

João Ubaldo Ribeiros *Ein Brasilianer in Berlin* im DaF-Unterricht: ein literarischer Text in der interkulturellen Landeskunde mit Praxisversuch in Fortaleza¹

Wiebke Röben de Alencar Xavier

1. Ribeiros Text „Verkehr“ und das Lernziel ‚Reflexion von Verhalten im Straßenverkehr‘

Die literarische Textsammlung *Ein Brasilianer in Berlin* (1994) des brasilianischen Schriftstellers und Journalisten João Ubaldo Ribeiro besteht aus einer Vielzahl vergleichender Betrachtungen und Eindrücke aus der Zeit seines einjährigen Gastaufenthaltes in Berlin zu Beginn der 1990er Jahre. Er wurde in dieser Zeit über das Berliner Künstlerprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) gefördert und verfasste seine Erfahrungen zunächst als Essays für die *Frankfurter Rundschau*.

Sein Text „Verkehr“ (vgl. RIBEIRO 1994: 73-75) gehört zum Kapitel „Wo der Blick ins Leere geht“. In demselben Kapitel mokiert sich Ribeiro auch über die „Zahlteiler“-Kultur der Deutschen, vergleicht in den „Nackten Deutschen“ die für ihn fremde FKK-Kultur in Halensee bei Berlin mit der eigenen „Fiodental-Mode“ an den Stränden Rio de Janeiros, beschreibt in „Blicke“ kontrastiv die Blickkultur von Deutschen und Brasilianern auf der Straße und im Café und – sehnt sich dabei nach Brasilien. Zurück in Brasilien fügt er seiner Textsammlung allerdings ein weiteres Kapitel hinzu, „Ein Berliner in Rio“. Darin wird deutlich, dass er durch dieses Jahr in Deutschland viele Vorstellungen über die Mentalität der Deutschen neu überdacht und differenziert oder sogar revidiert hat und trotz aller Kritik gerne selbst ein bisschen Berliner geworden ist. Außerdem hat er durch die räumliche Distanz vom Eigenen im Vergleich mit dem kulturell Fremden nach diesem Jahr genauso einige stereotype Vorstellungen im Hinblick auf die eigene brasilianische Mentalität differenziert, auch in Sachen Straßenverkehr.

¹ Der vorliegende Artikel präsentiert einige Ergebnisse meiner Abschlussarbeit im Rahmen des weiterbildenden Fernstudienkurses „Fremdsprachlicher Deutschunterricht in Theorie und Praxis“, durchgeführt von der Universität Kassel in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Salvador da Bahia und der Universidade Federal da Bahia.

Natürlich begegnet dem Leser in Ribeiros literarischen Texten das eine oder andere Klischee über die Deutschen, aber er verallgemeinert und verurteilt nicht, sondern arbeitet in liebevoll-ironischem Stil die Unterschiede zwischen den beiden Kulturen in ihren Feinheiten heraus. Ribeiro zeigt sich zwar oft in gewisser Weise „kultur-geschockt“, spielt aber gleichzeitig mit den gegenseitigen Erwartungshaltungen hinsichtlich des Fremden und des Eigenen. Dabei gelingt es ihm, vor dem Hintergrund allgemeiner stereotyper Wahrnehmungsmuster zugleich autokritisch zu bleiben.

Er hatte beispielsweise über das Verkehrsverhaltens der Deutschen, wie viele Brasilianer, bis zu seinem Berlinaufenthalt eine ausschließlich positiv konnotierte Vorstellung vom regelgerechten, ordentlichen und zuvorkommenden Verhalten der Deutschen im Straßenverkehr. Diese Fremdvorstellung von der Mentalität der Deutschen, die tendenziell bis heute noch in den meisten DaF-Lehrwerken vermittelt wird, differenziert er dann allerdings aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen mit den Berliner Radfahrern:

Für die Brasilianer ist eine der touristischen Attraktionen Berlins, Menschen zu beobachten, die brav warten, bis die Ampel auf Grün schaltet, um die Straße zu überqueren. Das scheint uns fast wie ein Wunder, ist Stunden der Betrachtung, tiefschürfender Kommentare und erstaunter Briefe an Freunde wert. Was den Fahrzeugverkehr angeht, ist die Verwunderung noch größer, und wenn ein Berliner sich über den Verkehr beschwert, denken die Brasilianer, er mache einen Scherz. [...] Man könnte also meinen, eher ertrinkt ein Olympiaschwimmer in einem Kinderschwimmbekken, als dass ein Brasilianer in Berlin angefahren wird. Weit gefehlt. Wir haben beide, meine Frau und ich, noch immer das Überqueren der am stärksten befahrenen Straße von Rio de Janeiro überlebt, wurden aber in Berlin schon mehrmals angefahren. Ich halte den Rekord. Mich traf es etwa achtmal, jeweils ohne größere Folgen, nur hier und da mal ein Verstauchen, oder es kamen empörte Proteste derjenigen, die mich angefahren hatten. Ja, denn ich wurde nicht von Autos, Bussen oder Lastwagen angefahren, sondern von dem schrecklichsten, unerbittlichsten und bedrohlichsten Vehikel, das durch die Straßen Berlins fährt: dem Fahrrad (RIBEIRO 1994: 73-74).

Seine kontrastive und zugleich offene Haltung sowie das mit der Textsorte Erfahrungsbericht, wenn auch literarisch, verbundene kommunikative Potential seiner interkulturellen Betrachtungen zum Fremden und zum Eigenen machen sein literarisches Werk zu einer geeigneten authentischen Textquelle für den DaF-Landeskundeunterricht, denn gerade in der interkulturellen Kommunikation nimmt die Reflexion und Differenzierung von Wahrnehmungsmustern durch

subjektive Erfahrungen des kulturell Fremden im Vergleich zum Eigenen einen immer wesentlicheren Stellenwert ein (vgl. FUNK/KOENIG 1998: 180-181; EICHHEIM (portugiesisch) 2006: 170).

2. Interkulturelle Landeskunde und literarische Texte

In allen aktuellen Standortbestimmungen zur Landeskunde im DaF-Unterricht ist der Bezug zum jeweiligen Lernenden und die Mitberücksichtigung der interkulturellen Verstehensproblematik inzwischen selbstverständlich. Da heutige Landeskundekonzeptionen zudem didaktisch auf die Erkenntniserweiterung der Lerner ausgerichtet sind, geben sie zunehmend auch den älteren Anspruch auf, die Realität eines Landes oder Sprachraumes „objektiv“ in ihrer gesamten Komplexität erfassen zu wollen. VEECK/LINSMEYER (2001: 1160) definieren aus dieser Perspektive Landeskunde als

die Gesamtheit aller Informationen und Deutungstheoreme, die dazu dienen, das Interaktionswissen (z.B. Begrüßungsformeln, Wahrnehmungs- und Mentalitätsunterschiede) eines jeweiligen Sprachlerner zu optimieren, sein Verständnis der Zielkultur und ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingungen zu verbessern und ihn darüber hinaus in die Lage zu versetzen, sich der verschiedenen Mechanismen der fremdkulturellen Lern- und Wahrnehmungsprozesse bewußt zu werden.

VEECK/ LINSMEYER grenzen sich dabei von PAULDRACHS kontrastiver Definition der Landeskundeansätze ab (vgl. PAULDRACH 1992: 4-15) und plädieren in Anbetracht des breiten Spektrums heutiger Ansprüche vielmehr für das „Beschreiben eines allgemeinen Problem- und Arbeitshorizonts der Landeskundevermittlung, innerhalb dessen sich die jeweiligen konkreten Unterrichtsprojekte einordnen lassen, ohne daß man sie einem bestimmten Ansatz zurechnen müßte“ (VEECK/LINSMEYER 2001: 1162).

Für die folgende anwendungsbezogene Vergleichsstudie zu Ribeiros Werk *Ein Brasilianer in Berlin* (1994) als literarische Quelle für den DaF-Unterricht in Brasilien sind vor allem die problemorientiert-interkulturellen Ansätze in der Landeskunde sowie die Verzahnungen von Landes- und Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik von Bedeutung. Das gilt sowohl für die Verortung von Ribeiros Texten in den DaF-Lehrwerken als auch für die thematische Begründung des Praxisversuchs in der Casa de Cultura Alemã / UFC in Fortaleza. Im Hinblick auf das berücksichtigte DaF-Material ist dabei von Anfang an interessant, dass das dreibändige brasiliani-

sche DaF-Lehrwerk *Alemão para brasileiros* (vgl. BOHUNOVSKY/BOLOGNINI in Vorbereitung), das als Postdoktorat an der Unicamp in Campinas entwickelt wird, im theoretischen Konzept kaum die kulturwissenschaftliche Perspektive der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion zu Landeskunde und Wahrnehmungsfragen berücksichtigt. Es findet vielmehr eine explizite Orientierung an der Kritischen Angewandten Linguistik statt, geprägt durch den australischen Linguisten Pennycook (vgl. BOHUNOVSKY/BOLOGNINI 2005: 1-14 und PENNYCOOK 2003: 21-60).

Die bildungspraktische Notwendigkeit fremdsprachlicher und interkultureller Kompetenzen in einer zusammenwachsenden Welt verlangen, dass im DaF-Unterricht neue motivationale Anreize geschaffen werden, so zum Beispiel durch die Behandlung kultureller Symbole. Dadurch wird es den Lernern möglich, einen ganz neuen emotionalen Zugang zur Zielsprache und Zielkultur herzustellen. Betrachtet man vor diesem Hintergrund das Fahrrad und Radfahren als kulturelles Symbol, dann tritt gerade im deutsch-brasilianischen Dialog schon ein erstes Problem der Verständigung auf: Mit dem Fahrrad assoziiert man in Deutschland Erholung, Freizeit, Ausflug, Umweltbewusstsein, während man es in Brasilien aufgrund der anderen gesellschaftlichen und klimatischen Realität eher mit Gefahr im Straßenverkehr und Unbequemlichkeit verbindet oder als Symbol für Armut definiert. Für den erfolgreichen interkulturellen Landeskundeunterricht muss man deshalb bedenken:

Obwohl der Lernende beim Kennenlernen einer fremden Sprache und Kultur nicht umhin kommt, ständig Vergleiche zwischen dem Eigenen/Vertrauten und dem Fremden/Neuen anzustellen, liegt gerade in solchen spontanen und häufig vorschnellen Vergleichsoperationen eine der Hauptquellen kultureller Mißverständnisse und Fehldeutungen. Da kulturelle Einzelphänomene nicht isoliert, sondern in ihrer Einbettung in das Kultursystem betrachtet werden müssen, bedarf es im Landeskundeunterricht einer ‚reflektierten Vergleichsdidaktik‘ (PAULDRACH 1992: 13), die nicht nur Vorzüge und Nachteile bilanziert, sondern jedes Kultursystem in seiner Einzigartigkeit würdigt und bestehen läßt (VEECK/LINSMEYER 2001: 1166).

NEUNER (1994: 35) sieht dagegen vor dem Hintergrund der allgemeinen Problem- und Arbeitshorizonte der aktuellen Landeskunde Vermittlung in dieser Prämisse nicht wirklich ein Problem. Er erkennt aus der Lernerperspektive keinen großen qualitativen Unterschied zwischen der Art, wie man das Bild der eigenen Welt aus Elementen, Einheiten und Strukturen von Wissen und Erfahrungen im Kopf strukturiert und der Art, wie man sich ein Bild von der fremden Welt macht:

Vielmehr entwickelt sich dieses Bild von der fremden Welt als Teil eines umfassenden Mosaiks, das man übergreifende Welterfahrung nennen könnte. Wenn das so ist, dann geht es auch nicht um den Aufbau kontrastiver Bilder im Fremdsprachenlernen, sondern eher um die Ausweitung und Differenzierung vorhandener Strukturen von Weltwissen und Welterfahrung in der Begegnung mit der fremden Welt.

Diese aktuellen Standortbestimmungen haben insgesamt deutlich werden lassen, warum in der Landeskundedidaktik heute gerade nicht mehr von einem genau definierten interkulturellen Ansatz gesprochen wird, sondern warum vor dem Hintergrund eines erweiterten und dynamischen Kulturbegriffs vielmehr die Rolle der Landeskunde innerhalb einer kommunikativen Fremdsprachendidaktik mit interkulturellen Fragestellungen fokussiert wird.

Menschliche Wahrnehmung ist kein objektiver, neutraler Vorgang, sondern sie ist von verschiedenen Faktoren abhängig und beeinflusst, vor allem von Vorwissen sowie von kulturspezifischen Werten und Prägungen. Solche Stereotype bestimmen auch unsere Bilder von anderen Ländern und Kulturen. Wesentliches Ziel der interkulturellen Fremdsprachendidaktik ist es deshalb, die Lerner dafür zu sensibilisieren, dass die gleichen Wörter, Situationen und Sprechhandlungen in einer anderen Kultur anders konnotiert sein können. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass der Vorgang der Stereotypisierung zumindest in sozialpsychologischer Perspektive nichts Negatives ist,

[...] sondern eine Art Muster, das uns hilft, Dinge schnell zu erfassen und zu kategorisieren. In einer neutraleren Formulierung können wir auch von Schemata sprechen. [...] Stereotype und Schemata unterstützen und steuern also das Verstehen, gleichzeitig sind sie aber gerade im interkulturellen Kontext auch eine Quelle von möglichem Miß- oder Nichtverstehen. Denn es ist naheliegend, daß solche Fixierungen von kulturspezifischen Erfahrungen nicht ohne weiteres auf andere Kulturen übertragen werden können. Das Vorwissen, auf das wir beim Verstehen anderer Kulturen zurückgreifen, ist aber keineswegs bei allen Angehörigen einer Kultur gleich. [...] Dabei kann etwa die Darstellung der deutschsprachigen Länder in einem bestimmten Lehrwerk oder die Vermittlung bestimmter subjektiver Aspekte durch Lehrende die Interessen, Interpretationsmechanismen und Themen – also das Deutschlandbild – [...] wesentlich beeinflussen (BIECHELE/PADRÓS 2003: 79).

Im Unterschied zu früheren Ansätzen werden im interkulturellen DaF-Landeskundeunterricht (national-)kulturelle Stereotype nicht mehr vermieden oder eliminiert. Sie sollten vielmehr selbst durch Bewusstmachung ihrer Kom-

plexität sowie durch ihre Enttabuisierung und Entmoralisierung innerhalb der Lehrwerke zum Thema werden (vgl. BAUSINGER 1998: 168). Parallel dazu ist es für die individuelle Wahrnehmungsschulung wichtig, sich die Mechanismen der Fremd- und Eigenwahrnehmung bewusst zu machen, denn Stereotype können zwar nicht vermieden werden, aber durch Differenzierung kann ihre Funktion und Wirkungsweise vergegenwärtigt werden, was zu einem bewussteren Umgang mit denselben führt (vgl. ALTHAUS 2001: 1170-1171). Realisiert ist dieses Lernziel der interkulturellen Landeskunde bereits in Lehrwerken wie *Sichtwechsel* (BACHMANN et al. 1995/1996) und *Typisch deutsch?* (BEHAL-THOMSEN et al. 1993).

Vor dem Hintergrund eines unbegrenzt offenen Kulturbegriffs bleibt es aber ein Problem, dass eine solche Enttabuisierung von Stereotypen als Thema im DaF-Unterricht auch dazu geführt hat, dass diese nunmehr unkritisch zum Unterrichtsgegenstand ohne weitergehende Zielsetzung erhoben wurden. Um die Gefahr einer solchen Verallgemeinerung oder auch Banalisierung zu bannen, macht ALTHAUS (2001: 1174) den Vorschlag, die Konzeption von Fremdbildern im DaF-Unterricht vor allem noch um eine individualpsychologische Dimension zu erweitern.

Zu fragen ist dabei nach der kollektiven wie individuellen Genese von Bildern, nach den sozialen und kulturellen Bedingungen des Bilderwerbs, nach den kultur- und gruppenspezifischen Bedingungen der Fremdwahrnehmung, nach der sozialen und kulturellen Ausprägung von Bildern, ihrer Konsistenz und ihrer individuellen wie kollektiven Funktion.

In der Auseinandersetzung mit Phänomenen einer anderen Kultur sollte es also zunächst darum gehen, den eigenen Standpunkt transparent zu machen. Die Befähigung zum Kulturvergleich als Lernziel der interkulturellen Landeskunde impliziert dementsprechend die Schulung der Lerner, die eigene Wahrnehmung, das Bewusstsein des Kulturvergleichs als Balanceakt zwischen Verallgemeinerung und Differenzierung, das Wissen darüber, was verglichen wird sowie das Wissen um die soziokulturelle Bedeutung der entsprechenden Phänomene zu relativieren (vgl. BIECHELE/PADRÓS 2003: 85).

Insbesondere die konkreten Objekte der fremden Realität (z.B. Autos, Fahrräder) werden ja wegen ihres gleichen Aussehens oder ihrer gleichen Beschaffenheit leicht auch in ihrer sozialen Bedeutung für identisch gehalten, obwohl sie in anderen Gesellschaften eine andere Funktion und Bedeutung haben. Vergleiche dürfen sich also nicht auf die Betrachtung äußerlicher Gleichheiten oder Unterschiede beschränken, sondern müssen versuchen, die soziokulturellen Bedeutungsdimensionen zu erfassen.

Neueste Aufgabentypen lassen dazu im Rahmen der interkulturellen Landeskunde als erstes die Relativität eines Verhaltens in der eigenen Kultur erarbeiten. Darin wird zu Assoziationen darüber aufgefordert, welche Vorstellungen die Lerner mit einem bestimmten Begriff verbinden oder ob sie noch andere Vorstellungen kennen.

Die Reflexion über scheinbar Selbstverständliches (zunächst in der eigenen Kultur) wird Unsicherheit auslösen – aber eine Unsicherheit, die sensibilisiert für andere Kulturen, die auf dem Hintergrund der differenzierten Wahrnehmung der eigenen Kultur vielleicht auch gar nicht mehr so fremd und anders sind (BIECHELE/PADRÓS 2003: 83).

Durch das offene Fragenstellen ohne vorgegebene Antworten sind daraufhin alle individuellen und kulturspezifischen Reaktionen möglich. So ist auch die Wahrnehmung von Verkehr und Verkehrsverhalten zwar ein transkulturelles Universalthema, wird aber unterschiedlich erlebt. Gerade im Falle von Ribeiros Thema „Fahrrad“ und „Radfahren“ muss zum Erkennen funktionaler Äquivalenzen zwischen der eigenen und der fremden Kultur, hier der brasilianischen und der deutschen, zuerst einmal nach der Funktion und Bedeutung des Fahrrads und des Radfahrens gefragt werden.

Zudem ist es notwendig, die Empathiefähigkeit der Lerner zu fördern, um mögliche Barrieren in der interkulturellen Kommunikation abzubauen. Aktuelle Landeskundekonzepte im interkulturellen Sinn gehen deshalb von drei wesentlichen Prämissen aus: von der Einsicht, dass Wahrnehmung und Interpretation der Zielkultur auf dem Hintergrund der eigenen Kultur stattfinden, von der Einsicht, dass Verstehen über kulturelle Grenzen hinweg nicht nur neue Blicke in die fremde Kultur eröffnet, sondern dadurch auch die eigenen kulturellen Voraussetzungen bewusst gemacht werden, und von der Einsicht, dass interkulturelle Landeskunde neben dem Aufbau von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten ebenso Strategien der Bedeutungserschließung und Fertigkeiten im Umgang mit anderen Kulturen entwickeln und fördern sollte (vgl. BIECHELE/PADRÓS 2003: 91).

Gerade vor dieser Maßgabe wurden literarische Quellen, die eine Zeitlang fast ganz aus den Lehrwerken für DaF verschwunden waren, neu bewertet. Ihnen werden heute, vor allem dank der Interkulturellen Germanistik, innerhalb von Landeskundekonzepten sogar zentrale Aufgaben für die Entwicklung eines solchen interkulturellen Verstehens zugesprochen.

Im Unterschied zu Lehrbuchtexten bieten literarische Texte mehr Anreiz für eine „echte“ Kommunikation und tragen damit auch zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Klassenraum bei. Sie regen zu persönlichen Fragen an, die im Klassenraum artikuliert werden und zu einem wechsel-

seitigen Austausch unter den Lernern führen können. Betont wurde ebenfalls die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen im Fremdsprachenunterricht. Literarische Texte dienen nicht nur der Informationsentnahme, sondern wollen unterhalten und ein Vergnügen am Lesen bereiten und sind daher nicht pragmatisch-instrumenteller Funktionalisierung unterzuordnen (EHLERS 2001: 1334).

Diese Neusituierung von literarischen Texten im DaF-Unterricht führte sogar dazu, dass der gesamte Zusammenhang zwischen Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde inzwischen neu bestimmt und differenziert wurde. Entweder wurden die Texte eher den Spracherwerbszielen untergeordnet oder der Eigenwert literarischer Texte wurde betont. Vertreter der zweiten Richtung formulierten dementsprechende Lehr- und Lernziele,

[...] die sowohl dem ästhetischen Charakter literarischer Texte als auch ihrer Erkenntnisfunktion, Wissen über die fremde Wirklichkeit zu erlangen, gerecht zu werden versuchen. Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, die eigene Perspektive zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen [...] (EHLERS 2001: 1335).

In die Diskussion über Lernziele der Landeskunde wurde über diese modifiziert „wiederentdeckte“ Bedeutung literarischer Quellen dann noch stärker der Bereich der individuellen Haltungen gegenüber einer fremden Kultur aufgenommen. Im DaF-Unterricht sollte die Relevanz interkultureller Verstehens- und Wahrnehmungsfähigkeiten gerade durch die Berücksichtigung literarischer Quellen betont werden, in denen auch die eigenen Vorurteile, Bilder und Stereotypen thematisiert werden, um so „Einstellungen zu ändern und erstarrte Sichtweisen aufzubrechen“ (EHLERS 2001: 1343). EHLERS (2001: 1343) zufolge ist Literatur dementsprechend schon in den ABCD-Thesen (1990) explizit ein wichtiger Platz im DaF-Unterricht zugewiesen worden.

Sie ist besonders geeignet, Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur zu verdeutlichen, indem sie ein subjektives Erleben fremden Handelns und Denkens ermöglicht und Lesern Vorurteile/Stereotype auf sinnlich-anschauliche Weise vermittelt. Insofern trägt Literatur potentiell dazu bei, Vorurteile abzubauen. Da die Wirklichkeit, auf die die verschiedensten Texte Bezug nehmen, stets unter einem bestimmten Blickwinkel betrachtet wird, besteht ein weiteres landeskundliches Lernziel in Verbindung mit Literatur in der Schulung der Fähigkeit, solche Sichtweisen auf die Wirklichkeit zu rekonstruieren.

Wenn authentische literarische Texte im DaF-Unterricht verwendet werden, leisten sie der Schulung interkultureller Kompetenz besonders gute Dienste: Sie sprechen die Lerner durch Interaktionen zwischen Text und Leser kognitiv und emotional an, werfen Fragen auf, machen neugierig, verfremden das scheinbar Vertraute, enthalten landeskundliche Informationen und helfen dabei, die Kultur eines fremden Landes besser zu verstehen (vgl. BISCHOF/KESSELING/KRECHEL 1999: 21).

3. Ribeiros Text „Verkehr“ im Praxisversuch in Fortaleza

Ruth BOHUNOVSKY und Carmen Zink BOLOGNINI verfassen schon seit einigen Jahren auf der Grundlage eines postkolonialen, kontrastiven Denkansatzes neue DaF-Lehrwerke, in denen literarische und historische Textquellen den materiellen Leitfaden bilden. Das erste Lehrwerk war ein zweiwöchiger Deutschkurs mit dem Titel *Alemão para brasileiros: uma viagem para o passado* (2003), in dem historische und literarische Texte zu den deutsch-brasilianischen Kulturbeziehungen durch das Werk führen, an denen in interkultureller Perspektive stark vom kulturell Eigenen ausgehend sowohl Landes- und Kulturkunde als auch Sprache erarbeitet werden. Beim zweiten Lehrmaterial handelt es sich um das Postdoktoratsprojekt *Alemão para brasileiros: com João Ubaldo Ribeiro em Berlim*. Dieser erste Band des dreibändig geplanten Lehrwerkes für den Anfängerunterricht brasilianischer DaF-Lerner ist noch in der Erprobungsphase. Er wird von Ruth BOHUNOVSKY unter der Betreuung von Carmen Zink BOLOGNINI an der Unicamp erarbeitet. Der Leitfaden des gesamten ersten Bandes ist Ribeiros Buch *Ein Brasilianer in Berlin* (1994). Dadurch steht die humorvolle und doch kritische Auseinandersetzung mit deutsch-brasilianischen Wahrnehmungsmustern und Stereotypen von Anfang an im Vordergrund dieses kontrastiven DaF-Lehrwerkes für brasilianische Lerner, bei denen so verstärkt das Interesse an kulturspezifischen Zusammenhängen und dem Reichtum interkultureller Kommunikation geweckt werden soll. Es unterscheidet sich von traditionellen DaF-Inlandslehrwerken durch portugiesischsprachige Titel, Einleitungstexte und Arbeitsanweisungen, und natürlich durch die spezifische, an die brasilianische Realität anknüpfende Themenauswahl.

Zum ersten Band aus elf Lektionen gehört ein thematisch orientiertes Textbuch, in dem die authentischen literarischen Texte Ribeiros sprachlich vereinfacht sind, ein Arbeitsbuch, in dem Grammatik auf portugiesisch erklärt und mit deutschsprachigen Übungen angeordnet ist, sowie ein Lehrerhandbuch. Alle Lektionen beginnen mit einem portugiesischsprachigen Zitat Ribeiros, das je-

weils eine Einleitung oder Kontextualisierung darstellt. Das Zitat wird von einem oder mehreren Texten Ribeiros sowie Texten anderer Autoren zum selben Thema ergänzt, die je nach Bedarf authentisch bleiben oder sprachlich vereinfacht wurden. In jeder Lektion findet sich auch ein Zitat aus der Wochenzeitung *Die Zeit*, das umgekehrt aktuelle Selbstbilder der Deutschen reflektiert. Damit soll die kontrastive Diskussion um die Relativität (national-)kultureller Charakterzuschreibungen und Wahrnehmungsmuster zusätzlich angeregt werden. Die Autorin intendiert jedoch keinesfalls die Schaffung einer neuen Wahrheit über die behandelten Themen oder alternativer Stereotypen.

Es geht viel mehr darum, bestimmte Kategorien zu hinterfragen und zu relativieren und sich der Unmöglichkeit einer kompletten Beschreibung oder eines kompletten Verstehens einer „Kultur“ bewusst zu bleiben. Das derzeit laufende Projekt *Deutsch für Brasilianer* möchte sich auch nicht radikal gegen die Interpretationen der Zielsprachenländer in den traditionellen Lehrbüchern stellen. Ein Anliegen sollte es aber sein, auf den relativen und historisch bedingten Charakter jeglicher Vorurteile gegenüber einer bestimmten Nationalität hinzuweisen, die LernerInnen auf die heterogenen Diskurse und die eventuellen kulturbedingten Probleme oder Missverständnisse bei einem Aufenthalt in einem der Zielsprachenländer vorzubereiten, ohne dabei Unterschiede zwischen Kulturen zu negieren oder zu hierarchisieren. Dazu sollen Stereotypen nicht einfach zurückgewiesen werden, sondern durch Kennenlernen einer reicheren Realität erweitert, hinterfragt und kritisch überdacht werden (BOHUNOVSKY/BOLOGNINI 2005: 13).

Der Praxisversuch an der Casa de Cultura Alemã / UFC in Fortaleza zum Thema „Fremd- und Eigenwahrnehmung von Verhalten im Straßenverkehr“ bestand aus der Durchführung und kritischen Analyse zweier Unterrichtsstunden in verschiedenen Lerngruppen auf Grundstufenniveau. Dabei sollte integrativ auch das grammatische Thema „Infinitiv mit zu“ bei unpersönlichen Ausdrücken erarbeitet werden. Dieser Praxisversuch ist im September 2005 sowohl in zwei Parallelkursen des siebten Semesters Grundstufe für Hörer aller Fakultäten als auch im achten Semester *Alemão Avançado* durchgeführt worden.² Motivation

² Die Deutschkurse an der UFC sind zwischen Germanistikausbildung und instrumenteller Sprachvermittlung auf Grundstufenniveau für Hörer aller Fakultäten angesiedelt. Das Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) bietet einen Licenciatura-Kurs von acht Semestern an und die Casa de Cultura Alemã (CCA) bietet Deutschkurse bis zum *Zertifikat Deutsch* oder sogar bis zur *Zentralen Mittelstufenprüfung* an. Die CCA-Kurse, die sich an Lerner ohne sprachliche Vorkenntnisse richten, arbeiten inzwischen mit dem Lehrwerk *Tangram*. In der Graduierung Letras alemães des DLE wird dagegen mit dem Lehrwerk *Stufen international* gearbeitet. Hier werden zusätzlich Linguistik, Literatur sowie Kurse zur Textarbeit und wis-

und Lernniveau der jeweils fünfzehn Studenten sind sehr heterogen einzuschätzen. In zwei der drei Kurse war bisher kein Student in Deutschland. Der Unterrichtsentwurf basierte auf dem für Anfänger sprachlich adaptierten Ribeiro-Text „Verkehr“, der zu Lektion 10 „Zurück in Brasilien“ von Band 1 des brasilianischen Lehrwerkes *Alemão para brasileiros: Com João Ubaldo Ribeiro em Berlim* (BOHUNOVSKY/BOLOGNINI in Vorbereitung)³ gehört.

Bei der Auswahl des transkulturellen Landeskundethemas „Fremd- und Eigenwahrnehmung von Verhalten im Straßenverkehr“ spielten verschiedene Faktoren eine Rolle (vgl. BISCHOF/KESSLING/KRECHEL 1999: 28), nämlich die interkulturelle Relevanz des Themas, der Lernkontext, die Interessen, das Alter, das Lernniveau der Lerner und die Verbesserung der interkulturellen Kompetenz als Lernziel auf der Basis des didaktisch aufbereiteten literarischen Materials. Das literarische Werk, das sowohl von Brasilianern als auch von Deutschen gut rezipiert worden ist, bietet durch seinen witzig-ironischen Stil eine angenehme Lektüre und regt trotzdem zum Nachdenken an. Das Thema ist zudem in Fortaleza ein ständig diskutiertes Thema, vor allem die Kritik am Fahrverhalten der Verkehrsteilnehmer. Bisher haben zwar nur die wenigsten Lerner der Lerngruppen persönliche Erfahrungen mit dem Straßenverkehr in Deutschland, aber durch die transkulturelle Universalität des Themas war zu erwarten, dass sich ihr Weltwissen vor dem Hintergrund der eigenen Kultur als Vergleichsparameter relativ leicht aktivieren lassen würde. Als problematisch erwies sich die Thematik dann eher hinsichtlich des zentralen Kultursymbols Fahrrad, denn angesichts der brasilianischen Verkehrsverhältnisse (Fortaleza-Rio) und kultureller und/oder individueller Prioritäten konnten einige Lerner die Erlebnisse Ribeiros nicht vollständig erfassen, weil ihnen die deutsche Konnotation von Fahrrad zu fremd war und sie sogar teilweise nie Radfahren gelernt haben. Sie zogen ausschließlich die beobachtete Radfahrerrealität von Fortaleza zum Vergleich heran.

Ribeiros Originaltext nimmt subjektiv Bezug auf die Berliner Wirklichkeit, ihre Menschen, Lebensweisen, Umgangsformen, ihr Verhalten und ihre Weltbilder. Die Szenen daraus spielen in Berlin kurz nach dem Mauerfall. Dabei bildet Ribeiro die inzwischen schon historische Wirklichkeit nicht einfach ab, sondern stellt sie aus

senschaftlichen Produktion angeboten, während der didaktisch-methodologische Teil der Licenciatura von den Erziehungswissenschaften übernommen wird.

³ An dieser Stelle möchte ich ganz herzlich Ruth Bohunovsky und Carmen Zink Bolognini von der Unicamp danken, die mir für meine Arbeit freundlicherweise den ersten Band ihres noch unveröffentlichten, brasilianischen DaF-Lehrwerkes zur Verfügung gestellt haben.

seiner individuellen Wahrnehmung als Brasilianer in Berlin dar. Er irritiert die Lerner als Leser mit seiner „Entlarvung“ des in seinen Augen rücksichtslosen Verhaltens der Berliner Radfahrer, also mit seiner Abweichung von vorhandenen deutsch-brasilianischen Wahrnehmungsmustern zum Thema „Verhalten von Deutschen im Straßenverkehr“. Damit unterläuft er die Erwartungshaltung der meisten Leser hinsichtlich der deutschen Mentalität, denn er zerstört damit eine eingespielte Sehweise, besonders auf brasilianischer Seite. So bietet der Lesetext Denkanstöße und eröffnet Leerstellen für neue Reflexionen. Gleichzeitig strukturiert Ribeiro individualpsychologisch seine persönlichen Erfahrungen des Eigenen und des Fremden und löst auch damit im Idealfall beim brasilianischen Leser eine vergleichbare Wirkung aus. Da die meisten DaF-Lerner in Fortaleza, wie bereits gesagt, noch nie in einem deutschsprachigen Land waren, bleibt Ribeiros kritische Sichtweise auf Einstellungen und Verhaltensweisen zum Thema „deutsche Radfahrer im Verkehr“ zunächst fremd. Das Verstehen des literarischen Textes leistet hier im Idealfall nur eine schrittweise Annäherung an die fremde Perspektive und initiiert ein Überdenken des eigenen Blickwinkels im Hinblick auf den eigenen Verkehr. Die DaF-Lerner in Fortaleza lesen den literarischen Text in dieser Interaktion also zunächst nur vor dem Hintergrund ihres persönlichen Wissens und ihrer eigenkulturellen Erfahrungen. Gerade sie brauchen also für einen erfolgreichen Verstehensprozess zusätzliches fremdkulturelles Weltwissen, hier über deutsche Radfahrer und den Verkehr in Deutschland.

Der Vorteil von Ribeiros Text für brasilianische DaF-Lerner besteht in der Tatsache, dass Ribeiro selbst zwar mit fremdem, für sie aber auch mit eigenem Blick Vergleiche von Wahrnehmungsmustern zwischen beiden Kulturen vornimmt. Unabhängig davon bleibt es aber Aufgabe eines jeden Lesers, diesen Text individuell nach den in seiner Umgebung erlernten Mustern zu erschließen. Jeder muss aktiv werden, um die Leerstellen im Text zu füllen, kann emotional reagieren und sich subjektiv einbringen. Gerade die Offenheit von Ribeiros Betrachtungen ermöglicht es dem Leser, den Text anzureichern und je nach Blickpunkt an verschiedene soziale, alltägliche und persönliche Erfahrungssituationen anzuschließen, so dass der Text für ihn sinnvoll wird.

Der Nachteil ist, dass der Leser für dieses fortlaufende Balancieren und Vergleichen allerdings gelernt haben muss, die Perspektive zu wechseln, um selbst zwischen den eigen- und den fremdkulturellen Voraussetzungen des Textes auszubalancieren. Aber auch hier greift Ribeiro dem Leser wiederum selbst unter die Arme, denn solche Perspektivwechsel nimmt er auch schon innerhalb des Textes vor.

Gerade hier zeigt sich diejenige brasilianische und zugleich weltoffene, kritische Haltung, die als solche von brasilianischen Lesern, aber auch von DaF-Lernern anderer Nationalitäten, verstanden werden müsste. Obwohl es auf das Vorwissen des individuellen Lesers bzw. der Lerngruppe zu deutscher Wirklichkeit ankommt, dürfte die Lesedifferenz hier also grundsätzlich nicht so stark sein.

Nach dem ersten globalen und selektiven Leseverstehen sollen die Lerner im Idealfall aber auch noch die literarische Textperspektive Ribeiros erschließen und durch den Vorgang des interkulturellen Vergleichs zwischen Realität und dargestellter Realität differenzieren. Dabei sind thematische Interpretationsprobleme zu erwarten. Das liegt vor allem an der engen Gratwanderung zwischen dem Aufbrechen und Verstärken bereits vorhandener (national-)kultureller Stereotype, die eigentlich nicht nur durch einen literarischen Lesetext differenzierbar sind.

Zum Material für die Lektion 10 „Zurück in Brasilien“ aus *Alemão para brasileiros* formuliert Ruth Bohunovsky selbst folgende Lernziele:

A partir do relato de João Ubaldo Ribeiro sobre suas estranhezas na ocasião da sua volta da Alemanha ao Rio de Janeiro, apresentamos aqui textos de várias pessoas sobre suas experiências de terem vividos num outro contexto cultural e o que isso significou para eles, suas vidas e suas percepções da realidade brasileira (BOHUNOVSKY/BOLOGNINI 2005: 11).

In Fortaleza konzentriert sich der Unterricht, angepasst an die hiesige Lerngruppe, auf die Ausschnitte des didaktisch aufbereiteten literarischen Lesetextes von Ribeiro, schließt aber auch, wie vorgegeben, das Grammatikthema „Infinitiv mit zu bei unpersönlichen Ausdrücken“ ein.

Nach der Erstellung eines kontrastiven Assoziogramms zum Thema Verkehr in der Einführungsphase erarbeitet die Lerngruppe des siebten Semesters Grundstufe in der Präsentationsphase die Abschnitte aus dem vereinfachten Ribeiro-Lesetext. Sie werden durch einen portugiesischsprachigen, erklärenden Text eingeleitet und gelenkt durch die Frage „Was ist typisch deutsch? – Was ist typisch brasilianisch?“ Dadurch wird die Reflexion von Erfahrungen mit Verkehr im deutschen kulturellen Kontext von Anfang an stärker vom Eigenen ausgehend fokussiert. Es fallen kaum Vokabelfragen an, was vor allem an der sprachlichen Vereinfachung des Lesetextes und an dessen didaktischer Aufbereitung liegt. An den Tafelergebnissen aus dem anschließenden Unterrichtsgespräch fällt das gute Erreichen des Lernziels auf.

In der darauf folgenden Semantisierungsphase haben die Lerner darauf aufbauend in Einzelarbeit anhand des vereinfachten Lesetextabschnittes „Zurück

in Brasilien“ reflektiert, wie sich Ribeiros Blick durch seinen Deutschlandaufenthalt verändert hat. Erarbeitet wurden seine Erfahrungen im deutschen Kontext und die Rückwirkungen daraus auf seine Wahrnehmung der eigenen brasilianischen Realität und das eigene Leben. Vor diesem Hintergrund ging es um die Sensibilisierung für die Relativität von Fremd- und Eigenwahrnehmungen hinsichtlich des Verkehrs, um die Erkenntnis, dass das deutsche Verkehrsverhalten und Ordnungssystem nicht „überhöht“ werden darf sowie natürlich um die Erkenntnis des Vorteils von Reisen als Erweiterung des eigenen Horizonts.

Obwohl die meisten Lerner dieser Gruppe nie gelernt haben, mit dem Fahrrad zu fahren, kam es im anschließenden Unterrichtsgespräch zu einer lebhaften, sehr guten Diskussion zum Thema. Das liegt vor allem daran, dass sie von Anfang an keine Schwierigkeiten hatten, den literarischen Quellentext, der entsprechend lustig illustriert ist, sprachlich zu verstehen. Dieses Gespräch verlief außerdem so ergiebig, weil nun die brasilianische Realität, die sie kennen, im Vordergrund stand. Die Achse Berlin-Fortaleza rückte in das Zentrum des Vergleichs.

Als Anwendung und Reflexion erörtert diese Gruppe dann Kulturen vergleichend die Frage nach Fremd- und Eigenwahrnehmung von Radfahrern und deren Verhalten im Verkehr. Die Lerner gehen zwar in ihren Antworten erneut von der eigenen Realität aus, zeigen nun aber eine differenziertere Reflexion als zu Beginn. Im Hinblick auf die Sensibilisierung für die Relativität der Fremd- und Eigenwahrnehmung von Verkehrsverhalten wurde also das Lernziel erreicht. Neben ihrem Weltwissen haben sie den literarischen Lesetext als landeskundliche Quelle mit seinem kommunikativen Potential erfolgreich genutzt. Den Lesetext als literarischen Text hat allerdings niemand angesprochen. Von den Lernern wird also nicht differenziert zwischen der im Text dargestellten Wirklichkeit und ihrem Weltwissen zu stereotypen Vorstellungen einerseits und kontrastiven Darstellungen aus anderen, authentischen Erfahrungsberichten zum Thema Verkehr. Eine solche weitergehende Differenzierung kann erst geschehen, nachdem andere landeskundliche Informationen vermittelt und solche Vergleichsquellen bearbeitet worden sind. Hier zeigt sich auch die Gefahr der Bearbeitung einer literarischen Quelle, die sich nicht zuletzt deshalb vor allem als Einstiegstext für eine differenziertere interkulturelle Wahrnehmungsschulung anbietet. In der zweiten Unterrichtsstunde dieses Entwurfs steht die Bearbeitung des „Infinitivs mit zu bei unpersönlichen Ausdrücken“ im Mittelpunkt. Die Lerner sollen in der Einstiegsphase in Partnerarbeit nochmals den

letzten Lesetext „Zurück in Brasilien“ lesen und darin alle Infinitivkonstruktionen mit „zu“ unterstreichen und versuchen, Regelmäßigkeiten zu finden. In der anschließenden Regelfindungsphase werden dann im Unterrichtsgespräch die Beispiele aus dem Text an der Tafel gesammelt. Dieses vom Lehrwerk vorge-sehene Lernziel wird nicht erfüllt und erst durch ausführliche Erklärungen in der folgenden Phase der Regelerklärung wird das Thema unabhängig von diesen Beispielen aus dem Lesetext begriffen. Problematisch sind an dieser Stelle grundsätzlich die Mehrdeutigkeit und der Schwierigkeitsgrad der Beispiele. Die sprachliche Vereinfachung eines literarischen Lesetextes verbessert zwar das Leseverstehen, aber der literarische Text als solcher ist als Quelle für die Be-handlung dieses Grammatikthemas ungeeignet, weil die Beispiele nicht funktio-nal dafür ausgesucht wurden. Die einfache Regel für den „Infinitiv mit zu bei unpersönlichen Ausdrücken“ lässt sich kaum erkennen. Subjekts- und Objekts-funktion, Negation und vor allem komplizierte Vergangenheitsformen des Verbs, die hier „nebenbei“ vorkommen, versperren den Lernern den Blick auf eine ein-deutige Regel. Die deutsch- und portugiesischsprachige Erklärung aus dem Arbeitsbuch mit neuen, einfachen Beispielen bringt leider ein ähnlich unbefrie-digendes Ergebnis. Auch der erklärende Text bleibt zu ungenau, vor allem die Differenzierung zwischen Infinitivkonstruktion und dass-Satzkonstruktion bleibt an dieser Stelle ungeklärt, obwohl die anschließende Übung dieses Wissen voraussetzt. In der abschließenden Phase der Regelanwendung wird die Grammatikregel dann erst durch entsprechende Hilfeleistungen und durch eine individuelle schriftliche Korrektur der Ergebnisse doch noch erreicht.

4. Fazit

Am Beispiel „Fremd- und Eigenwahrnehmungen von Verhalten im Straßenver-kehr“ wurde untersucht, inwiefern sich durch Ribeiros Text „Verkehr“ im interkul-turellen Landeskundeunterricht erfolgreich Fremd- und Eigenwahrnehmungen, die Befähigung zum Kulturvergleich sowie individuelle kommunikative Kompe-tenz brasilianischer Lerner schulen lassen. Der Praxisversuch an der Casa de Cultura Alemã / UFC in Fortaleza lässt erkennen, dass eine erfolgreiche Ver-besserung der interkulturellen Kompetenz trotz stärkerer Orientierung der Lern-inhalte am kulturell Eigenen im Vergleich zum Fremden und trotz zweisprachi-ger Konzeption regional ausgerichteter Lehrwerke erheblich von den lokalen

Bedingungen des Unterrichts, von der didaktisch-methodischen Umsetzung der authentischen literarischen Quelle und des dazugehörigen Lehrwerkmaterials durch den Lehrer und vom individuellen Potential der Lerner abhängt. Diejenigen brasilianischen DaF-Lerner, denen das deutsch-brasilianische Beziehungsfeld von Wahrnehmungsmustern nicht bewusst ist, die bisher kaum Empathiefähigkeit im interkulturellen Sinne gelernt haben und denen Ribeiros Werk auch im Original unbekannt ist, haben nur begrenzt das Lernziel erreicht.

Ein Vergleich der aktuellen deutschen und brasilianischen DaF-Lehrwerke und Projekte mit ihren jeweiligen Landeskundekonzepten bestätigt insgesamt eine immer stärkere regionale Ausrichtung. Die brasilianischen DaF-Lehrwerkautoren lösen sich dabei in Inhalten und theoretischer Konzeption zunehmend von der deutschsprachigen Germanistik und orientieren sich an einer übergreifenden theoretischen Diskussion zur Fremdsprachendidaktik im Rahmen der Kritischen Angewandten Linguistik, was meines Erachtens nach nicht unproblematisch ist. Im thematischen und methodischen Ansatz entspricht *Além-mão para brasileiros* jedoch im Prinzip auch neuesten DaF-Lehrwerken aus Deutschland. Hier werden, von einem erweiterten und dynamischen Kulturbegriff ausgehend, zunehmend ähnliche interkulturelle Fragestellungen zu Fremd- und Eigenwahrnehmungen aufgenommen, die sich allerdings nicht spezifisch an der brasilianischen Realität orientieren. Mit dem Lehrwerk *Blaue Blume* hat der Hueber-Verlag neuerdings selbst ein regional angepasstes Werk im Programm, das in Brasilien über den Verlag der Unicamp lizenziert vertrieben wird und in dem die Einleitungstexte und Arbeitsanweisungen in den Lektionen ebenfalls in portugiesischer Sprache erscheinen.

Literatur

ALTHAUS, Hans-Joachim. „Fremdbilder und Fremdwahrnehmung“. In: HELBIG, Gerhardt / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, Walter de Gruyter 2001, 1168-1178.

BACHMANN, Saskia et al. *Sichtwechsel. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. 3 Bände. München, Huber 1995/1996.

BAUSINGER, Hermann. „Stereotypie und Wirklichkeit“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 1998, 157-170.

- BEHAL-THOMSEN, Heinke / LINDQUIST-MOG, Angelika / MOG, Paul. *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. München, Langenscheidt Schulbuch 1993.
- BIECHELE, Markus / PADRÓS, Alicia. *Didaktik der Landeskunde*. Berlin, München, Langenscheidt 2003 (Fernstudieneinheit 31).
- BISCHOF, Monika / KESSLING, Viola / KRECHEL, Rüdiger. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München, Langenscheidt 1999 (Fernstudieneinheit 3).
- BOHUNOVSKY, Ruth / BOLOGNINI, Carmen Zink. „Deutsch für Brasilianer: Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 10 (3), 2005.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/BohunovskyBolognini2.htm>.
- BOHUNOVSKY, Ruth / BOLOGNINI, Carmen Zink. (in Vorbereitung). *Alemão para brasileiros: Com João Ubaldo Ribeiro em Berlim*, Band 1. Projekt Postdoktorat Unicamp, São Paulo.
- EHLERS, Swantje. „Literarische Texte im Deutschunterricht“. In: HELBIG, Gerhardt / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, Walter de Gruyter 2001, 1334-1346.
- EICHHEIM, Hubert et al. *Blaue Blume. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Portugiesische Ausgabe*. Übersetzung Paulo Oliveira, Susana Kampff Lages. São Paulo: Editora Unicamp 2006.
- FUNK, Hermann / KOENIG, Michael. *Eurolingua Deutsch 2. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Berlin, Cornelsen 1998.
- NEUNER, Gerhard. „Fremde Welt und eigene Erfahrung. Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“. In: NEUNER, Gerhard (Hg.). *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kassel, 1994, 14-19.
- PAULDRACH, Andreas. „Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren“. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 6, 1992, 4-15.
- PENNYCOOK, Alastair. Lingüística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, Maria José / BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Hg.). *O desejo da teoria e a contingência da prática. Discursos sobre na sala de aula. (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, Mercado Letras, 2003, 21-60.
- RIBEIRO, João Ubaldo. *Ein Brasilianer in Berlin*. Frankfurt a.M., Suhrkamp 1994.
- VEECK, Rainer / LINSMEYER, Ludwig. Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: HELBIG, Gerhardt / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, Walter de Gruyter 2001, 1160-1168.