

From Shakespeare to Modern Ages

**Landeskunde zwischen Theorie und praktischer
Umsetzung.
Am Beispiel von einigen in Ägypten eingesetzten
Lehrwerken**

Dr. phil. Karim Mohamed Mahmoud

Sprachenfakultät Al-Asun, Suez-Kanal Universität

Abstract. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den didaktischen Ansätzen der Landeskunde, wobei der interkulturelle Ansatz im Mittelpunkt steht. Es wird versucht, die Umsetzung und Probleme am Beispiel von Lehrwerken darzustellen und zu veranschaulichen. Es handelt sich dabei um eine „Schreibtischevaluation“. Die Analyse erfolgt anhand von erkenntnisleitenden Fragen, die zwecks der Analyse formuliert werden.

Einleitung

In einer Globalisierungswelt spielt Fremdsprachenlernen eine sehr wichtige Rolle. Fremdsprachenlernen ist auch eine Auseinandersetzung mit der Kultur des Zielsprachenlandes. Ein berühmtes Zitat von Johann Wolfgang von Goethe besagt: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“, d. h. Fremdsprachenlernen hilft dabei, den Horizont zu weiten und den Blick nicht nur für die Fremdsprache bzw. die andere Kultur, sondern vielmehr für die eigene Sprache zu schärfen. Insofern kann man davon ausgehen, dass Sprache und Landeskunde unauflösbar miteinander verbunden sind. In dieser Hinsicht geht die vorliegende Arbeit der Frage nach, wie wird Landeskunde in den ausgewählten Lehrwerken vermittelt? Dabei wird auch gefragt, wie Landeskunde dargestellt bzw. umgesetzt und welche Probleme ergeben sich dabei im DaF-Kontext? Die Ergebnisse können den Lehrern bei der Auswahl eines Kursbuchs vor allem mit dem Fokus auf Landeskunde helfen.

Anfangs werden einige für dieses Thema wichtige Begriffe definiert, wie z. B. Landeskunde und Kultur. Dann befasst sich die vorliegende Arbeit mit Landeskunde; ihrem Begriff und ihren didaktischen Ansätzen. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die ausgewählten Lehrwerke. Im Fach Deutsch als Fremdsprache kann

man die Lehrwerke, die Landeskunde thematisieren in zwei Gruppen teilen, nämlich allgemeine Lehrwerke und landeskundliche Lehrwerke. Für allgemeine Lehrwerke gibt es verschiedene Generationen, wie z. B. GÜM (keine explizite Landeskunde), AVL/ALL (meist keine explizite Landeskunde), kommunikative Didaktik (Landeskunde untergeordnet), interkultureller Ansatz (Landeskunde und interkulturelles Lernen im Vordergrund) und die Lehrwerke, in denen kein einheitliches methodisches Konzept mehr erkennbar ist. Für landeskundliche Lehrwerke findet man Regionalspezifische Lehrwerke (allgemeinsprachlich, landeskundespezifisch), Kompendien und Gesamtdarstellungen, DACH-Konzept, Lehrwerke für Orientierungskurse und Kulturwissenschaftlich orientierte Lehrwerke ‚Erinnerungsorte‘. Um differenzierte Daten zu erhalten wurden zwei verschiedene Lehrwerke bzw. Sprachniveaus ausgewählt, nämlich Schritte 1 international A1 (Schulbuchausgabe für Ägypten) und Menschen B1. Die beiden Lehrwerke sind modern und ziemlich neu. Es geht vor allem um die Darstellung bzw. Umsetzung der Landeskunde in den ausgewählten Lehrwerken.

Für die vorliegende Analyse wurden Leitfragen formuliert und in Form eines Kriterienkatalogs dargestellt. Um die Analyse möglichst systematisch und reliabel zu machen, werden die gleichen Fragen an den beiden Lehrwerken gestellt.

Begriffsbestimmung

Was bedeutet eigentlich Landeskunde? Da „Kultur“ als Gegenstand der „Landeskunde“ anzusehen ist, kann „Landeskunde“ ohne einen Kulturbegriff nicht auskommen. Deshalb ist es notwendig, die beiden Begriffe am Anfang zu erläutern. Für Landeskunde gibt es nach Erdmenger in der deutschen Sprache verschiedene Bezeichnungen „Kulturkunde, Kulturanthropologie (cultural anthropology), Kulturstudien (cultural studies), Landesstudien (area studies), interkulturelle Studien (intercultural studies) und auch Landeswissenschaft oder Kulturwissenschaft“ (Erdmenger 1996:12). Aufgrund der verschiedenen Definitionsversuche für den Begriff der Landeskunde kann man davon ausgehen, dass es keine einheitliche und eindeutige Definition gibt. Nach Buttjes „[meint] Landeskunde

From Shakespeare to Modern Ages

[...] alle Bezüge auf die Gesellschaft(en), deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird“ (Buttjes 1995: 142). Laut ABCD-Thesen ist „Landeskunde im Fremdsprachenunterricht [...] ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinauswirken soll, z. B. durch Austausch und Begegnung“ (ABCD-Thesen 1990: 60). Außerdem wird Landeskunde nach Altmayer als Kulturwissenschaft bezeichnet, die den Lernern dabei helfen soll, deutschsprachige Texte und Diskurse zu verstehen (vgl. Altmayer 2007: 10).

Die Diskussion um den Kulturbegriff ist umfangreich und strittig. Nach Busche gibt es bis heute keine klare und einheitliche Definition von Kultur „Es herrscht nirgends ein geklärter Begriff der Kultur“ (Busche 2000: 69). Die lateinische Wurzel des Wortes „Kultur“ ist „Cultura“. Dieser Begriff ist vom Verb „colere“ (Pfleger, bearbeiten, bebauen) abgeleitet (vgl. ebd.: 70). In diesem Zusammenhang bedeutet Kultur im Gegensatz zu Natur (was von Menschen nicht geschaffen oder verändert wird) was vom Menschen hervorgebracht wird.

Im Landeskundekontext gibt es drei Bedeutungsvarianten von „Kultur“, nämlich dem traditionellen, erweiterten und offenen Kulturbegriff. Der enge oder traditionelle Kulturbegriff bezieht sich auf die Werke der hohen Kunst. Dieser Begriff repräsentiert das Schöne, Wahre und Gute. In diesem Zusammenhang beschränkt sich dieser Begriff nur auf Kunst und Geisteskultur (vgl. Altmayer 2007: 11).

Der erweiterte Kulturbegriff umfasst nicht nur diese Werke der hohen Kunst, sondern auch z. B. Arbeiterlieder, Comic, Literatur, Mode, Werbung, Rock- und Popmusik und sozialpolitische Themen z. B. das Problem der Umweltzerstörung (vgl. Altmayer 1997: 3). Dieser erweiterte Kulturbegriff wurde zugunsten des offenen Kulturbegriffs folgendermaßen kritisiert:

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

In der vorliegenden Arbeit stehen zwei Auffassungen von „Kultur“ im Mittelpunkt. Der interkulturelle Ansatz geht davon aus, dass „es sich bei ‚Kulturen‘ um reale, nach außen mehr oder weniger klar abgegrenzte und nach innen mehr oder weniger homogene, meist national oder ethnisch definierte Gruppen von Menschen handelt, die ‚objektiv‘ bestimmte Gemeinsamkeiten des Verhaltens, Wahrnehmens, Denkens und Fühlens ausweisen“ (Altmayer 2006: 48). Diese Auffassung von Kultur entspricht dem erweiterten Kulturbegriff und auch der dritten Bedeutung nach Busche „Kultur, in der man lebt“.

Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive wurde diese Auffassung von Altmayer 2006 kritisiert. Im Zeitalter der Globalisierung wird diese Vorstellung als „vollends obsolet“ betrachtet. Solches homogenisierende Kulturkonzept unterstützt Verallgemeinerungen und Pauschalisierungen (vgl. ebd.).

Des Weiteren wird aus kulturwissenschaftlicher Perspektive der „Bestand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht“, als „Kultur“ bezeichnet (vgl. ebd.: 51).

Geschichte der Landeskunde im FSU

Im Laufe der Zeit wurden sowohl die Rolle als auch die Aufgaben der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht geändert. Außerdem haben die allgemeinen politischen und pädagogischen Veränderungen einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Landeskunde (vgl. Buttjes 1995: 143).

Penning 1995 versucht in Anlehnung an Lueger 1991 die Geschichte der Landeskunde in Deutschland anhand der folgenden Überblicksdarstellung zu veranschaulichen:

From Shakespeare to Modern Ages

gesellschaftlicher Kontext, bildungspolitische Ziele	landeskundliche Konzeptionen	Aufgaben und Ziele des Fremdsprachenunterrichts
<p>seit ca. 1880:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kritik an tradierten Bildungsidealen – infolge wirtschaftlichen Aufschwungs und Kolonialpolitik: großer Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen und Kenntnissen über Wirtschaft, Verkehr, Institutionen usw. anderer Länder <p>Ausbau des Realschulwesens</p>	<p>REALIENKUNDE</p> <p>positivistisches Wissenschaftsverständnis</p> <p>Vermittlung nützlichen Faktenwissens über Land und Leute (Prinzip des Kanons)</p> <p><i>Völkerpsychologie</i></p>	<p>Neusprachliche Reformbewegung - Aufwertung des Fremdsprachenunterrichts</p> <p>starke Praxisorientierung: Vermittlung alltags- und wirtschaftssprachlicher Fertigkeiten</p>
<p>Anfang 20. Jh. (Höhepunkt 30er Jahre)</p> <ul style="list-style-type: none"> – nationale Erziehung; moralische und kulturelle Überlegenheit Deutschlands – seit 1933: nationalsozialistische Propagandapolitik – nach 1945 / 49: Idee der Völkerverständigung – Beginn europäischer Einigungspolitik: Forderung eines erweiterten Fremdsprachenangebots 	<p>KULTURKUNDE</p> <p>ganzheitliche Konzeption: „Wesensschau“ -Volks-/ Nationalcharakter</p> <p>antithetische Vergleiche, Überakzentuierung von Unterschieden</p> <p>Feindbildkonstruktion Kultur vs. Zivilisation</p> <p><i>rassekundliche Argumentation</i></p> <p>Verschärfung kulturkundlicher Ziele, „Volkheitskunde“</p> <p>Analyse von Stereotypen, Abbau von Vorurteilen</p> <p>Landeskunde in Bildungsplänen nicht explizit verankert</p> <p>zunehmender Legitimationsverlust kulturkundlicher Konzepte</p>	<p>Betonung des Bildungswertes fremder Sprachen und Literatur</p> <p>Schwerpunkt: Literaturbetrachtung - Ermittlung fremder Kulturmerkmale („Sprachdenkmäler“ als Orientierung)</p> <p>Degradierung neusprachlicher Fächer, insbesondere von Französisch</p> <p>Grammatik- und Literaturorientiertheit (Sprachlernen- Einblick in fremde Kultur)</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Bildungsreform – Ende der 60er Jahre: Studentebewegung – emanzipatorische, gesellschaftskritische Forderungen – Fremdsprachenbedarf von Handel und Industrie 	<p>LANDESKUNDE</p> <p>A) <i>sprachinhärente Landeskunde</i>: Landeskunde als Teil des Spracherwerbs (z.T. beschränkt auf Konnotationswissen)</p> <p>B) <i>problemorientierte Landeskunde</i>: Themen, die auf Entwicklungstendenzen des Ziellandes verweisen; interkulturelle Vergleiche</p> <p>LANDESWISSENSCHAFT</p> <p>Übernahme von Daten und Methoden sozialwissenschaftlicher Methoden</p>	<p>„Verlandeskundlichung“</p> <p>fertigkeitsorientierte Ziele (Sprechfertigkeit v.a. bezogen auf Alltagssituationen)</p> <p>Lernziele: kommunikative Kompetenz</p> <p>transnationale/ interkulturelle Kommunikationsfähigkeit</p>

Geschichte der Landeskunde (Lüger 1991: 22-23, zit. n. Penning 1995: 638)

Didaktische Ansätze der Landeskunde

Statt einer Geschichte der Landeskunde hat *Pauldrach* in Anlehnung an *Günter Weimann* und *Wolfram Hosch* (1991) zwischen drei didaktischen Ansätzen der Landeskunde (kognitiver Ansatz,

kommunikativer Ansatz und interkultureller Ansatz) unterschieden (vgl. Pauldrach 1992: 6).

Kognitiver Ansatz

Historisch wird dieser Ansatz als der älteste betrachtet. Er entstand in den 50er Jahren. Aus dem Stichwort „kognitiv“ kann man erschließen, dass es sich bei diesem Ansatz auf das reine Wissen (Faktenwissen) über das Zielland bezieht. Es geht hier in erster Linie um die Vermittlung der Informationen über das Zielland, dessen Sprache gelernt wird (vgl. Storch 1999: 286).

Die landeskundlichen Inhalte werden aufgrund des diesem Ansatz zugrunde liegenden Verständnisses von Kultur bestimmt, wobei Kultur meistens die „hohe Kultur“ gemeint wird. Nach diesem traditionellen Kulturbegriff stehen die geistigen und schöpferischen Leistungen aus den Bereichen Literatur, Musik, Philosophie, Geschichte usw. im Mittelpunkt (vgl. ebd.)

Landeskundliches Wissen hat ein nachgeordnetes Ziel im Fremdsprachenunterricht und Landeskunde findet erst im Fortgeschrittenen-Unterricht statt. Landeskunde ist in diesem Zusammenhang additiv. Sie wird in den Fremdsprachenunterricht nicht integriert, d. h. sie steht außerhalb des FSU. In Bezug auf die Inhalte werden die Themen aus verschiedenen Bezugswissenschaften wie Geschichte, Geografie, Soziologie, Literaturwissenschaft, Politikwissenschaft usw. abgeleitet. Die Lerner sollen systematische Kenntnisse über das Zielland erwerben, die die Lerner auswendig lernen sollen. Die Informationen werden in Form von Fakten, Zahlen, Daten, Statistiken, Tabellen usw. präsentiert (vgl. Biechele; Padros 2003: 26 f.).

Im Folgenden seien thesenhaft einige Kritikpunkte an diesem Ansatz genannt:

1. Die Auswahl der Lehrmaterialien ist willkürlich, wobei die persönliche Vorliebe der Lehrer als Kriterium für die Auswahl gilt (vgl. ebd. 23 ff.).
2. Die Fakten in den Lernmaterialien veralten schnell (vgl. ebd.)

From Shakespeare to Modern Ages

3. Der Bezug zur Gesellschaft und zur Praxis (z. B. wie die Lerner die Fremdsprache verwenden können) wird ausgeklammert (vgl. ebd.).
4. Es gibt ein Überangebot an Informationen, aus denen wenige für den Unterricht ausgewählt werden müssen.
5. Wozu brauchen die Lerner all diese Informationen, die die meisten Deutschen nicht kennen? Z. B. Kennen alle Deutschen die Anzahl der Einwohner oder der Bundesländer in Deutschland?

Kommunikativer Ansatz

Seit den 70er Jahren hat die Landeskunde in Folge der gesellschaftlichen Veränderungen und wissenschaftlichen Neuerungen eine „Neubestimmung“ erfahren. Das Verständnis von Sprache ändert sich, wobei sie als Medium betrachtet wird, mit dem man kommunizieren kann. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen die Kenntnisse, Einstellungen und Erfahrungen der Lerner. Insofern orientiert sich die Auswahl der landeskundlichen Inhalte an ihren Interessen und Bedürfnissen (vgl. Pauldrach 1992: 7).

Nach dem kommunikativen Ansatz wird Landeskunde nicht nur informationsbezogen, sondern vielmehr handlungsbezogen konzipiert. Sie orientiert sich an dem übergeordneten Ziel der kommunikativen Kompetenz. In diesem Zusammenhang soll sie dazu beitragen, dass die sprachlichen Handlungen im Alltag gelingen und alltagskulturelle Phänomene verstanden werden. Die Lerner dazu zu befähigen, mit Angehörigen der Zielsprache vor allem in Alltagssituationen zu kommunizieren, gilt als das Hauptziel (vgl. ebd.).

Landeskunde wird als ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts aufgefasst. In Bezug auf die Inhalte orientiert sie sich an den Situationen der Alltagskultur, wie z. B. Wohnen, Essen, Einkaufen usw., mit denen die Lerner sich in der Alltagskultur sprachlich angemessen verhalten können. Die Lehrmaterialien sind meistens authentische Texte (Werbeanzeigen, Zeitungstexte usw.), um die Sprachwirklichkeit möglichst genau wiederzugeben (vgl. Biechele; Padros 2003: 41 ff.).

Es geht in diesem Ansatz um die Vorbereitung der Lerner auf die Kommunikation in verschiedenen Situationen des Alltags im Zielland. Es stellt sich jedoch die Frage, ob alle Lerner die Chance haben ins Zielland zu fahren. Warum sollen die Lerner, die keine Chance ins Zielland zu fahren haben, diese Situationen Lernen?

Interkultureller Ansatz

Dieser Ansatz stellt eine Erweiterung des kommunikativen Ansatzes dar, wobei dieser Ansatz sich nicht nur auf die kommunikative Kompetenz beschränkt. Die kulturelle Kompetenz tritt neben der kommunikativen Kompetenz. In diesem Zusammenhang wird Kultur- und Fremdverstehen neben der kommunikativen Kompetenz als gleichberechtigtes Lernziel angesehen, da das Lernen einer Fremdsprache auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur ist (vgl. Pauldrach 1992: 8).

Bei diesem Ansatz geht es vor allem um die Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen (vgl. ABCD-Thesen 1990: 60). Dazu gehören auch die Wahrnehmungsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Relativierung von ethnozentrischen Sichtweisen und der Abbau von Vorurteilen usw.

Es geht auch um die Befähigung der Lerner dazu, die eigene und fremde Kultur besser zu verstehen. Die Schulung der Fähigkeit der Lerner zum Kulturvergleich spielt dabei eine wichtige Rolle, d. h. die Lerner sollen einen Vergleich zwischen den beiden Kulturen ziehen. Zudem soll ein Beitrag zur Völkerverständigung und auch zur friedlichen Koexistenz der Kulturen geleistet werden (vgl. Pauldrach 1992: 8).

Die Inhalte umfassen nach diesem Ansatz alle Formen der Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht und ihre Bedeutung im Land der Zielsprache und für die Lerner (Situationen, Personen, Feste usw.) (ebd. 6). In Bezug auf die Lehrmaterialien spielen die regionalen Lehrwerke eine wichtige Rolle dabei, wobei die Bedingungen und Voraussetzungen der jeweiligen Region bei ihrer Konzeption im Mittelpunkt stehen (vgl. Biechele; Padros 2003: 54).

From Shakespeare to Modern Ages

Pauldrach hat zwischen vier Merkmalen des interkulturellen Landeskundeunterrichts unterschieden:

1. „Konfrontative Semantik“: Die hinter den Wörtern stehenden gesellschaftlichen Wirklichkeit sowie ihre Funktion in der Gesellschaft soll deutlich gemacht werden (vgl. Pauldrach 1992: 11).
2. Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Landeskunde um das Feld „Alltagskultur“ und „Leutekunde“: Durch diese Erweiterung werden neue Themen als wichtige Gegenstände der Landeskunde betrachtet. Begrüßung- und Verabschiedungsrituale, verschiedene Bedeutungen der Farbsymbolik etc. hat Pauldrach als Beispiele erwähnt (vgl. ebd. 11 f.).
3. Fremdperspektive: Es geht hier um die Einbeziehung der Fremdperspektive, wobei der Ausgangspunkt der Lerner ernst genommen wird. Deutschland soll nicht nur aus deutscher Sicht dargestellt wird (ebd.).
4. „Rückbezüglichkeit des Blickes auf das Fremde, Konsequenzen für das Eigenbild“: Damit ist gemeint, dass die eigene Sprache und Kultur durch das Verstehen der fremden Sprache und Kultur besser verstanden werden (vgl. ebd.).

Gegen diesen Ansatz wurde von verschiedenen Kulturwissenschaftlern Kritik geübt. Thimme (1995) hat z. B. die interkulturelle Landeskunde als eigenen Ansatz für die Vermittlung der Landeskunde kritisiert. Er bezeichnet die interkulturelle Kompetenz als ein übergeordnetes Ziel, das mit anderen Zielen des kognitiven oder kommunikativen Bereichs zusammenhängt. Deshalb macht diese Abgrenzung von anderen Zielen keinen Sinn. Zudem kritisiert er auch die bei der Zielformulierung verwendeten Begriffe wie „friedliche Koexistenz“ oder „Völkerverständigung“. Sie sind seiner Meinung nach nicht „operationalisierbar“ und werden als eine Art politischer Propaganda verwendet (vgl. Thimme 1995: 134).

Altmayer hat auch den interkulturellen Ansatz aus kulturwissenschaftlicher Perspektive folgendermaßen kritisiert:

1. *Vielfalt und Unklarheit der Begrifflichkeiten zur Formulierung der Lernziele: Es ist noch unklar, was man unter „interkulturelle Kompetenz“, „interkulturelles Lernen“ und „interkulturelle Kommunikation“ versteht (vgl. Altmayer 2006: 46).*
2. Die ethnische Teilung nach „Kulturen“. Dieser Ansatz geht davon aus, dass es z. B. eine "deutsche Kultur" oder eine "ägyptische Kultur" gibt. *Unter „Kultur“ wird eine nationale und homogene Gruppe von Menschen verstanden, die z. B. Gemeinsamkeiten des Wahrnehmens und Verhaltens haben. Altmayer vertritt die Position, dass solche Vorstellung von „Nationalkulturen“ veraltet ist und es solche in den modernen Industriegesellschaften auch nicht mehr gibt. Zudem fördert dieser homogenisierende Kulturbegriff das Denken in stereotypisierenden Kategorien, d. h. er führt zu Verallgemeinerungen und Pauschalisierungen (vgl. ebd. 48).*
3. Die Lerner gelten als Repräsentanten ihrer „Kultur“, d. h. die Lerner nehmen das Fremde nur auf der Basis ihrer kulturellen Prägung wahr, wobei die individuelle Seite der Lerner nicht berücksichtigt wird (vgl. ebd. 48 f.).
4. Fremdsprachenlerner sind nach diesem Ansatz monokulturell sozialisiert und haben keine Erfahrung mit kultureller Pluralität, d. h. die Kommunikation über kulturelle Grenzen führt zu Missverständnissen und Kommunikationsabbrüchen, da die Lerner bei der Begegnung mit Fremden nur ihre eigenen kulturellen Muster anwenden (vgl. ebd. 49 f.).

Um einen Überblick über die drei Ansätze zu verschaffen, wird die folgende Tabelle von Pauldrach gezeigt:

Didaktisches Konzept	Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz
Didaktischer Ort	Eigenes Fach, selbständige Unterrichtseinheit	Im Fremdsprachenunterricht	Im Fremdsprachenunterricht
Übergeordnetes Ziel	Wissen: Systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	Kommunikative Kompetenz: in der Lage sein, sich ohne Missverständnisse zu verständigen	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen
Inhalte	Soziologie Politik Wirtschaft	Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten Wie Leute am Gemeinwesen teilnehmen Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten/ihren Lebensunterhalt sichern Wie Leute sich bilden	Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für die Lernenden

Landeskundliche Ansätze (Pauldrach 1992: 6)

Die ABCD-Thesen

Im Oktober 1988 wurde ein Treffen für Vertreter der Deutschlehrerverbände aus DACH-Ländern vom Goethe-Institut organisiert. ABCD steht für Österreich (Austria), die Bundesrepublik Deutschland, die Schweiz (Confederation Helvetica) und die DDR. Die Fachgespräche gingen um die Möglichkeit der Zusammenarbeit im Bereich der Landeskunde. Es wurden folgende Punkte vereinbart (vgl. ABCD-Thesen 1990: 60 f.):

1. Kooperation bei der Lehrerfortbildung.
2. Planung einer Buchreihe, die Informationen über deutschsprachigen Ländern bereitstellt.
3. Prinzipien entwickeln, an denen sich der Deutschunterricht und die Lehrwerkproduktion orientieren können.

Ein Folgetreffen fand im Mai 1990 in Leipzig statt. Die ABCD Thesen wurden erarbeitet und verabschiedet. Die ABCD–Thesen bestehen aus 22 Punkten bzw. Thesen, die von der Rolle der Landeskunde im DaF Unterricht handeln. Sie richten sich vor allem an Deutschlehrer. Den Thesen liegt die Auffassung zugrunde, dass Sprachunterricht gleichzeitig Landeskunde ist. Laut der ABCD-Thesen wird Landeskunde als Kombination von Sprachvermittlung

Dahlia Kashmiry, PhD

und kultureller Information verstanden (vgl. ebd.). In These 4 wurde die Hauptaufgabe der Landeskunde folgendermaßen definiert:

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden. (ABCD-Thesen 1990: 60)

Das DACH - (L) Konzept

Das DACH-L Konzept kann als Fortsetzung der ABCD-Thesen verstanden werden. Es hat sich aus den ABCD-Thesen entwickelt (besonders aus These 8 und These 21). DACH-L ist eine Kombination aus den ersten Buchstaben der Länder Deutschland, Österreich (Austria), Schweiz (Confederation Helvetica = CH) und Lichtenstein. Dieses Konzept zielt auf die Einbeziehung aller deutschsprachigen Länder im Fremdsprachenunterricht ab (vgl. Hackl; Langner; Simon-Pelanda 1997: 17 ff.).

Auf der Webseite des internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) wird vom DACH-Prinzip bzw. DACHL-Prinzip gesprochen. Man kann beim IDV nachlesen, was das DACH-Prinzip ist:

Das DACH-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus. (DACH-Prinzip 2013)

Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft

In allen Fremdsprachenwissenschaften herrscht allgemeiner Konsens darüber, dass der Erwerb einer fremden Sprache mit der Begegnung einer „fremden Kultur“ im Zusammenhang steht. Deshalb spielt die Landeskunde eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht. In dieser Hinsicht soll man nach den geeigneten Ansätzen für die Vermittlung landeskundlichen Wissens suchen.

Der interkulturelle Ansatz, der seit Ende der 80er Jahre als Leitfaden betrachtet wird, arbeitet mit einem homogenisierenden

From Shakespeare to Modern Ages

Begriff von „Kultur“. Dabei werden die Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe bestimmte Denk- und Handlungsweisen zugewiesen. Außerdem geht man davon aus, dass die Kommunikation über kulturelle Grenzen zu Missverständnissen und Kommunikationsabbrüchen führt. Nach Altmayer scheint diese Annahme besonders im Zeitalter der Globalisierung problematisch zu sein. Er vertritt die Meinung, dass man im Kontext der Landeskunde neue Konzepte braucht, die die individuelle Seite der Lerner berücksichtigen. Aus dieser Perspektive stellt Altmayer das Konzept der kulturellen Deutungsmuster und die Transformation der Landeskunde zur Kulturwissenschaft als Alternative dar (vgl. Altmayer 2008: 3).

Was ist „Kulturwissenschaft“?

Laut Altmayer geht es bei dem Begriff „Kulturwissenschaft“ weder um eine eigenständige Disziplin noch um ein neues „modisches Etikett“ für die bislang als „Geisteswissenschaften“ bekannten Wissenschaftsdisziplinen. Es geht vielmehr um ein innovatives Projekt, an dem viele verschiedene Wissenschaftsdisziplinen beteiligt sind. Bei diesem Projekt stehen die subjektiven Sinnzuschreibungen im Mittelpunkt. Er vertritt die Meinung, dass Wissenschaften sich primär über ihr erkenntnisleitendes Interesse an ihrem Forschungsgegenstand definieren. Der Gegenstand der kulturwissenschaftlichen Forschung wird von der Praxis her definiert. Es handelt sich hier in erster Linie um die Erleichterung und Verbesserung landeskundlicher Lernprozesse. Landeskunde sollte den Lernern eine Verstehens- und Verständigungskompetenz vermitteln, d. h. die Lerner sollen in der Lage sein, deutschsprachige Texte und Diskurse zu verstehen und daran zu partizipieren (vgl. Altmayer 2007: 9 ff.).

„Kulturelle Deutungsmuster“

Landeskunde als Kulturwissenschaft hat nichts mit Fakten und Zahlen, sondern vor allem mit „kulturellen Deutungsmustern“ zu tun, die als kulturwissenschaftlicher Forschungsgegenstand bezeichnet werden. Der seit den 70er Jahren in den hermeneutisch orientierten Sozialwissenschaften in Deutschland verwendete Begriff wurde von

Altmayer übernommen und weiterentwickelt. Nach Altmayer deuten wir die Welt und die Wirklichkeit auf der Basis von Mustern. Diese Muster werden im Sozialisationsverlauf erlernt und sind in der Regel in Diskursen als selbstverständlich vorausgesetzt. Wenn diese Muster im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeichert und überliefert sind, werden sie als „Kulturelle Deutungsmuster“ bezeichnet. Jede Gruppe, solange sie als Gruppe definiert (z. B. Familienmitglieder), verfügt über einen rudimentären Bestand an gemeinsamen kulturellen Deutungsmustern. In diesem Zusammenhang wird der Vorrat an den kulturellen Deutungsmustern, die einer Gruppe zur Verfügung steht, als „Kultur dieser Gruppe“ bezeichnet (vgl. Altmayer 2006: 51).

Im Begriff „kulturelles Deutungsmuster“ bezieht sich das Epitheton „kulturell“ nicht auf den Begriff „Kulturen“ als national definierte Gruppen von Menschen. Es geht vielmehr um die diskursive Deutung der Wirklichkeit. Außerdem werden die Deutungsmuster nicht immer neu erfunden, d. h. sie werden meistens im kollektiven Wissensfundus einer Gruppe vorhanden und dort textuell gespeichert und überliefert. Darüber hinaus werden die Lerner nicht mehr als Repräsentanten ihrer Nationalkultur, sondern in erster Linie als Individuen betrachtet, denen einen offenen Fundus von kulturellen Mustern zur Verfügung steht, mit dem sie die Situationen deuten und bewerten (vgl. Altmayer 2006: 51).

Im Fach Deutsch als Fremdsprache wird immer über „deutsche Deutungsmuster“ gesprochen. Sie beziehen sich in diesem Zusammenhang auf die Sprache und nicht auf die „Nationalkultur“. Die deutschen Deutungsmuster sind solche Muster, die in deutschsprachigen Texten und Diskursen verwendet werden (vgl. Altmayer 2006: 51).

„Kulturelles Lernen“ und Themenplanung

Altmayer hat den Begriff „Kulturelles Lernen“ folgendermaßen definiert:

Von ‚kulturellem Lernen‘ soll also dann die Rede sein, wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ (in einem sehr weiten Sinn von Kommunikationsangeboten aller Art) über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weit gehend entsprechen, sie ~~diesen Texten einen kulturell~~

From Shakespeare to Modern Ages

angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können (Altmayer 2006: 55).

Laut diesem Begriff sollen die Lerner die Deutungsmuster reflektieren und in Frage stellen. Außerdem sollen sie in der Lage sein, ihre Deutungsmuster zu verändern und umzustrukturieren bzw. zu ergänzen. Darüber hinaus wirft die Definition die Frage bezüglich der Sichtbarmachung und der Systematisierung (Themenplanung) von Deutungsmustern auf, die normalerweise implizit in Texten und Diskursen vorhanden sind. Nach Altmayer besteht die Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Forschung darin, die kulturellen Deutungsmuster sichtbar und lernbar zu machen.

In Bezug auf die Themenplanung gilt das Konzept der „universellen Daseinserfahrungen“ von Gerhard Neuner als Ausgangspunkt. Neuner hat eine Liste von 17 Themen vorgeschlagen, wie z. B. Geburt und Tod. Altmayer vertritt der Meinung, dass solche Liste unsystematisch und übersichtlich ist. Er schlägt in Anknüpfung an Teske 2002 ein anderes Modell vor. Dieses Modell beinhaltet die folgenden vier übergeordneten Kategorien, denen spezifischere Einzelthemen gehören (vgl. Altmayer 2006: 55 f.):

- Raum: Grenzen, Osten, Westen, Norden, Süden usw.
- Zeit: Jahreszeiten (Winter, Frühling), Tageszeiten, Feiertage (Weihnachten, Ostern, Halloween) usw.
- Identität: nationale Identität, regionale Identität, soziale Identität, Geschlechteridentität usw.
- Wertorientierung: Glück, Freiheit, Menschenrechte, Kriminalität usw.

Kulturwissenschaftliche Forschung

Laut Altmayer hat die kulturwissenschaftliche Forschung die folgenden drei zentralen Aufgaben (vgl. Altmayer 2006: 57 f.):

- **Theoriebildung:** Es geht hier vor allem um die kritische Auseinandersetzung mit den bisherigen landeskundlichen Ansätzen. Im Mittelpunkt stehen die inhaltlichen Konzepte und die wissenschaftstheoretischen und methodologischen

Fragestellungen. Die kulturwissenschaftliche Forschung soll die kulturbezogene Theoriebildung anregen (vgl. ebd.).

- **Kulturanalyse:** Landeskundeunterricht soll die Lerner dazu befähigen, deutschsprachige Texte und Diskurse zu verstehen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die in den Texten und Diskursen verwendeten Deutungsmuster durch die Kulturanalyse (Text- und Diskursanalyse) sichtbar und lernbar gemacht werden (vgl. ebd.).
- **Empirische Forschung:** Die empirische Forschung soll dabei helfen, wissenschaftliche Lösungen für die vorhandenen und ergebenden Probleme zu finden. Es bezieht sich in erster Linie auf die Praxis. Es handelt sich hier um die Beschreibung und Erforschung der kulturbezogenen Lernprozesse (vgl. ebd.).

Offene Fragen

Altmayer hat selbst einige Kritikpunkte an diesem Konzept geäußert. Er stellt solche Kritikpunkte in Form von offenen Fragen dar, die vor allem von der kulturwissenschaftlichen Forschung beantwortet werden sollen. Er vertritt die Meinung, dass es noch Defizite auf die Ebene der Theoriebildung gibt, wie z. B. die inhaltlichen Konzepte (Kultur und (inter)kulturelles Lernen) u. ä. Außerdem sollte die Kulturwissenschaft vor allem praxisorientiert sein, aber sie hat keine Antwort auf einige praktische Probleme gegeben, wie z. B. die didaktisch methodischen Vorgehensweisen, Lernmaterialien, Lernerfolgskontrolle usw. In Bezug auf die Themenplanung wurde das Modell der vier übergeordneten Kategorien „Raum“, „Zeit“, „Identität“ und „Wertorientierung“ vorgeschlagen, aber es fehlt diesem Modell der Praxisbezug. Zu jeder der vier Kategorien werden spezifische Themen zugeordnet. Es bleibt noch offen, wie man solche Themen im Fremdsprachenunterricht einsetzen kann und welche Lehrmaterialien können benutzt werden (vgl. Altmayer 2006: 56 f.).

Analyse

Im Fach Deutsch als Fremdsprache gibt es verschiedene Methoden für die Analyse von Lehrwerken, wie z. B. Thematische Diskursanalyse, Empirische Lehrwerkforschung, Qualitative vs.

From Shakespeare to Modern Ages

Quantitative Lehrwerkforschung und die traditionellen Methoden. Nach Maijala hängt die Auswahl einer Methode „vom spezifischen Untersuchungsgegenstand ab“ (Maijala 2004: 48). Laut Ucharim (2009) bieten die traditionellen Methoden der Lehrwerkanalyse die folgenden zwei Analysemöglichkeiten an: Kriterienkataloge oder erkenntnisleitende Fragen. Der Vorteil der Kataloge liegt an der Vergleichbarkeit, aber die Unklarheit der theoretischen Anordnung wurde als Nachteil betrachtet. Anhand der Leitfragen kann der Inhalt detaillierter und präziser untersucht werden. Außerdem „sind theoretische Positionierung und normative Ansprüche in der Regel transparent“ (Ucharim 2009: 152). Auf der anderen Seite wurde die Gefahr der Subjektivität als Kritikpunkt erwähnt.

Es gibt verschiedene Kriterienraster im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die zum Ziel gesetzt haben, eine systematische Analyse eines Lehrwerks aufgrund bestimmter Kriterien zu schaffen und die gleichzeitig versuchen, „[...] den subjektiven Vorgang der Beurteilung von Lehrwerken stärker zu objektivieren [...]“ (Kast & Neuner 1994: 100).

Lehrwerkanalyse wurde erst seit Ende der 70er-Jahre im Bereich Deutsch als Fremdsprache mit dem Mannheimer Gutachten angefangen, das 1974 im Auftrag des Auswärtigen Amtes gegeben wurde und 1977 und 1979 in zwei Bänden erschien. Bestimmte Lehrwerke wurden von zehn Experten nach Kriterienrastern mit den Schwerpunkten Didaktik, Linguistik und Landeskunde (Themenplanung) untersucht (vgl. Brill 2005: 30).

Danach wurden verschiedene Kriterienkataloge erschienen z. B. das Gutachten des Sprachverbands (1980), das zielgruppenspezifische Kriterien für die Verwendung eines Lehrwerks im Unterricht formuliert (vgl. ebd.: 32). 1985 erschien der Stockholmer Kriterienkatalog, der aus acht Teilen besteht: Teile: 1- Aufbau des Lehrwerks 2- Layout 3- Übereinstimmung mit dem Lehrplan 4- Inhalte-Landeskunde 5- Sprache 6- Grammatik 7- Übungen 8- Die Perspektive der Schüler (Kast & Neuner 1994: 100 f.).

Diese Kriterien Kataloge bilden nur einen Ausschnitt aus einer größeren Anzahl von Kriterienkatalogen. Solche oben dargestellten

Kataloge zielen darauf ab, das ganze Lehrbuch zu beurteilen. Es gibt auch Kriterienkataloge, die einen Teil der Inhalte und vor allem Landeskunde zu analysieren versuchen, wie z. B. die Arbeit von Reinhard Ammer (1988). Durch die Zerlegung der Kultur in einzelnen Beobachtungssektoren (Familie, Freizeit usw.) versucht er die Informationen über Deutschland zu systematisieren (vgl. Ammer 1994: 34).

Um die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu beantworten, werden die ausgewählten Lehrwerken anhand der folgenden erkenntnisleitenden Fragen analysiert:

A- Beschreibung:

- 1- Aus welchen Komponenten besteht jedes Lehrwerk?
- 2- Was sind die Ziele, die Zielgruppe und das Konzept des Lehrwerks?
- 3- Wie ist das Lehrbuch aufgebaut?

B- Landeskunde:

1. Wie wird Landeskunde im Lehrwerk dargestellt? Bzw. nach welchen didaktischen Ansätzen werden die landeskundlichen Inhalte in beiden DaF-Lehrwerken gestaltet?
- 4- Welche landeskundlichen Themen werden behandelt?
- 5- Was die Inhalte angeht, werden explizite und implizite (Stereotype, Vorurteile, Klischees) Kenntnisse und Informationen beispielsweise anhand von Landeskundeböden vermittelt bzw. in Frage gestellt?
- 6- Beschränkt sich die Behandlung landeskundlicher Aspekte auf Deutschland oder werden alle deutschsprachigen Länder berücksichtigt?
- 7- Inwiefern bietet das Lehrwerk ein vielfältiges und vielseitiges Bild von Deutschland an? (Was wird positiv dargestellt? Was wird problematisiert? Was wird kritisiert?)
- 8- **Darstellung des eigenen Landes** (vgl. Stockholmer Kriterienkatalog): Bietet das Lehrwerk die Möglichkeit an, Deutschland mit dem eigenen Land zu vergleichen?

1- Das Lehrwerk Menschen B1

From Shakespeare to Modern Ages

A- Lehrwerkbeschreibung

Menschen wird auch nach den Grundsätzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erarbeitet. Das Lehrwerk wird an Goethe-Institute Ägypten, vielen Sprachzentren und an der Uni eingesetzt. Das Lehrwerk orientiert sich an den Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, führt Lernende ohne Vorkenntnisse in zwei Bänden zum Sprachniveau B1. Für jedes Niveaustufe gibt es zwei Büchern, z. B. für B1 findet man Menschen B1.1 und Menschen B1.2. Kurs- und Arbeitsbücher sind getrennt. Außerdem gibt es CDs und Lehrerhandbuch dazu. B1 umfasst 24 Lektionen (8 Module). Die Lektionen sind zu Modulen gruppiert; drei Lektionen machen ein Modul aus. Beide Lehrbücher (B1.1 und B1.2) beginnen mit einer Seite (Die erste Stunde im Kurs). Alle Lektionen haben dieselbe Gestaltung. Jede Lektion im Kursbuch ist vierseitig; Einstiegsseite, Doppelseite und Abschlusseite. Auf der Einstiegsseite ist immer ein Foto. Die Lernziele findet man in einem Kasten in jeder Lektion. Die neuen Strukturen und Redemittel werden auf den Doppelseiten eingeführt. Ab und zu gibt es Grammatik- Info- und Redemittelkästen. Das neue Wortfeld wird oben in der Kopfzeile in einem Bildlexikon präsentiert. Auf der Abschlusseite steht immer eine Aufgabe, die entweder Sprechtraining, Schreibtraining oder ein Mini-Projekt ist. Vier Extraseiten stehen nach jedem Modul; Lesemagazin, Film-Stationen, Projekt Landeskunde und Ausklang. Nach den 12 Lektionen kommen also die Aktionsseiten (insgesamt 12

Seiten), und danach eine alphabetische Wortliste. Auf der letzten Seite des Buches gibt es nützliche Wörter (mit Bildern) für den Unterricht.

Das Lehrwerk beinhaltet ein großes Spektrum von Themen, die sich ab und zu wegen Vertiefung wiederholen. B1.1 orientiert auf die folgenden Themen:

Das Lehrwerk beinhaltet ein Kursbuch mit vier Lektionen, als auch ein Arbeitsbuch mit verschiedenen Übungen und Aufgaben. Außerdem gibt es CDs und Lehrerhandbuch dazu. Die Zielgruppe ist im Allgemeinen Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren und in diesem Fall sind Schülerinnen und Schüler der Klassen 10 bis 12 an ägyptischen Sekundarschulen. Das Lehrwerk orientiert sich an den Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und führt Lernende ohne Vorkenntnisse in drei Bänden zum Sprachniveau A1. Es gilt auch als Vorbereitung auf die Prüfung Start Deutsch 1 (Stufe A1). Schritte 1 soll auch vor allem die Schüler auf die Jahresendprüfung vorbereiten (vgl. Niebisch et. al. 2015: 6). Was das Konzept des Lehrwerks betrifft, versucht das Lehrwerk Foto-Hörgeschichte und Spiele zu integrieren.

Das Kursbuch besteht aus vier Lektionen. Um den Einstieg in jede Lektion zu erleichtern beginnt die Lektion mit einer Foto-Hörgeschichte, die neue Vokabeln und Grammatik enthält. Das Kursbuch beinhaltet Textpassagen, die meistens kurz sind und so den

- 2- **Darstellung des eigenen Landes** (vgl. Stockholmer Kriterienkatalog): Bietet das Lehrwerk die Möglichkeit an, Deutschland mit dem eigenen Land zu vergleichen?

1- Das Lehrwerk Schritte international (Schulbuchausgabe für Ägypten)

A-Lehrwerkbeschreibung

Es handelt sich dabei um eine besondere (überarbeitete) Ausgabe von „Schritte international“ für das Land Ägypten, die sich von der normalen Lehrwerkausgabe nicht viel unterscheidet. Das Lehrwerk

From Shakespeare to Modern Ages

wird nach den Grundsätzen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erarbeitet. An den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen angepasstes Lehrwerk wird zum ersten Mal an ägyptischen öffentlichen Sekundarschulen unterrichtet. Es ist vom Hueber Verlag und wurde ab dem Schuljahr 2014/2015 vom ägyptischen Ministerium für Erziehung und Bildung in Sekundarschulen eingeführt.

Kompetenzen der Sprachlernanfänger angepasst sind. Informationen über den behandelten Lehrstoff findet man in der Kopfzeile. Der neue Stoff wird in den Lernschritten A bis C eingeführt und am Ende dieses Teiles findet man eine spielerische Übung oder einen Sprechanlass mit interkulturellem Thema. Die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben werden von den Schritten D bis E anhand von authentischen Alltagssituationen trainiert. Am Ende jeder Lektion gibt es eine Übersicht von wichtigen Wendungen und eine Erklärung der neuen grammatischen Erscheinungen. Die landeskundlichen Themen über D-

-CH-Länder kommen als Zwischenspiel am Ende der Lektion (vgl. Niebisch et. al. 2015: 6).

Bezüglich des Inhaltes orientiert das Lehrwerk A1.1 auf die folgenden Themen

- 1- Guten Tag. Mein Name ist ...
- 2- Familie und Freunde
- 3- Essen und Trinken
- 4- Meine Wohnung

B-Landeskunde

- **Wie wird Landeskunde im Lehrwerk dargestellt?**
- **Welche landeskundlichen Themen werden behandelt?**

Da die beiden folgenden Fragen in einer bestimmten Art und Weise miteinander verbunden sind, werden sie gleichzeitig beantwortet: In Bezug auf die Themen versucht das Lehrwerk einen

Einblick in den deutschsprachigen Alltag zu vermitteln, d. h. es geht hier um einfache Alltagsthemen, die für den ersten Kontakt mit deutschsprachigen Menschen bzw. Deutschen benutzt werden können. Anhand solcher Themen werden implizite landeskundliche Informationen den Lernern vermittelt. Als Zwischenspiel am Ende jeder Lektion kommen explizite landeskundliche Themen über die D-A-CH-Länder, die meistens in Form von Lese- und Hörtexten über Deutschland, Österreich und die Schweiz mit spielerischen Aktivitäten dargestellt werden (vgl. ebd.). Ein Beispiel dafür findet man im Kursbuch auf Seite 37. Es handelt sich dabei um ein Rezept für Kartoffelsalat mit Gurke. In einer Box werden auch die Namen für die Zutaten in Norddeutschland, in Süddeutschland, in Österreich und in der Schweiz dargestellt.

- **Was die Inhalte angeht, werden explizite und implizite (Stereotype, Vorurteile, Klischees) Kenntnisse und Informationen beispielsweise anhand von Landeskundeboxen vermittelt bzw. in Frage gestellt?**

Die Themen des Lehrwerks konzentrieren sich auf die Alltagsthemen, die man zu ersten Kontakten mit deutschsprachigen Menschen bzw. Deutschen benutzen kann. Bei der Behandlung der Themen wurden die D-A-CH-Länder berücksichtigt. Außerdem kommen solche ethnische bzw. nationale Kategorien bei der Behandlung der verschiedenen Themen nicht in Frage, was dabei helfen kann, das pauschalisierende und stereotypisierende Denken zu vermeiden. Auffällig sind insbesondere zwei Punkte: Erstens ist das einseitige Bild der Familie in „deutschsprachigen Ländern“ und zwar solche kleine Familie, die aus Eltern (Vater und Mutter) und Kindern besteht, vergleiche Frage 7. Zweitens ist die Konzentration des Lehrwerks bei der Behandlung des Themas Essen und Trinken auf die Darstellung eines Rezeptes für Kartoffelsalat im Zwischenspiel (auf Seite 37 im Kursbuch) als landeskundliches Thema. Es stellt sich die Frage, warum Kartoffel und nichts anders?

- **Beschränkt sich die Behandlung landeskundlicher Aspekte auf Deutschland oder werden alle deutschsprachigen Länder berücksichtigt?**

From Shakespeare to Modern Ages

Die Behandlung landeskundlicher Aspekte beschränkt sich nicht nur auf Deutschland, sondern werden landeskundliche Themen über die D-A-CH-Länder dargestellt.

- **Inwiefern bietet das Lehrwerk ein vielfältiges und vielseitiges Bild von Deutschland an? (Was wird positiv dargestellt? Was wird problematisiert? Was wird kritisiert?)**

Die in der vier Lektionen behandelten Themen konzentrieren sich auf die Alltagssituationen und insbesondere solche Situationen, die man beim ersten Kontakt erleben kann. Man kann davon ausgehen, dass die Darstellung solcher Situationen neutral ist, aber was auffällig ist, dass ein einseitiges Bild der Familie in „deutschsprachigen Ländern“ vermittelt wird, und zwar solche kleine Familie, die aus Eltern (Vater und Mutter) und Kindern besteht. Vielleicht liegt das an dem Sprachniveau der Lerner, d. h. aufgrund des Sprachniveaus (Anfänger) werden einfache Themen dargestellt und diskutiert und vielleicht werden solche Themen in höheren Sprachniveaus intensiv behandelt.

- **Darstellung des eigenen Landes (vgl. Stockholmer Kriterienkatalog): Bietet das Lehrwerk die Möglichkeit an, Deutschland mit dem eigenen Land zu vergleichen?**

Im Lehrwerk gibt es auch keine direkte bzw. explizite Fragen nach dem Vergleich zwischen Deutschland bzw. den deutschsprachigen Ländern und dem eigenen Land, aber es gibt einige Fragen, die die Lerner dazu auffordern, mit ihren Partnern z. B. über sich selbst oder bestimmte Themen wie Essen und Trinken zu sprechen. Darüber hinaus gibt es im Lehrerhandbuch, das in Kooperation mit dem Goethe-Institut, dem Verlagspartner in Ägypten Utopia und dem ägyptischen Ministerium für Erziehung und Bildung für den Einsatz des Lehrwerks im Unterricht konzipiert wird, einige Hinweise für den Lehrer. Ein

Beispiel dafür ist die Verwendung eines Fotos seiner Familie bei der Behandlung des Themas Familie.

2- Das Lehrwerk Menschen B1

A-Lehrwerkbeschreibung

Menschen wird auch nach den Grundsätzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erarbeitet. Das Lehrwerk wird an Goethe-Institute Ägypten, vielen Sprachzentren und an der Uni eingesetzt. Das Lehrwerk orientiert sich an den Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, führt Lernende ohne Vorkenntnisse in zwei Bänden zum Sprachniveau B1. Für jedes Niveaustufe gibt es zwei Büchern, z. B. für B1 findet man Menschen B1.1 und Menschen B1.2. Kurs- und Arbeitsbücher sind getrennt. Außerdem gibt es CDs und Lehrerhandbuch dazu. B1 umfasst 24 Lektionen (8 Module). Die Lektionen sind zu Modulen gruppiert; drei Lektionen machen ein Modul aus. Beide Lehrbücher (B1.1 und B1.2) beginnen mit einer Seite (Die erste Stunde im Kurs). Alle Lektionen haben dieselbe Gestaltung. Jede Lektion im Kursbuch ist vierseitig; Einstiegsseite, Doppelseite und Abschlusseite. Auf der Einstiegsseite ist immer ein Foto. Die Lernziele findet man in einem Kasten in jeder Lektion. Die neuen Strukturen und Redemittel werden auf den Doppelseiten eingeführt. Ab und zu gibt es Grammatik- Info- und Redemittelkästen. Das neue Wortfeld wird oben in der Kopfzeile in einem Bildlexikon präsentiert. Auf der Abschlusseite steht immer eine Aufgabe, die entweder Sprechtraining, Schreibtraining oder ein Mini-Projekt ist. Vier Extraseiten stehen nach jedem Modul; Lesemagazin, Film-Stationen, Projekt Landeskunde und Ausklang. Nach den 12 Lektionen kommen also die Aktionsseiten (insgesamt 12

From Shakespeare to Modern Ages

Seiten), und danach eine alphabetische Wortliste. Auf der letzten Seite des Buches gibt es nützliche Wörter (mit Bildern) für den Unterricht.

Das Lehrwerk beinhaltet ein großes Spektrum von Themen, die sich ab und zu wegen Vertiefung wiederholen. B1.1 orientiert auf die folgenden Themen:

- | | | |
|-----------------------------|----------------------|-------------------|
| Freundschaft | 2. Berufe und Arbeit | 3. Wohnen |
| 4. Kundenservice | 5. Zukunft | 6. Einladungen |
| 7. Beratung | 8. Berufsfindung | 9. Gesundheit |
| 10. Verpasste Gelegenheiten | | 11. Glücksmomente |
| 12. Feiern im Betrieb | | |

B- Landeskunde

- **Wie wird Landeskunde im Lehrwerk dargestellt?**
- **Welche landeskundlichen Themen werden behandelt?**

Die Beantwortung der beiden Fragen erfolgt gleichzeitig. Das Lehrwerk konzentriert sich im Allgemeinen auf die Alltagsthemen, wie z. B. Wohnen, Berufe, Freundschaft usw. Die Seiten, die sich mit Landeskunde explizit beschäftigen, befinden sich im Modul-Plus, die immer als Projekt Landeskunde bezeichnet werden, Ihr Umfang ist einseitig. Dieser Seite gehen die Film-Stationen voraus und folgt der Ausklang nach. In B1.1 findet man die Themen wie Wohnen, Presse, Arbeit und Glücksbringer. Die Landeskunde befindet sich implizit in den Texten an der Doppelseite. Diese Texte versuchen ein grammatikalisches oder wortschatzorientiertes Thema mit einem landeskundlichen Thema zu verbinden und so wird Grammatik oder Wortschatz auf angenehme Art und Weise vermittelt. Solche Fälle gibt es in jedem Band. Im Ausklang gibt es auch einen landeskundlichen Text. Darüber hinaus beschäftigen sich auch die Mini-Projekte mit Landeskunde, wie z. B. S. 48 im Kursbuch. Hier findet man Daten zum Thema Haustiere in deutschsprachigen Ländern.

- **Was die Inhalte angeht, werden explizite und implizite (Stereotype, Vorurteile, Klischees) Kenntnisse und Informationen beispielsweise anhand von Landeskundeboxen vermittelt bzw. in Frage gestellt?**

Im Vordergrund stehen die Alltagsthemen für junge Erwachsene und Berufsthemen. Bei der Behandlung der Themen wurden die D-A-CH-Länder zum Teil berücksichtigt, wie z. B. Thema Haustiere in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Verallgemeinernde Aussagen findet man im Lehrwerk, wie z. B. Die Katze ist das beliebteste Haustier. Faktenwissen bzw. Daten und Zahlen kommen immer auch vor, wie z. B. die Zahlen über Haustiere und ihr Ranking, Thema Wohnen, Thema Presse usw. Es stellt sich auch die Frage nach der Aktualität solcher Daten. Die ethnischen bzw. nationalen Kategorien bei der Behandlung der verschiedenen Themen kommen auch in Frage, was dabei helfen kann, das pauschalisierende und stereotypisierende Denken zu fördern, wie z. B. beim Thema Glücksbringer auf Seite 79 im Kursbuch. Hier werden die folgenden Formulierungen eingesetzt: In Deutschland, in Japan, im arabischen/islamischen Raum, eine Deutsche und ein Deutscher, d. h. es geht hier um eine ethnische Teilung.

- **Beschränkt sich die Behandlung landeskundlicher Aspekte auf Deutschland oder werden alle deutschsprachigen Länder berücksichtigt?**

Auch in Menschen werden die D-A-CH-Länder berücksichtigt.

- **Inwiefern bietet das Lehrwerk ein vielfältiges und vielseitiges Bild von Deutschland an? (Was wird positiv dargestellt? Was wird problematisiert? Was wird kritisiert?)**

Aufgrund der Analyse sind ein paar Sachen auffällig, wie z. B. Aussehen, Haustiere und Traditionen. Sind die deutschsprachigen Menschen offenbar weiß? Im Lehrwerk haben alle Personen eine weiße Hautfarbe und die meisten sind auch blond! Zum Thema Haustiere stellt sich die Frage, haben alle Deutschen bzw. Deutschsprachigen ein Haustier, wie es hier vermittelt wird? Außerdem werden ein paar Gewohnheiten implizit vermittelt. Ein Beispiel dafür ist Lektion 6 zum Thema Einladungen. Es stellt sich

From Shakespeare to Modern Ages

dabei die folgenden Fragen: Begrüßt man in deutschsprachigen Ländern nur mit der Hand? Nimmt man immer ein Geschenk mit? Zum Thema Essen stellt sich auch die Frage, warum Wurst auf Seite 16 in B1.2?

- **Darstellung des eigenen Landes (vgl. Stockholmer Kriterienkatalog): Bietet das Lehrwerk die Möglichkeit an, Deutschland mit dem eigenen Land zu vergleichen?**

Es gibt schon direkte bzw. explizite Fragen nach dem Vergleich zwischen Deutschland bzw. den deutschsprachigen Ländern und dem eigenen Land, wie z. B. S. 39 in B1.1 in Lektion 6 (Einladungen in ihrem Heimatland). Außerdem werden die Lerner auch in Projekt-Landeskunde dazu aufgefordert über ihre eigene Erfahrung zu sprechen.

Fazit und Ausblick

Aufgrund der Analyse der Lehrwerke bin ich zu dem Ergebnis gekommen, dass die beiden Lehrwerken kommunikativ orientiert sind, wobei Menschen auch zum Teil interkulturell konzipiert wird. Landeskundliche Themen kommen oft und intensiv aufgrund des Sprachniveaus bei Menschen vor, d. h. bei Lehrwerken für Fortgeschrittene findet man mehr landeskundlichen Inhalt. Außerdem liegt dem Lehrwerk Menschen eine ethnische Teilung nach Kulturen zugrunde. Darüber hinaus werden verallgemeinernde Aussagen und ein einseitiges Bild vermittelt. Insofern stellt sich die Frage, ob die beiden Lehrwerke aufgrund der obengenannten Kritikpunkte für DaF-Unterricht und vor allem Landeskundeunterricht noch geeignet sind. Als Anstoß für weitere Arbeiten könnte man den Einfluss der Lehrwerke auf Lehr- Lernprozess erforschen. Erwähnenswert ist auch die Didaktisierung der Lehrwerke, d. h. wie gehen die Lehrer mit dem Lehrwerk um? Das könnte eine gute Verbesserungsmöglichkeit, aber sind die Lehrer in Ägypten gut ausgebildet und können damit richtig umgehen! Die in diesem Bereich tätigen Lehrer sind meistens Absolventen der Germanistikabteilungen, d. h. sie sind nicht als Lehrer ausgebildet, sondern vor allem als Übersetzer. Es ist sehr wichtig, dass mindestens der Bereich Didaktik des Deutschen als

Dahlia Kashmiry, PhD

Fremdsprache (Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Landeskunde usw.) durch das Studium abgedeckt wird. Dies scheint aber bezüglich der Situation des Faches Deutsch als Fremdsprache in Ägypten nicht der Fall zu sein. Das soll zukünftig bei der Einstellung der Lehrer beachtet werden. Meines Erachtens scheinen spezifische Ausbildungsangebote bzw. Zusatzausbildungen als Alternative zu sein, um die jetzige Situation zu verbessern.

Kann man das Konzept der kulturellen Deutungsmuster als Alternative betrachten, obwohl der Praxisbezug noch fehlt? Das landeskundliche Lehrwerk *Erinnerungsorte* ist eine Möglichkeit, aber kann es bei Anfängern eingesetzt werden und allein im DaF-Unterricht! Die Didaktisierung bedarf noch mehr Forschung, um alle offenen Fragen zu beantworten.

Literatur

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht", FS Deutsch 3/1990, 60-61

Altmayer, Claus. (1997). Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2 (2), 25 pp.
https://www.google.com.eg/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiVkJ_d4vHmA7vDKcQFjACegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Ftu-journals.ulb.tu-darmstadt.de%2Findex.php%2Fzif%2Farticle%2Fdownload%2F717%2F694&usg=AOvVaw3tVa4pG9fDKF9Q6YVNoS85 .letzter Zugriff: 07.01.2020

Altmayer, Claus (2006): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 35, Claus et al. (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 44-59

Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft - Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands 65, S. 7-21

From Shakespeare to Modern Ages

Altmayer, Claus (2008): Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des ‚interkulturellen Ansatzes‘ in der Landeskunde. Erscheint in: Interkulturelle Kompetenz. Hrsg. von Renate Schulz und Erwin Tschirner. München: Iudicium

Ammer, Reinhard (1994): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt.

Biechele, Markus; Padros, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin u.a.: Langenscheidt

Braun-Podeschwa, Julia; Habersack, Charlotte; Pude, Angela (2014): Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. München: Hueber verlag

Brill, Lilli Marlen (2005): Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Aachen: Shaker

Busche, Hubertus (2000): Was ist Kultur? Die vier historischen Grundbedeutungen, in: Dialektik. Zeitschrift für Kulturphilosophie, 2000/1, 69-90

Buttjes, Dieter (1995): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 3 Auflage. Tübingen und Basel, Francke Verlag, S. 142-149

DACH-Prinzip (2013): Revidierte Fassung der ursprünglichen Version 2008. <http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachl-seminar/dachl-prinzip.htm> [Letzter Zugriff: 20.01.2020]

Erdmenger, Manfred (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber Verlag

Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt.

Maijala, Minna (2004): Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt am Main: Peter Lang

Niebisch et. al. (2015): Schritte 1 international. Schulbuchausgabe für Ägypten. München: Hueber Verlag

Penning, Dieter (1995): Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts - fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 22 (1995) 6, S. 626-640

Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch 6, S. 4-15

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache - Eine didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag

Thimme, Christian (1995): Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. Deutsch als Fremdsprache 32, 131-137

Ucharim, Anja (2009): Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse- Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In: **Peuschel**, Kristina; P. Pietzuch, Jan (Hrsg.): Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Göttingen: Universitätsdrucke, S. 149-167.