuro profesional. Pero muchos ya también eligen los países latinoamericanos para irse a trabajar y países como Argentina, Cuba o Ecuador han duplicado su población de origen español. Estados Unidos es otro de los destinos preferidos por los españoles. Boston, Nueva York, Chicago, San Francisco son lugares en los que los jóvenes tratan de ganarse la vida.

Ingenieros, arquitectos, enfermeras... se marchan a otros países en los que pueden desarrollar sus conocimientos en mejores condiciones que en España. Este fenómeno preocupa y se le empieza a considerar una “fuga de cerebros” como el de algunos países empobrecidos del Sur. El país invierte en formar a los jóvenes y aquellos más preparados eligen otros destinos para desarrollar su actividad, con lo que el país inversor pierde todo lo invertido. El que los jóvenes de un país se vean obligados a emigrar para poder ganarse la vida es un problema a medio y largo plazo. Las personas más válidas y mejor formadas se marchan y con ellos las oportunidades de que el país prospere, innove y cambie

⁴⁵ La tasa del desempleo juvenil actual es del 40,8 %. Vanguardia online (2021): España lidera el paro en la UE entre los jóvenes con una tasa del 40,8%. <https://www.lavanguardia.com/economia/20200730/482583493516/espana-lidera-paro-juvenil-ue.html>. [20.11.2021].

su modelo de producción.

40

También hay que pensar mucho la decisión. Irse al extranjero es duro y no siempre todo es tan bonito como se empeña cada semana en demostrarnos el programa de Televisión Española, *Españoles por el mundo*. Aquí, siempre los españoles tienen buenos trabajos, unas casas estupendas, hijos, amigos... Los especialistas explican que es necesario reflexionar la decisión de emigrar y planificar y preparar el desembarco en un nuevo país, con diferentes costumbres y formas de ver el mundo.

45

España está perdiendo la generación mejor formada de la historia y la oportunidad de aprovechar todo este conocimiento y fuerza de trabajo. La realidad, sin embargo, va en el camino contrario. Precariedad en el empleo, falta de innovación y de motivación de los trabajadores.

Vocabulario 1 **rumbo**: Fahrtrichtung, Kurs, 5 **paro**: la situación en la que se encuentra una persona desempleada/sin trabajo, 23 **atraídos**: atraer– anziehen/anlocken, 39 **prospera**: **prosperar** – florieren/Erfolg haben

©: Muñoz Álvarez, Ana: Rumbo al extranjero. <https://www.elmercuriodigital.net/2012/01/rumbo-al-extranjero.html> [25/09/2021].

Actividades después de la lectura:

3. **Enumera** los países preferidos por los/las emigrantes. ¿Corresponden con tus suposiciones del principio?
4. La autora expone “*una fuga de cerebros*” (l. 38). **Explica** con tus propias palabras que significa.
5. **Caracteriza** en breve a un/una emigrante español/a. ¿Reconoces a Idoia y Nicolás, las personas del vídeo?
6. “Los especialistas explican que es necesario reflexionar la decisión de emigrar y planificar y preparar el desembarco en un nuevo país, con diferentes costumbres y formas de ver el mundo.” (ll. 44-45.). ¿Qué cosas o problemas hay que tener en cuenta al emigrar a otro país y qué piensas al respecto? **Expresa tu opinión.**
7. ¿Qué harías tu? Trabajad en parejas y **formad frases** completas utilizando oraciones condicionales. Una persona pregunta y la otra responde. Después cambiad los turnos.

Ejemplo: Tu Anna, ¿si estuvieras en paro, te marcharías de Alemania? ¿Por qué si o no?
→ Sí, me marcharía porque.../No me marcharía porque ... Utilizad *marchar de, salir de, dejar (a), emigrar de, inmigrar en, empezar otra vida en...* para variar las frases.

M2.7 Antizipation: *Rumbo al extranjero*: Ana Muñoz Álvarez

Antes de la lectura

1. **Responde** las preguntas siguientes. Por favor, usa algunas de estas expresiones. Trabaja con tu compañer@.

a) ¿De qué puede tratar el artículo? **Haced como mínimo 3 hipótesis.**

- Individuelle SuS-Antworten

b) ¿A qué extranjero puede referirse? **Explicad.**

- Individuelle SuS-Antworten

Actividades después de la lectura

3. **Enumera** los países preferidos por los/las emigrantes. ¿Corresponden con tus suposiciones del principio?

- Alemania, Reino Unido, Noruega, Argentina, Cuba, Ecuador, Estados Unidos

4. La autora expone “*una fuga de cerebros*” (l. 38). **Explica** con tus propias palabras que significa.

- La fuga de cerebros es una metáfora para explicar la migración de talentos o personas altamente cualificadas en España.

5. **Caracteriza** en breve a un/una emigrante español/a. ¿Reconoces a Idoia y Nicolás, las personas del vídeo?

- “Un joven, hombre o mujer, de entre 25 y 35 años con una alta cualificación y sin cargas familiares. Son jóvenes que han estudiado una carrera universitaria, se han formado, han hecho máster y cursos, se han especializado.” (ll. 13-16)

6. “Los especialistas explican que es necesario reflexionar la decisión de emigrar y planificar y preparar el desembarco en un nuevo país, con diferentes costumbres y formas de ver el mundo.” (ll. 44-45.). ¿Qué cosas o problemas hay que tener en cuenta al inmigrar a otro país? **Expresa tu opinión.**

- Problemas: Lengua diferente, costumbres diferentes, Falta de amig@s y familia, clima diferente, búsqueda de trabajo y casa. En general es muy difícil inmigrar a otro país.

7. ¿Qué harías tu? Trabajad en parejas y **formad frases** completas utilizando oraciones condicionales. Una persona pregunta y la otra responde. Después cambiad los turnos.

Ejemplo: Tu Anna, ¿si estuvieras en paro, te marcharías de Alemania? ¿Por qué si o no? → Sí, me marcharía porque.../No me marcharía porque ...

Utilizad *marchar de, salir de, dejar (a), emigrar de, inmigrar a, empezar otra vida en...* para variar las frases.

- Individuelle SuS-Antworten.

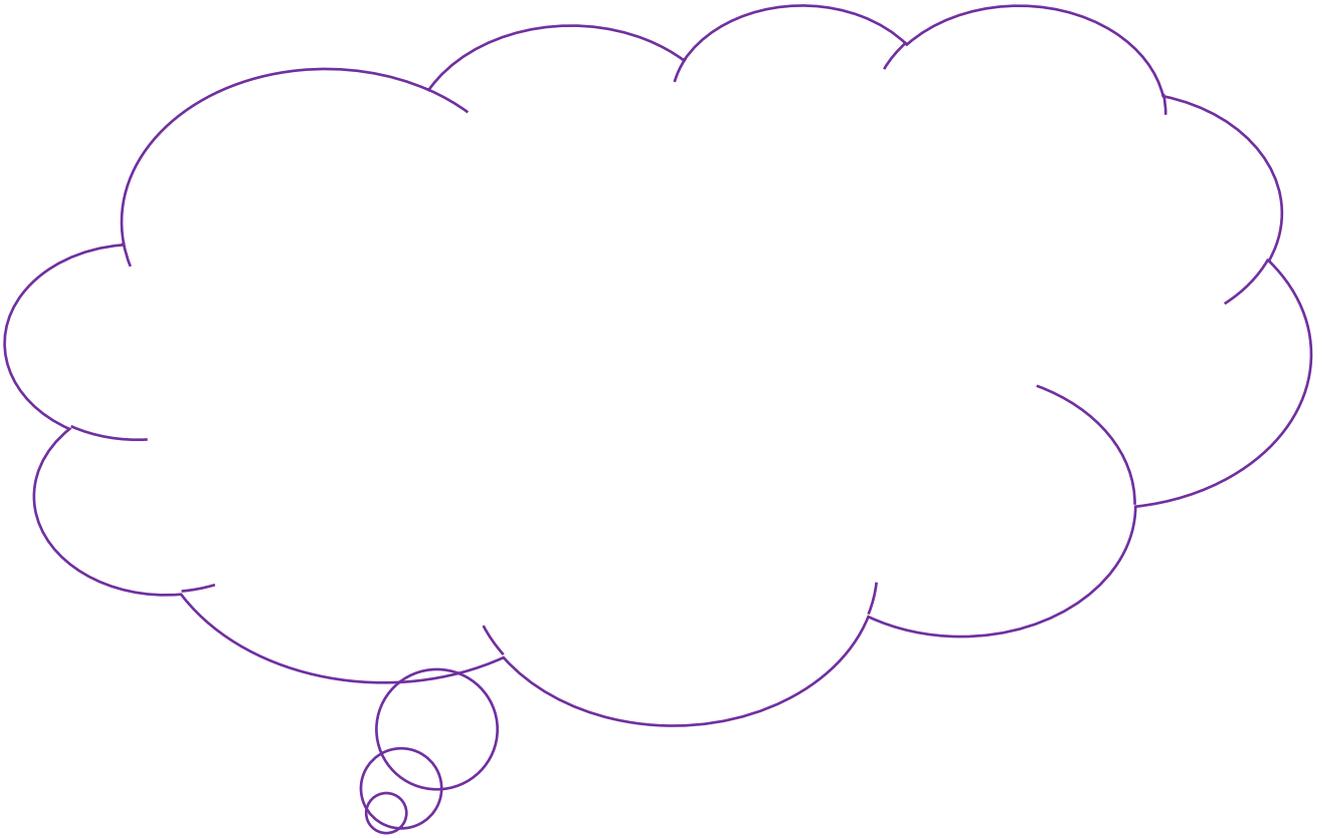
A3 Materialien zum Kapitel 6.5.2

M3.1 Hoja de trabajo: La portada de la novela

1. **Mira** la portada del libro y **describe** a tu compañer@ lo que ves. La tabla os puede ayudar. (M3.2)
2. ¿Qué asociaciones te sugiere el título de la novela? ¿De qué crees que trata? ¿Quién puede ser el/la protagonista? ¿Quiénes son las personas a la derecha? ¿Qué emociones te evoca? **Anota tus ideas en la placemat.**



3. Mira a la persona de la izquierda. ¿Cómo se siente y qué piensa? **Ponte en su lugar** y **rellena** el bocadillo con sus pensamientos y sentimientos. **Redacta** al menos 3 frases.



M3.2 Redemittel

Vocabulario útil para la descripción de imágenes

En la foto/en la imagen	se ve, vemos, se ven... se puede/se pueden ver... hay (+un/una/unos/unas)... está(n) (+el/la/los/las)...
La persona	es ... (aspecto físico)... está + gerundio... lleva (ropa)...
En primer plano Al fondo En el centro A la izquierda/ a la derecha Arriba/Abajo Detrás	

Sentimientos y emociones

Adjetivos y expresiones útiles

Me pongo + adjetivo + que + subj. /porque...

Estoy + adjetivo + (de que) + subj. /porque...

Me siento + adjetivo + de que + subj./ porque...

preocupado/a	aliviado/a	feliz ≠ infeliz	contento/a–descontento/a	nervioso/a
pensativo/a	enojado/a	frustrado/a	furioso/a	satisfecho/a
decepcionado/a	asombrado/a	desafiado/a	indignado/a	asustado/a
orgullosa/a	avergonzado/a		optimista	sorprendido/a
triste	entusiasmado/a		confundido/a	avergonzado/a

Me pone triste

Me entusiasma

Me preocupa

Me da rabia

Me entristece

Me molesta

Me inquieta

Me hace ilusión

Me da miedo

Me duele

Me indigna

Me da pena

Me encanta

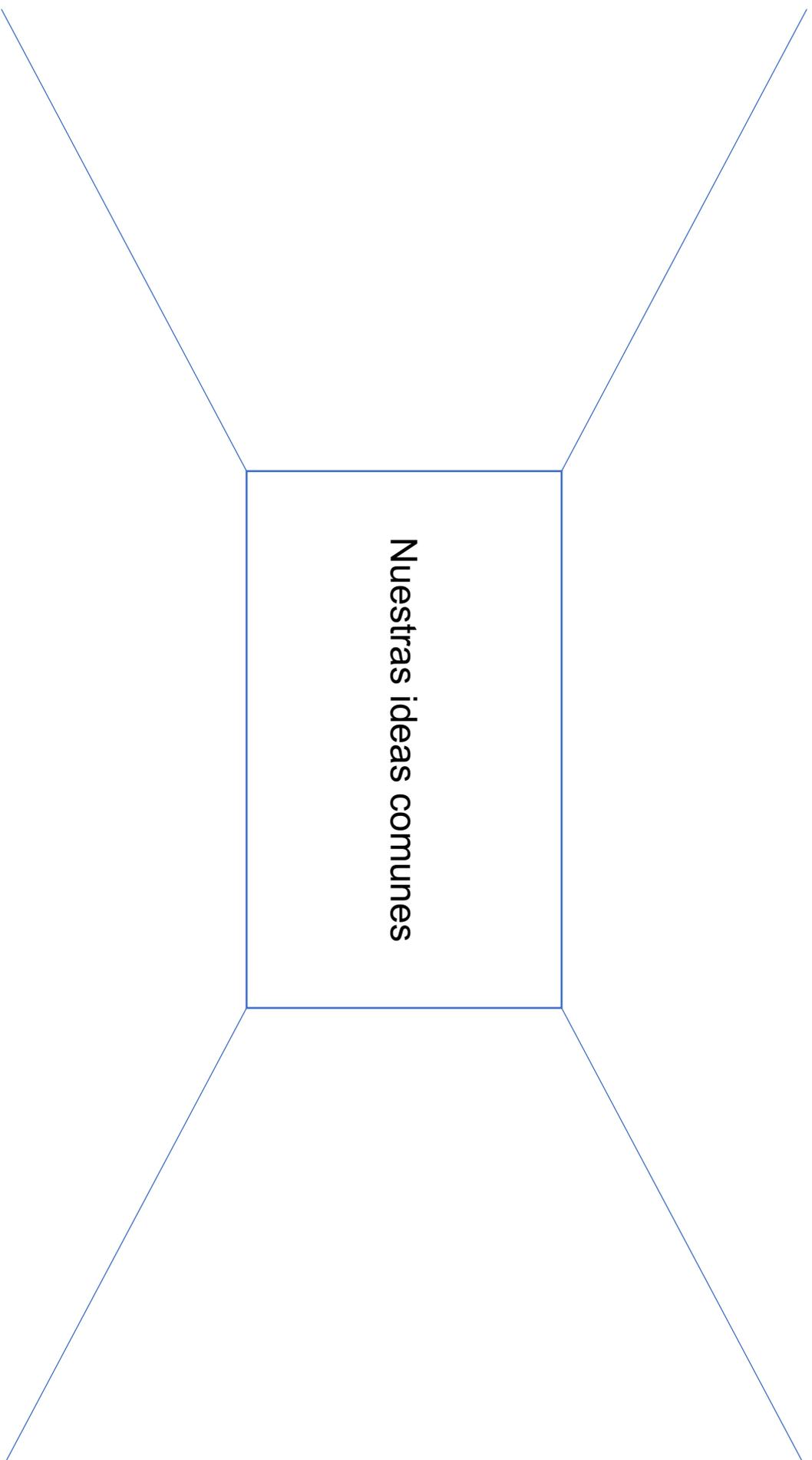
Me extraña

Me aburra

Me asusta

+ infinitivo (p.ej. Me pone triste estar sola.)

+ que + subj. (p.ej. Me pone triste que esté sola).



M3.4 Acercamiento a *Elija su propia aventura en Berlín*

1. Grupo A lee el **Exordio y el Prólogo** y el grupo B lee la **Advertencia**. Trabajamos con el método de Think –Pair–Share.

Grupo A:

Resume en breve el Exordio y el Prólogo, describe la temática de la novela y el estilo en que está escrita. (Fase Think)

Grupo B:

Resume en breve la Advertencia, **explica** qué tiene de especial la novela y a qué género pertenece. ¿Quiénes son los autores y qué se aprende de ellos? **Presenta** brevemente a ell@s y **describe** su proyecto. (Fase Think)

2.
 - a) **Intercambia** tus resultados con cuatro personas de tu grupo. (Fase Pair)
 - b) Después busca a alguien **del otro grupo** y comparte tus conclusiones con él/ella. (Fase Share)
3. **Comenta** si ya has tenido experiencia con este género. **Discute** también con tu compañer@.
4. ¿Por qué los autores usan este género? **Haz hipótesis** sobre la función del género en colaboración de la temática.

Exordio

Prof. Dr.-Ing. Rec. Nat. habil. Pol. Blog. Dem. Gas. A. Shopenhaua

El libro que van ustedes a leer a continuación está basado en la verdad, para ser más exactos, tiene un 92,4% de verdad. El restante 7,6% es falso y de ahí precisamente es de donde vienen los malos rollos, los malentendidos y las bataholas. Es su tarea, por tanto, averiguar qué parte es qué y comedirse cuando le toque.

Prólogo

Por Mónica Oltra Jarque

[...]

5 *Elija su propia aventura en Berlín* es una historia, mejor dicho, muchas historias, con distintos finales. También es un retrato de la emigración de hoy, que nos muestra cómo ha cambiado este país si comparamos esta emigración con la que retrataba Paco Martínez Soria en las películas que veía mi abuela. Gente que huía de la miseria que la dictadura había instalado en su pueblo, con la gallina en un hato, la maleta atada con cuerda y que no estaba precisamente preocupada por la ortografía del alemán, porque también desconocía la de la lengua castellana. Esa emigración de hace más de 10 50 años era muestra de un país que afortunadamente ya no existe. Un país que ha avanzado hasta resultar casi inverosímil aquello que no hace mucho tiempo fue. Desde luego un gran alivio.

15 Sin embargo, el libro también nos muestra descarnadamente que volvemos a ser un país de emigrantes. Nos cuenta que la gente joven y preparada huye para buscar un futuro, una esperanza, que este país les niega. Al igual que los países en vías de desarrollo, sufrimos la fuga de cerebros, lo cual es profundamente negativo para un pueblo, pues invierte en formar a unas personas cuyo conocimiento y formación se perderán para el desarrollo colectivo. Así es que el libro también hace que nos planteemos cómo hemos cambiado en los últimos años, cómo estamos desandando lo que habíamos avanzado y cómo, de seguir así, puede que más pronto de lo que creemos, nos resulte inverosímil 20 aquello que fuimos a la vista del presente. Y eso no será un alivio.

25 Sin embargo, *Elija su propia aventura en Berlín* es un libro ante todo divertido, que te saca una sonrisa hasta del relato más siniestro o del escenario más mugriento. Es la prueba de que no hay nada que no se pueda contar con una sonrisa. También es lo que más engancha del libro, su sentido del humor, que en los tiempos que corren es muy de agradecer porque es un sentido cada vez más escaso. Y es que una de las consecuencias más perversas de esta maldita crisis, que algunos sátrapas despabilados diseñaron con precisión milimétrica desde sus torres de marfil, es que nos han robado la risa. ¡Cómo se te ocurre reírte... con la que está cayendo! Y ya saben ellos bien lo que hacen cuando nos hacen sentir culpables por sentir alegría o dar rienda suelta a una carcajada. La risa conjura el miedo. Y en los planes de estos señores oscuros no caben personas sin miedo, porque claro, se les acabaría el chollo.

30 Leer y reír. Buena combinación. Y de paso, buscar los fantasmas de cada cual, porque este libro aunque parezca ligero, ahonda más de lo que parece en la naturaleza humana. Ahí lo dejo. Cada uno a sus fantasmas. [...] Así es que si quieres pasar un rato divertido o buscar tus fantasmas; o quieres hacerte una idea sobre cómo es y respira Berlín, porque vas a ir de viaje, porque quieres emigrar, o no; o porque tienes espíritu aventurero como decía la ministra rociera Fátima Báñez o porque estás hasta las narices de estar hasta las narices... pasa a la página siguiente. Que no a todo lo anterior, pues al menos no te pierdas el glosario, que ya en sí mismo merece la pena, y de paso encontrarás significado a las palabras en cursiva de este prólogo.

Wir sehen uns in Berlin.

Mónica Oltra Jarque

[ligeramente cortado]

40 **Vocabulario:** 21 **inverosímil:** increíble, que no parece verdad, **alivio:** Erleichterung, Erlösung 23 **siniestro/a:** verhängnisvoll, **mugriento/a:** schmutzig, 27 **sátrapa:** Tyrann, 29 **dar rienda suelta a algo:** etw. freien Lauf lassen, 30 **carcajada:** Gelächter, 31 **chollo:** Glücksfall

Advertencia

¡No lea usted este libro! (todo seguido)

5 Pues eso, que no lea usted este libro todo seguido. Si se quiere ahorrar disgustos, lo mejor es que no lo lea. Si aun conociendo este dato decide leerlo, que sepa que no ha de pasar las páginas de principio a fin como si estuviera usted en Görlitzer Park, sentado en el césped mirando el infinito, aparentando que lee un libro de tapas estilo *vintage*, que además es el mismo semana tras semana.

10 Usted va a emigrar de España en medio de la crisis para probar suerte nada menos que en Berlín, que es, estadísticamente, la ciudad de la que más personas se han enamorado alguna vez en su vida. El billete de ida está ya pagado, viene incluido en el precio del libro. Por cierto, si está leyendo el libro en formato digital mucho mejor, ya que los autores se llevan un 70% de lo que haya pagado. El porcentaje es mucho menor si lo está leyendo en papel y además se convierte usted en cómplice de la degradación del planeta.

15 Prosiguiendo con la aventura que está a punto de emprender, nosotros le abandonamos en el aeropuerto de Berlín y a partir de ahí, usted deberá elegir su propio camino. Lo que tiene usted que hacer es mirar al final de cada capítulo y tomar sus decisiones. De usted depende el resultado final. Si toma decisiones equivocadas, se abocará al fracaso como emigrante, regresará a España antes de tiempo y no aprenderá alemán. Si por el contrario toma decisiones correctas, se abocará al fracaso como persona, teniendo que adaptarse a una cultura que no es la suya y comiendo patatas *mehligkochend* con salsa marrón toda su vida.

20 Como ya habrá deducido si es usted una persona avispada, aquí no hay decisiones correctas o incorrectas. Esto no es diferente de la vida misma. Déjese llevar por su instinto, disfrute de la aventura y no cometa el error de creer que todo está en su mano. En este libro puede encontrar caminos que se repiten en bucle o incluso episodios a los que solo es posible llegar haciendo trampa.

25 Los editores nos dicen que tenemos que contar algo sobre qué hacemos en Berlunes, por si acaso usted no sabe nada de nosotros. En un principio, Berlunes pretendía ser un blog donde un grupo de españoles exiliados en Berlín contaban sus vidas en la capital alemana. Con el tiempo, el proyecto ha tomado vida propia y ahora se comporta como un adolescente caprichoso, que toma sus propias decisiones y que sus padres no pueden controlar. Nos gusta hacer bromas sobre cosas que no tienen gracia y a veces somos provocadores únicamente porque nos resulta divertido. En cualquier caso, somos buena gente con mala hostia y una conexión a Internet.

30 Si quiere saber algo más sobre lo que es Berlunes, lo mejor es que nos visite en Internet, que es donde estamos todo el tiempo en www.berlunes.com.

35 Si no entiende usted alguna de las palabras de este libro, consulte el glosario. Si no la encuentra allí, estudie alemán.

Y sin más dilación, puede usted comenzar.

Muy suyos,
los autores de Berlunes.com

40 **Vocabulario:** 3 todo seguido: nacheinander, 15 emprender: etw. angehen, in Angriff nehmen, 18 abocarse a: auf etw. zusteuern, fracasco: desastre, fiasco, 22 avisgado/a: gewitzt, aufgeweckt, 25 bucle: Schleife, 26 hacer trampa: schummeln, 38 dilación: Verzögerung

M3.5 Antizipation: Acercamiento a *Elija su propia aventura en Berlín*

1a)

- Estilo: humorístico, interactivo, satírico, divertido, con elementos verdaderos.
- Temática de la novela: Es un retrato de la emigración española de hoy.

1b)

- Estilo/Género: interactivo (hiperficción), al final de cada capítulo el/la lector/a debe tomar decisiones y de ella/él depende el final de la historia. Es decir que el lector/la lectora es el/la protagonista de la novela. Hay unos episodios de los que solo se puede escapar haciendo trampas porque se repiten en bucle.
- L@s autores: Berlunes es un blog donde españoles y españolas exilados en Berlín contaban sus vidas.

3. Individuelle SuS-Antworten

4. Con el estilo, l@s autores quieren mostrar que la emigración es un proyecto difícil en el que hay que tomar muchas decisiones graves.

M3.6 Viaje de ensueño

Cierra los ojos y busca una posición cómoda.

Imagínate que eres español/a. Eres joven, muy bien formado/a, tienes un máster en informática y has realizado decenas de prácticas en diferentes empresas.

En realidad, deberías estar en el lado soleado de la vida. Pero tu vida es diferente: A pesar de tus excelentes calificaciones y de tu estancia Erasmus en Londres, no has podido encontrar un trabajo bien remunerado y, sobre todo, permanente durante dos años. No tienes oportunidades, eres una víctima de la crisis económica. Trabajas como camarero/a en un pequeño restaurante, también los fines de semana y los días festivos, y sólo ganas 600 al mes, lo que apenas alcanza para pagar tu piso, comprar comida y mucho menos formar una familia. Por eso tus padres tienen que apoyarte económicamente. Much@s de tus amigos y amigas están en la misma situación, o bien están en el paro a pesar de su formación, o bien trabajan en un empleo demasiado mal pagado como tú.

Estás harto/a de esta situación y deseas ponerle fin de una vez por todas. Has estado presente en muchas manifestaciones de la *Juventud Sin Futuro*, pero no han tenido el éxito deseado.

Con el corazón encogido has decidido, tras muchas deliberaciones, emigrar a Berlín para escapar de la crisis; no tienes elección, te ves obligado/a a hacerlo. Deseas encontrar por fin tu felicidad profesional y privada, construir una vida satisfecha, formar una pequeña familia, vivir por fin sin preocupaciones de dinero. Berlín es tu oportunidad, tu nuevo comienzo.

Ya has comprado tu billete, te vas con *Ryanjet*, te subes al avión y estás lleno de ilusión, incertidumbre y esperanza. Tu aventura en Berlín comienza ahora. Una vez que llegues al aeropuerto de Berlín, tendrás que encontrar tu propio camino, tu destino está en tus manos porque depende de tus decisiones. Si tomas decisiones equivocadas, se abocará al fracaso como emigrante, regresarás a España antes de tiempo y no aprenderás alemán. Experimentas pruebas y tribulaciones. Tienes que enfrentarte al clima alemán, sobre todo a los fríos inviernos, aprender el idioma alemán, llevarte bien con las demás costumbres y estándares culturales que te son completamente ajenas, encontrar un lugar para vivir, trabajo, nuev/os/as amigo/as y mucho más: *Elija su propia aventura en Berlín*.

A4 Materialien zum Kapitel 6.5.3

M4.1 Hoja de trabajo: *Un techo bajo Berlín*

Antes de la lectura

1. En grupos de dos haced una lluvia de ideas. Cada uno **elije** una foto y, en un minuto, **anota** todas las palabras que se le ocurren. Pon en especial atención a la atmósfera. Después **intercambiad** las hojas y los dibujos. Tenéis un minuto para completar la lista de vuestr@ compañer@. Después de un minuto, os pasáis de nuevo la hoja. **Reflexionad** dónde os gustaría vivir.

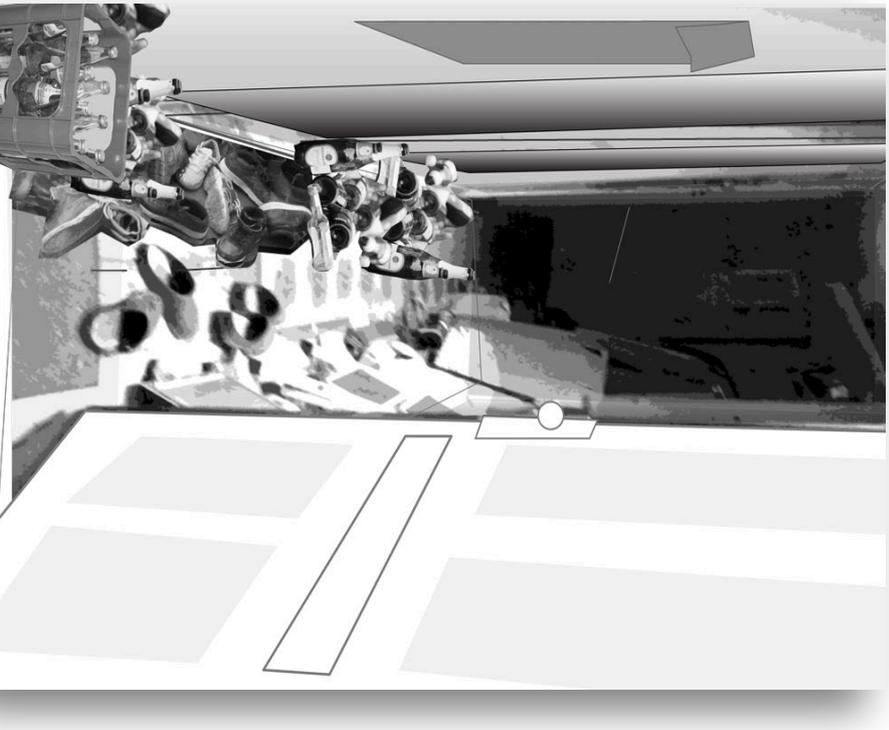


Imagen A



Imagen B

© Pinterest (o. J.): <https://www.pinterest.de/pin/502081058444532228/> [29/09/2021].

Actividad de lectura

- 2a) **Lee** el capítulo hasta la línea 16 y **describe** dónde está el piso, qué tipo de piso es, cómo es el barrio y cómo lo experimenta la/el protagonista. **Relaciona** sus impresiones con una de las imágenes de la tarea 1. **Lee hasta el final y haz un resumen oral con tu compañer@.**
- b) **Dad un título al capítulo entero.**

Título: _____

Quien tiene muchos amigos es más dueño del mundo. A usted le suena esa frase; la leyó en algún libro de autoayuda, en su muro de Facebook o en un tuit. A usted el origen de esa sentencia le importa poco. Lo que a usted le importa es dormir bajo un techo, y no bajo uno de los miles de puentes que hay en Berlín.

5 Su amigo de Facebook, Peter, le da la oportunidad de dormir durante unos días en su casa. Se trata de un alemán de Hamburgo que lleva viviendo unos años en la capital. Ahora se encuentra usted ante un enorme portalón de madera de un edificio con empaque situado en la Reichenberger Straße, en Kreuzberg.

10 La calle es amplia y arbolada en ambas aceras, y los edificios tienen ventanas grandes. A través de ellas se intuyen elegantes departamentos de techos altos, típicos del *Altbau* berlinés. La escena encaja perfectamente con la imagen que tenía de Berlín. A usted le gusta lo que ve. Llama al telefonillo. Le contesta una voz ronca, medio rota: «Ja?». «Enzurdigen Zie», dice usted. «Wer ist denn da?», le responde la voz. «¿Peter?», pregunta usted. Sin más respuesta la puerta se abre.

15 Arrastra su maleta cargada de ropa e ilusiones hasta el cuarto piso. Allí le espera una puerta entreabierta. ¿La empuja y entona usted un poco convincente «Aló?». Usted todavía no lo sabe, pero lo que acaba de decir no significa «hola» en alemán.



¡Quitate los zapatos para entrar en casa!

20 Ante usted se extiende un largo pasillo con suelo de madera, flanqueado a ambos lados por decenas de botellas vacías de vidrio y de plástico. En el aire flota una mezcla de humo, polvo y pobreza que se puede cortar con cuchillo. Su nuevo hogar lleva al menos un par de meses sin ser ventilado. Hay zapatos por todas partes y una gruesa capa de polvo lo cubre todo. Peter aparece con un canuto de respetable tamaño entre los labios. Le gruñe algo en alemán que suena a invitación a entrar. Cuando está a punto de poner un pie en el apartamento, le exige que se quite «IMMER» (siempre) los zapatos antes de entrar. A usted le parece extraño que en tan mugriento lugar haya que quitarse siempre el calzado. Le da asco.

25 Sigue a Peter hasta la cocina: una habitación diáfana de unos 15 metros cuadrados donde el orden brilla por su ausencia. En las estanterías no cabe ni un alfiler. Sartenes, platos, bandejas, ceniceros rebosantes, colillas de cigarrillos y porros, latas de cervezas vacías, botellas de vino medio llenas, una escobilla de váter, rollos de papel higiénico. Peter se deja caer en un sofá. Abre una lata de cerveza caliente y le pasa el porro. El canuto le sienta como si le clavasen un hacha en el cerebro: su ya de por sí deficiente capacidad de entender el alemán se esfuma por completo tras la primera calada. Acaba de entrar a vivir en una típica *dreckige WG* berlinesa.

30 Tras unos días de convivencia con su amigo de Facebook, usted ya sabe cuál es el significado de *dreckige WG*: la suciedad y el desorden más absolutos son el hilo conductor de la convivencia. En este piso, la única regla es que no hay reglas. Bueno, sí, hay una: nunca nadie dará un paso en este apartamento con los zapatos puestos. Aquí todo el mundo pasea por la vivienda descalzo, en calcetines, medias o calcetas de media caña.

35 Usted es una persona normal, siempre ha llevado una vida más o menos ordenada. Sin embargo, la vida de su compañero de piso no tiene estructura alguna: igual se levanta un día a las cuatro de la tarde que se acuesta otro a las doce del mediodía. A menudo se le junta la noche con el día. Su alimentación es tan irregular e insana como sus horarios, y las drogas marcan su cotidianidad. No se le conoce ocupación alguna. Usted le pregunta de vez en cuando sobre sus quehaceres y obligaciones, a lo que Peter responde vagamente sobre un estudio universitario. Usted, sin embargo, no ve a su alrededor más papel que el de fumar, cómics y revistas porno. Peter le ha cedido una habitación con una ventana grande que da al patio interior, o *Hinterhof*. Tiene el suelo enmoquetado, y solo cuenta con un roñoso colchón de espuma y una mesita de madera. «Debería buscarme un piso para mí, esto es una cochiguera», se dice.

40 Por otro lado, no tiene mucho dinero y podría aguantar un poco más en esta *dreckige WG* para ganar algo de tiempo. Además, día sí y día también lee usted en el grupo de Facebook de Españoles en Berlín sobre el infierno que supone buscar piso en esta ciudad.

50 Ha de tomar una decisión:

Si abandona a Peter y a su mugre y se anima usted con la búsqueda de piso, pase a la [página siguiente](#).

55 Si decide apretar los dientes y aguantar un poco más, pase [aquí](#).

Vocabulario: 3 **tuit**: Tweet, 9 **acera**: Bürgersteig, Gehweg, 16 **arrastrar**: etw. ziehen/schleifen, 17 **entreabierto/a**: halboffen, 23 **canuto**: Joint, 27 **diáfano/a**: offensichtlich, eindeutig, 28 **alfiler**: Stecknadel, 29 **cenicero**: Aschenbecher, **colillas de cigarrillos**: Zigarrettenstummel, **lata**: Blechdose, 30 **escobilla de váter**: Toilettenbürste, 32 **clavar**: einschlagen, **hacha**: Axt, 33 **esfumarse**: macharse, **calada**: Zug an einer Zigarette, 39 **descalzo/a**: barfuß, **calcetines**: Strümpfe, 48 **ceder**: auf etw.verzichten, 49 **enmoquetar**: mit Teppichboden auslegen, **roñoso/a**: dreckig, **colchón**: Matratze, 50 **cochiquera** (vulg.): Dreckloch

Actividades después de la lectura

3. Piensa en tu propia experiencia: ¿Sueles quitarte tus zapatos antes de entrar en la casa? ¿Te quitarías tus zapatos en este piso compartido? **Comenta.**

4. ¿Cómo se comportan Peter y la/el protagonista?

a) **Caracteriza** a Peter basándose en las informaciones del texto. También **inventa** su aspecto físico.

b) **Contrasta** su comportamiento y sus características con las de la/del protagonista.

5. Mediación intercultural

Situación:

Llevas casi dos semanas viviendo en la *dreckige WG*, la situación de la suciedad no ha mejorado, por el contrario, Peter es cada vez más desordenado. Te ha invitado a una fiesta en el piso compartido. Vinieron muchos de sus amigos alemanes/as, pero desgraciadamente todavía no hablas bien el alemán y apenas puedes hablar con nadie. Por suerte, también vino Luca. Como estuvo un año en Sevilla habla bastante bien español, así que hablabais bastante a menudo.

Tarea:

Formad grupos de tres. Un@ de vosotr@s es el/la protagonista español/a, un@ es el/la mediadora Luca, otra persona es Peter, el alemán. Inventados una conversación entre las tres personas, buscad una solución/un compromiso que luego podéis presentar a la clase. **Mirad** la hoja de trabajo M.4.3.

6. ¿Te vas a mudar del piso o te vas a quedar con Peter? ¿Cuál de las dos opciones eliges?

a) **Mira** la hoja de trabajo M4.4. **Ponte en la situación de la/del protagonista y redacta un mensaje de WhatsApp o graba un mensaje de voz en el que respondes a Pepe** poniendo de relieve sus sentimientos al respecto. También le dices las verdaderas razones por las que se quita los zapatos en Alemania. Después reflejas su situación y sopesas las ventajas e inconvenientes del que deduces una decisión final.

(Es necesario utilizar los resultados de la mediación intercultural para explicar tu decisión a Pepe.)

b) **Inventaos una continuación breve** individual en un cómic de vuestra decisión tomada. Trabajad en grupos de 2-3 personas. Haced como **máximo 3-4 paneles** y trabajad con la aplicación *Pixton*.

c) **Lee** el capítulo correspondiente de tu decisión tomada. **Compara** tu continuación con la de la novela. ¿Cumple con tus expectativas?

d) Reunidos con una persona que ha leído la otra opción y **contados** los finales diferentes.

M4.2 Redemittel

Frases útiles para expresar preferencias y desgustos

- A mí me gusta/encanta/fascina + /que + *subj./inf.* porque...
- Me gustaría/encantaría (muchísimo) + *inf./porque...*
- Prefiero + /que + *subj./inf.*
- No me gusta (nada) + /que + *subj./inf.*
- Odio + /que + *subj./inf.*

Adjetivos útiles para describir lugares/el ambiente

- luminoso/a ≠ oscuro/a
- limpio/a ≠ sucio/a
- moderno/a ≠ antiguo/a
- ancho/a ≠ estrecho/a
- acogedor/a ≠ incómodo/a
- agradable ≠ desagradable
- bonito/a ≠ feo/a
- ordenado/a ≠ caótico/a
- grande ≠ pequeño/a

Léxico sobre la persona: Descripción del carácter

El hombre/La mujer/La persona tiene carácter/personalidad/temperamento ...

El hombre/La mujer/La persona es...

- abierto/a ≠ cerrado/a, introvertido/a ≠ extrovertido, tímido/a
- alegre, amable ≠ triste, desamable
- agradable, educado/a,
- autoritario/a
- simpático/a ≠ antipático/a
- modesto/a, humilde ≠ inmodesto/a
- independiente ≠ dependiente
- nervioso/a ≠ tranquilo/a
- aburrido/a ≠ divertido/a
- ordenado/a ≠ desordenado/a
- tolerante ≠ intolerante
- comprensivo/a ≠ incomprensivo/a
- caprichoso/a
- inteligente ≠ tonto/a, ignorante
- perezoso/a ≠ trabajador/a
- vago/a ≠ estudioso/a
- puntual ≠ impuntual
- cumplidor/a ≠ de poca confianza

Léxico sobre la persona: Descripción del aspecto físico

El hombre/La mujer/La persona es ...

- guapo/a, atractivo/a, ≠ feo/a
- delgado/a, flaco/a ≠ gordo/a, grueso/a
- fuerte ≠ débil
- bajo/a ≠ alto/a
- joven ≠ mayor
- calvo/a

Es ...

- moreno/a, castaño/a, rubio/a, pelirrojo/a

Tiene...

- pelo liso, rizado, corto, largo
- los ojos claros/oscuros/verdes/azules/marrones/negros
- una estatura normal/media/alta
- o lleva bigote, barba

Lleva ...

- coleta
- una camiseta/una camisa/una blusa/un pantalón/una falda/unos zapatos/un vestido/un jersey/unos pendientes, un collar (accesorios)

M4.3 Mediación intercultural

Tarjetas de roles

El/La español/a

Eres el/la protagonista español/a. Cada vez que llegas a casa tus compañer@s de piso se quitan sus zapatos. Algo que a ti parece muy raro. Tu no te los quitas nunca.

No tiene ningún sentido para ti, sobre todo el piso está muy sucio.

Sólo hablas español.

EL/La mediador/a Luca

Eres Luca un/a amigo/a alemán/alemana de Peter. Pasaste un año en Sevilla como estudiante de Erasmus así que hablas bastante bien español y sabes que los/las español@s nunca se quitan sus zapatos en casa.

Le explicas que así es como se hace en Alemania y le das las razones. Busca una solución o un compromiso.

Hablas alemán y español.

El alemán Peter

Eres Peter, el compañero de piso de la/del protagonista. Has invitado a algunos de tus amigos alemanes a la fiesta. Todos llegan y, como es habitual, se quitan los zapatos y los dejan en el pasillo, excepto el/la español/a. Desde que vive aquí, ni siquiera lo ha hecho. Esto te hace enfadar, después de todo, es lo que hace todo el mundo. Encima, esta regla es muy importante para ti. Exiges que se les quiten los zapatos, si no, les a con echarles del piso. Sólo hablas alemán.

Expresiones útiles para el/la español/a

Expresar la opinión:

- Me molesta que + *subj.*
- Desde mi punto de vista ...
- A mí me parece (asqueroso/raro/innesesario) ...
- Estoy hasta las narices que + *subj.*
- No opino/creo/pienso que + *subj.*
- Tengo la impresión de que ...

Expresar acuerdo:

- Sí, es verdad.
- Estoy de acuerdo contigo.
- Tienes razón.

Expresar desacuerdo:

- No es verdad
- No estoy de acuerdo
- ¿Qué dices? No pienso así.
- No entiendo que/ por qué ...

Pro o contra:

- Por un lado... por otro lado
- Se puede decir mucho en pro/contra

Presar una objeción (Einwand):

- Sí, pero..., en parte tienes razón, pero..., opino lo mismo, pero...

Expresiones útiles para el/la mediadora

Frases introductorias:

- Según los españoles/los alemanes
- Los alemanes/los españoles se consideran...
- Muchos españoles/alemanes se sienten...
- Los españoles/Los alemanes creen que, piensan que...
- Los alemanes/los españoles están sorprendidos de que ...
- El problema más grave para los alemanes/los españoles ...
- En Alemania y España ... se enfrentan ...
- Para los españoles/alemanes parece que

Pedir opinión:

- ¿Qué opinas/piensas tú sobre...?,
- ¿Cuál es tu opinión al respecto?

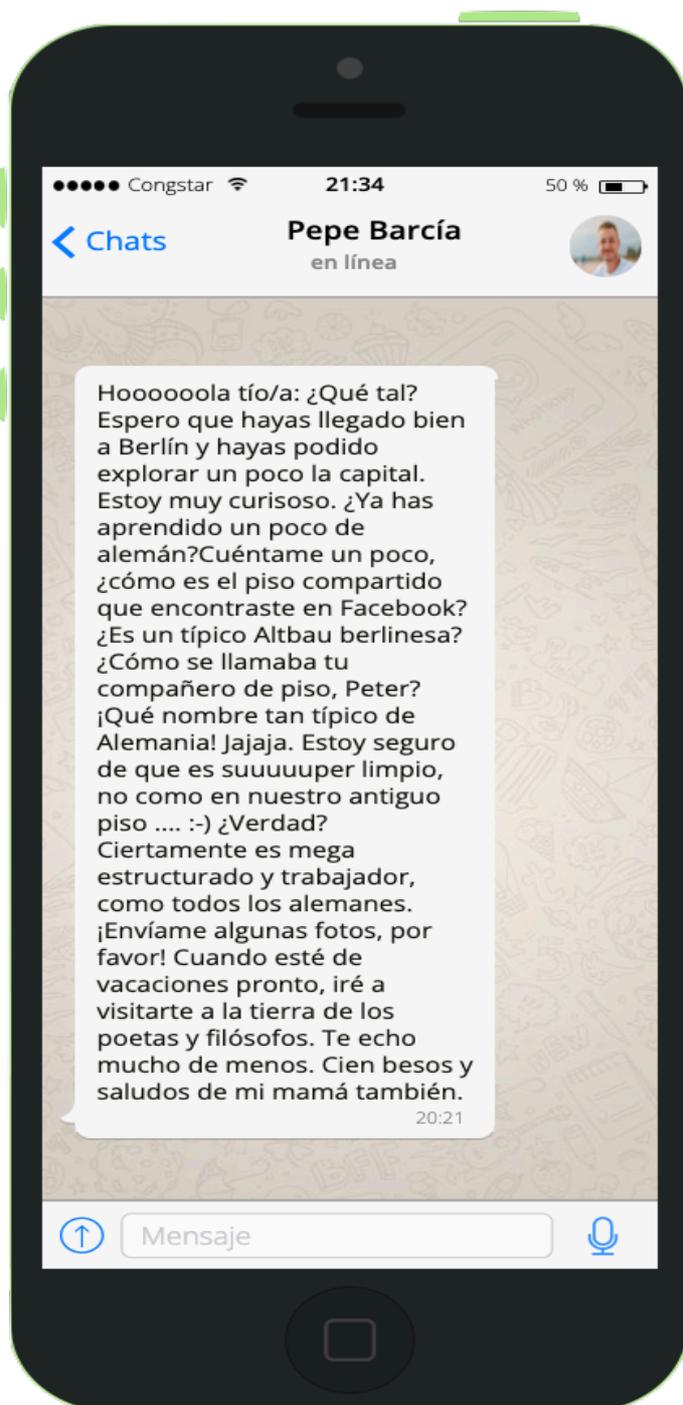
Llegar a una conclusión/un acuerdo:

- Hemos llegado a la conclusión de que..., No hay otra solución que..

M4.4 El mensaje de *WhatsApp* de Pepe

Tienes un nuevo mensaje.

Ya llevas unos días en el piso compartido. Una tarde, recibes un mensaje de *WhatsApp* de tu amigo Pepe. Estás muy content@ de que se haya puesto en contacto contigo. Le contestas en un mensaje de *WhatsApp* en el que respondes a sus preguntas, le cuentas cómo eres, cómo te sientes al vivir en un piso compartido y la convivencia con Peter y que ya has adquirido una extraña costumbre.



M4.5 Redactar un mensaje de *WhatsApp* o un correo electrónico

Redactar un mensaje de *WhatsApp* o un correo electrónico

En ambos tipos de textos, no sólo es importante el contenido, sino también el cumplimiento de los aspectos formales.

Para una ocasión informal, por ejemplo, un mensaje a un/a *amig@* o a un miembro de la familia, debes tener en cuenta lo siguiente:

Saludo

- Hola, (nombre):
- Querido/a (nombre):

Cuerpo

- ¿Qué tal? Por aquí todo bien.
- ¿Cómo estás? Yo estoy bien.
- Qué alegría recibir un mensaje *WhatsApp*/correo tuyo.
- Te escribo porque ...
- Te mando este mensaje/este correo para...
- En tu último mensaje/correo querías saber .../ preguntas si...
- Quiero contarte...

Para finalizar

- Espero que me escribas pronto.
- Escríbeme pronto.
- Esto es todo por ahora.

Despedida

- Un abrazo/Un beso muy fuerte/grande
- Muchos saludos

(+ tu nombre)

A5 Materialien zum Kapitel 6.5.4

M5.1 Hoja de trabajo: *Amistades low cost*

Antes de la lectura

1. Fíjate en el título. ¿Qué podría significar? **Haz hipótesis** sobre como son/funcionan amistades *low cost*. **Comenta** si te gustaría tener una amistad así. **Escanea el código QR**, introduce el número **9976 7601** y **anota** las ideas en el *Menti*.



Actividad de lectura

2. Lee el capítulo y **redacta un resumen breve**.

Amistades *low cost*

Freundeskreis es, además de una clásica banda de hip-hop germana ya desaparecida, una palabra compuesta que en alemán significa «círculo de amigos».

Usted llegó a Berlín con la firme intención de integrarse plenamente en la sociedad, pero lo que al principio era solo una simple presunción se ha convertido en una certeza innegable; podrán pasar 20 o 30 años y usted nunca se sentirá alemán, aunque acceda a la nacionalidad. Usted tiene amigos alemanes con los que queda, pero con una periodicidad cada vez menor. Al principio pensaba que usted era culpable, pero ahora ya conoce la verdadera razón: sus amigos alemanes le aburren. Los quiere, los estima y los respeta, pero le producen un tedio soberano. En un encuentro con su *Freundeskreis*, el guión es el siguiente: se juntan en una mesa de cualquier *Kneipe* de moda —ya sea este en Kreuzberg, Friedrichshain, Neukölln, quizá Wedding; pero nunca Moabit—. Sobre ella van vaciando botellas de cerveza y vasos de vino tinto. Alrededor se van generando las conversaciones más anodinas sobre filosofía, fútbol, política o trabajo. Este último siempre sale. Aunque hay excepciones, esta es la regla. Usted realmente no sabe qué hacer con esta gente. Las conversaciones le sirven a usted para confirmar que su alemán mejora, pero nunca llegará a un nivel nativo. Esto lo sabe usted y lo saben sus amigos alemanes. Y le frustra, porque usted queda irremediabilmente fuera del *Deutscher Zeitgeist*.

Si mira a su alrededor ve que los mismos alemanes tampoco tienen un círculo de amigos muy amplio. Tienen conocidos que, de vez en cuando y si las circunstancias lo permiten, se pueden convertir en amigos, y que podrían desaparecer tan rápido como aparecieron.

El lenguaje corporal sirve para clasificar los grados de la amistad en Alemania. Lo primero es saludar sin darse la mano: «Hallo», de modo frío, brazos pegados al cuerpo. Luego ya, si se genera un poco de confianza, se hace un ademán de dar la mano, a la que el alemán puede responder positivamente y acabar en un apretón, cuya intensidad determina el grado de confianza. Una mano floja retirada antes de tiempo indica falta de voluntad para establecer una relación.

El siguiente grado sería un abrazo, pero eso está muy lejos del apretón de manos. Así que la sociedad alemana se ha inventado el «abrazoapretón»: un apretón de manos con aspiraciones a abrazo que termina en unas palmaditas en la espalda con las manos cogidas. Tras esto ya vendría el abrazo, un lujo: usted lo consiguió, ya son amigos, ahora ya le puede pedir dinero. Aunque en realidad todo esto no significa nada, usted no tiene amigos alemanes, ni ellos tampoco. En la era Facebook la amistad es un *commodity* más, y usted ha tenido que venir a Berlín para darse cuenta. Lo cierto es que esto es una exageración distorsionada. Los alemanes sí tienen círculos amplios de amigos y se relacionan bien entre ellos. El problema es que usted, que viene del sur, es incapaz de apreciar los

aspectos intelectuales y las complejas reglas de juego en las relaciones sociales necesarias para la consecución del preciado estatus de amistad germanoespañola.

Usted debería haber nacido en Alemania y haber recibido una educación acorde con el sistema germano desde un primer momento. Así habría podido tener la capacidad cognitiva de entender y gestionar la manera de relacionarse. Esto le hubiera llevado a conocer las bases fundamentales de la vasta cultura alemana.

Vocabulario: 6 **presunción:** sospecha, 10 **tedio:** aburrimiento, **soberano:** enorme, 14 **anodino/a:** fade, inhaltslos, 18 **irremediamente:** inevitable, 24 **pegado/a:** anliegend, 25 **ademán:** gesto, 26 **apretón:** presión fuerte, 27 **flojo/a:** locker, schlaff, 34 **distorsionar:** verzerren, 41 **vasto/a:** umfassend

Actividades después de la lectura

3. “En la era Facebook la amistad es un *commodity* más, y usted ha tenido que venir a Berlín para darse cuenta.” (Il. 31-32)
 - a) **Explica** la frase.
 - b) ¿Has tenido experiencias similares, lo ves de la misma manera? **Expresa tu opinión.**

4. “Usted llegó a Berlín con la firme intención de integrarse plenamente en la sociedad, pero lo que al principio era solo una simple presunción se ha convertido en una certeza innegable; podrán pasar 20 o 30 años y usted nunca se sentirá alemán, aunque acceda a la nacionalidad.” (Il. 5-7)
 - a) ¿Qué quiere decir la/el protagonista con esto? ¿Cuáles podrían ser las causas y motivos de su situación? **Discute** con tu compañer@. (*Consejo: En el texto puedes encontrar pistas útiles ☺*). Después, **mira** la hoja de trabajo M5.2.
 - b) **Ponte en la situación de la /del protagonista** y **redacta** una entrada en el blog de Berlunes en la que reflejas las consecuencias de las diferencias culturales poniendo de relieve sus sentimientos, esperanzas y sospechas acerca de su situación con sus amistades alemanas. Para recibir ayuda **mira** la hoja de trabajo M5.3.
 - c) Formad grupos de cinco y **haced la corrección en cadena** (M 5.4).

5. En este capítulo se tematiza un estándar cultural de Alemania.
 - a) Para saber que son estándares culturales, **lee** el texto en la hoja de trabajo M5.5.
 - b) **Explica** lo que podría ser y encuentra un término genérico (Oberbegriff) para describirlo. **Discute** con tu compañer@.
 - c) ¿Qué información y estándar cultural de España se puede deducir de las observaciones de la/del protagonista? **Encuentra** también un término genérico.
 - d) Pensad en el capítulo anterior (*Un techo bajo Berlín*). También el comportamiento de Peter ante quitarse los zapatos y su persistencia al respecto refleja otro estándar cultural alemán. **Descríbelo** y **encuentra** un término genérico.

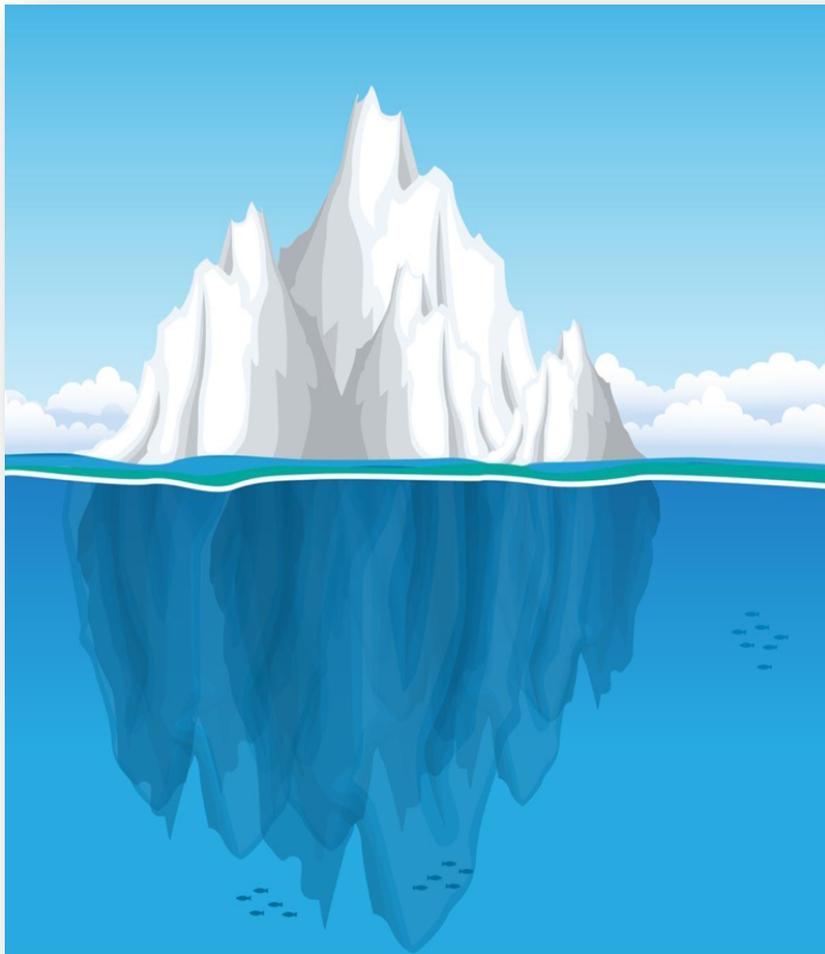
6. Sofía, una amiga de la/del protagonista ha leído su entrada de blog en Berlunes. En respuesta subió un vídeo de *Youtube* explicando los estándares culturales españoles.
 - a) **Mira** el vídeo y **anota** los estándares culturales mencionadas por Sofía, incluidos sus ejemplos en tu mapa mental.
 - b) **Compara** los estándares culturales alemanes (tarea 5) con los españoles.
 - c) **Reflexionad** sobre los estándares culturales. ¿Cuándo podrían ser positivos o negativos? ¿Cuáles son sus beneficios y los riesgos? **Discute** con tu compañer@ y **anotad** vuestros resultados en tu mapa mental.

M5.2 El modelo del iceberg cultural

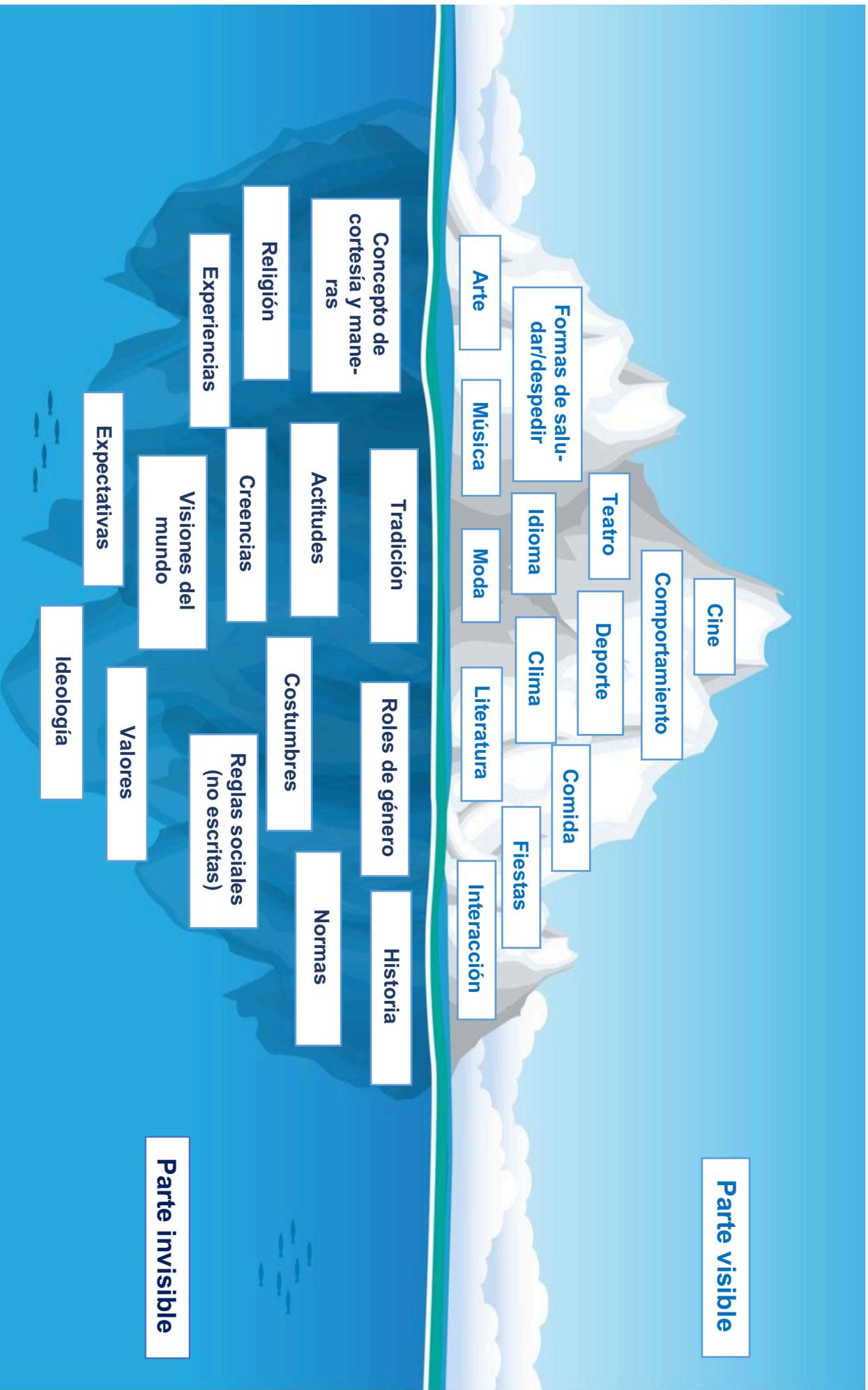
¿Qué podría representar esta foto?

Actividad

1. Imagínate que vas a un país extranjero por primera vez.
Anota, ¿qué es para ti la cultura de un país y para qué sirve? Y ¿qué elementos forman parte de la cultura?
2. ¿Qué elementos y aspectos que has encontrado en la tarea 1 son visibles y cuáles no?
Apunta los elementos visibles encima y **los elementos invisibles** debajo de la superficie del agua. Usa las tarjetas de la profesora y después **explica tu elección**.
3. Después de haber leído unos capítulos de la novela, **explica**
 - a) ¿dónde pondrías las observaciones de la /del protagonista de los capítulos leídos?
 - b) ¿por qué piensas que este modelo del iceberg puede ser útil para entender otras culturas? ¿En qué consiste su mensaje principal?



© <https://de.vecteezy.com/vektorkunst/83977-eisberg-unterwasser-vektor> [29/09/2021]



M5.3 Redactar una entrada de blog

Redactar una entrada de blog

Una entrada de blog tiene la estructura siguiente:

- **Título:** Invente un título corto que despierte la curiosidad de la lectora/del lector por el contenido, pero sin desvelar demasiado. También deberías encontrar subtítulos (Zwischenüberschriften).
- **Introducción y tema:** Aquí debes despertar el interés de las lectoras/los lectores, por ejemplo, haciendo preguntas o creando una conexión personal. También debes incluir la fecha y el nombre de la autora/del autor (es decir, tu nombre o el de la persona desde cuya perspectiva escribes).
- **Parte principal:** Aquí se explica el tema. Lo reportas desde tu punto de vista y puedes comentar, analizar e informar sobre ello. También debes expresar aquí tu opinión personal y tus sentimientos al respecto. Para que tu texto sea auténtico, puedes utilizar expresiones coloquiales y fotos.
- **Final:** Aquí te diriges directamente a tus lectoras/lectores y les invitas a interactuar. Puedes pedirles que hagan preguntas, que dejen un comentario o un "me gusta", o que escriban una respuesta.

M5.4 Corrección en cadena

1. Formad grupos de cinco. Cada persona elige uno de los aspectos a)-e).
2. Después, cada persona lee los textos del resto del grupo y también el suyo y corrige el aspecto elegido.
 - a) **Estructura:** Controla si el texto tiene las partes principales de la actividad (Entrada en un blog). Escribe de qué parte se trata y usa el color rojo.
 - b) **Uso de expresiones útiles y conectores:** Subraya en verde todas las expresiones útiles para estructurar el texto. ¿Son variadas? Si hace falta, escribe un comentario y añade más.
 - c) **Vocabulario temático:** Controla si la persona usa un vocabulario adecuado. Examina si es variado y abundante o básico. Si hace falta, escribe un comentario y añade vocabulario adecuado. Usa el color azul.
 - d) **Gramática y ortografía:** Corrige los errores gramaticales y la ortografía. ¿Ha cometido muchos errores o pocos? ¿Hay algún aspecto que la persona debería revisar? Si hace falta, escribe un comentario. Usa el color amarillo.
 - e) **Contenido:** Controla el contenido del texto. ¿Ha explicado sus sentimientos? ¿Ha comentado su situación? Escribe un comentario, si hace falta. Usa el color lila.
3. **Corrige y mejora** tu texto con la ayuda de los consejos y correcciones de tus compañer@s.

M5.5 Los estándares culturales

1. **Lee** el texto de información y **resume** en un mapa mental con tus propias palabras en qué consisten los estándares culturales y qué función tienen.

Los estándares culturales según Alexander Thomas

Toda persona se educa de una cierta manera y en un contexto cultural específico. Sin ser conscientes de ello, hemos aprendido a comportarnos de una manera determinada ante situaciones específicas y con respecto a otras personas. Estas reglas de comportamiento, que reciben nombre de estándares culturales, nos proporcionan un marco de orientación que nos ayuda a dar sentido a situaciones concretas y a saber cómo actuar ante ellas. Este sistema de orientación también se activa para solucionar conflictos interculturales, sin embargo, está demostrado que en un encuentro entre personas de diferentes culturas a menudo cada una recurre a los estándares de su propia cultura.

Los estándares culturales tienen las siguientes características:

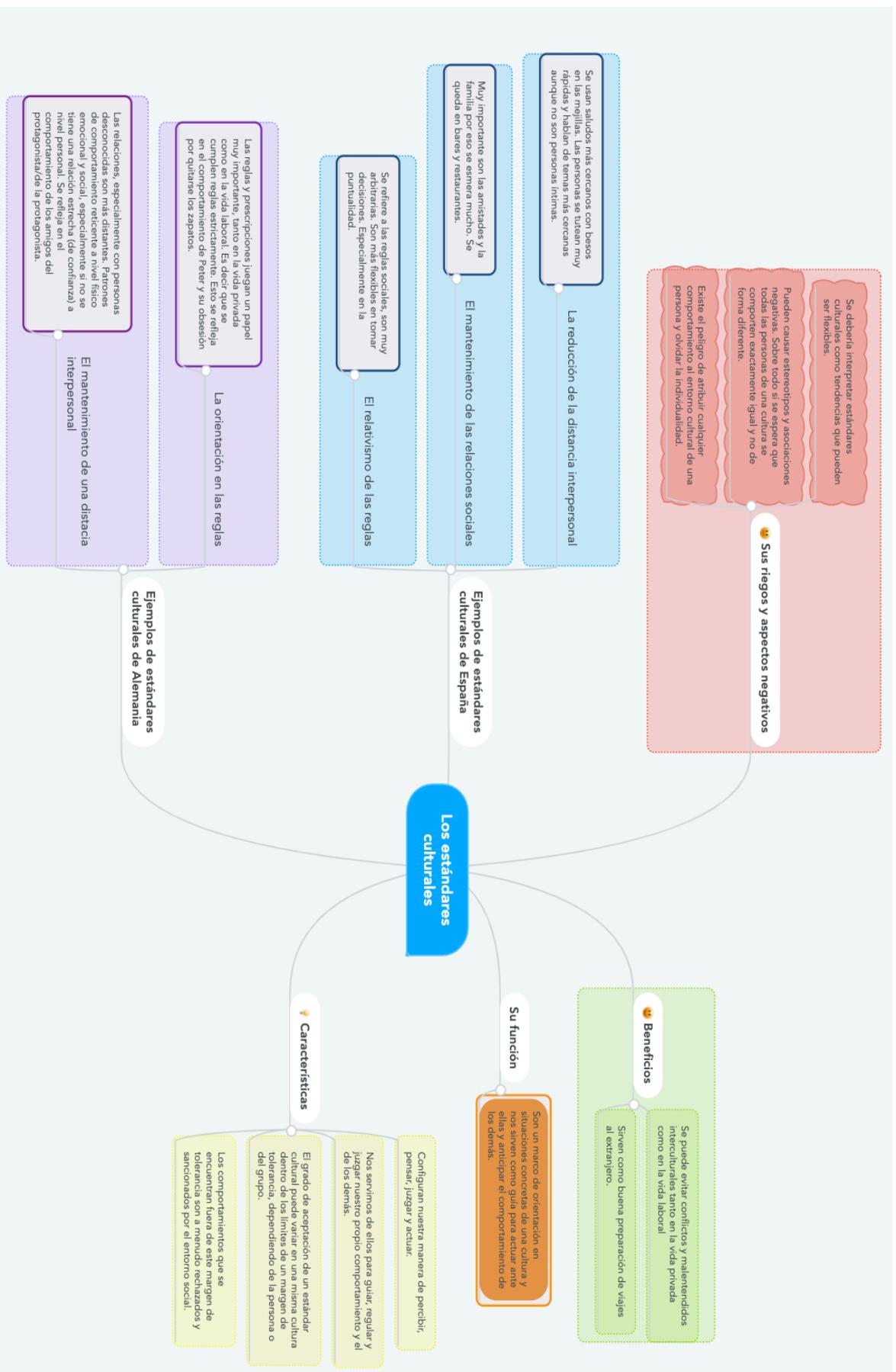
1. Configuran nuestra manera de percibir, pensar, juzgar y actuar.
2. Nos servimos de ellos para guiar, regular y juzgar nuestro propio comportamiento y el de los demás.
3. Nos proveen de un sistema de normas para actuar ante situaciones específicas y también para comunicarnos con otros.
4. El grado de aceptación de un estándar cultural puede variar en una misma cultura dentro de los límites de un margen de tolerancia, dependiendo de la persona o del grupo.
5. Los comportamientos que se encuentran fuera de este margen de tolerancia son a menudo rechazados y sancionados por el entorno social.

© Montiel Alafont; Vatter & Zapf (2014): Interkulturelle Kompetenz Spanisch. Erkennen. Verstehen. Handeln. Stuttgart: Klett, S. 122.

M5.6 El vídeo de Sofía – Los estándares culturales españoles

<https://youtu.be/bR4oAkV4vvE>

M5.7 Mapa mental sobre los estándares culturales



A6 Materialien zum Kapitel 6.5.5

M6.1 Hoja de trabajo: *De idas y vueltas*

Antes de la lectura

1. Fíjate en el título. **Haz hipótesis** sobre el tema del que podría tratar este capítulo en una charla de uno o dos minutos.

Actividad de lectura

2. **Lee** el capítulo y **haz un breve resumen** oral con tu compañer@.

De idas y vueltas

5 Un día se levanta por la mañana y tras tomarse un Bionade de jengibre se da cuenta de que nunca volverá a España a menos que se lo proponga. Cuando llegó a Berlín pensaba que su estancia se alargaría a un par de años, pero van ya cerca de diez y no ve el momento de regresar. La inercia del día a día no le hará volver. Ya no quiere engañarse más.

10 Sus padres van envejeciendo poco a poco. Parecen haber asumido que usted vivirá lejos toda la vida, lo cual le produce tristeza. Sus viejos amigos han ido haciendo su vida. Muchos de ellos tienen hijos que usted no conoce. A veces siente melancolía cuando piensa en todas esas personas que un día fueron importantes en su vida y que hoy la distancia ha convertido en prescindibles. Cada vez que visita España le cuesta más tomar el avión de regreso. Echa de menos el sol y la buena comida. Echa de menos las sonrisas de la gente y su trato amigable. Echa de menos muchas cosas de su lugar de origen. Demasiadas.

15 Por otro lado, no cree que este sea el mejor momento para regresar a España. ¿Qué hará usted con su vida laboral? Aunque el trabajo que tiene en Berlín no es un puestazo, al menos es algo. En España la crisis aún hace estragos y es más que probable que le toque morder el polvo de la precariedad, y eso en el caso de tener la suerte de encontrar un trabajo.

20 Tanto tiempo viviendo lejos ha hecho que usted valore mucho su independencia. ¿Podrá volver a acostumbrarse a que todo el mundo opine sobre su vida? Los alemanes son fríos, cierto, pero al menos le dejan a usted a su aire siempre que no haga ruido o no se meta en sus casas con zapatos. Volver significa a tener que convivir con el clima político español, la crispación y la ignorancia establecida en la clase dominante. Usted no se arrepiente de haber emigrado, pero sabe que puede arrepentirse de no volver a tiempo. Se encuentra entre la espada y la pared.

25 Ahora más que nunca, ha de tomar una decisión:

- Si decide volver a España, pase a la [página siguiente](#).
- Si decide quedarse en Alemania, pase [aquí](#).

Vocabulario 5 **inercia**: rutina, 5 **engañarse**: betrügen hier: sich Illusionen machen/hingeben, 6 **envejecer**: altern, 14 **puestazo**: un buen puesto, 15 **estrago**: Schaden; Zerstörung, 21 **crispación**: angespannte politische Lage, 23 **arrepentirse**: etw. bereuen

Actividad después de la lectura

3. La/El protagonista no sabe qué hacer en su futuro. ¿Debe volver a España o se queda en Berlín? En grupos de tres, **prepara el conflicto interior** de ella/él. Uno es la/el protagonista, otro hace el papel del ángel y otra persona es el diablo. Para eso:
 - a) Los alumn@s que son el ángel y el diablo **apuntan** en hojas todos los argumentos que se les ocurren para defender su posición.
 - b) Después el ángel y el diablo intentan **convencer** a la/al protagonista de qué hacer en su situación.
 - c) Al final la/el protagonista **cuenta** a la clase quién ha tenido los mejores argumentos y qué decisión va a tomar.

M6.2 Redemittel

Hacer propuestas/Convencer a alguien

- Deberías + *inf*
- Podrías + *inf*
- Habría que + *inf*.

- Yo, en tu lugar, ... + *cond*.
- Yo que tú + *cond*.

- Es posible también usar el *imperativo*

Ponerse en una persona

- Yo, en tu lugar, + *cond*.
- Yo, en ese caso, + *cond*.
- Seguramente.../Probablemente + *cond*.

- Yo estaría decidido/a a + *inf*.
- (No) me parecería justo/correcto + *inf*.
- Yo estaría furioso/a, triste, ... + *inf*.
- Lo primero/lo último que haría sería + *inf*.

A7 Materialien zum Kapitel 6.5.6

M7.1 Bingo de estereotipos alemanes

Antes de la lectura

1. ¿Qué es para tí típico alemán? **Escribe** en cada casilla un comportamiento típico, una característica típica de los alemanes/las alemanas. El objetivo es recoger el mayor número de elementos/características del país y sus habitantes. Cada término solo puede ocurrir una vez. Trabajad en parejas y sed creativos.
2. ¡**Vamos a jugar Bingo**! Toma tu tabla de la tarea 1. La profesora saca los términos. Cuando el término que has anotado está en tu tabla, lo marcas. Si tienes cuatro términos anotados en horizontal, vertical o diagonal, ganas. Luego dices **BINGO**.

M7.2 Hoja de trabajo: *No sin mi Wasserkocher*

Actividad de lectura

- 1a) Lee el capítulo atentamente y **divídelo en párrafos**. Después **apunta palabras clave** para resumir cada párrafo.
- b) **Redacta un resumen** del capítulo con la ayuda de tus apuntes del ejercicio a).

No sin mi *Wasserkocher*

5 Usted se levanta bien temprano una mañana, se pone su bata de algodón y se dirige a la cocina. Con los ojos todavía casi cerrados, pone en marcha el *Wasserkocher* y abre el bote metálico de café de filtro. Se toma las tres tazas reglamentarias mientras prepara el desayuno: un par de *Brötchen* untados con mantequilla y culminados con rodajas de queso, embutido, pepino y pimiento crudo.

10 Se ducha, se seca el pelo y se viste adecuadamente para los treinta minutos en bicicleta que separan su casa de su puesto de trabajo. Desde la última bici que le robaron en la Skalitzer Straße, usted sabe que el *Schloß*, el candado, debe costar como mínimo la mitad que la bici entera. Usted siempre sale cuarenta minutos antes de la hora de entrada por cualquier posible contratiempo y porque le gusta llegar puntual a todos los sitios.

15 Fuera hace un día de mierda: quince grados bajo cero y un cielo gris color papel plata que no da ni una concesión al sol. Todos los carriles bici tienen tramos completamente cubiertos de nieve que seguramente esconde los restos de los festejos de Fin de Año —botellas de vidrio, petardos y mata-suegras—. Pero el frío no es un problema para usted: se pertrecha con unos buenos pantalones, unos guantes gruesos, un gorro calentito y una chaqueta Wolfskin que se comprar hace tres inviernos por 350 euros y que mantiene impoluta. Usted compra poco, pero lo que compra, lo compra bueno. Hace tiempo que asumió este principio: lo barato sale caro.

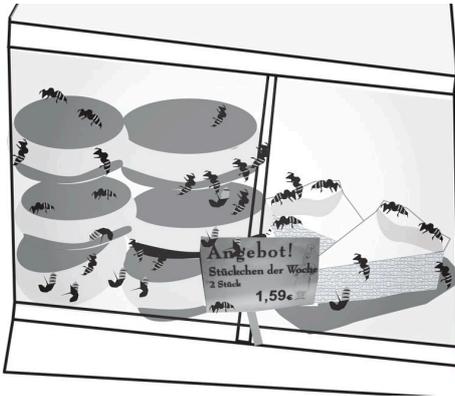
20 Al llegar al puesto de trabajo 10 minutos antes de que empiece su turno —como el 99,9 por ciento de los días—, necesita otros 10 para quitarse todos los complementos necesarios para ir en bici con ese frío. Llega hasta su escritorio después de haber repartido un amable *Morgen* a diestro y siniestro. Lo dice usted al menos 15 veces antes de empezar a trabajar. Se sienta en su sitio y enciende el ordenador no sin antes desinfectar el escritorio.

25 De su cartera marca *Freitag* —una de sus palabras favoritas en alemán, que significa viernes— saca un termo de metal de dos litros lleno con té de jengibre y miel. A usted le gusta mucho el té en general, pero especialmente el de jengibre. Usted ni siquiera sabía lo que era el jengibre antes de llegar a Alemania, pero ahora no puede vivir sin ese sabor.

30 Comienza la primera fase de la jornada laboral durante la que ejecuta todas sus responsabilidades de manera sistemática y sin un solo descanso. Usted se siente a gusto dentro del organigrama profundamente jerárquico y organizado hasta el último detalle de la empresa para la que trabaja. Usted prefiere que todo funcione bien y cada vez le gusta menos que la realidad le obligue a improvisar, a tomar decisiones al vuelo. Ama la seguridad y detesta la imprevisibilidad. Por eso, usted tiene ya pólizas y seguros para cualquier tipo de eventualidad, como la *Haftpflichtversicherung*.

35 A las 12 en punto del mediodía se toma usted la pausa para comer: para no perder tiempo en la media hora que le concede la empresa —y ni un segundo más—, acude a la cantina corporativa: allí pide uno de los tres platos, entre los que siempre hay uno vegetariano. Tras saludar al personal con el reglamentario *Mahlzeit* —siempre dicho en un tono un tanto alto y desenfadado—, comienza a abordar mecánicamente el plato único que le sirven en la cantina: alimentarse es para usted un trámite más para seguir con su jornada laboral. Los intercambios de palabras con los colegas se cuentan con los dedos de las manos. Aquí se viene a comer para luego seguir trabajando. De repente, una repentina ráfaga de lucidez le hace preguntarse si usted siempre fue así: <<Sí, no?>>, le contesta una dubitativa voz interior.

40



45 **Ich hätte gerne un donut con azúcar glas agujereado por las avispas**

Definitivamente no: antes de llegar a Alemania, usted no era tan amante de la puntualidad, ni se le hubiera pasado por la cabeza ir al trabajo en bici con temperaturas bajo cero. Tampoco le gustaba el té de jengibre y miel. A usted se le acaba de hacer la luz y sus ojos se abren como dos faroles ante ese plato único de carne empanada con patatas cocidas y judías verdes que está devorando. Y se da cuenta de que se ha convertido en un ser absolutamente alemanizado. Así que llega a la conclusión de que va siendo hora de solicitar la nacionalidad alemana.

Después de repasar su larga y enriquecedora aventura berlinesa, se da cuenta de que cumple todos los requisitos necesarios para solicitarla: lleva viviendo ocho años de manera ininterrumpida en la maravillosa capital de este país de filósofos y poetas, habla usted alemán mejor de lo que nunca podría haber imaginado cuando llegó a Berlín con una mano delante y otra detrás —aunque sabe que nunca perderá ese inconfundible acentarro español —, conoce bien la cultura y la historia del país, tiene ingresos regulares gracias a esa segura y aburrida empresa para la que trabaja, nunca cometió ningún delito de gravedad —lo más grave fue colarse en el metro sin billete — y respeta a rajatabla el orden constitucional alemán.

Tras escribir en un folio las ventajas e inconvenientes que tendrá esa trascendental decisión, se convence usted al instante: cuando tenga la nacionalidad alemana, podrá usted votar sin excepción en todas las elecciones del país —locales, regionales, federales— en el que paga religiosamente sus impuestos, le podrán elegir como representante en todos los niveles institucionales y disfrutar de todas las ventajas de lo que queda del Estado del Bienestar alemán, que pese a seguir mermando, continúa siendo bastante mejor que el español. Tener el pasaporte alemán significa jugar con una inestimable red de seguridad social, piensa usted. En la lista de inconvenientes solo tiene el tiempo de mierda, la comida insípida y el hermetismo social germano.

Gracias a que procede de un Estado perteneciente a la Unión Europea, el proceso burocrático para acceder a la ciudadanía alemana es menos complicado de lo que pensaba: usted supera sin mayores problemas una prueba de nivel de alemán y un test sobre cultura, historia y ordenamiento jurídico de la República Federal. Y un día recibe usted la carta: ¡el Estado alemán le ha aceptado en el club! Usted lo celebra igual que si hubiera conseguido el *Hartz IV* por primera vez: con una *Kartoffeln Partie* con pepinillos y ríos de cerveza. Tal vez el Estado germano se arrepienta algún día de haberle concedido la ciudadanía, piensa, pero usted nunca lo hará. Seguro que no.

Die gute Deutschen como usted, saben que deben pasar a la siguiente página, sin dilación y de manera muy ordenada, sin escandalera.

Vocabulario 3 bata de algodón: Baumwollbademantel, 16 petardo: Böller, matasuegra: Rolltröte, 16 pertrecharse: sich versorgen, ausrüsten, 18 impoluto/a: rein, makellos, 27 jengibre: Ingwer, 35 póliza: Versicherungsvertrag -bescheninigung, 41 desenfadado: ungewungen, 42 trámite: Formalität, 45 dubitativo/a: zweifelhaft, 54 la farol: die Laterne, judía verde: grüne Bohne, 55 devorar: etw. verschlingen, 63 ingreso: Einkommen, 65 rajatabla: haargenau, strikt, 70-71 Estado de Bienestar: Un estado que garantiza la seguridad social a sus ciudadanos/as, 73 insípido/a: fade, geschmacklos, 74 hermetismo: Verschlossenheit, 81 arrepentirse: bereuen, widerrufen

Actividades después de la lectura

2. “Y se da cuenta de que se ha convertido en un ser absolutamente alemanizado.” (ll. 55-56).
 - a) **Explica** con tus propias palabras que significa esta frase.
 - b) **Analiza** el comportamiento de la/del protagonista para comprobar la cita. Intenta combinar varios rasgos característicos concretos en un término genérico y pon ejemplos. (*Apoya tu análisis con citas y la indicación de la(s) línea(s).*)
3. El glosario de la novela contiene explicaciones cortas de algunos de los términos utilizados en el capítulo y unas más.
 - a) **Mira** los pósts. ¿Te parecen útiles, razonables o estereotipados? **Discute** con tu compañer@.
 - b) ¿Qué se puede deducir de los españoles al respecto? **Haz suposiciones**. (*Consejo: En el texto, la/el protagonista ya te da información útil. También las descripciones del glosario te pueden ayudar.*)

Wasserkocher

Calentador de agua. Elemento fundamental para la supervivencia de un alemán. Vendría a ser casi como un regalo de comunión estándar, para hacer té, pasta y calentar agua. La sociedad alemana es una sociedad de agua caliente.

Brötchen

Panecillo barato, 10 céntimos de euro la unidad. En Berlín se le llama *Schrippe*, es el puntal de la sociedad alemana. En Alemania solo habrá una huelga general cuando supere los 30 céntimos. La huelga será secundada al 100%.

Haftpflichtversicherung

Es un seguro que cubre su paternía. [...]. Los alemanes creen que pasando el dinero de los seguros por encima de las heridas, se curan y se cierran.

Hartz IV

Ayuda a la subsistencia de unos 400 Euros mensuales. Siempre pensó que eso era para perdedores, para gente sin valor o talento suficiente para abrirse y triunfar por sí mismos.

Betreuungsgeld

Dinero que reciben mensualmente las familias que deciden no meter a sus hijos en la guardería o que no han encontrado plaza en ninguna de ellas, hasta que las criaturas cumplen 3 años. Entró en vigor en agosto de 2013. Sirve para crear familias de casa y ahorrar dinero en guarderías.

Kartoffelpuffer

Galleta de patata machacada frita. No está mal, porque normalmente no lleva aderezo de cebolla, ajo o paprika, ni sabe a metano, que es a lo que sabe toda la comida alemana con contadísimas excepciones.

Kindergeld

184 euros al mes que recibe cada niño nacido en Alemania como mínimo hasta los 18 años. En España no se lo creen.

4. Hacemos un juego de rol.
 - a) Formad grupos de cuatro personas y formad un círculo. Una persona de vosotr@s se pone en la situación de la/del protagonista y tiene que **justificar** su comportamiento en una silla caliente que está en el centro del círculo. L@s tres compañer@s te hacen una serie de preguntas críticas en torno a tu „alemanización“. Después cambian los roles. (Pensad también al capítulo *Amistades low cost*, ¿qué cambió?)
 - b) **Juzga** la *alemanización* de la/del protagonista.
5. ¡Vamos a jugar! **Mira** la hoja de trabajo M7.3 y sigue las instrucciones.
6. **Escanea** el código QR con tu móvil y **mira** el vídeo correspondiente. **Expresa tu opinión** acerca de los estereotipos españoles que aparecen, basándose en los conocimientos que has adquirido.



7. **Escanea** el código QR con tu móvil y **haz el quiz** cultural sobre España.



8. **Reflexiona** sobre los rasgos y características típicas que vosotr@s y el protagonista español consideran típicamente alemanes.
- ¿Qué sentimientos te evoca la perspectiva española? **Anótalos** y **compáralos** con tu compañer@.
 - ¿Hay similitudes y diferencias, cuáles son? ¿Te reconoces al 100% en todas las características? **Haz una lista de control**. Para hacerlo **mira** la hoja de trabajo M7.6).
 - Después **rellena** la flor cultural en la hoja de trabajo M7.7 con tu información personal. **Comparad** vuestras flores en clase y **presentadlas** en un paseo por la galería.
9. **Reflexionad** ahora sobre los estereotipos. ¿Qué función tienen y qué problemas causan?
- Ordenad** vuestras ideas en un mapa mental. Trabajad con vuestro compañer@.
 - Recordad** los estándares culturales. **Explicad** qué conexión hay entre ellos y los estereotipos.
10. ¡A rodear! En esta tarea vais a preparar un vídeo explicativo en formato de una guía de supervivencia para el blog de Berlunes.
- Para hacerlo **mira** las instrucciones en la hoja de trabajo M7.9.
 - Después os presentáis vuestros resultados. **Evaludad** los vídeos de los grupos. Usad la ficha de evaluación (M7.10).

M7.3 De fiesta hasta siesta: Juego de pantomima sobre estereotipos españoles

Vamos a hacer un ejercicio de pantomima. Formad grupos de dos. Pensad en una costumbre, comportamiento típico de los/las españoles/as. También es posible presentar cosas típicas del paisaje o del clima. Sed creativ@s. Si no os ocurre nada, os daré una tarjeta de ayuda, que deberéis representar con la mayor exactitud posible. Por favor, utilizad también los accesorios. Mientras actuáis, el resto de la clase adivina qué término estáis representando. El grupo que adivine primero tiene que responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo habéis reconocido el término? ¿En qué consiste? ¿Creéis que se aplica a todos los españoles? El grupo ganador presenta a continuación.

¡A jugar ☺!

Tarjetas de ayuda:



Flamenco



Fiesta



Corrida de toros



Siesta



Tapas/ Paella



Fútbol



Calor



Impuntualidad



Guitarrista



Machismo



Religiosidad



Expresividad

M7.4 Vídeo: Estereotipos españoles

Spanish with Marina (2013): Estereotipos españoles.
<https://www.youtube.com/watch?v=5GAVBawEHXQ> [05.11.2021].

Spanish stereotypes

M7.5 Quiz cultural de España

<https://create.kahoot.it/details/5c2ed5a4-453a-4ac2-9cf8-b3c2bfb1e5b8> [05.11.2021].

M7.6 Lista de control: ¿Soy una persona típica alemana?

1. **Haz una marca** en la línea de la derecha a la altura que corresponda con tus hábitos o formas de pensar. Sé honesto/a. **Compara** después tus resultados con tu compañer@.

1. **Para mí es muy importante siempre ser puntual por eso vengo más temprano.**

No coincide.  _____  Coincide 100.

2. **Mi habitación siempre está ordenada.**

No coincide.  _____  Coincide 100.

3. **Como muchas salchichas, patatas, chuletas empanadas y bebo cerveza.**

No coincide.  _____  Coincide 100.

4. **Soy una persona muy trabajadora y disciplinada.**

No coincide.  _____  Coincide 100.

5. **Siempre me levanto muy temprano.**

No coincide.  _____  Coincide 100.

6. **Amo la seguridad y detesto la imprevisibilidad. Me gusta planear todo antes de hacerlo.**

No coincide.  _____  Coincide 100.

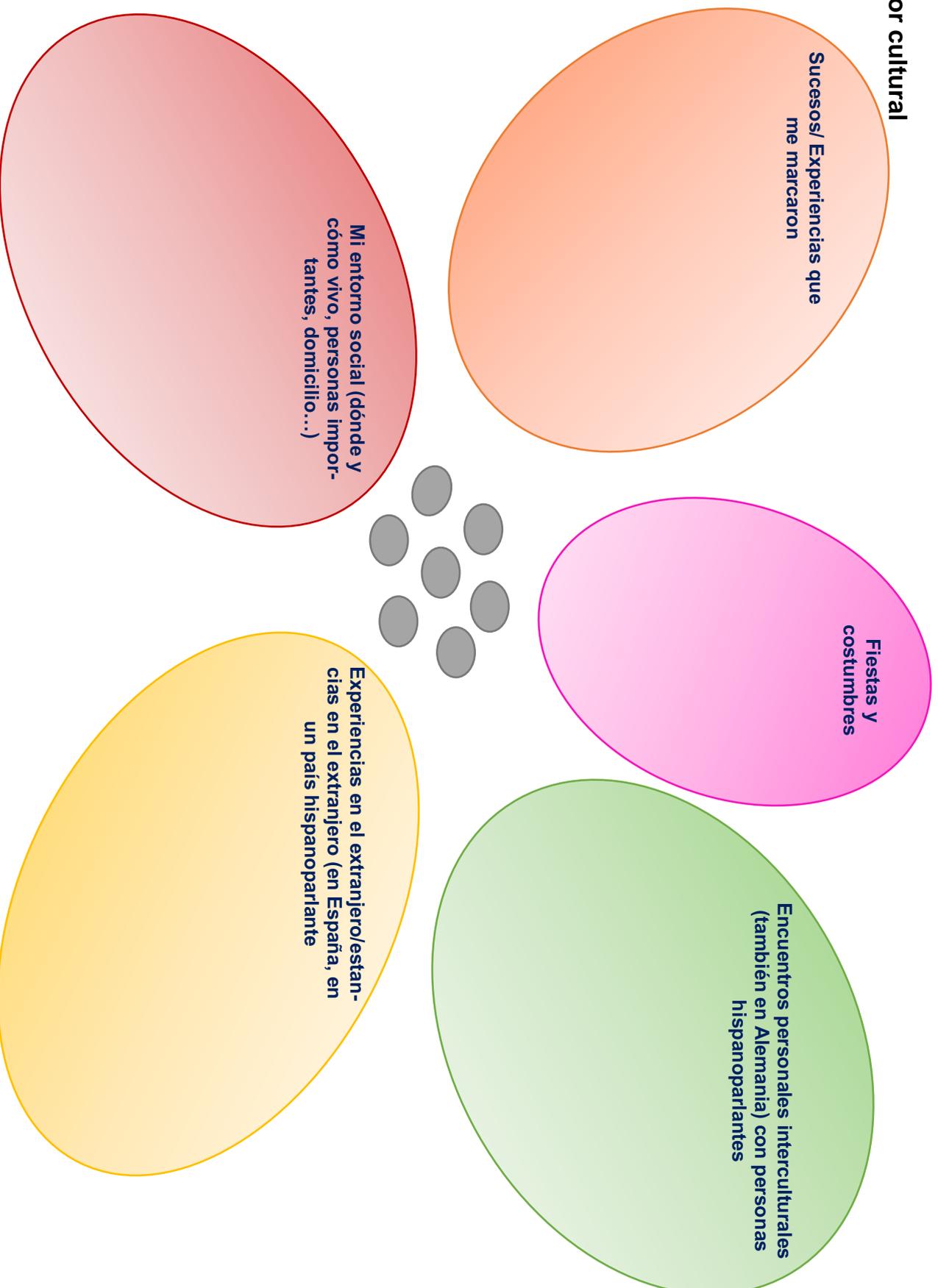
7. **Soy una persona muy cerrada.**

No coincide.  _____  Coincide 100.

8. **No tengo mucho humor.**

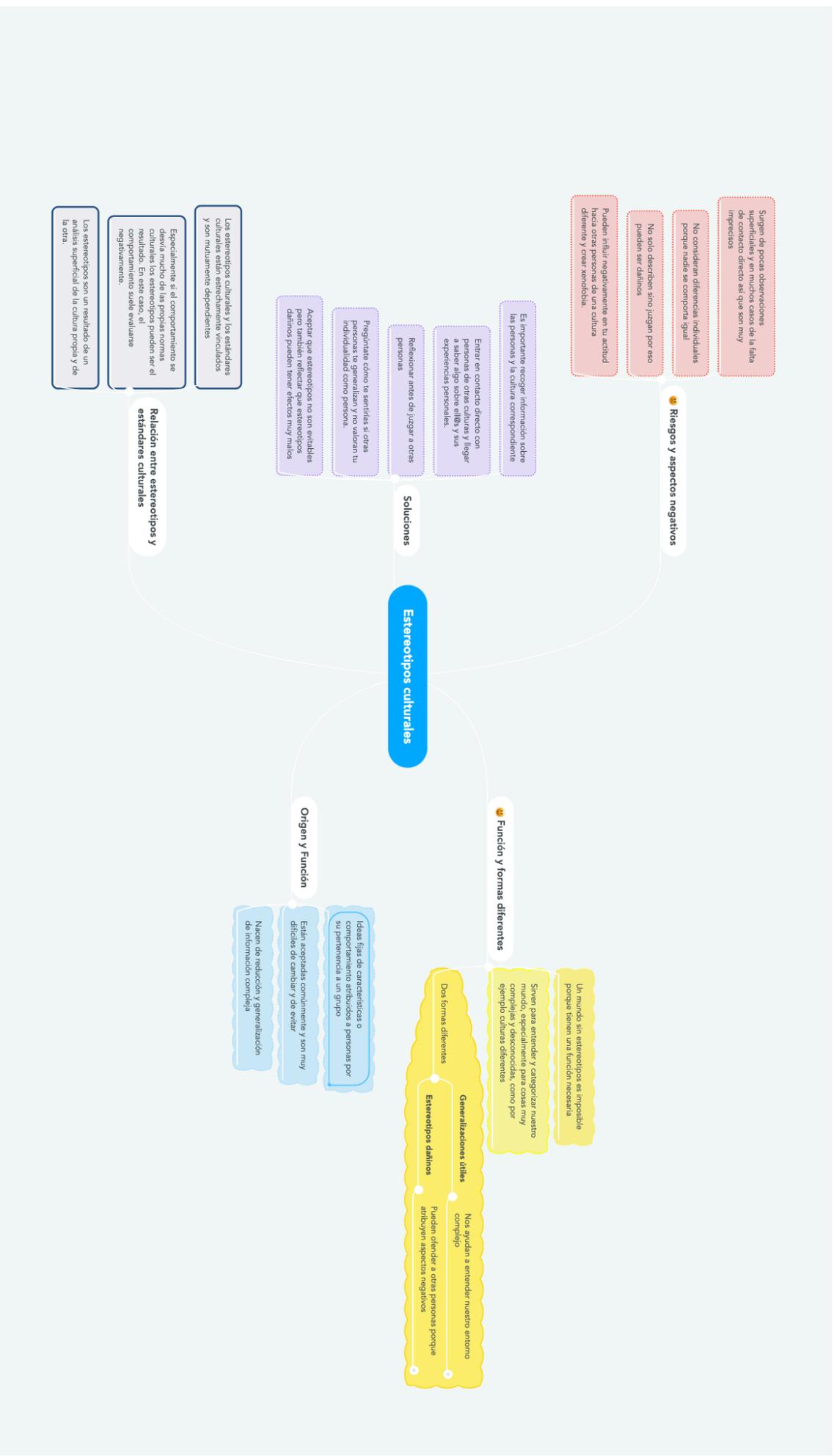
No coincide.  _____  Coincide 100.

M7.7 Flor cultural



Adaptiert nach: Aiafont, Vatter & Zapf (2014): Interkulturelle Kompetenz Spanisch. Erkennen – verstehen – handeln. Stuttgart: Klett, S. 50.

M7.8 Mapa mental sobre estereotipos culturales



M7.9 Indicaciones para el vídeo explicativo

Indicaciones para el vídeo explicativo

En esta tarea vais a preparar un vídeo explicativo en formato de una guía de supervivencia para el blog de Berlunes para que inmigrantes español@s puedan orientarse en Alemania y entender mejor la cultura. Debe durar unos 3-5 minutos.

Temáticas necesarias:

- Estereotipos
- Estándares culturales
- Cultura

1. Fase de la preparación

- Formad grupos de 3 o 4 personas.
- Decidid si queréis grabaros hablando a la cámara o si queréis enseñar carteles o dibujos mientras habláis. También podéis usar marionetas.

2. Fase de la elaboración

- Tomad apuntes de los temas que vais a hablar.
- Recopilad las notas en una descripción completa, por ejemplo, en forma de guion, en la que se registre la secuencia de las distintas escenas y elementos
- Elegid imágenes que van a acompañar vuestras explicaciones.
- Ensayad la presentación de vuestros apuntes. Hablad tranquilamente, haced pausas e intentad mirar hacia la cámara (si os grabáis en persona).
- Grabad el vídeo. Podéis repetir la grabación varias veces hasta que estéis content@s con el resultado.
- Si queréis, podéis editar el vídeo añadiendo música u otros elementos como subtítulos. (Recordad que deben ser canciones e imágenes libres del derecho de autor)

3. Fase de la presentación

- Presentad vuestro vídeo en clase y evaluad los vídeos de los grupos con ayuda de la tabla (M.7.10). Elegid el vídeo que más os ha gustado.
- Después de ver todos los vídeos, comentad si os ha gustado esta actividad y que ventajas y desventajas tiene.

M7.10 Evaluación de los vídeos explicativos

Esta lista os ayuda para saber si vuestro vídeo explicativo está bien hecho.

1. **Evalúad** el vídeo explicativo de vuestro@s compañer@s.

			
Contenido			
El vídeo está estructurado de manera lógica.			
El contenido es correcto y los ejemplos son entendibles.			
Las fotografías y la música ilustran bien el contenido o muestran otros aspectos importantes del tema.			
El vídeo es útil para inmigrantes futur@s.			
Lengua			
No hay muchos errores ortográficos o gramaticales.			
El vocabulario es preciso y variado.			
Las frases están unidas con conectores.			
Los textos están bien leídos: a la velocidad adecuada, con pausas correctas y buena entonación.			
Forma/Creatividad			
El vídeo se escucha y se ve claramente y sin ruidos; técnicamente ha salido muy bien.			
El vídeo no dura más de unos 5 minutos.			
El vídeo es agradable y entretenido.			
Impresión general			
En el vídeo explicativo me ha gustado ... porque ...			
El grupo puede mejorar...			

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Anna-Malena Fischer, dass ich die anliegende Masterarbeit im Studienfach Spanisch, Erstprüferin: Jennifer Wengler M. Ed, Zweitprüferin: Prof. Dr. Andrea Rössler

Titel der Arbeit:

„Ellos tienen Mallorca, nosotros tenemos Berlín“ Das didaktische Potential des Hyperfictionromans *Elija su propia aventura en Berlín* zur Dekonstruktion von kulturspezifischen Stereotypen und Reflexion von Kulturstandards im interkulturellen Spanischunterricht der Sekundarstufe II

selbst angefertigt und alle für die Arbeit verwendeten Quellen und Hilfsmittel in der Arbeit vollständig angegeben habe. Ich habe die beigefügte Arbeit noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises eingereicht.

Mit der Übermittlung meiner Arbeit auch an externe Dienste zur Plagiatsprüfung durch Plagiatssoftware erkläre ich mich einverstanden

ja

nein.

Weiterhin versichere ich, dass die digitale und die analoge Version einen identischen Inhalt haben.

Hannover, den 14.12.2021

Anna-Malena Fischer