

Forschung und Entwicklung – Institut für Lehren und Lernen

# Les METS et les MOTS

Von Speisen und Sprachen (MEMO)

Sprach- und kulturvergleichende Ansätze am Beispiel  
der Esskultur im Fremdsprachenunterricht

Prof. Dr. Victor Saudan  
Mag. art. MAS Elke-Nicole Kappus  
lic. phil. Claudia Wespi

Forschungsbericht Nr. 48

**PH Luzern** – Pädagogische Hochschule Luzern

Finanziert aus Mitteln des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit

## Les METS et les MOTS

Prof. Dr. Victor Saudan

Mag. art. MAS Elke-Nicole Kappus

lic. phil. Claudia Wespi

Mai 2015

*Bitte wie folgt zitieren:*

Saudan, V., Kappus, E.-N. & Wespi, C. (2015). Les METS et les MOTS. Von Speisen und Sprachen (MEMO). Sprach- und kulturvergleichende Ansätze am Beispiel der Esskultur im Fremdsprachenunterricht. Forschungsbericht Nr. 48 der PH Luzern – Pädagogische Hochschule Luzern

[www.fe.phlu.ch](http://www.fe.phlu.ch)

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Der Hintergrund</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Forschungsfragen</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Methodenwahl und Projektverlauf</b> .....	<b>7</b>
<b>4</b>	<b>Standortbestimmung hinsichtlich der Problemstellung in den drei in die Studie einbezogenen Fachperspektiven</b> .....	<b>12</b>
4.1	Unterricht in der zweiten Landessprache (L2), (inter-)kulturelle Kompetenzen und plurielle Ansätze .....	12
4.2	Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenunterricht – Wie ExpertInnen den Zusammenhang sehen und verstehen .....	14
4.2.1	Interkulturalität – zwischen nationaler Ordnung und globalisierter Welt.....	14
4.2.2	Von der Ausländerpädagogik zur kritischen interkulturellen Pädagogik.....	16
4.2.3	Rückschlüsse für die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht .....	19
4.2.4	Kulturverständnis in Experteninterviews und bei Lehrpersonen.....	20
4.3	Essen und Trinken im Fremdsprachenunterricht zur Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen .....	21
4.3.1	Essen und Trinken als kulturelles Phänomen.....	21
4.3.2	Esskulturelle Auseinandersetzungen im Fremdsprachenunterricht .....	27
<b>5</b>	<b>Resultate der empirischen Untersuchungen zu den drei Forschungsfragen in folgenden Bereichen:</b> .....	<b>29</b>
5.1	Semi-direktive Gespräche mit Fachexpertinnen und -experten .....	29
5.2	Semi-direktive Gespräche mit L2-Lehrpersonen .....	30
5.3	Analyse der L2-Lehrpläne und anderer offizieller Referenzdokumente .....	32
5.4	Analyse der Aus-/Weiterbildungsprogramme der L2-Lehrpersonen .....	34
5.5	Analyse der L2-Unterrichtsmaterialien.....	35
5.6	Fallstudien .....	36
<b>6</b>	<b>Entwicklungsprojekte im Rahmen der Aktionsforschung (recherche-interaction)</b> .....	<b>40</b>
6.1	in der Lehrpersonengrundausbildung .....	40
6.1.1	Ausbildungsmodul FRIK A .....	41
6.1.2	Ausbildungsmodul FRAK B.....	41
6.2	in der Lehrpersonenweiterbildung: „A Table!“ Halbtageskurse (Zentralschweiz) .....	41
6.3	Aktionen im öffentlichen Raum .....	41
6.3.1	Kulinarium Basel-Stadt.....	41
6.3.2	Kulturfenster Luzern 2014.....	42
6.4	In Vorträgen und Veröffentlichungen .....	42
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung, Diskussion, Empfehlungen und Ausblick</b> .....	<b>43</b>
7.1	Zusammenfassung.....	43
7.2	Diskussion .....	44
7.3	Empfehlungen .....	45
7.4	Ausblick .....	46

<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>48</b>
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>52</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>53</b>
Anhang 1: Weiterbildung in den Bereichen Fremdsprachen – Essen/Speisen/Kulinarik – Interkulturelle Kompetenz .....	53
Anhang 2: Lehrwerke für Fremdsprachen.....	57
Anhang 3: Raster Fallstudien .....	65
Anhang 4: Ausbildungsmodul FRIK A (Modulprogramm, Auswertung Fragebogen).....	75
Anhang 5: Ausbildungsmodul FRAK B (Modulprogramm).....	86
Anhang 6: Kursprogramm „A Table!“ .....	87
Anhang 7: Kulinarium Basel-Stadt .....	89
Anhang 8: Kulturfenster Luzern 2014 (Programm, Infoblatt und Projektreportage).....	96

## Les METS et les MOTS

### 1 Der Hintergrund

#### Die neue Sprachenpolitik oder vom Sprachenlernen zur Mehrsprachigkeit

Die zunehmende Pluralisierung und Vernetzung der Welt geht auch an der Sprachenpolitik nicht spurlos vorbei. Mit dem neuen Sprachengesetz (2010) und dem Bericht zur Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz (EDK, 2012), in den zugleich zahlreiche Vorarbeiten auf europäischer und schweizerischer Ebene eingeflossen sind, lassen sich die ‚neuen Prämissen‘, die für die Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen in der Schule sowie für den Fremdsprachenunterricht relevant sein werden, klar skizzieren.

Sprachen- und Kulturenvielfalt gilt – nahezu unhinterfragt und gesetzlich festgelegt – als ein wertvolles Gut, das beibehalten und gefördert werden soll. Als Beitrag zur Beibehaltung und Förderung gilt die funktionale Mehrsprachigkeit aller Individuen als neues Ziel der Sprachenpolitik. Die einzige, zwar sehr allgemein gehaltene, aber doch explizite Unterscheidung zwischen dem Unterricht in den zweiten Landessprachen (L2) und den Fremdsprachen im Sprachengesetz 2010 betrifft die kulturellen Aspekte dieses Unterrichts: „Der Unterricht in den Landessprachen trägt den kulturellen Aspekten eines mehrsprachigen Landes Rechnung.“<sup>1</sup> In *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz* wird noch ein Schritt weitergegangen: „Dabei sollte die Schule auch die Herkunfts-/Migrationssprachen nicht vernachlässigen, sondern sie im Sinne der Bewusstheit für Sprachen und Kulturen (ELBE, Eveil aux langues, Language Awareness) und der individuellen Mehrsprachigkeit fördern“<sup>2</sup> und „Der Wunsch nach Förderung von (inter-)/transkulturellen Kompetenzen genügt nicht, um diese im Unterricht zu etablieren. Diese Kompetenzbereiche müssen in den Lehrplänen verankert sein, und zwar anhand von detaillierten Deskriptoren, wie sie das CARAP-RePa-Projekt bietet, und nicht mehr nur als globale Beschreibungen und Verweise auf mögliche Inhalte, wie dies heute der Fall ist.“<sup>3</sup>

Im Rahmen der aktuellen landesweiten Lehrplanreformen (Passepartout, Plan d'étude Romand, Lehrplan 21, Piano di Studio HarmoS) und den damit verbundenen Entwicklungen in den Bereichen der Lehrmittelproduktion und der Lehrpersonenbildung (Aus- und Weiterbildung) gilt es, diese Vorgaben zu berücksichtigen. Besonders für den Bereich der zweiten Landessprachen stellen sich somit folgende Fragen<sup>4</sup>:

- Was genau heisst „kulturellen Aspekten eines mehrsprachigen Landes Rechnung tragen“? Welche Kompetenzziele, welche Inhalte, auf welche Weise, mittels welcher Modelle von Kulturalität?
- Welche Rolle spielen „Bewusstheit für Sprachen und Kulturen“ und plurielle Ansätze wie Eveil aux langues, Language Awareness, Begegnung mit Sprachen (im Folgenden: plurielle Ansätze) und „(inter-)/transkulturelle Kompetenzen“ bisher im L2-Unterricht und wie können diese Kompetenzbereiche bzw. Ansätze vermehrt gefördert werden?
- Wie verhalten sich diese auf verschiedene Aspekte von (Inter-)Kulturalität ausgerichteten Ansätze zueinander einerseits und zum Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts, der funktionalen Mehrsprachigkeit, andererseits? Oder anders gesagt: bedeutet Mehrsprachigkeit automatisch Interkulturelle Kompetenz? Und: welche Beziehungen existieren zwischen sprachlichem, (inter-)kulturellem und fachlichem Lernen?

---

<sup>1</sup> Sprachengesetz 2007, Art. 15, §3

<sup>2</sup> EDK 2012, S. 44

<sup>3</sup> Ebenda, S. 59

<sup>4</sup> Diese Fragen konnten an verschiedenen Ausbildungs- und Weiterbildungsveranstaltungen im Vorfeld des Forschungsprojektes gesammelt werden.

- Bisher lag der Fokus zu diesen Fragen fast ausschliesslich auf der Entwicklung auf der Primarstufe. Gab es auch eine Entwicklung auf der Sekundarstufe I? Diese Frage ist ganz besonders von Interesse hinsichtlich der geforderten vertikalen Kohärenz (EDK, 2012, S. 120), namentlich im Rahmen der laufenden Lehrplanreformen.

Aufgrund eigener Beobachtungen bei Unterrichtsbesuchen sowie nach einem ersten Blick in die gebräuchlichen L2-Lehrwerke gehen wir davon aus, dass der Bereich des Essens und Trinkens bei den „kulturellen Aspekte“, welche im L2-Unterricht behandelt werden, eine wichtige Rolle spielt. In der vorliegenden qualitativen Forschungs- und Entwicklungsstudie, welche in Form eines Aktionsforschungsprojektes<sup>5</sup> durchgeführt wurde, wurde deshalb versucht, die weiter oben formulierten Fragen aus der Praxis exemplarisch für den Bereich des Essens und Trinkens im L2-Unterricht der Sekundarstufe zu bearbeiten:

**Das Projekt untersuchte Praktiken<sup>6</sup> der Vermittlung sprachlicher und (inter-)kultureller Kompetenzen am Beispiel des Essens und Trinkens im Unterricht der zweiten Landessprache auf der Sekundarstufe I und verfolgte drei Hauptziele:**

- a) die diagnostische Beschreibung dieser Praktiken im Unterricht der zweiten Landessprache in der französisch-, italienisch- und deutschsprachigen Schweiz hinsichtlich vorhandener Entwicklungspotentiale bzw. Problemzonen unter Berücksichtigung ihrer institutionellen Rahmenbedingungen,**
- b) die Erarbeitung von Empfehlungen für diese Praktiken, welche sowohl als Grundlage für die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien und Lehrplänen als auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen genutzt werden sollen,**
- c) die Initiierung von Entwicklungsprojekten zur weiteren Förderung dieser Praktiken.**

## 2 Forschungsfragen

Die Fragen wurden auf Grundlage der Zielsetzungen des Projektes aber in Ergänzung mit Fragen von Lehrpersonen und Fachverständigen weiter präzisiert. Die folgende Zusammenstellung entspricht der endgültigen Version der Forschungsfragen:

- a) Aspekte von „Essen und Trinken“ (E&T) als mögliche Inhalte im Unterricht der zweiten Landessprache (L2)
  - Wie wird Essen und Trinken im Unterricht eingesetzt, vermittelt?
    - Frequenz, Form, Umfang
    - Welche Inhalte, Bereiche, Aspekte
    - Welche Zielsetzungen auf Ebene Didaktik, kulturelle Praxis, Reflexion
    - Welche Umsetzungen im Unterricht? Resultate? Welche Kompetenzen werden aktiviert? Welche Lernpotentiale werden genutzt?
  - Nennung in Lehrplänen? Hinsichtlich welcher Kompetenzziele?
  - Vorkommen in Lehrmitteln?

<sup>5</sup> Bereits während der Forschungsarbeiten wurden verschiedene Impulse zur Praxisentwicklung aufgenommen und umgesetzt. Diese Arbeiten sind Teil der Resultate des Forschungs- und Entwicklungsprojektes (siehe Kapitel 7).

<sup>6</sup> Unsere Untersuchung ist grundsätzlich einem praxistheoretischen Ansatz verpflichtet (Hörning & Reuter, 2004). Ihr Hauptgegenstand sind soziale, kommunikative Praktiken in verschiedenen sozialen Bereichen: einerseits solche der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich des schulischen Unterrichts. Andererseits kulturelle Praktiken, namentlich solche im Bereich des Essens und Trinkens, z. B. ein Menu zusammenstellen, Esswaren einkaufen, Weine degustieren, einen Tisch decken, einen Geburtstagskuchen backen, etc. Für ihre Analyse (in den Fallstudien) haben wir Anleihen gemacht bei Ethnographischer Unterrichtsforschung, Ethnomethodologischen Ansätzen der Konversationsanalyse und psychosozialer Lern-Lehrforschung (siehe unter 5.6.).

- Welche Lernpotentiale lassen sich in diesen Praktiken beschreiben? Welches sind die strukturierenden Merkmale in der Vermittlung von E&T? Inwieweit stellt diese Strukturiertheit ein Potential für sprachliches bzw. (inter-)kulturelles Lernen dar? Welche Problemzonen lassen sich eruieren?

b) Kulturkonzepte, „Interkulturelle Kompetenz“ (IK) bzw. „(Inter-)kulturelles Lernen“ (IL) im Unterricht der zweiten Landessprache

- Welche Modelle, Vorgaben, Vorstellungen, Haltungen hinsichtlich ‚Kultur‘ prägen den Diskurs über Interkulturelle Kompetenz bzw. (Inter-)kulturelles Lernen im L2-Unterricht sowohl auf der Ebene der Bildungsplanung/-entwicklung (Expertinnen/Experten, Lehrpläne) als auch auf der Ebene der Unterrichtspraxis (Lehrpersonen, Lehrmittel)? Inwieweit erlauben die Unterrichtspraktiken Rückschlüsse auf diese Vorstellungen und Konzepte? Welche Entwicklungspotentiale bzw. Problemzonen lassen sich beobachten?
- Inwieweit unterstützen Aus- und Weiterbildung die L2-Lehrpersonen in diesen Bereichen?

c) „ELBE“-Ansätze im Unterricht der zweiten Landessprache

- Welche Modelle, Vorgaben, Vorstellungen, Haltungen prägen den Diskurs über „ELBE“-Ansätze im L2-Unterricht sowohl auf der Ebene der Bildungsplanung/-entwicklung (Expertinnen/Experten) als auch auf der Ebene der Unterrichtspraxis (Lehrpersonen)? Inwieweit erlauben die Unterrichtspraktiken Rückschlüsse auf diese Vorstellungen und Diskurse? Welche Entwicklungspotentiale bzw. Problemzonen lassen sich beobachten?
- Welche Praktiken im Bereich der sprach- und kulturvergleichenden Ansätze existieren im Unterricht der zweiten Landessprache auf der Sekundarstufe I? Gibt es zu diesen Praktiken offizielle Vorgaben (Lehrplan, Prüfungsreglemente, Empfehlungen, etc.), Standards oder Unterrichtsmaterialien? Welche Stellung haben diese Ansätze in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen? Lassen sich Unterschiede beschreiben zwischen den Praktiken in den 3 Sprachregionen?
- Inwieweit unterstützen Aus- und Weiterbildung die L2-Lehrpersonen in diesem Bereich?

## 3 Methodenwahl und Projektverlauf

Hinsichtlich der Praxistauglichkeit der Resultate unseres Forschungsprojektes haben wir eine Methodenkombination gewählt, welche durch möglichst grosse *Gegenstandsangemessenheit* (vgl. 3a), *methodische Triangulation* (vgl. 3b-3f) und *kommunikative Validierung*<sup>7</sup> (vgl. 3g) geprägt ist.

Gegenstandsangemessenheit sollte erreicht werden einerseits durch den transdisziplinären Einbezug der drei betroffenen Fachperspektiven, andererseits durch die Erhebungen zur Problemstellung auf möglichst vielen Ebenen (National, regional, kantonal) und in möglichst vielen Bereichen (Bildungsplanung, Lehrerbildungsinstitutionen, Unterrichtspraxis).

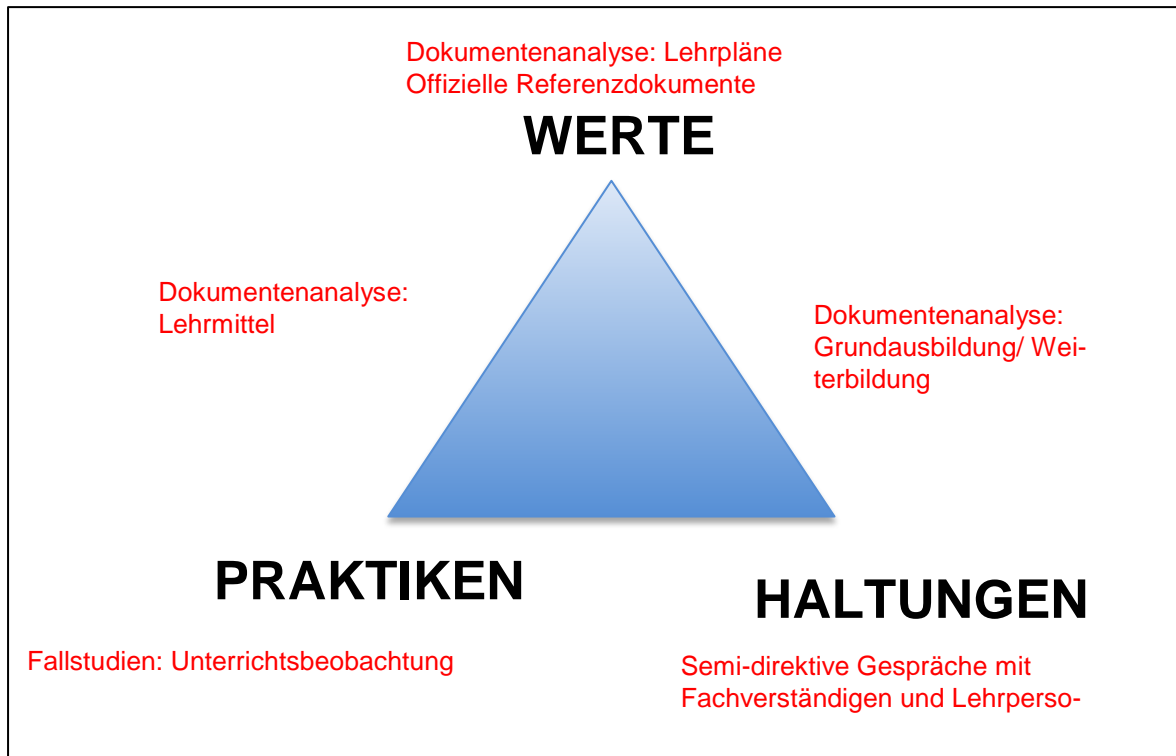
Wir haben uns für eine methodische Triangulation entschieden, welche der Komplexität des Forschungsfeldes Rechnung trägt. Es stand im Vordergrund, Daten zu gewinnen, welche uns Informationen vermitteln können über den Raum komplexer Wechselwirkungsprozesse im Bildungssystem. Ein Raum der gebildet wird durch folgende drei Pole: erstens WERTE/VORGABEN, zweitens HALTUNGEN/EINSTELLUNGEN und drittens PRAKTIKEN/HANDLUNGEN der Akteure in den untersuchten Teilbereichen des Bildungssystems<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Mayring, 2002

<sup>8</sup> Eine Studie des NFP 33 (Saudan, 2004) kommt zum Schluss, dass fehlende Wirksamkeit im Bildungssystem häufig auf Blockaden, Inkohärenzen, Unklarheiten oder gar Brüche im Spannungsfeld zwischen diesen 3 Polen zurückzuführen ist.

Abbildung 1: Methodologische Triangulation cf. Saudan 2004



Der kommunikativen Validierung kam in unserer Studie eine besondere Bedeutung zu: als Forschungs- und *Entwicklungsprojekt* ist unsere Vorgehensweise der Aktionsforschung verpflichtet und versuchte Entwicklungspotentiale im Terrain bereits während der Forschungsarbeit in der Interaktion mit den Akteuren des Terrains zu nutzen und zu entwickeln („recherche-interaction“). Die Resultate der im Projektdesign vorgesehenen Diskussionen und Feedbacks von den Akteuren im Terrain wurden systematisch in die laufende Arbeit aufgenommen und erlaubten es, mehrere Entwicklungsprojekte noch innerhalb der vorgesehenen Zeit zu initiieren.



Tabelle 1: Methoden

Methode	Auswahl
a) Transdisziplinäre, interregionale Forschung	a) Unterricht der zweiten Landessprache b) F in der Deutschschweiz/F im Tessin/D in der Westschweiz c) Unterrichtsplanung/Bildung Lehrpersonen/Unterrichtspraxis und die Frage, welchen Einfluss ELBE / E&T/ Interkulturalität / Interkulturelle Kompetenz dabei spielt d) (im Tessin wurde die SUPSI offizieller Projektpartner mit finanzieller Beteiligung)
b) Analyse Lehrpläne etc. mit MAXQdata	e) Fremdsprachenlehrplan Zentralschweiz (2001) f) Lehrplan Passepartout (2011) g) Lehrplan 21 (Fassung Konsultation 2013) h) Plan d'Etude Romand PER (2010) i) Piano di studio ticinese (2006) j) Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz EDK (2012) k) Sprachengesetz des Bundes (2011) l) Sprachenstrategie der EDK (2004) m) CARAP (Europarat 2012) n) GER (Europarat 2001) o) Faktenblatt EDK (24.10.2014)
c) Analyse Lehrmittel	p) ENVOL (Lehrmittelverlag des Kantons Zürich) q) BONNE CHANCE (Berner Schulverlag) r) DECOUVERTES (Klett) s) ALEX ET ZOE (CLE International) t) LES AMIS (CLE International) u) GENIAL (Langenscheidt)
d) Analyse Aus-/Weiterbildung	v) PH LUZERN w) SUPSI TESSIN x) UNIVERSITÄT GENÈVE
e) Semi-direktive Gespräche	y) 9 Interviews mit 11 Fachexpertinnen und -experten aus den drei Sprachregionen z) 9 Interviews mit 21 Lehrpersonen aus den drei Sprachregionen
f) Fallstudien	aa) 5 Fallstudien (1 Westschweiz, 1 Tessin, 3 Deutschschweiz)
g) Entwicklungsprojekte	bb) 6 initiierte Projekte (2 Ausbildung, 2 Weiterbildung, 2 Aktionen im öffentlichen Raum)

## a) Aufbau eines transdisziplinären<sup>9</sup>, qualitativen, interkantonalen Forschungsprojektes mit Fokus auf den L2-Unterricht

Eine erste Herausforderung war es, eine theoretische und methodologische Basis zu schaffen für die transdisziplinäre Zusammenarbeit. Bei der Kreuzung der drei disziplinären Perspektiven hiess es, einerseits den drei unterschiedlichen Sichtweisen auf die Problemstellung genügend Raum zu lassen, ohne andererseits die spezifische Fragestellung des L2-Unterrichts aus den Augen zu verlieren (siehe Kapitel 4). Nur diese *polyphone* Vorgehensweise kombiniert mit einem spezifischen Fokus schien uns einen wirklich transdisziplinären Erkenntnisgewinn zu ermöglichen. Für die transdisziplinäre Untersuchung des Unterrichts (namentlich in den Fallstudien) diente uns dann der gemeinsame Begriff der „reflexiven kulturellen Praxis“ mit dem theoretisch-methodischen Fokus der „séquence de pratique

<sup>9</sup> **Interdisziplinarität** entwickelt sich an den Grenzlinien von Spezialbereichen einzelner Disziplinen, was eine Umgestaltung eines Teils jeder der beteiligten Disziplinen mit sich bringt. Zur **Transdisziplinarität** wird Interdisziplinarität dann, wenn die Lösung einer Frage **jenseits** derjenigen liegt, die jede der beteiligten Disziplinen alleine bieten könnte. Mit Transdisziplinarität ist Forschung gemeint, die sich aus ihren (...) **disziplinären Grenzen löst**, die ihre Probleme mit Blick auf **außerwissenschaftliche Entwicklungen** disziplinenunabhängig definiert und (...) löst. (Mittelstraß, 1992)

culturelle réflexive“, welches wir in Anlehnung an die konversationsanalytisch- ethnomethodologische Vorgehensweisen entworfen haben (siehe unter 5.6).

Die zweite Herausforderung war die Limitierung der Terrains (Machbarkeit/Disponibilität der Akteure versus Gegenstandsangemessenheit): gerade für die Relevanz unserer qualitativen Vorgehensweise mit Ziel der Hypothesenbildung zum „Stand der Dinge aus dem Blick der Akteure im Rahmen der institutionellen Vorgaben“ schien uns die Kombination von mindestens drei Ebenen (national / regional / kantonal) und drei Bereichen (Bildungsplanung / LehrerInnenbildung / Unterrichtspraxis) unabdingbar. Bei der Erschliessung der Terrains waren wir überrascht zu sehen, wie unterschiedlich die Realitäten des Bildungsbereichs, welche uns interessieren, je nach Institution, Region und Disziplin unterteilt und strukturiert sind. Nur mittels Aufspüren funktionaler Äquivalenzen in den verschiedenen Institutionen kamen wir schliesslich zum Ziel mittels Kontakten mit Fachkommissionen, Fachexperten und -expertinnen, Abklärungs- und Planungsgesprächen, Vermittlung „interessanter“ Lehrpersonen oder Unterrichtsprojekte, etc. Dank dem so geschaffenen interregionalen und interinstitutionellen Netzwerk konnten gleichzeitig schon Kontexte eruiert werden für die zu initiiierenden Entwicklungsprojekte.

## **b) Analyse Lehrpläne (und anderer offizieller Referenzdokumente)**

Im Rahmen der methodischen Triangulation zielte die Analyse der Lehrpläne und anderer offizieller Referenzdokumente (vgl. Tabellarische Darstellung) mit dem Programm MAXQdata auf einen Erkenntnisgewinn zum Pol WERTE/VORGABEN in den untersuchten Bereichen des Bildungssystems: unser Interesse konzentrierte sich auf die Art und Weise wie plurielle und interkulturelle Ansätze in die aktuellen und vor allem auch in die in Diskussion stehenden Lehrpläne Eingang gefunden haben. Natürlich war es auch von Interesse zu sehen, inwieweit Aspekte von Essen und Trinken hierbei als inhaltliche Beispiele verwendet werden und inwieweit dies in einem ethno-nationalen, interkulturellen oder transkulturellen Modus geschieht.

## **c) Analyse Unterrichtsmaterialien**

Die Untersuchung der Unterrichtsmaterialien situiert sich in unserem Modell der Triangulation zwischen dem Pol WERTE/VORGABEN und UNTERRICHTSPRAXIS. Es ging darum, zu untersuchen, auf welche Art und Weise plurielle und interkulturelle Ansätze in die gebräuchlichen L2-Lehrmittel Eingang gefunden haben und nach welchem Modus dies geschieht. Die grössere Nähe zur Unterrichtspraxis erlaubt es aber, genauere Informationen zu erhalten hinsichtlich der Qualität und Präzision der verwendeten Inhalte und Beispiele oder hinsichtlich der Ausrichtung der Aufgabenstellungen auf handlungs-, kompetenzorientierte oder co-aktionale (Puren, 2002) Zielsetzungen. Als Vorstufe zu den Fallstudien sollten diese Analysen bereits erlauben, Hypothesen aufzustellen über die mögliche Nutzung von Lernpotentialen im Zusammenhang mit E&T.

## **d) Analyse Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme**

Aus- und Weiterbildungserfahrungen prägen das „Herunterbrechen“ der WERTE/VORGABEN in Richtung HALTUNGEN/EINSTELLUNGEN der Lehrpersonen, ohne dass es aber möglich ist, genau zu beschreiben, in welcher Weise die daraus resultierenden Repräsentationen der Lehrpersonen die Unterrichtspraxis dann tatsächlich beeinflussen. Zu komplex sind die Einflüsse anderer Faktoren, namentlich die der subjektiven Theorien, „versteckten Lehrpläne“, Einflüsse durch Kolleginnen und Kollegen, etc. Trotzdem haben wir versucht herauszufinden, inwieweit plurielle und interkulturelle Ansätze explizit in der Bildung der Lehrpersonen vorhanden sind. Für unsere Entwicklungsarbeiten ging es auch darum zu erfahren, welche Innovationen hier als sinnvoll erscheinen.

## **e) Semi-direktive Gespräche mit Fachexpertinnen/-experten und L2-Lehrpersonen**

Eine zentrale Rolle als Erkenntnisquelle zwischen den Polen HALTUNGEN/EINSTELLUNGEN und PRAKTIKEN/HANDLUNGEN spielten die semi-direktiven Gespräche, welche in möglichst vielen Bereichen und auf möglichst vielen Ebenen sowohl mit Fachexpertinnen und -experten als auch mit Lehrpersonen stattgefunden haben. Während es im Bereich der Bildungsplanung und Lehrpersonen-

bildung relativ leicht war, die zuständigen Personen zu eruieren, stellte uns die Suche nach Lehrpersonen in allen Regionen vor zwei weitere Herausforderungen: Einerseits gab es zu den ausgewählten Ansätzen zu diesem Zeitpunkt keine offiziell bekannten Projekte, welche es den ExpertInnen erlaubt hätten, uns direkt bestimmte Lehrpersonen weiterzuvermitteln. Andererseits zeigte es sich, dass die Hauptfragestellung im Projekt von einer Kategorisierung des Bereichs Fremdsprachenlernen/plurielle Ansätze („ELBE“)/Interkulturelle Kompetenz/Essen und Trinken ausgegangen war, welche derjenigen in der Praxis sehr wenig entsprach: nur die wenigsten befragten Personen stellten direkt einen Bezug her zwischen aktueller L2-Unterrichtspraxis und pluriellen Ansätzen. Noch schwieriger war es, in den Interviews einen Bezug herzustellen zwischen pluriellen Ansätzen und der Arbeit mit den Themen des ESSENS und TRINKENS. „Plurielle Ansätze“/„ELBE“, „Interkulturelles Lernen“ und „Essen und Trinken“ scheinen in den Repräsentationen der meisten Lehrpersonen getrennte Bereiche darzustellen, welche nicht subsumierend befragt werden können. Je nach Erfahrung/Kenntnis steht der eine oder andere Bereich im Vordergrund. Verschiedene Umformulierungen der Fragen und des Gesprächsszenarios erlaubte es uns schliesslich, eine Form zu finden, die vorhandenen Erfahrungen und Kenntnisse zu erschliessen: die Einstiegsfrage zielte nunmehr auf die Arbeit mit den Themen des ESSENS und TRINKENS im Fremdsprachenunterricht. Aufgrund der Erörterung der didaktischen Zielsetzungen war es dann jeweils möglich, genauer zu erfahren, inwieweit auch plurielle Ansätze zum Zuge kommen können.

Dabei fiel uns auf, dass die Fachexpertinnen und -experten relativ viele grundsätzliche Informationen zu den pluriellen Ansätzen besaßen, aber über konkrete Erfahrungen zu Aktivitäten mit E&T wenig wussten, bei den Lehrpersonen im Gegenteil fast ausschliesslich berichtet wurde über die Aktivitäten rund um das Thema E&T, plurielle Ansätze aber mehr oder weniger unbekannt waren (siehe Kapitel 5).

## Änderung und Konsequenzen

- Öffnung des Forschungsfokus auf die drei Bereiche plurielle Ansätze („ELBE“), „Interkulturelles Lernen“ und „Essen und Trinken“ im Unterricht der zweiten Landessprache mit Erfassung möglicher Bezüge zwischen den drei Bereichen.
- Zentrales Kriterium der Fokussierung blieb der inhaltliche Bereich des Essens und Trinkens.

Diese Änderungen hatten auch direkte Folgen auf die Vorgehensweise bei Befragungs- und Analysearbeiten, namentlich in den Fallstudien.

## f) Fallstudien

Die 5 durchgeführten Fallstudien erlaubten uns den Zugang zum Pol der PRAKTIKEN/HANDLUNGEN im Sinne der gewählten Triangulation: bei allen handelte es sich um Unterrichtsprojekte, welche über die im Regelunterricht vorgesehene Aktivitäten hinausgehen und in welchen L2-Ziele und -Inhalte aus E&T kombiniert wurden. Ein semi-direktives Gespräch mit der verantwortlichen Lehrperson, Materialanalyse, partizipative Unterrichtsbeobachtung, Videographie/Tonaufnahmen, Transkription und stichprobenartige Detailanalysen mittels diskursanalytischer Instrumente (Lüdi, Pekarek & Saudan, 2001; Saudan, 2004; Saudan, 2007) ermöglichten es uns, präzisere Hypothesen zu Problemzonen bzw. Entwicklungspotentiale in den untersuchten Unterrichtsprojekten aufzustellen. Da die FachexpertInnen uns nur wenige Projekte auf Sek I Stufe vermitteln konnten, wurde beschlossen, für die vorliegende Studie auch zwei Projekte an Gymnasien zu berücksichtigen.

## g) Entwicklungsprojekte/Interaktive Rückkoppelung mit den Terrains

Ein traditioneller Projektablauf in *Vorstudie – Hauptstudie – Umsetzung der Resultate* erschien aufgrund der Kontaktgespräche mit den verschiedenen Terrains und der ersten Erhebungen als zu einschränkend: das in der Praxis grosse Interesse an der Projektthematik, Essen und Trinken vermehrt zu nutzen im L2-Unterricht führte dazu, dass der Informationsaustausch im Rahmen der Datenerhebung quasi automatisch rückwirkte auf die Praxis selbst. Die Forschungsarbeit im Terrain bekam auf diese Weise bereits eine weiterbildende Funktion im Sinne einer Reflexiven Praxis. Wir haben ver-

sucht, diese komplexe Dialektik zwischen Forschungsarbeit und Entwicklung im Terrain weiterzuerfolgen und zu reflektieren.

Das Einstiegsreferat und die daran anschliessende Gruppendiskussion am ersten Forschungstreffen des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit am 4. Juni 2013 in Fribourg haben uns bestätigt, die Methode der „Recherche-Interaction“ als Sonderfall der „Recherche orientée“ weiter zu verfolgen.

Aufgrund einer Befragung in den Expertinnen- und Expertennetzwerken zur Halbzeit des Projektes hinsichtlich der Erwartungen auf dessen Resultate wurde klar, dass der Ansatz der „Recherche-Interaction“ vor allem auch bedeutet, dass die Resultate des Projektes über eine Auflistung von Empfehlungen hinausgehen müssen. Die Entwicklung beispielhafter Pilotprojekte im Rahmen des Forschungsprojektes erschien uns als passendere Form.

## 4 Standortbestimmung hinsichtlich der Problemstellung in den drei in die Studie einbezogenen Fachperspektiven

### 4.1 Unterricht in der zweiten Landessprache (L2), (inter-)kulturelle Kompetenzen und plurielle Ansätze

Du point de vue de l'anthropologie culturelle, il semble évident que pratiques langagières et culturelles forment un tout inséparable (Kay & Kempton, 1984). Mais dès qu'on entre dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères les choses se compliquent... Dans quelle mesure l'enseignement d'une langue implique l'enseignement de la culture? Depuis qu'il y a enseignement de langue cette question a préoccupé les didacticiens et pédagogues. Certes, les textes du Conseil de l'Europe et notamment le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000) (désormais *Cadre européen commun*) a permis de définir une vision européenne commune par rapport à cette question:

„En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants: faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes ‚autres‘ en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.“ (Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

Il est cependant difficile de dire quelque chose sur l'effet concret qu'ont eu ces documents sur les pratiques éducatives dans les classes, aussi longtemps que les plans d'études, les manuels et les outils d'évaluation n'auront pas vraiment appliqué et concrétisé ces innovations didactiques... PUREN (2002) propose une analyse historique de l'évolution du lien entre enseignement des langues étrangères et dimension interculturelle. L'auteur passe en revue les différentes méthodologies du français langue étrangère, en montrant comment chacune s'est construite sur un mode d'adéquation entre sa perspective actionnelle (à savoir les actions auxquelles elle prépare les élèves à réaliser en langue étrangère) et sa perspective culturelle (à savoir les compétences culturelles auxquelles elle prépare les élèves). Il défend l'idée que la nouvelle perspective actionnelle proposée dans le *Cadre européen commun* du Conseil de l'Europe constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l'approche communicative, et qu'elle implique par conséquent un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l'interculturel. Il ébauche enfin les grandes lignes de ce que devrait être la nouvelle cohérence correspondante, qu'il nomme «perspective co-actionnelle co-culturelle» (Puren, 2002, p. 55), tout en précisant que dans le cadre de la «didactique complexe» (ibid.) qu'il promeut, il ne s'agit pas de substituer cette nouvelle cohérence aux cohérences antérieures, mais de l'ajouter à la panoplie des instruments déjà disponibles pour la gestion du processus d'enseignement/apprentissage.

Suite aux travaux de E.W. Hawkins (Hawkins, 1984), un troisième type de perspective (à côté de l'actionnel et de l'interculturel) dans la méthodologie de l'enseignement des langues peut désormais être défini, celui de la réflexion méta-communicative/langagière à partir d'une observation comparative entre les langues. Il s'agit d'approches telles qu'*Eveil aux langues*, *Language Awareness*, *Begegnung mit Sprachen* etc. Ce sont des approches qui s'adaptent à une réalité sociale et scolaire de plus en plus marquée par le plurilinguisme. Elles dépassent largement les objectifs d'une approche communicative traditionnelle (c'est-à-dire fournir aux élèves des outils de communication dans une langue étrangère) et favorise «a) le développement d'une conscience et d'un intérêt pour toutes les langues présentes dans un environnement donné, b) la motivation d'apprendre des langues, c) des capacités stratégiques d'intercompréhension, de médiation et d'apprentissage autonome, d) des capacités métalangagières et métacognitives résultant des réflexions comparatives entre les différentes langues observées» (Saudan et al., 2005).

En résumé, la problématique de la dimension interculturelle en classe de langue étrangère peut être décrite comme suit:

- En classe de langue étrangère, les objectifs actionnels, c'est-à-dire la construction de capacités communicatives, sont clairement dominants et le travail sur le culturel et l'interculturel reste marginal
- Le Cadre européen commun propose de manière détaillée des pistes pour une réalisation systématique des objectifs interculturels. Cependant force est de constater que ce volet du Cadre européen reste, malgré les commentaires univoques de la part des auteurs du Cadre (Coste, 2007), peu appliqué dans les pratiques éducatives européennes
- L'introduction de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères se réalise sous les contraintes de plusieurs perspectives: actionnelle, (inter-)culturelle, comparativo-métalinguistique (sans parler de la perspective de la construction des moyens langagiers qui est sousentendu dans la perspective actionnelle)

Untersuchen wir nun etwas genauer, wie sprach- und kulturvergleichende Ansätze im Schweizer Bildungssystem in Kontakt getreten sind mit dem Unterricht der zweiten Landessprache und Fremdsprachen:

Eveil aux Langues/Language Awareness/Begegnung mit Sprachen und Kulturen ist über verschiedene Wege in die Schweiz gekommen: HSK, L2-Bereich, Interkulturelle Pädagogik (Christiane Perregaux, Basil Schader, Ursina Gloor, u.a.); *Didactique intégrée des langues*, Mehrsprachigkeitsdidaktik (Eddy Roulet, Jean-François de Pietro, Marinette Matthey, Susanne Wokusch, Raphael Berthele u. a.). Wichtige Meilensteine der Pionierphase von ELBE (1998-2008) auf interkantonaler Ebene waren: das *Gesamtsprachenkonzept der EDK* 1998, das Projekt *Jaling suisse* als Teilprojekt eines Forschungsprojektes des Europarates 2001-2004 (mit der Herausgabe eines EDK-Dossiers, 2005), die Herausgabe der *EOLE-Materialien* in der Suisse romande und die von 2004-2008 jährlich stattfindenden *ELBE-Netzwerktagungen der AG Sprachen der NW EDK*, welche es erlaubten, Erfahrungen und Fragen der ELBE-Praxis im weitesten Sinne auszutauschen, zu diskutieren und zu reflektieren. An der letzten Tagung 2008 wurde festgestellt, dass die ELBE-Ansätze im Rahmen einer Pionierphase (d. h. ohne zusätzliche institutionelle Vorgaben und Unterstützung) an die Grenzen ihrer derzeitigen Möglichkeiten gestossen waren. Nach einer ersten Erfolgswelle wurden die verschiedenen Problemstellen der Umsetzung tatsächlich immer fassbarer (vor allem in der Deutschschweiz, wo es keine mit EOLE vergleichbaren Materialien gibt):

- das Fehlen eines Curriculums und seiner Umsetzung in den Lehrplänen;
- fehlende Materialien (für den Unterricht, für die Lehrerbildung, für die Beurteilungs- und Bewertungspraxis);
- fehlende theoretisch-konzeptuelle Kenntnisse:



- inwieweit bereiten sprach- und kulturvergleichende Aktivitäten auf Offenheit für Sprachen und (andere) Kulturen vor? Und wenn ja wie? Welche Kompetenzen und Kenntnisse können durch welche Methoden unterstützt bzw. gestärkt werden?
- Welches ist das Zusammenspiel zwischen metasprachlicher/-kultureller Reflexion und dem Erwerb sprachlicher und interkultureller Kompetenz?

Die Bilanz 2008 zum Thema ELBE im Fremdsprachenunterricht fiel nicht viel besser aus: Im Bereich des unter dem Einfluss des GER und der daraus entstehenden Kriterien und Standards (ESP, Jaling, Harnos, Lehrplan Passepartout) sich reformierenden Fremdsprachenunterrichts werden zwar auch immer sprachliche **und** kulturelle Zielkompetenzen ins Spiel gebracht, aber es muss davon ausgegangen werden, dass die (inter- und/oder trans-)kulturellen Aspekte im heutigen FU eine Randexistenz führen. Neben den oben bereits genannten Gründen (Fehlen theoretischer, didaktischer und methodischer Modelle und Materialien) lassen sich eine mangelnde Ausbildung/Weiterbildung der Lehrpersonen sowie eine mangelnde interkulturelle Sensibilität der Institutionen vermuten.

## 4.2 Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenunterricht – Wie ExpertInnen den Zusammenhang sehen und verstehen

Fremdsprachen und Interkulturelle Kompetenz werden häufig miteinander assoziiert, mit dem Erscheinen des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) des Europarats wurde Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz gar explizites Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Gemäss GER erfolgt sprachliches Lernen stets in kulturellen Kontexten, „weist ... weit über eine rein linguistische Kompetenz hinaus und sollte die Kenntnis kultureller Codes, die einer Sprache oder Varietät unterliegen, umfassen“ (Heyder & Schädlich, 2014, S. 185 in Verweis auf den Europarat 2001 sowie Byram, 1992; 1997). Heyder und Schädlich weisen darauf hin, dass zwar der Zusammenhang zwischen sprachlichem und kulturellem Lernen vielfach als unhinterfragt gegeben erscheint, die Vorstellungen über die Natur des Zusammenspiels in Materialien und Forschungsarbeiten alles andere als einheitlich sind (Heyder & Schädlich, 2014, S. 185). Vielmehr verweisen die Autorinnen auf die grosse Verschiedenheit von kulturvergleichenden, interkulturellen und transkulturellen Ansätzen sowie von Theorien des Fremdverstehens (ibid. vgl. z. B. Bredella & Christ, 1996; Nünning, 2007).

Die Polysemantik des Kulturbegriffs und damit einhergehend des „interkulturellen Begriffsfeldes“ wird in den Sozial- und Kulturwissenschaften, der Anthropologie sowie auch der Interkulturellen Pädagogik seit langem diskutiert. Im Zentrum der Diskussion steht das Kulturverständnis, das damit verbundene Menschenbild und Identitätsverständnis sowie die Implikationen für pädagogische Kontexte und – wie im vorliegenden Fall – den Fremdsprachenunterricht. Diese Diskussion um das Kulturverständnis soll in der Folge kurz skizziert werden.

### 4.2.1 Interkulturalität – zwischen nationaler Ordnung und globalisierter Welt

Den Hintergrund der Debatte rund um Bedeutung, Ziel und Umsetzung „Interkultureller Bildung und Erziehung“ sowie dem Aufbau und der Vermittlung „interkultureller Kompetenz“ stellt das moderne Kulturverständnis Herder'scher Prägung dar. In diesem erscheint das Individuum als Träger einer urwüchsigen und primordial gegebenen nationalen Kultur, die Nation als der natürlich gegebene Handlungs- und Identitätsraum des Menschen. Diese Verknüpfung von Individuum und Gemeinschaft/Gesellschaft durch die Wirkkraft der nationalen Kultur kann als grundlegender und wichtiger Beitrag zur erfolgreichen „Erfindung der Nation“ beitragen (vgl. Anderson, 1989). In dem von dieser nationalen Moderne geprägten Weltbild erscheint uns die Welt, so erinnert Geertz, auch heute noch häufig als eine absolute Landkarte, die sich wie ein Puzzle aus „bestehenden Einheiten“ zusammensetzt, in denen Sprache, Volk, Kultur und Nation zu Synonymen verschmelzen (Geertz, 1994, S. 397ff.). Geertz beschreibt die Landkarte als absolut, weil sie, „wenn sie sich auch noch so sehr ändert, doch immer aus ‚Ländern‘ zusammengesetzt ist, die von ‚Völkern‘ bewohnt und als ‚Staaten‘, tatsächlich sogar als ‚Nationalstaaten‘ identifiziert werden“ (ibid. 398). Die Flächen, bzw. Einheiten, aus de-

nen sich die Karte zusammensetzt, sind „disjunktiv (kein Ort kann zweien angehören), kategorisch (ein Ort gehört entweder dazu oder gehört nicht dazu) und exhaustiv (kein Ort ist ohne Zugehörigkeit) und, weil Pakistan und Bangladesch heute ja zwei sind, kontinuierlich“ (ibid.). Geertz erinnert jedoch zugleich daran, dass dieses Bild in den meisten Fällen keineswegs der Realität entspricht<sup>10</sup>: Die Kraft der „absoluten Landkarte“ stamme vielmehr nicht zuletzt daher, dass sie „in sich selbst ein Aspekt oder eine Version des vereinheitlichenden ‚Nationalitäts‘-, ‚Nationalismus- und Nationalstaats‘-Diskurses“ darstellt, in dem „sogar die Vulkane... indonesisch, ... die Schafe (...) marokkanisch zu sein“ scheinen (ibid. 398). In dieser „nationalen Ordnung der Dinge“ (Malkki, 1995) sind auch Menschen identitär und kulturell in „ihren“ angestammten Einheiten verwurzelt, aus denen sich ihre Sprache, ihre Gebräuche und Traditionen sowie ihre Mentalität abzuleiten scheint.

Die unhinterfragte Verbindung von „Sprache“ und „Kultur“ und die Vorstellung, dass (inter-)kulturelle Kompetenz im Zuge des Fremdsprachenunterrichts nahezu „automatisch“ erworben werden, lässt sich gerade in dieses nationale Weltbild einschreiben: Fremdsprachen galten, wie bereits der Name sagt, als die Sprachen der Fremden, die – gemäss der „absoluten Landkarte“ – ihr eigenes Land, ihre eigene Kultur „jenseits“ der nationalen Grenze besaßen. Der Austausch war funktional gedacht – Handel, Tourismus – und, in der Blütezeit des Nationalismus nur auf wenige beschränkt. Kosmopolitismus, ein Begriff der stark mit der Idee der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenz verknüpft war/ist, galt gegen Ende des 19. Jahrhunderts weitläufig als Schimpfwort und als Gegenpol „nationaler Reinheit“ und Authentizität. In der nationalen Ordnung der Dinge, blieb „man“ zu Hause; Migration war (auch wenn die reale Geschichte eine ganz andere Wirklichkeit erzählt) als Ausnahme und „vorübergehend“ gedacht und wurde mit der Entwurzelung und dem Verlust der Identität assoziiert.

Auch wenn die Herdersche Konzeption der nationalen Zugehörigkeit, die sich nicht zuletzt in der Sprache als Spiegel der menschlichen Seele manifestiert, heute bisweilen als Ideologie erkannt ist, prägt die von Geertz skizzierte absolute Landkarte nach wie vor viele unserer unhinterfragten alltäglichen Einstellungen zur Welt: Noch immer werden Menschen in dieser disjunktiven, kategorischen und exhaustiven Landschaft verortet; werden Identitäten, Sprachen und Zugehörigkeiten auch von Migranten/Migrantinnen der zweiten, dritten, vierten Generation territorial in „Herkunftsländern“ verankert, zu denen die Personen keinen direkten alltagspraktischen Bezug mehr haben. Auch Personen mit Migrationshintergrund, die nie an einem anderen Ort gelebt haben, als in ihrem Aufenthaltsland werden gefragt, in welchem Land und in welcher Kultur sie sich „eigentlich“ zu Hause fühlen. Doppelte Staatsangehörigkeit und multiple Zugehörigkeit sind faktisch möglich, ihnen scheint in alltäglichen Diskursen jedoch noch immer etwas Unnatürliches oder gar Unanständiges anzuhängen. Und Sprachen gehen immer noch Hand in Hand mit den bestehenden Einheiten einher: So hat sich die Anzahl der Sprachen im schrittweisen Zerfall Jugoslawiens mit jeder Souveränität der ehemaligen Teilrepubliken erhöht und kaum jemand, der nicht in direktem Kontakt mit diesen Ländern steht, hinterfragt, weshalb Montenegriner heute eine eigene Sprache sprechen, wo sie doch noch vor wenigen Jahren serbokroatisch (oder sogar jugoslawisch<sup>11</sup>) sprachen. Und auch Mazedonien wird vorauseilend eine Sprache und Nation zugeschrieben, obgleich dies der multiethnischen und linguale Realität des Landes in keiner Weise entspricht.

Die angestammten Einheiten der absoluten Landkarte zeichnen sich durch eindeutige Zugehörigkeiten aus, die sich nicht zuletzt aus den „natürlichen“ Eigenschaften, der Sprache, der Mentalität der kulturellen, sprachlichen, religiösen Besonderheit der jeweiligen Ethnien, Nationen, Gesellschaften ergeben. Die klaren Grenzen zwischen diesen Einheiten scheinen – in der nationalen Ordnung der Dinge – „natürliche“ Trennlinien, die sich aus dieser primordial kulturellen Differenz ergeben (während sich die kulturellen Unterschiede aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive aus der Grenzzie-

---

<sup>10</sup> Tatsächlich stimmen sprachliche, kulturelle und nationale Grenzen in den seltensten Fällen überein und wenn doch, dann nur als Resultat massiver nationaler Säuberungs- und/oder Assimilationsmassnahmen (siehe Weber, 1976)

<sup>11</sup> Bei der Volkshochschule Frankfurt wurden in den 90er Jahren Sprachkurse in jugoslawisch angeboten.

hung selbst ergeben. Besonders „deutlich“ zeigt sich diese Position in der Feststellung des Sozialanthropologen Frederic Barth, dass eine ethnische Gruppe (eine Nation etc.) sich durch die Grenze und nicht durch den „cultural stuff that it encloses“ konstituiert und definiert (Barth, 1969, S. 15). Während die Ethnicity & Nationalism sowie die Global Studies, die Sozialanthropologie und andere vergleichenden Wissenschaften diese „nationale Ordnung der Dinge“ bereits seit den 70/80er Jahren zu dekonstruieren begannen, führte der methodologische Nationalismus noch lange dazu, dass die Konstruktion nicht erkannt, sondern vielmehr als Abbild der Wirklichkeit wahrgenommen wurde (s. Beck & Grande, 2010).

## 4.2.2 Von der Ausländerpädagogik zur kritischen interkulturellen Pädagogik

Auf der Basis dieser „Weltkonzeption“ entstand, als in den 60er und 70er Jahren zunehmend die Kinder der mehrheitlich italienischen Gastarbeiter/innen die Schweizer Schulen zu besuchen begannen, die Ausländerpädagogik. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass die erste Generation der „Gastarbeiter“ das oben beschriebene Weltbild bestätigten: Sie wurden als „Gäste“ begrüsst (auch wenn nicht immer so behandelt) und wollten auch selbst meist erneut „nach Hause“ zurück. Die Zukunft ihrer Kinder sahen die meisten Migranten und Migrantinnen nicht *hier*, sondern in ihren „Heimatländern“.

Das Kulturverständnis, das sich in dieser ersten Phase der Ausländerpädagogik ergab, war in diesem Zusammenhang stimmig: Der „Anderer“ sollte in seiner „Fremdheit“ erkannt und anerkannt werden. Es ging nicht darum, Gemeinsamkeiten mit „den Anderen“ zu etablieren, sondern ein vorübergehendes, möglichst konfliktfreies Mit- bzw. sogar Nebeneinander zu gestalten. Der/die „Anderen“ sollten auf keinen Fall aus ihrer spezifischen nationalen kulturellen Verfasstheit gerissen werden – da dies für die Rückkehr schädlich hätte sein können. Vor diesem Hintergrund war/ist das „klassische Kulturverständnis“, in dem das Individuum Teil einer grösseren nationalen Gemeinschaft ist, als dessen „Kulturträger“ es (als Individuum) erscheint, durchaus funktional. Rasch wurden in dieser ersten Phase der Ausländerpädagogik Konzepte des Multikulturalismus übernommen, wie sie entweder in multiethnischen Imperien oder aber in den „klassischen Einwanderungsländern“ entstanden waren – auch wenn sich die Vorstellung, dass sich die „authentische Monokulturalität“ der Nation nach dem Ende der Migration und der Rückkehr der MigrantInnen erneut etablieren würde, standhaft hielt (oder gar hält).

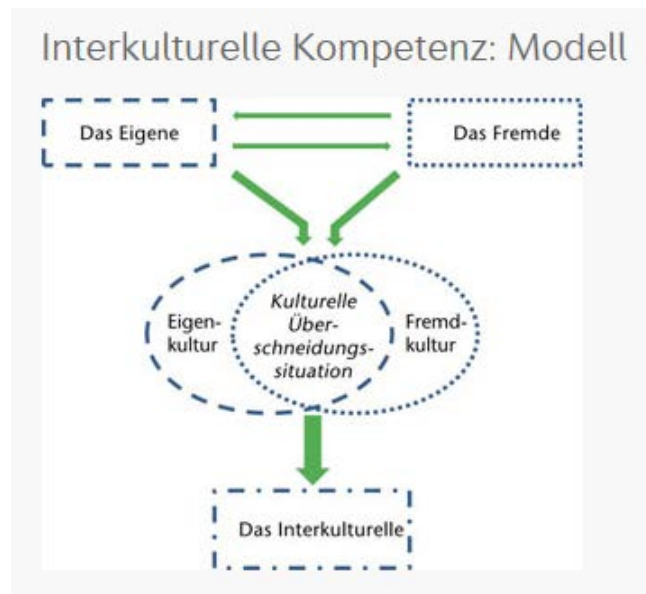
Als zunehmend deutlich wurde, dass Migration keinen vorübergehenden Ausnahmezustand, sondern den Normalzustand darstellt, musste diese nationalstaatlich orientierte Vorstellung des „Anderen“ verändert werden: Hier erschienen neben den Theorien des Multikulturalismus auch erste Ansätze der Interkulturalität: Auch diesem Modell untersteht die Vorstellung, dass zwei Personen „unterschiedlicher Kultur“ – wobei „Kultur“ stets ein Synonym für „Ethnie“ oder „Nation“/Land darstellt – sich grundsätzlich in ihrer Wesenheit (und daher auch in ihrer Praxis, in den Werten, Haltungen etc.) unterscheiden. Wo Menschen als VertreterInnen zweier unterschiedlicher, in sich geschlossener „Kulturen“ wahrgenommen werden, die im Moment des Kontakts wie Kugeln aufeinandertreffen, dort müssen sie, um den obligatorischen Konflikt solcher Kontaktsituationen zu überwinden, bestimmte „interkulturelle Kompetenzen“ mit sich bringen: Dank dieser interkulturellen Kompetenz können die Individuen kulturelle Unterschiede situativ überwinden und über die Kulturgrenzen hinweg in einer „interkulturellen Kontaktzone“ interagieren – um daraufhin allerdings wieder zum jeweils „eigenen Wesenskern“ zurückzukehren<sup>12</sup>. Die klassischen interkulturellen Ansätze lassen sich weiterhin mit der klaren Abgrenzung zwischen „uns“ und „den Anderen“ sowie mit der Herder'schen Vorstellung einer „eigenen Wesenheit“ jeder „Nationalkultur“ vereinbaren. Tatsächlich rekurriert die „interkulturelle Überschneidungssituation“ auf den Rückgriff auf „allgemein Menschliches“, stellt aber nicht notwendigerweise die Kongruenz von individueller und nationaler Kultur in Frage.

---

<sup>12</sup> Takeda (2012) macht zurecht erstaunt darauf aufmerksam, dass die Modelle der „Interkulturellen Pädagogik“ stark von der „internationalen Wirtschaft“ beeinflusst wurden, obgleich die Ziele und Interessen zwischen Pädagogen und Händlern keinesfalls notwendigerweise übereinstimmen.



Abbildung 2: Quelle: [www.interkulturelle-kompetenz.net](http://www.interkulturelle-kompetenz.net)



Seit spätestens den 80er Jahren lassen sich Spannungsfelder nachzeichnen, die sich aus der Diskrepanz zwischen national orientierten essentialistischen Weltbildern und zunehmend konstruktivistischen, durch die Globalisierung und den Postkolonialismus gespeisten Theorien ergeben, bzw. den Zusammenhänge, welche diese Ansätze jeweils zwischen dem Ich, der Gemeinschaft, Gesellschaft und der Welt vermuten: Auf der einen Seite die oben skizzierte Vorstellung einer „natürlichen“ nationalen Ordnung der Dinge, auf der anderen Seite die Vorstellung einer mobilen, dynamischen Welt, in der sich Menschen in stetiger Vernetzung und Abgrenzung zu Gemeinschaften zusammenfinden, die „primordial“ erscheinen, jedoch stets im Wandel sind. Letztere Theorien verweisen auf die dringende Notwendigkeit, die Konzepte, Vorstellungen und Praktiken, die sich in der nationalen Moderne herausgebildet haben, auf ihre Passung für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts hin zu überprüfen.

Wenn sich „zwischen dem Risorgimento und dem Golfkrieg so viel verändert hat, ohne dass sich die Sprache zu seiner Beschreibung ebenfalls verändert hätte“, so Geertz, „ist die Frage angebracht, ob da wirklich alles in Ordnung ist.“ (1994). Er betont, dass die Begriffe, die um Identität und Kollektivpersönlichkeiten greifen „viel zu global, viel zu ausgreifend... und viel zu weitmaschig für die lokalen Realitäten“ scheinen, „als dass sie die gewaltige Heterogenität... und die ausserordentliche Vielfalt (der angeführten Fälle) erfassen könnten“ (ibid). „What we need“ betont der Autor „are ways of thinking that are responsive to particularities, to individualities, oddities, discontinuities, contrasts, and singularities, responsive to what Charles Taylor has called ‚deep diversity‘, a plurality of ways of belonging and being, and what yet can draw from them – from it – a sense of connectedness, a connectedness that is neither comprehensive no uniform, primal nor changeless, but nonetheless real“ (Geertz, 2000).

Diese Position lässt sich auch in der grundlegenden Kritik einer kritischen interkulturellen Pädagogik erkennen (vgl. z. B. Griese, 2004; Hamburger, 2009; Mecherli, 2004; 2005; Nohl, 2010 u.a.), welche eindeutige und unhinterfragte Rückschlüsse von einer „Nationalkultur“ auf individuelle Identitäten und Identifikationen als trügerisch und/oder unhaltbar kritisiert. Um auf Geertz zurückzugreifen: „Whatever originality and distinctiveness Malaysian and Chinese forms of life in Southeast Asia may have, for example, or English, Schottish, Welsh, or Irish in Britain, ... – and they clearly have a very great deal – it arises out of the way in which the variety of the practices which make them up are positioned and composed. Was die unterschiedlichen Lebensweisen unterscheidet ist nicht die jeweils spezifische, in sich geschlossene ‚Kultur‘, sondern die Art und Weise, wie zahlreiche unterschiedliche kulturelle Praktiken und ‚Bedeutungsfäden‘ miteinander in Beziehung gesetzt werden. Teasing out those threads,

locating those intersections, entwinements, connectings, and tensions, probing the very compositeness of the composite body, its deep diversity, is what the analysis of these ... societies demands. There is no opposition between fine grained work, uncovering variousness, and a general characterization, defining affinities. The trick is to get them illuminate one another, and reveal thereby what identity is. And what it is not." (Geertz, 2000).

In anderen Worten: Die kritische interkulturelle Pädagogik fordert, die Verbindung von Identität, Sprache, Kultur und Zugehörigkeit kritisch zu hinterfragen und auf neue Vernetzungsmöglichkeiten hin zu befragen: „What is a country if it is not a nation? What is a culture if it is not consensus? A few short years ago, ... both of these questions would have seemed confused or senseless, because there was little, if anything seen to be separating the contrasted terms. Countries were nations... Cultures were shared ways of life.“ (Geertz, 2000). Heute dagegen, durch eine zunehmende Globalisierung, Internationalisierung, durch die Vernetzung der Welt durch Technologie und Migration hat sich die unhinterfragte Verbindung von Individuum und Nation, von Identität und Zugehörigkeit gelöst. Diese Entwicklung steht im Zentrum der Auseinandersetzung um den Kulturbegriff, welcher der Diskussion um die „interkulturelle Kompetenzen“, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden sollen, zu Grund liegt.

Tabelle 2: Aus Gugel, 2012

	Multikulturalismus	Interkulturalität	Transkulturalität
Verständnis	Neben- oder Miteinander verschiedener Kulturen einer Gesellschaft	Das Interkulturelle entsteht durch Aufeinandertreffen von Eigen- und Fremdkultur	Lebensstile vernetzen und vermischen sich, Unterschiede werden sozial konstruiert
Verhältnis der Teilkulturen zueinander	Kulturen sind getrennt	Kulturelle Überschneidungssituationen	Begegnung führt zur Verwischung der Grenzen der Einzelkulturen
Austausch	Unterschiede verhindern Austausch weitgehend	Trotz der Unterschiede gibt es Möglichkeiten zum Austausch	Austausch findet immer auf unterschiedlichen Ebenen statt. Menschen verfügen über eine Vielzahl soziokultureller Prägungen
Umgang miteinander	Toleranz muss entwickelt werden – Begegnung bei bestehender Grenzziehung	Eigenes und Fremdes muss aufeinander abgestimmt werden – man muss/kann eine ‚gemeinsame‘ Sprache sprechen	Alle sind Teil einer gemeinsamen ‚Kultur‘, die sich durch Diversität (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) definiert

Die kritische Interkulturelle Pädagogik konzipiert die Zusammenhänge von Individuum, Gemeinschaft, Kultur, Identität „anders“ – in anderen Worten – sie entbinden die Allianz von Sprache = Kultur = Nation = Gesellschaft: Wie Frederic Barth betont, ist es die Grenze, welche die Gemeinschaft konstituiert und nicht „the cultural stuff inside“. „It makes no difference“ sagt der Anthropologe „how dissimilar members may be in their overt behaviour – if they say they are A, in contrast to another cognate category B, they are willing to be treated and let their own behaviour be interpreted and judged as A's and not as B's, in other words, they declare their allegiance to the shared culture of A's“ (Barth, 1969, S. 15). Diese Position führt zu einem radikalen Umdenken und lenkt den Blick weg von einer als „authentisch“ und urwüchsig prägenden Kultur hin zu einer Identitätspolitik, in der Gruppen und Individuen stetig Identitäten und Zugehörigkeiten aushandeln und dazu Identitätsmarker setzen, zu denen der Bezug auf Traditionen, soziale Praktiken, Werte und Haltungen zählen. Während Kultur in den „klassischen“ Konzeptionen der Ausländerpädagogik und der ersten Phase einer interkulturellen Pädagogik das Individuum prägt und sein Wesen definiert, wird Kultur in den Augen einer kritischen interkulturellen Pädagogik zu einem Handwerk, das Menschen nutzen (können), um sich in der (multi-/inter-

transkulturellen) Gesellschaft zu positionieren und sich die soziale Welt „anzueignen“. Diesen Kulturbegriff verfolgt auch Aaloui (2010): „L’interculturel“ so betont er, „est une conception de la diversité culturelle comme produit d’interactions et de constructions, et une démarche relative aux contacts culturels. ... Il n’a pas comme objet la culture des interactants, mais les processus par lesquels les acteurs produisent leurs cultures et ce qu’ils en font lors des contacts culturels. C’est à partir de la définition commune de la situation, des conflits liés à la définition de la situation ainsi que de la construction d’une définition commune (processus affirmant l’entrée de l’acteur sur la scène autant qu’expression de sa propre singularité), qu’il conviendrait de comprendre ces interactions“ (S. 7).

Ein „Konflikt“ zwischen „Kulturen“ ergibt sich nicht aus deren unterschiedlichen Wesenheiten, sondern aus unterschiedlichen Interessen und Zielen von Individuen und Gruppen von Individuen, die sich auf kulturelle Argumente, Praktiken und Legitimationen beziehen, um diese zu vertreten. Deshalb, so betont Aaloui (2010), „la démarche interculturelle ne postule pas l’intercompréhension comme première parce qu’il ,est‘ une co-construction, ne croit pas à l’efficacité des recettes magiques, ...pour faire face aux éventuels malentendus, tensions... La démarche interculturelle est avant tout une invitation à réfléchir autrement le rapport à la diversité et à l’altérité. En s’opposant à la disjonction, au déracinement et au morcellement au profit d’une dialectisation et d’une recherche permanente des interrelations et des interdependances entre les différentes composantes, le paradigme interculturel ... écarte les dérives culturalistes, le simplisme et évite de faire de l’unidimensionnel la clé de toute compréhension des interactions socioculturelles“ (S. 7).

### 4.2.3 Rückschlüsse für die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Nach Martine Pretceille lassen sich folgende Prinzipien eines kritischen interkulturellen Ansatzes festhalten:

- (kritische) interkulturelle Ansätze brechen mit der objektivistischen und strukturalistischen Sichtweise, da sie sich mit der Produktion von Kultur (als Prozess) auseinandersetzen. „Kultur“ hat im Kontext der Heterogenität seine Rolle als einziger Determinant von Verhalten verloren. Sie interessieren sich nicht nur für die „Manifestation“ sondern vornehmlich für Strategien, die Menschen einsetzen, um ihren Identitäten und Zugehörigkeiten Ausdruck zu verleihen.
- (kritische) interkulturelle Ansätze fokussieren Interaktionen und die Intersubjektivität verschiedener Akteure „im Dialog“. Der Akzent liegt entsprechend stärker auf der Beziehung zwischen Individuen und Gruppen als auf deren Charakteristiken. Im Zentrum des Interesses stehen Strategien, Manipulationen/Aneignungen und Dynamiken – und nicht Strukturen, Charakteristiken und Kategorisierungen.
- (kritische) interkulturelle Ansätze gehen stets von einem instabilen Gleichgewicht zwischen dem Universellen und dem Singulären, von Gemeinsamkeiten und Unterschieden aus. Pretceille (2010) nennt dazu folgendes Beispiel: „... rencontrer une personne étrangère, est-ce rencontrer un étranger ou un individu dont une des caractéristiques est d’être étrangère? En d’autres termes est-ce la singularité ou l’universalité qui définit le sujet?“ (S. 16).

Für den Fremdsprachenunterricht – bzw. für den vorliegenden Fall, den Französisch-Unterricht, bedeutet dies, dass zwar die Sprache, die Geschichte des Landes, die Institutionellen Praktiken einer Gesellschaft aufgezeigt und vermittelt, nicht jedoch die „Kultur“ (im Sinne einer Lebensart), (Werte-)Haltung, Alltagspraxis oder gar „Mentalität“ der Franzosen vermittelt werden kann – ganz einfach, weil ein kritischer konstruktivistischer Blick darauf verweist, dass es „den Franzosen“ nicht gibt, „das Französisch“ nicht gibt und dass auch „die französische Kultur“ im Singular gedacht nur Teil des „homogenisierenden“ Diskurses darstellt. Gerade weil der „klassische Fremdsprachenunterricht“ dem skizzierten Weltbild der „nationalen Ordnung der Dinge“ und der „absoluten (national gedachten) Landkarte“ entspricht (und – so eine Hypothese – Teil seiner diskursiven Konstruktion darstellt), gilt es, die Konzeption der „interkulturellen Kompetenz“, die dem Fremdsprachenunterricht zugrunde gelegt wird und die Ziele, die mit der Vermittlung interkultureller Kompetenz verbunden werden, genauer

in Betracht zu ziehen. Je nach der Ausrichtung „interkultureller Ansätze“ (essentialistischer vs. konstruktivistischer Natur) wird die Vermittlung der „anderen Kultur“ (inklusive dem Bezug von Speisen und Sprachen) eine sehr andere Ausrichtung und Zielsetzung erreichen.

#### 4.2.4 Kulturverständnis in Experteninterviews und bei Lehrpersonen

Im Rahmen des Projekts wurden verschiedene Interviews mit Fremdsprachenexperten und -expertinnen geführt (vgl. Kapitel 5), deren Analyse eine Auslegeordnung erlauben soll, welche der verschiedenen genannten Ansätze in Konzeption und Umsetzung des Französischunterrichts zum Tragen kommt und die Praxis des Unterrichtens prägt.

Durchgeführt wurden je drei Interviews mit ExpertInnen in der Deutschschweiz, dem Tessin und der Romandie. Zweifelsohne lassen diese Gespräche keine Generalisierungen zu und sind auch nur begrenzt „repräsentativ“ für die sprachregionalen Haltungen und Meinungen von Fremdsprachenlehrpersonen, dennoch geben sie – vornehmlich im Zusammenspiel mit den Unterrichtsbeobachtungen einen Eindruck vom generellen Stand der Debatten und Diskurse, die rund um den Fremdsprachenunterricht und Interkulturelles Lernen in Aktion sind.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse grosse Ähnlichkeiten mit den Ergebnissen der Studie von Heyder und Schädlich, die 2012 in einer Befragung von 297 Fremdsprachenlehrpersonen an niedersächsischen Gymnasien und Gesamtschulen deutlich zeigen konnten, dass Lehrkräfte mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen gegenüber positiv eingestellt sind (2014, S.194). Ebenso bewerteten die Lehrkräfte die Sprachenvielfalt der Lerngruppen als eine positive Ressource. Bei sprach- und kulturbezogenen Fragen stellten die Autorinnen dagegen eine deutliche Favorisierung von Aussagen fest, „die Deutsch und Zielsprache kontrastieren, sowie eine weitaus geringere Zustimmung zu Aussagen, in denen plurale Elemente thematisiert werden“ (S. 194). Hier lassen sich (ebenso wie in den von uns geführten Interviews) die (Nach-)Wirkung der „klassischen“ interkulturellen Ansätze feststellen, die klar zwischen einem in sich geschlossenen „Uns“ und „den Anderen“ differenziert. Die Untersuchung von Heyder und Schädlich zeigte auch, dass die Lehrkräfte mehrsprachigkeitsorientierte Verfahren im Unterricht einsetzen – wobei allerdings spontane Aktivitäten überwogen, „während systematische Planungen, die auch entsprechendes Zusatzmaterial integrieren, Ausnahmen bleiben. Sprachvergleich und -reflexion finden in starkem Masse kontrastiv mit Bezug auf die Sprache Deutsch und die Zielsprache statt. Andere Schulfremdsprachen und lebensweltliche Mehrsprachigkeit spielen den hier ermittelten Aussagen der Lehrkräfte nach hingegen eine untergeordnete Rolle in der Unterrichtspraxis,“ (Heyder & Schädlich, 2014, S. 194).

Göbel und Helmke konnten in einer Untersuchung feststellen, dass „Fremdsprachenlehrkräfte, die in ihrem Alltag selbst interkulturell agieren ..., ... diesen Bereich auch in ihrem Unterricht stärker (akzentuieren) als dies Lehrkräfte tun, die nicht über einen entsprechenden lebensweltlichen Hintergrund verfügen (Heyder & Schädlich, 2014, S. 195). Die Autorinnen betonen, dass der Begriff der Mehrkulturalität nur andeutungsweise behandelt wird, wobei er grundsätzlich im Sinne einer „grundsätzlichen Verbindung von Sprachen- und Kulturlernen akzentuiert wurde.“ (Heyder & Schädlich, 2014, S. 196). Die „eindeutig positive Bewertung kontrastierender Verfahren im Bereich des interkulturellen Lernens wirft hier auch die Frage des Verhältnisses von Interkulturalität und Mehrkulturalität auf“ (ibid.). „Gerade eine stärkere Akzentuierung des pluralen Elements im Kulturlernen könnte hier ein lohnender Ansatz sein“ (ibid.). Gerade die Neigung der Befragten, so betonen die Autorinnen, die „kontrastive Arbeitsweisen stärker zu akzentuieren als plural-relativierende“, könnte ein Hinweis darauf sein, dass „ethno-nationale“ oder „klassische interkulturelle Ansätze“, die in den Sozialwissenschaften (s.o.) als problematisch diskutiert und ‚dekonstruiert‘ wurden repetiert und perpetuiert werden. Auch Blanchet und Coste stellen einen Gebrauch des Begriffs „interculturel“ fest, der ihrer Ansicht nach auf die „connaissance de ‚la‘ culture nationale cible“ (Blanchet & Coste, 2010, S. 8) reduziert wird und vor allem mit der Etablierung binäroppositioneller Relationen („eigene“ versus „fremde“ Kultur)... arbeitet. Wie Heyder und Schädlich unterstreichen, bleiben dadurch die pluralistischen und dynamischen Sichtweisen, die für den GER grundlegend erscheinen, „so dass die Praxis gegebenenfalls mit den theoretischen

schen Prämissen sprachlich-kulturellen Lernens, wie sie die Texte des Europarates entwerfen, kollidieren“ (Heyder & Schädlich, 2014, S. 196). Hier gilt es, mit kritischen Diskussionen, jedoch auch mit begleitenden Materialien und Weiterbildungen die Kompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen für die kritischen interkulturellen und/oder transkulturellen Ansätze zu schärfen, um das Potential, das der Fremdsprachenunterricht zweifelsohne für die Vermittlung interkultureller Kompetenz in sich birgt, nutzbar machen zu können.

## **4.3 Essen und Trinken im Fremdsprachenunterricht zur Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen**

Im Rahmen des Projektes „Les Mets et les Mots“ wird der Frage nachgegangen, wie die Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen im Unterricht der zweiten Landessprache auf der Sekundarstufe 1 am Beispiel von Essen und Trinken angegangen wird resp. welche Empfehlungen zu dessen Gelingen formuliert werden können. Es wird davon ausgegangen, dass Essen und Trinken bezüglich der beabsichtigten Zielsetzung einen besonderen Beitrag zu leisten vermag.

Die Ausführungen zu esskulturellen Auseinandersetzungen, entsprechen dem Verständnis wie dies in der Ernährungsbildung im Rahmen des Faches Hauswirtschaft<sup>13</sup> der Sekundarlehrepersonenbildung an der PH Luzern thematisiert wird. Sie geben insbesondere Einblick, über welches Hintergrundwissen Lehrpersonen verfügen sollten, um daraus bildungsrelevante Schwerpunkte und Situationen zu Essen und Trinken für den Unterricht abzuleiten und Zugänge zu Schülerinnen und Schülern und ihrem Essalltag zu finden.

Mit den nachfolgenden Ausführungen soll geklärt werden, welches Potential Essen und Trinken für kulturelle Auseinandersetzungen hat und welche Anforderungen sich für die Thematisierung von Essen und Trinken im Fremdsprachenunterricht ergeben.

### **4.3.1 Essen und Trinken als kulturelles Phänomen**

Essen und somit auch das vorgängige Kochen ist wie die Sprache eine universelle menschliche Handlung. Essen und Trinken sind Teil des menschlichen Lebens. Menschen müssen sich ernähren, um ihre körperlichen Bedürfnisse zu befriedigen und so ihr Überleben zu sichern. Zum Essen gehört auch das Kochen, da Nahrung von uns Menschen nicht nur in der von Natur verfügbaren Form gegessen wird. Die Art und Weise wie Menschen das machen, ist unterschiedlich (Schahadat, 2012). Indem Nahrung durch den Menschen verändert wird, wird sie zum Teil von Kultur.

Essen und Trinken betrifft uns alle. „Grundsätzlich sollte man sich darüber klar werden, dass der Umgang mit Nahrung in jeder Form einer der wichtigsten Bestandteile der (Gesamt-)Kultur ist und dass wir alle damit zu tun haben“ (Dollase, 2006, S. 121).

In diesem Kapitel werden sechs unterschiedliche Zugänge zu Essen und Kultur gewählt. Allen ist gemeinsam, etwas von dem sichtbar zu machen, was Menschen im Umgang mit Essen und Trinken in ihrem Alltag praktizieren oder was begleitend mitspielt und Teil von kulturellen Übereinkünften ist.

#### **4.3.1.1 Essen und Trinken im Spannungsfeld von Natur und Kultur**

Nahrung ist für den Menschen von existenzieller Bedeutung und sichert das physische Überleben. Es gibt wohl nur wenig anderes, das wir Menschen in so regelmässig wiederkehrender Abfolge wiederholen. Die Geschichte der Menschheit ist auch eine Geschichte des Kampfes um Nahrung. In weiten Teilen der Welt gehört nach wie vor die Sorge um die überlebenssichernde Ernährung zum Alltag. In den Wohlstandsgesellschaften ist die Nahrungsknappheit dem Überfluss an Nahrung gewichen. Hier

---

<sup>13</sup> Im Unterricht Hauswirtschaft beschäftigen sich Schülerinnen und Schüler mit Fragen und Situationen der alltäglichen Lebensführung des Menschen. Ernährung ist einer von verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten und eignet sich, um z. B. gesellschaftliche, kulturelle, naturwissenschaftliche, gesundheitliche, technische und wirtschaftliche Aspekte zu fokussieren. Zudem besteht die Möglichkeit, diese Auseinandersetzungen auch in der konkreten Nahrungszubereitung mit den Schülerinnen und Schülern aufzugreifen oder daran etwas sichtbar zu machen.



besteht die Sorge eher in der geeigneten Auswahl der für die Gesundheit richtigen Ernährung. Die Unentrinnbarkeit, in der wir Menschen an die Zufuhr, Verdauung und Ausscheidung von Nahrung gebunden sind und die Tatsache, dass Nahrung der Natur entstammt, verweist auf die naturalen Zusammenhänge der Ernährung (Setzwein, 2004).

Nur wenig wird so verzehrt, wie es die Natur bereithält. Was gegessen wird, wie Nahrungsmittel zubereitet werden, wie diese zu Speisen kombiniert und zu Mahlzeiten konstituiert werden, welche Sitten und Konventionen beim Essen und Trinken in der Tischgemeinschaft gefragt sind, ist Ergebnis kultureller Übereinkünfte und sozialer Urteile (Setzwein, 2004; Barlösius, 2011). Somit ist Essen und Trinken ebenso eine kulturelle Angelegenheit.

Barlösius identifiziert drei „Institutionen des Essen“ (2011, S. 41f.), welche offenbar in den meisten Gesellschaften vorkommen:

1. Kulturelle Bestimmung von essbar, nicht essbar: Menschen essen nicht alles, wovon sie sich ernähren können. Sie bewerten Nahrung als essbar, resp. nicht essbar. Die Auswahl erfolgt nach kulturellen Kriterien, ausser bei Giftigkeit oder Unverdaulichkeit.
2. Küche als kulturelles Regelwerk der Speisenzubereitung: Überall haben Menschen Regeln entwickelt, wie aus Lebensmitteln Speisen zubereitet werden. Es gibt nur wenige Nahrungsmittel wie Bohnen und Kartoffeln, die aus Gründen der Verdaubarkeit zubereitet werden müssen. Die Vielfalt der Zubereitungs- und Kochweisen lässt sich jedoch nicht mit physiologischen Erfordernissen erklären. Deshalb sind sie mehr ein sozio-kulturelles Phänomen. Kochtechniken sind deshalb auch Kulturtechniken.
3. Mahlzeit als soziale Situation des Essens: Menschen essen gemeinsam und erleben dadurch Gemeinschaftlichkeit und soziale Zugehörigkeit. Das beginnt bereits beim Neugeborenen, das darauf angewiesen ist, dass es von anderen ernährt wird.

#### **4.3.1.2 Essen und Trinken als kulturelle Handlungen**

Essen und Trinken sind als kulturelle Handlungen Ergebnis der Entwicklung der materiellen und immateriellen Errungenschaften. Esskultur umfasst somit alles, was mit Essen verbunden und von Menschen entwickelt und hergestellt wurde (Methfessel, 2005).

Zu den materiellen Errungenschaften gehören (Methfessel, 2005):

- Landwirtschaftliche, industrielle und marktwirtschaftliche Entwicklungen
- deren Auswirkungen auf Lebensmittelangebot, -qualität und Versorgungsmöglichkeiten
- individuelle Rahmenbedingungen für die Nahrungsversorgung (Einkommen, Küchenausstattung, Haushaltsgrösse)
- kollektive und gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ressourcen (Kantinen, Schulverpflegung)

Zu den immateriellen Errungenschaften gehören (Methfessel, 2005):

- wissenschaftliche und technologische Entwicklungen (Wissen, Können, Vorstellungen, z. B. von Gesundheit)
- Verbreitung und Nutzung des kollektiven Wissens (durch Familie, Bildung, Medien)
- Wertesysteme von Individuen, Gemeinschaften und Gesellschaften und ihre Ausprägung (z. B. Vorstellung von richtig und falsch, Nahrungstabus, ethisch und sozial gerechtfertigte Nahrung)
- Strukturen und Systeme von Gemeinschaften und Gesellschaft (z. B. Haushaltsformen, Familienformen, Mahlzeitemsysteme)
- Träume, Fantasien, Wünsche
- Nutzung der Sinne
- Geschmack (als vorrangiges Ergebnis kultureller Einflüsse und Prägungen)

Die materiellen und immateriellen Errungenschaften lassen sich eigentlich nicht so voneinander trennen, wie dies die Aufzählung vorgibt. Beispielsweise werden den immateriellen Errungenschaften Grenzen gesetzt durch die materiellen Rahmenbedingungen (Methfessel, 2005). Die „künstliche“ Trennung macht jedoch auf die Komplexität und die Breite aufmerksam, in welcher sich die kulturelle Dimension von Essen und Trinken im Alltag zeigt. „In der Ernährung finden gesamtgesellschaftliche Mechanismen und Strukturen nicht nur einen symbolischen Ausdruck, sondern sie werden im kulinarischen Handeln der Einzelnen bestätigt, tradiert und ganz konkret immer wieder neu hervorgebracht“ (Setzwein, 2003). Im Laufe der Zeit haben sich kulturelle Errungenschaften weiterentwickelt und das Handeln des einzelnen Menschen und der Gesellschaft beeinflusst. Gleichzeitig hat der Mensch durch seine Art des Umgangs mit den vorliegenden Möglichkeiten ebenfalls Einfluss genommen auf die Entwicklungen in der Gesellschaft (Methfessel, 2005).

#### **4.3.1.3 Essen und Trinken konstituieren kulturelle und soziale Identität**

Nahrungsmittel haben eine symbolische Bedeutung, die über ihre physiologische Funktion hinausgeht. Der Symbolgehalt von Nahrungsmitteln ist im sozialen Austausch von Menschen entstanden, eingebunden in den jeweiligen kulturellen Kontext. Teuteberg (1979, zitiert nach Methfessel, 2005) hat folgende Bedeutungszuschreibungen von Nahrungsmitteln herausgearbeitet:

- Prestigeprodukte: Nahrungsmittel sollen eine gesellschaftliche (elitäre) Position unterstreichen
- Statusprodukte: Nahrungsmittel sollen soziokulturelle Identifikation, Gruppenkonformität ermöglichen
- Fetisch- und Sicherheitsprodukte: Nahrungsmittel geben emotionale Sicherheit in Stresssituationen
- Hedonistische Produkte: Nahrungsmittel erzeugen einen bestimmten Lustgewinn durch ihren Geruch, Geschmack, ihr Aussehen
- Nur-funktionelle Produkte: symbolneutrale Nahrungsmittel, Grundnahrungsmittel, Hauptkalorienlieferanten

Die symbolischen Bedeutungszuschreibungen können sich im Laufe der Zeit verändern. Sie werden nicht in allen Gesellschaften resp. sozialen Gruppen gleich gehandhabt und entschlüsselt (Methfessel, 2005). Das heisst, dass die Beispiele, was z. B. Nahrungsmittel mit Prestigezuschreibungen sind, sich über die Zeit hinweg verändern können, resp. dass dies nicht in allen kulturellen Gemeinschaften dieselben sind. Die Zuschreibung von Bedeutungen gegenüber Gegenständen – in unserem Fall gegenüber Nahrungsmitteln – führt zu kollektiv geteilten Wissensordnungen, Symbolsystemen oder kulturellen Codes. Dies verhilft Menschen, den jeweiligen Handlungsbereich zu strukturieren und zu überblicken (Reckwitz, 2003)<sup>14</sup>.

Die symbolische Bedeutung von Nahrungsmitteln dient dem Menschen als Ausdruck von Identität. Im biographischen Prozess dient sie der Entwicklung von Identität (Methfessel, 2005). „Mit Ess- und Ernährungskultur wachsen Menschen auf, sie sind Teil des Alltagslebens und damit zunächst „natürlich“, d. h. selbstverständlich und unhinterfragt. Esskultur wird im Prozess des Aufwachsens ein Teil der Identität und ist nicht einfach auszutauschen“ (Methfessel, 2005, S. 9). So wie eine bestimmte Art und Weise, wie gegessen wird, die eigene Identität mitentwickelt und schlussendlich auch ausmacht, werden in diesem Prozess auch gesellschaftliche Strukturen reproduziert. „Von kindauf essend und trinkend eignen sich Menschen die gesellschaftlichen Strukturen an, verleiben sie sich ein und reproduzieren in ihrem kulinarischen Handeln zugleich das Struktur- und Funktionsgefüge, das die dem Handeln vorausgesetzte Ordnungsmuster konstituiert“ (Setzwein, 2004, S. 512). Menschen reproduzieren Esskultur unbewusst in ihrem Entwicklungs- und Sozialisationsprozess, sie übernehmen soziale und kulturelle Praktiken durch Nachahmung. Vieles verfestigt sich durch die regelmässige Wiederholung zur unhinterfragten Selbstverständlichkeit und vereinfacht dadurch die Handhabung im Alltag. „Was wir in der Kindheit gegessen und zubereitet haben, mit wem wir am Tisch gesessen haben, diese

---

<sup>14</sup> Reckwitz (2003) legt in seinem Artikel „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken“ dar. Er macht dies unabhängig von bestimmten inhaltlichen Handlungsfeldern des Alltags.

Erinnerungen prägen uns über längere Zeiträume“ (Müns, 2010, S. 19). Gesamtgesellschaftliche Mechanismen und Strukturen finden nicht nur in symbolischer Form einen Ausdruck, sondern werden im Handeln des einzelnen Menschen bestätigt, tradiert und somit immer wieder neu produziert. Dadurch lässt sich Ernährungskultur auch nicht auf ein Zeichensystem reduzieren, sondern ist als komplexes Phänomen zu begreifen, das verschiedene Ebenen in ihrer Wechselwirkung umfasst (Setzwein, 2003).

Umgangsweisen mit Ernährung sind für „die Schaffung, Regulierung und den Ausdruck von Sozialbeziehungen konstitutiv“ (Setzwein, 2004, S. 517). Ernährungskultur bildet somit soziale Realitäten ab. Sie trägt zu deren Entwicklung bei und ist gleichzeitig auch ihr Ergebnis (Setzwein, 2004). Die Mahlzeit – der Ort wo Menschen sich zum gemeinsamen Essen treffen – ist eine soziale Institution, die in allen Gesellschaften existiert und regelt, wie „die Nahrungsaufnahme als soziale Situation zu gestalten ist“ (Barlösius, 2011, S. 49). Sie wird sowohl als Urform der Vergemeinschaftung und der sozialen Distanzierung betrachtet und die damit verbundenen Handlungen sind vermutlich auch von universeller Qualität. Die sozialen Formen des Essens scheinen überall weitgehend gleich, einzig deren Ausgestaltung wird in Gesellschaften unterschiedlich vorgenommen. „So sind die Verhaltensstandards bei Tisch, die Art und Weise, wie Speisen und Getränke präsentiert, angeboten und serviert werden, sowohl Abbild ethnischer und regionaler Eigenarten als auch Ausdruck sozialer Unterschiede“ (Barlösius, 2011, S. 49). Soziale Ungleichheiten werden einerseits mit sozio-ökonomischen Unterschieden begründet und andererseits mit geschmacklichen Argumenten. Geschmack hat beim Essen – wie auch in anderen Lebensbereichen – die Funktion eines kulturellen und sozialen Distinktionsmittels. Interessant ist, dass das beim Essen mitspielende elementare Schmecken von Zunge und Gaumen nicht in erster Linie als individuelle Angelegenheit betrachtet, sondern mit dem kulturellen und sozialen Geschmack verknüpft wird. Diese Verknüpfung führt dazu, dass bestimmte Gerichte soziale Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit bewirken und dadurch eine identitätsstiftende Funktion haben sowie gleichzeitig auch eine soziale und kulturelle Differenzierung erzeugen (Barlösius, 2011).

#### **4.3.1.4 Das kulinarische Dreieck nach Lévi-Strauss zur Analyse von Essen in verschiedenen Gesellschaften**

Für die angestrebte Auslegung von kulturellen Aspekten von Essen und Trinken sind die Überlegungen von Lévi-Strauss von besonderem Interesse. Er hat in seiner Strukturanalyse von 813 Mythen aus Süd- und Nordamerika zeigen wollen, dass alle Menschen gleich denken, dass sich jedoch dieses Denken in seinen Inhalten unterscheidet. Diese Mythen handeln vom Essen. In seiner Analyse der Küche überträgt er das für die Sprachanalyse entwickelte linguistische Dreieck auf das Kochen. Er entwickelt das kulinarische Dreieck, resp. eigentlich zwei Dreiecke. Das erste ist von grundlegender Orientierung und fokussiert die Nahrung, die gegessen wird und besteht aus den drei Oppositionen – das Rohe, das Gekochte und das Verfaulte. Ausgehend vom Rohen, ist das Gekochte eine kulturelle Transformation, das Verfaulte entspricht einer natürlichen Transformation. Er bringt damit zum Ausdruck, dass sich Essen grundsätzlich in ständiger Transformation befindet. Entweder wird es vom Menschen zubereitet und wird dadurch Teil der Kultur, oder es wird sich selbst überlassen und verfault. Im zweiten Dreieck nimmt Lévi-Strauss eine Ausdifferenzierung vor und fokussiert die Zubereitung der Nahrung. Er unterscheidet das Braten, das Kochen und das Räuchern. Er unterscheidet die Kochtechniken nach der Zugabe von Wasser und dem Abstand der Nahrung zum Feuer. Das Kochen betrachtet er der Kultur näherstehend, da dafür Behälter erforderlich sind. Das Braten steht der Natur näher, weil das Essen direkt mit dem Feuer in Kontakt kommt. Auch in diesem Dreieck ist die Transformation das Leitprinzip, da Nahrung durch den Zubereitungsprozess verändert wird. Indem sie vom Menschen verändert wird und nicht von der Natur, entspricht die Zubereitung der kulturellen Transformation (Schahadat, 2012; Setzwein, 2004).

Das kulinarische Dreieck, resp. die zwei Dreiecke sind eine Grundstruktur mit Analysekatoren für das Essen verschiedener Gesellschaften. Die Küche einer Gesellschaft ist eine Sprache, in der unbewusst ihre Struktur zum Ausdruck kommt. Durch ethnografische Beobachtung wird sichtbar, was eine Gesellschaft diesen Kategorien zuordnet. Dabei ist problemlos möglich, dass es nicht für alle



dasselbe ist und ganz unterschiedliche Ergebnisse resultieren können. Völlig rohes (z. B. ungewaschen, ungeschnitten) oder verfaultes wird wohl in keiner Gesellschaft gegessen. Aber was als roh resp. verfault betrachtet wird, kann in jeder Gesellschaft etwas anderes sein (Schahadat, 2012; Setzwein, 2004).

#### 4.3.1.5 Essen und Trinken im multikulturellen Kontext

Globalisierung, Migration und die Heterogenität der Bevölkerung haben Auswirkungen auf den Bereich der Ernährung. Das weltweite komplexe Handelssystem verändert das Angebot und die Verfügbarkeit von Nahrung. Migrantinnen und Migranten bringen Essgewohnheiten mit und bereichern Märkte und Gastronomie. Geiger (2007) stellt mit dem „Mehrperspektiven-Modell zu Esskulturen im multikulturellen Kontext“ (vgl. Abbildung 3) ein Instrument zur Verfügung, um Hintergründe für Essverhalten zu entschlüsseln und um einen strukturierten, ganzheitlichen und systemischen Zugang zu Esskultur zu ermöglichen.

Abbildung 3: Mehrperspektiven-Modell zu Esskulturen im multikulturellen Kontext (Geiger, 2007)



Geiger (2007) berücksichtigt in ihrem Modell 10 Perspektiven, welche die Gestaltung von Essen und Trinken in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext beeinflusst: physische, gesundheitliche, geografische, ökonomische, soziale, kulturelle, migrationsspezifische, religiöse, politische, psychische Perspektive. Diese Perspektiven verweisen auf die vielfältigen Einflüsse auf Essen und Trinken und machen aufmerksam auf die Interdisziplinarität dieses Alltagsbereiches. Sie machen auch sichtbar, wo sich im multikulturellen Kontext Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Essen und Trinken zeigen können resp. wie diese sich erklären lassen.

#### 4.3.1.6 Das Kulturverständnis verändert den Blick auf Essen und Trinken

In den bisherigen Ausführungen wurde Essen und Trinken dahingehend betrachtet, wie daran das Kulturelle sichtbar wird. Im folgenden Abschnitt soll ein anderer Zugang gewählt werden, indem aus der Perspektive verschiedener Kulturbegriffe der Fokus auf Essen und Trinken gerichtet wird. Baum (2012) greift in ihren Ausführungen die Typologie der Kulturbegriffe von Reckwitz (2003) auf und legt dar, wie das je unterschiedliche Verständnis von Kultur, zu unterschiedlichen Betrachtungen von Essen und Trinken führt.

Tabelle 3: Vier Kulturbegriffe und die daraus resultierende Betrachtung von Essen und Trinken (in Anlehnung an Baum, 2012, eigene Darstellung)

Kulturbegriff	Betrachtung von Essen und Trinken
<b>Normativer Kulturbegriff</b>	Fokussiert gutes und richtiges Essen, das einer höheren gesellschaftlichen Schicht vorbehalten ist
<b>Totalitätsorientierter Kulturbegriff</b>	Fokussiert Unterschiede von Essen und Trinken zwischen Kulturen
<b>Differenzierungstheoretischer Kulturbegriff</b>	Fokussiert Kulturproduzenten und Kulturkonsumierende, betrachtet insbesondere die alle an der Lebensmittelproduktion beteiligten Akteure
<b>Bedeutungs- und wissensorientierter Kulturbegriff</b>	Fokussiert Kultur als soziale Praxis und somit das, was Menschen tagtäglich praktizieren

Der normative Kulturbegriff wird als Kultur der „guten“ Lebensweise oft mit Hochkultur gleichgesetzt. Esskultur, verstanden als gutes und richtiges Essen, findet in diesem Verständnis in den höheren gesellschaftlichen Schichten statt. Damit trägt dieser Kulturbegriff auch zur Abgrenzung gegenüber anderen sozialen Gruppierungen bei, die Essen und Trinken nicht gemäss dieser Definition praktizieren. Das Verständnis von Esskultur ist eher statisch und erfasst kulturelle Dynamiken und Prozesse nicht (Baum, 2012).

Mit dem totalitätsorientierten Kulturbegriff werden Unterschiede zwischen den Kulturen fokussiert. Nationalküchen oder regionale Küchen werden erfasst und in ihre geografischen Kontexte und historischen Entwicklungen eingebettet. Esskultur wird als Gruppenkultur und somit nationale und regionale Gruppenidentität verstanden. Der Dualismus des Eigenen und des Fremden wird gepflegt. Vergessen geht dabei die interne Differenzierung, die aufzeigen würde, „dass es DIE Nationalküche niemals gegeben hat“ (Baum, 2012, S. 32) und sich die Küchen verschiedener Menschen (z. B. alte, junge, sozial besser oder schlechter Gestellte) einer Region unterscheiden (Baum, 2012).

Essen und Trinken aus der Perspektive des differenzierungstheoretischen Kulturbegriffes unterscheidet zwischen Kulturproduzierenden und Kulturkonsumierenden. Alle professionell mit der Esskultur verbundenen Personen werden als Kulturproduzierende betrachtet. Damit wird auch berücksichtigt, dass sich die Esskultur durch die Industrialisierung zu einer Konsumkultur verändert hat. Damit rücken Fragen von Markt, Medien und Konsum in den Betrachtungsfokus. Esskultur wird zum gesellschaftlichen Handlungsfeld, wobei insbesondere die an der Lebensmittelproduktion beteiligten Akteure in den Betrachtungsfokus rücken (Baum, 2012).

Aus der Perspektive des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffes wird Esskultur als das betrachtet, was Menschen täglich in ihrem Alltag praktizieren. Esskultur wird als soziale Praxis von Menschen verstanden. Menschen sind die Akteure von Kultur, indem sie Dingen und Ereignissen Bedeutungen zuschreiben. Von Interesse sind die Erklärungen für kollektiv geteilte Motive und Deutungen. Gestalten viele Menschen ihr Essen und Trinken im Alltag auf eine ähnliche Art und Weise, entstehen daraus geteilte Wissensordnungen und übernehmen diese Bedeutungszuschreibungen eine strukturierende Funktion im Alltag des Einzelnen. Die Stärke dieser Betrachtungsweise ist, dass Esskultur im Alltag von Menschen stattfindet und von allen Menschen einer Gesellschaft gestaltet wird. Das ist gleichzeitig auch eine grosse Kritik an diesem Verständnis von Esskultur, da die Gefahr der Beliebigkeit entsteht und etwas Gemeinsames, das von allen Subgruppen einer Gesellschaft geteilt wird, nicht mehr erkennbar ist (Baum, 2012).

## 4.3.2 Esskulturelle Auseinandersetzungen im Fremdsprachenunterricht

Nach der Auslegung, was das kulturelle an Essen und Trinken ist, folgen in diesem Kapitel Überlegungen zur Thematisierung von Essen und Trinken im Fremdsprachenunterricht, mit dem Ziel, für Kulturen zu sensibilisieren.

### 4.3.2.1 Bildungsrelevante esskulturelle Auseinandersetzungen

Esskulturelle Auseinandersetzungen gehören zur Ernährungsbildung und sind auf der Sekundarstufe 1 im Fach Hauswirtschaft resp. zukünftig im Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (vgl. Lehrplan 21) verortet. Der Umstand, dass Essen für den Menschen lebenswichtig ist und die konkrete Handlung des Essens einem Menschen nicht abgenommen werden kann, führt dazu, dass jeder Mensch fähig sein muss, die für den Lebenserhalt geeignete Nahrung auszuwählen und zuzubereiten. Bildung im Bereich Ernährung ist eine bestimmte Art der Weltbegegnung und leistet einen Beitrag, um unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens zu erschliessen. „Ziel der Ernährungsbildung ist die Fähigkeit, alltägliche Entscheidungen für eine genussvolle und bedarfsgerechte Ernährung treffen zu können“ (Heindl, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2011, S. 196).

Fremdsprachenunterricht, der auch für Kulturen sensibilisieren will, hat am Beispiel von Essen und Trinken vielfältige Zugangsmöglichkeiten. Die im Kapitel 4.2 dargestellten unterschiedlichen Zugänge zu Essen und Trinken zeigen inhaltliche Möglichkeiten, kulturell beeinflusste Facetten von Essen und Trinken herauszuarbeiten. Werden esskulturelle Auseinandersetzungen in dieser Ausrichtung verstanden, resultiert eine Vielfalt von inhaltlichen Betrachtungsweisen resp. auch ein differenzierter Fokus auf Essen und Trinken. Da Jugendliche der Sekundarstufe 1 bereits über eigene mehrjährige Erfahrungen im Bereich Essen und Trinken verfügen, ist die Reflexion von eigenen Gewohnheiten und Gestaltungsmöglichkeiten im Alltag ein interessanter unterrichtlicher Zugang. Dies eröffnet Möglichkeiten, Prägungen und Einflüsse auf Essen und Trinken zu erkennen. Esskulturelle Auseinandersetzungen ermöglichen jedoch auch Zugänge, zu unbekanntem, nicht im eigenen sozialen Horizont liegenden Aspekten.

### 4.3.2.2 Esskulturelle Auseinandersetzungen im Unterricht fördern

In den bisherigen Ausführungen wurde insbesondere dargestellt, welche inhaltlichen Aspekte im Rahmen von esskulturellen Auseinandersetzungen fokussiert werden könnten. In diesem Abschnitt geht es darum, auch Überlegungen anzustellen, wie Unterricht dabei zu gestalten ist, so dass inhaltliche Zielsetzungen von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden können.

Das grösste Potential von Essen und Trinken im Unterricht ist, dass es immer um ganz konkrete Situationen des Alltags geht, die aufgegriffen werden können. Aus diesen Gründen bietet sich der Ansatz des situierten Lernens (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2006) an, in welchem konkrete alltagsnahe Frage- und Problemstellungen, den Ausgangspunkt für Lernprozesse bilden. Situationen aus der Lebenswelt der Jugendlichen sind im Zusammenhang mit Essen und Trinken einfach zu finden. Sie ermöglichen, eine mehrperspektivische Betrachtung dieser Situationen und die Auseinandersetzung aus unterschiedlichen Kontexten (z. B. unterschiedlicher kultureller Sozialisation). Die Lernenden werden feststellen können, dass die Auseinandersetzung durch den gemeinsamen Austausch auch inhaltlich ergiebig wird und davon profitiert.

Lernsituationen zu Essen und Trinken ermöglichen zudem einen Unterricht, der Sprache, Vorstellungen und Handlungen zusammenbringt und somit die drei Repräsentationsformen symbolisch, ikonisch und enaktiv integriert und miteinander verbindet (Schüpbach, 2007).

Essen und Trinken ist geprägt von sensorischem Lernen. Dies beginnt bereits im Säuglingsalter und differenziert sich dann zunehmend aus, unter Einfluss des Geschmacks der sozialen Gemeinschaft in der ein Mensch aufwächst. Auch in esskulturellen Auseinandersetzungen, in denen es um das genaue Hinsehen, Fühlen, Hören, Riechen und Schmecken von Nahrungsmitteln und Nahrungsmittelkombinationen geht und somit auch um eine Kultivierung der Vielfalt von Geschmacksnuancen, ist sensorisches Lernen wichtig und ergiebig (Heindl, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2011). Zudem wirken

sinnliche Zugänge für die Schülerinnen und Schüler motivierend, wecken Neugierde und schaffen Erfahrungen, die miteinander dann eingeordnet und systematisiert werden können.

Esskulturelle Auseinandersetzungen ermöglichen (inter-)kulturelles Lernen. Dabei können verschiedene Ansätze – multikultureller, interkultureller Ansatz, transkultureller Ansatz – für die Gestaltung der Lernauseinandersetzung leitend sein. Jeder Ansatz hat einen je spezifischen Betrachtungsfokus und somit auch ein je spezifisches Potential (vgl. dazu die Ausführungen von Elke Kappus im Rahmen dieses Projektes).

#### **4.3.2.3 Synergien und Bezüge zur hauswirtschaftlichen Bildung**

Wie bereits erwähnt, findet im Rahmen der schulischen Allgemeinbildung Ernährungsbildung schwerpunktmässig im Fach Hauswirtschaft resp. zukünftig im Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt statt. Ernährungsbildung ermöglicht vielfältige Bezüge zu anderen Fachbereichen wie zum Beispiel Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften. Esskulturelle Auseinandersetzungen ermöglichen einen für Schülerinnen und Schüler einfachen Zugang zur (inter-)kulturelle Verständigung. Und so stellen sich neu auch Fragen, wie Synergien zwischen Hauswirtschaft und Fremdsprachen genutzt werden können.

Lehrpersonen, welche über die Lehrberechtigung in Hauswirtschaft und einer Fremdsprache verfügen, haben in den vergangenen Jahren begonnen, im Wahlfach (9. Schuljahr, durchschnittlich 1 Semester à 4 Lektionen) Hauswirtschaft in einer Fremdsprache anzubieten (z. B. immersiven HW-Unterricht in Englisch). Einige Lehrpersonen konzentrieren sich dabei vorwiegend auf den ernährungspraktischen Unterrichtsteil und praktizieren Nahrungszubereitung in Englisch. Ohne das jetzt näher untersucht zu haben, lässt sich vermuten, dass die SuS dabei insbesondere einen Lernzuwachs in Bezug auf ihre Sprachkompetenz ausweisen können. Dies aus dem Grund, da die Schülerinnen und Schüler bis zu diesem Zeitpunkt bereits 4 Lektionen obligatorischen Hauswirtschaftsunterricht besucht und über grundlegende Kompetenzen in der Nahrungszubereitung verfügen. Diese Voraussetzungen unterstützen den Unterricht, der nun in englischer Sprache stattfindet. Inwiefern der Unterricht effektiv esskulturelle Auseinandersetzungen fördert resp. das auch als Zielsetzung verfolgt – und nicht nur die Zubereitung von Gerichten aus dem jeweiligen Sprachraum ermöglicht – müsste untersucht werden. Dabei wäre auch herauszuarbeiten, was der fachliche Lernzuwachs im Bereich der hauswirtschaftlichen Bildung ist, da das Zeitgefäss ja von Seite Hauswirtschaft zur Verfügung gestellt wird.

#### **4.3.2.4 Anforderungen zum Gelingen von bedeutsamen esskulturellen Auseinandersetzungen im Fremdsprachenunterricht**

Wenn im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts esskulturelle Auseinandersetzungen angeregt werden sollen und somit Essen und Trinken zur Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen beitragen soll, stellen sich Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen. Auf zwei dieser Anforderungen wird nachfolgend hingewiesen.

Lehrpersonen, die sowohl eine Unterrichtsberechtigung in einer Fremdsprache und in Hauswirtschaft (zukünftig Wirtschaft – Arbeit – Haushalt) haben, haben den Vorteil, dass sie sich im Rahmen ihrer Ausbildung damit auseinandergesetzt haben, was die kulturellen Aspekte von Essen und Trinken sind und wie dies im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. Die Mehrheit der Fremdsprachenlehrpersonen verfügen jedoch nicht über ein fachlich reflektiertes und differenziertes Wissen, was Esskultur betrifft, da sie nicht über eine Lehrberechtigung in Hauswirtschaft verfügen. Soll zukünftig im Fremdsprachenunterricht auch ein Beitrag zu esskulturellen Auseinandersetzung und damit zu einem Aspekt der Ernährungsbildung beigetragen werden, dann muss dies im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen einer Fremdsprache ein inhaltlicher Schwerpunkt werden und/oder müssen entsprechende Grundlagen in Lehrmittel integriert sein, um die Lehrpersonen in ihrer Arbeit zu unterstützen.

Esskulturelle Auseinandersetzungen – z. B. insbesondere die Beschreibung von sensorischen Wahrnehmungen – führt Schülerinnen und Schüler (und auch Erwachsene) bereits in der deutschen Spra-

che an die Grenze der sprachlichen Differenzierungsfähigkeit. Es darf angenommen werden, dass dies in einer Fremdsprache erst recht eine Hürde darstellt und dazu führen kann, dass die Auseinandersetzung oberflächlich wird.

Insgesamt lässt sich vermuten, dass dort wo es aus fachlicher Sicht interessant wird, auch das sprachliche Anforderungsniveau zunimmt. Wie das sprachliche Anforderungsniveau von fachlich bedeutsamen eskkulturellen Auseinandersetzungen mit den sprachlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zusammenpasst, müsste wohl auch noch eingehend analysiert werden.

## 5 Resultate der empirischen Untersuchungen zu den drei Forschungsfragen in folgenden Bereichen:

### 5.1 Semi-direktive Gespräche mit Fachexpertinnen und -experten

Durchgeführt wurden je drei Interviews mit ExpertInnen in der Deutschschweiz, dem Tessin und der Romandie. Während der Gespräche wurden stets auch die Themenfelder Plurielle Ansätze/„ELBE“, E&T sowie die Rolle der (Inter-)Kulturalität angesprochen. Zweifelsohne lassen diese Gespräche keine Generalisierungen zu und sind auch nur begrenzt „repräsentativ“ für die sprachregionalen Haltungen und Meinungen von Fremdsprachenlehrpersonen, dennoch geben sie – vornehmlich im Zusammenspiel mit den Unterrichtsbeobachtungen einen Eindruck vom generellen Stand der Debatten und Diskurse, die rund um den Fremdsprachenunterricht und Interkulturelles Lernen in Aktion sind.

Dabei lässt sich zusammenfassend sagen, dass alle Fachpersonen die Relevanz plurieller Ansätze sowie sprachvergleichender sowie kulturvergleichender Aktivitäten unterstreichen. **Sprachvergleiche („ELBE“)** zielen dabei auf das Erkennen gemeinsamer Strukturen verschiedener Sprachen. Bisweilen wird auf eine dadurch ermöglichte Effizienz durch „Bündelung“ beim Sprachenlernen verwiesen (Man muss nicht jede grammatikalische Struktur grundlegend neu lernen, sondern nur in ihrer jeweils eigenen Form/Unterschiedlichkeit erkennen). Verschiedentlich wird auch der „relativierende“ Effekt von Sprachenvergleichen genannt: ELBE zeigt auf, dass Deutsch, Französisch etc. „Sprachen unter Sprachen“ sind und eröffnen dadurch den Blick auf „Sprachen an sich“. Interessant scheint, dass sprachvergleichende Aktivitäten vornehmlich in Bezug auf Sprachbeobachtungen (linguistische, grammatikalische, didaktische Aspekte) diskutiert werden. In Zusammenhang mit migrationsbedingter Sprachenvielfalt, werden dagegen die Aspekte der „Anerkennung der Vielfalt bzw. Alterität“ sowie die damit verbundenen identitären Aspekte einer Anerkennung der Herkunftssprachen thematisiert. Dabei wird stark auf die Erstsprachen der migrantischen Schüler und Schülerinnen verwiesen (nicht auf die Sprachenvielfalt, die sich aus dem Wissen und den unterschiedlichen Erfahrungsschätzen der SuS ergeben). Verschiedentlich wird hinterfragt, ob der L2-Unterricht den richtigen Ort für ELBE-Aktivitäten darstellt. Mehrere Fachpersonen wünschten sich ein eigenes Gefäss (Fach), andere sehen in ELBE ein Querschnittsfach, das vornehmlich in Deutsch (in der Deutschschweiz), Französisch (Romandie) und Italienisch (Tessin) oder als Querschnittsthemen in verschiedenen Fächern bearbeitet werden sollte. **(Inter-)Kulturalität:** Die Gespräche zeigen, dass Kultur und Sprache traditionell so häufig als untrennbar gedacht wurde/wird, dass der Zusammenhang zwischen den beiden bisweilen nur wenig geklärt ist (mit Ausnahme von zwei Fachpersonen). Einerseits soll im Sprachenunterricht die „Kultur“ der Zielsprache vermittelt werden: Einerseits in Form einer klassischen Länderkunde, andererseits auch in Form eines „savoir faire“ (wie melde ich mich in der Deutschschweiz am Telefon, wie in Italien etc.). Hier scheint häufig unhinterfragt der Schwerpunkt auf den Unterschieden zwischen „uns“ und „den Anderen“ zu liegen (vgl. auch Studie von Heyder & Schädlich). Zugleich wird dieser „klassische“ ethno-nationale Ansatz, in dem Sprache=Kultur=Nation gleichgesetzt wird,



vereinzelt durch eine innere Differenzierung der Sprachräume (Hinweis auf Unterschiede innerhalb des jeweiligen Landes, Regionalismen, Lokalismen etc.) oder aber durch eine Ausweitung auf transnationale Sprachräume (typisch: Francophonie) ergänzt/erweitert.

In einer zweiten Ebene wird in mehreren Gesprächen darauf verwiesen, dass Sprachen- und Kulturvergleich wichtige Elemente seien, um Interkulturelle Kompetenzen sowie das Bewusstsein, dass die Welt vielfältig ist („connaître que la vie peut prendre différentes formes“). Sprachen- und Kulturvergleich erscheinen hier als relevante Elemente für den Aufbau einer Kompetenz des Perspektivenwechsels. In nahezu der Hälfte der Gespräche gaben die Interviewten jedoch an, sich das genaue Ziel des Einbezugs kultureller Fragen nicht gestellt zu haben. In der Romandie und im Tessin scheint der Diskurs und das Anliegen der „Interkulturalität“ bewusster integriert als in der Deutschschweiz – dies kann sich jedoch nicht zuletzt klar auf Personen zurückführen lassen, die das Thema auf Grund der eigenen Ausbildung und Expertise stark „gesetzt“ haben.

In Bezug auf **Essen und Trinken** sind die Aussagen sehr unterschiedlich – die Mehrheit sieht in dem inhaltlichen Bereich des E&T ein Potential, die SuS in Form konkreter Projektarbeit zu motivieren und zu mobilisieren. Zugleich wird von einigen die Gefahr der ethno-nationalen Stereotypisierung erkannt, andere verweisen darauf, dass E&T eines von mehreren Themen (z. B. Musik) darstellt, an denen sprachliche sowie (inter-/trans)kulturelle Aspekte bearbeitet werden könn(t)en. Die Mehrheit der Befragten ist der Überzeugung, dass die pluralen sowie die sprach- und kulturvergleichenden Ansätze in der Praxis nur vereinzelt und wenig systematisch ein- und umgesetzt werden. Um es mit den Worten einer Expertin auszudrücken: „Donc, on a encore beaucoup de travail partout en Suisse“.

## 5.2 Semi-direktive Gespräche mit L2-Lehrpersonen<sup>15</sup>

Fragenraster als roter Faden des Gesprächs:

- A) *Welche Rolle spielt E&T in Ihrem L2-Unterricht?*
  - *Umfang, Bedeutung*
  - *Warum ist E&T für Sie wichtig?*
  - *Hauptaktivitäten/-inhalte*
  - *Hinderliche/Förderliche Faktoren, gemachte Erfahrungen*
  - *Grundsätzliche Bemerkungen, Perspektiven, Wünsche*
- B) *Welche Rolle spielen interkulturelle Zielsetzungen in Ihrem L2-Unterricht?*
  - *Welcher kulturelle Modus („ethno-national“-zielkulturorientiert / interkulturell / transkulturell) steht dabei im Vordergrund?*
- C) *Kennen Sie ELBE etc. und wenn ja, welche Rolle spielen diese Ansätze (ist/soll) in Ihrem L2-Unterricht?*
  - *Umfang, Bedeutung*
  - *Warum ist ELBE für Sie wichtig?*
  - *Hauptaktivitäten/-inhalte*
  - *Hinderliche/Förderliche Faktoren*
  - *Perspektiven, Wünsche*

---

<sup>15</sup> Die Gespräche fanden statt mit 21 Lehrpersonen, welche entweder von den ExpertInnen empfohlen worden waren oder aber welche an einer (freiwilligen) Weiterbildungsveranstaltung zum Thema teilgenommen hatten. Es handelt sich also um besonders interessierte und engagierte Lehrpersonen. Ihre Profile sind aber zu verschieden für einen präzisen quantitativen Vergleich. Wir haben versucht, die ausgedrückten Meinungen nach ihrer Relevanz für unsere Fragestellungen zusammenzustellen und die Streuung der Stellungnahmen zumindest in annähernden Verhältnissen auszudrücken („die meisten... ca. die Hälfte... wenige...“).

Zusammenfassung gemäss der drei Themenbereiche A, B und C:

A) Weitaus die meisten der befragten Lehrpersonen erarbeiten den Themenbereich E&T in den vom Lehrmittel vorgegebenen Inhalten und Aufgabenstellungen, weil für mehr die Zeit nicht reicht. Doch mehr als die Hälfte beschränkt sich dabei nicht auf die Unterlagen im Lehrmittel, sondern bringt die thematisierten Lebensmittel/Rezepte mit in den Unterricht, was die Lernumgebung bereits bedeutend verändert (siehe Fallstudien, Kapitel 5.6). Ungefähr ein Viertel der Lehrpersonen gehen weiter als vom Lehrmittel vorgegeben: sie lassen z. B. die SuS ausgewählte Rezepte vorstellen, sie eventuell sogar nachkochen oder machen mit ihnen eine Degustation „typischer“ Produkte. Nur sehr wenige Lehrpersonen machen grössere Projektsequenzen, welche über die vorgegebenen Unterrichtseinheiten (45' oder 2 x 45') hinausgehen. 2 von 21 haben Erfahrungen mit solchen Projekten im Rahmen von Projektwochen/„semaines-vertes“: Verfilmung von Kochrezepten, gemeinsam ein typisches französisches Menu kochen. Als grösste Herausforderungen/Schwierigkeiten bei allen projektartigen Aktivitäten werden genannt:

- die Tendenz der SuS in projektartigen Aktivitäten ausschliesslich in der Erstsprache miteinander zu kommunizieren. Ausser bei einer LP, welche zu Beginn mit den SuS klar die Spielregeln definiert („Deutsch interdit!“) und erklärt („stratégies de communication à utiliser...“)
- die fehlenden Infrastrukturen
- die unpassenden Zeitgefässe und der Programm- und Prüfungsdruck
- der zusätzliche Arbeitsaufwand

Die wichtigsten Gründe für die Lehrpersonen E&T-Aktivitäten zu machen sind:

- Grundsätzliche Motivation der SuS für den Französischunterricht: die SuS sind aktiv, freuen sich, engagieren sich, verwenden die Sprache in freier, ungezwungener Weise, verwenden alle Sinne und Kommunikationsmittel (15 von 21)
- Anwendung und Ausbau aller vorhandenen kommunikativen Fertigkeiten („immersiver Effekt“): Einkaufslisten schreiben, Rezepte lesen und schreiben, über Rezepte sprechen, Budgets erstellen und Abrechnungen machen. Rollenspiele: Einkaufen auf dem Markt, im Restaurant, Werbung machen für Produkte, Vokabular und Strukturen für Gespräche rund ums Essen (12 von 21)
- Kulturelles Lernen: Regionen und Spezialitäten Frankreichs kennen, ein französisches Menu lesen und interpretieren können (4 von 21)

Auf die Frage, welches die wichtigsten Inhalte und Aktivitäten sind, welche konkret realisiert werden, waren die Antworten:

- Texte aus dem Lehrmittel lesen und bearbeiten
- Vorgesehene Grammatik und Vokabular-Übungen machen
- Zusätzliche Arbeiten, wenn immer möglich ausrichten auf die in den Lektionen vorgesehenen Strukturen und Vokabeln (Programm- und Prüfungsdruck!)
- Von sprachlichen Strukturen/Vokabular unabhängige Sequenzen finden eher in Randstunden oder als Abschlussequenzen statt

Die meisten Lehrpersonen möchten gerne mehr und freier den Bereich E&T nutzen, sehen aber nicht, wie das zu realisieren ist. Auch hier erscheinen als Hauptprobleme Programm- und Prüfungsdruck, fehlende Infrastrukturen und Zeitgefässe. 4 der 21 wollen trotzdem weitergehen als bisher. Ideen hierzu: einen kleinen Grill/Ofen kaufen für das Klassenzimmer, die SuS zuhause kulinarische Filme drehen lassen und diese im Unterricht anschauen. Mehrere LP hoffen auf die Kompetenzorientierung im Lehrplan 21, welche mehr projektartiges Arbeiten mit echten Handlungskontexten ermöglicht. Sie finden, dass gerade der L2-Unterricht unbedingt mehr lebendige Aktivitäten, wie es E&T erlaubt, nötig hat. Als weitere Möglichkeit erscheinen auch optionale Module, Wahlfachprojekte oder die bessere Nutzung von Doppelstunden.

B) das interkulturelle Lernen ist fast ausschliesslich (19 von 21) auf die Vermittlung von Kenntnissen zur Zielkultur beschränkt; hier existieren interessante Unterschiede zwischen den drei Sprachregionen (welche wohl ihrerseits vor allem mit den verwendeten Lehrmitteln zu tun haben): in der DCH steht klar Frankreich im Vordergrund, mit punktuellm Bezug auf die Suisse Romande; in der WCH werden ausgehend von Deutschland Esspraktiken grundsätzlich thematisiert und im TI werden kulinarische Traditionen der französischen Regionen und der weltweiten Frankophonie thematisiert (siehe unter 5.5).

C) Die grosse Mehrheit der LP hat noch nie etwas von ELBE / Eveil aux langues / Language Awareness / Begegnung mit Sprachen gehört (15 von 21). Vier kennen den Begriff (aus der Grundausbildung<sup>16</sup>), geben aber zu, nicht wirklich verstanden zu haben, inwieweit sie selber diese Ansätze im L2-Unterricht anwenden könnten. Nur zwei LPs (aus dem TI) praktizieren regelmässig in ihrem L2-Unterricht sprachvergleichende Aktivitäten. Eine LP signalisiert im Nachhinein, dass sie wohl ELBE im L2-Unterricht mache, aber ohne gewusst zu haben, dass es diese Ansätze offiziell gibt...

Theoretische und organisatorische Rahmenbedingungen für ELBE-Praktiken in diesem Bereich sind noch wenig entwickelt. Interessierte Lehrpersonen sind (vor allem seit dem Abbruch der ELBE Tagungen der NW EDK) wenig informiert über ELBE-Praktiken, es existiert in den Augen der Lehrpersonen zur Zeit keine „praxisnahe Lobby“ mehr für diese Ansätze<sup>17</sup>.

## 5.3 Analyse der L2-Lehrpläne und anderer offizieller Referenzdokumente

Für unsere Thematik von Bedeutung sind vor allem folgende Dokumente:

- Nationales Sprachengesetz 2007 und Sprachenverordnung 2010

Siehe Kapitel 1

- Sprachenstrategie der EDK 2004

Siehe Kapitel 1

- Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz EDK 2012<sup>18</sup>

Der Bericht spricht sich deutlich für die Mehrsprachigkeit sowie für den Aufbau inter-/plurikultureller Kompetenzen aus: „(...) An dieser Stelle sei daran erinnert, dass es im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit immer um mehrere Kulturen, um Beziehungen zwischen den Kulturen (interkulturelle Aspekte) und um die kulturelle(n) Identität(en) der Individuen geht und deswegen Mehrsprachigkeitsdidaktik/integrative Sprachendidaktik nicht auf die rein sprachlichen Aspekte begrenzt werden darf (...), sondern auch eine plurikulturelle Identität mit ausgeprägten interkulturellen Kompetenzen fördern muss.“ (EDK 2012, S. 67/68).

Hinsichtlich der Geerart'zschen Unterscheidung zwischen romantischem und rationalem Sprachmodell (und dem damit einhergehenden Kulturverständnis) kommt es in dem Text allerdings zu Vermischungen. Es gibt Anzeichen, dass die Lokal-, Herkunfts-, Migrationssprachen sowie Fremdsprachen

---

<sup>16</sup> Alle LP, welche ihre Grundausbildung ab 2005 gemacht haben, gaben an, schon einmal von ELBE / Language Awareness oder Eveil aux langues gehört zu haben. Ein Hinweis darauf, dass die pluriellen Ansätze in der Grundausbildung an den Pädagogischen Hochschulen präsent sind.

<sup>17</sup> Eine Ausnahme stellt die APEPS dar, welche seit 1996 als öffentliche Vereinigung für plurielle Ansätze im Unterricht einsetzt. Eine immer wichtigere Rolle spielt in diesem Bereich das 2011 geschaffene Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit in Fribourg. Ein Teil unserer Empfehlungen richtet sich deshalb direkt an diese Institution.

<sup>18</sup> Dieses für unsere Thematik zentrale und wegweisende Dokument der EDK gibt Einblick in die Sichtweise verschiedener Fachexperten, welche auf internationaler, nationaler, regionaler und zum Teil kantonaler Ebene im Bereich Mehrsprachigkeit im Bildungssystem tätig sind. Sein bildungspolitischer Status wird aber auf dem Titelblatt relativiert: „Publikationen in der Reihe ‚Studien + Berichte‘ enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen“. Dennoch kann dieses Dokument als aktuellster Referenztext für diesen Bereich auf nationaler Ebene betrachtet werden.



unterschiedlich kulturalisiert/ethnisiert werden; ein „Identitätsdiskurs“ wird vornehmlich in Bezug auf die Herkunfts-/Migrationsprachen geführt.

- Lehrplan Passepartout 2011

Einer Didaktik der Mehrsprachigkeit verpflichtet, beschreibt der Lehrplan PP den Erwerb von Fremdsprachen als einhergehend mit der „Sensibilisierung im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt“ (S. 2) und dem Durchbrechen „des oft noch ausschliesslich einsprachigen Habitus der Schule“ (S. 4). Dem Bereich „Bewusstheit für Sprachen und Kulturen“ wird denn auch erstmals in einem Schweizer Lehrplan neben „Kommunikativer Handlungsfähigkeit“ und „Lernstrategischen Kompetenzen“ ein eigener Kompetenzbereich zugeordnet. In den Rahmen einer grundsätzlich innovativen Fremdsprachendidaktik (S. 9) werden sprachenübergreifendes Arbeiten, interkulturelles Lernen (Analyse von kulturellen Stereotypen, S. 10) und (explizit) ELBE-Ansätze (S. 12) integriert, wobei Bezüge zum HSK-Unterricht und die Rückwirkung auf lokale Unterrichtssprache (als L1 und L2) gemacht werden. Besonders innovativ ist die Tatsache, dass für den Kompetenzbereich „Bewusstheit für Sprachen und Kulturen“ auf allen Stufen der obligatorischen Schulzeit (also erstmals auch für die Sekundarstufe 1) Zielkompetenzen detailliert ausgewiesen werden: „Globalziel: Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen entwickeln und positive Haltungen aufbauen.“ (S. 61). Im Vergleich zu den einleitenden, stark auf Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt ausgerichteten Kapiteln erscheinen diese aber als ausschliesslich sprachlich-/meta-sprachlich und auf die beiden Zielsprachen F und Engl. ausgerichtet. Die Auseinandersetzung mit kulturellen Praktiken kommt nicht vor.

- Plan d'Etude Romand (PER) 2010

Im Einführungstext für die Sprachen („Commentaires généraux“, S. 8-11) spricht sich der PER deutlich für Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt im Sinne der kritischen Interkulturalität/Transkulturalität aus: L1/L2/L3 etc. werden als Teilbereiche eines einzigen „répertoire lanagier plurilingue“ der SuS beschrieben, welches im Rahmen eines „curriculum intégré des langues“, namentlich dank „des démarches d'éveil aux langues“<sup>19</sup> gefördert werden sollen. Dabei spielt die „construction des références culturelles“ ausgehend von „productions culturelles diverses (littérature, chanson, films, iconographie, ...) en français et dans les langues étudiées“ eine wichtige Rolle, denn „Acquérir de telles références culturelles (...) revient à construire, pour soi, une culture langagière (...) à même de fonder une identité, et permet de **se construire comme personne, de se reconnaître comme membre d'une ou plusieurs communautés** (c'est moi, qui souligne, VS)“.

Es erstaunt umso mehr, dass in der operativen Umsetzung (Formulierung der obligatorischen Lernziele) nur sehr wenig auf diese Zielsetzungen verweist.

- Lehrplan 21 (Fassung Konsultation) 2013

Unter *Bedeutung und Zielsetzung*, „Sprachen und Gesellschaft“ wird ein Diskurs aufgegriffen, der im EDK Bericht 2012 angelegt ist: grosse Wertschätzung der Sprachenvielfalt, klarer Bezug zur Identität und zur Interkulturellen Kompetenz; ein konstruktivistisches Verständnis von „Alterität“ und „Diversität“ wird unter dem Stichwort „Interkulturelle Kompetenz“ beim Schwerpunkt „Nachhaltige Entwicklung“ deutlich.

In den Bereichen „Sprachen im Fokus“ und „Kulturen im Fokus“ wird mehrheitlich auf „Differenzaspekte“ hingewiesen. Die Grenze zwischen „unserer“ und der „anderen“ Kultur werden mehrheitlich eingehalten. Hier bleibt die Gefahr der Stereotypisierung und der Reproduktion des „romantischen Sprachverständnisses“ sowie des essentialistischen Kulturverständnisses erhalten (bzw. das Verständnis der zu vermittelnden Kompetenzen bleibt der Interpretation/dem Verständnis der LP überlassen).

---

<sup>19</sup> Diese sind aber nur für gewisse Kantone und nur für die Primarstufe obligatorisch, was hinsichtlich der Tatsache, dass es sich namentlich bei den metalinguistisch ausgerichteten Aktivitäten um sprachlich und (meta-)kognitiv anspruchsvolle Kompetenzen handelt, etwas erstaunt.

- Piano di studio 2006<sup>20</sup>

Obwohl einer andern Lehrplangeneration zugehörig und in Bälde abgelöst von einem HarmoS-kompatiblen Piano di studio, welcher pluriellen Ansätzen viel Platz einräumen wird (siehe Expertengespräche), ist es interessant festzustellen, dass der alte Piano di studio dem Bereich E&T viel Platz einräumt und diese „éléments culturels“ direkt in Beziehung setzt zur Entwicklung kommunikativer und lexikalischer Kompetenzen.

Zusammenfassender Kommentar:

- In den untersuchten Lehrplänen kann jeweils ein grosser Unterschied zwischen einleitenden Grundlagentexten und den prioritären, obligatorischen Kompetenzziele, welche in Form von Deskriptoren beschrieben werden, festgestellt werden
- Die grundsätzliche Philosophie hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität ist überall dieselbe, aber in der Handhabung von „Differenz“ und der Art und Weise wie „Interkulturalität“ verstanden und angegangen wird, zeigen sich Unterschiede, welche auf der Ebene der Zielkompetenzen (als Deskriptoren) meist noch verdeutlicht sind.

## 5.4 Analyse der Aus-/Weiterbildungsprogramme der L2-Lehrpersonen

### Ausbildung

- Untersucht wurden die Programme der didaktischen Grundausbildung der zukünftigen L2-Lehrpersonen der Sekundarstufe I an der SUPSI (Locarno), PH Luzern und an der Universität Genf. Es fanden anschliessend ergänzende Gespräche mit den entsprechenden Dozierenden statt.
- Bei der didaktischen Grundausbildung handelt es sich wohl um den Bereich im Bildungssystem der drei Sprachregionen, in dem die pluriellen Ansätze zur Zeit am besten präsent sind:
  - In den Programmen der drei Bildungsinstitutionen nehmen die pluriellen Ansätze einen relativ wichtigen Platz ein bei der Information zu didaktischen Innovationen im Bereich der Mehrsprachigkeit
  - Aufgrund des Zeitdrucks (meistens ist für die Präsentation der pluriellen Ansätze nicht mehr als eine Doppellektion vorgesehen) und fehlender konkreter Erfahrungen/Materialien ist es aber sehr selten, dass diese Ansätze in Unterrichtspraktika begleitet umgesetzt und im Detail reflektiert werden können
  - In den Expertengesprächen wurde mehrmals darauf hingewiesen, dass es für viele Studierende nicht wirklich einsichtig sei, wozu plurielle Ansätze im L2-Unterricht dienen, da das Hauptziel der Erwerb der L2 darstellt
  - Eine Expertin berichtete von der Kritik von Seiten Studierender, welche in Unterrichtspraktiken selber ELBE ausprobiert hatten und fanden, dass die SuS danach nur viel verwirrter gewesen seien in Bezug auf die Regeln der einzelnen Zielsprachen
- Eine Untersuchung an der PH Bern, entstanden in Zusammenarbeit mit MeMo kommt denn auch zum folgenden Schluss:

„Das Angebot an Language Awareness (LA) Lehrinhalten ist eher dürftig. Nicht-Sprachstudierende kommen nur vereinzelt mit kulturellen Sachverhalten, nicht aber mit sprachvergleichenden und sprachreflexiven Fragestellungen in Kontakt. Dieser kognitive Bereich von LA wird in Sprachfächern zwar thematisiert, bis Ende des 7. Semesters aber eher in geringem Umfang von ca. zwei bis drei Lektionen (à 45 Min). Bezüglich LA Wissensvermittlung und LA Transferaktivitäten lässt sich sagen, dass den Nicht-Sprachstudierenden kaum LA Wissen vermittelt worden zu sein scheint und sie wahrscheinlich auch nicht mit LA Aktivitä-

---

<sup>20</sup> Auch im TI ist eine Lehrplangesamtrevision im Gang hinsichtlich HarmoS. Im Moment unserer Analysen waren aber noch keine offiziellen Dokumente verfügbar. Wir ergänzen deshalb die Informationen zum Piano di studio 2006 mit Angaben von Seiten der befragten Expertinnen.

ten in Berührung kamen. Obwohl den Sprachstudierenden gewisse Aspekte von LA vermittelt wurden, ist nicht klar, wie explizit ihnen die Ziele von LA und LA Aktivitäten erklärt wurden. In Bezug auf LA Lernerfahrungen werden zwar einzelne ermöglicht, aber es kommt eher selten zu einer Analyse von LA Aktivitäten. Zudem scheint mehr LA Wissen vermittelt zu werden als es Anlässe für LA Transferaktivitäten gibt. Dass Nicht-Sprachstudierende an der PH Bern mit LA Unterrichtsmaterialien in Kontakt gekommen sind, ist die Ausnahme. Manche Sprachstudierende wurden bis Ende des 7. Semesters aber bereits mit einigen LA Materialien bekannt gemacht oder werden es noch im Laufe ihres Studiums. Zudem ist es der Einzelfall, im Rahmen eines Praktikums eine LA Aktivität ausprobieren und evaluieren zu können. Nach 7 Semestern an der PH Bern fühlen sich die Studierenden eher ungenügend auf die Umsetzung von LA Aktivitäten in ihrem künftigen Unterricht vorbereitet; bei den Sprachstudierenden betrifft dies drei Viertel der Befragten. Schliesslich geben Nicht-Sprachstudierende – und Sprachstudierende noch in stärkerer Masse – an, sich für LA zu interessieren.“ (Allen, 2014).

Weiterbildung (siehe ausführlichere Tabelle im Anhang 1)

- Untersucht wurden alle Weiterbildungsprogramme der Pädagogischen Hochschulen in den Bereichen Fremdsprachen, Interkulturalität und Hauswirtschaft. Gesucht wurden Angebote, die Aspekte von Interkulturalität/L2/E&T kombinieren (siehe im Anhang).
  - Resultate: Das Potential des Zusammenspiels von F2/E&T/IKP wird im Rahmen der Weiterbildung nicht genutzt. Aspekte sprachlicher Vielfalt und Interkulturalität kommt nahezu ausschliesslich im Bereich ‚Schule und Migration‘, im DaZ-Bereich und hier auch vornehmlich im Bereich der frühen Bildung und der Primarstufe zum Tragen.

## 5.5 Analyse der L2-Unterrichtsmaterialien

Wir haben die in Tabelle 1 aufgelisteten Lehrmittel untersucht hinsichtlich folgender Fragen:

- In welchem Zusammenhang erscheint Essen und Trinken?
- Welche didaktischen Zielsetzungen werden verfolgt?
- Welches Kulturverständnis/welcher (inter-)kulturelle Ansatz wird verfolgt?

(siehe ausführliche Tabelle im Anhang 2)

Synthese der Ergebnisse:

Die Spuren von E&T sind allgegenwärtig in den gebräuchlichen L2-Lehrwerken auf der Sek1-Stufe der ganzen Schweiz. Häufig ist ein Kapitel oder eine Einheit des LM ausschliesslich E&T gewidmet. Doch finden sich punktuell fast in allen Teilen der LM die Verwendungen kulinarischer Inhalte, zum Beispiel in der Darstellung einer zielsprachlichen Region, der Lebensgewohnheiten einzelner Personen, aber auch in den Beispielen und Übungen zu sprachlichem Handeln (Rollenspiele), Grammatik und Vokabular. Es scheint sogar, dass der weitaus häufigste Verwendungszweck von E&T Grammatik und Vokabularlernen ist. Im Französischunterricht sind es zum Beispiel vor allem *l'article partitif* („pour faire un gâteau, il faut du sucre, de la farine et des oeufs...“), *l'impératif* und *l'infinitif* (im Rahmen von Rezepten und Einkaufslisten) welche regelmässig mittels E&T Beispielen erklärt und geübt werden. Im lexikalischen Bereich beschränkt sich das Vokabular auf sehr allgemeine Begriffe ohne Präzisierungen hinsichtlich spezifischer kulinarischer Traditionen oder gastronomischer Techniken. Im Bereich der Pragmatik und der sprachlichen Handlungskompetenz steht die Vermittlung fester Formulierungen („chunks“) hinsichtlich sehr standardisierter Kommunikationssituationen im Vordergrund (z. B. Einkaufen auf dem Markt, Bestellen im Restaurant, etc.). Die kulturelle Dimension wird meistens konstruiert mittels Informationen zu typisch betrachteter Produkte für ein Land oder eine Region der Zielkultur (z. B. „la baguette“, „le camembert“, „la choucroute“, etc.) oder kulturelle Praktiken in der Familie („un repas d'anniversaire“, „le repas de Noël“) oder in der Öffentlichkeit („im Café“, „im Restaurant“, „in der

Imbissbude“), ohne aber genauere Informationen zu geben zur Geschichte und dem aktuellen Stand dieser Praktiken.

Hinsichtlich des (inter-)kulturellen Ansatzes gibt es interessante Unterschiede zwischen Lateinischer Schweiz und Deutschschweiz (das kann aber auch damit zu tun haben, dass die untersuchten LM der DCH einiges älter sind als die in WCH und TI verwendeten, die Beobachtungen im Bereich der Lehrpläne weist aber in eine andere Richtung...): in den Französischlehrmitteln der DCH ist der ethno-nationale Ansatz („Typizitäten & Spezifitäten“) mit Schwerpunkt auf Differenz klar dominant. Im Deutschlehrmittel der WCH hingegen werden E&T als internationale Praxis eingeführt und der Vergleich nicht zwischen nationalen Kulturen gemacht, sondern zwischen Praktiken in Deutschland und den Gewohnheiten der SuS. Sprachvergleichende Aktivitäten unter Einbezug der Sprachen der SuS, sowie das Thematisieren von Stereotypen im Bereich E&T bestätigen den Eindruck, dass es sich hier um einen Ansatz in Richtung Inter- und Transkulturalität handelt. Deutsche Esstraditionen hingegen werden wenig thematisiert<sup>21</sup>. In den Französischlehrmitteln des TI basiert zwar der interkulturelle Ansatz auf dem Vergleich „wir und die andern“ – jedoch mit reflexiven Momenten und Verweisen auf „der eigenen Praxis“ sowie auf „Internationalem“. Gewisse Aktivitäten zeugen von einem kritisch interkulturellen oder transkulturellen Ansatz mit Aspekten plurieller Ansätze (Geschichte des Alphabets ausgehend von Phönizisch...), Französisch wird einerseits in den Kontext der weltweiten Frankophonie gestellt, andererseits wird auch Frankreich immer wieder differenziert dargestellt. Regelmässige Verweise auf „Gemeinsamkeit und Differenz“, aber mit Übergang vom „Typischen“ zu „Neuem“, erster Schritt in die Hybridisierung und Entkontextualisierung von Kultur. Die mögliche Stereotypisierung, die mit der übergeneralisierten Typizität kultureller Praktiken im Bereich E&T und Artefakten einhergeht/einhergehen kann, wird nur in einem der untersuchten LM explizit behandelt bzw. zum Thema gemacht (Wie wirken Stereotypen, nach denen ‚der Franzose‘ immer Baguette isst, welche Stereotypen/Bilder kennen die SuS) etc.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- Eine Reduktion der E&T-Inhalte, Formen und Funktionen unter dem Einfluss der Didaktisierung hinsichtlich des Aufbaus von Sprachmitteln in der Zielsprache
- Unreflektierte Reproduktion von Stereotypen im Bereich E&T
- Dominanz ethno-nationaler Ansätze der Interkulturalität, punktuelle Verwendung kritisch-interkultureller oder transkultureller Ansätze z. T. mit Aktivitäten plurieller Ansätze (ausschliesslich in WCH und TI)
- Hinsichtlich der verwendeten Aufgabestellungen: projektartiges, ko-aktionelles Arbeiten nur am Rande des Regelunterrichts vorgesehen („Module“, „Blaue Seiten“ im Rahmen von Zusatzaktivitäten oder in Projektwochen...)
- Stereotypen werden selbst nicht thematisiert und behandelt/dekonstruiert (mit einer einzigen Ausnahme im Deutschlehrmittel der WCH)

## 5.6 Fallstudien

Das Sprachengesetz 2007 gibt für den L2-Unterricht vor, „den kulturellen Aspekten eines mehrsprachigen Landes Rechnung zu tragen“. Aufgrund der vorangegangenen theoretischen Überlegungen definieren wir diese kulturellen Aspekte als *kulturelle Praktiken* (namentlich solche aus dem Bereich E&T). Die Umschreibung „Rechnung tragen“ interpretieren wir für den schulischen Kontext mit „vermitteln, kennen lernen, vergleichen, hinterfragen, verstehen, etc...“. Die Mehrsprachigkeit/kulturelle Vielfalt macht es aber gerade im Bereich der kulturellen Praktiken (welche innerhalb des eigenen kulturellen Umfeldes ja meistens unbewusst, sozusagen als *zweite Natur* erlebt werden) nötig, die Reflexion über diese Praktiken systematisch aufzubauen und anzuwenden. Wir haben in diesem Sinne das

---

<sup>21</sup> Es wäre interessant zu untersuchen, inwieweit der „Ruf“ bestimmter Küchen als Doxa Konsequenzen hat für die Art und Weise wie E&T in jeweiligen Sprachlehrmitteln behandelt wird: dem „guten Ruf“ der französischen Küche steht hier der „schlechte Ruf“ der deutschen gegenüber...

transdisziplinäre Konstrukt der *reflexiven kulturellen Praktiken (pratiques culturelles réflexives)* definiert, welche es im Sinne praxeologisch-konversationsanalytischer Ansätze (De Pietro, Matthey & Py, 1989; Krafft, 1993; Krafft & Dausendschön, 1994; Pekarek Doehler, 2000; Gajo & Mondada, 2000; Saudan, 2004; Hörning & Reuter, 2004; Traverso, 2004) kombiniert mit Vorgehensweisen der psychosozialen Lern- und Lehrforschung (Baumgratz-Gangl, 1993; Bange, 1992; 1996; Wolff, 2002) und der ethnographischen Unterrichtsforschung (Breidenstein, 2009) erlauben sollen, die Spuren der Reflexivität in einer sequentiellen Vorgehensweise (mittels der *Sequenzen reflexiver Kulturpraxis (séquence de pratiques culturelles réflexives)*) zu untersuchen. In den aktuellen Lehrplänen finden sich z. T. sehr präzise Umschreibungen der Kompetenzen bzw. Aktivitäten, welche solche Sequenzen überhaupt erst möglich machen: „Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen (...) aufbauen.“ (Lehrplan Passepartout, S. 61), „Construire une représentation des pays et régions des langues étudiées à travers diverses productions culturelles“... „découvrir et comprendre les valeurs de différents patrimoines culturels en comparant et en analysant de manière critique“ (PER, S. 9). „Die Schülerinnen und Schüler kennen kulturspezifische Besonderheiten der Zielsprachen. (...) können Klischees reflektieren (z. B. (...), kulinarische Eigenheiten). (...) können kulturelle Besonderheiten identifizieren, durch Beispiele belegen und zur eigenen Lebenswelt in Beziehung setzen. (Lehrplan 21, S. 22).

Hauptziel der Fallstudien war es, Spuren solcher vorhandener oder im Aufbau befindlicher Kompetenzen zu finden und zu untersuchen, wie dabei didaktische Vorgehensweise Art der Aufgabenstellungen („tâches et sous-tâches“), Unterrichtsinteraktion und reflexive kulturelle Praxis zusammenspielen<sup>22</sup>. Als Anhaltspunkte haben uns folgende Kriterien gedient: a) Ort und Kurzbeschreibung der Aktivität, b) Erscheinung von E&T, c) Aufgabenstellung/Zielkompetenz, d) Sequenzen reflexiver Kulturpraxis, e) Lernpotentiale und didaktische Problemzonen.

Tabelle 4: Fallstudien, Kurzversion (siehe Tabelle mit detaillierter Beschreibung im Anhang 3)

<b>FALLSTUDIE 1: GENF</b>
<p><b>Selber Kochen oder auswärts essen gehen.../Besuch in einer Dorfkäserei</b></p> <p>Klasse 10. Schuljahr</p> <p><b>a) Onex (8 Lektionen à 45')</b></p> <p>Ausgehend von den im Lehrmittel vorgesehenen Themen und Übungen zu E&amp;T werden u. a. die Bereiche «Einkaufen von Esswaren», «im Restaurant bestellen» und «über kulinarische Vorlieben sprechen» sprachlich aufgebaut und geübt. In Gruppenarbeit werden verschiedene Menus entworfen, verschriftlicht und gegenseitig bewertet. Diese Arbeiten gehören zum Teil zur Vorbereitung einer Projektwoche in Münstair. Es werden im Unterricht auch Zusatzinformationen zur Käseherstellung vermittelt als theoretische Einführung für einen Besuch in der Dorfkäserei während der Projektwoche.</p> <p><b>b) Münstair (1 Projektwoche/«Semaine verte»)</b></p> <p>Im Zentrum der Projektwoche steht die tägliche Benevolatsarbeit für den Landschaftsschutz in der Gemeinde Münstair. Eine wichtige Rolle spielt aber auch das gemeinsame Planen, Einkaufen und Zubereiten der Mahlzeiten. Die zwei verantwortlichen LP versuchen, wenn immer möglich die Aktivitäten in deutscher Sprache durchzuführen (Sie machen aber häufige Sprachwechsel zur Sicherung der gegenseitigen Verständigung). Höhepunkte der Woche sind der Besuch in der Dorfkäserei (Führung in deutscher Sprache) mit Käsedegustation (in Begleitung eines MEMO-Mitglieds als Begleiter, der den Besuch filmisch festhält und am Schluss die kurze Käsedegustation zusammen mit dem Käser animiert) und anschliessendes Nachtessen (mit regionalen Spezialitäten) im Dorfrestraurant.</p>

<sup>22</sup> Wir haben uns hierbei von den Arbeiten zur *didactique par situations* (Boldrini, Ghisla & Bausch, 2013) inspirieren lassen, ein Konzept, welches für die weitere Untersuchung der *Sequenzen reflexiver Kulturpraxis* von grossem Interesse sein wird.



## FALLSTUDIE 2: SURSEE

### Hauswirtschaftsunterricht in französischer Sprache: «A table chez les Jurassiens»

Klasse 7. Schuljahr

Während vier Wochen unterrichtet AT Hauswirtschaft in französischer Sprache. Sie ist gleichzeitig auch die Französischlehrerin der Klasse. Dies gibt ihr die Möglichkeit Verbindungen herzustellen zwischen beiden Fächern, namentlich zur Vorbereitung des Vokabulars der Hauswirtschaft im Französischunterricht. Da es sich um die allerersten Schritte im Hauswirtschaftsunterricht handelt, steht im Zentrum einerseits das Erlernen der Grundlagen des Arbeitens in der Schulküche, andererseits das Erlernen des gemeinsamen Kochens. Da die LP aus dem Jura stammt, hat sie als erstes Rezept eine Jurassische Spezialität gewählt, um so die Ernährungsbildung auch hinsichtlich kultureller Aspekte vermehrt auf den Zielsprachenraum auszurichten: les croûtes dorées mit Erdbeerkompott und Eistee. In einem zweiten Block steht ein ganzes Menu auf dem Plan: «Geschwellti» mit Kräuterquark, Salat, Käseplatte mit Tête de moine und «Pommes glacées» als Dessert.

## FALLSTUDIE 3: LUGANO

### Reflexive Kulturpraxis in der Tradition der Landeskunde: «Voyage culinaire autour de la France»

Klasse 9. Schuljahr (5 Unterrichtssequenzen [im Ganzen ca. 9h] als Abschluss des obligatorischen Französischunterrichts)

Die Befragungen und Recherchen bei interessierten Lehrpersonen im Rahmen MEMO führen zur Realisierung des vorliegenden Unterrichtsprojektes, welches in Teamteaching zwischen Französischlehrperson und Hauswirtschaftslehrperson durchgeführt wird. Es zielt einerseits auf das vertiefte Kennenlernen der Regionen Frankreichs (Kenntnisse, welche bereits durch das Lehrmittel vorbereitet sind) und andererseits auf das selbstständige Zusammenstellen und Realisieren eines Menus mit Spezialitäten dieser Regionen (vgl. Ausführlicher Kommentar im Anhang 3).

## FALLSTUDIE 4: LUZERN

### Schülerinnen organisieren ein Kochatelier «Faire des crêpes»

Klasse 12. Schuljahr (Gymnasium)

Während der Abschlussprüfungen findet an den Gymnasien Sonderprogramme mit Wahlangeboten statt. Die Französischlehrerin IN bietet ein Atelier «Faire des crêpes» an, das aus zwei Teilateliers besteht. Wie sie zu Beginn klar mitteilt, handelt es sich um ein autonomes, von den Schülerinnen (es hat ausschliesslich weibliche Teilnehmende im Atelier) selbstständig organisiertes und durchgeführtes Atelier. Im ersten Teilatelier (A) wird das Vokabular zum Thema als Sprachlektion vorbereitet und anschliessend werden Crêpes gebacken. Im zweiten Teilatelier (B) werden keine Crêpes gebacken, sondern die Schülerinnen schreiben in Französisch und komponieren ein Chanson zum Thema.

## FALLSTUDIE 5: LIESTAL

### Käsedegustation mit einem Käseexperten: «Les fromages de France et leur régions»

Klasse 12. Schuljahr (Gymnasium)

Während der Abschlussprüfungen findet an den Gymnasien Sonderprogramme mit Wahlangeboten statt. Die Französischlehrerin AN bietet einen dreitägigen Projektunterricht an zum Thema «Découverte de la gastronomie française» mit Einkaufen in St. Louis, gemeinsamem Kochen in der Schulküche, einem Kochatelier bei einem französischen Top-Chef der Region Basel in seinem Restaurant und der im Rahmen von MEMO untersuchten Käsedegustation, welche von einem externen Käseexperten durchgeführt wird. Die LP macht als Teilnehmende in einer Gruppe an der Degustation mit.

Zusammenfassender Kommentar zu den 5 Fallstudien hinsichtlich beobachteter

a) Lernpotentiale:

- Bei angepassten Rahmenbedingungen (vgl. Fallstudien 3 und 5) beobachtet man im L2-Unterricht kombiniert mit Inhalten aus dem Bereich Essen und Trinken ausserordentlich reichhaltige Kommunikations- und Lernsituationen, in welchen eine Vielzahl verschiedener Wissen und Fertigkeiten entwickelt werden können
- Enaktive, ikonische und symbolische Repräsentationen kombinieren und verstärken sich in solchen Lernumgebungen gegenseitig, wobei die grundsätzlich praxeologische Ausrichtung

beim „Zusammen-etwas-kochen oder -degustieren“ mit seinen motorisch-perzeptiv-sinnlichen Erfahrungen auch tiefe kognitive Verarbeitungsebenen aktiviert (namentlich Einbezug von Emotionen und alter Gedächtnisbereiche) und somit gerade auch im Bereich der Haltungen und Einstellungen Entwicklungsschritte auslösen kann

- Die stark praxeologische Dimension beim Unterricht mit echten Kochsequenzen erlaubt es auch, laufend einen Praxis-Theorie Kreislauf im Sinne der *didactiques par situations* (Ghisla et al., 2013) zu nutzen sowie einen co-aktionellen und co-kulturellen Ansatz der L2-Didaktik im Sinne von Christian Puren zu verfolgen (Puren, 2002)
- Als von entscheidender Bedeutung hinsichtlich des (inter-)kulturellen bzw. sprachvergleichen- den Lernens in diesen Lernumgebungen (E&T-Praxis kombiniert mit L2) erscheinen die *Sequenzen reflexiver Kulturpraxis*, welche zum Teil ausgelöst werden durch die SuS selber, im Falle eines Problems im Verstehen (inhaltlich-fachlicher oder sprachlich-kultureller Art), zum Teil gezielt von den LP hinsichtlich Diskussion und Reflexion der gemachten Erfahrung
- In einzelnen Fallstudien lassen sich grosse Motivationsschübe bei SuS beobachten hinsichtlich Zielsprache und Zielkultur, hinsichtlich Zusammenarbeit mit andern SuS, hinsichtlich der eigenen Erfahrungen mit Essen und Geschmackserfahrungen. Unter dem Einfluss präziser In- formationen zu E&T sind SuS z. T. bereit, alle vorhandenen Esswaren zu probieren, darüber zu sprechen, Abneigungen zu überwinden
- In längeren reflexiven Sequenzen kommt es beim Degustieren der Speisen und dem darüber Sprechen bei einzelnen SuS zum Wechsel von einem bewertenden Diskursmodus zu einem beschreibenden Diskursmodus, gerade auch bei Speisen, welche als nicht wohlschmeckend wahrgenommen werden: dies kann als diskursives Indiz für einen tiefergehenden Lernprozess interpretiert werden
- Aktualisierte Form der Landeskunde (kulturelle Praktiken, reflexive Kulturpraxis...) mit trans- kultureller Öffnung (la Francophonie) und LA-Elementen (ausgehend von speziell relevanten sprachlich-kulturellen Phänomenen der Zielsprache) erscheinen als wichtige Perspektive bei der vermehrten Integration kultureller Aspekte im L2-Unterricht, vor allem wenn sie kombiniert ist mit einer systematischen Arbeit zu kulturellen Stereotypen, Selbst- und Fremdbildern und ihrer Entstehung...
- Vor allem im traditionellen L2-Unterricht scheinen schwächere SuS von solchen Lernumge- bungen besonders zu profitieren: sie werden aktiver, erfolgreicher, getrauen sich ihre Meinung und Erfahrung einzubringen. Sie profitieren von der stark praxeologischen, enaktiven Dimen- sion des Kommunizierens und Lernens
- Die SuS sprechen am meisten in der L2 in Unterrichtsgefässen, in welchen externe E&T- „Expertinnen und Experten“ mit ihnen zusammenarbeiten oder in welchen sie direkt mit der LP in einem praktischen Tun interagieren müssen: die „Intrusionsdidaktik“ (Saudan, 2004) ist auch hier weiterzuverfolgen
- Die laufenden Lehrplanreformen werden von engagierten LP als Chance betrachtet, den Un- terricht im Sinne von Projektarbeiten und Kompetenzorientierung zu verbessern und Initiativen wie solche, die in den Fallstudien dargestellt worden sind, vermehrt zu unterstützen

b) didaktische Problemzonen:

- Systematische, über punktuelle Vergleiche zwischen lexikalischen oder grammatikalischen Besonderheiten zwischen Sprachen hinausgehende sprach- oder kulturvergleichende Prak- tiken konnten in keiner der fünf gemachten Fallstudien beobachtet werden
- Zum Teil existiert eine grosse Diskrepanz zwischen Zielsetzungen und Vorstellungen der LP und den tatsächlich beobachteten Unterrichtsaktivitäten, namentlich im Bereich der (inter-)kulturellen Aspekte. Zwar ist für alle in den Fallstudien befragten LP ein Hauptgrund E&T- Inhalte in den L2-Unterricht zu integrieren die Förderung der inter/kulturellen Kompetenzen der SuS: die Unterrichtsbeobachtungen führen aber zur Hypothese, dass (inter-)kulturelle Lernsequenzen in diesem Unterricht höchst selten sind. Es scheint häufig davon ausgegan-

gen zu werden, dass die Tatsache, ein typisch französisches Gericht zu kochen (zum Beispiel Crêpes zu backen), bereits (inter-)kulturellem Lernen entspräche...

- Die bearbeiteten kulturellen Inhalte und Praktiken (oder Teile davon) stehen fast ausschliesslich in Beziehung zum kulturellen Raum der Zielsprache oder aber zu den E&T-Gewohnheiten der SuS. Sie sind geprägt von einer eher ethno-nationalen und differentialistischen Vorgehensweise. Transkulturelle Ansätze konnten in den Fallstudien nicht beobachtet werden
- Die Erscheinung der kulturellen Inhalte und Praktiken sind z. T. geprägt von Stereotypen, fehlender referentieller Verankerung, formaler und/oder funktionaler Reduktion, doch existieren grosse Unterschiede zwischen den verschiedenen Fällen, was eine Verallgemeinerung schwierig macht
- Vorentlastende Teilsequenzen (mit Fokus auf grammatikalischen und lexikalischen Teilsystemen) erscheinen meistens als isoliert von grösseren inhaltlich motivierenden Handlungszusammenhängen und wirken somit als L2-didaktischer Selbstzweck, nicht als Vorbereitung co-aktioneller Tätigkeiten
- In den Beispielen, in welchen der praxeologische Handlungszusammenhang und übergeordnete Kommunikationsziele mehr im Vordergrund stehen, fehlen häufig die stärker reflektierenden Momente in der Interaktion
- In allen Beispielen steht das Realisieren von Handlungen (ausschliesslich sprachlicher oder sprachlich-praxeologischer Art) klar im Vordergrund. Die Reflexive Dimension wird nur am Rande berücksichtigt (und dann vor allem als metalinguistischer Diskurs im Sinne einer von der L2-Standardnorm geprägten Sprachbetrachtung). Reflexion der kulturellen Praxis findet äusserst selten, in einem inter- oder transkulturellen Ansatz nie, statt
- Der Sprachlichkeit von (fachlichem) Handeln wird zu wenig Bedeutung zugemessen. Der fachliche Unterricht wird zu stark auf Inhalte reduziert. Instrumente aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache (wie z. B. die Sprachprofile Basel-Stadt, welche für alle Unterrichtsfächer der obligatorischen Schulzeit die hierfür nötigen sprachlichen Ressourcen ausweisen) könnten hier von grossem Nutzen sein
- Als „Gefahren“ von E&T-Aktivitäten im L2-Unterricht erscheinen folgende Aspekte:
  - die SuS arbeiten motiviert und aktiv mit bei einem Kochprojekt, aber ohne die L2 zu verwenden noch ihre (inter-)kulturellen Kompetenzen zu entwickeln aufgrund des Fehlens reflexiver Sequenzen („Aktivismus“)
  - die SuS reproduzieren interkulturelle Stereotypen und Clichés, da diese im Unterricht nicht als solche erkannt und dekonstruiert werden

## 6 Entwicklungsprojekte im Rahmen der Aktionsforschung (recherche-interaction)

Wie vorangehend bereits angetönt, kam der kommunikativen Validierung in unserer Studie eine besondere Bedeutung zu: als Co-Akteure in einem Forschungs- und *Entwicklungsprojekt* versuchten wir Entwicklungspotentiale im Terrain bereits während der Forschungsarbeit in der Interaktion mit den Akteuren des Terrains zu erkennen, zu nutzen und zu entwickeln („recherche-interaction“). Diese Interaktionen mit den Terrains erlaubten es, mehrere Entwicklungsprojekte noch innerhalb der vorgesehenen Zeit zu initiieren:

### 6.1 in der Lehrpersonengrundausbildung

Als Dozierenden an einer Pädagogischen Hochschule lag uns eine Entwicklungsarbeit in der Grundausbildung ganz besonders am Herzen. Gleichzeitig erlaubte uns die laufende Studienplanreform an der PH Luzern, die bestehenden Gefässe so neu zu gestalten.



## 6.1.1 Ausbildungsmodul FRIK A

Das im Bereich Interkulturelle Bildung Französisch/Manifestationen von Kultur situierte, obligatorische Modul „Observer, étudier – et vivre des pratiques culturelles francophones d’aujourd’hui: le CULTUREL à travers le CULINAIRE“ verfolgte drei Hauptziele: erstens die Vermittlung einer Basiskennntnis der Geschichte der Französischen Gastronomie in kultursoziologischer Sichtweise, zweitens eine Reflektion über die Nutzung der Kulinarik für die Entwicklung inter/kultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht und drittens eine kreativ-innovative Gruppenarbeit zu einem selbstgewählten Aspekt der Kulinarik. Die Schlussevaluation und die Gruppenarbeiten zeugen von dem grossen Erfolg dieser Entwicklungsarbeit, welche den zukünftigen Unterricht der Studierenden wohl nachhaltig beeinflussen wird. (Anhang 4: Modulprogramm, Auswertung Fragebogen)

## 6.1.2 Ausbildungsmodul FRAK B

In dieses im Frühjahrsemester 2015 erstmals stattfindenden Akzess B-Modul („Einführung in die Fachwissenschaftlichen Arbeitspraktiken Französisch“) werden wichtige Resultate unserer Untersuchung direkt einfliessen: anstelle eines Seminars zu inter/kulturellen Aspekten der Kulinarik in Luzern öffnen wir unsere Arbeit im Sinne des von Christian Puren entwickelten co-kulturellen und co-aktionellen Ansatzes: im Modul „La(cuisine) SUISSE n’existe pas!“ werden Studierende der Universität Genf und der PH Luzern während einem Semester zusammenarbeiten zum Thema Essen und Trinken in der Schweiz. Zielprodukt ist eine gemeinsam erarbeitete Internetseite zum Thema mit Reportagen von den zwei gemeinsamen Arbeitstagen: eine erste im Kulinarium Basel und eine zweite im Alimentarium Vevey. (Anhang 5: Modulprogramm)

## 6.2 in der Lehrpersonenweiterbildung: „A Table!“ Halbtageskurse (Zentralschweiz)

Die bereits dreimal durchgeführte Weiterbildungsveranstaltung „A Table!“ für Französischlehrpersonen der Zentralschweiz vermittelt einerseits Fachkenntnisse zu kultursoziologischen und fremdsprachendidaktischen Aspekten französischer Esspraktiken für den Unterricht an der Sekundarschule. Andererseits kommt auch die praxeologisch-handlungsorientierte Dimension zum Zug: gemeinsam wird ein „typisch“ französisches Essen gekocht und degustiert, dabei wird aber auch gezeigt, wie kulinarische Stereotypen entstanden sind und wie diese im Unterricht transkulturell dekonstruiert werden können. Die *Doppeldecker*-Funktion eines solchen praxisreflektierenden Kurses scheint den Transfer didaktischer Innovationen besonders zu fördern: Kursevaluationen und Nachfragen bei den Teilnehmenden bestätigen dies. (Anhang 6: Kursprogramm)

## 6.3 Aktionen im öffentlichen Raum

Eine wichtige Erkenntnis unserer Untersuchung ist die Feststellung, dass die *reflexive Kulturpraxis* (= eine kulturelle Praktik gemeinsam erleben und dann darüber reflektieren und kommunizieren) ausserhalb sehr spezieller sozialer Kontexte (z. B. Weindegustation oder Literaturzirkel...) relativ selten sind in unserer Gesellschaft, sowohl im schulischen als auch im öffentlichen Raum. Während des Forschungsprojektes bot sich zweimal die Gelegenheit Orte solcher kultureller Reflexionspraktiken im öffentlichen Raum zu entwickeln und zu institutionalisieren.

### 6.3.1 Kulinarium Basel-Stadt

Unter der mächtigen Kuppel der Alten Markthalle Basel entsteht seit Sommer 2013 ein Zentrum für innovative Formen von Esskultur. Das Projekt MEMO wurde im September 2013 in die weitere Planung dieses Zentrums einbezogen hinsichtlich der Entwicklung eines Raums der reflexiven (ESS&TRINK)Kulturpraxis. Zwischen Dezember 2013 und Juni 2014 fanden monatliche Veranstaltungen statt welche auf ein grosses Echo gestossen sind (20-80 Teilnehmende pro Veranstaltung). Im November 2014 wurde zur langfristigen Sicherung und Gestaltung dieser reflexiven Kulturpraxis der Verein des Kulinariums Basel gegründet. In einer Begleitgruppe arbeiten die Schulen, Museen und

Öffentlichen Bibliotheken Basel-Stadt mit bei der Programmgestaltung. (Anhang 7: Projektbeschreibung, Vereinsstatuten, Programm mit Fotos)

## 6.3.2 Kulturfenster Luzern 2014

Am 11. Mai 2014 fand im Theaterpavillon Luzern zum ersten Mal das „Kulturfenster“ statt, eine Veranstaltung der PH Luzern, an dem Studierende und Dozierende, Chöre, Theatergruppen der PH Luzern zeigen, welche kulturellen Praktiken an der PH Luzern gepflegt werden. Das Projekt MEMO beteiligte sich am Kulturfenster zusammen mit den Studierenden des Moduls FRIK A (siehe vorangehend), welche ihre Gruppenarbeiten in Form von *Kulinarischen Inszenierungen* vorstellten und so viele Besucherinnen und Besucher in eine Degustation mit Gespräch und gemeinsamer Reflexion der eigenen Esskultur(en) involvierten. Die Rückmeldungen vieler Beteiligter an diesen „Sequenzen reflexiver Kulturpraxis“ waren sehr positiv. (Anhang 8: Programm, Infoblatt und Projektreportage)

## 6.4 In Vorträgen und Veröffentlichungen

Ein weiterer Aspekt in der kommunikativen Validierung unseres (prozessorientierten) Projektes war die laufende Diskussion unserer Arbeit und Methoden mit Fachverständigen aus Forschung und Praxis:

- Kappus Elke-Nicole: „Intercultural competencies and ethnic vs. Civic aspects in language teaching in Switzerland“. Vortrag am Kongress *The Ethnocultural Dimensions in Education*, 23.-25. Oktober 2013 in Leeuwarden (NL).
- Kappus Elke-Nicole: Brownbag/Forschungslunch-Vortrag am ILeL der PH Luzern am 18. Dezember 2013 zum Thema „MEMO – Fragen, Methoden, erste Resultate“.
- Kappus Elke-Nicole: „la langue et la transmission de l'image de l'autre en contextes plurilingues“. Tagung: *Apprendre et enseigner le français en contextes plurilingues: des réalités sociolinguistiques aux pratiques éducatives* an der Universität Cadi Ayyad, Marrakech, 22.-25.10.2014.
- Saudan Victor: „Les Mets et les Mots: Aborder l'interculturel en classe de langue étrangère à travers les discours et pratiques alimentaires“, présentation au Colloque international *Le Manger et le Dire* à l'Université Libre de Bruxelles (19-22 septembre 2012).
- Saudan Victor: Présentation courte du projet à l'IleL (Centre de recherche de la PH Luzern), le 25 octobre 2012.
- Saudan Victor: Présentation courte du projet à l'Assemblée générale de l'APEPS le 24 novembre 2012.
- Saudan Victor: Présentation du projet lors de la journée de travail de la CIIP sur l'Enseignement des langues nationales, le 30.11.2012 à Neuchâtel.
- Saudan Victor: Présentation du projet à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, le 15 février 2013.
- Saudan Victor: „Enseignement des langues étrangères en contextes plurilingues: où en sommes-nous avec l'éveil aux langues et l'ouverture aux cultures?“, présentation à la *Journée internationale sur le Plurilinguisme* à l'Université de Metz, le 17 avril 2013.
- Saudan Victor: Präsentation und Diskussion von MEMO in der Koordinationsgruppe Sprachen (KOGS) der EDK am 18. Juni 2013 in Luzern.
- Saudan Victor: „Apprentissage langagier/apprentissage (inter-)culturel en classe de FLE à travers le culinaire“. Conférence-Séminaire dans le cadre de la formation de master FLE à l'Université Cadi Ayyad de Marrakech, le 6 février 2014.
- Saudan Victor: „Les Mets et les Mots – Forschung, Ausbildung, Öffentlichkeitsarbeit – ein innovatives Projekt an der PH Luzern“. Vortrag vor der Begleitgruppe des ILeL, Luzern, 26. Mai 2014.
- Saudan Victor: „Curriculum plurilingue et langues minoritaires en Suisse alémanique“. Hauptreferat am internationalen Kongress EdiLiC (Education et diversité linguistique et culturelle) an der Universität Rennes, am 10. Juli 2014 (die Diskussion zu MEMO fand vor allem im Anschluss an das Referat statt)

- Saudan, V. (2013). Degustation: Geniessen, Lernen, Geniessenlernen. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 2(3), 85-96.

## 7 Zusammenfassung, Diskussion, Empfehlungen und Ausblick

### 7.1 Zusammenfassung

Das wichtigste Resultat unserer Studie ist eine Reihe von diagnostischen Hypothesen „zum Stand der Dinge“ in den Bereichen Interkulturalität / plurielle Ansätze / Essen und Trinken im L2-Unterricht der Sek. I Stufe:

#### INTERKULTURALITÄT und PLURIELLE ANSÄTZE

- Hinsichtlich Interkulturalität, Interkultureller Kompetenz und plurieller Ansätzen existiert eine grosse Diskrepanz zwischen Vorgaben, Zielsetzungen in der Bildungspolitik, Bildungsplanung/-entwicklung bzw. Aussagen und Erwartungen bei Fachexperten einerseits und in den aktuellen Unterrichtspraktiken andererseits
- Die Begrifflichkeit und Zielsetzung in diesen Bereichen ist wenig differenziert, häufig mehrdeutig, oder gar widersprüchlich<sup>23</sup>, die Verbindlichkeit ob und wie Fragen der Kultur, Interkulturalität, Interkultureller Kompetenz behandelt werden sollen, ist meist nicht geklärt
- Es fehlen geeignete Materialien, Vorgaben und Standards für eine systematische, interdisziplinäre Umsetzung dieser Kompetenzziele
- Was fehlt ist auch ein Zugang zur (Inter-)Kulturalität, der einerseits kulturalistisch-essentialistische Determinierungen vermeidet, aber dennoch Vermittlung und Differenzierung spezifischer kultureller Praktiken im Rahmen sprachlich-kultureller Räume ermöglicht (im Sinne einer aktualisierten, kulturkritischen „Landeskunde“) ohne diese ethno-national zu fixieren und verfestigen, und welcher gleichzeitig zur Dekonstruktion von Stereotypen beiträgt
- Plurielle Ansätze (ELBE, Eveil aux Langues, Language Awareness, Begegnung mit Sprachen) kommen im L2-Unterricht der Sekundarstufe 1 systematisch nicht vor.
- Folgende Gründe erscheinen u. a. als mögliche Erklärung hierfür:
  - historisch: die Einführung dieser Ansätze auf breiterer und systematisierter Ebene fanden 2008 mit der letzten „Netzwerktagung ELBE“ der NW EDK ein abruptes Ende und die unter dem provisorischen Namen ELBE eingeführte Vielzahl von Ansätzen konnten – anders als geplant – nicht weiter im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik differenziert und institutionalisiert werden.
  - epistemologisch:
    - im Bereich der Interkulturalität werden unterschiedliche Ansätze häufig miteinander vermischt, namentlich ein essentialistisch-differentialistischer (kulturelle Differenz steht im Vordergrund) mit einem anthropologisch-kritischen (universell Verbindendes steht im Vordergrund, Unterschiede als sozio-historische Variation). Die Konsequenzen dieser Vermischung, bzw. der Mangel an klar definierten Konzepten, die mit unterschiedlichen Zielsetzungen im Unterricht einhergehen, können wohl als einer der Gründe für die Zweifel an der Wirksamkeit interkultureller Ansätze im L2-Bereich betrachtet werden.
    - im Bereich der pluriellen Ansätze: es stossen auch hier zwei unterschiedliche Zielsetzungen aufeinander und müssen miteinander kombiniert werden: ei-

---

<sup>23</sup> Diese Feststellung betrifft weniger die Äusserungen einzelner Personen als vielmehr die Äusserungen verschiedener Akteure in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems.

nerseits die Entwicklung metalinguistischer, metakultureller und metakommunikativer Kompetenzen (sprachlich und kognitiv anspruchsvolle Stufe der Metakognition mit Rückwirkung auf L1) mittels des bewussten Vergleichs und der Reflexion sprachlicher und kultureller Phänomene. Andererseits die Förderung einer toleranten und integrativen Haltung gegenüber Anderssprachigen (im sozialen Kontext) mittels einer sozio-emotionalen und kognitiven Sensibilisierung für Alterität.

- Zudem erscheinen vor allem die sprachlich und kognitiv anspruchsvollen sprachvergleichenden/-reflektierenden Aktivitäten, welche in Beziehung zu metalinguistischen und metakognitiven Prozessen stehen, im Umfeld kommunikations- und handlungsorientierter Sequenzen im Bereich Essen und Trinken als wenig integriert und vorentlastet. Weder SuS noch Lehrpersonen scheinen es gewohnt zu sein, solche Aktivitäten durchzuführen.

## ESSEN UND TRINKEN IM L2-UNTERRICHT

- „Essen und Trinken“ im L2-Unterricht zeichnet sich ebenfalls durch eine starke Dichotomie aus:
  - einerseits wird das Potential dieses Bereichs häufig durch eine ausschliessliche Fremdsprachen-Didaktisierung (mit Fokus auf Grammatik und Vokabular), eine ethnonationale Perspektive und wenig relevante Aufgabenstellungen inhaltlich, formal und/oder funktional stark reduziert
  - andererseits ist dieses Potential sogar in reduzierter Form noch so wirkungsvoll, dass viele Lehrpersonen Inhalte aus „Essen und Trinken“ vor allem behandeln, um ihre SuS grundsätzlich für den L2-Unterricht zu motivieren
  - Tatsächlich zeugen vor allem die Fallstudien 3 und 5 von dem beträchtlichen Lernpotential, welche Aktivitäten im Bereich Essen und Trinken in Verbindung mit dem Unterricht der zweiten Landessprache haben können und dies hinsichtlich sprachlicher, kommunikativer und (inter-)kultureller Kompetenzen. Voraussetzung hierfür sind die gegenüber den herkömmlichen Formen des Umgangs mit E&T in L2-Unterricht optimierten Rahmenbedingungen, wie sie in den Fallstudien definiert werden konnten.

## 7.2 Diskussion

In Anbetracht der Tatsache, dass LP21/PER/Piano di studio HarmoS erstmals offiziell Raum schaffen für systematische Ansätze im Unterricht in den Bereichen vergleichende Reflektion von Sprachen- und Kulturen mittels der Kompetenzbereiche von „Fokus Sprachen“ und „Fokus Kulturen“ (Ansätze, welche hinsichtlich sozio-politischer, sprachlicher und kultureller Entwicklungen der Gesellschaft als höchst relevant und dringend erscheinen), zeigen die Hauptergebnisse unserer Studie mehrere Problemzonen auf:

a) eine Diskrepanz zwischen offiziellen Vorgaben, Zielformulierungen, Vorstellungen auf den Ebenen der Bildungsplanung/-entwicklung/LP-Ausbildung einerseits und der Unterrichtspraxis/den subjektiven Theorien der Lehrpersonen andererseits

b) eine (allzu) grosse Heterogenität und ein Mangel an Kohärenz und Klarheit im Umgang mit Fragen der Kultur/Interkulturalität, der interkulturellen Kompetenz bzw. dem interkulturellen Lernen zwischen den Repräsentationen der Akteure des Bildungssystems

c) Fehlende Materialien zur Konzeption und Umsetzung eines „interkulturellen“ oder kultursensiblen Unterrichts in der F2

d) Fehlende systematische Schwerpunkte und Angebote in der Aus- und Weiterbildung

e) Fehlende Differenzierung hinsichtlich der Nutzung der existierenden und zu schaffenden Gefässe im Unterricht. Kriterien/Leitfragen können sein: wann sollen welche Zielsetzungen in welchen Unter-

richtsgefässen (Lokalsprache, L1, L2, L3, Sachfachunterricht) verwirklicht werden? Welche sprachlichen Kompetenzen sind Voraussetzung für die Realisierung interkultureller Zielsetzungen im L2-Unterricht? Welche interdisziplinären Gefässe stehen zukünftig (Lehrplan 21) zur Verfügung? Unter wessen Leitung? Vor allem müssen interdisziplinäre Aufgabenstellungen entwickelt werden mit Angaben für die Zusammenarbeit von Sprach- und Sachfachlehrpersonen.

Diese Problemzone impliziert einen Handlungsbedarf in verschiedenen Bereichen: siehe unter Empfehlungen.

Unsere Resultate müssen unserer Meinung nach als Alarmglocke verstanden werden. Es scheint, als ob im Schweizer Bildungssystem die Interkulturalität (für die pluriellen Ansätze sind die Meinungen wohl grundsätzlich weniger optimistisch...) gerade auch im L2-Unterricht gut eingeführt ist und in der Unterrichtspraxis umgesetzt wird. Unsere Resultate – zwar nur diagnostische Hypothesen aufgrund punktueller Befunde – zeigen ein anderes Bild...

Es wäre nun unserer Meinung nach aber die gänzlich falsche Schlussfolgerung, über Interkulturalität und pluriellen, sprach-/kulturvergleichenden Ansätzen ein Kreuz zu machen. Das Gegenteil ist der Fall: es existiert grosser Handlungsbedarf, dass die genannten mehr denn je relevanten und nötigen Bereiche und Zielsetzungen endlich in kohärenter und verbindlicher Art und Weise eingeführt und institutionalisiert werden. Auch geht es keinesfalls darum, irgendjemandem, Institutionen oder Personen eine Schuld zuzuweisen: alle Akteure des Bildungssystems sind gleichermassen betroffen. Es handelt sich unserer Meinung nach um ein strukturelles Problem, das ganz grundsätzlich mit den komplexen Prozessen bei der flächendeckenden Einführung didaktischer Innovationen im Rahmen eines Paradigmenwechsels zu tun hat.

Diesen kritischen Befunden zu den Bereichen Interkulturalität und plurielle Ansätze stehen die differenzierten Ergebnisse zum Thema Essen und Trinken im Unterricht einer zweiten Landessprache gegenüber: unsere Untersuchungen haben einerseits gezeigt, dass das Lernpotential dieses Themenbereichs (gerade auch hinsichtlich (inter-)kultureller Kompetenzen) häufig nicht genutzt wird. Sie haben aber andererseits auch aufgezeigt, unter welchen Bedingungen dieses – ausserordentliche! – Lernpotential genutzt werden kann.

## 7.3 Empfehlungen

a) Bildungsplanung/-entwicklung auf nationaler (EDK, COHEP), regionaler (CIIP, D-EDK) und kantonalen Ebene:

- (in Bezug auf IK): Klärung der verschiedenen Kulturkonzepte und ihrer unterschiedlichen Zielsetzungen
- Förderung der interdisziplinären Zusammenarbeit von FachdidaktikerInnen Fremdsprachen, Hauswirtschaft und ExpertInnen der IK, der Pädagogik der Vielfalt oder anderer diversitätssensibler Bildungswissenschaften
- Plurielle Ansätze: ausgehend von der Publikation EDK 2012 koordinierte, systematische Einführung von sprach/kulturvergleichenden Ansätzen unter Berücksichtigung von CARAP
- Idee eines gesamtschweizerischen (verbindlichen?) Glossars (wie im Rahmen Passepartout oder in der Publikation EDK 2012 bereits begonnen) weiterführen, in Zusammenarbeit mit dem Nationalen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit und der COHEP zu einem (praxisorientierten) Referenzdokument ausbauen hinsichtlich Lehrmittel-, Lehrplanentwicklung und -einführung sowie Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen

b) Nationales Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit

- Forschungsschwerpunkt zur Erforschung der Umsetzung „inter/kultureller Inhalte“ im Fremdsprachenunterricht (unter Einbezug von E&T, aber evtl. auch anderer Gebiete (Musik o.ä.))
- Nationales Monitoring im Auftrag EDK zu den Bereichen Interkulturalität und plurielle Ansätze an der Volksschule (1.-11. Schuljahr)

- Expertise bei Ausbau eines nationalen Glossars/Referenzdokuments der EDK

## c) Lehrplan

- Planungshilfen für Lehrpersonen, wie die im Lehrplan (LP21) ersichtlichen Querverweise der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachen und Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (resp. umgekehrt) im Unterricht und auf schulorganisatorischer Ebene angegangen und somit umgesetzt werden können
- Klärung/Differenzierung der Lernziele im Bereich Kultur/Interkulturalität
- Im Bereich Fokus Kulturen Aufnahme von Sequenzen reflexiver Kulturpraxis als eine praktische Umsetzung der vorgegebenen Zielkompetenzen
- Im Bereich Fokus Sprachen systematischer Einbezug von CARAP

## d) Lehrmittel

- Förderung der interdisziplinären Zusammenarbeit von FachdidaktikerInnen Fremdsprachen sowie Hauswirtschaft mit ExpertInnen der IK sowie der Pädagogik der Vielfalt in der Erarbeitung von Lehrmitteln
- Entwicklung von Aufgabensets/Unterrichtseinheiten, in welchen die interdisziplinäre Zusammenarbeit exemplarisch zum Ausdruck kommt und deren Lernergiebigkeit durch Praxiserprobung nachgewiesen ist
- Aufnahme von Sequenzen reflexiver Kulturpraxis in die L2-Lehrmittel (vor allem zu E&T aber evtl. auch anderen Kulturpraktiken z. B. Musik, Sport, u. ä.)

## e) Aus-/Weiterbildung

- institutionalisierter Einbezug von ExpertInnen der IK bei Planung und Durchführung von Modulen mit Bezug zu Kultur/Interkulturalität/Transkulturalität
- Weiterbildungsangebote, welche die Lehrpersonen bei der Projektierung und Umsetzung einer interdisziplinären Zusammenarbeit unterstützt und begleitet
- CARAP systematisch einbeziehen und bekanntmachen (z. B. ausgehend von der Tagung im März 2015 in Biel/Bienne...)
- Ergebnisse MEMO einfließen lassen, Fallstudien als Beispiele verwenden

## 7.4 Ausblick

### Grundausbildung:

- Projekt Masterarbeit 2015: eine Studierende der PH Luzern plant eine Masterarbeit zum Thema E&T im L2-Unterricht mit stärkerer Berücksichtigung der Kochkulturen der SuS
- Modul FRAK B: siehe vorangehend
- Offizieller Einbezug IK in Unterricht L2 an PH Luzern: es ist geplant, offiziell und systematisch die Expertise des Bereichs Interkulturelle Pädagogik einzubeziehen in L2-Unterrichtsprojekte mit prioritär interkulturellen Zielsetzungen

### Weiterbildung:

- Mitarbeit in der Umsetzung Lehrplan 21 in der Zentralschweiz
- WB-Kurse zum Thema „E&T im L2-Unterricht“

### Forschung:

- weitere Forschungsarbeiten der Equipe MEMO PH Luzern:
  - Präzisierung und Weiterentwicklung des Begriffs der „Sequenzen Reflexiver Kulturpraxis“ evtl. in Zusammenarbeit mit der Equipe der Didactique par situations
  - Lehrerhandbücher diverser L2-Lehrmittel untersuchen und Verbesserungsvorschläge für Unterrichtskommentare entwickeln



- Aufnahme der Thematik in das Forschungsprojekt „Apprendre le français en contextes plurilingues“ des Réseau Francophonie der PH Luzern

## Öffentlichkeitsarbeit:

- Programm 2015 Kulinarium Basel
- evtl. Mitarbeit am „Gästival 2015 Zentralschweiz“: neue „Kulinarische Inszenierungen“

## Publikationen:

- Babylonia 15/1 zum Thema E&T und Sprachenlernen
- Veröffentlichung am IleL der PH Luzern

## Literaturverzeichnis

- Aellen, L. (2014). *Inwiefern werden zukünftige Lehrpersonen der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Bern auf die Umsetzung von Language Awareness Aktivitäten im Unterricht vorbereitet?* Unveröffentlichte Masterarbeit, im Bereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik, Universität Fribourg.
- Anderson, B. (1989). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt M./New York: Campus.
- Alaoui, D. (2010). Edito. Eduquer et former à l'interculturel: un impératif sociétal. *Recherches en Education. Education et formation interculturelles: regards critiques*, 9, 5-9.
- Auernheimer, G. (1990). *Interkulturelle Erziehung*. Darmstadt.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les cahiers du CEDISCOR*, 4. Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Barlösius, E. (2011). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Scandinavian University books.
- Baum, S. (2012). Was ist Esskultur? Versuch einer typologischen Interpretation des Begriffs Esskultur. *Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens. Mitteilungen*, 19, 28-35.
- Baumgratz-Gangl, G. (1993). *Compétences transculturelles et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Beck, U. & Grande E. (2010). Jenseits des methodologischen Nationalismus. *Soziale Welt*, 180-216.
- Blanchet, P. & Coste, D. (Hrsg.). (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Boldrini, E., Ghisla, G. & Bausch, L. (2013). Progetti di didattica per situazioni. *Formazione: metodi*. Torino: Cortina.
- Bredella, L. & Christ, H. (1996). *Begegnungen mit dem Fremden*. Giessen: Uferberg.
- Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. *Perspektiven der Didaktik*, 2009, 201-215.
- Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachengemeinschaften (Sprachengesetz, SpG) vom 5. Oktober 2007 (Stand am 1. Januar 2010).
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002): *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2007). Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Rapport du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques „Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*, Strasbourg, 6-8 février 2007.
- De Pietro, J.F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fougier (Eds.), *Actes du 3<sup>e</sup> Colloque Régional de Linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg, 28-29 avril 1988.
- Dollase, J. (2006). *Kulinarische Intelligenz*. Wiesbaden: Tre Torri Verlag.

- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheid.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Acquisition et interaction en contextes*. Fribourg: Editions universitaires.
- Geertz, C. (1994). Angestammte Loyalitäten, bestehende Einheiten. Anthropologische Reflexionen zur Identitätspolitik. *Merkur*, 542, 392-403.
- Geertz, C. (2000). The World in Pieces: Culture and Politics at the End of the Century. In C. Geertz (Hrsg.), *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics* (S. 218-263). Princeton. University Press.
- Geiger, I.K. (2007a). Ess-Kulturen. Ernährung im multikulturellen Kontext verstehen. Teil 1. *Ernährungs-Umschau*, 54(1), 23-26.
- Geiger, I.K. (2007b). Ess-Kulturen. Ernährung im multikulturellen Kontext verstehen. Teil 2. *Ernährungs-Umschau*, 54(2), 73-75.
- Griese, H.M. (2004). *Kritik der "Interkulturellen Pädagogik": Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus*. Münster: LIT Verlag.
- Gugel, G. (2012). *Praxisbox: Interkulturelles Lernen. Grundlagen, Ansätze, Materialien*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Edition soziale Arbeit.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: University Press.
- Heindl, I, Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2011). Ernährungssozialisation und -bildung und die Entstehung der „kulinarischen Vernunft“. In A. Plöger, G. Hirschfelder & G. Schönberger (Hrsg.), *Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven von morgen* (S. 187-202). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften,.
- Heyder, K. & Schädlich B. (2014): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183-201.
- Hörning, K.H. & Reuter, J. (Hrsg.). (2004). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Transcript-Verlag.
- Hutterli, S. (Hrsg.). (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etats des lieux – développements – perspectives*. Berne: CDIP.
- Kay, P. & Kempton, W. (1984). What is the Sapir-Whorf Hypothesis? *American Anthropologist*, 86(1), 65-79.
- Krafft, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA («Bulletin VALS-ASLA» depuis 1994)*, 57, 137-157. Association suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA).
- Krafft, U. & Dausendschön, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin VALS/ASLA*, 59, 127-158.
- Lüdi, G., Pekarek Doehler, S. & Saudan, V. (2001). Wie kommen die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer zu ihrem Französisch? Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten beim Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule. *Schlussbericht NFP*, 33. Chur/Zürich: Rügger.
- Malkki, L.H. (1995). Refugees and exile: From „refugee studies“ to the national order of things. *Annual review of anthropology*, 495-523.
- Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Peter Lang.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Studium.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Mecheril, P. (2005). *Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Methfessel, B. (2005). REVIS. Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung*, 7, Universität Paderborn.
- Mittelstraß, J. (1992). Auf dem Weg zur Transdisziplinarität. *Gaia*, 1(5), 250.
- Müns, H. (2010). Essen und Trinken als Bekenntnis: Heimat – kulturelle Identität – Alltagserfahrung. In H.M. Kalinke, K. Roth & T. Weger (Hrsg.), *Esskultur und kulturelle Identität. Ethnologische Nahungsforschung im östlichen Europa* (S. 11-26). München: Oldenbourg Verlag.
- Nohl, A.M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung*. Julius Klinkhardt.
- Nünning, A. (2007): Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 123-142). Trier: Winter.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherche, perspectives. *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 12.
- Pretceille, M. A. (2010). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en Education. Education et formation interculturelles: regards critiques* 9, 10-17.
- Puren, C. (2002): Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, 3, 55-71.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp, B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 614-658). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Saudan, V. (2004). *Approche communicative et pédagogie des échanges*. ARBA n°15. Bâle: Romanisches Seminar de l'Université de Bâle.
- Saudan, V. (2007). „Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2).
- Saudan, V. (2013). Degustation: Geniessen, Lernen, Geniessenlernen. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 2(3), 85-96.
- Saudan, V. et al. (2005). Apprendre par et pour la diversité linguistique. *Rapport final sur le projet JALING Suisse*. Berne: CDIP.
- Schahadat, S. (2012). Essen: „gut denken“, gut zu teilen. Das Rohe, das Gekochte und die Tischsitten. In D. Kimmich, S. Schahadat (Hrsg.), *Essen. Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 1 (S. 19-29).
- Schüpbach, J. (2007). *Nachdenken über das Lehren. Vorder- und Hintergründiges zur Dialektik im Schulalltag*. Bern: Haupt Verlag.
- Setzwein, M. (2003). Was ist Ernährungskultur? Ein Diskussionsbeitrag. *Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens. Mitteilungen*, 11, 64-65.
- Setzwein, M. (2004). Ernährung als Kulturphänomen. Kultursoziologische Zuwegungen in das Bedürfnisfeld der Ernährung. In Forschungsgruppe Unternehmen und gesellschaftliche Organisation (FUGO) (Hrsg.), *Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Theorie der Unternehmung* (S. 497-528). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Takeda, A. (2012). *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung*. Waxmann Verlag.

Traverso, V. (2004). *L'analyse des conversations*. Paris: Armand Colin.

Wallerstein, I. (2005). *The Modern World-System in the Longue Durée*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Weber, E. (1976). *Peasants Into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*. Stanford, Calif: Stanford University Press.

Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. Peter Lang.

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Methodologische Triangulation cf. Saudan 2004.....	8
Abbildung 2: Quelle: <a href="http://www.interkulturelle-kompetenz.net">www.interkulturelle-kompetenz.net</a> .....	17
Abbildung 3: Mehrperspektiven-Modell zu Esskulturen im multikulturellen Kontext (Geiger, 2007).....	25
Tabelle 1: Methoden.....	9
Tabelle 2: Aus Gugel, 2012.....	18
Tabelle 3: Vier Kulturbegriffe und die daraus resultierende Betrachtung von Essen und Trinken (in Anlehnung an Baum, 2012, eigene Darstellung) .....	26
Tabelle 4: Fallstudien, Kurzversion (siehe Tabelle mit detaillierter Beschreibung im Anhang 3) .....	37



## Anhang

### Anhang 1: Weiterbildung in den Bereichen Fremdsprachen – Essen/Speisen/Kulinarik – Interkulturelle Kompetenz

Daten-Grundlage: Online-Weiterbildungsangebot der PH/HEP in der Schweiz

Fremdsprachen	IK	Hauswirtschaft
<b>PH Bern</b>		
- Keine WB mit Verbindung zu Essen/Trinken und/oder Interkulturalität	- Verschiedene WB mit Bezug zu Interkulturalität einzig im Bereich DaZ und IF	- Eine WB mit Bezug zur „Ganzheitlichkeit des Themas Essen“ und zum „Umgang mit Essverhaltensstörungen“
<b>PH Wallis</b>		
- Keine WB mit Verbindung zu Essen/Trinken und/oder Interkulturalität	--	- Eine WB: Heterogenität im Hauswirtschaftsunterricht - Eine WB: „Schokolade ist nicht gleich Schokolade“ (Gaumenzauber Küche)
<b>FHNW</b>		
- Keine WB mit Verbindung zu Essen/Trinken und/oder Interkulturalität	- Interkulturelle Öffnung der Lerninhalte. Auszug aus der Kursbeschreibung: „Anderssein akzeptieren und den Umgang mit Vielfalt lernen: Wie kann ich die Vielfalt im Unterricht nutzen, so, dass alle dort abgeholt werden, wo sie stehen, und die Lernziele erreicht werden können? Die interkulturelle Pädagogik empfiehlt, dass fremde Ressourcen genutzt werden sollen. Im Kurs wird gezeigt, wie ein Lerngegenstand kulturell geöffnet werden kann. ...In dieser Auseinandersetzung werden implizit auch die Ziele des LP 21 bearbeitet wie ‚die Schüler/-innen lernen die Identität in Abhängigkeit des eigenen Umfeldes zu sehen und kritisch zur Debatte zu stellen‘ oder ‚sie merken, dass Identitäten nicht angeboren sind, sondern umgebildet werden können‘.“	- Eine WB: Jugendliche zwischen Genuss und Esskultur. „Durch Begegnungen mit anderen Esskulturen erweitern Jugendliche ihren Horizont und werden so auf ihr eigenes Essverhalten und ihre Ernährungsgeschichte aufmerksam. ...Wie beeinflusst die eigene Essgeschichte das aktuelle Essverhalten? Wie kann essbiografisches Lernen in einer interkulturellen Gruppe initiiert werden? Wie gelingt es im Unterricht, dass Jugendliche über ihre esskulturellen Prägnungen berichten, diese in der Klasse vorstellen und thematisch vertiefen, so dass Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Esskulturen entstehen können?“

<b>PH GR</b>		
--	--	--
<b>HEP Fribourg</b>		
--	--	--
<b>IUFE Genève</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine WB: Quelles pistes pour enseigner le français en s'appuyant sur la diversité des langues? (Jean Francoise de Pietro/Brigitte Gerber)</li> <li>- eine WB: Explorer les strategies en classes de langues (Brigitte Gerber)</li> <li>- eine WB: Motiver les élèves par l'approche multi-sensorielle (Roswitha Sanders)</li> <li>- eine WB: Si proche, si loin. Approche de la culture alémanique à travers différents aspects, notamment artistiques, historiques, quotidiens et plus particulièrement culinaires (Victor Saudan)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plurilinguisme, cultures éducatives et Méthodes dans m'enseignement du français langue d'accueil (DIAC) Laurent Gajo)</li> <li>- Verschiedene Kurse mit Bezug zu IK im Bereich Integration und Nichtdiskriminierung/Rassismus</li> </ul>	--
<b>PH TG</b>		
--	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 WB: Genau wie hier, nur alles anders. Kulturelle Vielfalt: Lebenswelten und Erziehungskonzepte (Mair Mustafa, Mireme Bajrami, Marta Oliveira Silva Nogueira, Marta Macedo)</li> </ul>	--
<b>HEP Vaud</b>		
--	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verschiedene Kurse mit Bezug zu IK im Bereich Integration und Frühförderung.</li> </ul>	--
<b>SUPSI*<sup>24</sup></b>		
--	--	--

<sup>24</sup> In den Interviews wird deutlich, dass die Schulen im Tessin eng begleitet werden und die Unterrichtsentwicklung – u.U. auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts – durch schulinterne Weiterbildungen erfolgt. Inwieweit dies auch für die anderen Kantone zutrifft, lässt sich im Rahmen der erhobenen Daten nicht definieren.

<b>PH LU</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine WB: A table! Aborder la culture française à travers le culinaire (Victor Saudan)</li> <li>- A table! Aborder la culture française à travers le culinaire – C'est l'ETE! (Victor Saudan)</li> </ul>	- Einzelne Kurse in Bezug auf Migration / Integration	--
<b>PH Schwyz</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Französischunterricht, lustvoll und kompetenzorientiert (allerdings ohne klaren Bezug zum Essen) (Monika Gisler)</li> </ul>	--	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hauswirtschaftliche Kompetenzen mit Lernaufgaben fördern (Maria Schmid). Aus dem Kursbescrieb: INHALTE</li> <li>- Wie gestalte ich als Lehrperson Lernaufgaben, welche die Schülerinnen und Schüler motivieren und kognitiv aktivieren sowie einen Bezug zum hauswirtschaftlichen Alltag der Schülerinnen und Schüler haben?</li> <li>- Wie kann ich kompetenzorientierte Lernaufgaben mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus entwickeln?</li> <li>- Inwiefern fördern „gute“ Lernaufgaben den Erkenntnisgewinn und das Erleben von Kompetenz der Lernenden?</li> </ul>
<b>PH ZG</b>		
--	--	--
<b>HEP BEJUNE</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- "L'autre langue, kein Problem" – création poétique bilingue (M. Michael Stauffer). Aus dem Kursbescrieb: Une approche décomplexée de l'autre langue. ... Trouver des approches différentes et ludiques de l'autre langue. Mobiliser toutes ses ressources et connaissances des langues que l'on a déjà.</li> <li>- Formation continue FiBi Education inclusive, plurilingue et interculturelle(?). Aus dem Kursbescrieb: Accompagner les enseignant-e-s dans la gestion de leur classe bi-/plurilingue, leur indiquer les ressources existantes dans le domaine de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'interculturalité au centre de l'enseignement des langues (Virginie Picardat). Aus dem Kursbescrieb: Définir ce qu'est la culture. Développer la conscience culturelle. Aller à la rencontre des préjugés et des clichés et apprendre à les dépasser. Développer la compétence interculturelle et la transmettre. Rapprochement sur lesquels bâtir une conscience interculturelle qui favorisera l'ouverture nécessaire pour recevoir un enseignement linguistique apprécié et enrichissant d'un point de vue humain et intellectuel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regarder, toucher, déguster... les cinq sens au service de l'éducation nutritionnelle (Sylviane Robert Volpato et Christine Humberset-Borel). Aus dem Kursbescrieb: Identifier le rôle des cinq sens dans les choix alimentaires et expérimenter l'analyse sensorielle afin de compléter la dimension nutritionnelle de l'apprentissage de l'alimentation.</li> </ul>

l'enseignement bi-/plurilingue, leur permettre d'échanger leurs expériences et matériaux didactiques avec des enseignant-e-s d'autres écoles similaires de l'espace BEJUNE et de mettre en place des synergies en construisant des séquences didactiques ...		
<b>PH SH</b>		
--	--	--
<b>PH SG</b>		
--	--	--
<b>PH ZH</b>		
--	- Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz in der Schule (Zeliha Aktas). Aus dem Kursbescrieb: Kursinhalt: Grundlagen der interkulturellen Kommunikation und Kommunikationsstörungen; Modelle der interkulturellen Sensibilität und Kompetenzentwicklung in Schulentwicklungsprozessen; Planung, Organisation und Durchführung eigener interkulturellen Projekte in Schule und Unterricht.	--

Insgesamt:

- Interkulturelle Angebote konzentrieren sich mehrheitlich auf den Bereich Integration/Migration, DaZ und Frühförderung
- Es gibt nur wenige Angebote zu Sprachvergleich/ELBE – es gibt mehr Angebote in diesem Bereich in den französischsprachigen Kantonen als in den deutschsprachigen
- Das Potential der Zusammenarbeit von Hauswirtschaft und Fremdsprachen unter Einbezug der Interkulturalität spiegelt sich im WB-Angebot der PHs nicht wider.
- Der Einbezug der Thematik lässt sich stark an einzelnen Personen/Persönlichkeiten festmachen.

## Anhang 2: Lehrwerke für Fremdsprachen

### Welche Rolle spielen Fragen rund um Kulinarik/Essen und Interkulturalität?

- Wie wird das Kulinarische konstruiert?
- Welches Kulturverständnis/welcher (inter-)kulturelle Ansatz wird verfolgt?
- Welche didaktische Zielsetzung wird verfolgt?

### Lehrwerke:

- Envol Band 7/8/9 + Modul ‚bon appetit‘. Lehrmittelverlag des Kanton Zürichs 2002 (Bd 2007 korrigierte Version von 2004)
- Bonne Chance. Berner Lehrmittel- und Medienverlag 1996
- Alex et Zoé et compagnie - CLE International Nr 2 (methode et cahier d'activités) 2001 + CLE Guide Pédagogique 2001/Cahier de Lecture : en vacances 2005
- Alex et Zoé et compagnie - CLE International Nr 3 (methode et cahier d'activités) 2003 + CLE Guide Pédagogique 2004/Cahier de Lecture : font le tour de monde 2005
- Amis et compagnie - CLE International 2008 (folgt auf Alex und Zoe) + Livre d'élèves/Cahier des activités (mit Portfolio und Tests) und Lehrhandbuch)
- Genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Langenscheid 2003

Envol Band 7/8/9 + Modul ‚bon appetit‘ Lehrmittelverlag des Kanton Zürichs 2002 (Bd 7 korrigierte Version von 2004) <a href="http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/LehrmittelSites/Envol/%C3%9CberdasLehrmittel/tabid/476/language/de-CH/Default.aspx">http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/LehrmittelSites/Envol/%C3%9CberdasLehrmittel/tabid/476/language/de-CH/Default.aspx</a>				
Bd 7	Themen	(Sprach-)didaktische Zielsetzung	Themen aus dem Bereich Kulinarik/(Inter-)kulturelles	Interpretation
Kapitel 3 S. 41 – 57	Bienvenues au restaurant d'Obelix (Essen und Kochen) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schülertagebuch</li> <li>• Kochrezepte</li> <li>• Projekt ‚Elterneinladung in die Schule‘; Schülertagebücher zum Projekt mit mehreren Übungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• article partitif (in Verbindung mit ‚de‘ + Mengenangaben/Verneinungen)</li> <li>• Verb ‚mettre‘ mit idiomatischer Verwendung/Redewendungen</li> <li>• Handlungsablauf einer Geschichte verstehen</li> <li>• Umgang mit Wörterbüchern</li> <li>• Textsorte: Rezept, Tagebuch</li> <li>• Einkaufsdialoge (Verkaufsgespräch)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuisine française</li> <li>• Mettre la table</li> <li>• Kochrezepte zum Nachmachen (‚la salade bretonne‘)</li> <li>• S. 54 ‚Kulturseite‘: Vergleich ‚typisch deutsch‘ vs. ‚typisch französisch‘; Unterschiede Romanie/Frankreich (z. B. dinner/souper) (bretonische Spezialitäten werden in Kapitel ‚vacances en Bretagne‘ wieder aufgegriffen.</li> </ul>	Essen wird als ‚Aufhänger‘ für sprachliche und grammatikalische Übungen genutzt. Wo Essen/Trinken in Ansätzen als ‚kulturelle Praxis‘ thematisiert wird, erscheint ‚Essen‘ im Kulturvergleich mit Schwerpunkten auf ‚Differenz‘ – klar essentialistischer Reduktionismus.
Kapitel 8, S. 126			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilder unterschiedlicher ‚typischer‘ Einkaufsläden (S. 126)</li> </ul>	

<b>Bd 8</b>	Themen	(Sprach-)didaktische Zielsetzung	Themen aus dem Bereich Kulinarik/(Inter-)kulturelles	
Kapitel 14 (S. 113 – 130)	Werbeplakate	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leseverständnis</li> <li>• Wertung/Beurteilung</li> <li>• Diskussion</li> <li>• Eigenheiten und Elemente einer Werbung kennen/seine Meinung ausdrücken/Botschaft einer Werbung verstehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleich von Werbeplakaten (im Laufe der Zeit) (Maggi-Sossenwürfel und Schweppes, Schokolade) – was hat sich verändert, Publikum, Geschmack, technische Mittel etc.</li> <li>• Thema der Kulinarik wird nicht weiter verfolgt</li> </ul>	
Kapitel 15	Science et technique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textverständnis</li> <li>• Eine Geschichte in der Vergangenheit erzählen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einer Biografie wichtige Informationen entnehmen</li> <li>• Auswirkungen der technischen Entwicklung auf das tägl. Leben</li> <li>• Verweis auf ‚kulinarische Elemente‘: Big Mac, Coca Cola, Kaugummi)</li> </ul>	
<b>Bd 9</b>	--	--	--	
<b>Modul ‚bon appetit‘ zu Envol 7; 2011, 17 Seiten zur Kulinarik</b>				
S. 2	Was esse ich gerne? Vorlieben der Jugend	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausdruck von Vorlieben</li> <li>• Lesen verschiedener Texttypen (‚authentische Texte‘)</li> <li>• Wortschatz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spezifität der franz. Küche plus Verweis auf ‚fast food‘</li> </ul>	Tendenz zu ‚inter-kulturellem Vergleich‘ (‚wir‘ und ‚die Anderen‘ und Verweis auf ‚Typizitäten/Spezifitäten‘)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Glossar</li> <li>• Wortschatz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fiktives Interview mit drei jungen Franzosen und Französinnen, Verweis auf spezifisch franz. Esswaren/Speisen wie z. B. le diablo und le croque monsieur</li> </ul>	
S. 4	l'eau perrier‘	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortschatzarbeit</li> <li>• Gebrauch von Nachschlagewerken</li> <li>• Mot/Parallel und Wortnetze erstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aussagen wie: Franzosen trinken viel Mineralwasser</li> </ul>	
S. 6/7	Resto au Mac Do?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskussion</li> <li>• Vergleich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Westschweizer Jugendliche berichten über die Situation in der Schweiz.</li> </ul>	
S. 8/9	Tour de France gastronomique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Würfelspiel mit 20 Fragen – Spielregeln erklären (Textsorte)</li> <li>• Formulieren eigener Meinungen.</li> <li>• Leseverständnis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen zu kulinarischen Spezialitäten der Regionen.</li> <li>• Grundwissen zu ‚Kulinarischem‘ z. B. ‚was ist ein Quiche‘?</li> </ul>	



S. 10/11	Jouons le jeu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenspiel</li> <li>• Sprechen</li> <li>• Telefonieren</li> <li>• Reklamieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenspiel im französischen Restaurant; französische Sitten und Umgangsformen</li> </ul>	
S 12/13	Les Restos di cœur. Reportage über sozial engagierte Restaurants-/Essensprojekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reportagen verstehen</li> <li>• Meinung äussern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennst Du ähnliche Projekte in der Schweiz, in deinem Kanton etc. (Vergleich); inkl. Kontaktadresse in Paris</li> </ul>	
S. 14		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachspiele in der Art von OULIPO</li> </ul>		
S. 15	Das habe ich gelernt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chunks für ‚Vorlieben‘</li> <li>• Wortschatz Gastronomie / Restaurantbesuch</li> <li>• Arbeitstechniken mit dem Wörterbuch</li> <li>• Lernreflexion</li> </ul>		
S. 16	Nabuchodinosae	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bandes dessinées mit Redewendungen rund ums Essen (Ins Fettnäpfchen treten, Umgang mit Redewendungen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachvergleich. Redewendungen rund ums Essen</li> </ul>	ELBE-Ansatz
<p><b>Kommentar zu ‚page bleu‘</b> von Michael Eissener vom 26.2.2014: Page bleu sind nach M.E. obligatorisch, werden aber von LP meist nicht genutzt. Eigene Erfahrungen/Rückmeldungen von PraxisIP und Studierenden: page bleu ... werden von Schulen häufig nicht gekauft...</p>				

Bonne Chance Berner Lehrmittel- und Medienverlag 1996			
Nr. 2	Themen	(Sprach-)didaktische Zielsetzung	Themen aus dem Bereich Kulinarik/(Inter-)kulturelles.
Etape 19, S. 91 - 102	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensmittel, Essen, Mahlzeit</li> <li>• Wandern und Essen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortschatz Esswaren, verschiedene Gefässe, Tischdecken</li> <li>• Deklination (toutes etc.) S. 95</li> <li>• Aufzählung</li> <li>• Syntax</li> <li>• Leseverständnis (Text- und Bildergeschichte zum Nach-Erzählen)</li> <li>• kommunikativer Gebrauch verschiedener grammatikalischer Elemente (plus Übung zum article partitif)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotos verschiedener ‚länderspezifischer‘ Läden (Supermarkt, ‚triperie‘, Käseladen etc.) Fotos von Produkten/Gefässen</li> </ul>
S. 100	Supermarkt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lückenübung – article partitif</li> <li>• Vokabular (Essenswaren)</li> <li>• Übung zu eigenen Essensgewohnheiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‚les Repas‘ – regionalspezifische Speisen</li> <li>• eigene Essgewohnheiten (Frühstück, Mittag-, Abendessen)</li> </ul>
S. 101	Marronivverkäufer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantität und Verwendung von ‚en‘</li> </ul>	
S. 102	Tischdecken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vokabular Geschirr/Besteck/Tischdecken</li> <li>• Übung: ‚erst lege ich ...‘</li> </ul>	
S. 103	Les repas en Suisse et en France		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‚Ländervergleich‘: Öffnungszeiten Frankreich / Deutschland, Bezeichnungen Frankreich / Romandie (souper/dinner)</li> </ul>
S. 104	Typisch französische Rezepte	Rezepte lesen und verstehen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‚typisch franz. Rezepte‘ (Mousse au chocolad, Salad nicoise croque-monsieur)</li> </ul>
Themen rund um ‚Essen‘ kommt auch in weiteren Kapiteln vor, z. B. ‚plaisir de lire (S. 157): Essensgewohnheiten am Sa Abend, ‚schlechtes‘ Essen in Amerika/Fast-food, Verweis auf Schweizer Spezialitäten (Rösti, Raclette etc.)			

‚Essen‘ wird nur als ‚Aufhänger‘ für grammatikalische Strukturen verwendet. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Essen/Trinken als kulturelle Praxis findet nicht statt. Essen wird mehrheitlich dekontextualisiert – nicht im Sinne einer ‚kulturellen Praxis‘ genutzt.

Wo dies in Ansätzen passiert, erscheint ‚Essen‘ im Kulturvergleich mit Schwerpunkten auf ‚Differenz‘ – klar essentialistischer Reduktionismus: In der Romandie ist es ... in Frankreich ist es ... ‚La France est plus grande que la Suisse‘

Alex et Zoéet compagnie – CLE International Nr. 2 (methode et cahier d'activités) 2001. CLE Guide Pédagogique 2001/Cahier de Lecture: en vacances 2005				
Allgemeine Bemerkung: Essen und Esswaren werden punktuell und sequenziell behandelt				
	Themen	(Sprach-)didaktische Zielsetzung	Themen aus dem Bereich Kulinarik/(Inter-)kulturelles.	
S. 5	J'aime/j'aime pas...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausdruck von Vorlieben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... Beispiele auch aus dem Essbereich z. B. ‚ich koche gerne‘</li> </ul>	
Unite 2, S. 6/7	Tagesablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung des Tagesablaufs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... unter Einbezug von ‚Essmomenten‘ (Frühstück)</li> </ul>	
Unite 3, S.11	Wochenplanung		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kantine-Essen mit Bildern</li> <li>• Internationale Küche (Hühnchen, Spaghetti, Fisch am Freitag)</li> <li>• Französischstd. im Std.plan werden mit dem Eiffelturm und Croissants symbolisiert.</li> </ul>	Interkultureller Ansatz mit Schwerpunkten auf dem Vergleich ‚wir und die anderen‘ – jedoch mit reflexiven Momenten und Verweisen auf ‚die eigene Praxis‘ sowie auf ‚Internationales‘
Unite 8, S. 35-37	Einheit zu Kulinarischen Aspekten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hören, Hörverständnis, Wortschatzarbeit (Speisekarte)</li> <li>• Dialog/Sprechen</li> <li>• Rezept mit Bild/Text/Höraufgabe</li> <li>• Würfelaufgabe auch mit Esswaren</li> <li>• BD – Erdbeertorte; Anspielung auf ‚Kulturwissen‘/literarische Kenntnisse (Lafontaine)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestellung im Cafe/Speisekarte</li> <li>• Dialog zwischen Kellner und Kundin in ‚typischem‘ franz. Setting: Strassencafe, Quiche etc.</li> <li>• Crepe (allgemeines Rezept)</li> </ul>	
Unité 9, S. 39	Vorlieben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je prefere...</li> <li>• BD – in Verbindung mit literarischem Wissen, Würfelspiel (auch mit Esswaren)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialog von Mädchen und Jungen auch in Bezug auf Esswaren</li> </ul>	
Unité 13, S. 61f.	Je collection... le tarte et le crepes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortschatzarbeit</li> </ul>	(kein eigentlicher Bezug zu Kulinarik)	

Alex et Zoé et compagnie – CLE International Nr. 3 (methode et cahier d'activités) 2003 CLE Guide Pédagogique 2004/Cahier de Lecture: font le tour de monde 2005				
	Themen	(Sprach-)didaktische Zielsetzung	Themen aus dem Bereich Kulinarik/(Inter-)kulturelles	
Unité 2, Lektion 3, S. 8	Weltkarte mit Markierung der francophonen Länder		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Francophonie + Differenzierung zwischen Alltags- und ‚offizieller‘ Sprache</li> </ul>	
Unité 3, Lektion 1	Landschaftsvokabular am Beispiel des Libanons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vokabular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Landschaft/Libanon</li> </ul>	<p>‚kritisch interkultureller‘ oder ‚transkultureller Ansatz: Französisch wird einerseits in den Kontext der ‚Francophonie‘ gestellt, Frankreich wird immer wieder ‚differenziert‘ dargestellt.</p> <p>Verweis auf Gemeinsamkeit und Differenz. Zum Schluss, nach der ‚Weltreise‘ wird aus ‚Typischem‘ ‚Neues‘ hergestellt (Hybridisierung, Entkontextualisierung von ‚Kultur‘.</p>
Unité 3, Lektion 3	Geschichte des Alphabets und der Schriftarten		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...ausgehend vom phönizischen Alphabet (ELBE!)</li> </ul>	
Unité 4, Lektion 1, S. 16-19	Pique-nique Mit abschliessendem BD (Anspielung auf eine Fabel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hörverständnis</li> <li>• Wortschatz (Essen)</li> <li>• Article partitif</li> <li>• Wie macht man was? (Cidre, goufre, Orangensaft)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spezialitäten aus französischen Regionen (Normandie: Apfel, Butter, Camembert (de France), Bourgogne: Boef, moutarde, escargot. Bretagne: Sardine, Cidre, Crepes. Provence: Olivenöl, Melone, Pfirsich).</li> <li>• Zuordnen von Landschaften / Regionen, S. 17 Geographie, le regions de la France (inkl. Hinweis auf Eurotunnel)</li> </ul>	
Unité 8, Lektion 1, S. 34f	Souvenir de France Mit abschliessendem BD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hörverständnis</li> <li>• Herkunft ausdrücken</li> <li>• Meinung äussern</li> <li>• Gedicht (Textsorte/Textverständnis)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Typisches aus der Region: Seife: Marseille; Storch: Elsass, Postkarten von Loireschlössern. Marionetten aus Lyon, Kastanien und Käse für Korsika</li> </ul>	
Unité 8, Lektion 4, S. 37f.	Cadeaux de France Mit abschliessendem BD		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschmackdegustationen der ‚Souvenir de France (Lektion 1)</li> </ul>	
Unité 10, S. 45	Auf den Antillen		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exotische Früchte und Meeresfrüchte. Francophonie und kulturelle Kenntnisse</li> </ul>	
Unité 13, S. 61	In Marokko		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marokkanische Spezialitäten (Karotten an Orangen, Sardinen, Poulet mit Oliven und Zitronen etc. Dekoration im Restaurant (Rosen im Brunnen etc.)</li> </ul>	
Unité 15, S. 67	Retour alla maison		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfindung neuer Rezepte mit Produkten aus aller Welt.</li> </ul>	

<b>Amis et compagnie – CLE International 2008 (folgt auf Alex und Zoe) Livre d'élèves/Cahier des activités (mit Portfolio und Tests) und Lehrerhandbuch</b>				
	Themen	(Sprach-)didaktische Zielsetzung	Themen aus dem Bereich Kulinarik/(Inter-)kulturelles	
Allgemeines	Einbandinnenseite. Frankreichkarte gezeichnet mit Nahrungsmitteln zur Kennzeichnung der Regionen; am Ende: Weltkarte mit Frankreich und seinen aussereuropäischen Territorien.			
	Akteure unterschiedlicher ‚Herkunft‘. Ein dunkelhäutiger Junge erscheint in Unite 1, S. 3 als Dialogpartner (ich liebe kochen und auf Internet surfen); S. 19 lässt sich eine Figur mit asiatisch-chinesischen Gesichtszügen erkennen; auch bei den Zeichnungen gibt es unterschiedliche Phänotypen mit französischen Namen (S. 20., 29)			
	Themen	(Sprach-)didaktische Zielsetzung	Themen aus dem Bereich Kulinarik/(Inter-)kulturelles	
Unité 11, Lektion 1, S. 88f.	Ein grosses Fest wird organisiert	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vokabular: Tisch- und Esswaren</li> <li>• Rezept (Abfolge des Rezepts ordnen)</li> <li>• Mengenangaben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piece montée (Spezialität zu speziellen Festen) inkl. Rezept</li> </ul>	
S. 95	Kulturseite ‚culture et civilisation‘	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patisserie/Gebäcksorten mit dem Aufruf zum Vergleich: „Vergleiche mit den Desserts deines Landes“.</li> </ul>	

<b>Genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Langenscheid 2003</b>				
<b>1 Sequenz Kapitel 8 ‚Essen und Trinken‘</b>	Themen	(Sprach-)didaktische Zielsetzung	Themen aus dem Bereich Kulinarik/(Inter-)kulturelles	
<b>(S. 48-53)</b>	Essen und Trinken international Pantomime (zeigt, was ihr esst und trinkt)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen, Satzstruktur, Steigerungsformen in kommunikativem Kontext (keine Grammatik)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was isst man in meinem Land/in deinem Land</li> <li>• Essen zu Hause und im öffentlichen Raum</li> </ul>	Vergleich – nicht zwischen ‚Ländern‘, sondern zwischen ‚Deutschland‘ und den einzelnen SuS der Klasse.
	Frühstück/Mittagessen/Abendessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bild- und Lesekompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‚deutsche Kultur‘</li> <li>• Inkl. Vergleich: wie ist das bei Euch? (mündl. und schriftl.)</li> </ul>	

	Geschmacksache	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hör- und Leseverständnis (Arbeit mit einem ‚kulinarischen‘ Lied)</li> <li>• Morphosyntaktische Strukturen)</li> <li>• Possesivartikel</li> <li>• Präpositionen (Dativ)</li> <li>• Übungen und Minidialoge haben keinen thematischen Bezug zum Essen/Kulinarik</li> </ul>		
	Jugend- und Essen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesekompetenz (Zeitungsausschnitte zu Ernährungsfragen)</li> <li>• Diskussionskompetenz zu Schlagzeilen</li> <li>• Wortspiele und Witze</li> </ul>		
	Essen und Sprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polysemie und Redewendungen (‚erste Sahne‘, ‚Tomaten auf den Augen‘ etc.)</li> <li>• Freie Rede, Dialoge/Rollenspiele</li> <li>• Schreibkompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachvergleich!</li> <li>• Wie sagt man das in eurer Muttersprache (S. 53)</li> </ul>	ELBE
Kapitel 10 (Wiederholungskapitel)	Übung 5 (S. 61)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjektivdeklinaton</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was isst und trinkst Du am liebsten?</li> </ul>	
	Übung 6 (S. 62)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leseverständnis Lückentext</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‚ein km Bratwurst‘ bitte</li> </ul>	
	Übung 8 (S. 62)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Themen Kleidung – Essen – Sport</li> </ul>	
	Übung 9 – 11 (S. 63)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textverständnis</li> <li>• Textsorte: Rezept</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internationale Rezepte (armer Ritter)</li> </ul>	
Kapitel 14 (S. 84ff.)	Typisch Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hörverständnis (zu Fremdbildern)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essstereotypen (was sagen Jugendliche aus anderen Ländern zu typischen Aspekten in Deutschland – unter anderem zum Essen?)</li> </ul>	Thematisieren von Stereotypen
Weitere Kapitel, z. B. S. 97f.	Essen kommt vereinzelt als Thema vor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internetrecherche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suche nach verschiedenen Weihnachtsessen/Osteressen</li> <li>• Interview mit Persa aus Griechenland „Was ist bei Euch das wichtigste Fest?“ S. 98</li> </ul>	



## Anhang 3: Raster Fallstudien

Kommentar zu den Kriterien:

- A) Ort und Kurzbeschreibung: a) Akteure b) organisatorischer Rahmen, Bezug zum Regelunterricht, c) räumlich-zeitlicher Rahmen, d) Programm, e) untersuchte Teile und Aspekte?
- B) Erscheinung von E&T: a) in welchem Kontext erscheint E&T, b) via welche Kanäle werden die Inhalte in den Unterricht eingebracht, c) welche materiellen Erscheinungen haben diese Inhalte?
- C) Aufgabenstellungen/Zielkompetenzen (L2/IK/HW)/Aspekte von Unterricht: a) Aufgabenstellung: wie sieht die Architektur der Aufgabenstellungen in Teilaufgaben aus? (hierarchisierte Gesamtstruktur oder Abfolge isolierter Aufgaben...) b) Zielkompetenzen (L2, IK, HW): savoir/savoir-faire/savoir-être c) grundsätzliche didaktische Aspekte (Kriterien von gutem Unterricht: *étayage*, *Zone proximale de développement*, Autonomie, Motivation/Emotion, Repräsentationsform: enaktiv, ikonisch, symbolisch)
- D) Séquences de pratique culturelle réflexive/Sequenzen Reflexiver Kulturpraxis: a) Frequenz/Situierung im Unterrichtsablauf, b) Sequenzialität (Ausdehnung, Vollständigkeit, Explizitheit), c) Fokussierte Praktiken, Ansatz, Beispiele, Repräsentationsform d) Komplexität, Reichtum Diskursobjekt (Präzision der Verbalisierung/kognitive Verarbeitungstiefe), e) Referentielle und enonziative Verankerung/Kontextualisierung, f) sprachvergleichende, -reflektierende Aspekte
- E) Potentiale und Problemzonen: Welche Aspekte in den beobachteten und teilweise transkribierten Unterrichtssequenzen lassen auf vorhandene Lernpotentiale oder aber auf didaktische Problemzonen schliessen?

Wichtige Anmerkung zu allen Fallstudien: in den Analysen wurden nur die beobachteten und teilweise transkribierten Unterrichtssequenzen untersucht und kommentiert – unsere Kommentare decken somit keineswegs den ganzen Unterricht mit Inhalt E&T der besuchten LP ab. Aufgrund der geführten Gespräche gehen wir aber davon aus, dass es sich bei den analysierten Sequenzen um typische Ausschnitte des Regelunterrichts dieser LP handelt.

### FALLSTUDIE 1: GENF

#### A) Ort und Kurzbeschreibung: GENF/Cycle d'orientation: Selber Kochen oder auswärts Essen gehen.../Besuch in einer Dorfkäserei

Klasse 10. Schuljahr (Cycle d'orientation)

##### a) Onex (8 Lektionen à 45')

Ausgehend von dem im Lehrmittel vorgesehenen Themen und Übungen zu E&T werden u.a. die Bereiche «Einkaufen von Esswaren», «im Restaurant bestellen» und «über kulinarische Vorlieben sprechen» sprachlich aufgebaut und geübt. In Gruppenarbeit werden verschiedene Menus entworfen, verschriftlicht und gegenseitig bewertet. Diese Arbeiten gehören zum Teil zur Vorbereitung einer Projektwoche in Münstair. Es werden im Unterricht auch Zusatzinformationen zur Käseherstellung vermittelt als theoretische Einführung für einen Besuch in der Dorfkäserei während der Projektwoche.

Programm:

- 1) Mise en train: Essen und Trinken international (attribuer des aliments à des images (bistrot, marché, affiches.../Mimer ce qu'on mange ou boit)
- 2) Faire une affiche à 2 d'un magasin de nourriture avec des actions: Bäckerei, Käserei, Metzgerei, Dorfladen, Obst-Gemüsemarkt
- 3) Questions sur ce qu'on peut acheter où, à quel prix/ les repas (manuel)/ écrire un petit texte sur ce que je mange à chaque repas, à quel moment et avec qui...
- 4) En ½ classe: sketches (les 6 affiches sont disposées dans la salle, 6 élèves jouent les vendeurs, 6 élèves font les commissions avec une liste préparée en français, mais ils doivent faire les courses en allemand, utilisation quantité et prix)
- 5) Les repas/im Restaurant (exercices dans le manuel) *brainstorming* pour trouver ensemble les expressions nécessaires pour commander dans un restaurant
- 6) En ½ classe: sketches «Im Restaurant» à 3 (carte de menu authentique en allemand, scénario pour le déroulement donné en français)
- 7) Travail sur les menus: kulinarische Vorlieben nennen, eigene Menus kreieren und besprechen hinsichtlich Projektwoche
- 8) Travail sur des recettes écrites et sur la production de fromage

## b) Müstair (1 Projektwoche/«Semaine verte»)

Im Zentrum der Projektwoche steht die tägliche Benevolatsarbeit für den Landschaftsschutz in der Gemeinde Müstair. Eine wichtige Rolle spielt aber auch das gemeinsame Planen, Einkaufen und Zubereiten der Mahlzeiten. Die zwei verantwortlichen LP versuchen, wenn immer möglich die Aktivitäten in deutscher Sprache durchzuführen. (Sie machen aber häufige Sprachwechsel zur Sicherung der gegenseitigen Verständigung). Höhepunkte der Woche sind der Besuch in der Dorfkäserei mit Käsedegustation (in Begleitung eines MeMo-Mitglieds als Begleiter, der den Besuch filmisch festhält und am Schluss die kurze Käsedegustation auf der Strasse vor der Käserei animiert) und anschliessendes Nachtessen (mit regionalen Spezialitäten) im Dorffrestaurant.

Programm:

- 1) Besuch mit Führung in der Dorfkäserei: Erläuterungen in Standarddeutsch des Käasers zur Produktion und Lagerung der verschiedenen Sorten von Bergkäse. Anschliessend Degustation dieser Sorten auf der Strasse vor der Käserei mit Zusatzinformationen des Käasers und Übersetzung durch den Reisebegleiter. Die SuS probieren die Käse und notieren ihre Eindrücke auf das vom Reisebegleiter verteilte Raster (siehe Anhang).

## B) GENF: Erscheinung von E&T:

- Themenbereich = ESSEN UND GESUNDHEIT
- Dossier mit ansatzweise transkultureller und kulturenvergleichender Dimension im Lehrmittel
- Ausgangspunkt ist grundsätzlich die Lebenswelt der SuS, doch ohne Präzisierungen der Rezepte, familiären Traditionen oder Besonderheiten
- E&T-Inhalte stammen aus 5 Quellen:
  - a) LM: Essen und Trinken international, les repas (wann, was, mit wem), typische Landesküchen, (Jugend und Essen, Essen und Sprache: Redewendungen)
  - b) Zusatzaktivitäten mit Materialien: im Laden, im Restaurant, authentische Speisekarten aus der Deutschschweiz, L2-didaktisierte Rezepte, mehrsprachiges Fotolexikon mit Lebensmitteln
  - c) Referenzdossier Sprachmittel: Lebensmittel und Tischgeschirr, Einkaufslisten, Essgewohnheiten und Geschmackskulturen verstehen und in Beziehung setzen können mit Herkunftsländern, Werbung zum Thema Essen, Speisekarten, Bestellung im Restaurant, Anekdoten rund ums Essen, Texte zu Essen und Gesundheit, Ratschläge für gesundes Essen
  - d) Vorbereitung Projektwoche: zweisprachiges Merkblatt zur Käseproduktion mit Raster für die Degustation
  - e) Besuch der Käserei: zuerst Besuch des Käseiladens, Kennenlernen der Endprodukte, dann Führung durch die ganze Käserei, Produktionsschritte im Detail, zum Schluss Degustation der verschiedenen Käse mit zusätzlichen Informationen des Käasers, Raster für die Degustation aus der Unterricht in Genf

## C) GENF: Aufgabenstellungen/Zielkompetenzen (L2/IK/HW)/Aspekte von Unterricht:

Onex:

- zusätzliches Referenzdossier Sprachmittel gegliedert nach (kommunikativen) Kompetenzziele: Je suis capable de: nommer des aliments, des boissons et la vaisselle de table/comprendre une liste de courses et d'en rédiger une/comprendre un texte sur les habitudes alimentaires quotidiennes (horaires, personnes à table, distribution des tâches, composition des repas, capacité personnelle à cuisiner) et je peux m'exprimer à ce sujet/comprendre les goûts et habitudes alimentaires de qqn (**éventuellement en rapport avec son pays d'origine**) et je peux m'exprimer à ce sujet
- im Lehrplan (PER) sind Kompetenzziele sehr allgemein gehalten auf der Ebene kommunikativer Fertigkeiten
- im Lehrplan und im Referenzdossier Sprachmittel kaum explizite Hinweise auf spezifische L2-kulturelle Praktiken oder interkulturelle Perspektiven (mit einer Ausnahme, vgl. weiter oben)
- im Unterricht vermischen sich die verschiedenen Kompetenzziele, die sprachlichen sind aber klar dominant und strukturieren den Ablauf; das Korrekturverhalten der LP verweist immer wieder auf die sprachliche Norm, auch wenn die Aufgaben eher textuelle oder inhaltsorientierte Aktivitäten auslösen sollen
- die Sprachhandlungen der SuS sind sehr punktuell, häufig nur ein Wort oder eine Wendung, es kommt kaum zu komplexeren Äusserungen oder Interaktionen; die Klassensprache ist mehrheitlich Französisch, Antworten auf Fragen oder als Teil einer Übung sind aber grundsätzlich auf Deutsch, die SuS scheinen motiviert zu sein, können sich aber relativ wenig einbringen
- die Hierarchisierung der Teilaufgaben hinsichtlich einer grösseren Aufgabenstellung sind zwar theoretisch vorhanden, aber für die SuS wenig nachvollziehbar (z. B. Sprachmittel aufbauen zum über Vorlieben sprechen -> Lieblingsmenüs zusammenstellen -> für die Projektwoche einen Menüplan aufstellen) und die stark sprachlich ausgerichteten Übungen erscheinen so etwas als Selbstzweck

Müstair:

- Besuch der Käserei konfrontiert SuS mit einer Vielzahl von Eindrücken, Informationen, Gegenständen, Orten: die verschiedenen Käsesorten, die Produktionsorte, -abläufe, etc. Leider zeigt sich rasch, dass die SuS trotz grosser Motivation nur sehr wenig mit all den Informationen machen können: der zweisprachige Käser (romanisch-deutsch) versucht so gut wie möglich auf Deutsch zu erklären: sprachlich und inhaltlich übersteigen die Erklärungen meistens die Möglichkeiten der SuS, die engen Räume der Käserei erlauben kaum eine Interaktion (keine Rückfragen, Kommentare...) und auch die sinnliche Wahrnehmung (starker Geruch der Laugen und trocknenden

Käse), führt dazu dass die SuS mehr oder weniger aus der Kommunikation aussteigen und den Raum verlassen (eindrückliche Gesten und Mimiken des Unbehagens). Die Begleitpersonen versuchen zwar zu vermitteln, aber am Schluss findet das Gespräch eigentlich nur noch zwischen Käser und Begleitpersonen statt. Erst im Rahmen der anschliessenden Degustation ausserhalb der Käserei, mithilfe eines Fragenrasters und dank der direkten Übersetzung der Erläuterungen des Käfers durch die Begleitpersonen kommt es dann zu einer erfolgreichen Interaktion mit den SuS, welche wiederum sehr motiviert auf die gestellte Aufgabe reagieren und das Degustationsraster in kurzer Zeit ausfüllen.

## D) GENF: Séquences de pratique culturelle réflexive (SPCR )

- die Praktiken «Einkaufen im Laden», «Bestellen im Restaurant», «Über – kulinarische Vorlieben – Reden», «Menü zusammenstellen» werden vor allem als sprachliche-kommunikative Übungen realisiert, als inhaltlich Referenz dient der lebensweltliche Hintergrund der SuS oder aber die authentischen Menükarten aus der Deutschschweiz, aber die kulturelle Dimension dieser Praktiken werden weder hinsichtlich der Zielsprachenkulturen, noch der Erfahrungen der SuS, noch transkulturell («welche Formen von Menüs existieren» präzisiert oder kommentiert
- eine gewisse kulturelle Kontextualisierung der Praktiken geschieht bei der Besprechung der Lieblingsmenüs («woher kommen die Sushi?», «was ist die Spezialität von Äthiopien?», «von Portugal?») die Frage-/Antwortstrukturierung der Aufgabenstellung erlaubt es aber nicht, diese Aspekte zu vertiefen und gewisse sprachliche Hindernisse, welche als Ausgangspunkt für eine sprachlich-kulturelle Reflexion genutzt werden könnten («Bacalao» – (Gelächter der Klasse) «ja das übersetzen wir nicht, das kann man nicht gut übersetzen...») werden umgangen...
- auch die Thematik der «Gesundheit» wird nur am Rande gestreift: beim Üben von «x ist zu y» scheint sie kurz auf «Speck ist zu fett... schlecht für die Gesundheit...»
- in den wenigen beobachteten Gesprächsteilen zwischen SuS finden sich Anhaltspunkte für eine gewisse Reflexivität von Ernährungspraktiken: welche Speisen isst man zusammen, welche nicht: «des pâtes avec une omelette, est-ce qu tu manges des pâtes avec des omelettes?»

## E) GENF:

### a) Potentiale:

- Lehrmittel, Lehrplan und Sprachreferentiel erlauben E&T ausführlich zu thematisieren und auch in inter-und transkultureller Weise anzugehen
- auch sprachvergleichende Ansätze sind vorhanden
- Verbindung der Thematik mit Gesundheit und Prävention
- Ausrichtung auf den Lebensweltbezug der SuS
- grosse Wertschätzung interkultureller Zielsetzungen
- Existenz von Projektwochen mit E&T Themen

### b) Problemzonen:

- Schulinfrastruktur verunmöglicht konkrete Koch-/Esspraktiken in den L2-Unterricht zu integrieren
- die Trennung zwischen ausschliesslich theoretisch-vorbereitendem Teil in Onex und praxeologisch-sinnlichem Erfahrungsteil in Müstair verunmöglicht eine echte reflexive Kulturpraxis: die beiden Dimensionen, praktische und theoretische, müssen in derselben Handlungssequenz verbunden werden
- stark L2-didaktisierte Unterrichtspraxis mit Zielsetzung punktuell kommunikativer Kompetenzen: wenig kulturelle Kontextualisierung und Präzisierungen; wenig Sprachhandlung in L2
- wenig lernförderliche Aufgabenstellungen, wenig hierarchisierte Strukturierung der Aufgaben mit co-aktioneller/co-kultureller Ausrichtung
- kulinarische Dimension bleibt neutral, allgemein, wenig referentielle Verankerungen: weder zielsprachenräumlich, noch transkulturell, noch lebensweltlich
- die SuS kommunizieren untereinander grundsätzlich in Französisch und brauchen Deutsch nur in der Interaktion mit der LP und auch da mit häufigem Sprachwechsel – wenig kommunikative Strategiekompetenz

## FALLSTUDIE 2: SURSEE

### A) Ort und Kurzbeschreibung: SURSEE: Hauswirtschaftsunterricht in französischer Sprache: «A table chez les Juras-siens»

Klasse 7. Schuljahr (entspricht 1. Klasse Sekundarschule)

Während vier Wochen unterrichtet AT Hauswirtschaft in französischer Sprache. Sie ist gleichzeitig auch die Französischlehrerin der Klasse. Dies gibt ihr die Möglichkeit Verbindungen herzustellen zwischen beiden Fächern, namentlich zur Vorbereitung des Vokabulars der Hauswirtschaft im Französischunterricht. Da es sich um die allerersten Schritte im Hauswirtschaftsunterricht handelt, steht im Zentrum einerseits das Erlernen der Grundlagen des Arbeitens in der Schulküche, andererseits das Erlernen des gemeinsamen Kochens. Da die LP aus dem Jura stammt, hat sie als erstes Rezept eine Jurasische Spezialität gewählt, um so die Ernährungsbildung auch hinsichtlich kultureller Aspekte vermehrt auf den Zielsprachenraum auszurichten: les croûtes dorées mit Erdbeerkompott und Eistee. In einem zweiten Block steht ein ganzes Menü auf dem Plan: «Geschwellti» mit Kräuterquark, Salat, Käseplatte mit Tête de moine und Pommes glacées» als Dessert.

## Programm:

### 1<sup>er</sup> bloc de français L2: Introduction générale

#### 1<sup>er</sup> bloc d'économie familiale

- 1) Travail sur les ustensiles de cuisine (mots allemands -> français, photos -> mots français, mots français -> chercher objets dans la cuisine, description en allemand -> chercher objets dans la cuisine)
- 2) Apprendre les règles de comportement en économie familiale: versions écrites en français et en allemand découpées: les élèves doivent les trier et mettre dans le bon ordre, discussion des stratégies utilisées
- 3) Présentation de la première recette à réaliser ensemble: a) explication de la mise en place, b) savoir –lire une recette, c) information sur la recette et son origine, explication variationniste, d) créer des groupes, e) règles d'hygiène, f) mise en place, g) préparation des plats en groupe avec l'aide de l'enseignant

#### 2<sup>e</sup> bloc de français:

- 1) Travail sur les ustensiles de cuisine (par écrit)
- 2) Exercice «ich kann sagen was ich gerne/nicht gerne ess », par écrit, devoir: faire dessin annoté d'une table avec les couverts et les aliments préférés
- 3) Introduction du menu à cuisiner l'après-midi en économie familiale: mettre de l'ordre dans les étiquettes découpées des plats du menu, correction par l'enseignant, présentation en français du menu avec projecteur, les élèves essaient de comprendre

#### 2<sup>e</sup> bloc d'économie familiale

- 1) distribution de 5 recettes en français, création de groupes et clarification des tâches
- 2) explication des règles de l'enseignement bilingue (quelle langue utiliser à quel moment)
- 3) clarification des termes techniques (difficultés en français et en allemand!)
- 4) préparation des plats en groupes, discussion de goût (quantité d'oignon)

## B) SURSEE: Erscheinung von E&T:

- sowohl im bilingualen Hauswirtschaftsunterricht als auch im damit gekoppelten Französischunterricht sind enaktive, ikonische und symbolische Repräsentationen aufeinander bezogen: Fotos, konkrete Kochutensilien, sprachliche Begriffe werden in verschiedenen Szenarien und Bezügen kennengelernt und geübt
- der Wechsel zwischen Sprachen, Texten, Vokabular, Handlungsabläufen ist geplanter Teil im sprachlichen und fachlichen Lernprozess, dabei wird die Räumlichkeit von Anfang an stark einbezogen: Theorieraum versus Kochraum einerseits, Kochraum als Infrastruktur mit Kücheninseln, Tischen, Utensilien, Esswaren andererseits
- bei der Mise en Place und beim gemeinsamen Kochen und Essen wird der Bezug zur komplexen sinnlichen Kontextualisierung der Lernprozesse gänzlich vollzogen: es fragt sich nur in wie weit diese Prozesse ihrerseits wahrgenommen und reflektiert werden (Metakognition)

## C) SURSEE: Aufgabenstellungen/Zielkompetenzen (L2/IK/HW)/Aspekte von Unterricht:

- im Vordergrund des zweisprachigen Hauswirtschaftsunterrichts stehen klar die fachlichen Kompetenzen, denen sich die L2-Zielsetzungen unterordnen müssen
- da es sich um die ersten Schritte in Hauswirtschaft handelt, müssen sich die SuS die ganzen Grundkenntnisse der Hauswirtschaft in F und D aneignen
- gewisse SuS stellen den zweisprachigen Ansatz in Frage und wollen Hauswirtschaft nicht mit Französisch koppeln
- der ständige Sprachwechsel der LP führt zu einem asymmetrisch bilingualen Sprachgebrauch im Unterricht: die SuS sprechen ausschliesslich Deutsch (untereinander und mit der LP) während die LP sehr viel in Französisch spricht, alles Wichtige aber auch auf Deutsch sagt
- im Vordergrund des L2-Lernens steht die rezeptiven Fertigkeiten und das Organisieren der Verstehensprozesse zwischen D, F und neuem Fachwissen
- Französisch wird vor allem aktiviert hinsichtlich Wörterwissen und Verstehen bestimmter Formulierungen und technischer Begriffe
- Verstehens- und Lernstrategien werden thematisiert (Parallelwörter, Wörterbuchgebrauch, etc.)
- das eigentliche Sprachhandeln geschieht in Dialekt (unter den SuS) oder Standarddeutsch (mit der LP)
- beim Kochen zeigt sich dann aber ein wichtiger Aspekt für die E&T-Praxis: sie ist häufig verbal eher unbedeutend: die enaktive und ikonische Dimension ist klar dominant und die Kommunikation zwischen den Kochenden funktioniert via Bilder, zeigen, nachmachen, und stark kontextualisierten sprachlichen (non-verbalen und verbalen) Austauschen
- interkulturelle und sprachvergleichende, variationnistische Aspekte kommen nur sehr selten und punktuell vor (siehe unter D)

## D) SURSEE: Séquences de pratique culturelle réflexive (SPCR)

- als Einstieg in die Ernährungsbildung böte sich eine Vielzahl von kulturellen Praktiken an inter- oder transkulturell thematisiert zu werden: welche Aspekte prägen Ernährung, Kochen, Einkaufen, eine Küche, ein Restaurant, etc.
- doch (inter-)kulturelle Aspekte werden nur am Rande thematisiert: zum Beispiel hinsichtlich der Herkunft des ersten Rezeptes: les croûtes dorées aus dem Kanton Jura, oder die Unterscheidung zwischen «Souper» und «diner»

für Nachtessen in Westschweiz oder Frankreich, aber die Kommentare hierzu sind wie zufällig und wie ohne wirkliche Bedeutung

- die interessantesten interkulturellen und sprachvergleichenden Momente finden sich beim Einkaufen mit einer französischsprachigen Einkaufsliste im Supermarkt (mehrsprachige Etiketten lesen und deuten), und beim gemeinsamen Essen, bei dem die SuS mit Migrationshintergrund das Gespräch auf den Zusammenhang Essen, Herkunft, Identität lenken (aber in deutscher Sprache und ohne dass die LP dieses Thema sinnvoll reintegrieren und nutzen kann) Problem: erneut mangelnde Reflexion der Stereotypen: Was haben Gschwellte und Kräuterquark 'typisch Jurassisches' an sich? Was genau ist das (kulturreflexive) Lernziel der Aktivität?
- punktuelle sprachvergleichende und -reflexive Sequenzen können ausgelöst werden durch für die SuS schwer verständliche Begriffe in F (oder in D!) wie zum Beispiel «das Kerngehäuse entfernen»

## E) SURSEE:

### a) Potentiale:

- zweisprachiger Haushaltsunterricht bietet eine Vielzahl an sprachlichen, kommunikativen und (inter-)kulturellen Lerngelegenheiten, welche quasi automatisch in grössere Handlungsabläufe und co-aktionelle Aufgabenstellungen integriert werden können
- enaktive, ikonische und symbolische Aspekte ergänzen sich lernfördernd und die grundsätzliche praxeologische Ausrichtung schafft laufend Gelegenheiten zur reflexiven Praxis – falls mögliche reflexive Schlaufen von der LP ausgelöst werden

### b) Problemzonen:

- eine grosse Gefahr liegt in einem gewissen «Aktivismus» ohne reflexive Momente
- die anspruchsvollen, motivierenden Aufgaben und Tätigkeiten führen zu einem Ausweichen vor sprachlichen Schwierigkeiten und ausschliesslicher Kommunikation zwischen den SuS in D
- Kochaktivitäten sind häufig wenig verbal, nonverbale Kommunikation und starke Kontextualisierung der verbalen Kommunikation können zu Fossilisierungsprozessen in der L2 führen, wenn die sprachlichen Formen nicht regelmässig reflektiert werden
- sprachliche Seiten des fachlichen Handelns ihrerseits werden wenig beachtet und gefördert

## FALLSTUDIE 3: LUGANO

### A) Ort und Kurzbeschreibung: LUGANO: «Voyage culinaire autour de la France»

Klasse 9. Schuljahr (5 Unterrichtssequenzen (im Ganzen ca. 9h) als Abschluss des obligatorischen Französischunterrichts)

Die Befragungen und Recherchen bei interessierten Lehrpersonen im Rahmen MEMO führen zur Realisierung des vorliegenden Unterrichtsprojektes, welches in Teamteaching zwischen Französischlehrperson und Hauswirtschaftslehrperson durchgeführt wird. Es zielt einerseits auf das vertiefte Kennenlernen der Regionen Frankreichs (Kenntnisse, welche bereits durch das Lehrmittel vorbereitet sind) und andererseits auf das selbstständige Zusammenstellen und Realisieren eines Menus mit Spezialitäten dieser Regionen (vgl. Ausführlicher Kommentar im Anhang)

Programm:

- 1) introduction générale et information des élèves sur les modalités d'évaluation du projet (autoévaluation et évaluation formative)
- 2) formation des groupes, lecture de dossiers concernant certaines régions de France choisies par les enseignants par groupes, recherche d'informations supplémentaires sur internet, création d'une affiche par groupe pour présenter la région étudiée, présentation de l'affiche en séance plénière, les autres prennent des notes à l'aide d'une grille distribuée
- 3) présentation par projecteur (texte et photos) d'un choix de recettes régionales: les élèves doivent définir les liens entre recettes et régions (avec un travail sur les stéréotypes culinaires)
- 4) travail en groupe sur les recettes: compréhension linguistique et pratique, liste des courses à faire, réalisation d'une courte vidéo: lecture de la recette en français, les autres miment les gestes de la recette
- 5) faire les courses: a) travail sur le scénario interactionnel d'une vente, b) jeu de rôle entre élèves, c) chaque groupe fait ses courses chez l'enseignante qui lui vend les ingrédients pour le met à réaliser
- 6) préparation des plats, rédaction des recettes par les élèves eux-mêmes en français, dégustation, concours des mets les plus appréciés
- 7) clôture du projet: autoévaluation et feed-back par les enseignants, distribution d'une brochure avec toutes les recettes à tous les élèves, petite cérémonie pour décerner le prix de la recette la plus appréciée

### B) LUGANO: Erscheinung von E&T:

- das Projekt zu verschiedenen typischen Gerichten französischer Regionen ist eine Weiterführung und Vertiefung der Arbeiten im Lehrmittel *Les amis*. Es kann also auf gemeinsames Vorwissen ausgebaut werden.
- ab der zweiten Arbeitssequenz wird mittels Powerpointpräsentation ein sehr konkretes Bild der zu kochenden Gerichte vermittelt, der Bezug zwischen Regionen, ihren spezifischen natürlichen und kulturellen Gegebenheiten und ihren kulinarischen Praktiken wird hergestellt



- der Einkauf passiert zwar in der Schule, aber die SuS kaufen mit echtem Geld im Rahmen einer Simulation bei der LP die konkreten Lebensmittel, welche sie zum Kochen brauchen
- beim Kochen und Essen ergänzen sich enaktive-ikonische und symbolische Repräsentationen

## **C) LUGANO: Aufgabenstellungen/Zielkompetenzen (L2/IK/HW)/Aspekte von Unterricht:**

Dans la préparation de son travail, l'enseignante a tenu compte des différents points évoqués au cours de la rencontre préparatoire en mettant l'accent non seulement sur l'acquisition de compétences culturelles mais aussi sur la réactivation des compétences linguistiques, culturelles et sociales acquises par ses élèves tout au long du cycle obligatoire de fle.

A travers des activités visant la culture française elle a proposé un enseignement de type actionnel et donc transversal permettant d'activer les compétences de savoir-être, de savoir et de savoir-faire des élèves, tout en les motivant à s'investir et à évaluer leurs propres capacités devant des tâches précises sur la base d'objectifs appropriés. Les domaines de la géographie, de l'histoire, du tourisme, des mathématiques, de la faune et de la flore, du sport, des personnages célèbres, de la cuisine ont contribué à la richesse sur le plan didactique et pédagogique du projet et permis aux élèves d'utiliser le français comme un vecteur pour aborder une autre culture en utilisant les compétences transversales liées à l'enseignement-apprentissage scolaire et extra-scolaire.

Ces tâches ont été calibrées avec soin de façon à mettre les élèves en situation de réussite, en réactivant systématiquement les préconnaissances et en introduisant clairement les nouveaux éléments.

La réussite du projet est liée à différents facteurs:

- le travail en groupe et la collaboration, l'écoute au sein de la classe;
- composition hétérogène des groupes;
- nombre limité à 4 élèves par groupe;
- un matériel authentique et didactisé quand cela est opportun (dossiers des régions;
- des tâches claires et concrètes (lire un dépliant sur une région, rechercher les informations, savoir en parler, faire une liste de courses, savoir interagir dans un magasin, lire une recette et la réaliser, goûter des mets nouveaux, découvrir la culture, collaborer avec ses camarades et les adultes et être conscients de ce que l'on est capable de faire etc.)
- des repères et des consignes clairs;
- un matériel et des activités riches et variés, adéquats avec l'âge et les intérêts des élèves, proche de leur réalité d'adolescents;
- un matériel de soutien comme par exemple l'iconographie et les mots clés pour stimuler la prise de parole au cours des présentations, pour guider la compréhension du texte écrit et la sélection des informations importantes –afin de rendre les élèves actifs;
- un matériel informatique de qualité stimulant les élèves à faire des hypothèses, à activer des connaissances extra scolaires (ppt des ingrédients et présentation papier des recettes);
- une organisation des différentes activités en mettant l'accent sur la différenciation possible des prestations de chaque élève;
- une autoévaluation permettant aux élèves une meilleure prise de conscience de ce qu'ils savent faire et ce qu'ils doivent améliorer.

En outre, il est certain que l'attitude positive, bienveillante des deux enseignantes (fle et éducation alimentaire), ainsi que la reconnaissance du directeur de l'établissement, venu tout spécialement rendre visite pour encourager tous les participants pendant la phase de cuisine et de dégustation a contribué à une responsabilisation de la classe au cours du «Voyage». L'enseignante n'a noté aucune baisse de motivation, les élèves étaient informés et ont vécu le projet *crescendo* pour arriver à l'apothéose: cuisiner et manger tous ensemble des recettes françaises aux saveurs différentes. Il n'y a pas eu de problèmes majeurs de discipline car tous étaient impliqués dans ce projet et mêmes les deux élèves syriens qui ne font pas de fle habituellement et qui étaient présents pendant la 5ème phase ont participé avec entrain, essayant de comprendre (cuisiner est un art gestuel) et s'émerveillant de tous les plats et des ingrédients qui n'appartiennent pas à leur culture comme par exemple les fromages au lait cru.

Au niveau de la langue utilisée c'est la L2 qui était à l'honneur car les élèves avaient des tâches linguistiques à réaliser tant à l'oral qu'à l'écrit. Il est à noter que l'enseignante d'éducation alimentaire, voulant participer activement à la phase 5, a accueilli et a travaillé avec les élèves dans un français parfait\* (\* l'enseignante était consciente de la nécessité d'utiliser une langue claire avec des phrases courtes et de souligner le verbe par une gestualité efficace) Ce qui au-delà de la surprise initiale des élèves, a permis une immersion dans la L2 pendant la préparation des mets.

En outre, les élèves n'ayant encore jamais eu l'occasion de suivre ses cours (éd. alimentaire prévue à partir de la 3ème sec.1 /10 H), ils ont pu faire connaissance mutuellement grâce un projet commun.

L'impact sur les élèves a été très positif non seulement au niveau de la motivation mais aussi au niveau de la prise de conscience de leurs capacités comme l'atteste les autoévaluations. Certains d'entre eux se sont montrés assez sévères, voire très exigeants avec eux-mêmes (Annexe 18).

Selon l'enseignante, les élèves qui continueront le français l'an prochain sont extrêmement motivés et les autres se seront arrêtés sur une note positive et qui sait si un jour ils ne reprendront pas le français dans un cadre professionnel, personnel ou juste pour le plaisir de passer des vacances dans un pays francophone en étant capables de se débrouiller pour manger



Il est évident qu'un tel projet a demandé beaucoup de travail de la part de l'enseignante qui a choisi, élaboré un matériel stimulant (Cf. la qualité didactique et pédagogique des ppt) et adapté au niveau A2, organisé et calibré des activités logiques dans des temps idoines et qui a su géré une classe de 22 élèves en les rendant actifs à chaque étape du parcours.

La passion alliée à de solides compétences dans des domaines les plus variés a permis à l'enseignante de contribuer efficacement au bon fonctionnement du projet, de susciter la curiosité et l'intérêt de ses élèves et de leur ouvrir les portes d'un autre monde à travers un parcours original en langue française. D'ailleurs, la plupart des élèves ont goûté avec enthousiasme et délectation à tous les mets et il y a eu très peu de commentaires négatifs. Les *a priori* initiaux de certains ont vite été balayés par l'enthousiasme de leurs camarades. Deux élèves ont même dépassé leur aversion pour le chou-fleur et se sont délectés de la soupe de chou-fleur qu'ils avaient préparée!

Les fromages au lait cru ont quant à eux, été plus boudés.

Toutefois, il est à noter que la qualité gustative et l'aspect des mets ont agréablement surpris même les enseignantes. Rappelons que les recettes ont été choisies avec soin en tenant compte de leur degré de facilité et en cas de besoin, les enseignantes les ont simplifiées car c'était la première fois que les élèves de 2C (9H) investissaient la cuisine de l'école avec ses règles et ses exigences d'ordre et d'hygiène.

Tout a vraiment bien fonctionné pour la plus grande satisfaction des élèves et bien sûr des deux enseignantes, ce qui atteste sans équivoque possible, de la validité de ce type de projets en classe.

Au moment de la dégustation du repas, les odeurs alléchantes émanant de la cuisine ainsi que la bonne humeur qui régnait dans le couloir où était dressée la table, ont guidé les pas de bon nombre de leurs collègues. Nul doute que cela puisse leur donner des idées et qui sait si ses collègues d'allemand et d'anglais ne se lanceront pas à leur tour dans un projet pareil car le matériel est à disposition et peut être adapté à la langue désirée.

A cet effet, suite au succès du voyage culinaire, l'enseignante de fle a été sollicitée par l'experte d'allemand (qui enseigne aussi dans le même établissement) pour présenter le «Voyage culinaire autour de la France» aux ateliers de formation continue qui ont eu lieu en août 2014.

## D) LUGANO: Séquences de pratique culturelle réflexive (SPCR)

- Das ganze Unterrichtsprojekt ist als Makrosequenz reflexiver Kulturpraxis aufgebaut: ausgehend von der Frage inwieweit natürliche Faktoren kulturelle Praktiken beeinflussen können (und umgekehrt) wird das Thema «typische Gerichte» untersucht. Zuerst hinsichtlich der französischen Regionen, dann aber auch grundsätzlich (transkulturelle, kulturvergleichende Dimension) mit Rückwirkung auf die eigene Region, das eigene Land («Risotto», «Fondue»). Kulinarische Stereotypen können so im Rahmen einer aktualisierten Form von Landeskunde dekonstruiert werden.
- bei jedem ausgewählten Gericht werden historische, soziologische und kulturelle Hintergrundwissen aufgebaut bevor dann konkret gekocht wird
- reflexive Schlaufen tauchen aber auch punktuell immer wieder auf, vor allem ausgelöst durch Verstehensprobleme oder Fragen der SuS; dabei kann der Stein des Anstossens sprachlicher oder inhaltlicher Natur sein
- dank der vielen Informationen, Reflektionen und praxeologischen Erfahrungen, welche die SuS mit den gekochten Speisen gemacht haben, bekommt das Kosten und dessen Verbalisieren eine grosse Bedeutung, es wird zum eigentlichen Höhepunkt des Projektes, in dem alle *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être* sich gegenseitig verstärken
- auch die Speisen, welche zuerst auf grosse Ablehnung gestossen sind (Schnecken, Blumenkohl, Roquefortkäse,...) werden von allen gekostet und respektvoll beschrieben (wenn auch nicht besonders geschätzt)
- ein Wechsel vom diskursiven Modus der Bewertung («j'aime, j'aime pas») zu einem Modus der Beschreibung ist beobachtbar als Resultat einer reflexiven Kulturpraxis unter Anleitung der LP

## E) LUGANO: Potentiale und Problemzonen

Lernpotentiale:

- das Tessiner Unterrichtsprojekt hat Modellcharakter und zeigt auf, wie im L2-Unterricht (aber in Teamteaching mit der Sachfach-LP) auf der Sekundarstufe I sprachlich-kommunikatives, (inter-)kulturelles aber auch hauswirtschaftliches Lernen möglich ist, wenn die Rahmenbedingungen hierfür geschaffen werden.

Problemzonen:

- einzige Problemzone ist die Tatsache, dass die beteiligten Lehrpersonen während der ganzen Projektzeit eine gewisse Ängstlichkeit beibehalten haben, weil sie hinsichtlich der offiziellen Unterrichtsplanung nicht ganz konform waren; sie wünschen sich bei solchen Projekten mehr offizielle Legitimität und erhoffen sich diese im Rahmen der HarmoS-Lehrplanreform zu bekommen

## FALLSTUDIE 4: LUZERN

### A) Ort und Kurzbeschreibung: LUZERN: Faire des crêpes

Klasse 12. Schuljahr (Gymnasium)

Während der Abschlussprüfungen findet an den Gymnasien Sonderprogramme mit Wahlangeboten statt. Die Französischlehrerin IN bietet ein Atelier «Faire des crêpes» an, das aus zwei Teilateliern besteht. Wie sie zu Beginn klar mitteilt, handelt es sich um ein autonomes, von den Schülerinnen (es hat ausschliesslich weibliche Teilnehmende im Atelier) selbstständig organisiertes und durchgeführtes Atelier. Im ersten Teilatelier (A) wird das Vokabular zum Thema als Sprachlektion vorbereitet und anschliessend werden Crêpes gebacken. Im zweiten Teilatelier (B) werden keine Crêpes gebacken, sondern die Schülerinnen schreiben in Französisch und komponieren ein Chanson zum Thema. Das Programm beinhaltet getrennte und kombinierte Teile der Teilateliere:

Programm:

- 1) Gemeinsam, LP präsent: Einführung, Auftrag
- 2) Getrennt, LP abwesend: A: Vokabular wird vorbereitet; Crêpes werden gebacken, B: ein Chanson zum Thema wird geschrieben
- 3) Gemeinsam, LP anwesend: Vokabularübung, Liedvortrag und Verspeisen der Crêpes, Kurzfeedback

### B) LUZERN: Erscheinung von E&T:

- das halbtägige Atelier «faire de crêpes» ist eine Abschlussequenz des Französischunterrichts vor den Ferien, hat also einen halboffiziellen Charakter; die Durchführung ist denn auch als «autonomes», von den Schülerinnen selber organisiertes und realisiertes Atelier geplant
- im Zentrum stehen zuerst die «Accessoires» des Kochens: Schürzen und vor allem Kochmützen! Nach und nach wird klar, dass die Wahl des «Crêpes – machens» zu tun hat mit dem Walt-Disney-Film Ratatouilles, in welchem der Held des Films, eine Koch-Ratte, ganz elegant Crêpes im Flug wenden kann. Ein Hauptziel mehrerer Atelierteilnehmerinnen ist es, diese Handhabung auch zu meistern...
- die verwendeten Rezepte sind in Deutsch und Französisch: die französische Version wird vor allem verwendet für die Vorbereitung der Französischsprachkurssequenz, in der einige Schülerinnen den andern das Vokabular des Rezeptes in Französisch beibringen; beim eigentlichen Kochen greifen sie dann auf die deutschsprachige Version zurück
- die Zutaten, die Version des Rezeptes, die Geschichte, Herkunft, Variationen (auch ausserhalb Frankreichs) von Crêpes werden nicht thematisiert (z. B. Unterscheidung von crêpes, galettes, omelette (française), Omelette (suisse), Pfannkuchen, pan-cakes, tortillas, etc...)
- beim Machen des Teigs werden die Zutaten als Elemente einer Sprachlektion thematisiert und beschrieben, ihre kulinarische Bedeutung, Qualitäten etc. aber nicht angesprochen

### C) LUZERN: Aufgabenstellungen/Zielkompetenzen (L2/IK/HW)/Aspekte von Unterricht:

- es ist zuerst wenig klar, welches die genauen Zielsetzungen des Ateliers sind
- im Verlauf der Unterrichtsbeobachtung wird klar, dass es vor allem darum geht, einen motivierenden, lustvollen Abschluss des Französischunterrichts zu gestalten, daneben positive, motivierende Bilder und Inhalte zur französischen Kultur aufzubauen und gleichzeitig eine Unterrichtssequenz zu entwickeln, welche später eventuell auch im eigenen Französischunterricht verwendet werden könnte
- trotz dem mehrmaligen Einwurf einer Schülerin «nous devons parler français!» findet praktisch das ganze Atelier ausschliesslich auf Schweizerdeutsch statt (ausser den kurzen Informationen der LP am Anfang und am Ende des Ateliers)
- Spuren von Französisch finden sich an folgenden Momenten: das Rezept lesen und verstehen für die Vorbereitung der Französischlektion zum Rezept, beim Crêpes-Chanson schreiben und einstudieren
- neben etwas Fachvokabular und -Kenntnissen («eine Pfanne einfetten»), der Kreation eines Chansons zum Thema ist es vor allem das Organisieren und erfolgreiche gemeinsame Durchführen des Ateliers, also vor allem soziale und kommunikative Kompetenzen, welche zum Spiel kommen, aber dies ausschliesslich in Schweizerdeutsch

### D) LUZERN: Séquences de pratique culturelle réflexive (SPCR)

- zwar ist die Wahl des Themas für ein typisch französisches Gericht geprägt vom Bild Frankreichs in mondialisierten Medien, doch diese lohnende (interkulturelle) Thematik wird nie angesprochen, ist den Teilnehmenden wohl auch gar nicht bewusst... interessant ist aber dann doch die Bemerkung einer Schülerin beim Vorbereiten der Lektion: «Taratata, bonjour les enfants !, aujourd'hui on fait des crêpes (französische Aussprache) pas crêpes (englische Aussprache)!»
- Herkunft, Geschichte, Variationen in andern Esskulturen etc. von Crêpes werden nicht angesprochen
- es gibt ansatzweise Momente der gemeinsamen Reflexion, aber vor allem hinsichtlich Fragen zu Vokabular, Rezept («wieso steht hier Pfeffer drauf?») oder Organisation des Ateliers

## E) LUZERN: Potentiale und Problemzonen

Potentiale:

- als autonome Projektarbeit der Schülerinnen ist das Atelier ein grosser Erfolg und die Lehrerin gibt ihrer Begeisterung für Kreativität und Organisationstalent dem entsprechend Ausdruck
- es werden positive Bilder und Bezüge hinsichtlich der Zielsprache/-kultur aufgebaut (welche aber stark stereotypisch sind...), doch man kann davon ausgehen, dass die Haltungen der SuS eher positiv beeinflusst werden

Problemzonen:

- dieses Beispiel zeigt mehrere Gefahren des Einbezugs von Inhalten aus E&T in den L2-Unterricht auf:
  - Die SuS sind zwar motiviert und aktiv an der Arbeit, aber sie entwickeln weder sprachliche noch kommunikative Kompetenzen in der L2 noch aktivieren sie (inter)kulturelle Kenntnisse oder Fähigkeiten – eine Art von schulischem «Aktivismus»: im Zentrum steht das «machen», enaktiv oder symbolisch... doch die Zielsetzung hinsichtlich Kompetenzen relativ unklar...
  - Stereotypen, Beeinflussung durch kulturelle Muster, Mondialisierung kultureller Bilder und Praktiken werden in keiner Weise angesprochen, festgestellt oder dekonstruiert sondern reproduziert
  - D. h. «kulturellen Aspekten im Französischunterricht Rechnung tragen» wird zu «Crêpes backen wie Rémy die Ratte im Walt Disney-Film Ratatouille»...
  - Die selbstständige Arbeit von SuS (ohne Stützstrategien im Sinne des *étayage* durch die LP) stösst im Bereiche der reflexiven Kulturpraxis schnell an ihre Grenzen, denn diese stark metakulturelle Aktivität setzt eine grosse sprachliche, kulturelle und kommunikative Expertise voraus

## FALLSTUDIE 5: LIESTAL

### A) Ort und Kurzbeschreibung: LIESTAL: Les fromages de France et leur régions

Klasse 12. Schuljahr (entspricht 6. Klasse Gymnasium)

Während der Abschlussprüfungen findet an den Gymnasien Sonderprogramme mit Wahlangeboten statt. Die Französischlehrerin AN bietet einen dreitägigen Projektunterricht an zum Thema «Découverte de la gastronomie française» mit Einkaufen in St. Louis, gemeinsamem Kochen in der Schulküche, einem Kochatelier bei einem französischen Top-Chef der Region Basel in seinem Restaurant und der im Rahmen von MEMO untersuchten Käsedegustation, welche von einem externen Käseexperten durchgeführt wird. Die LP macht als Teilnehmende in einer Gruppe an der Degustation mit.

Programm der Käsedegustation:

- 1) Einführung, Programm, Leitfragen an die SuS
- 2) Vortrag Powerpoint (Text und Fotos) zur Käseproduktion, Käsetypen und Faktoren für die Differenzierung von Käsesorten. Hand-out des Vortrags wird verteilt als Anhaltspunkt für die Verbalisierung in der Degustation
- 3) Degustation in 4 Gruppen mit Hilfe eines Rasters zum Ausfüllen
- 4) Vorstellung Powerpoint der Käse und ihrer Regionen (Text und Fotos)
- 5) Feedback-Runde und Kommentare/Antworten auf die zu Beginn gestellten Fragen

### B) LIESTAL: Erscheinung von E&T:

- die Tatsache, dass die Käsedegustation Teil eines grösseren Wahlfachprojektes zum Thema Franz. Gastronomie ist, spielt hinsichtlich Motivation und Verhalten wohl eine wichtige Rolle: die SuS sind Teil einer Gruppe, welche ihre Expertise in diesem Bereich aufbaut und dabei aktiv mitarbeitet
- Schon zu Beginn des zweistündigen Ateliers werden die SuS mit dem ganzen (z. T. stark riechenden) Reichtum französischer Käsesorten konfrontiert: auf den vier Gruppentischen stehen je 13 verschiedene Käsesorten bereit zur Degustation: die Reaktionen der Sus variieren zwischen Interesse, Überraschung und Distanznahme
- in der theoretischen Einführung wird, ausgehend von einem Glas Milch, das auf dem Tisch steht, besonders hingewiesen auf den Variationsreichtum von Käse und die Gründe für diesen Reichtum. Auch die möglichen Kriterien einer Typologisierung beziehen sich noch nicht speziell auf französische Käsesorten, aber bereiten die perzeptiv-sinnliche Erfahrung der Degustation und ihrer Verbalisierung vor
- die Degustation mithilfe eines Rasters lässt die SuS jeden Käse in seiner Erscheinung wahrnehmen: Auge, Nase, Mund
- in der Käsepräsentation am Schluss mit Powerpoint, werden nochmals die Käse gezeigt im Kontext ihrer regionalen Herstellung, daneben werden aber auch Bilder gezeigt der Regionen; der Experte versucht die regionalen Besonderheiten geografisch, historisch und soziologisch etwas zu erörtern

### C) LIESTAL: Aufgabenstellungen/Zielkompetenzen (L2/IK/HW)/Aspekte von Unterricht:

- das ganze Atelier findet ausschliesslich in französischer Sprache statt, die Sprache des externen Käseexperten, welcher aber schon zu Beginn zu verstehen gibt, dass er auch Deutsch versteht: diese Ausgangslage führt dazu, dass die Klassensprache Französisch ist, und nur Gespräche zwischen den SuS sind zum Teil in Deutsch. Mehrere SuS versuchen aber auch untereinander Französisch zu sprechen, die Formulierungen auf den verteilten Blättern helfen ihnen dabei

- der Experte definiert die Zielsetzungen zu Beginn: fachliche Kenntnisse zur Käseproduktion allgemein, landeskundlich-kulturelle Kenntnisse zu den Käsesorten in Frankreich in Beziehung zu ihren Regionen, kulturelle Degustationskompetenz (Kosten und Verbalisieren), Intensives Französischverstehen und -sprechen («Immersive Sequenz»)
- der Hauptteil des Ateliers, die eigentliche Degustation, findet in autonomer Art und Weise statt: jeder Tisch organisiert sich selber und seine Art die Degustation durchzuführen, der Experte und die LP gehen von Tisch zu Tisch und stehen den SuS zur Verfügung für weitere Informationen oder Erklärungen, sie beteiligen sich aber selber auch an der Degustation und teilen ihre Eindrücke mit

## **D) LIESTAL: Séquences de pratique culturelle réflexive (SPCR)**

- das ganze Atelier ist als grosse Sequenz reflexiver Kulturpraxis geplant und organisiert: nach einer Grundlageninformation hinsichtlich savoir (Käseproduktion und Typologie) und savoir-faire (degustieren und verbalisieren), wenden die SuS diese neuen Kenntnisse konkret an im Rahmen einer reichhaltigen, kollektiven Ess-Erfahrung, dabei werden sie unterstützt von ihren KollegInnen und den Experten; sie haben auch die Aufgabe, zu bestimmen, welche Käse ihnen am meisten/am wenigsten schmecken; am Schluss bekommen sie Zusatzinformationen für die gemachten Aufgaben, welches ihnen erlaubt, ihre Resultate selber zu evaluieren
- die präzisen Informationen zur Herstellung von Käse zu Beginn führen auch in diesem Atelier (vergleichbar mit dem Fallbeispiel 3) dazu, dass die SuS ihren Rückhalt überwinden und alle Käsesorten kosten
- interessant ist auch die Tatsache, dass bei der Wahl des Lieblingskäses eine Gruppe den Käse wählt, welche eine andere Gruppe am wenigsten schätzt – reiche Argumentations- und Beschreibungsaktivitäten werden da möglich...
- ganz zu Beginn stellt der Experte den SuS Leitfragen, welche die ganze Erfahrung auch auf der metakognitiven Ebene strukturiert: «Was genau lernt ihr in diesem Atelier? Welche Kompetenzen können profitieren? Ist es sinnvoll, solche Degustationen mit allen SuS durchzuführen? Wieso ja, wieso nein?»: diese Leitfragen werden am Schluss neben einer grundsätzlichen Evaluation des Ateliers auf Post-it beantwortet
- es ist eindrücklich zu sehen, mit welcher Begeisterung und mit welchem Interesse die SuS sich an diesem Atelier beteiligt haben und wie differenziert sie ihren Lernprozess beschreiben können

## **E) LIESTAL: Potentiale und Problemzonen**

Potentiale: auch dieses Beispiel hat Modellcharakter, gerade für den Französischunterricht eignet es sich besonders gut, kann aber auch für transkulturelle Reflexionen oder zur Behandlung des Themas der Verarmung des Geschmacksspektrums unter dem Einfluss der Nahrungsmittelindustrie verwendet werden

Problemzonen: Expertise im Bereich Käse muss vorhanden sein

## Anhang 4: Ausbildungsmodul FRIK A (Modulprogramm, Auswertung Fragebogen)

### Observer, étudier – et vivre des pratiques culturelles francophones d'aujourd'hui: le CULTUREL à travers le CULINAIRE

Date	Lieu	Activité	A préparer pour la séance
20.02.	LG501	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accueil: Objectifs, programme, acquis de compétence</li> <li>- Répartition des travaux: création de groupes</li> <li>- Introduction: La Culture – les cultures – et moi? Questionnaire I</li> </ul>	
27.02.		Pas de cours	
06.03.	LG501	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Elke Kappus</b>: zur Kulturbegrifflichkeit</li> <li>- Premières informations pour le <b>Kulturfenster</b></li> </ul>	
13.03.	LG501	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Claudia Wespi</b>: Esskulturelle Überlegungen</li> <li>- Premières réflexions pour le <b>Kulturfenster</b></li> </ul>	
18.03. /18h30	UP. HS6	Participation active à la SLFF: „Les Mots culinaires voyageurs“ par <b>Marie Treps</b>	
27.03.	LG501	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un regard vers le passé: brève histoire de la gastronomie française</li> </ul>	LIRE TEXTE 1 (sur moodle)
03.04.	LG501	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspects actuels de la gastronomie française</li> </ul>	LIRE TEXTE 2 (distribué)
10.04.	LG501	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseigner le culturel/interculturel en classe de FLE à travers le culinaire?</li> <li>- MEMO: premiers résultats et perspectives</li> </ul>	
17.04.	LG501	Préparer le <b>Kulturfenster</b> en groupes	
24.04./1.5.		Pas de cours	
08.05.	LG501	Répétition générale <b>Kulturfenster</b>	
11.05. HORAIRES à fixer	Spielleute- Pavillon	<b>KULTURFENSTER</b>	
15.05.	LG501	Feedback-Analyses-Documentation-BLOG	
22.05.	LG501	Synthèse, Evaluation, Questionnaire final	

Texte 1: Poulain, J.P. & Neirinck, E. (2004). **Histoire de la cuisine et des cuisiniers**. Paris, Delagrave.

Texte 2: De Plas, O. (2010). „Ce qui se joue dans notre assiette“, **Telerama** 3173 / 3.11.2010.

## Questionnaire d'introduction sur LA CULTURE – les cultures – et moi?

### 1. Wie definieren Sie Kultur?

- Kultur ist alles, was der Mensch selbst hervorbringt und schafft. Im Gegensatz zur Kultur steht die Natur
- Qualité d'un pays / quelque chose qui ne change pas beaucoup et qui reste **stable** / häufig historisch bedingt
- Kultur gehört für mich zu den Eigenschaften eines Menschen. Kultur trägt jede Person mit sich mit. Kultur kann aber auch übernommen oder **verändert** werden
- La culture dépend des générations, elle peut donc changer. Il y a plusieurs cultures dans le monde; même DANS un pays (ex: Suisse: Romandie/Suisse alémanique). La culture est quelque chose qu'on vit, parfois même sans en être conscient
- Umfasst eine bestimmte regional begrenzte Menge von Menschen/in Kultur werden **gemeinsame Werte** gepflegt/Kultur ist vom Menschen geschaffen und äussert sich z. B. in der Literatur, Sprache, Architektur etc.
- La culture est la façon de vivre d'un groupe de personnes qui ont quelque chose en commun (Jugendkulturen etc.). Cela contient des rituels et habitudes spécifiques.
- Kultur sind entweder Abmachungen, die eine gewisse **Gruppe** von Leuten definiert hat, oder (Lebens-/Kleider-)Stile, die auch von Individuen übernommen werden können/Religion, Musik, Kleidung, Erziehung
- Gemeinsamkeit aller gelernten und übergebenen Verhaltensweisen und Tradition einer sich zusammengehörend fühlenden Gruppe
- La culture est une mode de vie d'un groupe assez grand de personnes qui se définit par des caractéristiques spéciales, soit qu'ils partagent la même religion ou bien qu'ils viennent de la même région géographique, soit qu'ils vivent leur journée quotidienne de la même manière. Une culture partage aussi des traditions, des fêtes, des événements spéciaux qui sont liés uniquement à cette culture
- Échange de traditions, de vues, de choses typiques dans une société
- La culture est tout qui est important et populaire pour une région. Ces choses sont pour moi plus (présentes) pendant le temps libre: **musique, théâtre, peinture, nourriture...**
- C'est un mélange de langue/religion/culinaire/politique/climat/richeesse etc. d'un pays.
- Kultur widerspiegelt die regionalen Besonderheiten in den Bereichen Essen, Trinken, Musik, Gepflogenheiten und Verhalten
- In unserer Welt haben wir zum Glück verschiedene Kulturen. Natürlich gibt es in jeder Kultur Reichtum, z. B. Essen, Kleider, Häuser etc.
- Eine bestimmte Art, wie man lebt, welche Essgewohnheiten man hat, wie man denkt, welche Einstellung man hat, woran man glaubt, welche Sprache man spricht, wie man reist (Bus, Zug, Boot...)
- La culture est l'espace de nos **cinq sens** – ce que nous faisons, pensons et ressentons. La culture est enseignée, acquise et partagée – il n'existe pas une culture propre à chacun... Les personnes existent différemment au sein d'une culture... Alors une mode de vie d'un groupe de personnes ... Elle permet à ceux qui partagent une culture semblable de communiquer les uns avec les autres sans avoir besoin de discuter de la signification des choses à tout instant
- Abgewandelt von Nietzsche: „Ein Leben ohne Kultur wäre ein Irrtum“. Aktivitäten zur Unterhaltung, die mit verschiedenen Sinnen produziert und konsumiert werden können

### 2. Was heisst für Sie interkulturelle Kompetenz?

- Die Kultur eines bestimmten Landes **kennen**/Kulturen miteinander **vergleichen**/offen für andere/fremde Sachen sein
- Die Fähigkeit, offen für Neues (andere Kulturen) zu sein



- Le savoir sur les autres cultures/savoir montrer d'autres cultures aux élèves/être **intéressé** aux autres cultures
  - Le savoir, la connaissance et l'intérêt de la culture
  - Qu'on sait les spécifications d'autres cultures et qu'on est capable d'accepter, disfruter(?) et vivre autour et avec d'autres cultures
  - Die Fähigkeit, verschiedene Kulturen miteinander zu vergleichen, vermischen, verschmelzen – sie voneinander profitieren zu lassen. → Ziel: offener werden, Horizonterweiterung
  - Verschiedene Kulturen zu kennen und wahrzunehmen und sie schätzen/akzeptieren/sich in verschiedenen Kulturen zurechtfinden können, anpassen, neugierig und offen ihnen gegenüber sein
  - Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, andere Kulturen zu erkennen, zu akzeptieren und sich **zwischen den verschiedenen Kulturen** austauschen zu können.
  - Wissen über seine eigene und andere Kulturen/diese akzeptieren, evtl. annehmen ohne die eigene zu vernachlässigen/vergessen
  - Die Fähigkeit mit Menschen und Gruppen anderer Kulturen erfolgreich und angemessen umzugehen. Dabei soll der Umgang von beiden Seiten zufriedenstellend sein
  - La compétence interculturelle se définit pour moi par l'aptitude à **pouvoir communiquer** avec succès... Et la base d'une communication interculturelle réussie est la compétence émotionnelle et la sensibilité interculturelle. C'est la façon de **respecter et de comprendre** la mode de vie d'une autre culture
  - Qu'on ait la compétence de réagir dans plusieurs différents contextes culturelles./Mais aussi qu'on soit tolérant vers d'autres cultures ou pays
  - Sensibel auf andere Kulturen reagieren zu können/de distinguer entre les cultures différentes et aussi de les accepter/einen respektvollen Umgang entre les autres cultures différentes
  - Die Fähigkeit, das Wissen über die Verhaltensweisen und den Umgang mit Menschen anderer Kulturen adäquat anzuwenden
  - La compétence interculturelle se caractérise par le fait de savoir et pouvoir interagir avec des personnes d'autres cultures. Ce n'est pas seulement de «connaître» les autres cultures de façon théorique et de savoir qu'elles existent, mais aussi de communiquer, d'interagir, de faire quelque chose d'active avec des gens de cette culture. Seulement si on fait ça, on peut dire qu'on connaît l'autre culture
  - Pour moi, c'est la conscience qu'il y a plus qu'une (seule) culture dans le monde et qu'on peut accepter et **intégrer les différentes normes des cultures**
  - Die interkulturelle Kompetenz wird von Kultur zu anderen Kultur interessanter und auch Reichtum
3. **Wie kann im Fremdsprachenunterricht a) die kulturelle und b) die interkulturelle Kompetenz gefördert werden? Bitte erklären Sie im Detail wie sich diese Kompetenzen bei den Lernenden äussern können.**
- A) **Austausch** untereinander; Kulturprojekte durchführen b) verschiedene Kulturen kennenlernen; Personen aus anderen Kulturen einladen
  - Les élèves peuvent présenter leurs pays maternelles /le prof essaye d'intégrer plusieurs langues dans ses cours de langue étrangère et de montrer le rapport/la connexité entre les différentes langues pour faciliter l'apprentissage (p.ex.: langue latine, germanique etc.)
  - A) Lernende tauschen sich über ihre eigene Kultur und über Erfahrungen in anderen Kulturen aus, z. B. Vorträge. B) Lernende profitieren von der **Multikulturalität** ihrer **Mit-SuS** (verschiedene Traditionen kennen und verstehen lernen)
  - A) thématiser notre culture: la nourriture, des opinions... b) thématiser d'autres cultures, par exemple les cultures présentes dans la classe → les élèves devraient les accepter et les distinguer



- A) Bräuche und Traditionen des eigenen Landes diskutieren und evtl. auch durchführen b) Traditionen und Bräuche anderer Länder thematisieren und erleben → Die SuS sind offen für andere Kulturen
- On peut leur montrer les différentes cultures dans la classe. Si les élèves montrent quelque chose d'eux, ils se rendent compte de leur propre culture. De l'autre côté, ils développent la conscience de l'existence et de l'équivalence des (différentes) cultures dans la classe
- Culturel: faire des voyages ou faire des présentations d'autres cultures/compétence: profiter de la hétérogénéité dans la classe, c'est de découvrir si la personne a l'aptitude ou le potentiel...
- A) Kulturtypische Begebenheiten thematisieren (Warum feiern wir Weihnachten? Lieder auf Französisch hören + singen, Filme schauen) b) Kulturen untereinander vergleichen (evtl. Präsentationen)
- A) essen, trinken, Witze, Musik, Theater, Filme einbringen b) andere Sprachen und Kulturen zu Vergleichen beziehen/integrieren, mit Parallelwortschatz arbeiten
- A) SuS-Austausch ihrer eigenen Kulturen/Erfahrungen
- Donner des informations/augmenter l'intérêt des élèves/s'identifier avec une langue
- Offrir des possibilités d'échanges culturelles (voyages dans d'autres pays) / traiter des thèmes culturels en classe
- A) Französisch mit Freude weitergeben B) SuS in ihrer Muttersprache begrüßen/ verabschieden etc. Fremde Gerichte zubereiten in WAH(?)
- Bessere **Identifikation mit der Sprache**/Interesse steigern
- Par des films/photos → discussion comme résultat. / Si on a des élèves de l'étranger dans la classe → laisser les raconter... / Jeux de rôle, voyage si possible...
- Wissen vermitteln (envol), erleben lassen (Käse degustieren)
- Sich selbst gut vorbereiten, damit ich die französische (oder eine andere Kultur) positiv (weiter)gebe

#### 4. Was sind Ihre Lieblings Speisen (und wo haben Sie sie kennen gelernt)?

- Les pâtes, la pizza (**à la maison**)
- Les repas de maman (à la maison)
- Lasagne alla Mamma (zu Hause)
- Raclette (à la maison)
- Carpaccio et Pasta (à la maison)
- Tarte aux pommes/poires (mère/grand-mère) / Berner Platte (mère/grand-mère), Älplermagronen (mère), Riz casimir (mère)
- Couscous, Tajin, poulet au cetra... (?) (mon origine marocaine)
- Foie gras (France) / gratin aux pommes de terre (mère suisse)
- Kartoffelstock (chez maman) / Knödel (**amis** en Allemagne)
- Gado gado et Barni + Nasi Goreng (Indonesie) / Eierspätzli (mère)
- Fajita (in einem mexikanischen Restaurant in Brunnen) / Pizza (in Italien in den Ferien)
- Entrecôte et tous les poissons (en Suisse ou **en vacances**)
- Cuisine autrichienne (vacances en Autriche)
- Indische Küche (in Wien kennengelernt) / Noodles (in Amerika kennengelernt)
- Lasagne, Gnocchi (vacances en Italie) / foie gras, magret de canard (stage dans un restaurant en France)
- Polenta (à Biot) / Tiger-Crevetten (à Lenzerheide)
- Sushi (Dublin) / Cuisine thaïlandaise/indienne/chinoise (en Suisse/en Angleterre)

## 5. Welche Esskulturen kennen Sie? Welche mögen Sie besonders? Weshalb?

- J'aime bien la **cuisine suisse** parce que je la connais le mieux et alors je fais confiance à elle. Je peux toujours être sûre que c'est bon, elle ne me déçoit pas ;-)/ J'aime aussi la cuisine mongole et indienne par ce qu'elles sont assez épicées et j'adore ça! Aussi la cuisine italienne...
- Schweizer Fondue oder Raclette, ich mag sie alle beide
- La nôtre car (on) j'y suis habitué
- Unsere (gepflegt, sauber, die Vertrauteste) / Afrikanisch (von Hand; ohne Besteck ist dort praktisch – für mich eher eine „Sauerei“, da ungewohnt – sie verwenden aber alles, was super ist)
- Vin + fromage (**France**) / développement du dîner (plat principal, salade, fromage, dessert...)
- **Spanien** (Tapas) / «Anders» essen ist normal, aber «Kulturen» kenne ich deswegen glaub nicht (siehe Kebab)
- Englische Esskultur (weil ich in **England** war) / Ich gehe sehr gerne italienisch essen, weil ich da immer etwas finde, das mir schmeckt
- In meinem Sprachaufenthalt in Neuseeland haben wir immer vor dem TV gegessen. Das mochte ich überhaupt nicht, da wir so gar nicht miteinander redeten / Bei uns zuhause essen wir (v.a. am Wochenende) immer als ganze Familie zusammen und sprechen lange miteinander. Dies mag ich sehr, da ich Essen mit Gemeinschaft und gegenseitigem Austausch verbinde.
- J'aime bien la culture d'**Italie** parce qu'ils sont des jouisseurs de la vie. Ça se manifeste aussi avec le manger
- La cuisine italienne (j'aime les tomates et le fromage) / la cuisine asiatique (c'est facile à cuisiner, elle est légère et saine)
- Indonesien + allg. **Asien** (am Boden + mit den Händen essen) / Kanada + USA (zu viel essen bzw. zu grosse Portionen, vieles wird weggeworfen → mag ich gar nicht) / Italien (Pasta zur Vorspeise → ich liebe Pasta!)
- Die japanische Küche, weil sie sehr frisch und vielfältig ist
- Indisch, Japanisch (Sushi) → Ich mag alles, was unbekannt/nicht schweizerisch/fremd ist
- J'aime **presque tous les cultures culinaires**... En tout cas, j'aime très bien les herbes de Provence, l'ail avec la viande (le goût)... et aussi les poissons (c'est bien pour ma santé → protéines)
- Italienne, française, suisse, espagnole, américaine (j'adore la cuisine italienne parce que j'aime les herbes typiques comme l'origan)
- Costa Rica, Schweiz, Italien, Spanien, Thai (Ich mag von allen gewisse Dinge, aber nicht alles; die Abwechslung ist wichtig → Pasta, Gazpacho, Fruchtsäfte, Gallo pinto, platanos)
- **Zusammen** kochen, miteinander essen, gemütlicher Abend → Grund: Austauschmöglichkeit, **Beisammensein**

## 6. Was kochen Sie selber am liebsten?

- Je ne sais pas très bien faire la cuisine. J'essaye la purée...
- Des plats de fitness (viande avec légumes ou salades)
- Des choses simples et **bonnes pour la santé**
- Des pâtes
- Pasta
- Pasta mit Gemüse
- Poulet avec une bonne sauce et pasta / gratin
- Spaghetti Bolognese
- Pâtes / cuisine chinoise / pommes de terre, légumes
- Des pâtes / pommes de terre (koche ich am *meisten*)
- Sushi / Risotto

- **Asiatisch**
- Curry-Ingwer-Reispfanne
- Tajin au poisson
- Fajitas
- **Tout!** J'aime bien faire la cuisine et j'aime essayer des nouvelles recettes.
- Ganz unterschiedlich, gerne auch etwas Unbekanntes

## 7. Welche Faktoren bestimmen Ihre Ess-/Trinkgewohnheiten?

- **Les gens** avec lesquelles je mange
- Ob ich alleine oder mit anderen esse, wo ich gerade bin
- Plaisir de manger / le manger comme événement social / Je bois pus souvent de l'eau quand je suis ennuyé
- Lust / Genuss / Freude / Freunde
- Zeit / Gemeinschaft (Familie, Freunde) / **Hungergefühl**
- Mein Hunger / Appetit
- Le goût, mais aussi mes **activités sportives** (protéines)
- J'aime faire du sport. Donc, je m'oriente à la sorte de repas (pas de frites avant le jogging par exemple) / une consommation modérée de l'alcool
- Je savoure manger mais il me faut de **temps** même si je mange vite / trop vite
- Dauer der Zubereitung / Verfügbare Zeit / alleiniger Konsum vs. mit Familie / Freunden / Lust
- Le prix, la santé (bcp/moins de sucre), la rapidité
- Le prix et le temps, les ingrédients que nous avons actuellement à la maison
- Le temps (pour faire la cuisine ou pour manger) / la température / la société ou l'environnement
- Le temps
- Zeit (Ferien vs. Schule) / Feriendestination (Region)
- Ça dépend du temps que j'ai pour cuisiner et aussi des „ressources“ que j'ai à la maison. Si je n'ai pas beaucoup à la maison, je fais quelque chose de simple. Et je cuisine plutôt si quelqu'un d'autre mange avec moi et je ne dois pas manger toute seule
- Jeden Tag wird bei uns anders gekocht. Und wir trinken auch öfters Pfefferminztee

## 8. Was wissen Sie über die Geschichte der Kochkunst/Gastronomie? Kennen Sie einzelne Epochen, wichtige Abschnitte, Namen, Orte?

- -
- -
- Non, pas du tout!
- Nein
- Non, je suis désolée.
- Non, je ne pense pas!
- Nein, ich habe mich bis anhin noch nicht oft damit befasst.
- Nicht viel / gar nichts
- Non, pas vraiment. Mais, je suis intéressé d'en savoir plus!
- Nicht viel. Ich war einmal in Bassano del Grappa (Italien), woher der Grappa kommt.
- Asiatische, indische, française...
- Rien, mais je vois des fois des livres comme „Omas Rezepte“ et je me demande ce qui a changé depuis
- Pizza wurde in Italien erfunden / Döner stammt von Deutschland / Pommes Frites aus Belgien (letzte zwei würde man so nicht erwarten)

- Non, je ne sais pas beaucoup... Mais souvent c'était une forme de montrer si on était riche ou pauvre (En Inde, par exemple, ça a resté comme ça.)
- J'ai écrit un travail sur le développement du culinaire en Suisse, mais autrement, je ne suis pas très informée
- Arbeite im Service, Vater ist gelernter Koch
- La révolution grâce à la pomme de terre (16e siècle) / „Le jeûne“ qui a provoqué des bizarres habitudes alimentaires comme le castor

## 9. Was ist für Sie charakteristisch für die französische Küche? Was gefällt Ihnen daran? Was gefällt Ihnen nicht so daran?

- **Baguette, escargots, crêpes**, Flammkuchen, Fisch, Käse, Wein / Ich mag, dass vieles in der französischen Küche sehr leicht ist. / Ich trinke keinen Wein und Schnecken ekeln mich
- Baguette, escargots, crêpes, fruits de mer... / Moi, j'aime tous, aussi les fromages à pâte molle...
- Je pense toujours aux cuisses de grenouilles, les escargots etc. Mais moi, je préfère d'autre repas
- Wein, Baguette (Weissbrot), Crêpes / das Geniessen / Schnecken, Froschschenkel na ja
- Baguette, vin rouge → Ils savourent et j'adore ça. Mais le vin rouge dans les tetrapak est un «no-go»!
- Fromage, vin, cuisses de grenouille, escargot / On a l'impression que les français **se prennent beaucoup plus de temps pour manger**
- Baguette (fein), escargots (sehr speziell), Käse (fettig, aber der rezente schmeckt mir), Wein
- Les baguettes / Si je pense à la culture française concernant la cuisine, je pense aux herbes...
- La baguette → Es gibt fast immer Brot zum Essen / Crêpes mag ich auch sehr / Mir gefällt nicht so, dass man spät abends noch viel isst
- Gemüse, Käse, Wein / (+): ausgewogen, frisch / (-) zu spät essen (zeitlich gesehen)
- La cuisine française est **fraîche avec pleines de légumes, fruits et fines herbes**. Ils mangent des choses qui me semblent étrangères: cuisses de grenouille, escargots etc. / J'aime bien que cette cuisine est légère, mais je n'aime pas du tout manger des grenouilles et des escargots
- Pâtisserie ist sehr gut, Schnecken, Käse / Positiv: sie ist **abwechslungsreich**, nicht «normal» / Wir essen Schnecken, was wohl nicht viele machen
- J'aime bien la variabilité et qu'il y a souvent beaucoup de plats. Très bon est aussi le vin français en combinaison avec le repas. Aussi le plat de fromage avant le dessert est quelque chose de très spécial et je trouve impressionnante que cette tradition existe encore aujourd'hui
- Les petites déjeuners sont trop lourd pour moi (croissant, tout est sucré...) / J'aime beaucoup le fromage et le vin! / Les escargots ne sont pas bons
- Les français ne peuvent pas faire des bonnes frites (expérience personnelle pendant un séjour de 2 mois à Paris...) / J'aime la diversité de la cuisine française → Il y a quelques spécialités comme les escargots ou les grenouilles → mais je ne les ai jamais dégustés
- Il y a bcp de spécialités principales, aussi de différentes régions
- Mir gefällt die französische Küche sehr

## 10. Denken Sie, dass das Essen und Trinken in der französischen Kultur eine wichtigere Rolle spielt als in andern Kulturen? (Welche Indizien sprechen dafür, dagegen? Wenn ja: welches könnten die Gründe dafür sein?)

- Oui (parce qu'on connaît le cliché que les français mangent pour deux heures)
- Ich denke, das Essen spielt eine wichtige Rolle. Die Franzosen **nehmen sich viel Zeit fürs Essen** und Trinken, weil sie es wichtig finden

- Oui (On prend beaucoup plus de temps pour manger. On cuisine souvent quelque chose de typique de la France. On prend surtout des fromages et parfois du vin de la région)
- Eher ja (Sie nehmen sich mehr Zeit dafür, zelebrieren eher mehr als in vielen anderen Kulturen)
- Ja (crêpes, Käse und Wein werden zelebriert / Franzosen als **Genussmenschen**)
- Je crois que oui. (Les français sont des jouisseurs de la vie, du manger et du boire, c'est une partie importante de la vie → alors, ils aiment la nourriture)
- Oui, j'en suis convaincu. Les français prennent le temps pour manger un bon repas. Pour eux, manger est une joie. Ils ne sont pas pressés dans le restaurant. Peut-être ça vient du temps quand les gens n'avaient pas beaucoup à manger. Il est possible qu'ils aient appris à apprécier ce qu'ils ont et de le manger avec plaisir
- Ja (Essen als Genuss / viele Restaurants / Im Sprachaufenthalt in Frankreich haben die Lehrpersonen das Essen immer gepriesen.)
- Manger est le temps à passer à la maison et pour **communiquer avec la famille**. On peut penser à d'autres choses autres que le travail. Donc boire et manger sont des actes importants.
- Oui, je pense que ça joue un rôle très central en France parce qu'ils prennent vraiment beaucoup de temps pour le déjeuner, mais aussi et surtout pour le dîner. Normalement, il y a 4 plats, aussi pendant les jours quotidiens. On ne fait pas de différence entre la semaine et le week-end. C'est quelque chose d'important aussi pour parler ensemble, pour se retrouver à table avec la famille et pour regarder les nouvelles à la télé ensemble en mangeant
- Ja, das sagt man. Man sagt auch, dass Frankreich für seine gute Küche bekannt ist. Aber weshalb weiss ich nicht und eigene Erfahrungen habe ich keine
- Ich würde sagen, dass es im Vergleich zur Schweiz intensiver gelebt wird (mehr französische Produkte, z. T. international dafür bekannt / stark in Frankreich verankert)
- Ja, natürlich spielt die **französische Kultur eine grosse Rolle in unserer Welt**. Sie hat sogar in mehreren Ländern (koloniale) Spuren hinterlassen
- Ich denke ja (legen mehr Wert aufs Detail / viele Gerichte tragen frz. Namen, z. B. Cordon bleu)
- Oui (Il y a beaucoup de restaurants / même dans les universités, on peut étudier la gastronomie et l'œnologie) Raison: Avec un bon repas, on est plus heureux...
- Ja (Weinkultur ist sicher vertreten. Ich war noch selten in Frankreich ohne dass ich durch ein Weingebiet geführt worden wäre... Oder auch Senf in Dijon. Ein grösserer **Stolz** ist vorhanden – könnte aber ein ähnliches Verhältnis sein wie die Schweiz mit ihrer Schokolade)
- C'est difficile à dire. En comparaison avec l'Italie ou l'Australie, je ne trouve pas, mais en comparaison avec la Suisse/l'Allemagne, cette culture culinaire est plus importante (en France). Et je crois aussi que **beaucoup de français sont devenus un peu comme nous**, mais en Italie par exemple, la culture culinaire continue à être très importante

**11. Thema «Essen und Trinken» im Französischunterricht: welche didaktischen Zielsetzungen können damit verfolgt werden? Bitte illustrieren Sie mit konkreten Beispielen. Haben Sie selber schon solche Erfahrungen gemacht (als Schülerin oder LehrerIn)?**

- Keine eigene Erfahrungen / l'intérêt à la culture/nourriture française
- Man kann den SuS vermitteln, dass hinter dem Französisch **nicht nur eine Sprache steckt, sondern eine Kultur** (Essen/Trinken/Traditionen).
- Une relation entre l'apprentissage d'une langue avec la culture d'une langue / Non, je n'en ai pas encore fait des expériences / Exemples: recettes, le **vocabulaire** qui est lié directement à la vie quotidienne...
- Voci / Bestellen im Restaurant / Kochutensilien + Kochverben / Adjektive zum Geschmack / Adjektive zum sich ausdrücken
- On peut enseigner la langue et la culture en utilisant le thème «manger et boire». Je crois aussi qu'un tel sujet peut augmenter la motivation

- **L'article partitif** (→ réaliser une recette) / se rendre compte des différences entre les cultures (apporter un repas typique, par exemple de Noël)
  - Les pronoms liés avec des recettes français (Je l'ai fait avec ma classe)
  - Die französische Kultur kennenlernen und die damit verbundene Esskultur / Im Gymnasium haben wir im Französischunterricht einmal ein Schokoladenpoulet gekocht
  - Indem man sie in einem thematischen Inhalt einbettet (z. B. werden wir zum article partitif die SuS ein Sandwich machen lassen!) / Il y a des exercices dans Envol concernant la nourriture: par exemple des gâteaux, une salade...
  - Ziele: Offenheit für Neues erwecken, über den Tellerrand hinausblicken / z. B. ich **koche** mit den SuS Crêpes. Sie wissen nun, woher sie ursprünglich kommen / Ja, wir haben in der Schule (ich als Schülerin) Texte über die Essgewohnheiten in Frankreich/der Romandie gelesen.
  - Kulturelle Kompetenzen (selber französisch kochen/etwas mitbringen; sammeln, was typisch ist, was die SuS aus den Ferien kennen...)
  - «Liebe geht durch den Magen», sagt man so schön. Genau das kann ich mir auch als Wirkung vorstellen. → Die SuS essen und trinken im Französischunterricht? → Erinnerung an etwas Gutes = Sie mögen das Fach, das Lernen fällt ihnen leichter. → Ich glaube aber auch, dass „Kulturvermittlung“ langweilig und kontraproduktiv wirken kann, wenn man nur darüber spricht
  - Kennenlernen einer neuen Kultur per „Medium“ Essen / Stand mit verschiedenen Gerichten → Jeder SuS präsentiert eine (seine eigene) Kultur und bringt etwas Kulinarisches dazu mit
  - Écrire des recettes françaises et les cuisiner ensemble. Et on fait la différence entre les différentes régions culinaires en France. On montre des spécialités de ces régions.
  - Habe keine eigenen Erfahrungen / Sus kennen französische Küche und deren Besonderheiten (Bspw. selber kochen/probieren) / SuS kennen verschiedene kulturelle Essverhalten (Bspw. verschiedene Produkte kochen und probieren)
  - Kulturen verbinden / die Schule interessant gestalten / Brücken bauen / andere Zugänge ausprobieren / Ich habe in einer multikulturellen Klasse Spezialitäten kochen lassen, es war ein geniales Erlebnis für alle!
  - Ich habe 5 Jahre in Frankreich gewohnt, deshalb kenne ich auch mehrere französische Ess- und Trink-Spezialitäten.
- 12. Was meinen Sie dazu, dass Kulinarik/Gastronomie im Französisch-Studium und -Unterricht neben Literatur, Film und Musik eine wichtigere Rolle spielt/spielen sollte als bisher? Bitte begründen Sie Ihre Meinung.**
- Da das Kochen eines **meiner grossen Hobbies** ist, finde ich das toll. Zudem ist für mich die Esskultur in einem Land spannender als Literatur, Film und Musik. Ausserdem sagt die Esskultur mindestens genauso viel über eine Region/ein Land aus, als andere Gebiete der Kultur.
  - Ich finde es gut! **Man isst jeden Tag**; einen Film, ein Buch liest man vielleicht nicht jeden Tag.
  - C'est bien car c'est lié à des formes concrètes de la vie quotidienne... C'est assez réaliste et ne pas abstrait... On travaille avec les „sens“... Ce sont des „indices“, alors il y a une cause de suite...
  - Oui, parce que les facettes culinaires d'un pays sont uniques et avec elles on peut s'identifier. La littérature est aussi caractéristique pour un pays, mais ce n'est pas typique pour tous les résidents d'un pays/les membres d'une culture, contrairement à l'acte de manger et cuisiner
  - Ja, denn das Essen ist charakteristisch für die Sprache/das entsprechende Land (Identifikationsgrad wird erhöht. Interesse steigt) / Essen sagt mehr über den grossen Teil der Bevölkerung aus als ihre Literatur
  - **La gastronomie est typique et important pour les Français**
  - Ja, es gehört zur französischen Kultur und ist ein grosser Teil davon. Über das Essen kann man viel von und über eine neue Kultur lernen



- C'est important parce que ça fait partie de la culture française et ça joue un rôle important dans cette culture / On doit pouvoir s'exprimer dans ce domaine et aussi connaître un peu la cuisine française / les spécialités parce que ça fait vraiment partie de la vie quotidienne des Français!
  - Kulinarik und Gastronomie haben viel mit der Geschichte eines Landes zu tun. Deshalb ist die Behandlung dessen ebenso wichtig wie z. B. die französische Literatur.
  - Ich finde dies gut, da die Kulinarik in der französischen Kultur eine grosse Rolle spielt und man dies leider im Unterricht vergisst. Ich bin mir sicher, dass auch die SuS daran interessiert sind.
  - C'est quelque chose qui concerne les élèves, c'est donc très pratique. Je pense que c'est aussi **intéressant et motivant pour les élèves**, peut-être même plus que la littérature. Les profs peuvent aussi créer des leçons dans lesquelles les élèves sont très actives (→ handelnd erfahren!). Mais d'après moi, le film, la musique et peut-être même les livres sont proches aux élèves...
  - (siehe Aufgabe 11) Ich finde es wichtig, dass im Französischunterricht praktische Erfahrungen gemacht werden und **das Fach so aufgewertet wird**.
  - Ich finde es gut, wenn verschiedene Faktoren in den Fremdsprachenunterricht einfließen. So kommt evtl. auch mehr Praxis in das oft „verpönte“ Fach Französisch. Die SuS gewinnen mehr Freude und Interesse an der französischen Kultur und somit am Fach Französisch.
  - Manger c'est vivre, c'est la culture, c'est l'échange des sentiments. Mais plus important, ce n'est peut-être pas... Une augmentation oui, pour atteindre une **égalité entre le culinaire et d'autres cultures**.
  - Ich denke, dass man **Gastronomie, Musik und Film gleich gewichten** sollte, da Frankreich bzw. die frankophone Kultur sehr bekannt dafür ist. Jedoch würde ich die Literatur immer noch am meisten gewichten, da man dies auch öfters im Unterricht braucht/einsetzt.
  - **Je doute que le culinaire soit si important** pour notre enseignement futur. Je pense que le culinaire n'a pas beaucoup de place dans la salle de classe. C'est pourquoi je préférerais une semaine/bloc intensif parce que j'ai l'impression qu'on pourrait traiter ce thème dans un cadre de temps plus court. Mais peut-être que je me trompe... On verra à la fin du semestre.
  - In jedem Land gibt es unterschiedliche Arten von Stars. Ich kann mich als ehemaliger Fussballer gut an Michel Platini, Trésor etc. erinnern. Leider habe ich keine Schule in Frankreich besucht...
- 13. Bitte kommentieren Sie eine der zwei folgenden Aussagen: «Wie man isst, so ist man»**
- Ich denke, die Aussage hat was Wahres. Am Essverhalten und wie/was sie kocht, kann man sehr **viel über eine Person erfahren**.
  - La manière de manger peut déjà donner des informations sur une personne parce qu'on peut faire des liens avec la culture correspondante.
  - Das Essen zeigt la manière *comme* on mange, wer man ist.
  - Die Ernährung hat Einfluss auf die **körperliche Erscheinung**. Ausserdem spricht man beim gemeinsamen Essen viel miteinander, was zur Charakter- und Meinungsbildung beiträgt.
  - Die rein physische Erscheinung / Die sozialen Gepflogenheiten, die dank dem Essen erhalten bleiben, sich verändern und das Zusammenleben definieren...
  - Nur schon was man isst (Produkte) und die Menge hat einen Einfluss auf die *physische Erscheinung*. / Mit wem man isst und wie lange hat einen Einfluss auf die *Bindung/soziale Fähigkeiten*, da man dort viel bespricht und Spass hat. / Auch der ganze Prozess vor dem Essen (Kochen und Einkaufen) hat einen Einfluss auf das Essverhalten und sein „Sein“.
  - Wahre Aussage → Mag sein, dass jemand, der dick ist, sich vernachlässigt, aus Frust isst und dabei keinen Genuss empfindet – dann evtl. ja. Man ist unzufrieden und isst ungesund. Es kann aber auch sein, dass man dick ist und einfach unheimlich gerne isst. Daher ist die Aussage vage
  - C'est juste. Je crois que les gens se définissent de quelque part aussi par ce qu'ils mangent. → manger **équilibré** (belle peau, beaux cheveux, bonne figure) → manger de la malbouffe (mau-



vaise peau, grossesse, gras...) → manger beaucoup de fruits et légumes (heureux, bien à l'aise, potentiel sportif...)

- Es gibt auch die Aussage „Was der Bauer nicht kennt, frisst er nicht“ Das heisst, wenn jemand nur immer ländertypische Esswaren isst, ist er nicht offen für Neues, sondern engstirnig. Auch wenn man sich gesund ernährt (viele Früchte etc.), ist man **gesund**
- Diesem Zitat stimme ich voll und ganz zu. Es fängt bei der Wahl der Lebensmittel an (z. B. nur regional, saisonal, Schweizerfleisch), da man dort zeigt, wie wichtig einem ökologische, ökonomische und moralische Aspekte sind. / Dann die Zubereitung: Nur ein Sandwich auf den Weg (Fast Food = viel Stress, wenig Zeit zum Essen), ein 5-Gang-Menü (= Geniesser)... / In welcher Gesellschaft man isst, zeigt auch, wie ein Mensch ist. / Sportler essen anders als z. B. übergewichtige oder faule Menschen etc.
- Si on prend le temps pour cuisiner et on est quelqu'un d'organisé, plutôt reposé, sain, **cons-cient...**
- Il y a probablement quelques parallèles: La manière/le comportement de manger: propre, chaotiquement, très poli etc... C'est peut-être similaire avec le comportement normal / Est-ce qu'on mange surtout les mêmes plats ou avec plus de variation? Est-ce qu'on ose manger des nouvelles choses ou est-on plutôt conservatif et garde ses propres habitudes? / Ist man verschwenderisch oder sparsam? Ist man eher «grün» und deshalb Vegetarier und auch sonst auf die Umwelt bedacht?
- Manger *peut* être une carte de visite. Si on s'en fou si la bête a été traité bien ou pas / Si on fait attention aux prix au lieu de la qualité, c'est la façon d'être, ça dit beaucoup sur une personne.
- Ein breites gastronomisches Angebot eines Landes sagt viel über die **Identität und Verwurzelung von Kultur und Tradition** aus. Die französische oder italienische Küche sind gute Beispiele. Die meisten Rezepte haben eine lange Tradition, gemacht aus Produkten des Landes. / Die Englische Küche ist da anders: Viele historische Ereignisse (z. B. Eroberungen) brachten immer wieder andere Einflüsse ins Land. Darum konnte sich nicht wirklich eine eigene Küche entwickeln. Das Resultat: Spaghetti avec Ketchup, Fish'n'Chips... Terrible!
- Ich finde, wenn man mit der **Familie** oder mit Kollegen zusammen ist, ist es immer interessant, denn während dem Essen oder Trinken kann man diskutieren und gut verdauen. Et avec notre nourriture aujourd'hui, il faut faire attention à notre alimentation et essayer de profiter surtout du bio.

## „Il n'y a rien de plus politique que le goût“

- Interaction entre les gens
- Die Essgewohnheiten sagen viel über die **Charakterzüge** aus.
- Der Geschmack von etwas sagt schon viel über das **Land** (dessen **Kultur**) aus.
- Geschmäcker sind verschieden, Meinungen auch.
- La politique est une **raison pour des grandes discussions**. C'est aussi le cas avec le goût. Ce que les Suisses aiment, le Chinois trouvent écœurant et vice versa. On se dispute aussi sur les méthodes de tuer les animaux ou de la préparation de la nourriture en général. Qu'est-ce qui est encore éthiquement justifiable et qu'est-ce qui est déjà cruauté envers les animaux? Je pense que cette déclaration a un cœur vrai.
- Über den Geschmack lässt sich streiten! → Jeder hat seinen eigenen Geschmack (vegetarisch, fleischreich, viel Fast Food, gesund...). Meiner Meinung nach ist das Essen etwas, was Menschen verbindet und etwas, das man geniessen sollte. Es gibt aber so viele verschiedene Geschmäcker, weshalb es auch viele verschiedene Meinungen gibt.

## Anhang 5: Ausbildungsmodul FRAK B (Modulprogramm)

### Aborder le culturel à travers le culinaire

#### Lernziele/Kompetenzen

Les étudiant-e-s savent aborder le culturel à travers le champ thématique du culinaire. Après une introduction plus générale des approches du culturel/ interculturel, les participants construiront à l'aide de textes et d'exposés un savoir de base sur les diverses facettes et enjeux du manger et boire en tant que pratiques culturelles. Ils/elles utiliseront ces connaissances pour élaborer des "mises en scènes gastronomiques" pour l'événement du KULTURFENSTER, au mois de mai. Cette tâche implique des savoirs (connaissances dans le domaine du gastro-culturel), des savoir-faire (application des outils théoriques) et des savoir-être (décentration, capacité de changer de point de vue, intérêt pour d'autres façons de faire et de penser). L'ensemble des travaux permettra de réfléchir sur la question: Comment enseigner/transmettre des compétences culturelles/ interculturelles en classe de L2. De plus, les étudiant-e-s ont l'occasion d'activer et de développer l'ensemble de leurs capacités communicatives en langue-cible.

#### Inhalt

- Approches théoriques du culturel/de l'interculturel
- la gastronomie, domaine culturel français par excellence
- aborder le culturel/interculturel en classe de langue étrangère
- mise en scène d'un savoir théorique en action publique

#### Lehr- und Lernmethoden

- Séminaire et travail en partie autodirigé.
- Travail individuel, par groupes, en plénum.
- Recours à des outils en ligne spécifiques.
- Travail d'animation artistique/culturelle
- Pratiques de documentation

#### Leistungsbewertung/Testanforderung(en)

- Concept écrit et réalisation d'une MISE EN SCENE GASTRONOMIQUE
- Journal de bord du travail réalisé
- Création d'un blog autour de l'élaboration et de la réalisation des mises en scènes gastronomiques pendant le KULTURFENSTER

#### Unterrichts-Unterlagen

Articles sur Moodle, documents distribués

#### Besondere Eintrittsvoraussetzungen

Akzess A et B

#### Anschlussmodule/-kurse

Modul FRIK B

## Anhang 6: Kursprogramm „A Table!“

### A table! Aborder la culture francophone à travers le culinaire

Cours de formation continue

Le 7 décembre 2013

Au Löwengraben à Lucerne



### Objectifs

#### Un enrichissement pour vous-même:

- vivre une immersion linguistique
- découvrir des aspects de la culture francophone
- faire une expérience culinaire
- rencontrer des personnes chouettes et passer un bon moment ensemble...

#### Utilisation dans l'enseignement:

- pour faire une séquence immersive avec votre classe (contenu facile et motivant)
- pour faire connaître un aspect de la culture française et francophone
- pour favoriser le développement de compétences interculturelles
- pour travailler sur la langue française autrement

## Programme

14h	Introduction (Faire connaissance, Dégustation, Programme/disponibilités)
15h	La GASTRONOMIE – une invention française. Courte introduction historique. Travail sur un article de journalisme culinaire et présentation de quelques pistes pour le travail en classe
16h	Noël dans la cuisine: approche comparative. Une recette de famille provençale... organisation du travail
17h	Travaux pratiques
18h	Dîner
19h	Faire la vaisselle et point final: les perspectives
19h45	Clôture de la soirée

## Bibliographie de base

- Mille et une bouches. **Autrement** N° 154. Mars 1995.
- **Télérama** N° 3173. Novembre 2010. „La bataille du goût“.
- **Courrier international** N° 1051 -1052. Décembre 2010. „La folie cuisine“
- **Le français dans le monde**. N° 324. Novembre 2002. Dossier „A Table!“.
- **Le Magazine Littéraire** N° 480. Novembre 2008. Littérature et gastronomie.
- Chevrier, Francis: **Notre gastronomie ets une culture**. François Bourin éditeur. Paris, 2011.
- Grimod de La Reynière: **Almanach des gourmands** (Extraits). Mercure de France. Paris, 2003.
- Brillat-Savarin, J.-A.: **Physiologie du goût** (1826; Paris, Flammarion/Champs, 1982).



## Anhang 7: Kulinarium Basel-Stadt

### Konzept für die Schaffung eines allgemeinnützigen Vereins

#### **KULINARIUM BASEL (KuBa) in der Alten Markthalle**

Kurator Dr.phil. Victor Saudan (Pädagogische Hochschule Luzern)

15, Rue Principale

F-68480 Biederthal

E-Mail : victor.saudan@phlu.ch

### 1. Zentrale Zielsetzung

Das Kulinarium Basel organisiert, realisiert und dokumentiert Veranstaltungen, welche die in der Alten Markthalle täglich stattfindenden kulinarischen Erfahrungen und Genüsse (Essen und Trinken, neue Produkte kennenlernen und ausprobieren, gemeinsames Degustieren und Austauschen) im Sinne der Gastronomie (vgl. Grundlagenwerke von Grimaud de la Reynière und Brillat-Savarin) stimulieren, differenzieren/reflektieren und somit verstärken helfen.

### 2. Diese zentrale Zielsetzung soll erreicht werden mittels verschiedener Aktivitäten, welche auf jeweils spezifische Teilziele ausgerichtet sind, namentlich die Folgenden:

- 2.1 das KuBa vermittelt Wissen zu allen Aspekten von Essen und Trinken
- 2.2 das KuBa schafft Gelegenheiten für konvivialen Austausch, Gespräche, Diskussionen rund um das Thema Essen und Trinken; dabei steht eine integrative und transkulturelle Sichtweise im Vordergrund
- 2.3 das KuBa fördert Kontakte und Kreationen zwischen gastronomischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Diskursen zum Thema Essen und Trinken
- 2.4 das Kuba stellt via das Thema Essen und Trinken Beziehungen her zwischen der Alten Markthalle und bestehender Netzwerken in Basel (Schulen und Hochschulen, Museen, Kunstschaffen, Integration, etc.) & Gewerbe/Wirteverein
- 2.5 das KuBa sensibilisiert für Aspekte der Ökologie, Nachhaltigkeit und Prävention im Bereich Essen und Trinken
- 2.6 das KuBa unterstützt die trinationale, grenzüberschreitende Vision Basels und nützt die fruchtbare Dialektik zwischen Zentrum und Peripherie für den Bereich des Essens und Trinkens
- 2.7 hinsichtlich der Nähe zu Frankreich und seiner Bedeutung für die Gastronomie bildet die Geschichte und Entwicklung der französischen Küche ein roter Faden im Programm des Kulinariums.

### 3. Diese Aktivitäten finden in regelmässig organisierten Zyklen und Gefässen statt:

#### 3.1. Programmzyklen

- ständiges Basisprogramm (Markt, Essstände)
- regelmässige Tages-, Wochen-, Monats-, Jahresanlässe
- Einmalige Spezialanlässe

#### 3.2. Regelmässige Veranstaltungsgefässe

- a. «Kulinarische Bausteine»: Vorträge mit Degustation
- b. «A table !»: Kochimprovisationen
- c. «Kochhappening »: Essen – Text – Bild –Musik
- d. «Speisen auf Reisen»
- e. «L’histoire de la gastronomie française en feuilleton»
- f. «Le 4 stagioni» – Jahreszeiten und ihre Feste in der Küche
- g. «Carte blanche à...»: kulinarische Biographien mit ihrem Lieblingsrezept
- h. «Küchentischgeplauder»: gastronomische Talkshow mit 3 Gästen zu 1 kulinarischen Thema
- i. «Métissages» – études culinaires transculturelles
- j. «Degustationen»
- k. «Nouvelles culinaires parisiennes»: neuste Trends aus der Bistronomie

#### 3.3. Provisorisches JAHRESPROGRAMM Dezember 2013 – November 2014 (zu ersetzen/ergänzen durch andere/weitere Veranstaltungen)

Datum	Im Rahmen folgender wiederkehrender Veranstaltungsgefässe	Thema der Veranstaltung
Di, 17. Dez. '13	«le 4 stagioni» -Jahreszeiten und Feste in der Küche	Noël provençal et les 13 desserts
Mi, 29. Jan. '14	«Degustation»	Basler Fastenwähen – Degustation
SA, 22. Feb. '14	«Carte blanche à... » mit Lieblingsrezept	Barbara Buser

Di, 25. März '14	«Nouvelles culinaires de Paris - und anderswo»	La Haute Cuisine est morte – vive la Bistronomie!
Di, 15. April '14	«A table!» Kochimprovisation	5 Equipen improvisieren mit 10 Zutaten
Do, 1. Mai '14	«Exkursion»	Besuch beim Biobauern im Elsass: Portes Ouvertes à la ferme du Geissberg à Biederthal (15 min. vom Tram in Rodersdorf). Diverse Spezialitäten (Stierragout, Käsespezialitäten, Flammkuchen aus dem Holzofen, Markt, Musik, etc.)
Di, 17. Juni '14	«Kochhappening»	Musik, Poesie und Malerei im Dialog mit dem Essen

Sommerpause

Di, 19. Aug. '14	«Métissages»	Aus den Ferien mitgebrachte transkulturelle Rezepte werden vorgestellt und mit hiesigen Produkten neu interpretiert
Di, 16. Sept. '14	«Küchentischgeplauder»: gastronomische Talkshow	Pro/contra «Gastronomisierung von Fast-Food» mit 4 Expertinnen
Di, 14. Okt. '14	«Speisen auf Reisen»	Ein Knödel auf Reisen
Di, 18. Nov. '14	«L'histoire de la gastronomie française en feuilleton»	Mittelalter

## 4. Organisation

4.1 Verein

4.2 KuratorIn (Kuratorium und Präsidium des Vereins evtl. in Personalunion)

4.3 Begleitgruppe des Kurators (mit Vertretungen der wichtigsten Partnerinstitutionen, namentlich Schulen, Hochschulen, Museen, ...)

## 5. Qualitätsentwicklung

## 6. Finanzen



## Kulinarium Basel Vereinsstatuten

Version vom 27.Juni 2014/cs

### Name, Sitz und Zweck

1. Unter dem Namen Kulinarium Basel besteht ein Verein nach Art. 60ff. ZGB mit Sitz in Basel.
2. Der Verein bezweckt die Förderung des Aufbaus und des Austauschs von Wissen und Fähigkeiten rund ums Essen und Trinken, indem er einerseits selber Veranstaltungen organisiert, realisiert und dokumentiert, andererseits Personen und Gruppierungen im Bereich Kulinarik in der Region Basel miteinander vernetzt und im Organisieren von Veranstaltungen unterstützt.

### Vereinsmitgliedschaft

3. Mitglieder können werden: a) *Aktivmitglieder* b) *Passivmitglieder* c) *Gönner*. Mitglieder des Vereins können natürliche und juristische Personen sowie Körperschaften des öffentlichen Rechts werden, wenn sie ihr Interesse für die Ziele des Vereins belegen und einen Beitrag zu deren Erreichung leisten. Die Aufnahme in den Verein erfolgt durch den Vorstand. Stimmberechtigt sind Aktivmitglieder.
4. Die Vereinsmitgliedschaft erneuert sich jährlich durch die erfolgte Zahlung des Mitgliederbeitrags.
5. Die Mitgliedschaft erlischt durch: a) Austritt, b) Ausschluss, c) Tod. Der Austritt aus dem Verein kann jederzeit auf Ende des Kalenderjahrs mit schriftlicher Austrittserklärung erfolgen. Ein Ausschluss durch den Vorstand muss nicht begründet werden.

### Vereinsorganisation

6. Die Organe des Vereins sind: a) die Vereinsversammlung b) der Vorstand c) die Begleitgruppe.
7. Die ordentliche Vereinsversammlung findet jährlich auf schriftliche Einladung aller Vereinsmitglieder durch den Vorstand statt. Eine ausserordentliche Vereinsversammlung kann jederzeit einberufen werden, wenn der Vorstand dies beschliesst oder wenn wenigstens ein Fünftel der Vereinsmitglieder dies verlangt und beim Vorstand schriftlich beantragt.
8. Die Vereinsversammlung genehmigt den *Geschäftsbericht* und die Rechnung des Vorstandes. Sie wählt den Vorstand, wählt auf ein Jahr den/die Präsidenten/in und setzt die Mitglieder- und Gönnerbeiträge fest.
9. Der Vorstand
  - 9.1 Der Vorstand setzt sich zusammen aus einem/einer Präsidenten/in, einem/einer Koordinator/in, einem/einer Vertreter/Vertreterin der Markthallen AG Basel und zwei Mitgliedern der Begleitgruppe. Die Amtsdauer des/der Präsident/in und der übrigen Vorstandsmitglieder beträgt ein Jahr. Wiederwahlen sind möglich.
  - 9.2 Der Vorstand schafft Arbeitsgruppen und hat das Recht diese abzuschaffen. Der Vorstand begleitet die Aktivitäten der Arbeitsgruppen.
  - 9.3 Der Vorstand ist beschlussfähig, wenn mindestens die Hälfte der Vorstandsmitglieder anwesend ist. Er beschliesst mit absoluter Mehrheit der anwesenden Vorstandsmitglieder. Bei Stimmgleichheit gibt der/die Präsident/in den Stichentscheid. Brieflich gefasste Beschlüsse sind dann gültig, wenn sie von der Mehrheit aller Vorstandsmitglieder gefasst werden.
10. Der/Die Präsident/in fungiert als Kurator/in des Vereins.
11. Die Begleitgruppe für den Verein wird durch den Vorstand bestimmt. Die Begleitgruppe setzt sich aus Vertretungen der wichtigsten Partnerinstitutionen der Region Basel und ausgewählten Experten/innen zusammen. Die Begleitgruppe verantwortet die Weiterentwicklung des Vereins und dessen Verankerung in Basel.

12. Die Arbeitsgruppen können von Vereinsmitgliedern geformt und durch den Vorstand geschaffen werden. Vereinsmitglieder können in einer oder mehreren Arbeitsgruppen aktiv sein. Die Arbeitsgruppen organisieren und leiten jeweils ein Gefäss des Vereins und deren Veranstaltung(en).

13. Gegenüber Dritten verpflichtet sich der Verein durch die Unterschrift des/der Präsidenten/in oder eines anderen Vorstandsmitglieds.

14. Der Vorstand legt der Vereinsversammlung einen schriftlichen Revisionsbericht vor.

## **Finanzierung, Rechnungswesen und Haftung**

15. Für die Verpflichtungen des Vereins haftet einzig das Vereinsvermögen. Jede persönliche Haftung sämtlicher Vereinsmitglieder ist ausgeschlossen.

16. Der Verein finanziert sich aus Mitgliederbeiträgen, Einnahmen aus Veranstaltungen und Kursen, Unterstützungsbeiträge von Gönnern und anderen Institutionen sowie Subventionen.

## **Statutenänderung und Auflösung**

17. Jede Änderung der vorliegenden Statuten muss an der Generalversammlung von den anwesenden Stimmberechtigten mit Zweidrittelmehrheit verabschiedet werden. Anträge für eine Statutenrevision müssen den Vorstand 21 Tage vor der Vereinsversammlung schriftlich eingereicht werden. Beschlossene Änderungen ergänzen die Statuten in Form von Nachträgen.

18. Im Falle einer Auflösung des Vereins fällt das Vereinsvermögen der Slow Food Stiftung für Biodiversität zu oder – im Falle einer Ablehnung – der Stiftung Pro Specie Rara.

## **Übergangs- und Schlussbestimmungen**

19. Die vorliegenden Statuten treten sofort nach Gründung des Vereins in Kraft. Streitigkeiten unter den Parteien werden einem Schiedsgericht von drei Mitgliedern unterstellt, die durch die Vereinsversammlung bestimmt werden. Das Interkantonale Konkordat über die Schiedsgerichtbarkeit vom 27. März 1969 ist anwendbar. Der Gerichtsstand ist Basel.

Basel, den 27. Juni 2014

### **Vereinsvorstand:**

Der Präsident:

Die Koordinatorin:

Der Vertreter der Markthalle Basel:

Als Mitglied Begleitgruppe:

Basel, 27. Januar 2014

## Medienmitteilung

### Die beste Basler Fastenwähe

**Der kommende Mittwochabend bietet Fasnachtsgefühle für Feinschmecker. Die zweite Veranstaltung des Kulinariums in der Markthalle am 29.1. um 19h lädt zur Fastenwähen- Degustation. Anhand eines Kriterienkataloges wird die beste Basler Fastenwähe gekürt. Der Grandseigneur der Fastenwähenforschung, Albert Spycher, ist als Spezialgast dabei.**

Die Fastenwähe ist in Basel in guter kulinarischer Gesellschaft: Mit der Mehlsuppe und den Lächerli zählt sie zu den bekanntesten Basler Spezialitäten. Dass sie degustiert wird, mag überraschend klingen, liegt doch der Fastenwähe ein simples Rezept zu Grunde. Beeindruckend ist jedoch, wie vielfältig die Realisierungen ausfallen und was man bei der Degustation erfahren und schmecken kann. Gleichzeitig wird die Veranstaltung Gelegenheit geben, die Geschichte der Degustation als gastronomische Praxis besser kennen zu lernen.

In der Markthalle Basel dreht sich seit letztem Herbst wieder alles ums Essen, Trinken und Geniessen. Das Kulinarium in der Markthalle ist eine Veranstaltungsreihe unter der Leitung von Victor Saudan.

In regelmässigen Degustationen wird das Schmecken geübt. Man erfährt, wie Geschmack zu Stande kommt und was er über Produkte verrät. Ein vielversprechendes Jahresprogramm schafft regelmässig Gelegenheit für Essgenuss, kulinarische Entdeckungen und spannende Gespräche. Als schweizweit einmalige Institution will das Kulinarium Basel aber auch Kontakte und Kreationen initiieren zwischen kulinarischem Alltag, Gastronomie, Kunst und Wissenschaft.

Victor Saudan, Kommunikations- und Kulturwissenschaftler und Dozent an der Pädagogischen Hochschule Luzern hat als engagierter Gastronom und Koch das Kulinarium Basel in der Markthalle ins Leben gerufen. Das Kulinarium hat sich ganz dem *Savoir vivre* verschrieben: Der Fähigkeit, besser zu essen - und reichhaltiger zu leben. Lassen Sie sich überraschen!

### Degustation Basler Fastenwähen

**29. Januar 2014, 19 – 21 Uhr**

Eine Veranstaltung des Kulinariums Basel in der Markthalle

**Kuratorium und Koordination:** Victor Saudan und Wencke Schmid

### Kontakt

#### Anfragen zum Kulinarium:

Victor Saudan  
079 773 05 20

#### Allgemeine Anfragen zur Markthalle:

Alexandra Dill  
079 415 87 01

Weitere Informationen zur Markthalle finden Sie unter: [www.altemarkthalle.ch](http://www.altemarkthalle.ch)  
Mehr zum Kulinarium unter: <http://www.altemarkthalle.ch/home/kulinarium/>

## Le Jardin déconstruit: Promenade de sons et de sens



## Der dekonstruierte Garten: Spaziergang der Töne und Sinne.

25. Mai 2014/ 11h-12h / Basel, Alte Markthalle (3 minutes à pied de la gare SBB/SNCF en direction du ZOO)

Eine kulinarische Inszenierung für Gemüse, Früchte, Texte, Querflöte und Saxophon in 5 Teilen.  
Une Mise en scène culinaire pour Légumes, Fruits, Textes, Flûte traversière et Saxophone en 5 actes.

Avec/mit Keiko Murakami (Flûte/Querflöte) Philipp Körper (Saxophon) und Lilli Papaloïzos (Lektüre)  
d'après une idée de Victor Saudan.

Collecte.

## Anhang 8: Kulturfenster Luzern 2014 (Programm, Infoblatt und Projektreportage)

### Projektskizze

<b>Projekt</b>	<b>Kulinarische Inszenierungen/ Mises en scènes gastronomiques</b>
<b>Kurzbeschreibung</b>	<p>Mit verschiedenen kulinarischen Inszenierungen werden der Kontakt und das (bilinguale F/D) Gespräch mit den Besucherinnen und Besuchern zu Essen und Trinken gesucht. Feststehende sowie mobile kleine „Marktstände“ inszenieren Essen/Trinken in unterschiedlichen Varianten. Besucherinnen und Besucher werden zu diesen Marktständen „gelockt“, einige Marktstände werden zu den Besucherinnen und Besuchern „getragen“.</p> <p>Ideen für solche Inszenierungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Degustationen, Informationen und Geschichten zu interessanten Nahrungsmitteln/Speisen (z. B. Schokolade, Käse, verschiedene Arten Äpfel, etc.)</li> <li>- Kulinarisches Vokabular aus aller Welt</li> <li>- Kurzinterviews zu kulinarischen Erinnerungen (BIOGRAPHIE CULINAIRE)</li> <li>- MINI-Atelier culinaire</li> <li>- Vergleich Kulinarischer Biografien von ganz unterschiedlichen Personen (Plakate mit Raster)</li> <li>- IMPROVISATIONS mit 5-10 Zutaten</li> <li>- Kurze Texte erzählen/Gedichte vorlesen und sie in Verbindung mit Nahrungsmitteln/Speisen bringen (engere Herleitung, freie Interpretation) die als kleiner „Leckerbissen“ probiert werden</li> <li>- Zubereitung eines kleinen einfachen Gerichtes und dabei die Geschichte dieses Gerichtes erzählen</li> <li>- Transkulinarische Inszenierung, indem z. B. Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen Gerichten aus versch. Ländern thematisiert und degustiert werden können (z. B. Lebkuchen/pain d'épices, Nougat, etc.)</li> <li>- Episoden aus der Geschichte der Kochkunst</li> <li>- Kleine Theaterszenen rund um das Essen und Trinken</li> </ul> <p>Der Event steht inhaltlich in einem Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Les mets et les mots“, welches von Victor Saudan geleitet wird und an dem auch Claudia Wespi beteiligt ist.</p>
<b>Verantwortliche Dozierende</b>	<p>Victor Saudan Claudia Wespi</p>
<b>Einbezug Studierende</b>	<p>Die Vorbereitung mit den Studierenden ist in ein FR-Modul im F14 integriert. Die Vorbereitung ist verlinkt mit Zielsetzungen dieses Moduls.</p>
<b>Zeitfenster am 11. Mai 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Zeitfenster sind so gelegt, dass die Besucherinnen und Besucher auch etwas zum Verweilen aufgefordert sind, weil sie z. B. auf ein nächstes Kulturfenster warten,</li> <li>- Die Besucherinnen und Besucher entscheiden selber, was sie machen</li> </ul>
<b>Ort der Durchführung</b>	<p>z. B. Foyer Theaterpavillon plus Garten</p> <p>Die Inszenierungen sollten an einem Ort stattfinden, an welchem sich die Menschen auch bewegen, wo sie vorbei müssen, wo sie warten.</p>
<b>Benötigte Infrastruktur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fixe und mobile Marktstände</li> <li>- Infrastruktur Küche (Fließendes Wasser, Kühlschrank, Platz für Vorbereitungen)</li> </ul>
<b>Finanzierung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Studierenden und Dozierenden leisten diese Arbeit im Rahmen des Moduls FR.</li> <li>- Für die kulinarischen Inszenierungen werden Nahrungsmittel benötigt. Diese müssten durch die PH Luzern finanziert werden. Die erwartete Besucherzahl könnte helfen, eine Budgetangabe zu machen.</li> </ul>

Luzern, Ende Juli 2013 / Claudia Wespi; Victor Saudan

# PH LUZERN

	Beschreibung	Ort: Spielleute-Pavillon	
Zwischen 11.30 und 16 Uhr	<b>Kulinarische Inszenierungen/ Mises en scène gastro- nomiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Openair</li> <li>- Vordach Gartenrestaurant</li> <li>- Evtl. Restaurant (Hier stellt sich die Frage, ob das vom Restaurant her möglich ist. In unserem Angebot geht es ja nicht um Verpflegungskonkurrenz, sondern z. B. um die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit am Beispiel von Kleindegustationen)</li> </ul>	<p>Tisch draussen, wo wir versuchen auch Zuhörende zu gewinnen</p> <p>Bauchladen resp. aufklappbare Serviertablets &gt; die dann zu den Leuten getragen werden, um mit ihnen ins Gespräch zu kommen</p>





## **KULINARISCHE INSZENIERUNGEN** **MISES EN SCENE CULINAIRES**

### **Definition**

Kulinarische Inszenierungen sind kleine soziale Kunstwerke im Sinne von Joseph Beuys. Dank gemeinsamer sinnlicher Erfahrung rund um das Essen und Trinken entstehen im Gespräch kurze, intensive Momente des Austausches und der Entdeckung. Hierbei können Sie auch ein Bisschen die französische Sprache kosten, wie ein seltenes, kostbares Gewürz...



### **PROGRAMM am KULTURFENSTER :**

**10h30-11h30 : Sucré-Salé :le goût en question** (Judith Biedermann, Anna Reding, Céline Bettschart)

**11h30-12h30 : La carotte dans tous ses états** (Sabrina Birrer, Abderrahim Bengafour, Sarah Weber)

**12h30-13h30 : Pour ou contre la PATATE ?** (Julia Limacher, Pierre Lampert)

**13h30-14h30 : Fondue –au chocolat et autres...** (Björn Zengaffinen, Ralph Wyrsh, Christina Wyrsh)

**14h30-15h30 : Cola & Comp.** (Petra Schwarzenbach, Manuela Meier, Svenja Locher)

**15h30-16h30 : Souvenirs, souvenirs au culinaire...** (Fabienne Reichmuth, Raffaella Vogt, Livia Helbling)



### **KULINARIK als Forschungsbereich der ETUDES FRANCOPHONES der PH Luzern**

Gastronomie et savoir-vivre culinaire quotidien jouent un rôle central dans la construction collective de l'identité culturelle française. Les débuts de la gastronomie moderne occidentale se situent d'ailleurs à Paris vers la fin du 18<sup>ème</sup> siècle, juste au moment de la révolution française. Aujourd'hui, à l'époque de la mondialisation et de la standardisation des goûts, le domaine gastronomique se prête plus que jamais pour étudier les pratiques culturelles sous un angle culturel, interculturel ou transculturel.

L'approche gastronomico-culturelle est une des grandes spécialités du département de français de la PH Luzern : soirées culinaires et dégustations scientifiques (de fromage, vin ou chocolat...), certains modules innovateurs, des événements culturels grand-public comme le Kulturfenster, mais également un projet de recherche interdisciplinaire en cours (« **Les Mets et les Mots – Von Speisen und Sprachen** ») en coopération avec les départements Interkulturelle Kommunikation et Hauswirtschaft et des publications permettent aux étudiants la découverte historique et actuelle, théorique et pratique du domaine culturel du manger et du boire à la française.

**Victor Saudan ist am Kulturfenster anwesend und freut sich auf Ihre Fragen !**

<http://www.phlu.ch/ausbildung/francophonie/culinaire/>



## EVALUATION Kulturfenster 2014

### >Inhalt<



- Spannender Querschnitt durch die verschiedenen Facetten der kulturellen Aktivitäten an der PH Luzern
- Viel Abwechslung im Angebot
- Kulinarische Inszenierungen stiessen auf sehr viel Resonanz; das Herantreten ans Publikum wurde sehr stark beachtet und geschätzt
- Es wurde anerkennend zur Kenntnis genommen, dass das Kulturfenster von Dozierenden wie auch Studierenden bestritten wurde; insbesondere erwähnt wurden dabei „Literatur Live“, Damian Lingg als Solokünstler, die kulinarischen Inszenierungen (tolle Zusammenarbeit zw. Studierenden und Lehrenden)  
Die anderen Angebote (Chor, PH-Ensemble und Theaterclub) werden naturgemäss mehr als „geführt“ wahrgenommen



- Leider haben BG, TG und Bewegung am Kulturfenster völlig gefehlt: Es kamen auch aktive Rückfragen seitens des Publikums, wieso aus den entsprechenden Themenbereichen kein Beitrag gekommen sei.
- Durch die Platzierung der Angebote innerhalb des Kulturfensters haben sich die Angebote teilweise konkurriert, was aber nicht dem Inhalt zuzuschreiben ist, sondern der potenziellen Kundschaft, welche sich für dieses oder jenes Angebot interessiert....
- Ein Grossteil der Zuhörerschaft interessiert sich deshalb für ein bestimmtes Angebot, weil ihre Tochter/ihr Sohn mitmacht. Zwar wissen vielleicht die Eltern, dass neben diesem Angebot noch anderes stattfindet. Nur eben, das Interesse für das „Rahmenprogramm“ ist relativ gering.
- Der ganze Event müsste unbedingt mit einer Grossveranstaltung beginnen, an welchem ein möglichst grosser Teil des Publikums an einem zentralen Ort zusammengeführt wird; Begrüssung erst anschliessend machen, wenn alle am selben Ort versammelt sind.

## >Verbesserungsvorschläge<

- Unbedingt BG-TG dazu nehmen; die Räumlichkeiten eignen sich perfekt für einen Einbezug von Ausstellungen
- Tanz-Kurs (Lindy-Hopp) durchführen (im Freien): Fachbereich Bewegung und Sport miteinbeziehen.
- Allenfalls die Bachelorabschlüsse (Pirmin Lang) einbeziehen und daraus ein eigenes – ausschliesslich von Studierenden durchgeführtes Konzert – veranstalten.
- Mehr Events einplanen, in denen die Besucher aktiv mitwirken können  
>Häkeln [im Moment sehr in Mode...]  
>Tanzworkshop
- Das Publikum am Ende jeder Darbietung darüber informieren, was als Nächstes an welchem Ort geboten wird.
- Infotalks wären gut gewesen, konnten aber nicht durchgeführt werden, weil die Leute (bei beginnendem Sonnenschein) nicht *im* Zelt, sondern *neben* dem Zelt (an der Sonne) sassen

## >Organisation<



- Verpflegung hat super funktioniert; aus Sicht der Veranstaltenden wie aus Sicht des Publikums
- Sehr sinnvoll, ein Zelt aufzubauen; leider trennt dies den einen Teil des Publikums vom andern und ist spätestens bei eintretendem Sonnenschein mehr Hindernis als Segen....
- Durchsagen zum aktuellen Programm sind gut angekommen und haben teilweise bewirkt, dass bei eher schlecht besuchten Veranstaltungen noch einige wenige Leute dazugekommen sind...
- Sehr gute Vorausplanung durch das TEP, perfektes Sicherheitsdispositiv
- Die Gartenwirtschaft konnte sich im Verlaufe des Nachmittag zu einer Art „Treffpunkt“ etablieren, was viele Gäste geschätzt haben



- Die Grossveranstaltungen haben die kleinen Veranstaltungen konkurriert, weil sie zeitgleich stattfanden
- Es konnten nicht alle Leute eingelassen werden (sicherheitstechnisch bedingt). Frust bei den Ausgeschlossenen....

- Die Leute wussten zu wenig genau, was wo stattfindet, obwohl alle Details auf dem A3-Plakat aufgeführt waren: Die Leute lesen nicht auf dem Plakat nach....
- Es wurden Werbezetteln weitergegeben (von den Studierenden?), auf denen nicht vermerkt war, wann welche Veranstaltung stattfindet.
- Das zeitliche Nebeneinander von verschiedenen Events hat sich nicht bewährt. Grund: Die Gäste (zu einem grossen Teil Eltern von Studierenden) kommen wegen ihrem Sohn/ihrer Tochter. Da sie vor Ort keine Signalisation vorfinden, gehen sie nach dem Besuch der Veranstaltung ihres Sohnes/ihrer Tochter wieder nach Hause oder stehen unschlüssig auf dem Gelände herum.
- Die Info, dass die Platzzahl beschränkt sei, hatte zur Folge, dass die Leute gerannt sind und möglichst früh Plätze zu reservieren versuchten. Folge: Die Kleinveranstaltungen haben noch weniger Besucher, weil alle Besucher einen Platz in der Grossveranstaltung zu ergattern versuchen.

## >Verbesserungsvorschläge<

- Pfosten mit Hinweistafeln aufstellen, auf denen (wie bei einem Wegweiser mit verschiedenen Destinationen) all jene Veranstaltungen aufgelistet sind, die an diesem Ort stattfinden (mit genauer Zeit). Die Besucher sehen so auf einen Blick, wann in dem Raum, zu welchem die Hinweistafel zeigt, welche Veranstaltung stattfindet.  
Die Geländesituation im Pavillon/Treibhaus erfordert bloss wenige dieser Hinweistafeln/Wegweiser, da nicht viele Eingänge zu den diversen Räumlichkeiten vorhanden sind.
- Das Kulturfenster sollte mit einer Grossveranstaltung beginnen; Begründung siehe oben
- Grossveranstaltungen und kleine Events dürften nicht zur selben Zeit stattfinden  
Eine Abfolge könnte sein:
  - >Grossveranstaltung (z. B. Chorkonzert)
  - >Begrüssung
  - >3 kleinere Veranstaltungen parallel
  - >Grossveranstaltung (z. B. Theateraufführung)
  - >3 kleinere Veranstaltungen parallel
  - > Grossveranstaltung (z. B. Chorkonzert)
  - >usw.
- Zugunsten einer geringeren gegenseitigen Konkurrenzierung einzelner Angebote müsste die Anzahl der Grossveranstaltungen reduziert werden: Chor: 2 Auftritte (da auch bei früheren Projekten immer 2 Aufführungen stattgefunden haben); Theaterclub nur 1 Auftritt (da eh noch weitere Aufführungen stattfinden ausserhalb des Kulturfenster)

Pius Haefliger – Mai 2014

## **Und hier noch die Rückmeldungen von Regula Bättig Leiterin Stabsabteilung Kommunikation und Marketing (sie kann leider an der Evaluations-Sitzung nicht teilnehmen)**

Feedback aus Optik Kommunikation und Marketing:

- Zielgruppe müsste genauer definiert werden (Schwerpunkt intern oder extern?). Davon abhängig ist dann die Bewerbung.
- Falls primär externe Zielgruppe: Budget für Bewerbung müsste höher sein, damit auch In-  
serate geschaltet werden können.
- „Kulturfenster“ ist kein Name, der sich gut verkaufen lässt. Hier würde es sich vielleicht  
lohnen, nochmals darüber nachzudenken.
- Thematischer Bezug: Wenn ein Rahmenthema bestimmt wird, wäre es sicher gut, wenn alle  
Veranstaltungen diese Vorgabe umsetzen würden. Aber vielleicht drängt sich dies bei einer  
allfälligen Wiederholung, die nicht an einem Muttertag stattfindet, ja auch weniger auf.
- Plakate und Postkarten haben sich aus unserer Sicht als Werbemittel bewährt.  
Gibt es dazu andere Rückmeldungen?
- Im Falle einer weiteren Durchführung wäre es sicher gut, von Anfang an eine Kerngruppe zu  
bestimmen, die den Anlass organisiert (z. B. Kulturbeauftragter (Leitung), Vertretung TEP  
(Organisation), Vertretung KM (Bewerbung, Medienarbeit) sowie ein erweitertes OK mit Ver-  
tretungen der jeweiligen Darbietenden).

Feedback aus Optik Besucher:

- Location erschien mir als gut geeignet, gute Atmosphäre, überschaubare Grösse, gute  
Infrastruktur. Location funktionierte auch bei nicht idealen Wetterbedingungen. ☐ Gute  
Organisation vor Ort!
- Muttertag vom Termin her nicht ideal, viele Familien haben spezielles Programm an  
diesem Tag.
- Programm bot nichts für Kinder. Wie wäre es mit Programmpunkten, die sich spezifisch an  
Kinder wenden oder gar einem „Kinderhort“, wo die Kleinen betreut werden, während die  
Eltern zB das Theater schauen gehen?
- Essensangebot fand ich einfach und gut, mehr braucht es meiner Meinung nach nicht.

## **Studierendenrückmeldungen, welche bei Reto Ambauen eingegangen sind (kann an der Sitzung ebenfalls nicht teilnehmen)**

- der Flyer war ziemlich langweilig (nett ausgedrückt), wir dachten alle, es ginge um eine  
Vorlesung...
- wieso wurde nicht auch über die StudOrg Werbung gemacht? Viele Studierende wussten  
gar nicht, was das war, geschweige denn, wann es stattfand



## Documentation Les souvenirs culinaires

Tout d'abord quelques impressions de ce jour qui nous a beaucoup plu :



Beaucoup d'enfants,...

...des femmes, ...



... et des hommes s'intéressaient pour les délices.

C'était une belle occasion d'entrer en contact avec des différents gens. On a pu parler de leurs expériences avec des aliments normales ou bien des produits fins.



# PH LUZERN



Tout le monde était très étonné qu'il y a un ours dans le cerf-volant qui est imprimé sur l'emballage de la « Toblerone ».



Quelquefois les explications de notre part ont aidé de découvrir de quoi il s'agit. Il y a aussi eu des situations très captivante quand des gens nous ont raconté par exemple de leurs jeunesse et comme ils étaient en contact avec nos spécialités.



Les amarettis contenant de l'alcool. Ils n'attiraient pas seulement les hommes adultes.

Dans un moment d'inattention, un petit garçon en a aussi mangé une.

# PH LUZERN



Le garçon qui aimait trop les nachos. Il ne voulait plus partir et ne cessait pas de manger.



Popcorn

Toblerone

Camembert

Tortilla Chips (Nachos)

Beurre de cacahouète

Amaretti

Chips de crevette



## Et voici, un petit résumé de nos expériences

C'était très impressionnant! Depuis le moment qu'on a mis nos aliments sur la table il y avait toujours du monde à notre emplacement. Tout le monde voulait manger quelque chose mais peu de personnes voulaient partager leurs expériences avec nous.

Entre ceux qui ont parlé avec nous on peut distinguer en général entre les gens qui ont décrit analytiquement le goût de l'aliment mangé et ceux qui nous ont raconté de leurs expériences et souvenirs lié à cet aliment.

Voici quelques exemples :

### Beurre de cacahuètes :



- « Ça me fait penser à mon année d'échange en Amérique. Là-bas, j'ai souvent mangé des pancakes avec du beurre de cacahuètes et du sirop d'érable. »
- « C'est très gras. C'est une pâte avec des pièces dedans. »
- « Mmmm. C'est très bon ! Est-ce que ces sont des cacahuètes ?! »

### Popcorn



- « Je pense immédiatement à un camps d'été que j'ai fait il y a 30 ans. »
- « Cinéma »

### Ameretti



- « Pas de souvenirs, mais c'est délicieux. »
- « Vacances en Italie »
- « Quelle gourmandise hypercalorique. »

### Nachos



- « J'ai toujours mangé ça en Californie. C'était un stade que j'ai passé dans mes années vingts. »
- « Fête d'été avec des amis et des grillades »
- « Pour moi c'est Noël dans la bouche. On le mange toujours sous le sapin de Noël avec du guacamole fait maison de ma mère. »
- « C'est épicé »

### Chips de crevette



- « J'ai goûté ça en Indonésie. C'est fait avec la viande de crabes fritté. »
- « Ils fondent sur la langue. »

On pourrait continuer à ajouter des citations mais nous avons l'impression que ça illustre assez bien les expériences faites ce bel après-midi de fêtes de mère.

Fabienne Reichmuth, Raffaella Vogt und Livia Helbling

Céline Bettschaft, Anna Reding et Judith Biedermann

## Reportage sur notre mise en scène culinaire au Kulturfenster

Nous nous sommes rencontrés dimanche, le 11 mai 2014 à dix heures. Il y avait déjà quelques personnes préparant des choses pour le Kulturfenster de l'HEP de Lucerne. Le temps faisait mauvais, quand même nous nous sommes installés dans une tente devant le Theaterpavillon.

Notre mise en scène culinaire c'était plutôt une épreuve de courage. Les petits gobelets contenant des liquides bizarres. Les gens étaient intéressés, mais au début il n'y avait personne qui voulait essayer.

A 10.30h un groupe musical a ouvert la Kulturfenster dans la tente. Plusieurs gens sont venus à écouter. C'était aussi bien pour nous, parce qu'ils ont jeté un regard à nos gobelets.



La première personne a brisé la glace. Après il y avait beaucoup des gens qui voulaient essayer nos boissons spéciales. Nous avons parlé des goûtes et des relations, qu'ils ont fait avec les couleurs. En général nous avons parlé en allemand, sauf des exceptions. Par exemple il y avait une personne, qui voulait savoir les noms des goûtes en français. En plus notre maître de français et venue. Avec elle nous avons aussi parlé en français.

Quand les probantes ont goûté les différentes gobelets, les réactions étaient comme suit :

Amer	Acide	Piquant	Umami	Sucré	Salé
Citron	Citron	De noix	Bouillon	L'eau de sucre	Déplaisant
Amer	Citron	Piquant	Bouillon	L'eau de sucre	Craché
Bitter Lemon	Acide	« uuuuh »	Viande	Sucré	« iih »
Grapefruit	Vinaigre	« uuuuh »	Maggie	Bon !	« iih »
Pétillant	Acide	Ne sais pas	Aromat	L'eau de sucre	« iih »
Citron	Isostar	Lait de Coco	Vin		
Grapefruit	Ne sais pas	Umami	Bouillon		
Citron	affreux	« uuuuh »			
Herbes		Arrière-gout			
Grapefruit		« uuuuh »			
		« mes			
Odeur :		nerves gus-			
Orangina		tatives sont			
Sinalco		mort »			

Pour les probantes, il était difficile de faire la différence entre « Amer » et « Acide ». La plus grande partie associe « Amer » à Grapefruit.

Le gout « Piquant » a suscité la plus grande réaction. Tout le monde a dit « uuuuh » après un peu de temps a passé, parce que on a goûté la acuité seulement avec l'arrière gout.

# PH LUZERN

Umami était un mot que n'était pas claire pour les gens. Ils ont dénommé ce gout « Bouillon » ou « Maggie » et la plupart l'a bien aimé.

Quand les probants ont goûté le gobelet « Sucré », les réactions étaient différemment chez les enfants que chez les adultes. Les enfants ont bien aimé ce gout, mais pour les adultes il était un peu trop sucré.

Les mines le plus drôle apparaissent chez le gout « salé ». À cause de la couleur pink, les gens ont attendu quelque chose de bien, de sucré. Donc ils ont pris une grande gorgée et ils se sont presque étouffés.

Puis, comme nous avons prises des photos jusque au moment de la dégustation, nous étions très curieuses des réactions des gens. La réaction la plus forte était le salé. Là, presque tous les gens ont perdu contrôle de leurs mimiques. Pincer les yeux, nous avons trouvé, est une réaction typiquement pour ce goût, comme dans la photo à la droite.



Mais aussi les mimiques après avoir bu la boisson piquant étaient vraiment intéressantes. Avec ce goût beaucoup des probantes ont fait un mouvement avec leur bouche comme un dragon qui crache du feu.

Les autres réactions étaient moins fortes. Après avoir bu d'eau sucrée beaucoup des gens ont souri. Le goût « amer », « acide » et « umami » n'ont pas provoqué une réaction considérablement différente. A nos avis ce phénomène peut

être expliqué très simplement. Les gens sont probablement habitués à ces goûts, ainsi ils ne déclenchent pas une réaction forte.

En résumant, on peut dire que ce thème de goûts est vraiment intéressant. Même que les gens étaient un peu timides au départ, pas mal des personnes ont goûté nos créations colorées. Nous sommes contentes d'avoir eu la possibilité de faire cette expérience en cadre du Kulturfenster de la HEP, parce que l'interaction avec les gens n'était pas seulement intéressante, mais aussi drôle. De plus, nous avons ressenti l'importance de la nourriture dans notre vie quotidienne. Cette importance peut être exploitée positivement comme outil dans l'école. Ce thème peut briser la glace de parler le français.

# LA CAROTTE



**Sabina Birrer, Sarah Weber, Abderrahim Benghafour**  
**FRIK / F 2014**



Pour tout le monde la carotte est un légume, mais la Communauté Européenne en a décidé autrement. C'est pourquoi en 1988 afin d'harmoniser la réglementation des pays de l'Union européenne en matière de **confitures**, la Communauté Européenne a imposé au Portugal de se conformer à la législation qui définit la confiture comme un produit à base de fruits... cela pour continuer à pouvoir exporter ses confitures de Carottes. En effet la même directive assimile à des fruits les tomates, les pétioles de rhubarbe et les patates douces.

Dans un premier temps, nous allons aborder l'histoire et les origines de la Carotte.

Le mot carotte vient du latin **carota** et du grec **karoton**. La carotte est une racine. En tant que telle, elle est coincée sous la terre, ne voit jamais le soleil et n'est donc pas pigmentée. C'est pourquoi les carottes à l'origine étaient blanches.

Il existait en Syrie une variété de carotte sauvage qui était rouge. Cette variété aurait fait le tour du bassin méditerranéen et aurait été amenée par les Arabes en Andalousie

Une légende affirme que la carotte blanche s'est métamorphosée en carotte rouge lors des persécutions des premiers Chrétiens. On dit que dans une ville de Gaule, une servante chrétienne, fut poignardée par un païen. Son sang se répandit sur les carottes qu'elle était en train d'éplucher. La légende dit que « depuis les carottes sont rouges » ...

Malgré l'arrivée de la carotte rouge, la population a continué à utiliser de préférence la carotte blanche.

Curieusement, ce n'est pas la carotte sauvage rouge, originaire de Syrie, qui deviendra l'ancêtre de notre carotte mais une autre carotte rouge apparue spontanément dans une serre en Hollande au XVII<sup>ème</sup> siècle à la suite de croisements et de sélections entre des carottes rouges et des carottes blanches.

Elle s'exporta par la suite dans le monde entier, car cette carotte était beaucoup plus douce et tendre.

Dans un second temps, nous parlerons des bienfaits sur la santé de manger des carottes.

La caractéristique essentielle de la carotte étant sa très grande richesse en provitamines A (carotène), en effet la consommation de 100gr de carottes couvre plus de la moitié du besoin quotidien de vitamine A.

Les principaux atouts santé sont :

- Action favorable sur le taux du cholestérol sanguin.
- Réduction du risque d'attaque cérébrale
- Réduction des risques de cataractes/
- Action favorable contre certains cancers (ex : cancer du poumon, cancer du sein.)

Notre recherche santé nous a appris que plus nous mangions des carottes régulièrement moins nous étions touchés par ces maladies citées ci-dessus. En règle générale notre risque de développer une de ses maladies est de moins 30% voir même dans certains cas moins 50%.

Dans un troisième temps nous vous ferons part de notre rencontre avec les visiteurs de la manifestation musicale du dimanche 11 Mai.

## ➤ Manifestation et Dégustation

Le Dimanche 11 Mai 2014, notre groupe, est allé présenter lors de la manifestation musicale notre exposé sur le légume en question, ici la carotte, mais aussi faire déguster des plats à base de ce légume d'ici et d'ailleurs pour faire découvrir de nouvelles saveurs.

Arrivée 11h30 : Mise en place sur l'emplacement qui nous a été dédié (Décoration de la table, présentation des plats cuisinés, recettes à emporter, affiche sur la carotte...).

11h45 : Concert de « MaMa Mia – Song for Mothers » ainsi que le « Literature Live ».

12h00 : Début des présentations et des dégustations des différents plats ( 2 salade marocaine, gâteaux, et soupe carotte – mangue) que nous avons préparés avec soins.



De plus en plus les visiteurs sont venus afin de découvrir et déguster nos différentes préparations, et partager nos idées et nos expériences sur le sujet, nous en avons profités pour leur poser quelques questions.

➤ **Quel plat avez-vous goûté ?**

- En premier temps, beaucoup ont dégusté la soupe et la salade de carotte, tout simplement du fait que c'était des plats froids.
- En second temps, la dégustation s'est portée sur le gâteau à la carotte pour accompagner leurs boissons chaudes en fin de repas.

➤ **Lequel avez-vous le plus apprécié ?**

- La soupe carotte-mangue en particulier a été le plus apprécié du fait de sa fraîcheur et de la découverte d'une recette encore inconnue pour la plupart.
- Mais la salade marocaine a su être appréciée à sa juste valeur, en effet les visiteurs étaient ravis de pouvoir goûter à une recette d'un autre pays, d'une culture qu'ils ne connaissaient pas pour la plupart.

➤ **Toutes ces préparations étaient – elles nouvelles pour vous ?**

- En règles générales, ces plats n'étaient pour la plupart pas connus des visiteurs. En effet, une femme dit – elle : « Je souhaiterais faire de nouvelles recettes mais cependant les recettes familières sont plus facilement appréciables ». Et d'autres personnes mentionnaient le fait que de s'essayer à faire de nouvelles recettes en cuisine prenaient beaucoup de temps.

➤ **Mangez – vous de la carotte régulièrement ?**

- Cette question a confirmé notre recherche sur la carotte. Nous avons remarqué au fil de la discussion que la plupart mange un plat qui contient des carottes quelques fois par jour mais aussi plusieurs fois dans la semaine. On la mange cuite et/ou crue seule ou comme ingrédient dans un plat.

Pour faire profiter jusqu'au bout de nos recettes aux visiteurs, nous leur avons préparé des fiches-recettes à emporter pour que ceux qui étaient intéressés s'essayent à faire découvrir ces préparations.

Au final nous sommes satisfaits avec notre petit projet. La préparation bien organisée et la réalisation à la fin comme part de tous les mise-en-scène culinaires étaient un vrai succès. Nous avons constatés que les gens étaient très intéressés, ils ont bien profité de la dégustation et même emporté des recettes.

Cette attitude nous a donné l'impression d'avoir atteint notre but : Activer l'intérêt pour autres préparations.

Non seulement les visiteurs en ont profité, mais aussi nous avons fait des expériences avec cet événement, concernant les réflexions pour la mise- en- scène, la réalisation et le contact avec eux.

C'était un mise-en-œuvre réussi !

Petra Schwarzenbach, Manuela Meier, Svenja Locher

## Reportage et Documentation du Kulturfenster du 11 mai 2014

---

### Le début

On avait le choix d'être à la réunion de la HEP. Quand on est arrivé il y avait déjà beaucoup de monde, car il y avait, à ce moment-là, pas de représentation. Donc, les gens sont venus vers nous pour apaiser leur curiosité. Ils ont vu trois jeunes femmes qui ont bougé les tables et qui ont mis innombrable de sortes de Coca sur la table. Qu'est-ce qu'elles font là?

On n'avait même pas le temps de faire une mise en place. On voulait d'abord préparer des petits gobelets pour être prête. Mais, la curiosité des gens était plus forte !!

### La conséquence

On y est arrivé, on a bougé les tables et les femmes, les hommes et les enfants nous avons cerné.

Nous étions pressées, comme ça on n'avait pas encore de système mais on a bien travaillé ensemble. Il y avait Petra qui avait versé le Coca dans les gobelets et Svenja et Manuela qui ont pris soin des «clients».

### Comment ça s'est passé ?



On avait eu préparé une grande affiche avec deux tableaux dessus. De plus, nous avons beaucoup lu sûr le Coca pour qu'on puisse parler aux gens et leur expliquer les avantages et les désavantages du Coca. Mais malheureusement nous n'avons même pas eu assez de temps pour parler encore avec eux.

La deuxième chose que nous n'avons malheureusement pas pu réaliser était le deuxième tableau. Nous étions intéressées aux différents goûts que les gens auraient alloués aux différents Cocas. Mais, il y avait trop de monde. On n'a pas voulu laisser attendre les gens curieux, c'est pourquoi on a toute de suite arrêté après la dégustation, sans leur parler des informations sur le Coca et les demander sur les goûts senti. Donc nous nous sommes borné au première tableau qui donne des informations quelle Coca les gens déclarent pour quelle Coca. Ils ne savaient alors pas,

laquelle sorte ils boiraient. Ils savaient seulement que c'était du Coca. Nôtre thèse était, que les gens ne sont pas capables de découvrir les différentes sortes seulement en sentant goût. De fait on avait raison pour la plupart d'entre les Cocas.



## La résultats



Il était très drôle de voir, que la plupart des dégustateurs ne sentait pas la différence entre Coca et Pepsi. Comme on donnait le Coca Cola à déguster avant le Pepsi, les gens ont conclu que ça devait être finalement le Pepsi. En plus il y avait beaucoup de gens qui ne connaissaient pas la différence entre Dr. Pepper, qui était le preier Co-ca, et de Cherry Cola. Beaucoup de gens, même nous, pensait que le Dr. Pep-

per était le Cherry comme le Dr. Pepper avait des relents beaucoup plus forts de Cherry. Comme Dr. Pepper était un des premiers Cocas dégusté, et qu'on leur disait que ce n'était pas le Cherry ils reconnaissaient le Cherry quand ils venaient de le déguster. Par contre, le Coca Cola vanille était reconnu par la majorité. Le Coca Zéro sans caféine était très difficile à reconnaître, on pense que ça venait du fait que c'est très nouveau à acheter dans les magasins. Le Coca Zéro était par contre reconnu par la plupart des gens. Il y avait eu seulement un homme, qui reconnaissait tous les Cocas de la manière correcte sauf le Coca Cola Zéro et le Coca Cole Zéro sans caféine, qui est encore très nouveau sur le marché.

Comme déjà indiqué, nous n'avons pas eu le temps de demander les gens les goûts des différents Cocas. Seulement quand on n'a pas eu beaucoup de « clients », on les a demandés. Le goût du CocaCola light a été comparé avec de l' »Assugrin ». Le CocaCola Cherry était décrit comme humide. Le Coca à la vanille était deux fois nommé comme sucré. Le CocaCola zéro était aussi décrit comme humide, ainsi que « Faible » et « sans goût ». Finalement le Dr. Pepper été dégusté comme sucré/ doux et amer. Une personne l'avait comparé avec les Fizers (sucrierie).



## Bilan

Nous allons apporter de cet après-midi, que la plupart des gens n'est pas capable de bien différencier les sortes du Coca. Pour nous c'était un après-midi intéressant et divertissant. Nous avons apprécié la curiosité des gens et aussi l'appui de votre part, Monsieur Saudan, en organisant l'événement. En somme on a passé des heures édifiantes et agréables.