

Kulturbezogenes Lernen mit *Linguistic Landscapes* am Beispiel von Fußball und Fankultur

Ulrike Simon

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

ulrikerosemarie.simon@uniba.it

Abstract

This article shows how foreign language learners can be led to perceive their living environment as a *linguistic landscape* rich in opportunities to acquire not only linguistic, but also cultural knowledge. To this end, cultural learning is first reflected upon and then the research on *linguistic landscapes* will be introduced. Finally, this approach is illustrated with specific examples from the world of football and fan culture. It will be shown to what extent, for example, the perception of stickers offers access to discourses conducted in Germany and thus opportunities for cultural learning.

Keywords: Linguistic Landscapes, cultural learning, football, fan culture, incidental learning

1 Einleitung

Im Zuge schnell voranschreitender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, die in den letzten Jahrzehnten hauptsächlich durch Globalisierung, Migration, Massentourismus sowie bahnbrechende Innovationen im Bereich der Informationstechnologie initiiert wurden, stellt sich die Frage, wie sich die Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen und kulturelles Lernen im Besonderen konzeptionell und methodisch diesem gesellschaftlichen Wandel anpassen kann. Dabei muss es einerseits darum gehen, der sich kontinuierlich verändernden Lebenswelt der Zielsprachenkultur gerecht zu werden und andererseits die vielfältigen Gelegenheiten auszuschöpfen, die das Umfeld der Lernenden als Lernumgebung bietet.

Infolge der zunehmenden Vernetzung und Mobilität von Menschen intensivieren sich Sprach- und Kulturkontakte, die oft Spuren im öffentlichen Raum hinterlassen. Mit Bezug auf die Forschung zu *Linguistic Landscapes*, die öffentliche Räume als diskursiv gestaltete Sprachlandschaften untersucht, kann die Wahrnehmung dieser Spuren gefördert werden. Ziel des vorliegenden Artikels ist es folglich, zu skizzieren, inwiefern Lernende durch die bewusste Wahrnehmung von Zeichen, die in ihrer eigenen Lebenswelt auf deutschsprachige Diskurse verweisen, im Alltag vielfältige Impulse für sprach- und kulturbezogenes Lernen erhalten können.¹

Zu diesem Zweck wird zunächst der Begriff *kulturbezogenes Lernen* durchleuchtet und versucht, diesen von dem bis heute noch vorherrschenden Begriff *Landeskunde* abzugrenzen. Im Anschluss wird der Fokus auf kulturelles Lernen mit *Linguistic Landscapes* gerichtet und

¹ Vgl. zum inzidentellen Lernen mit *Linguistic Landscapes* Simon 2024.

dargestellt, inwiefern es sich bei der Erschließung von Zeichen im öffentlichen Raum um einen vielschichtigen Bedeutungsaushandlungs- bzw. Sinnzuschreibungsprozess handelt.

Diese theoretischen Überlegungen münden im anwendungsorientierten Teil des Artikels in die Beschreibung von Fallbeispielen, die einem in Bari (Süditalien) angelegten Korpus entnommen sind. Exemplarisch wird hierfür das Thema *Fußball und Fankultur* herausgegriffen und aufgezeigt, wie Lernende anhand von Leitfragen erkennen können, welche Rolle dieser Diskurs in der Zielsprachenkultur einnimmt, wie er geführt wird, auf welche Deutungsmuster (vgl. Altmayer et al. 2016) er verweist und welche Einstellungen dabei zum Ausdruck kommen.

2 Kulturbezogenes Lernen

Zahlreiche Studien aus dem Bereich DaF/DaZ legen offen, dass die Einbindung von kulturellem Wissen in Fremdsprachenerwerbsprozesse auf eine lange Tradition zurückblicken kann, die von verschiedenen konzeptionellen Wechseln geprägt ist (vgl. exemplarisch dazu Schiedermaier 2018: 9, in Anlehnung an Koreik/Pietzuch und Schmenk). So entwickelte sich der Fachbereich von der *Realienkunde*, die das ausgehende 19. Jahrhundert prägte, über eine für die 1920er Jahre charakteristische *Kulturkunde* hin zu der weiterhin recht faktenorientierten *Landeskunde*, wie sie sich ab den 1960er Jahren etablierte. Mit zunehmendem Fokus auf interkulturelle Fragestellungen (auch) im Bereich der Fremdsprachendidaktik, wurde die Landeskunde ab den 1990er Jahren vorrangig im Bereich des *interkulturellen Lernens* verankert. Seit der Jahrtausendwende kamen verstärkt Ansätze aus der *Kulturwissenschaft* hinzu, die einige Überschneidungen mit den Entwicklungen im Bereich Interkulturelle Kommunikation aufweisen.

Zu beobachten ist dabei u.a., dass aufgrund der immer größeren Durchlässigkeit von Grenzen und der damit einhergehenden Zunahme grenzüberschreitender Einflussfaktoren auf Kultur, die lange als Einheit verstandene Triade *Nation, Sprache* und *Kultur* aufgebrochen wurde. Infolgedessen werden Individuen „multiple Identitäten“ zugeschrieben (Haase/Höller 2017: V), die sich nicht nur dadurch auszeichnen, dass sie sprachlich auf verschiedene Varietäten zurückgreifen, sondern auch über hybride kulturelle Ressourcen verfügen.

Vor diesem Hintergrund liegt die Frage nah, ob der Begriff *Landeskunde* noch als zeitgemäß gelten kann, da er auf eine nationalstaatlich anmutende und damit möglicherweise Homogenität vortäuschende Bezugsgröße verweist. Ohne die Diskussion an dieser Stelle vertiefen zu wollen, sei angedeutet, dass sich die Forschung offensichtlich recht schwer damit tut, den Begriff Landeskunde aufzugeben, obgleich ein Konsens darüber zu bestehen scheint, dass dieser sowohl begrifflich als auch konzeptionell überholt ist. Exemplarisch für diese ambige Haltung sei Altmayer (2017: 10) zitiert, der einerseits dafür plädiert, in Anlehnung an die *Cultural Studies* aus der angloamerikanischen Forschung eher von *Kulturstudien* oder *kulturbezogenem Lernen* zu sprechen, andererseits darum bemüht ist, sein als *Diskursive Landeskunde* bezeichnetes Konzept zu etablieren (vgl. Altmayer 2016).

Relevantere als die terminologische Diskussion sind jedoch für die Auseinandersetzung mit kulturbezogenem Lernen weiterführende inhaltlich-konzeptionelle Überlegungen zu dem hochkomplexen Begriff *Kultur*. Vielfach wurde in der Forschung auf ein Überdenken des Kulturbegriffs im Zuge des sog. *Cultural Turns* hingewiesen (vgl. zu einer ausdifferenzierten Darstellung Bachmann-Medick 2010⁴). Im vorliegenden Kontext ist von Belang, dass es einerseits bereits seit längerem zu einer Verschiebung des Interesses von der „Hochkultur“ zur „Alltagskultur“ kam (vgl. Janíková 2018: 144), und andererseits die „Sinn und Bedeutung stiftende Funktion von Kultur“ (Straub/Niebel 2021: 30) im Fokus steht, ein Ansatz der auf soziologische Studien von Max Weber Anfang des 20. Jahrhunderts zurückführbar ist. Menschen werden demnach als „kulturelle Wesen (zu deren Natur es gehört, ihr Leben als

Kulturmenschen selbst zu gestalten und als sinn- und bedeutungsvoll zu erfahren)“ verstanden (ebd.: 31).

Dieses Kulturverständnis steht in Einklang mit den Ausführungen von Altmayer (2017:12), der (mit Bezug auf Reckwitz und Breidenbach/Zukrigl) Kultur als Sinnsysteme und Wissensordnungen versteht, anhand derer Menschen ihrer Umgebung Bedeutung zuschreiben. Demnach formuliert er den Gegenstandsbereich kulturbezogenen Lernens wie folgt (ebd.):

Gegenstand einer Beschäftigung mit *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremdsprache ist nicht ein Land, Gegenstände sind vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern, auf die dabei zurückgegriffen wird.

Mit den hier angesprochenen *Deutungsmustern* sind „die einzelnen Bestandteile jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens [gemeint], das wir bei jeder sprachlich-diskursiven Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als selbstverständlich bekannt voraussetzen“ (Altmayer et al. 2016: 9). Infolgedessen wird kulturbezogenes Lernen als *Deutungslernen* verstanden, wobei es darum gehen soll, „die eigenen Deutungsressourcen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln oder neue aufzubauen“ (Altmayer 2017: 13).

3 Kulturbezogenes Lernen mit *Linguistic Landscapes* und *Spot German*

Bei *Linguistic Landscapes* handelt es sich um ein relativ junges Forschungsgebiet, das sich in der Kultur- und Sprachwissenschaft seit Ende der 1990er Jahre entwickelte und den von Sprachhandelnden geteilten öffentlichen Raum als (von ihnen) *diskursiv gestaltete Sprachlandschaft* untersucht (vgl. zu einem Forschungsüberblick Ehrhardt/Marten 2018).

Vor dem Hintergrund der oben ausgeführten Überlegungen zu kulturbezogenem Lernen ist dabei Folgendes von Relevanz: Durch die schriftsprachlich hinterlassenen Zeichen wird auf einen Diskurs verwiesen, der – durch seine Gebundenheit an einen bestimmten kulturellen Kontext – mit spezifischen Deutungs- und Wissensressourcen verknüpft ist; Individuen gestalten den öffentlichen Raum durch das Hinterlassen von Zeichen und erzeugen dabei Wirklichkeit, indem sie den Zeichen (sowohl als Produzent:innen als auch als Rezipient:innen) Bedeutung bzw. Sinn zuschreiben.²

Ehrhardt und Marten (2018: 3) beschreiben das Untersuchungsinteresse der Forschung zu *Linguistic Landscapes* und das damit einhergehende Offenlegen der Verbindung von Sprache, Kultur und gesellschaftlichen Dynamiken wie folgt:

Es geht (u.a.) um die Bedeutung von Schrift für die Entwicklung von Kultur oder sogar als Bedingung für die Möglichkeit von Kultur, um die Rolle von Sprache im Zusammenhang der Konstituierung und Regulierung sozialen Zusammenlebens, um das Verhältnis von Individuum (etwa der Autor) und Gesellschaft (die Gruppe der Adressaten), um den Ausdruck bzw. die Sicherung von Macht und Autorität und um das Verhältnis verschiedener Sprachen in der öffentlichen Kommunikation.

Während frühere Studien zu *Linguistic Landscapes* u.a. aus dem Interesse entstanden sind, Machtstrukturen in urbanen Räumen offenzulegen, die von Mehrsprachigkeit

² Vgl. zur Unterscheidung von *Bedeutung*, d.h. der Gebrauchsweise eines Wortes innerhalb einer Sprache und *Sinn*, verstanden als das, „was ein Sprecher mit einer speziellen Äußerung dieses Wortes meint“ Keller (2018²: 88, in Anlehnung an Wittgenstein).

gekennzeichnet sind, wenden sich jüngere Untersuchungen zunehmend fremdsprachendidaktischen Fragestellungen zu. Im Bereich DaF wurde dabei ein als *Spot German* bezeichneter Ansatz entwickelt, bei dem es um „das ‚Spotten‘, also das Entdecken und Wahrnehmen der deutschen Sprache in einem öffentlichen Raum [geht], in dem diese eben gerade nicht häufig zu erwarten ist“ (Marten/Saagpakk 2017: 10). Die aufgespürten fremdsprachigen Zeichen können als Lernimpulse dienen, indem sie auf Diskurse in deutschsprachigen Ländern verweisen, denen bestimmte Deutungsmuster und Wissensordnungen zugrunde liegen. Da die Ressourcen der Lernenden, die die entdeckten fremdsprachigen Zeichen rezipieren, voraussichtlich nicht deckungsgleich mit denen der Produzent:innen sind, kommt es zu einer Irritation, die den Lernprozess initiiert.

Bei dem so angestoßenen Bedeutungsaushandlungs- bzw. Sinnzuschreibungsprozess handelt es sich um einen sehr komplexen Vorgang. Zunächst ist zu berücksichtigen, dass hinsichtlich der Produktion eine doppelte Autorenschaft möglich ist, wie dies etwa bei Aufklebern der Fall ist, die im Folgenden als Beispiel dienen. Hier muss die erste Autorenschaft dem Verein, Fanklub etc. zugesprochen werden, der auf dem Aufkleber genannt wird und der mutmaßlich für seine Herstellung und dessen Inhalt verantwortlich ist; in zweiter Linie kann der/die Anbringer:in des Aufklebers als Autor:in gelten, und es kann darüber nachgedacht werden, inwiefern die Bedeutungszuschreibung der zwei Autor:innen übereinstimmt oder divergiert. Und schließlich sollte auch die Perspektive der Rezeption in die Untersuchung der aufgefundenen fremdsprachigen Zeichen einbezogen werden.

Kulturbezogenes Lernen mit *Linguistic Landscapes* entpuppt sich folglich als vielschichtiger Prozess der Bedeutungs- und Sinnzuschreibung, durch den Lernende Diskurskompetenz erzielen (vgl. den Begriff *Diskursfähigkeit* bei Altmayer et al. 2016: 10), indem sie Einblick in bestimmte Diskurse deutschsprachiger Länder gewinnen und durch die Erweiterung ihrer Deutungsressourcen dazu befähigt werden, an den entsprechenden Diskursen über bestimmte kulturbezogene Themen (auch in der Fremdsprache) teilzuhaben.

4 Fallbeispiele

Wie oben angedeutet, sind die folgenden Fallbeispiele einem Korpus der Verfasserin des vorliegenden Artikels entnommen, der 2018 angelegt wurde und derzeit (Stand Juli 2024) ca. 400 Belege umfasst.³ Dabei handelt es sich um Fotos von Zeichen, die auf kulturelle Aspekte in deutschsprachigen Diskursen verweisen. Alle Fotos wurden in der süditalienischen Stadt Bari (und Umgebung) gemacht, einer Stadt, die zwar historisch und soziopolitisch kaum durch Sprach- und Kulturkontakt mit deutschsprachigen Ländern geprägt ist, aber in den letzten Jahren stark touristisch erschlossen wurde.

Bei einem größeren Teil der Belege handelt es sich um Aufkleber, die an Abwasserrohren, Straßenbeleuchtungen, Stromkästen, Briefkästen, Verkehrsschildern etc. angebracht worden waren. Relativ viele dieser Aufkleber verweisen auf die Fankultur des Fußballs und auf die mit ihr in Verbindung stehenden Diskurse.

4.1 Gewaltbereitschaft unter Fußballfans

Der auf Abb. 1 zu sehende Aufkleber wurde auf einer Straßenbeleuchtung in der Nähe des Flughafengebäudes von Bari inmitten zahlreicher anderer Aufkleber unterschiedlicher Provenienz entdeckt.

³ Einen ersten Einblick in das Korpus und einen zum Thema *Spot German* in Bari durchgeführten Wettbewerb unter Deutschlernenden bietet Simon (2023).



Abb. 1: Aufkleber *Facefisters Dynamo Dresden* (Foto von Ulrike Simon)

Neben dem knappen Text spielt hier das Bild eine zentrale Rolle für die Deutung des Beispiels (vgl. zur Text-Bild-Semiotik im öffentlichen Raum Schulze 2019). Im DaF-Unterricht können Lernende u.a. mit folgenden Fragen und Rechercheanregungen an die Bedeutungs- bzw. Sinnzuschreibung dieses Text-Bild-Konglomerats herangeführt werden:

- Wer ist der Urheber des Aufklebers?
- Was für ein Verein ist Dynamo Dresden? Wo befindet er sich?
- Was sagt der Name „Facefisters“ über die Gruppierung aus?
- Wie stellt sich die Gruppierung auf dem Bild dar?
- Welche Informationen gibt es zu den Ultras⁴ dieses Vereins?
- Mit welcher Intention wurde dieser Aufkleber vermutlich an diesem vom Urheber geografisch weit entfernten Ort angebracht?
- Welche Bedeutung kann ihm im vorgefundenen Kontext zugeschrieben werden?
- Welche Wirkung hat der Aufkleber auf Sie? Welchen Sinn schreiben Sie ihm zu?

Aus Platzgründen ist es hier nicht möglich, das gesamte Diskussionsspektrum zu verdeutlichen, zu dem dieser Aufkleber Anlass geben kann. Dennoch sei in Kürze dargestellt, welches Wissen Lernende zu dem Diskurs „Fußball, Fankultur und Gewaltbereitschaft“ anhand der Arbeit mit dem Aufkleber erwerben können. Urheber, also Autor 1 im oben beschriebenen Sinn (s. Kap. 3), ist offensichtlich eine Gruppe von Ultras des Fußballvereins *SG Dynamo Dresden*, die sich *Facefisters* nennt.⁵ Der ostdeutsche Verein spielt derzeit (Stand Oktober

⁴ Als Ultras werden die zumeist rechtsradikalen Hooligans bezeichnet, also Personen, „die bei Massenveranstaltungen wie Fußballspielen oder Demonstrationen zu aggressiver, gewalttätiger Randalen“ neigen (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Hooligan>) [28.07.2024].

⁵ Vgl. <http://forum.ultras-tifo.net/german-ultras-fanscenes-from-a-to-z-t36000-s20.html> [28.07.2024].

2024) in der 3. Liga. Bei dem Namen der Gruppe scheint es sich um ein Kunstwort zu handeln, das aus den Wörtern *face*, *fist* und den Morphemen *-er/-s* zusammengesetzt ist. Dementsprechend kann man deduzieren, dass es sich um Personen (*-ers*) handelt, die mit der Faust (*fist*) ins Gesicht (*face*) schlagen. Diesem Gewalt evozierenden Namen entspricht die Selbstdarstellung der Gruppe auf dem Bild, auf dem sie sich mit Sturmmaske verummmt, Schlagstöcken bewaffnet und teilweise geschützt durch einen Helm kriegerisch, gewaltbereit inszeniert.

Grundsätzlich gab die Gewaltbereitschaft der Ultras von *SG Dynamo Dresden* in der Vergangenheit immer wieder Anlass dazu, in den Medien, nicht nur auf Landesebene in Sachsen, sondern bundesweit darüber zu berichten. Dies geschah z.B. im Zusammenhang mit der Verurteilung von Gruppenmitgliedern der inzwischen aufgelösten Hooligantruppe „Faust des Ostens“.⁶ Dabei handelt es sich um eine im Jahr 2010, am 20. April, dem Geburtstag Adolf Hitlers, gegründete Gruppierung, die immer wieder durch offenes neonazistisches und rassistisches Verhalten auffiel und deshalb vom Bundesverfassungsschutz beobachtet wurde. 2021 wurden drei ihrer Anführer wegen Mitgliedschaft in einer kriminellen Vereinigung, schweren Bandendiebstahls und gefährlicher Körperverletzung bei einem rassistisch motivierten Angriff zu Geld- und Bewährungsstrafen verurteilt. Im öffentlichen Diskurs ist dabei auffallend, dass in den vielen Medienberichten unterschiedlicher Verlagshäuser eine allgemeine Unzufriedenheit mit der Justiz zum Ausdruck kommt. Das lange herausgezögerte Urteil wird aufgrund des Schweregrads der Straftaten als zu milde kritisiert.

Hinterfragt man die Intention der Person, die den Aufkleber an der Straßenbeleuchtung in Bari angebracht hat (Autor 2 im oben beschriebenen Sinn), liegt die Hypothese nah, dass es sich um ein Mitglied der Gruppierung oder zumindest eine sympathisierende Person handelt, die mit dem Anbringen des Aufklebers ihre Gruppenzugehörigkeit und -identität unterstreicht. Dieses Zugehörigkeitsgefühl und die damit verbundene Gruppenidentität, die auch aus der Abgrenzung gegenüber den Fans der verfeindeten gegnerischen Mannschaften entsteht, verleiht der Gruppierung ein Gefühl der Stärke und Macht, die es gegenüber anderen Vereinen zu verteidigen gilt. Dem entspricht, dass die Aufkleber von unterschiedlichen Fußball-Fanklubs, wie auf diesem Laternenmast, häufig gebündelt, neben- und übereinander vorzufinden sind.

Mit großer Wahrscheinlichkeit hat dieser Aufkleber auf seinen Betrachter im anderskulturellen Kontext (d.h. in diesem Fall in Bari) eine verstörende, angsteinflößende Wirkung. Ist der Name des Vereins nicht bekannt, kann spontan durch Text und Bild nicht erschlossen werden, dass es sich bei dieser militant auftretenden Gruppe um Fußballfans handelt, die ein mutmaßlich geteiltes Interesse an einem Sport verbinden sollte, der hier vollkommen in den Hintergrund tritt. Entsprechend wichtig ist es für den Diskurs „Gewaltbereitschaft unter Fußballfans“ zu erkennen, dass die Vereine sich oftmals explizit von dem Verhalten ihrer Fans distanzieren, wie das im Fall von *SG Dynamo Dresden* beispielsweise 2016 passiert ist. Trotz des Erfolgs, den die Mannschaft damals mit ihrem Aufstieg in die 2. Bundesliga erreichen konnte, kippte die Stimmung bei der Aufstiegsfeier aufgrund des Verhaltens einiger Fans, die vom Verein als „Horde verummmt, gewaltbereiter, selbstherrlicher und asozialer Hohlköpfe“ bezeichnet wurde.⁷

⁶ Vgl. dazu exemplarisch Berichte im Spiegel (<https://www.spiegel.de/panorama/justiz/dresden-drei-mitglieder-der-hooligan-gruppe-faust-des-ostens-verurteilt-a-aaad82cc-a227-4316-a0ae-c85cc4b5d44e>; <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/rechtsextremismus-prozess-in-dresden-wenn-die-faust-des-ostens-zuschlaegt-a-4850fd08-0002-0001-0000-000176746231>), in der FAZ (<https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/milde-straften-fuer-fruehere-mitglieder-der-faust-des-ostens-17337029.html>) und in der TAZ (<https://taz.de/Urteil-gegen-Faust-des-Ostens/!5765981/>) [28.07.2024].

⁷ <https://www.spiegel.de/sport/fussball/dynamo-dresden-krawalle-auch-beim-public-viewing-a-1087958.html> [28.07.2024]

Wie im folgenden Beispiel deutlich wird, versuchen manche Vereine den rassistischen und Gewalt verherrlichenden Tendenzen fanatischer Fans entgegen zu wirken, indem sie gezielt für eine friedvolle und tolerante Einstellung werben.

4.2 Werben für Toleranz

Der auf Abbildung 2 zu sehende Aufkleber wurde auf einem vor dem *Castello Svevo*, am Altstadttrand von Bari geparkten Motorroller gesichtet. Es handelt sich um einen Aufkleber des *Braunschweiger Turn- und Sportvereins*, der als *Eintracht Braunschweig* bekannt ist und neben Hockey vor allem im Fußball aktiv ist. Die Herrenfußballmannschaft spielt derzeit (Stand Oktober 2024) in der 2. Bundesliga.



Abb. 2: Aufkleber *Eintracht in Vielfalt – Stop racism* (Foto von Ulrike Simon)

Lernende können im DaF-Unterricht mit folgenden Fragen zur Bedeutungs- und Sinnerschließung dieses Aufklebers angeregt werden:

- Wofür steht der Name „Eintracht“? Was bedeutet dieses Wort? Warum ist es in zahlreichen Vereinsbezeichnungen enthalten?
- Wofür wirbt der Verein mit diesem Motto?
- „Eintracht in Vielfalt“ zählt zu einem der sog. Leitbilder des Vereins. Welche Erklärung bietet der Verein dazu auf seiner Homepage?
- Kennen Sie ein ähnliches Motto im politischen Kontext?
- Welche Rolle spielen Vereine in Deutschland in sozialer bzw. gesellschaftspolitischer Hinsicht?

Durch die auf diese Weise angeregte Auseinandersetzung mit der Schrift auf dem Aufkleber können Lernende u.a. folgendes Wissen erarbeiten:

Das Wort „Eintracht“ drückt im Deutschen eine „Übereinstimmung in der Gesinnung, Einigkeit, Einmütigkeit“ aus,⁸ weshalb es sehr oft in Vereinsnamen verwendet wird, um das im Verein verfolgte gemeinsame Interesse und den dadurch entstehenden Zusammenhalt zum Ausdruck zu bringen. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist „Eintracht Frankfurt“. „Eintracht“ bedeutet auch einen „Zustand der Harmonie, des friedlichen Zusammenlebens“.⁹ Dass die *Einheit* des Vereins und *Einigkeit* ihrer Mitglieder nicht an *Einheitlichkeit* gebunden ist, kommt in dem Motto „Eintracht in Vielfalt“ zum Ausdruck. Durch den Zusatz „Stop racism“ wird deutlich, dass der Verein sich gegen jede Form von Rassismus ausspricht, für eine mehrkulturelle Gesellschaft einsteht und für Toleranz in der Fangemeinde wirbt. Diese Haltung kommt sehr deutlich in Text und Bild zu einem der Leitbilder zum Ausdruck, mit denen er sich auf seiner Homepage präsentiert.

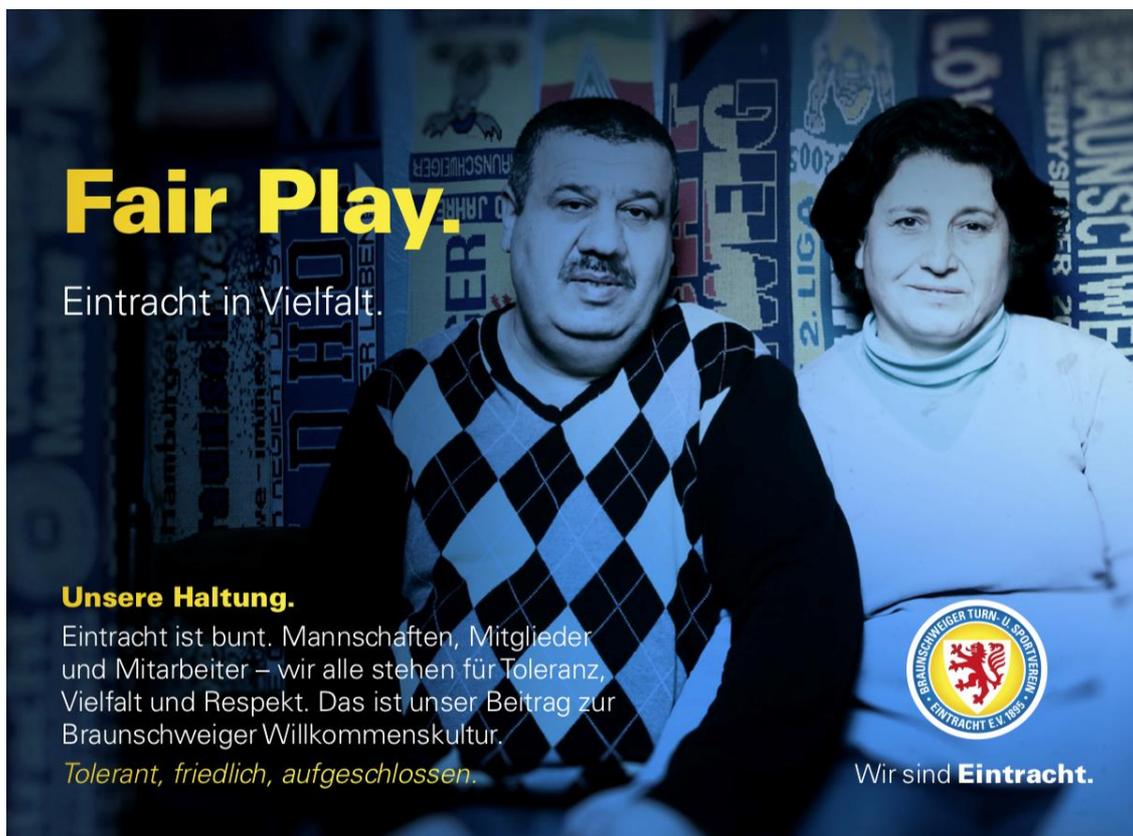


Abb. 3: Leitbild „Fair Play. Eintracht in Vielfalt“¹⁰

Mit diesem Leitbild positioniert sich der Verein explizit als ausländerfreundliche Organisation, die sich für Respekt und Gewaltfreiheit ausspricht. Durch die Auseinandersetzung mit dem Werbeplakat können Lernende einen tieferen Einblick in den Diskurs „Deutschland als Einwanderungsland“, und die damit verbundenen Aspekte wie „Willkommenskultur“, Integration und Identität gewinnen. Auch die Rolle, die Vereine in

⁸ <https://www.dwds.de/wb/Eintracht> [07.08.2024]

⁹ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Eintracht> [07.08.2024]

¹⁰ https://www.eintracht.com/fileadmin/Profis/Medien/Dateien/125714_EB_Leitbild_v13_Anime.pdf [07.08.2024]

Deutschland hinsichtlich der Integration und gesellschaftlichen Teilhabe spielen, kann sehr gut anhand dieses Beispiels erarbeitet werden.

Auffällig ist darüber hinaus, dass das Motto „Eintracht in Vielfalt“ stark an den Leitspruch „In Vielfalt geeint“ der Europäischen Union erinnert, der ebenso von der Dichotomie Einheit/Vielfalt geprägt ist und dementsprechend im Unterricht dazu anregen kann, weiterführend über die Bedeutung von Toleranz in europäischem Kontext nachzudenken.

5 Ausblick

Ziel des Beitrags war es, zu verdeutlichen, wie kulturbezogenes Lernen durch die Wahrnehmung und Deutung von fremdsprachigen Zeichen im eigenkulturellen Raum initiiert werden kann. Theoretisch und methodisch ist es dabei sinnvoll, sich an der Forschung zu *Linguistic Landscapes* im Allgemeinen und im Hinblick auf DaF an dem Ansatz *Spot German* zu orientieren. Da der öffentliche Raum zunehmend von fremdsprachigen Zeichen geprägt ist, die von amtlichen Beschilderungen bis zu individuellen Beschriftungen reichen (vgl. zur Kategorisierung von Schrift im öffentlichen Raum Androutsopolous 2010), bietet das Lebensumfeld der Lernenden im Alltag zahlreiche Impulse für sprach- und kulturreflexives Lernen.

Im Rahmen dieses Beitrags konnte nur sehr ausschnitthaft dargestellt werden, wie Lernende im Unterricht an die Wahrnehmung und Deutung fremdsprachiger Zeichen im eigenkulturellen Raum herangeführt werden können. Thematisch und methodisch bietet dieser Ansatz ein sehr breites Spektrum zur Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturbezogenen Aspekten. Langfristiges Ziel ist es, den Blick der Lernenden derart zu schulen, dass sie die Vielfalt an Zeichen, die auf deutschsprachige Diskurse verweisen und denen sie im Alltag (auf der Straße, im Restaurant, in öffentlichen Gebäuden etc.) begegnen, als Anlass zum „selbst gesteuerten und verantworteten, inzidentellen und individuellen Lernen über Sprache(n), Sprecher/-innen und Lebenswelten“ wahrnehmen (Badstübner-Kizik/Schiedermaier 2021: 237).

Bibliografie

Altmayer, C. (Hrsg.), 2016, *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart, Klett.

Altmayer, C., 2017, „Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?“, in Peter Haase, Michaela Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*, Göttingen, Universitätsverlag, S. 3-22.

Altmayer, C., Hamann, E., Magosch, Ch., Mempel, C., Vondran, B., Zabel, R., 2016, „Einführung“, in Claus Altmayer (Hrsg.), *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart, Klett, S. 7-12.

Androutsopoulos, J., 2010, *Linguistic Landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. Vortrag auf dem Internationalen Symposium „Städte-Sprachen-Kulturen“, 17.-19.9.2008, Mannheim. Verfügbar unter: <https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf> [15.03.2024].

Bachmann-Medick, D., 2010⁴, *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek, Rowohlt.

Badstübner-Kizik, C., Schiedermaier, S., 2021, „»Linguistic Landscapes« – keine sinnvolle Forschungsperspektive für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache?“, in *Deutsch als Fremdsprache* 4/2021, S. 237-240.

Ehrhardt, C., Marten, H. F., 2018, „Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften. Ein einleitender Forschungsüberblick“, in *Der Deutschunterricht* 4/2018, S. 2-11.

Haase, P., Höller, M. (Hrsg.), 2017, *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*, Göttingen: Universitätsverlag.

Janíková, V., 2018, „Linguistic Landscapes aus fremdsprachendidaktischer Perspektive“, in Camilla Badstübner-Kizik, Věra Janíková (Hrsg.), »Linguistic Landscape« und Fremdsprachendidaktik, Berlin, Peter Lang, S. 137-172.

Keller, R., 2018², *Zeichentheorie. Eine pragmatische Theorie des semiotischen Wissens*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.

Marten, H. F., Saagpakk, M., 2017, „Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik“, in Heiko F. Marten, Maris Saagpakk (Hrsg.): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicium, 7–18.

Schiedermaier, S., 2018, „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Eine Einführung in das Thema und den Band“, in Simone Schiedermaier (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*, München, Iudicium, S. 9-23.

Schulze, I., 2019, *Bilder – Schilder – Sprache. Empirische Studien zur Text-Bild-Semiotik im öffentlichen Raum*, Tübingen, Narr Francke Attempto.

Simon, U., 2023, „Warum in die Ferne schweifen? – Zum Nutzen von Linguistic Landscapes im DaF-Unterricht“, in Lorella Bosco, Emilia Fiandra, Joachim Gerdes, Marella Magris, Lorenza Rega, Goranka Rocco (Hrsg.), *Ferne und Nähe. Nähe- und Distanzdiskurse in der deutschen Sprache und Literatur*, Göttingen, V&R unipress, S. 249-266.

Simon, U., 2024, „Wir lieben was wir backen. Sprachenlernen mit Linguistic Landscapes in den Alltag integrieren“, in Concetta Cavallini, Silvia Silvestri (Hrsg.), *Lingue e apprendimento multimodale per lo sviluppo sociale, inclusivo, multiculturale* (Collana Sguardi sulla modernità, vol. 7), Bari, Cacucci Editore, S. 127-142.

Straub, J., Niebel, V., 2021, *Kulturen verstehen, kompetent handeln. Eine Einführung in das interdisziplinäre Feld der Interkulturalität*, Gießen, Psychosozial-Verlag.