

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky



Obraz německé kultury v učebnicových
souborech německého jazyka

Autor: Marta Geršlová
Vedoucí práce: Mgr. Pavla Nečasová

Praha 2006

Karlsuniversität in Prag
Pädagogische Fakultät

Lehrstuhl für Germanistik



Das Bild von der deutschen Kultur in
den Lehrwerken für den Unterricht
Deutsch als Fremdsprache

Vorgelegt von: Marta Geršlová
Leiterin der Arbeit: Mgr. Pavla Nečasová

Prag 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Pavly Nečasové. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

Praha, 10. dubna 2006

.....

Inhalt

1. Einleitung.....	6
2. Kultur und ihre Vermittlung	8
2.1. Der Kulturbegriff	8
2.1.1. Zur Problematik des Kulturbegriffs	8
2.1.2. <i>Cultural studies</i> und ihr Gegenstand	11
2.1.3. Kulturthemen	12
2.1.4. Kulturkonzepte und -inhalte.....	14
2.1.4.1. Gerhard Maletzke – Kulturmerkmale	14
2.1.4.2. Alexander Thomas – Kulturstandards	15
2.1.4.3. Geert Hofstede - Manifestation von Kulturen ...	16
2.1.5. Deutsche Kultur?.....	18
2.2. Fremdverstehen.....	21
2.2.1. Das Fremde	21
2.2.2. Eigene und fremde Kultur.....	21
2.2.3. Vorurteile und Stereotype	22
2.2.4. Interkulturelle Kommunikation.....	24
2.3. Kultur im Fremdsprachenunterricht.....	27
2.3.1. Ziele des Fremdsprachenunterrichts	27
2.3.2. Kultur und Landeskunde.....	32
2.3.2.1. Drei Ansätze der Landeskunde	33
2.3.2.2. Inhalte des Landeskundeunterrichts.....	35
2.4. Interkulturelle Kompetenz und ihre Entwicklung.....	40
2.4.1. Übungen zur interkulturellen Kompetenz	43
3. Die Lehrwerkanalyse und ihre Ergebnisse	46
3.1. Lehrwerke	46
3.1.1. Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht.....	46
3.1.2. Lehrwerkgenerationen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache	47
3.1.2.1. Einteilung nach Methodenentwicklung	47
3.1.2.2. Einteilung nach dem landeskundlich- didaktischen Konzept	48
3.1.3. Lehrwerke in tschechischen Schulen	49

3.2.	Lehrwerkanalyse und -forschung.....	51
3.2.1.	Analysekriterien.....	52
3.2.2.	Kriterienkatalog.....	53
3.3.	Analyse und Beurteilung der ausgewählten Lehrwerke.....	59
3.3.1.	Německy s úsměvem.....	59
3.3.1.1.	Allgemeine Beschreibung.....	59
3.3.1.2.	Analyse.....	59
3.3.2.	Deutsch für Gymnasien.....	62
3.3.2.1.	Allgemeine Beschreibung.....	62
3.3.2.2.	Analyse.....	63
3.3.3.	Sprechen Sie Deutsch?.....	66
3.3.3.1.	Allgemeine Beschreibung.....	66
3.3.3.2.	Analyse.....	66
3.3.4.	Sprachbrücke.....	69
3.3.4.1.	Allgemeine Beschreibung.....	69
3.3.4.2.	Analyse.....	70
3.3.5.	Blick.....	73
3.3.5.1.	Allgemeine Beschreibung.....	73
3.3.5.2.	Analyse.....	74
3.3.6.	Themen.....	77
3.3.6.1.	Allgemeine Beschreibung.....	77
3.3.6.2.	Analyse.....	78
3.4.	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	82
3.4.1.	Unterschied zwischen den tschechischen und den deutschen Lehrwerken.....	83
3.4.2.	Festgestellten Daten und ihre Bewertung.....	84
4.	Schlussbemerkung.....	88
5.	Abstrakt.....	90
6.	Literaturverzeichnis.....	91

1. Einleitung

Im Mittelpunkt dieser Magisterarbeit steht der erweiterte Kulturbegriff. Unter diesem Begriff werden nicht nur die wertvollen Werke der „hohen Kunst“ verstanden, wie unter dem Kulturbegriff im engen Sinne des Wortes, sondern die ganze Lebenswirklichkeit der in einem bestimmten Sprach- und Kulturraum lebenden Menschen. Was nun aber zur Kultur gehört, in welchen Merkmalen sich Kulturen voneinander unterscheiden usw., ist eine sehr schwierige Frage, die in jeder wissenschaftlichen Auffassung anders beantwortet wird und die nicht nur in im Rahmen der Kulturstudien und der Kulturanthropologie, sondern auch in verschiedenen Zweigen der Sozial- und Geisteswissenschaften diskutiert wird.

Die Diskussion über die Kulturauffassung und die Rolle der Kultur in der Gesellschaft hat auch die Entwicklung der Fremdsprachenphilologien beeinflusst. Im Laufe ihrer Entwicklung ist die Fremdsprachendidaktik zur Erkenntnis gekommen, dass mit der Sprache auch die Kultur verbunden ist und dass man seine kommunikative Absicht nicht ohne Kenntnisse über die kulturelle und soziokulturelle Realität des Ziellandes realisieren kann. Die Weise, wie man sich grüßt, wie man sich in der Öffentlichkeit verhält usw. hat keinen universellen Charakter, sondern ist kulturabhängig. Um in den Kommunikationssituationen, an denen Angehörige verschiedener Kulturen beteiligt sind, erfolgreich kommunizieren zu können, reicht es nicht, grammatische Regeln und Wortschatz zu beherrschen. Es erfordert die Fähigkeit, die man als sog. interkulturelle Kompetenz bezeichnet und deren Entwicklung zu einem der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts wurde.

Die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht gehört traditionell in den Landeskundeunterricht, der hiermit vor einer schwierigen Aufgabe steht. Es besteht die Gefahr der Beliebigkeit, weil alle möglichen Bereiche des menschlichen Lebens als kulturell relevant bezeichnet werden können und zum Teil des Landeskundeunterrichts gemacht werden können. Zugleich wird der erweiterte Kulturbegriff oft auf Begrüßungsrituale und Alltagsthemen reduziert, wobei die traditionellen Wissensbestände aus dem Fremdsprachenunterricht vernachlässigt werden. Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, die als Ziel der Kulturvermittlung gilt, braucht aber die Unterstützung von Informationen und Kenntnissen (Althaus 1999, S. 31).

Das Ziel dieser Magisterarbeit wird es in erster Linie sein, den Kulturbegriff und seine Rolle im Fremdsprachenunterricht näher zu klären und dabei auch ein Teil des Bildes von der deutschen Kultur zu untersuchen, das in den Lehrwerken für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache vermittelt wird. Zuerst werden wir uns mit der allgemeinen Entwicklung und mit verschiedenen Auffassungen des Begriffs Kultur beschäftigen, weil die wissenschaftlichen Auffassungen die Grundlage für die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht darstellen. Im Fremdsprachenunterricht werden die Lerner mit einer fremden Kultur konfrontiert und dabei spielt der Prozess des Fremdverstehens eine wichtige Rolle. Ist es überhaupt möglich, fremde Kultur zu verstehen? Diese Problematik wird im zweiten Kapitel des ersten Teils behandelt. Da jeder Mensch (im unseren Fall Schüler), der eine fremde Sprache und damit auch eine fremde Kultur lernt, bereits eine Vorstellung über die jeweilige fremde Kultur haben kann, die Charakter eines Stereotyps oder sogar eines Vorurteils hat, muss der Fremdsprachenunterricht diese Tatsache berücksichtigen. Im Kapitel mit dem Namen Kultur im Fremdsprachenunterricht werde ich mich auf die Frage konzentrieren, in welchem Zusammenhang der Kulturbegriff mit dem Fremdsprachenunterricht steht und auf welche Weise dort die Kultur vermittelt wird. Da die Kulturvermittlung und damit auch die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz traditionell in den Landeskundeunterricht gehört, geht es darum, wie sich die Landeskunde mit dieser Aufgabe auseinandergesetzt hat, welche Inhalte sie vermittelt und wie mit ihnen gearbeitet wird.

Im zweiten größeren Teil dieser Magisterarbeit werde ich mich auf die Lehrwerke, Problematik der Lehrwerkanalyse und -forschung konzentrieren und dann Analyse der ausgewählten Lehrwerke für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache im mit Schwerpunkt Kulturvermittlung durchführen. In der Analyse wird die Vermittlung der Verhaltensweisen und -muster der Deutschen im alltäglichen Leben im Vordergrund stehen, weil sich die Kultur im Verhalten der Menschen widerspiegelt und weil das alltägliche Leben und seine Phänomene den Lernenden einen guten Zugang zur fremden Kultur bieten. Bei den ausgewählten Lehrwerken wird untersucht, ob sie die deutschen Verhaltensmuster im Alltag vermitteln, auf welche Weise sie es machen und wie mit diesen Merkmalen gearbeitet wird. Das Ziel ist es festzustellen, in welchem Maße die Lehrwerke hinsichtlich der Vermittlung dieses Merkmals die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz unterstützen.

2. Kultur und ihre Vermittlung

2.1. Der Kulturbegriff

2.1.1. Zur Problematik des Kulturbegriffs

Kultur ist ein sehr oft verwendetes Wort, es bezeichnet in der Alltagssprache und in der Wissenschaft sehr unterschiedliche Phänomene und sogar in der Wissenschaft gibt es mehrere Theorien zur Erklärung dieses Begriffs. Die Bedeutung wird je nach Kontext und Benutzer variiert. Dieser Begriff unterscheidet sich auch in der englischen, französischen und deutschen Verwendung. Eine einheitliche Definition gibt es zwar nicht, aber wenn man über Kultur reden will, muss man versuchen festzulegen, was man unter diesem Begriff versteht. Zuerst etwas zu seiner historischen Entwicklung. Als Quelle für folgende Daten und Fakten dient hier das Metzler Lexikon Literatur- und Kulthurtheorie, das sich mit der Entwicklung des Kulturbegriffs und mit seiner Unterscheidung von der Zivilisation ausführlich beschäftigt.

Der Begriff Kultur entwickelte sich in einem engen Zusammenhang mit dem Begriff Zivilisation (frz. *civilisation*). Dieses Begriffspaar entstand als Teil der Auseinandersetzung der europäischen Staaten (vor allem der deutsch - französischen Auseinandersetzungen) um die Führungsposition in Europa. Kultur wurde seit dem 16. Jahrhundert in Frankreich in der Bedeutung „Pflege“ verwendet und bezeichnete so z. B. den Anbau verschiedener Nutzpflanzen oder auch menschliches Denken und Handeln, weil das auch gepflegt werden kann. Bereits im 18. Jahrhundert erhält sie eine geschichtsphilosophische Bedeutung und bezeichnet nunmehr die historische Entwicklung der Menschheit. *Civilisation* dagegen entstand als Neubildung im 18. Jahrhundert aus dem Wort *civilité* und bedeutete die Sittenverbesserung. Seit etwa 1820 bezeichnet die Pluralform *civilisations* Völker mit spezifischen Sprachen, Sitten, Normen usw. und wurde zum Fachbegriff der Ethnologie, Anthropologie und auch Soziologie, wo er synonym mit Kultur verwendet wird.

Die Entwicklung des Begriffs Kultur in Deutschland und seine Unterscheidung von „Zivilisation“ wurde von der französischen Auffassung beeinflusst. Zivilisation wurde im Anschluss an französische Tradition als „Sittenverfeinerung“ verwendet. Bereits im 17. Jahrhundert gebrauchte S. Pufendorf *cultura* als Gegenbegriff zum Naturstand und zur Barbarei. Zum häufigeren Gebrauch dieses Begriffes kam es erst seit dem 18. Jahrhundert, damals wurde er zuerst

als Fachbegriff in der Landwirtschaft benutzt, aber langsam wurde er immer mehr auch in der übertragenen Bedeutung verwendet, immer als Gegensatz zum Natürlichen. Zur Kultur rechneten nur die besonders „wertvollen“ Produkte des menschlichen Handelns und Denkens (Maletzke 1996, S. 15) und unter Kultur verstand man lange Zeit Kultur im engen Sinne des Wortes, d.h. ein Begriff für hohe Kunst, Literatur, Malerei, klassische Musik, Gebäude der repräsentativen Architektur, klassisches Ballet usw.¹ So war die Kultur in der Bedeutung der Hochkultur nur bestimmten Kreisen - den Gebildeten - zugänglich. Diese Einschränkung ist in Deutschland bis heute institutionell abgesichert. Nicht nur in den Medien, sondern auch in der Verwaltung, sogar in der Bundesregierung gibt es das Ressort Kultur, das sich mit der Literatur, Musik, mit darstellenden und bildenden Kunst beschäftigt.

Im 19. Jahrhundert entstand die wissenschaftliche Auffassung des Kulturbegriffs und deskriptive Definitionen wie eine bereits 1870 von E. B. Taylor verwendete: *„Kultur oder Zivilisation, [...] ist das komplexe Ganze, das Wissen, Überzeugungen, Kunst, Gesetze, Moral, Tradition und jede andere Fertigkeit und Gewohnheit einschließt, die Menschen als Mitglieder einer Gesellschaft erwerben“* (Kroeber 1967, S. 81). Diese Definition kann auch als Ausgangspunkt für heutige Auffassungen des Kulturbegriffes dienen. In dieser Zeit entwickelte sich auch der Kultur-Zivilisations-Dualismus. Zivilisation wurde äußerlich verstanden, bezeichnete eher die materielle Seite des menschlichen Daseins, während Kultur eine innere Verfeinerung, die ideelle Komponente meinte. Nach dem Ersten Weltkrieg kam es zu einer Reorientierung und die heutige Wissenschaft hält den Dualismus zwischen Kultur und Zivilisation für vernachlässigbar.

Erst seit Beginn der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts begann sich im deutschen Sprachgebrauch der sog. erweiterte Kulturbegriff durchzusetzen (Kretzenbacher 1992, S. 170). Er stammt ursprünglich aus der Ethnologie und umfasst nicht nur die Werke der „hohen Kunst“, sondern auch z.B. Comicliteratur, Mode und Werbung, Rock- und Popmusik, aber ebenso sozialpolitische Themen, wie Arbeitnehmerinteressen oder den Umgang mit dem Problem der Umweltzerstörung. Kultur, wie sie in den Geistes- und Sozialwissenschaften seit etwa Mitte der achtziger Jahre des 20.

¹ Nach Maletzke beschränkt sich diese Auffassung von Kultur - etwas verkürzt und zugespitzt - auf die Werke von Dürrer, Goethe und Beethoven und ist heute noch bei deutschen Bildungsbürgern lebendig.

Jahrhunderts beschrieben wird, umfasst also die gesamte Lebenswirklichkeit der in einem bestimmten Sprach- und Kulturraum lebenden Menschen, d.h. alle Produkte und Tätigkeiten ihres Denkens und Handelns (Biechele, Padrós 2003, S. 12).

Bei diesem sog. erweiterten Kulturbegriff bestand die Gefahr der Beliebigkeit, d.h. der Einbezug aller Dimensionen des menschlichen Daseins unter den Begriff Kultur konnte auch ins Uferlose führen. Auf der anderen Seite führte diese erweiterte Definition dazu, dass der Kulturbegriff manchmal auf Fragen des Alltags und des praktischen Lebens reduziert wurde. Deswegen ist es notwendig, eine bestimmte Themenauswahl zu treffen, um einen Ausweg aus diesem Dilemma zu finden. Mit dieser Problematik werde ich mich noch an mehreren Stellen beschäftigen.

Neben dem Kulturbegriff im erweiterten und engen Sinne des Wortes wird noch vom weiteren Kulturbegriff gesprochen, der vom Goethe Institut stammt. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts hat für den Bereich Deutsch als Fremdsprache 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland ausgearbeitet. Diese Thesen waren zwar als Leitlinien für die Arbeit des Goethe-Instituts gedacht, sollten aber darüber hinaus ein Diskussionsangebot für alle in diesem Bereich tätigen Personen und Institutionen sein und das Nachdenken über den erweiterten Kulturbegriff sowie über Verbindung von Kultur, Sprache und Sprachunterricht anregen. Hier spricht man von einem sog. „offenen“ Kulturbegriff. Diesen Begriff haben sie dem erweiterten Kulturbegriff entgegengestellt, da er als Grundlage der auswärtigen Kulturpolitik nicht geeignet sei:

„Ein ‚erweiterter Kulturbegriff‘, der seine Grenzen nicht kennt und keinerlei Korrektiv gegen Beliebigkeit enthält, ist als Grundlage der auswärtigen Kulturpolitik nicht geeignet. An seine Stelle sollte ein ‚offener Kulturbegriff‘ treten, der ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert ist“ (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1992, S. 547).²

Was aber konkret mit dem „offenen Kulturbegriff“ gemeint ist, wird nicht erklärt.

Mit der Problematik des Kulturbegriffs beschäftigt sich intensiv Hermann Bausinger in vielen seiner Arbeiten. Nach Bausinger

² Vgl. die erste der 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland des Beirats Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18 (1992), S. 547-551.

(Wierlacher u. a. 2003, S. 271) wurde das Wort Kultur zu einem Modewort der letzten Dekade des zweiten Jahrtausends und ist nicht nur in Deutschland zu einem Schlagwort avanciert. Dieses Wort ist in vielen Zusammensetzungen zu finden, unter anderen auch in einigen fragwürdigen wie Biergartenkultur, Gesprächskultur, Misstrauenskultur usw. Gegen so einem Umgang mit dem Begriff Kultur hat sich z.B. der Wiener Kulturhistoriker Manfred Wagner gestellt und in seinem Pamphlet „Stoppt das Kulturgeschwätz!“ beklagt er den inflationären Gebrauch des Wortes Kultur. Jedoch hat die häufige Verwendung dieses Wortes auch ihre Gründe. Es kommt immer mehr zu einer „*Ästhetisierung des Alltags*“ (Berking 1989), also dank der Zusammensetzung mit dem Wort Kultur entsteht eine neue Qualität, etwas „kulturelles“, wie z.B. beim Begriff Einkaufskultur.

Man sieht hieran, dass es nicht einfach ist, die Kultur vollständig zu definieren. Kroeber und Kluckhohn haben schon in den fünfziger Jahren über 200 Definitionen angeführt (Kroeber 1952). Damit haben sie deutlich gemacht, um welche Breite von Modellen es damals schon ging und auch bis heute geht.

2.1.2. *Cultural Studies* und ihr Gegenstand

Nach dem zweiten Weltkrieg bildeten die sozialen und ökonomischen Veränderungen an den Universitäten in Großbritannien Hintergrund für die Entstehung der sog. *cultural studies*, deren Gegenstand Kultur wurde. Mit diesem Thema hat sich unter anderen Ursula Hudson-Wiedenmann in einem Artikel beschäftigt, der im Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 25 veröffentlicht wurde (Hudson-Wiedenmann 1999, S. 187 - 211).

Die *cultural studies* sollten die Frage nach der Rolle und dem Stellenwert der Kultur in der Gesellschaft klären und auch die Prozesse verstehen, die die Gesellschaft beeinflussen. Sie verstehen sich jedoch nicht als eine neue Disziplin, sondern eher als eine Mischung von Einzelndisziplinen. Die Vagheit des Begriffes erlaubt die Anwendung auf viele wissenschaftliche Tätigkeiten. *Cultural studies* sind interdisziplinär ausgerichtet und verfügen über keine eigenen Methoden, sondern wenden viele Methoden anderer Disziplinen an.

Der rasche Aufschwung der *cultural studies* hat vor allem die Sozial- und Geisteswissenschaften beeinflusst, darunter auch Germanistik. Sie haben auf diese Entwicklung reagiert und ihre Schwerpunkte in Richtung der Wissenschaften verschoben, die der Kultur nahe liegen - der Kulturwissenschaft und auch der

Kulturpädagogik, dem Kulturmanagement usw. Bei der Germanistik kamen wichtige Impulse aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, innerhalb dessen in den frühen 80er Jahren zur kritischen Reflexion ihres Gegenstandes, ihrer Aufgabenfelder und Ziele kam und als Ergebnis wurden neue Fächer bzw. Gemeinschaften gegründet, wie Interkulturelle Germanistik in Bayreuth und Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG) (Hudson-Wiedenmann 1999, S. 191).

Was die Gegenstände betrifft, haben *cultural studies* am Anfang ihr politisches Engagement dadurch zum Ausdruck gebracht, indem sie sich auf *popular culture* (Film und Fernsehen, Sport, usw.) konzentrierten, also auf die Alltagskultur der unteren Klassen. Heute konzentriert sich die wissenschaftliche Forschung auf Gegenwartsfragen und untersucht die Relation von Geschlechtsrollen und Sexualität, von der Nation und nationaler Identität usw. Das Wahlkriterium der Gegenstände ist aber sehr vage. Wie schon gesagt, sind die Ziele der *cultural studies* die Erkenntnisse über die Beziehungen zwischen Gesellschaft und Kultur, also jeder Gegenstand könnte theoretisch (je nach Betrachterperspektive) zur Klärung gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen. Man muss sich die Frage stellen, an wen sich eigentlich *cultural studies* richten und welche Ziele dabei verfolgt werden sollten, denn die Gegenstandswahl wird davon beeinflusst. Was sind also die Ziele der *cultural studies* und der verschiedenen Anwendungen im Bereich der Fremdsprachenphilologien?

Cultural studies generell wollen kulturelle Kompetenz und kulturelles Bewusstsein schaffen. Die *Intercultural German Studies* haben ihre Ziele stärker praxisorientiert bestimmt: „ein kultureller Kompetenzerwerb, der über Prozesse der Rückbindung an das Eigene zu einer interkulturellen Kompetenz führt“ (nach Alois Wierlacher, zitiert in Hudson-Wiedenmann 1999, S. 199). Mit dem Begriff interkulturelle Kompetenz und mit dem, was eigentlich das Wort „interkulturell“ bedeutet, werde ich mich noch später beschäftigen.

2.1.3. Kulturthemen

Im Bezug auf die Formulierung der Ziele der *cultural studies*, bzw. der *Intercultural German Studies* haben sich mit der Problematik der Themenauswahl mehrere Didaktiker und Kulturtheoretiker beschäftigt. Nach Kramer soll die notwendige Reduzierung der zu vermittelnden Gegenstände über Themen erfolgen; „die Themen sollten relevante gesellschaftliche Sachverhalte und Entwicklungen der Gegenwart

aufgreifen. Dies kann nicht umfassend, sondern muss exemplarisch erfolgen: Am konkreten Beispiel wird das Paradigma gelernt“ (Kramer 1997, S. 51). Bei der Themenwahl sollte auch die Lernerperspektive miteinbezogen werden und zum Kriterium wird die Relevanz und Repräsentativität für die zu vermittelnde Kultur. Die Arbeit an dieser Kulturthementheorie wurde von Wierlacher, Bernd Thum und Morris E. Opler fortgesetzt und weiterentwickelt.

Kulturthemen (Themes of Culture) sind dem Konzept Oplers zufolge explizite oder implizite dynamische Einstellungen und Forderungen, die das Verhalten und die Aktivität bestimmen. Sie sind in jeder Kultur vorhanden, zumeist existieren mehrere Themen gleichzeitig nebeneinander. Opler (Opler 1969) meint, dass Art, Ausdruck und Wechselbeziehungen dieser Themen viel über den Charakter, Struktur und den Tendenzen über eine Kultur aussagen, sie repräsentieren den Grundzug der Kultur. Sie können sich gegenseitig begrenzen und auch aufeinander beziehen und sie bilden ein so genanntes System von Themen.

Die Themen einer Kultur kann man mit Hilfe einiger analytischen Mittel feststellen. Wenn eine Einstellung oder Forderung in einer Kultur oft zum Ausdruck kommt und wenn die Missachtung von Themenausdrücken zornige Reaktionen auslöst, so hat man einen Grund anzunehmen, dass es sich um ein Thema handelt. An dem Grad der Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen kann man die Repräsentativität der Themen erkennen. Da aber unter dem Aspekt der Relevanz für den Adressatenkreis nicht alle Themen in gleicher Weise geeignet sein können, werden einige Themen, wie etwa Aspekte der Leiblichkeit des Menschen, Erfahrungen der Lebensabschnitte usw., als besonders geeignet für die Vermittlung kulturellen Wissens betrachtet. Diese Themen erfüllen das Kriterium der Relevanz für den Adressaten und sofern sie in mehreren Kulturen eine besondere Bedeutung gewinnen, auch das Kriterium der Repräsentanz. Diese sog. Universalien müssen aber nicht notwendig immer und überall identisch sein, es gibt auch kulturspezifische Unterschiede. In der Lehre wird also von den transkulturellen³ Universalthemen ausgegangen und von da aus zu kulturspezifischen Profilen fortgeschritten.

Wie Hudson-Wiedenmann (Hudson-Wiedenmann 1999, S. 206) berichtet, haben sich die *Intercultural German Studies* den Themen zugewandt, die sowohl dem Erfahrungsbereich des Alltags angehören,

³ Transkulturalität wird von Welsch zur Kennzeichnung der Hybridisierung heutiger Kulturen aufgrund ihrer wechselseitigen Durchdringung gebraucht (Welsch 1995).

als auch als universale Themen gelten. Im Umfeld der Bayreuther Interkulturellen Germanistik wurden Themen wie Essen⁴, Fremdheit⁵ oder Toleranz⁶ bearbeitet. Es wäre möglich, dass die Theorie der Kulturthemen wie ein Rahmenkonzept auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik funktionieren könnte. Zu einer markanten Befruchtung zwischen den *cultural studies* und der Fremdsprachendidaktik kam es aber nicht und die Frage der Themenauswahl bleibt weiter ein Thema, mit dem sich viele Didaktiker beschäftigen (Kramsch 1995, S. 60). Über weitere Kulturkonzepte behandelt nächstes Kapitel.

2.1.4. Kulturkonzepte und -inhalte

Wie schon gesagt, bei dem sog. erweiterten Kulturbegriff gibt es eine Gefahr der Beliebigkeit, aber zugleich wollen wir diesen Begriff nicht auf alltägliches und praktisches Leben reduzieren, wie es in einigen Auffassungen passiert. Es entstanden mehrere wissenschaftliche Konzepte, die sich damit beschäftigen, was alles zur Kultur gehört und in welchen Merkmalen sich die Kulturen unterscheiden. Als eines der Konzepte können auch die Kulturthemen angesehen werden, mit denen sich das letzte Kapitel beschäftigte. Wie die einzelnen Autoren die kulturellen Merkmale auffassen, hängt von ihrer Auffassung des Begriffs Kultur.

2.1.4.1. Gerhard Maletzke - Kulturmerkmale

Maletzke geht davon aus, dass die Menschen anderer Kulturen andere Formen und Arten des Erlebens, Denkens, Verhaltens haben. Die Kultur ist System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die das Verhalten und Handeln des Menschen beeinflussen. Kategorien, in denen sich Kulturen voneinander abheben und die in ihrer strukturierten Gesamtheit ein Profil einer Kultur bilden, nennt Maletzke *Strukturmerkmale* (Maletzke 1996, S. 42). Als kulturelle Merkmale behandelt er 10 Kategorien:

- Nationalcharakter, Basispersönlichkeit
- Wahrnehmung
- Zeiterleben
- Raumerleben

⁴ (Wierlacher u. a. 1993)

⁵ (Wierlacher, Albrecht 1993)

⁶ (Wierlacher 1996)

- Denken
- Sprache
- Nichtverbale Kommunikation
- Wertorientierung
- Verhaltensmuster: Sitten, Normen, Rollen
- Soziale Gruppierungen und Beziehungen

Daneben spricht er aber über ein weiteres Merkmal, das auf mehrere der zehn verteilt ist. Es handelt sich dabei um die „geistigen Objektivationen“, d.h. um die „Produkte“ der jeweiligen Kultur, die als „Objekte“ oder, besser gesagt, als „Objektivationen“ von ihren Herstellern von Generation zu Generation tradiert werden. Das Spektrum kulturellen Objektivationen ist breit und bunt, es umfasst alles, was die Menschen ausdenken, produzieren, gestalten, *„von Philosophie über Religion, Kunst, Musik, Literatur, Märchen, Mythen bis hin zu Gegenständen des Alltagsleben wie Kleidung, Schmuck, Haus, Wohnung, Hausrat“* (Maletzke 1996, S. 43).

2.1.4.2. Alexander Thomas - Kulturstandards

Die Auffassung von Alexander Thomas ist auch interessant. Nach Thomas (Thomas 1999, S.102) ist das zentrale Bedürfnis des Menschen, sich in seiner Welt orientieren zu können. Unter normalen Alltagsbedingungen bei einem Leben in unserem Kulturkreis können wir uns mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf verlassen, dass unsere Sicht der Welt von unseren Mitmenschen verstanden wird und das kulturspezifische Hintergrundwissen zum gegenseitigen Verständnis ausreicht. Aus dieser Sicht können wir Kultur als ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem definieren. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft.

Die Orientierungsmerkmale, die für eine spezifische Kultur typisch sind, bezeichnet Thomas als Kulturstandards. Sie sind die zentralen Kennzeichen einer Kultur und können auch als Normen und Maßstäbe zur Ausführung und Beurteilung von Verhaltensweisen funktionieren. *„Kulturstandards bieten den Mitgliedern einer Kultur Orientierung für das eigene Verhalten und ermöglichen zu entscheiden, welches Verhalten als normal, typisch und noch akzeptabel anzusehen bzw. welchen Verhalten abzulehnen ist“* (Thomas 1999, S. 113). Sie können auf verschiedenen Abstraktionsebenen definiert werden, also

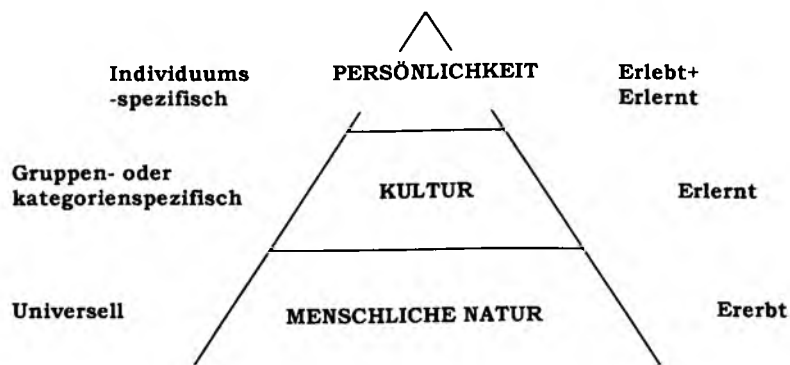
z.B. auf sehr abstrakten Wertebenen bis hin zu spezifischen Verhaltensregeln. Sie bilden in der jeweiligen Kultur ein System genauso wie z. B. die Kulturthemen in der Auffassung von Opler (Kapitel 2.1.3.). Sie sind miteinander verbunden und man kann z. B. die zentralen von den peripheren Kulturstandards unterscheiden.

2.1.4.3. Geert Hofstede - Manifestation von Kulturen

Geert Hofstede definiert Kultur wie eine „mentale Programmierung“, weil die Denk-, Fühl- und Handlungsmuster im Kopf eines Menschen so wie ein Programm im Computer gefestigt sind (Hofstede 1993, S. 18). Kultur ist gelernt und nicht ererbt. Man sollte die Kultur von der menschlichen Natur einerseits und von der Persönlichkeit andererseits unterscheiden, doch die Grenzen zwischen einzelnen Ebenen sind unklar. Die menschliche Natur ist das, was alle Menschen gemeinsam haben, wir haben sie in unseren Genen geerbt. Hofstede benutzt die Analogie mit dem Computer, dabei vergleicht er diese Ebene mentaler Programmierung mit dem Betriebssystem eines Computers. Dazu gehören die Fähigkeit, Gefühle wie Angst, Zorn Liebe usw. zu empfinden, das Verlangen nach Gemeinschaft mit anderen, die Fähigkeit, die Umgebung zu beobachten, usw. Wie man aber seine Gefühle ausdrückt, das wird schon von der Kultur bestimmt. Die Persönlichkeit dagegen ist eine einzigartige persönliche Kombination mentaler Programme. Sie beruht auf Charakterzüge, die teilweise geerbt und teilweise gelernt sind (siehe Abbildung 1).⁷

Abbildung 1:

Drei Ebenen der Einzigartigkeit in der mentalen Programmierung des Menschen

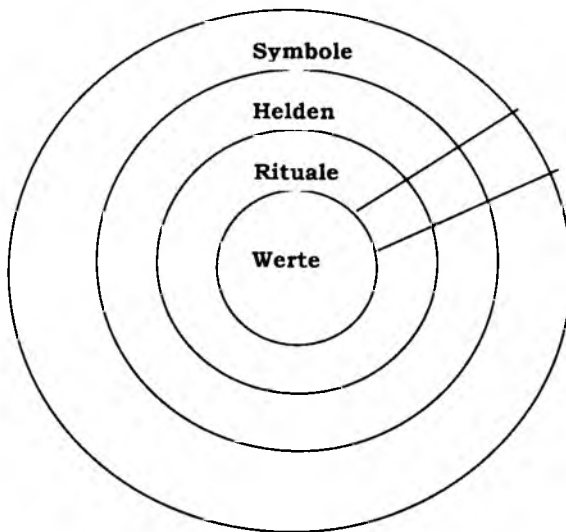


In der Auffassung von Hofstede kann man die Ausdrücke der kulturellen Unterschiede unter vier Begriffe zusammenziehen: Symbole,

⁷ Quelle: Hofstede 1993, S. 19

Helden, Rituale und Werte, wobei den Kern der Kultur die Werte bilden und die Symbole die oberflächlichsten Manifestationen bilden und Helden sowie Rituale dazwischen liegen, wie in der Abbildung 2 zu sehen ist.⁸

Abbildung 2:



**Das
„Zwiebeldiagramm“:
Manifestation von
Kulturen auf
verschiedene
Tiefenebenen**

In der Hofstedes Auffassung sind Symbole Worte, Gesten, Bilder oder Objekte, die eine bestimmte Bedeutung nur für die Angehörige der gleichen Kultur haben. Dazu gehören Worte, ebenso wie Haartracht, Kleidung usw. Neue Symbole entwickeln sich rasch und alte verschwinden. Deswegen bilden Symbole die oberflächlichste Schicht.

Helden sind Personen, echt oder fiktiv, tot oder lebend, die Eigenschaften haben, die in einer Kultur hoch angesehen sind. Unter dem Begriff Rituale versteht Hofstede kollektive Tätigkeiten, die innerhalb einer Kultur als sozial notwendig sind, obwohl sie für das Erreichen der angestrebten Ziele eigentlich überflüssig sind. Z. B. Formen des Grüssens oder soziale und religiöse Zeremonien.

Werte bilden den Kern der Kultur. Sie gehören zu den ersten Dingen, die ein Kind implizit (also nicht bewusst) lernt. Sie sind in jedem Menschen fest verankert und Änderungen sind sehr schwierig. Viele von Werten sind dem Menschen nicht bewusst, weil er sie früh im Leben erworben hat, aber man kann aufgrund des Handelns in bestimmten Situationen auf sie schließen. Zu den Werten zählen z.B. die Pünktlichkeit, Freiheit, Höflichkeit, Autoritätswürdigkeit, Recht auf Individualität usw.

⁸ Quelle: Hofstede 1993, S. 22

Alle diese angeführten Konzepte könnten auch als Ausgangspunkt für die Themenwahl im Fremdsprachenunterricht dienen. Sie gehen vom erweiterten Kulturbegriff aus und versuchen die kulturellen Phänomene systematisch darzustellen. Wie wir aber sehen werden, wurden die landeskundlichen Inhalte von diesen Konzepten nicht besonders viel beeinflusst.

2.1.5. Deutsche Kultur?

Es besteht auch die Frage, was eigentlich die deutsche Kultur ist und ob man sie überhaupt definieren kann. Wenn man zum Beispiel von der Definition der Kultur von Thomas ausgeht, nach dessen Auffassung die Kultur ein typisches Orientierungssystem für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe ist, muss man sich auch damit beschäftigen, welche Gruppen, Gesellschaften usw. damit gemeint sind. Welche Gruppe bildet schon eine Kultur?

Auf diesem Sichtpunkt kann Kultur auf unendlich vielen Ebenen identifiziert werden und zwar von der „Weltkultur“ bis zur „Individualkultur“, die die Extrempole bilden (Müller-Jacquier 1999, S. 34). Beim Versuch, die deutsche Kultur abzugrenzen, kann man von der Weltkultur ausgehen, dann über die europäische Kultur zur westeuropäischen und daraufhin zur deutschsprachigen Kultur kommen. Im Rahmen der deutschsprachigen Kultur sollte auch die deutsche Kultur zu finden sein.

Bei der Bezeichnung „deutsche Kultur“ geht man vom Begriff Nation oder Volk aus.⁹ Ein Volk wird immer als grundlegende kulturelle Einheit angesehen, also die Völker wie die Deutschen, die Franzosen usw. haben nicht nur eigene Kultur, sondern sie stellen eine Kultur dar. Mit dem Begriff Volk sind leider viele Probleme verbunden, erstens ist er im deutschsprachigen Raum durch seinen Missbrauch in rassistischen Kontexten belastet und er wird oft in Ethnos und Demos getrennt, zweitens kann man ihn im Bereich der Wissenschaft nicht adäquat definieren. Trotzdem gibt es bestimmte Kriterien, die uns beim Festlegen dieses Begriffs helfen können. Im Großen soziologischen Wörterbuch, der in der Tschechischen Republik erschien, (Petrusek 1996, Bd. 1, S. 668-669) wird die Nation definiert wie *„eine bewusste kulturelle und politische Gemeinschaft, die vor allem durch die gemeinsame Geschichte und dem gemeinsamen Gebiet geprägt wurde“*.¹⁰

⁹ Diese zwei Begriffe werden im gleichen Sinne benutzt.

¹⁰ Übersetzung aus der tschechischen Sprache.

Mit dieser Definition sind drei Kriteriensorten verbunden, durch die die Völker identifiziert werden:

- **Kulturelle Kriterien:**

gemeinsame Sprache (vor allem bei europäischen Nationen) oder Religion (z. B. im Nahen Osten) oder Geschichte (z. B. in den USA)

- **Politische Kriterien:**

Die Nationen haben entweder einen eigenen Staat oder eine Autonomie in einer Föderation.

- **Psychologische Kriterien:**

Die Subjekte des Volkes (die Individuen) teilen das gemeinsame Bewusstsein der Angehörigkeit zur bestimmten Nation.

Die Deutschen bilden also zugleich eine Kultur, die spezifische Merkmale trägt. Man kann natürlich einwenden, dass die deutsche Kultur weiter geteilt werden kann. Sicher gibt es Kultur der einzelnen Regionen, der einzelnen Städte, Männer- und Frauenkultur und vielleicht auch die Kultur der „*minderjährigen katholischen Nichtschwimmer*“ (Müller-Jacquier 1999, S. 33). Diese Kulturen bilden die Subkulturen einer größeren kulturellen Einheit, die durch bestimmte Gemeinsamkeiten verbunden ist. Müller-Jacquier betont, dass „*das Gemeinsame, das für bestimmte Kulturen konstitutiv ist, auch Widersprüche und spezifische Inkongruenzen umfasst, und nicht nur die Faktoren, bei denen die Mitglieder der jeweiligen Kultur übereinstimmen. [...] Was immer 'deutsche Kultur' ist, sie ist durch die spezifische Inkongruenz kultureller Praktiken in Ostdeutschland (neue Bundesländer) und Westdeutschland nicht nur beeinflusst, sondern das Spezifische der deutschen Kultur wird z. Z. durch die aktuell vorherrschenden Antagonismen konstitutiv charakterisiert*“ (Müller-Jacquier 1999, S. 35).

Was man unter deutscher Kultur versteht, ist schwierig zu beantworten. Aus den wissenschaftlichen Konzepten ausgehend konnte man z. B. mit Hilfe empirischer Methoden die Kulturthemen der Deutschen feststellen, die in der deutschen Kultur relevant sind. Oder wir könnten versuchen, die deutschen Kulturstandards nach dem Konzept von Alexander Thomas auszuschreiben. Es ist nicht einfach festzulegen, was alles in die deutsche Kultur gehört, was sie charakterisiert und was nicht. Wer sollte das bestimmen? Oder kann man von einer Umfrage ausgehen, die nach Aspekten der deutschen Kultur fragt? Und wie viel Prozent der Befragten müssten den jeweiligen Aspekt als relevant bezeichnen, damit er als ein Aspekt der deutschen

Kultur anerkannt würde? Wäre es vielleicht möglich einen Ausländer zu fragen, wie er die deutsche Kultur sieht, damit man ein objektives Bild gewinnt? Durch dieses Verfahren würde man wohl eher etwas über die Kulturverhältnisse des Landes feststellen, aus dem der Befragte kommt. Nach Joachim Matthes kann von den Kulturen nur als von diskursiven Tatbeständen gesprochen werden und nicht als von Zustandsbeschreibungen. Erst in der Diskussion, in der öffentlichen Debatte, im Prozess der Verständigung und Abgrenzung kann man die Kultur ergreifen (Matthes 1992, S. 4).

2.2. Fremdverstehen

2.2.1. Das Fremde

Die Begegnung mit einer anderen Kultur ist die Begegnung mit dem Fremden und wir stoßen damit auf die Problematik der Fremdheit. Man sollte sich mit der Frage beschäftigen, wie man etwas Fremdes verstehen kann. Ist es überhaupt möglich, eine fremde Kultur zu verstehen? Und wie funktioniert dieser Prozess?

Die Kategorie Fremdheit wurde zum festen Teil der interkulturellen Germanistik. Es ist eines der Kulturthemen, die im Rahmen der Bayreuther interkulturellen Germanistik bearbeitet wurden. Nach Wierlacher sehen Menschen eine fremde Kultur immer durch den Filter ihrer eigenkulturellen Vorverständnisse und Vorbilder (Wierlacher, Bogner 2003, S. 233). Das Fremde ist keine Eigenschaft, die man mit sich bringt. Ein Deutscher kann in Japan als Fremder angesehen werden, in Deutschland aber wahrscheinlich nicht. Fremdheit hängt also von der Konstellation ab; es ist eine Beziehung. *„Fremde ist keine Eigenschaft, die ein Objekt für ein betrachtendes Subjekt hat; sie ist ein Verhältnis, in dem ein Subjekt zu dem Gegenstand seiner Erfahrung und Erkenntnis steht“* (Krusche, Wierlacher 1990, S. 143).

2.2.2. Eigene und fremde Kultur

Menschen aus anderen Kulturen, die unter anderen geographischen, wirtschaftliche, politischen, sozialen und geistlich-kulturellen Bedingungen aufgewachsen sind, haben abweichende Formen des Wahrnehmens, Urteilens, Empfindens und Handelns entwickelt. Diese Tatsache ist auch für die sog. *critical incidents* verantwortlich. Es handelt sich um die Missverständnisse aus kulturellen Gründen, die während einer interkulturellen Kommunikation auftreten können. Wir gehen meistens davon aus, dass so, wie wir uns verhalten, sich auch anderen Menschen verhalten. Wir generalisieren unsere Kultur und unser Orientierungssystem auf alle Menschen; andere Formen des Verhaltens, Handelns usw. erscheinen uns als falsch. Dieses Phänomen wird in der Ethnologie als Ethnozentrismus bezeichnet und funktioniert oft als Ordnungs- und Orientierungsmuster, z.B. beim Prozess der Wahrnehmung.

Was passiert, wenn wir etwas wahrnehmen? Wahrnehmung heißt immer auch interpretieren, auswählen, konstruieren und eigene Bedeutung zuweisen und dabei nehmen wir immer Bezug auf das, was

wir aus Erfahrung und aus unserer eigenen Kultur kennen (Biechele, Padrós 2003, S. 46). Der Prozess der Wahrnehmung kann also nie objektiv sein, er hängt von verschiedenen Faktoren ab, die mit der Tatsache zusammenhängen, dass ein Mensch immer aus einer Kultur kommt und von ihr beeinflusst wird.

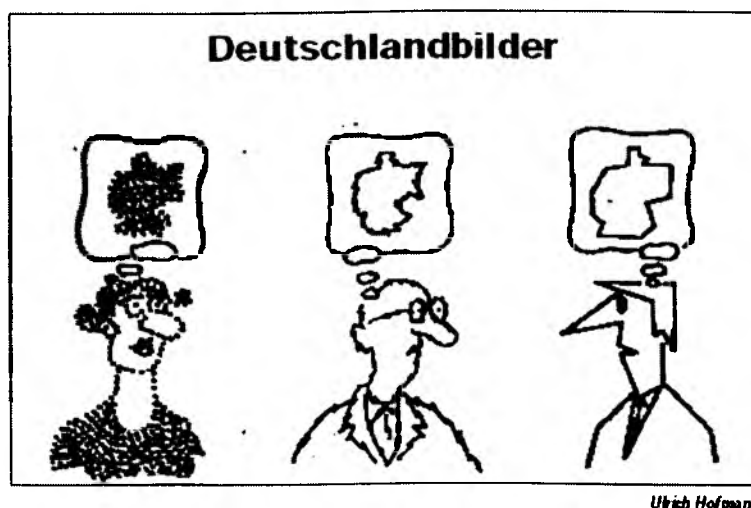
Damit man überhaupt von dem Fremden sprechen kann, muss man zuerst eine Vorstellung des Eigenen haben. Und wenn wir fremde Kultur verstehen wollen, müssen wir uns zuerst unserer Kultur bewusst werden, weil sie einen Filter bildet, über den wir die Welt beobachten. Der Weg zum Fremdverstehen führt also über das Verstehen unserer eigenen Kultur.

Die Resultate der Untersuchungen, wie der Prozess des Fremdverstehens funktioniert, bilden den Ausgangspunkt für die Fremdsprachendidaktik, weil gerade die Fähigkeit, andere Kulturen zu verstehen, als eines der wichtigen Lehrziele des heutigen Fremdsprachenunterrichts festgelegt wurde.

2.2.3. Vorurteile und Stereotype

Eine wichtige Rolle im Prozess des Fremdverstehens spielen die Stereotype. Im Laufe seiner Sozialisation bildet sich ein Mensch Vorstellungen von anderen Gruppen, Völkern, Kulturen und diese Bilder (Images) beeinflussen dann seine Einstellungen. Da der Prozess der Sozialisation bei jedem Menschen anders verläuft, sind dann auch die Bilder der fremden Kulturen und Ländern in jedem Kopf anders. Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache geht es zum Beispiel konkret um das Deutschlandbild, wie die Abbildung 3 zeigt.¹¹

Abbildung 3: Deutschlandbilder



¹¹ Quelle: Pauldrach 1992, S. 5

Images können sehr differenziert und detailliert sein, sie können sich nur auf einige Merkmale oder Eigenschaften beziehen. Solche stark vereinfachten, klischeehaften Vorstellungen nennt man Stereotype (Maletzke 1996, S.109). Bausinger (Bausinger 1988, S. 160) definiert Stereotype als „*unkritische Verallgemeinerungen, die gegen Überprüfung abgeschottet, gegen Veränderungen relativ resistent sind*“.

Synonym mit dem Stereotyp wird auch der Begriff Vorurteil verwendet, aber in der heutigen Forschung versucht man die beiden Begriffe zu unterscheiden. Das Vorurteil gilt als stärker mit Gefühlen besetzt, so dass es eher zu einem diskriminierenden Verhalten führen kann und eine feindselige Haltung ausdrückt („Die Deutschen sind kalt und machtbesessen“). Stereotype sind eher neutrale Formen der Verallgemeinerung („Alle Deutschen arbeiten viel“).

Bei Bausinger werden drei Leistungen der Stereotypen hervorgehoben:

1. Stereotype entstehen in der Regel aus der Überverallgemeinerung tatsächlicher Merkmale, man sollte ihnen also einen relativen Wahrheitsgehalt zusprechen.
2. Stereotype erfüllen die Orientierungsfunktion, sie ordnen unklares Material und reduzieren Komplexität.
3. Stereotype bieten Identifikationsmöglichkeiten an, über die neuen Realbezüge entstehen können.

Stereotype helfen uns, sich in dem Neuen zu orientieren. Wenn wir etwas identifizieren möchten, benutzen wir dazu die Stereotypie und mit Hilfe dieses Mittels wird das Fremde und Unbekannt zuordnet und vereinfacht, damit wir es besser verstehen können. Sie beeinflusst unsere Wahrnehmung, so dass die Erfahrung in der Regel die Stereotype bestätigt. Man kann nicht erwarten, dass allein schon eine Auslandsreise die entsprechenden Stereotype vernichtet. Diese Hypothese, dass allein schon durch die vermehrte Interaktion zwischen den Mitgliedern verschiedener kulturellen Gruppen zu einer besseren Verständigung führt, wird als Kontakthypothese bezeichnet. Solche Erwartung wurde schon von vielen psychologischen Untersuchungen in Frage gestellt. Auslandsaufenthalte haben eher zu einer Verstärkung vorhandenen Stereotype und Negativ-Bewertungen beigetragen (Bundeszentrale für politische Bildung 1998, S. 30).

Deswegen kann man die Vorurteile und Stereotype nicht als falsch beiseite schieben, sondern es ist notwendig, mit ihnen zu rechnen und zu arbeiten. Sie blockieren den Blick auf die Realität der

anderen Kultur. Die ideale Situation wäre, wenn wir die Stereotype abbauen könnten und damit einen objektiven, neutralen und richtigen Blick auf die Realität hätten. Diese Möglichkeit existiert aber nach Bausinger nicht (Bausinger 1988). Die Stereotype bilden einen festen Teil unserer Wahrnehmung und sie müssen als ein fruchtbarer Anknüpfungspunkt genutzt werden.

Nach Bausinger sind die Stereotype aufzuheben im dreifachen Sinne: „*sie sollen beseitigt werden, aber auch aufbewahrt und auf eine höhere Stufe gehoben. Diese höhere Stufe ist dann erreicht, wenn ihnen mehr Komplexität zugeführt, wenn sie relativiert und erklärt werden*“ (Bausinger 1988, S. 168). Das heißt, viele Phänomene können historisch abgeleitet werden oder in solchem Sinne relativiert werden, dass nicht alle Deutschen so sind, jedenfalls nicht hundertprozentig.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Fremdsprachenunterricht? Adelheid Hu fasst sie in drei Punkte zusammen (Hu 1995, S. 411).

1. Subjektive Vorurteile und Stereotype auf der Seite der Schüler und Schülerinnen dürfen auf keinen Fall aus dem Unterricht ausgeschlossen werden. „*Der Unterricht würde sonst nur eine Pseudoobjektivität vermitteln*“ (Hu 1995, S. 411).
2. Die Vorurteile und Stereotype dürfen nicht stehengelassen werden. Sie müssen bewusst, diskutierbar und kritisierbar mit Hilfe der oben genannten Mittel gemacht werden, sie können z. B. historisch abgeleitet werden usw.
3. Ein Erfolg wäre, wenn die Schüler die Relativität ihrer Urteile erkennen und wenn sie nach diesen Erkenntnissen die eigene kulturelle und historische Lebenssituation wieder neu reflektieren.

2.2.4. Interkulturelle Kommunikation

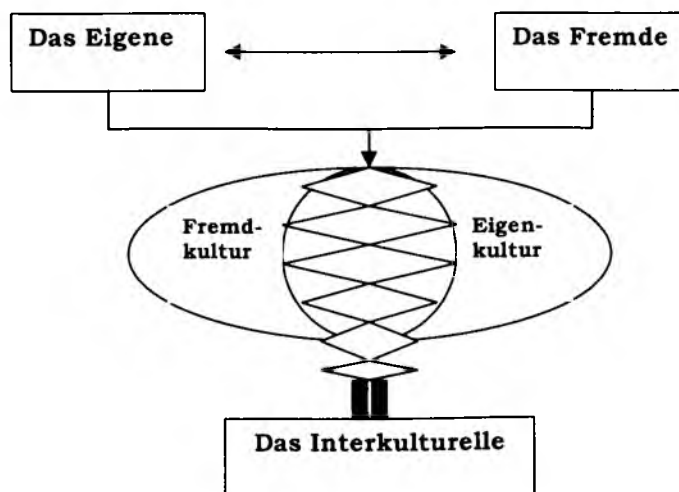
Wenn sich Leute aus verschiedenen Kulturen treffen, tritt Kommunikation immer auf. In diesem Zusammenhang spricht man von der sog. interkulturellen Kommunikation. Es ist die Kommunikation unter kulturellen Überschneidungsbedingungen, wobei die kulturellen Unterschiede der Partner den Kommunikationsprozess beeinflussen (Thomas u. a. 2003, S. 101). In einer kulturellen Überschneidungssituation spielen die kulturellen Kontexte eine wichtige Rolle. Die Kultur beeinflusst unsere Interpretation und Wahrnehmung des Verhaltens des Gesprächspartners. Dabei kann es zu

Missverständnissen kommen (*critical incidents*) und die können erhebliche psychische Belastung zur Folge haben. Es kann sogar Situation auftreten, die man als „Kulturschock“ bezeichnet.

Der Begriff „Interkulturelle Kommunikation“ wurde meistens bei den Trainingsseminaren benutzt, die in den USA - und zunehmend auch in Europa - Personen auf einen Auslandsaufenthalt vorbereiteten. Mit Hilfe von Rollenspielen, Film-Dokumentationen usw. sollten die Teilnehmer lernen, fremdkulturelle Denk-, Verhaltens- und Redeweisen zu erkennen, zu analysieren und in Beziehung zu den eigenen zu setzen. Das Ziel ist die Fähigkeit, auf Fremdes adäquat zu reagieren und sich konstruktiv zu verhalten.

In einer kulturellen Überschneidungssituation entsteht das Interkulturelle, wie in der Abbildung 4 zu sehen ist.¹²

Abbildung 4: Die Entstehung des Interkulturellen



Die Präposition „Inter“ bedeutet im Bereich der interkulturellen Forschung und -praxis „zwischen“, es handelt sich also um die Kommunikation zwischen Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft. Aber es gibt auch andere Verständnisse von „Inter“ und über einige berichtet Müller-Jacquier (Müller-Jacquier 1999, S. 36). Eine interessante Auffassung kommt von Hu (Hu 1997), die sich gegen die „Dichotomisierung“ zwischen Eigenem und Fremdem wehrt und behauptet, dass eine strikte Trennung zwischen diesen Kategorien nicht möglich ist, es handelt sich eher um einen Kulturgemisch. Diese zwei Kategorien bestimmen sich wechselseitig und „Inter“ als „Zwischenwelt“ wird an die Stelle der Dichotomie gestellt. Ähnliche Gedanken hat Kramsch geäußert, indem sie im Zusammenhang mit dem

¹² Quelle: Thomas 1999, S. 106

Fremdsprachenunterricht über den „dritten Ort“ spricht, den die Lerner finden, je mehr sie sich die Fremdsprache aneignen und mit der fremden Identität in Kontakt kommen (Kramsch 1995, S. 62). Während dieses Prozesses wird z.B. ein deutschsprachiger Tscheche weder nur Tscheche, noch nur Deutscher, sondern ist aus einer Vielfalt von nationalen, regionalen, ethnischen, alters- und geschlechtsbestimmten Identitäten zusammengesetzt.

2.3. Kultur im Fremdsprachenunterricht

2.3.1. Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht

Wenn man sich mit der Kultur und mit den Möglichkeiten der Kulturvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache beschäftigt, muss man sich zuerst die Frage stellen, welche Ziele im Fremdsprachenunterricht eigentlich angestrebt werden und ob die Kultur auch ihre Stelle im Fremdsprachenunterricht hat. Dabei sollte man zwischen Lernzielen und Lehrzielen unterscheiden, weil Lehrende und Lernende im Fremdsprachenunterricht keineswegs automatisch die gleichen Ziele verfolgen (Bausch 2003, S. 116-121). Lernziele beschreiben die erwünschten Lernergebnisse, während sich die Lehrziele eher auf den Lernstoff und auf die Lerninhalte beziehen. Um den normativen Charakter der Ziele für den Fremdsprachenunterricht zu signalisieren, benutzt man meistens den Begriff Lehrziel. Wenn aber doch vom Lernziel gesprochen wird, sollte damit die Tendenz der Curriculumentwicklung zum Ausdruck kommen, das Lernen mehr an die Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden anzupassen.

Nach Hendrich (Hendrich 1986) werden die Ziele des Fremdsprachenunterrichts nicht nur von den Bedürfnissen und Interessen der Gesellschaft beeinflusst, sondern auch von den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung der mit Fremdsprachendidaktik zusammenhängenden Disziplinen bestimmt. Die Zielsetzung ist also mit der gesamten Entwicklung verbunden und kann sich im Laufe der Zeit ändern. Genauso wie sich in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts neue Methoden entwickelt haben, wurden auch die Ziele neu formuliert. In der audiolingualen Methode wurde anstatt eines bloßen Wissens über das Sprachsystem das „Sprachkönnen“ betont und die sprachlichen Fertigkeiten kamen ins Zentrum des Fremdsprachenunterrichts. Auch wenn seit den siebziger Jahren der zu stark auf die Fertigkeiten zielende Unterricht kritisiert wurde, bleiben die sprachlichen Fertigkeiten als Lernziele in verschiedenen Lehrwerken und auch Prüfungen erhalten (Bausch u. a. 2003, S. 118).

Die Aneignung der sprachlichen Fertigkeiten bildet nach Hendrich die Voraussetzung für die Realisierung des „kommunikativen Ziels“ des Fremdsprachenunterrichts. Die Sprache wird dabei als Verständigungsmittel benutzt, was natürlich auch die Primärfunktion der Sprache ist. Neben dem „kommunikativen Ziel“ unterscheidet Hendrich noch Bildungsziele (kognitive Ziele) und Erziehungsziele

(Hendrich 1986, Kap. 2.0 bis 2.5), d.h. beim Sprachunterricht wird die Persönlichkeit des Schülers entwickelt, sein logisches Denken, Gedächtnis usw. werden erweitert.

Die Aufgabe des Bildungsziels ist es, den Schüler mit der fremden Sprachstruktur, mit dem Wortschatz, mit der lautlichen Seite der Sprache, mit den grammatikalischen und stilistischen Strukturen und auch mit der Landeskunde und Linguolandeskunde bekannt zu machen. Unter Landeskunde versteht Hendrich die Erkenntnisse im Bezug auf Geografie, Geschichte, wirtschaftliche, politische und soziale Bedingungen, auf die Literatur, Kunst, Wissenschaft und andere Bereiche, die die gesamte Kultur des Landes und Volks bilden. Die Erkenntnisse, die eng mit der Wortbedeutung zusammenhängen, d.h. Phraseologien, Wortverbindungen und die Sprachmittel, mit deren Hilfe das Leben und Gewohnheiten des jeweiligen Landes charakterisiert werden, nennt er Linguolandeskunde (Hendrich 1986, S. 115).

Peter Doyé unterscheidet bei Lehrzielen eine pragmatische, kognitive und emotionale Dimension (Bausch u. a. 1995, S. 161). In der pragmatischen Dimension werden Kompetenzen vermittelt, in der kognitiven Dimension geht es um Kenntnisse und Erkenntnisse und in der emotionalen Dimension um Haltungen und Einstellungen. Weil es im Fremdsprachenunterricht vor allem um die Kommunikationsfähigkeit geht, versteht Doyé unter den Kompetenzen die vier kommunikativen Kompetenzen (Sprechen, Hörverstehen, Schreiben, Leseverstehen), also das, was Hendrich sprachliche Fertigkeiten nennt. Bei der kognitiven Dimension handelt es sich nach Doyé um Kenntnisse über andere Länder und deren Kultur; er bezeichnet sie landeskundliche Kenntnisse. Nach Doyé sind wir auf den Ausdruck Landeskunde angewiesen, weil der Terminus Kulturkunde, der besser für diesen Bereich passen würde, negativ besetzt wird. Das Namensproblem wird immer noch diskutiert, wie unter anderen Althaus berichtet (Althaus 1999, S. 25); manchmal spricht man von der Kulturkunde, Deutschlandkunde, Leutekunde, Deutschlandstudien, German Studies usw. Die emotionale Dimension hängt eng mit der kognitiven zusammen und spielt auch eine wichtige Rolle, weil ohne Haltungen und Einstellungen die so gewünschte Verständigung zwischen Nationen bzw. die Kommunikation zwischen Kulturen nicht möglich wäre. Wenn sich jetzt die Schüler im Rahmen der kognitiven Lehrziele mit den fremden Ländern und Kulturen beschäftigen, sollten auch die entsprechenden Haltungen und Einstellungen zum Lehrziel gemacht werden.

In der Tschechischen Republik wird zurzeit nach den von dem zuständigen Ministerium gebilligten Ausbildungsprogrammen unterrichtet. Im Ausbildungsprogramm *Základní škola*, das am 1.9.1996 in Kraft getreten ist und das die Lehrpläne an vielen Schulen der Primarstufe (1. - 5. Klasse) und der Sekundarstufe I (6. - 9. Klasse) bestimmt, wird die Erweiterung des kulturellen Horizonts betont, die eine Voraussetzung für die gegenseitige Verständigung zwischen den Völkern, für die Entwicklung des gegenseitigen Respekts und der Toleranz, für die Achtung vor den kulturellen Werten anderer Völker bildet (*Vzdělávací program Základní škola 1996*, S. 54). Bei der Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht am Gymnasium wird eine noch stärkere Erweiterung des kulturellen Horizonts gefordert.

Bei der Verarbeitung der Rahmenprogramme, die in der Zukunft die Grundlage des Fremdsprachenunterrichts in der Tschechischen Republik bilden werden, geht man von dem Dokument des Europarates aus, der sich auf Fremdsprachenunterricht bezieht - *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Dieses Dokument stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Lehrwerken, Prüfungen usw. in ganz Europa dar, es beschreibt Inhalte, Methoden und auch Zielkompetenzen des Fremdsprachenunterrichts.

Wie im Referenzrahmen zu lesen ist, tragen alle menschlichen Kompetenzen zur Kommunikationsfähigkeit bei und könnten also auch als Aspekte der kommunikativen Kompetenz angesehen werden. Trotzdem ist es (nach den Autoren) sinnvoll, die linguistischen Kompetenzen im engeren Sinne von den anderen zu unterscheiden. Der Begriff Kompetenz wird hier definiert als *„die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“* (Trim, North, Coste 2001, S. 9). Als Zielkompetenzen werden „kommunikative Sprachkompetenzen“ und „allgemeine Kompetenzen“ unterschieden. Beide diese Kompetenzen bestehen wiederum aus anderen Komponenten. Wichtig ist, dass auch der erweiterte Kulturbegriff seine Stelle in dieser Zusammenfassung der Kompetenzen hat und im Kommunikationsprozess eine wichtige Rolle spielt; konkret bildet er einen Teil des Weltwissens, zu dem auch soziokulturelles Wissen gehört, das heißt, das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft.

Nach Kramersch gehört der Begriff Kultur nicht traditionell in die Terminologie des Fremdsprachenunterrichts. Kultur als landeskundlicher Inhalt wird gewöhnlich von der Sprache getrennt und so auch vermittelt. Das gegenwärtige Interesse an der Rolle der Kultur im Fremdsprachenunterricht hängt nach Kramersch mit verschiedenen politischen und ideologischen Faktoren zusammen. Durch den Fremdsprachenunterricht sollten die sozialen und wirtschaftlichen Probleme unserer Zeit gelöst werden. Heute ist es üblich, auf internationaler Ebene mit Menschen zu handeln, die anders sprechen, denken und handeln, und es zeigt sich, dass *„die bloße Aneignung linguistischen Wissens keine Garantie für nationale und internationale Verständigung und Frieden ist“* (Kramersch 1995, S. 51).

Die sprachpolitischen Ziele des Europarats werden im ersten Kapitel des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* erläutert. Unter anderem wird bestätigt, dass eines der Ziele ist: *„den Bedürfnissen eines vielsprachigen und multikulturellen Europas dadurch entgegenzukommen, dass die Fähigkeit der Europäer, über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg miteinander zu kommunizieren, deutlich verbessert wird. Das erfordert von ihnen ununterbrochene, lebenslange Bemühungen, zu denen sie ermutigt werden müssen; diese Bemühungen müssen auf organisatorisch sicherem Boden stehen und auf allen Ebenen des Bildungswesens von den zuständigen Körperschaften finanziert werden“* (Kapitel 1, S. 3).

In einer Sache sind sich alle Didaktiker einig: Sprachlernen ist immer auch gleichzeitig Kulturlernen. Man kann an dieser Stelle einen Versuch vorstellen, bei dem die Autoren des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* auszuschreiben versuchten, worauf sich die Merkmale, die für eine bestimmte Gesellschaft und ihre Kultur charakteristisch sind, beziehen können (Trim, North, Coste 2001, Kap. 5):

1. das tägliche Leben, z.B.
 - Essen und Trinken, Essenszeiten, Tischmanieren;
 - Feiertage;
 - Arbeitszeiten und -gewohnheiten;
 - Freizeitbeschäftigungen (Hobbys, Sport, Lesegewohnheiten, Medien).
2. Lebensbedingungen, z. B.
 - den Lebensstandard (mit regionalen, schichtspezifischen und ethnischen Abweichungen);
 - Wohnverhältnisse;
 - soziale Absicherung.
3. interpersonale Beziehungen, (einschließlich der von Macht und Solidarität geprägten Beziehungen), z. B. in Bezug auf:
 - die schichtspezifische Struktur einer Gesellschaft und Beziehungen zwischen sozialen Gruppen;

- Beziehungen zwischen den Geschlechtern (männlich/weiblich, Grad der Vertrautheit);
 - Familienstrukturen und -beziehungen;
 - Beziehungen zwischen den Generationen;
 - Beziehungen in Arbeitssituationen;
 - Beziehungen zwischen Öffentlichkeit und Polizei, Verwaltung usw.;
 - Beziehungen zwischen ethnischen und anderen Bevölkerungsgruppen;
 - Beziehungen zwischen politischen und religiösen Gruppierungen.
4. Werte, Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf Faktoren wie:
- die soziale Schicht;
 - Berufsgruppen (Akademiker, Management, Beamte, gelernte und ungelernete Arbeiter);
 - Vermögen (verdient und ererbt);
 - regionale Kulturen;
 - Sicherheit;
 - Institutionen;
 - Tradition und sozialer Wandel;
 - Geschichte; insbesondere herausragende historische Persönlichkeiten und Ereignisse;
 - Minderheiten (ethnische, religiöse);
 - nationale Identität;
 - andere Länder, Staaten, Völker;
 - Politik;
 - Kunst (Musik, bildende Künste, Literatur, Drama, populäre Musik und Lieder);
 - Religion;
 - Humor.
5. Körpersprache: Die Kenntnis der die Körpersprache regulierenden Konventionen stellt einen Teil der soziokulturellen Kompetenz der Sprachverwendenden/Lernenden dar.
6. Soziale Konventionen, z. B. in Bezug auf das Verhalten von Gast und Gastgeber:
- Pünktlichkeit;
 - Geschenke;
 - Kleidung;
 - Erfrischungen, Getränke, Mahlzeiten;
 - Konventionen und Tabus in Benehmen und Unterhaltung;
 - Dauer des Besuchs;
 - sich verabschieden.
7. rituelles Verhalten in Bereichen wie:
- religiöse Bräuche;
 - Geburt, Heirat, Tod;
 - Verhalten von Zuschauern bei öffentlichen Veranstaltungen und Zeremonien;
 - Feierlichkeiten, Festivals, Tanzveranstaltungen, Diskotheken usw.

Diese Auffassung entspricht dem erweiterten Kulturbegriff, wie er vom Herman Bausinger verlangt wird (Bausinger 1980), und theoretisch sollten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache alle diese Merkmale behandelt werden, weil sie alle zur Kultur des jeweiligen Landes gehören.

Da die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht im Bereich des Landeskundeunterrichts liegt, werden wir uns jetzt mit den Konzepten und Inhalten des Landeskundeunterrichts beschäftigen.

2.3.2. Kultur und Landeskunde

Zuerst sollte man die Frage klären, was eigentlich Landeskunde ist. Die Antwort änderte sich mit der Zeit und der Begriff selbst war und ist auch immer ziemlich undurchsichtig. Traditionell gilt Landeskunde als die so genannte dritte Säule (nach Heinrich, zitiert in Penning 1995, S. 627) neben Grammatik und Literatur. Wie schon im Kapitel über Lehrziele erwähnt, wurde dieser Begriff in der deutschen Geschichte ideologisch besonders belastet. Es wurde die Theorie des Nationalcharakters entwickelt, die dann später als rassekundliche Argumentation des NS-Regimes missbraucht wurde (Penning 1995, S. 627).

In der Nachkriegszeit wurde Landeskunde als Kontextwissen aufgefasst, wobei Kontext als *„Gesamt der politischen, sozioökonomischen und kulturellen Gegebenheiten, die für die Produktion und Rezeption sprachlicher Äußerung maßgeblich sind/waren“*, zu verstehen ist (Schmidt 1977, zitiert in Pauldrach 1992, S. 5). Das heißt, das Ziel dieser Landeskunde war der Erwerb der landeskundlichen Kenntnisse im Bereich der Geographie, Kultur, Geschichte, Wirtschaft usw., wobei Kultur im engen Sinne verstanden wurde, also als „hohe Kunst“ (Literatur, klassische Musik, ...). Die Auffassung der Landeskunde als sachorientierte Realienkunde, die das geografische Wissen betonte, lebt immer noch zum Beispiel in den Reiseführern. Es handelt sich um Informationen, die der Reisende zur Orientierung im Fremden Land gebraucht. An Stelle dieses Konzeptes kam dann eine Landeskunde, deren Ziel die Vermittlung kulturellen Wissens und kultureller Handlungskompetenz ist. Nach dieser modernen Auffassung ist das wichtigste Ziel nicht mehr die Aneignung bestimmter Kenntnisse über ein Land, sondern der Erwerb allgemeiner kultureller Sensibilität und kultureller Kompetenz (Penning 1995, Althaus 1999).

Mit dem Adjektiv „kulturell“ kommt man wieder zur Problematik des Begriffs Kultur. Welcher Kulturbegriff sollte jetzt diesem Landeskundekonzept zu Grunde gelegt werden? Die meisten Autoren und Autorinnen gehen von einem Aufsatz von Hermann Bausinger aus dem Jahre 1975 aus, in dem der erweiterte Kulturbegriff etabliert wurde (Althaus 1999, S. 26), (Bausinger 1980). Nach Althaus wurde aber dieser Begriff durch seine Reduktion auf Alltag, Grußrituale und Familienleben trivialisiert und wird von diesem Autor mit dem engen Kulturbegriff verglichen, der aber nicht Ziel der Landeskunde sein kann. Der offene Kulturbegriff, den der Beirat des Goethe Instituts vorgeschlagen hat (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe

Instituts, 1992), findet Althaus bedenklich, weil „*der wissenschaftlich zu begründete Kulturbegriff de facto explizit kurzfristigen politischen Interessen, der aktuellen und krisengezeichneten auswärtigen Politik nämlich, untergeordnet wird*“ (Althaus 1999, S. 27). Die Frage des passenden Kulturbegriffs bleibt also nach Althaus weiter problematisch und ungeklärt. Trotz dieser Kritik bildet der erweiterte Kulturbegriff einen Ausgangspunkt dafür, was im Landeskundeunterricht vermittelt wird.

Im Folgenden geht es also darum, was die Landeskunde konkret vermittelt und wie sie es macht. Einen guten Überblick über die Entwicklung der Landeskundemethodik und -didaktik geben Günter Weimann und Wolfram Hosch (Weimann, Hosch 1993), die über drei Ansätze des Landeskundeunterrichts sprechen.

2.3.2.1. Drei Ansätze der Landeskunde

Günter Weimann und Wolfram Hosch vom Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF) in Tübingen unterscheiden drei Ansätze der Landeskunde, die einen Überblick über die Entwicklung der Landeskundemethodik und -didaktik geben und zwar den kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Ansatz (Weimann, Hosch 1993). Wie sie aber selbst anmerken, kommen die Ansätze in der Praxis selten in ihrer „reiner Form“ vor.

Beim *kognitiven Ansatz* zielt der Lernprozess vor allem auf die Aneignung des deklarativen Wissens, d.h. der Daten und Fakten. Auf der Ebene der Lerninhalte stehen Realien, Institutionenkunde, Geschichte und Kultur im Vordergrund.

Beim *kommunikativen Ansatz* geht es mehr um die Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden. Die Themen werden nach den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden bestimmt. Dabei konzentriert man sich auf sprachliches Handeln im Alltag und auf das Verstehen alltagskultureller Phänomene. Pauldrach (Pauldach 1992, S. 12) versteht unter dem Begriff Alltagskultur Themen wie Anredekonventionen, Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, Farbsymbolik usw. Diese Themen haben den Vorteil, dass sie oft unmittelbar dem Erfahrungs-, Gefühls- und Kenntnishorizont der Schüler zugänglich sind. Nach Bausinger (Bausinger 1998, S. 157) fehlte die Alltagskultur in der Volkskunde und jetzt ist sie in der empirischen Kulturwissenschaft in den Mittelpunkt gerückt. Alltagskultur ist nicht einfach zu begreifen, sie ist etwas Selbstverständliches, man registriert sie nicht. Bausinger berichtet über

ein Projekt, in dem rund 50 ausländische Studierende nach ihren Eindrücken vom deutschen Alltag befragt wurden. Es ging vor allem um die Themen wie Essen, Schlafen, Wohnen und Sexualität, Kommunikationsformen, das Leben in der Familie, in Gruppen, in der Öffentlichkeit, politische Verhältnisse, Ideale, Tabus usw. Das Ziel war, aus dem Mosaik der Beobachtungen ein Bild der deutschen Alltagskultur zusammenzustellen. So einfach funktioniert es aber leider nicht, weil man aufgrund dieser Beobachtungen kein „unschuldiges“ Bild der deutschen Alltagskultur gewinnt. Jeder Ausländer kommt aus einer anderen Kultur, wird von ihr geprägt und deswegen kann sein Blick auf die deutsche Alltagskultur nicht objektiv sein. Jeder hat deshalb etwas anderes kritisiert und es gab auch widersprüchliche Aussagen. Das Problem liegt im Feld des Fremdverstehens. Werte, Normen und Formen der eigenen Kultur werden als normal und natürlich betrachtet werden und vor diesem Hintergrund wird das Abnormale, Ungewöhnliche registriert. *„Die Äußerungen über die deutsche Kultur verraten also sehr viel über die fremden Kulturen und erst ein sorgfältiges Evaluieren der Fremdeinschätzungen erbrächte Einblicke in die deutsche Alltagskultur, die nicht nur zufällig sind“* (Bausinger 1998, S. 160).

Der dritte Ansatz der Landeskunde ist der *interkulturelle Ansatz*. In den achtziger Jahren begann sich die Fremdsprachenforschung auf die Problematik der Kultur und Kulturvermittlung zu orientieren und die kommunikative Didaktik wurde zu einer interkulturellen erweitert (Weimann, Hosch 1993, S. 516). Einen Einfluss auf diese Entwicklung hatte einerseits der rasche Aufschwung der *cultural studies* (siehe Kapitel 2.1.2.), andererseits auch die bildungspolitischen und ideologischen Faktoren, wie ich schon im Kapitel über Lehrziele des Fremdsprachenunterrichts erwähnt habe. Die Entstehung der multikulturellen Gesellschaften und der übernationalen Zusammenschlüsse hatte zur Folge, dass der Fremdspracheunterricht neue Ziele bekam. Neben der kommunikativen Kompetenz tritt auch Kultur- und Fremdverstehen in den Vordergrund. Mit Hilfe exemplarischer Themen sollen die Lernenden befähigt werden, die eigene und die fremde Kultur besser zu verstehen. Der interkulturelle Ansatz weist darauf hin, dass beim Kommunizieren auch das soziokulturelle Wissen eine wichtige Rolle spielt. Die sprachlichen Handlungen wie z.B. sich begrüßen, nach dem Weg fragen u. a. haben keinen universalen Charakter, sondern sie sind in jeder Kultur anders realisiert. Sie unterscheiden sich auf Grund soziokultureller Konventionen (Wierlacher, Bogner 2003, S. 414).

Zu einem wichtigen Aspekt wurde auch die sog. *konfrontative Semantik*. Dieses Verfahren ergänzt die gewöhnlichen Methoden der Semantik durch die Erkenntnis, dass sich „*der wirkliche Bedeutungsumfang fremdsprachlicher Texte erst dann ergibt, wenn man die 'hinter' den Wörtern stehende gesellschaftliche Wirklichkeit, den Kontext, ihre Funktion und Abhängigkeit von und in der gesellschaftlichen Praxis miterarbeitet*“ (Pauldrach 1992, S. 11). Der interkulturelle Ansatz ist also nicht als „postkommunikative“ Phase zu verstehen. Es geht eher darum, unser Verständnis von Kommunikationsfähigkeit als einer universalen Fertigkeit zu revidieren. Die kommunikative Kompetenz wurde zur interkulturellen erweitert. Diese Kompetenz wird zum Thema des vierten Kapitels dieses Teils. Jetzt werden wir uns näher damit beschäftigen, welche Inhalte im Rahmen des Landeskundeunterrichts vermittelt werden und wie sie ausgewählt werden.

2.3.2.2. Inhalte im Landeskundeunterricht

Was die Inhalte des Landeskundeunterrichts betrifft, könnte man diesen Bereich mit den Worten „Qual der Wahl“ charakterisieren. Hans Joachim Althaus und Paul Mog haben sich zutreffend, wenn auch etwas überspitzt, zu dieser Problematik in der Einleitung des Bandes *Die Deutschen in ihrer Welt* geäußert:

„Die Landeskunde steht vor einer unlösbaren Aufgabe: Sie soll Fremde mit der Geschichte, den politischen Strukturen und Institutionen, den sozialen und kulturellen Verhältnissen, mit Philosophie, Literatur und Kunst eines Landes vertraut machen, sie soll selbstverständlich auch Einblicke in die Mentalität, die Lebensweise und den Alltag seiner Bewohner geben. [...] Die Lehrer [...] haben ja nicht nur Wissen zu vermitteln, sie sollen darüber hinaus zugleich Vorurteile abbauen, Stereotype auflösen, Völkerverständigung fördern; sie sollen über das Fremdverstehen die Selbsterfahrung der ausländischen Lernenden schärfen, Haltungen und Wahrnehmungsweisen verändern“ (Mog 1994, S. 9).

Was alles sollte also zum Inhalt des Landeskundeunterrichts werden? Eine Möglichkeit wäre, die Schüler selbst zu fragen, was sie interessiert und welche Themen sie im Deutschunterricht behandelt haben möchten. Was aber die Schüler interessiert, verändert sich entwicklungs- und altersbedingt (Neuner, Hunfeld 1993, S. 112). Bei der curricularen Planung muss man nach solchen Themen suchen, die

auf Erfahrungen, die zu den elementaren „Daseinserfahrungen“ des „Menschseins“ gehören, zurückzuführen sind. Diese universellen „Daseinserfahrungen“ werden als Universalien¹³ bezeichnet und es hat sich gezeigt, dass auch der nichtdeutsche zu solchen Themen Zugang hat. Sie bilden dann eine Brücke zwischen seiner Welt und der fremden Welt, auf der er in die fremde Welt gelangen kann (Neuner, Hunfeld 1993, S. 113). Es existiert keine vollständige Liste der Universalien; sie beziehen sich aber unter anderen auf:

- grundlegende Existenzenerfahrungen
- die soziale Identität im privaten Bereich (z. B. Familie)
- Partnerbeziehung (Freundschaft, Liebe)
- Behausung (Haus, Heim)
- Arbeit (Unterhaltssicherung)
- Versorgung (Nahrung, Kleidung, usw.)
- Erziehung (Wertorientierung in einer Gemeinschaft)
- Mobilität (Raum - Erfahrung, Verkehr)
- Kommunikation
- Zeitlich-historische Erfahrung

...

Peter Doyé hat sich mit den Auswahlkriterien der landeskundlichen Inhalte beschäftigt (Bausch u. a. 1995, S. 163) und er schlägt diese vier vor:

- A.** Es werden solche Themen ausgewählt, die einen engen Bezug zu den sprachlichen Kompetenzen haben, z. B. solches soziokulturelle Wissen, das als Hintergrundwissen für das sprachliche Handeln erforderlich ist.
- B.** Es werden Themen nach den Interessen der Beteiligten ausgewählt. Das Interesse der Lernenden gilt als sehr gute Grundlage für die Aneignung der jeweiligen Gebiete, die nach ihrem Wunsch zum Gegenstand des Unterrichts werden.
- C.** Auswahlkriterium Repräsentativität: Es werden solche Gegenstände ausgewählt, die als repräsentativ und typisch gelten. Dabei entsteht aber die Gefahr, dass die Lernenden zu

¹³ Diesen Begriff wurde schon im Zusammenhang mit dem Opler's Konzept der Kulturthemen im Kapitel 2.1.3. erwähnt.

stereotypen Vorstellungen kommen. Um das zu verhindern, müssen die Lehrer möglichst vielseitige Informationen vermitteln.

- D.** Auswahlkriterium der Konfliktträchtigkeit: Es werden solche Gegenstände gewählt, in denen es bei Begegnungen zwischen den beiden Kulturen leicht zu Konflikten kommen kann. Dabei werden die Lernenden auf den Ernstfall vorbereitet, in dem solche Konflikte wirklich eintreten.

Diese Kriterien könnten als allgemein geltend angesehen werden und könnten die Grundlage für die Themenauswahl bilden, die konkrete Entscheidung muss dann aber der Lehrer oder Lehrwerksautor treffen.

Die Inhalte und Themen kann man nach den Ansätzen unterscheiden, wie es z. B. die Autoren der Didaktik der Landeskunde (Biechele, Padrós 2003) machen. Beim kognitiven Ansatz der Landeskunde (hier als faktische Landeskunde genannt) geht es vor allem um die Tatsachenvermittlung. Es gibt natürlich viele Daten und Fakten, die Deutschland, bzw. deutschsprachige Länder betreffen. Dabei handelt es sich nicht nur um die traditionellen Wissensbestände wie politische Struktur, Geographie oder Wirtschaft, sondern auch um die kulturellen Phänomene des Alltags, wie z.B. Sitten und Bräuche. Die Kultur wird beim kognitiven Ansatz im engen Sinne des Wortes verstanden, d.h. als „hohe Kunst“ und es werden Fakten und Informationen über die deutsche Literatur, Musik, Kunst usw. vermittelt.

Die Inhalte der kommunikativen Landeskunde sind anders als beim kognitiven Ansatz. Das Ziel ist der Erwerb der kommunikativen Kompetenz und deswegen hängen die Themen davon ab, in welchen Situationen der Lerner kommunizieren wird. Auf jeden Fall konzentriert sich der Landeskundeunterricht auf den Alltag und auf die Alltagshandlung. Wie kann man im Restaurant einen Kaffee bestellen? Wie kann man auf der Post einen Brief, ein Telegramm oder ein Paket aufgeben? Die Fähigkeit, in solchen Situationen kommunizieren zu können, wurde zum neuen Ziel in der Fremdsprachendidaktik (Biechele, Padrós 2003, S. 28). Sehr beliebt sind Themen wie Familie, Wohnen, Essen, Freizeit, Arbeit, Ausbildung usw. In dieser Zeit hat sich auch der Kulturbegriff geändert und mit der Arbeit von Hermann Bausinger ist die Entwicklung und Durchsetzung des sog. erweiterten Kulturbegriffs verbunden. Welche Themenbereiche und Alltagssituationen nun ausgewählt werden sollen, das ist unser altes Problem.

Beim interkulturellen Ansatz wird die kommunikative Kompetenz zur interkulturellen erweitert, Kultur- und Fremdverstehen rückt in den Vordergrund und der erweiterte Kulturbegriff wird zum Mittelpunkt des Landeskundeunterrichts. Dabei sollte aber auf die faktischen Kenntnisse nicht verzichtet werden, was aber oft passiert, weil der erweiterte Kulturbegriff in vielen Fällen auf die Alltagskultur reduziert wurde. Die Vernachlässigung des Fachwissens wird zum Beispiel von Althaus kritisiert. *„Landeskundliche Themenbestimmung hat aber auch zu bedenken, dass es Lernergruppen gibt, die ein Interesse an vergleichsweise traditionellen Wissensbeständen haben, die vom Alltagsparadigma verdrängt wurden: Kunst, Politik, Ökonomie, politische Strukturen usw.“* (Althaus 1999, S. 31). Die Entwicklung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz braucht auch Unterstützung von Informationen und Kenntnissen. Zum Beispiel in der deutschen Geschichte können wir viele Antworten auf die Frage finden, warum die Deutschen so sind, wie sie sind; die Stereotypen können aufgrund der Geschichte erklärt werden.

Ein interessantes Konzept der Landeskunde stellt *Das Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde* dar, dessen Ergebnisse in dem Band *Die Deutschen in ihrer Welt* zusammengefasst wurden (Mog 1994). Dieses Modell ist kontrastiv angelegt, die Situation in Deutschland wird mit den Gegebenheiten in den USA verglichen. Mit den landeskundlichen Themen beschäftigen sich in diesem Band Forscher aus historischen, sozialen und kulturwissenschaftlichen Disziplinen und es werden dabei mehrere Aspekte behandelt, unter anderen:

- Grundmuster deutscher Mentalität
- deutsche Zeit- und Raumerfahrung
- unterschiedliche Lebensstile in der Bundesrepublik Deutschland
- das Verhältnis von Privat und Öffentlich
- Alltagsleben: Wohnen, Essen und Trinken, Arbeit und Freizeit
- soziale und politische Strukturen der Bundesrepublik usw.

Die Autoren dieses Konzeptes sind genauso wie Althaus der Meinung, dass das interkulturelle Lernen eine Unterstützung durch Informationen und Kenntnisse braucht.

Es ist klar, dass die Deutschlerner zum Beispiel in Südafrika andere Interessen, Lerntraditionen und Vorkenntnisse haben, als die Lerner in Tschechien oder in anderen Ländern. Deswegen sollten in größerem Maße auch regionale Lehrwerke entstehen. Da die

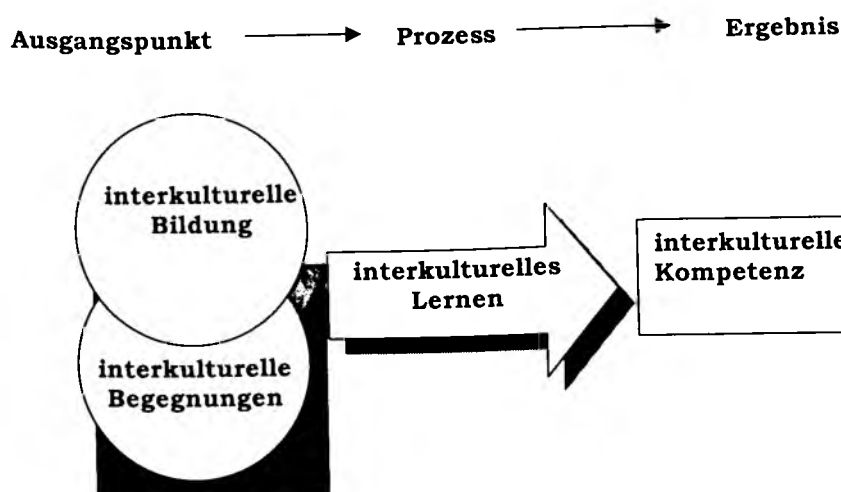
interkulturelle Kompetenz in den Vordergrund rückt, kann man in den regionalen Lehrwerken mit Hilfe des Kulturvergleichs und der Kontrastierung landeskundlicher und kultureller Gegenstände zur Entwicklung dieser Fähigkeit beitragen.

Nach Kramersch wird die Vermittlung von Kultur im Sprachunterricht zwischen dem Streben nach Universalität und dem Wunsche, kulturelle Spezifität aufrechtzuerhalten, gefangen. Problematisch ist auch das Dilemma, ob die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur betont werden sollen (Kramersch 1995, S. 58). Mit Hilfe welcher Mittel die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht erfolgen kann, damit die interkulturelle Kompetenz entwickelt wird, und wie man sie genau definieren kann, wird zum Thema des nächsten Kapitels.

2.4. Interkulturelle Kompetenz und ihre Entwicklung

Wie im Kapitel 2.3.2.1. erklärt, brachte der interkulturelle Ansatz der Landeskunde in den Fremdsprachenunterricht neue Ziele und seit den 70er Jahren wird das Wort „interkulturell“ in diesem Zusammenhang oft zum Ausdruck gebracht. Der Fremdsprachenunterricht soll zur Verständigung zwischen den Kulturen beitragen und als eines der Lehrziele wurde auch die interkulturelle Kompetenz festgelegt. Im Fremdsprachenunterricht soll der Prozess des interkulturellen Lernens verlaufen, dessen Ergebnis die interkulturelle Kompetenz bildet, wie in folgender Abbildung 5 zu sehen ist.¹⁴

Abbildung 5:



In dieser Auffassung kann man interkulturelle Kompetenz allgemein als „dauerhafte Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können“ definieren (Bundeszentrale für politische Bildung 1998, S. 29). Da die interkulturelle Überschneidungssituation heute alltäglich geworden ist und die Kulturbegegnung nicht mehr auf das Ausland beschränkt ist, gehört heute interkulturelle Bildung zur allgemeinen Bildung. Das Ziel der interkulturellen Bildung ist die interkulturelle Kompetenz.

Da die Kommunikation die primäre Funktion der Sprache ist, wird bei der Festlegung der interkulturellen Kompetenz von der kommunikativen Kompetenz ausgegangen, die auf die interkulturelle erweitert wird. Unter der Interkulturellen Kompetenz kann man also die kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen verstehen (Beichele, Padrós 2003, S. 56). Aus diesem Sichtpunkt definiert die interkulturelle Kompetenz auch Müller-Jacquier als „Eine strategische Handlungs- und Kommunikationskompetenz in interkulturellen

¹⁴ Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung 1998, S. 29

Situationen, die (situativ konstituierte) Bedeutungen aus verschiedenen kulturellen Perspektiven zu betrachten in der Lage ist, fremde Kommunikationsregeln und kulturspezifische Handlungsorientierungen analysieren kann und konstruktiv situative Bedeutungen auszuhandeln in der Lage ist. Sie schließt die Fähigkeit zum Kulturvergleich sowie zur Einschätzung der Wirkung kulturell bedingter Unterschiede (einschließlich der eigenen, für andere ‚abweichendem‘ Manifestationen) mit ein“ (Müller-Jacquier 1999, S. 181).

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* wird der Begriff interkulturelle Fertigkeiten benutzt. Nach den Autoren umfassen diese Fertigkeiten:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Mit Hilfe welcher Mittel kann also die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht verlaufen, damit diese Kompetenz bzw. Fertigkeiten bei den Lernenden entwickelt werden? Die Wörter sind Träger der Kultur, also schon allein ein Wort oder ein Begriff können Ausgangspunkt für das interkulturelle Lernen sein. Die Bedeutungsvermittlung sollte im Unterricht nicht damit enden, dass die Lernenden das Wort identifiziert haben und es in die eigene Sprache übersetzen können. Die Begriffe können in der Fremdkultur einen anderen Hintergrund, einen anderen gesellschaftlichen Kontext, Funktion und damit auch andere Bedeutung haben. Es besteht die Möglichkeit, die Bedeutungsunterschiede zu erkennen und zu vermitteln und damit die kulturellen Verhältnisse zu enthüllen (Weimann, Hosch 1993, S. 518). Als ein Beispiel kann man das Wort Familie nennen. In jeder Kultur können bei diesem Begriff andere Gedanken assoziiert werden. Wenn man über seine Familie sprechen soll, wird man auch die Großeltern und andere Verwandte dazu zählen, oder wird man nur über seinen Lebenspartner und die Kinder sprechen? Welche Rolle spielt die Familie im Leben eines Menschen?

Diese Fragen können von den Angehörigen verschiedener Kulturen auf verschiedene Weise beantwortet werden.¹⁵

Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz spielen die Texte, sowohl literarische als auch Sachtexte. Die literarischen Texte ermöglichen nach Weimann und Hosch einen Zugang zur Zielkultur aus der Binnensicht und können uns die Komplexität von Kulturphänomenen verdeutlichen. Die Sachtexte sind im Fremdsprachenunterricht, was die Kulturvermittlung betrifft, auch sehr behilflich. Viele verschiedene Sachtexte sind in den Tageszeitungen zu finden: Berichte, Kommentare, Anzeigen, Werbung usw. Problematisch kann der Schwierigkeitsgrad der Texte sein, sie sind eher für die fortgeschrittene Lernende geeignet.

Die Bilder dienen auch als Mittel der Kulturvermittlung. Sie sollten nicht nur als landeskundliche Informationsquelle angesehen werden; mit Bildern kann auch kreativ und assoziativ gearbeitet werden. Wie ich schon im Kapitel über Fremdverstehen erklärt habe, heißt Wahrnehmung immer auch interpretieren, konstruieren und eigene Bedeutung zuweisen. Mit Hilfe der Bilder kann diese Tatsache den Lernenden aufgeklärt werden. An diesem Beispiel kann man sehen, dass eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz die Methoden, die im Fremdsprachenunterricht benutzt werden, spielen. Also nicht nur das, was vermittelt wird, sondern vor allem die Art und Weise der Behandlung landeskundlicher Inhalte soll die interkulturelle Kompetenz unterstützen. *„Neben dem Wissen, das vermittelt wird, wird also insbesondere Wert auf Strategien des Erfragens, Entdeckens und Erforschens fremdkultureller Bedeutungsbereiche gelegt“* (Müller-Jacquier 1999, S. 137).

Das beliebte Verfahren der interkulturellen Landeskunde ist auch der Vergleich, er sollte aber nicht als Methode der Erkenntnisgewinnung behauptet werden. Sein Platz ist eher am Ende des Verstehens- und Verständigungsprozesses zwischen zwei Kulturen. Es geht dabei nicht um werten, sondern es müssen Ähnlichkeiten und dann Unterschiede herausgearbeitet werden (Pauldrach 1992, S. 12). Den interkulturellen Kulturvergleich kann man nicht ohne eine Menge Wissen und Erfahrung durchführen. Die Lernenden müssen sich der Relativität der eigenen Wahrnehmung bewusst werden. Es besteht auch die Gefahr, die Einzelbeobachtungen zu verallgemeinern, was zur

¹⁵ Mit dieser Problematik beschäftigt sich ausführlich das Buch *Konfrontative Semantik* (Müller 1981).

Bildung der Stereotype und Vorurteile führen könnte. „Angestrebt wird also die Fähigkeit, den Kulturvergleich als einen ständigen Balanceakt zwischen Verallgemeinerung und Differenzierung zu begreifen“ (Biechele, Padrós 2003, S. 85). Die festgestellten kulturellen Unterschiede sollte der Lehrer nicht unkommentiert lassen, sondern es sollte mit diesen weiter gearbeitet werden.

Nicht zuletzt ist es die Persönlichkeit des Lehrers, die bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz eine wichtige Rolle spielt. Wie die Unterrichtsstunde im Endeffekt aussieht, ist nicht nur Frage des Lehrwerks, dessen Inhalte, Vermittlungs- und Arbeitsverfahren, sondern auch eine Frage dessen, wie der Lehrer den Unterricht gestaltet, welche Hilfsmittel er dabei anwendet, welche Unterrichtsformen er auswählt.

2.4.1. Übungen zur interkulturellen Kompetenz

Nun kommen wir zur Frage, wie konkret, mit welchen Übungs- und Aufgabenformen die interkulturelle Kompetenz entwickelt wird. Ein Versuch einer Kategorisierung von Aufgaben und Übungen haben Maike Grau und Nikola Würfel unternommen, auch wenn sie dabei sagen, dass eine klare Zuordnung - wie bei den meisten Typologien für die Unterrichtspraxis- nur annäherungsweise gelingen kann (Bausch u. a. 2003, Kap. 64). Sie unterscheiden vier Formen:

A: Aufgaben und Übungen zur Wahrnehmungsschulung

Aufgaben und Übungen dieser Kategorie sollen den Lernenden den selektiven und interpretativen Charakter von Wahrnehmungsprozessen und die eigenkulturelle Blickrichtung verdeutlichen und sie zugleich für die mehrperspektivische Wahrnehmung öffnen.¹⁶ Zu den Übungs- und Aufgabenformen gehören:

- *Freie Assoziationen* zu Bildern, detaillierte Beschreibung von Bildern oder Filmsequenzen, um den Lernenden für eigene Seh- und Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse zu sensibilisieren (Häussermann, Piepho 1996, S. 409).
- *Hypothesenbildung* zu Handlungsabläufen von Bildbeschichten, um den Prozess der Herstellung von Ursache - und Wirkungszusammenhängen allgemein und deren Kulturabhängigkeit zu verdeutlichen (Bachmann u. a. 1996, S. 79).

¹⁶ Diese Problematik wurde im Kapitel 2.2. erörtert.

- *Diskussion* über Geschichten aus anderen Kulturen, um Grenzen der eigenen Erfahrungen und/oder des eigenen Wissens zu erkennen (Häussermann, Piepho 1996, S. 403).
- Die gleiche Geschichte aus verschiedenen *Perspektiven* erzählen lassen, um die Vorstellungskraft im Hinblick darauf zu trainieren, was - von unterschiedlichen Standpunkten her gesehen - wichtig oder bedeutungsvoll sein könnte (Bachmann u. a. 1996, S. 81).
- Übungen zu Sinnestäuschungen, um sich einzelner Sinne bewusst zu werden (Häussermann, Piepho 1996, S. 408). Ein Beispiel so einer Aufgabe führen auch Biechele und Padrós an: ¹⁷



Abbildung 6:

Was sehen Sie, eine alte Frau oder ein junges Mädchen?

B: Sprachreflexion über Begriffsbildung und Begriffsschließung

Übungen und Aufgaben dieser Kategorie sollen die kulturelle Abhängigkeit der Wortbedeutungen transparent machen. Sie weisen darauf hin, dass die wirkliche Bedeutung der Begriffe in der Kultur durch den soziokulturellen Hintergrund beeinflusst wird. Aufgaben- und Übungsformen sind z. B.:

- Untersuchung eines Wort- oder erweiterten *Begriffsfeldes*, um seine konnotativen Bedeutungen, seine Verknüpfungen mit anderen Worten, seine Differenzen, die ihn eingrenzenden Kriterien usw. zu erfassen, z. B. in Form eines Assoziogramms.
- Begriffe auf Skalen oder in Koordinatensysteme eintragen, um ihre Vernetzung und hierarchischen Strukturen visuell sichtbar zu machen (Bachmann u. a. 1996, S. 83).

¹⁷ Quelle: Biechele, Padrós 2003, S. 45

C: Einblicke in fremde Welten und Kulturvergleich

Neben der beliebten Fragen „Und wie ist es in ihrem Land?“ gibt es eine Reihe von Übungs- und Aufgabenformen, die die Lernenden dazu anleiten, Eigenes und Fremdes in Beziehung zueinander zu setzen. Die Voraussetzung für die vergleichende Arbeit ist die Entdeckung und Beschreibung der Kommunikations-, Denk- und Verhaltensweisen in der eigenen Kultur.¹⁸ Zu solchen Übungs- und Aufgabenformen gehören unter anderen:

- *Kulturvergleich* der Aspekte des Alltagslebens (Wohnen, Einkaufen, Arbeit usw.) durch eine Mini-Befragung von Angehörigen der Zielkultur oder Internet-Recherchen.
- Analyse und Untersuchung von *kulturspezifischen Werten*, Redewendungen, vom sprachlichen Handeln usw. in Werbungen, Anzeigen, Filmen, literarischen Texten.

D: Entwicklung kommunikativer Kompetenz in interkulturellen Situationen ¹⁹

Diese Übungen bieten den Lernenden die Möglichkeit, sich in echten interkulturellen Situationen selbst zu erleben und Strategien zu üben.

- *Dramapädagogische Übungen* und *Rollenspiele* aus der Welt der Lernenden.
- *Simulationen*, z. B. eine internationale Verhandlungssituation.
- *Klassenkorrespondenzen* zu unterschiedlichen Themen oder literarischen Texten über verschiedene Medien wie Briefe, Video, E-Mail usw.

¹⁸ Siehe Kapitel 2.2.

¹⁹ Diese Formulierung entspricht der Definition der interkulturellen Kompetenz von Müller-Jacquier (Müller-Jacquier 1999, S. 181).

3. Die Lehrwerkanalyse und ihre Ergebnisse

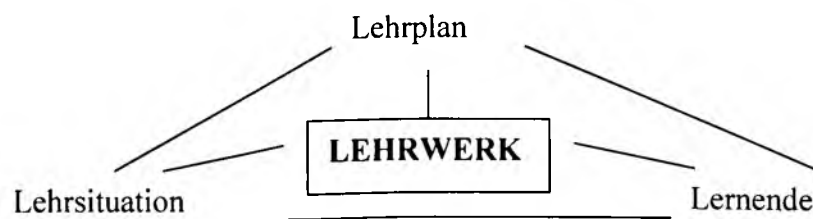
3.1. Lehrwerke

3.1.1. Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht

Das Lehrwerk spielt im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Es bestimmt vieles davon, was im Unterricht geschieht. Wie Gerhard Neuner ausführt, bestimmt das Lehrwerk unter anderem die Ziele des Unterrichts und entscheidet über die Auswahl der Themen, Inhalte oder Fertigkeiten. Es beeinflusst wesentlich den Verlauf der Unterrichtsstunde, indem es die Sozialformen (Gruppenarbeit, Frontalunterricht, Partnerarbeit), das Verhalten von Lehrern und Schülern usw. vorgibt. Das Lehrwerk regelt auch die Auswahl und den Einsatz verschiedener Medien im Unterricht, wie z.B. die Tonkassetten, Folien, Tafeln usw. (Kast, Neuner 1994, S. 8).

Das Lehrwerk hat im Unterricht eine zentrale Stellung, es hat eine vermittelnde Funktion zwischen dem Lehrplan, der Lehrsituation und den Lernenden, wie in der Abbildung 7 zu sehen ist.²⁰

Abbildung 7: Zentrale Stellung des Lehrwerks im Unterricht



Ein Fremdsprachen-Lehrwerk verfügt in der Regel über die folgenden Komponenten (Henrici, Riemer u. a. 1994, S. 399):

- a) Print-Medien**
 - Lehrbuch (Textbuch)
 - Arbeitsbuch (sofern nicht in das Lehrbuch integriert)
 - Lehrerhandbuch
 - Glossare
- b) Audio-Medien**
 - Tonkassetten (oder CDs)
- c) Visuelle Medien**
 - Folien für den Tageslichtprojektor

²⁰ Quelle: Kast, Neuner 1994, S. 9

Dazu können noch weitere ergänzende Materialien kommen, wie z. B. gesonderte Grammatikdarstellung, Sprechübungen (Tonkassetten mit Begleitheft), zusätzliche Lesetexte oder Video-Kassetten.

Der Inhalt, die Gestaltung und die allgemeine Ausrichtung der einzelnen Lehrwerke hängen eng mit der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, seiner Konzepte, Lehrziele und Lernmethoden zusammen.

3.1.2 Lehrwerkgenerationen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache

3.1.2.1. Einteilung nach der Methodenentwicklung

Nach Lutz Götze (Kast, Neuner 1994, Kap. 1.3) lassen sich in der Geschichte des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die neunziger Jahre fünf Phasen unterscheiden. Jede Phase wird durch bestimmte sprachwissenschaftliche bzw. lerntheoretische Überlegungen bestimmt und diesen Überlegungen entsprechen auch die Methoden des Lehrens und Lernens.

In der ersten Phase, in den fünfziger Jahren, kam es zur Gleichsetzung von Sprache und Grammatik. Bis zu diesem Zeitpunkt stand die Grammatik im Mittelpunkt. Gefragt war die geschriebene Sprache und Regelwissen; die Kommunikationsfähigkeit und die gesprochene Sprache dagegen fanden kaum Beachtung.

Die sechziger Jahre sind durch die audio-linguale oder audiovisuelle Lehrmethode gekennzeichnet. In dieser zweiten Phase dominierte die Einsprachigkeit (Benutzung der Zielsprache, keine Übersetzung), die gesprochene Sprache stand im Vordergrund und das durch Drillverfahren gewonnene Beherrschen von Kommunikationsmustern wurde hochgeschätzt. Unter dem Einfluss der behavioristischen Lehrverfahren wurde das Lehren der grammatischen Regeln verboten und die grammatischen Phänomene wurden nur in der dialogischen Form präsentiert.

Die nächste Lehrwerkgeneration wurde von der Theorie der kommunikativen Kompetenz beeinflusst. Nach dieser Theorie ist sprachliches Handeln Teil des sozialen Handelns und man nimmt an, dass hinter den Kommunikationssituationen die soziokulturellen Normen stehen. Diese dritte Phase begann in den siebziger Jahren und es entstanden viele Lehrwerke, die die kommunikative Kompetenz entwickeln, wie z. B. das Lehrwerk *Themen*. Die Kommunikation und

die gesprochene Sprache rückten ins Zentrum des Unterrichts und die geschriebene Sprache wurde vernachlässigt.

In der vierten Phase rückte die Frage des Fremdverstehens und der Fremdperspektive in den Vordergrund, um die bisher ethnozentrische Sicht zu überwinden. Eine wichtige Rolle spielte dabei die Gründung der interkulturellen Germanistik. Charakteristische Lehrwerke dieser Generation sind *Sichtwechsel* und *Sprachbrücke*.

Lehrwerke der fünften Generation waren für Götze die Lehrwerke, die nach den interkulturell ausgerichteten Lehrwerken in den 90er Jahren entstanden. Sie grenzten sich von der Überakzentuierung der gesprochenen Sprache der dritten Lehrwerkgeneration ab und wollten wieder die vier Grundfertigkeiten betonen und pflegen. Eine ausführliche Analyse dieser Lehrwerkgeneration und auch möglichen weiteren Generationen, in die die nach dem Jahr 2000 entstandenen Lehrwerke gehören könnten, wurde in der Fachliteratur noch nicht durchgeführt.

3.1.2.2. Einteilung nach dem landeskundlich-didaktischen Konzept

Reinhard Ammer (Kast, Neuner 1994, Kap. 2.1, S. 32) teilt die zwischen 1955 und 1990 erschienenen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache hinsichtlich ihrer landeskundlich-didaktischen Grundlagen in drei verschiedene Gruppen ein. Die erste Gruppe wird durch die sprachvermittlungsorientierten Lehrwerke gebildet, die sich fast ausschließlich auf die Sprache selbst, d. h. auf die Grammatik und Lexik, konzentriert haben. Solche Lehrwerke entstanden noch in den 70er Jahren, aber im folgenden Jahrzehnt, also in den 80er Jahren, entstanden schon die kulturvermittlungsorientierten und die kommunikationsorientierten Lehrwerke, die die zweite und dritte Gruppe bilden.

In den Lehrwerken der zweitgenannten Gruppe geht man davon aus, dass mit dem Erlernen der deutschen Sprache auch das Kennen lernen der deutschen Kultur verbunden sein müsse, da man sonst nicht zur Kommunikation fähig sei, wobei unter Kultur die Gesamtheit der Lebensverhältnisse eines Volkes verstanden wird. Die letztgenannte Gruppe beinhaltet Lehrwerke, die vor dem Hintergrund der Theorie der „kommunikativen Kompetenz“ entstanden sind. Von den Lehrmaterialien wird verlangt, dass sie den Lernenden zum kommunikativen Handeln in der Gesellschaft befähigen. In der zweiten

Hälfte der 80er Jahre wird die kommunikative Kompetenz zur interkulturellen erweitert.

3.1.3. Lehrwerke in tschechischen Schulen

Im Rahmen werden einige von den Lehrwerken analysieren, die im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Tschechischen Republik benutzt werden, um das Bild von der deutschen Kultur, das den tschechischen Schülern vermittelt wird, zu erforschen. Da es viele Lehrwerke sowohl für den Unterricht in den Schulen der Sekundarstufe 1 als auch der Sekundarstufe 2 gibt und die Analyse der beiden Gruppen sehr umfangreich wäre, werde ich mich nur mit den Lehrwerken beschäftigen, die für Schüler ab 15 Jahre geeignet sind. Da das sprachliche Niveau und auch das Alter der Schüler bei der Erstellung der Lehrwerke berücksichtigt werden muss, kann man annehmen, dass der Blick in die deutsche Realität bei den Lehrwerken für ältere Schüler breiter und tiefer sein wird. Natürlich wäre es auch interessant zu analysieren, wie die Vermittlung der deutschen Kultur in Lehrwerken für die jüngeren Schüler erfolgt; dies könnte Ziel einer anderen Arbeit werden.

In den tschechischen staatlichen Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 und 2 können im Unterricht Deutsch als Fremdsprache nur solche Lehrwerke benutzt werden, die vom tschechischen Schul-, Jugend- und Sportministerium bewilligt wurden und dadurch eine Klausel erworben haben²¹. Zu den Lehrwerken für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, die diese Kriterien erfüllen und die in den tschechischen Schulen benutzt werden, gehören sowohl tschechische Lehrwerke als auch deutsche Lehrwerke.

In den Grundschulen (Primarstufe und Sekundarstufe 1) werden unter anderen folgende Titel benutzt:

- *Start mit Max (Fraus)*
- *Spaß mit Max (Fraus)*
- *Pingpong (Hueber)*
- *Heute haben wir Deutsch (Jirco)*
- *Tamburin (Hueber)*
- *Das Deutschmobil (Klett)*
- *Ene Mene (Polyglot)*

²¹ Diese Regel gilt auch für andere Unterrichtsfächer, nicht nur für Deutsch als Fremdsprache.

- *Wer? Wie? Was? (Kvarta)*

In den Mittelschulen (Sekundarstufe 2, 10. bis 13. Klasse, Alter ab 15 Jahre) und Sprachschulen sind unter anderen folgende Titel zu finden:

- *Německy od Adama (Fraus)*
- *Deutsch eins, zwei (Fraus)*
- *Delfin (Hueber)*
- *Sprechen Sie Deutsch? (Polyglot)*
- *Německy s úsměvem (Exact servis)*
- *Themen (Hueber)*
- *Deutsch für Gymnasien (Scientia)*
- *Alltagssprache Deutsch (Fraus)*
- *Blick (Hueber)*
- *Em (Hueber)*
- *Tangram (Hueber)*

Einen neuen Blick auf die Landeskunde stellen die Lehrwerke der vierten Lehrwerkgeneration *Sprachbrücke* und *Sichtwechsel* dar, die die Ausbildung von Fremd- und Eigenperspektive mit dem Unterricht verbinden wollen. Obwohl diese Lehrwerke bisher nicht in tschechischen Schulen benutzt werden, werde ich mich auch mit der Darstellung der deutschen Verhaltensmuster in einem dieser Lehrwerke beschäftigen.

3.2. Lehrwerkanalyse und -forschung

Das Lehrwerk, wie schon gesagt, spielt im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Hans-Jürgen Krumm weist darauf hin, dass obwohl diese Tatsache unbestritten ist, ist die Frage, welche konkrete Wirkungen ein Lehrbuch im Unterricht hat und wie ein „gutes“ Lehrwerk aussehen soll, in der Forschung weitgehend ungeklärt (Kast, Neuner 1994, S. 23). Die systematische Arbeit an der Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse hat relativ spät begonnen. Erst seit den 70er Jahre wurden die Fragen der Lehrwerkanalyse zum festen Bestandteil fachdidaktischer Forschung und Lehre. Wie aber Krumm konstatiert, ist die empirische Lehrwerkforschung im Fach Deutsch als Fremdsprache insgesamt kaum entwickelt. Die Lehrenden und Lernenden sollten im Hinblick auf ihre Erwartungen und Einstellungen zu den Lernmaterialien befragt werden und es sollte geklärt werden, wie sie das Material überhaupt nutzen, das alles am besten im Rahmen längerfristiger Studien und Begleituntersuchungen (Krumm, 1999, S. 127).

Annelie Knapp-Potthoff fordert, dass die Analyse und Evaluation von Lernmaterial für den Fremdsprachenunterricht nicht nur fortgeführt wird, sondern noch intensiviert wird. Zugleich soll diese Evaluation systematisch erfolgen, auf differenzierten fachdidaktischen Kriterien basieren und unabhängig von wirtschaftlichen Interessen erfolgen. Deskription und Bewertung sollten möglichst klar getrennt werden. Die so genannten Evaluationskataloge können nur für gewisse Aspekte von Lernmaterial formuliert werden, im Hinblick auf die unterschiedlichen Ziele, Bedürfnisse, Erwartungen usw. von Lernenden. Knapp-Potthoff betont auch die Wichtigkeit der Prozessorientierung einer Evaluation. Eine Lehrwerkanalyse sollte also nicht nur das Material selbst zum Gegenstand haben, sondern auch den Umgang von Lernenden und Lehrern damit, welche Aktivitäten es stimuliert usw. Diese geforderte Komplexität gehört nach dieser Autorin zu den größten Schwierigkeiten der Erforschung von Lernmaterialien (Knapp-Potthoff 1999, S. 101-102).

Gerhard Neuner (Kast, Neuner 1999, S. 20) weist darauf hin, dass die Konkurrenz auf dem Schulbuchmarkt sehr groß ist und dass sich jedes Lehrwerk als Ergebnis einer langjährigen Entwicklung auf dem Markt durchsetzen will. Deswegen sind zum Beispiel die Prospekte zu einzelnen Lehrwerken für eine Beurteilung nicht brauchbar, da sie vor allem für das Lehrwerk Werbung machen. Die Frage der Objektivität einer Lehrwerkkritik ist auch problematisch. Eine objektive

systematische Lehrwerkkritik kann nur von jemandem erreicht werden, der unabhängig und auch sachverständig ist. Der Personenkreis, der diese Anforderungen erfüllen könnte, ist aber nach Neuner begrenzt.

3.2.1. Analysekriterien

Wie Hermann Funk darlegt, braucht jede Analyse Kriterien (Kast, Neuner 1994, Kap. 3.1.2., S. 109). Wenn wir die Kriterien in eine Liste zusammenstellen, entsteht ein Kriterienkatalog, der zur Anwendung bereit ist und sich auch zum Vergleich eignet. Aber: „*Ein Grundproblem der Form des Fragenkatalogs ist seine scheinbare Objektivität*“ (Kast, Neuner 1994, S. 109). In den Fragen können einige Prämissen versteckt sein, die relativ sind und mit denen man reflektiert arbeiten soll. Deswegen sollte man die Kriterienkataloge eher als Hilfestellung auffassen (Kast, Neuner 1994, S. 100).

Es existieren mehrere Kriterienkataloge, anhand welcher die Lehrwerke beurteilt werden können, wie z.B. das Kriterienraster des *Mannheimer Gutachtens* (Engel u. a., 1977, 1979), das zu den ersten Arbeiten im Bereich der Lehrwerkforschung und Lehrwerkbeurteilung gehört. Eine wichtige Rolle spielt auch der *Stockholmer Kriterienkatalog*, der gemeinsam von der Universität Uppsala und dem Goethe-Institut Stockholm 1985 herausgegeben wurde. In beiden Arbeiten gibt es Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, die sich auf verschiedene Aspekte beziehen. Es gibt Kategorien wie z.B. Grammatik, Landeskunde, Übungen, Aufbau des Lehrwerks, Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Methoden, Fertigkeiten, Texte, Phonetik, Themen usw. Ein komplexes Werk stellt auch die Arbeit von Werner Kieweg dar (Kieweg 1999), die sich mit der Evaluierung von Lehrwerken für das Unterrichtsfach Englisch beschäftigt. Seine Evaluierungskriterien beziehen sich auf mehrere Aspekte und sind sehr umfassend. Als Gegenstand der Landeskunde sind dem erweiterten Kulturbegriff die Kriterien am nächsten, die zur Beurteilung landeskundlicher Inhalte bestimmt sind. Es gibt Arbeiten, die sich speziell mit der Problematik der Beurteilung von Lehrwerken aus dieser Perspektive beschäftigen und ein solcher wurde z. B. von Meijer und Jenkins im Rahmen des Artikels mit dem Namen *Landeskundliche Inhalte - die Qual der Wahl?* zusammengestellt (Meijer, Jenkins 1998). Bei der Zusammenstellung der Kriterien bin ich sowohl von den Arbeiten im Fachbereich der Lehrwerkanalyse²², als auch von

²² (Engel u.a. 1977), (Kast, Neuner 1994), (Kieweg 1999), (Meijer, Jenkins 1998)

denen im Fachbereich der interkulturellen Kompetenz und ihrer Entwicklung ausgegangen.²³

3.2.2. Kriterienkatalog

Wie schon mehrmals erwähnt, ist der erweiterte Kulturbegriff umfangreich, er schließt alle Aspekte des menschlichen Lebens ein, die ganze Lebenswirklichkeit. Im Sinne der modernen Kulturanthropologie versteht man die Kultur als ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden (Maletzke 1996, S. 16). Von dieser Auffassung ausgehend, kann man die kulturellen Merkmale in zwei Kategorien aufteilen:

1. Geistige und materielle Produkte

In diese Kategorie kann man die Literatur, Drama, bildende Kunst, Musik, Architektur, Religion, politisches System, Mode usw. einordnen.

2. Verhalten und Handeln der Menschen

Man kann sich bei der Analyse nicht mit allen Aspekten auf einmal beschäftigen, weil es zu zeitaufwendig und unübersichtlich wäre, und deshalb möchte ich mich nur auf ein Merkmal konzentrieren. Die erste Kategorie enthält auch die Kultur im engen Sinne des Wortes, die aber nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit steht. Die zweite Kategorie ist interessanter, weil ihre Merkmale im alltäglichen Leben zu finden sind und weil sich die Deutschlernenden mit diesem Bereich mit der deutschen Kultur sehr gut vertraut machen können. Deswegen werde ich mich bei der Analyse auf die Darstellung der Verhaltensmuster und Verhaltensweisen konzentrieren, die im Rahmen des deutschen Alltags zu finden sind und die zugleich nach Maletzke ein Strukturmerkmal bilden (Maletzke 1996, S. 42). Gemeint werden darunter Sitten, Normen, Rituale, Bräuche, Konventionen, Rollen im alltäglichen Leben in Bereichen und Situationen wie:

- Kaufen und Einkaufen, Essen und Trinken, Leben in der Familie, Freizeit und Arbeit; Schule, interpersonale Beziehungen - Freundschaft, Liebe;
- Heirat, Tod, Geburt;

²³ (Weimann, Hosch 1993), (Bachmann u. a. 1996), (Häusermann, Piepho 1996)

- Feiertage, Feste, Feierlichkeiten, Festivals, Tanzveranstaltungen, Diskotheken;
- Begrüßung, Verabschieden, Dauer des Besuchs, Pünktlichkeit, usw.;

Das Ziel der Analyse ist es festzustellen, in wie weit die Darstellung und die Vermittlung der oben genannten Aspekte die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz unterstützt. Die interkulturelle Kompetenz soll natürlich auch mit theoretischem Wissen unterstützt werden. Aber auf die Fakten und Kenntnisse über Deutschland, wie z.B. Geographie, Geschichte, Kunst, Schulsystem usw., also auf die Inhalte, die im Rahmen der faktischen Landeskunde vermittelt werden, wird bei der Analyse nicht eingegangen. Eine Untersuchung darüber, welche Fakten über Deutschland in den Lehrwerken für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache vermittelt werden, könnte zum Gegenstand einer weiteren Arbeit werden.

Bevor ich den zusammengestellten Kriterienkatalog in Form der Kriterienfragen darstelle, werde ich die einzelnen Kriterien näher beschreiben und erklären, mit welchen Zielen ich sie in die Analyse eingeordnet habe. Bei der Analyse werde ich mich, wie schon gesagt, nur auf einen Aspekt konzentrieren und zwar auf die Darstellung und Vermittlung der deutschen Verhaltensmuster und Verhaltensweisen im alltäglichen Leben. Die Kriterien erstrecken sich auf drei Ebenen:

A: Inhaltliche Ebene

Zuerst werde ich mich damit beschäftigen, ob das jeweilige Lehrwerk diesem Aspekt Aufmerksamkeit gewidmet hat, ob es also die Verhaltensmuster im alltäglichen Leben überhaupt vermittelt. Da sich im Verhalten der Menschen die Kultur widerspiegelt, gibt ein Lehrwerk, das die Verhaltensmuster vermittelt, dem Lernenden eine Möglichkeit, ein Blick in die deutsche Kultur zu werfen und sie näher kennen zu lernen. Im idealen Fall wird diese Thematik im Lehrwerk ausreichend behandelt, dem Lernenden werden also Informationen über die Verhaltensregeln angeboten, die sich auf mehrere Themen beziehen z. B. auf das Leben in der Familie, Freizeittätigkeiten, Einkaufen, Essen und Trinken, Konventionen usw. beziehen. Die Frage lautet, ob sich die Lehrwerke mit diesen Aspekten hinreichend beschäftigen.

B: Vermittlungsform

Falls das jeweilige Lehrwerk die verfolgten Aspekte behandelt, werde ich im nächsten Schritt analysieren, in welcher Form diese Aspekte vermittelt werden. Dabei kann man folgende Merkmale unterscheiden:

1. Explizit/implizit

Wenn ein kultureller Aspekt, in unserem Fall Verhaltensmuster, explizit vermittelt wird, wird er als solcher formuliert, das heißt, es wird klar formuliert, dass sich die Deutschen in einer Situation so und so verhalten und Ziel so einer Erklärung ist nur die Vermittlung dieser Tatsache. Genauso kann ein Bild eine explizite Aussage über die Verhaltensmuster machen, indem dieses Bild genau zu diesem Zweck in das Lehrwerk eingeordnet wurde. Je mehr explizite Aussagen über die Verhaltensmuster im Lehrwerk vorhanden sind, desto mehr Aufmerksamkeit wurde diesem Thema bewusst gewidmet. Man kann aber nicht erwarten, dass es solche expliziten Aussagen in Lehrwerken in größerem Maße gibt, da sich nur wenige Lehrwerke bewusst auf die Vermittlung kultureller Merkmale konzentrieren. Mehr wird implizit über die Verhaltensweise der Deutschen ausgesagt, das heißt, die Aussagen sind in Texten und Bildern versteckt, die anderen Zwecken dienen, als über die Verhaltensmuster der Deutschen bewusst zu informieren. Jeder Text, jeder Satz, auch wenn er zur Wiederholung der grammatischen Regeln bestimmt ist, kann eine Information über die Zielkultur tragen. Auch ein Bild, der z. B. als Dekoration dient, kann unbewusst die Verhaltensweisen der Deutschen darstellen. Implizite Aussagen über diese Aspekte der deutschen Kultur haben Einfluss darauf, welches Bild von der deutschen Kultur den Lernenden vermittelt wird. Bei den einzelnen Lehrwerken werde ich untersuchen, ob es außer impliziter Vermittlung auch explizite Aussagen über das Verhalten der Deutschen gibt und in welchem Umfang.

2. Textgesteuert

Wie z. B. Gerhard Neuner und Hans Hunfeld betonen, sind die Lesetexte nach wie vor - und sicher noch für lange Zeit - die Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts (Neuner, Hunfeld 1993, S. 117). Es gibt viele Textsorten, mit deren Hilfe die Verhaltensmuster dargestellt werden können - Dialoge, Erzählungen, Berichte, Sachtexte, Gedichte, Lieder, Märchen, Sagen, Sprichwörter, Redensarten, Aphorismen, Briefe, Interviews, Anzeigen, Witze usw. Gibt es neben zusammengestellten Texten auch literarische und authentische Texte? Die Vielfältigkeit ist natürlich gewünscht, weil jede Textsorte die Verhaltensmuster aus einer anderen Perspektive zeigen kann. Die Frage lautet, inwieweit sich das Lehrwerk bei der Verhaltensmustervermittlung auf einen Text stützt und ob es in der Textsortenauswahl genügend vielfältig ist.

3. Bildgesteuert

Die Vermittlung der Verhaltensmuster sollte nicht nur durch einen Text erfolgen, sondern auch mit Hilfe des Bildmaterials, dessen Rolle auch sehr wichtig ist. Bei der Darstellung der Verhaltensmuster können mehrere Bildelemente auftauchen: Werbetexte, Cartoons, Bildergeschichten, Tabellen, Statistiken, Graphiken, Fotos, Zeichnungen usw. Das Ziel ist es zu beurteilen, inwieweit bei der Vermittlung der Verhaltensmuster die Bilder zu diesem Zweck angewendet werden und ob die Sorten vielfältig sind.

C: Arbeitsverfahren

Das Ziel der durchgeführten Analyse ist festzustellen, inwieweit die Darstellung der Verhaltensmuster und -regeln des jeweiligen Lehrwerks die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei den Lernenden unterstützt. Diese Frage betrifft nicht nur, welche Inhalte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache vermittelt werden, sondern auch, auf welche Weise damit gearbeitet wird. Vorausgesetzt, dass das Lehrwerk die verfolgten Aspekte vermittelt, textgesteuert oder bildgesteuert, werde ich mich anschließend damit beschäftigen, wie das Lehrwerk mit den Verhaltensmustern arbeitet und ob es bei der Arbeit mit den Verhaltensmustern auch einige der wichtigsten Übungsformen anwendet, die die interkulturelle Kompetenz entwickeln und die bei der Vermittlung der Verhaltensmuster gut geeignet sind.

o ***Kulturvergleich***

Wird das Verhalten in der Zielkultur mit dem Verhalten in der Ausgangskultur verglichen? Auf welche Weise? Mit Hilfe welcher Fragen?

o ***Rollenspiel / dramapädagogische Übungen***

Am besten wäre es, wenn in den Rollenspielen interkulturelle Begegnungssituationen simuliert würden. Da man aber nicht erwarten kann, dass es in nicht-interkulturell ausgerichteten Lehrwerken Übungen dieser Art gibt, werde ich auch beurteilen, ob die Lehrwerke Rollenspiele und dramapädagogische Übungen einsetzen, die kommunikative Kompetenz in alltäglichen Situationen entwickeln. Diese Übungsform bietet dem Lernenden eine Möglichkeit, sich in fremdkulturellen Situationen einzufühlen. Üben die Lernenden die Verhaltensregeln und -muster in verschiedenen alltäglichen Situationen, indem sie zu zweit oder in der Gruppe verschiedene Rollen spielen, Szenen

vorführen oder mit Hilfe anderer Übungstypen Situationen dramatisieren?

o **Diskussion**

Diskussion über Verhaltensweisen kann sehr lohnenswert sein, da dabei die Lernenden sozusagen „hinter“ das Verhalten kommen können. Sie können dabei erforschen, welche Ursachen für die Verhaltensweisen verantwortlich sind, und können so auf die Frage, warum sich jemand so und so verhalten hat, Antwort bekommen. Diese Hintergrundsrealität ist kulturabhängig. Zugleich können die Verhaltensweisen der Deutschen mit der eigenen Kultur kontrastiert werden, wenn die Lernenden die dargestellten Aspekte kommentieren sollen und eine eigene Meinung dazu äußern.

D: Stereotype und Vorurteile

Daneben ist im Prozess der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz auch die Frage wichtig, ob sich das Lehrwerk mit den stereotypen Vorstellungen im Bezug auf die Verhaltensmuster der Deutschen und auch allgemein im Bezug auf fremde Völker beschäftigt. Deswegen werde ich mich bei der Analyse der Lehrwerke auch auf die Bearbeitung dieser Problematik konzentrieren: Versucht das Lehrwerk die Stereotype und Vorurteile abzubauen? Wie wird mit ihnen gearbeitet?

Die Bewertungsskala besteht aus drei Stufen, mit deren Hilfe die das Kriterium bildende Frage beantwortet wird:

- **ja** (1), falls das Lehrwerk das Kriterium ohne größeren Ausnahmen erfolgreich erfüllt,
- **zum Teil** (2), falls es Mangel gibt, oder
- **nein** (3), falls das Lehrwerk das Kriterium nicht erfüllt.

Die Analyse ist natürlich nicht nur auf die unten genannten Fragen beschränkt. Sie stellen aber Fragen dar, die wichtig sind und mit deren Hilfe man die einzelnen Lehrwerke zum Schluss mit Antwort „ja“, „zum Teil“ oder „nein“ beurteilen kann. Die Ergebnisse werden in Form einer Tabelle, wo die Antworten 1, 2 oder 3 eingetragen werden, zusammengefasst. Bevor die Lehrwerke nach diesem zusammengestellten Kriterienkatalog beurteilt werden, werden sie im ersten Schritt allgemein beschrieben, das heißt, für welche Lerner (Alter, Niveau) sie bestimmt sind, aus wie vielen Teilen sie bestehen und durch welche weiteren Materialien sie ergänzt werden.

Der Kriterienkatalog sieht nun folgendermaßen aus:

Inhaltliche Ebene

1. Werden die die Verhaltensmuster der deutschen Kultur im Lehrwerk im ausreichenden Umfang behandelt?

ja (1) - zum Teil (2) - nein (3)

Vermittlungsform

2. Gibt es neben Texten auch genug Bildmaterial, das die deutschen Verhaltensmuster vermittelt?

3. + 4. Falls die Verhaltensmuster mit Hilfe der Texten/ des Bildmaterials vermittelt werden, ist das Textsortenangebot/Bildsortenangebot vielfältig?

5. Werden die verfolgten Aspekte auch explizit vermittelt?

ja (1) - zum Teil (2) - nein (3)

Arbeitsverfahren

6. Werden die dargestellten Merkmale der fremden Kultur mit der eigenen Kultur kontrastiert? Wird die Methode des Vergleichs oft eingesetzt?

7. Werden die dramapädagogische Übungen und Rollenspiele oft als Übungsformen bei der Arbeit mit den verfolgten Aspekten eingesetzt?

8. Werden die Lernende oft zur Diskussion über die dargestellten Verhaltensmuster angeregt?

9. Wird den Stereotypen, Vorurteilen und Klischees im Bezug auf das Verhalten in ausreichendem Maße Aufmerksamkeit gewidmet?

ja (1) - zum Teil (2) - nein (3)

3.3. Analyse und Beurteilung der ausgewählten Lehrwerke

3.3.1. Německy s úsměvem²⁴

3.3.1.1. Allgemeine Beschreibung

In der Einführung von *Německy s úsměvem* erläutern die Autorinnen, dass dieses Lehrwerk sowohl für Anfänger, als auch für fortgeschrittene Lernende bestimmt ist. Obwohl dieses Lehrwerk ursprünglich nur für Studenten der Ökonomischen Hochschule geschrieben worden ist, wird im Lehrwerk auf diese Tatsache nicht hingewiesen und es findet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache auch an Gymnasien, an Hochschulen in nichtphilologischen Studiengängen und in Sprachschulen Verwendung. Es besteht aus einem zweiteiligen Lehrbuch, wobei bei der neueren Ausgabe beide Teile in einem Buch untergebracht sind. Das Lehrbuch wird durch zwei Audiokassetten und zwei weiteren Hefte ergänzt: das deutsch-tschechische Wörterbuch und ein Heft mit ergänzenden Übungen, Hörtexten und Übungslösungen. Im Jahre 2003 ist beim Verlag Fraus eine völlig neu überarbeitete Auflage mit einer neuen graphischen Gestaltung erschienen, die durch neue Texte, Bilder und Übungen ergänzt wurde, aber die ältere ursprüngliche Ausgabe aus den neunziger Jahren ist noch immer sehr populär.

3.3.1.2. Analyse

A: Inhaltliche Ebene

In der Einführung des Lehrwerks berichten die Autoren, dass sich dieses Lehrwerk auf die Vermittlung der kommunikativen Fertigkeiten in alltäglichen Situationen konzentriert. Der Lernende soll die Fertigkeit erwerben, sich in alltäglichen Situationen zu verständigen. Einzelne Lektionen beschäftigen sich mit Themen wie Arbeitstag, Familie, Arztbesuch, Essen und Reisen, deswegen kann man voraussetzen, dass sich dieses Lehrwerk auch mit den Verhaltensmustern der deutschen Kultur beschäftigt, die im alltäglichen Leben vorhanden sind.

Es besteht die Frage, welche der Verhaltensmuster, die in diesem Lehrwerk dargestellt werden, überhaupt in die Bereiche der deutschen Kultur eingeordnet werden können. Im Lehrwerk tauchen Sprecher sowohl aus der tschechischen, als auch aus der deutschen Kultur auf, von den Namen der Personen ausgehend. Im Hintergrund der Dialoge oder Erzählungen ist oft die tschechische Alltagsrealität, auch wenn der

²⁴ (Drmlová u. a. 1994)

Sprecher einen Deutschen Namen hat. Häufig ist es nicht möglich zu unterscheiden, ob die handelnde oder sprechende Person deutscher oder tschechischer Nationalität ist und wo sie sich befindet. Es gibt Deutsche, die ihre tschechischen Freunde in Prag besuchen oder dort ein Auslandssemester verbringen. Manchmal ist ein Tscheche nach Deutschland gereist, um einen deutschen Freund zu besuchen. Auf den Lernenden kann es eine verwirrende Wirkung haben, weil er nicht sicher weiß, ob die dargestellten Normen und Regeln in der deutschen oder in der tschechischen Kultur üblich sind, wie z.B. im Text T2 in der Lektion 12, wo ein Junge den Verlauf seines Tages beschreibt und erzählt, dass seine Familie am Freitag ins Wochenendhaus fährt. Dieses Verhalten ist aber eher in Tschechien gewöhnlich. Die Situationen, wo sich Angehörige der tschechischen und der deutschen Kultur treffen, könnte man als interkulturelle Situationen sehen, aber es sind keine Unterschiede im Verhalten der einzelnen Personen zu finden.

Ich denke, dass der Umfang der dargestellten Verhaltensweisen unzureichend ist, weil in vielen alltäglichen Situationen Tschechen dargestellt werden und die Darstellung der deutschen Alltagsrealität in vielen Fällen vernachlässigt wird.

B: Vermittlungsform

Explizite Aussagen über die Verhaltensweisen der Deutschen gibt es in diesem Lehrwerk nur ausnahmsweise, z. B. in Form einer Statistik, die über die populärsten Sportarten in Deutschland berichtet, oder in Form eines Berichts über die Einstellungen der Deutschen zu Computern. Sonst werden die Verhaltensmuster implizit im Rahmen der Texte vermittelt, entweder im Text am Anfang der neuen Lektionen, oder in kürzeren Texten in den Übungen, die sich meistens auf die Festigung der grammatischen Regeln und Wiederholung des Wortschatzes konzentrieren, oder aber im Rahmen eines Hörtextes, der sich auf deutsche Alltagsrealität bezieht. Die meisten Texte sind von Autoren zusammengestellt, entweder in Form einer Erzählung oder eines Dialogs, in begrenztem Umfang gibt es auch Berichte oder Statistiken, z. B. bei den Themen wie Ökologie oder Computer, die einen eher informativen Charakter haben und die aus anderen Quellen kommen. Literarische Texte, die viel über Verhaltensregeln und -normen im alltäglichen Leben aussagen könnten, gibt es in diesem Lehrwerk nicht.

Im Lehrwerk sind auch Bilder in Form schematischer schwarz-weißer Zeichnungen zu finden, die etwas über die Verhaltensregeln, Normen, Rollen, Sitten usw. aussagen, aber entweder beziehen sie sich aber auf die tschechische Realität, oder man weiß nicht, welche Kultur

da dargestellt wird, ob die Ausgangskultur oder die Zielkultur. Kleinere Bilder, die die Texte thematisch ergänzen, haben eher eine unterhaltende als eine informierende Funktion. Die Figur eines Jungen, der eine Mütze mit der Aufschrift „VŠE“ trägt (ökonomische Hochschule), begleitet den Lernenden von Anfang an und erscheint in verschiedenen Situationen: er turnt morgens am Fenster, er telefoniert, arbeitet, denkt über seine Freizeit nach usw. Am Ende fast jeder Lektion sind größere Bilder zu finden, die oft eine kurze Geschichte aus dem alltäglichen Leben erzählen (S. 84, 136, 191, 328). Diese Bilder sind wahrscheinlich als Hilfsmaterial zur Wiederholung des neuen Wortschatzes gedacht. Es sieht so aus, als ob bei der Zusammenstellung dieses Lehrwerks dem Aussagewert der Bilder über die kulturellen Merkmale nicht viel Aufmerksamkeit gewidmet würde. Von einer Vielfältigkeit sowohl der Textsorten als auch des Bildmaterials, was die Vermittlung der deutschen Verhaltensmuster betrifft, kann man hier nicht sprechen.

C: Arbeitsverfahren

Zu Texten am Anfang der Lektionen, die die wichtigste Quelle der Informationen über die deutschen Verhaltensmuster darstellen, gibt es leider keine Hinweise, wie der Lehrer und die Lernenden mit dem Text umgehen sollten. Es hängt also vom Lehrer ab, was er sich einfallen lässt. Bezüglich der Verhaltensregeln und -normen wird die Methode des Vergleichs in diesem Lehrwerk nur selten verwendet z. B. mit Hilfe der Frage: „Und wie ist bei uns?“ So wie in der Lektion 13, Hörverstehen, 2c, wo über die populärsten Sportarten in BRD erzählt wird. Die Lernenden sollten nachher diskutieren: „*Welche Sportarten sind bei uns am populärsten?*“ (S. 352). Von Zeit zu Zeit werden die Lernenden dazu aufgefordert, einige Fragen zu beantworten oder über etwas zu diskutieren, was sich auf das Thema der Lektion oder auf einen Text bezieht, etwa was sie essen, wie sie ihren Arbeitstag verbringen, welche Winter- und Sommersportarten sie kennen, wann sie heiraten wollen, so wie auf Seite 323 in der Lektion 10:

Antworten Sie:

Wie fahren sie zur Schule? Kommen Sie manchmal zu spät in die Schule? Vergessen Sie manchmal nicht, sich zu entschuldigen? Gehen Sie in alle Vorlesungen? Müssen Sie oft Referate halten? Diskutieren Sie viel in den Seminaren? Welche Seminare finden Sie am besten?

Abgesehen davon, dass die Universität in den deutschsprachigen Ländern nie als „Schule“ genannt wird, könnten diese Fragen eine Diskussion anregen, zum Beispiel über das Thema, welche Rolle das „spät kommen“ in der tschechischen und in der deutschen Kultur spielt und wie es angesehen wird. Es werden aber keine Beispiele aus der deutschen Realität dargestellt, mit denen das Verhalten der tschechischen Studierenden verglichen werden könnte.

Das Verhalten in einigen alltäglichen Situationen wird von Zeit zu Zeit in Übungen trainiert, wo die Lernenden dazu aufgefordert werden, einen Dialog zu spielen, wie z. B. ein Telefongespräch, bei dem sie ein Zimmer reservieren sollen oder Urlaub kaufen sollen.

D: Stereotype und Vorurteile

Der Problematik der Stereotype und Vorurteile wird in diesem Lehrwerk keine Aufmerksamkeit gewidmet, obwohl die stereotypen Vorstellungen manchmal entstehen könnten, wie etwa beim Thema Essen in der Lektion fünf, wo sich im Text am Anfang der Lektion ein deutsches Ehepaar ein Essen im Restaurant bestellt und wo sich die Ehefrau an ihren Ehemann mit der Aussage „... *du bestimmst ein Glas Bier wie gewöhnlich*“ wendet. Solche Aussagen könnten zur Festigung des bestehenden Stereotyps „Deutsche trinken nur Bier“ beitragen und deswegen sollte man sie direkt im Unterricht besprechen.

3.3.2. Deutsch für Gymnasien ²⁵

3.3.2.1. Allgemeine Beschreibung

Dieses Lehrwerk besteht aus vier Bänden, bedeckt den Deutschunterricht am vierjährigen Gymnasium und knüpft an den Deutschunterricht in der Sekundarstufe 1. Jeder Band ist für ein Jahr bestimmt. Falls das Niveau der Lernergruppe nicht hoch genug ist, kann die Arbeit mit jedem Band länger als ein Jahr einnehmen. Jeder Band besteht aus drei Teilen: Grundlagenlehrbuch, Lehrerhandbuch und Begleiter. Zur Arbeit im Unterricht ist das Grundlagenlehrbuch bestimmt. Eine Hilfe für die Lehrer stellt das Lehrerhandbuch dar, das unter anderen weitere methodische Hinweise, Lösungen der Übungen im Begleiter, Wiederholungsteste usw. beinhaltet. Den schon erwähnten Begleiter benutzen die Schüler während des ganzen Studiums am Gymnasium und er umschließt grammatische Regeln, sowie auch Übungen zu ihrer Festigung.

²⁵ (Höppnerová, Jandová 1994)

3.3.2.2. Analyse

A: Inhaltliche Ebene

Schon in der Einführung schreibt die Autorin, dass das Lehrwerk zwar von der tschechischen Realität ausgeht und Einstellungen, Meinungen und Ansichten der tschechischen Schüler zeigt, dass es aber auch landeskundliche Informationen über deutschsprachige Länder enthält. Zum Beispiel wird im zweiten Band im Teil C oft ein Blick in die deutsche Realität angeboten, indem dieser Teil Texte aus deutschen Zeitschriften, Zeitungen beinhaltet. Aber auch andere Texte, wie zum Beispiel Dialoge, dessen Protagonisten deutsche Namen tragen, können als Dialoge zwischen Deutschen betrachtet werden, also die Verhaltensmuster, die dadurch implizit vermittelt werden, könnten von den Lernenden als deutsche Verhaltensmuster angesehen werden und den Deutschen zugewiesen werden. Deswegen muss man sich mit solchen Texten und deren Inhalten auch beschäftigen.

Was den Umfang der vermittelten Verhaltensmuster betrifft, beschäftigt sich dieses Lehrwerk ziemlich ausführlich mit Sitten und Bräuchen, die bei verschiedenen Festen und Feierlichkeiten eingehalten werden. Es zeigt Jugendliche in ihrer Freizeit, in der Schule, wie sie Probleme mit den Eltern, mit Freunden und mit der Liebe lösen. Die Themenauswahl entspricht der Altersgruppe der Schüler, für die dieses Lehrwerk geeignet ist. Es werden auch Themen wie Drogen und Abhängigkeit besprochen, weil sie in diesem Alter auch aktuell sind. Viele der dargestellten Verhaltensmuster beziehen sich aber auf tschechische Realität, zum Beispiel beim Thema Hochschulstudium im vierten Band, wo ein Text aus einer tschechischen Zeitung darüber informiert, wie viele tschechische Studenten an welchen Hochschulen immatrikuliert sind und welche Fachbereiche beliebt sind. (Band 4, Lektion 15, C)

B: Vermittlungsform

Die deutschen Verhaltensmuster werden vor allem textgesteuert vermittelt, sowohl explizit, als auch implizit. Eine explizite Darstellung der deutschen Realität und des Verhaltens in alltäglichen Situationen ist in mehreren Lektionen zu finden. Es handelt sich oft um Texte, die aus einer deutschen Zeitung oder Zeitschrift kommen, wie zum Beispiel auf Seite 53 im dritten Band des Grundlagenlehrbuches, Teil 4B, wo über die Ergebnisse einer Untersuchung des Alkoholkonsums bei Schülern berichtet wird. Ähnlich ist es beim Text über Lesegewohnheiten der deutschen Jugendlichen (Band 3, Lektion 5, A)

oder einem zusammengestellten Dialog, wo ein Reporter mit einem Polizeisprecher über Jugendkriminalität diskutiert (Band 2, Lektion 9, B).

Implizit werden die Verhaltensmuster mit Hilfe von verschiedenen Text- und Bildsorten vermittelt. Was die Vielfältigkeit der Textsorten betrifft, sind hier neben Berichten und Erzählungen aus Zeitungen und Zeitschriften meistens zusammengestellte Interviews mit deutschen Jugendlichen (in schriftlicher Form oder in Form eines Hörtextes), Dialoge und Briefe zu finden, zum Teil auch Sagen, Märchen und literarische Texte und zwar eine Detektivgeschichte, Erzählungen (z. B. im Band 1, Lektion 13, D) und ein paar Gedichte. Bildmaterial mit Informationen über Verhaltenweisen der Deutschen umfasst Zeichnungen, Cartoons, Bildergeschichten und Fotos. Sie veranschaulichen und dokumentieren das Thema der Lektion und funktionieren entweder als eine Textergänzung, zu der keine weiteren Hinweise vorhanden sind, wie zum Beispiel die Bilder beim Thema Bräuche (Band 2, Lektion 5, B). Oder sie werden selbst zu einer Übung gemacht und es wird mit ihnen weiter gearbeitet, so wie beispielsweise mit dem Bild, das die Jugendliche bei einer Party zeigt (Band 2, Lektion 7, B). Die Anzahl der Bilder, die Verhaltensweisen darstellen, ist nicht besonders groß und sinkt von Band zu Band. Im vierten Teil dieses Lehrwerks sind nur noch schematische Zeichnungen zu finden. Leider gibt es nur sehr wenige Fotos, die die Zielaspekte vermitteln. Einige Bildelemente haben unterhaltende Funktion und erfüllen sie auch, wie zum Beispiel ein Cartoon mit dem Titel *Oktoberfestfreuden* (Band 3, Lektion 11).

Es überwiegen farbige Zeichnungen, die speziell für dieses Lehrwerk zusammengestellt wurden und die von den Lernenden höchstens kommentiert oder beschrieben werden sollen, teilweise dienen sie nur zur Festigung des Wortschatzes. Trotzdem könnte man beim Beschreiben der Bilder über die dargestellten Verhaltensmuster diskutieren, oder sie mit der eigenen Kultur vergleichen. Anregung zu solchen Tätigkeiten ist jedoch Aufgabe des Lehrers, weil bei den Bildern keine Hinweise dieser Art vorhanden sind. Hiermit sind wir zur Frage gekommen, wie mit den dargestellten Verhaltensweisen gearbeitet wird.

C: Arbeitsverfahren

Die Arbeit mit dem Bildmaterial habe wurde unter B: bereits erwähnt. Bei der Arbeit mit den Texten wird sehr oft nur Leseverstehen geübt, das heißt, es werden nur Fragen zum Textinhalt gestellt um festzustellen, ob die Lernenden mit dem Text umgehen können.

Daneben wird in mehreren Fällen auch die Meinung der Lernenden zu den dargestellten Verhaltensmustern gefragt und aufgrund dieser Meinungen könnte eine Diskussion über die Verhaltensweisen entstehen. Zum Diskutieren werden die Lernenden zum Beispiel beim Thema Bergwandern angeregt, das im Text vorher besprochen wird (Band 3, Lektion 2, C). In einigen Fällen werden Lernenden zur Diskussion über tschechische Verhaltensmuster aufgefordert, indem sie Fragen wie „*welches Verhalten ist in dieser Situation gewöhnlich?*“ beantworten sollen, aber eine deutsche Variante der Zielaspekte wird nicht dargestellt und man geht nur von der tschechischen Realität aus.

Deutsche und tschechische Kultur werden nur selten in Kontrast gestellt, wie zum Beispiel beim Thema Bräuche, wo im Dialog zweier Angehörigen beider Kulturen die Sitten gegenüber gestellt werden (Band 3, Lektion 11, A), oder beim Thema Lesegewohnheiten, wo zuerst die Lesegewohnheiten der deutschen Jugendlichen im Text explizit vermittelt werden und dann die Lernenden gefragt werden, ob es bei tschechischen Jugendlichen anders aussieht (Band 3, Lektion 5, A).

In den Rollenspielen sollen die Lernenden das Verhalten in alltäglichen Situationen simulieren, wie zum Beispiel beim Einkaufen (Band 1, Lektion 11, S. 152) oder das Einladen in eine Disko. Es werden auch ganze Geschichten, zum Beispiel die Sage über Schildbürger, dramatisiert (Band 3, Lektion 9, A, Übung 4). Diese Übungsform gehört aber nicht zu den oft benutzten in diesem Lehrwerk.

D: Stereotype und Vorurteile

Was die Problematik der Stereotype betrifft, muss man einige Vorbehalte zu ihrer Behandlung in diesem Lehrwerk äußern. In der Lektion 12 im Grundlagenlehrbuch 1 sollen die Lernenden in einer Übung verschiedene Völker mit angebotenen Charakteristiken verbinden. Dabei ergibt sich, dass die Italiener laut sind, Japaner fleißig usw. Solche unkritische Verallgemeinerungen entsprechen der Definition des Stereotyps und sollten vom Lehrwerk nicht unterstützt werden, sondern dadurch auf eine höhere Stufe gehoben werden, dass sie zum Beispiel historisch erklärt werden oder dass einfach gezeigt wird, dass nicht alle so sind, jedenfalls nicht hundertprozentig.²⁶ In der folgenden Übung sollen die Lernenden selbst ohne weitere Hinweise auch andere Völker charakterisieren. Es fehlt hier eine weitere Bearbeitung der Stereotype, die dabei auftauchen können. Das Thema typisch Deutsch wird extra in der Lektion 15 des ersten Bandes

²⁶ Siehe Kapitel 2.2.3.

besprochen (S. 226), wo einige deutsche Jugendliche auf die Frage des Reporters einer Jugendzeitschrift antworten:

„*Welche Eigenschaften halten sie für typisch deutsch?*“

Die Lernenden sollen dann ihre Aussagen kommentieren und ergänzen. Auch hier fehlt eine weitere Bearbeitung der Aussagen der Lernenden.

3.3.3. Sprechen Sie Deutsch?²⁷

3.3.3.1. Allgemeine Beschreibung

Das Lehrwerk für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit dem Namen *Sprechen Sie Deutsch?* ist für Gymnasien, Mittelschulen und auch für Sprachenschulen allgemein geeignet. Dieser Lehrwerkkomplex besteht aus vier Lehrbüchern, die aneinander anknüpfen und miteinander verbunden sind und in denen Schritt für Schritt die Ansprüche bezüglich des Wortschatzes und des grammatikalischen Lernstoffs gesteigert werden. Zu jedem Lehrbuch, das auch Arbeitsheft mit Übungsergebnissen beinhaltet, gehören noch das Lehrerhandbuch und die Tonkassetten. Die Autoren setzen voraus, dass jeder Teil in ca. 160 Unterrichtsstunden durchgenommen werden kann. Dieses Lehrwerk stützt sich, wie auch andere analysierte tschechische Lehrwerke, auf die tschechische Sprache. Neue Grammatik wird in allen Lehrbüchern auf Tschechisch erklärt und die Aufgabenstellung im ersten und zweiten Lehrbuch erfolgt zweisprachig, zuerst auf Tschechisch, dann auf deutsch; in den beiden letzten Lehrbüchern erfolgt sie dann nur auf deutsch, da sie schon für fortgeschrittene Lernende bestimmt sind.

3.3.3.2. Analyse

A: Inhaltliche Ebene

In den Lektionen, in die die vier Lehrbücher dieses Lehrwerks geteilt sind, findet man viele Situationen und Themen, die aus dem deutschen Alltagsleben entnommen sind und die einen Aussagewert über die Verhaltensweisen haben. Zu den behandelten Themenbereichen gehören Sitten und Bräuche in Deutschland, Konsumverhalten, Einkaufen, Freizeit und Urlaub, Familienleben. Alle Lektionen sind nach dem gleichen Prinzip aufgebaut. Zu Beginn, im Teil A, befindet sich ein Lesetext, der sich auf das Thema der Lektion bezieht; Autor dieses Textes ist ein Muttersprachler, wie in der Einleitung des Lehrwerks erklärt wird. Im Teil A wird auch neue Grammatik vorgestellt

²⁷ (Dusilová u. a. 2000)

und im Teil B anschließend mit Hilfe mehrerer Übungen geübt. Weitere Materialien oder Konversationsübungen zum Thema der Lektion sind danach im Teil C zu finden. Dieser Teil enthält weitere kurze Texte oder Bilder zum Thema, mit denen auch gearbeitet wird. Die deutschen Verhaltensmuster werden in ihrer Vielfalt dargestellt, die natürlich in diesem Bereich herrscht. Es werden Verhaltensweisen in vielen Situationen vermittelt, die im deutschen Alltag zu finden sind. Es wird auch über interessante Beispiele des Verhaltens berichtet, oft mit Hilfe eines Zeitungstextes.

B: Vermittlungsform

Zielaspekte werden vor allem implizit vermittelt. Explizite Aussagen in Form einer Statistik oder Berichtes, die über Verhaltensmuster der Deutschen bewusst informieren, findet man hier aber auch, zum Beispiel im Lehrbuch 3, in der Lektion 8, wo Sitten und Bräuche bei den Festen besprochen werden, oder bei einem Text über die Rolle der Frau und des Mannes in der heutigen Familie im Lehrbuch 1, Lektion 1. Einen großen Aussagewert haben auch Texte in Form eines Interviews, während dessen mehrere Deutschen über ihre Gewohnheiten erzählen, zum Beispiel darüber, wie sie ihre Freizeit verbringen (Band 1, Lektion 11, Teil A).

Im Prozess der Vermittlung der Zielaspekte spielen die Texte die wichtigste Rolle. Zu den Textsorten, die am häufigsten angewendet werden, gehören zusammengestellte dialogische Texte, zum Beispiel Gespräche und Interviews, die im Fernsehstudio, im Rundfunk, in der Öffentlichkeit oder einfach zu Hause beim Tisch geführt werden. Einige dieser Texte stammen aus Zeitungen oder Zeitschriften und machen einen sehr authentischen und lebendigen Eindruck. Oft findet man auch Texte in Form eines Briefs, in dem ein Erlebnis, eine Erfahrung oder ein Tagesablauf beschrieben werden. Im vierten Band dieses Lehrwerks sind auch Ausschnitte aus literarischen Werken, Märchen oder Sagen zu finden, was positiv zu bewerten ist, weil literarische Texte allgemein viel über Verhalten aussagen können. Schade nur, dass diese Texte erst für fortgeschrittene Lernende im letzten Band dieses Lehrwerk eingesetzt werden und nicht gleich von Anfang an, zumindest vereinfachte Nacherzählungen, die für Anfänger verständlich wären.

Das Bildmaterial, das Verhaltensweisen vermittelt, besteht vor allem aus farbigen Zeichnungen (das Bildmaterial in Arbeitsheften ist ähnlich wie das im Lehrbuch, nur in schwarz-weißer Variante), die die Texte begleiten, und kleineren Zeichnungen, auf denen Übungen, meistens zur Wiederholung des Wortschatzes, beruhen, wobei die

Lernenden entweder die Bilder beschreiben oder eine Geschichte erzählen sollen. Bilder zeigen zum Beispiel wie es auf einer Party aussieht (Band 1, S. 10), wie Deutsche ihren Urlaub verbringen (Band 1, S. 106), oder wie sie einkaufen (Sprechen Sie Deutsch? 2, S. 47). Der erste Band dieses Lehrwerks ist voll von Zeichnungen, Bildergeschichten und Cartoons und dieser Band sieht sehr bunt und farbig aus, auch wenn die Zeichnungen immer im gleichen Stil angefertigt sind. Die Anzahl der Bilder in den weiteren Teilen sinkt aber allmählich und im vierten Teil spielt das Bildmaterial keine wichtige Rolle mehr.

Was in diesem Lehrwerk fehlt, sind Fotografien, die das gesamte Bild dieses Lehrwerks auffrischen würden. Einige Themen, wie Sitten und Bräuche, bieten sehr gute Möglichkeiten, mit Hilfe der Fotografien das Verhalten bei diesen Angelegenheiten darzustellen. Sie würden hier jedenfalls mehr aussagen als Zeichnungen.

C: Arbeitsverfahren

Was die Arbeitsmethoden mit den dargestellten Verhaltensweisen betrifft, gibt es Unterschiede zwischen einzelnen Teilen. Die Arbeit mit den Zielaspekten wird mit der Zeit immer intensiver. Im ersten Lehrbuch wird mit den dargestellten Verhaltensmustern weniger gearbeitet, als im letzten Band, wo die Lernenden öfter zur Diskussion oder zum Kulturvergleich angeregt werden. Im ersten Band wird vor allem die Übungsform des Rollenspiels eingesetzt, bei der die Lernenden Gespräche nach vorgegebenen Mustern führen sollen. Als Beispiel kann man hier Lektion 6 anführen, wo im Teil C (S. 79) mit Hilfe eines dialogischen Textes das Einkaufsverhalten auf dem Markt vermittelt wird und in der nächsten Übung die Lernenden aufgefordert werden, die Rollen zu übernehmen, um diese Verhaltensmuster nachzuahmen. Im ersten Band werden auch ab und zu die Verhaltensmuster der beiden Kulturen kontrastiert, indem zuerst im Text Verhaltensmuster z. B. einer deutschen Familie gezeigt werden und die Lernenden dann über ihre eigenen Gewohnheiten erzählen sollen, wie in Lektion vier, die sich mit dem Thema Essen beschäftigt (Übung zur Befragung der Essgewohnheiten im Teil B, S. 54). Über die Kulturunterschiede kann auch diskutiert werden, wenn die Lernenden vom Lehrer angeregt werden. In Lehrbüchern 3 und 4 wird die Übungsform des Rollenspiels oft noch von der Diskussion über die vermittelten Verhaltensmuster ergänzt. Nach der Diskussion werden die Lernenden dazu aufgefordert, die dargestellten Tatsachen mit den tschechischen Verhältnissen zu

vergleichen. Dabei erscheinen auch aktuelle Themen wie Konsumwelt oder Drogenabhängigkeit.

D: Stereotype und Vorurteile

Auf die Problematik der Stereotype wird im vierten Band dieses Lehrwerks eingegangen. In der achten Lektion, die sich mit dem Begriff Fremdheit beschäftigt, wird im Einleitungstext (Radiodiskussion) über diese Problematik diskutiert und dabei werden einige Vorurteile gegenüber Ausländer in Deutschland ausgesprochen. Lernenden sollen sich zu den einzelnen Einstellungen der Gäste dieser Diskussion äußern, die eigene Meinung erläutern, über die Situation in Tschechien diskutieren und auch eine Talkshow zum Thema veranstalten. In einem Hörtext im Teil C (S. 122) werden verschiedenen Völkern bestimmte Mentalitäten zugeschrieben. Mit solchen Aussagen sollte weiter gearbeitet werden, was hier nicht erfolgt. Das geschieht erst in der nächsten Übung, wo sich Lernende zu den aufgeschriebenen Witzen, die einige Völker beschreiben, äußern sollen und eigene Meinungen ausdrücken sollen. Daraufhin ist es wohl Aufgabe des Lehrers, mit den Aussagen weiter zu arbeiten. Die Behandlung der Stereotype wird hier nicht vollständig durchgeführt.

3.3.4. Sprachbrücke ²⁸

3.3.4.1. Allgemeine Beschreibung

Dieses Lehrwerk richtet sich an Erwachsene und Jugendliche etwa ab 16 Jahren aller Ausgangssprachen, die außerhalb der deutschsprachigen Länder Deutsch als Fremdsprache lernen. Den Lehrwerkkomplex bilden zwei Lehrbücher und Zusatzmaterialien, die sie ergänzen. Zu jedem Teil gibt es 2 Kassetten zum Lehrbuch, Handbuch für den Unterricht, 2 Arbeitshefte, Tonkassetten zu den Arbeitsheften, zusätzlich gibt es auch Deutsch - Spanisches Arbeitsbuch und Glossare in Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Griechisch. Für Lernen mit Portugiesisch als Muttersprache ist eine adaptierte Fassung des Lehrwerks erschienen, bestehend aus Arbeitsbuch Brasilien 1, Tonkassetten zum Arbeitsbuch 1, Glossar Brasilien 1 und Lehrerhandbuch 1. Das Handbuch für den Unterricht stellt ein Hilfsmittel für den Lehrer dar. Es beinhaltet verschiedene Hintergrund- und Zusatzinformationen für eine befriedigende Arbeit mit diesem Lehrwerk und es bietet dem Lehrer weitere landeskundliche Informationen und auch Arbeitsmöglichkeiten

²⁸ (Mebus u. a. 1994)

an. Auch wenn *Sprachbrücke* in tschechischen Schulen nicht benutzt wird, wird sie auch analysiert, um festzustellen, wie sich ein Lehrwerk dieser Generation mit der Darstellung der Verhaltensmuster im alltäglichen Leben auseinandergesetzt hat.

3.3.4.2. Analyse

A: Inhaltliche Ebene

Die Antwort auf die Frage, ob sich das Lehrwerk *Sprachbrücke* mit den Aspekten des Verhaltens ausreichend beschäftigt, wird teilweise schon dadurch beantwortet, dass dieses Lehrwerk von Prinzipien einer interkulturellen Didaktik geprägt wurde und auf die Problematik des Fremdverstehens ausgerichtet ist. *Sprachbrücke* gehört zu Lehrwerken der vierten Generation, bei denen die Fremdperspektive in den Vordergrund rückt.²⁹ Auf die konkreten Lernziele dieses Lehrwerks wird im Handbuch für den Unterricht in den Abschnitten Sprachvergleich, Kulturvergleich, Kontaktsituationen, kommunikative Kompetenz im interkulturellen Dialog näher eingegangen (Handbuch für den Unterricht 1, S. 15).

Die *Sprachbrücke* will die deutsche Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive darstellen, somit auch die Verhaltensmuster in verschiedenen Situationen. Die kulturellen Aspekte werden mit dem fremdperspektivischen Ansatz vermittelt, das heißt, die deutsche Sicht ist dabei nur eine unter mehreren und wird nicht als Norm vermittelt. Es werden also nicht nur deutsche Verhaltensmuster dargestellt, sondern auch die anderer Kulturen, und die Lernenden werden dazu geführt, die deutsche Realität aus verschiedenen Perspektiven zu beurteilen. Es werden jedoch einige alltägliche Situationen vernachlässigt, wie z. B. Bestellen im Restaurant, Einkaufen, Fahrkarte lösen usw. Die Autoren begründen es mit Hilfe des Argumentes, dass die Mehrheit der Deutschlernenden vor allem in entfernten Ländern wenig Aussicht hat, nach Mitteleuropa zu reisen. Wie sie im Lehrerhandbuch anführen, „*stattdessen präsentiert es [das Lehrwerk] Informationen, die „zur Reflexion über die eigene und die fremde Kultur anregen, die Vorurteile aufdecken und hinterfragen und damit zum besseren gegenseitigen Verständnis und sich Verständlichmachen führen“* (S. 16).

Den Umfang der dargestellten Verhaltensmuster ist hinreichend, jedoch will ich bemerken, dass einige Situationen bewusst nicht

²⁹ Götze ordnet dieses Lehrwerk zusammen mit dem Lehrwerk Sichtwechsel in die vierte Lehrwerkgeneration ein (Kast, Neuner 1994, Kap. 1.3.).

behandelt werden, wie schon gesagt. Trotzdem wird viel vom deutschen Alltagsverhalten dargestellt: es werden deutsche Feste gezeigt, Leben in der Familie, Freundschafts- und Liebesthematik, Verhalten in der Arbeit und im Urlaub, Essgewohnheiten usw. Die meisten Verhaltensmuster im alltäglichen Leben, auf die die *Sprachbrücke* eingeht, sind im ersten Teil zu finden.

B: Vermittlungsform

Einige der Verhaltensmuster, die dieses Lehrwerk vermittelt, werden nicht nur im Rahmen der alltäglichen Themen behandelt, wie es üblich ist, sondern wurden auch gleich zum Thema der Lektion gemacht, wie es zum Beispiel bei Lektion 9, die sich mit den Themen „*Einladung zu einer privaten Feier: Konventionen - Essen und Trinken - Mahlzeiten, Esssitten, Tabus, Vorurteile* [...]“ beschäftigt. Hier werden die Verhaltensmuster und -regeln explizit dargestellt, etwa die Konventionen, die man bei einer deutschen Einladung beachten muss (Band 1, L9, A5). Ansonsten sind auch andere Beispiele der expliziten Darstellungen der verfolgten Aspekte zu finden, neben rein informativen Sachtexten (wie z. B. einen Text über eine Umfrage, wie die Deutschen das Händeschütteln finden, Sprachbrücke 1, Lektion 6, F6) gibt es auch viele Statistiken (etwa eine über Freizeitaktivitäten der Deutschen, Lektion 13, A2).

Neben explizit vermittelten Verhaltensmustern und -regeln und Konventionen werden einige Aspekte auch implizit vermittelt, mit Hilfe eines vielfältigen Angebots an Text- und Bildsorten. Dabei gibt es Dialoge, Erzählungen, Berichte, Gedichte, Lieder, Märchen, Sagen, Sprichwörter, Redensarten, Aphorismen, Briefe, Interviews, Anzeigen und Werbetexte. Die Texte, die auf den Kassetten aufgenommen sind, sind im Buch oft auch in der geschriebenen Form zu finden. Sehr positiv zu bewerten ist auch die Eingliederung der literarischen Texte und einer großen Anzahl verschiedener authentischer Texte, die natürlich über einen hohen Aussagewert im Bezug auf die Spezifika der deutschen Kultur verfügen.

Was das Bildmaterial betrifft, sind in Lehrbüchern und auch Arbeitsheften Fotografien, Zeichnungen, Graphiken, Cartoons, Bildergeschichten usw. zu finden. Besonders die Auswahl der Fotografien, die die Verhaltensmuster vermitteln sollen, ist sehr gelungen. Die Fotografien stellen das Verhalten in Bereichen wie Freizeit, Familienleben oder Feste in Deutschland realistisch dar. Am Anfang jeder Lektion, als Einstieg ins Thema, wird den Bildern oft eine ganze Seite gewidmet. Bei der Besprechung der Bilder kann der Lehrer

auf die Fragen eingehen, die sich auf die Lektion beziehen, konkret zum Beispiel beim Thema Essen (Band 1, Lektion 9) auf die Fragen: Was wird wo gegessen? Womit wird gegessen? (Lehrerhandbuch 1, S. 155)

C: Arbeitsverfahren

Es ist sehr gut zu sehen, dass sich dieses Lehrwerk auf die Vermittlung der fremdkulturellen Realität konzentriert, weil auch bei Wiederholung der grammatischen Regeln oder in phonetischen Übungen isolierte Sätze, kürzere Texte oder Bildmaterial auftauchen, die eine Information über das Verhalten der Deutschen im Alltag tragen oder die sich mit anderen kulturellen Merkmalen beschäftigen. Man kann klar erkennen, dass die Autoren bei der Zusammenstellung der Texte, Bilder und Übungen im Lehrwerk viel Aufmerksamkeit der Tatsache gewidmet haben, was das Lehrwerk in allen seinen Formen über kulturelle Merkmale aussagen wird und welches Bild den Lernenden dadurch vermittelt wird.

Mit den Aspekten, auf die in diesem Lehrwerk eingegangen wird, wird so gearbeitet, wie es die Autoren im Handbuch in der Zielstellung angeführt haben. Sie wollen die Lernenden für die Verschiedenheit der fremden Kultur sensibilisieren, deswegen werden auch die Verhaltensmuster aus verschiedenen kulturellen Perspektiven, darunter auch aus der deutschen Sicht, dargestellt und kommentiert. Immer, wenn ein Merkmal der deutschen Kultur präsentiert wird, wird es sofort mit der Perspektive anderer Kulturen konfrontiert und kommentiert. Für die Kommentare aus der Fremdperspektive sind oft die farbigen Kommentarfikturen zuständig, die die Lernenden von Anfang an begleiten. Die Methode des Vergleichs wird zu einem der wichtigsten Verfahren, das das Lehrwerk anwendet. Wenn ein Verhaltensmuster präsentiert wird, sollen die Lernenden erzählen, wie es in ihrem Land üblich ist, was im Vergleich zu Deutschland anders ist, usw., wie etwa in Lektion 9, Band 1, Teil A5 und A6. Zuerst wird vermittelt, was man bei einer deutschen Einladung beachten muss und dann sollen sich die Lernenden dazu äußern, was ein Ausländer in ihrem Land bei einer Einladung beachten muss. Nach dem Hinweis im Handbuch für den Unterricht soll darüber in der Klasse diskutiert werden. Zur Diskussion werden die Kursteilnehmer ziemlich oft angeregt. Sie sollen auch über Gründe diskutieren, warum es in ihrem Land anders ist. Dieses Moment ist im Prozess der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz sehr wichtig und sollte nicht vernachlässigt werden.

Auch die Übung in Form eines Rollenspiels taucht bei der Arbeit mit Verhaltensmustern auf. In Rollenspielen sollen die Lernenden das

Verhalten in alltäglichen Situationen üben und Kommunikationsstrategien trainieren. Außer Rollenspielen, die schon im Lehrbuch eingeführt sind, werden diese Übungsformen ab und zu als Zusatzübungen im Handbuch für den Unterricht empfohlen. Die Lernenden sollen dabei Dialoge, Telefongespräche spielen oder Theaterinszenierungen realisieren. Der fremdperspektivische Ansatz ist auch in diesen Übungen sichtbar, wie z. B. in der Lektion 14 der *Sprachbrücke 1*. In dieser Lektion wird erläutert, dass die Höflichkeit auch kulturspezifisch ist und in der Übung B6 soll eine Einladung zum Essen gespielt werden, entweder so, dass man sagt, was man denkt, oder nicht.

D: Stereotype und Vorurteile

Eine besondere Aufmerksamkeit wird den Stereotypen und Vorurteilen gewidmet. Diese Problematik wurde sogar zum Thema der ersten Lektion der *Sprachbrücke 2* gemacht, wird aber auch im Rahmen anderer Lektionen und auch in den Arbeitsheften immer wieder behandelt, etwa in Form eines Kommentars, wie in der Lektion 9, wo die Hauptmahlzeiten in Deutschland präsentiert werden und eine Kommentarfürsage sagt: „*Ich dachte, die Deutschen essen nur Sauerkraut*“; darauf antwortet eine andere Kommentarfürsage (L9, B3): „*Das ist wohl ein Vorurteil*“. Zur Abbauung der Vorurteile gibt es im Lehrwerk Übungen, wo die Lernenden aufgefordert werden, über verschiedene Vorurteile zu sprechen; entweder werden sie nach ihren Vorstellungen direkt gefragt, oder sie arbeiten mit Vorurteilen und Stereotypen, die in einem Text erklingen. Insgesamt werden stereotype Vorstellungen und diese Problematik oft behandelt. Als Beispiel könnte man eine Übung im Arbeitsheft zum Lehrbuch 1 anführen (L7, A1), wo die Lernenden gefragt werden, ob es in ihrem Land Vorurteile über die Deutschen oder anderen Nationen gibt und ob es in anderen Ländern Vorurteile über Ihr Land gibt. Dann sollen sie versuchen, diese Vorurteile zu widerlegen.

3.3.5. Blick³⁰

3.3.5.1. Allgemeine Beschreibung

Dieses Lehrwerk wendet sich an Jugendliche und junge Erwachsene mit Grundkenntnissen der deutschen Sprache und führt in drei Bänden zur Zentralen Mittelstufenprüfung. Grundstufenkenntnisse werden wiederholt, vertieft und gefestigt. Zu jedem Band gehören

³⁰ (Fischer-Mitziviris u. a 1995)

Lehrbuch, Arbeitsbuch, Hörkassette, CD und ein Lehrerhandbuch. Das Lehrerhandbuch bietet zu den einzelnen Lektionen Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung und Hinweise zu den Sozialformen. Es enthält weiter Anleitung zu den Spielen mit Kopiervorlagen und Transkriptionen der Hörtexte, Tests mit Lösungen und auch Lösungen der Übungen im Arbeitsheft.

3.3.5.2. Analyse

A: Inhaltliche Ebene

Die Verhaltensmuster werden in allen drei Bänden vermittelt, es werden viele Themen aus dem alltäglichen Leben behandelt, meistens Themen aus dem Erfahrungsbereich von jungen Erwachsenen und Jugendlichen. Dabei wird auch auf die Spezifika des Lebens in Deutschland eingegangen; wie man sich um einen Ausbildungsplatz bewirbt (Band 2, Lektion 1), wie die Studenten in den Ferien „jobben“ (Band 2, Lektion 6, B2), um Geld zu verdienen und sich ein paar „Extras“ leisten zu können, über die Abschlussfeier für die Abiturienten und so weiter, es wird sogar das Thema Sucht und Abhängigkeit angesprochen. Alles wird sehr authentisch dargestellt und bietet dem Lernenden einen Blick in die deutsche Realität, aus der Perspektive eines Jugendlichen. Die Personen, die in den einzelnen Lektionen auftauchen, sind meistens junge Leute zwischen 14 und 20 Jahre und die Verhaltensmuster und -regeln werden am Beispiel dieser Menschen dargestellt. Dadurch wird die Themenvielfalt teilweise beschränkt und auf einige alltägliche Situationen wird deswegen nicht eingegangen.

B: Vermittlungsform

Aussagen des expliziten Charakters über das Verhalten gibt es in diesem Lehrwerk in Form verschiedener Statistiken und Umfragen vor allem aus der Welt der Jugendlichen, wie zum Beispiel zum Thema Freizeit – „*Was machst du gern in deiner Freizeit?*“ (Band 1, Lektion 1, A1) oder zum Thema Lesen – „*Wann lesen deutsche Jugendliche?*“ (Band 2, Lektion 2, B1). Im Arbeitsbuch 3, Lektion 6, äußern sich vier Deutsche dazu, was sie über Schuhausziehen vor der Haustür denken. In folgender Übung sollen die Lernenden gleich ihre Meinung dazu sagen und über derartige Sitten in ihrem Land sprechen. Meistens aber erfolgt die Vermittlung implizit, aufgrund verschiedener Texte und Bilder.

Eine sehr häufig angewendete Textsorte, die das Verhalten authentisch und realistisch zeigt, sind Interviews deutscher Jugendliche über das behandelte Thema. Diese Texte kommen oft aus

den Jugendzeitschriften JUMA (Jugendmagazin) oder Treff. Die Jugendlichen erzählen hier über sich selbst, sie beantworten die vom Reporter gestellten Fragen und äußern dabei ihre Meinung zu der besprochenen Problematik. Solche Aussagen gibt es in jeder Lektion und sie zeigen das Verhalten der Deutschen in ihrer Vielfältigkeit, so wie es ist. Neben solchen Texten gibt es auch andere Textsorten, die die verfolgten Aspekte vermitteln: Statistiken, wie schon gesagt, Interviews, Briefe, Reportagen, Berichte und Sachtexte, in geschriebener Form oder in Form der Hörtexte, die auf den Hörkassetten zu finden sind und dessen Transkriptionen im Lehrerhandbuch dem Lehrer zur Verfügung stehen.

Was aber vor allem eine sehr wichtige Rolle bei der Vermittlung des Verhaltens in diesem Lehrwerk spielt, sind die literarischen Texte, die hier besonders stark vertreten sind. Es handelt sich dabei um Passagen aus den literarischen Werken, die von gegenwärtigen deutschen Autoren für den jugendlichen Leser geschrieben wurden. Die ausgewählten Passagen beziehen sich immer auf das Thema der Lektion. Es werden Jugendliche in verschiedenen, oft schwierigen Situationen dargestellt, zum Beispiel, wenn sie ein Problem in der Schule, Familie, mit der Liebe, Freunden, bei der Arbeitssuche usw. lösen müssen. Die Eingliederung dieser Texte ist wichtig und nützlich, nicht nur was die Vermittlung der Verhaltensmuster betrifft. Sie haben einen hohen Aussagewert über die deutsche Realität.

Das Bildmaterial in diesem Lehrwerk hat auch einen hohen Aussagewert, was die Verhaltensweisen der Deutschen betrifft. Bildmaterial in diesem Lehrwerk dient nicht nur als Ergänzung der Texte, sondern oft spielen die Bilder in der Lektion eine zentrale Rolle. Die ganzen Aufgaben und Übungen stützen sich oft auf ein Foto oder Bildgeschichte. Die Lernenden werden oft angeregt, Fotos oder Zeichnungen zu beschreiben und darüber nachzudenken, was da passiert (z. B. Verhalten der Schüler im Unterricht, Lehrbuch 1, Lektion 4, A3d). Es gibt auch Karikaturen, wie z. B. zum Thema Arbeitsteilung in der Familie (Lehrbuch 2, Lektion 1, C3), über die die Lernenden diskutieren sollen und die sie aus der Sicht der Frau/des Mannes beschreiben sollen. Die Auswahl der Fotos ist gelungen, sie zeigen Jugendliche bei verschiedenen Tätigkeiten, in der Disko (Lehrbuch 1, Lektion 1, C), in ihrer Freizeit, bei der Love-Parade in Berlin usw. Zu finden sind auch Fotogeschichten (Arbeitsbuch 1, Lektion 3, Übung 8).

C: Arbeitsverfahren

Mit den Bildern, die die Verhaltenweisen zeigen, wird oft kreativ gearbeitet, nur im geringen Maße gibt es Bilder, die nur als Dekoration der Texte, ohne jede Bemerkung und Hinweis, dienen. Die Verhaltensweisen, textgesteuert und auch bildgesteuert vermittelt, werden oft in den Diskussionen besprochen, wie zum Beispiel im Band 1, Lektion 2 im Teil D, der einen literarischen Text aus einem Jugendbuch enthält. Im Text wird über dem 18-jährigen Pit erzählt, der Mitglied einer Motorradclique ist, die ihre eigenen Gesetze hat. Die Lernenden sollen Argumente für und gegen diese Clique sammeln und eine Diskussion in der Klasse veranstalten. Nach der Diskussion über die Verhaltensweisen der Deutschen (meistens der deutschen Jugendlichen) werden diese auch mit der eigenen Kultur kontrastiert.

Die Methode des Vergleichs wird meistens mit Hilfe der Frage „*Wie sieht es bei ihnen aus?*“ eingesetzt, manchmal mit Hilfe einer Mini-Umfrage, die in der Klasse durchgeführt werden soll. Ein Beispiel dafür ist in Band 2, Lektion 4, Teil A zu finden. Dort geht es um eine Umfrage, in der über 2000 junge Menschen zwischen 14 und 29 Jahren im Auftrag des Magazins *Der Spiegel* danach gefragt wurden, was sie denken, wollen, lieben, hassen, gerne machen. Die Lernenden sollen zuerst die Umfrageergebnisse, unter Anderem Medienverhalten, Konsumverhalten usw. der jungen Deutschen beurteilen und dann darüber nachdenken, wie eine solche Umfrage in ihrem Land aussehen würde. Im Lehrerhandbuch wird empfohlen, dass die Lernenden eigene Umfrageergebnisse zusammenstellen und sie dann mit denen der deutschen Jugendlichen vergleichen sollen. Diese Arbeitsverfahren – Kulturkontrast und Diskussion – werden ab und zu auch in den Arbeitsheften angewendet (z. B. Arbeitsbuch 3, Lektion 1, Übung 10, Teil d: „*Wie sollte die ideale Familie aussehen? Wie sollten sich die einzelnen Familienmitglieder verhalten?*“). Meistens sollen die Lernenden über ihre Meinung und den Verhaltensweisen in ihrem Land schreiben und nicht erzählen, weil die Arbeitsbücher auch für die Hausarbeit geeignet sind.

Das Rollenspiel und dramapädagogische Übungen erscheinen nur selten, zum Beispiel im Band 2, in Lektion 4, wo sich die Heldin des literarischen Textes zur Ausbildung als Krankenschwester entschieden hat und ihre Eltern dagegen sind. Die Lernenden sollen eine Diskussion zwischen Lou und ihren Eltern spielen. Häufiger werden, wie schon gesagt, die Lernenden zur Diskussion über die dargestellten Verhaltensmuster angeregt, sie sollen sie kommentieren oder ihre

eigene Meinung zur Problematik äußern, wie in Lektion 6 des zweiten Bands, wo die Lernenden über Begriffe wie Heimweh und Fernweh sprechen sollen.

D: Stereotype und Vorurteile

Stereotype, Vorurteile und Klischees werden explizit im ersten Band dieses Lehrwerks behandelt und zwar in der ersten Lektion, Übung B3. Die Lernenden werden da gefragt, was sie als typisch deutsch betrachten und sollen über Stereotype diskutieren. Im Lehrerhandbuch wird betont, dass eventuelle Klischeevorstellungen gemeinsam besprochen werden sollten, was sehr richtig ist. Im dritten Band dieses Lehrwerks wird im Rahmen der Lektion 6, die sich mit dem Thema *Deutschland* beschäftigt, auch auf die Problematik der Stereotype und Vorurteile eingegangen. Zum Beispiel im Arbeitsheft (Übung 5) äußert sich ein Amerikaner, der schon viele Jahre in Deutschland lebt, dazu, was ihm auffällt. Seine Wertungen, positive und auch negative, sollten dann nicht nur notiert werden, wie es in dieser Übung passiert, sondern es sollte über sie mehr diskutiert werden. Es wäre natürlich besser, wenn die Problematik der Stereotype und Vorurteile nicht nur einmal und auf solche zusammenfassende Weise besprochen wäre, sondern auch an weiteren Stellen des Lehrwerks angesprochen wäre, zum Beispiel schrittweise bei einzelnen Themen, mit denen sich das Lehrwerk beschäftigt. Aber ansonsten wird mit den Stereotypen richtig gearbeitet.

3.3.6. Themen - Ausgabe in zwei Bänden³¹

3.3.6.1. Allgemeine Beschreibung

Das Lehrwerk richtet sich auf jugendliche und erwachsene Lernende ab etwa 15 Jahren. *Themen 1* richtet sich auf Lernende ohne Vorkenntnisse, der zweite Band knüpft thematisch und lexikalisch an den ersten Band an und führt zum „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“. Das Lehrwerkssystem von *Themen* ist in diesem Fall auf zwei Bände hin angelegt. Kursbücher werden von mehreren Materialien ergänzt, die entweder für den Lerner oder für den Kursunterricht bestimmt sind. Für die Lernenden gibt es zu jedem Kursbuch ein Arbeitsbuch, Kassetten und Beihefte (Glossare mit grammatischen und lexikalischen Erläuterungen). Dem Kursleiter (Lehrer) stehen dazu noch Lehrerhandbuch, kommunikatives Materialienbuch und zwei Programme – Folienprogramm und Hörverstehensprogramm - zur

³¹ (Aufderstrasse u. a. 1987)

Verfügung. Die ergänzenden Programme erweitern das Angebot an Übungen im Kursbuch und das Materialienbuch bietet in Form von Kopiervorlagen alle möglichen Formen von Arbeitsmitteln an, die geeignet sind, Kommunikation vorzubereiten, z. B. Lernspiele, Bildkarten usw. Eine große Hilfe für den Lehrer ist das Lehrerhandbuch, das Schritt für Schritt Aufbau, Reihenfolge und Methodik der vorgesehenen Übungen erläutert, auf Lehrziele der einzelnen Lektionsteilen eingeht und dem Lehrer ergänzende Informationen zu den einzelnen Themen bereitstellt. Es enthält auch Transkriptionen aller Hörübungen und Hörtexte.

3.3.6.2. Analyse

A: Inhaltliche Ebene

Im Rahmen der insgesamt 30 Lektionen werden viele Themen behandelt und mit dem Sprachniveau steigt stufenweise auch die Aufwendigkeit der Themen, von ganz alltäglichen Angelegenheiten wie Wohnen, Freizeit oder Einkaufen im ersten Band bis zur Politik und zu dem sozialen Bereich im zweiten Band. Durch Einordnung solcher Themen bekommen die Lernenden eine sehr ausführliche Information über das Leben in Deutschland. Es werden auch aktuelle Brennpunkte besprochen, wie zum Beispiel steigende Arbeitslosigkeit, Umweltschutz oder das problematische Sozialsystem. Solche Themen erweitern das Bild der deutschen Realität um eine weitere Dimension. Die Verhaltensmuster werden auch auf eine kritisch-realistische Weise dargestellt und die Fakten, oft in Form einer Statistik oder Sachtextes, bilden eine feste Grundlage dafür. Der Lehrer muss natürlich Interesse und Forderungen seiner Lernergruppe berücksichtigen und auch entscheiden, ob diese Themen für die Lernende interessant wären. Meiner Meinung nach ist dieses Lehrwerk eher für junge Erwachsene als für etwa 15-jährige Jugendliche bestimmt.

Den Umfang der dargestellten Verhaltensmuster im alltäglichen Leben der Deutschen ist ausreichend, es werden Verhaltensweisen in alltäglichen Situationen im ausreichenden Maße behandelt und auch um weitere, anspruchsvollere Bereiche ergänzt, wie bereits erklärt. Es werden auch Verhaltensmuster bei Angelegenheiten wie Geburt, Tod, Konfirmation oder Vermählung dargestellt (Band 2, Lektion 11, B1, S. 133). Weiter wird Verhalten z. B. am Tisch, am Feierabend, bei der Wohnungssuche, im Familienleben, im Urlaub usw. behandelt. Gelungen ist Lektion 15 im Kursbuch 1, die sich mit interpersonellen Beziehungen beschäftigt und über einen großen Aussagewert verfügt.

Es beinhaltet zum Beispiel Artikel darüber, wie junge Paare über Kinder, Karriere usw. nachdenken.

B: Vermittlungsform

Die explizite Vermittlungsform erscheint in *Themen* in Form der Statistiken, Berichte, z.B. ein Bericht über junge Ehepaare, die nicht gleich Kinder haben wollen (Band 1, Lektion 15, B2, S. 183), oder Texte, die einen sachlichen und informativen Charakter haben, wie z. B. eine „Checkliste für den Urlaub“, auf der notiert wird, welche Vorbereitungen man treffen soll, wenn man in den Urlaub fährt (Band 2, Lektion 2, Übung 2). Einen sehr expliziten Charakter haben auch Aussagen von Deutschen zu bestimmten Themen, zum Beispiel von vier Deutschen, was sie über jung und alt unter einem Dach denken (Band 2, Lektion 4, B1, S. 44). Eine wichtige Rolle spielt das Lehrerhandbuch, in dem es mehrere ergänzende Informationen gibt, unter anderem auch explizite Aussagen über Verhaltensmuster in verschiedenen Situationen. Mit Hilfe des Lehrerhandbuchs ist es dann klar, dass zum Beispiel Dialoge im Restaurant (Band 1, Lektion 4, B2, S. 50) bewusst ins Lehrwerk eingeordnet wurden, mit dem Ziel, auch die Tatsache aufzuzeigen, dass es in Deutschland üblich ist, dass ein Mann und eine Frau zusammen essen gehen und beide getrennt bezahlen. Diese Information könnte oder sollte sogar der Lehrer den Lernenden weitergeben. Eine ähnliche Rolle spielt das Lehrerhandbuch in der Lektion 7 des ersten Bandes, wo deutsche Gewohnheiten, was die Handlung *Geschenke geben* betrifft, näher erläutert werden. Neben diesen expliziten Aussagen, die nur einen kleinen Teil der dargestellten Verhaltensweisen bilden, verfügt dieses Lehrwerk über viele Text- und Bildmaterialien, die implizit das Verhalten der Deutschen darstellen.

Bei der impliziten Vermittlung des Verhaltens sind natürlich die Texte unverzichtbar. Eine oft benutzte Textsorte ist der Dialog oder das Interview. Weil sich dieses Lehrwerk (wie von den Autoren erläutert) auf den Erwerb der kommunikativen Fertigkeiten konzentriert, sind die dialogischen Textsorten als Vermittlungsform von kommunikativen Strategien ideal. In Form eines Dialogs wird das Verhalten im Familienleben gezeigt (Band 1, Lektion 15, B1, S. 182), wie man ein Konto eröffnet oder einen Kredit aufnimmt (Band 2, Lektion 10, B3, S. 125), was man am Feierabend macht (Band 1, Lektion 5, C, S. 68). Weiter sind es Erzählungen und Reportagen aller Art, in denen die deutsche Realität und der deutsche Alltag gezeigt werden und damit auch die Verhaltensweisen in verschiedensten Situationen. Als Beispiel kann man eine Erzählung nennen, die sich mit der Geschichte von drei

Ehen beschäftigt, die länger als 65 Jahre gehalten haben (Band 2, Lektion 4, B3, S. 50). Bei einigen Themen, wie etwa Familienleben oder Arbeit und Freizeit werden die Verhaltensmuster im Wandel der Zeit dargestellt, wie es früher war und wie es jetzt ist³². Außer diesen häufigen Textsorten sind in diesem Lehrwerk auch noch Anzeigen, Briefe, Zeitungs- oder Zeitschriftartikel zu finden. Literarische Texte gibt es manchmal am Ende der Lektion in Form eines Fortsetzungsromans oder eines Gedichtes oder einer kurzen Erzählung. Es sind oft lustige, ironische Texte, die zum Thema eine witzige Pointe hinzufügen.

Neben den Texten beteiligt sich auch das Bildmaterial an der Vermittlung der Verhaltensmuster, sowohl in Kursbüchern als auch in den Arbeitsheften. Bildmaterial spielt in *Themen* eine wichtige Rolle, das Kursbuch ist reich an farbigen Bildern und sieht dadurch sehr bunt aus. In Arbeitsheften sind die Bilder in schwarz-weißer Variante zu finden. Viele Fotos, Bildergeschichten, Fotogeschichten, Zeichnungen und Collagen zeigen Deutsche in alltäglichen Situationen. Sie funktionieren als Ergänzung der Texte und ihrer Visualisierung. Sie zeigen das, was schon im Text dargestellt wird, zum Beispiel bei einem Text, in dem es Aussagen von acht Kindern gibt, die davon erzählen, wie ihre Familie Abend verbringt (Band 1, Lektion 15, B2, S. 185). Eine besondere Rolle spielen die Bildercollagen auf der ersten Seite jeder Lektion, die sich auf das Thema der Lektion beziehen und oft als Anregung zur Diskussion dienen.

C: Arbeitsverfahren

Viele Vorschläge, wie der Lehrer mit dem Lehrwerk arbeiten soll, sind nicht gleich im Kursbuch beschrieben, sondern erst im Lehrerhandbuch zu finden. Bei der Arbeit mit den Verhaltensmustern, die in diesem Lehrwerk dargestellt werden, wird am häufigsten das Rollenspiel als Übungsform angewendet, mindestens im ersten Band von *Themen*. Es entspricht auch dem Konzept dieses Lehrwerks, das vor allem die kommunikativen Fertigkeiten der Deutschlernenden entwickeln möchte. Lernende sollen oft Dialoge oder Gespräche führen, meistens nach einem Schema, das im Kursbuch angeboten wird. Dabei üben sie kommunikative Strategien in alltäglichen Situationen, zum Beispiel beim Einkaufen, Wohnungsmieten (Band 1, Lektion 3, S. 42), beim Gespräch mit dem Personalchef bei einer Bewerbung (Band 1, Lektion 12, B3, S. 151) usw.

³² Mit „jetzt“ meinen die Autoren den Zeitraum, in dem dieses Lehrwerk entstand.

Zur Diskussion über die dargestellten Verhaltensweisen werden die Lernenden unter Anderem schon mit Hilfe der Collagen auf den ersten Lektionsseiten angeregt, wie es im Lehrerhandbuch geschrieben steht. Im Kursbuch passiert es meistens mit „*Was meinen Sie? Diskutieren Sie in der Klasse*“. Die Lernenden sollen ihre Meinung äußern und damit kontrastieren sie schon die Zielkultur mit der eigenen Kultur. Der Kulturvergleich als Methode erfolgt meistens auf diese Weise. Einen expliziten Charakter hat der Vergleich zum Beispiel beim Thema Freizeitaktivitäten, wo eine Statistik über die Freizeitaktivitäten der Deutschen dargestellt wird und die Lernenden eine Umfrage zu diesem Thema in der Klasse durchführen und anschließend deren Ergebnisse mit dieser Statistik vergleichen sollen. Ganz explizit verläuft die Kontrastierung auch beim Thema Feste und Bräuche, wo zuerst deutsche Feste beschrieben werden und dann die Lernenden über Feste und Bräuche in ihrem Land erzählen sollen. Meistens ist aber der Kulturvergleich schon mit der Diskussion verbunden, indem die Frage „*Und was denken sie darüber?*“ gestellt wird.

D: Stereotype und Vorurteile

Stereotype und Vorurteile werden im Band 2 in der zweiten Lektion angesprochen (S. 27). Es wird gefragt, ob die Deutschen dick, reich, pünktlich oder sparsam sind, ob sie immer arbeiten, nicht lachen können usw. In der nächsten Übung sollen Lernende erzählen, was man in ihrem Land an Deutschen komisch oder gut findet, das heißt, es wird bewusst nach Vorurteilen und Stereotypen gefragt. Danach soll im Kurs (laut Lehrerhandbuch) diskutiert und analysiert werden, ob es positive oder negative Urteile sind, welche Gründe es dafür gibt, ob es objektiv ist usw. Diesen Umgang mit stereotypen Vorstellungen finde ich richtig. Der Lehrer spielt dabei eine wichtige Rolle, weil er mit den Aussagen der Kursteilnehmer weiter arbeiten kann und die Stereotype auf ein höheres Niveau anheben kann. Besser wäre es nur, wenn die Stereotype auch in anderen Lektionen gleich bei der Darstellung der Verhaltensmuster behandelt würden, so wie in der *Sprachbrücke*.

3.4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Aufgrund der durchgeführten Analyse entstand eine Tabelle, die die Ergebnisse zusammenfasst. In jeder Zeile wird ein Lehrwerk beurteilt, die Spalten stellen einzelne Kriterien, in Stichworten gefasst, dar. Um die Tabelle interpretieren zu können, ist es notwendig, die einzelnen Kriterienfragen noch Mal nachzulesen.³³ Die Noten 1, 2 und 3 beantworten die Kriterienfrage:

1 = ja, Lehrwerk erfüllt das Kriterium, beste Note

2 = zum Teil, Lehrwerk erfüllt das Kriterium nur zum Teil

3 = nein, Lehrwerk erfüllt das Kriterium nicht, niedrigste Note

Kriterium Lehrwerk	Umfang	Bildmaterial	Textsortenangebot	Bildsortenangebot	explizite Vermittlung	Kulturkontrast	Rollenspiel	Diskussion	Stereotype
Německý s úsměvem	3	3	3	3	3	2	2	2	3
Deutsch für Gymnasien	2	2	1	2	2	3	2	2	3
Sprechen Sie Deutsch?	1	2	1	2	2	2	1	2	2
Sprachbrücke	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Blick	2	1	1	1	2	1	3	1	2
Themen	1	1	1	1	2	2	1	1	2

³³ Siehe Kapitel 3.2.2.

3.4.1. Unterschiede zwischen den tschechischen und den deutschen Lehrwerken

Für die Analyse habe ich absichtlich sowohl tschechische als auch deutsche Lehrwerke für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache ausgewählt um festzustellen, ob es Unterschiede in der Vermittlung der betrachteten Merkmale zwischen diesen zwei Gruppen gibt. Unter tschechischen Lehrwerken verstehe ich diejenigen, die überwiegend vom tschechischen Autorkollektiv zusammengestellt wurden. Überwiegend deswegen, weil es heute schon üblich ist, dass unter den Mitarbeitern auch Muttersprachler sind, die nicht nur die sprachliche Seite, sondern auch die inhaltliche Seite des Lehrwerks prägen können.

Schon allein in der Gestaltung des Inhalts könnte es einige Unterschiede geben. Die Autoren der tschechischen Lehrwerke könnten nämlich das Wissen, dass das Lehrwerk für tschechische Lernende geeignet ist, sehr gut nutzen. Nicht nur im Bereich der Grammatik, sondern auch gerade im Bezug auf kulturelle Merkmale. In den Lehrwerken könnten interkulturelle (deutsch-tschechische) Begegnungssituationen dargestellt werden und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Kulturen kontrastiv ausgearbeitet werden³⁴. Auch bei der Vermittlung der Verhaltensregeln wäre dieser Ansatz gut anwendbar. Wie ich aber festgestellt habe, die Vorteile, die dieses Vorwissen bietet, wurden bei der Zusammenstellung der analysierten Lehrwerke kaum genutzt. Zwei von diesen (*Německy s úsměvem* und *Deutsch für Gymnasien*) gehen sichtbar von der tschechischen Realität aus und anstatt zu zeigen, wie man sich in Deutschland in einer alltäglichen Situation verhält, werden eher Tschechen und ihr Verhalten dargestellt. Zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist es zwar notwendig, sich seiner eigenen Kultur bewusst zu sein, bevor man mit der fremden Kultur konfrontiert wird, die deutsche Realität sollte dabei aber nicht vernachlässigt werden. Wegen der Ausrichtung auf die tschechische Realität ist der Umfang der gegebenen Merkmale in diesen zwei tschechischen Lehrwerken nicht so groß wie bei den deutschen Lehrwerken. Dabei ist in den tschechischen Lehrwerken die Mischung beider Kulturen problematisch. Manchmal war es nicht möglich zu unterscheiden, welche Verhaltensmuster in die tschechische Kultur und welche in die deutsche gehören. Dies kann für den Lernenden verwirrend sein und kann zum Irrtum führen.

³⁴ Solche Lehrwerke, das heißt regionale, kulturspezifische und kulturkontrastive Lehrwerke fordert z. B. auch das *Mannheimer Gutachten* (Engel u. a. 1977).

Die in Deutschland herausgegebenen Lehrwerke, mit denen ich mich beschäftigt habe, zeigen deutsche Verhaltensweisen in ihrer Vielfältigkeit, sie gehen auch auf verschiedene kulturelle Spezifika ein. Es wird Wert darauf gelegt, dass ein authentisches Bild des Lebens in Deutschland vermittelt wird und dass die deutsche Realität immer im Hintergrund des Geschehens steht. Dadurch ist die Kulturvermittlung viel intensiver. Man kann es auch am Beispiel der Bildsorten beobachten. Während die tschechischen Lehrwerke bei der Vermittlung der Verhaltensweisen zusammengesetzte Zeichnungen bevorzugen, werden in deutschen Lehrwerken oft Fotos angewendet, die das alltägliche Leben in Deutschland authentisch darstellen und die über einen größeren Aussagewert verfügen.

Im Bereich der Arbeit mit den dargestellten Verhaltensweisen habe ich festgestellt, dass die Lernenden in den deutschen Lehrwerken öfter nach ihrer Meinung gefragt werden und öfter zur Diskussion angeregt werden als in tschechischen Lehrwerken. *Themen* und auch *Blick* sind Lehrwerke, die die kommunikative Kompetenz unterstützen und dabei spielt gerade die Diskussion eine wichtige Rolle. Im Prozess des Fremdverstehens und der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist sie nützlich, da dabei die Lernenden sozusagen „hinter“ das Verhalten kommen können und auch die Unterschiede zwischen beiden Kulturen zum Ausdruck gebracht werden können. Von den drei tschechischen Lehrwerken wurde am meisten über die dargestellten Verhaltensweisen im Lehrwerk *Sprechen Sie Deutsch* diskutiert, leider aber erst in den zwei letzten Bänden, vor allem im vierten Band.

3.4.2. Festgestellten Daten und ihre Bewertung

Ziel der durchgeführten Analyse war nicht, die Lehrwerke allgemein zu beurteilen, sondern sie nur hinsichtlich des zusammengestellten Kriterienkatalogs zu bewerten und daraus einige Schlussfolgerungen zu ziehen. Es ist klar, dass die deutschen Verhaltensmuster im Alltag nur einen kleinen Teil davon bilden, was das Lehrwerk vermitteln muss, und dass es kompliziert ist, allen Aspekten hinreichend Aufmerksamkeit zu widmen. Es müssen auch noch weitere Aspekte berücksichtigt werden, wie Alter der Lernenden, ihre Interessen, Vorkenntnisse usw.

Von den Lehrwerken, die ich analysiert habe, gehört nur *Sprachbrücke* zur Lehrwerkgeneration, die sich bewusst auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz orientiert. Bei den anderen Lehrwerken habe ich nicht erwartet, dass sie voll von expliziten

Aussagen über diese Merkmale sein werden und dass in Übungen ständig über Verhalten diskutiert wird oder Kulturkontrast bei jeder Gelegenheit verwendet wird. Es bedeutet aber nicht notwendig, dass sie deswegen über kein Potential hinsichtlich der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz verfügen könnten.

Die Sprachbrücke bildet eine Kategorie für sich selbst, weil sie alle Kriterien ausreichend erfüllt. Das Gegenstück ist das tschechische Lehrwerk *Německy s úsměvem*, das sich für das Ziel der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz als völlig unausreichend gezeigt hat. Es geht von der tschechischen Realität aus, vermittelt nur sehr wenige deutsche Verhaltensweisen und arbeitet nur selten mit ihnen. Bei jedem von den anderen vier Lehrwerken gibt es Bereiche, die sich bezüglich der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz als problematisch gezeigt haben und auch Bereiche, die eine gute Basis für die Erreichung des angestrebten Ziels bilden.

Beim Umfang der dargestellten Verhaltensmuster kann man sehen, dass jedes der analysierten Lehrwerke mindestens ein Teil von den Verhaltensmustern vermittelt, wenn nicht explizit, dann mindestens implizit. Das Verhalten im Alltag ist nämlich Bestandteil der Themen, die man als *Universalien* bezeichnet und die in allen Kulturen von Bedeutung sind. Jeder Mensch auf der Welt muss essen und trinken, jeder hat eine Mutter und einen Vater, jeder wohnt irgendwo usw. Damit aber der Lerner einen guten Blick in die deutsche Realität hat, sollten auch Themen behandelt werden, die für deutsche Kultur spezifisch sind. Diese Forderung erfüllen die deutschen Lehrwerke besser als die tschechischen.

Bei der Vermittlung der Verhaltensregeln spielen in den analysierten Lehrwerken die Texte die wichtigste Rolle und der Wirkung des Bildmaterials wird immer noch nicht genug Aufmerksamkeit gewidmet, vor allem bei tschechischen Lehrwerken. Da gehört zum Beispiel das Foto zur selten angewendeten Bildsorte, obwohl es einen hohen Aussagewert über die deutsche Kultur und ihre Merkmale hat, wie bereits im vorigen Kapitel gesagt. Allgemein wird in allen analysierten Lehrwerken mit dem Bildmaterial, das sich auf die Verhaltensweisen bezieht, wenig gearbeitet. Alle Bilder, die im Lehrwerk eingeordnet sind, können etwas vermitteln und sollten deswegen nicht ohne Kommentar gelassen werden. Meistens sollten die Lerner die Bilder ohne weitere Aufgaben nur beschreiben, um den neuen Wortschatz zu üben. Bilder können aber sehr gut bei den Übungen zur Wahrnehmungsschulung angewendet werden, damit der Lernenden für

seine eigene Seh- und Verstehensweise sensibilisiert wird. Diese Phase ist im Prozess des Fremdverstehens wichtig und allein die Bildbeschreibung könnte zu solcher Übungsform erweitert werden.

Zur Diskussion über die dargestellten Verhaltensmuster habe ich mich schon im vorigen Kapitel geäußert. Diese Übungsform bietet große Möglichkeiten zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und diese Chance sollte genutzt werden.

Nicht nur in der *Sprachbrücke*, sondern auch in *Blick* und *Themen* werden die Stereotype und Vorurteile vorbildlich behandelt, indem sie sowohl angesprochen als auch diskutiert werden. Das Lehrwerk *Deutsch für Gymnasien* hat leider gezeigt, wie es nicht aussehen sollte. Dort werden die bereits existierenden Stereotype und Vorurteile teilweise noch gefestigt.³⁵

Hinsichtlich der Vermittlung der Verhaltensmuster im deutschen Alltag habe ich also bei den meisten von den analysierten Lehrwerken einige Schwächen entdeckt, die eine Verbesserung erfordern, damit die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei den Deutschlernenden unterstützt wird. Bei jedem Lehrwerk ist es etwas anderes, wie die Tabelle mit den Ergebnisnoten zeigt. Diese Defizite können auf verschiedene Weise nachgeholt werden und die wichtigste Rolle dabei spielt die Persönlichkeit des Lehrers.

Falls das Lehrwerk die Verhaltensweisen zeigt, es jedoch nicht mit ihnen ausreichend arbeitet, kann der Lehrer ergänzende Übungen einordnen, die zum Beispiel in den vorgestellten Übungstypologien vorgeschlagen werden (Häussermann, Piepho 1996, Kap. 11), (Bachmann u. a. 1996), (Bausch u. a. 2003, Kap. 64).³⁶ Wenn schon allein der Umfang der dargestellten Verhaltensmuster im Lehrwerk unzureichend ist, können im Unterricht ergänzende Materialien eingesetzt werden, die sowohl den Umfang vergrößern, als auch weitere Arbeit damit anbieten. Das Angebot landeskundlicher Materialien, die diese Aufgabe erfüllen würden, ist groß. Schon allein in dieser Magisterarbeit wurden einige Projekte erwähnt, die sich als Ziel die Kulturvermittlung vorgenommen haben, zum Beispiel *Das Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde* (Mog 1994), in dessen Rahmen auch ein Arbeitsbuch mit dem Titel *Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität* (Behal-Thomsen 1993) entstand, das sich im Unterricht Deutsch als Fremdsprache verwenden lässt. Mehrere

³⁵ Siehe 3.3.2.2.

³⁶ Siehe Kapitel 2.4.1.

Publikationen und Materialienbücher sind in der Zusammenarbeit mit der Organisation *Inter Nationes* erschienen, die sich im Bereich der auswärtigen Kulturpolitik engagiert. Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an den tschechischen Schulen wäre zum Beispiel das zusätzliche landeskundliche Lehrmaterial *Deutschland für dich: bilaterales Landeskundeprogramm Tschechien - Deutschland* geeignet, das kulturkontrastiv angelegt ist. Es sind bis jetzt zwei Hefte erschienen - *Familie, Schule, Beruf* (Branická, Lisá 1998) und *Schüleraustausch* (Bližilová, Smatana 1998). Weitere landeskundliche Materialien wie zum Beispiel das interaktive, multimediale Sprachlernprogramm *Von der Ostsee bis zum Bodensee: Jugendliche vor dem Mikro* (Dürsch u. a. 1998) bieten einen guten Blick in die deutsche Kultur und können dem Lehrer helfen, den interkulturellen Ansatz im Unterricht zu realisieren. Das Angebot ähnlicher Materialien ist groß und ihre ausführliche Beschreibung gehört nicht zu den Zielen dieser Magisterarbeit.

4. **Schlussbemerkung**

In den achtziger Jahren begann sich im deutschen Sprachgebrauch der so genannte erweiterte Kulturbegriff durchzusetzen, unter dem man die ganze Lebenswirklichkeit verstehen kann. Diese Entwicklung hat auch die Fremdsprachenphilologien und -didaktik beeinflusst und die Kultur und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht rückten in den Vordergrund.

Wenn Menschen verschiedener Kulturen einander begegnen, treffen verschiedene Weltansichten, Wertorientierungen, Einstellungen aufeinander und es kann zu Fehlerinterpretationen und Missverständnissen kommen. Um in diesen Situationen erfolgreich kommunizieren zu können, benötigt man Fähigkeiten, die man unter den Begriff interkulturelle Kompetenz zusammenfassen kann. Da solche interkulturelle Begegnungssituationen heute zur alltäglichen Realität geworden sind, wurde die Entwicklung dieser Kompetenz auch zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts.

Im ersten Teil dieser Arbeit habe ich den Zusammenhang zwischen der Kultur und dem Fremdsprachenunterricht näher geklärt. Im Letzteren bildet der erweiterte Kulturbegriff schon heute einen festen Teil und wird im Rahmen des Landeskundeunterrichts vermittelt. Es ist jedoch schwierig geblieben, die richtige Themenauswahl zu treffen. Die vielen wissenschaftlichen Kulturkonzepte und -inhalte haben die Kulturauffassung für den Fremdsprachenunterricht und diese Problematik nur wenig beeinflusst und sie lässt sich mit dem Ausdruck *Qual der Wahl* charakterisieren.

Als in der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts die kommunikative Kompetenz zur interkulturellen erweitert wurde, rückte auch das Fremdverstehen in den Vordergrund. Die Untersuchung dieses Prozesses und die Erkenntnisse, die sich daraus ergeben, sollen Grundlage des Fremdsprachenunterrichts werden, der die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und damit auch die Verständigung und Toleranz zwischen den Nationen unterstützen möchte. Wie diese Kompetenz im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden kann und welche Übungen dabei eingesetzt werden sollen, habe ich im letzten Teil des Kapitels *Kultur und ihre Vermittlung* erläutert.

In der durchgeführten Analyse habe ich dann die Art und Weise untersucht, wie die deutschen Verhaltensmuster im Alltag in den ausgewählten Lehrwerken für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache vermittelt werden. Wie ich festgestellt habe, hat der

interkulturelle Ansatz die meisten der analysierten Lehrwerke nicht hinreichend beeinflusst. Vor allem bei den tschechischen Lehrwerken gibt es Bereiche, die hinsichtlich der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz Nachholbedarf haben, zum Beispiel der Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen. Die deutschen Lehrwerke waren in mehreren Hinblicken erfolgreicher, aber auch sie (außer der interkulturell ausgerichteten *Sprachbrücke*) haben einige Schwächen, die verbessert werden sollten. In diesen Fällen benötigt der Fremdsprachenunterricht also immer noch weitere Materialien, die die bestehenden Defizite ausgleichen. Ihre Auswahl ist groß und eine wichtige Rolle spielt dabei die Persönlichkeit des Lehrers, der den Unterricht in der Endphase gestaltet.

Die Möglichkeiten dieser Magisterarbeit waren jedoch begrenzt und diese Tatsache prägt auch die Ergebnisse der durchgeführten Analyse. Damit das Bild von der deutschen Kultur in den Lehrwerken für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache besser erforscht werden kann, müssen in die Analyse noch mehr Lehrwerke eingeschlossen werden. Auch die Anzahl der verfolgten Merkmale könnte erweitert werden, damit man eine breitere Übersicht über die Kulturvermittlung in den Lehrwerken bekommt.

5. Abstrakt

Diese Magisterarbeit beschäftigt sich mit dem Kulturbegriff und seiner Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Der erste, eher theoretische Teil dieser Arbeit, erläutert die Entwicklung und wissenschaftliche Auffassungen dieses Begriffs näher und macht dann seine Rolle und Funktion im Fremdsprachenunterricht transparent. Zugleich wird auch auf die Problematik der interkulturellen Kompetenz eingegangen, die oft gerade im Zusammenhang mit der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht auftaucht. Im zweiten, eher praktischen Teil, wird eine Analyse ausgewählter Lehrwerke für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache durchgeführt, die sich auf ein Kulturmerkmal der deutschen Kultur- Verhaltensmuster im Alltag- und seine Vermittlung konzentriert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Möglichkeiten der meisten der analysierten Lehrwerke, die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei tschechischen Schülern zu unterstützen, begrenzt sind. Die Persönlichkeit des Lehrers spielt eine wichtige Rolle, weil er den interkulturellen Ansatz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit Hilfe von ergänzenden Materialien erreichen kann.

Tato diplomová práce se zabývá pojmem kultura a jejím zprostředkováním ve vyučování cizích jazyků. První, teoreticky zaměřená část této práce, objasňuje vývoj a vědecká pojetí tohoto pojmu a dále zprůhledňuje jeho roli a funkci ve vyučování cizích jazyků. Zároveň pojednává i o tak zvané interkulturní kompetenci, která se často objevuje právě v souvislosti se zprostředkováním kultury ve vyučování. V druhé, spíše prakticky zaměřené části, je provedena analýza vybraných učebnicových souborů německého jazyka, která se soustředí na jeden ze znaků kultury - vzory chování v každodenním životě v německé kulturní oblasti - a na jejich zprostředkování. Výsledky této analýzy ukázaly, že možnosti většiny těchto analyzovaných učebnic podporovat rozvoj interkulturní kompetence u českých žáků jsou omezené a že významnou roli v tomto procesu hraje učitel, který může i přesto s pomocí doplňujících materiálů interkulturní pojetí vyučování německého jazyka realizovat.

6. Literaturverzeichnis

- ALTHAUS, H.J. Landeskunde: Anmerkungen zum Stand der Dinge. In *Info DaF*, Jg. 26, 1/1999. München: Iudicium, 1999, S. 25-36. ISSN 0177-5596.
- BACHMANN, S.; GERHOLD, S.; WESSLING, G. Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel - neu. In *Zielsprache Deutsch 27 (2)*. Tübingen: Stauffenburg, 1996, S. 77 - 91. ISSN 0341-5864.
- BAUSCH, K.R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 1995. ISBN 3-7720-1788-6.
- BAUSCH, K.R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 2003. ISBN 3-8252-8043-8.
- BAUSINGER, H. Zur Problematik des Kulturbegriffs. In WIERLACHER, A. (Hrsg.). *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Bd. 1. München: UTB, 1980, S. 57-69. ISBN 3-7705-1810-1.
- BAUSINGER, H. Stereotypie und Wirklichkeit. In WIERLACHER, A.; EGGERS, D.; ENGEL, U. (Hrsg.); u. a.. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 14. München: Iudicium, 1988, S. 157-170. ISBN 3-89129-150-7.
- BAUSINGER, H. *Typisch deutsch? Wie typisch sind die Deutschen?* München: C.H. Beck Verlag, 2000. ISBN 3-406-42148-2.
- BEHAL-THOMSEN, H.; LUNDGUIST-MOG, A.; MOG, P. *Typisch deutsch? : Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin u. a. : Langenscheidt, 1993. ISBN 3-468-49446-7.
- BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES GOETHE-INSTITUTS. 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In WIERLACHER, A. (Hrsg.); EGGERS, D. (Mitarb.); u. a. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 18. München: Iudicium, 1992, S. 547-551. ISBN 3-89129-154-X.
- BERKING, H. Kultur-Soziologie: Mode und Methode? In BERKING, H.; FABER, R. (Hrsg.). *Kultursociologie-Symptom des*

- Zeitgeistes?* Würzburg: Königshausen & Neumann, 1989. ISBN 3-88479-408-6.
- BIECHELE, M.; PADRÓS, A. *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. München: Goethe-Institut Inter Nationes, Langenscheidt, 2003. ISBN 3-468-49643-5.
 - BLÍŽILOVÁ, H.; SMATANA, J. *Deutschland für dich: Bilaterales Landeskundeprogramm Tschechien - Deutschland: Schüleraustausch. Schülerheft*. Bonn: Inter Nationes, 1998.
 - BRANICKÁ, J.; LISÁ, D. *Deutschland für dich: Bilaterales Landeskundeprogramm Tschechien - Deutschland: Familie, Schule, Beruf: Schülerheft*. Bonn: Inter Nationes, 1998.
 - BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998. ISBN 3-89331-361-3.
 - DÜRSCH, B.; HAPPE, M.; WOLF, U. *Von der Ostsee bis zum Bodensee : Jugendliche vor dem Mikro*. Bonn : Inter Nationes, 1998.
 - ENGEL, U. u. a. *Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 1. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1977. ISBN 3-87276-010-6.
 - HÄUSSERMANN, U.; PIEPHO, H.E. *Aufgaben - Handbuch: Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Kap. 11: Aufgaben und Übungen als Anstöße zu interkulturellem Lernen. München: Iudicium, 1996. ISBN 3-89129-269-4.
 - HENDRICH, J. u.a. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.
 - HENRICI, G.; RIEMER, C. (Hrsg.) u. a. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994. ISBN 3-87116-958-7.
 - HOFSTEDE, G. *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen - Organisationen - Management*. Wiesbaden: Gabler, 1993. ISBN 3-409-13157-4.
 - HU, A. Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle? In BREDELLA, L. (Hrsg.). *Verstehen und*

Verständigung durch Sprachenlernen? Bochum: Brockmeyer, 1995, S. 487 - 495. ISBN 3-8196-0339-5.

- HU, A. Warum „Fremdverstehen“? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines „interkulturell“ verstandenen Sprachunterrichts. In BREDELLA, L.; CHRIST, H.; LEGUTKE, M.K. (Hrsg.). *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr, 1997, S. 34 - 54. ISBN 3-8233-5289-X.
- HUDSON-WIEDENMANN, U. *Cultural Studies* und Kulturthematische Praxis. In WIERLACHER, A. u. a. (Hrsg.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 25. München: Iudicium, 1999, S. 187-211. ISBN 3-89129-161-2.
- KAST, B.; NEUNER, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt, 1994. ISBN 3-468-49445-9.
- KIEWEG, W. Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung und Evaluierung von Lehrwerken für das Unterrichtsfach Englisch - dargestellt am Schülerbuch als Leitmedium. In VOGEL, K.; BÖRNER, W. (Hrsg.). *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht: Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: AKS - Verlag, 1999, S. 33 - 66. ISBN 3-925453-29-6.
- KNAPP-POTTHOFF, A. Zur Rolle von Lernmaterial für Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenlehrerausbildung und Fremdsprachenforschung. In BAUSCH, K.R.; CHRIST, H.; KÖNIGS, F.G.; KRUMM, H.J. (Hrsg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1999, S. 97 - 104. ISBN 3-8233-5303-9.
- KRAMER, J. *British Cultural Studies*. München: Fink (UTB), 1997. ISBN 3-8252-8134-5.
- KRAMSCH, C. Andere Worte - andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur. In BREDELLA, L. (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Bochum: Brockmeyer, 1995, S. 51 - 66. ISBN 3-8196-0339-5.
- KRETZENBACHER, H.L. Der erweiterte Kulturbegriff in der außenpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland.

In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 18. München: Iudicium, 1992, S. 170 - 196. ISBN 3-89129-154-X.

- KROEBER, A.L.; KLUCKHOHN, C. *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Random House, 1952.
- KRUMM, H.J. Stockholmer Kriterienkatalog. In *Handbuch für Spracharbeit*. Teil 3/1990. München: Goethe Institut, 1990.
- KRUMM, H.J. Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In BAUSCH, K.R.; CHRIST, H.; KÖNIGS, F.G.; KRUMM, H.J. (Hrsg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1999, S. 119 - 128. ISBN 3-8233-5303-9.
- KRUSCHE, D.; WIERLACHER, A. (Hrsg.). *Hermeneutik der Fremde*. München: Iudicium, 1990. ISBN: 3-891-29243-0.
- MALETZKE, G. *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996. ISBN 3-531-12817-5.
- MATTHES, J. (Hrsg.). „Zwischen“ den Kulturen? In Ders. (Hrsg.). *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen: Schwartz, 1992, S. 3-9. ISBN 3-509-01586-X.
- MEIJER, D.; JENKINS, E.M. Landeskundliche Inhalte - die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. In *Fremdsprache Deutsch*, 1998, Heft 18, S. 18-25. ISBN 3-12-675536-4.
- MOG, P. in Zusammenarbeit mit ALTHAUS, J.H. *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin, München: Langenscheidt, 1994. ISBN 3-468-49443-2.
- MÜLLER, B.D. (Hrsg.). *Konfrontative Semantik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1981. ISBN 3-88146-268-6.
- MÜLLER-JACQUIER, B. *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*. Koblenz: Universität Koblenz - Landau, Abt. Koblenz, 1999.
- NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. München: Goethe-Institut Inter Nationes, Langenscheidt, 2003. ISBN 3-468-49676-1.

- NÜNNING, A. (Hrsg.). *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2004. ISBN 3-476-01889-X.
- OPLER, M.E. Kulturthemen. In BERNSDORF, W. (Hrsg.). *Wörterbuch der Soziologie*. Zweite, neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Enke, 1969, S. 609 - 611.
- PAULDRACH, A. Eine unendliche Geschichte: Anmerkung zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In *Fremdsprache Deutsch*, 1992, Heft 6, S. 4 - 15.
- PENNING, D. Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts - fächerübergreifend und /oder fachspezifisch? In *Info DaF*, Jg. 6. München: Iudicium, 1995, S. 624 - 640. ISSN 0177-5596.
- PETRUSEK, M. (red.). *Velký sociologický slovník*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-7184-164-1.
- STAHL, G. K.; KALCHSCHMID, A. Evaluation eines kurzzeitigen Auslandsaufenthaltes von Auszubildenden. In: *Personal*, 52 (1), 2000, S. 22-27.
- THOMAS, A. Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In *IMIS-Beiträge*. Heft 10. Osnabrück: IMIS, 1999, S. 91-130.
- THOMAS, A.; KINAST, E.U.; SCHROLL-MACHL, S. (Hrsg.). *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003. ISBN 3-525-46166-6.
- TRIM, J.; NORTH, B.; COSTE, D. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Langenscheidt, 2001. ISBN: 3-468-49469-6.
- *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-337-X.
- WEIMANN, G; HOSCH, W. Kulturverstehen im Deutschunterricht: Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In *Info DaF*, Jg. 20. München: Iudicium, 1993, S. 514 - 523. ISSN 0177-5596.
- WELSCH, W. Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45, 1995, Nr. 1, S. 39-44.

- WIERLACHER, A.; ALBRECHT, C. (Hrsg.). *Kulturthema Fremdheit*. München: Iudicium, 1993. ISBN 3-89129-037-3.
- WIERLACHER, A.; NEUMANN, G.; TEUTENBERG, H.J. (Hrsg.). *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder*. Berlin: Akademie, 1993. ISBN 3-05-002367-8.
- WIERLACHER, A. (Hrsg.). *Kulturthema Toleranz: Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung*. München: Iudicium, 1996. ISBN 3-89129-074-8.
- WIERLACHER, A.; BOGNER, A. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart; Weimar: Verlag J.B. Metzler, 2003. ISBN 3-476-01955-1.

Lehrwerke:³⁷

- AUFDERSTRASSE, H.; BOCK, H.; GERDES, M. u. a. *Themen: Ausgabe in zwei Bänden. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch 1*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1987. ISBN 80-85784-14-9. [weitere Materialien: Arbeitsheft, Audiokassetten, Glossare, Materialienbuch, Lehrerhandbuch]
- DRMLOVÁ, D., HOMOLKOVÁ, B.; KETTNEROVÁ, D.; TESAŘOVÁ, L. *Německy s úsměvem*. Praha: Exact servis, 1994. ISBN 80-901380-5-5. [weitere Materialien: Kassetten, Wörterbuch, Übungsheft]
- DUSILOVÁ, D.; KOLOCOVÁ V.; BROŽÍKOVÁ, L. u. a. *Sprechen Sie Deutsch? 1: Kniha pro učitele*. Praha: Polyglot, 2000. ISBN 80-86195-09-0. [weitere Materialien: Kassetten]
- FISCHER-MITZIVIRIS, A.; JANKE-PAPANIKOLAOU, S. u. a. *Blick 1: Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene*. Ismaning: Hueber, 1995. ISBN 3-19-001573-2. [weitere Materialien: Arbeitsbuch, Kasette, 2 CDs, Lehrerhandbuch]
- HOG, M. MÜLLER, B.D., WESSLING, G. *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung: ein Deutschkurs für Fortgeschrittene*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1984. ISBN 3-12-556900-1.
- HÖPPNEROVÁ, V.; JANDOVÁ, H. *Deutsch für Gymnasien 1: Grundlagenlehrbuch*. Praha: Scientia, 1994. ISBN 80-85827-73-5. [weitere Materialien: Lehrerhandbuch, Begleiter, Kassetten]

³⁷ Bei Lehrwerken, die aus mehreren Bänden bestehen, wird immer nur erster Band angeführt. Angaben zu anderen Bänden und zu den ergänzenden Materialien sind analog.

- MEBUS, G.; PAULDRACH, A.; RALL, M.; RÖSLER, D. *Sprachbrücke 1: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Verlag Klett Edition Deutsch, 1994. ISBN 3-12-557100-6. [weitere Materialien: Kassetten, Handbuch für den Unterricht, 2 Arbeitshefte, Tonkassetten zu den Arbeitsheften, Glossare]

Bilder:

- BIECHELE, M.; PADRÓS, A. *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. München: Goethe-Institut Inter Nationes, Langenscheidt, 2003, S. 45. ISBN 3-468-49643-5.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998, S. 29. ISBN 3-89331-361-3.
- HOFSTEDE, G. *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen - Organisationen - Management*. Wiesbaden: Gabler, 1993, S. 19, 22. ISBN 3-409-13157-4.
- KAST, B.; NEUNER, G. (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt, 1994, S.9. ISBN 3-468-49445-9.
- PAULDRACH, A. Eine unendliche Geschichte: Anmerkung zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In *Fremdsprache Deutsch*, 1992, Heft 6, S. 5.
- THOMAS, A. Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In *IMIS-Beiträge*, Heft 10. Osnabrück: IMIS, 1999, S. 106.