

Demokratische Volksrepublik Algerien
Ministerium für Hochschulwesen und wissenschaftliche Forschung
Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed



Fakultät für Fremdsprachen
Abteilung für Russisch und Deutsch
Dissertation

Thema:

Landeskunde in ausgewählten Texten im Germanistikunterricht an
algerischen Universitäten
Kritische Analyse und didaktisch-methodische Vorschläge

Dem wissenschaftlichen Rat der Fakultät für Fremdsprachen zur Erlangung des
akademischen Grades Doktorat im Fachbereich: DaF-Didaktik

Vorgelegt von:

Asma HAMMADI,
geb. am 18.08.1975 in Maghnia

Jurymitglieder

| | | | |
|-------------|---------------------------|-------|----------------------|
| Vorsitzende | <u>Rafiâa BELBACHIR</u> | Prof. | Universität Oran 2 |
| Betreuer | <u>Abdelkader BEHILIL</u> | MCA | Universität Oran 2 |
| Gutachter | <u>Zineddine BOURI</u> | MCA | Universität Oran 1 |
| Gutachterin | <u>Rachida BENATTOU</u> | MCA | Universität Algier 2 |

Oran, 2017

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort
Abbildungsverzeichnis
Abkürzungsverzeichnis

| | | |
|-------------------|--|-----------|
| Einleitung | | 1 |
| 1. | Theoretische Grundlegung | 5 |
| 1.1 | Umfassender Überblick über Landeskunde | 5 |
| 1.1.1 | Annäherung an eine Definition von Landeskunde | 6 |
| 1.1.2 | Zur Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht | 20 |
| 1.1.3 | Die Position der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht | 22 |
| 1.1.4 | Linguistik als Hilfswissenschaft der Landeskunde | 23 |
| 1.1.5 | Literatur als Hilfswissenschaft der Landeskunde | 27 |
| 1.1.6 | Historische Entwicklung landeskundendidaktischer Konzeptionen im Fremdsprachenunterricht | 30 |
| 1.1.7 | Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde | 34 |
| 1.1.7.1 | Klassifizierung nach WEIMANN und HOSCH | 34 |
| 1.1.7.2 | KRAMSCHs Klassifizierung | 43 |
| 1.1.7.3 | ERDMENGERs Klassifizierung | 44 |
| 1.1.8 | Die Entscheidungsmerkmale zwischen den Ansätzen | 47 |
| 1.1.9 | Eine alternative Beschreibung von landeskundlichen Orientierungen | 49 |
| 1.1.9.1 | Informationsbezogene oder explizite Landeskunde | 50 |
| 1.1.9.2 | Handlungsbezogene oder anthropologische Landeskunde | 50 |
| 1.1.9.3 | Sprachbezogene oder implizite Landeskunde | 50 |
| 1.2 | Zur Didaktik der Landeskunde | 52 |
| 1.2.1 | Ziele im Landeskundeunterricht | 52 |
| 1.2.1.1 | Lehrziele für den Landeskundeunterricht | 53 |
| 1.2.1.2 | Die Einbeziehung landeskundlichen Wissens in die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten | 54 |
| 1.2.2 | Landeskundekenntnisse | 59 |
| 1.2.3 | Die Inhalte im Landeskundeunterricht | 62 |
| 1.2.3.1 | Landeskundeinhalte im Lehrbuch | 65 |
| 1.2.3.2 | Aktualität der landeskundlichen Inhalte | 66 |
| 1.2.3.3 | Authentizität | 68 |
| 1.2.3.4 | Landeskundliche Themen | 69 |
| 1.2.4 | Die Haltungen im Landeskundeunterricht | 77 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 1.2.5 | Interkulturelles Lernen und Landeskunde | 79 |
| 1.2.5.1 | Kulturbezogenheit des fremdsprachlichen Landeskundeunterrichts | 82 |
| 1.2.5.2 | Fremdbilder | 83 |
| 1.2.5.3 | Begegnung | 84 |
| 1.2.5.4 | Probleme mit dem Begriffsverständnis der Interkulturalität | 87 |
| 1.2.5.5 | Landeskunde im Rahmen einer interkulturellen Germanistik | 89 |
| 1.2.5.6 | Interkulturelle Landeskunde in der Sprachpraxis | 93 |
| 1.2.5.7 | Zur Entwicklung der Kreativität im interkulturellen Sprachunterricht | 93 |
| 1.2.5.8 | Lernbereiche im interkulturell orientierten Landeskundeunterricht | 94 |
| 1.2.5.9 | Aspekte einer interkulturell verfahrenen Landeskunde | 105 |
| 1.2.5.10 | Interkulturelle Kommunikation | 111 |
| 1.2.6 | Die Leistungsfeststellung im Landeskundeunterricht | 117 |
| 1.2.7 | Die Methode der Landeskunde | 118 |
| 1.2.7.1 | Der Vergleich im Landeskundeunterricht | 119 |
| 1.2.7.2 | Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernverfahren | 123 |
| 1.2.8 | Die Lernmaterialien im Landeskundeunterricht | 125 |
| 1.2.8.1 | Landeskundliche Konzepte in Lehrmaterialien | 125 |
| 1.2.8.2 | Die ABCD-Thesen und das D-A-CH-Konzept | 126 |
| 1.2.9 | Überblick über die Motivation im Landeskundeunterricht | 141 |
| 1.3 | Die Textarbeit im DaF- Unterricht | 149 |
| 1.3.1 | Begriffliche Klärungen | 149 |
| 1.3.1.1 | Zur Textlinguistik | 149 |
| 1.3.1.2 | Zum Textbegriff | 150 |
| 1.3.1.3 | Textualitätskriterien | 155 |
| 1.3.1.4 | Zur Intertextualität | 158 |
| 1.3.2 | Text und Stil | 160 |
| 1.3.3 | Zur Textsorte | 161 |
| 1.3.3.1 | Zur Textsortenklassifizierung | 167 |
| 1.3.4 | Texte im Deutsch als Fremdsprache Unterricht | 172 |
| 1.3.4.1 | Text und Kommunikation | 172 |
| 1.3.4.2 | Textdidaktik | 174 |
| 1.3.4.3 | Arten von Texten | 175 |
| 1.3.4.4 | Zum Umgang mit Texten | 182 |
| 1.3.4.5 | Medieneinsatz beim Umgang mit Texten | 185 |
| 2. | Empirische Untersuchung | 188 |
| 2.1 | Problematik der Arbeit | 191 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 2.2 | Methoden der empirischen Forschungen | 193 |
| 2.3 | Korpusauswahl | 194 |
| 2.3.1 | Kriterien der Textanalyse | 195 |
| 2.3.2 | Die Textanalyse | 196 |
| 2.3.3 | Zur Interpretation der Texte | 201 |
| 2.3.3.1 | Nicht-fiktionale Texte | 201 |
| 2.3.3.2 | Fiktionale Texte | 225 |
| 2.4 | Zur Befragung der Lehrenden | 236 |
| 2.4.1 | Aufbau und Durchführung des Fragebogens | 236 |
| 2.4.2 | Auswertung des Fragebogens | 237 |
| 2.5 | Forschungsergebnisse | 242 |
| 2.5.1 | Ergebnisse der Textanalyse und des Fragebogens | 242 |
| 2.5.2 | Zusammenfassender Kommentar | 257 |
| 2.5.3 | Abschließende Vorschläge und Empfehlungen | 257 |
| | Zusammenfassung und Ausblick | 261 |
| | Literaturverzeichnis | 263 |
| | Anhang | |
| | Anlage 1: Zur Geschichte der Landeskunde | I |
| | Anlage 2: NEUNERs Übersicht | II |
| | Anlage 3: Ein thematisches Beispiel: Bevölkerung und Lebensstile (Skizze einer Unterrichtseinheit) | III |
| | Anlage 4: Planungsraster zur konfrontativen Bedeutungsvermittlung | IV |
| | Anlage 5: Die ABCD-Thesen | V |
| | Anlage 6: Beispiel für den methodischen Ablauf einer Bildanalyse im Landeskundeunterricht | VII |
| | Anlage 7: Bilder zur Vermittlung von Landeskunde | VIII |
| | Anlage 8: Methodische Möglichkeiten zur Arbeit mit Bildern | IX |
| | Anlage 9: Leitfaden zur Bildanalyse | X |
| | Anlage 10: Kreisdiagramm für das gesamte Feld der Textformen | XI |
| | Anlage 11: Handlungskasten | XII |
| | Anlage 12: Checkliste zur Beurteilung der Eignung eines Textes für den Unterricht | XIII |
| | Anlage 13: Checkliste zur Aufbereitung eines authentischen Textes | XIV |
| | Anlage 14: Die ausgewählten Texte aus dem DaF-Unterricht | XV |
| | Anlage 15: Die Schlüsselwort-Liste | XCVII |
| | Anlage 16: Lehrerbefragung | CXV |

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist Resultat meines Forschungsprojekts, in dem ich verschiedene Texte hinsichtlich ihres landeskundlichen Aspekts untersucht habe. Ziel dieser Arbeit ist eine neue Interpretationspraxis der Texte im Hinblick auf Landeskunde zu erproben

Im Zeitraum zwischen Oktober 2014 und Juni 2014 habe ich mich der Datenerhebung und –auswertung sowie dem Verfassen meiner Doktorarbeit gewidmet.

Die Durchführung der Untersuchung war teilweise beschwerlich, doch nach ausführlicher Erhebung (Lehrerbefragung) war ich in der Lage meine Forschungsfrage zu beantworten.

Für das Zustandekommen der vorliegenden Dissertation bin ich mehreren Personen zu Dank verpflichtet. Diese Personen haben mich auf ihre Weise, entweder fachlich, sprachlich, moralisch oder finanziell während meiner Doktorarbeit unterstützt. Ich möchte mich an dieser Stelle bei Ihnen bedanken. Unter diesen verdienen einige namentlich hervorgehoben zu werden:

- Herr Dr. Abdelkader BEHILIL, der meine Arbeit betreut hat.
- Stiftung DAAD für das Langzeitforschungsstipendium (Bayreuth:2010/2011).
- Meine Familie und meine Freundin Amina EL MEZOUAR für die ständige Unterstützung.
- Mein Mann, der meine computertechnischen Probleme gemeistert hat.
- Allen Helfern möchte ich danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Doktorarbeit beigetragen haben.

Gewidmet ist diese Arbeit meiner Mutter, Farida BENABID.

November 2016.

Asma HAMMADI

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|-----------------|--|------------|
| Abb. 1: | Erweiterung des Kulturbildes und ihre Begleitbegriffe (KAIKKONEN 2002: 7) | S. 8 |
| Abb. 2: | Erweiterung des Kulturbildes und ihre Wirkungsfaktoren (KAIKKONEN 1994: 59) | S. 14 |
| Abb. 3: | Prozess eines kulturbezogenen Fremdsprachenunterrichts- Zusammenhänge und evtl. Maßnahmen (KAIKKONEN 1994: 60) | S. 15 |
| Abb. 4: | Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (Neuner 1994: 17) | S. 21 |
| Abb. 5: | Der Zusammenhang zwischen Landeskunde und ihre Referenzwissenschaften (ERDMENGER 1996: 36) | S. 30 |
| Abb. 6: | Die Bedeutung der sozialpsyochologischen Qualifikationen in der Identitätsaushandlung (NEUNER 1994: 27) | S. 38 |
| Abb. 7: | Die Auflistung der Einflussfaktoren (NEUNER 1994: 28) | S. 40 |
| Abb. 8: | Katalogen und Listen eines Baukastens (PIEPHO 1978: 297) | S. 74 |
| Abb. 9: | Der Planungsraster (PIEPHO 1978: 298) | S. 75 |
| Abb. 10: | Systematisierung der aktuellen Stereotypediskussion (ERTELT-VIETH 1993: 426) | S. 99 |
| Abb. 11: | Die Techniken der Bedeutungsvermittlung (MÜLLER 1994: 62) | S. 102-103 |
| Abb. 12: | Die Struktur des Begriffes „Fremd“ (DONEC 1990: 222) | S. 112 |
| Abb. 13: | Verteilung von Lern- und Arbeitsformen auf die Medien (VORDERWÜLBECKE 1999: 478) | S. 134 |
| Abb. 14: | Einflussgrößen der Lernmotivation (SEEL 2006: 274) | S. 146 |
| Abb. 15: | Kataloge von Beschreibungsdimensionen (ADAMZIK 2004: 55) | S. 156 |
| Abb. 16: | Dimensionen der Textbeschreibung (ADAMZIK 2004: 59) | S. 157 |
| Abb. 17: | Typen der Intertextualität (KRAUSE 2000: 63ff.) | S. 159 |
| Abb. 18: | Die Zusammenstellung von der Typologie von GENETTE und der Einteilung von KRAUSE (ADAMZIK 2004: 99) | S. 160 |

| | | |
|-----------------|--|------------|
| Abb. 19: | Hierarchische Textklassifikation (GANSEL, CH. 2006: 221) | S. 162 |
| Abb. 20: | Soziale Systeme und Textsorten (GANSEL/GANSEL o. Jahr: 58) | S. 163 |
| Abb. 21: | Die Grundfunktionen von BRINKER in Bezug auf die Sprechakttheorie von SEARLE (Vgl. WACHTEL 1986: 32, zit. nach SCHRADER 1995: 234) | S. 165 |
| Abb. 22: | Texteigenschaften/Aspekte der Textbeschreibung (ADAMZIK 2008: 165) | S. 166 |
| Abb. 23: | Die Themenentfaltung in Bezug auf kommunikativen Zweck (BUSCH/STENSCHKE 2007: 236) | S. 169 |
| Abb. 24: | Die Klassifikation der Textfunktionen anhand der Übertragung der illokutiven Grundfunktionen von Sprechakten (BUSCH/STENSCHKE 2007: 237) | S. 171 |
| Abb. 25: | Das Textfunktionales Ertragsmodell (ADAMZIK 2004:116) | S. 171-172 |

Abkürzungsverzeichnis

Deutschunterricht : DU

Fremdsprache (-n) : FS

Fremdsprachenunterricht : FU

Interkulturelle Kommunikation : IKK

Landeskunde : LK

Literaturunterricht : LU

Sprachunterricht : SU

Kommunikation: K

Es wird festgestellt, dass der Text als grundlegendes Mittel für die Vermittlung sprachlicher und sachlicher Kenntnisse gilt. Er wird durch seine sprachliche und geistige Ausarbeitung auf die Entwicklung der sprachlichen Tätigkeiten der Lernenden hin bezogen.

Der Text kann in seiner inhaltlichen und sprachlichen Natur wesentliche Seiten des gesellschaftlichen Lebens eines Landes erhellen. Somit gibt er Einblick in das gesellschaftliche, politische, soziokulturelle und geistige Leben eines Landes. Diese Informationen, die zugleich landeskundliche Hintergrundinformationen sind, sind in den Texten oft verborgen.

Ausgehend davon sehen wir es als relevant, auf der Grundlage des Gesagten einige ausgewählte Texte aus dem LMD-Programm der algerischen Germanistikausbildung zu analysieren, um das oben Gesagte zu bestätigen bzw. zu revidieren.

Daher lautet mein Thema:

**LANDESKUNDE IN AUSGEWÄHLTEN TEXTEN IM GERMANISTIK-
UNTERRICHT AN ALGERISCHEN UNIVERSITÄTEN. KRITISCHE ANALYSE UND
DIDAKTISCH-METHODISCHE VORSCHLÄGE.**

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die landeskundlichen Inhalte in ausgewählten Texten aus dem Germanistikunterricht an algerischen Universitäten aus einer theoretischen und praktischen Perspektive zu untersuchen, durch eine Textanalyse versteckte Zusammenhänge zu entdecken und eine neue Interpretationspraxis zu erproben im Hinblick auf Landeskunde (LK). Um Theorie und Praxis zu verbinden, werden Texte analysiert und einen Fragebogen ausgewertet.

Ich will damit nach ersten Beobachtungen feststellen, ob die im Programm enthaltenen Texte landeskundliche Aspekte bei der Bearbeitung und der Interpretation in Betracht gezogen werden. Es wäre auch zu fragen, inwiefern werden diese landeskundlichen Inhalte in Texten vorgestellt? Welche speziellen Verfahren bei der Bearbeitung solcher Texte unter landeskundlichen Standpunkten beachtet werden? Es wird im Allgemeinen die Frage nach der Präsenz der LK bei der Interpretation und Bearbeitung einiger ausgewählten Texte im Germanistikunterricht an algerischen Universitäten aufgeworfen.

Die Vermittlung von Kenntnissen über das fremde Land und seine Kultur sowie über das eigene Land und seine Kultur muss sowohl zum besseren Kennenlernen der Menschen anderer Kulturen und Gesellschaften, zum tieferen Verständnis ihrer Verhaltensweisen, Anschauungen, Gewohnheiten und Denkweisen dienen, als auch den Beitrag zur Erweiterung und Entfaltung der Erfahrung und Reflexion unserer Lernenden leisten, um neue Wege zur Relativierung der eigenen Sichtweisen zu öffnen und die ethnozentrischen Meinungen und Stereotypen zu revidieren.

Es wird versucht, die im Programm enthaltenen Texte zu analysieren, welche neue Themen auf dem Gebiet der Interkulturalität entsprechend den Bedürfnissen, Interessen, dem Sprachniveau algerischer Lernenden und der Situation des Germanistikunterrichts in Algerien integriert sind? Welche Bezüge zur algerischen Aktualität und Kultur werden als Themen bzw. Texte im Vergleich zu deutscher Kultur und Aktualität behandelt, unter welchen Zielrichtungen vermittelt bzw. welche erzieherischen Werte enthalten? Inwiefern ist die gesellschaftliche Umwelt unserer Lernenden vorgestellt?

Die vorliegende Untersuchung wird mit der Absicht verbunden, einige Vorschläge für eine weitere Diskussion zur qualitativen Verbesserung des Erwerbs landeskundlicher Kenntnisse anhand unterschiedlicher Texte bzw. Textsorten zu unterbreiten.

Aus all diesen Fragestellungen bin ich zur folgenden Kernfrage gekommen:

“Inwieweit sind die Texte , die im Laufe der LMD-Ausbildung benutzt werden, von einem landeskundlichen Inhalt untermauert, der den interkulturellkommunikativen Zielen unserer Auslandsgermanistik angemessen ist?”

Als Teilfragen werden folgende gestellt:

1. Welche landeskundlichen Inhalte sind im Unterricht Deutsch als Fremdsprache von Bedeutung, welche Themen sind wichtig?
2. In welcher Weise sind landeskundliche Inhalte in DaF-Texten vermittelt, die an algerischen Universitäten im Fremdsprachenunterricht (FU) Deutsch eingesetzt werden?

Der Untersuchung liegen die im Folgenden vorgestellten Hypothesen zugrunde:

1. Die Texte enthalten landeskundliche Inhalte, die manchmal verborgen sind. LK wird in meisten Texten (wenn nicht in allen) angesprochen.

2. Es ist aber keine Obligation, dass in allen Fächern Texte mit landeskundlichen Informationen zu finden sind.
3. Es ist eine Auslandsgermanistik, daher sind diese landeskundlichen Informationen interkulturell gelagert.

Meine Arbeit wird selbstverständlich auch durch praktische Beispiele untermauert. Anhand der Analyse von ausgewählten Texten wird es versucht, auf die wichtigen Zusammenhänge zwischen LK und anderen Disziplinen und auf die Repräsentation der landeskundlichen Hintergrundinformationen hinzuweisen. Die zu interpretierenden Texten werden aus landeskundlichen Standpunkten unter die Lupe genommen. Es wird zu fragen sein, mit welchem Erfolg die landeskundlichen Inhalte in diesen Texten eingegangen sind.

Der Weg zur Beantwortung der ausgewählten Forschungsfrage wird detailliert gezeigt, was zu den vermittelten Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens gehört. Folgende Forschungsmethodologie bzw. Schritte werden also verfolgt:

- Theoretische Grundlage: LK, Text, Interkulturalität zu definieren.
- Auswahlkriterien herauszuarbeiten
- Zahl der ausgewählten Texte vom neuen LMD-Programm festzulegen, Gründe
- Analyse dieser Texte unter landeskundlich-sprachlichen Aspekten und deren Klassifizierung nach historischen, sozialen, kulturellen, geographischen u.a. Gesichtspunkten
- Statistische Erhebungen, wo mehr wo weniger LK und warum
- Auswertung der Ergebnisse
- Bestätigung oder Revidierung der Ergebnisse
- Schlussfolgerungen: Didaktisch- methodische Vorschläge

Die Arbeit weist daher zwei Richtungen auf: Die erste ist die theoretische und die zweite ist die empirische Analyse von landeskundlichen Inhalten in Texten und in der Unterrichtspraxis.

Der theoretische Teil zielt, nach der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur, auf detailliertere und umfassendere Erkenntnisse ab, um meine Thematik in einem bestimmten Rahmen einzugrenzen. Zuerst wird die LK und folglich den Text als Untersuchungsgegenstand definiert und abgegrenzt (Kapitel 1 und 2). Es werden auch die

differenzierten Ansätze statt einer Geschichte der LK erwähnt, die Erscheinungsformen der LK und die kooperative Zusammenarbeit innerhalb der LK zwischen ihren Nachbardisziplinen skizziert. Im Hauptteil der vorliegenden Arbeit unternehme ich auch den Versuch, die didaktisch- methodischen Grundlagen des Lehrfaches LK in Bezug auf die Didaktik des FUs darzustellen, ausgehend von allen wichtigen Faktoren, die den FU als Prozess der Aneignung sprachlicher Kenntnisse und Entwicklung fremdsprachigen Könnens bestimmen. Dazu gehören die unterschiedlichen Lernziele, Lerninhalte in Verbindung mit Lernmethoden, die Übungen, die der Festigung und Anwendung sprachlicher Kenntnisse dienen. Es werden einige Gedanken über den möglichen Beitrag landeskundlicher Kenntnisse zum Aufbau und Entwicklung der Grundfertigkeiten unserer Lernenden in den Bereichen Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Übersetzen entwickeln.

Im dritten Kapitel handelt es sich um den Text als kommunikative sprachliche Einheit. Zunächst soll das 3. Kapitel die textlinguistischen Grundlagen bereitstellen. Es gibt einen kurzen Überblick über die Entwicklung der linguistischen Forschung und diskutiert die Begriffe Text, Textsorten und Thema. Hiernach werden Theorien dargestellt, die im textwissenschaftlichen Bereich auf die Bestimmung des Textbegriffs einwirken. Es geht auch um den inhaltlichen Aufbau eines Textes. Die Funktionen und Formen der Texte werden unter bestimmten Aspekten klassifiziert. Im Zusammenhang von Texttypologie werden die Texte in Typen dargestellt.

Im empirischen Teil werden zunächst die Korpora und die Methode der Arbeit vorgestellt. Die ausgewählten Texte werden analysiert und den Fragebogen ausgewertet. Zum Schluss und auf die Analyseergebnisse aufbauend, versuche ich einige Überlegungen und Vorschläge zu unterbreiten, wie LK in einer Situation, wie sie in Algerien aussieht, vermittelt werden kann. Es sollen einige Überlegungen zu Inhalten einer interkulturellen Landeskundekonzeption auf der Textebene dargestellt werden. Die Arbeit gibt also zunächst einen Überblick über allgemeine Fragen der LK und führt in die Problematik der empirischen Untersuchung ein.

Die Arbeit ist nach den neuen Rechtschreibregeln verfasst. Es wird nur in Zitaten die ursprüngliche Orthographie bewahrt.

In diesem Teil wird es versucht, einen umfassenden Überblick über alle Aspekte, die sich mit der LK und Text im FU beziehen, zu geben. Der erste Teil ist der theoretischen Grundlegung zu folgenden angesprochenen Aspekten gewidmet:

- Die Bestimmung der Grundbegriffe: Kultur, LK, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kommunikation, Textlinguistik, Textbegriff, Textsorte u.a.
- Die wichtigen didaktischen Konzepte der LK.
- Die Skizzierung der Erscheinungsformen der LK, d.h. die Frage nach der Spezifik der LK und die Darstellung der kooperativen Zusammenarbeit innerhalb der LK zwischen ihren Nachbardisziplinen.
- Die differenzierten Ansätze der LK, Übersicht über geschichtliche Darstellung der LK.
- Die wichtigen Faktoren der Aneignung sprachlicher Kenntnisse und Entwicklung des Könnens anhand der LK, die Lernziele und Lerninhalte in Verbindung mit Lernmethoden.
- Landeskundliche Stoffauswahl, Methoden landeskundlicher Arbeit, Medien und LK, Motivation im Landeskundeunterricht (LKU).
- Alles was die Textlinguistik anbetrifft: Textbegriff, Textsorte u. a.
- Textdidaktik und zum Umgang mit Texten.

Diese und andere Aspekte werden ausführlich anhand vielen Veröffentlichungen in der Arbeit vertieft, um eine intensive kontinuierliche Diskussion zu folgender Frage in Gang zu setzen: In welchem Sinne kann LK bei welchen Lernenden im Hinblick auf welches Lernziel und welche Unterrichtsmaterialien in welcher Unterrichtssituation mit dazu beitragen, das Erlernen der deutschen Sprache zu fördern?

1.1 Umfassender Überblick über Landeskunde

In diesem Kapitel werden die Grundbegriffe LK, Kultur im Verhältnis mit der Kommunikation und Identität definiert. Es werden auch folgende Punkte behandelt: Die Rolle der LK, die Position der LK im FU, Hilfswissenschaften der LK, historische Entwicklung

landeskundedidaktischer Konzeptionen im FU, zum Wandel der Konzepte von LK, die Entscheidungsmerkmale zwischen den Ansätzen und eine alternative Beschreibung von landeskundlichen Orientierungen.

1.1.1 Annäherung an eine Definition von Landeskunde

Bevor man die Position der LK im DaF-Unterricht darstellt, soll der Versuch zunächst unternommen werden, den Begriff LK umfassend zu bestimmen. Die Frage nach der Bestimmung der LK ist und war immer umstritten. Die Beschäftigung mit diesem Phänomen "LK" ist vielschichtiger und komplexer, wegen der Mehrzahl der Veröffentlichungen, die eine Reihe verschiedener Auffassungen bzw. Meinungen vertreten haben.

Im terminologischen, im methodologischen oder didaktischen Bereich ist noch nicht einig, was LK ist oder sein sollte, welche Lerninhalte im LKU Eingang finden sollten, sowie was die Integration von Sprach- und landeskundlichem bzw. kulturellem Lernen für den Sprachunterricht (SU) bedeutet.

Zum Verhältnis von Sprache, Kultur, Identität und Kommunikation wird Folgendes festgestellt:

Alle möglichen Alltagssituationen hängen von der Sprache bzw. der Kommunikation ab. Die Funktion der Sprache besteht also darin, alltägliche sprachliche Kommunikation zu ermöglichen. „Kommunikation ist eine Form sozialen Handelns und findet innerhalb eines Bedingungsgefüges (kommunikativen Rahmens) statt“, formulierte STORCH (1999:17).

Der Erwerb der Sprache ist heutzutage von großer Bedeutung, denn sie ist nicht nur ein Kommunikationsmittel sondern ein Mittel zur Verständigung, zum Kulturverstehen, zum Menschenverstehen, damit die Menschen das Bewusstsein und das Zusammenleben erreichen können.

Das Verständnis der nonverbalen Kommunikation ist im Zusammenspiel mit verbaler Kommunikation eine Voraussetzung zum kommunikativen Gebrauch der Sprache als kulturelles Produkt.

Die Debatte zum Kulturbegriff ist eng verbunden mit der zum Begriff kultureller Identität. Zwei unterschiedliche Vorstellungen von der Identitätsentwicklung: eine statische und eine prozesshaftige werden in der Fachliteratur kritisiert (vgl. BARKOWSKI 1999: 497).

Die Vorstellung von kultureller Identität, „die nur das Einerseits/Andererseits von Herkunftskultur und begegnender Kultur im Blick hat“ laut BARKOWSKI (1999: 497), könnte zum Kulturschock und zur Identitätskrise führen.

Im SU wird selbstverständlich auch Kultur vermittelt, "[...], wenn man von Sprachunterricht spricht, dass man auch zugleich Kulturunterricht meint." (RAASCH 2010: 362)

Die Identität eines Lernenden wird bei diesem Zusammenhang von Sprache und Kultur durch Lernprozesse veränderbar. Die Begriffe Sprache, Identität, Kultur und Welt sind von großer Bedeutung im postmodernen FU. Die Sprache ist nicht mehr nur als System zu beschreiben, ist nach KAIKKONEN

eher als Mittel des Daseins in der Welt und des Weltverstehens zu betrachten. Die Sprachen werden als konstitutive und produktive Weltwissens- und Weltverständnisträger eines jeden angesehen und sind wesentliche Faktoren; durch die der Mensch seine Identität definiert und bildet. (KAIKKONEN 205: 298-299)

Die traditionellen Identitätsauffassungen (nationale, ethnische, heimatgebundene, regionale Identität) sind von modernen kulturellen Identitätstheorien (persönliche, hybride Identität) ersetzt. In der Fachliteratur spricht man von einer multikulturellen Identität, indem Muttersprache, Fremdsprachen (FS) und Kulturen der Lernenden eine bedeutende Stellung besitzen. Die FS können also zur Identitätsbildung beitragen, indem die emotionale Dimension des Erwerbs einer Sprache neben der kognitiven und sozialen im FU nicht auszuschließen ist. Unter diesem Rahmen formulierte KAIKKONEN:

Um Individualität und Diversität der Lernenden zu berühren und deren unterschiedliche sprachliche Identitäten zu bilden, muss der Fremdsprachenunterricht eine Begegnungspädagogik anwenden und den Lernenden persönliche interkulturelle Begegnungsmöglichkeiten bereitstellen. So können die Lernenden ganz persönliche Erfahrungen machen und ihre sprachkulturellen Identitäten möglichst authentisch anreichern. (KAIKKONEN 2005: 304)

Das interkulturelle Lernen fördert auch die Identitätsentwicklung der Lernenden. Die Abbildung 1. Erweiterung des Kulturbildes und ihre Begleitbegriffe von KAIKKONEN (2002: 7) stellt die mögliche Gleichstellung der Identitätsbildung im Zusammenhang mit der Erweiterung des individuellen Kulturbildes dar.

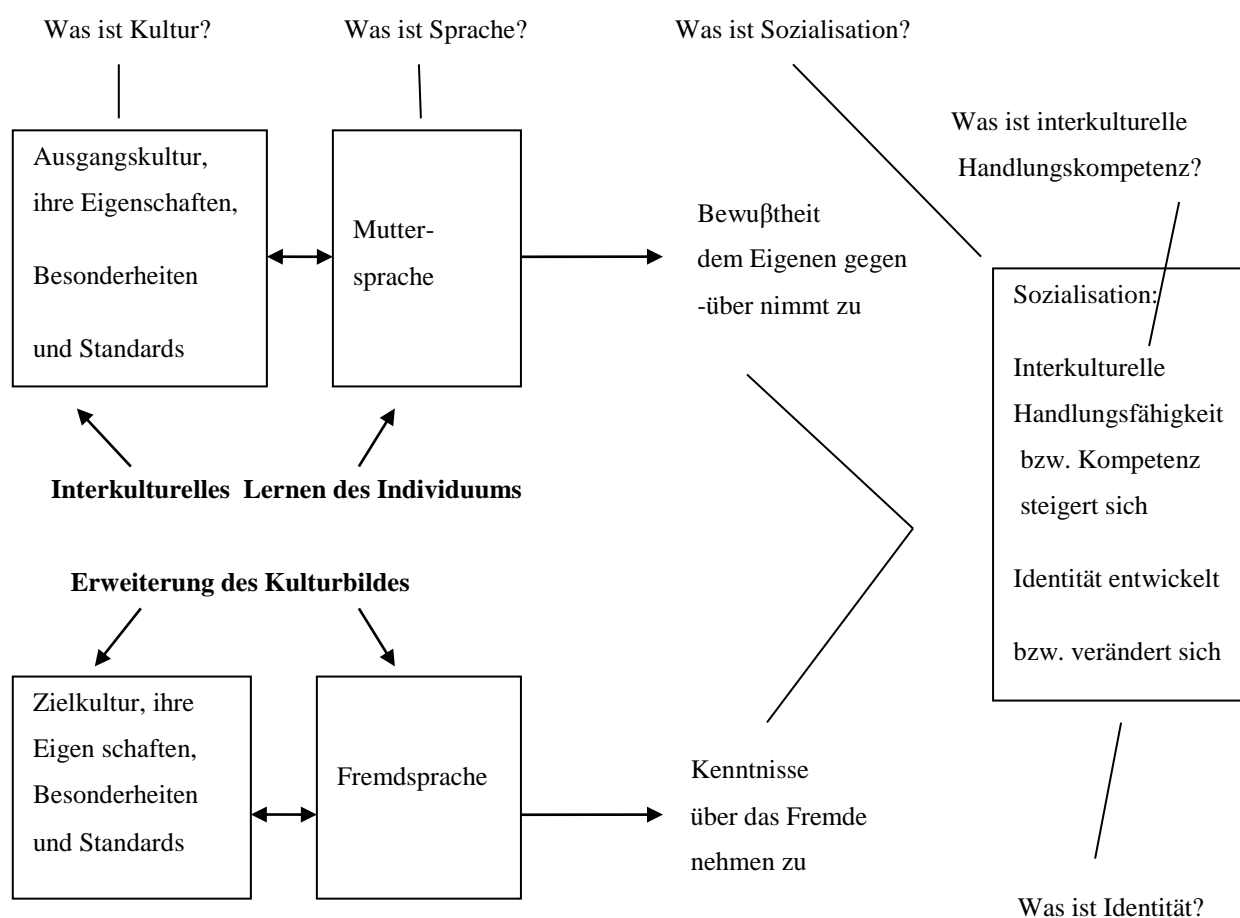


Abb. 1: Erweiterung des Kulturbildes und ihre Begleitbegriffe (KAIKKONEN 2002: 7)

Die Sprache als Form des Handelns und die Kultur sind zwei grundlegende Begriffe in der Landeskundendiskussion, die noch immer Betracht verlangen. Sprache und Kultur stehen immer in enger Verbindung: „Nur wenn Sprachenlernen als 'Kulturlernen' begriffen wird, läßt sich Landeskunde als integraler Bestandteil von Sprachunterricht im Sinne eines interkulturellen Lernens entwickeln, erhält Deutschunterricht – über die Zielsetzung der kommunikativen Verwertbarkeit hinaus – die damit keineswegs gering geachtet werden soll – wieder eine zusätzliche Dimension: Kulturaufmerksamkeit (cultural awareness) zu entwickeln und zum Umgang mit Verschiedenheit beizutragen“, laut KRUMM (1998: 524)

Es gehört zu den Selbstverständlichkeiten der Linguistik und der Anthropologie, dass es zwischen der Natur der Sprache und der Eigenheit der Kultur ein enger Zusammenhang gibt, dass „(a) die Sprache das Ausdrucksmittel für die Einstellungen der Sprachgemeinschaft und somit für die soziale Realität ist oder (b) die soziale Realität durch die Sprache mitgeprägt wird.“ (DORFMÜLLER-KARPUSA 1994: 38)

Sprache hat dienende Funktion, „eine fremde Kultur aufzuschließen, Fremden im eigenen Lebenshorizont zunehmend Raum zu geben, sich Fremdes zunehmend anzueignen. Indem guter Deutschlandkunde-Unterricht Chancen eröffnet und Interessen fördert, werden sich vielfältige Anlässe zu aktiver Spracharbeit eröffnen.“ (RUG 1987: 49)

Nach der Literatur ist die häufigste Bestimmung des LK-Begriffs mit dem Begriff "Kultur" einbezogen, wo die Kulturkunde in der Sprachausbildung mehr als LK verwendet wird. Deswegen scheint es mir wichtig, der Begriff "Kultur" als Ausgangspunkt folgender Überlegungen zu definieren.

Was problematisch bleibt, ist der Kulturbegriff. In den 80er Jahren wird die Kultur als „Kommunikations-,Sinn-, oder auch Funktionszusammenhang“ alle Bereiche der Gesamtwirklichkeit eines Landes berücksichtigt, diese umfasst die Verhaltens-, Denk-, Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Lebensweisen, die Erfahrungen beim Zusammenleben, die Haltungen, die Wertesystemen und Lebensformen. (Vgl. PADRÓS/BIECHELE 2003: 11-12 und SCHILLING 1989: 152)

Die sog. „hohe Kultur“ als traditioneller Kulturbegriff im Unterschied zur populären oder Unterhaltungskultur, die die belletristische Literatur, Bildende Kunst, Musik usw. umfasst hat, der aber auf den Alltagsbereich nicht angewendet wird, wurde in den 70er Jahren erweitert.

MÜHLMANN (1972: 479) hat einen erweiterten Kulturbegriff vorgegeben, indem die Kultur als „Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Bevölkerung, die schließlich der sie tragenden Geistesverfassung, insbesondere der Werteinstellungen“ verstanden werden kann.

In den Thesen des Beirats Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts wird über „weiteren und offenen Kulturbegriff“ gesprochen: „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 sollten ein 'offener Kulturbegriff' treten, der ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert ist.“ (BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 1992: 68)

Der erweiterte Kulturbegriff wird sich beispielsweise nicht nur auf Belletristik beschränkt, aber noch sich an Comicliteratur interessiert. Diese Erweiterung, die den Kulturbegriff auf den Alltag reduziert hat, wird zur Beliebigkeit der ausgewählten Themen geführt, d.h. Alle Erscheinungen des menschlichen Daseins sind mit Kultur angeknüpft und konnten grenzenlos thematisiert werden.

Als Anregung zur Diskussion über erweiterten Kulturbegriff und als Nachdenken über die Verbindung von Kultur, Sprache und Sprachunterricht ein offener Kulturbegriff wird vom Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1992: 68 f.) vorgeschlagen. Der offene Kulturbegriff charakterisiert die heutige Diskussion in der Landeskundedidaktik auf der Grundlage von 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland.

„Die Trivialisierung eines 'weiten' Kulturbegriffs durch seine Reduktion auf Alltag, Großrituale und Familienleben, bietet in der Tat Anlass zur Kritik.“ (ALTHAUS 1999: 395) Die Hinwendung zu einem offenen Kulturbegriff wird „nachhaltige Auswirkungen auf landeskundliche Konzepte haben, [...] und Kultur wieder auf Repräsentatives reduziert“, meinte ALTHAUS (ebd.).

An der Stelle des erweiterten Kulturbegriffs und wegen seiner Beliebigkeit sollte dieser offene Kulturbegriff durchgesetzt werden. Nach diesen Thesen ist die Auswahl der Themen „ethisch verantwortet, historisch begründet, partnerschaftlich bestimmt und ästhetisch akzentuiert“ (These 1, S.68). Die subjektiven Meinungen und emotionalen Erwartungen der Lernenden sollen im SU in Betracht gezogen werden.

Zu den spezifischen Merkmalen gehören die politischen und interkulturellen Komponenten, damit ein angemessenes Deutschlandbild durch die Lebendigkeit der Kultur und den Prozess der Zivilisation entwerfen und verbreiten. Diese Kultur ist kommunikativ, kooperativ zu verstehen, sie umfasst die regionale Vielfalt des deutschen Sprachraums (These 5, S. 69).

Der Zugang zur Kultur verlangt spezifische Anstrengungen. Dieser Zugang wird auch durch SU erreicht, indem SU zugleich Kulturunterricht zu verstehen ist. Die Spracharbeit sollte also nicht von Kulturarbeit abgetrennt werden, denn durch diese Verbindung werden die Vermittlungsmethoden, Lerninhalten und Lehrmaterialien entwickelt.

Die kulturelle Dimension eines SU ist durch die Einstellungen, Verhaltensformen, Fähigkeiten und Kenntnisse des Lehrers sowie die Sprachform des Unterrichts realisierbar. Der Kulturbegriff im Sinne der auswärtigen Kulturpolitik fordert nicht nur Alltagskommunikation sondern auch die Intellektualität der Lernenden heraus. „Kultur im Sprachunterricht heißt immer auch: Heiterkeit, Leichtigkeit, Neugierde, Phantasie, Entdeckerfreude.“ (These 25, S. 71)

„Kultur“ wird dabei nicht eingengt auf nationale Charakteristiken, sondern als Gesamtheit von Praktiken menschlicher Gruppen verstanden, die sich von anderen jeweils

charakteristisch unterscheiden.“ (Der Beirat ‘Deutsch als Fremdsprache‘ des Goethe-Instituts These 6: Interkulturalität 1998: 5)

Die Integration von Sprach- und Kulturlernen ist also als Forderung geworden, heißt das die Integration des kulturellen und sachlichen Wissens über die deutsche bzw. deutschsprachige Gesellschaft. Nach DORFMÜLLER-KARPUSA:

Kultur ist die symbolische Organisationsform einer Lebenswelt. Kultur umfasst diejenigen Einstellungen und Manifestationen des Menschen, die einem bestimmten Volk oder einer Gruppe einen eigenen Platz in der Welt verleihen. Wichtig ist weniger, was ein Volk oder eine Gruppe tut oder glaubt, sondern vielmehr die Bedeutung, welche es dem, was es tut oder glaubt, beimisst. (DORFMÜLLER-KARPUSA 1994:34):

Kultur wird auch aufgrund ihrer Variationsdimensionen definiert, wie KANDIL in diesem Zitat dargestellt hat:

- Zeitliche Dimension oder „Historizität“ (Kulturwandel)
- Bereichsspezifische Dimension bzw. „Politische Kultur“, „Arbeitskultur“, „Unternehmenskultur“ ... (Auseinanderfallen der Bereiche)
- Sozialspezifische Dimension bzw. „Arbeiterkultur“, „Jugendkultur“, „bürgerliche Kultur“ ... (Subkulturen)
- Räumliche Dimension bzw. „Europäische Kultur“, „Afrikanische Kultur“, „Mediterrane Kultur“ ... (Kulturkreise). (KANDIL 2000: 105)

Räumliche Dimension umfasst ein ausgedehntes Feld von kulturellen Unterschieden je nach kultureller Distanz beispielsweise „abendländische, islamische, fernöstliche Kultur“ oder auch „traditionale Kulturen“ im Gegensatz zur „modernen Kultur“ bzw. „Kultur der Moderne.“

Es ist also immer schwieriger, die Kultur als Begriff zu bestimmen, weil er immer in der Fremdsprachendidaktik unterschiedlich verstanden wird und so viele Interpretationen bzw. Kulturauffassungen verlangt hat. Unterschiedliche Auffassungen charakterisieren die Entwicklung des Begriffs *Kultur* und werden im Folgenden kurz dargestellt:

Um den Kulturbegriff zu umreißen, entnimmt BLIOUMI (2003:57) Erkenntnisse aus der Literatur und Kulturwissenschaft. In der Kultursoziologie sind Trivialkultur, Alltagskultur, Subkultur, Stadtkultur, Familienkultur, Frauenkultur, Jugendkultur etc. als neue Bereiche eines breiten Kulturbegriffs. Die Ebenen des Kulturbegriffs werden in einer Pyramide skizziert (ebd.): Oberste Ebene ist die Hochkultur (Kunst, Religion), die mittlere Ebene ist die Unterhaltungskultur (Medien) und die unterste Ebene ist die Alltagskultur (kulturspezifische Attitüden).

Der Kulturbegriff kann anhand von vier Komponenten, die als Orientierungshilfen dienen, umrissen werden. Diese sind:

- a) die Dominante Natur versus Kultur
- b) der kulturelle Kompromiß
- c) die Unterscheidung der Begriffe Ethnie, Volk, Nation und
- d) die Prozeßhaftigkeit, also Dynamik vs. Statik. (BLIOUMI 2003: 60)

Nach BLIOUMI (2003: 58) Natur ist nicht nur im Sinne von Materie und Biologie sondern „all diejenigen Bereiche, die bis dahin der Kultur zugeordnet wurden.“

Nach WEBER (1988: 180) ist Kultur wie folgt zu definieren: „ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens.“ Diese universal-anthropologische Definition des Begriffes stellt den Menschen in den Mittelpunkt. (vgl. HU 1996: 53)

Die modernen Kulturtheorien versuchen die unsichtbaren sozialen Steuerungsmechanismen eines gesellschaftlichen Kollektivs zu erfassen. Nach WÄGENBAUR:

Dieses gesellschaftliche Kollektiv ist nicht die Summe seiner Teile, der Individuen, sondern alles, was diese Individuen gemeinsam haben, was sie mehr oder weniger bewußt untereinander vereinbart haben. Der Steuerungsmechanismus des Kollektivs besteht nun in seiner großen Anzahl von Verhaltensangeboten, die ihren Angebotscharakter dadurch erhalten, daß sie von einer Mehrheit befolgt werden. (WÄGENBAUR 1995: 41)

BLIOUMI definiert Kultur wie folgt:

Kultur ist demnach eine Bündelung von Verhaltensangeboten, die den Angehörigen einer Kultur bekannt sind. [...] Es steht jedem Mitglied frei, sich an diese Normen zu halten oder nicht. Eine Abweichung aber könnte für ein Mitglied zur Folge haben, daß es allmählich von der Kleingemeinde ausgeschlossen wird. Deswegen ist zwar der Einzelne frei, sein Verhalten individuell zu gestalten, er muß aber auf entsprechende Konsequenzen gefaßt sein. (BLIOUMI 2003: 58-59)

Unter Kultur versteht OKSAAR (1989:10) das Folgende:

[A]lles, was einer Gruppe oder einem Individuum eine besondere Prägung gibt – auch ihre Handlungs- und Verhaltensweisen gehören hierher. Das Kulturemmodell

aus dem soziokulturellen Rahmen der Gesellschaft diese Einheiten der

Kommunikation – die Kultureme – mehr oder weniger auszugrenzen. [...]

Kultureme sind abstrakte Einheiten, sie können in verschiedenen kommunikativen

Akten unterschiedlich realisiert werden, bedingt u. a. durch generations-,

geschlechts- und beziehungspezifische Aspekte. Unter Kulturemrealisierungen –

als Resultat eines Prozesses – sind die kommunikativen Mittel zu verstehen, durch

welche die abstrakten Kultureme konkretisiert werden. Diese Mittel sind die *Behavioreme*, die verbal, parasprachlich, nonverbal und extraverbal sein können und in erster Linie eine Antwort auf die Frage wie? durch welche Mittel? ermöglichen. (OKSAAR 1989: 11)

Die gesellschaftstheoretische Kulturauffassung versucht Kultur als Produkt der Gesellschaft zu definieren, d.h. Die Gesamtheit der Denk- und Verhaltensweisen der Mitglieder dieser Gesellschaft. In dieser Kulturauffassung wird diese Verallgemeinerung des Verhaltens der Menschen kritisiert, wobei heutzutage mehr schwieriger geworden ist, sich dieses Verhalten auf eine bestimmte Gesellschaft zu beschränken.

Die Gesellschaften, die multikulturell sind und wo der Mensch weltweit auf Medien beeinflusst und unter dem Dach eines großen Dorfs lebt, sollte also die Vermittlung dieser kulturbezogenen Inhalte im FU den Vergleich des fremden und eigenen Verhaltens als Verfahren einsetzen, damit man die Verallgemeinerungen vermeidet und sie vor allem erklärt. (vgl. KAIKKONEN 1994: 55f.)

Der semiotische Kulturbegriff wird als kultureller Kompromiss (die Geltung von Normen, Klassifikationen und Weltdeutungsmustern) verstanden. Die Unterscheidung der Begriffe Ethnie, Volk und Nation und die Prozeßhaftigkeit der Kultur, also Dynamik versus Statik dienen auch zum Umreißen des Kulturbegriffs. (vgl. BLIOUMI 2003: 59)

Die lerntheoretische Auffassung definiert Kultur als „Lernprozeß von Symbolen und Bedeutungen [...], der dem Individuum Vorstellungen von den Erscheinungen verleiht.“ (KAIKKONEN 1994: 56)

Die neue entstandene Bedeutung wird auf der Grundlage der Vorkenntnisse und -erfahrungen in Eigenkultur und Muttersprache der Lernenden entwickelt und verlangt dadurch eine neue Interpretation. Die Kultur wird hier nach KAIKKONEN (1994: 56) als „eine sich ständig entwickelnde Auffassung von der Welt, die individuell und auch einmalig ist“ definiert.

Die Wahrnehmung der Fremdkultur und der Erwerb der fremden Sprache im kulturbezogenen FU ermöglicht neue Interpretationen dieser neuen Bedeutungen im Vergleich zu eigener Kultur und Muttersprache zu schaffen.

Das eigenkulturelle geprägte Weltbild jedes Lernenden wird im unterrichtlichen Prozess zu einem multikulturellen Weltbild erweitert. Auf der Grundlage der Bewusstmachung der eigenen Kulturmgebung und Muttersprache werden die fremde Kulturmgebung und die

fremde Sprache erlernt. In diesem unterrichtlichen Prozess gewinnt der Lernende neue Erkenntnisse, wird für fremde Erscheinungen sensibilisiert und erweitert damit seine Einstellungen gegenüber seiner Kultur und Sprache. (siehe unten Abb. 2: KAIKKONEN 1994: 59)

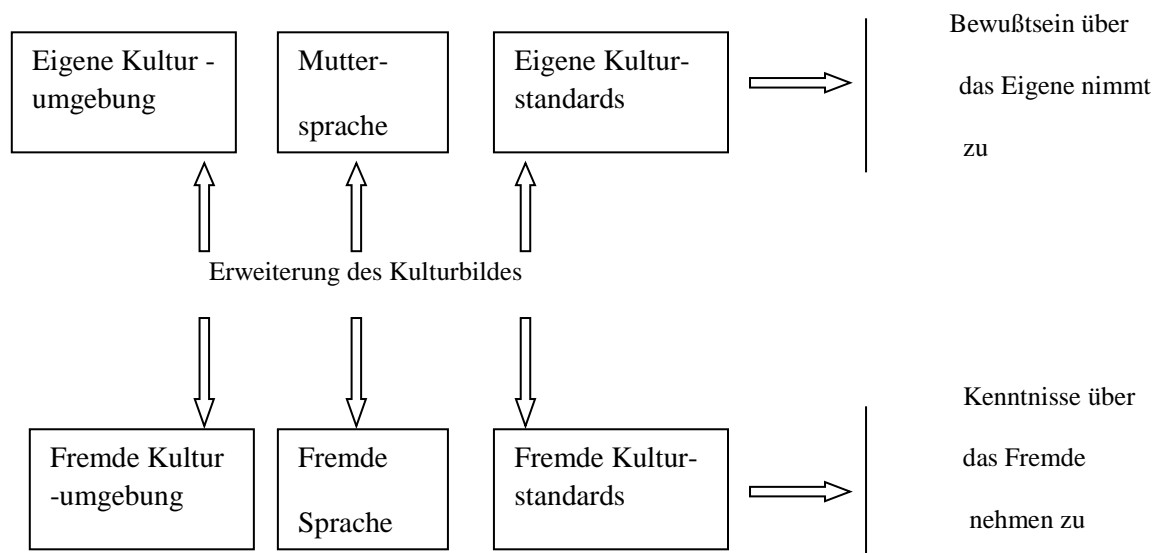


Abb. 2: Erweiterung des Kulturbildes und ihre Wirkungsfaktoren (KAIKKONEN 1994: 59)

Nach KAIKKONEN enthält dieser Prozess vier Phasen, die in jeder Unterrichtseinheit berücksichtigt werden. Die Phasen umfassen die Sensibilisierung des Lernenden für das Fremde, die Wahrnehmung der fremden Kultur, die Auseinandersetzung mit den Verhaltensstandards der fremden Kultur, das Erlernen fremdkultureller Bedeutungen und die Entwicklung einer fremdkulturellen und -sprachlichen Kommunikationsfähigkeit. (s. u. Abb. 3: KAIKKONEN 1994: 60)

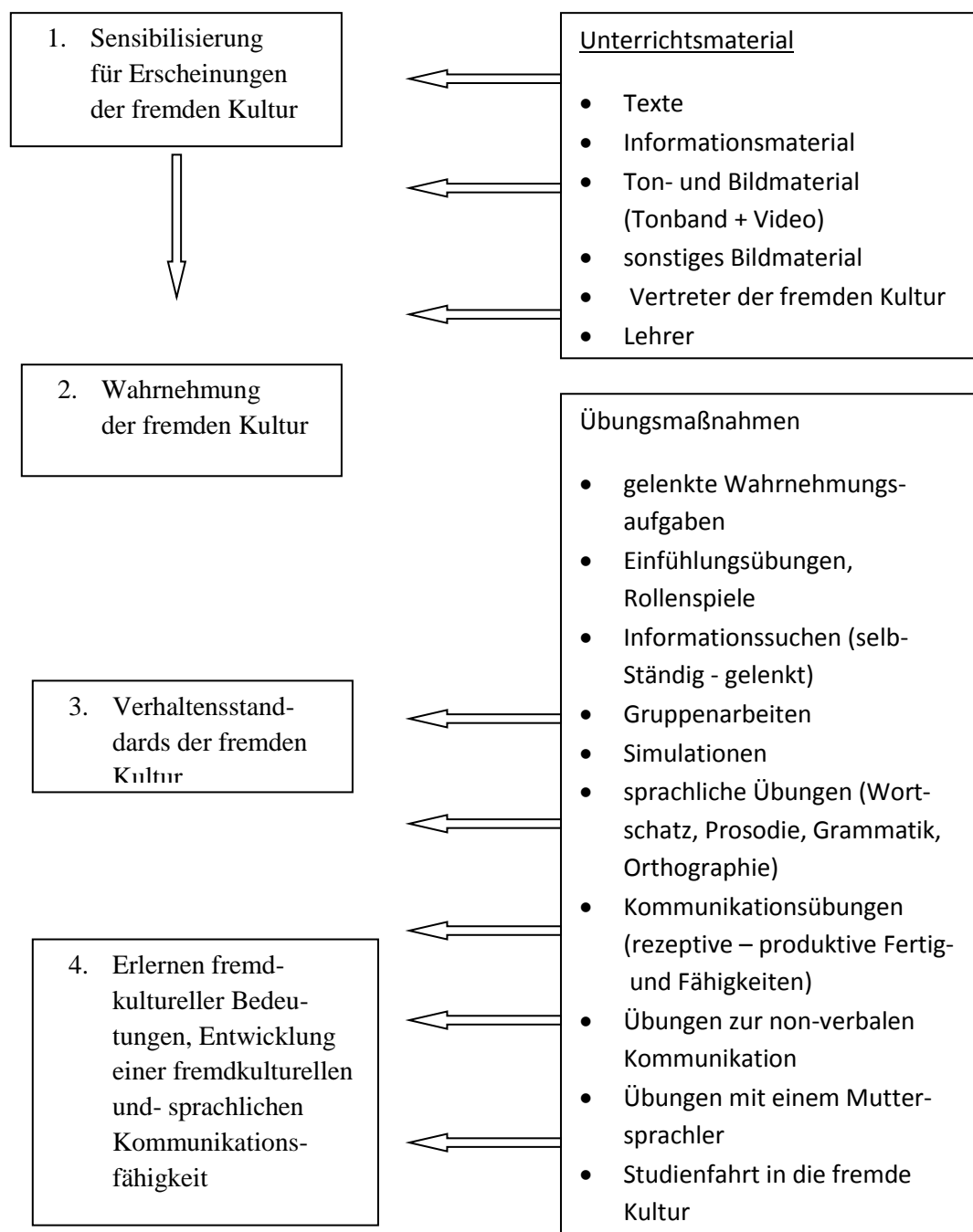


Abb. 3: Prozess eines kulturbezogenen Fremdsprachenunterrichts-Zusammenhänge und evtl. Maßnahmen (KAIKKONEN 1994: 60).

BARKOWSKI stellt andere Grundauffassungen von Kultur und deren Auswirkungen vor: Nach dem ersten Kulturkonzept: monolithisch, landeskundlich sind „Kulturen abgegrenzte und abgrenzbare, identitäre Ausdrücke des geistigen, musischen, folkloristischen und habituellen Erbes von nationalen Gesellschaften bzw. Regionen oder auch religiös basierten Lebensgemeinschaften, [...]“ (BARKOWSKI 1999: 495)

Im Rahmen dieser Auffassung von Kultur werden die Wahrnehmung von Unterschieden, das Kennenlernen der Andersartigkeit der anderen Kultur und der Umgang mit Gebräuchen und Tabus der anderen Kultur als wichtige Orientierungen der interkulturellen Begegnung und des interkulturellen Lernens. Im LKU wird entsprechend diesem ersten Kulturkonzept die Forderung nach der Vorbereitung und Entwicklung der Fähigkeit zum kulturangepassten Kommunizieren, d.h. Sprachlich und kulturell kommunizieren zu können. (vgl. BARKOWSKI 1999: 496) Das zweite Kulturkonzept: grenzüberschreitend, dialogisch betrachtet die Kulturen nach BARKOWSKI (1999: 496) als „ein Ensemble von einander mehr oder weniger überlagernden Kreisen [...]“

Die Kulturen werden durch Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten sowie durch Unterschiede und Verschiedenheiten charakterisiert. Im LKU sollten Informationen über das Zielsprachenland vermittelt werden, indem sie einen interkulturellen Dialog öffnen. Die vorgestellte Position des dritten Konzepts: kulturalisierend, diskriminierend, verzichtbar stellt in Frage den Kulturbegriff, „ob es überhaupt noch Sinn macht, Begegnungen von Menschen und Eigenschaften von Gesellschaften mithilfe kultureller Parametrisierung erfassen und interpretieren zu wollen.“ (ebd.: 497)

Es gibt bereits seit Jahren eine heftige Debatte und zahlreiche Meinungen über Inhalt, Begriff und Erscheinungsformen der LK. „Niemand ist in der Lage zu beschreiben, was Kulturkunde, Landes-/ Länderkunde, German Studies, civilisation alles umfassen.“ (EHNERT/ SCHRÖDER 1990: 226)

Man geht davon aus, dass die übermittelten Kenntnisse über das fremde Land (z.B. Kunst, Geschichte, Literatur u.a.) LK allein nur teilweise zu informieren könnte, deshalb ist die Kulturkunde oft als Unterbegriff der LK bezeichnet. Nach RÖSLER (1994: 64) wird LK zur Kultur- und Landeskunde ausgeweitet: „Da Sprache nicht ohne Inhalte gelernt werden kann, ist jeder FU von Anfang an zugleich auch Kultur- und Landeskunde. Das ist unstrittig.“

Das bedeutet, nur ein Teil des Landeskundestudiums wird gegeben, weil Kulturkunde sich vielmehr mit Kultur als Bereich der Gesamtwirklichkeit beschäftigt wird. (vgl. ERDMEMGER 1996: 12)

Landeskunde wird als Gegenbegriff zu Kulturkunde definiert,

wobei mit „Landeskunde“ die Beschäftigung mit der sozio-kulturellen, politischen und ökonomischen Wirklichkeit, mit „Kulturkunde“ dagegen die Beschäftigung mit Kunst, Literatur oder Ideengeschichte als Wirklichkeitsfernen, dem Schöngestigen verpflichteten Inhalten bezeichnet wird. (DEUTSCHMANN 1982: 225)

Die Kulturkunde wird oft als Unterbegriff zu „Landeskunde“ bezeichnet. DEUTSCHMANN (1982: 225) definiert die Kulturkunde wie folgt: „Kulturkunde ist dann die Beschäftigung mit Kultur als Bereich einer bestimmten Gesamtwirklichkeit (z. B. Kultur in Frankreich, also Kulturkunde als Teil der Frankreichkunde).“ Dagegen ist LK nach FISCHER (1977:78) wie folgt definiert: „allseitige Darstellung eines anderen Landes.“

Diese allseitige Darstellung soll alle Erscheinungen des fremden Landes bzw. der fremden Wirklichkeit umfassen, wie von DEUTSCHMANN (1982: 224f.) dargestellt wird: „Landeskunde umfasst daher all das, was mit dem Durchschauen und Verstehen einer fremden Wirklichkeit, aber auch mit den Orientierungen, dem Handeln, Partizipieren und Kommunizieren innerhalb einer fremden Realität zusammenhängt.“

LK umfasst auch die regionale Vielfalt des deutschsprachigen Raums trotz phonologisch, lexikalisch und morpho-syntaktisch uneinheitlicher Normen, wie nach ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht dargestellt wird:

Landeskunde ist nicht auf Staatenkunde und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. (ABCD-Thesen 1990: 60)

Die Forderung nach einer umfassenden Landeskunde

[...] ist einmal die adäquate Antwort auf eine weltweit zu beobachtende Zunahme internationaler Interdependenz in den verschiedensten Bereichen (Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, usw.); zum andern ist keine der einzelnen Fachrichtungen allein in der Lage, die komplexe Realität eines Landes hinreichend darzustellen und zu erklären. (ebd.: 225)

Nach HEYD ist LK wie folgend zu definieren:

Landeskunde will u.a.

- Kenntnisse vermitteln,

a) die der Lerner benötigt, um die fremde Sprache als Kommunikationsmittel

angemessen verwenden zu können und sich im fremden Land zu behaupten,

b) die ihm erlauben, das fremde Land und seine Bewohner besser zu verstehen und sich mit dessen Gegebenheiten und Entwicklungen besser auseinanderzusetzen;
-sie will auch mit dem Verständnis des fremden Landes und seiner Bewohner die Motivation des Lerners zum Erwerb der Fremdsprache stärken. (HEYD 1991: 47)

Nach BETTERMANN (1999: 511): „Landeskunde heißt Sinnverstehen der anderen Lebenswelt durch Einfühlen, Begreifen, Distanzieren und Relativieren vor dem Hintergrund der eigenen Kultur.“

Mit dem Begriff LK ist auch manchmal die handlungsbezogene LK und mit dem Begriff Kulturkunde die informationsbezogene LK gemeint. Der DaF-Unterricht bzw. LKU leistet den Beitrag zum Erfassen und Begreifen, Erforschen und Verstehen der Komplexität der Gesamtheit des Lebens.

LK wird auch in anderen Unter- u. Nebenbegriffe aufgegliedert, Begriffe wie: Realienkunde, Institutionenkunde usw. oder sie wird je nach Zielsetzungen im FU definiert wie z. B. pragmatische, interkulturelle u. kommunikative LK u. a.

Eine andere Frage, die an Bedeutung gewann, war die begriffliche Differenzierung und Abgrenzung zwischen landeskundlichem Prinzip, landeskundlicher Komponente und landeskundlichem Aspekt. Ich werde aber an dieser Stelle keine Differenzierungen zwischen drei Begriffen darstellen, wird es aber zusammenfassend mit folgender Aussage von UHLEMANN (1983:204) zustimmen: „da sich alle drei in ihren Wesensmerkmalen unterscheiden, muß jedem rechtmäßig ein Platz innerhalb des landeskundlichen Begriffssystems eingeräumt werden.“

Abhängig von diesen unterschiedlichen Meinungen kann man also allgemeines Fazit vorläufig festhalten: „Wer in einer anderen Sprache kommunizieren will, muß nicht nur den sprachlichen sondern auch den kulturellen Bezugsrahmen wechseln.“ (ZEUNER 1998: 5)

Im Rahmen der Strukturdebatte des Faches DaF der 90er Jahre ist über den gesamten Bereich 'LK' viel diskutiert worden. Eine bessere wissenschaftliche Fundierung der LK wurde entwickelt. LK als selbstständige Disziplin mit eigenen Inhalten und Forschungsmethoden wurde existiert. LK ist vor allem eine Disziplin im FU neben anderen Disziplinen Linguistik, Literatur u. a. Ihre Inhalte werden im Zusammenhang auf die anderen Wissenschaften wie Sozialpsychologie, Politologie, Geologie, Geografie, Geschichte, Kulturwissenschaft und manchen anderen abgeleitet und durch die Sprache als wichtigstes Mittel der Kommunikation

im Rahmen des Spracherwerbs vermittelt. Das bedeutet, dass LK die Gesamtwirklichkeit eines Landes erfasst und erklärt hat, in einer engen Verbindung und Wechselbeziehung zu Inhalten und Methoden von diesen Fächern.

Das Thema der LK ist die Vermittlung der Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen. Der SU soll an interkulturelle Kommunikation orientiert werden, indem die primäre Aufgabe der LK ist: „nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen.“ (PADROS/BIECHELE 2003: 157)

Die didaktische Vereinfachung des SU bzw. des LKU könnte die Sprachfähigkeit der Lernenden entwickeln, sollte aber nicht den Unterricht simplifizieren, verniedlichen, vergrößern und verzerren. (vgl. ABCD-Thesen 1990: 60)

Landeskundliches Lernen ist eine unentbehrliche Dimension im FU.

Das Bedürfnis nach Landeskunde auf Seiten des Fremdsprachenlerner ist da zunächst das einfachere: Einerseits braucht er sie, um den kommunikativen Erfolg in der Fremdsprache sicherzustellen, andererseits vermittelt ihm die Landeskunde auch ein Stück jener Welt, die er über den Spracherwerb erreichen will. Das Interesse, das die meisten Lerner landeskundlichen Themen entgegenbringen, ist darüber hinaus auch wohl ein Interesse an der Wirklichkeit jenseits des Lernens, ein Stück antizipierte „richtige“ Sprachverwendung. (GÜRTTLER / STEINFELD 1990: 250-251)

PENNING (1995: 628) schlägt eine pragmatische Definition von LK vor:

Landeskunde ist die Beschäftigung mit den primär nichtsprachlichen Bedingungen, Regelwerken und präsupponierten Wissensbeständen von Kommunikation, um in einer fremden Kultur kommunikative Zusammenhänge richtig zu deuten und sich selbst in einem Prozeß des vorsichtigen „Aushandelns“ angemessen zu verhalten. (PENNING 1995: 628)

Es ist nicht neu zu erkennen, dass das Erlernen einer fremden Sprache nicht nur das Erlernen sprachlicher Strukturen dieser Sprache, sondern auch das Erlernen mit der Sprache verbundenen Bedeutungen und die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur bedeutet. Benennungen wie Realienkunde, Kulturkunde sowie LK werden zu Beginn des 21. Jahrhunderts immer wichtiger im Fremdsprachenunterricht gesehen.

LK im fremdsprachlichen Deutschunterricht (DU) bedeutet:

- Zugänge zu einer fremden Welt zu öffnen und sich durch Auseinandersetzung mit einem Text diese fremde Welt und ihre vielfältigen Perspektiven auf Wirklichkeit, die ihrerseits wieder historisch und sozial verankert sind, zu erschließen,
- im Austausch mit anderen Lesern in einer Lern- und Lesesituation die jeweils eigene Perspektive sichtbar zu machen und voneinander abzugrenzen, so dass sich die Lernenden ihrer eigenkulturellen Prägungen bewusst werden. (BISCHOF/ KESSLING /KRECHEL 1999: 16)

1.1.2 Zur Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Bei der Fragestellung nach der Vermittlung eines realen, objektiven, wahrheitsgetreuen Landesbildes muss man in Betracht die inneren Widersprüche und Konflikte eines Landes und auch die Position des Lehrenden entsprechend seiner weltanschaulich-politischen Überzeugung ziehen. (vgl. FISCHER 1989: 143)

[...]; Sprachkenntnisse sind dafür eine wichtige Grundlage, vorausgesetzt, dass Sprachkenntnisse die Fähigkeit einschließt, das Fremde und den anderen zu erkennen (Landeskunde), ihn mit Eigenem zu vergleichen (kontrastive Landeskunde), Verständnis für andere Verhaltensweisen zu entwickeln (Empathiefähigkeit), Unterschiedliches auszuhandeln (interkulturelle Kompetenz), mit andern zusammen Neues, gemeinsam Verantwortetes zu gestalten (intrakulturelle Kompetenz). (RAASCH 1997: 34-35)

Die übergreifenden gesellschaftlich-politischen Faktoren, die das Verhältnis im eigenen Land und zum Zielland umfassen und die übergreifenden institutionellen Faktoren, die das pädagogische und allgemeindidaktische Konzept des Lernens einer fremden Sprache beinhalten, die fachspezifischen Bedingungen, die das Verhältnis der LK zu ihren Bezugswissenschaften z.B. Geographie, Geschichte, Politik u.a. kennzeichnen, das Fachdidaktische Konzept des Fremdsprachenlehrens, das sich mit Lehrzielen und Lehrinhalten in Bezug auf LK, mit dem Verhältnis zwischen LK und Sprache, mit der Position der LK im FU usw. befasst und schließlich das Konzept der Unterrichtsgestaltung, das sich auf die Prinzipien des LKU bezieht, alle diese Aspekte spielen eine bedeutende Rolle bei der Bestimmung der Rolle der LK im FU. Dies wird im Folgenden schematisch nach NEUNER dargestellt:

Rahmenbedingungen

übergreifende gesellschaftlich-politische Faktoren:

- **Verhältnis zum Zielsprachenland**
(freundlich – neutral – feindlich / dominant – gleichrangig – abhängig)
- **Verhältnis im eigenen Land:**
die (ideologische) „Brille“, mit der das Zielsprachenland betrachtet wird

übergreifende institutionelle Faktoren:

- pädagogisches Konzept (Persönlichkeitsbildung)
- allgemeindidaktisches Konzept

Fachspezifische Bedingungen: die Landeskunde und ihre Teilhaberkwissenschaften/ Wissenssysteme

Z. B. Geographie, Geschichte, Politik,
Wirtschaft, Sozialwissen, Kunst, Recht usw.

Fachdidaktisches Konzept des Fremdsprachenlehrens

Formulierung von **Lehrzielen**

z. B. zum Verhältnis von

- Sprachsystemen und sprachlichen Fertigkeiten („Können“) und landeskundlichen Inhalten („Wissen“)
- zur Auswahl, Gewichtung und Progression der **Inhalte**

und

Konzept der Unterrichtsgestaltung

- Prinzipien des Unterrichts/
spezielle Verfahren des
Landeskundeunterrichts
(z. B. Textarbeit, Visualisierung, Vergleich)

Abb.4: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (NEUNER 1994: 17)

Nach KRUMM LK wird wie folgt definiert:

Landeskunde im Studium des Deutschen als Fremdsprache bedeutet ein Angebot auf drei Ebenen:

- zur Herstellung eines auf D-A-CH bezogenen GRUNDWISSENS, das rasch erarbeitet werden sollte und über das wir uns rasch verständigen müßten;
- zur Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit für intra- und interkulturelle Kenntnisse für eigene Kulturanalysen und -vergleiche einschließt;

- zur Entwicklung methodischer Kenntnisse und Fertigkeiten, um Landeskunde als integriertes Element des Sprachunterrichts vermitteln und dabei je nach Lernort D-A-CH-Aspekte angemessen berücksichtigen zu können.

Die Voraussetzungen für die Realisierung eines solchen Konzeptes sind:

- a) Die ausländischen Studierenden bieten sich als Partner unserer deutschsprachigen Studierenden bei kulturkontrastiven Erkundungen an.
- b) Die Fremdsprachenphilologien sind oft nützliche Partner für kulturkontrastives Arbeiten;
- c) Die Auslandspraktika unserer Studierenden lassen sich nutzen, um sie selbst für Interkulturalität und eine D-A-CH-Perspektive zu sensibilisieren. (KRUMM 1999: 56)

Die neue Herausforderung für den FU, die es um die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation und um das Fremdverstehen geht, stellt eine Notwendigkeit und eine Schlüsselqualifikation in der sogenannten globalisierten Welt dar, wobei die LK eine bedeutende Rolle spielt.

1.1.3 Die Position der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Die Frage nach der Spezifik der LK wird häufig gestellt. Über diese Position der LK im FU werden auch verschiedenartige Gesichtspunkte gegeben. Die Frage, ob landeskundliche Inhalte als integrierter Teil in die Literatur oder Sprachwissenschaft unterrichtet werden, oder als selbständiger Kurs. Zwei Formen der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse: LK im FU und LK als Lehrfach standen zur Diskussion. Man muss sich zunächst fragen, welchen Zusammenhang besteht zwischen beiden Formen der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse?

MALLEK (1978: 225) zeigt dem Wert der Verwendung von beiden Formen im Sinne der Zusammenwirkung und Ergänzung zwischen einander. Dieser Wert besteht darin, dass das Lehrfach LK in ausgewählten Kapiteln des SU beigeordnet wird, um mehr Effektivität für die Ausbildung der Lernenden zu gewährleisten. Das bedeutet, man soll jede Gelegenheit nutzen, um landeskundliche Inhalte zu vermitteln, ob es Texte und Themen in anderen Disziplinen verborgen sind. Man muss nur diese landeskundlichen Informationen beispielsweise in literarischen Texten, aus den Texten herausheben und bewusstmachen bzw. erklären, um diese Kenntnisse im Zusammenhang mit der Literatur-Erkenntnissen zu erweitern.

LK könnte mit anderen Fächern im FU in Koordinierung zusammenarbeiten. Mit anderen Worten, bestimmte Themen werden beispielsweise aus dem Lehrfach LK genommen und in sprachpraktischen Fächern behandelt, und umgekehrt, einige landeskundlichen

Detailinformationen aus den Sprachdisziplinen könnte das Fach LK einige Zusammenhänge daraus herstellen.

Man unterscheidet zwischen der LK als Lehrfach und der LK als immanentes Prinzip des FUs, wie nach PFEIFFER erklärt hat:

Dabei umfasst die LK als Lehrfach (oder Disziplin) die Gesamtheit der außersprachlichen Informationen zu dem betreffenden Land in systematischer Weise (...), umfasst das landeskundliche Prinzip nur das, was in den FU integriert ist, mit dem sprachlichen (und darüber hinaus nicht-sprachlichen) Handeln verbunden ist und dem Ziel der Herausbildung einer „kommunikativen Kompetenz“ dient. (PFEIFFER 1980: 25)

Resümierend wird es betont, dass LK in der Hochschulausbildung als selbständiges Lehrfach unterrichtet wird im nahen Kontakt mit anderen Disziplinen. Diese werden als Referenzwissenschaften der LK charakterisiert, wobei Literatur und Linguistik als Hilfswissenschaften der LK bezeichnet werden. (vgl. ERDMENGER 1996: 25)

1.1.4 Linguistik als Hilfswissenschaft der Landeskunde

Linguistik könnte als Hilfswissenschaften der LK sein. In umgekehrter Richtung treten die landeskundlichen Kenntnisse oder Erklärungen in der Linguistik ein. LK und Linguistik sind keine Gegensätze, sie sind vielmehr aufeinander bezogen. Die sprachliche Kommunikation existiert unter ganz bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen, d. b. die Vermittlung bzw. der Erwerb einer Sprache wird nur in Bezug auf die Gesellschaft in der die Träger (Lernenden) leben, verwirklicht.

Nach ERDMENGER diese Bezeichnungen (Lexeme) mit ihren spezifischen Bedeutungen werden nur in ihrem gesellschaftlichen Kontext verstanden. LK benutzt hier die Inhalte der Soziolinguistik. FUHRMANN/SCHEERMANN stellten darunter fest, dass

[d]Die Untersuchung der Produktion, Rezeption, Verarbeitung und Weitergabe von sprachlichen Äußerungen und Dokumenten hinsichtlich der Gesamtheit ihrer politischen, sozial-ökonomischen und kulturellen Entstehungsbedingungen und Zusammenhänge spielt bei der Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Landesbildes eine Rolle, ist aber nicht Untersuchungsgegenstand der Landeskunde, vielmehr der Soziolinguistik. (FUHRMANN/SCHEERMANN 1983:13)

Das Forschungsfeld der Soziolinguistik sind die gesellschaftlichen Kommunikationsverhältnisse, die gleichzeitig auch Bestandteile der LK sind. Die Aufgabe der LK besteht nach BOCHMANN/MELZER (1985: 203) darin, „einen wissenschaftlich gesicherten Gesamtüberblick wesentlicher Erscheinungen der geschichtlichen und aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung zu geben.“

LK und Soziolinguistik beschäftigen sich mit komplexen Erscheinungen der historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen im Kontext des besonderen Wechselverhältnisses und komplexen Fragestellungen im Bereich Gesellschaft, Sprache, Kultur, Ideologie und Bewusstsein. (vgl. BOCHMANN/ MELZER 1985: 206)

Dieser Zusammenhang von dem gesellschaftlichen Leben der Menschen und dem Aufbau des Wortschatzes ist einer Aufgabe der Linguistik. Um diese sprachlichen Zeichen richtig zu verstehen und sinngemäß zu verwenden, braucht man häufig diese landeskundlichen Erklärungen.

LK trägt zur tieferen und genauen Erfassung der Bedeutungen und Begriffe bei. LK ist also eine Hilfswissenschaft der Linguistik im Bereich des Kontextwissens. FUHRMANN und SCHEERMANN (1983: 13) sprechen über eine sprachwissenschaftliche Orientierung der LK als Kontextwissenschaft, wo die Textlinguistik eine bedeutende Position hat. Auf die Ebene der inhaltlichen Gleichsetzung betont ERDMENGER, dass es möglich nur durch die Kenntnis von Lebensgewohnheiten, gesellschaftlich- politische Ordnung, Sitten und Brauchtum u. a. wird.

Es gibt kulturelle Interferenzen, die sogenannten Isomorphismen, bei denen ein Wort der fremden Sprache unmittelbar, gewissermaßen naiv, einem Wort der eigenen Sprache gleichgestellt wird, ohne dass der qualitative Unterschied reflektiert würde, der die eigentliche Bedeutung markiert. Es besteht also die Gefahr, dass in der Übersetzung die eigentliche Qualität eines solchen Begriffes verloren geht. (BAUSINGER 1987: 7)

Ähnlich schreibt WIERLACHER:

Wenn alles Fremdverstehen auf Akten des Selbstverstehens aufruht, ist es falsch, vom Lehrenden zu verlangen, sich grundsätzlich auf den Standpunkt des Ausländers zu stellen und in Forschung und Lehre die eigene Position zurückzunehmen; ebenso mit fremden Augen sehen zu lernen, damit er die eigene Verstehensposition ebenso wie diejenige seines Lehrers als eine Erwartungsrolle zu durchschauen lernt. (WIERLACHER 1983: 7)

Beispielsweise die Begriffe „Freiheit und Demokratie“ sind bei allen Menschen verwendet. Der landeskundliche Aspekt wird aber bei diesem Beispiel unterschiedlich. Die Demokratie und Freiheit in Algerien ist anders als in Deutschland zu verstehen. Die landeskundlichen Besonderheiten verbieten also „eine inhaltliche Gleichsetzung“ der Begriffe. (vgl. ERDMENGER 1996: 27)

Ein anderes Beispiel, man lässt sich den Hyde Park in London mit der Bois de Boulogne in Paris mit Schrebergärten in Berlin gleichsetzen, sofern sie als Grünflächen gemeint sind. LK und Linguistik sind also eng verbunden. Auf der Suche nach der exakten Bedeutung sprachlicher Ausdrucksformen braucht Linguistik landeskundlicher Erklärung.

Der russische Sprachforscher KRYSIN stellt die Sprachbeherrschung in vier Ebenen auf, die linguistische Ebene umfasst die spezifische Nutzung der sprachlichen Ausdrucksmittel im Allgemeinen. Die national-kulturelle Ebene zieht in Betracht die nationalen Formen, die kulturellen Sitten, Bräuche und Normen, die von einem Muttersprachler parallel mit der Sprache erworben werden. Die Konnotation des Wortes ist eine der wesentlichen Komponenten dieser Ebene. Die national-kulturelle Spezifik jedes Landes bzw. jeder Sprache ist für irgendwelches Volk und seine Umwelt sehr wichtig.

Die Aneignung einer Fremdsprache bedeutet Einsicht in individuelle und nationale Konzepte eines anderen Volkes und setzt Bekanntschaft mit Ansichten, Wertungen und Erfahrungen einer anderen Kulturgemeinschaft voraus. (BOGATYREWA 1994: 103)

Die enzyklopädische Ebene setzt die Kenntnis über die hinter dem Wort stehenden Zusammenhänge voraus, z.B. Ober- und Unterbegriffe. Die letzte Ebene ist die Situationsebene, die setzt voraus, die Kenntnis aller drei vorangegebenen Ebenen situativ korrekt anzuwenden, indem die kommunikative Situation mit ihren variablen Komponenten als Ganzes aufgefasst werden muss.

Die Komponenten der kommunikativen Situation sind:

- der Absender (Sprechende, Schreibende) und seine soziale Rolle;
- der Empfänger und seine soziale Rolle;
- die Beziehungen zwischen dem Absender und Empfänger
- Tonalität des Verkehrs (offiziell, neutral, vertraulich-intim usw.);
- das Ziel;
- Mittel;
- Verkehrsverfahren (schriftlich, mündlich, kontakt, Distanz);
- Verkehrsort.“ (BOGATYREWA 1994: 104)

Der Erwerb einer Fremdsprache ist sowohl die Aneignung von sprachlichem Wissen als auch dem außersprachlichen Wissen. Die sprachlichen Zeichen sind also mit nichtsprachlichen verbunden. Dieses außersprachliche Umfeld, das die Sprache auf sich bezieht, soll im Spracherwerb integriert werden. (vgl. ERDMENGER 1996: 28)

Dieses außersprachliche Umfeld besteht aus vielen Elementen z. B. „Gestik, Mimik oder Blickverhalten, [...] auch Faktoren wie Territorialverhalten, Vokalisierung, Gerüche und Tastempfinden.“ (PIONTEK 1995: 139)

Es wird festgestellt, dass die Verwendung der nonverbalen Zeichen besonders deutlich zum Ausdruck kommt, wenn die Dinge sich in Worten nicht angemessen ausdrücken lassen. Beispielsweise beim Telefongespräch braucht man mehr als sprachliche Kenntnisse, wobei die Stimme als wesentliches Mittel sich zu verständigen ist. Unterschiede in der Anrede, Sprechmelodie, Sprechpausen und Begrüßungsformel sind kulturspezifischer Art. (vgl. ebd.: 139)

Ein anderes Beispiel, das mir sehr angezogen hat, möchte ich hier erwähnen:

wird man mit einer neuen Plastiktüte in der Öffentlichkeit angetroffen, dann signalisiert man damit, dass man einen spontanen Einkauf getätigt hat und keine eigene Tasche zur Hand hatte. Mit einer zerknitterten Tüte signalisiert man jedoch für den Betroffenen selbst vielleicht unbewusst -Armut, denn eine einmal erworbene Tüte wird offenbar immer wieder benutzen, was darauf hindeutet, dass man sich keine richtige Tasche leisten kann. Tüten, die ihre Herkunft aus Billigläden mit ihrem Aufdruck verraten, verstärken diesen Eindruck. Aussiedler oder Flüchtlinge, die aus ärmeren Ländern kommen nehmen diesen Unterschied nicht wahr, wenn für sie eine Plastiktüte ganz undifferenziert ein Ausdruck für das Leben in einer Wohlstandsgesellschaft ist. (HUNEKE/STEINIG 2002: 68-69)

Resümierend kann man feststellen, dass die Kenntnisse des landeskundlichen Hintergrundes in Bezug auf die Sprache als Forderung zum Erfassen bestimmter und differenzierter Erkenntnisse und Verhaltensweisen einer bestimmten Sprachgemeinschaft betrachtet werden. Landeskundekenntnisse leisten den Beitrag zum inhaltlichen Verständnis einiger Sachverhalten: “In der Situation sind nicht nur Sachverhalte und äußere Gegebenheiten bestimmend, sondern auch Verhaltensnormen, die die Sprache je nach ihrer Redeabsicht und ihren Gesprächspartnern beachten oder durchbrechen.“ (ERDMENGER 1996: 29)

1.1.5 Literatur als Hilfswissenschaft der Landeskunde

Insofern leisten auch Literatur-, Landeskunde- und Fachunterricht, wenn sie in der Fremdsprache ablaufen, einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse und Kommunikationsfähigkeit. Deshalb müssen hierbei stets Aspekte des Fremdsprachenerwerbs und des Fremdsprachenlernens systematisch mit bedacht und lernfördernd berücksichtigt werden. (Der Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe-Instituts, These 10: Literatur- und Landeskundeunterricht 1998: 8)

LK und Literatur stehen in vielseitigen Beziehungen zueinander. Diese interdisziplinäre Verbindung ist offensichtlich bei der Stoffauswahl. Ein ausgeweitetes Verständnis der Verhältnisse von Sprache, Literatur und Kultur für den Bereich Deutsch als Fremdsprache ist in den 25 Thesen des Beirats Deutsch als Fremdsprache beim Goethe-Institut sehr explizit artikuliert worden. Wissenschaft, Sprache und Kultur schließen zusammen. Dieser Zusammenhang ist dialektisch, wo einerseits landeskundliche Kenntnisse als Hilfe für ein tieferes, umfassendes Verständnis der Literatur betrachtet werden, andererseits Literatur beschäftigt sich mit den Situationen, die als Themen im Landeskundestudium betrachtet werden können.

Man stimmt mit MALLEK zu, wenn er sagte, dass

die schöngeistige Literatur durch ihre Spezifik, also durch ihren emotionalen musisch-ästhetischen, ideologischen und darüber hinaus durch ihre Informationsvermittelnden Momente eine sehr wesentliche Verstärkung der landeskundlichen Komponente in der fremdsprachlichen Ausbildung darstellt. (MALLEK 1974: 56)

Der literarische Text kann in seiner inhaltlichen und sprachlichen Natur wesentliche Seiten des gesellschaftlichen Lebens eines Landes erhellen. Sie ist selbst ein Zeugnis des kulturellen Lebens eines Landes. Mit Hilfe von Literatur werden die subjektiven Einstellungen und Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit bewusst gemacht. Die Texte geben Einblick in das gesellschaftliche, politische, kulturelle und geistige Leben des Landes. Diese Texte können als Träger von landeskundlichen Informationen gebraucht werden. Diese Informationen, die zugleich landeskundlichen Hintergrundinformationen sind, sind in diesen Texten verborgen.

Literatur wird als Hilfswissenschaft der LK bezeichnet, in dem sie auf ihre Art und Weise etwas zur Erfassung landeskundlicher Kenntnisse beitragen könnte. Die LK hat auf ihrer Seite für Literatur eine helfende Funktion: Sie leistet den Beitrag zur Erfassung der Umgebung literarischer Werke, zum genauen Verständnis von literarischen Aussagen, im Hinblick auf die historisch- soziologischen Hintergründe, beispielsweise: Biographie des Dichters/Autors

und das Umfeld, in dem literarischen Werk passiert, mit dem einzigen Ziel, die Gesichtskreise der Lernenden zu erweitern und ein vollständiges Bild darzustellen. (vgl. ERDMENGER 1996: 30)

Das Aufnehmen, Verstehen und Verarbeiten von Informationen des literarischen Textes unter landeskundlichem Standpunkt sollen einige speziellen Verfahren des Textes beachten. ERDMENGER (1996: 30) betont, dass man darauf beachten muss, die poetisch-ästhetische Integrität des Textes nicht zu zerstören. Beim Umgang mit literarischen Texten wird die Identität der Lernenden entwickelt sowie die ästhetisch-literarische Kompetenz ausgebildet. Resümierend kann man feststellen, dass die Forderung nach umfassender LK die kooperative Zusammenarbeit innerhalb der LK zwischen ihren Nachbarwissenschaften verlangt.

LK ist also mit einer Reihe anderen Fachrichtungen bzw. Wissenschaften wie Geografie, Geschichte, Soziologie, Politologie, Anthropologie (Menschenkunde), Wirtschaft aber auch Medienkunde, Semiotik, Kunst u. a. verknüpft. Die Nutzung von Ergebnissen anderer Disziplinen ist für die LK eine Notwendigkeit, dadurch hat sie wesentliche Vorteile gewährleistet. Jede Fachrichtung hat einen Teilgegenstand der LK zum Inhalt, die sich mit bestimmten Bereichen der komplexen Realität eines Landes beschäftigen. Sie wirken danach auf die Erfassung und Erklärung dieser Gesamtwirklichkeit eines Landes innerhalb der LK zusammen. LK bedient sich die geografische, soziologische, politische u. a. Informationen, unter der Voraussetzung, dass sie für die Kommunikationsfähigkeit nützlich sind. Unter diesem Kriterium liegt die Abgrenzung gegenüber dieser Nachbargebieten und der Auswahl von Inhalten. (vgl. ebd.: 31)

Geschichte, Soziologie, Politologie u. a. Fachwissenschaften sind wesentliche Bestandteile einer vollständigen, ausgedehnten Kenntnis über die Gesamtwirklichkeit des fremden Landes und seine Kultur. Die geschichtlichen Themen tragen zum tieferen Verständnis des gegenwärtigen Lebens eines Landes bei, indem sie eine Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufschlagen. Das Verhältnis der gegenwärtigen Situation und ihrer ökonomischen, politischen, soziologischen, geistigen u. a. Strukturen einer Gesellschaft ist zum großen Teil anhand einer wissenschaftlichen Suche in seiner Geschichte verwirklicht wird. Das Nutzen geschichtlicher Themen dient zur Erhellung und Erklärung der Gegenwartssituation. (vgl. PIONTEK 1995: 144)

Die Soziologie konzentriert sich auf einen anderen Bereich dieser Realität. Sie befasst sich mit der gesamten Gesellschaftsstruktur eines Landes. Soziologie behandelt auch die Einzelgebiete des Lebens des fremden Landes.

In der politischen Wissenschaft geht es um die Beschäftigung mit den politischen Erscheinungen und Verhältnissen eines Landes in Bezug auf die ganze Welt. Im LKU werden die Lernenden über die Verhältnisse in dem fremden Land im Vergleich zu dem eigenen Land informiert. Alle diese Kenntnisse tragen zur Ausbildung des politischen Bewusstseins der Lernenden bei.

Es wird festgestellt, dass alle diesen Wissenschaften ein gemeinsames Fundament haben. Sie konzentrieren sich aber auf ein Phänomen, auf eine Einzelercheinung. Dagegen bedient sich LK der Methoden und Inhalten dieser Wissenschaften zur Gewinnung der Erkenntnisse über ein Land und seine Bewohner. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit könnte einen Beitrag zur Wissens- und Wissenschaftsentwicklung in LK und anderen Nachbardisziplinen leisten. Folgende perspektivistische Zielstellung ist von BOCHMANN und MELZER vorgestellt:

- [D]ie Interdisziplinarität als praktische Aufgabe und theoretische Problemstellung ins Bewusstsein zu rücken,
- das Sammeln von praktischen Erfahrungen und die Suche von Arbeitsgebieten und Methoden anzuregen,
- das Erkennen und Präzisieren von wissenschaftlichen Problemstellungen zu fördern, gemeinsame Untersuchungen zu betreiben und zu theoretisch fundierten Aussagen und wissenschaftstheoretischen Verallgemeinerungen zu führen,
- die Verbindung von spezifischer Forschung und Lehre, d. h. Die Vermittlung grundlegender allgemeiner und konkreter sowie theoretisch begründeter Lehrinhalte wie auch wissenschaftlicher Methode zu verbessern. (BOCHMANN/MELZER 1985: 206-207)

Nach der Tabelle von ERDMENGER kann man zusammenfassend folgendes feststellen:

1. Ziel der Referenzwissenschaften ist die Generalisierung. Dagegen ist Ziel der LK die Spezialisierung.
2. Diese Nachbarwissenschaften befassen sich mit dem Allgemeinen, LK mit dem Speziellen, d. h. der Lernende muss nicht über alle Gesamtentwicklung und alle Erscheinungen einer Zivilisation wissen, ihn interessiert vielmehr das Wissen, das zur Kommunikationssituation führt.
3. Das methodische Grundprinzip der Untersuchung eines Phänomens geht um den Vergleich mit anderen möglichen ähnlichen Phänomenen in anderen Ländern.

4. Hingegen die Grundlage des Vergleichs im Landeskundelernen basiert auf den Vergleich mit allen möglichen Gegebenheiten der eigenen Umgebung und den Lebensbedingungen des eigenen Landes
5. Die Fragestellungen der Fachwissenschaften werden aus ihrem Erkenntnisinteresse formuliert.
6. Die Fragen der LK ergeben sich aus dem Zusammenhang zwischen Lern- und Lehrprozess der Fremdsprache (FS) mit dem Ziel kenntnisreich angemessen zu kommunizieren.

| Fachwissenschaft | Landeskunde |
|--|--|
| Ausgangspunkt: Gegebenheiten des Landes | Ausgangspunkt: Anthropogene Gesichtspunkte |
| Ziel: Generalisierung | Ziel: Spezialisierung (auf ein Land und seine Bewohner). Nutzbarmachung für das Kommunizieren in einer Fremdsprache. |
| Methodisches Grundprinzip: Vergleich mit anderen Ländern ähnlicher Gegebenheiten | Methodisches Grundprinzip: Vergleich mit dem eigenen Land und seiner Lebensbedingungen. |

Abb. 5: Der Zusammenhang zwischen Landeskunde und ihre Referenzwissenschaften
(ERDMENGER 1996: 36)

1.1.6 Historische Entwicklung landeskundedidaktischer Konzeptionen im Fremdsprachenunterricht

Die Betrachtung der Geschichte der LK zeigt, dass jede Epoche des FU ihre eigene LK hatte, und keine LK an sich gab. Ausgehend von LÜGERs (PENNING 1995: 638) und NEUNERs (NEUNER 1994: 18-19) Übersichten über die Entwicklungslinien der LK bis in die achtziger Jahre habe ich diese geschichtliche Darstellung skizziert. (siehe Anhang, Anlage 1-2: S. I-II)

Nach NEUNER wird seit 19. Jh. die LK als Kulturkunde verstanden. Die Kulturkunde I wird als Vermittlung der Bildungsgüter verstanden mit dem Ziel das geistig-kulturelle Erbe des Abendlandes durch Fremdsprachenlernen im weitesten Sinne zu beschäftigen. Landeskunde wird als eigenständiges Gebiet betrachtet, indem ihre Inhalte in Bezug auf literarische Texte und anhand der Grammatik-Übersetzungs-Methode erschlossen werden.

Seit ca. 1880 bis 1. Weltkrieg und infolge des wirtschaftlichen Aufschwungs und der Kolonialpolitik entstand einem großen Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen. Die Information über Wirtschaft, Verkehr und Institutionen der besiedelten Länder waren als Forderung für die Ausdehnung dieser Politik.

Nach dem Ausbau des Realschulwesens werden im FU neusprachliche Reformbewegungen entstanden. Der Unterricht wird sich mit der Vermittlung alltäglicher, wirtschaftlicher, politischer, geographischer, wirtschaftlicher und technologischer Gegebenheiten befasst, waren daneben und unter den obengenannten bildungspolitischen Zielen die landeskundlichen Kenntnissen unter der Konzeption ‚Realienkunde‘ orientiert, wobei der Unterricht sich nur auf die Vermittlung des nützlichen Faktenwissens über Land und Leute konzentriert wird.

Anfang 20. Jahrhundert bzw. nach dem 1. Weltkrieg wurde die moralische und kulturelle Überlegenheit Deutschlands schrittweise erkennbar. Die Realienkunde wurde in Kulturkunde II (nach NEUNER wird sie als Wesenskunde/Volkstypologie und -psychologie charakterisiert) entwickelt. Die Betonung des Volks- und Nationalcharakters und der Überakzentuierung von Unterschieden haben den Beitrag zur Feindbildkonstruktion geleistet. Im FU wurde großen Wert auf die Fremdsprache und Literatur gelegt, mit dem Ziel fremder Kulturmerkmale zu ermitteln und mit den eigenen zu vergleichen, um ein tiefes Verständnis des Eigenen zu erreichen.

Wegen der Entstehung der nationalsozialistischen Propagandapolitik im 1933 war der Unterricht sich auf die Darstellung und Hervorhebung der Überlegenheit der germanischen Rasse anhand einer rassekundlichen Argumentation begründet und verstärkt werden, wobei sich eine Degradierung neusprachlicher Fächer besonders Französisch daraus ergibt werden. Kulturkunde III ist völkisch-deutsch orientiert.

Nach dem zweiten Weltkrieg 1945/1949 waren die kulturkundlichen Ziele stets im Vordergrund gestanden, die unter der Konzeption der Volksheitskunde repräsentiert werden. Im FU wird der Unterricht nach der Richtung der Grammatik und Literatur orientiert, wird gleichzeitig das Sprachlernen auch die Kenntnis der fremden Kultur im Sinne der Völkerverständigung erworben. In den 50er Jahren wird das Partnerschaftskonzept in der Kulturkunde IV entwickelt, indem die englisch-amerikanische Kultur als Vorbild-Kultur betrachtet wird.

Nach dem Beginn europäischer Einigungspolitik und der Verstärkung des Völkerverständigungsprinzips war ein erweitertes Fremdsprachenangebot gefordert, wobei der Landeskundeunterricht die Möglichkeit zur Analyse von Stereotypen und zum Abbau von Vorurteilen bietet.

Ende der 60er Jahre und wegen des Bildungsreforms in Deutschland könnte die LK ihren Platz als Teil des Spracherwerbs neben Literaturwissenschaft festigen. Unter dieser Verlandeskundlichungskonzeption wird der Unterricht unter den Fertigkeitenzielen orientiert, um die Sprechfertigkeit, die auf Alltagssituationen bezogen ist, zu entwickeln. Dadurch hat die kommunikative Kompetenz eine wesentliche Stellung neben anderen Lernzielen besetzt.

Im Laufe der späten 60er und 70er Jahre war LK im FU mehr ideologisch belastet. Die landeskundlichen Kenntnisse tragen sowohl zur Vertiefung und Festigung der ideologischen Meinungen im DU auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Gesellschaftstheorie und in Bezug auf die Entwicklung und Verstärkung der sozialistischen bzw. kommunikativen Persönlichkeit, als auch zur Ausdehnung des Weltbildes der Lernenden bei, durch den Zusammenhang von Bildung und Erziehung, die stets miteinander eng verbunden waren.

In der DDR beispielsweise beschränkten sich die landeskundlichen Kenntnisse vielmehr auf die LK dieses Staates, „Landeskunde hat einen eigenständigen Beitrag zur Vertiefung des sozialistischen Bewusstseins der Studenten und damit zur Ausprägung ihrer marxistisch-leninistisch fundierten Weltbildes zu leisten.“ (SCHULZE/UHLEMANN 1976: 372-373)

Nachdem Anfang der 70er Jahre war die Rede auch von der pragmatischen Wende in der Linguistik und auch in der Fremdsprachendidaktik. LK wird im Rahmen dieser neuen Sprachauffassung als ein wichtiger Teil des Unterrichtsprozesses im FU betrachtet. Ihre Funktion besteht darin, „den Fremdsprachenlernenden mit den außersprachlichen Kontexten, in denen die fremdsprachliche Kommunikation im Zielland stattfindet, bekannt zu machen.“ (SZULC 1985: 141)

Wegen der internationalen Entwicklungstendenzen (der Internationalisierung der sprachlichen Kommunikation, des Einsatzes der Prinzipien des Friedens, der Solidarität, der Interkulturalität u. a.) haben an den FU neue Ansprüche gestellt, die die Aufgaben, Formen und Inhalte weiterentwickelt werden. Die Themen der LK werden auf die Entwicklungstendenzen des Ziellandes verweisen infolge des Fremdsprachenbedarfs von Handel und Industrie. Die interkulturellen Vergleiche haben zur Entstehung einer neuen Konzeption der LK geführt, die sogenannte Landeswissenschaft, die sich mit der Übernahme von spezialwissenschaftlichen Daten und Methoden befasst.

Die Sozialwissenschaften werden als Hilfewissenschaft der LK betrachtet, mit dem Ziel die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit zu schaffen und zu verstärken. Alle diese Zielsetzungen werden also durch LK erfüllt, die eine Schlüsselstellung im ausgehenden 20. Jahrhundert besetzt hat.

Zusammenfassend wird es festgestellt, dass die landeskundlichen Konzepte in ihrer historischen Entwicklung ideologisch ausgeprägt sind. Diese Ideologisierung hat die Bildungsinhalte beeinflusst, die zur Erziehung des Nachwuchses nach bestimmten Zielvorstellungen dient.

Dieses vorgefasste Bild von der fremden Welt, das das Wissen, die Haltungen, die Einstellungen, das Verhalten und das sprachliches Können der Lernenden auswirkt, könnte entweder zu einer Abwehrhaltung gegen alles Fremde, wobei man auf das Eigene zurückgezogen wird oder zu einer Assimilationshaltung gegenüber dem Fremden, wobei das Eigene abgewertet wird. (vgl. NEUNER 1994: 20)

In diesem Überblick kann man eine Reihe von differenten Konzeptionen von LK finden, von der Kulturkunde, über die LK als Kontextwissen, LK aus sozialistischer Perspektive u. a. bis zum heutigen interkulturellen Ansatz. Bei dieser Entwicklung wird es auch bemerkt, dass das Bildungssystem mit seiner Zielvorstellungen auch gewandelt wird, wobei die Rolle der LK im FU und anhand des kommunikativen und interkulturellen Ansatzes mehr deutlicher geworden ist. In diesen Konzeptionen hat die LK auch differente Ziele erfüllt, die kognitiv, kommunikativ und interkulturell orientiert sind.

1.1.7 Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde

Seit dem Ende der 80er Jahre verstärkt das Interesse in der Fachdiskussion an Fragen der Landeskunde im FU. Vielfältige Veränderungen im politisch-gesellschaftlichen Bereich in der Welt bzw. in Europa waren als Impulse zum Nachdenken über LK. Andere Entwicklungen mit neuen Konzepten bringen mit sich die lernerorientierte Didaktik wie der kommunikative und der interkulturelle Ansatz sowie auch die konfrontative Semantik, die vergleichende Kulturanthropologie und andere Bezugswissenschaften des FU, dadurch gelingt landeskundliches Wissen mehr Betracht. (vgl. NEUNER 1994: 14-15)

Die Vermittlung und die Auswahl landeskundlichen Wissens im FU werden auch angesichts dieser Entwicklungen stark beeinflusst und die landeskundlichen Konzeptionen werden gewandelt. Statt einer Geschichte der LK wird häufig über verschiedene Ansätze gesprochen. Man stimmt mit BETTERMANN (1998:12) zu, wenn er sagt: „Das Wesen der Landeskunde besteht in der Vielfalt ihres Gegenstands, ihrer Funktionen und ihrer Methoden.“

Im FU gibt es verschiedene Erscheinungsformen von LK wie anthropologische, informative, explizite, implizite, interkulturelle, kognitive, kommunikative, kontrastive, programmatische und sprachbezogene LK. Bei integrativer LK geht es „einerseits um eine unterrichtsbezogene Integration von Informationen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen und andererseits um das Verhältnis von Spracharbeit und kultureller Information.“ (BETTERMANN 1999: 504)

Die informative LK vermittelt primär faktologisches Basiswissen über die Gesellschaft, die Kultur und die Menschen fremden Landes. Im Folgenden werden unterschiedliche Klassifizierungen dargestellt.

1.1.7.1 Klassifizierung nach WEIMANN und HOSCH

Sie haben drei Herangehensweisen über die Entwicklung der Landeskundedidaktik und -methodik unterteilt. Die sind wie folgt:

Der kognitive (faktische) Ansatz

Er ist historisch der älteste. Es wird auch Faktenlernen nach PAULDRACH (1992: 6) genannt. Es handelt sich um die Vermittlung von verallgemeinertem deklarativem Wissen (Fakten, Zahlen und Daten) über das Land, dessen Sprache gelernt wird. Auf der Grundlage der Vorstellung „ein beziehungsreiches, zusammenhängendes System deutscher Wirklichkeit

zu vermitteln“ (DELMAS/VORDERWÜBECKE 1982: 202) und in Form von Sachtexten, in Tabellen, Statistiken und anschaulichen Bildern wird dieses Wissen präsentiert. (vgl. BIECHELE/ PADROS 2003: 27)

Es werden aber nicht nur faktische Informationen sondern auch bestimmte kulturelle Phänomene angeboten. Die Kultur wird hier nach KESSLER (1975: 5) im Sinne von Literatur, Kunst, Musik und Wissenschaft verstanden, sie wird nicht in ihrer Gesamtheit erfasst. Die landeskundlichen Themen werden von den Bezugswissenschaften wie Politologie, Soziologie, Geschichte, Geographie oder Literaturwissenschaft abgeleitet und nicht im Hinblick auf Lernende ausgewählt. Es ist wenig förderlich für den Spracherwerb die reine Faktenvermittlung geworden. Die Rolle des Lehrers besteht darin, kulturelle Informationen in phantasievollen Formen zu vermitteln und den Prozess der Wissensaneignung kreativ zu gestalten, indem er nach Mitteln sucht, die sich der Phantasie bedienen und anregen können.

Verstehens- oder Orientierungsprobleme werden wegen des totalen Verzichts auf Fakten sowie ihrer Verabsolutierung ausgelöst. „Entscheidend ist dann die Fähigkeit der Lernenden, das faktologische Instrumentarium als Orientierungs-, Verstehens- und Handlungshilfen einzusetzen.“ (BETTERMANN 1996: 241)

Landeskundliches Lernen sollte sich als ein Element interkulturellen Lernens auf das faktologische Wissen bzw. Realien über das Land der Zielsprache basieren, um die Möglichkeit, kulturprogressive Konzepte zu realisieren und im Sinne von Verstehens- und Handlungsfähigkeit zu begreifen. Die Aufgabe der LK besteht darin, systematische Wissensvermittlung zu übertragen und die kulturkontrastiven Sachverhalte zu ermitteln. LK „[...] meint alle Bezüge auf die Gesellschaft(en), deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelehrt wird.“ (BUTTJES 1991: 112)

Der Vorgang der individuellen Wahrnehmung der Wirklichkeit bei der Thematisierung kultureller Identität der Menschen im Zielsprachenland wird kognitiv erkannt und emotional erfüllt. Diese kognitiv-emotionale Seite des Vorgangs könnte zu den Hauptfunktionen von LK im Sprachunterricht führen: „zu Motivation, Information und Training interkultureller Fähigkeiten, die als Kommunikationsanlaß, Bedeutungslernen und situatives Probehandeln realisiert werden.“ (BETTERMANN 1996: 242)

LK wird somit als ein Erlebnisfeld des FU verstanden. Dabei ist zu berücksichtigen, die benutzten Freiräume in den Lehrwerken und in den Lehrplänen die Verfahren mit komplexen landeskundlichen Inhalten anzuwenden.

Der kommunikative Ansatz

In den 70er Jahren und aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Veränderungen werden viele Auffassungen im Rahmen der Fremdsprachendidaktik gewandelt, beispielsweise in der Sprachwissenschaft wird man nicht mehr über Sprache als System gesprochen, wird sie vielmehr als ein Medium zur Kommunikation und zum menschlichen Handeln betrachtet.

Dieser Ansatz trägt zur Neubestimmung der landeskundlichen Inhalte bei. Die Auswahl landeskundlicher Inhalte wird unter der Orientierung der "Grunddaseinsfunktionen menschlichen Handelns", wie dies von NEUNER (1979:128) betont wurde, oder „Grundbedürfnisse“ formulierte BAUSINGER (1985: 6).

Das bedeutet auch, dass die Erfahrungen, Kenntnisse, Einstellungen, Interesse und Bedürfnisse der Lernenden zur Betrachtung aufgenommen werden. Beim kommunikativen Ansatz handelt es sich vielmehr um Bedeutungslernen. Die Orientierungen Informationsvermittlung und -handlung sind die Ausgangsperspektive dieses Ansatzes.

Im Rahmen der Kommunikativen Didaktik wurde das pragmatisch-funktionale Konzept (pragmatische Perspektive) weiterentwickelt. Die didaktische Grundlage nimmt in Betracht die Sprachverwendung in Alltagssituationen. Die Inhalte werden eine bedeutende Rolle beim Fremdsprachenlernen bekommen, indem sie zur Begegnung mit der fremden Welt dienen. Die landeskundlichen Themen werden in der gemeinsamen Grundlage von elementaren Daseinserfahrungen ausgewählt. Dieses Konzept ist bei der Arbeit an Deutsch aktiv entwickelt, indem es versucht wird, das Verständnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden auf der Grundlage einer gemeinsamen anthropologischen gesellschafts- und kulturübergreifenden Erfahrung zu bauen.

Die landeskundlichen Themen auf den Schwerpunkt „Kultur“ sind vor allem Alltag, Mentalität, Rituale, soziale Phänomene u.a. Die 1994 von NEUNER (1994: 23) zusammengestellte Themenliste „Elementare Daseinserfahrungen als anthropologische Grundkategorien“ hat Eingang in Lehrwerken gefunden. Interdisziplinarität bei der

wissenschaftlichen Aufarbeitung landeskundlicher Themen,, ist anderer Bereich, der ALTHAUS darauf verwiesen hat, um die Themenliste voll zu machen. Grundlegende interdisziplinäre, regionen- oder länderspezifische, dargestellte Überblicke über Kultur, Gesellschaft, Geschichte, Politik usw. könnten in landeskundlichen Lehrmaterialien präsentiert werden. Diese elementaren Daseinserfahrungen sind wie folgend von NEUNER zitiert:

1. Geburt und Tod
2. Personale Identität ("Ich" / Existenz / personale Eigenschaften)
3. Leben in einer Familie (Verwandtschaftssysteme / private Gemeinschaften:
"Wir" /Ähnlichkeitsbeziehungen / Zugehörigkeit)
4. Leben in einer größeren politischen Gemeinschaft (Sozialordnung / Sozietätsorganisation:
"Wir")
5. Partnerbeziehungen (Freundschaft / Liebe: Beziehungen der Geschlechter)
6. Wohnen
7. Umwelt (Physische Eigenschaften (Umweltbezug und -relationen)
8. Arbeiten (Existenzsicherung)
9. Ausbildung / Erziehung
10. Erholung / Kunst (Handlungen ohne unmittelbare materielle Zwecke; Freizeit und
Unterhaltung)
11. Versorgung / Konsum
12. Verkehrsteilnahme / Mobilität (Erfahrung von Raum)
13. Kommunikation (Benutzung von Zeichensystemen / Medien)
14. Gesundheitsfürsorge (Gesundsein – Kranksein / Hygiene)
15. Erfahrung von Norm- und Wertsystemen (Ethik / Religion / Sinnsysteme)
16. Erfahrung von Geschichtlichkeit (Zeiterfahrung)
17. Erfahrung geistiger und psysischer Dimensionen (Reflexion und innere Repräsentation
von Realität / Imagination / Erinnerung / Selbstreflexion / Emotionalität etc.) (NEUNER
1994: 23)

Anhand dieses Konzepts hat die Landeskunde beim Umgang mit ihren Inhalten unterschiedliche methodische Verfahren gewonnen: Eine ausgedehnte Simulation fremder Wirklichkeit wird durch Rollenspiele erreicht; eine differenzierte Wahrnehmung unterschiedlicher Aspekte in der Zielkultur wird zur Bildung einer eigenständigen Meinung geführt und der Vergleich der Sachverhalten der fremden Welt mit der eigenen löst die Diskussion aus.

Eine lernerorientierte Fremdsprachendidaktik (die Lernerperspektive) wird in den 70er Jahren von der Kritischen Erziehungswissenschaft KRAPPMANN (1969) weiterentwickelt. Es geht in der Kritischen Erziehungswissenschaft um den Prozesscharakter der Persönlichkeitsentwicklung, um die Identitätsaushandlung.

Die sozialpsychologischen Qualifikationen (Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung) haben eine bedeutende Rolle in dieser Identitätsaushandlung und für eine lernerorientierte interkulturelle Landeskundedidaktik. Schematisch wird es wie folgt nach NEUNER dargestellt:

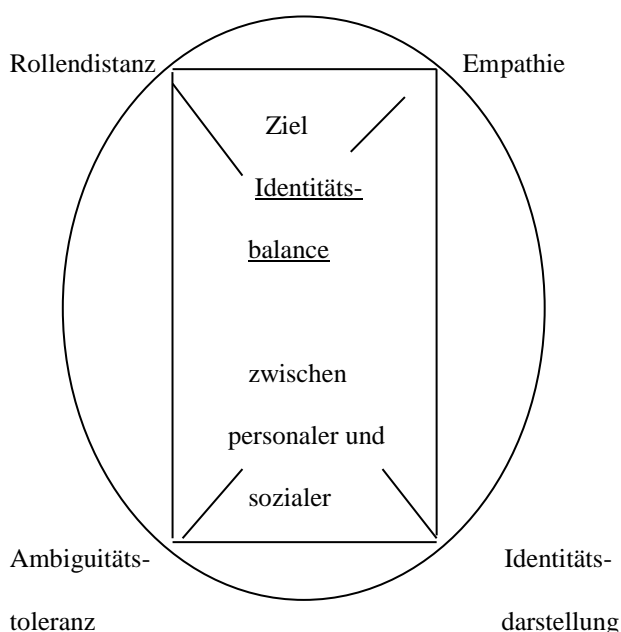


Abb. 6: Die Bedeutung der sozialpsychologischen Qualifikationen in der Identitätsaushandlung (NEUNER 1994: 27)

Beim Identitätsbewusstsein und bei der Identitätsdarstellung geht es um das bewusste Erkennen der eigenen Welt und ihrer Darstellung in der Fremdsprache. Der eigene Lebensbereich mit ihren soziokulturellen Ausprägungen bildet unsere eigene Wahrnehmung von der fremden Welt und ergibt sich daraus eine kollektive Mentalität. Das Fremde wird ausgehend von den eigenen Vor-Einstellungen und Vor-Urteilen betrachtet.

Rollendistanz ist der Abstand von der eigenen Wahrnehmung und Erkennen anderer Perspektiven, die anders als die eigenen sind (Perspektivenwechsel) und die zu den Vorurteilen, stereotypen Vorstellungen der Anderen gegenüber dem Eigenen führen. Das Eigene wird von der Brille des Anderen gesehen.

Empathie ist das Hineinversetzen in die fremden Kontexte der fremden Welt, um sie zu verstehen. Der Politikwissenschaftler ROPERS (1990: 141) setzt das Konzept der „interkulturellen oder transnationalen Empathie“ und versteht als „Fähigkeit oder Bereitschaft von Personen [...], sich in andere Kulturen oder Nationen bzw. deren Angehörige hineinzusetzen und ihre Werte, Einstellungen und Weltbilder möglichst differenziert zu erfassen.“

Die Perspektiven werden auch bei dieser Qualifikation gewechselt. Das Erfassen und das Hineinwagen in die fremde Welt werden durch Medien im FU erreicht. Die Texte, die Bilder, die Filme u.a. visuelle Medien dienen zur Bildung eines inneren Bildes von der fremden Welt. Nach NEUNER wird ein Inneres Erlebnis gestaltet wegen unrealer Begegnung mit dem Fremden auf der Grundlage eines fiktiven Prozesses, dies wird bewusst durch Rollenspiel, Simulation, visuelle Medien und den Vergleich entfaltet. (vgl. NEUNER 1994: 31)

Ambiguitätstoleranz ist nach NEUNER (1994: 26): „die Fähigkeit, widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen auszuhalten.“ Das Fremde wird ohne Angst wahrgenommen. Das bedeutet, die Akzeptanz des Anderen und zugleich die Fähigkeit zum Konflikt. Die Entwicklung solcher Einstellungen und Wahrnehmungsweisen wird im FU bzw. LKU verwirklicht, indem man versucht wird, sich dem Fremden zu nähern und die Verstehensbarrieren abzubauen.

Die übergreifenden gesellschaftlich-politischen, die allgemeinen Sozialisationsfaktoren und die individuellen Faktoren üben einen starken Einfluss auf die Entwicklung eines lernerorientierten interkulturellen Landeskundedidaktik und einer Vorstellung von der fremden Welt aus, dies wird schematisch wie folgt nach NEUNER dargestellt:

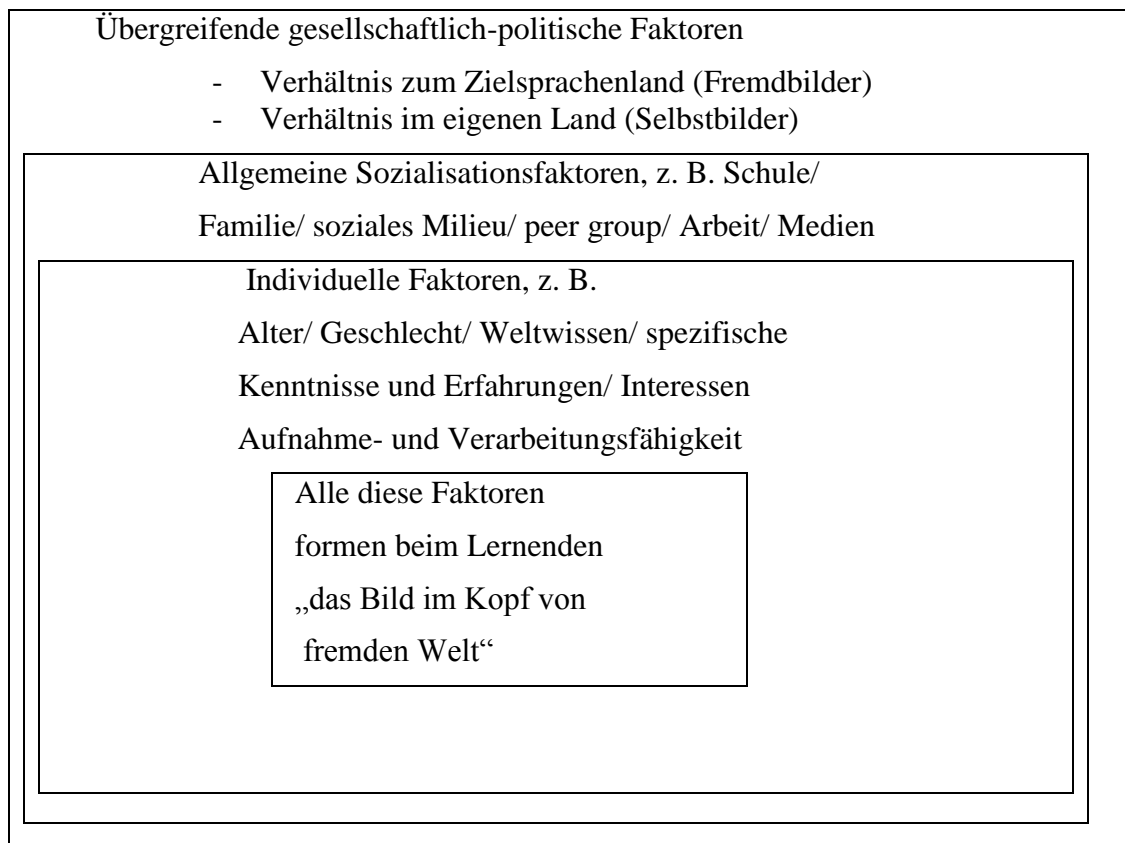


Abb. 7: Die Auflistung der Einflussfaktoren nach NEUNER. (NEUNER 1994: 28)

Diese Einflussfaktoren werden beim Verständnis der Lerner- und Lehrperspektive in Betracht gezogen. Landeskundliche Inhalte im lernerorientierten Unterricht orientieren sich an den Lernenden, die Themenfelder sollten in der Erfahrungswelt der Lernenden liegen. (vgl. NEUNER 1994: 23)

Die Etablierung des sogenannten ‚Kommunikativen Ansatzes‘ geht um das Kriterium des Kommunikationserfolgs und nicht um die Sprachrichtigkeit.

Die Landeskunde ist im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sowohl informations- als auch handlungsbezogen konzipiert und soll in beiden Fällen vor allem das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen. (WEIMANN/HOSCH 1993: 516)

In Bezug auf Handlungsziele werden die Lernenden befähigt, frei und hemmungslos zu kommunizieren und imstande sind, sich ohne Missverständnisse und Vorurteile zu verständigen auf der Grundlage der Aneignung eines prozeduralen Wissens. Die Auswahl landeskundlicher Inhalte bezieht sich auf das Interesse und Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden.

Das Neue des Ansatzes ist die Gestaltung und Analyse von Sprechakten und Situationen auf der Grundlage der Pragmalinguistik und Sprechakttheorie. Diese Theorie wurde vom amerikanischen Linguisten AUSTIN im Jahre 1955 entwickelt. Die Theorie ist wirksam nach seinem Tod von seinem Schüler SEARLE im Jahre 1969 geworden. Im deutschsprachigen Raum wird diese pragmatische Wende in der Linguistik vom WUNDERLICH (1970) entwickelt und vom HABERMAS (Begriffe wie Sprechintention und kommunikatives Handeln) weiterentwickelt. (vgl. LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN 2004: 206 f.)

Ausgehend von der Auffassung, dass die Sprache als menschliches Kommunikations- und Handlungsmittel ist, wird im Sprechakt sprachlicher Ausdruck, das Umfeld sprachlicher Äußerungen nach kommunikativer Funktion und die Proposition im Satz, im Allgemeinen das Sprachhandeln analysiert. Die grammatische Korrektheit hat eine untergeordnete Rolle neben inhaltlicher Aussage des Lernenden. Man legt mehr Wert auf die kommunikative Angemessenheit und könnte die Muttersprache zur Erklärung benutzen. Aufgrund dieser Orientierung ist LK mehr als Alltagskultur verstanden wird, indem sie das Sprachhandeln in Alltag und das Verstehen alltagskultureller Erscheinungen unterstützen soll. (siehe oben, Zitat vom WEIMANN/HOSCH 1993: 516). D. h. „all das, was der Lerner wissen und können muss, um die 'Grunddaseinsfunktionen menschlichen Lebens‘, (STORCH 2001: 287) in der fremdkulturellen Wirklichkeit bewältigen zu können, z. B. Wohnen, Arbeit, Freizeit, Bildung, Informationsaustausch durch Medien usw.

Der interkulturelle Ansatz

Der Erwerb einer Fremdsprache ist sich sowohl auf die Aneignung von sprachlichen Wissen als auch von Kulturwissen bezieht. Die Erweiterung des kommunikativen Ansatzes zum interkulturellen ist nicht nur aus sprachdidaktischen, sondern auch politischen Gründen (Wanderungsbewegungen, Multikulturalität, Globalität) verstärkt.

Die Themen mit interkulturellen Hintergründen dienen zum besseren Verständnis der eigenen und fremden Kultur. Dadurch werden die ethnozentrischen Sichtweisen relativiert und die Vorurteile abgebaut, denn „das Globalziel der interkulturellen Kommunikation soll darüber hinaus einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten.“ (WEIMANN/HOSCH 1993: 517)

Ein interkulturell ausgerichteter Sprachunterricht hat zum Ziel nicht die Vermittlung von Informationen, sondern die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden

Kulturen und Gesellschaften. (vgl. ABCD-Thesen 1990: 60 f.) Wahrnehmung heißt nach BIECHELE/PADROS (2003: 45) „mit eigenen Erfahrungen verknüpfen, interpretieren, [...] auch aktiv konstruieren.“

Diese Kenntnisse leisten den Beitrag zur Völkerverständigung, zum Frieden und zur internationalen Solidarität. LK als Spiegel, „in dem die Lernenden durch das fremde Einblicke in ihre eigenkulturelle Wirklichkeit und deren historisch bedingte Relativität gewinnen.“ (STORCH 2001: 287)

Unterschiedliche kulturelle und individuelle Erfahrungen prägen unsere Wahrnehmung aus, aus diesen Erfahrungen können Missverständnisse entstanden werden, wenn die Situationen im anderen Land, in einer fremden Kultur aus unserem eigenen Umfeld interpretiert und verstanden werden. Solche kulturelle Missverständnisse tauchen auf, wenn die Erscheinungen in anderen Kulturen auf dem Hintergrund der eigenen kulturellen Normen wahrgenommen werden.

Eine kulturspezifische Perspektive, ein kulturspezifisches Orientierungssystem wird aus diesen individuellen Interpretationen entwickelt, das Wahrnehmung, Denken und Handeln der Menschen beeinflusst. Die Sprache ist als Träger dieses Orientierungssystems. Die Wörter und Begriffe mit ihren kulturspezifischen geprägten Bedeutungen haben nicht nur eine denotative Bedeutung (die Worterklärung ohne emotionale oder kulturelle Nebenbedeutungen) sondern auch einen subjektiven und kulturellen Inhalt. (vgl. BIECHELE/PADROS 2003: 46 f.)

Man spricht in der englischen Sprache über mind map: „eine Karte der Informationen und Vorstellungen, die man in seinem eignen Kopf entwickelt, also eine Karte der subjektiven Bedeutungen von Wörtern oder Begriffen.“ (BIECHELE/PADROS 2003: 47)

Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung kultureller Erscheinungen einer anderen Kultur umfassen auch die nichtsprachlichen Handlungen, die auch unterschiedliche Bedeutungen von Kultur zu Kultur besitzen können. Zusammenfassend lassen sich folgende Punkte sammeln:

Nach der kognitiven Orientierung wird die LK als Faktenwissen betrachtet, indem sie nur sachliche Informationen und Fakten über das fremde Land in der Geschichte, Politik, Wissenschaft u. a. vermittelt werden sollte. Anhand der kommunikativen Orientierung sollte die LK die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden entwickeln, sie ist sowohl informationsbezogen als auch handlungsbezogen.

Auf der Grundlage der Thematisierung von sozialen Grunddaseinsformen in Alltagssituationen wurde die Vermittlung von allgemeinen Landesbildern durch die kulturkontrastive Thematisierung von Lebensbiographien abgelöst.

Im kommunikativen FU werden in den Mittelpunkt die Sprachfertigkeiten gestellt. Der Lernende lernt eine Fremdsprache, damit er sich sprachlich korrekt äußern kann, aber nicht, kommunikativ angemessen oder kontextadäquat zu handeln. (vgl. BOLTEN 1999: 519)

Vor diesem Hintergrund wird über fremdsprachenmethodische Neuorientierungen gesprochen. BUTTJES (1991:3) hat die Frage nach dem obersten Lernziel des FU gestellt, HÜLLEN (1992: 8) antwortete wie folgend: „Interkulturelle Kommunikation ist das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Sie hat die 'kommunikative Kompetenz' seit jüngstem verdrängt.“

Im interkulturellen Ansatz hat die LK versucht, eine interkulturelle Kompetenz zu schaffen. LK wird als Leutekunde für die Alltagsthemen betrachtet, indem sie „Strategien der selbständigen Erschließung landeskundlicher Sachverhalte“ entwickelt (NEUNER 1994:29). Diese Leutekunde sollte aber nicht auf Alltagsroutinen und –rituale fixiert werden. Interkulturelles Lernen lässt sich nicht auf LK reduzieren, da es einen komplexen Vorgang kulturkontrastiv organisierter Wahrnehmung der Lernenden gegenüber sich selbst und ihrer Umwelt gibt. (TEUTSCH 1994: 34)

1.1.7.2 KRAMSCHs Klassifizierung

Er hat drei andere Ansätze der LK vorgeschlagen, die sind: Container-Landeskunde, Collage-Ansatz und die interkulturelle Montage.

Container- Landeskunde

Sie basiert sich auf reine Informationsvermittlung, im Sinne der „ethnozentrischen Verpackung“ (THIMME 1995: 133) charakterisiert wird.

Collage - Ansatz

Es geht um die Vermittlung von landeskundlichen Fakten. Sie helfen dem Lernenden, die fremde Wirklichkeit nach bestimmtem Plan auszubilden. Als Beispiel: die unterschiedlichen Textarten, die aus Statistiken, Bildern und Briefen abgeleitet werden, ihre Sachverhalte werden neben- oder gegeneinander gestellt. Im Gegensatz zum Container- Ansatz trägt die Collage – Pädagogik zur Schaffung bzw. zur Entdeckung notwendiger Verbindungen zwischen Sachverhalten, die nicht miteinander verwandt sind, bei. (vgl. THIMME 1995: 133)

Die interkulturelle Montage

Dieser wird auf der Basis von Montagetechnik bzw. Schnitttechnik im LKU eingesetzt. Was diesen Ansatz charakterisiert, ist die persönliche Auswahl und der kritische Blick der Lernenden auf die eigene und fremde Kultur und auf die Ordnung dieser Montagetechnik selber in seiner historischen Perspektive. Folgende Schritte waren von KRAMSCH (zit. n. THIMME 1995: 133) vorgeschlagen, um diese Methode im Unterricht einzusetzen:

- Die erste Forderung ist das Kennenlernen des Weltbildes der Lernenden.
- Das Verstehen der eigenen und der fremden Kultur
- Die kulturellen unterschiedlichen Grenzpunkte zwischen der eigenen und der fremden Kultur sollen herausgehoben werden und im Unterricht eingesetzt werden, um eine lebhaftere Diskussion zu schaffen. Dazu auch finden die Lernenden die Gelegenheit, bestimmte Bereiche der Kultur ihres Heimatlandes vorzustellen.
- Im LKU muss der Lehrer auch seine persönliche Haltung ausdrücken.

1.1.7.3 ERDMENGERs Klassifizierung

ERDMENGER hat folgende Klassifizierung vorgestellt:

Kulturelle Ansätze

Das Lernen einer kulturellen Verschiedenartigkeit wird als zentrale Aufgabe im FU betrachtet. Sprache und Kultur bilden darin eine Einheit. Bei der Vermittlung von fremder Sprache wird auch das kulturspezifische Wissen eines Landes im Unterricht berücksichtigt. Auf dieser Ebene kommen die landeskundlichen Kenntnisse im Vordergrund zugute.

Das bedeutet, wird nicht nur die fremdsprachige Zielkultur sondern auch die Kultur der Lernenden historisch, sozial, politisch usw. im Unterricht dargestellt. Die Aspekte der Kulturkenntnisse und Völkerverständigung werden häufig vertretbar. Aufgrund der Wechselbeziehung zwischen dem Verstehen der fremden und eigenen Lebenswelt, muss man die ethnozentrischen Sichtweisen und Vorurteile abbauen.

Der Lernende muss das Weltbild der Anderen kennenlernen, in die fremde Realität integrieren und einen kritischen Blick über diese Realität schaffen. BREDELLA formulierte darunter:

Nicht Inhalte allein, sondern Verstehensprozess, Aktivierung des Vorwissens. Interaktion des Neuen mit den zuvor Verstandenen sind zu leisten, denn das Erkennen und Analysieren des Neuen stellt das bisherige Lebensbild in Frage, und Objektivität und Toleranz als Einstellung erlaubt das Sehen der anderen Lebenswelt aus der Perspektive des Anderen. (BREDELLA 1980: 9)

Die Zusammenarbeit des Eigenen ist mit dem Fremden unter dem Blick der Toleranz und Objektivität gefordert. Die Kenntnisse über das Fremde sollen zuerst verstanden und analysiert werden, mit den Vorkenntnissen des Eigenen sich bezogen und kritisiert werden, um ein deutliches umfassendes Bild über das Fremde zu erhalten.

Aus diesem Blickwinkel kann man die Aussage von Bundespräsident ROMAN HERZOG in seiner Rede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1995 zitieren: Wir müssen nicht Muslime werden, um den Islam zu verstehen, und Muslime müssen auch nicht zum Christentum konvertieren, um uns zu verstehen. Wenn wir uns eine andere Kultur hineinversetzen, dann heißt das nicht, dass wir darin versinken. Verständigen können wir uns nur von unserem jeweiligen Standpunkt aus. Wenn wir den eigenen Standpunkt um der Verständigung Willen aufgeben, dann gibt es nichts mehr zu verstehen, keinen Unterschied mehr zu besprechen.

Wirklich neugierig auf den Islam und seine reiche Kultur kann man doch nur sein, wenn die eigene Kultur eine andere ist. (REDWANZ 1996: 21)

Sozialpsychologische Ansätze

Diese Ansätze "basieren auf Erkenntnissen der Vorurteilsforschung, auf der Arbeit an den Stereotypen." (ERDMENGER 1996: 17 f.) Zwischen Sprache, Kultur und Gesellschaft besteht ein wechselwirkendes Verhältnis. LK soll dem Lernenden ein umfassendes Bild der Kultur und der Gesellschaft eines Landes durch die erlernende Sprache vermittelt werden. Es wird die Darstellung deutscher kultureller Differenzen und sozialer Differenzierungen der deutschen Gesellschaft vorgestellt.

Der Zusammenhang zwischen Sprache und Gesellschaft wird deutlich auf der Ebene des lexikalischen Systems. Anders gesagt, dass man die Lexeme in ihrer spezifischen Bedeutung nur in ihrem gesellschaftlichen Kontext verstanden werden kann, dadurch werden die

Missverständnisse abgebaut werden. Die gesellschaftlichen Situationen sollen im Unterricht thematisiert und problematisiert werden zur Förderung der sprachlichen Möglichkeit und Fähigkeit der Lernenden.

Politisch emanzipatorische Ansätze

Unter den neuen Landeskundekonzeptionen werden zwei Hauptrichtungen abgezeichnet, die häufig miteinander eng verbunden sind. Unter Völkerverständigung und internationaler Kommunikation werden die Einstellungen des Lernenden zum Zielland und Zielkultur verbessert, durch den Abbau von Vorurteilen und Relativierung von Stereotypen, die ermöglichen, eine positive Haltung gegenüber dem fremden Land zu schaffen .

Die zweite Richtung fordert von FU einen Beitrag zur politischen Bildung des Lernenden um seine eigene politisch-soziale Situation besser zu verstehen, ein klares Durchschauen des politischen Systems des eigenen Landes zu haben und Emanzipation des Lernenden zu schaffen. Jede Gesellschaft hat ihre Normen, Werte, Haltungen, Kultur, Einstellungen und Sichtweisen.

Diese gesellschaftlichen Erscheinungen wirken stark auf die Erziehung aus und umgekehrt Erziehung und Unterricht beeinflussen die Gesellschaft. Wenn der Lerner einer Fremdsprache gelernt hat, werden auch diese gesellschaftlichen Kenntnisse über diese fremde Welt im Vergleich zu den eigenen in Bezug auf politische Erziehungsziele erhalten. Der Erwerb einer Sprache ist zugleich die Aneignung von gesellschaftlichen politischen Wertvorstellungen.

Der Begriff der Emanzipation ist bereits von Vertretern politischer Zielsetzungen wie HOLOSZEK (1975), LANGER/SCHURIG (1972), KÖHRING/BRUSCH (1975) verwendet. Bei SCHÜLE und MÜLLER ist damit so viel gemeint, „die Fähigkeit, sich von allen gesellschaftlichen Zwängen zu befreien und seine eigenen individuellen Bedürfnisse zu artikulieren und zu befriedigen.“ (HÜHN 1978: 270)

Dies wird verwirklicht in Bezug auf eine konkrete gesellschaftliche Analyse der persönlichen Abhängigkeiten des Lernenden. Bei LANGER/SCHURIG (1972) ist das höchste Ziel des FU „die Forderung der Erziehung zum mündigen Staatsbürger und der Bereitschaft und Fähigkeit zur Teilnahme an gesellschaftlichen Veränderungen.“ (zit. nach HÜHN 1978: 270)

Die Lernenden sollen befähigt werden, sich als nützliches Mitglied der Gesellschaft zu verhalten. Unter Mündigkeit und Selbständigkeit wird verstanden, die Fähigkeit um eine kritische Sicht der verschiedenen Möglichkeiten zu beurteilen, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese zugleich argumentativ begründen zu können.

FISCHER-WOLLPERT hat einen konkreten definierten Beitrag für die politische Bildung von Lernenden vorgeschlagen, indem er die Ansicht nach einer vergleichenden politischen LK vertretet, eine LK die vielmehr zur Entwicklung der kritischen Reflexion des Lernenden über politische Fragen dient. (vgl. HÜHN 1978: 271)

Interkulturelle Ansätze

Dieser Begriff wird im Bereich DaF verbreitet, mit dem Einfluss der interkulturellen Germanisten wie WIERLACHER. Interkulturelle Verständigung ist von LK nicht zu trennen, sie wird nach FISCHER (1990: 142) als „die spezifische Ausprägung von Friedenserziehung“ gesehen. Von dieser besonderen pädagogischen Wichtigkeit wird die Beschäftigung mit der anderen, fremden Wirklichkeit im FU als eine Forderung betrachtet.

Die Landeskundeinhalte tragen zum Kulturverständnis, zum Gesellschaftsverständnis und zum Nationsverständnis bei. Durch die Beschäftigung mit einer anderen Kultur werden die ethnozentrische Werte relativiert, wobei die interkulturelle Kommunikation durch sprachlichen Austausch geschaffen wird. Das Verständnis des Anderen und Kulturaustausch können die Barrieren zwischen dem Eigenen und dem Fremden abzubauen, wenn man mehr Wert auf die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen dem Eigenen und dem Fremden gelegt wird.

Landeskundliche Information kann auch einige Störungen der interkulturellen Kommunikation vermeiden. Beispielsweise, deutsche Wörter die im Arabischen kein Äquivalent haben, weil in der arabischen Kultur fehlen. Diese Wörter bedürfen also einer landeskundlichen Erklärung.

1.1.8 Die Entscheidungsmerkmale zwischen den Ansätzen

Im Folgenden wird es versucht, die vorgestellten Ansätze zu kritisieren. Im ersten Augenblick wird es festgestellt, dass alle obengenannten Ansätze sich gegenseitig ausschließen, trotzdem Gegenteil ist. Man beginnt mit Erdmengers Klassifizierung, die zwischen kulturellen,

sozialpsychologischen, politisch-emanzipatorischen und interkulturellen Ansätzen unterscheidet. Jeder Ansatz wird auf bestimmte Grundlagen basiert in Bezug auf bestimmte Zielsetzungen.

Es besteht Einigkeit darin, dass zwischen Sprache, Kultur und Gesellschaft ein wechselwirkendes Verhältnis besteht, d. b. Beim Erwerb einer Fremdsprache werden die gesellschaftlichen Erscheinungen und kulturellen Erkenntnisse über dieses Land erhalten, dazu auch die Aneignung von politischen Wertvorstellungen, die zur Entwicklung politischer Bildung führen. Das alles führt zu einem weiteren Gedanken, der Beitrag zur Völkerverständigung, zur interkulturellen Verständigung.

Jedes Untersuchungsgebiet bzw. Thema, das in jedem Ansatz untersucht wird, kann auch aus dem Blickwinkel der Interkulturalität betrachtet werden, d. h. alle diese Ansätze schließen sich mit einander ergänzend ein, mit dem Globalziel, einen möglichst umfassenden LKU anbieten zu können.

Bei WEIMANNs und HOSCHs Unterteilung kann man das Gleiche feststellen. THIMME (1995) stellt darüber folgendes dar, dass bei der Vermittlung von Geschichtsthemen Eigen- und Fremdperspektive miteinander konfrontiert werden können, und dazu Konflikte, Missverständnisse u. a. diskutiert werden können.

Diese Operationen können sich sowohl auf kognitiver Ebene ereignet werden als auch interkulturell genannt werden. Die Realienvermittlung beim kognitiven Ansatz kann auch nicht nur durch Lehrer vorgetragen wird, sondern auch durch kommunikative Mittel durchgeführt werden.

Bei der KRAMSCHs Unterteilung erklärt THIMME weiter, dass zahlreiche Probleme für den FU als Folge aus der Vermittlung reiner Inhalte entstehen, die in der beschriebenen Form der Container- LK nicht realisiert werden. Es gibt auch keine eindeutige Konfrontation von Collage und Montage. An der Collage wird der Mangel an Objektivität kritisiert.

Bei der Montagetechnik hängt alles vielmehr von der persönlichen Auswahl und kritischen Sicht der Lehrenden ab. Auch wenn KRAMSCH für den Lehrer das Kennenlernen des Weltbildes und Wertevorstellungen seines Lerner fordert, muss aber diese Forderungen von kleinen sozial und national relativhomogenen Klassen ausgehen, wäre aber mit multinationalen Klassen unmöglich zu behaupten.

Über den Begriff Ansatz geht THIMME (1995: 134) davon aus, dass „interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Toleranz sind vielmehr Lernziele, die sich mit anderen z.B. in kognitiven oder kommunikativen Bereich liegenden Lernzielen keineswegs ausschließen, sondern die im Gegenteil eng zusammenhängen und einander gegenseitig bedürfen.“

HÖRMANN (1988: 210) betont: “Man kann Sprache nur verstehen, wenn man mehr als Sprache versteht.“ Diese interkulturellen Sachverhalte, die in Lehrinhalten (Themen und Stoffen) vorfinden können, werden von Lernenden stärker eingebracht, weil sie die Gelegenheit bestimmter Bereiche der Kultur ihres Heimatlandes vorstellen, in deutscher Sprache berichten und noch ihre Sprachfähigkeit ständig entwickeln werden.

Die interkulturelle Orientierung der LK kann auch den Beitrag zum kulturellen Austausch und zur gegenseitigen geistigen Anregung leisten sowie auf ihre Weise die Annäherung und Verständigung zwischen Ausgangs- und Zielkultur einsetzen und fördern.

Die interkulturelle LK öffnet den Weg für das gegenseitige Kennenlernen und versucht das Eigene und die eigene Kultur durch das Verstehen des Fremden und fremder Kultur zu verstehen, sich die fremde Kultur eigen zu machen.

Die Vermittlung dieses umfassenden Bildes ist auch mit der regionalen und formationsbezogenen Einbettung verbunden. Es ist wichtig beispielsweise, im Deutschunterricht außer Deutschland auch von den deutschsprachigen Ländern (Österreich und die Schweiz) zu reden.

Zu Recht wird vielmehr kritisiert, die Umsetzung der Ergebnisse interkultureller Kommunikationsforschung in Lehrmaterialien. Anders formuliert, kann interkulturelle Kompetenz nicht durch eine einzige Zielsetzung erreicht werden, sondern nur als Ergebnis pädagogischer Arbeit im Gemeinsamen aller Aspekte dieser Prozesse.

1.1.9 Eine alternative Beschreibung von landeskundlichen Orientierungen

BIECHELE und PADROS (2003: 131) haben zusammenfassende alternative Beschreibung von landeskundlichen Orientierungen vorgeschlagen, die im Folgenden skizziert wird:

1.1.9.1 Informationsbezogene oder explizite Landeskunde

Gleich wie beim faktischen Landeskundeansatz vermittelt LK Fakten und Wissen aber legt wenig Wert auf die Vollständigkeit, Systematik und Themenkanon. Die Vermittlung von Orientierungswissen sollte sich auf Lebensumstände, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden beziehen werden.

1.1.9.2 Handlungsbezogene oder anthropologische Landeskunde

Bei diesem Aspekt geht es um transparente Vermittlung von Verhaltensweisen, Einstellungen, Werten und Wertungen der Zielsprachenkultur neben sprachlichen Mitteln zur Vermeidung von Kommunikationsstörungen und Misslingen der Kommunikation, indem das sprachliche und nichtsprachliche Handeln der Kommunikation in Betracht gezogen werden müssen.

1.1.9.3 Sprachbezogene oder implizite Landeskunde

Dieser Aspekt untersucht die kulturellen Dimensionen von Wörtern bzw. sprachlicher Kommunikation, die die Lernenden dafür sensibilisiert werden sollen.

PFROMM (1993) spricht von den vier Unterbereichen der Landeskunde in Verbindung mit der sprachlichen Progression, die sind eine sprachbezogene implizite (kulturelle Dimension des sprachlichen Zeichens), eine anthropologische (Verhalten und Einstellungen, Analyse der Kommunikationsstörungen), eine programmatische explizite Landeskunde (Orientierungswissen über gesellschaftliche Gegebenheiten) und eine landesübergreifende Problematisierung (globale Entwicklungen wie Umweltzerstörung usw.). (vgl. PENNING 1995: 628)

Resümierend wird es festgestellt, dass LK in der Hochschulausbildung vor allem eine Disziplin ist. Ihre Inhalte werden im Zusammenhang auf die anderen Nachbarwissenschaften abgeleitet. Sie erfasst die Gesamtwirklichkeit eines Landes im nahen Kontakt mit anderen Disziplinen und nicht nur die „hohe Kultur.“

Das landeskundliche Wissen könnte nie vollständig und abgeschlossen sein. Die Vermittlung von Fakten und Informationen aus allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens des Zielsprachenlandes, der Umgang mit aktuellen Ereignissen und Umständen und die Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Lernenden sind die wichtigen Auswahlkriterien der landeskundlichen Inhalte.

Die Landeskundekenntnisse tragen durch die interkulturelle Orientierung der LK zum Kulturverständnis, zum Gesellschaftsverständnis und zum Menschenverständnis bei.

1.2 Zur Didaktik der Landeskunde

Dieses Kapitel beschreibt die Grundlagen der Landeskundendidaktik. Der Landeskundeunterricht wird als Ganzes betrachtet, d. h. welche Faktoren beeinflussen ihn, die Bestimmung von Faktoren und Stellenwert der Landeskunde innerhalb des Fremdsprachenunterrichts und die Einbeziehung landeskundlichen Wissens in die Entwicklung fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit. Folgende Punkte u. a. werden auch behandelt: Interkulturelles Lernen und Landeskunde, Interkulturelle Kommunikation, die Methode der Landeskunde, die Lernmaterialien im Landeskundeunterricht.

1.2.1 Ziele im Landeskundeunterricht

Es wird festgestellt, dass die Ziele ohne Zweifel eine der wichtigsten Forderungen für die Vollkommenheit eines Lehrprogramms betrachtet werden. Sie stehen in enger Verbindung und Wechselwirkung mit Lernmethoden, qualifizierten Lehrkräften und Lernmaterialien. Lernziele werden in zwei Gruppen eingeteilt, die sind inhaltliche Lernziele (informationsbezogene LK) und instrumentale Lernziele (handlungsbezogene LK). Mit der Beantwortung der Frage nach Wissenserwerb und Verstehensfähigkeit befassen sich die inhaltlichen Lernziele und instrumentalen Lernziele nach Orientierungs-, Partizipations- und Kommunikationsfähigkeit. (vgl. DEUTSCHMANN 1982: 236)

LK als Bestandteil im SU hat die gleiche Zielformulierung wie im FU. Nach Erdmenger gehören dazu 1. die Vermittlung von Sprachtätigkeiten: Fähigkeiten und Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Übersetzen, 2. die Vermittlung unterschiedlicher Kenntnisse dann 3. Das Anstreben bestimmter Haltungen. (vgl. ERDMENGER 1996: 43)

BETTERMANN spricht von drei Dimensionen oder Zielstellungen der LK:

[E]ine pragmatische, die der Entwicklung von Kommunikations- und Verhaltenskompetenzen dient, eine kognitive, die auf Weitergabe, Aneignung und Verarbeitung von Wissen und Informationen gerichtet ist und eine pädagogische, die an der Ausprägung von Haltungen und Einstellungen beteiligt ist. (BETTERMANN 1999: 509)

Das grundsätzliche Ziel des Landeskundestudiums ist die Aneignung landeskundlicher und sozialkultureller Kenntnisse. Diese dienen zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden, denn „Überblicke und Einblicke in landesbezogene sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden und die Entwicklung der Fähigkeit zur Kulturanalyse und zum

Kulturvergleich sind deshalb unverzichtbare landeskundliche Ausbildungsziele. Dazu kommt die Fähigkeit zum Erkunden und Erschließen von Informationen.“ (BETTERMANN 1999: 510)

Es wird gemeint, dass durch landeskundliche Kenntnisse die Lernenden in der Lage sein müssen, immer mehr Situationen zu bewältigen, d. b. die Fähigkeit der Verwendung der Kenntnisse unter veränderten Bedingungen und Situationen. Es könnte im LKU keine kompletten Einblicke in das komplizierte System der Landesbilder vermittelt werden. Ein objektives umfassendes Bild über das fremde Land und seine Kultur sollte kein Ziel im LKU sein, weil es unerreichbar ist. Das vorrangige Ziel ist die Auseinandersetzung mit dem Prozesscharakter des landeskundlichen Lernens, d.h. Die Entstehung der Bilder von der fremden Welt, die Wahrnehmung der fremden Welt aus der Lernerperspektive, die Entwicklung von Strategien des landeskundlichen Lernens und die Sachinformation.

Im Rahmen des interkulturellen Lernens ist das Ziel der LK die Befähigung zur interkulturellen Kommunikation. Das richtige Training des Verhaltens in der fremden Welt und die richtige Einschätzung sollten sich nicht nur auf fixierte Alltagsroutinen und -rituale anhand der alltagsorientierten Leutkunde konzentrieren, weil ihre soziokulturellen Kontexten nicht berücksichtigt werden, die zur Stereotypen und Vorurteile führen.

1.2.1.1 Lehrziele für den Landeskundeunterricht

Die Gestaltung landeskundlichen Wissens (Auswahlkriterien, wie z.B. kultur-, realien-, alltagsweltorientierter Art, Repräsentativität; Systematizität und Vollständigkeit der Information) und die Entwicklung sprachlichen Könnens anhand LK sind wichtigste Punkte, die zur Bestimmung von Lehrzielen dienen. Bei Formulierung von Zielen aus Lernerperspektive werden die Bewusstmachung der Elemente und Perspektive des fremden Bildes; das Interesse der Lernenden an landeskundlichen Kenntnissen; die Strategien der selbständigen Erschließung landeskundlicher Erkenntnisse; die Pragmalandeskunde (welches Kontextwissen wichtig und unwichtig ist?) und Empathie und Rollendistanz als wichtigste Punkte, die berücksichtigt werden sollen. (vgl. NEUNER 1994: 29)

Nach GRÄTZ (2000:39) haben die Lehrenden folgende allgemeine Lehrziele:

- Wahrnehmen und Erkennen (affektiver Bereich) bewußt machen,
- Narrationen (emotionaler Bereich) entwickeln,

- Ausdrucksaktivierung (kognitiver Bereich) hervorrufen,
- Umgang mit Medien (pragmatischer Bereich) trainieren,
- authentische Sprechakte (linguistischer Bereich) fördern,
- Lernmotivation (sozialer Bereich) steigern und
- differenzierten Sprachgebrauch (sprachlicher Bereich) bewerkstelligen. (GRÄTZ 2000: 39)

Die eigenen Erfahrungen der Lernenden müssen im LKU angesprochen und aktiviert werden, denn die Lernenden verfügen nicht nur über Vorwissen über das eigene Land sondern auch über das fremde Land durch verschiedene Wege, durch andere Unterrichtsfächer, beim Aufenthalt im Ausland, beim Lesen von Zeitungen und Zeitschriften und über das Fernsehen. Das Aktivieren solcher Vorkenntnisse dient also zur Verstärkung der Motivation der Lernenden, zur Weckung ihrer Neugier und zur Entwicklung ihrer Kommunikationsfähigkeit.

Der Lehrer sollte eine bedeutende Rolle bei der Aktivierung solcher Vorkenntnisse anhand verschiedener Methoden, beispielsweise, offene Fragen im Unterricht zum behandelten Thema stellen und Überschriften erstellen, Assoziogramme erstellen, mit anschaulichem Material arbeiten. Diese und andere Wege leisten den Beitrag zur Aktivierung der Erfahrungen und Vorkenntnisse der Lernenden.

Es wird jetzt von der Frage ausgegangen, wie kann LK die kommunikative Fähigkeit der Lernenden erweitern und verbessern.

1.2.1.2 Die Einbeziehung landeskundlichen Wissens in die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten

Es wird festgestellt, dass die Besonderheit der Verwendung landeskundlicher Kenntnisse zur Entwicklung fremdsprachlicher Fertigkeiten in der Arbeit an Lexik im Text liegt. Diese Kenntnisse dienen zur Erweiterung, Vertiefung und vor allem zum genauen Erfassen des Wortschatzes. Im Text wird die kulturesemantische Ebene des Wortschatzes berücksichtigt und dies ist der Bereich der Landeskundeuntersuchung. Deshalb scheint es mir wichtig, einen kurzen Überblick über die LK – Semantik- Beziehung darzustellen.

Landeskunde- Semantik- Verhältnis

„[D]ie sprachlichen Zeichen [...] die gedanklichen Abbilder [...] die Menschen, die die Zeichen hervorbringen, benutzen, verstehen[...]“ (KLAUS 1976: 58) sind die grundlegenden Elemente der semiotischen Untersuchung, daraus ergibt sich die drei zentralen Teildisziplinen der Semiotik:“ die Syntax, als die Relation von Zeichen untereinander; die Semantik, als die Relation von Zeichen und gedanklichem Abbild; die Pragmatik, als die Relation von Zeichen und Menschen, die diese Zeichen verwenden.“ (KLAUS/BUHR 1976: 57 ff.)

Das Zeichen als Einheit von Form und Inhalt hat Verbindungen in allen drei Dimensionen. Nach FRIEDRICH ist die Bedeutung eines Wortes: “was zusammen mit der Gestalt eines Wortes als Spiegelfeld der Welt in das Bewusstsein des Menschen tritt.“ (WOLF 1971: 160) Nach PIEPHO (1978: 293) hängt nach der Semiotik jede Art sprachlicher Kommunikation von soziokulturell determinierten Faktoren ab.

Aus den oben angeführten Zitaten wird es festgestellt, dass LK bereits in der semantischen Seite des Wortschatzes eintritt, und dass die inhaltliche Klärung der sprachlichen Zeichen zugleich landeskundlichen Bezugs bedarf, „[w]Wenn der Lernende über den Umfang mit den phonetisch- phonologischen, morpho-syntaktischen und semantischen Regelmäßigkeiten einer Sprache hinaus auch mit den Kulturspezifischen Verwendungsbedingungen vertraut [...]ist. (ERDMENGER 1996: 22)

Die semiotisch begründete Analyse der Landes- und Kulturkunde von KÖHRING/SCHWERDTFEGGER (1976: 55-80) versucht, einen fachwissenschaftlichen Bezugsrahmen für die LK in der Semiotik zu finden. Sie gehen davon aus, dass Die Darstellung der zielsprachlichen Kultur in Richtlinien und Unterrichtsmaterialien durch einen realienkundlichen, einen lebenspraktischen, einen anthropologisch-wesenskundlichen, einen sozialpsychologischen, einen sprachmethodischen, einen bildungstheoretisch-geistesgeschichtlichen, einen motivations-psychologischen und einen kritisch-emanzipativen Filter gesehen wird.

Beispielsweise ist der realienkundliche Ansatz dadurch gekennzeichnet, dass die Vermittlung eines objektiven Bildes von Deutschland durch die Vermittlung von Faktenwissen erreicht wird. Der anthropologisch-wesenskundliche Ansatz beruht auf das Erkennen des Typischen der deutschen Kultur bzw. Eigenart. Im Rahmen eines motivations-psychologisch orientierten

Ansatzes geht es bei der Stoffwahl um Lernerinteressen. Die Funktion von LK in einem interkulturellen Konzept könnte sich an einem semiotischen Kulturbegriff orientieren, in dem die Kultur auf den Ebenen Gesellschaft, Zivilisation und Mentalität beschrieben wird.

Im FU werden die sprachlich-landeskundlichen und außersprachlich-landeskundlichen Kenntnisse bewältigt. Im Rahmen von Situationsdarstellungen werden die außersprachlich-landeskundlichen Kenntnisse vermittelt. Die semantische Dimension der Zeichen trifft auf den außersprachlichen Raum zu. Mit der Verwendung von sprachlichen Zeichen und mit dem angemessen vorhandenen Hintergrundwissen über die Situation gelingt damit ein adäquates Kommunizieren in allen Situationen. Beispielsweise und anhand des GÖRSCH Referats in dem er „[z]ur Arbeit mit aktueller Zeitungslektüre“ sprach, wird es dargestellt, dass die Arbeit am Wortschatz unter landeskundlichem Gesichtspunkt von großer Bedeutung im Kommunikationsprozess ist. (FISCHER 1977: 47)

Bei der Interpretation eines Zeitungsartikels finden die Lernenden Schwierigkeiten. Sie sind mit dem Problem der „äquivalenzlosen Lexik“ konfrontiert, wo das korrekte Verständnis des verwendeten Sprachmaterials bestimmten historisch und soziokulturellen Hintergrundkenntnisse bedarf, die in Bezug auf den „zeitungstypischen Wortschatz bzw. journalistisch geprägte Satzstrukturen und Stilfiguren“ (ebd.: 47) vertretbar sind. Landeskundliche Kenntnisse haben darin integrativen Charakter, denn sie fördern das richtige Verständnis, anhand der Verarbeitung der Ergebnisse der Nachbardisziplinen, wo das Erfassen der Inhalte sich auf die genaue Kenntnis der verwendeten Sprachmaterialien und in enger Verbindung mit Hintergrundwissen über die Erscheinungen im Land bezieht, dann auf der Grundlage des eigenen Gesichtspunkts kann die Vorurteilshaltung gegenüber dem Fremden wegen der schlechten unrichtigen Interpretation vermeiden. (vgl. ERDMENGER 1996: 23)

Der Text als grundlegendes Mittel für die Vermittlung sprachlicher und sachlicher Kenntnisse wird durch seine sprachliche und geistige Ausarbeitung auf die Entwicklung der sprachlichen Tätigkeiten der Lernenden bezieht. Anders gesagt, steht der Lehrer bei der Arbeit an einem landeskundlichen orientierten Text vor der Aufgabe, seine Lernenden zunächst vielseitige Informationen zu vermitteln und zu erklären und im Vordergrund mit der Lexik zu befähigen. Das semantische Feld eines Textes, das die textinternen Gegebenheiten umfasst, wird in Bezug auf die außersprachlichen kultur-, zeit- und ortsspezifischen Werte erschlossen. (vgl. BOGATYREWA 1994: 100)

Auf der Ebene des lexikalischen Systems spiegelt den Zusammenhang zwischen Sprache und Gesellschaft wider. Landeskundliche Lexik wird anhand Texte vermittelt, gefestigt und aktiviert. Um eine adäquate Verwendung dieser spezifischen Lexik zu erreichen, sollen diese Lexeme nur in ihrem gesellschaftlichen Kontext verstanden werden. Für die Lernenden ist es also wichtig, die vermittelte Information zu verstehen anhand des genauen Erfassens der Bedeutung gesellschaftlicher bzw. landeskundlicher Lexik, damit sich über die gegebenen Sachverhalte ihre eigenen Einsichten ausdrücken und diskutieren, d.h. sie müssen befähigt werden, „der Übergang von der Rezeption schriftlicher Texte zur Produktion mündlicher Äußerungen“ (LÖSCHMANN 1985: 9) zu bewältigen.

Andere Möglichkeiten für die Einbeziehung landeskundlichen Wissens in die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden anhand einer Reihe verschiedener Kommunikationsformen wie: Vortrag, Diskussion, Vorlesung, Seminar u. a. gegeben. Diese Kommunikationsformen tragen zugleich zur Aneignung des landeskundlichen Wissens.

Die Gemeinsamkeit zwischen diesen Kommunikationsformen besteht darin, dass man immer mehr Anregungen zur selbständigen Arbeit landeskundlichen Wissens der Lernenden gegeben werden. Dadurch wird das ständige Interesse an LK gestärkt. Die Lernenden können auch ihre sprachlichen Fertigkeiten herausbilden und Diskussionen über unterschiedliche Themen führen. Beispielsweise: bei der Ausarbeitung und dem Handeln von Kurzvorträgen werden günstige Möglichkeiten zum freien Sprechen über Themen nach eigener Wahl gegeben, damit die Sprachäußerung der Lernenden entwickeln könnte. Sie werden gezwungen, ihre Meinungen selbst zu formulieren und zu produzieren.

Das Seminar wie der Vortrag bietet die Entwicklung des freien Sprechens an. Die Vorlesung ist die wichtigste Form der Kenntnisvermittlung. Bei der Vorlesung werden stets neue Wissen angeeignet und neue Erkenntnisse gewonnen. Die Interpretation landeskundlicher Erfahrung anhand seminarmethodischen Verfahrens wird durch Wissensvermittlung und Übungsformen, die Rollenverteilung, durch den Wechsel der Sozialformen, durch Disziplin, Strenge, Verhaltensstile und Bewegungsfreiheiten, durch emotionale Faktoren und Äußerungen zur kulturellen bzw. nationalen Identität, durch Einheitlichkeit bzw. Differenziertheit von Unterrichtsprozessen, durch Gestaltung der Seminarräume und empfundene Themen am Seminar gewonnen.

Der Wechsel ist von einem kursleiter-zentrierten zu einem stärker gruppen-aktiven Verfahren. Bevor man bestimmte Medien einsetzt, die Sozialformen wechselt, bestimmte Texte, Bilder, systematische, kommunikative oder spielerische Übungsformen einbringt, den Unterricht differenziert und die Sitzordnung variiert, sollte der Seminarleiter beim Übergang zu neuen Seminarphasen laut mit seinen Lernenden danach nachdenken. Das Einverständnis und die Ablehnung zum Seminarverlauf und zu bestimmten seminarmethodischen Entscheidungen werden durch unterschiedliche Techniken ausgedrückt, z. B. Assoziogramme. (vgl. KILIAN 1994: 236)

UHLEMANN resümierte die Beziehung der LK zur kommunikativen Zielstellung des DU in folgender Aussage:

Einmal wäre zu prüfen, was kommunikative Orientierung thematisch- inhaltlich für das Lehrfach bedeutet, in welcher Weise sie die inhaltliche Gestaltung des Lehrfaches beeinflusst. Zum anderen wäre zu fragen, wie bei der Vermittlung landeskundlicher Stoffe im Fach Landeskunde sprachliche Ziele der Fremdsprachenlehrausbildung beachtet werden können. (UHLEMANN 1979: 361)

Mit der Berücksichtigung dieser zwei Aspekte wird die Wechselbeziehung zwischen LK und kommunikativer Zielstellung innerhalb des FU erfasst. In Bezug auf die Entwicklung des freien Sprechens und des Lesens in Verbindung mit verstehendem Hören werden auch die technischen Unterrichtsmaterialien eingesetzt. Die Fragestellungen, das Berichten, das Beschreiben, das Sprechen über eigene Erlebnisse und Erfahrungen der Lernenden, die Teilnahmen an Gesprächen und Diskussionen über landeskundliche Themen und andere Möglichkeiten dienen zur Entwicklung des Sprechens.

Vielfältige Materialien im Zusammenhang mit der Entwicklung des Lesens können für Sprechübungen benutzt werden, beispielsweise: Fahrpläne, Speisekarten usw. Die Verwendung der Bildmaterialien zur Entwicklung des Sprechens ist wünschenswert, denn sie dienen zur Anregung des freien Sprechens und der mündlichen Äußerung. Sie bieten eine günstige Gelegenheit für die Lernenden an, über Erscheinungen im eigenen Land zu sprechen.

Zur Weiterentwicklung des Lesens dienen die Auswertung von Presse bzw. Zeitungstexten unter landeskundlichem Aspekt und die Auswertung von Rundfunk- Fernsehkommentaren u. a. Die Lernenden begegnen in den Lesetexten viele Erscheinungen und Verhaltensweisen. Die Aneignung solches Wissens leistet den Beitrag zum Verständnis und zur Verständigung der fremden Menschen.

Zur Entwicklung des verstehenden Hörens werden Texte zu den landeskundlichen Themen vom Lehrenden oder Lernenden vorgetragen oder vom Tonband abgehört. Das Hören von aktuellen Radio- und Fernsehsendungen und Hörspiele sind weitere Möglichkeiten, die einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Sprachtätigkeiten der Lernenden ausüben können. Eine anschauliche und eindrucksvolle Gestaltung des verstehenden Hörens könnte anhand landeskundlicher Bildmaterialien z. B. Fernsehsendungen, Tonfilme u. a. erreicht werden. (vgl. AUTORENKOLLEKTIV 1981: 92)

Allgemein gesagt, müssen die Lernenden befähigt werden, Diskussionen aller Art in verschiedenen Situationen auf der Grundlage eines soliden Niveaus zu führen, und anhand landeskundlicher Kenntnisse ihre kommunikative Kompetenz zu stärken und ihren geistigen Gesichtskreis zu erstrecken. Das ist nicht nur die Aufgabe des Lehrers aber zugleich der Lernenden. Briefwechsel, Berichte, Beschreibungen u. a. dienen zur Entwicklung des schriftlichen Ausdrucks in Verbindung mit landeskundlichem Stoff.

Resümierend wird es festgestellt, dass der Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die Einbeziehung von landeskundlichen Inhalten vielfältige Forderungen erfüllt. Diese schließen die Entwicklung der Lernerpersönlichkeit, die Anknüpfung landeskundlichen Stoffes an die Erfahrungswelt der Lernenden, die Förderung der Motivation zur selbstständigen Beschäftigung mit landeskundlichen Inhalten, Suchen und Nutzen aller Möglichkeiten für die Begegnung mit Zielsprachenland und -kultur, die Verwendung von unterschiedlichen Medien und von kontrastivem Verfahren ein. (vgl. AUTORENKOLLEKTIV 1981: 83 f.)

1.2.2 Landeskundekenntnisse

Laut BUCHBINDER/ STRAUSS (1986: 155) „Kenntnisse werden wirksam, verfügbar und einsetzbar auf der Grundlage von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese wiederum können nur wirksam werden, wenn ein entsprechender sicherer Kenntnisbesitz vorhanden ist.“ Das bedeutet, dass die Aufnahme und Verarbeitung von Kenntnissen in dialektischer Verbindung mit der Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten steht. Also immer „umfassend, allseitig, vielfältig miteinander verflochten und zusammengesetzt.“ (HERRDE 1979: 358)

Es wird festgestellt, dass landeskundliche Kenntnisse sich mit der komplexen gesellschaftlichen Realität eines Landes, mit den historischen, politischen, ökonomischen, geografischen, geistig-kulturellen u.a. Erscheinungen befassen müssen, die für die sprachliche Kommunikation im SU nutzbar sind.

Aber trotz der Vielfalt landeskundlicher Inhalte und Komplexität des Landesbildes scheint es gewiss nicht möglich, alle Erscheinungen und Gegebenheiten dieser Realität in ihrer ganzen Breite thematisch- inhaltlich zu behandeln. Daraus ergibt sich also eine Selektion bzw. Auswahl der Inhalte, die vermittelt werden müssen. Diese Inhalte werden je nach der Zielstellung jeder Unterrichtsstunde einerseits und andererseits je nach der Kommunikationsfähigkeit der Studierenden ausgewählt.

Man kann zustimmen, wenn PFEIFFER (1977: 13) festgestellt hat, dass „die landeskundlichen Informationen sollen im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichtsprozess zum tieferen Verständnis anderer Völker und Nationen und deren bereit verstandener Kultur im Sinne der humanistischen Völkerverständigung beitragen.“

Das bedeutet, dass landeskundliche Kenntnisse im Rahmen des FU zum richtigen Erfassen der Situationen und Themen dienen. Bei der Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen über Zielland sowie über Ausgangsland werden günstige Möglichkeiten der Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenz der Lernenden angeboten, zugleich ihrer kritischen Sicht im Hinblick auf Kulturen selbständig erworben. Man kann auch formulieren, dass auf der Erarbeitung landeskundlicher Kenntnisse über Zielland sowie über Heimatland der Studenten günstige Voraussetzungen für die Verständigung mit Menschen aus unterschiedlichen Ländern geschaffen werden.

Die Vermittlung der vielfältigen Informationen über die Andersartigkeit des fremden Landes und der fremden Kultur im Hinblick auf das eigene Land und die eigene Kultur dient zur Förderung der Kontakte zwischen einander. Empathie und Rollendistanz werden also als wichtige Qualifikationen im interkulturellen Lernen betrachtet. Die landeskundlichen Kenntnisse führen also zwangsläufig zur Förderung der Sprachbeherrschung sowie zur Förderung der Menschenbeziehungen im Sinne der interkulturellen Verständigung. CIESELA formulierte darunter, dass

nicht nur der Homofaber, der produzierende Mensch, soll im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen, sondern auch der Mensch als Glied einer Kulturgemeinschaft mit seinen Traditionen, Sitten, Gewohnheiten und Bräuchen. So dürfte also auf die kollektiv geschaffenen und überlieferten Werte seines Kulturerbes besonders Augenmerk gerichtet werden. (CIESELA 1978: 359)

Das bedeutet, bei der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse steht im Vordergrund der Betrachtung nicht nur die Darstellung komplexer Erscheinungen eines Landes, sondern auch die Menschen dieser fremden Kultur, dieses fremden Landes zu verstehen, sich mit ihren Verhaltensweisen, Denkweisen, Gewohnheiten und anderen Werten vertraut zu machen.

GÜNTNER (1989: 433-435) unterscheidet zwei Arten von Kenntnissen, die sind: „Kenntnisse über kulturelle Wertvorstellungen und Normen der Zielsprachenkultur“ und „Kenntnisse, die von GesprächsteilnehmerInnen benötigt werden, um in einer bestimmten Situation ihre kommunikativen Absichten angemessen verbalisieren bzw. die Beiträge ihrer Interaktionspartner adäquat interpretieren zu können.“ Diese Kenntnisse werden nach MÜLLER (1991) in Wortschatz, Sprechakten, Diskurskonventionen, Themen, Register, nonverbalem und paraverbalem Bereich, kommunikativer Stile, kulturspezifischer Werte und Einstellungen und in kulturspezifischen Handlungen (einschließlich Ritualen) und Handlungssequenzen auftreten.

Also der Wortschatz und die soziokulturellen Bedeutungen von Wörtern, der nonverbale und paraverbale Bereich, die Themen (z.B. Tabuthemen), kommunikative Verhaltensweisen, spezifische Normsysteme, Werte und Einstellungen und kulturspezifisches soziales Verhalten (z.B. Begrüßungsrituale) sind von Kultur zu Kultur unterschiedlich. Die Sprechakte sind von Sprache zu Sprache unterschiedlich, die zu Missverständnissen führen können. Zu Diskurskonventionen gehören „Konventionen über Themenwechsel, Übernahme oder Abgabe der Sprecherrolle, Sequenzen zur Gesprächseröffnung und -beendigung, aber auch Verhaltensweisen zum Ausdruck kommunikativer Intentionen.“ (STORCH 1999: 288)

Der Register umfasst „Unterschiede in der Einschätzung von Situationen und Beziehungen durch Faktoren wie Alter, Status, Geschlecht, [...]“ (ebd.: 289). Die Unterschiede zwischen Varietäten einer Sprache sind aufgrund folgender Faktoren: soziale Schicht, regionale und nationale Herkunft, ethnische und Berufszugehörigkeit. (TRIM u. a. 2001: 120)

Die Vermittlung von interkulturellen Kenntnissen im Landeskundeunterricht wird mit vielseitigen Schwierigkeiten konfrontiert, die dabei einige Voraussetzungen erfordert, die nach PROKOP/KRAMER (1995: 53) beachtet werden sollen: Die Vermittlung von Kenntnissen über das fremde Land und seine Kultur sowie über das eigene Land und seine Kultur muss sowohl zum besseren Kennenlernen der Menschen anderer Kulturen und Gesellschaften, zum tieferen Verständnis ihrer Verhaltensweisen, Anschauungen, Gewohnheiten und Denkweisen dienen, als auch den Beitrag zur Erweiterung und Entfaltung der Erfahrung und Reflexion der Lernenden leisten, wo die Lernenden stets mehr Anlässe zum freien Sprechen und zur effektiven Teilnahme in der Klasse finden können, um auch neue Wege zur Relativierung der eigenen Sichtweisen zu öffnen und die ethnozentrischen Meinungen und Stereotypen zu revidieren.

Die Vermittlung landeskundlicher Information über das Zielsprachenland sollte also die Beschäftigung mit den eigenen soziokulturellen Erscheinungen, Einstellungen und Haltungen und zugleich die fremde Welt näher und verständlich machen, mit einschließen. Das heißt: „[...] nicht die Gewinnung von Informationen und Kenntnissen über die andere Kultur und die Gestaltung der gewonnen Ergebnisse, sondern das Miteinander-Umgehen von Menschen, die durch individuelle und soziokulturelle Unterschiede geprägt sind.“ (PROKOP/KRAMER 1995: 53)

Im Lernprozess können diese Kenntnisse vermittelt und erworben werden, aber nur in einer gleichberechtigten Gruppe aus verschiedenen Kulturen und nicht von homogenen Klassen ausgehen.

1.2.3 Die Inhalte im Landeskundeunterricht

Die Inhalte im FU besetzen eine Schlüsselstellung neben Zielen und Methoden. Sie dienen zur Gestaltung des Unterrichts. Die Inhalte können zugleich den Beitrag zur Entwicklung des sprachlichen Könnens der Lernenden leisten. LK wird als einer von anderen möglichen Inhalten im FU charakterisiert. Die Diskussion um die Auswahl und Anordnung der landeskundlichen Inhalte bleibt immer problematisch, denn viele Voraussetzungen müssen in Betracht gezogen werden. Im gleichen Zusammenhang wird sich die Frage zunächst nach der Auswahl und Zusammenstellung der Inhalte im FU erhoben. Die Inhalte werden sorgfältig ausgewählt, indem sie die eigenen und die fremden Hintergründe bzw. Realität zu beachten müssen.

Die landeskundlichen Inhalte fördern das Textverständnis und die Kommunikationsfähigkeit. Die übergeordnete Aufgabe der LK ist nicht nur die Vermittlung des Wissens und Kenntnissen über eines fremden Landes, sondern auch vielmehr die kulturelle Sensibilisierung, der Abbau von Stereotypen, die Vermittlung kultureller Kompetenz, die Förderung des friedlichen Zusammenlebens innerhalb einer Gesellschaft und der Einbeziehung fremder Wertesysteme in die eigene Wertorientierung durch Begegnung mit dem Wertesystem einer anderen Kultur.

Die Interessen und Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden sind eine der Voraussetzungen bei der Auswahl landeskundlicher Inhalte. Im interkulturell orientierten Sprachunterricht geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremdem Land und fremder Kultur. (vgl. HEYD 1990: 49)

Man kann deshalb mit DEUTSCHMANN (1982: 230) zustimmen, dass „Landeskundliche Arbeit (...), erfordert Rücksichtnahme auf den vom Gastland gesetzten Spielraum, (...) indem sie sich auf bestimmte Zielgruppen, Inhalte oder Vergleiche beschränken muss.“

Der Lehrer als Vertreter eines Landes, einer Institution muss auch sich mit seiner eigenen Situation befassen, was seine Adressaten an seine Rolle und an dieser Institution erwarten, d. h., er muss selbstkritisch sein, sich Gedanken über die ausgewählten Inhalte zu machen, seine eigenen Grenzen im Rahmen ihrer Sachkompetenz und didaktischen pädagogischen Kompetenz zu erkennen. Die Lernenden sollten auch befähigt werden, „[...], die eigenen Lerninhalte auszuwählen und ihre Progression festzulegen, die zu einem spezifischen Lernziel führenden Lernwege zu identifizieren und die eigenen Lernfortschritte zu bewerten.“ (Der Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe- Instituts, These 12: Lernerorientierung und -autonomie 1998: 9)

Nach PIEPHO (1978: 290-291) sind die landeskundlichen Lerninhalte und -ziele auf der Grundlage eines offenen Interdependenzmodells zu bestimmen, indem die allgemeine Kulturwissenschaft, die Gebietswissenschaft, die vergleichende Kulturwissenschaft und die Akkulturationsforschung als Bezugswissenschaften sind, die sich die LK an sie wenden muss.

PIEPHO spricht über die Forderung nach einer adressatenspezifischen Landeskunde, d.h., die Lernenden müssen „ständig Inhalte, Informationen, Bezüge zu einer Realität verstehen, die für den Sinn um die Funktion der Sprache konstitutiv sind, aber auch für die Motivation und Zugang zu Fach, Sache und Sprache.“ (PIEPHO 1978: 292) In dieser Hinsicht sind die Adressaten aber frei, sich ihre eigene Sichtweisen und Standpunkte über bestimmte übermittelte Fragen und Themen zu äußern.

Es wird festgestellt, dass die gesellschaftliche Umwelt des Lernenden, sein Stand der Sprachbeherrschung, sein Wissensstand, seine Bedürfnisse und Interessen, seine Motivation sich vorgestellt werden müssen. Die Bewältigung der fremden Sprach- und Kulturgemeinschaft ist durch die eigenen erreicht. Der Sprachverwendungszweck, der von der Zielgruppe abhängt, ist ein bestimmender Faktor unter unterschiedlichen Faktoren, die bei der Auswahl und der Zusammenstellung der Inhalte für den FU berücksichtigt werden müssen. Landeskunde ist eine Kategorie unter anderen Grobkategorien von möglichen Inhalten im FU zu unterscheiden.

Die Planung von Landeskunde und die inhaltliche Progression werden als Forderung im FU bei relativ homogenen Gruppen betrachtet, dagegen ist bei heterogener Gruppen die Planung von landeskundlichen Inhalten überhaupt fraglich.

Der Sprachverwendungszweck in Verbindung mit Zielgruppenanalyse ist der Ausgangspunkt für die Planung von LK. Die Rahmenbedingungen (der Spielraum in Bezug auf den Einfluss von Politik im Inland und Ausland) und Ausgangsbedingungen (Zielgruppe und Bedingungen des Deutschen als Fremdsprache im ausländischen Kontext und in Schul- und Hochschulsystem) sind für LK zwei wichtige Variablen, die bei der Vorplanung untersucht werden müssen.

Über die Bedingungen des Deutschen als Fremdsprache im Ausland im Rahmen der Ausgangsbedingungen muss man einerseits die Situation im ausländischen Kontext und andererseits die Situation im Schul- und Hochschulsystem verstehen und untersuchen. Der Spielraum für Landeskunde, der von politischen Gegebenheiten abhängt, erfordert eine bestimmte Berücksichtigung. Die landeskundliche Arbeit könnte erschwert werden, wenn z. B. im Fall ungünstiger Rahmenbedingungen die landeskundlichen Inhalte sorgfältig präsentiert, behandelt, diskutiert und verglichen werden müssen. (vgl. DEUTSCHMANN 1982: 229 f.)

Ein zielgruppenadäquater Unterricht verlangt Zielgruppenanalyse, denn

Zielgruppenanalysen dienen der Verfeinerung der Lernziele, der Bestimmung spezieller Inhalte, der Hierarchisierung der Inhalte, der Festlegung der inhaltlichen Progression und der präzisen Beantwortung von Fragen aus dem pädagogischen und didaktisch-methodischen Bereich: Präsentation, Aufgabenformen, Arbeitsformen; wie weit einseitige, wie weit kontrastive Landeskunde; wie weit Verwendung der Muttersprache bzw. einer Verkehrssprache. (DEUTSCHMANN 1982: 231)

Landeskundliches Wissen, Interesse an Zielsprachenland, Vorstellungen gegenüber Zielsprachenland, Vorurteile, Idealisierungen, Analogien und Gegenüberstellungen sind die Vorgaben, die an erster Stelle innerhalb der Zielgruppenanalyse bevorzugt werden. Die Kenntnis der Deutschlandvorstellungen könnte zum gegenseitigen Verstehen und zur gegenseitigen Verständigung fördern. An zweiter Stelle steht die Frage nach Autostereotypen und Heterostereotypen.

Die Bedingungen des DaF im ausländischen Kontext umfassen die kommunikative Funktion, die Verwendungsmöglichkeiten des Deutschen in unterschiedlichen Bereichen, das Angebot und die Nachfrage im Hinblick auf Deutschkenntnisse und Beliebtheitsgrad des Deutschen im Vergleich zu anderen Fremdsprachen.

Die Situation des Deutschen im Schul- und Hochschulsystem des Auslands umfasst einerseits die Deutschlehrerausbildung und -fortbildung und andererseits den Schüleraustausch, die Förderung des Deutschunterrichts und die pädagogische Verbindungsarbeit. (vgl. DEUTSCHMANN 1982: 233)

1.2.3.1 Landeskundeinhalte im Lehrbuch

Das Lehrbuch ist eine wesentliche Stoffquelle, die einen bestimmten Stoff und bestimmtes Thema enthält. Die landeskundlichen Inhalte bzw. Kenntnisse sind in schriftlichen und mündlichen Textmaterialien dargestellt werden, die zur Verbesserung und Erweiterung produktiven und rezeptiven sprachlichen Könnens der Lernenden dienen. Durch die LK-Lehrbuch enthaltenen Texte wird einen Überblick über die gesamte Wirklichkeit vermittelt, die die gesellschaftlichen, politischen, geistig-kulturellen u.a. Erscheinungen eines Landes umfasst. Nach HÜHN (1978: 266-279) müssen zur Beurteilung der Landeskundeinhalte der Bücher folgende Kriterien und auch die Verstehensvoraussetzung der Lernenden mitdenken.

Als erstes Kriterium ist die Forderung nach sachlicher Korrektheit und nach Aktualität. Das zweite Kriterium ist die Forderung nach Vermeidung oder Relativierung von Stereotypen. Die Stereotypen (Heterostereotype: Vorurteile über Deutschland bei algerischen Lernenden und Autostereotype: das klischeehafte Selbstbild von Algeriern) sollen im LKU kontinuierlich problematisiert und differenziert werden. Das dritte Kriterium ist die Forderung nach realistischer, nicht idealisierter Darstellung nationaler Probleme. Das vierte Kriterium ist die Forderung nach Freiheit oder Problematisierung von ideologischen Tendenzen. Das fünfte Kriterium ist die Forderung nach Darstellung landeskundlicher Phänomene in ihrem Funktionszusammenhang. Das sechste Kriterium ist die Forderung nach explizitem Gegenwartsbezug bei geschichtlichen Themen, d.h. deren Nutzbarmachung zur Erhellung der Gegenwartssituation. Das siebte Kriterium ist die Forderung nach Vermeidung eines personalistischen Geschichtsbildes und nach Verdeutlichung der historischen Bedingtheit großer Persönlichkeiten.

Die Verwirklichung der genannten Forderungen wird durch folgende Punkte erschwert: durch das begrenzte sprachliche Repertoire der Lernenden, man muss also Vereinfachungen vornehmen. Das tatsächliche Wissen der Lernenden über die entsprechenden Verhältnisse und Institutionen in ihrem eigenen Land ist meist nicht sehr breit, man muss also ausreichende Informationen vermitteln, damit die Lernenden in der Lage sein, Diskussionen zu führen und

ihr politisches Bewusstsein auszubilden. Die Anschauungen und Einstellungen der Lernenden müssen auch berücksichtigt werden. Es geht um die Darbietungstechniken, die zur didaktischen Aufbereitung landeskundlichen Materials dienen und die mit Wirkungsabsichten verknüpfen. Die sind allgemeine Kriterien für die Analyse und Kritik des Inhalts- und Darbietungsaspekte von landeskundlichen Lehrbuchtexten.

Die erste Technik ist die Auswahl eines bestimmten Blickpunkts (eine fiktionale Einkleidung eines landeskundlichen Sachverhalts). Die zweite ist die gezielte Selektion von Teilaspekten eines Problemfeldes und deren Anordnung im Text. Eine weitere Technik ist die Arbeitsanweisungen für Lernenden sowie die methodischen Handreichungen in den Beiheften für Lehrer. Als wichtige Darbietungstechnik ist die sprachlich- kommunikative Dimension, das bedeutet: „inwiefern ist die sprachliche Gestaltung des Landeskundetextes geeignet, die Kommunikation über ihn anzuregen und die Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit des Lernenden auszubilden?“, formulierte HÜHN (1978: 278). Der Text muss genügend sachbezogene Gesprächsanreize enthalten und die notwendigen sprachlichen Mittel für dieses Sachgespräch mitliefern oder aktivieren.

HÜHN (ebd.: 280- 281) hat folgende korrektive Maßnahmen vorgeschlagen, die dem Lehrer helfen, mittels didaktischer Strategien die Defizite auszugleichen und seine landeskundlichen mit sprachpädagogischen Zielen zu verwirklichen:

Die Relativierung des Landeskundetextes als Korrektivmaßnahme betrachtet den Text als eine Stellungnahme zu dem betreffenden Problem unter vielen möglichen. Die sachlich-landeskundliche Arbeit wird mit sprachlicher verbunden.

Die Voraussetzung ist davon die selbständige Informationsbeschaffung von Seiten der Lernenden und der Lehrenden. Die Thematisierung und Problematisierung unterschiedlicher Standpunkte dient zur Anregung des Problembewusstseins der Lernenden sowie zum Einüben der Techniken landeskundlicher Kenntniserwerb und Informationsbeschaffung.

1.2.3.2 Aktualität der landeskundlichen Inhalte

Die landeskundlichen Informationen über die aktuelle Erscheinung und Gegebenheit Deutschlands stehen im Vordergrund der Betrachtung. Die Forderung nach notwendiger Aktualität der Informationen bleibt aber problematisch zu ergreifen.

Diese Frage wird also auf zwei Seiten gestellt, einerseits im Hinblick auf die aktuellen Themen im Zielland, andererseits was im Ausgangsland aktuell ist, besonders in Bezug auf Politik bzw. die Herrschaftsideologie in betreffendem Land anzupassen, wie DEUTSCHMANN im folgenden Zitat erklärt hat:

Daher ist die Frage der Aktualität der Landeskunde nicht allein mit Blick auf das Zielland, sondern vergleichend, d. h., unter Berücksichtigung dessen, was im jeweiligen Ausland aktuell ist, zu beurteilen. Die Frage der Aktualität im Hinblick auf das Ausland ist eine doppelte: Einmal geht es darum zu berücksichtigen, was im Ausland aktuell ist (Zusammenstellung aktueller Themen; Prüfung der Frage, warum gerade diese Themen aktuell sind); zum andern gilt es, die Deutschland - Aktualität im jeweiligen Ausland zu untersuchen (Liste von Deutschland-Themen, die im betreffenden Ausland aktuell sind; Prüfung der Frage, warum gerade diese Themen aktuell sind; Vergleich zwischen Ausgangs- und Zielland im Bezug auf aktuelle Themen). (DEUTSCHMANN 1982: 240)

Es wird festgestellt, dass die Behandlung aktueller deutscher Informationen im Rahmen einer Tagesaktualität auch nicht möglich ist und gar nicht angestrebt werden kann, auch kein Lehrbuch könnte dieses Ziel erreichen, d. b., nicht alle die LK- Lehrbuch enthaltenen Informationen werden veraltet, können aber nur die Zahlenangaben und andere Details, die mit neuen ausgetauscht werden.

Was notwendig bei der Forderung nach Aktualität ist, dass diese Themen mit Zielland, Herkunftsland und Welterscheinungen einhergegangen werden müssen, dabei kann man zugleich hervorzuheben, dass die vermittelten Inhalte im engen Zusammenhang mit den historischen Gegebenheiten vermittelt werden, die zur tieferen Verständnis der Gegenwart dienen, damit die Gelegenheit für Lernenden gewährleistet, eine möglichst Objektivität, Vollständigkeit und Offenheit von Informationen zu erwerben. Darunter formulierte DEUTSCHMANN:

Aktuelle Deutschlandinformation muß daher historische Entwicklungen mitberücksichtigen. [...]: Es geht um historische Bedingtheit, um Darstellung von Entwicklungsstadien und -prozessen bestimmter Gegenwarterscheinungen von der Gegenwart her und unter Wahrung des Gegenwartsbezug, um das gerade Seiende in seinem Gewordensein, nicht um das Werdende in der Vergangenheit, d. h. , die Vergangenheit dient der Erklärung der Gegenwart. (DEUTSCHMANN (1982: 241)

In jedem Fall werden diese behandelten ausgewählten aktuellen Themen durch die Adressaten bzw. Lerngruppe determiniert. Im Sinne von Völkerverständigung müssen die Lernenden vor Klischee und Vorurteile bewahrt werden, anhand einer bewussten Thematisierung innerhalb des Lehrbuches, damit zum Frieden und zur internationalen Verständigung dient.

Ausgehend von dem Ziel der Völkerverständigung behaupten viele Didaktiker, dass die Vermittlung eines spezifischen Landesbildes in einem Lehrbuch nicht ein harmonistisch-

idealisiertes Bild darstellen muss. Diese Überlegungen führen zu einer anderen Forderung nach realistischer Darstellung nationaler Probleme, die behauptet nicht, Lösungen für die Probleme des Landes zu erfinden.

Im Rahmen einer Erziehung zur internationalen Kommunikation schlägt ZIEGESAR (1974) vor, dass die Erreichung einer Kommunikation zwischen Partnern zweier Nationen gilt, wenn beide gleichermaßen über die Probleme des eigenen Landes Vorwissen verfügen, damit können sie ihre Meinungen formulieren, im Sinne einer politischen Bildung anhand landeskundlicher Inhalte, wo die Urteilsnormen und Einstellung auf die Beurteilung des Landes und der eigenen Situation sich bezieht.

Die Darstellung eines harmonistisch-idealisierten Bildes, die die kritischen politischen Landeskundeinformationen vermittelt, kann eine ideologische Wirkung auf das Bewusstsein der Lernenden verursachen. Dieser Punkt berührt sich mit der Forderung nach Freiheit oder Problematisierung von ideologischen Tendenzen im Lehrbuch mit dem Ziel, die Emanzipation oder die politische Selbstbestimmung der Lernenden zu befreien auf der Grundlage des Zieles des FU, was HÜHN (1978: 269) in diesem Zitat erklärt hat, „die Lernenden zum mündigen, bewussten, handlungsfähigen, kritisch-analytischen, aber auch selbstkritischen Mitglied der Gesellschaft zu erziehen.“

1.2.3.3 Authentizität

Dieser Begriff wird mit Echtheit gleichgestellt. Er wird nicht nur auf die Authentizität von Texten reduziert, er schließt sich an viele Faktoren im FU an und steht im Zusammenhang mit der Erfahrung der Lernenden. Diese gewonnenen Erlebnisse werden beim Lernen konkretisiert und reflektiert und tragen zur Förderung eines authentischen FU bei.

Der Fremdsprachenlernende könnte der fremden Sprache und Kultur begegnen, indem er nicht nur als kognitives sondern auch als emotionales und soziales Wesen betrachtet wird. Die Verarbeitung der Emotionen gegenüber dem Eigenen und Fremden im FU könnte auch eine positive Rolle spielen. Die entstandenen emotionalen und sozialen Spannungen im Unterricht werden damit erklärt und verstanden. Die Begegnung der fremden Sprache und Kultur durch die Bedeutsamkeit der Bearbeitung authentischer Texte garantiert die wirkliche Authentizität. (vgl. KAIKKONEN 2002: 9)

Die erste Begegnung in der Klasse geschieht zwischen Lernenden und Lehrenden und zwischen Lernenden einander. Diese echte Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden könnte die Zusammenarbeit, das sinnvolle Zusammenlernen und die Abhängigkeit fördern, indem man Authentizität „als Eigenschaft einer »guten« Lehrkraft betrachtet werden kann.“ (KAIKKONEN 2002: 9)

Die Überprüfung des Authentizitätsgrads der authentischen Texte nach einer Schülerbefragung hat gezeigt, dass die „maßgeschneiderten“ Texte „(die die Lernenden selbst geschrieben oder ihre ausländischen Partner auf ihre Fragen verfaßt hatten)“ (ebd.: 10) nach der Meinung der Lernenden authentischer als die Buchtexte sind.

Die fremdkulturelle Kontakt- und Begegnungsmöglichkeiten werden auf vielfältige Weise möglich, durch Net-Kontakte oder Schüleraustausch, denn nach KAIKKONEN (ebd.: 10) „die Netze ermöglichen beinahe eine unbegrenzte Partner- und Kontaktsuche. Gewisse Diskussionsrunden bieten Kontakt- und Gesprächsmöglichkeiten. Die E-Mail garantiert einen schnellen Informations- und Erfahrungsaustausch.“ Alle diese Chancen können die Lehrkräfte nutzen, damit das interkulturelle Fremdsprachenlernen sinnvoller wird. Ein interkultureller Fremdsprachenunterricht ist also ein authentischer Unterricht im weitesten Sinne, wenn er auf authentischen Erfahrungen, Begegnung und dialogische Zusammenarbeit beruht. Laut PIEPHO:

Der Lernende muss beim Spracherwerb die soziokulturellen Bedingungen der Sprache und ihrer Verwendungsarten vorwiegend durch Sehen, Anhören, Lesen und Begreifen von authentischen oder quasi-authentischen Sprachereignissen und -zeugnissen erkennen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit eines Fremdsprachenunterrichts im Medienverbund. (PIEPHO 1978: 294)

1.2.3.4 Landeskundliche Themen

Anhand der Themen wird der Inhalt eines Textes bestimmt, wobei diese ausgewählten landeskundlichen Themen eine Zusammenstellung „vom Elementaren, Anschaulichen zum komplexen, Abstrakten, von den gegenwärtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten hin zur historischen Vertiefung bestimmter Entwicklungen, von der Alltagskultur hin zur Kultur mit dem großen K wie Literatur, Theater, Film“ anbieten müssen, stellt PENNING (1995: 628-629) fest, dazu auch welche Bezüge der Lehrer zur eigenen Kultur bzw. zur Aktualität im eigenen Land als Themen im Vergleich zu deutschsprachigem Raum integrieren wollte.

Es wird festgestellt, dass die Behandlung der gesamten, vielfältigen Erscheinungen im Zielland unerreichbar bleibt, werden deshalb bestimmte Themen und Situationen aus Einzelercheinungen der gesamten Realität und im Hinblick auf bestimmte Kriterien ausgewählt. Im Vordergrund müssen diese ausgewählten Themen der Lebensrealität der Lernenden entsprechen, an Interessen, Alter, verfügbaren Wortschatz, soziales Milieu anknüpfen, sich mit aktuellen gegenwärtigen Bedingungen und Gegebenheiten im Zielland sowie im Ausgangsland befassen. Die Themen müssen auch erzieherische Werte enthalten, mit dem Ziel, die interkulturelle Kommunikation zwischen Partnern aus verschiedenen Kulturen im Sinne der Völkerverständigung zu verstärken.

Universalthemen, kulturspezifische Themen (die vom Zeitgespräch und Handeln einer Gesellschaft abhängen) und die kulturellen Leitthemen (Natur/Umweltschutz) und ihre Gegenthemen (Naturbeherrschung/ Arbeit) dienen zu einer dynamischen Kulturanalyse. Unter diesem Rahmen formulierte RAMIN:

Zur Erlangung der angestrebten interkulturellen Kompetenz wäre im Landeskundeunterricht als Einstieg an die Behandlung transkultureller Universalien zu denken, durch deren Vergleich dem Deutschlerner Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf seine eigene Kultur deutlich werden. Daran anschließen würde sich eine detaillierte Analyse der Zielkultur über kulturspezifische Themen, deren Gegenthemen und Interrelation. (RAMIN 1989: 234-235)

Die Behandlung differenzierter und diskussionsreicher Themen und Situationen könnte den Beitrag zur Erweiterung und Entwicklung der reproduktiven und rezeptiven Fertigkeiten der Lernenden leisten. Also die Gestaltung des Themas ist auch erforderlich und wünschenswert. Die Auswahl landeskundlicher Themen hängt von mehreren Faktoren ab, die nach BISCHOF/KESSLING/KRECHEL (1999: 25) die Folgenden sind: Lernkontext, Unterrichtende, Lernniveau, Zielgruppe, Lernende, institutioneller Rahmen und Zweck. Diese Auswahl spielt auch eine bedeutende Rolle in diesem Wahrnehmungstraining. Der Lehrer sollte in Betracht die Anknüpfungspunkte an die Lebenserfahrungen des Lernenden ziehen, die Themen sollen dem Alter, den Interessen und Vorkenntnissen des Lernenden entsprechen.

Vielfalt und Verschiedenheit als zentrale Themen der Landeskunde

Die Globalisierungstendenzen dienen zur Entstehung von Gegensätzen zwischen den Kulturen. Die Verschiedenheit wird also als Bedrohung betrachtet. Die kulturellen Unterschiede sind vielfach ethnozentrisch wahrgenommen und interpretiert werden. Dieses uneinheitliche Bild von Wahrnehmungen mit ihren differenzierten individuellen, sozialen,

historischen, geographischen und kulturellen Prägungen wird in den Unterricht von Lernenden und Lehrenden mitgebracht.

Die Lehrenden und Lernenden verfügen zugleich über komplexe und individuelle unterschiedliche Erfahrungen, Kenntnisse, Vergleichsmöglichkeiten und Reflexionen, die zugleich Wahrnehmungen beeinflussen und verändern sowie bereichern können. In einem erfolgreichen LK-Unterricht werden diese Wahrnehmungen systematisch überprüft. (vgl. KRUMM 1999: 35/ REINBOHTE 1999: 353)

GÖHRING formulierte darunter, dass

[d]Die Verschiedenartigkeit menschlicher Kulturen gilt als Positivum. Denn jede Kultur spiegelt eine der Möglichkeiten menschlichen Zusammenlebens sowie menschlicher Weltauffassung und Selbstverwirklichung. (GÖHRING 1975: 80-92)

Die Praxis der Landeskundevermittlung sollte keinen verengten Blickwinkel haben und nur auf die Aneignung des Faktenwissens über Deutschland beschränken, weil die Beschäftigung mit einer differenzierten Darstellung von nationalen und regionalen Varietäten der deutschsprachigen Länder das interkulturelle Verstehen und das Anerkennen von Verschiedenheit entwickelt. Es heißt aber nicht, dass die Lernenden überfordert werden, es kann nur darum gehen, wie KRUMM formuliert hat:

[...], die regionale und nationale Vielfalt so weit bewusst zu machen, dass die Lernenden die Fähigkeit zu einer differenzierten Wahrnehmung entwickeln. Die Bereitschaft dafür, sich auf die Vielfalt der Zielkultur einzulassen, wird dadurch verstärkt, dass ich mir auch der Vielfalt im eigenen Land, in der eigenen Sprache bewusst werde. (KRUMM 1999: 43)

Die Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Variation in ihren vielen Facetten im DaF-Unterricht ist ein komplexes Gebiet, das nicht nur die nationalen und regionalen Varietäten des Deutschen sondern auch die regionalen Besonderheiten der deutschsprachigen Länder umfasst.

Aus den ABCD- Thesen (1990) entwickelte sich das genannte D-A-CH-Konzept weiter. Dabei sollten die regionalen und nationalen Besonderheiten des deutschsprachigen Raumes im LKU vermittelt werden. In den Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt kommt das D-A-CH-Konzept ins Spiel, was die ABCD-Thesen zur Landeskunde (1990: 60) wie folgt formuliert haben: „Die Tatsache, dass Deutsch in verschiedenen Regionen Muttersprache ist, stellt eine besondere Chance für einen auf interkulturelle Kommunikation hin orientierten Unterricht dar.“ (These 3)

Die Behandlung solcher Vielfalt in der Unterrichtspraxis scheint sehr umfangreich und unmöglich zu sein. Deswegen ist es jedoch zu beachten, dass die Behandlung dieses Gebiets nur als ein Thema ist, für das die Lernenden sensibilisiert werden sollten. Der Umgang mit der kulturellen Verschiedenheit sollte zum wichtigen Thema im LKU bzw. DU machen durch die Sensibilisierung und Faktenwissen. Die vor 1989 gegründete ABCD-Thesen betonen, dass die

Landeskunde nicht auf Staatenkunde und Institutionenkunde zu reduzieren [ist], sondern sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen [bezieht]. (ABCD-Thesen 1990: 60)

Es wird für eine Landeskunde der deutschsprachigen Länder plädiert, im Sinne einer informationsbezogenen LK, die vor allem Kenntnisse über Deutschland, Österreich, Schweiz und auch das Fürstentum Liechtenstein als viertes deutschsprachiges Land vermittelt werden. Das Bild der Zielsprachenkultur im LKU bleibt aber auf Deutschland reduziert, trotzdem von einem Konzept 'Europa der Regionen' gesprochen wird, das aber nicht ernst im Unterricht genommen wird. Die LK hat einen motivierenden Charakter, indem sie,

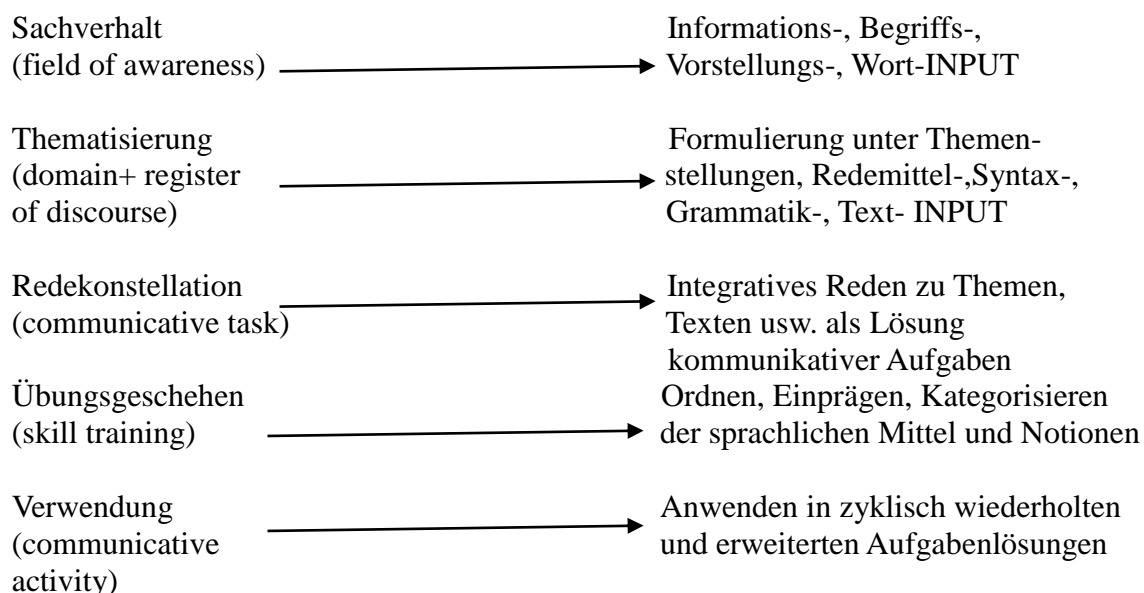
[...]das Interesse an Deutschland zu wecken, an deutscher Geschichte, Politik, Kultur (Musik, Malerei, Baukunst, Theater, Ballett, Film etc., selbstverständlich auch Literatur), am alltäglichen Leben der Deutschen. Aber das nicht abstrakt und durch Frontalvermittlung des Lehrenden, sondern durch gemeinsames Lesen von Zeitungen, durch Diskussionen untereinander (aber auch mit Gästen), durch Filme, Sendungen der Deutschen Welle oder Videomitschnitte aus den deutschen Fernsehen bzw. dem nationalen, wenn dort etwas über Deutschland und die Deutschen gesendet wird. Insofern könnte gerade die Landeskunde die Studenten dazu anregen, sich auch jenseits des Studiums mit Dingen zu beschäftigen, die Deutschland (und natürlich den Studenten selbst) betreffen. (VÖLZING 1993: 24 f.)

Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und LK dar. Das ist eine andere Möglichkeit bei der Themenauswahl, die nach den ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht in Betracht gezogen werden müssen. Die authentischen Texte, vor allem Gebrauchstexte, Sachtexte mit Informationscharakter oder literarische Texte müssen auch im LKU eingesetzt werden. Ein konkretes Verfahren stellt SPÁČILOVÁ (1994: 188-189) wie folgt vor: In der Vorbereitungsphase wird mit dem ganzen Thema auseinandergesetzt.

Der Lehrer benutzt anschauliche Materialien als Einstieg ins Thema. Die Teilnahme der Lernenden ist auch gewünscht. In der zweiten Phase wird der Text erschlossen zur Überprüfung des Verstehens. Das Verstehen wird durch offene Fragen, halboffene Aufgaben (Lückentexte) und geschlossene Aufgaben (Multiple-Choice-Aufgaben, Alternativantwort-Aufgaben und Zuordnungsaufgaben) überprüft. Der Vergleich der Gegebenheiten der fremden

Welt mit der eigenen Kultur der Lernenden spielt dabei eine bedeutende Rolle. Die dritte Phase konzentriert sich auf die Arbeit mit Wortschatz und mit der Grammatik im Text. Lückentexte, Formations-, Transformations-, Substitutions-, oder Zuordnungsübungen könnte der Lehrer benutzen zur Wiederholung der morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Strukturen je nach dem Niveau der Lernenden. Es geht in der vierten Phase um landeskundliche Problematik im Text und über den Text hinaus. Dabei werden nicht nur das Hörverstehen, das Sprechen und das Schreiben geübt sondern auch das Wahrnehmungstraining entwickelt. Rollenspiele, Interviews und Diskussionen können als beliebte Übungen eingesetzt werden.

Sehr praktische und wertvolle Skizze einer Unterrichtseinheit für das thematische Beispiel: Bevölkerung und Lebensstile wird vom BETTERMANN (1996: 243-244) vorgeschlagen, die zeigt, wie typisch landeskundliche Themen mit Alltagsthemen verbunden werden können und welche Mittel zur Verbindung kultureller Information und Spracharbeit einsetzbar sind. BETTERMANN hat versucht, landeskundliche Faktenvermittlung mit interkulturellem Lernen zu verknüpfen (siehe Anhang: Anlage 3: Skizze einer Unterrichtseinheit: S.III). Folgender didaktische Verlaufsrafter nach PIEPHO (1978: 295) stellt zusammenfassend den Verlauf der Aneignung landeskundlicher Sachverhalte und Inhalte dar:



Laut PIEHO (1978: 295) „Landeskundlicher INPUT und erwartetes Verhalten (OUTPUT) nötigen bei planvollem Vorgehen zu

a) einer Bestimmung von Textsorten und Medien und

b) einer Übungstypologie.“

Baukästen enthalten Text-, Aufgaben- und Übungssammlungen in Bezug auf alle Fertigkeiten, als INPUT sind Text- und Bildsorten. Der OUTPUT beschränkt auf Erklärungen in der Eigensprache. Textsorte, Thema- Inhaltsreferenz, Kommunikationsbereich, Sprachstil, äußerer Rahmen des Kommunikationsvorgangs, Rolle der handelnden Person in Konstrukt und Prozess (Vorlage und Ausführung), Anlass und Zweck der Kommunikation, Sprachfunktionen, Verknüpfung (Diskursstruktur) und grammatische Kategorien und Kognitionen sind wichtige Aspekte, die nach PIEPHO (1978: 295-296) analysiert werden müssen. Katalogen und Listen eines Baukastens enthalten die Lerngegenstände und –ziele, was die unten stehende Tabelle darstellt:

| KATALOGEN | | | | | | LISTEN | | |
|-----------------|--------|-------------------|-----------------------|-----------------|------------|--------|--------|-----------------------|
| Text- sorten | Themen | Aufgabe: Reden | Aufgabe: Schreiben | Übungs- form | Einsichten | Lexis | Syntax | Formen- kategorien |
| | | | | | | | | |

Abb. 8: Katalogen und Listen eines Baukastens nach PIEPHO (1978: 296).

Die methodische Bearbeitung wird stufenweise nach PIEPHO (1978: 297) dargestellt, indem man in der ersten Stufe das Sach- und/oder Problemverhalt als Teil der eigenen Realität der Erfahrung, des Wissens und der Interessen betrachtet wird. In der zweiten Stufe wird man konkret anhand Aufgabenfindung handeln, die Begriffe aus dem Vorwissen organisieren, die Bildelemente zuordnen, die Texte teilen und Aufgaben lösen. In der dritten Stufe werden die Gegenstände benannt und formuliert und wird das semantische, grammatische und funktionale Potential der Lernenden erweitert. In der vierten Stufe wird die Sprache als eigenständiges Kommunikationsinstrument betrachtet und verwendet. In der letzten Stufe wird das neue sprachlich-begriffliche Potential mittels Aufgaben gefestigt.

Nach PIEPHO (1978: 297) müssen landeskundliche Informationen „systematisch, adressaten- und fertigkeitenbezogen geplant werden.“ Landeskundliche Themen müssen mit den Zielvorstellungen, die sich auf die erwerbenden Kenntnisse beziehen, mit den kommunikativen Erfahrungen und mit den Lernvoraussetzungen verknüpft werden. Er hat folgendem Planungsraster vorgegeben:

| Thematischer Zusammenhang der Information | Sehen+ Hören | Hören+ Lesen | Lesen + Notieren | Hören+ Notieren | Besprech-en | Nach-sprechen | Beschrei-ben | Nach-schreiben | Etc. |
|---|--------------|--------------|------------------|-----------------|-------------|---------------|--------------|----------------|------|
| 1. Gesellschaft | | | | | | | | | |
| 2. Überleben: Verteidigung | | | | | | | | | |
| 3. Ökologie | | | | | | | | | |
| etc. | | | | | | | | | |
| ex=explizit im=implizit | | | | | | | | | |

Abb. 9: Der Planungsraster (PIEPHO 1978: 298)

Welche Themen muss man behandeln? WIERLACHER (1987) hat für die LK auf Kulturthemen und Fremdperspektive zentriert. REINBOTHE (1997) hat einen Themenkatalog mit der Dominanz der sozialwissenschaftlichen Ansätze vorgeschlagen. PENNING hat einen Katalog an möglichen Themenbereichen vorgelegt und ist nach drei Prinzipien geordnet:

- (1) Vom Elementaren, Anschaulichen zum Komplexen, Abstrakten.
- (2) Von den gegenwärtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten hin zur historischen Vertiefung bestimmter Entwicklungen.
- (3) Von der Alltagskultur hin zur Kultur mit dem „großen K“ wie Literatur, Theater, Film.
(PENNING 1995: 628)

Er hat auch diese Themen in fachübergreifenden und fachspezifischen Themen klassifiziert, folgende Zuordnung ist zwischen den Themenbereichen A bis H (A. Land und Leute, B. Alltag, gesellschaftliches Leben, C. Massenmedien und öffentliche Meinung, D. Bildung und Wissenschaft, E. Aus Wirtschaft und Technik, F. Staat und Politik, G. Historisches, H. Kulturelles) und den bekannten Fachrichtungskuren vorzunehmen: S-Kurs = sprachlich; G-Kurs = gesellschaftswissenschaftlich und künstlerisch; W-Kurs = volks- und betriebswirtschaftlich; M-Kurs = medizinisch; T-Kurs = technisch und naturwissenschaftlich. Zu fachübergreifenden Themen gehören die Themenbereiche A bis D und zu fachspezifischen Themen: Bereich A: in W-, T- und M-Kursen; Bereich F: in W- und G-Kursen; Bereich G: in G-Kursen und Bereich H: in S- und G-Kursen.

Die Liste könnte auf jeden Fall je nach Bedarf stets erweitert und fortgeschrieben werden. Die fachübergreifenden Themen befassen sich mit Erscheinungen im Alltagsleben des Ziellandes und die fachspezifischen Themen gehören zu Fachsprache, sie beschäftigen sich mit Wirtschaft, Geschichte, Politik, Kultur und Kunst dieses Landes. Für die Behandlung dieser Themen hat PENNING(1995: 630) ein assoziatives Geflecht oder Netzwerk vorgestellt, „in dem alles mit allem zusammenhängt und letztlich die Lerninteressen, die Auswahl und die Fragehorizonte bestimmen. „

Der Themenkatalog enthält wesentliche Gegebenheiten über die gesamt-gesellschaftlichen Phänomene des Ziellandes im Vergleich zu eigenen. Einige Themen sind universal und können in Beziehung zu eigenen Erscheinungen stehen. Die Themenbereiche LK umfassen bestimmte Schwerpunkte, die im empirischen Teil vorgegeben werden. (siehe Teil 2)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen hat die thematischen Kategorien nach THRESHOLD LEVEL 1990 in Themen, Subthemen und spezifische Konzepte wie folgt klassifiziert:

1. Informationen zur Person
2. Wohnen und Umwelt
3. Tägliches Leben
4. Freizeit, Unterhaltung
5. Reisen
6. Menschliche Beziehungen
7. Gesundheit und Hygiene
8. Bildung und Ausbildung
9. Einkaufen
10. Essen und Trinken
11. Dienstleistungen
12. Orte
13. Sprache
14. Wetter

Die Subkategorien sind beispielsweise für den Bereich Freizeit und Unterhaltung folgende:

- 4.1. Freizeit
- 4.2. Hobbys und Interessen
- 4.3. Radio und Fernsehen
- 4.4. Kino, Theater, Konzert usw.
- 4.5. Ausstellungen, Museen usw.
- 4.6. Geistige und künstlerische Beschäftigung
- 4.7. Sport
- 4.8. Presse

Für jedes Subthema werden spezifische Begriffe identifiziert, beispielsweise unter 4.7. Sport:

1. Orte: Spielfeld, (Sport)Platz, Stadion
2. Einrichtungen und Organisationen: Sport, Mannschaft, Verein
3. Personen: Spieler

4. Objekte: Karten, Ball
5. Ereignisse: Rennen, Spiel
6. Handlungen: ein Spiel ansehen, (Name des Sports +) spielen, an einem Rennen teilnehmen, gewinnen, verlieren, unentschieden spielen. (TRIM u. a. 2001: 58)

Diese Klassifizierung ist gut für Vermittlung bestimmter kommunikativer Aktivitäten im LKU geeignet. Als Fazit wäre zu resümieren, dass das Selbststudium zu landeskundlichen Themen immer wünschenswert ist, infolge der Breite dieses Bereichs und der mangelnden Zeit in der Klasse. Das Erfassen landeskundlicher Kenntnisse soll nicht nur auf was im Unterricht behandelt und vermittelt wird, beschränken. Die selbstständige Arbeit der Lernenden zur Gewinnung neuer Kenntnisse und Informationen ist immer empfohlen. Die Lehrkraft muss ihre Lernenden zur selbständigen landeskundlichen Weiterbildung anregen und motivieren beispielsweise das Halten von Kurzvorträgen zu Themen LK nach eigener Wahl, Lektüre, die selbständige Arbeit von Zeitungsartikeln usw.

1.2.4 Die Haltungen im Landeskundeunterricht

Im Folgenden wird die Frage aufgeworfen nach der Wichtigkeit des Anstrebens von Haltungen als drittes grundsätzliches Ziel im FU bzw. LKU.

Eine andere Kultur verstehen hat zu tun mit Lernen der Haltungen in einer anderen Kultur, die sich zeigt in der Art, wie die Menschen handeln. Dieses bedeutet nicht, sich an eine andere Lebensführung zu gewöhnen. Es bedeutet vielmehr das Thematisieren des Umgangswissens, das sich von unserem eigenen unterscheidet. Interkultureller Dialog ist ein solcher Prozeß der Thematisierung. (RAO 1989: 111-112)

Nach ERDMENGER (1996: 45) beim Erwerb landeskundlicher Kenntnisse wird die Aneignung der Einstellungen und Verhaltensweisen oder Haltungen auch angestrebt. Diese stehen im gleichen Zusammenhang zur Erfüllung bestimmter Erziehungsziele z.B. zur Erziehung zum Frieden, zur interkulturellen Verständigung u.a. beitragen. Das Anstreben von Haltungen würde aber nicht so einfach sein, denn die Existenz der Haltungen ist nicht stets überprüfbar.

Es wird festgestellt, dass die Aneignung landeskundlicher Kenntnisse den Lernenden der Beurteilung und Wertung des Fremdenbildes anhand der Vergleiche dient, denn die Gewinnung von Kenntnissen über die andere Kultur, über die fremde Gesellschaft, über die besonderen Denkweisen und Lebensweisen u.a. ermöglicht Vergleiche mit den eigenen Erscheinungen. Damit werden die Lernenden veranlasst, einige Haltungen oder Einstellungen

gegenüber fremden Kulturen/ Gesellschaften anzustreben und zugleich vor dem Aufbau von Stereotypen, Klischees und Vorurteilen zu bewahren, ihr Verständnis von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Herkunft zu verbessern. Darunter stellt FISCHER fest:

Gesucht und gefunden werden muss eine sachliche, möglichst vorurteilsfreie und tolerante Einstellung zu jedem anderen Land, eine Einstellung, die das Andere, das Fremde nicht von vornherein als das Schlechtere betrachtet, aber auch Abgrenzung und Auseinandersetzung nicht ausschließt. Eine solche Haltung ist mit Offenheit, Wohlwollen, Kooperationsfähigkeit, Respekt, Sensibilität, Kultur... zu kennzeichnen, und wir müssen sie üben. (FISCHER 1989: 143-144)

Nach ERDMENGER (1996: 46f.) gibt es fünf Grundsätze im FU bzw. LKU, die sind „der Lernbereitschaft; der Unvoreingenommenheit; der Duldsamkeit; der Bereitschaft, Stereotype und Vorurteil zu überprüfen und zu revidieren; des guten Willens, d.h. der Verständigungsbereitschaft.“ Diese Grundsätze sind zugleich die Grundlage für die Setzung folgender Ziele: „Beharrlichkeit und Ausdauer beim Lernen, Objektivität, Aufgeschlossenheit und Toleranz, Verständigungsbereitschaft und Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zum interkulturellen Zusammenleben.“ Die positiven Attitüden und Einstellungen dienen zur Förderung erfolgreichen und aktiven Lernens und zum Schaffen der Motivation, was wird in diesem Zitat von PIEPHO (1978: 292-293) verdeutlicht:

Attitüden sind eine stabile Variable in der Sprachlernpsychologie. Durch ausgewählte und sorgfältig gestufte Darbietung landeskundlicher Informationen sollen ethnozentrische, 'magische' Wert- und Normenkonzepte aufgelöst und positive Einstellungen zu Zielsprache und Zielkultur ausgelöst werden. (PIEPHO 1978: 292-293)

Der Aufbau eines Vorverständnisses anhand INPUT-Maßnahmen von einer landeskundlichen Textinformation im Rahmen der Vorkenntnisse, -erfahrungen und -urteile der Lernenden könnte zum Verstehen der sprachlichen und soziokulturellen Missverständnisse und zum Auflösen von Bedingungen von Vorurteilen und Klischees im Unterricht dienen, indem der Lehrer alle Begriffe und Sachverhalte aus dem Text herausucht. PIEPHO erklärt weiter:

Die These lautet: Sobald der Schüler seine geistige Tätigkeit aus dem eigenen Begriffs- und Vorstellungspotential entfaltet und sich aktiv äußert, bauen sich Vorverständnis, Interesse und eine positive Attitüde gegenüber der komplexen neuen Information auf. Wenn aber die neue Information als Informations- und Bedeutungskomplex mühsam und ohne Bezug zu Umwelt und internationalisiertem Wissen der Schüler erschlossen werden muss, entstehen leicht Abwehrmechanismen, Mißverständnisse und Fehlurteile. (PIEPHO 1978 : 302)

Unter dem gleichen Blickwinkel formulierte HECHT:

Indem durch Sprachbewusstheit ethnozentrische Haltungen abgebaut werden können auf den Blick auf die Andersartigkeit der Fremdsprachen freigemacht wird, die neue Varianten des Denkens und Fühlens aufzeigt, kann man [...]den Zielen Toleranz und Empathie ein Stück näherkommen. (HECHT 1994: 133)

Aus dem allen oben Dargelegten wird verständlich, dass ein reiches Aufgabenfeld der LK zum Anstreben bestimmter Haltungen beizutragen, liegt besonders in den Vergleichen der Erscheinungen und Gegebenheiten des Eigenen sowie des Fremdlandes und der fremden Kultur, damit eine gerechte Beurteilung auf beiden Seiten und eine gerechte Interpretation der Vorurteile und Klischee erfahren.

1.2.5 Interkulturelles Lernen und Landeskunde

Infolge der Internationalisierung, Globalisierung und Veränderungen des Lebens auf dieser Welt werden zugleich bestimmte Einflüsse auf das Fremdsprachenlernen ausgeübt, wo eine neue Orientierung im FU gefordert wird, die zur Ausprägung von bestimmten politischen Erziehungsziele (Frieden, Völkerverständigung usw.) dient, um die Annäherung und Verständigung zwischen Menschen zu verstärken und möglichst die bedrohenden Weltumbrüchen beizulegen. Diese Ziele werden neu gesetzt, wo nicht nur auf die Entwicklung sprachkommunikativer Fähigkeiten der Lernenden beachten, sondern auch auf die Begegnung mit Menschen anderer Länder und Kulturen im Hinblick auf die eigenen und fremden Hintergründe. Mit diesem umfassenden Feld befasst sich die interkulturelle Orientierung des FU bzw. LKU.

Seit dem Wechsel von der LK als Kontextwissen zu einer Disziplin im Rahmen zuerst kommunikativen und dann interkulturellen Zielen haben sich folgende Prinzipien nach ALTHAUS gesetzt:

- Das Grundprinzip des interkulturell -und handlungsorientierten FU ist die Integration von Sprach- und Kulturlernen.
- Die Entwicklung der Kontrastierung landeskundlicher, kultureller Gegenstände ausgehend von den Reflexionen über Selbst- und Fremdbilder bzw. Stereotypisierungen und von länderspezifischen Unterschieden bzw. regionenspezifischen kulturkontrastiven Kriterien.
- Die Forderung nach interdisziplinärer Zusammenarbeit zur Erarbeitung landeskundlicher Themen.
- Neufassung landeskundlicher Themenkomplexe statt eines Themenkanons:

-Die Vermittlung kulturell-gesellschaftlicher Themen in Bezug auf inter- oder transkulturelle Handlungskompetenz und in Verbindung mit Sprachvermittlung.

-Zu kritisieren ist die Vernachlässigung des Basis- und Fachwissens.

-Der Einsatz literarischer Texte.

-Einbettung alltags- und gegenwartsorientierter landeskundlicher Themen in historische, mentalitäts- und gesellschaftsgeschichtliche Ansätze.

- Die Etablierung neuer Typus landeskundlicher Lehrwerke für Fortgeschrittene ausgehend von dem Prinzip der Verknüpfung von Spracherwerb und Kulturkenntnis. (vgl. ALTHAUS 1999: 398 f.)

Alltagskulturelle, anthropologische und mentalitätsgeschichtliche Themen sind Landeskundethemen, die eine kulturspezifische Semantik haben. Das Ziel des Sprachunterrichts soll von Anfang an nicht nur die Herausbildung einer Sprachkompetenz, sondern auch einer Kulturkompetenz sein. Die Zielsetzung eines Fremdsprachenlernenden ist die Entwicklung seiner Kommunikationsfähigkeit, aber keine Sprachfähigkeit, die die Muttersprachler besitzen, denn erklärt KAIKKONEN (2002: 5) „eine muttersprachliche Sprachfähigkeit und -richtigkeit aber von einem Fremdsprachenlernenden zu verlangen oder ihm von Anfang an als Ziel vor Augen zu stellen, ist übertrieben und lerntheoretisch unbegründet.“

Beim Erlernen einer Sprache verfügt man also nicht nur über die erworbenen Sprachkenntnisse und- fertigkeiten sondern auch über entsprechende Kulturkompetenzen. Denn laut ZEUNER,

[...]Kulturverstehen und Fremdverstehen (d.h. die eigene und die fremde Kultur besser begreifen zu lernen) tritt als gleichberechtigtes Lernziel neben dem Ziel fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz. Das betrifft selbstverständlich die SPRACHPRAKTISCHE AUSBILDUNG ebenso wie den FACHSPRACHLICHEN UNTERRICHT, da auch Fachsprachen nicht nur in fachlichen sondern auch in kulturellen Bezugsrahmen existieren. (ZEUNER 1998: 5)

Dazu gehören das Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur und eine strategische Kompetenz nicht zur Vermeidung aber vielmehr zur Analyse und zum Korrigieren der Missverständnisse und Fehlverhalten in der Begegnung. Also die interkulturelle Dimension eines Sprachunterrichts sollte große Rechnung tragen, um eine umfassende Sprachhandlungskompetenz zu führen.

Interkulturelles Lernen wird zurzeit im FU als bedeutende Zielvorstellung eingesetzt. Dieser Begriff wird nach KAIKKONEN (2002: 3) sowohl in Bezug auf „das Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen und Rassen sowie auf die darauf zurückzuführenden Probleme“ in einer Gesellschaft, die hohen Ausländeranteil enthält oder die traditionell multikulturell ist, als auch auf die Erziehung eigener Staatsbürger für inter-nationale Zusammenarbeit und Globalisierung, in einer Gesellschaft, die wenigen Ausländeranteil hat, interpretiert.

Mehrsprachigkeit, Anti-Rassismus, Handlungsorientierung und fächerüber-greifendes Arbeiten sind nach POMMERIN (1999: 528-530) die bekannten Prinzipien und Merkmalen Interkulturellen Lernens. Empathie, Frustrationstoleranz, Konfliktfähigkeit und Sozialkompetenzen sind auch die grundlegenden Schlüsselqualifikationen für Interkulturelles Lernen. Der kulturbezogene Charakter des FU betrachtet die Sprache nicht nur als Mittel, sondern als Teil menschlichen Daseins. Durch die Aneignung fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten anhand des Erlernens einer fremden Sprache wird das Kulturbild des Fremdsprachenlernenden erweitert, indem er sich zugleich die eigenkulturellen Besonderheiten bewusst wird, dies führt zur Steigerung interkultureller Handlungsfähigkeit bzw. Kompetenz.

Das interkulturelle Lernen dient zur Entwicklung der Identität der Lernenden, denn er bietet ihm, seine Identität in Richtung multikultureller Identität zu erweitern. Es wird also versucht, mit kulturellen Differenzen innerhalb eines Klassenzimmers offen und bewusst umzugehen. (s. Abb.1: S. 8) (KAIKKONEN 2002: 7)

Die Evaluation im postmodernen FU wird nach KAIKKONEN (2005: 304) so ausgesehen, Lernerautonomie (Selbstgesetzgebung) und Authentizität (Selbstübereinstimmung) zu fördern statt Tests und Klausuren. Der Lernende ist also selbst verantwortlich für das Übernehmen seines eigenen Lernens, für die Beurteilung seiner sprachlichen Leistungen und Lernstrategien und für die Vorbereitung seiner Zukunft. Die Aufgabe des Lehrers besteht also darin: die Gewährleistung der Authentizität des Unterrichts, das Anbieten interkultureller Begegnungen, das Anregen der Neugier, das Anleiten der Wahrnehmung fremdsprachlichen Verhaltens und die Verwendung lebensnaher Lehrmaterialien.

1.2.5.1 Kulturbezogenheit des fremdsprachlichen Landeskundeunterrichts

Das Erkennen, das Verstehen, das Erklären und das Akzeptieren fremden Verhaltens sind die Zielvorstellungen eines interkulturell orientierten FU bzw. LKU. Man hat Einigkeit darüber, dass jede Kultur von der anderen unterschiedlich ist und verfügt noch dazu über eine gewisse Besonderheit. Die Kulturen können aber trotzdem voneinander lernen. Die Sprache als Kommunikationsmittel gibt die Möglichkeit für den Fremdsprachenlernenden mit dem fremden Kommunikationspartner als Vertreter einer anderen Kultur zu kommunizieren.

Der Lernende muss also über ausreichende sprachliche Kenntnisse verfügen und zugleich über die Fähigkeit und Fertigkeit, non-verbales Verhalten richtig zu interpretieren, damit er kulturelle Missverständnisse abbauen könnte und interkulturelle Verständigung als Lernziel im Unterricht anstreben könnte. Eine gute Vorbereitung der Lernenden auf interkulturelle Kommunikation bzw. Begegnung sollte in Betracht die gewonnenen Stereotype von Eigenem und Fremden, die bereits jeder Lernende seit Kindheit hat, ziehen.

Ein kulturorientierter FU bzw. LKU könnte eine gemeinsame Verständigungsbasis aufbauen, die von den Kommunikationspartnern bestimmte Voraussetzungen verlangt, die umfassen: ausreichenden Erkenntnisse über Zielspracheland und seine Kultur, die empathische Fähigkeit, die offene Haltung; die Verstehenskompetenz, die Überprüfung der Kommunikationsfähigkeit anhand der Begegnung mit einem Muttersprachler und die Unterstützung des Kommunikationspartners mit schwächeren Sprachkenntnissen. (vgl. KAIKKONEN 1994: 58)

Jeder Lernende bringt Vorstellungen, Ängste, Klischees und Vorurteile über die fremde Sprache und fremde Kultur mit. Deutschunterricht bzw. Landeskundeunterricht ist die erste Begegnung und Auseinandersetzung des Lernenden mit der fremden Sprache und Kultur darzustellen, wo die Lernenden das eigene kulturelle Vorverständnis verstärkt, verändert oder relativiert werden könnten.

Das gezielte Wahrnehmungstraining ist eine Voraussetzung für die Entwicklung eines interkulturellen Lernens und Verstehens. KRUMM stellt fest, dass unsere Bilder von einem Land von unseren Vorstellungen und nicht von objektiven Gegebenheiten kommen, deswegen sollte dieses Vorverständnis im Deutschunterricht bzw. im LKU bewusst gemacht und

relativiert werden. KRUMM hat folgende Zugangsweisen vorgeschlagen, um den Lehrern seinem LKU eine interkulturelle Orientierung zu geben:

- a) Gezieltes Wahrnehmungstraining und Sensibilisierung für eigenkulturelle Prägungen (Lehrwerke „Sichtwechsel“, „Sprachbrücke“);
- b) Bewußte Konfrontation / Bewußter Vergleich eigenkultureller Prägungen und Manifestationen mit den kulturellen Manifestationen der deutschsprachigen Länder (Lehrwerk „Sprachbrücke“);
- c) Bedeutungsrecherchen und Bedeutungscollagen (Beispiele in „Sichtwechsel“ u. a.);
- d) Kulturkontrastive Erfahrungen sammeln: eigene Erfahrungsberichte von Lehrern und Schülern, Gäste aus Deutschland einladen;
- e) Vorwissen aktivieren: Assoziogramme, muttersprachliche Informationsquellen nutzen (z. B. Zeitungen, Fernsehen);
- f) Recherchen (vgl. Heft 4/1991 von FREMDSPRACHE DEUTSCH). (KRUMM 1992:19)

Im interkulturellen Lernen ist es auch nach ALTHAUS sinnvoll,

[D]ie Zuschreibungsprozesse kultureller Eigenarten ins Bewusstsein zu heben, die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu reflektieren und die Konstruktion von Fremd- und Selbstbildern nachzuvollziehen. (...) Erst dann lassen sich tatsächlich kulturelle Phänomene von sozialen, politischen, geschlechtsspezifischen trennen, lassen sich Differenzen oder Konvergenzen jenseits der Klischees entdecken. Nur so werden wir in der Lage sein, angemessenes Wissen zu vermitteln und Empathie zu fördern. (ALTHAUS 1994: 115)

1.2.5.2 Fremdbilder

Die Debatte zum Begriffspaar 'fremd/eigen' in seinen verschiedenen Geltungsräumen (politische, soziale und psychische Dimension) bleibt offen. Das Fremde ist als Lernfeld zu betrachten, indem nach BAUSINGER (1987: 6) „[...] die Fremde nicht nur Erlebnisraum ist, sondern bewußt gesuchtes (und oft: besuchtes) Lernfeld.“

DORFMÜLLER-KARPUSA (1994:38) meinte folgendes: „Das Eigene steht für die Kontinuität und das Fremde für das Neue, das Unerwartete, das Kreative. Die Menschheit lebt von dem Zusammenspiel beider.“ Die Lernenden sollen zum kritischen Nachdenken über die Bilder und deren Realitätsbezug angeregt werden. Ihre Fähigkeit, sich in die Situation der Anderen zu versetzen, durch den Versuch, den anderen zu verstehen, auf ihn einzugehen und Kompromisse zu finden.

Nach KRUMM (1995:157-159):

Lernende im Deutschunterricht werden für fremde Kultur sensibilisiert, sie erlernen „Empathie“, „kritische Toleranz“ und „Fähigkeit zur Konfliktbewältigung“ sowie „Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“, sie absolvieren ein systematisches Wahrnehmungstraining, um Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens zu erfahren, Ethnozentrismus abzubauen, eigene Normen und Wertvorstellungen in Frage zu stellen und die eigene Kultur neu zu sehen. (KRUMM 1995: 157-159)

Die LK reproduziert vorfindliche Fremdbilder oder wirkt an der Produktion neuer Fremdbilder mit einerseits, andererseits vermittelt sie differenzierte Bilder vom Fremden. LK hat nach ALTHAUS (1994: 110) als doppelseitige Aufgabe: „die Konstruktion des Typischen wie die Dekonstruktion des Stereotypen.“ ALTHAUS stellt fest, dass die Fremdbilder sind schicht- und gruppenspezifisch unterschiedlich verteilt bzw. ausgeprägt und können unterschiedliche Funktionen erfüllen. Das macht die Begegnung des Fremden schwieriger.

1.2.5.3 Begegnung

Die Begegnung mit den Menschen anderer Kulturen könnte zu Missverständnissen führen, wenn diese Ausdrucksformen falsch interpretiert sind bzw. der ungenügenden Kenntnis der Kultur - und Gesellschaftsstruktur dieses Volkes, darunter formulierte PICHT (1990: 9): „Begegnung zwischen Menschen ist immer auch die missverständnisträchtige Begegnung zwischen den Kulturen, denen sie entstammen.“ Dadurch werden auch schlechte Haltungen gegenüber den Menschen fremder Kultur angestrebt.

Im Rahmen der Fremdsprachenausbildung können diese Haltungen revidiert, anhand der Vermittlung von Kenntnissen über die Menschen anderer Kulturen, und dabei das interkulturelle landeskundliche Zusammenleben zu lernen und zu lehren, um das Bewusstsein der Lernenden gegenüber anderen Kulturen zu erwachsen.

Fremdsprachenlernen bzw. LKU könnte den Beitrag zur Verständigung und zur Begegnung anderer Kulturen im Hinblick auf die Entwicklung und Steigerung des sprachlichen Könnens leisten, wobei positive Einstellungen und Verhaltensweisen angestrebt werden.

Das Zusammenleben der Kulturen innerhalb eines Landes erfordert Kenntnisse über die entsprechenden Kulturen, die mittels des Landeskundeunterrichts erreichbar wird. Der interkulturelle FU sollte einen Beitrag zum Verstehen unterschiedlichen kulturellen Verhaltens und zur Fremdbegegnung leisten, damit die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit der Lernenden entwickelt.

Laut KAIKKONEN (2002: 4) eine gelungene fremdkulturelle Begegnung bezieht sich vor allem auf eine zwischenmenschliche Begegnung, die einen dialogischen Charakter hat, indem das Ziel des interkulturellen FU ist, „interkulturelle Begegnungen so erfolgreich wie möglich meistern zu können, bei denen Sprache, anderes kulturbedingtes Verhalten, Toleranz, Ambiguität, zwischenmenschliche Verständigungsbemühungen, adäquate Interpretation und Maßnahmen eine zentrale Rolle spielen.“

Man geht von der Annahme aus, dass interkulturelle Begegnung an Interessen orientiert ist. Das starke Interesse am Fremden als didaktisches Potential hat das Interesse am Eigenen zur Voraussetzung, in inhaltlicher wie in methodischer Sicht. Darunter formuliert RUG:

Ohne eine Definition der eigenen (der „nationalen“) Identität bleibt die Begegnung mit dem Fremden konturenlos und beliebig.

...dass ein solcher Deutschlandkunde- Unterricht als interkulturelle Begegnung mit einem Formenschatz kooperativen Verhaltens wirkliches Lernen in Gang bringt, also nicht nur am Objekt sich festmachendes Wissen oder urteilen bewirkt, sondern eine die weitere

Lebensgestaltung beeinflussende Blickerweiterung eröffnet, hin auf den internationalen und interkulturellen Horizont einer friedlicheren Weltgesellschaft, wo die Akteure aus der Beschränktheit ihres Konkurrenzverhaltens heraustreten und sich als kluge, informierte, intelligente und gleichberechtigte Partner füreinander interessieren und sich wichtiges zu vermitteln haben. (RUG 1987: 48-49)

Die drei Ebenen zur LK im Rahmen eines Begegnungskonzeptes sind nach KRUMM (1999: 44-57) Zugang über die Sprache, über die Menschen und ihr Handeln und über Manifestationen, diese können die Begegnungen ermöglichen.

Der zentrale Zugang der Begegnung der Lernenden mit der anderen Kultur ist die Sprache. Die sprachliche Vielfalt des deutschen Sprachraumes als Thema im LKU bedeutet nach KRUMM

[...], die mit den unterschiedlichen Wörtern und Wendungen transportierten unterschiedlichen sozialen und kulturellen Verhältnisse herauszuarbeiten. ... es handelt sich hier eben nicht nur um linguistische Varietäten im engeren Sinne, sondern um die kulturelle Prägung von Sprache, um den Zusammenhang von Sprache und jeweiliger "nationaler Identität". (KRUMM 1999: 44-45)

Der zweite Zugang orientiert sich an dem, was auch als ‚Leutekunde‘, als handlungsorientierte LK bezeichnet wird. Medien insbesondere Fernsehen, Tourismus, Migration sind unterschiedliche Wege zur Begegnung mit fremden Menschen. Der dritte Zugang ("Grenzen" als Ausgangspunkte der Landeskunde) wird auch mit Manifestationen bezeichnet, die Grenzen und Grenzerfahrungen darstellen. Manifestationen bedeuten nach KRUMM (1999: 51): „dem Aufsuchen derjenigen institutionellen, historischen, kulturellen

Gegebenheiten, die das Beziehungsgefüge für unsere Alltagskultur herstellen.“ Er erklärte weiter:

Die Betonung von Grenzen und Unterschieden sollte nicht Nationalismus und Rassismus stärken, sondern zur Anerkennung der Pluralität von Denkerfahrungen und Lebenswelten führen. Die Betonung von Unterschieden und ein kulturkontrastives Vorgehen dürfen sich nicht im Beschreiben der Fakten erschöpfen. (KRUMM 1999: 57)

Die Implementierung des interkulturellen Ansatzes ist auch von der Schwierigkeit „weltweiter Differenzierungen im Hinblick auf die reale Teilhabe an Macht, Wohlstand und kultureller Wertschätzung und deren geschichtliches und aktuelles Zustandekommen“ (BARKOWSKI 1999: 498 f.) konfrontiert, wobei die Einordnungen der Wertungen beispielsweise unterentwickelt vs. hochentwickelt, arm und reich u. a. verinnerlicht sind und die Gleichheits- bzw. Ungleichheitsverhältnisse subjektiv wahrgenommen werden. (vgl. ebd.: 498 f.)

Die interkulturelle Begegnung ist zwischen Angehörigen der „industriellen bzw. ökonomisch hochentwickelten, modernen (westlichen) Kultur“ und den „vorindustriellen bzw. ökonomisch unterentwickelten (östlichen) Kulturen.“ (vgl. KANDIL 2000: 109)

Begegnung als reale Face- to- Face-Situation oder über Simulationen, Texte oder Lehrwerke passiert. Laut KRUMM:

Der Begriff zielt auf die Gleichwertigkeit von eigen und fremd, auf die Beachtung der Übereinstimmungen wie der Unterschiede, auf Begegnungsgeschichte, wie sie sich u. a. in Texten dokumentiert, und auf die Gegenwart. (KRUMM 1999: 38)

Die Voraussetzung der Begegnung ist die Toleranz. HANSEN versucht in diesem Zitat uns zu erklären, wie unsere Unfähigkeit, mit den Unterschieden umzugehen, schuldig für Diskriminierungen ist:

Die Tatsache, daß Unterschiede bestehen- entweder objektiv oder in der Wahrnehmung- muß nicht zur Betonung dieser Unterschiede führen.

Die Tatsache, daß entlang dieser Unterschiede ganze Gruppen diskriminiert werden, erklärt sich nicht aus dem Vorhandensein der Unterschiede.

Die Tatsache, daß bestimmte Unterschiede zu bestimmten Zeiten gewissermaßen Konjunktur haben und andere Unterschiede zeitgleich nicht betont werden, liegt nicht an den Unterschieden.

Die Tatsache, daß manche Gemeinsamkeiten nicht wahrgenommen werden, dafür aber Unterschiede betont werden, liegt weder an den Gemeinsamkeiten, noch an den Unterschieden. (HANSEN 1996: 113)

„Erst die Fähigkeit zur Distanz gegenüber der eigenen kulturellen Prägung schafft die Offenheit für Begegnung mit einer anderen Kultur, “ stellt KRUMM (1999: 39) fest.

1.2.5.4 Probleme mit dem Begriffsverständnis der Interkulturalität

Es scheint zuerst wichtig den Begriff ‚Interkulturell oder Interkulturalität‘ zu definieren. Nach WERNER/KWIATKOWSKI:

Inter : zwischen, untereinander“ und Kultur ist :“ das von Menschen zu bestimmten Zeiten in abgrenzbaren Regionen in Auseinandersetzung mit der Umwelt in ihrem Handeln Hervorgebrachte (Sprache, Religion, Ethik, Institutionen wie Familie, Staat usw., Recht Technik, Kunst, Musik, Philosophie, Wissenschaft), auch der Prozess des Hervorbringens der verschiedenen Kulturinhalte und -modelle (Normensysteme und Zielvorstellungen) und entsprechender individueller und gesellschaftlicher Lebens- und Handlungsformen [...]“ (WERNER/KWIATKOWSKI 1987: 257)

Aus dem Zitat lässt man feststellen, dass die Gesamtheit dieser geistigen und künstlerischen Ausdrucksformen bzw. Kulturelement die individuelle und gesellschaftliche Lebens- und Handlungsformen jedes Volkes charakterisiert. Der Begriff wird vielmehr als Modewort verwendet wie kommunikativer Unterricht.

In der interkulturellen Kommunikation wird mit Hilfe landeskundlicher Inhalte die sprachliche und Handlungskompetenz entwickelt. Ziel des Sprachkurses ist die Entwicklung von Verhandlungskompetenz in der Fremdsprache, adäquate Verhaltensformen und Verhandlungsstrategien. Man braucht heute nicht das Zertifikat, sondern eine flexible Persönlichkeit, die unter unterschiedlichen Bedingungen auf verschiedene Menschen eingehen kann. Eine wesentliche Aufgabe des FU wäre, die Lernenden heranzuführen, damit sie selbst das Fremde wahrnehmen, verstehen und akzeptieren lernen. Dazu sollte die LK das Handlungsfeld im FU bieten. Um dieses Ziel zu erreichen, sollte die Auffassung über die Rolle der LK im Rahmen der Deutschlehrerausbildung neu durchdacht werden.

Unter Interkulturalität versteht man nach KAIKKONEN (2002: 3): „den dynamischen, aber schwierigen Prozess, der bei der Begegnung mit Vertretern unterschiedlicher Kulturen entsteht.“ Laut noch KAIKKONEN:

Interkulturell ist also eine Situation, in der sich die Beteiligten zwischen den Kulturen befinden. Jeder nimmt also etwas Abstand zu seiner eigenen Kultur, tritt in einen Zwischenraum ein und blickt in die sprachkulturelle Position des anderen hinein. Auf diese Weise wird der Perspektivenwechsel möglich, den interkulturelles Lernen voraussetzt. (KAIKKONEN 2005: 301)

Nach PAULDRACH

[I]st die Interkulturelle Landeskunde eine Einheit von Methoden bzw. Sichtweisen wie konfrontative Semantik, Kulturvergleich, Fremdperspektive und Perspektivenwechsel und Themen, die sich allerdings nicht wesentlich von den kommunikativen Themen, das heißt alltagskulturellen Universalthemen, unterscheiden. ... Eine Aufgabe der Landeskunde besteht darin, auf einem gleichberechtigten Verhältnis von deklarativem und prozeduralem Wissen zu bestehen. (PAULDRACH 1992: 8)

Der Terminus „Interkulturell“ bleibt uneinheitlich zu definieren. BARKOWSKI (1999: 500) haltet für wichtig, sich nicht auf den Diskurs über Begrifflichkeiten zu beschränken, aber vielmehr mit den „aktuellen Gegebenheiten der kulturpolitischen und/ oder pädagogischen bzw. methodisch- didaktischen Situation und Diskussion in unterschiedlichen Regionen der Welt zu befassen.“

Der Begriff hat andere Qualitäten: Die eine, die noch nicht erreicht ist, ist

„-Ablösung monokultureller und einsprachiger Orientierungen zugunsten multikultureller und vielsprachiger;

- die andere ist im Rahmen der Diskussion im DaF über das Verhältnis zwischen Globalisierung und Universalisierung einerseits und Achtung und Wahrung von Sprach- und Kulturräumen andererseits als wichtiges Thema für interkulturelle Begegnungen. BARKOWSKI (1999: 500)

In zahlreichen Veröffentlichungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache wird das Problem des interkulturellen Lernens sehr oft reflektiert. Der Begriff „interkulturell“ ist nach REINBOTHE (1999: 345) im Sinne, „daß verschiedene Kulturen *bewußt* aufeinander bezogen oder die Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen thematisiert werden.“

BLIOUMI stellt fest, dass: „

[n]Nicht die Multikulturalität, d.h. das Nebeneinander der Kulturen, oder die Transkulturalität, d.h. die Übernahme von fremden Kulturelementen, die jedoch nicht zum Kulturwandel führt, sondern erst die Interkulturalität beschreibt die grenzüberschreitenden kulturellen Beziehungen zwischen den Kulturen und kann selbst das Resultat von Überlagerungen, Diffusionen und Konflikten darstellen. (BLIOUMI 2003: 60)

Interkulturelles Fremdsprachenlernen ist ein kognitiver Prozess zum Erkennen und Verstehen des „anderen“ auch des „eigenen“, der folgende Voraussetzungen nach MÜLLER hat:

- eine gemeinsame 'interkulturelle Situation'(WINTER 1994)
- ein Interaktionsprozeß
- ein Erfahrungs- bzw. Lernresultat. (MÜLLER 1999:18)

Laut MÜLLER -JACQUIER:

[I]st ein situativer Lernprozeß zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen. Voraussetzung interkulturellen Lernens ist ... ein interkultureller Kommunikationsprozeß, in dessen Rahmen Sprecher/Hörer aus C1/C2 miteinander in Beziehung treten und in dessen Rahmen sie in der Regel eine Reihe von wie immer gearteten Fremderfahrungen machen. Die Fremderfahrungen umfassen

- den Umgang mit fremdem Handeln, Wissen und kommunikativem Verhalten (basierend auf fremdkulturellen Kulturstandards)allgemein,
- die Erschließung entsprechender fremder Bedeutungen,
- die Reflexion der Wirkung fremder Bedeutungen auf die eigenen Handlungsorientierungen und

- die Reflexion der möglichen Wirkung des eigenen als fremdem Verhalten auf den/die Gegenüber
- und sind integrale Bestandteile interkulturellen Lernens. (MÜLLER -JACQUIER (1994. In: ZEUNER 1998: 5):

Ausgehend von MÜLLERs Zitat (ZEUNER 1998: 5) wird der Kommunikationsprozess bzw. die Fremderfahrungen auf der Wort-, Satz- und Textebene durch direkte Kommunikation, durch Texte und andere Medien ablaufen, um die kommunikative Kompetenz als Ziel der Sprachpraxis zu entwickeln, d. h. nach HOUSE (1996) ‚Sprache in Funktion in Situation in Kultur‘, ‚also Sprache im Gebrauch in einem bestimmten situativen (Mikro-)Kontext und in einem kulturellen (Makro-)Kontext.‘ Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im fachsprachlichen Unterricht ist im Sinne ‚das Erlernen von Sprache in fachlicher Funktion in einem bestimmten fachlichen (Mikro-)Kontext und in einem kulturellen (Makro-)Kontext‘, stellt ZEUNER (1998: 8) fest. Die Untersuchungen von Fachtexten sind als ‚Fachtext-in-Kultur-und-Funktion‘ (SCHRÖDER 1988:151) zu verstehen.

HUNFELD (1997) nennt folgende Kriterien interkulturellen Lernens:

- **Der interkulturelle Dialog**, der die eigene Auffassung für andere Meinungen öffnet, ist das leitende Prinzip interkulturellen Lernens.
- **Normalität des Fremden:** Fremderfahrung im eigenen Kontext ist zur Normalität geworden.
- **Grenzen des Verstehens:** Schon die Vielfalt des sprachlich und kulturell Fremden setzt Grenzen des Verstehens... Diese Tatsache befreit nicht von der Anstrengung des Verstehens.
- **Flexibilität der Kultur:** Der Vielzahl kultureller Äußerungen entsprechen die Versuche, sie zu definieren... Die Kultur einer modernen Gesellschaft versteht sich als Zusammenspiel von Wahrnehmungsweisen, Traditionen und Gewohnheiten, die sich verändern...Interkulturelles Lernen versteht sich deshalb als lebenslanger Prozeß der Bewußtwerdung von Eigenständigkeit in Abhängigkeit und Angewiesenheit vom jeweils Anderen.
- **Bewahrung des Fremden:** Recht des Fremden auf Widersprüchlichkeit und Rätselhaftigkeit.“ (zit. nach BETTERMANN 1998: 14-15)

1.2.5.5 Landeskunde im Rahmen einer interkulturellen Germanistik

Man unterscheidet drei Bereiche: eine indirekte Vermittlung der landeskundlichen Inhalte innerhalb des Sprachunterrichts, ein umfassendes realbezogenes, historisches und aktuelles Wissen über das Zielsprachenland und Zielkultur mit Hilfe der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Nachbarwissenschaften und eine Landeskunde, die anhand Literatur

vermittelt wird. So wird LK einerseits als Kontextwissenschaft und andererseits als Kulturwissenschaft verstanden. (vgl. RAMIN 1989: 230 f.)

GRAWE (1987: 470f.) hat eine kulturanthropologische Dimension der Landeskunde vorgeschlagen.

Er versteht darunter die Analyse von Bewußtseinsstrukturen, Kulturidealen, Tabuisierungen und vor allem die Analyse des Gesamtsystems von Kulturen in ihren Organisationsformen, Institutionen, Interdependenzen ihrer Subsysteme und ihrem Wechselspiel von kulturellem Erbe und Innovation. (RAMIN 1998: 231)

Das Ziel des interkulturellen Ansatzes ist nach GHOBESHY / KOREIK:

[D]ie Entwicklung von Handlungskompetenz für interkulturelle Kontaktsituationen auf der Basis einer geschulten Wahrnehmungs- und Aneignungsfähigkeit fremder Bedeutungen in unterschiedlichen verbalen und nonverbalen Zeichensystemen; dies mit dem Ziel, die Grenzen der eigenkulturell geprägten Wahrnehmung erkennen und überschreiten zu können, was zu einer erhöhten Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz führen soll. Dies nun wiederum hat zum Ziel, Mißverständnisse vermeiden bzw. erkennen zu können, und somit auf der Basis einer Komplementarität von erworbenem Wissen und einer erweiterten und geschulten Wahrnehmung Konflikte vermeiden bzw. besser mit ihnen umgehen zu können. (GHOBESHY / KOREIK 2003: 352)

Kulturbegriff in der interkulturellen Landeskunde

Dieses Zitat von THOMAS versucht umfassend den Begriff Kultur zu definieren:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifischen Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung...

Zentrale Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems lassen sich als sogenannte 'Kulturstandards' definieren. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert...

Zentrale Kulturstandards einer Kultur können in einer anderen Kultur völlig fehlen oder nur von peripherer Bedeutung sein. Verschiedene Kulturen können ähnliche Kulturstandards aufweisen, die aber von unterschiedlicher Bedeutung sind und unterschiedlich weite Toleranzbereiche aufweisen. Kulturstandards und ihre handlungsregulierende Funktion werden nach erfolgreicher Sozialisation vom Individuum innerhalb der eigenen Kultur nicht mehr bewußt erfahren[...]. (THOMAS 1993: 380-381)

Interkulturelle Kompetenz, Kulturkompetenz

Sie ist die vierte Ecke im Kompetenzviereck, das Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz umfassen. Alle vier bilden nach SCHÖNERT (1995: 11) die Schlüsselqualifikationen der Geistes- und Sozialwissenschaften. SCHÖNERT definiert Kulturkompetenz wie folgt:

'Kulturkompetenz' hieße, die Orientierung in der eigenen, der angestammten Kultur zu vertiefen und zu reflektieren durch den Einbezug einer fremdkulturellen Kompetenz, durch die Fähigkeit sich auch in den Zusammenhängen einer anderen, nicht-muttersprachlichen Kultur zurechtfinden und artikulieren zu können. Kulturkompetenz als Zusammenspiel von Selbst- und Fremdverstehen, als Fähigkeit zu interkulturellem Verstehen... heißt... unter den ökonomischen und kommunikationsmedialen Bedingungen von heute: Mehrkulturenkompetenz. (SCHÖNERT 1995: 11)

Die Ausbildung in Hochschule zielt auf bestimmte kulturelle Kernkompetenzen, die sind: Wertevermittlung (die Vermittlung des Toleranzgedankens, Menschenrechte zum Aufbau eines friedlichen Zusammenlebens mittels offener Unterrichtsdiskursen und Aushandlungsprozesse), soziale Kompetenzen (der Aufbau und die Entwicklung der Fähigkeit des verantwortungsbewussten, fairen, respektvollen Umgang miteinander und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit), interkulturelle Kompetenz (interkulturelles Lernen) und reaktives vs. Vorausschauendes Handeln (die Vermittlung sozialer und interkultureller Kompetenzen in Bezug auf Lernumgebung und Lernangebote). Klassenführung oder Klassenmanagement ist auch eine wichtige didaktische Kompetenz, die zum erfolgreichen Lehren und Lernen dient. (vgl. HALLET 2006: 154-156)

Ausgehend von dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (TRIM/ NORTH/COSTE 2001:103-123) reicht die kommunikative Kompetenz nicht mehr allein aus, mehrere Kompetenzen und Subkompetenzen sind noch wichtig, dazu gehören:

Allgemeine Kompetenzen:

- deklaratives Wissen (Weltwissen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein)
- Fertigkeiten und prozedurales Wissen (praktische und interkulturelle Fertigkeiten)
- Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (Persönlichkeit charakterisierende Faktoren: Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und andere Persönlichkeitsfaktoren wie z. B. Intelligenz, Merkfähigkeit usw.)
- Lernfähigkeit (Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken und heuristische Fertigkeiten) und kommunikative Kompetenzen:

- Linguistische
- Soziolinguistische
- pragmatische.

Kommunikative Sprachkompetenzen umfassen linguistische (lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenzen), soziolinguistische (sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten; Registerunterschiede; Dialekt und Akzent) und pragmatische Kompetenzen (Diskurskompetenz, funktionale und Schemakompetenz).

Ausgehend von Kompetenzmodell von HALLET (2006: 36) sind fachliche Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz, diagnostische Kompetenz, methodische Kompetenzen, Beherrschung von Lehr- und Lernformen, Beurteilungs- und Evaluationskompetenz, personale und soziale Kompetenzen, erzieherische Kompetenz, Planungs- und Managementkompetenz, Entwicklungskompetenz und kommunikative Kompetenzen wichtige didaktische Kernkompetenzen, die ein Lehrer besitzen sollte und die für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit wesentlich sind. Laut HALLET (2006: 35): „Kommunikative Kompetenzen sind eine übergreifende Kompetenz und betreffen alle Seiten des Lehrberufs.“

Nach ZEUNER (1998: 6) „Interkulturelle Kompetenz ist übergeordnetes Lernziel eines am Fremdverstehen orientierten Landeskundeunterrichts.“ SCHINSCHKE (1995: 36 ff.) definiert die interkulturelle Kompetenz nach folgenden Fähigkeiten:

- Die Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu reaktivieren, d.h. formulierte ZEUNER (1998: 6) „einerseits die Bewußtwerdung eigenkultureller Verstehensvoraussetzungen und andererseits das Verstehen der fremden Kultur aus der Sicht ihrer Angehörigen.“
- Die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur: das Bewusstsein von möglichen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden und die Bereitschaft und Fähigkeit des Akzeptierens und des Respekts der Eigenständigkeit und Andersartigkeit der anderen Kultur als wichtige Voraussetzungen zu betrachten
- Die Fähigkeit, ein bestimmtes Kommunikationsverhalten zu beherrschen: Das heißt nach SCHINSCHKE (1995: 36 ff.): „[...] unterschiedliche Wertvorstellungen, unterschiedliche Verwendungen von universal gedachten Begriffen, unterschiedliche kommunikative Verhaltensweisen etc.- in der Kommunikation zu thematisieren und gemeinsam nach Wegen zum Umgang mit ihr zu suchen.“
- Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bzw. Empathie.

RAMIN (1989: 234-235) hat fünf Bereiche auf dem Weg zu einer interkulturellen Kompetenz zitiert, anleitend von THUM (1987/1988): das Verstehen der Sozialisationsstruktur des Lernenden und der Sozialisationsmuster der Zielkultur; die Analyse der eigenen Sprache; die Kenntnis der Kollektivgeschichte der Zielkultur und der eigenen Kultur; Suche und Analyse von Vergleichsformen zwischen den Kulturen und die Schaffung einer Metaebene für die Selbst- und Fremdbeurteilung.

1.2.5.6 Interkulturelle Landeskunde in der Sprachpraxis

Die Bereitstellung der notwendigen Kenntnisse über das Zielsprachenland und der Könnensqualitäten zum Umgang mit diesen Kenntnissen, zur Aktivierung dieser Kenntnisse und ihre Einordnung in neue Zusammenhänge für eine kommunikative Interaktion, das Aufspüren der liegenden interkulturellen Sachverhalte in den Lehrinhalten und die Entwicklung des Problembewusstseins des Lernalters in Bezug auf menschliches, vergleichendes und historisches Denken bilden die drei Ebenen der interkulturellen Orientierung des LKU nach FISCHER (1990:144).

Eine praktische Umsetzung des kulturellen Lernens wurde im Rahmen einer neuen Konzeption, die LiKuTrOS heißt, verwirklicht. Dieses Konzept LiKuTrOS (literatur- und kulturtransferorientierter Sprachunterricht) wurde im Jahre 1998/1999 entwickelt, indem es Erkenntnisse aus den Bereichen Literaturdidaktik, LK, Musikerziehung, Sprachdidaktik, Allgemeindidaktik und Mediendidaktik verarbeitet hat. Literarische Texte am bevorzugten: Gedichte, Dialogformen (Kurz drama, Hörspiel), narrative Kurzformen (Kurzprosa, Ballade), und das Lied sind die Materialbasis für den Unterricht.

Im LiKuTrOS sollten die Lehrziele die pragmatische (die Vermittlung von Fertigkeiten), die kognitive (die Vermittlung von Kenntnissen) und die emotionale Dimensionen (das Ansprechen und Entwicklung von Haltungen) berücksichtigen. (vgl. WATROWSKI 2002: 52 f.)

1.2.5.7 Zur Entwicklung der Kreativität im interkulturellen Sprachunterricht

Der interkulturelle Ansatz im Sprachunterricht ist durch die Verstärkung der kreativitätsfördernden Prozesse im Unterricht auszuzeichnen im Vergleich zum

Deutschunterricht in den 80er Jahren, wobei das kommunikative Handeln mit Sprachsystematik zu verbinden war.

Nach POMMERIN wird es festgestellt, dass die sprachliche Abweichung oder die Fehler als eine kreative Leistung anerkannt. Eine sinnvolle Koordination von Kreativität und Normativität verlangt ein verändertes Fehlerverständnis

Kreativität ist aber nicht nur eine sinnvolle und notwendige Ergänzung zu Regelmäßigkeit und Systematik. Sie ist ein menschliches Urbedürfnis und entfaltet im Individuum schöpferische Kräfte; sie erlaubt ihm ein spielerisches Ausprobieren seiner sprachlichen Möglichkeiten und lässt ihn auch Grenzen erfahren.

Sie sichert ihm damit einem Zuwachs an Fähigkeiten und (Er-) Kenntnissen und lässt Unverwechselbarkeit und Einmaligkeit entstehen.

[...] Jeder Mensch trägt in sich ein kreatives Potential, das zur Entfaltung drängt. (POMMERIN 1999: 538- 539)

Für den interkulturellen Sprachunterricht empfiehlt GÖTZE (1995) folglich eine multidimensionale Vorgehensweise, die eine sinnvolle Koordinierung von Kreativität und Kognition vorsieht.

POMMERIN (1999: 540-541) schlägt andere Wege zur Förderung der Kreativität im interkulturellen Sprachunterricht vor: zunächst die Befriedigung kreativer Fähigkeiten neben kognitiven und kommunikativen, die Kombination zwischen Kunst und Sprachunterricht, die Zulassung der Erprobungsräume in einer angstfreien Atmosphäre, die Förderung der Sprachentwicklung durch Fehler auf der Grundlage der Untersuchung der Ursachen ihrer Entstehung und ihrer Funktion, die Integration kreativitätsfördernder Prozesse in allen Bereichen des interkulturellen Sprachunterrichts, die Gestaltung der Produktion von mündlichen und schriftlichen Äußerungen und Texten anhand kognitiven, kommunikativen und kreativen Aspekten, der produktive Literaturunterricht mit seiner kreativen Variante, die Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch im interkulturellen Sprachunterricht und immer mehr Akzentuierung auf die schriftliche Textproduktion, wobei die Kreativität durch das kreative Schreiben als eine Größe betrachtet.

1.2.5.8 Lernbereiche im interkulturell orientierten Landeskundeunterricht

BACHMANN u. a. unterscheidet zwischen vier Lernbereichen im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht bzw. Landeskundeunterricht, die zur kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen führen:

- Wahrnehmungsschulung,

- Erwerb von Strategien zur Bedeutungserschließung,
- Befähigung zum Kulturvergleich und
- Diskursfähigkeit [Kommunikationsfähigkeit] in interkulturellen Situationen. (BACHMANN u. a. 1995b: 10-15)

Wahrnehmungsschulung

Beschreiben, Interpretieren und Bewerten bzw. Bedeutungszuweisung sind die drei Aktivitäten bei der Wahrnehmung nach BIECHELE/PADROS (2003: 77). „Unter Wahrnehmung verstehen wir, wie mit den Sinnesorganen aufgenommene Information verstanden und interpretiert wird“, formulierte BANYARD (1995:14). Nach BIECHELE:

Wahrnehmung ist

- aktiv,
- subjektiv,
- selektiv,
- konstruktiv,
- interpretativ,
- vorwissensbasiert,
- kontextabhängig,
- ist abhängig vom jeweiligen “Perceptual Set“, d.h.

dem Zusammenwirken von Einstellung, Erwartung,

Aufmerksamkeit, Instruktion, kulturellem

Orientierungssystem, Emotionen, Lernbiographie usw. (BIECHELE

1998: 33)

Auf der Grundlage der Aktivierung der Vorkenntnisse werden das fremde Land und seine Kultur wahrgenommen, wobei die eigene Perspektive zusammengetroffen wird. "Interkulturelles Lernen entwickelt sich beim Sprechen nicht automatisch mit, es bedarf eines gezielten Wahrnehmungstrainings, um das Spezifische einer fremden Kultur sehen zu lernen", stellt KRUMM (1992: 16-19) fest. Dieses Wahrnehmungstraining zum Erwerb einer interkulturellen Kompetenz und zur Förderung der Sensibilisierung gegenüber dem Fremden wird durch ein gezieltes Training für die eigene Kultur und durch einen bewussten Vergleich der eigenen und der fremden Gegebenheiten verläuft, indem man auch die Vorurteile und Stereotypen als Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung in diesem Training abgebaut werden.

Bestimmte Vorstellungsbilder von anderen Kulturen haben alle Menschen, Diese Raumbilder (kognitive Karten) sind eine Zusammensetzung von der Zeit, den Orten, den Wegen und sozialen Normen. Menschliche Verhaltensweisen, Symbole von Städten, Namen, Landschaften und Produkte gehören zu solchen Raumbildern. (vgl. BISCOF/KESSLING/KRECHEL 1999: 64)

KRUMM erklärt umfassend in diesem Zitat die Faktoren, wovon stereotype Vorstellungen abhängig sind:

Die Wahrnehmung der Außenwelt, die zu den Bildern in unseren Köpfen und in denen der Schüler führt, ist von vielen Faktoren abhängig, von der individuellen Sozialisation, der kulturellen Prägung durch die umgebende Gesellschaft, vom Zugang zu Informationen und Art dieser Informationen usw. Jeder, der Deutsch lernt, bringt schon Vorstellungen über die Deutschen und die deutsche Sprache in den Unterricht mit, Erfahrungen (z.B. mit deutschen Touristen, Ängste (vor der „schweren“ Sprache), Klischees und Vorurteile [...]. (KRUMM 1992: 16)

Diese Faktoren und andere beeinflussen unsere Meinungen gegenüber fremder Welt. Die verschiedenen kulturspezifisch geprägten stereotypen Vorstellungen sind „Kern eines mehr oder weniger automatisierten schematischen Alltagsverhaltens,“ meinte KRUMM (1992: 16).

LIPPMANN hat wie folgt die Stereotype beschrieben:

Sie (die Stereotype) sind ein geordnetes, mehr oder minder beständiges Weltbild, dem sich unsere Gewohnheiten, unser Geschmack, unsere Fähigkeiten, unser Trost und unsere Hoffnungen angepasst haben. Sie bieten vielleicht kein vollständiges Weltbild, aber sie sind das Bild einer möglichen Welt, auf das wir uns eingestellt haben. In dieser Welt haben Menschen und Dinge ihren wohlbekannten Platz und verhalten sich so, wie man es erwartet. Dort fühlen wir uns zu Hause. Dort passen wir hin. Wir gehören dazu. Dort wissen wir Bescheid. (LIPPMANN 1964:71)

Die Völkerverständigungskonzeption als sozialpsychologischer Ansatz der LK befasst sich anhand der Vorurteilsforschung mit den Einstellungen bzw. mit den entsprechenden Stereotypen der Zielsprachengruppe gegenüber sich selbst (Autostereotyp) und gegenüber anderen sozialen Gruppen (Heterostereotyp).

Unter Stereotyp wird es nach QUASTHOFF verstanden:

[...]der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. (QUASTHOFF 1973: 28)

Die Stereotypenforschung leistet den Beitrag zur Verringerung verschiedener Distanzerscheinungen zwischen eigener Gruppe zuerst und zum Verstehen der fremden Gruppe anhand der Bewusstmachung dieser Urteile, um die Bereitschaft ein eindeutiges Bild vom Ausland zu erhalten bzw. zu erweitern. Die Beschäftigung mit diesen sozialen

Stereotypen des eigenen und fremden Volkes wird tief anhand Sozialpsychologie untersucht, um im Landeskundeunterricht einzusetzen.

BETTERMANN differenziert folgendes:

Typisierung als objektiv-kognitiver Erkenntnisgrundlage und Stereotypisierung als eher subjektiv-emotionaler betonter Reflexion von Wirklichkeit sind zu verstehen. Als „typisch“ wird gewöhnlich all das bezeichnet, was als fremd im Vergleich zur eigenen Kultur empfunden wird. (BETTERMANN 1998: 16-17)

Diese beiden Arten des Umgangs mit Wirklichkeit im Alltag stehen im engen Zusammenhang. Durch Typisierung wird Wissen erworben, diese Erkenntnisgewinnung ist realitätsnah. Stereotype Vorstellungen sind dagegen wirklichkeitsfern, die aber eine gewisse Wahrheit enthalten. Nach BILJATSCHENKO (1998: 61) „Stereotypen liefern nämlich den Schlüssel zum Verständnis der Bräuche und Sitten, Traditionen und Mentalität jedes Volkes.“

Die drei Hauptgänge der Stereotypisierung sind nach HUSEMANN:

- (1) Andere Individuen werden kategorisiert, gewöhnlich auf der Basis leicht identifizierbarer Merkmale wie Hautfarbe, Sprache, Alter...
- (2) Es kommt zur Zuschreibung von Rollen, Charaktereigenschaften, Fähigkeiten für alle Angehörige dieser Kategorie...
- (3) Die der stereotypisierten Gruppe zugesprochenen Attribute werden unbesehen allen Gruppenmitgliedern zugeschrieben. (HUSEMANN 1993: 387)

Zusammenfassend stellen BIECHELE/PADROS folgendes fest:

Sozialpsychologisch gesprochen sind Stereotype gar nichts Negatives, sondern eine Art Muster, das uns hilft, Dinge schnell zu erfassen und zu kategorisieren. In einer neutralen Formulierung können wir auch von *Schemata* sprechen: Sie helfen uns dabei, die Vielzahl von visuellen Einzelwahrnehmungen durch Generalisierungen zu ordnen und einzuteilen, indem verschiedene Einzelelemente zu einem größeren Ganzen zusammengefasst werden, z. B. alle Häuser, Kirchen, Moscheen usw. Stereotype und Schemata erfüllen also eine wichtige kognitive und soziale Orientierungsfunktion. [...] Stereotype und Schemata unterstützen und steuern also das Verstehen, gleichzeitig sind sie aber gerade im interkulturellen Kontext auch eine Quelle von möglichem Miss- oder Nichtverstehen. Denn es ist nahe liegend, dass solche Fixierungen von kulturspezifischen Erfahrungen nicht ohne weiteres auf andere Kulturen übertragen werden können.

Stereotype können nicht einfach abgebaut bzw. ihre Entstehung kann nicht vermieden werden. Das Ziel ist vielmehr, sich ihre Funktions- und Wirkungsweise zu vergegenwärtigen und bewusster damit umzugehen. (BIECHELE/PADROS 2003: 79f.)

Es gibt auch einen Unterschied zwischen harmlosen und gefährlichen Stereotypen. Die Stereotypenforschung beschäftigt sich mehr mit den negativen Stereotypen: den aggressiven, abqualifizierenden und gefährlichen Stereotypen und vernachlässigt die positive Seite der

Stereotypen: die alltäglich-liebenswerten, harmlosen Alltagskategorisierungen. (vgl. QUASTHOFF 1989: 37)

ALTHAUS formuliert darunter:

Wir sitzen immer wieder einem alten Fehler der Stereotypenforschung auf, wonach positive Äußerungen als vorurteilsfrei und negative als vorurteilsbeladen gesehen werden. Aber spätestens aus der Diskussion um den Rassismus in Deutschland und Westeuropa kennen wir die Problematik einer Umdeutung des Fremden in wohlmeinende Exotik, aber auch die politischen, sozialen, familialen oder schichtkulturellen Voraussetzungen und Ausprägungen des offenen oder verdeckten Fremdenhasses. (ALTHAUS 1994:111)

Die Stereotypen können unterschiedliche Funktionen erfüllen, die sind nach QUASTHOFF (1989: 40) die kognitiven, affektiven und sozialen Funktionen. In den Bereichen der affektiv-, kognitiv-, und sozial-funktionalen Erklärungen für Stereotype stehen immer die notwendigen bzw. die positiv zu wertenden und negativen Funktionen nebeneinander.

Nach BISCHOF/KESSELING/KRECHEL (1999: 163): „Die Funktion der Stereotype besteht darin, die Fülle und Komplexität aufgenommener Informationen zu verringern und Identifikationsmöglichkeiten anzubieten. „Stereotype sind „als Teil der sozialen Kognition, als Form der Wahrnehmung des Anderen immer aus der Perspektive der eigenen Bezugsgruppe – die also [...] immer ethnozentrisch bzw. sozio-zentrisch ist –, zu betrachten, formulierte QUASTHOFF (1989: 56).

Die sind Verallgemeinerungen, die aus mangelnder direkter Erfahrung mit Menschen anderer Kulturen entstehen. Sie können Missverständnisse verursachen und erschweren den Zugang zu anderer Kultur. Die bezugswissenschaftlichen Erklärungsansätze (politologischen, historischen, linguistischen, soziologischen und kulturtheoretischen) können dieses Verhältnis von Stereotyp und Wirklichkeit verdeutlichen, um den Missbrauch der Stereotypisierung im LKU zu vermeiden und die gesellschaftliche Realität zu rekonstruieren, was dieses Zitat nach BETTERMANN veranschaulicht:

Politische Begründung von Stereotypen (*Der häßliche Deutsche*)

Historische Explikation nationaler Stereotypen (*Der fleißige Deutsche*)

Sprachliche Begründung. Differenz von Inhalt und Ausdruck

Erschließung von stereotypen Symbolen (*Der Geist von Weimar*)

Von stereotypen sozialen Topoi zur realen Gesellschaftsstruktur (*Der Spießbürger, der deutsche Michel*) (BETTERMANN 1998: 29)

ERTELT-VIETH hat in einer Tabelle die Ursachen und Maßnahmen systematisiert, um den Missbrauch von Stereotypen zu vermeiden:

| <u>Fehlverhalten</u> | <u>Ursachen</u> | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|--|--|
| 1) Generalisierung Typisierung | A) Informationsdefizit | B)Kognitive Barrieren | C)Emotionale Barrieren | D) Einstellungen |
| 2) Stigmatisierung | Zahlen | Variieren | Traumata | intrakulturell |
| 3) Diskriminierung | Hintergründe Erklärungen | Revidieren Differenzieren | Persönlichkeitsstruktur Gruppenstruktur | (relativ) anerkannte Symbole Vorlieben Tabus |
| <u>Maßnahmen</u> | relativieren historisieren | | analysieren stabilisieren | abbauen akzeptieren |
| | ... | | ... | ... |

Abb. 10: Systematisierung der aktuellen Stereotypediskussion (ERTELT-VIETH (1993: 426)

Ziel des Umgangs mit stereotypen Vorstellungen im interkulturell orientierten LKU ist „nach BAUSINGER (1998), DOYÉ (1993) und HUSEMANN (1993) das Erkennen bestehender Stereotypen und ihre „Aufweichung“ durch Information und Kenntnis über die Kontrastkulturen, durch interkulturelle Vergleiche, durch vergleichendes Training in Projekten und Rollenspielen („unlearning stereotypes“), durch indirekte Kommunikation (Korrespondenz) und durch Begegnung“, stellt BETTERMANN (1998: 18) fest. Aus emotionalen Einstellungen entstehen die Vorurteile. BISCHOF/ KESSLING/KRECHEL erklären:

Sie enthalten ausgeprägte Wertungen und können dazu führen, dass ganze Bevölkerungsgruppen abgewertet werden. Sie haben eine politisch-ideologische Funktion und können, da sie in einem geschichtlichen Grund verwurzelt sind und kulturell weitergereicht werden, nicht einfach abgebaut werden. (BISCHOF/ KESSLING/KRECHEL 1999: 64)

Diese Vorstellungen, die fest im Kopf stehen (Stereotype) können im Unterricht auch anhand literarischer Texte relativiert bzw. modifiziert werden. Die Bewusstmachung der Vorurteile im Unterricht könnte auch zu einem besseren Verständnis des anderen dienen, „durch wechselseitige Spiegelungen und Vergleiche von Fremd- und Eigenwahrnehmungen zu lernen, die Perspektiven zu wechseln, d. h. zu fragen:

- Wie sehe ich den anderen?
 - Wie sieht der andere mich?
 - Wie sieht die Wirklichkeit vom Standpunkt des anderen aus?
 - Was lerne ich daraus über mich und meine Welt?
 - Was lerne ich daraus über den anderen und seine Welt?“
- (BISCHOFF/KESSELING/KRECHEL 1999: 68)

Erwerb von Strategien zur Bedeutungserschließung

Die Begriffe sind kulturspezifisch. Das falsche Verstehen dieser kulturspezifischen Verbindungen führt zu Missverständnissen und zur falschen Vorstellung über das fremde Land. Der Lehrer steht also vor der Aufgabe, seine Lernenden diese kulturspezifischen Begriffe auszuformen, sie unter landeskundlichen oder kulturspezifischen Aspekten zu vernetzen und allgemeine Strategien zur Erschließung von Bedeutungsunterschieden und zum Aufbau der Bedeutungen von Begriffen zu erwerben. Unter diesem Rahmen formulierte MÜLLER:

Die Bedeutung von Wörtern hängt mit der Gesellschaft und Kultur zusammen, in der sie verwendet werden. Sie ist Ausdruck einer Konvention, einer allgemeinen Vorstellung, wie z. B. die Vorstellung von *höflich/unhöflich*, ob man beim *Frühstück* in Anwesenheit eines Gastes die Zeitung liest oder nicht etc. Diese konventionalisierte Vorstellung [...] beruht auf kulturspezifischen Erfahrungen, die auch als Orientierungsnorm empfunden werden [...]. MÜLLER (1994: 109)

Zur Erklärung von konventionalisierten Vorstellungen (Begriffen) schlägt MÜLLER (1994: 54-57) zehn Techniken vor, die den Lernenden helfen können, bestimmte Lernstrategien zur Erschließung fremder Begriffe zu erwerben. Diese Techniken sind: Einzelbegriff, Ober-/Unterbegriff, Prototyp, Konnotationen, historische Begriffsentwicklung, Anbindung an ein Kulturspezifikum, kulturspezifisches Bedeutungssystem, Abgrenzung zur muttersprachlichen Bedeutung, kulturspezifische Gegenthemen/-begriffe und übertragene Bedeutung.

Einzelbegriffe sind Begriffe, die an bestimmten Erklärungskontext im Text anknüpfen und die nicht generalisiert werden. Die Bedeutung des Einzelbegriffs wird also in Bezug auf die Zielkultur im Unterricht erweitert, und nicht direkt aus der Kulturerfahrung der Lernenden eine Äquivalente abgeleitet.

Die Einordnung der Begriffe unter generalisierende Oberbegriffe und das Kennenlernen der kulturspezifischen Unterbegriffe dienen zum Verstehen fremder Begriffe. Der kulturspezifische Prototyp ist kein Stereotyp. Prototypen ordnen und differenzieren die Begriffe ausgehend von den Vorstellungen einer bestimmten Gesellschaft. (siehe MÜLLERs Beispiele 1994:55): Stadt als Prototyp für Großstadt, Ferien machen als Prototyp für im Ausland am Meer zu sein). Konnotationen sind kulturspezifische Bedeutungsassoziationen, die möglich auch stereotype Vorstellungen sind. (z.B. mit grün assoziieren: die Natur, das Leben, die Hoffnung usw.).

Die historische sowie politisch-ökonomische Begriffserklärung nimmt in Betracht die Veränderung der konventionalisierten begrifflichen Vorstellung in einer Gesellschaft. Die historische Begriffsentwicklung dient zum Verstehen der Kulturunterschiede anhand des Vergleichs. Mit Hinweisen auf ein Kulturspezifikum eines Begriffs wird in komplexe begriffliche Vorstellung entwickelt. Das Bedeutungssystem eines Begriffs ist kulturspezifisch. Diese Erklärungstechnik zeigt die Verbindungen der Begriffe miteinander (z.B. Kaffeetrinken bedeutet Reden, jemanden näher kennenlernen).

Das Bilden eines fremdkulturellen Begriffsumfeldes baut die Einbettung der Begriffe in Kontexte der eigenen Kultur ab. Die Abgrenzung zur muttersprachlichen Bedeutung bedeutet die Erklärung der Begriffe in Bezug auf Kultur und Sprache der Lernenden. Diese Technik umfasst die Erklärung der einzelnen Aspekte eines Begriffs in Bezug auf die andere Kultur und auch die Bedeutungsnetzungen.

Bei der Erklärungstechnik „Kulturspezifische Gegenbegriffe“ werden Begriffe und Gegenbegriffe in Kontrast gesetzt, indem die Alltagserscheinungen kulturspezifisch verstanden werden, beispielsweise nach MÜLLER (1994: 57) Garten, Gegenbegriff: Naturgarten: gegen zu sauber, zu künstlich Garten.

Die Herausbildung der übertragenen Bedeutung der Begriffe steckt hinter sich kulturspezifische Hintergründe. Der übertragene Sinn wird erklärt und begründet, beispielsweise die Benutzung der Tierbezeichnungen zur Beleidigung anderer Menschen. Die dargestellten Techniken der Bedeutungserklärungen können nach MÜLLER (ebd.: 58) in zwei unterschiedlichen Unterrichtsphasen (Erklärungsgegenstand identifizieren und Erklärungsgegenstand als kulturgebunden darstellen) auftreten.

Bei den identifizierenden Erklärungstechniken werden die Lernenden die denotative Bedeutung eines Wortes vorstellen und bei den kulturspezifisch- begriffsbildenden Erklärungstechniken wird diese Bedeutung in Bezug auf fremdkulturelle Kontexte erweitert. Folgende Tabelle veranschaulicht zusammenfassend die Techniken der Bedeutungsvermittlung, die von MÜLLER (1994: 62) vorgestellt waren:

| |
|---|
| Wort: Erklärung des fremden Ausdrucks durch |
| 1. Wortableitung |
| 2. Synonyme |
| 3. Über-7Unterordnung: Abgrenzung zu bedeutungsähnlichen Wörtern |
| 4. Antonyme |
| 5. Fremdwörter |
| 6. Übersetzung |
| 7. Paraphrase |
| 8. Definition |
| 9. Kollokation |
| 10. Idiom |
| Hilfsmittel: Erklärung des fremden Ausdrucks durch |
| 11. Anschauungsobjekt |
| 12. Zeichnung |
| 13. Bild |
| 14. authentische Dokumentation (Foto/Video) |
| 15. Handlungen |
| 16. Gestik/Mimik |
| 17. Vorspielen |
| Klassensituation : Erklärung des fremden Ausdrucks durch : |
| 18. Bezug auf Teilnehmer |
| 19. Bezug auf Vorwissen von Teilnehmern |
| 20. Bezug auf bekannte Lektion |
| 21. Beschreibung einer neuen Situation |
| Alltagswissen/-logik : Erklärung des fremden Ausdrucks durch |
| 22. mentales Anschauungsobjekt |
| 23. Finalkonsequenz |
| 24. Kausalkonsequenz |
| 25. Temporalkonsequenz |

| |
|--|
| Kulturspezifische Begriffsbildung : Erklärung des fremden Ausdrucks durch |
| 26. Einzelbegriff |
| 27. Ober./Unterbegriff |
| 28. Prototyp |
| 29. Konnotation |
| 30. historische Begriffsentwicklung |
| 31. Anbindung an ein Kulturspezifikum |
| 32. kulturspezifisches Bedeutungsfeld |
| 33. Abgrenzung zur muttersprachlichen Bedeutung |
| 34. kulturspezifische Gegenstemen/-begriffe |
| 35. übertragene Bedeutung |

Abb. 11: Die Techniken der Bedeutungsvermittlung nach MÜLLER (1994: 62)

Die Sensibilisierung der Lernenden zur Andersartigkeit der Bedeutung von Wörtern, Situationen, Sprechhandlungen und Verhaltensweisen in der Zielsprachenkultur ist das übergeordnete Ziel bei der Bedeutungerschließung beim interkulturellen Lernen. Trotzdem bleiben die identischen Bedeutungen unvermeidbar, die anhand des Erstellens einer kleinen Statistik und Assoziierens als Strategien durchgebrochen werden, wie BIECHELE und PADROS in diesem Zitat erklärt haben:

- Erstellen einer kleinen Statistik [...]: sich die eigenen Vorstellungen bewusst machen und durch Fragen bei anderen (der gleichen Kultur) eventuell zu revidieren. Das zeigt die Relativität einer Verhaltensweise schon in der eigenen Kultur.
- Assoziieren, welche Vorstellungen man selbst mit einem Begriff (Beispiel/Heimat) verbindet und ob andere Menschen (aus der eigenen Kultur) andere Vorstellungen haben. (BIECHELE und PADROS 2003: 85)

Befähigung zum Kulturvergleich

Der Vergleich ist als bedeutende Methode im Wahrnehmungstraining zu bestimmen. Viele Fremdsprachendidaktiker (MÜLLER u. a.) behaupten, dass der Vergleich, erklärt PAULDRACH:

Der Vergleich ist ein soll, wenn nicht das Mittel der Erkenntnisgewinnung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht sein. Der Vergleich beherrscht zwar unser Alltagsdenken und ist insofern auch *praktische Voraussetzung* von Fremdsprachenunterricht, er sollte aber gerade *nicht als Methode zur Erkenntnisgewinnung* behauptet werden. Er hat vielmehr seinen Platz am Ende des Verstehens- und Verständigungsprozesses zwischen zwei Gesellschaften und Kulturen, er ist sein Ziel. (PAULDRACH 1992: 12f.)

Laut BIECHELE/PADROS beinhaltet die Befähigung zum Kulturvergleich:

Das Bewusstsein der Relativität der eigenen Wahrnehmung (Distanz nehmen von der eigenen Perspektive), das Bewusstsein des Kulturvergleichs als Balanceakt (einen Balanceakt zwischen Verallgemeinerung und Differenzierung), das Wissen darüber, was verglichen wird (ausgehend von einem genauen Vergleichskriterium) und das Wissen um die soziokulturelle Bedeutung (nicht nur äußerliche Gleichheiten oder Unterschiede sondern auch soziokulturelle Bedeutungsdimensionen der Wörter/Begriffe zu erfassen). (BIECHELE/PADROS 2003: 85)

Die Fremdsprachendidaktiker wie KRUSCHE/ WIERLACHER/ KRISTEVA (1990) erklären, dass ein nicht schneller Vergleich zur Erkenntnis führt, dass viele Erscheinungen in anderen Kulturen und Gesellschaften unvergleichbar sind und nur fremd, anders und anziehend bleiben. Ausreichende Wissen und Erfahrung über zwei Gesellschaften und Kulturen sollte eine Voraussetzung zum erfolgreichen Vergleich sein, indem die Ähnlichkeiten und dann die Unterschiede herausgearbeitet werden müssen.

Beim Vergleich von Erscheinungen von Ausgangs- und Zielkultur ist darauf zu beachten, dass alles nicht vergleichbar ist, nicht alle Wörter ihre Entsprechungen in anderer Kultur haben und nicht einige oberflächlichen Ähnlichkeiten verschiedene Bedeutungen stecken.

Die Thematisierung der kulturellen Vorgaben und Unterschiede anhand des Vergleichs dient zur Kulturmündigkeit, meinte BAUSINGER (1980:45). Die gleich aussehenden Begriffe bzw. die Handlungsabläufe, die in unterschiedlichen Kulturen eine gleiche Funktion erfüllen, werden nicht einfach verglichen. Nach BIECHELE/PADROS (2003: 86) sollten es vielmehr die Funktionen und die soziale Bedeutung im jeweiligen kulturellen Kontext in Betracht genommen werden, um funktionale Äquivalenzen zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu erkennen.

Zusammenfassend wird es festgestellt, dass Kulturvergleich, Fremdverstehen und Orientierungsfähigkeit in der fremden Kultur wichtige Lernziele im interkulturellen Ansatz sind. Die Lernenden sollen also befähigt werden, zunächst keinen vorschnellen Kulturvergleich auf dem Hintergrund der eigenen kulturellen Normen zu bewerten. „Vergleichen im interkulturellen Sinn bedeutet das Erkennen und Herausarbeiten von Unterschieden, nicht das Beurteilen nach den Kriterien „besser“ oder „schlechter“, „ formulieren BIECHELE und PADROS (2003: 56).

Kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen

Ausgehend von der These 11: Fachsprachen, aus dem Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe- Instituts (1998:8): „Ziel des Fachsprachenunterrichts ist die sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach bzw. in den ihm eigenen Kommunikationszusammenhängen, die von spezifischen Denk- und Mitteilungsstrukturen geprägt sind. „

Die These 5 aus dem Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe- Instituts (1998: 5) stellt fest, dass „[...] 'Kommunikationsfähigkeit' (wird) als übergreifendes, insbesondere auch interkulturell zu interpretierendes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts verstanden.“ Noch weiter erklären BIECHELE und PADROS:

[...], macht der interkulturelle Ansatz deutlich, dass Fremdsprachenlernen immer auch die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur bedeutet und dass das Erlernen von Redemitteln und sprachlichen Formen für modellhafte Alltagssituationen nicht automatisch auch zu einem Verständnis für die andere Kultur führt. Das Lernziel des kommunikativen Ansatzes wird damit erweitert, die Lernenden sollen kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen erwerben. (BIECHELE/PADROS 2003: 55-56)

Kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen ist eine aus verbalen und nonverbalen Elementen zusammengesetzte komplexe Fähigkeit, d. h. eine Kombination psychologischer und fremdsprachlicher Kompetenzen. Sie umfasst

- das Wissen darum, dass kommunikatives Handeln und Verhalten in verschiedenen Kulturen unterschiedlich sind,
- den Erwerb und die Anwendung von Strategien zur Bedeutungserschließung,
- die Fähigkeit, unterschiedliche kommunikative Stile zu identifizieren,
- den Erwerb von Strategien zur Analyse von Missverständnissen in der Kommunikation und
- die Bereitschaft zur Einfühlung in fremdkulturelle Perspektiven.

Die Zielsetzung von kommunikativer Kompetenz in interkulturellen Situationen ist die Verständigung zum Zweck sprachlichen Handelns. (Ebd. : 91)

1.2.5.9 Aspekte einer interkulturell verfahrenen Landeskunde

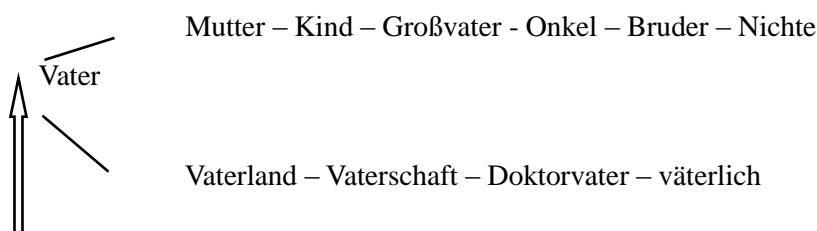
Es wird im Folgenden die Frage gestellt, ob man die Interkulturalität im Lehr- und Lernprozess einsetzen kann und unter welchen Bedingungen gefordert wird, dann inwiefern können die landeskundlichen Kenntnisse im Hinblick auf Interkulturalität den Beitrag zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden, zum tieferen Verständnis der Menschen anderer Kulturen im Sinne der Völkerverständigung leisten.

Ausgehend von dem ständigen Bemühen um die Abnahme der praktischen Schwierigkeiten bei der Umsetzung Landeskundekonzeptionen werden folgende Verfahren von PAULDRACH (1992: 11) vorgeschlagen. Die sind die Merkmale interkultureller Kommunikation:

„ *Konfrontative Semantik*“ (MÜLLER 1981)

Mit Berücksichtigung der Methoden der Semantik versucht die konfrontative Semantik der wirkliche Bedeutungsumfang fremdsprachlicher Texte zu ergänzen, „wenn man die „hinter“ den Wörtern stehende gesellschaftliche Wirklichkeit, den Kontext, ihre Funktion und Abhängigkeit von und in der gesellschaftlichen Praxis mitarbeitet“, erklärte PAULDRACH (1992:11).

Das erwähnte Beispiel von MÜLLER verdeutlicht das oben Gesagte:



Autorität

Familienvorstand

Geldverdiener

Aktiv in (Vereins-)Politik

Spielkamerade am Wochenende („Samstags gehört Pappi mir“). (MÜLLER 1981: 132)

Auf der Grundlage der Methoden der Semantik hat die konfrontative Semantik als Aufgabe, die tiefere und umfassende Bedeutung eines fremdsprachlichen Textes zu erfassen, wo die gesellschaftlichen und kulturspezifischen Hintergründe der Wörter bzw. Inhalte in Betracht gezogen werden.

Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Landeskunde um das Feld „Alltagskultur“ und „Leutekunde“ (KRUMM 1988 : 121 - 126)

Der Alltag spiegelt wegen seiner Selbstverständlichkeit gesellschaftliche Normen wieder. Im alltäglichen Leben sind Strukturen versteckt, die von Menschen aus anderen Nationen bemerkt und auch beurteilt werden. Die fremde Perspektive ermöglicht uns eine Erfassung

und Bewusstmachung der deutschen Alltagskultur. Ein effektiver Unterricht ist, wenn er den Lernenden dazu anregt und befähigt, sich selbstständig mit der Zielkultur auseinanderzusetzen und seine Kenntnisse in der Fremdsprache zu erweitern.

Alltag wird nach BAUSINGER wie folgt definiert:

[E]in unauffälliger Fonds von Selbstverständlichkeiten, der ein wichtiges Fundament für die Zusammengehörigkeit einer Kultur bildet, insbesondere dann, wenn eine Kultur keine ausgeprägte gemeinsame Ideologie (mehr) besitzt. (BAUSINGER 1980: 39)

Eine Reihe von Merkmalen des Alltagsverhaltens hat BAUSINGER aufgezählt:

- Es ist im allgemeinen nicht bewusst, nicht selbst-kontrolliert;
- der Inhalt ist eher unwichtig, es geht um die rituelle Form;
- mit dem Alltagsverhalten ist die Vorstellung der Norm und der Normalität verbunden; „man“ macht das so...;
- Alltagsverhalten gewährleistet Kontinuität und Sicherheit; es ist eine Art unsichtbares Korsett;
- Abweichungen und Störungen führen zu beträchtlicher Verunsicherung. (BAUSINGER 1980: 40)

Alltag ist jene Wirklichkeit, die den Erfahrungs- und Handlungsbereich des „gesellschaftlichen Normalverbrauchers“ (BERGER/LUCKMANN 1980: 21ff.) darstellt. Nach LÜGER (1993: 6) umfasst der Alltag zwei Aspekte: einen situationsbezogenen (soziale Kontakte, soziale Räume usw.) und einen funktionalen (der Bezug dieses Kommunikationstyps auf das Wie und Wozu).

Die Erscheinungen im Alltagsleben des Fremden können daneben als Gegenstände der LK sein, mit ihrem kulturspezifischen Charakter z.B. Begrüßungen, Verabschiedungen, Schönheitsvorstellungen u.a. Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, Anredekonventionen (du/Sie) usw. sind auch wichtige landeskundliche Themen, die im LKU behandelt werden sollen. Die Routineformeln können unterschiedlich von Kommunikationspartnern verstanden bzw. interpretiert werden.

Diese von LÜGER (1993: 29) sogenannte „Inkongruenz der Handlungsinterpretation“ führt zum Missverständnis. Die entstandenen Missverständnisse durch die unterschiedlichen Interpretationen oder Erwartungen der Äußerungen können beseitigt werden, indem, sich die Teilnehmer zunächst über ihre unterstellten Annahmen Klarheit verschaffen (müssen); was sie für selbstverständlich halten, müssen sie nun dem anderen erklären, da es ihm ja fremd ist“, stellt LÜGER (ebd.:30) fest. Man nennt das die Renormalisierung bzw. Wiederherstellung der

Kommunikation durch die Anforderung der Metakommunikation (das Gespräch über Kommunikation), erklärte LÜGER (1993: 30, 9 f.).

Die Bewältigung von Alltagssituationen erfordert also zugleich die Berücksichtigung der spezifischen Verhaltenserwartungen. Eine kontrastive Behandlung ist im Unterricht zu empfehlen, indem es um folgende Fragen geht: „Wie wird in der Zielkultur in einer gegebenen Redekonstellation eine Äußerung verstanden? Und welche Reaktionen löst diese Äußerung üblicherweise aus?“ fragt LÜGER (1993: 30).

Die Erweiterung des Gegenstandsbereichs der LK um das Feld Alltagskultur und Leutekunde nach KRUMM hat einen vorteilhaften Einfluss auf die Ausdehnung und Vertiefung des „Erfahrungs-, Gefühls- und Kenntnishorizonts“ der Lernenden ausgeübt, meinte PAULDRACH (1992 : 12), wo günstige Möglichkeiten für sie anbieten, über solche Themen, die der realen Umwelt, dem Alter und ihrem Alltagsleben angemessen sind, zu sprechen und dabei gute Voraussetzungen zur freien Äußerung über eigene und fremde Erscheinungen zu schaffen.

Trotz dieser Vorteilhaft wird es festgestellt, dass die Beschäftigung mit Themen der Alltagskultur nicht so leicht scheint, denn der Alltag ist ein verbreiteter Bereich, aus einer Menge von unterschiedlichen Kommunikationsverhalten und Erscheinungen zugehören, der ernsthafte Untersuchungen erfordert, wo ein Lernende nie alle diese breite Phänomene im Alltagsleben des Fremden zu erwerben könnte, die nur anhand eines langen Aufenthalts erreichbar wäre.

Die Themen der Alltagskultur sind nach BAUSINGER (1988: 157) „gar nicht leicht zu fassen und zu begreifen. Alltagskultur ist eine Art Blindfeld, in dem man sich sicher bewegt, über das man aber nicht reflektiert. Insofern ist es mühsam, den Alltag zu erkennen und zu verstehen.“

Trotz dem Alltag auf den ersten Blick universal scheint, ist aber mehr kulturspezifisch, auf bestimmte Gesellschaftsstrukturen einbezieht, weil „Alltag auch keineswegs bloße ahistorische Gegenwart“ ist, sagte PICHT (1990: 15). Also die Vermittlung der Alltagserscheinungen muss nach PICHT (1990: 14) „lernerzentriert und altersspezifisch.“

Nach BAUSINGER (1980: 42-43) ist Alltagskultur also das Unauffällige, das Selbstverständliche, das Unbewusste. Die Raum- und Zeitauffassung und Gefühlsäußerungen sind kulturabhängig. Subkulturelle Abweichungen wie regionale Unterschiede, soziale Differenzierungen können zu einem falschen Bild deutscher Kultur und zu Verunsicherung führen.

Die kulturspezifischen Voraussetzungen sind auf verschiedenen sprachlichen Ebenen für das Herstellen und Verstehen von Texten wichtig. Kulturelles Wissen dient zum Verständnis alltäglicher Kommunikation. Der Text, der sich nicht auf die gesellschaftliche Wirklichkeit bezieht, könnte aber nicht kulturneutral sein. Eine Reihe landeskundlicher Inhalte können für den Lernenden einer anderen Kultur unklar und fremd sein. So viele Vorstellungen können von der Ausgangskultur auf die Zielkultur übertragen werden, die zum Missverständnis führen können.

Bei der Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung ist landeskundliches Wissen sehr wichtig, wie in diesem Zitat von LÜGER verdeutlicht wird:

Landeskundliche Bezüge sind [...] auf allen sprachlichen Ebenen von Bedeutung. Sowohl bei einfachen Alltagsbegriffen als auch bei Redewendungen, Routineformeln und rituellen Handlungseinheiten braucht man für die Kommunikation neben dem Sprachwissen zusätzlich oft Informationen über den Funktions- und Verwendungszusammenhang dieser Sprachformen in der fremden Kultur. Da mit der Tendenz zur formelhaften Verfestigung zudem die wörtliche Bedeutung meist verblaßt, kommt es hier natürlich besonders darauf an, nichtsprachliches Wissen einzubeziehen, ohne solche Kenntnisse wäre ein situationsgerechtes Handeln nicht möglich. (LÜGER 1993: 25)

Fremdperspektive (PAULDRACH 1987: 30-42)

Mit diesem Verfahren ist gemeint, nicht mehr Deutschland mit deutschen Augen kennenzulernen. Die Aufnahme der Fremdperspektive sollte zunächst den Ausgangspunkt der Lernenden ernst nehmen. Das Fremde muss wahrgenommen und akzeptiert werden. Das Kennenlernen des Landesbildes und Kultur muss aber nicht nur auf die Interpretationen seines Volkes selbst, sondern auch auf die Sichtweisen des Anderen basiert werden. Dieses Fremdperspektive – Verfahren bedeutet, dass mit fremden Augen die eigene Wirklichkeit zu sehen, trotz dieser Bewertung bzw. Beobachtung negativ oder positiv wäre, d.h. “offen zum Positiven und offen zum Negativen [...]“, sagte FISCHER (1990: 143). Unter diesem Blickwinkel lässt man sich feststellen, dass im Landeskundeunterricht die Anschauungen und Vorurteile der Lernenden gegenüber dem fremden Land/der fremden Kultur ernst nehmen und akzeptieren müssen.

Rückbezüglichkeit des Blickes auf das Fremde. Konsequenzen für das Eigenbild

Das Verstehen der fremden Sprache, Kultur und Gesellschaft übt einen bestimmten Einfluss auf das Verstehen der eigenen Sprache und Kultur aus und leistet auch den Beitrag zum tieferen Verständnis der eigenen Erscheinungen und Gegebenheiten.

Diese Wechselbeziehung bietet der Erstellung von neuen regionalen Lehrmaterialien an, die zur Annäherung und Erleichterung des Fremdsprachenlernens bzw. Landeskundelerlernens dienen je nach Bedürfnissen und Interessen der Lernenden in jedem Land. Man kann deshalb zustimmen, wenn HERRDE (In: MAYER/MAYER 1973: 121) behauptete, dass “[...]im Fremdsprachenunterricht Sachverhalte und Kenntnisse über die muttersprachlichen Länder und das Leben ihrer Menschen vermittelt werden, dass dieser Informationsprozess...immanenter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist.“

Aus dem oben angeführten Zitat wird verständlich, dass die erworbenen Kenntnisse über die Erscheinungen und Prozesse im Heimatland der Lernenden neben dem Land der Zielsprache ihren gebührenden Platz eingenommen werden müssen. Sie tragen zur Vervollkommnung und Aktivierung landeskundlicher interkultureller Kenntnisse bei und zum besseren gegenseitigen Verständnis der Gesellschaft und Kultur der Zielsprache. Sie haben als Ziel, Missverständnisse und Vorurteile abzubauen, die zum Abbruch von Kommunikation zwischen Kulturen führen können, denn LK wie von RAMIN in diesem Zitat formuliert wird,

LK mit dem Ziel einer interkulturellen Kompetenz leistet...einen Beitrag zur friedlichen Koexistenz der Kulturen, dadurch die Erkenntnis der wechselseitigen Bedingtheit und Beeinflussung von „Fremdem“ und „Eigenem“ national beschränkte Sichtweisen aufgebrochen werden [...]. (RAMIN, in FISCHER 1990: 145)

Diese vermittelten landeskundlichen Kenntnisse über das spezifische Landesbild der Zielsprache müssen dazu auch in engem Zusammenhang mit dem internationalen Kontext zusammenstehen, wobei alle regionale oder nationale Prozesse in die „Umbruchsituation der Menschheit,“ wie FISCHER (1990: 145) formuliert hat, eingefügt werden, denn die meisten Probleme und Erscheinungen sind in der Welt gleich bzw. universal beispielsweise „Krieg, Obdachlosigkeit, Umweltzerstörung“ u. a., sagte ERDMENGER (1996: 57) um das Bewusstsein der Lernenden im Rahmen des menschheitlichen Denkens zu entwickeln.

Die Vermittlung geschichtlicher Kenntnisse im Landeskundenunterricht dient auch zum besseren und tieferen Verständnis der gegenwärtigen Prozesse der Zielkultur bzw. Ziellandes um eine zukünftige Perspektive aufzubauen, wo die historische Dimension und die gegenwärtige Erscheinung als Grundlage für den Aufbau dieser Perspektive betrachtet werden. Auf anderer Ebene könnte die LK auch vergleichendes Denken entwickeln, in dem

die eigenen Erscheinungen der Gesellschaft und Kultur ebenso wichtig wie Informationen über das fremde Land und seine Kultur sind.

1.2.5.10 Interkulturelle Kommunikation

Kommunikation und Interkulturalität sind zu Modewörtern geworden. Die sind in aller Munde. Interkulturalität ist zu einem erfolgreichen multi-, inter- bzw. transdisziplinären Forschungsfeld geworden, das der Vernetzung moderner Gesellschaften und dem Anstieg interkultureller Begegnungen, angesichts der Globalisierung aller Tätigkeitsbereiche, Rechnung trägt. Interkulturelle Kommunikation wird wie folgt nach KNAPP/KNAPP-POTTHOFF definiert:

Interkulturelle Kommunikation, ist [...] die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden. Solche Unterschiede bestehen schon zwischen Gruppen innerhalb einer durch Nation oder Staat definierten Gesellschaft: Insofern unterscheidet sich *interkulturelle* Kommunikation nicht prinzipiell von *intra*kultureller Kommunikation. Ein wesentliches Charakteristikum von IKK ist jedoch damit gegeben, daß sich einer der an ihr beteiligten Kommunikationspartner typischerweise einer zweiten oder fremden Sprache bedienen muß, die nicht eine Varietät seiner eigenen ist. (KNAPP/ KNAPP-POTTHOFF 1990:66)

Der Terminus Interkulturelle Kommunikation (IKK) wurde erstmals durch den amerikanischen Ethnologen EDWARD T. HALL (In: FÖLDES 2007) bekannt. Die Forschung im Rahmen dieses Begriffs hat sich ständig ausgeweitet. Bei der Analyse kommunikativer Handlungen werden persönliche, kulturelle, strukturell-kontextuelle und universelle Parameter berücksichtigt, sagte FÖLDES (2007: 19). Nach FÖLDES (ebd.: 19) gibt es bei der IKK fünf Problemgruppen: Kultur als komplexer Begriff, Sprache, Kommunikationsverhalten, Fremdheitserwartungen und die Rezeption interkulturellen Handelns. FÖLDES (ebd.: 41f.) ist der Ansicht, dass die IKK die Kontexte, Verlaufsformen und Konsequenzen von kommunikativen Ereignissen empirisch analytisch erfassen, hermeneutisch beschreiben und anhand von kontrastiven und diskurslinguistischen Ansätzen interpretieren sollte, Linguistische, kognitionspsychologische und kulturwissenschaftlich-soziologische Blickrichtungen sollten dabei für die IKK-Forschung gelten.

Zur Analyse der interaktionalen Kompetenz als grundlegende Bedingung für die Kommunikation ist vor allem die Analyse des kommunikativen Aktes mit ihren wichtigsten Elementen: die Gesprächspartner, das Thema, die verbalen, die parasprachlichen, die

nonverbalen und die extraverbalen Elemente und die Gesamtheit der affektiven Verhaltensmerkmale vorzugeben, wie von OKSAAR erklärt wird:

Auf Sprache bezogen impliziert Verstehen als Prozeß, daß das Gehörte/Gelesene durch schon geläufige sprachliche, d.h. formale und semantische Strukturmuster und Bausteine erkannt wird. Hier geht es um die Kenntnis des Satzbaus, der syntaktischen Struktur, der Bedeutung der Wörter und der auf die Wirklichkeit bezogenen Bedingungen, die die Verwendung der Wörter regeln. Bei der gesprochenen Sprache kommen noch parasprachliche Informationsträger hinzu, in direkter Interaktion auch nonverbale und extraverbale. Deren Verwendung ist kulturspezifisch. Parasprachliche und nonverbale Einheiten – Stimmungen, Intonation, Gestik, Mimik, Körperbewegungen – können das Gesagte nicht nur ergänzen und modifizieren, sondern auch ersetzen. [...] Achselzucken, Kopfschütteln, Nicken tragen in unserer Kultur selbständige Inhalte. Sie gehören zur *interaktionalen Kompetenz* des Menschen. Diese umfaßt die Produktions- und die Interpretationskompetenz, also die Fähigkeit, verbale, parasprachliche, nonverbale und extraverbale kommunikative Handlungen zu vollziehen und zu interpretieren, gemäß den soziokulturellen und soziopsychologischen Regeln der Gruppe. (OKSAAR 1989: 7-9)

Die interkulturelle Kommunikation (IKK) wird mit vielseitigen Erschwernissen konfrontiert, sie wird als „Kommunikation unter erschwerten Bedingungen“ bezeichnet, sagten PROKOP und KRAMER (1995: 44). Nach DONEC und im Hinblick auf die drei wichtigsten Dimensionen aus der Sicht der IKK: hermeneutisch-kognitive (fehlendes, mangelhaftes und falsches Wissen über fremde Phänomene), hermeneutisch-pragmatische (deren pragmatische Bewertung, positive oder negative), und tätigkeitsbezogen-operative (das erschwerte Handeln unter fremden Bedingungen) wird die Kategorie der Verfremdung in Bezug auf die Struktur des ‚Fremden‘ -Begriffes in diesem Schema dargestellt.

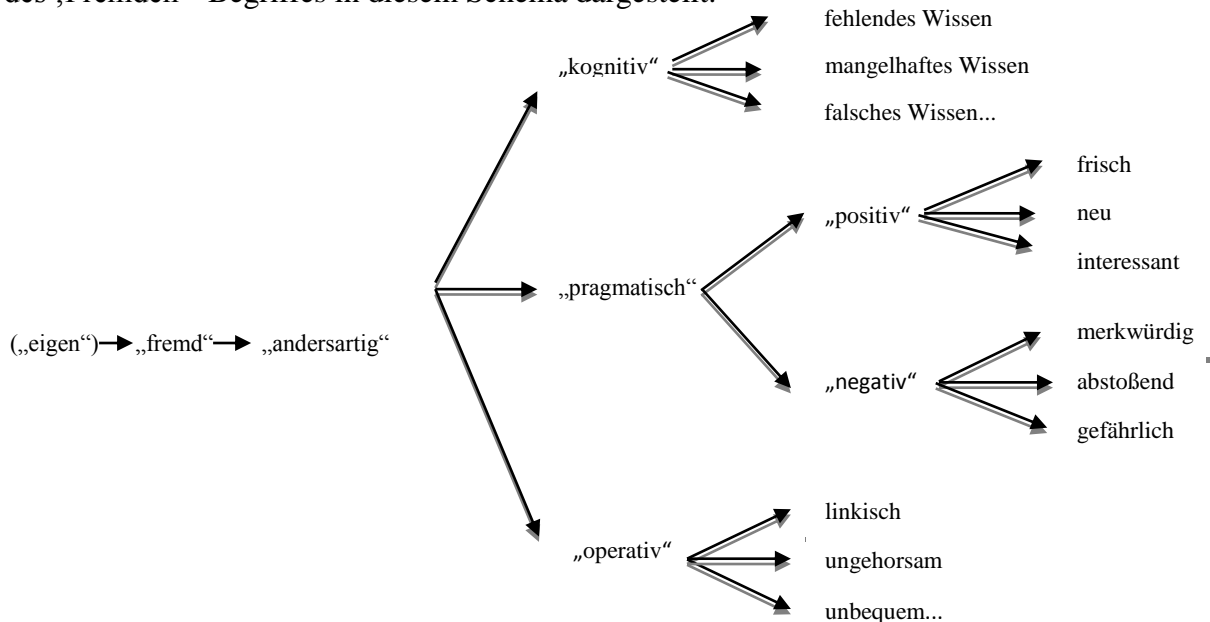


Abb. 12: Die Struktur des Begriffes „Fremd“ nach DONEC (1990: 222)

Nach DONEC (1990: 222) kann das Fremde und seine Auswirkungen im Rahmen sogenannter kommunikativer Faktoren (Kommunikant X und Y, Intention, Motivation, Situation, Tätigkeit, Kode, Thema, Thesaurus und Text) besser erfasst, analysiert und methodisch repräsentiert werden.

Die Identifizierung des Partners (Kommunikant) als „Fremden“ könnte als erste Begegnung in der IKK bezeichnet werden, wo das Aussehen, der Name des Partners sowie das Verhalten als „andersartig“ bezeichnet werden. Diese Fremdheit wird pragmatisch d.h. negativ oder positiv bewertet. Die negative Bewertung schließt Stereotype ein, die diesen Kontakt zwischen Partnern verhindern könnten. Diese Stereotypen können aber auch positiv interpretiert werden und können damit einen positiven Einfluss auf die Kontaktaufnahme ausüben.

Die spezifischen Bedürfnisse, Interesse, Probleme usw., die an jeder Kultur verknüpfen, können stimulierend und motivierend in IKK auswirken. Infolge der unbekanntem od. schwer nachvollziehbaren Motive des Partners (kognitive Ebene der Verfremdung) wird die pragmatische Ebene erscheint. Die positive Haltung gegenüber Zielland/Zielkultur könnte zur Anhebung der Motivation zwischen Kommunikanten dienen.

Infolge der unbekanntem Motive beispielsweise des Partners (kognitive Ebene der Verfremdung) wird die pragmatische Ebene erscheint, die positive Haltung gegenüber Zielland/Zielkultur könnte zur Anhebung der Motivation zwischen Kommunikanten dienen.

Bei der Interpretation einer ausländischen Zeitung wird der kulturspezifische Charakter der Intentionen sichtbar, wo die Bedürfnisse und Interesse des einheimischen Publikums im Vordergrund der Betrachtung stehen, trotzdem Kommunikationszweck universal ist, können aber Schwierigkeiten in IKK verursachen.

Man hat Einigkeit auch darüber, dass die Bewältigung von sprachlichen Zeichen in adäquates Kommunizieren in allen möglichen Situationen einhergehen muss. Die andersartige (fremde) Situation (mit ihren wichtigen Konstituenten: Zeit, Raum und äußere Umstände der Kommunikation) schließt sowohl sprachliche als auch außersprachliche Komponente ein, wo die operative Dimension des Fremden hier deutlich zum Ausdruck kommt, beispielsweise im Alltagsleben.

Anders formuliert, beim Erwerb interkultureller Kenntnisse müssen die Lernenden zugleich die verschiedenen Verhaltensweisen bzw. Verhaltensmuster der fremden Gesellschaft/Kultur bewältigen, um adäquat in allen Situationen zu kommunizieren.

Die alltagskulturellen Erscheinungen werden im Rahmen des Untersuchungsumfeldes interkultureller Kommunikation untersucht, wobei nach BETTERMANN

[D]iese interkulturelle Kommunikation als ein der Verständigung und dem Verstehen dienender Dialog mit Angehörigen der Zielkultur sich von dem [unterscheidet], was wir in kälteren als den heutigen Zeiten als transnationale Kommunikation oder internationale Verständigung bezeichnen vor allem dadurch, daß nicht mehr vorwiegend nationale und System- Grenzen überwunden, sondern kulturelle Differenzen thematisiert und überbrückt werden sollen. Eine Welt und viele Regionen, an Stelle von drei Welten und vielen Nationen. (BETTERMANN 1999: 505)

Die operative Dimension der Verfremdung herrscht bei der interkulturellen Tätigkeit, wenn beispielsweise der Sinn oder der Zweck einer Handlung (Tätigkeit) unklar ist.

Die Themen in IKK können auch positiv oder negativ bewertet. Im Rahmen der negativen Wertungen unterstreicht man die Themen, die sich auf unangenehmen Gegebenheiten aus bestimmtem Phänomen des Landes eines der Partner beziehen, oder die als Tabu-Thema charakterisiert sind. Die Wertungen können positiv sein nur im Hinblick auf die Interesse und Absicht eines der Partner an diesen fremden Erscheinungen oder zur Erfüllung bestimmter Erziehungsziele, in dem die Auswahl der Themen stets als Forderung bezeichnet wird.

Der sprachliche Kode wird unter unterschiedliche Kodes in der Kommunikation verwendet werden. Im sprachlichen Bereich hat die Verfremdung einen kognitiven und operativen Charakter.

Im Rahmen des sprachlichen Zeichens wird zunächst festgestellt, dass die Auswirkungen einer Sprache auf die andere, oder innerhalb der Sprache selbst interlinguale und intralinguale Interferenz einschließen, wenn es eine fehlende oder ungenügende bzw. mangelhafte Bewältigung der verwendeten Sprache (die Generalisierung einer grammatischen Regeln) oder andere Sprachen gab, entstanden dadurch Missverständnisse.

„Die Verfremdung auf der sprachlichen Ebene resultiert nicht nur aus der Andersartigkeit der betreffenden Fremdsprache, sondern auch aus ihrer Anlehnung an die „Eigensprache,“ laut DONEC (1990: 224).

Die Beschäftigung mit den Missverständnissen in der IKK hat eine besondere Stellung. Pragmatische Missverständnisse „sind als Einschätzungen auf der Basis eigenkultureller (...)Wertvorstellungen zu verstehen“, sagte DONEC (ebd.: 224).

Unter kognitiven Missverständnissen werden folgende nach DONEC hervorgehoben:

- a) auf das unbekannte bzw. falsch interpretierte Ziel des Partners zurückgehen „(Intention“);

- b) durch falsche Deutung der Beweggründe seiner Äußerungen oder Handlungen entstehen („Motivation“)
- c) durch fehlende bzw. mangelhafte Beherrschung der in der Kommunikation verwendeten Sprache (oder eines anderen Zeichensystems) verursacht werden („Kode“). (DONEC 1990: 225)

Thesaurus wird in der IKK als Hintergrundwissen verstanden. Die Verfremdung trägt hier den kognitiven Charakter. Die Verfremdungserscheinungen in einem Text können auch bestimmte Stereotype und Missverständnisse erwecken, zunächst wenn die Lernenden den Name des Verfassers fremd finden, Ziele und Motive unbekannt bzw. unklar oder falsch interpretiert sind.

Die Grundprobleme interkultureller Kommunikation werden im folgenden Ablauf-Modell nach HELMOLT und MÜLLER skizziert.

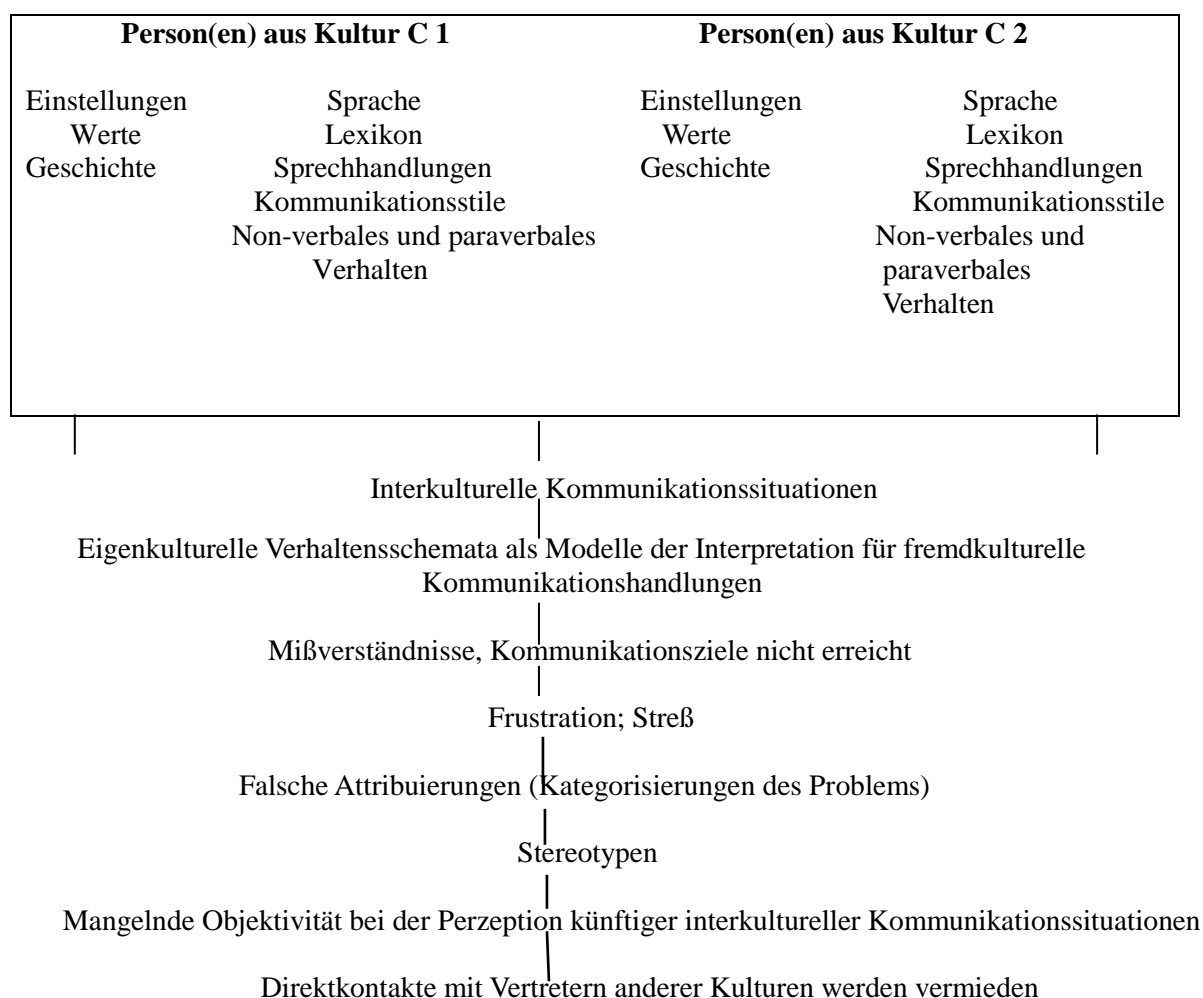


Abb. 13: Die Grundprobleme interkultureller Kommunikation (HELMOLT/MÜLLER 1993: 528)

Barrieren in der interkulturellen Kommunikation

Die Berührung mit dem Fremden führt zu einer gewissen Unsicherheit. Die hat oft Misstrauen oder Angst zur Folge. Die Analyse der missglückten Kommunikationssituationen dient zum genauen Verstehen dieses Misslingens auf Barrieren in der interkulturellen Kommunikation, ob es ein interkultureller Konflikt oder ein allgemeines Problem ist. Die können zugleich unsere Fähigkeit zur Empathie als wesentliches Lernziel im Rahmen der interkulturellen Didaktik schulen und entwickeln, indem man mit unterschiedlichen Verhaltensweisen oder Konflikten umzugehen lernt. Darunter formulieren ESSINGER und GRAF:

Empathie heißt den anderen verstehen, sich in ihn hineinversetzen zu können, seine Probleme mit seinen Augen zu sehen und Sympathie für ihn zu empfinden. Erziehung zur Empathie hat damit zuerst die Aufgabe, die Aufgeschlossenheit der Individuen zu fördern, sich mit den anderen, den Problemen der anderen und ihrer Andersartigkeit zu beschäftigen. (ESSINGER/GRAF 1984: 171)

Um falsches Verhalten oder eine Fehlinterpretation zu vermeiden, empfiehlt LÜGER folgende Überlegungen:

- [W]wie man die Lernenden für interkulturelle Mißverständnisse und mögliche Krisensituationen sensibilisieren kann,
 - welche Hintergrundinformationen im Unterricht vermittelt werden sollten und
 - welche verbalen Strategien in Frage kommen, um derartige Kommunikationsstörungen zum Thema zu machen und gegebenenfalls zu entschärfen.
- [...]; die Vorschläge sollen vielmehr eine Vorstellung davon vermitteln, welches Verhalten in bestimmten Situationen für Einheimische als normal gilt, welche Spielräume bestehen, welche Sanktionen erwartungswidriges Verhalten nach sich ziehen kann und welche Handlungsmöglichkeiten dem Kommunikationsteilnehmer aus einem fremden Land offenstehen, ohne seine eigene Identität aufzugeben. (LÜGER 1993: 26)

Die spezifischen Rahmenbedingungen und die Lebensverhältnisse der fremden Gesellschaft sollen im Unterricht berücksichtigt werden, um ein erfolgreiches Handeln zu erreichen. Aus der Vernachlässigung der kulturspezifischen Hintergründe könnte Defizite in einfachen Alltagssituationen sich ergeben und zu Missverständnissen führen. Das Erlernen einer fremden Sprache verlangt also drei Kompetenzen, die von LÜGER erwähnt sind:

- die sprachlichen Mittel,
- die Regeln ihres situativen Gebrauchs,
- die kulturspezifischen Hintergründe. (LÜGER 1993 : 27)

Zwei wichtige Aspekte sind bei der Analyse der Sprache und Kommunikation im Unterricht zu betrachten, um situationsgemäß zu handeln, die sind nach LÜGER:

Die Steuerung der Beziehungsebene“ (die Steuerung der Art der Beziehung, das Verhältnis zueinander und die Gestaltung des Kontakts zwischen Kommunikationspartnern) und „die Bezugnahme auf eine bestimmte soziale Ordnung, auf eingespielte Verhaltensformen und Interaktionsnormen. (LÜGER 1993: 30)

1.2.6 Die Leistungsfeststellung im Landeskundeunterricht

Sie umfassen die Prüfungsverfahren von Fertigkeiten, Kenntnissen und Haltungen. Im Rahmen der Entwicklung mündlicher und schriftlicher Fertigkeiten hat LADO (1971) Test- und Prüfungsverfahren vorgeschlagen, um die erhaltenen Kenntnisse zu beurteilen. (vgl. ERDMENGER 1996: 66)

Zur Entwicklung rezeptiv schriftlicher und mündlicher Fertigkeiten haben die Lernenden die Möglichkeit zunächst die Kenntnisse aus allen auditiven Medien oder aus Texten und allen anderen schriftlich fixierten Quellen zubekommen, und anhand dieser vorhandenen Informationen produktiv auszudrücken und nicht nur alle Informationen mitzuteilen. Die produktiven sprechenden und schreibenden Fertigkeiten werden sowohl monologisch und dialogisch bewertet.

Die Lernenden sollen deshalb befähigt werden, über die verfügbaren Informationen zu erörtern, zu klären und zu diskutieren oder monologisch darzustellen, zu berichten und zu erzählen. Auf der schriftlichen Ebene werden sowohl die Informationen aus Texten und allen anderen schriftlich fixierten Quellen entnommen, als auch die Methoden der Quellenerschließung und die Kenntnisse von Quellen im Rahmen der Entwicklung des verstehenden Lesens gelernt. Zur Entwicklung des Schreibens müssen die Lernenden Briefe, Aufträge, Bestellungen, Mitteilungen und Bewerbungen eigenständig schreiben.

Die Überprüfung von Kenntnissen schließt auch den mündlichen und schriftlichen Bereich ein. Der Lehrer hat günstige Möglichkeiten zur Bewertung landeskundlicher Kenntnisse seiner Lernenden. Er sollte die landeskundlichen Fakten, die Verhaltensweisen und die Methoden- und Medienkenntnisse überprüfen. Beispielsweise: Lesen von Karten, Interpretation von Grafiken und Zeitungsartikel, Aufsatz zur Darlegung eines Problems, Berichte über Informationen aus verschiedenen Medien, Zusammenfassung über bestimmtes Thema, Fragen nach Fakten, Vergleiche in Stichworten u.a. (siehe ERDMENGER 1996: 67)

Nur die Nachprüfbarkeit von Haltungen bleibt problematisch, weil die Reaktionen der Lernenden gegenüber bestimmter Erscheinungen (fremder oder eigener) vielfältiger Natur sind. Sie können nicht so leicht überprüfbar werden. ERDMENGER verdeutlicht diese Tatsache im folgenden Zitat:

Eine Haltung läßt sich schwer feststellen; denn die Motive, die einer Reaktion zugrundeliegen, mögen vielfältiger Natur sein, so daß eine definitive Zuordnung von indikatorischen Verhalten und wirklich vorhandener Haltung problematisch ist. Zudem ist Haltung als Leistung nicht prüfbar. (ERDMENGER 1996: 68)

ARNDT (1978) hat aber einige Verfahren zur Prüfung von Haltungen im landeskundlichen Bereich vorgeschlagen, dazu gehören vier Testarten, die mit Stimuli-Verfahren verbunden sind. Die Reaktionen und Einstellungen der Lernenden werden sichtbar, wenn sie beispielsweise ihre freie Antworten in Fragebögen, in Aufsatz u. a. geben, auf bestimmte Stimuli reagieren, die die Stereotype und Vorurteile charakterisieren, wenn über den Zweck des Tests nicht informiert werden und auf schwierig herstellbare Tests geantwortet werden, um Stereotypen abzubauen bzw. zu revidieren.

1.2.7 Die Methode der Landeskunde

Nach dem Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe-Instituts, These 15:Vielfalt der Vermittlungsmethoden wird folgendes festgestellt:

Vielfalt bei den Fremdsprachenvermittlungsmethoden zu praktizieren bedeutet nicht unreflektiertes Ausprobieren, sondern die systematische Rückbindung an die je verschiedenen Lehr- und Lernvoraussetzungen und -bedingungen, und zwar unter Berücksichtigung des heute verfügbaren Wissens über die Gestaltung spezifischer Vermittlungskontexte. Hierher gehört insbesondere auch das Eingehen auf allgemein vorhandene lernerspezifische Qualitäten wie Kreativität, Kognitivität, Interkulturalität und Autonomie. Ein kommunikativ ausgelegter Fremdsprachenunterricht, der diese Faktoren außer acht läßt, greift zu kurz und unterfordert die Lernenden. (Beirat des Goethe-Instituts 1998:11))

Eine eigenständige landeskundliche Methodik im Rahmen des Sprachunterrichts könnte auch in Betracht dieser Faktoren ziehen. ERDMENGER hat folgende methodische Prinzipien für die landeskundliche Arbeit zitiert:

- Differenziertheit der Darbietung,
- Vielseitigkeit des inhaltlichen Angebots,
- Vergleich der unterschiedlichen Sachverhalte,
- Möglicher gezielter Einsatz der Muttersprache. (ERDMENGER 1996: 64-65)

Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Erscheinungen über das Zielland und Zielkultur sollen unterschiedliche Blickwinkel und anhand vielseitiger Mittel dargestellt werden, um unterschiedliche Meinungen zu gewinnen und Klischee vorzubeugen. Denn nach ERDMENGER die

Darstellung von Vielfalt und Gegensätzen ist ein wichtiges Prinzip, das der Einseitigkeit, dem Klischee vorbeugen kann. (...) Deshalb ist Vielfältigkeit der Informationsmaterials und Vielseitigkeit bei der meinungspräsentierenden Literatur ein Grunderfordernis differenzierter Beschäftigung mit einem Sachverhalt. (ERDMENGER 1996: 64)

Der Vergleich dieser Erscheinungen mit den eigenen als Motivationsmittel trägt auch zur Erkenntnis und Gewinnung neuer weiterer landeskundlicher Informationen bei. Der gezielte Einsatz der Muttersprache als Hilfe zur Erklärung und genauem Verständnis wird rechtfertigt, wenn einige Situationen entweder unverständlich oder sie über die sprachliche Befähigung der Lernenden hinausgehen bleiben, wenn andere durchschaubar gemacht werden und wenn Inhalte vermittelt werden, die zur aufgeschlossenen Haltung und zur Verständigung beitragen. (vgl. ERDMENGER 1996: 65)

1.2.7.1 Der Vergleich im Landeskundeunterricht

Infolge der Wichtigkeit dieses Begriffes im Landeskundeunterricht scheint mir zunächst wichtig die Definition des Vergleichsbegriffes im Folgenden zu geben. Aus dem Wörterbuch der deutschen Sprache WAHRIG wird formuliert:

Der Vergleich: Betrachtung mehrerer Gegenstände oder Personen, in dem man ihre Vorzüge und Nachteile nebeneinanderhält.

Vergleichen= jmdn. od. etwas betrachtend gegenüberstellen, prüfend nebeneinanderstellen, prüfend gegeneinanderabwägen; sich vergleichen =sich mit jmdm. Messen. (WAHRIG 1978: 832-833)

PAULDRACH hat beim Vergleich drei Tätigkeiten, die berücksichtigt werden, hinzugefügt:

- ◆ Identifizieren, also Gleichheit feststellen,
- ◆ Differenzieren, also Unterschiede, d.h. Nichtgleichheit feststellen und
- ◆ Komparation, also Verschiedenheit in der Gleichheit messen. (PAULDRACH 1992: 12)

Aus dem oben Dargelegten wird es festgestellt, dass beim Ländervergleich die Unterschiede sowie die Übereinstimmungen zwischen eigenkulturellen und fremdkulturellen Erscheinungen nebeneinander gestellt werden, denn beim Vergleich

werden die Unterschiede und Übereinstimmungen nicht pragmatisch d.h. negativ oder positiv bewertet, sondern nur herausgearbeitet werden.

Um das Erreichen dieser Ziele muss auf Seiten des Lehrers (möglich auch der Lernenden) eine umfassende und breite Kenntnis über die eigenen Situationen und Erscheinungen im Heimatland verfügen. Dieses Hintergrundwissen bzw. Vorwissen umfasst beispielsweise die Verhaltensweisen, Traditionen, Gewohnheiten und im Allgemeinen alle spezifischen kulturellen Unterschiede. Der Kulturvergleich ist nicht nur der Vergleich des sozialen Systems zweier oder mehrerer Länder, sondern auch der Vergleich des Alltags und der sozialen Differenz. Bestimmte kontrastive Darstellungen können den eigenkulturellen Blick auf das Fremde schärfen.

Anhand des Ländervergleichs wird die komplexe Wirklichkeit der Zielkultur besser verständlich sein, um auch günstige Voraussetzungen für die Lernenden anzubieten und über ihre eigene Kultur frei und hemmungslos auszudrücken. Darunter behauptete, dass

[E]in Sprachunterricht [ist], der die soziokulturellen Eigenschaften der deutschen und arabischen Sprache nicht berücksichtigt, kann die wichtigsten Prinzipien für den Deutschunterricht kaum erfüllen. (EL KORSO 2000: 112)

Der landeskundliche Unterricht legt einen bedeutenden Wert auf den Vergleich, dadurch wird der Lernende die eigenen Erscheinungen mit der eigenen Lebenswelt gegenüberstellen. Bei der Gestaltung vom LKU ergibt sich die Aufgabe, Mittel und Wege zu finden, die den Lernenden ermöglichen, Vergleiche zwischen Ausgangskultur und Zielkultur zu ziehen und zu verarbeiten. Man kann dabei die Notwendigkeit des Vergleichsverfahrens nicht nur in der LK sondern auch in anderen Nachbarwissenschaften (Politologie, Soziologie u.a.) unterstreichen.

Die soziokulturellen Phänomene mit ihren konnotativ-kontextuellen Strukturen, das Verhalten und das Handeln können sehr unterschiedlich sein, deswegen könnte ein oberflächlicher Vergleich fremder und eigener Welt, der das Eigene wie das Fremde aussieht, zu stereotypen Vorstellungen führen. Ein bewusster Vergleich sollte von eigensoziokulturell geprägter Wahrnehmung abgehängt werden. (vgl. NEUNER 1994: 25 f.)

Man hat Einigkeit darüber, dass der Vergleich an menschlichem Denken verknüpft ist, wo er als normales alltägliches Verfahren bezeichnet, er besetzt aber im FU einen gebührenden Platz, nicht „als Methode zur Erkenntnisgewinnung“, aber vielmehr „am Ende des Verstehens-

und Verständigungsprozesses zwischen zwei Gesellschaften und Kulturen“, formulierte PAULDRACH (1992: 13).

Der landeskundliche Unterricht legt einen bedeutenden Wert auf den Vergleich, dadurch wird der Lernende die eigenen Erscheinungen mit der eigenen Lebenswelt gegenüberstellen. Gegen den vorschnellen Vergleich behauptete einige Vertreter wie WIERLACHER/PAULDRACH/NEUNER u.a., dass „viele Erscheinungen in anderen Kulturen/Gesellschaften eben nicht vergleichbar, sondern anders sind: Das Fremde wird als Fremdes erkennbar und bleibt - fremd und anziehend zugleich.“ (PAULDRACH 1992: 13)

Der Vergleich im wahren Sinne des Wortes gestattet Stereotype bewusst zu machen, neue Information auf dem Hintergrund des eigenen und des fremden zu erschließen und vor allem die Entwicklung des sprachlichen Wissens der Lernenden beizutragen. Darunter formulierte EL KORSO:

Der bewusste Vergleich zwischen der Herkunftskultur der Lernenden und der Zielsprachenkultur sollte Gegenstand des Sprachunterrichts sein und somit eine Progression verfolgen, die den Zuwachs an sprachlichem Wissen mit dem Zuwachs an Kulturspezifischem Wissen über die Inhalte verknüpft, die mit den sprachlichen Einheiten verbunden sind. (EL KORSO 2000: 113)

In der praktischen landeskundlichen Ausbildung können die Lernenden Kulturvergleich zum Inhalt haben und in einem Kurs (Seminar, Vorlesung) dabei alle möglichen Lebensprozesse zum Vergleich wahrzunehmen. MÜLLER-JACQUIER unterscheidet sechs Typen von Kulturvergleichen:

1. Adordination (Identitätsrelationen herstellen), in den griechisch / deutschen Texten z. B. „Auch in Deutschland sind die Nachbarn sehr freundlich und nett.“
2. Gegensätzliche Inhalte / Erwartungen, z.B. : „ Deutsche Kinder ziehen schon zwischen 16 und 18 von zu Hause aus.“
3. Graduelle Differenz (etwas Identisches graduell anders qualifizieren / quantifizieren), z. B.: „ Die Griechen sind *flexibler*, sich jede Minute auf etwas Neues einzustellen.“
4. Negation / Nicht-Phänomen (etwas Nicht-Vorhandenes angeben, das jedoch „sein“ könnte), z. B.: „ Die Griechen lassen *nie* jemanden spüren, daß er ein Fremder ist.“
5. Existieren (kulturspezifisches Phänomen aufzeigen), z. B.: „Die griechische Familie ist eng miteinander verbunden.“
6. Meta-Vergleich (Unterschiedsgrade vergleichen: der Unterschied von X/? zu

X/BRD ist kleiner / größer als der von Y/? zu Y/ BRD): kein Beleg in den Aufsätzen der StudentInnen. (MÜLLER-JACQUIER 1991: 50ff.)

Der Kulturassimilator, Rollenspiele und Kontrast von Einzelbegriffen sind Materialien zum Kulturvergleich, die von MÜLLER (1980: 64-65) dargestellt werden. Eine kontrastiv verfahrenende Landeskunde stellt die Alltagserscheinungen des Zielsprachenlandes im Vergleich zu denen des Ausgangslandes.

Der Vergleich könnte aber zugleich zur Befestigung oder Provokation der nationalen Autostereotypen dienen. Der Erwerb einer fremden Sprache ist nicht nur das Bemühen um das Handlungswissen, um mit dieser Sprache angemessen kommunizieren zu können, sondern auch die Entwicklung der Fähigkeit zur Verständigung und zu friedlichem Umgang von Menschen verschiedener Sprache und Kultur, um das Eigene zu verstehen. Das Bemühen um Ausgewogenheit, Authentizität und Vollständigkeit könnte nie erreicht werden.

Kontrastive Landeskunde: hier wird der Ansatz von SPILLNER (1978: 157) vorgestellt und die entwickelte Konfrontative Wortschatzdidaktik, die von MÜLLER entwickelt. Die kulturbezogenen Inhalte werden vergleichend ermittelt. Dabei ist es unentbehrlich, ob diese Inhalte ein weites oder enges Begriffs-oder Informationsfeld umfassen. MÜLLER sagte:

Beide Ansätze gehen zudem davon aus, dass Bedeutungen nicht direkt vergleichbar sind, sondern eines tertium comparationis bedürfen, das bei SPILLNER in Form einer „transkulturellen Tiefenstruktur“ erscheint und das ich in Form einer funktionalen Äquivalenz-Beschreibung zu fassen suche. (MÜLLER 1980: 66)

Folgende methodischen Schritte zum Kulturvergleich werden von SPILLNER angegeben:

Überprüfung der Äquivalenzrelation vor dem Vergleich, Ansetzen pragmatisch-landeskundlicher 'Tiefenstrukturen', Rückübersetzungsmethode, Differenzierung von Synchronie und Diachronie, von Frequenz und Distribution u. a. (SPILLNER 1978:157)

Die konfrontative Wortschatzdidaktik geht nach MÜLLER von folgendem Unterrichtsverfahren aus:

- a) Begriffe in Bezug zu situativ mit konstituierenden Begriffen stellt (semantisches Teilganzes)
 - b) Begriffe in der historischen Entwicklung darstellt
- c) das semantische Teilganzes des zu erklärenden Begriffs mit anderen Teilganzes in Bezug setzt und
- d) aufgrund dieser Identifikation des Begriffs in verschiedenen Kontexten ein Teilganzes über die Bestimmung eines funktionsbeschreibenden kulturneutralen Oberbegriffs mit einem Begriff als Teil eines fremdsprachlichen Teilganzes in Beziehung setzt. (MÜLLER 1980: 68)

Folgende Erarbeitungsschritte zum Einsetzen dieses Verfahren im Unterricht werden nach MÜLLER wie folgt skizziert: (siehe noch der Planungsraster im Anhang, Anlage 3: S. IV)

1. Aus jeder Lektionseinheit einen Begriff auswählen, exemplarisch ausführlich erläutern, die bestimmten Begriffe werden in ein Schema (vgl. Planungsraster) in die Kategorie *Schlüsselbegriff* eingetragen
2. die situativen Bezugsbegriffe werden stichwortartig eingetragen, in kulturspezifischer Weise mit dem Schlüsselbegriff in Beziehung stehen: (*Konfrontation I: Erarbeitung des zu erklärenden Begriffs innerhalb des kulturspezifischen Teilganzen einer Lektionssituation*).
3. Veranschaulichende Aussagen zu historischen Aspekten des Schlüsselbegriffs vorbereiten. (*Konfrontation II: Erarbeitung des historischen Zusammenhangs des Begriffs durch Gegenüberstellung mit einem zurückliegenden- bei Texten aus der Vergangenheit mit einem jetzigen- Situationskontext*).
4. Die Bezüge zu bisher bearbeiteten Schlüsselbegriffen und ihren Bezugsbegriffen herstellen (*Konfrontation III: Gegenüberstellung mit bisher erarbeiteten semantischen Teilganzen*)
5. *Vergleiche mit muttersprachlichen Bedeutungssystemen anhand der Kenntnisse und Erfahrungen über die Lebensverhältnisse der Lerner. (Konfrontation IV: Vergleiche von mutter- und zielsprachigen Begriffssystemen anhand von kulturneutralen Oberbegriffen).*

[...]

Dieses didaktische Konfrontationsverfahren geht über eine linguistische kontrastive Analyse von lexikalischen Einheiten hinaus, indem

- a) begriffliche Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen qualitativ einander zu- und nicht nebengeordnet werden
- b) gesellschaftliche Entwicklungsgeschichte thematisieren und ein historisch orientiertes Lernverhalten fördern.
- c) zielsprachige Bedeutungsbezüge konstruieren und zugleich muttersprachliche Bedeutungsbezüge rekonstruieren. (MÜLLER 1980: 69-72)

1.2.7.2 Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernverfahren

Die Projektarbeit ist eine wichtige Methode eines handlungsorientierten Unterricht für interkulturelle Landeskunde neben anderen Methoden und Formen zu verstehen, „weil sie ganzheitlich und lerneraktiv ist, den Lernenden von Anfang an der Planung, Durchführung und Auswertung des Lernprozesses beteiligt, die subjektiven Lernerinteressen berücksichtigt und zu einer Öffnung der Schule bzw. Universität nach innen wie nach außen führt“, erklärte ZEUNER (1998: 9). Anhand handlungsorientierten Vorgehens kann der Lernende, sagten BISCHOF, KESSLING und KRECHEL:

- einen Text umgestalten,
- einen Text zu Ende führen,

- die Perspektive einer Figur einnehmen und sich überlegen, was man selbst in der Situation tun würde oder wie man sich darin fühlen würde,
- ein Tagebuch schreiben,
- einen Dialog schreiben/spielen. (BISCHOF/KESSLING/KRECHEL 1999: 33)

Folgende didaktische Struktur für die Arbeit an Projekten ist von ZEUNER (1998: 9-10) vorzuschlagen: die Orientierungsphase, Planungsphase, Recherche- und Kontaktphase, Bearbeitungsphase, Präsentation und Evaluation als wichtige Etappen.

In der Orientierungsphase werden die landeskundlichen und sprachlichen Vorkenntnisse durch authentische Materialien aktualisiert und vertieft. Das thematische Feld wird differenziert und problematisiert, indem die Lernenden in der Planungsphase selbstständig das Projekt anhand Diskussionen und der Arbeit in Gruppen vorbereiten und realisieren. In der Recherche- und Kontaktphase werden Rechercheaktivitäten eingesetzt. In der Bearbeitungsphase wird das Material bearbeitet und die Ergebnisse von Arbeitsgruppen gesammelt und diskutiert. Die fachlichen Ergebnisse werden vor allen Kursteilnehmern präsentiert. Am Ende wird die Projektarbeit beurteilt bzw. evaluiert.

Bei erlebter Landeskunde geht es nicht nur um faktenorientiertes Grundwissen, sondern um ein facettenreicheres und komplexeres Bild Deutschlands. Das Konzept der „erlebten Landeskunde“ bietet vielfältige Möglichkeiten zu Projekten. Durch erlebte Landeskunde werden Themenbereiche mehr perspektivistisch behandelt.

Um eine wirkungsvolle Begegnung mit Land und Leute des Zielsprachenlandes zu entwickeln, hat das Goethe-Institut handlungs- und erfahrungsorientierte Veranstaltungsformen für ausländische Lehrerinnen und Lehrer aus unterschiedlichen Ländern organisiert. Das erlebte Landeskunde-Konzept ist als Konzept des landeskundlichen Lernens im Sprachunterricht und in der Lehrerfortbildung zu betrachten. Mitmachtag und Bedeutungserkundung sind zwei Verfahren der erlebten Landeskunde unter anderen zu zählen.

LK als Alltags- und Leutekunde wird an diesem Tag vermittelt. Am Mitmachtag werden Kenntnisse vom Leben der Menschen in deutschsprachigen Ländern anhand Tagesabläufe vermittelt und ausgetauscht. Anhand Bedeutungserkundung-Verfahren können die Seminarteilnehmer die soziokulturellen Dimensionen von Wörtern und Themen ergreifen.

Für handlungsorientierte Lernformen außerhalb des deutschsprachigen Raums wird der Begriff ‚erlebte Landeskunde‘ statt ‚erlebte Landeskunde‘ verwendet. HACKL verdeutlicht dies im folgenden Zitat:

Erlebte Landeskunde nennen wir zur besseren Unterscheidung das Herstellen von Situationen, in denen ähnliche methodische Schritte wie in der Erlebten Landeskunde möglich sein sollen – jedoch außerhalb des Zielsprachenlandes! Hierher gehören verschiedene Formen von Simulationen, Inszenierungen, Planspielen, Literaturrecherchen u. a. (HACKL 1998a: 62)

1.2.8 Die Lernmaterialien im Landeskundeunterricht

Die Verwendung der Lernmaterialien in der Sprachvermittlung bzw. Landeskundeunterricht übt einen starken Einfluss auf den Ablauf des Unterrichts aus. Der Lehrer benutzt diese unterschiedlichen Materialien, die ihm zur Verfügung stehen zur sinnvollen und motivierenden landeskundlichen Arbeit. Diese Hilfsmittel dienen zur Schaffung der festigen Verbindung zwischen Theorie und Praxis, sie können auch den Beitrag zur Erweiterung und zur Steigerung der Motivation der Lernenden leisten und zur Abwechslung der Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses. (vgl. BUCHBINDER/STRAUSS 1986: 245)

Anhand dieser optischen und akustisch-verbale Veranschaulichung wird die sprachkommunikative Kompetenz unserer Lernenden entwickelt und verbessert. In diesem Rahmen wird es folgendes im Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe-Instituts, These 17 (Wirkung von Lehrmaterialien) festgestellt:

Das Lehren und Lernen fremder Sprachen wird heute in der Regel nicht mehr von einem kurstragenden Lehrwerk bestimmt, vielmehr ist an seiner Stelle eine facettenreiche, meist flexibel handhabbare Zahl von Lehrmaterialien und -medien getreten. Dabei gilt das Ziel einen differenzierenden, adressatenbezogenen und somit lerneffektiven Unterricht möglich zu machen. (BEIRAT DES GOETHE-INSTITUTS 1998: 12)

In der Arbeit mit vielfältigen Unterrichtsmaterialien können die Lernenden vor allem unterschiedliche Sichtweisen und Informationen erreichen. Diese Hilfsmittel werden zugleich als informatische Lernmittel charakterisiert. Im Rahmen der Fremdsprachenausbildung bzw. Landeskundeausbildung sollen die Lernenden befähigt werden, unterschiedliche Meinungen und Kenntnisse aus diesen Mitteln herauszuziehen und dazu auch die Quellen zu erschließen.

1.2.8.1 Landeskundliche Konzepte in Lehrmaterialien

Der Aspekt „interkulturelles Lernen“ hat seit den 80er Jahren bei der Darstellung eines Lehrwerks zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die Hintergründe multikulturelle Gesellschaft, internationaler Wirtschaftskontakt, Sprachkontakt und FU sind wichtige Diskussionskontexte, die die Konzeption eines interkulturellen Lernens bestimmen. (vgl. LIEDKE 1999: 553)

Unter gleichem Blickwinkel stellt ALTHAUS fest:

Zu einer Verbesserung der Landeskundedidaktik und im Zusammenhang mit dem Sprach-Inhalts-Dilemma bedarf es auch Überlegungen zur Progression landeskundlicher Lehrwerke. [...], zunächst einmal stellt sich die Frage nach einer didaktisch, sprachlich und thematisch vernünftigen Vermittlung von geographischen, politischen, historischen Grundlagen. Die Landeskundediskussion hat bemerkenswerterweise oft die konkreten Bedingungen im Ausland ausgeblendet. Hier müssten regionale Grundlagenstudien nachgeholt und eine stärkere Dialogbereitschaft entwickelt werden.

[...], es geht um die Frage, welches Wissen in welchem Umfang welche Lernergruppen brauchen, um kommunikative Kompetenz zu entwickeln. (ALTHAUS 1999: 402f.)

Das Ziel des Sprachunterrichts muss nach ALTHAUS nicht nur die Problematisierung kultureller Unterschiede sondern auch die Vermittlung exakteren Sachwissens sein, die miteinander eine Verstehens- und Handlungsfähigkeit schaffen könnten, was er ALTHAUS (1999: 403) in diesem Zitat dargestellt hat: „fundiertes Wissen zu vermitteln, das sowohl legitimen Fach- und Spezialinteressen als auch der Diskussion und der Entwicklung kultureller (und sozialer) Kompetenz dient.“

Die Verwirklichung der Interesse und Bedürfnisse der Lernenden kann vor allem in einem regionalen Lehrbuch widerspiegelt werden. Das Lehrbuch, das der interkulturelle Aspekt berücksichtigt, trägt im weitesten Sinn zur Lernmotivation neben dem Einsatz von Medien bzw. Lernmaterialien, dazu auch zur interkulturellen Kommunikation bei.

Für eine didaktische Neuorientierung der Landeskunde legen BIECHELE/PADROS (2003:100) den Wert auf zwei wichtige Konzepte: Kontrastierung und Regionalisierung. Die kontrastiv angelegten Lehrmaterialien versuchen, die landeskundlichen Kenntnisse mit kommunikativer und interkultureller Landeskunde zu verknüpfen. Das richtige Verhalten und die korrekte Verwendung von grammatischen Regeln bilden eine Einheit. Die regional begrenzten Lehrwerke sind für sprachlich und kulturell begrenzte Region geeignet. Sie können bestimmte Themen regionenspezifisch und kulturkontrastiv präsentieren, wenn sie in diesen Regionen produziert werden mehr besser als die in Deutschland geschrieben sind.

1.2.8.2 Die ABCD-Thesen und das D-A-CH-Konzept

1988 bildeten Vertreter aus Österreich (A), die Bundesrepublik Deutschland (B), die Schweiz (CH) und die DDR (D) und bildeten eine Arbeitsgruppe, die sich mit dem Themenkomplex „Landeskunde der deutschsprachigen Staaten“ befasste, ausgehend von der Defizite, die die Landeskundematerialien in Bezug auf deutschsprachigen Raum hatten.

Zu den Zielen dieses Treffen war die Ausarbeitung von Thesen zur Rolle der LK im Deutschunterricht. Die sogenannten ABCD-Thesen wurden 1990 veröffentlicht, die *allgemeinen und didaktisch-methodischen Grundsätze* sowie *Möglichkeiten der Kooperation* enthalten. (siehe Anhang: Anlage 5, S. V-VI : Die ABCD-Thesen).

Das sogenannte D-A-CH-Konzept [Deutschland (D), Österreich = Austria (A)) und Schweiz (CH)] entwickelte sich aus diesen Thesen. Das Ziel eines D-A-CH-orientierten Unterrichts ist „Methoden des selbstständigen Wissenserwerbs“ zu trainieren, sagen BIECHELE und PADROS (2003: 107). Die Auswahl und Präsentation landeskundlicher Themen setzt eine Wissenssystematik über das Zielsprachenland voraus.

Man geht nun von der Frage aus: über welches Material können die Studenten bzw. die Lehrkräfte verfügen? Welche Mittel in Bezug auf bestimmtes landeskundliches Thema im Unterricht verwendet und eingesetzt werden sollen? Die Auswahl von verwendeten Mitteln im Unterricht hängt vor allem von dem Ziel ab, das der Lehrer erreichen will oder soll, auch von ausgewählten Themen, die behandelt werden sollen, d.h. sie sollen eingesetzt werden, um die Lernenden immer mehr Informationen zu vermitteln oder zu motivieren.

Auf der Grundlage dieser visuellen, auditiven und audiovisuellen Unterrichtsmittel kann man die Einteilung von PENNING als Modell einnehmen, dazu gehören „die Rohmaterialien bzw. historische Quellen, die informations- und meinungsbetonte Materialien.“

1. Rohmaterialien bzw. historische Quellen :

1.1 Primär sprachlich

- Verfassungsartikel, Gesetzes-/Vertragstexte, Urkunde.
- Flugblätter, Manifeste, Wahlprogramme.
- Anzeigen, z.B. Wohnungsmarkt, Heiratsmarkt.

1.2 Primär bildlich

- Stadtpläne
- Reklame
- Wahlplakate, Wahlwerbespots

1.3. Primär gegenständlich

- Wahlstimmzettel, Rechnungen, Lebensmittelkarten.
- Mauerstück, Orden, Münze . . .

2. Informationsbetonte Materialien :

2.1. Lesetexte.

- Auszüge aus faktenbetonten Sachbüchern.
- Handbuchartikel.

- Zeitungsnachricht /-bericht.

2.1. Hörtexte

- Rundfunknachricht/-bericht.

2.3. Visuelle bzw. gemischte Medien

- Zeittafeln
- Tabellen, Statistiken.
- Dias, Fotos.
- Karten.
- Schaubilder /Folien.
- Fernsehnachricht /-bericht.

3. Meinungsbetonte Materialien:

3.1. Lesetexte.

- Auszüge aus kritischen Sachbüchern
- Texte von „Akteuren „: Aufzeichnungen, Erinnerungen.
- Zeitungskommentare, Leserbriefe.
- literarische Texte mit entsprechender Thematik.

3.2. Hörtexte .

- „Tondokumente“ (Rundfunkansprachen, Reden), auch als Quelle
- Interviews.
- Songs mit entsprechen der Thematik.

3.3. Visuelle bzw. gemischte Medien

- Karikaturen
- Fotos, Dias (künstlerisch gestaltet)
- TV-Gesprächsrunden, TV-Interviews.
- TV-Reportage, Feature, Dokumentation
- Spielfilme mit entsprechender Motivik. (PENNING 1995: 632)

Ausgehend von dieser Einteilung lässt man sich nun die Besonderheit der Verwendung einiger Materialien im Landeskundeunterricht darstellen:

Der Text, dieses Lernmaterial, das am häufigsten im Unterricht benutzbar ist, spielt bedeutende Rolle für die Entfaltung sprachlicher Fertigkeiten des Lernenden. Das Textmaterial muss aber zunächst echt, authentisch, der Aktualität ; dem Milieu, dem Niveau, dem Alter der Lernenden und dem Ziel des Lernens entsprechen, d. h. ein wahrheitsgemäßes Bild der gesellschaftlichen Verhältnisse im Zielsprachenland aber auch im Vergleich zu den Verhältnissen im eigenen Land geben. Die Textmaterialien schließen vielfältige Sorten ein beispielsweise: Lieder, Gedichte, Zeitungsartikel und Texte über die Kunst, wobei die Arbeit mit diesen Texten gewiss so schwer ist und bestimmte Verständnisvoraussetzungen erfordert.

Die Lernenden sollen vertraut gemacht werden, mit differenzierten Textsorten zu arbeiten, nicht nur Texte aus Büchern, aber auch Auszüge aus Zeitschriften, Zeitungen, Hörtexte usw. ERDMENGER hat andere Textsorten genannt:

Bild- und Hörmaterial, Grafiken u.ä. kombiniert werden, authentische Texte neben adaptierten stehen, Texte mit fremdem Erfahrungshorizont mit solchen bekannter Hintergründe erklärt werden, literarische mit Sachtexten abwechseln können [...]. (ERDMENGER 1996: 113)

In der Arbeit mit differenzierten Textsorten stellt sich der Lehrer der Aufgabe, nicht nur Informationen über das fremde Land und seine Kultur aber auch die Erscheinungen im eigenen Land der Lernenden zu vermitteln. ERDMENGER erklärte in diesem Zitat, dass

[...]Der Schüler mit der Fremdsprache gleichsam in eine andere Haut [schlüpfte], lernte denken und handeln nach der Art der Europäer, lernte jedoch nicht, das Andersartige zu sich selbst und seine Umwelt in Beziehung zu setzen. (ERDMENGER 1996: 114)

Diese Konstatierung macht klar, dass der LKU auch die eigene Interesse, die eigene Identität und die eigene Kultur unserer Studenten berücksichtigen soll, nicht nur Alltagssituationen im fremden Land, nicht nur die Kultur des fremden Landes, sondern auch die möglichen Konstatierungen im Land der Lernenden darstellen, um ihre Identität, ihre Kultur u.a. Erscheinungen auf deutsch zu kommunizieren bzw. auszudrücken.

Unsere Lernenden erleben nicht diese fremden Erscheinungen, sie beteiligen sich nicht an diesen Situationen, also der Einsatz von vielfältigen unserer Arbeitsmittel spielt eine wichtige Rolle zur Annäherung dieser Situationen für unsere Lernenden, beispielsweise durch Filme, Fotos, Bilder u.a., erwähnte MAIJALA als Beispiele.

Vor allem in der Unterrichtspraxis im nichtdeutschsprachigen Ausland spielen Texte, die sowohl lesbar als auch hörbar sind, eine sehr wichtige Rolle. Das Gelesene zu hören und das Gehörte mitlesen zu können, ist für das Verständnis der regionalen Varianten sehr wichtig. [...]

Der Dialektatlas auf der Webseite der Deutschen Welle (siehe www.dw-world.de) sowie ein vielseitiger Gebrauch von You Tube bieten ebenfalls die Möglichkeit, sprachliche Variation im Unterricht lebendig zu machen. (MAIJALA 2009: 451)

Die Arbeit mit dem *Lied* unter landeskundlicher Sicht ist sehr kompliziert, trotz ihrem positiven Einfluss auf die Weckung und Steigerung der Motivation und Interesse der Lernenden in der Klasse. Die Adaptierung des Liedes im Landeskundenunterricht setzt die Erkenntnis von Informationen zu folgenden Bereichen voraus, die sind nach HACKL wie folgt zugeordnet:

1) die Realien, 2) die Kulturspezifischen Konnotationen, (...), 3) der landeskundliche Stellenwert des Textes bzw. der Thematik und schließlich 4) der Kulturelle Kontext des Liedes für den Einstieg, die Auseinandersetzung mit dem Thema zur weiterführenden Text - oder Spracharbeit. (HACKL 1990: 210)

Diese Arbeitsweise, die von HACKL vorgeschlagen wird, könnte damit die Arbeit mit dem Lied erleichtern. Der Lehrer steht vor der Aufgabe, seine Lernenden zunächst die Sprache des Liedes zu erläutern, denn die meisten Lieder sind umgangssprachlich bzw. dialektisch geschrieben, dafür muss der Lehrer die Dialektfärbungen und regionale Varietäten für ihre Lernenden erklären, d.h. ein Vorwissen darüber haben. Die ausländische Lehrkraft kann aber oft diese Aufgabe nicht erfüllen, in Folge seines mangelnden Wissens in diesem Bereich.

Resümierend wird es festgestellt, dass die Arbeit mit dem Lied eine solide Beherrschung der deutschen Sprache und eine möglichst umfassende Kenntnis der regionalen Sprachvarietäten erfordert, die anhand eines langen Aufenthalts erreichbar wird.

Der Zeitungsartikel, dieses Rohmaterial verursacht auch Verstehenschwierigkeiten in Folge des spezifischen Journalistenjargons. Dieses Lernmaterial bedarf stets Vorbereitung. Beim Einsatz dieses Lernmaterials muss der Lehrer auch seinen eigenen Gesichtspunkt, seine persönliche Kompetenz zur Auswertung und Interpretation dieser Artikel deutlich äußern.

Die moderne Medienwissenschaft und -didaktik spricht nicht mehr von auditiven, visuellen und audiovisuellen *Medien* sondern vielmehr von Symbolsystemen bzw. Zeichensystemen, indem Sprache, Bilder und Zahlen als drei wichtige und unterschiedliche Systeme sind. Medienkritik und Medienkompetenz sind zwei grundlegende Richtungen, die sich aus Medientheorie, -didaktik und -praxis entwickelt und die als Hintergrund für einen adäquaten Umgang mit audiovisuellen Texten (Filme, Fernsehsendungen) betrachtet. Nach LINDHORST:

Medienkritik meint im neutralen Sinne die Fähigkeit, (audiovisuelle) Medientexte umfassend analysieren und einschätzen können, Medienkompetenz bedeutet darüber hinaus die Fähigkeit zu eigenständiger Herstellung von Medien. (LINDHORST 1999: 352)

Der Einsatz von Medien in Lehr- und Lernprozessen hat vier Zielsetzungen und damit Funktionen, die nach HALLET (2006: 143-144) wie folgt zu unterscheiden sind: Mediale Unterstützung des Lernens (Medien als wichtiges Instrument Im Unterricht), Lernmedien (die Überprüfung der Verwendung von Medien in Bezug auf ihr Lernpotenzial und ihre

Verwendbarkeit im Lernkontext), Erwerb von Medienkompetenz (der Umgang mit verschiedenartigen Medien, Computerkompetenz) und veränderte kognitive Konzepte (Medien verändern die kognitiven Strukturen der Informationsgewinnung und die Schemata).

Die Verwendung der technischen Materialien im Landeskundeunterricht übt eine wesentliche Wirkung auf die Weiterentwicklung der sprach- kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden aus. „Medien vermitteln nicht nur Inhalte. Sie definieren auch die Lehr-Lern-Situation und prägen die Lernkultur, in der Aus- und Weiterbildung sich ereignet“, sagte WEIDENMANN (1991:20). WAZEL erklärte weiter:

Die neuen Medien eröffnen aufgrund ihrer spezifischen Eigenschaften: Multimedialität, Interaktivität, Internationalität, unmittelbare weltweite Verfügbarkeit, völlig neue Horizonte für die Realisierung des landeskundlichen bzw. interkulturellen Prinzips im Sprachunterricht, zumal die bisherigen technisch bedingten Grenzen wegfallen. (WAZEL 1998:101)

Sie bieten Authentizität, Aktualität und Moderne, darunter formuliert GUTSCHOW (1974: 114): „Man verhält sich als Lehrer richtig, wenn man „methodisch vorgeht“; 2). Man unterrichtet modern, wenn man “Medien einsetzt“.

Vor allen spielen die Tonträgern und Kassetten eine wesentliche Rolle zur Entwicklung des verstehenden Hörens. Anhand der Medien wird die Lernenden stark motiviert und zur freien Äußerung mehr ermutigt, denn „[j]Je mehr der Lehrer sich mit Medien belasten, desto starker wird der Schuler [Student] lernpsychologisch entlastet“, sagte REISENER (1989: 27). Es sollte auch im Auge behalten werden, dass das Anbieten digitaler Medien im Klassenraum vorhanden ist.

Die Rolle der audiovisuellen Medien, speziell des *Fernsehens* und des Videoeinsatzes und ihre ständig zunehmende Bedeutung für die LK wird im DaF- Unterricht zur Selbstverständlichkeit. Die vorgeführten landeskundlichen Inhalte werden anschaulich vermittelt, um ein lebendiges Bild Deutschlands zu präsentieren. Wegen seinem besonderen Charakter als eines Universal- und Aktualitätenmediums übt es einen besonderen Einfluss auf politische Meinungsbildung, auf Einstellungen und Verhalten, auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen aus.

Viele interessante Informationen an den vielfältigen Formen der Fernsehsendungen können ein landeskundliches Thema im Sprachunterricht sein. Der Lehrer hat auch die Möglichkeit, das Fernsehen im Landeskundeunterricht einzusetzen, z.B. die Auswertung von aktuellen

politischen Dokumentaren, oder Dokumentarsendungen über die Dauer-Themen: (Umweltverschmutzung u.a.) denn „das Fernsehen ermöglicht die Beobachtung, Analyse und Wertung des didaktische- methodischen Geschehens und regt zu problemreichen Diskussionen an“, sagte ZOCH (1977: 166).

Entsprechende sprachliche Grundkenntnisse, eine didaktische Auswahl und eine medien- didaktische Lehrererfahrung sind die entsprechenden Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einsatz im Sprachunterricht. Die Gewinnung landeskundlicher Kenntnisse über die Organisationsstruktur und Geschichte des deutschen Fernsehens; über die fremde deutsche Kultur und die Diskussion über die Bedeutung des Fernsehens für die öffentliche Kommunikation und das Alltagsleben in Deutschland sind allgemeine Lernziele, die erfüllt werden sollten. (vgl. ESSELBORN 1995: 150 f.)

Filme und Fernsehmitschnitte können auch kulturspezifische Wahrnehmungen schulen und die interkulturelle Kommunikation auslösen. Diese Ausdrucksformen vermitteln die fremdsprachliche Kompetenz in Verbindung mit dem Kultur- und Fremdverstehen. Durch interkulturelle und kontrastive Bearbeitung wird das Fremde als fremd erfahren, die Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit und die Bereitschaft zur Toleranz entwickelt, die ethnozentrischen Sichtweisen relativiert, und Stereotypen und Vorurteilen abgebaut werden.

Auf der Grundlage der Videodidaktik werden die medienkritische Rezeption von Fernsehmitschnitten und medienkompetente Produktion von Videotexten untersucht. Video leistet einen besonderen Beitrag zur kommunikativen, lernergerichteten, effektivierenden und interessanten Gestaltung des Sprachunterrichts bzw. Landeskundeunterrichts. Als wichtiges Instrument ermöglichen Videos bzw. audiovisuelle Medien einen Wissenszuwachs. (vgl. GÜGOLD 1998: 79)

Die Didaktisierung von Videofilmen für den LKU ist ein besonderer Schritt für die Vereinfachung der Nutzung von Sendungen für den Unterricht, denn authentische Texte des Fernsehens werden im Unterricht eingesetzt, die über entsprechenden Wortschatz verfügen, den entschlüsselt werden soll.

Nach ESSELBORN (1995: 151) „[d] Die Möglichkeiten der Wiederholung, der Sequenzierung, der Auswahl wichtiger Szenen, der Trennung von Bild und Ton, der Entlastung durch das Bild, der begleitenden Beobachtungsaufgaben, der Rekonstruktion im Gruppengespräch usw.“ sind medien- didaktische Möglichkeiten unter mehrere, die die Arbeit

mit fremdsprachlichen Filmen und Videomitschnitten und die Komplexität des verwendeten Mediums im Unterricht erleichtern können.

Das *Internet* als Informations-, -Publikations-, -und Kommunikationsmedium nach BIECHELE/PADROS (2003: 120) spielt im heutigen FU eine bedeutende Rolle. Die neuen Medien spielen dabei eine ganz entscheidende Rolle. Die technologische Entwicklung, der weltweite Informationsverbund (Internet) ermöglicht uns, die Menschen überall zu erreichen. Die Entwicklung geht dabei eindeutig in Richtung Multimedia.

In folgendem Zitat von ZEUNER wird verdeutlicht, welche Bedeutung hat das Medium Internet:

Das Medium Internet nun ist wie kein anderes geeignet, interkulturelle Kommunikationsprozesse zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen zu ermöglichen und Materialien bereitzustellen, die eine vermittelte indirekte Erfahrung des Fremden ermöglichen. Das erstere geschieht bei den derzeitigen technischen Möglichkeiten überwiegend mit elektronischer Post (E-Mail), das zweite über das World Wide Web, den Teil des Internets, in dem über spezielle Computerprogramm (Browser) zugänglich (auch multimediale) Dokumente und Projekte bereitgestellt werden können. (ZEUNER 1998: 108)

Im Netz findet man attraktive Informationsquellen aus den verschiedensten Bereichen, sie sind nur einige Beispiele zu nennen: Viele Bibliotheken ermöglichen die Recherche in ihren Beständen, viele landeskundliche Materialien stehen zur Verfügung und die Informationen stehen sowohl in Textform als auch als Bilder oder Tondokumente zur Verfügung. HALLET erklärt welche Merkmale enthalten den herkömmlichen Text und den Hypertext:

[...]Während mit herkömmlichen Texten die Vorstellung von individueller Autorschaft, verbalsprachlicher Form, Abgeschlossenheit und Kohärenz verbunden ist, sind für den elektronischen Hypertext die Ko-Autorschaft, die Unabgeschlossenheit, die intertextuelle Verknüpfung mehrerer Texteinheiten, die Multimedialität und die Interaktivität kennzeichnende Merkmale. (HALLET 2006: 144)

Außer Onlinelernmittel können die Offlinelernmittel die landeskundlichen Inhalte auf CD-ROM präsentiert werden, die Abbildungen, Filmaufnahmen sowie Ton- und Textdokumente enthalten. (vgl. DÜRSCHIED 2001: 43 f.)

Das Netz könnte authentische Quellen zu ausgewählten kulturelevanten Themen anbieten. So viele Beispiele bietet das Internet im Hinblick auf E-Mail- Korrespondenz an, die im Unterricht eingesetzt werden können, z. B. das entwickelte E-Mail- Spiel Odyssee von GRÄTZ auf den Webseiten des Goethe-Instituts. Es bietet auch die Erschließung von authentischen Web-Ressourcen durch Didaktisierung für nicht didaktisch aufbereitete

Angebote, z.B. „[...]die Online-Ausgabe des Jugendmagazins *jetzt* der *Süddeutschen Zeitung*, die im Auftrag des Goethe-Instituts Inter Nations für Lernende von Deutsch als Fremdsprache aufbereitet wird.“ (BIECHELE/PADROS 2003: 127)

VORDERWÜLBECKE (1999: 476-477) hat den Versuch unternommen, die unterschiedlichen Aufgaben- und Übungsformen, die für landeskundliche Inhalte relevant sind, je nach ihrer Spezifik auf die Medien zu verteilen und eine Übersicht zu erstellen (Abb. 13).

Diese Medien sind Buch, Film/Video, PC und Internet. Die traditionellen Medien sind mit neuen elektronischen immer sinnvoll und komplementär im Unterricht eingesetzt worden.

| Lern- und Arbeitsaufgaben | Buch | Film Video | PC | Internet |
|---|------|------------|----|----------|
| Texte lesen und bearbeiten | X | | | |
| Textrekonstruktion mit Lückentexten | X | | | |
| Textrekonstruktion mit Lückentexten mit variablen Anforderungen (Zahl und Art der Lücken) | | | X | |
| Vorbereitende Aufgaben zur Strukturierung von Texten oder Handlungen | X | | | |
| Handlungsabläufe festlegen | X | | | |
| (Chrono-)logische Abfolgen (re)konstruieren | X | | | |
| (Chrono-)logische Abfolgen mit visuellen/akustischen Hilfen (re)konstruieren | | | X | |
| Chronologische erstellen durch Foto- Text- Zuordnung | X | | | |
| Dialogausschnitte Handlungsorten zuordnen | X | | | |
| Foto-"Gerüst" durch textuelle Beschreibungen ergänzen | X | | | |
| Foto-"Gerüst" durch textuelle Beschreibungen ergänzen mit Video- oder Tonhilfen | | | X | |
| Simulationen durchführen | | | X | |
| Dialogrollen übernehmen mit phonetischer Kontrolle | | | X | |
| Recherchen (z.B. für Projekte)durchführen | | | | X |
| Statistik/ Schaubild erschließen | X | | | |
| Statistik/ Schaubild mit dynamischer Veränderung erschließen | | | X | |
| Gestik- Mimik vorstellen und analysieren | | | X | |
| Kontakt mit Personen herstellen | | | | X |

Abb.13: Verteilung von Lern- und Arbeitsformen auf die Medien (VORDERWÜLBECKE 1999: 478)

Ein attraktiver LKU erfordert für die Lehrenden nicht unbedingt, dass ihre Lernenden einen Computer vor sich stehen haben. Der Einsatz der Medien dürfte nicht die Rolle des Lehrers verringern. Als Unterrichtsleiter bemüht sich nur um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten.

Die Behandlung der *Kunst* im LKU schließt die bildende Kunst (Gemälde, Zeichnungen, usw.) und Musik ein. Kunst- und Literaturdidaktik können komplementär und jede für sich zur Beantwortung neuerer Fragen in der Landeskundeforschung beitragen.

Im landeskundlich orientierten Unterricht werden kommunikative Situationen erschlossen. Texte können auch im LKU erschlossen werden, ein schöngestiger, ein publizistischer oder ein Zeitungstext. Die Vorteile der Kunstbilder im LKU sind vielfältig, die Lernenden werden befähigt, eigene Interpretationen zu äußern. Das Erschließen von einem schöngestigen Text ist mit so vielen Schwierigkeiten einbezogen. Ein Kunstwerk stellt die reale Welt durch metaphorische, übertragene Ausdrücke dar. Viele Wörter charakterisieren einen Sachverhalt und dienen zugleich als Interpretation dieses Sachverhaltes, z. B. Sturm, Drang. (vgl. BOGATYREWA 1994: 105)

Ein didaktisches Konzept für die Arbeit mit Kunstbildern wird von KREFT (1977) vorgestellt:

- Lektüre
- Ausdruck persönlicher Rezeption:
Eindrücke, Deutungen, Irritationen, Fragen
- Entwicklung von Fragen an den Text und zur Landeskundeunterricht
- Textarbeit, Landeskunde-Arbeit
- Verbindung von persönlicher Rezeption, literarischen und
landeskundlichen Ergebnissen
- Textdeutung
- Reflexion der fremden wie der eigenen Wirklichkeit. (zit. n. MUMMERT/
CHARPENTIER 1994: 174-175)

Mit Lernenden lässt sich ein Thema zur Reflexion über unterschiedliche Haltungen gegenüber dem Fremden: Faszination oder Abwehr erweitern. Auf diese Weise wird auch die Selbstreflexion (s. o. Didaktisches Konzept) einbezogen. Das übergeordnete Ziel allen Fremdsprachenlernens- Verständigung mit Partnern anderer Sprachen und Kulturen wird damit bewusst thematisiert. Ob man diese Reflexion und Themenerweiterung landeskundlicher Art vornimmt, hängt von den Interessen der Lernenden ab.

Die erste subjektive Rezeption ist Voraussetzung und Chance dafür, dass echtes Interesse an Themen entsteht, damit die geforderte Orientierung an den Lernenden realisiert wird. Der Zugang zum Kunstbild wird durch bestimmte Verfahren und eine umfassende Didaktik nach MUMMERT und CHARPENTIER erreicht:

- a) eine erste Sensibilisierung für einen Aspekt der Fremdkultur;
- b) die Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk;
- c) die Konfrontation mit Gemälden und Texten aus verschiedenen Epochen, die dasselbe Motiv behandeln. (MUMMERT/CHARPENTIER 1994: 177)

Durch den Vergleich und die Gegenüberstellung von Kunstbildern wird die erste Sensibilisierung erreicht und werden verschiedene Aspekte des Kunstwerkes entdeckt. Bei der Auseinandersetzung mit Kunstbildern und literarischen Texten werden konkrete Einblicke in die Kultur- und Kunstgeschichte des Zielsprachenlandes gewonnen. Diese intensive Beschäftigung mit dem Kunstwerk übt bestimmte Auswirkungen auf das eigene Selbstverständnis aus, indem die Lernenden sowohl die fremde als auch die eigene Welt besser kennen.

„Der Lerner muß dazu befähigt werden, das Zusammenwirken verschiedener Auffassungen zu ermitteln, die Autorposition zu bestimmen und wie sie durch die Sprache des Kunstwerkes ausgedrückt wird“, verdeutlicht BOGATYREWA (1994: 106). Anhand der Kunst kann der Lehrer das emotionale Bedürfnis seines Lernenden befriedigen, um die Möglichkeit emotionale Sprachmittel je nach bestimmter Situation zu verwenden.

Die Benutzung der *Bilder* erleichtert das Erfassen einer landeskundlichen Information. Dadurch auch können die Lernenden ihre eigenständigen Äußerungen ausdrücken. Nach MARCON:

So werden Bilder aus allen Bereichen der Alltagserfahrung (Fotos, Zeichnungen, Karikaturen usw.) im Unterricht als Illustration, als Hilfe zur Semantisierung, zum Verständnis, zur Memorierung, als Sprech Anlass und als Impuls zur Texterstellung verwendet. (MARCON 1993: 112)

Bilder erfüllen verschiedene Funktionen, die tragen Informationen, sie sind als Hilfen zur Intensivierung von Lernprozessen (zur Aktivierung von Vorwissen, als Sprech- und Schreiben Anlass, zur Wortklärung usw.) und als Enrichment (Bilder zur Einstimmung, Motivation, Belohnung und in Dekorationsfunktion). (vgl. BIECHELE 1998: 30)

WEIDENMANN plädiert für eine sorgfältige und systematische Pflege einer 'piktorialen Lernkultur', wenn er schreibt:

[N]och gibt es zu viele informierende Bilder bzw. Text/Bild/Kombinationen in Lern texts, Fachbüchern, Computerprogrammen, Videos usw., die eine Verarbeitung durch die Nutzer eher behindern als fördern. Trotz der überbordenden Angebote an Bildern sind wir von der sorgfältigen und systematischen Pflege einer 'piktorialen Lernkultur' noch weit entfernt. (WEIDENMANN 1994: 7)

Bilder und Sachtexte können die Erarbeitung eines landeskundlichen Themas im Unterricht neben literarischen Texten ergänzen, denn „Ein Bild spiegelt eine Welt, eine Kultur, und zwar des Landes, in dem das Bild entstanden ist“, erklärten MACAIRE und HOSCH (1999: 19).

Die landeskundlichen Informationen, die durch Bilder vermittelt werden, hängen von der subjektiven und objektiven Vorstellung und Zielsetzung der Person, die dieses Bild hergestellt hat. „[...] Bildsprache und Bildästhetik sind geprägt durch die Kultur“, stellen MACAIRE und HOSCH (1999: 8) fest. Der kulturelle Hintergrund und das soziale Umfeld spielen auch eine bedeutende Rolle beim Bildverstehen, denn hinter Bildern stecken auch kulturell geprägte Vorstellungen und Verhaltensweisen. Die Bilder leisten einen Beitrag zur Erweiterung und zur Differenzierung existierender Vorstellungen und vorhandenen Wissens. (vgl. MACAIRE/HOSCH 1999: 17-57)

Die können auch die sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden insbesondere beim Sprechen und Schreiben entwickeln. Anhand der Bildwahrnehmung werden auch Fähigkeiten und Strategien zum Verstehen der Erscheinungen der fremden Kultur in Auseinandersetzung mit de eigenen entwickelt.

MACAIRE und HOSCH (1999: 27) weisen darauf hin, dass der Prozess des Bildverstehens und des Textverstehens gleich sind. Beim Textverstehen wird das Unbekannte vom Bekannten erschlossen. Beim Bildverstehen „wird das (kulturell) Vertraute wahrgenommen, dann das (im positiven Fall) Fremde, wenn es nicht ignoriert oder gelehnt wird.“ Für den methodischen Ablauf einer Bildanalyse im LKU werden folgende Schritte (Bildbeschreibung, Fremdes erkennen und benennen, Hypothesen bilden, Vergleich, Suche nach der Bedeutung, Sinnverstehen, Bewertung und Stellungnahme, Differenzierung) von MACAIRE und HOSCH (1999:29) vorgeschlagen. (siehe Anhang: Anlage 6: Beispiel für den methodischen Ablauf einer Bildanalyse im Landeskundeunterricht: S. VII)

Zur Auswahl von Bildern unterscheiden MACAIRE und HOSCH (1999: 60f.) zwischen allgemeinen und spezifischen Auswahlkriterien. Die allgemeinen Auswahlkriterien umfassen die technische Qualität, den ästhetischen Genuss, den Bezug zum Interesse/zur Erfahrungswelt der Lernenden, die räumliche, zeitliche, soziale und kommunikative Offenheit der Bilder, die Detailfülle und die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden.

Zu den spezifischen Auswahlkriterien gehören das Vorwissen der Lernenden, die Authentizität der Bilder, die Aktualität, die Perspektive und Repräsentativität und die Nähe oder Ferne zur eigenen Kultur. Bilder erfüllen viele Funktionen: Bilder zur Aktivierung des Vorwissens und zur Bereitstellung einer kognitiven Struktur der Lernenden, Bilder zur Motivation /Dekoration, Bilder als Informationsträger, Bilder als Sprech- und Schreibanlass, Bilder zur Veranschaulichung, Bilder zur Gedächtnisstütze (Mnemotechnik), Bild-Text-Bezug, erwähnen MACAIRE und HOSCH (1999: 75- 92).

Zu den spezifischen landeskundlichen Bildfunktionen (siehe Anhang: Anlage 7: Bilder zur Vermittlung von Landeskunde, S. VIII. In: MACAIRE/HOSCH 1999: 99) gehören die Informationsvermittlung und die Sensibilisierung für die eigene und für die fremde Kultur.

Bei der Arbeit mit Bildern im Landeskundeunterricht sind wichtig, ein einheitliches dynamisches und flexibles Deutschlandbild zu vermitteln, vielfältige Interpretationen anhand des Einsatzes von Ergänzungsangeboten wie z.B. Texte zu ermöglichen, einen möglichen Vergleich zwischen dem Fremden und dem Eigenen zu ziehen und die Fähigkeit der Lernenden zur Differenzierung und zur Erweiterung ihrer Kenntnisse zu entwickeln. (vgl. MACAIRE/HOSCH 1999: 98)

Für den methodischen Umgang mit Bildern im Unterricht werden methodische Möglichkeiten von MACAIRE und HOSCH (1999: 109-134) vorgeschlagen, die die Möglichkeiten vor, während und nach der Bildpräsentation umfassen. Diese werden auf einem Arbeitsblatt (siehe Anhang: Anlage 8: Methodische Möglichkeiten zur Arbeit mit Bildern und Anlage 9: Leitfaden zur Bildanalyse. S. IX-X) zusammengefasst.

Vor der Bildpräsentation wird eine Vorentlastung durch ein Assoziogramm, durch einen Impuls und durch eine Wortschatzliste/Redemittelliste vorgeschlagen. *Während der Bildpräsentation* werden folgende Möglichkeiten angeboten: Bilder beschreiben – Hypothesen bilden, Bilder aufdecken – Hypothesen bilden, Text und Bild zuordnen durch direkte Zuordnung in spielerischer Form wie Domino, Bilderlotto und Memo-Spiel, durch Zuordnung landeskundlicher Bilder, durch das Bild als Vorentlastung des Textes und durch

Literarischer Text und Kunstbild vergleichen und schließlich mit Bildgeschichten arbeiten beispielsweise Sprechblasen zuordnen und ausfüllen, eine Geschichte erfinden und eine Bildgeschichte puzzeln. *Nach der Bildpräsentation* werden Hinweise auf mündliche, schriftliche Weiterarbeit und kreative Arbeitsmöglichkeiten vorgeschlagen. Zur mündlichen Weiterarbeit gehören folgende Hinweise: eine Geschichte nach Bildern fortsetzen, zeitliche Erweiterung der Geschichte, perspektivisches Erzählen, Personen bewerten und Rollenspiel. Zur schriftlichen Weiterarbeit sind (einen Brief schreiben, ein Drehbuch schreiben) mögliche Hinweise für nach der Arbeit am Bild. Kreative Arbeitsmöglichkeiten schließen folgende Möglichkeiten ein: Collagen erstellen, Wandausstellungen gestalten und Märchen/Stereotype darstellen.

Die Landeskundemappe von Inter Nationes enthält folgende Folienprogramme zur deutschen Landeskunde: „Transparente Landeskunde“ enthält 32 Folien zu 28 Themen der Landeskunde, „Übersichten“ 17 Folien mit 16 Themenbereichen, die die Informationen über die föderative Struktur der Bundesrepublik Deutschland liefern und „Klar- Sicht“ 22 verschiedene Bereiche aus dem Alltagsleben auf 23 Folien. Bei Folienprogrammen geht es um die Bild- Text- Beziehung. Repräsentative Bilder werden vermittelt, die die Abbildungen (Wiedergabe und Veranschaulichung der Wahrnehmung eines Realitätsbereichs z. B. Fotos und Strichzeichnungen) und Visualisierungen (Wirklichkeitszusammenhänge, die nicht wahrgenommen werden können z.B. Hierarchien, Flussdiagramme und Organisationsschemata) umfassen.

Der Lehrer ist verantwortlich beim Einsatz solches Programm, die jeweilige Methode, die Art der Verwendung einzelner Folien, das Sprachniveau und der kulturelle Hintergrund seiner Lernenden selbst zu bestimmen. (vgl. KOREIK/MIELKE/SCHROTH 1993: 637 f.)

DEUTSCHMANN (1982: 243) hat für die regelmäßige Aktualisierungen und Erweiterungen der Informationstexte des Materials vorgeschlagen, dass das landeskundliche Material gelocht in Ordnen herausgegeben werden sollte.

Die verschiedenen Arten von *Spielen* bieten sich auch die Möglichkeit zur Vermittlung landeskundlicher Informationen und zugleich bestimmter Kulturkenntnisse an, wobei die Lernenden nicht nur gewissen Spaß und Motivation zu finden, sondern auch gewisse Kenntnisse zu bekommen.

Für die Unterstützung von Flüssigkeit und Flexibilität des Denkens ist das Spielen sehr wertvoll beispielsweise die Spielformen wie Simulation und Videospiele. Für jedes Spiel werden Zeit und Sozialform, erforderliches Spielmaterial, Redeabsichten und Redemittel, Grammatik und Wörter angegeben.

Die Spielbeschreibung und praxisbezogene Anmerkungen erlauben eine rasche Umsetzung der Spiele und eine gute Hilfe für einen kommunikativen Unterricht. Grundlegende Aspekte des Einsatzes von Spiel im FU sind wie Thematik, Methoden, Medien, soziale, affektive und kognitive Lernziele zu berücksichtigen und auch eine Klassifizierung nach sprachlichen Lernzielen, Sprechintentionen oder Themen/Situationen. Man nennt hier als Beispiel das Simulationenmodell von GROENEWOLDS. (KOREIK 1993: 219)

Dieses Spiel ist für ein mittleres und höheres Sprachniveau bestimmt, d. b. für die Lernenden der Fremdsprachen eingesetzt werden kann. In diesem Spiel und im Rahmen der Landeskundekonzeption „Leutekunde,, sollen die Lernenden fiktive deutsche Personen aus allen Schichten und Regionen erfinden, die in unterschiedlichen Alltagssituationen aufeinandertreffen, und anhand der Gespräche zwischen Personen vielseitige Kenntnisse über die Kultur, Gesellschaft und Geschichte erworben durch Missverständnisse aufgedeckt und damit Vorurteile aufgebaut werden.

Im Rahmen eines Kulturvergleichs nach eigener Meinung können auch ausländische Personen, die die arabisch- islamische Kultur in Deutschland vertreten im Vergleich mit der deutschen Kultur und Gesellschaft erfinden. „Simulationsspiele lassen sich erfassen als konsequente Weiterentwicklung eines situativen Unterrichts, bei dem eine sehr gründlich reflektierte Lehr/Lernsituation aufgebaut wird“, sagte KOREIK (1993: 225-226).

Aus dem Dargelegten wird es als Fazit festgestellt, dass im Landeskundeunterricht muss „eine möglichst, umfassendes, konkretes und auch anschauliches Wissen über die gesellschaftliche Realität des Landes der Zielsprache“, wie FISCHER (1987: 353) formulierte, vermittelt werden. Diese umfassende Realität wird anhand bestimmter Unterrichtsmethoden und effektiver Unterrichtsmaterialien dargestellt, damit der Lernprozess stimuliert wird.

1.2.9 Überblick über die Motivation im Landeskundeunterricht

Es besteht kein Zweifel, dass die Motivation der Unterrichtsgestaltung zugrunde liegt. Die Diskussion um Motivation ist aber sich mit vielfältigen Bestimmungsbegriffen und Auffassungen konfrontiert. Dazu gehören nativistische, individualistische und mechanistische Auffassung. (vgl. REISENER 1989: 11)

Ausgehend von diesen unterschiedlichen Tendenzen wird im Sprachlernen am häufigsten sich mit extrinsisch-instrumentaler und intrinsisch-integrativer Motivation beschäftigt. Der Begriff der extrinsischen und intrinsischen Motivation wird in Anlehnung an HUNT (1965) und CAROLL (1968) verwendet „intrinsic and extrinsic Motivation:“ (vgl. APELT/KRÜCK 1981: 4)

REISENER (1989: 11) spricht über zweckbestimmte (extrinsisch - instrumentale Motivation) und selbstbestimmte (intrinsisch -integrative) Motivation. Motivation als wesentlicher Faktor im fremdsprachenspezifischen Lernprozess spielt eine bedeutende Rolle beim Erwerb einer Sprache und für den Sprachlernerfolg.

Die Termini integrative und instrumentelle Orientierung gehen auf GARDNER und LAMBERT (1972) zurück und basieren auf MOWRERS These (1950). (Zit. nach LAY 2008: 16)

Die integrative Orientierung meint, dass der Lerner einer Fremdsprache motiviert ist, weil er Interesse dafür hat und weil er sie benötigt, um sozial zurechtzukommen. Die instrumentelle Orientierung geht von äußeren Faktoren aus (der praktische Wert einer Sprache, der persönliche Vorteil). Integrative und instrumentelle Motivationsarten werden aus diesen Orientierungsformen abgeleitet. Beide Motive dienen zur Unterstützung eines erfolgreichen Sprachenlernens. DÖRNYEI (1994) spricht von anderen Motiven; intrinsische und extrinsische Motivation. Laut LAY:

Unter extrinsischer Motivation wird die Orientierung von Personen auf eine irgendwie geartete Belohnung (materieller Besitz, berufliche Karriere, gute Noten, positives Feedback etc.) verstanden, während [...] unter intrinsischer Motivation werden persönlichkeitsabhängige Faktoren wie Leistungswille, intellektuelle Herausforderung durch das Lernen fremder Sprachen oder touristische Interessen verstanden. (LAY 2008: 19)

Für die Bestimmung der extrinsischen und intrinsischen Begriffe formuliert CAROLL (1980: 5) darunter: „[...] Intrinsisch Motivierte vermögen sich ohne Außenkontrolle zu steuern und selbstgesetzte Ziele zu realisieren, während extrinsisch Motivierte von externen Anreizen (interessanter Unterricht) und Verstärken (Lob und Tadel) abhängig sind.“ Laut HALLET:

Als intrinsische Motivation gelten Dispositionen, die eine Lernender selbst positiv in das Lernen einbringt und die ihr Ziel im Lernen selbst finden (Neugier, Interesse an der Sache, Freude an Problemlösungen usw.). Als extrinsisch wird eine Motivation bezeichnet, die Lernwillen und -bereitschaft aus Faktoren außerhalb des Lernprozesses bezieht, z.B. in Gestalt einer positiven Rückmeldung, einer guten Note, der Aussicht auf eine Lehrstelle und ähnlicher Lernmotive. (HALLET 2006: 79)

Das bedeutet, die intrinsische Motivation kommt aus dem Lerner selber, hängt von seinem persönlichen Interesse für eine Sprache, von seinen Wünschen, Zielen u.a. ab, dagegen extrinsische Motivation bezieht sich auf Außenfaktoren, auf äußere Anregungen beispielsweise: Lehrer als wesentlicher Motivationsfaktor, Lehrplan, Lehrmittel, Lernbedingungen, Elternhaus (soziale, kulturelle u.a. Bedingungen). Diese Faktoren üben einen starken Einfluss auf die Motivation der Lernenden aus. „Grundsätzlich kann extrinsische in intrinsische Motivation übergehen, wenn ursprünglich externe Anreize zu lernrelevanten Haltungen und Einstellungen werden“, stellt HALLET (2006: 79) fest. Instrumentale Motivation als Aspekt der extrinsischen Motivation “[...]bezieht sich auf das erwartete materielle Ergebnis und auf soziale Anerkennung in der eigenen Sprachgemeinschaft, und integrative Motivation bezieht sich auf soziale Anerkennung innerhalb der Sprachgemeinschaft der Zielsprache“, sagte ALLWRIGHT (1980:6).

Aus dem oben angeführten Zitat wird festgestellt, dass die instrumentale Motivation sich aus der Möglichkeit und Notwendigkeit des Nutzens der Sprache zur Bedürfnisbefriedigung der Lernenden entwickelt. Integrative Motivation bezieht sich auf den Wunsch der Lernenden mit den Gegebenheiten und Erscheinungen über Zielland/Zielkultur in ihrer ganzen Ausdehnung, zu erfüllen, auf der Grundlage der “Wertschätzung der Kultur der Zielsprache, die die Motivation zu fördern könnte“ (KLAYMANN 1976, zit. nach APELT/KRÜCK 1981: 7)

Anders formuliert, wenn das Interesse und Neugier der Lernenden über andere Kulturgemeinschaft in Betracht gezogen werden, wird die Orientierung im Sprachlernen integrativ. Die extrinsischen Faktoren können aber auch unwirksam sein, deswegen ist Erziehung zur Selbstmotivation sehr erforderlich ist und dient zur Motivationsförderung im Allgemeinen, indem der Lernende „die „realistische Selbsteinschätzung,“ die „Setzung von

anspruchsvollen und realistischen Zielen“ und eine „Selbstbewertung anhand angemessener Standards“ erlernen muss“, sagte SPINATH (2006: 112-114).

Es wird festgestellt, dass eine Reihe von Faktoren oder Variablen neben den Bedürfnissen und Erwartungen der Lernenden stark auf das Motivationsgeschehen auswirken. Diese Variablen nach REISENER (1989: 12-17) schließen den Lernprozess, die Kommunikation als Leitziel im FU, Lernhilfen (Medien), Sprache und Lernorganisation ein. Die Bedürfnisse, die von Lernenden im Unterricht eingebracht werden, umfassen die Geltung jedes Lerner, Wettkampf und Vergleich zwischen den Lernenden, Spiel und Spaß beim Lernen, Zuwendungsbedürfnis (in Bezug auf Lehrer, Sitznachbarn, Kameraden, usw.) und die Abwechslung (Wechsel der Methoden, Medienwechsel, usw.).u.a., ohne zu vernachlässigen der Lehrer als bedeutsamste Motivationsfaktor, mit seiner hohen Qualifikation, seinem Wissen, Erfahrungen und seiner Persönlichkeit als Hauptperson im Lehr- und Lernprozess. Lehrkräfte sollen Offenheit und Fehlertoleranz zeigen, Anteil am Lernen nehmen, die Neugier fördern, freundlich, aufrichtig und geduldig sein und für reibungslosen Ablauf des Unterrichts sorgen.

STORCH (1999:330) spricht von drei wichtigen Merkmalen der Persönlichkeit und des Verhaltens der Unterrichtenden, die umfassen: positive Zuwendung mit einem positiven, emotional warmen Klassenklima, Einsatz und Engagement und die Fähigkeit zur Planung, zur systematischen Durchführung und zur Ordnung des Lernstoffes.

Festzuhalten bleibt, dass sich Fremdsprachenlehrende im Unterricht immer wieder als eine Art Sprachführer (oder auch wandelnde Lexika) wiederfinden, zu Reiseführern (ab und an auch zum Reisebüro) werden, für Experten der Geschichte und Politik des Zielsprachengebietes gehalten werden, je nach Zielgruppe Kenner unterschiedlicher Fachgebiete sein sollen (Wirtschaft, Ingenieurwissenschaften, Pädagogik usw.) und darüber hinaus Ratgeber in Fragen der allgemeinen Lebensführung (egal ob Ziel- oder Ausgangssprachenkultur) sein können. (MAIJALA 2009: 458)

Der heutige Typ von Lehrer, wie GROßKOPF (1993: 403) ausdrückt, ist ein verantwortlicher Projektleiter, Moderator von Gruppenprozessen, Kooperationspartner und Mitlernenden. Er sollte aber nicht als Supermann betrachtet. „Er/ sie sollte lediglich Vorhandenes aufnehmen, ihm Raum geben, Prozesse begleiten, Angebote machen und sich selbst einbringen.“ Vier Faktoren sind wichtig nach HALLET (2006: 149-150) für die interpersonalen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, die sind: der Beziehungsaspekt der Kommunikation, Involviertheit, Modellernen und Zuwendung:

Zum Beziehungsaspekt der Kommunikation wird gemeint, dass jede inhaltsbezogene Äußerung in Lehr-/Lernsituationen in Bezug auf die Beziehung der Lehrenden zu den Lernenden zu betrachten ist, „indem sie sich den Lernenden gegenüber als fachkompetent, auf

Förderung und Hilfe bedacht, als disziplinierend oder als respektlos darstellt“, sagte HALLET (2006: 149). Involviertheit bedeutet die fehlende Überzeugung von bzw. Identifikation mit Unterrichtsinhalten, kein Engagement, Frustration oder Perspektivlosigkeit von Lehrenden können negative Auswirkungen auf die Lehrer-/ Lernerbeziehungen und auf den Lernerfolg ausüben. Mit Modellernen *ist* damit gemeint, dass die Lehrenden zahlreiche Bereiche „[...] von der Gründlichkeit der Vorbereitung über die Pünktlichkeit bis hin zur Strukturierung eines Vortrags“ haben, sagte HALLET (2006: 150), die als Modell für ihre Lernenden sind. Zuwendung bedeutet folgendes: Die Lehrer-/Lernerbeziehung ist auch von positiven und freundschaftlichen über kühl- distanzierten bis hin zu abweisenden Affekten und Emotionen geprägt. Die Lehrenden müssen nicht nur die differenzierten Persönlichkeiten ihrer Lernenden mit ihren eigenen Stärken und Schwächen, Begabungen und Vorstellungen usw. kennenlernen sondern auch sie mit Respekt und Verantwortung behandeln.

Durch sein Berufsfeld baut der Lehrer Beziehungen auf, die zur Förderung der sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe und guten Lernbedingungen oder zur Bewältigung schwieriger Situationen dienen können. Dieses Berufsfeld umfasst die Eltern und Erziehungsberechtigte, das gesamte soziale Umfeld, Kolleginnen und Kollegen, die Vorgesetzten und die Leitung der Bildungseinrichtung.

HAUG hat folgenden Lernzielkatalog für Lehrende vorgeschlagen:

- Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit für eigene und fremde Gefühle
- Einsicht und Verständnis eigener und fremder Verhaltensweisen
- Einübung in Ausdrucksfähigkeit von Gefühlen, Meinungen und Wünschen
- Entwicklung und Fähigkeit zur Antizipation von Verhaltenskonsequenzen
- Fähigkeit zu angemessenem Feedback
- Entfaltung von Spontaneität und Kreativität
- Abbau von Hemmungen und Unsicherheit
- Entfaltung von bisher brachliegenden Talenten und Potentialen
- Steigerung der Erlebnisfähigkeit des eigenen Körpers
- besser kommunizieren lernen
- mit Konflikten umgehen lernen
- *restalishing of contact with ones emotional ans physical self (LAKIN)*
- neue Möglichekeiten von Kommunikation und Verhaltensweisen kennenlernen
- in neue unbewusste Bereiche des „Selbst“ vordringen
- „push-the -limits-experiences“ erleben (LAKIN)
- Förderung taktiler, haptischer, olfaktorischer, gustatorischer, auditiver, thermischer und propriozeptiver Erfahrungen (MEYER)
- Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen und Verhältnisse
- Wahrnehmung und Einsicht in Inter- und Intragruppenprozesse
- Fähigkeit zur Analyse von gesellschaftsstrukturellen Zusammenhängen
- *Einsichten in soziale und politische Abhängigkeiten gewinnen usw. (HAUG 1985: 139ff.)*

Andere Variablen können auch das Motivationsgeschehen negativ oder positiv beeinflussen, die sind laut REISENER (1989:17): „Einstellungen, Einfühlungsfähigkeit, Anspruchsniveau, Gewissenhaftigkeit, Emotionalität, Reflexionsvermögen, Neigungen, Neugier, Erkenntnisse, Einsichten, Überzeugungen, Erfahrungen und Engagement sind einige davon.“

STORCH unterscheidet drei Faktoren, die die Lernmotivation beeinflussen:

1. die allgemeinen Rahmenbedingungen, d.h. der politische und soziokulturelle Rahmen, innerhalb dessen der Unterricht stattfindet. Gesellschaftliche Einstellungen und (Vor-)Urteile gegenüber dem Zielsprachlichen Land, Einstellungen und Verhalten im Elternhaus usw.;
2. individuelle Persönlichkeitsfaktoren des Lernenden, d.h. längerfristig wirksame Dispositionen (Erfahrungen, Interessen, Motive) und kurzfristig in der Lernsituation wirksame Intentionen (momentane Absichten, Bedürfnisse);
3. Faktoren der Lernsituation, vor allem die Lehrerin/ der Lehrer, der Lernstoff und die Unterrichtsgestaltung. (STORCH 1999: 327)

In Bezug auf die Lernsituation beeinflussen Unterrichts-, Lehrer- und Gruppenfaktoren die Lernmotivation. Interesse, Erwartung und Zufriedenheit im Zusammenhang mit Curriculum, Unterrichtsmaterialien und Lehrmethoden kennzeichnen den unterrichtlichen Aspekt. (vgl. STORCH 1999: 330-335)

Zusammenfassend wird es festgestellt, dass es um eine Zusammensetzung von soziokulturellen, personalen, interpersonalen und kontextuellen Einzelfaktoren eines schwer systematisierenden Faktorenbündels geht. Motivation entsteht in Zusammenspiel eines ganzen Bündels von Einflüssen und Faktoren, die nach HALLET (2006: 78-80) wie folgt sind: Bedeutsamkeit und Relevanz der Inhalte (die Lerninhalte als entscheidende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen), Lernzusammenhang (das Herstellen des Bezugs zum Vorwissen und zu vorangehenden Lernprozessen), Passung (Problemlösung und erfolgreiche Bearbeitung zwischen erreichbarer Entfernung und Anstrengung), Lernunterstützung (Das Bereitstellen von zusätzlichen Unterstützungsangeboten), Individualität (Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der Lernenden) und soziales Klima und Lernatmosphäre (das Vorherrschen einer positiven Einstellung zum Lernen, zur Leistung und zum Lernerfolg). SEEL schematisiert solches Faktorenbündel wie folgt:

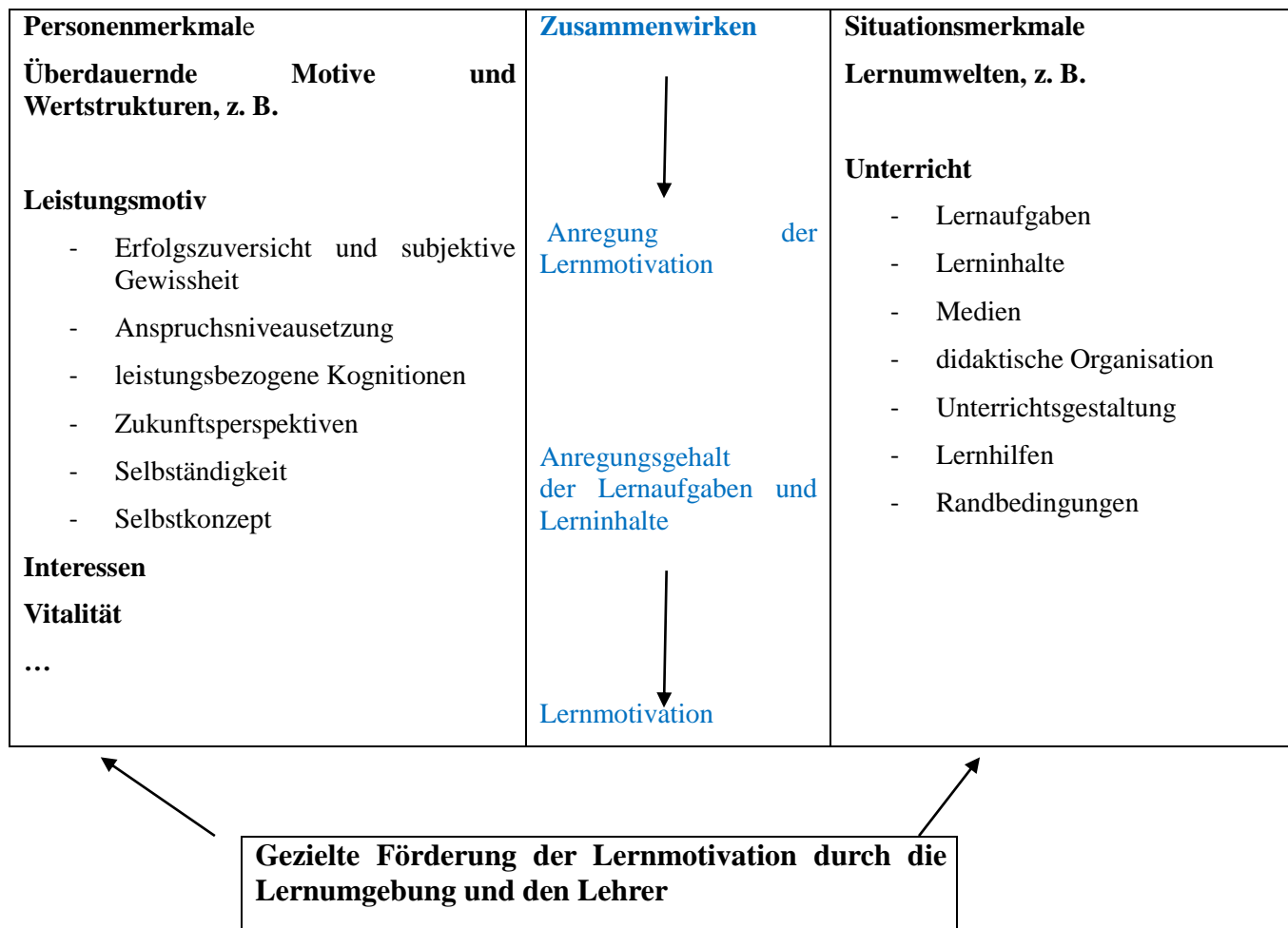


Abb. 14: Einflussgrößen der Lernmotivation nach SEEL (2006: 274)

LK als Teilgebiet im FU spielt darunter eine bedeutende Rolle, zur Anhebung der Motivation der Lernenden, mit dem übergeordneten Ziel, ethnozentrische Einsichten abzubauen. PIEPHO behauptete folgendes:

Landeskunde in Fremdsprachen hat immer auch eine affektive Bedeutung und Wirkung. Attitüden sind eine stabile Variable in der Sprachlernpsychologie. Durch ausgewählte und sorgfältig gestufte Darbietung landeskundlicher Informationen sollen ethnozentrische, "magische" Wert - und Normenkonzepte aufgelöst und positive Einstellungen zu Zielsprache und Zielkultur ausgelöst werden. (PIEPHO 1978: 292-293)

Diese positiven Haltungen gegenüber Zielland und Zielkultur leisten den Beitrag zur Verbesserung und Förderung der Motivation und Leistung der Lernenden, d.h. landeskundliche Kenntnisse dienen zur Anhebung der instrumentalen als auch der integrativen Motivation der Lernenden. Das Lehren und Unterrichten ist immer in Bezug auf Erziehungsziele zu realisieren.

Dieses erzieherische Feld bezieht sich auf den Unterricht selbst, indem die Entwicklung und das Trainieren bestimmter Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen im Unterricht als Forderung zu betrachten sind. Das Erlernen und das Trainieren der Lernhaltungen sind so wichtig wie die Unterrichtsinhalte und lebensweltliche Orientierungen der Lernenden, indem es eine Vielfalt von Weltanschauungen und Wertvorstellungen gibt, die aus der Pluralisierung der Welt- und Wertorientierungen (verschiedenen kulturelle Prägungen in der Gesellschaft), aus gewandeltem Verständnis familiärer Sozialisation (unterschiedliche Familienmodelle), aus Pluralisierung der Lebens- und Erziehungsstile (Elternrolle), aus der Globalisierung (im ökonomischen und kulturellen Bereich), aus der Mediatisierung (durch Internet und Satellitentechnik) und aus der Individualisierung (das Individuum baut einen individuellen Werte- und Orientierungssystem auf) sich ergeben. (vgl. HALLET 2006: 153 f.)

Dabei wird die Frage aufgeworfen, welches sind diese Motivierungstechniken im Hinblick auf die LK, die damit die instrumentale und integrative Motivation zu steigern?

Zur Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse verwendet der Lehrer im Vordergrund die vorhandenen Motivierungstechniken, die die Texte sind, als wesentliches Mittel zur Entwicklung und Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden. Die Texte stellen einen umfassenden Überblick über die Erscheinungen des Ziellandes dar.

Der Lehrer stellt sich der Aufgabe, infolge von Vielfalt der Inhalte, bestimmte Inhalte, Themen je nach Alter, Ziele und Sprachbeherrschungsgrad seiner Lernenden auszuwählen. Er muss selektiv sein, an Interesse und Gegebenheiten des Ziellandes und Zielkultur anknüpfen, zugleich auch auf Interesse seiner Lernenden sich beziehen, die stimulierend und motivierend wirken und damit günstige Möglichkeit haben, Vergleiche zwischen eigenen und fremden Phänomene zu ziehen, die zum Abbau von Stereotypen und Vorurteilen führen.

Diese wechselseitigen Informationen dienen zur Vermeidung der unerwarteten Gegenüberstellung mit den anderen gesellschaftlichen kulturellen, geistigen u.a. Normen bzw. Kulturkonflikte. Die ausgewählten Texte müssen auch die Gefühle der Lernenden ansprechen, durch Lieder, Gedichte u.a., die ihre Motivation zum Lernen steigern können.

Man unterstrich auch hier die Notwendigkeit der Medien bei der Aneignung landeskundlicher Kenntnisse, die der Klarheit, Bereicherung und Intensivierung der landeskundlichen Kenntnisse anbieten, und damit die Motivation der Lernenden erhöht wird.

Als Fazit wäre zu resümieren, es besteht Übereinstimmung darin, dass nicht nur der Lehrer selbst, der auf die Steigerung der Motivation seines Lernenden wirkt, sondern auch vielseitige Voraussetzungen, die in Wirkungszusammenhang stehen, und damit eine lebhafteste, behagliche und offene Atmosphäre bei der Aneignung landeskundlicher Kenntnisse in der Klasse zu schaffen, sowie ein erfolgreiches Lernen anzustreben.

Man lässt sich zustimmen, wenn REISENER (1989: 11) festgestellt hat: "Motivation kann kein Synonym für allen alles leicht gemacht sein".

1.3 Die Textarbeit im DaF- Unterricht

Über Texte werden fremde Sprachen erworben. Texte transportieren die fremde Kultur. Auf der Grundlage der Entwicklungsschritte in Nachbarwissenschaften wie Linguistik, Literaturwissenschaft, Psychologie, Kognitionswissenschaften und Sprachdidaktik sind vielfältige Erkenntnisse wie Textualität, Textsorten und Textfunktionen anhand Textlinguistik, aktive Rolle des Lesers im Rezeptionsprozess eines Textes und die Modellen der Textverarbeitung mittels der Analysen der menschlichen Sprachverarbeitung über die Rolle von Texten im FU theoretisch und praktisch geliefert.

Es wird zunächst versucht, einen relevanten Textbegriff und die Textauffassungen von DE BEAUGRANDE und DRESSLER (1981) darzustellen. Im Rahmen der Textproduktion und Textinterpretation werden das Modell der Wissenssysteme von HEINEMANN und VIEHWEGER (1991) und das prozedurale Textmodell von DE BEAUGRANDE und DRESSLER vorgestellt. Im Hinblick auf Textanalyse werden die wichtigen Arten der thematischen Entfaltung nach BRINKER (1988) vorgestellt. Ergänzend wird auf das Problem der Textklassifizierung eingegangen.

1.3.1 Begriffliche Klärungen

Ich beginne mit einigen begrifflichen Klärungen, nämlich zur Textlinguistik, zum Text, zur Textsorte und zum Verstehen als Prozess.

1.3.1.1 Zur Textlinguistik

Drei Hauptphasen prägen die Geschichte der Textlinguistik aus, die sind: der transphrastische, der kommunikativ-pragmatische und der kognitivistische Ansatz.

Die Textlinguistik ist eine junge Teildisziplin der Linguistik, die sich seit Ende der 60er Jahre entwickelt hat, und die vielfältig und heterogen ist. Sie hat sich auf „die Konstituenten, Strukturen und Erzeugungsbedingungen von Sätzen“ (WERLICH 1975: 2) konzentriert. HARTMANN gehört zu den Begründern der Textlinguistik. WEINRICH (1967: 109) war der erste, der den Terminus „Textlinguistik“ benutzt hat. WEINRICH (1976) hat diesen Teilbereich „Textlinguistik“ (TL) genannt. HARTMANN (1964, 1968, 1971) hat programmatisch künftige Perspektiven und Aufgaben der TL vorgestellt.

Die Satzgrammatik wird zu einer Textgrammatik erweitert, d. h. die Texte werden als Verkettungen von Sätzen angesehen. Die ersten größeren Arbeiten waren von HARWEG (1968). KALLMEYER/MEYER-HERMANN haben folgende Definition für Textlinguistik (TL) vorgestellt:

Textlinguistik soll – in einer ersten Näherung – als diejenige linguistische Disziplin charakterisiert werden, deren Gegenstandsbereich „Texte“, genauer „Textvorkommen“ natürlicher Sprache sind, und deren Aufgabe darin besteht, die allen Textvorkommen gemeinsam invarianten Merkmale, d. h. die „Textualität“ zu beschreiben [...]. (KALLMEYER/MEYER-HERMANN 1980: 242)

Der Terminus „Textwissenschaft“ hat sich in das Grenzgebiet zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft entwickelt. Anschließend wird es festgestellt,

dass ein Text nicht allein durch interne linguistische Merkmale zu definieren ist, sondern von in erster Linie von der umgebenden Kommunikationssituation und durch kulturell und sozial bedingte Konventionen bestimmt wird. So kann ein Satz (oder sogar nur ein Wort) einen Text darstellen, (...). (BOECKEL 1986: 24)

1.3.1.2 Zum Textbegriff

Aufgrund der Komplexität des Textbegriffs gibt es vielfältige Definitionen und mannigfaltige Textauffassungen. Angesichts der großen Anzahl von Textdefinitionen bzw. Textdefinitionsversuchen ist eine umfassende Gegenstandsbestimmung des Textes sehr schwierig. Diese Darstellungen werden nicht als neuere Phänomene gesehen, sie sind vielmehr eine Art Systematisierung dieser Erscheinungen im Rahmen der Textlinguistik.

Der Textbegriff ist vielfältig und widersprüchlich definiert:

[...] er wird definiert als ein übersprachlicher Zeichenkomplex, als Mittel der Kommunikation, als eine sprachliche und kommunikative Handlung, als Ausschnitt eines gesellschaftlichen Diskurses, als Produkt sozialen Handelns, als kognitives Konstrukt oder als Mittel der Wissenskonstitution. (KLEMM 2002: 17)

In Bezug auf den Kontext von Texten sind Texte „[...] als nur ein Faktor unter anderen im umfassenden Bereich menschlichen Handelns und kommunikativer Prozess anzusiedeln sind.“ (WERLICH 1975: 13)

Die sprachliche Kommunikation ist gesprochen oder geschrieben zu realisieren. In beiden Äußerungen gibt es textliche und nicht-textliche Äußerungen. Nicht-textliche Äußerungen sind „sprachliche Äußerungen, die durch Beliebigkeit in der Abfolge sprachlicher Einheiten (hier: Sätze) in einer beliebigen zeitlichen und /oder räumlichen Ausdehnung gekennzeichnet sind.“ (WERLICH 1975:16)

Textliche Äußerungen sind „[...] alle jene sprachlichen Äußerungen auf, die durch (sich überlagernde Schichten von) *Kohärenz* und *Kompletion* in der Abfolge ihrer sprachlichen Einheiten gekennzeichnet sind.“ (WERLICH 1975: 17)

Die Formen des Handelns sind unterschiedlich, kommunikatives Handeln, sprachlich und /oder nicht-sprachlich realisierbares Handeln oder nur sprachlich realisierbares Handeln. Der Text ist als Mittel sprachlichen Handelns zu verstehen. Textvorkommen sind nach Texttypen und ihren zugordneten Textformen und Textformvarianten zu klassifizieren. WERLICH hat den Versuch unternommen, ein texttypologisches Modell vorzustellen, indem er Texte unter textgrammatischer Fragestellung untersucht hat.

Aus der Sicht der sprachlichen Kommunikation zählen Texte in differenzierter Kommunikation, Nicht-Texte haben sehr begrenzte kommunikative Wirkungen. Für die öffentlichen Bereiche sind schriftliche Texte mehr bedeutend als mündliche. Fiktionale und nicht-fiktionale Texte sind nach WERLICH (ebd. 18-21) die großen Textgruppen.

Die Texttypen sind nach WERLICH (ebd.:38) fünf: Deskription, Narration, Exposition, Argumentation und Instruktion. Der Text wird auch durch texttypische Konstituenten und textformspezifische Konstituenten gekennzeichnet. WERLICH (ebd.: 70) hat alle Manifestationen der fünf Texttypen in zwei große Gruppen eingeteilt: die der subjektiven und die der objektiven Textformen. Subjektive Narration ist z. B. ein Allgemeinbegriff. Die narrativen Textformvorkommen sind wie Anekdote, Märchen, Kriminalgeschichte, Biographie, Novelle und Roman.

WERLICH (ebd.: 71) hat im einen Kreisdiagramm für das gesamte Feld der Textformen dargestellt. (s. Anhang, Anlage 10, S. XI) Diese Auffassung von Text umfasst mündliche und schriftliche Texte. Aufgrund verschiedener Kommunikationszusammenhänge unterscheidet sich der mündliche Sprachgebrauch vom schriftlichen. In dieser vorliegenden Arbeit stehen schriftliche Texte im Mittelpunkt.

Mit HARTMANN (1964) kann man „mit 'Text' [...] alles bezeichnen, was an Sprache so vorkommt, daß es Sprache in kommunikativer oder wie immer sozialer, d. h. partnerbezogener Form ist.“ (Zit. nach THÜMMEL 1978: 118) HARTMANN (1971: 10f.) hat den Text als „das originäre sprachliche Zeichen“ definiert.

Nach HARWEGs Auffassung (1968/1979: 141ff.) gibt es eine Unzahl von Texten, die nicht nebeneinander, sondern nacheinander existieren. Laut HARWEG (1968: 148): „Ein Text ist ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten.“ Sein Textbegriff umfasst auch mündliche Satzfolgen. Nach HARWEG (2001: 23) können die Sätze eines Textes durch bestimmte Ausdrücke miteinander verkettet sein. Der Text wird auch nach vielen Linguisten als eine Folge von Sprechakten aufgefasst. Er wird als „eine hierarchisch strukturierte Abfolge von Sprechhandlungen definiert, von denen eine die übrigen dominiert.“ (ebd.: 35) Die Sprechaktinterpretation des Textes ist nach HARWEG (ebd.: 36) sich vielmehr zu der Einordnung des Textes in einem bestimmten Texttyp geeignet.

Texte sind mündliche und schriftliche Manifestationen/ Vorkommensweisen der Sprachverwendung in der natürlichen Kommunikation (Text als Kategorie der Sprachtätigkeit), die Laute, Wörter, Sätze, Satzgruppen und die Mittel ihrer Verflechtung als ihre Bestandteile enthalten (HARTMANN 1971: 10) (Text als eine Kategorie des Sprachsystems). Texte sind stets auf ein Thema bezogen und stellen eine kommunikative Funktionseinheit dar. Als solche werden Texte partner- und situationsabhängig konzipiert. In der Regel stellt der Text eine kohärente Folge von Sätzen dar (jedoch ist die Kohärenz nicht allein auf sprachliche Mittel zurückzuführen (vgl. SANDIG 1973:19)) und weist bestimmte invariante Strukturen auf. Diese sind abhängig von Absicht und Zweck der Äußerung, die ihr erst „Sinn“ bzw. Funktionsfähigkeit geben. (HARTMANN 1971: 18). (HELLMICH/KARBE 1983: 206)

DRESSLER (1972: 1) formulierte: „Ein Text ist eine abgeschlossene sprachliche Äußerung.“ Nach GÜLICH/RAIBLE (1977:47): „Ein Text [ist]ein komplexes sprachliches Zeichen, das nach den Regeln des Sprachsystems (Langue)gebildet ist. Textextern gesehen wäre ein Text [...]gleichbedeutend mit ‚Kommunikationsakt‘.“

NUSSBAUMER (1991: 33) definierte den Textbegriff wie folgt: „ich verstehe im folgenden unter Text immer eine monologische geschriebene sprachliche Äußerung von mehreren Sätzen Länge, wobei die Sätze untereinander einen- noch zu spezifizierenden-Zusammenhang haben.“ HEINEMANN und VIEHWEGER (1991: 126) hatten einer anderen Meinung nach:

Unter Texten werden Ergebnisse sprachlicher Tätigkeiten sozial handelnder Menschen verstanden, durch die in Abhängigkeit von der kognitiven Bewertung der Handlungsbeteiligten wie auch des Handlungskontextes vom Textproduzenten Wissen unterschiedlicher Art aktualisiert wurde, das sich in Texten in spezifischer Weise manifestiert. [...]Der dynamischen Textauffassung folgend, wird davon ausgegangen, daß Texte keine Bedeutung, keine Funktion an sich haben, sondern immer nur relativ zu Interaktionskontexten sowie zu den Handlungsbeteiligten, die Texte produzieren und rezipieren. (HEINEMANN/VIEHWEGER 1991: 126)

Nach SCHRÖDER (1993: 198) wird der Begriff Text verwendet „für die Gesamtheit aller kommunikativen Äußerungen [...], die in einer kommunikativen Situation untereinander kohärent [...] (sind, Z.W.), ein untrennbar Ganzes bilden und im komplexen Zusammenspiel eine kommunikative Funktion signalisieren. „

Nach BRINKER (2001: 17): „Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.“

Nach DUDEN 10 (2002: 887) ist der Text: „a) [schriftlich fixierte] im Wortlaut festgelegte, inhaltlich zusammenhängende Folge von Aussagen, [...]“

Aus dem Lexikon BUßMANN wird der Text wie folgt definiert:

Text [lat. *textus* > Gewebe<, >Text<].

(1) Vortheoretische Bezeichnung einer formal begrenzten, schriftlichen Äußerung, die mehr als einen Satz umfasst, z. B. Er wird vom Redetext ab („Text als Dokument“, NÖTH [2000]).

(2) Als Grundbegriff → der Textlinguistik bezeichnet T. eine monologische, im prototypischen Fall schriftlich fixierte sprachliche Einheit, die insgesamt als sinnvolle kommunikative Handlung intendiert oder rezipiert wird.

Der linguistische T.-Begriff umfasst in einem weiteren Sinne zwar auch mündliche Äußerungen.“ In der Anfangsphase der Textlinguistik war die Einheit „Text“ grammatisch (HARWEG 1968) begründet. Heute spricht man von dem „Zusammenwirken pragmatischer, semantisch-kognitiver und grammatischer Merkmale, das den intertextuellen Bezug auf eine Textsorte herstellt. Demnach sind T. bestimmt durch (a) eine situationsspezifische, auf einen Rezipienten gerichtete Intention, die in einer komplexen Handlungsstruktur auf den Illokutionen der einzelnen Äußerungen aufbaut (...) (b) eine gegliedert, thematisch verknüpfte Menge von Propositionen bzw. Äußerungsbedeutungen, die insgesamt eine leitende „Textfrage“ ... beantworten und meist in einem dominanten Textthema zusammengefasst werden können, und (c) eine satzübergreifende sprachliche Form, in der Handlungen und Inhalte ausgedrückt, sequenziert und aufeinander bezogen werden. Dabei entsteht ein kognitiv-kommunikativer Sinnzusammenhang, die Kohärenz des Textes, die normalerweise in den formalen Mitteln der Kohäsion (z. B. Konjunktionen, Proformen) zum Ausdruck kommt und als konstitutive Eigenschaft von Texten zu gelten hat.

(3) Als Terminus der Semiotik (vgl. NÖTH [2000: 391]) umfasst Text nicht nur alle Formen mündlichen Sprechens, sondern auch nonverbale Ausdrucksmittel wie Gestik, Mimik oder Bilder sowie im weiteren Sinn jede Ausprägung eines semiotischen Systems, z. B. Filme, Happenings oder Zeremonien. (BUßMANN 2002: 683)

Nach ERNST (2004: 173): „Text ist etwas tatsächlich Geäußertes, also ein Element der parole. So muss letztlich jede sprachliche Äußerung als Text aufgefasst werden, auch wenn sie nur aus einem Satz, einem Wort oder gar einem Laut (wie au) besteht.“

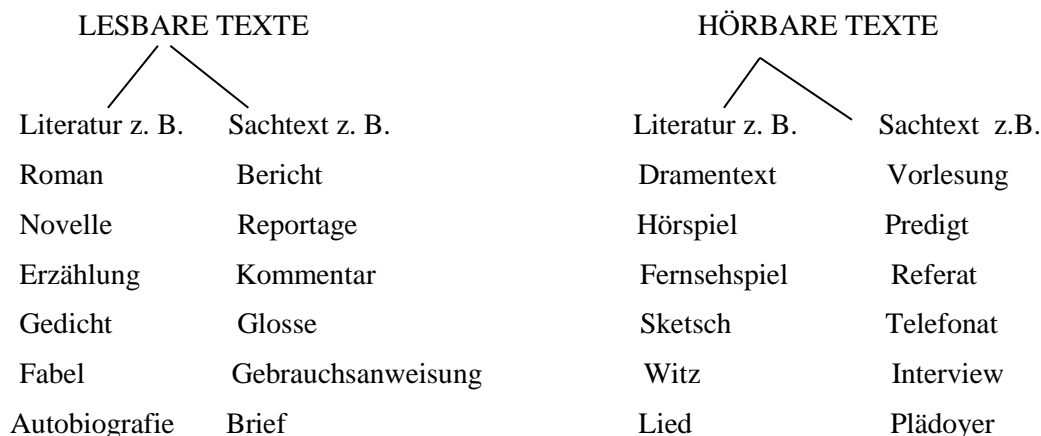
BRINKER (2005:17) definiert den Text wie folgt: „Der Terminus „Text“ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.“

Nach SANDIG (2006: 307): „Texte sind Mittel sprachlichen Handelns, Interagierens.“ Texte erfüllen verschiedene kommunikative Funktionen. Ausgehend von diesen unterschiedlichen Textfunktionen sind somit unterschiedliche Textsorten zu ordnen.

Ausgehend von linguistischen Definitionen besteht der Text aus der kleineren Einheit (Satz), die miteinander in einem semantischen Zusammenhang steht. Die Vielzahl der Definitionen verdeutlicht die Schwierigkeiten bei der Textdefinition. Anhand Prototypentheorie ist der Text als prototypische Kategorie zu verstehen.

Der Lernende begegnet in ihrem privaten Leben verschiedene Arten von Texten. Beim Lernen einer Sprache werden die geschriebenen Texte (kontinuierliche Texte), wie z. B. literarische Texte, Argumentationen oder Kommentaren, auch die nicht-kontinuierlichen Texte wie z. B. bildhafte Darstellungen wie Diagramme, Bilder, Karten, Tabellen oder Graphiken bearbeitet. Diese PISA-Textbestimmung hat sehr weit den Textbegriff definiert. (BUSCH/STENSCHKE 2007: 228)

An einen Leser oder mehrere wendet sich das geschriebene sprachliche Gebilde, wird aber das hörbare sprachliche Gebilde vom Hörer wahrgenommen. Der Text wird von einem Verfasser ausgehend von einer Absicht oder mehreren geschrieben. Das richtige Verstehen eines gesprochenen Textes verlangt richtige Aussprache und Betonung. Man unterscheidet zwischen lesbaren und hörbaren Texten. Folgende Übersicht nach (o. V. 2005: 324) veranschaulicht einige Beispiele für beide Arten:



1.3.1.3 Textualitätskriterien

Eine genauere Definition des Textbegriffs ist mit Hilfe verschiedener Textualitätskriterien von DE BEAUGRANDE und DRESSLER in der Lage, Text von Nicht-Text zu unterscheiden. Die Autoren gehen auf folgende Kriterien ein, die sind: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität.

Es wird der Versuch unternommen, näher zu beschreiben, was Kohärenz und Kohäsion bedeuten. Kohärenz ist in Bezug auf einen konzeptuellen Zusammenhang und „bezeichnet den Bedeutungszusammenhang, der in sprachlichen Zeichen realisiert wird, um ihn jemand anderem verständlich zu machen. [...] Kohäsion bezeichnet also die Reflexion von Kohärenz in den sprachlichen Mittel.“ (BOECKEL 1986: 26)

Kohäsion ist der strukturell-grammatische Zusammenhang des Sprachgewebes namens Text. Anhand Vertextungsmittel ist die syntaktische und semantische Vertextungsstruktur an der Textoberfläche nachvollziehbar. Neben Pro-Formen werden andere wichtige Verkettungsmittel wie z. B. Rekurrenz, Substitution, Ellipse und explizite meta-kommunikative Verknüpfung. Ein weiteres Textualitätskriterium ist die Kohärenz, die der inhaltlich-thematische Zusammenhang eines Textes bedeutet. Der Text enthält Wissen, das durch das Thema strukturiert wird. Das Textthema ist nach BRINKER (2001: 56): „die größtmögliche Kurzfassung eines Textinhalts.“ Ein weiteres Kriterium ist die Textfunktionalität, „die im Text erkennbare Kommunikationsabsicht des Textautors“ bedeutet. „Sie soll vom Rezipienten (Hörer bzw. Leser) erkannt werden.“ (BUSCH/STENSCHKE 2007: 236)

BRINKER (1979: 7) unterscheidet zwischen einer grammatischen, einer thematischen und einer pragmatischen Explikation des Kohärenzbegriffs. Diese Unterscheidung wird im Folgenden dargestellt:

Die grammatische Explikation des Kohärenzbegriffs besteht in einer systematischen Beschreibung der syntaktisch-semantischen Beziehungen zwischen Sätzen bzw. zwischen sprachlichen Einheiten in aufeinanderfolgenden Sätzen. (BRINKER : 7)

Die lexiko-grammatische Ebene untersucht die Kohäsionsmittel anhand folgender Kategorien: Referenz, Ellipse, Konnexion und lexikalische Kohäsion. Die thematische Ebene untersucht die inhaltliche Gliederung „einmal unter Bezug auf die Makrostruktur und die Rekonstruktion von Fragen, zum anderen die Zuordnung zu einem bestimmten Texttyp mit einer dominanten Textfunktion..“ (BRINKER 2001: 69)

Die Textcharakteristika im Hinblick auf die außersprachlichen Größen Sinnkonstanz, Horizont, Situation, Kontext und Script werden auf der pragmatischen Ebene betrachtet. Alle diese Ebenen mit ihren unterschiedlichen Aspekten leisten einen wichtigen Beitrag zur Textkonstitution. SOWINSKI hat die Kriterien im folgenden Zitat zusammengefasst:

1. *Kohäsion* als Verbindung der Worte in der Textoberfläche, 2. *Kohärenz* als vorwiegend semantischer Textzusammenhang (der ‚Textwelt‘), [...], 3. *Intentionalität* als Ausdruck der Textabsicht. 4. *Akzeptabilität* als Einstellung des Rezipienten, der die vorliegenden Sprachäußerungen als Text anerkennt, 5. *Informativität* als Kennzeichen der Neuigkeit und Unerwartetheit eines Textes [...], 6. *Situationalität* als Situations-angemessenheit des Textes, 7. *Intertextualität* als Ausdruck der Abhängigkeit von anderen Texten. (SOWINSKI 1983: 53f.)

Andere Beschreibungsdimensionen werden in dieser Tabelle nach ADAMZIK zusammengefasst:

| Grundunter-scheidung | Dressler 1972 | Brinker 1985/2001 | (Morris) | Heinemann 2000 | Beaugrande/Dressler 1981 |
|----------------------|---|---|-----------|-----------------------|-----------------------------------|
| textintern | Textgrammatik -semantik -thematik | Textstruktur Grammatisch thematisch | Syntax | formal-grammatisch | Kohäsion |
| | | | Semantik | inhaltlich-thematisch | Kohärenz Informativität |
| textextern | Textpragmatik | | Pragmatik | Funktional | Intentionalität Akzeptabilität |
| | | | | Situativ | Situationalität |
| | | | | | Intertextualität |

Abb. 15: Kataloge von Beschreibungsdimensionen (ADAMZIK 2004: 55).

ADAMZIK (2004: 58f.) hat ein Ordnungsraster für Dimensionen der Textbeschreibung zugrundegelegt, indem es den folgenden Fragen zuordnet: ‚Was‘ (Thema), ‚Wozu‘ (Funktion), ‚Wie‘ (sprachliche Gestalt) und ‚In welchem Kontext‘ (Situation). Die Dimensionen hat sie im folgenden Schema dargestellt: „Die Doppelpfeile symbolisieren die (Kohärenz-) Beziehungen zwischen den Dimensionen“ erläuterte ADAMZIK.

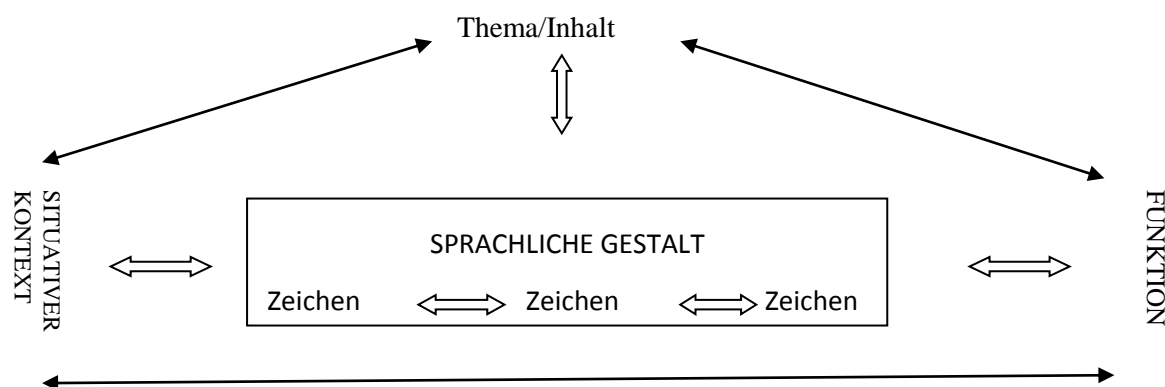


Abb. 16: Dimensionen der Textbeschreibung nach ADAMZIK (2004: 59)

Im folgenden Zitat wird deutlich in der Textlinguistik den Textbegriff anhand Textualitätskriterien erklärt:

Text: eine schriftsprachliche, kommunikative Einheit, deren Elemente – in aller Regel sind die Sätze – inhaltlich-thematisch (Kohärenz) und strukturell-grammatisch (Kohäsion) miteinander verknüpft sind. Texte weisen eine spezifische kommunikative Funktion auf und können in einem sortentypischen und intertextuellen Zusammenhang zu anderen Texten stehen. Texte können entlang folgender Merkmale beschrieben werden: Sprachlichkeit, Schriftlichkeit, Kohäsion, Kohärenz, Funktionalität und Sortenhaftigkeit. (BUSCH/STENSCHKE 2007: 229)

Prozeduraler Ansatz von DE BEAUGRANDE und DRESSLER (1981) ist ein Modell der Textproduktion und Textrezeption, das die Phasen: Planung, Ideation (Ideenfindung), Entwicklung und grammatische Synthese enthält. Diese „Phasen der Verarbeitungsdominanz“ wie von BEAUGRANDE und DRESSLER (1981: 41) genannt werden, sind „mentale Entscheidungs- und Auswahloperationen bei der Produktion und Rezeption.“ (FIX/POETHE/YOS 2003: 19)

Die Typologisierung von Wissenssystem ist die Grundlage des Wissensmodells von HEINEMANN und VIEHWEGER (1991). Dieses Wissen umfasst nach den Autoren das sprachliche Wissen, das enzyklopädische Wissen, Interaktionswissen, Wissen über allgemeine

kommunikative Normen, metakommunikatives Wissen und Wissen über globale Textstrukturen.

Bei der thematischen Entfaltung BRINKER (1988) geht es um die thematisch-semantische Struktur, in der das Textthema als inhaltlicher Kern eines Textes und Träger seiner kommunikativen Funktion, zum Gesamtinhalt des Textes entfaltet wird. Nach BRINKERs Vorschlag wird die thematische Struktur von Textexemplaren analysiert. (vgl. BUßMANN 2002: 697- 698, FIX/POETHE/YOS 2003: 22 f.)

Die Themenentfaltung vollzieht sich durch Verknüpfung von Teilinhalten, darunter formulierte BRINKER:

Die Entfaltung des Themas zum Gesamtinhalt des Textes kann als Verknüpfung bzw. Kombination relationaler, logisch-semantisch definierter Kategorien beschrieben werden, welche die internen Beziehungen der in den einzelnen Textteilen (Überschrift, Abschnitten, Sätzen usw.) ausgedrückten Teilinhalte bzw. Teilthemen zum thematischen Kern des Textes (dem Textthema) angeben (z. B. Spezifizierung, Begründung usw.). (BRINKER 1988: 56)

Die Themenentfaltung ist ein wichtiges Kriterium der Texttypologie zu betrachten. BRINKER unterscheidet vier Grundformen der Themenentfaltung, die sind: die deskriptive (beschreibende), narrative (erzählende), explikative (erklärende) und argumentative (begründete). Der Text ist eine schriftsprachliche Einheit. Der schriftliche und sprachliche Sprachgebrauch des Textbegriffs hatte in der Textlinguistik immer noch kontroverse Meinungen. Text und Gespräch werden anhand Text- und Gesprächslinguistik differenziert. Das mündliche Gespräch ist nicht mehr unter den Begriff des Textes subsummiert.

1.3.1.4 Zur Intertextualität

Texte können auch in einer intertextuellen Verbindung zu anderen Texten stehen. Intertextualität bedeutet nach BUSCH/STENSCHKE (2007: 240): „eine Texteigenschaft, die in der Menge und Art der Verbindungen zwischen Texten besteht.“ KRISTEVA (1967) hat den Begriff Intertextualität in die Literaturwissenschaft eingebracht, danach wird er sich auf andere Wissenschaftsdisziplinen verbreitet. Die Textlinguisten sind aber über den begrifflichen Inhalt Intertextualität und ihre Verwendungsweise nicht einig. Auf dem Gebiet der Textlinguistik haben BEAUGRANDE und DRESSLER (1981: 188 ff.) den Begriff Intertextualität als eins der Kriterien der Textualität benutzt. Sie unterscheiden zwischen der typologischen und der referentiellen Intertextualität. Die typologische Intertextualität ist „ganz allgemein, für die Entwicklung von TEXTSORTEN als Klassen von Texten mit

typischen Mustern von Eigenschaften verantwortlich.“ (BEAUGRANDE/DRESSLER 1981: 13) Die referentielle Intertextualität ist „dagegen der direkte Bezug des konkreten Textes auf einen anderen Text.“ (BRALSKA 2008: 439) KRAUSE hat die intertextuellen Beziehungen in zwei Klassen: die allgemeinen/potentiellen und die speziellen/aktuellen Beziehungen eingeteilt. Er hat die zweite Gruppe nach der Art der Beziehung, in welcher die Texte zueinander stehen, weiter eingeteilt. Er unterscheidet folgende Typen der Intertextualität: deiktische, transformierende, inkorporierende, translatorische und kooperative. Er hat die konkreten Bezüge zwischen Textexemplaren gegeben. (siehe unten Abb. 17)

| Formen der Intertextualität | | Beispiel |
|--|--|---|
| Allgemeine Intertextualität (beruht auf der Rekurrenz von Textexemplaren, die als typisch anerkannt sind) | | Textsorten |
| Spezielle Intertextualität | Deiktische Intertextualität (=hinweisende) Der Textproduzent greift aus einem Vorgängertext etwas, z. B. einen Begriff, ein Wort oder eine Wortfolge, auf und integriert es in einen anderen Text oder verweist darauf. | punktuell, explizites Verweisen, Zitieren, Referieren, z. B. ein wissenschaftliches Zitat. |
| | Kooperative Intertextualität Sie besteht zwischen vollständigen Textexemplaren als Repräsentanten von Textsorten. Auf den Vortext wird mit Hilfe einer kooperativen Textsorte geantwortet. Die Beziehung zwischen Vor- und Nachtext, bzw. deren Autoren, kann durchaus konfliktreich sein. | Briefwechsel, Buch/Artikel → Rezension, Werbeprospekt → Bestellung, → Nachricht Dementi |
| | Transformierende Intertextualität Ein Vorgängertext wird in einen oder mehrere neue Texte umgeformt. | mit Textsortenänderung Erzählung → Bericht, stenographisches Protokoll → Ergebnisprotokoll, Artikel → Zusammenfassung |
| | | ohne Textsortenänderung Textkürzung, Textüberarbeitung, Textentschärfung (z. B. für Kinder- und Jugendliche), Zensur |
| | Inkorporierende Intertextualität Hierbei geht es um Textteile, bei denen zu fragen ist, ob sie bereits eigenständige Texte darstellen oder ob sie nur als Bestandteil anderer Texte existieren. | Fußnoten, Definition als Textelement, Literaturverzeichnis, Abstract als Bestandteil eines Artikels, Personenbeschreibung als Element eines Steckbriefes. |
| Translatorische Intertextualität | Übersetzungen von Texten | |

Abb. 17: Typen der Intertextualität nach KRAUSE (2000: 63ff.).

In folgender Übersicht hat ADAMZIK (2004: 99) versucht, die Typologie von GENETTE (1982) und die neueste Fassung der Einteilung von KRAUSE (2000c) nebeneinanderzustellen:

| Genette 1982 Transtextualität | Krause 2000c Intertextualität | | Erläuterungen/Beispiele | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------|--|--|
| | | | Genette | Krause |
| Architextualité | allgemeine (potentielle) | | types de discours, modes d'énonciations ; genres littéraires | Textsorten |
| Intertextualité | deiktische referentielle (auch:) | spezielle (aktuelle) | citation, plagiat, allusion | Punktuelles Verweisen, Zitieren, Referieren |
| Metatextualité | transformierende | | commentaire, critique | Nacherzählung, Adaptation, Vorleseungsschrift, Zusammenfassung |
| Hypertextualité | | | parodie, travestissement, pastiche | |
| Paratextualité | inkorporierende | | titre, préface, notes, illustrations, brouillon | Fußnoten, Vita in Laudation, Literaturverzeichnis |
| | translatorische kooperative | | | Übersetzen Briefwechsel, Dementi, Rezension |

Abb. 18: Die Zusammenstellung von der Typologie von GENETTE und der Einteilung von KRAUSE nach ADAMZIK (2004: 99)

Resümierend lässt sich feststellen, dass der Gegenstand der Textlinguistik Texte sind, die als Grundeinheiten sprachlicher Kommunikation zu verstehen werden.

1.3.2 Text und Stil

Der Text wird auch unter stilistischem Aspekt analysiert. Die Frage nach dem Stil ist immer von großer Bedeutung. Es werden an dieser Stelle nicht die wichtigen theoretischen Grundlagen der Stiluntersuchung vorgestellt, es wird vielmehr ganz kurz einen Überblick

über Stiluntersuchung geben. Es gibt auch zahlreiche Stildefinitionen. Trotzdem sind drei Hauptaspekte bei der Gegenstandbestimmung zu betrachten: der semantische Aspekt, der formale und der psychologische Aspekt. (vgl. BURGER/PRANTAUER/PROJEKTGRUPPE ZAMS 1979: 9 ff.) Der semantische Aspekt untersucht stilistische Synonyme. Er ist auch der Zusammenhang zwischen Stil und Semantik zu betrachten. Die formale Analyse untersucht die formalen Qualitäten der Rede. Als Stilkriterien können Wortart (Verb, Substantiv, Adjektiv) und syntaktische Mittel (Parataxe, Hypotaxe, Kurzer oder langer Satz) sein. Der psychologische Aspekt nimmt in Betracht den Zusammenhang zwischen Sprache und menschliches Bewusstsein.

Die Stilelemente sind alle sprachlichen Mittel, die stilistisch relevant werden können. Die Auswahl der Stilelemente ist subjektiv und hängt von vielen Bedingungen ab. Die formale und die funktionale Seite sind zwei Seiten bei der Betrachtung der Beziehungen zwischen den Stilelementen untereinander (Stilzüge) zu berücksichtigen. Stiltypen sind Stil des öffentlichen Verkehrs, der Wissenschaft, der Publizistik und Presse, des Alltagsverkehrs und der schönen Literatur zu unterscheiden. Der Text wird stilistisch anhand Analysestufe und Synthesestufe untersucht. Die Analysestufe umfasst das Erfassen des Redeganzes, der Stilelemente (lexische, grammatische, phonetische Elemente) und der Stilzüge. Synthesestufe beschreibt den Stil. (ebd.: 13-15)

1.3.3 Zur Textsorte

Ein anderes Gebiet der Textlinguistik sind Textsorten. Der Text repräsentiert eine bestimmte Textsorte. Zum Textsortenkonzept in der Linguistik lässt sich feststellen, dass „Textsorten als Abstraktion über eine Menge von Textexemplaren aufzufassen“ (GANSEL/GANSEL o. J.: 52) sind. Textsorte bedeutet nach BUSCH/STENSCHKE (2007: 239) „eine Menge von Textexemplaren mit prototypischen Gemeinsamkeiten in der Textgestaltung, -funktionalität und Sprachstruktur.“

Nach SANDIG und BUSSMANN sind die Textsorten und Textmustern für dieselbe Sache verwendet aber nicht gleichgesetzt. Die prototypischen Gemeinsamkeiten umfassen das Layout oder die äußere Textgestalt; die charakteristische Struktur; spezifische Formulierungsmuster; inhaltlich-thematische Aspekte; situative Bedingungen (Kommunikationskontext und Medium) und kommunikative Funktionen. Geschäftsbrief,

Kochrezept, Zeitungsnachricht, Werbeplakat, Überweisungsformular, Telefonbuch u. a. sind einige prototypischen Textsorten, die ADAMZIK in eine Liste von rund 4000 Textsortenbenennungen vorgegeben hat. (vgl. BUSCH/STENSCHKE 2007: 239)

Im Rahmen des Aspektes der Prototypik von Textsorten ist die prototypentheoretische Ebene als Basisebene zu charakterisieren. Textsorten werden in einem komplexen Merkmalbündel differenziert, das zur Beschreibung von Textsorten in Mehrebenen-Modellen dient. HEINEMANN/HEINEMANN (2002: 144) nennen folgende Merkmale Funktionalität, Situativität, Thematizität und Formulierungsadäquatheit. Textsorte wird aber häufig mit der Bezeichnung Textmuster gleichgesetzt, was im Folgenden von FIX beschrieben wird:

Textmuster sind Schnittpunkte von Wissensbeständen verschiedenster Art (z. B. Welt-, Handlungs-, Norm-, Sprach-, Stil- und Kulturwissen), das in ihnen textsortenspezifisch aufgehoben ist. Indem man ein Textmuster kennt, weiß man also schon viel über die Textsorte und hat Vorgaben für die Herstellung von Textexemplaren. (FIX 1991: 34)

Textsorten werden auch im Rahmen einer hierarchischen Textklassifikation in systematischen Kategorien differenziert, indem die unteren Kategorien in oberen enthalten sind, was in dieser Abbildung nach GANSEL, CH. (Hierarchische Textklassifikation. Zit. Nach GANSEL, C/GANSEL, CH. (o. J.: 53) dargestellt wird:

| | |
|-------------------------|--|
| Systematische Kategorie | Textsortenlinguistik |
| Klasse | Textklasse: Medientexte |
| Ordnung | Textordnung: Journalistische Texte (Nicht-Kernbereich) |
| Familie | Textfamilie: Anzeigentexte |
| Gattung | Textsorte: Heiratsanzeige, Bekanntschaftsanzeige |
| Art | Textsortenvariante: Agentur-Heiratsanzeige |

Abb. 19: Hierarchische Textklassifikation (GANSEL, CH. 2006: 221)

Der Kommunikationsbereich spielt darin eine wesentliche Rolle. In Anlehnung an BRINKER (2000b: XX) werden die Textsorten adäquat in folgenden Kommunikationsbereichen (Alltag, Massenmedien, Verwaltung, Wirtschaft und Handel, Rechtswesen und Justiz, Religion und Kirche, Schule, Hochschule und Wissenschaft, Medizin und Gesundheit, Sport, Politik, Militärwesen) klassifiziert.

Im Vergleich zu Funktionalstilistik werden die Kommunikationsbereiche nach ADAMZIK (2004: 73) und in Anlehnung an BRINKER et al. (2001) wie folgt zugeordnet bzw. unterschieden: Die Funktionalstilistik umfasst die öffentliche Rede, Wissenschaft, Presse und

Publizistik, Alltag und Literatur. Als Schrifttexte zählt man Verwaltung; Wirtschaft und Handel; Rechtswesen und Justiz; religiöser und kirchlicher Bereich; Schule; Medizin und Gesundheit; Sport; politische Institutionen; Militärwesen (die zur öffentlichen Rede nach Funktionalstilistik gehören), Hochschule und Wissenschaft (zur Wissenschaft), Massenmedien (zur Presse und Publizistik) und Alltag (zum Alltag) auf. Zu Gesprächen gehören Ämter und Behörden; Wirtschaft; Rechtswesen; Kirche; Schule, Hochschule und Ausbildung; Medizin; politische Institutionen (das Ganze gehört zur öffentlichen Rede), Massenmedien (Presse und Publizistik) und Alltag (zum Alltag). Literatur wird nach dieser Unterscheidung nicht als eigenständiger Kommunikationsbereich gefasst.

Der textlinguistische Begriff „Kommunikationsbereich“ wird anhand der Systemtheorie von LUHMANN (1988: 16) weiter differenziert. Er unterscheidet Organismen, soziale Systeme (wie Personen kommunizieren) und psychische Systeme (ihre Denkweise, Wahrnehmung und Gefühle). Interaktionen, Organisationen und Gesellschaften gehören zu den sozialen Systemen. Funktional ausdifferenzierte soziale Teilsysteme wie Religion, Recht, Erziehung, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst und Massenmedien gehören zur Gesellschaft als soziales System.

Interaktionssysteme sind nach KRAUSE (2005: 35) die Intimbeziehungen wie Liebe, Familie, Gerichtsverhandlung, wissenschaftliches Kolloquium oder Projektteam. Organisationssysteme sind was unter Institution wie Gericht, Schule Universität zu verstehen ist. Die untere Abbildung von GANSEL/GANSEL verdeutlicht die Einordnung von Textsorten auf der Grundlage der sozialen Systeme.

| System | Textsorte |
|--|---------------------------------------|
| Interaktionssystem Liebe | Liebesbrief |
| Interaktionssystem Familie | Privatbrief, Dankbrief, Küchenzettel |
| Interaktionssystem Seminar | Seminarprotokoll |
| Organisationssystem Schule | Stundenplan |
| <i>funktional ausdifferenzierte gesellschaftliche Teilsystem</i> | |
| Massenmedien | Bericht, Meldung, Kommentar, Horoskop |
| Religion | Bibel |

Abb. 20: Soziale Systeme und Textsorten (GANSEL/GANSEL o. Jahr: 58)

Die systemtheoretischen Begriffe „Anschlusskommunikation“ und „strukturelle Kopplung“ bieten eine weitere Einordnung von Textsorten. Anschlusskommunikation bedeutet, „dass soziale Systeme immer anschlussfähig operieren müssen, das bedeutet, dass soziale Systeme

aufhören müssten zu existieren, wenn sie nicht kommunizieren. Kommunikation hat weitere Kommunikation zur Folge, [...]“ (GANSEL/GANSEL o. J.: 59)

Strukturelle Kopplung ist nach LUHMANN (1996: 117ff.) dauerhafte Beziehungen zwischen sozialen Systemen, z. B. Massenmedien sind an das Wirtschaftssystem oder das politische System oder das Kunstsystem gekoppelt.

Die Systemtheorie trägt also zur Differenzierung von Textsorten bei. Dazu gehören die Kerntextsorten, die als Interaktion, Organisation oder funktional ausdifferenziertes soziales Teilsystem beschrieben werden wie z. B. Medientextsorte: Bericht; die Textsorten der Anschlusskommunikation beispielsweise „Beziehung psychisches System und Mediensystem: Leserbrief“ und die Textsorten der strukturellen Kopplung z.B. „zwischen dem Interaktionssystem Familie und der Institution Schule: Einladung zum Elternsprechtag. „ (Zitierte Beispiele nach GANSEL/GANSEL o. J.: 59 f.)

Texte werden in Gruppen eingeteilt bzw. klassifiziert. Es gibt verschiedene Versuche, die diesen Begriff und verwandte Begriffe präziser definiert haben. In der Anfangsphase der Textlinguistik wurden Ausdrücke wie Textklassen, -typen, -sorten noch ohne klare und präzise Unterscheidung nebeneinander benutzt. Textsorte als Bezeichnung wurde erst besonders von GÜLICH/RAIBLE 1972 verwendet. Aus dem Lexikon BUßMANN wird Texttypologie wie folgt definiert:

Bezeichnet in der Forschung zur Texttypologie ganz unterschiedliche Textklassen. Bevorzugt wird er als systematischer Begriff auf höherer Abstraktionsebene den Textsorten gegenübergestellt. Während die alltagssprachlichen Textsortenkonzepte heterogene Merkmale haben, beruht ein Texttyp auf einem einheitlichen Kriterium, z. B. einem Aspekt der Textkonstellation oder der Textfunktion. Je nach Klassifikationsbasis ergeben sich Funktionstypen (Informationstext, Kontakttext), unterschiedliche Situationstypen (Gespräch, Brief), Stiltypen u.a. Auf eine ähnliche texttypologische Differenzierung zielen die Termini Textklasse und kommunikationsform=Situationstyp. Nicht nur Textsorte sondern auch Textklasse von Texttyp unterschieden, bietet sich neutrale Beziehung für eine unspezifische Textmenge an. (BUßMANN 2002: 693)

SANDIG hat 18 Textsorten vorgeschlagen, mit Hilfe von 20 Unterscheidungsoppositionen hat sie die Textsorten differenziert. Saubere Texttypologien können nur auf Texteigenschaften angewendet werden, formulierte ADAMZIK (2008: 153).

Die Texte haben sehr viele Eigenschaften. Typologien als Beschreibungswerkzeug betreffen die Texteigenschaften. Die Texte werden auch nach dem Kommunikationsbereich sortiert. Nach ISENBERG (1978) standen zwei Kriterien im Vordergrund bei der Charakterisierung

von Texten und Textsorten, die Textfunktion und Themenentfaltungstypen bzw. Vertextungsmuster sind.

BRINKER (2005: Kap. 3.5.) hat vier Typen Narration, Deskription, Argumentation und Explikation vorgestellt. Er hat auch Texte entsprechend ihrer Grundfunktion und in Bezug auf die Sprechakttheorie von SEARLE in fünf Typen eingeteilt, die sind: mit Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt- oder Deklarationsfunktion. Die beiden Typologien werden nebeneinander eingesetzt:

| Texttyp | Dominanter kontextueller Fokus |
|------------------|--|
| 1. Deskription | Auf faktische Phänomene im räumlichen Kontext gerichtet |
| 2. Narration | Auf faktische und/oder konzeptionelle Phänomene im zeitlichen Kontext gerichtet |
| 3. Exposition | Auf Analyse und/oder Synthese der Elemente eines konzeptionellen Phänomens gerichtet |
| 4. Argumentation | Auf Beziehungen zwischen konzeptionellen Phänomenen gerichtet |
| 5. Instruktion | Auf zukünftiges Verhalten des Textproduzenten oder Textrezipienten gerichtet |

Abb. 21: Die Grundfunktionen von BRINKER in Bezug auf die Sprechakttheorie von SEARLE (vgl. WACHTEL 1986: 32, zit. nach SCHRADER 1995: 234)

Was Thementypen anbetrifft, hat ADAMZIK (2008: 165) die Themen entsprechend dem behandelten Objekt eingeteilt, die sind: Statische Objekte (Gegenstände, Lebewesen, Zustände/Situationen), dynamische Objekte (= Ereignisse: Vorgänge und Handlungen) und kognitive Objekte (Begriffe/Kategorien, Thesen, Theorien). Diese Thementypen könnten möglicherweise zu Themenentfaltungstypen gesetzt werden: statische Objekte: Deskription, dynamische: Narration und kognitive: Argumentation.

ADAMZIK versteht diese Typologie als Beschreibungswerkzeug und hat die Aspekte der Textbeschreibung von verschiedenen Linguisten in folgender Tabelle zusammengefasst: (s. u. Abb. 22: Texteigenschaften/Aspekte der Textbeschreibung. ADAMZIK 2008: 165)

| Grundunterscheidung | Dressler ² 1973 | Brinker 1985/ ⁶ 2005 | (Morris) | Heinemann 2000c ⁷ | Adamzik 2004 |
|---------------------|----------------------------|---------------------------------|-----------|------------------------------|-----------------------|
| textintern | Textgrammatik | Textstruktur grammatisch | Syntax | formal-grammatisch | (sprachliche) Gestalt |
| | -semantik -thematik | thematisch | Semantik | inhaltlich-thematisch | Thema/Inhalt |
| textextern | Textpragmatik | Textfunktion | Pragmatik | funktional | Funktion |
| | | | | situativ | situativer Kontext |

Abb. 22: Texteigenschaften/Aspekte der Textbeschreibung. (ADAMZIK 2008: 165)

Eine andere Grobsortierung wird nach ADAMZIKs Vorschlag (2008:168) das lexikalische Material betrachtet, die in folgenden Gruppen eingeteilt wird: EINZELSPRACHSPEZIFISCH: dazu gehören die Funktionswörter sowie die Allerweltswörtern; TEXTSORTENSPEZIFISCH; THEMENSPEZIFISCH und NICHT ERWARTBAR.

Im Rahmen der Zeitungstextsorte unterscheidet man zwischen informierenden, kommentierenden und unterhaltenden Texten. Solche Texte können auch im Unterricht eingesetzt werden.

Zur informierenden Textsorten gehören beispielsweise: *Die Nachricht* informiert täglich den Leser /Hörer sachlich, übersichtlich und umfassend über aktuelle Neuigkeiten. *Der Bericht* ist eine bearbeitete Nachricht, der aber aufgelockert als die Nachricht, es wird direkt über Personen des Geschehens geredet. *Die Reportage* ist eine nähere Beschreibung der Ereignisse. Die ist eine objektive Darstellung aber auch enthält persönliche Kommentierung des Autors. *Im Leserbrief* werden die Informationen eines bereits veröffentlichten Beitrags von Zeitungslesern zustimmend oder ablehnend kritisiert. *In den Werbetexten* wird die Information durch die Kombination von Bild und Text vermittelt. Der Text ergänzt die Information, die in Form von Bild, Sprache und/oder Musik verpackt ist. Ausführliche Werbetexte vermitteln umfangreiche Informationen, die zur Überzeugung des Interessenten dienen. In der Illustriertenwerbung spielt der Slogan eine bedeutende Rolle. Dieser kurze Werbespruch wird leicht im Gedächtnis des Lesers eingepägt, damit er seine Aufmerksamkeit und sein Interesse erweckt wird. Zuletzt wird der Leser dadurch aufgefordert, dieses Produkt zu kaufen.

Die kommentierenden Textsorten sind: *Der Kommentar* informiert über ein aktuelles Tagesereignis und bewertet subjektiv durch einen sachlichen Ton. Der Kommentator gibt seine subjektive Bewertung anhand seiner fachlichen Kompetenz. Der Leser kritisiert diese Meinung und bildet sich seine eigene. *Die Glosse* befasst sich mit Tagesthema durch eine witzige und pointierte Darstellung.

Die unterhaltenden Textsorten umfassen: *Das Essay* ist eine kurze literarische oder wissenschaftliche Abhandlung, das hohe sprachliche und inhaltliche Niveau erfordert und *das Feuilleton*. Es ist eine Sparte in der Zeitung, die über kulturelle Ereignisse informiert. Es war früher als Extrablatt der Zeitung und wurde es in die Zeitung integriert. Es ist eine literarische Textsorte, die unterhaltsame Betrachtungen oder kurze Geschichten enthielt.

Zu guter Letzt muss man noch einmal betonen, dass die Textsortenproblematik als umstrittene Frage zu betrachten ist.

1.3.3.1 Zur Textsortenklassifizierung

Bei der Textsortenklassifikation zieht man in Betracht die Unterscheidung zwischen gesprochenen und geschriebenen Formen der Kommunikation (Kommunikationsart) und Textsorten; zwischen textexternen (Textvoraussetzungen und Bedingungsfaktoren) und textinternen (sprachliche Realisierungen von Sprecherintentionen) Klassifikationskriterien; und die Grobdifferenzierung nach der Textfunktion und nach der Themenbehandlung. Textsortenklassifikation ist zuerst eine Sprechaktklassifikation (Sprechakte des Beschreibens, des Bewertens und des Aufforderns). (vgl. MUHR 1985: 34 f.)

Die Textsortendifferenzierung ist auch zwischen fiktionalen/literarischen und nicht-fiktionalen Texten zu verdeutlichen. (vgl. ADAMZIK 2008: 153)

Die Textklassifikation sieht dreistufig nach MUHR wie folgt aus:

1. *Ebene* Kriterien der Kommunikation
 - 1.1 Kommunikationsform mündlich – schriftlich
 - 1.2 Kommunikationsrichtung dialogisch – monologisch

2. *Ebene* Handlungsebene – Grundlegende Textsorten
 - 2.1 Dominierende Illokution Beschreiben – Bewerten – Auffordern

| | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 2.2 Referenzrichtung | auf Welt bezogen – auf Text bezogen |
| 2.3 Temporaler Ablauf Ablauf | mit temporalem Ablauf – ohne temp. |
| 2.4 Primärer Vorkommensbereich | nicht institutionell – institutionell |
| 2.5 Wahrheitsanspruch d. Proposition | gegeben – nicht gegeben |
| 2.6 Menge der Propositionen | gering – umfangreich |

3. Ebene Kommunikationsvoraussetzungen

- 3.1 Textproduzent hervorgehoben
- 3.2 Adressat hervorgehoben
- 3.3 Inhalt /Thema hervorgehoben
- 3.4 Situation hervorgehoben
- 3.5 Kanal hervorgehoben
- 3.6 Besondere Illokution hervorgehoben
- 3.7 Besondere Perlokution hervorgehoben. (MUHR 1985: 39f.)

Die Klassifizierung nach dem Textthema

Das Thema als Aspekt hat eine gewichtige Bedeutung in der Textlinguistik. Texte behandeln eines oder mehrere Themen. Das Thema hat eine spezielle Funktion im Text. Es gibt eine Variationsfülle von Themadefinitionen und keine allgemein akzeptierte Definition. Jede spezielle Definition geht von einem ganz bestimmten Texttyp aus. Diese Definitionen sind nicht verallgemeinerbar und auf andere Texttypen anwendbar. Das Thema ist mit Bezug auf Texteigenschaften zu definieren. (vgl. LÖTSCHER 1987: 76 ff.)

LÖTSCHER (ebd.: 299- 300) hat folgenden Definitionsvorschlag unterbreitet, indem das Thema sich mit der Textfunktion bezieht. Das Thema wird als „mangelhaftes Objekt, dessen Mangel im Text behoben werden soll“ definiert. LÖTSCHER formulierte darunter:

Die Vielfältigkeit der Texttypen und die damit zusammenhängenden Variationen eines dazu passenden speziellen Themabegriffs lassen sich im Rahmen dieser Definition mit der These erfassen, daß Themen sehr verschiedene Typen von Objekten mit sehr verschiedenartigen Mängeln sein können, die auf sehr verschiedene Art mit Hilfe eines Textes behoben werden können. (LÖTSCHER 1987:300)

BRINKER (2005: 55ff.) definiert das Thema als „Grund- oder Leitgedanken eines Textes“, „Kern des Textinhalts“, „die größtmögliche Kurzfassung des Textinhalts.“ BRINKER differenziert vier Arten der Themenentfaltung, die sind deskriptive, explikative, argumentative und narrative Themenentfaltung. Drei wichtige Schritte (der Themenanalytische Dreischritt) dienen zur Themenanalyse werden im folgenden Zitat nach BRINKER zusammengefasst:

Schritt 1: Analyse von Schlüsselwörtern und ihrer Wiederaufnahme

Schritt 2: Analyse der Themenhierarchie durch

- a) Auflistung der Teilthemen (Paraphrasieren, Auslassen, Verallgemeinern)
- b) Bestimmung des dominanten Textthemas

Schritt 3: Analyse der thematischen Entfaltung

- a) deskriptive Themenentfaltung (Beschreiben von Gegenständen, Sachverhalten oder Vorgängen)
- b) argumentativ (Begründen einer These oder Aussage)
- c) explikativ (Erklären eines Sachverhaltes/ Vorganges)
- d) narrativ (erzählerische Themenentfaltung). (BRINKER 2001: 56)

Die Analyse von Schlüsselwörtern im ersten Schritt wird aufgrund unseres Weltwissens und ihrer Position in der Überschrift. Im zweiten Schritt werden die Teilthemen durch Paraphrasieren, Auslassen und Verallgemeinern aufgelistet. Der kommunikative Zweck des Textes dient zur Bestimmung des Hauptthemas des Textes. Im dritten Schritt wird die thematische Entfaltung des Textes analysiert, indem es in einem Text mehrere Entfaltungsmuster gibt und oft eines dominiert.

Für die Analyse einer argumentativen Themenentfaltung haben TOULMIN (1975) und BAYER (1999) ein Frageschema vorgegeben. Die explikativ-erklärende Themenentfaltung ist nicht leicht von der deskriptiven abzugrenzen. Nur der Kommunikationszweck könnte zum Abgrenzen zwischen allen diesen Formen dienen und hilft bei der Entscheidung für eine Form, was deutlich diese Tabelle nach BUSCH/STENSCHKE zeigt:

| Art der Themenentfaltung | Kommunikativer Zweck |
|---------------------------------|--|
| deskriptiv=darstellend | Etwas wird mit Worten nachgebildet, damit sich der Leser vom Beschriebenen ein Bild machen kann. |
| argumentativ= begründend | Eine These oder Schlussfolgerung wird begründet oder belegt, meist mit dem Ziel, dass sich der Leser dieser These oder Behauptung anschließt, sich davon überzeugen lässt. |
| explikativ= erklärend | Etwas wird so dargelegt oder deutlich gemacht, dass der Leser den Zusammenhang versteht. |

Abb. 23: Die Themenentfaltung in Bezug auf kommunikativen Zweck.

(BUSCH/STENSCHKE 2007: 236)

Die Klassifizierung nach der Textfunktion

MUHR (1985: 28f.) unterscheidet zwei Funktionen von Texten im Sprachunterricht, die sind:
 1. Der Text ist repräsentativ-darstellend, er hat eine Repräsentationsfunktion und 2. Er ist repräsentativ-direktiv, er ist Mittel zur Wissensdarstellung und zur Handlungsanleitung.

Nach BÜHLER (zit. nach KELLER/HAFNER 1995: 13-14) hat die sprachliche Äußerung drei Funktionen: Ausdruck, Appell und Darstellung. Die vorherrschende Sprachfunktion bestimmt die Textsorte.

BÜHLER hat auch die Sprachfunktionen in Bezug auf drei Instanzen zugeordnet: Sender (Sprecher)= Ausdruck, Botschaft = Darstellung, Empfänger (Hörer oder Rezipient) = Appell. JAKOBSON (zit. nach KELLER/HAFNER 1995: 14) ergänzt diese Funktionen um zwei weitere Funktionen und gliedert die Appellfunktion in zwei Teilsprachfunktionen, sie sind: Emotive (Ausdruck), Konative (Appell), Referentielle (Darstellung), Phatische (Appell), Metalinguistische (neu) und Poetische (neu) Sprachfunktion.

Laut BRINKER:

Der Terminus „Textfunktion“ bezeichnet die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d. h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten (Autors). Es handelt sich also um die Absicht des EMITTENTEN, die der Rezipient erkennen soll, sozusagen um die Anweisung (Instruktion) des Emittenten an den REZIPIENTEN, als was dieser den Text insgesamt auffassen soll, z. B. als informativen oder appellativen Text. Diese Definition der Textfunktion entspricht weitgehend dem Sprechakttheoretischen Begriff des illokutiven Akts. (BRINKER 2001: 93)

Die Klassifikation der Textfunktionen wird anhand der Übertragung der illokutiven Grundfunktionen von Sprechakten nach SEARLE auf Texte, die die Produktionsseite der Texte berücksichtigt hat. Die wird wie folgt dargestellt: (s.u. Abb. 24: BUSCH/STENSCHKE)

| Illokutionstypen nach Searle | Kommunikativer Zweck | Textfunktionen bei Brinker |
|-------------------------------------|--|---|
| Repräsentativa | Ein Produzent (P) gibt einem Rezipienten (R) zu verstehen, dass er ihm ein Wissen vermitteln, ihn über etwas informieren will. | Informationsfunktion (z. B. Zeitungsnachrichten, Berichte, Beschreibungen usw.) |
| Direktiva | P fordert R auf, eine Einstellung oder Meinung zu übernehmen oder eine Handlung zu vollziehen. | Appellfunktion (z. B. Zeitungskommentare, Gesetzestext, Gebrauchsanleitung, Antrag, Predigt usw.) |
| Expressiva | P gibt R zu verstehen, dass es ihm um die persönliche Beziehung zu R geht. | Kontaktfunktion (z. B. Gratulationsbrief, Kondolenzbrief, Liebesbrief) |
| Kommissiva | P gibt R gegenüber zu verstehen, dass er sich ihm gegenüber dazu verpflichtet, eine bestimmte Handlung zu vollziehen. | Obilgationsfunktion (z. B. Vertrag, Garantieschein, Angebot, Drohbrief usw.) |
| Deklarativa | Der Text schafft eine neue Realität. | Deklarationsfunktion (z. B. Testament, Ernennungsurkunde, Vollmacht) |

Abb. 24: Die Klassifikation der Textfunktionen anhand der Übertragung der illokutiven

Grundfunktionen von Sprechakten. (BUSCH/STENSCHKE 2007: 237)

Das Textfunktionales Ertragsmodell von ADAMZIK bietet sich eine Bewertung der Rezeptionsseite. „Der Ertrag ist das, was Rezipienten und Produzenten aus einem Text gewinnen können.“ (BUSCH/STENSCHKE 2007: 238)

| Ertragsfunktion | Erläuterung |
|--------------------------|--|
| 1. intellektuell | Man erfährt, lernt oder begreift etwas, entwickelt seine Gedanken oder lässt sie sich entfalten. |
| 2. Praktisch | Man ändert etwas in der Welt, ernennt z. B. jemanden zu etwas, erwirbt etwas, setzt einen Vertrag auf usw. |
| 3. Handlungsorientierend | Man wird sich darüber klar, wie man sich in Zukunft, selbst oder gemeinsam mit anderen, verhalten will. |
| 4. Unterhaltend | Man lässt sich von einem Text unterhalten. |
| 5. emotional-psychisch | Man tritt in Kontakt mit seinen Gefühlen, macht sie sich klar, drückt Freude, Lust oder |

| | |
|----------------------|--|
| | Langweile aus; entlastet sich psychisch etc. |
| 6. sozial | Man tritt in Kontakt mit anderen, lernt sie kennen, kommt einander näher oder entfremdet sich. |
| 7. geistig-moralisch | Man wird sich anhand eines Textes über die Welt und sich selbst klarer, gelangt zu einer bestimmten ethischen Haltung oder einer philosophisch-religiösen Einstellung usw. |
| 8. formbezogen | Man nimmt ästhetische Qualitäten von Texten wahr, führt ein Muster formvollendet oder abweichend durch usw. |
| 9. metakommunikativ | Man erweitert sein Sprach- und Text(muster)wissen und seine kommunikative Handlungsfähigkeit. |

Abb. 25: Das Textfunktionales Ertragsmodell von ADAMZIK (2004:116)

1.3.4 Texte im Deutsch als Fremdsprache Unterricht

Die Arbeit im Unterricht ohne Texte ist undenkbar. Was mit Texten zu machen ist, und welche Ziele sollen mit ihnen eigentlich erreicht werden, hängt von den persönlichen Erfahrungen des Lehrers und seinem didaktisch-methodischen Konzept ab.

Im Rahmen eines kommunikativ orientierten FU ist bei der Auswahl und Aufbereitung der Texte auf Ergebnisse der Texttheorie und Textlinguistik zu stützen, indem „... der Lernende Bedeutung, Funktion und Struktur der den Texten zugrundeliegenden Sprachmittel erkennen und werten muß.“ (HELLMICH/KARBE 1983: 205)

Der Text ist als Ausdruck individuellen und sozialen Bewusstseins zu definieren und wird unter kommunikativem und bewusstseinsbildendem Aspekt ausgewählt. Vielfältige Funktionen erfüllen Texte, um die fremdsprachige Kommunikation zu entwickeln: die werden als Mittel der Darbietung von Sprachmaterial, als Mittel zur Entwicklung sprachkommunikativer Tätigkeiten und als Muster für die Ausübung dieser Tätigkeiten eingesetzt.

1.3.4.1 Text und Kommunikation

Ausgehend von den Grundelementen der Zeichenkommunikation wird das Sprachzeichen „Text“ folgende Gestalt haben: das Sprachzeichen „Text“ ist ein Superzeichen, das auf sozialer Konvention beruht, es enthält eine bestimmte Menge von Teilzeichen.

Es besitzt einen Signifikanten: das sprachliche Laut- bzw. Schriftsignal, ein Signifikat: die Bedeutung oder der Sinn, der mit dem Signifikanten verbunden wird und einen Referent: die Wirklichkeit. Die Sprache ist der materiale Zeichenkörper des Textes. Ein Signifikant hat mehrere Signifikate, heißt Polysemie und umgekehrt heißt Synonymie. Die Sachverhalte sind als Referent des Textes charakterisiert. Ihre Beziehung mit dem Text bestimmt den Wahrheits- und Wirklichkeitsgehalt des Textes. Aus der Verteilung der Teilzeichen kommen unterschiedliche Klassen von Texten oder Textsorten. Der Code stellt alle Möglichkeiten der Zeichenkombination dar. Die Texte werden in Bezug auf dieses sprachliche Zeicheninventar (Code)gebildet. Der Code gliedert sich in verschiedene Subcodes, z.B. Codenorm: deutsche Alltagssprache, Subcodes: fachsprachliche, dialektale oder historische Sprachzeichen. Durch einen oder mehrere (akustischen oder optischen) Kanäle wird die Nachricht vermittelt. Die Kommunikation von Zeichen findet zwischen einem Sender (der Textverfasser) und einem Empfänger (der Hörer/der Leser) statt. Der Textverfasser enkodiert (vertextet) einer Information in Sprachzeichen und der Textempfänger dekodiert (enttextet) die gesendete Nachricht. Wenn ein Empfänger der Nachricht fehlt, spricht man von einer monologischer Textkommunikation. Der Sender könnte sekundär sein, d. h. ein personaler (z. B. Rezitator) oder ein medialer (z. B. Buch)Vermittler, wenn er den Text nicht verfasst. Der Textautor könnte auch als primärer Empfänger sein. Textkommunikation wird immer im Rahmen der gesamten menschlichen Handlungskommunikation betrachtet. Zur menschlichen Verständigung dient das Sprachzeichen „Text“, das als Teilzeichen eines umfassenden Systems von Handlungszeichen ist. (vgl. PLETT 1979: 40 ff.)

PLETT (1979) spricht in Anlehnung an semiotischen Analysedimensionen von MORRIS (1938) von syntaktischer, semantischer und pragmatischer Textdimensionen. Es wird damit gemeint, „daß der Text als eine der dreifache Relationseinheit begriffen wird: als Relation zwischen Zeichen und Zeichen (Syntaktik), zwischen Zeichen und Zeichenbenutzer (Pragmatik) und zwischen Zeichen und Bezugsrealität (Semantik).“ (ebd.: 5)

Die semiotischen Strukturmodelle (z. B. von BÜHLER 1934/MORRIS 1938/KLAUS 1969 u. a.) versuchen vielmehr den Gesamtgegenstand „Text“ und das Phänomen „Textualität“ sichtbar zu machen. Textsyntaktik, Textpragmatik und Textsemantik sind auch Dimensionen einer integrativen Textwissenschaft, wie PLETT (1979:52f.) formuliert hat.

1.3.4.2 Textdidaktik

Die Kennzeichnung des Wesens von Texten, ihrer Textualität, die Bedingungen von Textsorten und Textmustern aus der Sicht der Textdidaktik wird im Folgenden dargestellt. Aus grundlegenden Basisthesen einer Textdidaktik, die sind in Anlehnung an HEINEMANNs (o. J. : 23) Darstellung wie folgt: Kommunikation ist Handeln mit Texten; die Texte sind textsortenspezifisch geprägt und alle Texte sollen bei Prozessen der Textproduktion und der Textrezeption zeichen- und interaktionsbezogen gekennzeichnet werden, werden neue Prinzipien abgeleitet, dazu gehören nach HEINEMANN:

- grundsätzliche Textbezogenheit aller didaktischen Prozesse.
- Interaktionsgebundenheit. Sie impliziert die Situationsangemessenheit und die grundsätzliche Partnerbezogenheit.
- Textsortenadäquatheit, d. h. usuelle Textmuster sollten für den Unterricht aufbereitet und mit dem für sie jeweils typischen Spielraum der Ausgestaltung dieses Rahmens gekennzeichnet werden. Es muss sorgfältig geprüft werden, welche Textsorten sich für die Verfolgung bestimmter didaktischer Ziele in bestimmten Altersstufen als sinnvoll erweisen.
- Praxisnähe, Lebensnähe.
- Vernetztheit aller Lernprozesse (Textverstehen und Textanalyse, mündliche und schriftliche Kommunikation, Reflexion über Texte und Sprache). (HEINEMANN (o. J. : 23)

Aus der Sicht der Textdidaktik wird auch den Text entsprechend dem Alter der Lernenden und in Bezug auf die jeweiligen Lernziele ausgewählt. Der Umgang mit Texten im Unterricht sollte anhand gezielten kommunikativen Trainings zur Entwicklung der Fähigkeit der Lernenden beim Handeln und Kommunizieren dienen. Bezogen auf die vier Lernbereiche Textverstehen, Sprech- und Schriftkommunikation, Reflexion über Texte und Sprache, die von HEINEMANN (o. J.: 24) vorgestellt sind, kann man mit HEINEMANN folgendes zustimmen:

Texte werden dann durchgehend zum Ausgangspunkt von echten oder simulativen kommunikativen Anforderungen. Das betrifft nicht nur Texte in Lehrbüchern oder authentische Texte, sondern auch Texte des Unterrichts selbst sowie vor allem auch die von den Schülern selbst produzierten Texte. Den Lernenden soll auf diese Weise eine Art 'Textbewusst' vermittelt werden; sie sollten erkennen, dass man mit Hilfe verschiedenartiger Texte vieles erreichen kann und dass alle Prozesse des Deutschunterrichts aufs engste miteinander verflochten sind, dass selbst die Aneignung grammatischen Wissens (auch über Texte) wichtig ist für erfolgreiches kommunikatives Handeln. (HEINEMANN o. J.: 25)

Bei dem Lernbereich „Textverstehen“ geht es um das Rezipieren und Interpretieren von Texten. Texterschließung und Textbewertung sind wichtige Kompetenzen, die im Unterricht vermittelt und trainiert werden. Das Textverstehen von umfangreichen Gebrauchstexten, das nur verstehende Lesen von Gebrauchstexten und Medientexten und das Verstehen und Interpretieren literarischer Texte bilden die drei didaktischen Prozesse der Textrezeption. Beim ersten Typ werden die Vorab-Informationen (Layout, Interaktionsrahmen, Textsorte) erfasst. Der Gesamttext wird in Teiltexthe aufgliedert, die Bedeutung jeden Teiltexthes wird erschlossen und abschließend eine Zusammenfassung aller Teiltexthebedeutungen wird erfasst. Beim zweiten Typ ist das Leseverstehen zu erfordern. Beim Verstehen literarischer Texte sind auch Textsorten, Textaufbau und Textanalyse zu charakterisieren. Der literarische Text wird nach seiner spezifischen ästhetischen Wirkung gefragt. (vgl. HEINEMANN o. J.: 25 f.)

Die Lernenden müssen auch vertraut gemacht werden mit unterschiedlichen Sprechtexten umzugehen. Zur Entwicklung der Schriftkommunikation ist auch empfehlenswert, die Vertextungsmuster des Erzählens, des Berichtens, des Beschreibens und des Erörterns zu kennen. Die Schreibsituationen müssen praxis- und lebensnah sein. Zur Förderung der Schreibkompetenz und der Kreativität der Lernenden beim Schreiben müssen zunächst die sprachlichen Elementarformen geübt werden, das Erkennen der Textsorte und ihre Einbettung in reale oder simulierte Interaktionszusammenhänge. Die Textdidaktik umfasst also vor allem der Umgang mit textgrammatischen Zusammenhängen als notwendiger und integrativer Bestandteil von Texten.

- Zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und seinen genrespezifischen Ausdrucksweisen,
- Zum Aufbau von Wissensstrukturen und deren Erweiterung sowie
- Zur Erprobung von Perspektivenwechseln. (ARTELT u. a. 2001: 17)

Die oben zitierten Textverstehenskompetenzen nach ARTELT u. a. sind als Basiskompetenzen im Rahmen der ausbildungsrelevanten Textverstehenskompetenzen zu verstehen.

1.3.4.3 Arten von Texten

CHRISTAMM/GROEBEN (2002: 165) unterscheiden drei große Unterkategorien unter der Perspektive der Lesekompetenz und nach ihren Funktionen, die sind didaktische Texte oder Lehrtexte mit der Funktion des Behaltens, Persuasionstexte mit der Funktion des Bewertens und Instruktionstexte mit der Funktion der Umsetzung von Wissen in Handeln.

Die Auseinandersetzung mit authentischen Texten ist eine Schwierigkeit, die immer wieder aufkommt. Welchen Text und welche Textsorte als authentisch ansieht, wie wird diesen Text aufbereitet und welche Ziele sind zu erreichen anhand solcher Texte, sind Fragen u.a., die immer gestellt werden. Um diese Fragen zu beantworten, sollte man zunächst den authentischen Text definieren.

Nach EDELHOFF (1985: 7-30) ist ein Text authentisch, wenn er auch dokumentarisch, real und echt ist. Er meinte, dass der Einsatz der audiovisuellen Medien im Unterricht Authentizität fördert, indem die Lernenden reale Sprech- und Sprachsituationen auseinandergesetzt werden. Laut BIECHELE und PADROS:

Unter authentischen Texten versteht man Texte, die nicht extra für didaktische Zwecke – z. B. für Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache – geschrieben sind. Diese Texte kommen in der Realität tatsächlich vor und entsprechen der muttersprachlichen Norm. Das können Texte aus Zeitungen, aus dem Internet, literarische Texte, Werbeanzeigen usw. sein. Dazu zählt man auch Materialien wie etwa eine Paket- oder Telegrammkarte [...], oder auch Speisekarten aus einem Restaurant, Fahrkarten usw. (BIECHELE/PADROS 2003: 41)

Die Merkmale eines authentischen Textes sind nach BIECHELE und PADROS die Folgenden:

- Der Text selbst hat eine Intention und möchte etwas mitteilen oder bewirken.
- Der Text dient nicht dazu, z. B. möglichst viel Grammatik oder Lexik unterzubringen.
- Der Text ist einer bestimmten Textsorte zuzuordnen, d. h., er hat eine bestimmte Form, Aufmachung, Funktion und eine bestimmte Sprache [...]. (BIECHELE/PADROS 2003: 41)

Nach NEUNER/STEFFEN gibt es drei Arten von authentischen Texten:

- Gebrauchstexte des Alltagslebens der Zielsprache mit handlungsregulierender Funktion
- Sachtexte mit Informationscharakter
- literarische Texte. (NEUNER/STEFFEN 1986: 36)

Gebrauchstexte sind Texte, mit denen man in irgendeiner Form im Alltag konfrontiert wird. Zur Gebrauchstexte gehören „Ansagen – Anzeigen – Bedienungsanleitungen – Bekanntmachungen – Fahrpläne – Formulare – Karten – Preislisten – Programme – Rezepte – Schilder– Speisekarten – Telefonbücher – Verkehrszeichen – Wetterberichte etc.“ (NEUNER/STEFFEN 1986: 36)

Diese Texte stellen die handlungsbezogene Landeskunde der Zielsprache dar. Die Beschäftigung mit diesen handlungsregulierenden Alltagstexten sollte durch Spielen im Unterricht vermittelt werden, damit diese fiktiven Alltagssituationen sich die Phantasie der Lernenden entfalten. (vgl. NEUNER/STEFFEN 1986: 37)

Die Sachtexte umfassen „z. B. Bekanntmachungen – Bericht – Bildunterschriften – Briefe – Erläuterungen zu Graphiken und Statistiken – Flugblätter – Führer – Glossen – Kommentare – Leserbriefe – Lexika – Nachrichten – Plakate – Programme – Prospekt – Schlagzeilen – Tabellen – Werbung.“ (ebd.: 41)

Die Sachtexte verlangen immer mehr Informationen, um sie richtig zu verstehen. Die Beschäftigung mit solchen Texten könnte sich also besser „in ihrem kulturellen Kontext – in Verbindung mit anderen Texten zum selben Thema bzw. in Verbindung mit Erklärungen sinnvoll entfalten“, formulierte NEUNER/STEFFEN (1986: 41). Sachtexte sind geschriebene Texte, die Fakten und Erkenntnisse vermitteln. Die Präzision im Ausdruck, geringe Redundanz, fachsprachliche Elemente, Nominalisierung, elliptischer Satzbau und graphisch dargestellte Mittel (Listen, Tabellen, Karten, Grafiken u. a.) sind die besonderen Merkmale ihrer sprachlichen Gestaltung. (vgl. BAURMANN 2006: 241)

„[...] Lehr- und Sachbücher, journalistische Texte, Gesetzestexte, juristische Texte, wissenschaftliche Zeitschriftenaufsätze, Fachtexte unterschiedlichster Sparten, Verhandlungstexte, Bedienungsanleitungen, Manuale etc.“ (CHRISTMANN/GROEBEN 2002: 150) sind unterschiedliche Texte, die zur Sach- und Informationstexte gehören.

Nach NEUNER/STEFFEN (1986: 41) geht der Umgang mit diesen Texten von zwei Sprachverwendungsmodellen aus, das personale („Was bedeutet das, was ich da vorfinde, für mich?“) und das heuristische Modell („Warum ist das bei denen so und bei und anders?“). Ich möchte anmerken, dass Fachtexte Fachwissen und eine Fachsprache beinhalten. Grammatik, Sprech-, Schreib-, Hör-, und Lesefertigkeiten, Landeskunde und Literatur können als Fachwissen bewertet werden.

Nach GRUCZA sind Fachtexte

[...] alle konkreten – mündlichen wie schriftlichen – sprachlichen Äußerungen, die von einem Fachmann in einem konkreten Kommunikationsakt mit der Absicht erzeugt wurden, einen Ausschnitt seines Fachwissens auszudrücken. (GRUCZA 2012: 202)

In Anknüpfung daran möchte ich auch bemerken, dass zum Begriff Fachsprache bis heute auch schwierig eine vollständige und gültige Definition zu finden ist. Das liegt in der Tatsache, dass der Begriff Fachsprache unterschiedliche Bereiche z.B. Techniksprache, Medizinsprache usw. enthält. HOFFMANN definiert die Fachsprache wie folgt:

Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung der dort tätigen Fachleute zu gewährleisten. (HOFFMANN 1984: 53)

Laut GRAEFEN/MOLL:

Wissenschaftliche Texte enthalten unterschiedliches Sprachmaterial:

- Fachwörter (Fachtermini) des jeweiligen Faches,
- Wörter und Ausdrucksweisen der Gemeinsprache, die in Texten jeder Art vorkommen können,
- Wörter und Ausdrucksweisen, die auf das wissenschaftliche Handeln im weiteren Sinne bezogen sind: Forschen, Nachdenken und Analysieren, Austausch mit anderen über wissenschaftliche Themen. Man spricht hier von der Allgemeinen Wissenschaftssprache oder – noch deutlicher – von der Alltäglichen Wissenschaftssprache. Es geht bei der Alltäglichen Wissenschaftssprache sowohl um die benutzten sprachlichen Elemente in der Umgangs- oder Alltagssprache als auch Verben, idiomatische Fügungen. (GRAEFEN/MOLL 2011: 17)

Zu den Fachtexten der deutschen Techniksprache gehören „Hochschul-Lehrbuchtexten, populär-wissenschaftlichen Artikeltexten und Bedienungsanleitungen, über Werkstatthandbuch- bis hin zu Katalog-, Prospekt- und Enzyklopädietexten“ laut DINKOVA (2010:47). GÖPFERICH (1998: 548) unterscheidet vier Fachtexttypen unter der Berücksichtigung der kommunikativen Funktion, die sind juristisch-normative Texte z. B. Texte wie Norm, Spezifikation und Patentschrift, fortschrittsorientiert-aktualisierende Texte wie Bericht, Versuchsprotokoll, Fachzeitschriftenartikel, Monographie und Dissertation, didaktisch-instruktive Texte wie Lehrbuchtexte, populärwissenschaftliche Zeitungsartikel, Sachbuch-texte, Produktinformationen, Bedienungsanleitungen, Werkstatthandbücher und Software-Manuals und wissenszusammenstellende Texte wie Enzyklopädie- und Lexikontexte sowie Formelsammlungen, Stücklisten, Kataloge und Tabellenbücher.

Der Einsatz neuer und effizienterer Lerntechniken und -strategien ist auch für die Textarbeit wichtig. Die zentralen Ziele sind Aufbau eines fachspezifischen Wortschatzes, Vermittlung von Strukturen der Fachsprache und Training von Lesetechniken. Die Textarbeit übernimmt eine Leitfunktion für schriftliche und mündliche Sprachhandlungen.

Die Bedienungsanleitung gehört zur Gruppe der didaktisch-instruktiven Texte. Bei der Realisierung der instruktiven Textfunktion ist die Unterscheidung zwischen fachinterner und fachexterner Bedienungsanleitung besonders wichtig. Adressaten fachinterner Anleitungen sind Experten und Adressaten fachexterner Anleitungen besitzen keine fachliche und fachsprachliche Kompetenz. Fachexterne Bedienungsanleitungen sind fachbezogene Texte zwischen Fachleuten und Laien. Fachexterne Bedienungsanleitung weisen folgende obligatorische Teiltexthe bzw. Makrostrukturen auf, die sind Beschreibung des Geräts, Aufstellung und Inbetriebnahme, Beschreibung der Arbeitsgänge, Instandhaltung und Reparatur. (vgl. DINKOVA 2010: 51)

Beim Einsatz literarischer Texte im Unterricht sollen die Themen die Auswahl der Texte bestimmen. (vgl. ALTMAYER 2001: 106) Unter vielfältigen Kriterien zur Auswahl literarischer Texte ist das lernerbezogene Kriterium das Wichtigste. Lernerfaktoren wie Alter, Herkunftskultur, Interessen, Sprachkenntnisse und Erfahrung sind in der Arbeit mit literarischen Texten von großer Bedeutung. Der ausgewählte Text sollte auch einen handlungsorientierten Unterricht garantieren, er soll die Lernenden zur Diskussion anregen, er soll Probleme ansprechen, die zur Sensibilisierung für das Andere und das fremde dienen und soll auch zur Entwicklung der produktiven Fertigkeiten beitragen. Die Analyse der sprachlichen und der inhaltlichen Eignung des Textes ist auch ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der literarischen Texte. Der Text muss Spaß bereiten, handlungsreich, unterhaltsam und spannend sein, er soll offenes Ende haben und Leerstellen enthalten, damit die Kreativität der lernenden erwecken kann. (vgl. RIEMER 1994: 289 f.)

Die entsprechende Gestaltung des Unterrichts, die Bearbeitung der Texte im Unterricht und die durchdachte Auswahl der literarischen Textformen sind wichtige Forderungen für die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im FU bietet, sagte KAROLAK (1996: 346) „die beste Gelegenheit, sprachlicher und sachlicher Komplexität zu begegnen und diese Begegnung methodisch zu kontrollieren. „

Der Zugang zu einer fremden Kultur wird auch durch literarische Texte angeboten. Anhand eigener Spielregeln erzählen diese Texte Geschichten, verfremden Wirklichkeiten, korrigieren Klischees, und machen den Leser neugierig. Ausgehend von den persönlichen Erlebnissen, Erwartungen und Erinnerungen könnten den Leser diese Figuren und Geschehnisse wahrnehmen. Die Beschäftigung mit literarischen Texten unter landeskundlichem

Gesichtspunkt bietet sowohl das Stärken der geistigen Fähigkeit der Lernenden als auch die Differenziertheit der Arbeit mit landeskundlichen Kenntnissen an, in dem aber die poetische Schönheit der Wendungen nicht zerstört wird.

In literarischen Texten werden die landeskundlichen Inhalte implizit und indirekt vermittelt. Im Vordergrund der Betrachtung steht die Forderung der Fähigkeit, kritische Einsichten zu gewinnen, denn die Literatur wie hat LÖSCHMANN und SCHRÖDER (zit. nach POLROLA 1990: 343) formuliert, „erweitert den Erfahrungsbereich, unterstützt die Herausbildung ideologischer Einstellungen, bereichert die Gefühlswelt, das ästhetische Empfinden, regt die Phantasie an, schärft das Urteilsvermögen, steigert die Erlebnisfähigkeit“. Ein themenorientiertes Verfahren ist bei der Arbeit mit literarischen Texten im Landeskundeunterricht zu empfehlen. Die Themenfelder werden in Unterthemen und Verzweigungen untergegliedert bzw. erarbeitet. (vgl. BISCHOF/KESSELING/KRECHEL 1999: 26)

Verschiedene Möglichkeiten sind bei der Arbeit mit literarischen Texten im Landeskundeunterricht. Ein kontrastives (der Vergleich von Ausgangs- und Zielkultur und innerhalb des deutschsprachigen Raums) und ein Lerner- und handlungsorientiertes Vorgehen sind geeignet.

Nach BISCHOF, KESSLING und KRECHEL (1999: 68-69) sind das leserorientierte, das lernerorientierte und prozessorientierte Prinzip drei grundlegende Prinzipien für die LK- und Literaturunterricht. Der Umsatz dieser Prinzipien hängt vom Lernkontext, von der Zielgruppe und vom Lernziel. Ausgehend von der Rezeptionsästhetik (ISER 1972 /JAUSS 1970), die beinhaltet, dass bei der Arbeit mit dem Text der Leser mit seinen herantragenden Perspektiven eine wichtige Rolle spielt und daraus unterschiedliche Interpretationen vom Leser zu Leser sich ergeben. Das lernerorientierte Prinzip laut BISCHOF, KESSLING und KRECHEL:

- [N]utzt die Mehrdeutigkeit und Offenheit literarischer Texte,
- um Schüler neugierig zu machen,
- um Schüler anzuregen, Fragen zu stellen und nach Antworten zu suchen und ihr Wissen einzubringen,
- um Hypothesen zu bilden und zu prüfen,
- um kulturelles Hintergrundwissen aus anderen Quellen zu erschließen, (BISCHOF u. a. 1999: 68)

Das lernerorientierte Prinzip betrachtet den Lernenden als „handelndes Subjekt im Unterrichtsgeschehen“, sagen BISCHOF, KESSLING und KRECHEL (1999: 69).

Von seiner Erfahrung, seinem Wissen, seinem Interesse, seiner Neugierde, seinen Schwächen und Stärken beim Verstehen muss man ausgehen. Der Lernende wird aktiv, produktiv und phantasievoll, die Leerstellen, Symbole, Metaphern etc. bzw. den Sinn des Textes zu verstehen. Er gelangt dazu das ästhetische Vergnügen. Eine literarische Rezeption, die der Lerner in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt, die sich am Lernenden orientiert, erfüllt zugleich eine zentrale Forderung im Landeskundeunterricht.

Der affektive Anteil der Lernenden, der anhand ihrer persönlichen Beteiligung bei der Erschließung literarischer Texte entwickelt wird, könnte zum Abbau von Vorurteilen beitragen. Darunter sagen MUMMERT und CHARPENTIER (1994: 173-175): „Durch Miterleben und Reflexion kommt es zum Verstehen des Anderen; durch Erkennen des Eigenen und Anderen kommt es zum Akzeptieren des Anderen und Verändern des Eigenen.“

Ausgehend von mehreren Wegen zum Verstehen von Text geht beim prozessorientierten Prinzip nach BISCHOF, KESSLING und KRECHEL (1999: 69) um den „Prozess des Deutens gegenüber dem Ergebnis.“ Wissen, Fähigkeiten und Haltungen sind wichtige Lernzieldimensionen in Bezug auf die Verbindung von LK und literarischen Texten.

Das vermittelte Wissen als grundlegendes Wissen dient zum Verstehen anderer Kultur und ihrer Menschen, zur Beseitigung der Missverständnisse und zur Verständigung. Die textbezogenen Deutungs- und Erschließungsfähigkeiten, die Fähigkeit zum Verstehen des anderen, die Fähigkeit zum Wechsel der Perspektive (Das Einordnen der Fremdwirklichkeit in ihr kulturelles Bezugssystem), die Fähigkeit zum Einbringen der eigenen kulturell geprägten Sichtweisen, die Fähigkeit zum Vergleich, die Fähigkeit zum Distanznehmen von eigenem Standpunkt, die Fähigkeit zur Schulung der Wahrnehmung für das andere, der Stereotype und Vorurteile, die Empathiefähigkeit, und die Fähigkeit zur Aneignung landeskundlicher Wissen aus anderen Quellen und sie zur Deutung literarischer Texte nutzen sind wichtige Fähigkeiten, die müssen geschult und entwickelt werden. (vgl. BISCHOF/KESSLING/KRECHEL 1999: 70)

BISCHOF, KESSLING und KRECHEL (ebd.: 70) stellen fest, dass

[z]u den Haltungen gehört:

- die Toleranz , d. h. das Akzeptieren, dass es andere Sichtweisen gibt,
- ein vorurteilsfreies und offenes Umgehen mit Angehörigen anderer Kulturen, anderer Glaubensrichtungen, anderer Hautfarbe und anderer ethnischer Herkunft. (BISCHOF u. a. 1999: 70)

Das Erreichen solcher Lehr- und Lernziele wird im interaktiven Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden, indem verschiedene Lesearten von Lernenden gestoßen werden. „Das Miteinander-Handeln und das Interagieren“ als methodische Forderungen lösen Prozesse im Rahmen von Projektarbeiten aus, in denen Lernende das Zusammenlernen, die Aushandlung, den Perspektivenwechsel, die Fragestellung, kein einfaches Projizieren ihrer Wirklichkeitsbilder auf die fremdkulturelle Wirklichkeit und Wissensaneignung lernen. Durch Projektarbeit als Verfahren werden die Lernenden ausgehend von ihren Interessen ein landeskundliches Thema aussuchen, sie teilen es in Teilthemen und bearbeiten sie es zusammen, sie sammeln ihre Ergebnisse, die zugleich in Gruppenarbeit diskutiert, ausgewertet und den anderen mitgeteilt werden. (vgl. BBISCOF/KESSLING/KRECHEL 1999: 70-71)

Das handlungsorientierte Vorgehen als geeignete Verfahren zum Aufbau landeskundlicher Kompetenzen zieht auch in Betracht die Eigenschaften literarisch-ästhetischer Texte, die sind im Folgenden von BISCHOF, KESSLING und KRECHEL zitiert:

- [D]ie Perspektivierung von Wirklichkeit, d. h. dass Texte die Wirklichkeit unter bestimmten Perspektiven darstellen,
- die Anschaulichkeit und Korrektheit von Figuren, Situationen und Schicksalen,
- die Mehrdeutigkeit und Offenheit,
- der Leserbezug, d. h. das Ansprechen von Emotionen, das Erzeugen von Wirkungen,
- verschiedene Einstiegsmöglichkeiten für den Leser,
- das Auslösen von Erfahrungen. (BISCHOF u. a. 1999: 71)

BISCHOF, KESSLING und KRECHEL (1999: 179 ff.) haben auch einen Handlungskasten mit Aufgaben vorgeschlagen. (siehe Anhang, Anlage 11: Handlungskasten, S. XII)

1.3.4.4 Zum Umgang mit Texten

Der Umgang mit Texten erfordert zuerst eine Lesekompetenz und vor allem eine Sprachkompetenz. Zur Beurteilung der Eignung eines Textes für den Unterricht hat NEUNER/STEFFEN (1986: 46) eine Kriterienliste (Checkliste) vorgeschlagen. (s. Anhang: Anlage 12: Checkliste, S. XIII)

Es ist auch immer sinnvoll, einen schwer erscheinenden Text für den Unterricht vorzubereiten. Verschiedene Verfahren tragen zur Unterrichtsvorbereitung bei. Bestimmte Faktoren nach NEUNER/STEFFEN (1986: 53f.) können auch den Zugang zum authentischen

Text erleichtern. Dazu gehören die Übungsformen. Vorentlastende Übungen dienen zur Entwicklung des „Global- und Selektivverständnisses“ und zur „Identifizierung der bedeutungstragenden sprachlichen Phänomene“ wie von NEUNER/STEFFEN (1986: 53) formuliert wird. Signalwörter (z. B. „weil“ ist im Text Begründung signalisiert), die Diskursstruktur der Textsorte (z. B. Infinitiv für die Textsorte „Rezept“) und die inhaltsorientierten Schlüsselwörter tragen auch zum Textverstehen bei. Die komplexeren sprachlichen Strukturen können auch durch sprachlich einfache Formulierungen ersetzt werden. Die Visualisierungsmittel wie Photos, Zeichnungen haben auch eine bedeutsame Funktion und die äußere Form des Textes (die äußere Gliederung: Absätze, Überschriften usw.) erleichtert auch das Erfassen dieses Textes.

Unter Berücksichtigung dieser Faktoren und anhand die von NEUNER /STEFFEN (1986:55) erwähnten Verfahren: Vereinfachung, Verkürzung, Aufgliederung, visuelle Verdeutlichung, Aktivierung des Vorwissens und Verwendung der Muttersprache wird der Zugang zum Text leichter und der Verstehensprozeß der Lernenden unterstützt. (s. Anhang: Anlage 13: Checkliste zur Aufbereitung eines authentischen Textes, S. XIV)

Einen fremden Text verstehen

Das Verstehen eines fremden Textes ist „ein *Prozeß* des Interpretierens, der *Sinnaushandlung*.“ (NEUNER/STEFFEN 1986: 13) Um die Bedeutung des fremdsprachlichen Textes zu erschließen, versucht der Lernende bei der Begegnung mit fremden Begriffen im Text die eigene Vorstellungswelt zu Hilfe zu nehmen. Aufgrund des Vorwissens werden wir die fremde Welt mit der eigenen Brille sehen. Die Fehldeutungen und Missverständnisse treten auf, „wenn die Verfahren und Elemente aus dem eigenkulturellen Kontext, die wir im Interpretationsprozeß einsetzen, nur *scheinbar* – oder *gar nicht* – mit den Darstellungsweisen oder Elementen des fremdkulturellen Kontextes *übereinstimmen*.“ (ebd.: 14)

Nach KÖHRING/SCHWERDTFEGGER (1976) können folgende Bezüge zwischen eigenkultureller und fremdkultureller Bedeutung beim Verstehen eines fremdsprachlichen Textes auftreten: keine Unterschiede in beiden Sprachen und Kulturen, Phänomene nur an der Oberfläche gleich, Gefahr von Missverständnissen und falscher Analogiebildung, keine

Entsprechung eines Sachverhalts der fremden Kultur in der eigenkulturellen Erfahrung und keine Entsprechung eines Sachverhalts der eigenen Kultur in der fremden Sprache /Kultur.

Nach NEUNER/STEFFEN treten Missverständnisse auf Einzelwörter, Einzelbegriffe, auf der Textebene sowie bei der kulturspezifischen Deutung des gesamten Textes ein. Bei der Interpretation eines fremdsprachlichen Textes ist sowohl die Erschließung der Informationen aus dem Text selbst (dem Kotext) als auch aus dem Kontext durch Heranziehen von Vorwissen wichtig ist. Die Autoren unterscheiden also für landeskundliches Lernen

zwischen der Phase der *naiven Deutung* eines fremdkulturellen Sachverhalts (die zunächst immer mit Hilfe der eigenkulturellen Erfahrungsmuster bzw. mit Hilfe des Kotexts erfolgt) und der *aufgeklärten Deutung*, die die eigenkulturelle Deutung durch systematische Information über die fremde Kultur ergänzt, d. h. *Kontextwissen* vermittelt. (NEUNER/STEFFEN 1986: 14 f.)

Nach NEUNER/STEFFEN (ebd.:23f.) spielen unterschiedliche Faktoren auf Lernerperspektive und auf Themen- und Textperspektive beim Verstehen des fremden Textes eine Rolle. Auf Seiten der Lernenden sind einige zu nennen: eigenkulturelle Prägung; Vorwissen, Vorkenntnisse und -urteile; Entwicklungsstadium, Lebenserfahrung; Fremdsprachenkompetenz; Lesestrategien; Intelligenz, Fähigkeit zur Hypothesenbildung und Informationsverknüpfung; Interesse, Motivation. Auf Seiten des Textes sind Komplexität des fremdkulturellen Sachverhalts; Systematik der Information; Anknüpfungsmöglichkeiten an eigenkulturelle Erfahrungen und Kenntnisse; Altersgemäßheit, Fremdsprachliche Komplexität und Schwierigkeitsgrad, Stil, Register; Textstruktur (Kotext); Erschließungsmöglichkeiten aus dem Textumfeld (Kontext); Didaktisierbarkeit des Textes (Sprachliche Vereinfachung; außersprachliche Verdeutlichung des Inhalts z. B. über Bilder und Photos; Eignung für Sprachunterricht und Sprachübungen usw.) zu zitieren.

Um eine sinnvolle Anknüpfung zwischen eigener und fremder Welt zu finden, sind Lebenserfahrungs-Bereiche als Themen gut geeignet „für den *kommunikativen Fremdsprachenunterricht* und für das *Auslösen von Fragen an die fremde und die eigene Welt*“ formulierte NEUNER/STEFFEN (1986: 25f.).

Ein Thema ist für den Unterricht gut geeignet,

- wenn ein Aspekt aus der fremden Welt so dargestellt wird, daß Beziehungen zur eigenen Lebenswelt und Lebenserfahrung hergestellt werden können,
- wenn die Distanz zwischen fremder Welt und eigener Erfahrung weder zu klein ist – dann ist ein Thema banal – noch zu groß ist – dann kann eine Abwehrreaktion erfolgen,

- wenn es Fragen an die fremde Welt und an die eigene Lebenserfahrung auslöst,
- wenn es dazu anregt, sich systematisch mit dem Sachverhalt in der fremden Kultur weiter zu beschäftigen. (NEUNER/STEFFEN 1986: 26)

Die Lernenden verlieren die Lust am Fremdsprachenlernen, wenn die Texte uninteressant und bedeutungslos sind. Nur die authentischen Texte, die die Werthaltigkeit und die Anknüpfung an die eigene Erfahrung der Lernenden berücksichtigen, können die Lernenden zum Weiterfragen anregen. Es gibt zwei Möglichkeiten Texte vom Thema her weiterzuentwickeln laut NEUNER/STEFFEN (ebd.: 31ff.): „Das Eingehen auf die Lernerperspektive und der bewusste Vergleich von fremder und eigener Welt.“

Beim Eingehen auf die Lernerperspektive wird sowohl das Sachfeld im konkreten Situationszusammenhang als auch die Perspektive der Peer Group der Zielkultur dargestellt, sowie die Perspektive der Peer Group der Zielkultur differenziert. Die Darstellung des Sachfeldes im konkreten Situationszusammenhang bedeutet, dass die Lernenden mit einem authentischen Ausschnitt der fremden Welt auseinandersetzen können. Diese Präsentationen öffnen Türe zum Vergleich und Weiterfragen. Die Darstellung der Perspektive der Peer Group der Zielkultur versucht das Sachfeld zu personalisieren, d.h. Lebenserfahrung der fremden Personen darstellen. Die Differenzierung der Perspektive der Peer Group dient zum Vorbeugen von Klischee und zur Erweiterung der Identifikationsmöglichkeiten und der Möglichkeiten der Auseinandersetzung der eigenen mit der fremden Welt. Der bewusste Vergleich der fremden Welt mit der eigenen Welt sollte zunächst die Selbstkenntnis der Lernenden bewahren, indem sie ihre eigenkulturelle Lebenserfahrung nicht abwerten werden.

1.3.4.5 Medieneinsatz beim Umgang mit Texten

Die Arbeit an mündlichen und schriftlichen Texten im FU spielt eine bedeutende Rolle. Der Einsatz der Texte im FU ist häufig begrenzt auf bestimmte Schrifttextarten, andere angeführte Vielfalt medialer Texte wie Fernseh- und Hörfunksendung, Film, Theaterstück, Buch-, Zeitungs- oder Zeitschriftenpublikation, Video- und Computersoftware u. a. werden nicht berücksichtigt.

Laut GIENOW (1995: 2):

Vielfalt und Selektionsnotwendigkeit sind miteinander verknüpft, das eine erfordert das andere.“ Durch vielfältige Medienarbeit wird die Motivation gefördert,[...], denn medial unterschiedlich präsentierte Texte ermöglichen inhaltliche Bereicherung und wichtigen Perspektivenwechsel, sie verändern Dimensionen der Aufmerksamkeits-zuwendung und des Wahrnehmens, beziehen diese als wesentliche Grundlage jeder kreativen Tätigkeit ausdrücklich in Lernprozesse, Prozesse der Bedeutungs-, Sinn-,Sprach- und Verhaltensbildung, ein. (GIENOW 1995: 5)

Texte haben häufig Multifunktionalität, sie vermitteln landeskundliches, lexikalisches oder grammatisches Wissen.

Im Folgenden werden einige wichtige Punkte, die im vorliegenden Teil behandelt werden, kurz zusammengefasst:

Das Ziel der LK kann also nur sein, die Kenntnisse unserer Lernenden auszudehnen, in Bezug auf ihre sprachlich-kommunikative Kompetenz, die entwickelt und verbessert werden muss. Durch LK werden auch die Vorurteile abgebaut, wenn die Lernenden zur Kritik, zum freien Sprechen und zum Vergleich zwischen eigenen und fremden Erscheinungen befähigt werden.

Die Frage nach einem objektiven Deutschlandbild, dem man innerhalb der LK zu vermitteln versucht, ist stets problematisch gestellt. Landeskundliches Wissen ist die Grundlage für das Verständnis der gesellschaftlichen Verhältnisse eines fremden Landes. Es ist vielmehr über „die Auswahl, Auswertung, Strukturierung und Vermittlung landeskundlicher Informationen zu überdenken und Lernende zu befähigen, damit umzugehen, [...]“, sagte REINBOTHE (1999: 352).

Die Lehrkräfte müssen versuchen, so oft wie möglich, die Motivation der Lernenden zu verstärken. Die Motivation und das Interesse der Lernenden sollen vielseitig aufgebaut. Von einem Studienjahr zu dem anderen stellt man sich dieselben Fragen, die mit Themenauswahl und Lernmaterialien angemessen dem Bildungsniveau der Lernenden verbunden sind. Die Wahl der Textsorten und die Themenvielfalt bieten mehr Diskussion und Sprechansätze in der Klasse, wenn die Bedürfnisse und die Interesse der Lernenden gleichzeitig berücksichtigt werden.

Je nach Lehrplan soll LK mit unterschiedlichen Methoden und inhaltlichen Schwerpunkten unterrichtet werden. Die Inhalte, die Methoden und die zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien müssen auch festgelegt werden. Die Kursleiter müssen auch die kulturelle Identität der Lerner kennenlernen und verstehen, z.B. durch komparativen Vergleich werden die eigenen Erscheinungen im Vergleich mit fremden sowie das Verhältnis von

Unterschieden und Gemeinsamkeiten behandelt. Die Lernenden sollen befähigt werden, über ihre eigenen soziokulturellen Erscheinungen auszudrücken. Unter gleichem Blickwinkel formulierte REINBOTHE:

Gerade im Hinblick auf die Brisanz bestimmter Themen sowie aktuelle Entwicklungen und Konflikte sollte ein Lehrer die Verhältnisse des Landes, in dem er unterrichtet, gut kennen und sorgfältig prüfen, wie er im Landeskundeunterricht einzelner Themen behandelt, die Vorkenntnisse und Sensibilitäten der Studenten berücksichtigt und die verschiedenen Kulturen aufeinander bezieht. (REINBOTHE 1999: 358)

Die Verwendung anschaulicher Materialien könnte konkret den Lernenden helfen, das Unverständnis vorstellbar und verstehbar zu machen. LK-Lehrer versucht den Lernenden anhand ausgewählter Inhalte und wechselungsreicher Methoden diese Erkenntnisse nahezubringen, indem die Lernenden ihre Fähigkeit bei der Erarbeitung und Überprüfung ihrer bisherigen Vorstellungen über das Zielsprachenland entwickelt werden

Schwierige Aufgabe hat der Lehrer in einem interkulturell orientierten LKU, weil er sich ständig anhand seiner eigenen kulturspezifischen Erfahrungs- und Vorstellungswelt gegenüber dem Zielsprachenland und -kultur bemüht werden soll, sich seine Lernenden die Erscheinungen der fremden Kultur im Vergleich zur eigenen Kultur bewusst zu machen, das Verständnis landeskundlichen Wissens zu erleichtern und Missverständnisse aufzuklären.

Im vorliegenden Teil habe ich versucht, einen umfassenden Überblick über theoretische Überlegungen landeskundlichen Unterrichts und die Auseinandersetzung mit interkultureller LK und interkulturellem Lernen zu geben. Die Lücken werden auf dem Gebiet der LK in der Textarbeit im DaF- Unterricht in Algerien in der Empirie behoben, um mehr Aufmerksamkeit der LK im DU zu widmen.

Das Aufnehmen der sprachlichen Systeme (Grammatik/Wortschatz/Aussprache/Orthographie) und die Vermittlung der sprachlichen Fertigkeiten ist nicht der einzige Zweck, der im Unterricht erreicht wird, sind vielmehr andere Ziele, die angestrebt werden müssen, dazu gehören: Die sprachliche Vorbereitung der Lernenden für praktische Handlungsmöglichkeiten, der Beitrag der Inhalte zur Horizonterweiterung der Lernenden, zum Abbau von Vorurteilen und zur Verständigungsbereitschaft, Anstöße geben zum Hinterfragen nach Wertesysteme und Verhaltensweisen des eigenen Kulturkreises. (vgl. NEUNER /STEFFEN 1986: 6)

Ausgehend von dem pragmatischen und pädagogischen Aspekt des Deutschunterrichts und ihre Bedeutung für die Planung und Gestaltung des Unterrichts werden auch die gleichen Aspekte als bedeutende Aspekte für LKU betrachtet. Die „Erweiterung der praktischen Handlungsmöglichkeiten, Wissenszuwachs und Erweiterung des Horizonts, Persönlichkeitsbildung“ laut NEUNER/STEFFEN (1986: 8) sind drei wichtige Ziele des FU zu betrachten.

Laut BÖHLER (1991: 138, zit. nach: ERDMENGER 1989: 15): „Die Aneignung einer Fremdsprache öffnet gewissermaßen das Tor zur Welt, entgrenzt den Horizont der eigenen Weltansicht und stellt ihre Selbstverständlichkeit in Frage. „

Das Studium fremder Sprachen und Zivilisationen als wichtiges Mittel zur Erweiterung der Kommunikation zwischen den Völkern für deren besseres Kennenlernen der Kultur eines jeden Landes sowie zur Stärkung der internationalen Zusammenarbeit [...]. (zit. nach HEXELSCHNEIDER 1980: 135)

Die Aneignung landeskundlicher und sozialkultureller Kenntnisse ist hauptsächlich für eine erfolgreiche Kommunikation. Sie können zugleich den Beitrag zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden leisten. Die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden im Unterricht ist von großer Bedeutung. Die Verwirklichung dieser Ziele im Unterricht ist nicht immer einfacher und muss in Rechnung getragen werden.

Es erscheint mir deswegen sinnvoll, sich noch einmal darauf zu besinnen, was LKU für DaF-Lernenden bedeutet und welche deren Lernvoraussetzungen und Ziele sind.

Die Lernenden kommen in Berührung mit der LK im Gymnasium und haben schon grundlegende Erfahrungen mit der LK gemacht. Weitere Kenntnisse bekommen sie an der Universität. Dieses Fach wird als ein schwer zu erlernende Fach betrachtet. Das liegt an ihren Inhalten. Bei der Beschäftigung mit LK kommen Fragen der Politik oder der Kultur ins Spiel.

Für das Landeskundelerlernen lassen sich allgemeine Ziele nach NEUNER/STEFFEN (1986: 5-6) formulieren: Die Handlung und das Wissen über das Andere und das Fremde der Lernenden erweitern, und ihre Persönlichkeit entwickeln im Hinblick auf die Entwicklung personaler und sozialer Identität.

Wenige Kontaktmöglichkeiten zu den deutschsprachigen Menschen und Medien und die Entfernung des DU von den deutschsprachigen Ländern haben sicherlich einen bedeutenden Einfluss auf den praktischen Nutzen, den die Lernenden für die Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit aus dem Erlernen der LK als pragmatischen Aspekt ziehen können. Deswegen sind wichtiger das Verstehen fremdsprachlicher Texte, die Textarbeit und die Beschäftigung mit Themen in Bezug auf eigenkulturelle Erfahrungen der Lernenden als Zielsetzungen im FU bzw. LKU zu betrachten.

Der pädagogische Aspekt des LKU umfasst den Wert des Erlernens der LK für die Persönlichkeitsbildung der Lernenden und die Entwicklung ihrer personalen und sozialen Identität. Um eine offenere Gestaltung des Unterrichts zu gelangen, sind Überlegungen zur Themen und Inhalte, über Texte und über Aufgaben und Übungen im Unterricht sehr sinnvoller.

Im universitären Kontext geht es demnach darum, eine Sprach- bzw. Textkompetenz zu fördern. Im Vergleich zu den Zielen des Referenzrahmens beschränkt sich die Kommunikationsfähigkeit auf Handlungen im Alltag. In der universitären Ausbildung ist zunächst die Vermittlung von deklarativem Wissen bedeutsam. Es führt zu einer inhaltlich-fachlichen Sachkompetenz, d. h. zu einer Fähigkeit, erworbenes Wissen und Kenntnisse bei der Textrezeption und -produktion anzuwenden. Neben diesem Wissen ist die Vermittlung von Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemsituationen, z. B. Wissen über Strategien zur Entschlüsselung von Texten. Dieses Wissen führt zur Entwicklung einer Methodenkompetenz, die sich als Beispiel äußert in: Fähigkeit, Texte sinnverstehend zu lesen. Textkompetenz umfasst also Sach- und Methodenkompetenz. (vgl. AUF DER MAUR TOMÉ 2010: 200)

Lernenden sollen dadurch befähigt werden, eigenständig mit differenzierten Texten umzugehen und diese mit analytischem Blick zu lesen. Diese Untersuchung liegt auch die Beobachtung zugrunde, dass Lernenden über bestimmtes Wissen, jedoch Schwierigkeiten damit haben, Texte mit landeskundlichem Gehalt auseinanderzusetzen und zu bearbeiten.

Dieses Defizit basiert sich nicht nur auf einer generellen Unvertrautheit mit Texten unter landeskundlichem Aspekt, sondern auch darauf, dass häufig nur unzureichende Kenntnisse darüber vorhanden sind, auf welche Grundlage und mit welchem methodischen Instrumentarium landeskundliche Erkenntnisse gewonnen werden. Diese Untersuchung leistet auch den Beitrag zur Erschließung ausgewählter Texte unter landeskundlichem Aspekt.

Die Arbeit folgt zwei Richtungen: In theoretischer Perspektive bearbeite ich das angegebene Thema anhand Dokumentationen und in empirischer Seite werden Texte im Hinblick auf die Landeskunde überprüft. An die Darstellung der Problematik von Vermittlung landeskundlicher Inhalte mittels Texte schließt sich ein sogenannter empirischer Teil an, der das Material enthält, z.B. Textanalyse und Befragungen als weitere Möglichkeit. Es wird eine Befragung von Lehrenden vorgestellt, die versucht, die Präsenz der LK in der Unterrichtspraxis zu überprüfen.

Thema dieser Arbeit (LANDESKUNDE IN AUSGEWÄHLTEN TEXTEN IM GERMANISTIK- UNTERRICHT AN ALGERISCHEN UNIVERSITÄTEN. *KRITISCHE ANALYSE UND DIDAKTISCH-METHODISCHE VORSCHLÄGE*) ist es, zu fragen, ob es landeskundliche Inhalte in Texten gibt, die für den DU von Nutzen, relevant sind. Grundsätzlich wird dabei auch die Frage gestellt, ob landeskundliche Inhalte vorhanden sind. Wie der Titel andeutet, versucht die Untersuchung, eine doppelte Aufgabe zu bewältigen. Ich habe mich hier sehr stark auf die Präsenz und die Vermittlung der landeskundlichen Inhalte konzentriert, da ich dies in der Praxis oft vernachlässigt sehe. Ich bin explizit auf das Problem der Auswahl der Inhalte bzw. der Texte eingegangen.

Gegenstand meiner Untersuchung sind landeskundliche Inhalte, die in Texten vermittelt werden. Zwei Gründe unterstützen die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes: „LK in ausgewählten Texten für Deutsch als Fremdsprache“:

1. Untersuchungen zu LK gehören immer zu den gut erforschten Gebieten in der Germanistik.
2. Die geringe Zahl an Analysen zur LK: Die von der Germanistik durchgeführten Analysen basieren auf einem Korpus, das von Lehrwerken abgeleitet ist. Diese Arbeit analysiert die Texte, die von differenzierten Materialien stammen. In Bezug auf algerische Germanistik ist zu sagen, dass der Forschungsbedarf daher noch größer ist.

2.1 Problematik der Arbeit

Der Ausgangspunkt der hier vorliegenden Arbeit war die konkrete Textanalyse und die Auswertung von Lehrerbefragung. Die zu interpretierenden Texten werden in ihren landeskundlichen Kontext unter die Lupe genommen. In der vorliegenden Untersuchung steht folgender Aspekt im Vordergrund: Landeskundliche Inhalte in untersuchten Texten. Ziel dieser Untersuchung war es, Erkenntnisse hinsichtlich der LK in Texten zu gewinnen.

Die zu Beginn der Arbeit aufgestellten Hypothesen wurden im empirischen Teil verifiziert: Je öfter ein deutscher Text landeskundliche Inhalte enthält, desto landeskundespezifischer ist er. Bei der Analyse der Texte zeige ich auf, dass die landeskundlichen Inhalte das Textverständnis und die Kommunikationsfähigkeit fördern.

Ich habe unterschiedliche Texte untersucht, um festzustellen, ob sie eine geeignete Grundlage für den Erwerb landeskundlicher Inhalte bilden. Dabei interessiere ich mich vor allem für die geschriebenen Texte und werde mich also in dieser Arbeit auf geschriebene Texte beschränken.

Dass ich sie zu exemplarischen Analysen heranziehe, ist folgendermaßen begründet: Die zeigen markante landeskundliche Inhalte, die meine Untersuchung erleichtern bei einer nur oberflächlichen Textbetrachtung. Ungünstige Texteigenschaften fand ich vor allem in informierenden Darstellungen aus dem Bereich der LK, die direkt und sachbezogen eine Vielzahl an Fakten vermitteln.

Ich stieß bei meiner Untersuchung auf eine Reihe von Texten, bzw. landeskundliche Texte, die meine Untersuchung wenig fördern, Kabarett-Texte (Texte, die sich mit „künstlerischen Darbietungen, Ausformungen und Intentionen“ befassen, formulierte SCHÜTZ (1997: 87). Die werden als authentische und ästhetische Textsorte betrachtet, die zur Motivation und zum Lernerfolg beitragen können, indem die Lernenden für eine deutsche Kunstgattung sensibilisiert werden und zugleich sie zahlreiche landeskundliche Informationen erhalten), geschichtliche und gesprochene Texte. Eine solche Eingrenzung ist in Bezug auf das untersuchte Korpus erforderlich.

Es soll im Folgenden dem theoretischen und methodologischen Rahmen der empirischen Untersuchung abgesteckt werden. Ich möchte also, die für diese Arbeit gewählten Methoden und Vorgehensweisen darstellen. Die verwendeten Methoden sind textbezogene Korpusanalyse, statistische Auswertungen und Auswertung des Fragebogens.

Ausgehend von den Forschungshypothesen sollen bestimmte landeskundliche Aspekte in den Texten qualitativ als auch quantitativ auf der Basis eines Textkorpus untersucht werden. Nur die in den Texten repräsentierte LK sollte berücksichtigt werden. Eine weitere Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes erfolgt durch die Beschränkung auf geschriebene Texte.

Die Analysen der vorliegenden Arbeit sollten in erster Linie genauer herausstellen, welcher Art die Defizite in den Texten sind. Mit anderen Worten: Sind die Texte klar und verständlich und beinhalten landeskundliche Inhalte? Ob und inwiefern diese Texte von landeskundlichen Inhalten geprägt sind. Ich werde mich also dafür interessieren, welche landeskundliche Informationen und Inhalte enthalten und vermitteln die verschiedenen Texte? Welche Themen vermitteln die Texte? besonders im Sinne der Fragestellung, welche landeskundliche Potenz das Angebot ausweist, die der Erweiterung und Bereicherung des Welt- und Selbstwissens, des Sprach- und Sprachhandlungswissens und der Ausbildung soziokultureller Kompetenz dienen können.

Am Anfang werde ich Hypothesen über die Präsenz landeskundlicher Inhalte in ausgewählten Texten für Deutsch als Fremdsprache und in der Unterrichtspraxis stellen. Ich habe eigene Fragenkriterien erwähnt. Als nächster Schritt wende ich diese Kriterien auf die gewählten Texte an. Die Ergebnisse werden bearbeitet und kommentiert. In der Zusammenfassung werde ich die Hypothesen bestätigen oder widerlegen. Den Analysen dieser Arbeit liegen Texte (s. Anhang, Anlage 14: Texte, S. XV) aus DaF- Unterricht, die an algerischen Universitäten unterrichtet sind, zugrunde. Die empirische Basis wird für die vorliegende Arbeit wie folgt beschrieben:

- die durch den Text motivierte Auswahl des Untersuchungsgegenstandes und die Formulierung der zu beantwortenden Frage,
- die Klassifizierung der Texte in Textsorten,
- die Bildung von Hypothesen zum Textmaterial und zum Fragebogen,
- die Überprüfung der entwickelten Hypothesen und
- die Formulierung der Untersuchungsergebnisse.

Verallgemeinernd werden im Rahmen meiner Arbeit folgende Punkte behandelt:

- Analyse dieser Texte unter landeskundlich-sprachlichem Aspekt und deren Klassifizierung nach historischen, kulturellen, geographischen usw. Gesichtspunkten.
- Statistische Erhebungen: wo mehr wo weniger Landeskunde und warum?

- Präsentation dieser Texte in der Unterrichtspraxis durch die Auswertung von Lehrerbefragung.

2.2 Methoden der empirischen Forschungen

Welche landeskundlichen Inhalte werden vermittelt?

In diesem Kapitel werden die verwendeten empirischen Forschungsmethoden gegeben. Das Thema, die Forschungsgegenstände, der Schwerpunkt der Untersuchung, das empirische Corpus und die verwendeten Methoden werden in folgenden Stichpunkten zusammengefasst:

Das Thema der Studie: LK (landeskundliche Inhalte) im Text, Betrachtungen aus Sprachpraxis, Interkulturelle Aspekte im DaF-Unterricht und in Texten, Vermittlung sprachlicher und kultureller Variation im DaF-Unterricht, Stereotype Darstellungen fremder Kulturen in DaF-Texten.

Die Forschungsgegenstände: Präsenz landeskundlicher Inhalte in Texten und in der Unterrichtspraxis, Konkretisierung des interkulturellen Lernens im FU, Konkretisierung sprachlicher und kultureller Variation in der Unterrichtspraxis, Konkretisierung stereotypischer Darstellungen in landeskundlichen Inhalten von DaF-Texten.

Theoretische Schwerpunkte der Untersuchung: Ansätze der LK in der Fremdsprachendidaktik, Vermittlung von LK in Texten und in der Unterrichtspraxis, Entwicklung des interkulturellen Aspekten im FU, Kritik des interkulturellen Lernens, Verbindung von Sprache und Kultur in der Unterrichtspraxis, Variation der deutschen Sprache und Kultur, ihre Präsenz in Texten und ihre Berücksichtigung im DaF-Unterricht, Diskussion um Stereotype im FU.

Das empirische Korpus: Beispiele aus den Texten, Lehrerbefragung im universitären Deutschunterricht, Erfahrungen aus eigenen Unterrichtspraxis, Beispiele aus den Texten über Variation und Stereotype.

Die verwendeten Methoden: Auseinandersetzung mit der Fachliteratur, qualitative Inhaltsanalyse, quantitative Analyse, statistische Erhebungen, Auswertung von Lehrerbefragung, Textbeispiele, Didaktische Überlegungen und eigene Erfahrungen.

Leisten die Texte genug Anlässe zur LK? Wird die LK im Unterricht anhand Texte wahrgenommen? Die Analyse wird zu überprüfen haben, ob und wie oft welche

landeskundlichen Themen auftreten. Werden in Texten landeskundliche Inhalte bzw. Themen angeboten? Um diese Fragen und andere zu beantworten, habe ich Texte analysiert und Fragebogen für die Lehrenden erstellt.

Die Methode ist eine Mischform zwischen quantitativen Verfahren und einer qualitativen Inhaltsanalyse. Die Untersuchungsfelder sind Inhalte (Texte) und Unterrichtspraxis.

2.3 Korpusauswahl

Die Beschreibung der Landeskundeinhalte in einzelnen Texten kann einem übergeordneten Ziel dienen. Es muss allerdings betont werden, dass die Zusammenstellung des Korpus eine besonders schwierige Aufgabe war. Es war nicht möglich, ein ideales Korpus zusammenzustellen. Es wurden 60 Texte bzw. Textausschnitte in das Korpus übernommen. Folglich ist es nicht immer einfach, ein bestimmtes Verfahren eindeutig zu definieren. Ich möchte eine qualitative Inhaltsanalyse durchführen. Das Ziel dieser Analyse ist festzustellen, wie die ausgewählten Texte die LK widerspiegeln.

Ein weiteres Problem lag nun in der Auswahl der zu untersuchenden Texte. Es war unmöglich in dieser Arbeit alle Texte, die zur Verfügung im Unterricht stehen, zu analysieren. Die Vielfältigkeit der Texte erfordert eine Beschränkung des Arbeitsumfangs, d. h. eine Vollständigkeit ist nicht beabsichtigt und kann auch wegen der zu erwartenden Textmenge nicht erreicht werden. Eine Eingrenzung in Bezug auf das untersuchte Korpus ist also erforderlich. An einem einzelnen Text wird also ein methodisches Instrumentarium vermittelt, das sich auch auf andere Texte übertragen lässt. Bei dieser Analyse kann kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden.

Die Quellen einiger von diesen Texten sind bekannt. Die Texte stammen aus Lehrbüchern: Themen 2 aktuell, Sprachkurs Deutsch, Deutsch: Ein Arbeitsbuch für berufliche Schulen, Welt im Wort, DaF in 2 Bänden, aus der Zeitschrift Zeitlupe, aus dem Buch: Gebrauchsanweisung für Deutschland und aus dem Internet. Diese Texte habe ich selber in meinem Unterricht mit meinen Lernenden schon bearbeitet. Mit diesem Textkorpus kann zwar kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden.

2.3.1 Kriterien der Textanalyse

Für die Analyse der in den Texten enthaltenen landeskundlichen Inhalte werde ich eigene Fragenkriterien aufstellen. Die Fragen werden auf die Texte eingesetzt. Die abschließende Kriterienliste werden manche Fragen aus der Fachliteratur und manche von mir vorgeschlagene Fragen umfassen.

In Fachliteratur gibt es nur Fragenkatalog für die Analyse landeskundlicher Inhalte in den Lehrwerken wie z. B. von AMMER (1994: 33-38), MEJER und JENKINS (1998: 25), Stockholmer Kriterienkatalog u. a. Es ist hier nicht der Platz, um auf alle Kriterienkataloge für die Beurteilung landeskundlicher Inhalte in Lehrwerken im Einzelnen einzugehen. Deshalb habe ich für den Zweck meiner Analyse selbst ein Fragenraster geschaffen.

Folgende Fragen werden also gestellt:

1. Sind landeskundliche Inhalte in jedem Text vorgestellt?
2. Welche Themen werden behandelt?
3. Findet man interessante Themen aus dem Alltag?
4. Fördern diese Inhalte die Sensibilisierung für das Fremde?
5. Tauchen Klischees und Vorurteile auf?
6. Sind die deutschsprachigen Länder erwähnt?
7. Ist die sprachliche Vielfalt der Zielkultur (Umgangssprache, Fachsprache, regionale und soziale Varianten) in Texten thematisiert?

Die 60 Texte des Korpus lassen sich so zuerst einmal zwei Textsortengruppen zuordnen. Die sind die fiktionalen/literarischen und nicht-fiktionalen Texte. Die Textarbeit übernimmt eine bedeutende Funktion im Unterricht. Aus der Vielfalt der Texte, die im Unterricht einen Einsatz finden, lassen sich folgende Textsorten finden: Geschäftsbrief, Kochrezept, Zeitungstextsorte (Nachricht, Bericht), Lebenslauf, Gedicht, Roman (Auszug), Protokoll, Märchen, Fachtexte, Sachbuchtexte, Bedienungsanleitung.

Im Ergebnis der Analysen der ausgewählten Texte wird erfahren, über welche landeskundlichen Inhalte der jeweiligen Textsorte verfügt. Die Verteilung der Textsorten im Korpus erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Es sollten vielmehr aus wissenschaftspraktischen Gründen für die Untersuchung von einzelnen Textsorten genügend Textexemplare zur Verfügung stehen. Ich habe mich also auf

eine Stichprobe von Texten beschränkt. Die sind alle Texte des Germanistikunterrichts aus den Jahren 2012-2014.

Zu den nicht-fiktionalen Texten gehören Texte von 1-54 (s. u. die Tabelle von Texten). Der Gruppe der fiktionalen/literarischen Texte waren 6 Texte: „Der Rabe und der Fuchs, das Leben Bertolt Brechts, Lebensweg eines Künstlers, die Leiden des jungen Werther, die neuen Leiden des jungen Werther und Jorinde und Joringel“ zuzuordnen.

2.3.2 Die Textanalyse

Wie ich in der Einleitung angekündigt habe, werde ich im Folgenden die Analyse der Texte darstellen. Dieses Kapitel hat die Textanalyse an sich zum Gegenstand. Folgende Punkte werden behandelt:

a. Landeskundliche (Interkulturelle) Aspekte in DaF- Texten

Untersuchungsgegenstand: Präsenz landeskundlicher Inhalte in Texten.

Theoretische Schwerpunkte der Untersuchung: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht; Verbindung von Sprache und Kultur in der Unterrichtspraxis.

Corpus der empirischen Analyse: Texte aus dem Deutschunterricht an algerischen Universitäten.

Analysemethoden: Auseinandersetzung mit der Fachliteratur; qualitative Inhaltsanalyse.

b. Vermittlung sprachlicher und kultureller Variation anhand Texte

Untersuchungsgegenstand: Konkretisierung sprachlicher und kultureller Variation in Texten.

Theoretische Schwerpunkte der Untersuchung: Variation der deutschen Sprache und Kultur und ihre Präsenz in Texten.

Corpus der empirischen Analyse: Texte aus dem Deutschunterricht an algerischen Universitäten.

Analysemethoden: Textbeispiele analysieren.

c. Stereotype Darstellungen in Texten

Untersuchungsgegenstand: Konkretisierung stereotypischer Darstellungen in landeskundlichen Inhalten in Texten

Theoretische Schwerpunkte der Untersuchung: Stereotype im Fremdsprachenunterricht.

Corpus der empirischen Analyse: Beispiele aus den Texten.

Analysemethoden: Auseinandersetzung mit der Fachliteratur; qualitative Inhaltsanalyse.

Je nach der Analyseabsicht bzw. dem Analyseziel wird eine spezifische Beschreibung von Inhalten durch Bewertungen: + vorhanden, 0 nicht vorhanden vorgegeben. Im Hinblick auf eine konkrete Lerner- und Klassensituation wird gefragt, ob das Ziel erreicht oder nicht erreicht wurde? Diese Ergebnisse werden aus der Auswertung von Fragebogen erhalten.

Aus den Texten habe ich die wichtigsten Schlüsselbegriffe herausgeschrieben, die mit dem Aspekt Landeskunde zusammenhängen. Für ein genaueres Vorgehen bietet sich eine möglichst ausführliche Stichwortliste an, die die wesentlichen landeskundlichen Inhalte aus Texten festhält. Die Überschriften der Themen sind hervorgehoben und die Stichwörter geben daraus die wichtigsten Inhaltselemente an. Diese Schlüsselwort-Liste findet man im Anhang. (s. Anlage 15, S. XCVII)

Aufgrund des Korpusaufbaus ist es auch möglich zu überprüfen, ob ein bestimmtes Wortmaterial nur in bestimmten Textsorten vorkommt. Das quantitative Vorkommen von Wörtern berücksichtigt nicht aber deren Inhalt (Bedeutung) oder deren Wirkung, ist vielmehr die Auszählung nach Worthäufigkeiten im Text. Das heißt, welche Schlüsselbegriffe erscheinen besonders häufig. Ein Vergleich der Auszählung dient zu entdecken, wo mehr landeskundliche Inhalte wo weniger sind.

Es soll bewiesen werden, dass Texte landeskundliche Inhalte vermitteln. Die Textanalyse zielt nicht darauf ab, die einzelnen Texte inhaltlich zu interpretieren. Vielmehr zielt die Analyse auf in den Texten am häufigsten vorkommende, kollektive Merkmale in Bezug auf die landeskundlichen Inhalte, um eine Gesamtinterpretation vorzulegen.

Allgemeine Informationen über den Text: Vollständiger Titel, die Quelle (des Textes, wenn es gibt), die einzelnen Themen der Texte habe ich in folgende Tabelle übertragen.

| Text Nr.+ Titel | Quelle | Thema |
|--|------------------|-----------------------------|
| 1. Kein Geld für Irokesen | Themen 2 aktuell | Aussehen und Persönlichkeit |
| 2. Ich hol' die Leute aus dem Alltagstrott | Themen 2 aktuell | Unterhaltung |
| 3. Farben sind mehr als Dekoration | Aus dem Internet | Unterhaltung |

| | | |
|---|--|---|
| 4. Das Praktikum | Themen 2 aktuell | Ausbildung und Arbeit |
| 5. Die Erfüllung im Beruf | | Ausbildung und Arbeit |
| 6. Sind Sie mit Ihrem Beruf zufrieden? | Themen 2 aktuell | Beruf |
| 7. Akademiker heute – ohne Zukunft? | Themen 2 aktuell | Ausbildung und Beruf |
| 8. Schichtarbeit | Themen 2 aktuell | Arbeit |
| 9. Mehr als Döner, Pizza und Gyros | DaF in 2 Bänden | Ausländerkarrieren |
| 10. Der Auftrag | Fach: Schriftlicher Ausdruck | Einen Auftrag verstehen |
| 11. Bewerbung | Welt im Wort | Geschäftsbriefe |
| 12. Ausführlicher Lebenslauf | Welt im Wort | Geschäftsbriefe |
| 13. Tabellarischer Lebenslauf | Welt im Wort | Geschäftsbriefe |
| 14. Ein Entschuldigungsschreiben | Ein Arbeitsbuch für berufliche Schulen | Briefeschreiben |
| 15. Abonnement | Sprachkurs Deutsch | Geschäftsbriefe |
| 16. Mahnung | Sprachkurs Deutsch | Geschäftsbriefe |
| 17. Ergebnisprotokoll | Welt im Wort | Protokoll schreiben |
| 18. Junge Paare heute: Erst mal leben – Kinder später | Themen 2 aktuell | Familie |
| 19. Fünf Generationen auf dem Sofa | Themen 2 aktuell | Familie und Erziehung damals und heute. |
| 20. Das Funktionieren des Alltags | Fach: Schriftlicher Ausdruck | Alltagsleben, Vorurteile |
| 21. Was der Bauer nicht kennt, das ‚riecht‘ er nicht. | Fach: Schriftlicher Ausdruck | Vorurteile |
| 22. Keine Angst vorm schwarzen Mann | Zeitschrift: Zeitlupe | Vorurteile |
| 23. Immer im Weg, immer auf dem Weg | Das Buch: Gebrauchsanweisung für Deutschland | Vorurteile |
| 24. Wasser – für alle!? | Themenblätter im | Wasser auf der Erde |

| | | |
|---|--|--------------------------------------|
| | Unterricht | |
| 25. Zentrale und dezentrale Versorgung | Fach: LS | Energiepolitik |
| 26. Der Betrieb | L'allemand des affaires. Deutsch für Wirtschaft und Management. | Wirtschaft |
| 27. Ausverkauf, Räumungsverkauf und Schlussverkauf | Fach: LS | Kaufen und Verkaufen |
| 28. Nachteile der Handys | Fach: LS | Gesundheit |
| 29. Heil und Unheil durch Heilmittel von Hoff, Moderne und gesunde Lebensführung. | Fach: LS | Gesundheit |
| 30. Falafel, Burrito, Sushi – Deutschland isst ethno. | Zeitschrift: Deutschland | Essen |
| 31. Pflaumenkuchen | Deutsch. Ein Arbeitsbuch für berufliche Schulen | Rezept: Vorgangsbeschreibung |
| 32. Selbstbedienung am Geldautomaten | Welt im Wort | Beschreiben von Vorgängen |
| 33. Der Brotbackautomat | Fach: LS | Beschreiben von Vorgängen |
| 34. Meine Tante | Deutsch. Ein Arbeitsbuch für berufliche Schulen | Personenbeschreibung |
| 35. Aus einer Wohnbeschreibung | Deutsch. Ein Arbeitsbuch für berufliche Schulen | Wohnbeschreibung |
| 36. Sind Singles unordentlich? | Themen 2 aktuell | Wohnen: allein wohnen als Lebensform |
| 37. Ohne Titel | Deutsch. Ein Arbeitsbuch für | Wohnen |

| | | |
|--|---------------------------------|---|
| | berufliche Schulen | |
| 38. Totales Verkehrschaos auf dem Weg in den Süden | Welt im Wort | Bericht über Verkehrsprobleme |
| 39. Der schleichende Infarkt | Welt im Wort | Bericht über Verkehrsprobleme |
| 40. 7 Stunden im ICE gefangen. Passagiere froren erbärmlich und aßen ihre Weihnachtsgeschenke auf. | Welt im Wort | Nachricht |
| 41. Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. | Buch: Sprachkurs Deutsch | Moderne Schulmodelle |
| 42. Erziehung zum Sein | Buch: Sprachkurs Deutsch | Moderne Schulmodelle |
| 43. Lust auf Lernen | Themenblätter im Unterricht | Unterricht |
| 44. Schwieriger Anfang | Fach: Schriftlicher Ausdruck | Lernen im Ausland |
| 45. Niemand ohne Pausen. Wie unser Gedächtnis funktioniert. | Fach: Didaktik | Das Funktionieren des Gedächtnisses |
| 46. Ohne Titel | Fach: Linguistik | Römisches Reich, Lateinische Sprache |
| 47. Sprachen | Fach: Linguistik | Sprachen und ihre Rolle in der Welt |
| 48. Sprachlernbiographie | Fach: Didaktik | Biographie |
| 49. Heimat. Da wo ich mich wohlfühle. | Fach: Schriftlicher Ausdruck | Heimat |
| 50. Warum bist du hier? | DaF in 2 Bänden | Leben im Ausland |
| 51. Leben im Ausland. Die Sache mit dem Heimweh | DaF in 2 Bänden | Leben im Ausland |
| 52. Typisch deutsch? | DaF in 2 Bänden | Typisch deutsch |

| | | |
|---|---|---|
| 53. Elf Nationen Tür an Tür | DaF in 2 Bänden | Zusammenleben |
| 54. Yasemin und Ayşe – Gelebte Mehrsprachigkeit in Deutschland. | Fach: Didaktik | Multikulturalität |
| 55. Der Rabe und der Fuchs | Fach: Literatur | Macht und Herrschaft |
| 56. Das Leben Bertolt Brechts | Fach: Literatur | Biographie |
| 57. Lebensweg eines Künstlers | Fach: Literatur | Biographie |
| 58. Die Leiden des jungen Werther | Fach: Literatur | Literarische Schilderung: Schilderung von Personen |
| 59. Die neuen Leiden des jungen Werther | Fach: Literatur | Schilderung von Personen |
| 60. Jorinde und Joringel | Deutsch. Ein Arbeitsbuch für berufliche Schulen | Märchen |

2.3.3 Zur Interpretation der Texte

Eine kurze Vorstellung der der Analyse zugrundeliegenden Texte wurde im Folgenden vorgegeben:

2.3.3.1 Nicht-fiktionale Texte

Der Text „*Kein Geld für Irokesen*“ gibt einen kurzen Überblick über das Leben eines Punks mit seiner Irokesenfrisur. Er informiert die Lernenden, wie schwierig auch in Deutschland ist, mit einem so ein Aussehen zu leben und eine Arbeitsstelle zu finden. Vorurteile der Leute gegen einen Punk vermittelt auch dieser Text, was folgende Beispiele aus dem Text zeigen: Heinz bekommt kein Arbeitslosengeld und keine Stellenangebote. Ein Angestellter im Arbeitsamt hat zu ihm gesagt: „Machen Sie sich eine normale Frisur. Dann können Sie wiederkommen.“

Der Text *„Ich hol‘ die Leute aus dem Alltagstrott“* vermittelt andere stereotype Vorstellungen. Er spricht über Gabriela, eine Straßenpantomimin, die vom Straßentheater lebt. Manche Leute regen sich über Straßenkünstler auf. Aber Gabriela ärgert sich nicht mehr. Sie weiß, die meisten Leute freuen sich über ihr Spiel.

Ein weiterer Text mit dem Titel: *„Farben sind mehr als Dekoration“* vermittelt Informationen über die Farben. Farben vermitteln Stimmungen und Gefühle, die ganz unterschiedlich in jeder Kultur sind. Im Mitteleuropäischen Raum, in Japan, im arabischen Raum, in Pakistan und in China vermitteln die Farben andere Gefühle und Stimmungen. Der Text spricht auch über die Farbenfehlsichtigkeit. Statistisch leidet jeder zehnte Deutsche unter einer Farbenfehlsichtigkeit.

Die Texte *„Das Praktikum“*, *„Sind Sie mit Ihrem Beruf zufrieden?“* und *„Akademiker heute – ohne Zukunft?“* gehören zum Thema *„Ausbildung, Beruf“*, sie stellen Meinungen von deutschen Personen vor.

Der Text *„Das Praktikum“* ist ein Kurzer Bericht im Ausland, was für eine Ausbildung hat eine deutsche in der französischen Schweiz gemacht? Der Text gibt Informationen über die Sensibilisierung für das Fremde und über das Zusammenleben. Zum Beispiel zitiert man diesen Satz aus dem Text: *„Ich hatte auch viele Kollegen aus Afrika, aus arabischen Ländern und aus Asien. Wir hatten am Anfang keine gemeinsame Sprache. Wir haben uns mit Füßen und Händen unterhalten. „*

Der Text *„Sind Sie mit Ihrem Beruf zufrieden?“* informiert den Lernenden über folgende Punkte: Wer ist zufrieden? Wer ist unzufrieden? Warum? Warum wollten Sie lieber einen anderen Beruf, einen Traumberuf? Die Lernenden erfahren folgende Berufe: Friseurin, Landwirt, Bürokaufmann, Taxifahrer, Stewardess, Zahnärztin.

Der Text *„Akademiker heute – ohne Zukunft?“* gibt Informationen über die deutschen Hochschulabsolventen, die nach dem Studium keine Arbeit finden. Die Kieler Germanistikstudentin sieht ihre Zukunft nicht sehr optimistisch, denn der Konkurrenzkampf beginnt schon an der Uni. Der Wirtschaftstudent an der Universität Göttingen hat keine Zukunftsangst.

Die Diplom-Psychologin, die Psychologie an der Universität Köln studiert, ist immer noch arbeitslos. Einige Auszüge aus dem Text sind wie folgt zu zitieren: „Man sucht vor allem Leute mit Berufserfahrung, und die habe ich noch nicht.“

Obwohl sie schon 27 Jahre alt ist, wohnt sie immer noch bei ihren Eltern. Eine eigene Wohnung ist ihr zu teuer. Denn vom Arbeitsamt bekommt sie kein Geld, weil sie noch nie eine Stelle hatte.

Aber auch für Akademiker mit einem Dokortitel ist die Stellensuche nicht viel einfacher.“

Auch der Text „*Die Erfüllung Im Beruf*“ stellt das berufsspezifische Lernen als der anfang lebenslangen Lernen dar. Er informiert den Lernenden über die Selbstverwirklichung des Menschen durch die Arbeit und seine Beziehung zur Arbeit, die Zufriedenheit mit der Arbeit als die größte Arbeitsmotivation sowie die Humanisierung der Arbeit anhand günstiger Arbeitsbedingungen. Es gibt landeskundliche Inhalte, die die Lehrenden zum Vergleich zwingen, beispielsweise: Die chinesische Weisheit im Text (wenn du eine Stunde glücklich sein willst, schlafe. Wenn du einen Tag glücklich sein willst, gehe fischen. Wenn du ein Jahr glücklich sein willst, habe ein Vermögen. Wenn du ein Leben lang glücklich sein willst, liebe deine Arbeit) stellt einen interkulturellen Aspekt dar.

Der Text „*Schichtarbeit*“ gibt einen Überblick über die Schichtarbeiter. Er erklärt was ist Frühschicht und Nachtschicht. Schichtarbeiter verdienen mehr, sie wollen ein eigenes Haus leisten, ein Auto, schöne Möbel und eine kleine Urlaubsreise.

Der Text „*Mehr als Döner, Pizza und Gyros*“ zum Thema „Ausländerkarrieren“ enthält statistische Informationen über die ausländischen Unternehmer insbesondere die türkischen Unternehmer. Diese Unternehmen konzentrieren sich auf drei Bereiche: Einzelhandel, Gastronomie und Handwerk. Für ausländische Unternehmer ist es noch schwieriger, ein Unternehmen zu gründen, als für Deutsche, was dieser Satz verdeutlicht: „Die Gründung eines Unternehmens ist für Ausländer noch schwieriger als für Einheimische. Zu den bürokratischen Problemen bei der Gründung kommen manchmal noch Probleme mit der Sprache, Schwierigkeiten der Gesetze und Verordnungen zu verstehen.“

Der Text „*Der Auftrag*“ stellt einen Auftrag dar und informiert den Leser über die Arbeit der Fahrradkuriere. Die Lernenden lernen auch, wie man einen Auftrag schreibt? Das Formular enthält folgende Angaben: Auftrag-Nummer, Absender (Firma oder Kundennummer), Straße, Postleitzahl, Abholzeitraum (Uhrzeit), Empfänger (Firma oder Kundennummer), Straße.

Das Schreiben von Geschäftsbriefen ist an einem Amt oder eine Firma verfassen, es ist zugleich eine Kunst. Diese Texte heißen auch darstellende (informierend) Texte. Zur dieser Gruppe gehören Bericht, Nachricht, Beschreibung, Geschäftsbrief und andere. In den untersuchten Texten findet man Briefe in unterschiedlichen Angelegenheiten: eine Bewerbung um eine Arbeitsstelle, ein Entschuldigungsschreiben, ein Abonnement und eine Mahnung.

Der Text „*Bewerbung*“ um eine Arbeitsstelle enthält folgende Angaben: Name und Vorname des Absenders, Adresse, Datum, Name und Vorname des Empfängers und seine Adresse, Betreff, Anredeformel, Inhalt (Text), Schlussformel, Hinweis auf beigelegte Papiere: Anlage (Zeugnisse, Lebenslauf und Lichtbild).

Der Text „*Lebenslauf*“ gehört zu den notwendigen Anlagen zur schriftlichen Bewerbung, wenn man sich um eine Arbeitsstelle bewirbt. Es gibt ausführlicher und tabellarischer Lebenslauf.

Der ausführliche Lebenslauf enthält dieselben Fakten wie der tabellarische Lebenslauf, nur die äußere Form ist unterschiedlich, denn es wird einen zusammenhängenden Text geschrieben. Folgende Daten enthalten die beiden Arten: Name, Vorname, Adresse, Telefon, Geburtsdatum und -ort, Staatsangehörigkeit, Aufzählung aller besuchten Schulen mit den jeweiligen Daten und Abschlussprüfungen, Wehrdienst, Berufsausbildung, Berufstätigkeit (Angabe des Eintritts- und Austrittsdaten), Berufserfahrung, Kurse, Lehrgänge, besondere Fähigkeiten (zum Beispiel Sprachkenntnisse, Führerschein), Unterschrift mit Orts- und Datumsangaben.

Der Text „*Das Entschuldigungsschreiben*“ informiert über das Fehlen eines Lehrers an einem Tag wegen Krankheit. *Das Abonnement* ist ein Schreiben an eine Zeitschrift, indem der Absender diese Zeitschrift abonnieren möchte. In der *Mahnung* weist der Absender darauf hin, dass er die Rate für das Motorrad schon bezahlt hat.

Der offizielle Brief besteht aus zehn Teilen: Adresse des Absenders, Datum, Adresse des Empfängers, Betreff, Bezug, Anrede, Text, Schluss, Unterschrift und Hinweis auf beigelegte Papiere.

Der Text „*Das Protokoll*“ ist ein Bericht über eine Sitzung, Tagung, Verhandlung und Besprechung. Es gibt ein ausführliches Verlaufsprotokoll und ein kurzes Ergebnisprotokoll. In den untersuchten Texten findet man ein Ergebnisprotokoll, das einen bestimmten Aufbau hat. Es umfasst folgende Punkte: Datum, Uhrzeit, Ort, Anwesende, Abwesende, Protokollführer, Besprechungspunkte, Ergebnisse der Besprechungspunkte, Unterschrift mit Ort und Datum.

Zum Thema „Familienbeziehungen und Erziehung“ gehören folgende Texte: „*Junge Paare heute: Erst mal leben – Kinder später*“ und „*Fünf Generationen auf dem Sofa*“.

Der Text „*Junge Paare heute: Erst mal leben – Kinder später*“ spricht über junge deutsche Paare, die nicht sofort Kinder bekommen wollen. Einige wollen frei sein und ihr Leben genießen. Andere machen berufliche Karriere, die verdienen Geld, um ein eigene Haus, schöne Möbel, ein neues Auto zu haben. Kinder sollen erst später oder überhaupt nicht kommen.

Der Text „*Fünf Generationen auf dem Sofa*“ stellt eine deutsche Familie vor und wie war die Erziehung damals und heute. Folgende Informationen waren im Text erwähnt, die die Familie und die Erziehung damals kennzeichnen:

„Mit 17 Jahren heiratete sie, das war damals normal. Ihr erstes Kind, Adele, bekam sie, als sie 19 war. Mit 30 hatte sie schließlich sechs Kinder. Nicht die Eltern, sondern ein Kindermädchen erzog die Kinder. Sie hatten auch einen Privatlehrer. Mit ihren Eltern konnte Adele nicht richtig unterhalten. Was sie sagten, mussten die Kinder unbedingt tun. Wenn zum Beispiel die Mutter nachmittags schlief, durften die Kinder nicht laut sein und spielen. Manchmal gab es auch Ohrfeigen ... das Wort der Eltern war Gesetz.“

Wenn zum Beispiel Besuch im Haus war, mussten die Kinder gewöhnlich in ihrem Zimmer bleiben und ganz ruhig sein. Am Tisch durften sie nur dann sprechen, wenn man sie etwas fragte. Die Eltern haben immer Ingeborg den Weg gezeigt. Selbst hat sie nie Wünsche gehabt. Auch in ihrer Ehe war das so.“

Andere Merkmale der Erziehung heute repräsentieren folgende Sätze:

„Ulrike wollte schon anders leben als ihre Eltern. Noch während der Schulzeit zog sie deshalb zu Hause aus. Mit 21 bekam sie ein Kind, aber den Mann wollte sie nicht heiraten. Die Erwachsenen wollen, dass das kleine Mädchen eine schöne Kindheit hat als sie selbst. Sandra muss nur ins Bett, wenn sie müde ist, und sie soll auch nicht brav in ihrem Stuhl sitzen. Sie darf spielen, wann und wo sie möchte, sie wird frei erzogen. Die Wünsche eines kleinen Kindes zu akzeptieren – das war früher unmöglich gewesen.“

Die Texte *„Das Funktionieren des Alltags“*, *„Was der Bauer nicht kennt, das ‚riecht‘ er nicht!“*, *„Keine Angst vorm schwarzen Mann“* und *„Immer im Weg, immer auf dem Weg“* zum Thema Vorurteile enthalten so viele Informationen über das Alltägliche in Deutschland und über deutsche Mentalität aus der Sicht von mehreren Ausländern.

Der Text *„Das Funktionieren des Alltags“* gibt auch Eindrücke und Vorstellungen von Deutschland und Informationen über den deutschen Alltag, indem er auch so viele Vorurteile und stereotype Vorstellungen vermittelt werden. Zum Beispiel werden einige Auszüge aus dem Text zitiert: „Es wird nicht passieren, dass Sie von einem schlechtgelaunten Polizisten angebrüllt werden, wenn Sie um eine Auskunft bitten.“

Vergleicht man die Verhältnisse mit manchen anderen Ländern, so erscheinen einem die deutschen Behörden als ein Muster an Effektivität und Schnelligkeit.

Zur polizeilichen Anmeldung z. B. geht man ins Rathaus, [...] und in einer halben Stunde ist die Sache erledigt. In manchen anderen Ländern kostet Sie das vielleicht einen ganzen Vormittag.

Jede Kleinigkeit ist in Deutschland geregelt, [...]

Man ist nicht großzügig. Jeder wacht über den anderen und seine eigenen Rechte und Ansprüche.

Wenn jemand einen Fehler im Straßenverkehr macht, macht man ihn oft energisch darauf aufmerksam. Wenn sich irgendwo eine Schlange bildet, achten alle darauf, dass sich niemand vordrängt. Wenn man mit anderen essen geht, zählt jeder für sich. Man vermisst Wärme und spontane Freundlichkeit.“

Der Text mit dem Titel „*Was der Bauer nicht kennt, das ,riecht‘ er nicht!*“ erzählt eine Geschichte von portugiesischer Familie, die Sardinien in ihrem Haus geröstet hat, was den deutschen Nachbarinnen nicht gefehlt und sofort die Polizei wegen schlechten Geruchs angerufen haben. Zum Beispiel werden folgende Sätze zitiert, die die Vorurteile und deutsche Mentalität kennzeichnen:

„Als er sie auf den Grill legte uns sie so gut zu riechen anfangen, kamen zwei deutsche Nachbarinnen ans Fenster und fingen an zu schimpfen.

Etwa zwei Minuten später kam die Polizei und sagte, dass sich einige Nachbarn mit dem starken Geruch des Fisches äußerst belästigt fühlten,

Was für uns und normalerweise für alle Portugiesen ein feiner und herrlicher Geruch ist, war für unsere deutschen Nachbarn ein furchtbarer Gestank! “

Der Text „*Keine Angst vorm schwarzen Mann*“ stellt das Thema Vorurteile dar und versucht einige Wege zur Toleranz und Zivilcourage zu zeigen. Die Wege zur Toleranz erscheinen im Verhalten von dem Schwarz- Afrikaner, Jean-Jerôme Chico-Kaleu Muyemba, Doktor der Wirtschaftswissenschaft, ein echter Ausländer aus Zaire. Er hat versucht, Schülerinnen und Schüler der 7a in Potsdam-Waldstatt in Zusammenarbeit mit Potsdamer Regionalarbeitsstelle für Ausländerfrage zu überzeugen, um die Fremdheit und die ausländerfeindlichen Angriffe zu überwinden.

Muyemba macht sich Gedanken, wie Ausländer und Deutsche sich näherkommen können. Ohne Angst fängt er also mit den Kindern an. In seinem Gespräch mit den Schülern versetzt er sich hinein, in ihr Denken, ihre Gefühle, ihre Ängste, und lehrt er sie die Verzicht auf vorschnelle Urteile als wichtiger Schritt zur Verständigung und zu einer fairen Beurteilung. Als Beispiel zitiere ich einige Sätze aus dem Text:

„[D]as ist doch wirklich nicht zu übersehen. Ich bin schwarz-Afrikaner. Mich kann nicht verwechseln. Ich bin ein echter Ausländer.

[D]er Mann, der nicht irgendwie aus dem Busch gekrochen ist, sondern 1972 ganz legal und mit einem Visum der deutschen Botschaft zu euch nach Deutschland kam.

Nach zehn Minuten hat er die anfängliche Befangenheit durchbrochen. „Na, wer hat Angst vorm schwarzen Mann?“ Er spricht die heimlichen Vorurteile laut aus, die Siebtklässler können erleichtert darüber lachen und endlich das tun, was sie sollen: fragen, fragen, fragen. [...]“

Miteinander statt übereinander sprechen, d. h. die Siebtklässler erleben durch ihren Kontakt mit Muyemba die Erfahrung aus eigener Anschauung und anhand dieser Begegnung könnten ihre Vorurteile abgebaut werden. Was dieser Satz im Text verdeutlicht: „Die Schüler möchten am liebsten alles wissen: wie viel er verdient, wie das ist mit den Löwen in Afrika, wie man sich wäscht dort unten, [...], ob die Leute in Afrika wirklich nackt rumlaufen und „ob er stolz ist, Afrikaner zu sein, oder lieber Deutscher wäre“. [...]“

Dieser Kontakt mit den Schülern war nicht immer so leicht, er hat Muyemba Kraft und Verletzungen gekostet. Einige Schüler provozieren ihn, wie z. B. dieser Satz von einem dreizehnjährigen Mädchen: „Eine „Schweinerei“ sei das, wenn eine deutsche Frau einen „Neger liebt“. „Was kommt denn da raus, wenn die sich vermischen? Das ist gegen die Reinheit des deutschen Blutes.“ Da war der Skinhead, der ständig motzte, „Dass die Ausländer unsere ganze deutsche Kultur kaputtmachen“, und dem dann zu deutscher Kultur nichts anderes als „Currywurst“ einfiel. (...)“

Der Text *„Immer im Weg, immer auf dem Weg“* ist ein Auszug aus dem Buch *„Gebrauchsanweisung für Deutschland“* von dem Russen Maxim GORSKI, ein freier Autor und Journalist, der in Ost- wie Westdeutschland lebt und der Deutschland so gut wie seine Hosentasche kennt. Der Sachverhalt dieses Buch wird auf liebevoll-spöttische Weise dargestellt. Das Buch beschreibt Deutschland als Reiseland, als Heimat oder als Phänomen. Er schreibt über Deutschland und die Deutschen über die Eigenheiten Deutschlands, über seine kulturelle Vielfalt, über Würste, Bier und Autos, über Disziplin, Ordnung und Sauberkeit und andere versteckte Sachen. So viele Verallgemeinerungen und stereotype Vorstellungen enthält der Text, als Beispiel werden folgende Sätze zitiert:

„Zugegeben, Deutschland und die Deutschen gehören nicht zu jenen Ländern und Völkern, die auf den ersten Blick sympathisch sind. Dafür sind sie zu kompliziert, zu widersprüchlich.

Leute mit dünnen Beinchen und dünnen Seelchen, so pflegte man die Deutschen bei uns einst halb mitleidig, halb spöttisch zu charakterisieren.

Als Menschen, die unerhört, kleinkariert, engstirnig sind.

Eine Gebrauchsanweisung für eine derart vertrackte Apparatur wie Deutschland ist deshalb einerseits notwendig...

Zudem neigten die Deutschen bei all ihrer Liebe zur Disziplin, Ordnung und Korrektheit auch zur Sprunghaftigkeit, zur Unberechenbarkeit.

Hinter ihrem oft rüden Äußeren verbirgt sich eine butterweiche, abgrundtiefe und blutende [...]“

Der Text „*Wasser – für alle!?*“ gibt Fakten und Daten über folgende Punkte: die Wasserreserve, Wassermangel und das Grundwasser auf der Erde. Nutzbares Süßwasser und Trinkwasser in Deutschland. Der Kampf ums Wasser und die Konflikte in Nordafrika, im Nahen und Mittleren Osten über Trinkwasserressourcen, Konflikte um die Nutzung der Wassermassen des Nils oder des Tschadsees; die Verwendung des Indus-Wassers in Südasien, Indien, Pakistan und in den Anrainer- Staaten des Mekong: China, Thailand, Laos, Vietnam. Die industrielle Verunreinigung der Flüsse durch Umweltschutzmaßnahmen. Die Wasser- und Energieversorgung durch das Südostanatolien-Projekt, das die Türkei zur regionalen Wassermacht im Nahen Osten aufsteigt. Das Menschenrecht auf Wasser: Wasser zum Trinken, Kochen und für persönliche und häusliche Hygiene. Finanzielle und technische Möglichkeiten: Ausbau des öffentlichen Wasserversorgungssystems in Städten, Bau von Kläranlagen, Errichtung von Gemeinschaftsbrunnen in ländlichen Gebieten. Allgemeine gesetzliche und politische Maßnahmen: Gesetze über Standards für die Qualität von Trinkwasser, die Errichtung von entsprechenden Kontrollbehörden und bestimmte umweltpolitische Maßnahmen.

Der Text „*Zentrale und dezentrale Versorgung*“ zum Thema „Energietechnik“ spricht über die Gefahren der Atomkraft für das Weltklima, über die ungelösten Probleme der Entsorgung, über die Energiepolitik und die politische Abhängigkeit, die Energietechnik im Inland und Energiewirtschaft.

Folgende Punkte werden auch im Text behandelt: Die ökologischen, sozialen und ökonomischen Auswirkungen der Atomkraft. Anlagen zur Nutzung erneuerbarer Energien: die Photovoltaik-Dachanlagen, Solarthermisches Kraftwerk, Kernkraftwerke, Biomasse- und Biogaskraftwerken. Dezentrale und erneuerbare Energieversorgung. Die Energietechnik im Inland. Bestimmte Fachausdrücke werden im Text benutzt, die in Beziehung mit dem Thema stehen.

Der Text „*Der Betrieb*“ gibt Informationen über den Betrieb, die Betriebsformen und die Betriebstypen: Produktions- und Konsumgüterbetriebe, Sach- und Dienstleistungsbetriebe, Industrie-, Handwerks-, Handels-, Verkehrs-, Bank- und Versicherungsbetriebe, Groß-, Mittel- und Kleinbetriebe, Einzelhandelsbetriebe, Großhandelsbetriebe.

Der Text „Ausverkauf, Räumungsverkauf und Schlussverkauf“ definiert den Ausverkauf, Räumungsverkauf und Schlussverkauf (der Winterschlussverkauf und der Sommerschlussverkauf).

Wie der Titel „*Nachteile der Handys*“ zeigt, vermittelt der Text sachliche Informationen über die gesundheitlichen Gefahren der Handynutzung. Zutreffende Fachausdrücke zum Fachbereich Funktechnik prägen den Text aus. zum Beispiel sind einige zu zitieren: „MP3-Player, Handy, die tragbaren Abspielgeräte, Kopfhörer, Hörschäden, elektromagnetische Strahlung, Handystrahlung, die Strahlenbelastung, Vorsorge, EU-Infoseite Tragbare Musikinstrumente und Gehör, Mobilfunkmasten, Sendemasten, die elektromagnetischen Wellen, die Lichtgeschwindigkeit, die Anzahl der Schwingungen, die Frequenz, die Sendestärke, mit einer Leistung von maximal 2 Watt, die Mobilfunk-Basisstation mit maximal 50 Watt, SAR (Spezifische Absorptionsrate), 0,6 Watt pro Kilogramm.“

Der Text „*Heil und Unheil durch Heilmittel*“ zum Thema Gesundheit vermittelt Informationen über die Arzneimittelbehandlung der früher unheilbaren Krankheiten, die modernen Heilmittel und die Fortschritte in der Medizin.

Einige Fachausdrücke sind zum Beispiel zu zitieren, die zum Fachbereich Medizin gehören: „die Stoffe, die Zellbildung, die Bekämpfung des Krebses, die Gefahr einer tödlichen Knochenmarkslähmung, die modernen Antibiotika, die schweren Infektionskrankheiten, die Bakterienstämme, die Nebenwirkungen, AIDS, Krebs, das Einnehmen von Medikamenten, Allergien, ein Fremdstoff, ein Gegenstoff.“

Der Text *„Falafel, Burrito, Sushi – Deutschland isst ethno“* vermittelt Informationen über die Esskultur in Deutschland. Was essen eigentlich die Deutschen? Die Vorurteile gegen die deutsche Küche sind zu viel, die ist zum Beispiel: zu fett, zu schwer, zu fleischig. Deutsche essen am liebsten Schweinefleisch. Die nehmen gerne das Ausland zwischen die Zähne. Die essen gerne Ethno- Food und Global Food, d. h. alle landestypischen Küchen, die früher als internationale Spezialitäten bezeichnet werden. Viele Fremdwörter enthält der Text. Einige Beispiele aus dem Text werden im Folgenden erwähnt: „tapear: das spanische Wort für Tapas: die iberischen Häppchen, Ramen: die reichhaltigen japanischen Nudelsuppen, Falafel: die arabischen frittierten Kichererbsen-Bällchen, die in tütenförmig zusammengelegten Teigfladen mit einer scharfen Joghurtsauce verkauft werden, Wrap it al gusto: Wraps (sprich Rräps) sind dünne Teigfladen, die mit knackigen Sachen gefüllt und anschließend zusammengerollt werden, Döner: das Fleisch vom drehenden Spieß, Tacos und Burritos und Global Food: Ethno-Food aus Amerika.“ Auf die Frage: Warum essen die Deutschen Ethno-Food? versucht der Text auch einige Antworten zu geben. Die meisten Ethno-Food-Kundinnen und-Kunden sind zwischen 25 und 45, berufstätig, gebildet, verdienen gut. Ethno-Food ist für diese Leute etwas Exotisches.

Zum informativen Beschreiben gehören Gegenstands-, Vorgangs- und Personenbeschreibung, Charakteristik und Typisierung. (vgl. BARGEN/BAERMANN/SCHAEFFER 1992: 112)
Gegenstandsbeschreibung wird im Alltag als Verlustanzeige, erklärender Text bei Bildern von Maschinen oder Geräten, als Teil von Werbetexten auftauchen. Vorgangsbeschreibungen begegnet man als Bedienungs-, Herstellungs- oder Konstruktionsanleitungen, als Gebrauchs- oder Spielanweisungen (vgl. HINDELANG/BÜCHELE 1997: 65, 71). Vorgangsbeschreibung braucht man häufig in unserer beruflichen Praxis.

Ein solches Rezept „*Pflaumenkuchen*“ stellt eine Vorgangsbeschreibung, eine Herstellung eines Pflaumenkuchens dar. Die folgenden entsprechenden Fachausdrücke geben eine klare, sachliche und eindeutige Auskunft über den Ablauf des Geschehens: „der Mürbteigboden, der Belag, Mehl, Zucker, Butter oder Margarine, Ei, ungeriebene Zitronenschale, ungespritzte Frucht, Messerspitze Backpulver, Tortenbodenform 26 cm, Pflaumen, Cremepulver, Sahne, Milch, Salz, Tropfen Zitronensaft, Pfannenriebel, Papier ausgerieben und gefettet, der Teig 30-40 Min kühl ruhen, 3 mm dick ausgerollt, der Rahmguß, die Schüssel, auf 220° vorgeheizten Backofen 70-90 Min., gehobelte Mandel, Aprikosenmarmelade.“

Der Text „*Selbstbedienung am Geldautomaten*“ stellt auch eine Vorgangsbeschreibung dar. Folgende entsprechende Fachausdrücke werden benutzt: Der Geldautomat in Betrieb, Kreditkarte, Karteneingabeschlitz, Abbildung auf dem Automaten, Sicherheitstür des Automaten, Leuchtschriftanzeige, vierstellige persönliche Geheimzahl auf der Zifferntastatur rechts, die Zahl ausspähen, Auszahlungsbetrag, Eingabe, Aufforderung durch den Automaten, Kartenentnahme, Auszahlung des gewünschten Bargeldbetrages, Belastung des Girokontos in Höhe des Auszahlungsbetrages.

Der Text „*Der Brotbackautomat, Was ist das?*“ beschreibt der Brotbackautomat. Folgende Fachtermini sind als Beispiel zu zitieren: „Ofen, der Brotbackautomat, elektrische Maschine, Backform, Uhrzeigersinn, Antriebswelle, der Deckel, Menütaste, die Brotgrößetaste, Bräunung, Bräunungsgrad, Bräunungstaste, Zeitvorwahl, die Start/Stopp-Taste, die Zeitanzeige, 1-Minuten-Takt, Signalton, die Warmhaltefunktion, Heißluft, Programmwahl ! Grundeinstellung.“

Im Text „*Meine Tante*“ geht es um Personenbeschreibung. Die Auswahl der treffenden anschaulichen Wörter bei dieser Beschreibung dient zum Entwerfen eines möglichst genauen Bildes der betreffenden Person. Als Beispiel werden folgende Wörter zitiert:

„38 Jahre, auffallend klein, 149 Zentimeter, zarter Körperbau, knabenhaft, die naturblonden, ganz kurzgeschnittenen Haare, Vorderkopf, hellere Strähnen, Haargel, die streichholzkurzen Haarstoppen, ovales Gesicht, die stark ausgeprägten Backenknochen, einen energischen Ausdruck, Teint, zart und hell, die Haut, die Stirn, die ersten kleinen Falten, die Augenpartie, Profil, antike griechische Statuen, die sehr gradlinigen Nase, der

Winkel, die großen blassblauen Augen, die weißblonden, dünnen Wimpern, braune Wimperntusche, der Farbton, die dünnen Augenbrauen, der Mund ist relativ breit, die Lippen sind schmal, das V in der Oberlippe ist stark ausgeprägt, ihre nicht ganz weißen Zähne, ein abgestorbener Schneidezahn, dunkel verfärbt, übergroße Ohrclips, Jugendlichkeit, bunte, modische Kleidung.“

In den folgenden Texten wird unterschiedlich über ein Wohnhaus gesprochen. Obwohl die Texte ein gemeinsames Thema haben, „das Wohnen“, sind sie aber ganz unterschiedlich. Es handelt sich um verschiedene Textsorten des Beschreibens: appellierende, darstellende und expressive Texte. Die Texte gehören zu den nicht-literarischen Texten (Gebrauchstexten).

Der Text „*Aus einer Wohnbeschreibung*“ informiert sachlich über ein Wohnhaus. Treffende Wörter zum Thema Wohnhausbeschreibung werden im Text erwähnt: „Einfamilienhaus, ca. 130 Quadratmeter Wohnfläche, zwei Stockwerke, unterkellert, eine Sauna, ein Hobbyraum, das Erdgeschoß, Räume, die Diele, der Eingang, das Gäste-WC, Waschbecken, Kaltwasseranschluß, die Abstellkammer, ca. 38. Quadratmeter, der Wohnraum, der Durchgang, die Küche, 18. Quadratmeter.“

Der zweite Text enthält zwei Textausschnitte *a* und *b* mit den Titeln *a) Mutter, 42 Jahre* und *b) Sohn, 15 Jahre*. Die beiden beschreiben ein Wohnhaus mit persönlichen und subjektiven Eindruck. Zum Beispiel einige Auszüge:

„Die Nachmittagssonne scheint durch die Sprossenfenster [...].

Also, ich sitze dann einfach auf dem neuen Sofa, schilfgrün, [...].

Mein Blick tastet die Wände meines eigenen Reiches ab, stolze 14 Quadratmeter, [...].

Wird ganz schön warm in der Bude, wenn die Sonne auf das Dachfenster knallt, [...].“

Der Text „*Sind Singles unordentlich?*“ stellt die Wichtigkeit des Aufräumens und der Ordnung für die Singles dar. Diese Onlineumfrage hat folgende Informationen über die Ordnung in Single-Wohnungen gegeben: „79% von den Befragten finden die Ordnung zu Hause sehr wichtig, 38% bei ihnen ist es so sauber, dass man vom Fussboden essen kann, 18% haben eine professionelle Reinigungskraft zur Unterstützung.“

Massenmedien dienen zuerst der Verbreitung von Nachrichten, von Information in einer sogenannten demokratischen Welt. Zeitungen (Tages- und Wochenzeitungen) als Medium liefern Informationen, die unterschiedlich aufgefasst sind. Man spricht von einer Boulevardzeitung und einer seriösen Zeitung. Die beiden haben unterschiedliche Aufmachung und Inhalt. Nachrichten, Berichte; Kommentare; Leitartikel; Reportagen; Kritiken; Interviews und Glossen sind Textsorten, die zu den journalistischen Texten gehören (vgl. BARGEN/BAERMANN/SCHAEFFER 1992: 201). Solche Texte tragen zur Meinungsbildung bei, sie stellen Meinungen über gesellschaftliche und politische Themen dar oder kritisieren die politischen Entscheidungen.

Die Texte: „*Totales Verkehrschaos auf dem Weg in den Süden. Inntalbrücke gesperrt: Staus im Allgäu*“, „*Der schleichende Infarkt*“, und „*7 Stunden im ICE gefangen. Passagiere froren erbärmlich und aßen ihre Weihnachtsgeschenke auf*“ stellen unterschiedlichen Sprachgebrauch in Zeitungen dar.

Der Text „*Totales Verkehrschaos auf dem Weg in den Süden. Inntalbrücke gesperrt: Staus im Allgäu*“ zum Thema: Verkehrsprobleme informiert über die Sperrung einer viel befahrenen Autobahnbrücke, die Inntal-Autobahnbrücke bei Kufstein, die wichtigste Straßenverbindung zum Brenner. Die Sprache dieser informierenden Textsorte ist sachlich, klar, flüssig, leicht verständlich. Zum Beispiel nennt man einige Sätze aus dem Text:

„Wegen akuter Einsturzgefahr wurde in der Nacht zum Donnerstag [...] für Monate gesperrt.

Aus ungeklärter Ursache hatte sich in der Nacht die Fahrplan plötzlich über einem Brückenpfeiler [...] abgesenkt.

Nach der Brückensperrung bildeten sich auf allen ausweichrouten kilometerlange Staus.“

Der kommentierende Text „*Der schleichende Infarkt*“, ist ein Zeitungsartikel, der subjektive Äußerungen (Meinungen, Wertungen, Vermutungen) des Verfassers zu einem Sachverhalt: der Stau als der Kollaps des deutschen Verkehrssystems vermittelt. Der Zeitungsartikel enthält eine Reihe von Fremdwörtern, zum Beispiel: Infarkt (ein lateinisches Wort, das Absterben eines Organs bedeutet, im Text: Zusammenbruch), Mobilität, der Kollaps, Prognosen, Symptomen, Benzin, Umweltressourcen, frequentiert.

Der Verfasser des Zeitungsartikels hat auch Anglizismen gebraucht, zum Beispiel: der Manager, High-Tech, Intercity-Züge u.a. Berichte begegnen uns am häufigsten beim Zeitunglesen und in Nachrichtensendungen. Der Bericht sollte folgende Fragen beantworten:

- Was ist geschehen?
- Wer war daran beteiligt?
- Wo ist es passiert?
- Wie ist es geschehen?
- Warum ist es geschehen?
- Welche Folgen hatte das Ereignis? (BARGEN/BAERMANN/SCHAEFFER 1992: 203)

Der Text *„7 Stunden im ICE gefangen. Passagiere froren erbärmlich und aßen ihre Weihnachtsgeschenke auf“* ist ein Bericht einer Boulevardzeitung, der gefühlsmäßig über eine Panne eines Zugs informiert. Einige emotionale Formulierungen zeigen folgende Auszüge aus dem Bericht:

„Passagiere froren erbärmlich und aßen ihre Weihnachtsgeschenke auf.

[...], fühlten sich in dem warmen Luxuszug wohlgeborgen.

[...] der Beginn von sieben Horror-Stunden. „

Die Texte *„Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln“* und *„Erziehung zum Sein“* zum Thema *„Lernen“* stellen zwei moderne Schulmodelle in Deutschland und in Ecuador vor. Bei dem erfolgreichsten deutschen Schulmodell: die Waldorfschule geht es um Theorie und Praxis, um das Tun mit dem Kopf und das Tun mit der Hand anhand drei Erziehungsmittel: Angst, Ehrgeiz und Liebe. Diese Gesamtschule kennt keine Auslese, keine Zensuren und mit den Zensuren verbundenen äußerlichen Leistungsdruck. Das ist eine Erziehung zur Selbständigkeit, zur Förderung der Phantasie, Initiative und eigenen Suchens. Der Lernende findet eigene Wege selber. Das andere Modell, das modernste und radikalste ist die Pestalozzischule in Ecuador, eine Schule ohne Stundenpläne. Es gibt jeden Tag eine bestimmte Färbung. Die Kinder kommen mit eigenen Plänen in die Schule. Der Lehrplan ist aus den authentischen Bedürfnissen und Interessen der Kinder gestaltet.

Die Texte enthalten wichtige Daten und Namen von bekannten Persönlichkeiten, beispielsweise Rudolf Steiner: der Gründer der Waldorfschule, 1910, der Waldorf-Kenner Christoph Lindenberg, Rebecca Wild: die Mitgründerin der Pestalozzischule, 1977.

Der Text „*Lust auf Lernen*“ stellt ein didaktisches Thema dar. Er spricht über Schule als Lernende Organisation nach dem Modell von Peter Senge, die „die Schule als eine Institution sieht, die Strukturen, Inhalte und Methoden zur Verfügung stellt, die gesteuertes Lernen, persönliches Wachstum, Wertschätzung und Gestaltungsmöglichkeiten bietet und dies in der Begegnung mit anderen“ (Auszug aus dem Text). Wichtige didaktische Informationen enthält der Text. Als Beispiel kann hier einige erwähnen:

„Die Schule ist der Ort, an dem Pädagoge professionelle Hilfe gibt.

Der Lehrer stellt Situationen, Inhalte und Methoden bereit.

Der Neugiertrieb ist grundlegender menschlicher Trieb, verbunden mit dem Erkenntnis- und Sicherheitstrieb.

Ruth Cohn, die Begründerin der Themenzentrierten Interaktion hat gesagt: „Werde der du bist“: was die Werthaltung der humanistischen Pädagogik beinhaltet.

Die Lernerpersönlichkeit entwickelt sich ständig. Der Lernende lebt ständig in Beziehungen.

Der Lernende muss Werthaltungen wie Ehrfurcht vor dem Leben und Solidarität mit anderen entwickeln und sein Wissen erweitern.

Peter Senge hat in seinem Buch „Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation“ ein Modell entwickelt, damit das System menschenwürdig, tragfähig, entwicklungsfähig und zukunftsorientiert ist.

Systeme oder Organisationen sind z. B. Familie, Verein, Unternehmen, Schule, Verwaltungen, Dienstleistungseinrichtungen und die Gesellschaft.

Fünf Bereiche oder Disziplinen werden in einer Lernenden Organisation beachtet und gefördert: systematisches Denken, Personal Mastery, mentale Modelle, gemeinsame Visionen und Teamlernen.

Die Dialogfähigkeit als Methode und Haltung ist eine wichtige Kompetenz. Systemisches Denken, die Entwicklung gemeinsamer Visionen und das Teamlernen basieren auf dem Dialog.

Der Dialog basiert auf den Prinzipien des humanistischen Menschenbildes. Diese sind: Ganzheitlichkeit, Selbstverwirklichung, Verantwortung, bewusste Aufmerksamkeit und Verantwortung für das aktuelle Geschehen, Freiheit der Wahl, Wahrnehmung von Gefühlen, Wertschätzung der eigenen und der anderen Person.“

Der Text „*Schwieriger Anfang*“ stellt Schulprobleme, die Beziehung mit den Eltern und der Gesellschaft einer portugiesischen Schülerin dar, die mit ihrer Familie in Deutschland lebte und nach Portugal zurückkehrte. Ihre Schulprobleme umfassen die Einsamkeit, die war allein, ohne Freunde und alles war für sie neu. Die hatte Schwierigkeiten mit der Sprache und das Gewöhnen an die portugiesische Schule war noch schwieriger. Ihre Beziehung mit ihren Eltern und das Benehmen ihrer Eltern veränderten sich. „Die Eltern achteten mehr darauf, was die Nachbarn, was die Leute sagen und denken, [...] denn jeder achtete darauf, was der andere machte, wie sich der andere benahm, was der andere dachte. Der Text vermittelt einige Bausteine zur Toleranz und zum Akzeptieren des Anderen, was einige Sätze im Text verdeutlichen:

„Nach langer unglücklicher Zeit, habe ich es geschafft. Meine Eltern akzeptieren mich so, wie ich bin.

Mir ist egal, was die anderen über mich denken oder sagen, Hauptsache ich bin mit mir selbst zufrieden.

Ich bin bei vielen Leuten nicht gut angesehen, auch bei vielen Jugendlichen nicht, weil ich anders bin, als die anderen, die Angst haben, zu zeigen, was sie wirklich sind.

Heute kann ich sagen, dass ich mich wohl fühle, denn ich habe es geschafft, mich durchzusetzen.“

Obwohl Deutschland mir fehlt, fühle ich mich sehr wohl und denke mit Freude an die Zeit in Deutschland zurück.“

Der Text „*Niemand ohne Pausen. Wie unser Gedächtnis funktioniert*“ gehört zum Fachbereich Didaktik und informiert über die Speicherung des Lernstoffs im Gedächtnis. Bestimmte Fachausdrücke werden im Text erwähnt, zum Beispiel: „Lernstoff, das

Gedächtnis, Speicherung, Ultrakurzzeitgedächtnis, Kurzzeitgedächtnis, Langzeitgedächtnis, Lernhemmungen, Aufnahme und Speicherung von Informationen, Gedächtnishemmungen, die vorauswirkende bzw. rückwirkende Hemmung, Ähnlichkeitshemmungen, Assoziation.“

Der Text, der keinen Titel hat, informiert über das römische Reich und das Lateinische. Er enthält geschichtliche Daten und Fakten wie z. B.:

„8. Jahrhundert v. Chr., 7. Jahrhundert n. Chr.

Die vorrömische Epoche und das Byzantinischen Reich.

Die Herrschaftsform des Reiches.

Die größte Ausdehnung des Reiches unter Kaiser Trajan im Jahre 116.

Das Bosporianische Reich.

Handel, Künste und Kultur während der Zeit des Römischen Reiches.

Die Mischung der östlichen Hälfte des Reiches mit griechisch-hellenistischen und orientalischen Elementen, der Westen Europas wurde latinisiert.

Latein als Amtssprache und als Sprache der Gebildeten bis in die Zeit des Barock, in der römisch-katholischen Kirche war Latein bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil die Sprache der Heiligen Messe.

Lateinische Fachausdrücke werden heute in der Biologie, der Medizin und der Rechtswissenschaft verwendet.

Aus dem Lateinischen entstanden die modernen romanischen Sprachen Europas: Italienisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Rumänisch, Ladinisch, Rätoromanisch.

Lateinische Lehnwörter findet man in den germanischen und den slawischen Sprachen.

Latein wird in Deutschland an vielen Schulen und Universitäten gelehrt.“

Lateinische Wörter findet man auch im Text, wie z. B.: Imperium Romanum, Lingua latina. Namen von Gelehrten wie Thomas von Aquin, Petrarca, Erasmus, Luther, Nicolaus Copernicus, Descartes, Newton. Fachausdrücke zum Fachbereich Linguistik tauchen auch im

Text auf, wie: „lateinische Sprache, die indogermanische Sprache, Verkehrssprache, Umgangssprache, Vulgärlatein, die romanischen Sprachen, tote Sprache, Amtssprache, Lehn- und Fremdwörter sowie Redewendungen, nichtromanische Sprachen wie Deutsch oder Englisch, die Bildung neuer Fachbegriffe.

Der Text „*Sprachen*“ spricht über die Sprachen und ihre Rolle in der Welt. Er umfasst auch zehn kleine Texte. Folgende Informationen enthalten die Texte:

„Die Sprache wird nicht nur als Mittel zum Informationsaustausch betrachtet, sondern in ihr spiegeln sich soziale und kulturelle Beziehungen.

Die Zahl der Sprachen in der Welt und die Sprachen, die zusammen mit einer Kultur aussterben.

Englisch als kommende Weltsprache. Es ist eine Voraussetzung für Karriere, für den Zugang zu Märkten, Wohlstand und Wissen.

Sprachen folgen politischer Macht.

Der alte Traum einer weltumfassenden Verständigung: Völkerverständigung über Sprachbarrieren hinweg.

Der Tod bezeichnet nicht unbedingt das Ende einer Sprache: z. B. das Hebräische: keine Verkehrssprache, sondern eine von den religiösen Gelehrten genutzte Schriftsprache.

Die Wiederbelebung eines gesprochenen Neuhebräisch: moderne Schrift, Amts- und Umgangssprache der Israelis.

Es ist nicht schade, wenn eine Sprache stirbt.

Mundarten und Dialekte schwinden auch. „

Namen von bekannten Sprachwissenschaftlern werden im Text erwähnt: der Dialektologe Bauer; Prof. Dr. Johan Corthals, Indogermanist an der Universität Hamburg; Prof. Jürgen Meier, Sprachwissenschaftler der Universität Hamburg; der Sprachforscher Ben Jehuda (1858-1922),

Der Text „*Sprachlernbiographie(n)*“ stellt die Erlebnisse von Sabine ab Kindergarten bis zum Abitur vor. Die Erlebnisse konzentrieren sich auf ihre Sprachkenntnisse. Das beginnt, als sie ein Jahr alt war und das Wort Mama gesagt hat. Mit drei Jahren begann sie in Sätzen sprechen. Im Kindergarten, im Alter von drei bis sechs Jahren lernte sie Lieder und Gedichte auswendig. Mit sieben Jahren am Ende der ersten Klasse der Grundschule konnte sie gut lesen und wurde sie zu einem Bücherwurm. Fremdsprachen hatte sie nur im Radio insbesondere die englischen Popsongs gehört. Mit neun Jahren entdeckte sie das Französische, eine andere Sprache und Kultur. Andere Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen und Ländern hat sie auch in Österreich entdeckt, indem für sie das Österreichische als unverständliche Sprache war. Während der Schulzeit besuchte sie viele Länder: Großbritannien, Frankreich, Belgien, um ihre Fremdsprachenkenntnisse im Land anzuwenden. Ein kleiner Schock hat sie auch erlebt, wenn ihre gelernten Sprachkenntnisse anders als was die Muttersprachler in ihren eigenen Ländern sprechen, sind.

Der Text „*Heimat. Da wo ich mich wohlfühle*“ behandelt das Thema Heimat, indem 170 Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahre befragt waren. Die meisten Jugendlichen vertreten den gleichen Eindruck, dass die Heimat ist, der Ort, wo man sich wohlfühlt, geboren und verstanden, da, wo man aufgewachsen ist. Heimat ist ein Gefühl, das Haus und die Stadt, wo die Freunde sind. Dieses Gefühl entsteht, wenn es die Verbundenheit mit Ort und Menschen gibt. Heimat ist für diese Jugendlichen verschiebbar. Ihre Der Text enthält auch einige Wörter bzw. Sätze, die zur Jugendsprache bzw. Jugendkultur gehören, zum Beispiel:

„Wir sind in Neubauvierteln großgeworden, mit Cola und Corn-flakes, mit Michael Jackson und „Sesamstraße“. Wir wollten nicht mehr Polizist werden oder Prinzessin, sondern Filmstar oder Ölmilliardär.

Wir konnten mit zwölf schon Englisch und verstanden Omas Dialekt nicht mehr. Wir haben lieber Gameboy gespielt als Räuber und Gendarm. Wir lernen von vielen Kulturen und kennen die eigene am wenigsten. Wir arbeiten mehr mit Computern als mit Menschen.“

Der Text enthält auch ein Wort, das zur Zeit des Faschismus gehört, das sogenannte Vaterland. Es wird im Vergleich zum Wort Heimat als negativ betrachtet. Dieser Satz im Text verdeutlicht das Gesagte: „Heimat muss nicht unbedingt im Geburtsland liegen“.– „Vaterland

ist negativ besetzt, Heimat positiv.“ – „Vaterland ist ein konkreter Ort, Heimat eher ein Gefühl.“

Die Jugendlichen kritisieren auch das Leben anderer Generationen, indem sie ihr eigenes als leichtes und bequemes betrachten, was dieser Satz verdeutlicht: „Sicherlich, uns geht es viel besser als den Generationen vor uns. Wir können reisen, wohin wir wollen, wohnen, wo es uns passt (...). Wir brauchen nur auf einen Knopf zu drücken, schon können wir (...) uns die Welt ins Wohnzimmer holen. Wir können aussehen, wie wir möchten, tragen, was uns gefällt. Wir leben leichter, bequemer und länger als unsere Großeltern. Wir können vieles haben, was man kaufen kann. Nur Heimat nicht.“

Zum Thema „In der Fremde“ gehören folgende Texte: *„Warum bist du hier?“*, *„Leben im Ausland: Die Sache mit dem Heimweh“*, *„Typisch deutsch“*, *„Mehr als Döner, Pizza und Gyros“* und *„Elf Nationen Tür an Tür“*.

Unter dem gleichen Rahmen vermittelt der Text *„Leben im Ausland. Die Sache mit dem Heimweh“* unterschiedliche Meinungen über die Heimat und das Heimweh. Er enthält 9 kleine Texte. Viele Ausländer aus Togo, Spanien, Thailand, Japan, Kenia, China, Polen, Bolivien, und Kasachstan, die in Deutschland leben, geben ihre Ausdrücke über das Heimweh.

Der Afrikaner Salomer, wenn er seine Familie vermisst, weint er und wollte wieder nach Afrika fahren. Der Spanier Juan findet interessant andere Länder und andere Städte kennen zu lernen. Er sehnt nach seiner Familie, nach seinem Land, aber nicht zu sehr. Er freut sich immer, egal wo er ist. Wenn er Heimweh hätte, würde er Fotos von seiner Familie ansehen oder spanische Musik hören. Er hat Heimweh besonders nach seiner Freundin. Pensri aus Thailand hat kein Problem mit dem Heimweh. Er hat gute Freunde im Deutschkurs. Er ist nicht einsam. Er liest ein Buch, guckt fern, schreibt Briefe, geht einkaufen, wenn Heimweh hat. Kunike aus Japan ruft sofort seine Eltern, seine Schwester oder Freunde an. Er trifft sich seinen Freunden und sie sprechen miteinander. Rachel aus Kenia vermisst ihr Land, ihre Familie und Freunde, also sie arbeite ganz viel zu Hause. Sie hat in Braunschweig viele Freunde aus Kenia, sie telefonieren oft. Yu aus China hat sehr oft großes Heimweh. Er liest Zeitung aus China, ruft seine Freunde an und schreibt viele Briefe. Magdalena aus Polen sagt: „meine Heimat ist mein Haus, meine Wohnung, mein Bett, meine Freunde und Bekannten, meine Straße und die Bäume neben dem Haus.“ Sonia aus Bolivien ist Heimat für sie die Leute, die Landschaft, ihre Familie, ihre Freunde, die Musik, das Essen, das Wetter und die

Sprache. Wenn sie Heimweh hat, lernt sie Deutsch, hört Musik und isst viel Schokolade. Für Maria aus Kasachstan bedeutet Heimat helle Erinnerungen an ihre Kindheit und Jugend, an ihre erste Liebe, an die Geburt ihrer Kinder, an ihre Freunde, an ihre Bücher in russischer Sprache und an ihre Kirche. Deutschland ist für sie Frühlingsblumen, höfliche Beamte, eine kleine stille Straße, mein Haus, feste und Feuerwerke, die netten Lehrer, der Regen und die Sonne.

Der Text „*Warum bist du hier?*“ enthält drei kleine Texte, die Informationen über das Leben von den Ausländern: Marcello aus Italien, Robyn aus Australien und Barry aus Südwesten Irlands in der Schweiz, vermitteln.

Marcello, aus Italien lebt in Zürich. Er findet das Leben in der Schweiz anders als in Mailand. Er kann sein Auto offen lassen. Die Leute sind sehr nett aber ein bisschen kalt. Der Verkehr ist sehr ruhig, er kann so schnell durch die Stadt fahren. In Mailand eine Stunde ist nicht genug. Er hat hier nicht viele Freunde, die meisten sind keine Schweizer, sie sind aus Südamerika und den Australien. Das Geld ist sehr wichtig. Einige Sätze vermitteln die Toleranz und andere die Klischee und Vorurteile, was dieses Beispiel aus dem Text verdeutlicht:

„[...] Ich denke, wenn jemand ins Ausland geht, muss er die Gewohnheiten von dem Land akzeptieren, aber nur, wenn es nicht gegen seine „Seele“ ist. Die Wichtigkeit des Geldes hier ist für mich sehr schwer zu akzeptieren. Ich denke, dass ein Mensch ein Mensch ist. Die Wohnung, wo er lebt, das Auto oder die Kleidung sind nicht wichtig. Für mich ist es einfach, aber hier ist oft die Kleidung wichtig.

Ich mag die Schweiz und besonders Zürich und man weiß, dass nichts vollkommen ist.“

Robyn, aus Australien, die mit ihrem Mann gekommen ist, der in der Schweiz für ein Jahr an der Hochschule arbeitet. Sie findet manche Dinge in der Schweiz und Australien verschieden. Das Leben in der Schweiz ist teuer im Vergleich zu Australien, besonders die Wohnungen. Es ist auch zu bürokratisch, zu viele unnötige Regeln. Die öffentlichen Verkehrsmittel sind gut, man braucht kein Auto in der Schweiz. In Australien muss man immer weit fahren. Die Schweiz hat viel Kultur oder Geschichte, Australien ist erst vor 200 Jahren entdeckt worden. Man kann das ganze Jahr Ski laufen. In Australien ist es nicht so kalt. Das Verhalten der Schweizerinnen und Schweizer ist sehr freundlich gegenüber Australier. Aber sie wissen nicht

viel über Australien, was im Text erklärt wird: „...Aber sie fragen mich immer, was für eine Sprache man in Australien spricht. Ich denke, dass sie nicht viel über Australien wissen.“

Barry, aus Südwesten Irlands. Er kommt das erste Mal nach Deutschland, um als Maurer zu arbeiten. Nach seiner Meinung wäre „Deutschland immerhin Europa und die Kulturen würden mehr oder weniger dieselben sein,...“. Aber sie sind ziemlich unterschiedlich. Barry erklärt diesen Unterschied in diesen Satz: „Erst einmal war ich entsetzt, als ich herausfand, dass ich schon um 6 Uhr morgens anfangen musste zu arbeiten, eine Zeit, zu der die Iren noch fest schlafen – wir fangen mit der Arbeit nicht vor 9 Uhr an...“

Der Text „*Typisch deutsch*“ enthält 12 kurze Textausschnitte, indem Ausländer aus Argentinien, Korea, Polen, der Schweiz, Indonesien, Frankreich, Georgien, Kanada, Taiwan, Indien, Guinea und aus den USA ihre Meinungen über Deutschland und Deutschen vertreten. Sie kritisieren: „

- Die deutsche Kinderzimmer und die Kommunikation innerhalb deutscher Familien.
- Die scharfe Trennung in allen Sachen.
- Der Humor, der in Deutschland fehlt, denn die Deutschen sind witzuntauglich.
- Die Deutschen sind viel konfliktfreudiger, strategischer und selbstbewusster, das liegt an der Sprache.
- Das Gefühl der Schönheit ist unter den Deutschen nicht sehr entwickelt, sie sind praktisch, sparen und denken nur an den Feierabend.
- Es ist wichtig, sich beim Bäcker immer richtig in die Reihe zu stellen, sonst fliegen einem von der Seite sofort die Aggressionen zu.
- Die Deutschen planen immer alles, viele wissen schon, was sie nächstes Jahr am 10. August machen.
- Dominanz von Regeln und Gesetzen, die Pünktlichkeit.
- Die Unhöflichkeit und der schlechte Service in Deutschland.
- Im Vergleich zu Asien wird in Deutschland sehr wenig gearbeitet.
- Man verwendet Viel Energie und Geld. Es ist nicht leicht im Alltag, in einem deutschen Restaurant mit der Hand zu essen oder indische Kleidung zu tragen.
- In Deutschland löste ein unangekündigter Besuch regelrechte Panik aus, der ganze Haushalt war in Aufruhr.
- Die Deutschen organisieren gerne, das entspricht ihrer systematischen Mentalität.“

Der Text *„Elf Nationen Tür an Tür“* stellt das Zusammenleben in einem multikulturellen Wohnpark dar. Die deutsche Frau: Stephanie Krause lebt mit ihrem Mann im in erstem „Multikulturellen Wohnpark“ mit Menschen aus elf Nationen: 70 deutsche und 38 ausländische Familien. Viele Namen von Ländern wie Türkei, Polen, Vietnam, Brasilien, Thailand werden im Text erwähnt. Die kambodschanische Lebensart überrascht ihre deutsche Nachbarin, was der zitierte Satz aus dem Text verdeutlicht: „Überraschend: „Die Kinder gehen erst mit den Eltern zu Bett. Vielleicht sind wir bei uns ja zu streng.“

Der Text *„Yasemin und Ayşe – Gelebte Mehrsprachigkeit in Deutschland“* zum Thema Mehrsprachigkeit in Deutschland stellt das Leben zwei geborene und aufgewachsene Schwestern türkischer Herkunft in Deutschland dar. Auf zwei wichtige Fragen versucht man im Interview einige Antworten zu finden, die sind: „Welche Sprache sprechen die Schwestern eigentlich? Und welche Bedeutung hat die Sprache für die Person?“ Folgende wichtige Informationen findet man aus dem Text heraus:

„Ayşe ist 18 und Yasemin ist 16. Die Mutter von Ayşe und Yasemin spricht wenig Deutsch, aber sie versteht viel. Der Vater spricht beides, Deutsch und Türkisch. Ayşe kann auch beides. Yasemin hat eine sehr schlechte Aussprache in Türkisch. Mit Vater haben die Schwestern immer Deutsch geredet. Sie waren mit der türkischen Sprache aufgewachsen, aber eigentlich waren sie mehr deutsch erzogen. Die Muttersprache von den Schwestern ist Türkisch. Bei Yasemin wäre es ein Problem in der Türkei zu leben, eine andere Umgebung und die Sprache eben. Bei Ayşe wäre es kein Problem. Yasemin hat nicht so viele türkische Freunde, nur eine, Tuba. Tuba hat auch ein kaputtes Türkisch. Es gibt so ein richtiges Bauerntürkisch und ein feines Türkisch genauso wie mit Schwäbisch und dem Deutschen. Die Freundeskreise sind immer Ausländer. Die Schwestern haben keine Deutschen, außer einer, Claudia. Tuba fühlt sich nicht gut, wenn andere so gut Türkisch können als sie. Die Freundinnen reden nur das Geheimnisvolle auf Türkisch, oder über deutsche Jungs. Es ist ein großer Vorteil, mehrere Fremdsprachen zu reden.“

Ein Wort im Text gehört zur Jugendsprache: „Das Türkische checke ich immer noch nicht so richtig.“: „checken“ bedeutet „begreifen.“ Ein anderes gehört zum schwäbischen Dialekt. Das ist das Wort „schwätzen“, bedeutet sprechen, was dieser Satz aus dem Text darstellt: „Meine Mutter kommt halt aus der feineren Umgebung, wo sie immer fein geschwätzt haben.“

Ein Kasten steht am Ende des Textes, indem er „die 13.Shell-Jugendstudie 2000“ erklärt.

2.3.3.2 Fiktionale Texte

Zu den literarischen Texten gehören die Texte: „*Der Rabe und der Fuchs*“, „*Das Leben Bertolt Brechts*“, „*Lebensweg eines Künstlers*“, „*Die Leiden des jungen Werther*“, „*Die neuen Leiden des jungen Werther*“ und „*Jorinde und Joringel*“.

Der Text „*Der Rabe und der Fuchs*“ gehört zur Gattung Fabel. Schon immer schrieben die Dichter gern Fabeln wie z. B. Martin LUTHER (1483-1546), LA FONTAINE (1621-1695), G. E. LESSING (1729-1781) und anderen Fabeldichtern. Bis in unsere Zeit hinein beschäftigen sich Dichter mit Fabeln.

In dieser Fabel handeln die Tiere: der Rabe und der Fuchs. Das Thema dieser Fabel ist der Schmeichelei und ihre Folgen. LESSING kritisiert anhand dieser Fabel die menschlichen Verhaltensweisen und Eigenschaften, die es in seiner Zeit und auch heute gibt. Er kritisierte die Schmeichler und Jasager, die zu ihrem Vorteil jedem Menschen schmeicheln würden.

Der Rabe hat ein Stück vergiftetes Fleisch geklaut, das ein Gärtner eigentlich für die Katze seines Nachbarn hingeworfen hat. Der Rabe hält das Stück in seinen Krallen und fliegt auf eine Eiche. Der Fuchs hat dieses Geschehen gesehen und möchte das Stück Fleisch fressen aber kann er nicht auf dem Baum herankommen. Der listige Fuchs entschließt sich den Raben zu schmeicheln. Er begrüßt den Raben und nennt ihn einen „Vogel des Jupiter“, d. h. er ist ein mächtiger, siegreicher Vogel. Der Rabe glaubte das nicht, dass ihn ein Fuchs so verehrt und beginnt damit zu fragen.

Im Laufe des Gesprächs schmeichelt der Fuchs dem Raben noch weiter und bezeichnet ihn als „Adler, der täglich von der Rechten, des Zeus auf diese Eiche herab kommt, mich Armen zu speisen?“, d. h. Er ist die rechte Hand des Zeus, der Vater aller Götter und Menschen (Zeus: griechisch, Jupiter: lateinisch), der täglich Essen an die Armen auf der Erde verteilt.

In seiner nächsten Frage „Warum verstellst du dich? Sehe ich denn nicht in der siegreichen Klaue die erflachte Gabe, die mir dein Gott durch dich zu schicken noch fortfährt.“, möchte der Fuchs wissen, warum der Rabe sein Amt noch nicht erfüllt hat, das Essen den Hungernden zu geben. Seine Schmeichelei war wieder gewaltig. Sein Ausspruch „verflachte Gabe“ bezeichnet das Stück Fleisch und „siegreiche Klaue“ ist eine weitere Schmeichelei, denn der Fuchs bezeichnet den Raben als Sieger. Er stellt sich für den Raben als armen Mann dar und müsste das Stück Fleisch bekommen, denn der Rabe ist Helfer Gottes.

Der Rabe freut sich darüber vom Fuchs für einen Adler gehalten zu werden und möchte die Geschichte lieber nicht aufklären. Dieser Ausspruch schmeichelt dem Raben so sehr, dass dieser sein Fleisch großmütig und dumm wieder fallen lässt und fliegt stolz davon. Der unwissende Fuchs frisst das vergiftete Fleisch lachend und mit „boshafter Freude“ und stirbt am Gift. Die Erzählung endet mit einem Fluch: „Möchtet ihr euch nie etwas anders als Gift erloben, verdammte Schmeichler!“

Aus jeder Fabel können wir etwas lernen. Die Moral dieser Fabel ist also folgende: LESSING möchte den Menschen eine Lehre erteilen, er kritisiert ganz stark alle die Schmeichler und Jasager, die es in seiner Gesellschaft gab. Er würde ihnen lieber den Tod wünschen. Es war dem Raben also wichtiger als alles Andere, von anderen Leuten bewundert zu werden als etwas zu Essen zu haben. Der listige Fuchs hat sich nur verstellt und meinte keine seiner Äußerungen ernst. Viele Hintergedanken verstecken häufig unter dem Lob oder den Schmeicheleien.

Der Text „*Das Leben Bertolt Brechts*“ stellt das Leben von dem Dichter und dem Schriftsteller Bertolt Brecht dar. Der war der Dichter, der Schriftsteller des 20. Jahrhunderts, der Theoretiker des Theaters und der Regisseur.

Der Text vermittelt auch Daten, Namen von Orten, Namen von bekannten Personen und von Brechts Werken. Als Beispiel werden einige erwähnt: Von 1898 bis 1956, der erste Weltkrieg, 1924, 1928, 1933, der Zweite Weltkrieg. Augsburg, Berlin, Österreich, die Schweiz, Frankreich, Dänemark, Schweden, Finnland, die Sowjetunion, die USA, das Berliner Ensemble, Deutsche Demokratische Republik, Akademie der Künste der DDR, das Bertolt-Brecht-Archiv in Berlin. Kurt Weill, Mackie Messer, Frau Helene Weigel. Dreigroschenoper, Mutter Courage und ihre Kinder, Leben des Galilei. Brecht hat den Nationalpreis und den Lenin-Friedenspreis erhalten.

Der Text „*Lebensweg eines Künstlers*“ beschreibt den Lebensweg von dem Schriftsteller, Johann Wolfgang von Goethe. Die Biographie beschreibt den Lebensweg eines bedeutendsten deutschen Dichters, eines Universalgenies. Er war Dichter, Künstler, Theaterleiter, Naturforscher, Kunsttheoretiker und Staatsmann. Sein Hunger nach Wissen,

seine leidenschaftlichen Verliebtheiten und seine Freundschaft mit SCHILLER bis zu seinem Tod 1805 prägen sein Leben. Goethe stirbt im Alter von 83 Jahren und hinterlässt weltbekannte Werke und Schauspiele wie z. B. „Die Leiden des jungen Werther“, „Götz von

Berlichingen“, „Clavigo“, „Egmont“, „Faust (1. Teil der Tragödie und zweiter Teil)“, „Wilhelm Meisters Wanderjahre (1821-29)“, „Wahlverwandtschaften“, „Xenien“, der große Bildungsroman: „Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795-96)“, das epische Gedicht „Hermann und Dorothea“, das lyrische Werk des „West-östlichen Divans“, die Lebensbeschreibung: „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“, sowie Werke in der Naturwissenschaft: „Metamorphose der Pflanzen“, „Farbenlehre“. Goethes Haus in Weimar ist seit 1885 Goethe-Nationalmuseum.

So viele bekannte Personen-, Städte- und Ländernamen enthält der Text, die das Leben von Goethe mehr oder weniger beeinflusst haben. Personen wie sein Vater, der kaiserliche Rat Johann Kaspar Goethe und seine Mutter, Katarina Elisabeth Goethe, geborene Textor, Frau Aja oder Frau Rat, Friederike Brion, Charlotte Buff, Lili Schönemann, der junge Herzog Karl August von Sachsen, Charlotte von Stein, Christiane Vulpius, sein Sohn August, Reinecke Fuchs, Friedrich Schiller, der junge Eckermann. Städte- und Ländernamen wie z. B. Leipzig, Straßburg, Sesenheim, Wetzlar, Frankfurt, die Schweiz, Weimar, Italien, Frankreich, Mainz. Bücher über Goethe: Bielschowsky- Linden, Chamberlain, Kühnemann, Witkop.

Der Text „*Die Leiden des jungen Werther*“ ist ein wichtiger Auszug aus dem Goethes Roman „Die Leiden des jungen Werther“. Die Idee des Briefromans hat Goethe inspiriert aus der unerfüllten Liebe zu der Verlobten eines Freundes. GOETHEs Roman spielt im Jahr 1772. Er gehört zu den erfolgreichsten Büchern im 18. Jahrhundert.

In diesem Briefroman handelt von dem jungen Jurist Werther, der sich in Lotte verliebt, die bereits vergeben und später verheiratet ist. Diese Liebe war leidenschaftlich, hoffnungslos und unglücklich. Werther kann also nicht ertragen, begeht er am Ende Selbstmord, um Lotte mit ihrem Partner nicht im Weg zu stehen und ihre Ehe nicht gefährden, um seine Liebe zu ihr immer festzuhalten sowie nicht mehr in die strenge adelige Gesellschaftsordnung zu leben, denn er leidet auch an der Diskriminierung des Bürgerlichen durch Adlige im sozialen

Bereich. Er hat seine Gefühle, seine Gedanken und Handlungen in den Briefen gehalten und an seinen Freund Wilhelm geschickt.

Der Roman im Allgemeinen kritisiert auch die Konflikte eines Individuums mit seiner Zeit, dazu gehören Religion, Gesellschaft und Kunst und verdeutlicht, dass Charakter, Bildung und Fähigkeit wichtiger als die Herkunft eines Menschen sind. Diese Zeit ist die sogenannte Sturm und Drang-Epoche (1767-1785), die nach der Aufklärung und vor der Weimarer Klassik kam. Die Schriftsteller dieser Zeit haben die Gesellschaftsordnung kritisiert und die Ideale und Auffassungen der Aufklärung geworfen. Die Liebe ist das Kernthema dieses Romans. Die Gefühle und Freiheit bekommen eine zentrale Rolle und stehen im Mittelpunkt, im Gegenteil zu der während der Aufklärung-Zeit, wo die Vernunft vorherrschend war.

Goethes Briefroman wollte mit der Figur Werther die Gesellschaftsordnung des 18. Jahrhunderts brechen. Werther protestiert gegen den Adel und ihre absolutistische Obrigkeit sowie gegen das Bürgertum und seine veraltete Moralvorstellung. Sein Selbstmord ist ein Zeichen für den Bruch mit den Gesellschaftskonventionen und gegen die gesellschaftlichen Zwänge, die in dieser Zeit herrschen. Negative Reaktionen und große Kritik an Goethe waren vor allem von der Kirche gegen die Idee des Selbstmords, die als schwere Sünde der Undankbarkeit und als schweres Vergehen gegen den Willen Gottes betrachtet wird. Noch dazu findet man im Roman keine kritischen Kommentare von dem Autor selbst gegen dieses Geschehen. Aber ein anderer Teil von damaligen Lesern fühlte sich verstanden und nahm sich Werther als Vorbild für Selbstmord aus Liebe.

Dieser Textauszug ist ein Brief, der Werther von einer Reise Werther seinem Freund Wilhelm schreibt, in dem er seine Bekanntschaft mit Charlotte berichtet und in die er sich verliebt. Wenn man den Text genauer unter die Lupe nimmt, finden sich Elemente einer freudigen Stimmung. Er erzählt, wie er Lotte auf den ersten Blick verliebt hat. Er ist ganz begeistert von ihr und wie sie mit ihren Geschwistern umgeht. Er ist völlig von ihr entflammt und vergisst die Zeit und den Raum um sich herum.

Ein wichtiger Punkt ist auch GOETHEs Sprache im Text, sie ist möglichst natürlich und nahe an seinen Empfindungen und Gefühlen. Die Gefühlsäußerungen sind spontan. Er verwendet viele rhetorische Mittel. Im Text findet man so viele Metaphern und Ausrufesätze, die mit einem Ausrufezeichen enden. Diese Ausdrücke sind stark und manchmal übertreibend.

Man findet Wörter und Ausdrücke, die dafür charakteristisch sind und die man heute anders sagen müsste:

- „[...] , ich habe eine Bekanntschaft gemacht, die mein Herz näher angeht“: Ich bin in sie verliebt.
- „[...] , dass ich eins der liebenswürdigsten Geschöpfe habe kennen lernen, [...]“
- „Ich bin vergnügt und glücklich [...]“ „Einen Engel!“
- „[...] , sie hat allen meinen Sinn gefangen genommen“: Ich muss immer an sie denken.
- „Das ist alles garstiges Gewäsch, was ich da von ihr sage, [...]“: Oberflächliches Gerede.
- „[...] , einen Augenblick zu verziehen, [...]“: warten.
- „[...] fiel mir das reizendste Schauspiel in die Augen, [...]“: da spielte sich vor mir eine schöne Szene ab.
- „[...] , meine ganze Seele ruhte auf der Gestalt, [...]“: Bei ihrem Anblick fühlte ich, dass ich sie liebte
- „[...] von der glücklichsten Gesichtsbildung war“: hübsch
- „[...] , unsere Vetterschaft ist sehr weitläufig [...]“: Entfernt verwandt sein.

„Die neuen Leiden des jungen Werther“ ist ein Montageroman und gesellschaftskritisches Bühnenstück von Ulrich PLENZDORF im Jargon der DDR-Jugend der siebziger Jahre. PLENZDORFs Roman spielt genau 200 Jahre später 1972. Der Roman beschreibt das Lebensgefühl eines ostdeutschen Jugendlichen. Er erzählt die Geschichte des Jugendlichen Edgar WIBEAU, der sich in Charlie, eine Kindergärtnerin, wie Charlotte von Edgar genannt wird, verliebt. Charlotte war vergeben und später verheiratet. Edgar liest [Goethes](#) Werk „[Die Leiden des jungen Werthers](#)“ und entdeckt Ähnlichkeiten mit seinem eigenen Leben. Edgar war ein Rebell. Er protestiert gegen die gesellschaftlichen Normen der sozialistischen Gesellschaft. Die kommunistische Ideologie war ein Hindernis für ihn. Er könnte seinen

Talent und seine Fähigkeiten nicht entfalten. Er war gegen die Erziehung zu einer sozialistischen Persönlichkeit, indem alles Neues, Kreatives und spontan unerwünscht ist. Sein Äußeres, seine Flucht nach Berlin und sein Verhalten mit seinem Ausbilder verdeutlichen seinen Protest.

Landeskundlich wird der Text orientiert und behandelt, indem die politische Lage Deutschlands in der damaligen DDR-Zeit thematisiert wird, dazu gehören die SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands) und seine Jugendpolitik, die FDJ (Freie Deutsche Jugend) und ihre Rolle bei der ideologischen Beeinflussung und politischen Mobilisierung.

Zusammenfassend geht es im Roman um Edgar Wibeau, der mit seiner geschiedenen Mutter lebt. Edgar wächst in DDR-Zeiten als Musterschüler auf. Nach einem Streit mit seinem Ausbilder verschwindet mit seinem Freund Willi aus seiner Heimatgemeinde, geht nach Berlin und lebt in der alten Laube der Familie seines Freundes Willi. Willi zieht bald wieder zurück. Die Gartenlaube liegt neben einem Kindergarten, wo Charlie als Kindergärtnerin arbeitet. Edgar möchte an einer Kunsthochschule eine Ausbildung beginnen, wird aber nicht aufgenommen und hält sich deshalb für ein verkanntes Genie. Edgar findet zufällig in der Laube das Buch von GOETHE „Die Leiden des jungen Werther.“ Er beginnt seinem Freund Willi Briefe in Form von Tonbandkassetten mit Zitaten aus GOETHEs Werther zu schicken.

Edgar arbeitet als Anstreicher und versucht ein nebelloses Farbspritzgerät zu entwickeln. Er wollte seine Erfindung in Betrieb nehmen, beim ersten Versuch macht er einen Fehler und stirbt durch einen Stromschlag.

Im Textauszug „Die Neuen Leiden des jungen Werther“ beschreibt Edgar die erste Begegnung mit Charlie. Der Text enthält auch kurze Gespräche zwischen Charlie und Edgars Vater über diese erste Begegnung sowie auch Zitate aus GOETHEs Werther. Die erste Begegnung war im Garten seiner Laube. Charlotte kommt mit ihrer Gruppe auf den benachbarten Auslaufplatz. Die Kinder sehen Edgar beim Malen zu. Edgar hat Charlie gesehen und sich in sie verliebt. Nach einem Termin, die Wände des Kindergartens zu bemalen, lässt er die Kinder malen, denn nach seiner Meinung können Kinder wirklich malen wie Künstler.

Die Inhalte beider Texte gleichen einander. Die sind literarische Schilderungen, ein expressives Beschreiben oder Schilderung, die Personen, Räumlichkeiten und Vorgängen darstellt. PLENZDORF hat eine Mischung unterschiedlicher sprachlicher Mittel benutzt. Edgar verwendet einerseits eine Jugendsprache und andererseits eine literarische Sprache, beispielsweise die Werther-Zitate, die Edgar aus GOETHEs Briefroman „Die Leiden des jungen Werther“ entnimmt.

In seiner umgangssprachlichen Sprache hat Edgar die Jugendlichen direkt angesprochen. Er benutzt umgangssprachliche Ausdrücke wie z. B. „Richtige Schweinsritzen“, „Ich weiß nicht, ob mich einer versteht, Leute“, „das nicht, Leute“, „kein Schwein“, „...“, „dass man kaputtgeht“, die in die Jugendsprache der DDR gehören. Diese Umgangssprache wird als eine rebellische Haltung gegenüber dem Elternhaus bezeichnet.

Folgende Sätze aus dem Text würde man heute anders sagen, sie gehören zur Umgangssprache und die sind bildhafte Wendungen:

- „Sie konnten einen anöden auf die Dauer,[...]“
- „Bloß es stank mich immer fast gar nicht an,[...]“
- „[...] und flätze mich hinter meine Laube [...]“
- „Ich dachte, mich streift ein Bus.“
- „[...] , dass man kaputtgeht.“
- „[...] , dass Charlie mir was sein konnte.“
- „Ich himmelte sie nicht an [...]“
- „Richtige Schweinsritzen gegen Charlies Scheinwerfer.“
- „[...]in die Klauen [...]“

Man kann so viele Parallelen und Unterschiede zwischen PLENZDORFs Edgar und GOETHEs Werther erkennen. Es geht um Liebe und Eifersucht, beide Ich-Erzähler lieben eine Frau, die verlobt, später verheiratet ist. Das eigentliche Ich ist die Hauptfigur. Die Geschichte und Handlung der beiden Texte wird in Form von Briefen berichtet.

Im GOETHEs Text schreibt Werther an seinem Freund Wilhelm, wie er Lotte kennen gelernt hat, sowie im PLENZDORFs Text schreibt Edgar an Willi seine erste Begegnung mit Charlie (Charlotte).

Im Roman PLENZDORFs verwendet der Ich-Erzähler Teile aus GOETHEs Roman. Eine weitere Erzählweise sind die Tonbänder mit den Werther-Zitaten, die Edgar aufgenommen und an Willi geschickt hat. Im Punkt der Sprache haben beide Autoren eine ihrer zeitgerechten Sprache benutzt.

PLENZDORF hat sich stark an lockeren Jugendjargon der damaligen DDR als Zeichen für die Ablehnung der Gesellschafts- und Familiennormen orientiert. GOETHE schreibt aber seine Briefe ausgehend von dem sozialen Stand von Werther, seinem gehobenen Bürgertum. Die Texte enthalten bildhafte Wendungen.

Der Text „*Jorinde und Joringel*“ gehört zur Gattung „Märchen“. Beim Märchen handelt es sich meist „um phantastisch-wunderbare Begebenheiten, übernatürliche Gewalten, sprechende Tiere, verwunschene Menschen, Riesen oder Zwerge, Drachen, Feen.“

(BARGEN/BAERMANN/SCHAEFFER 1992: 273)

Das Thema dieses literarischen Textes ist die Beziehung zwischen Mann und Frau. In diesem Märchen geht es um die Angst vor der intimen Begegnung zwischen Mann und Frau, vor der tabuisierten Sexualität und um am Ende das Besiegen dieser Angst. Die Szene im Wald zeigt deutlich, dass das Liebespaar allein im Wald war, kurz vor der Hochzeit. Obwohl das Liebespaar schon die Gefahr kennt, aber es geht fort in die Nähe des Schlosses. Jorinde hat Angst, die ist wie ein eingesperrtes Vögelchen. Joringel kann sie nicht berühren. Die rote Blume, mit der das Verbotene schließlich erlaubt ist, wird als sexuelles Symbol gesehen. Nur Joringel selbst könnte durch Berührung mit der Blume seine Angst überwinden und seine Jorinde erlösen. (vgl. LIPPERT o. J.: o. S.)

Zusammenfassend geht es im Märchen um Jorinde und Joringel, ein junges Liebespaar, das in die Nähe eines Schlosses kommt. In diesem Schloss im Wald wohnt eine alte Zauberin, die sich tagsüber in eine Katze oder Nachteule verwandelt. Sie lockt Tiere an, um sie zu schlachten.

Das Liebespaar kommt dem Schloss zu nahe und kann sich nicht mehr bewegen. Die Hexe verwandelt die Jungfrau in Nachtigallen und hält sie im Schloss gefangen. Joringel wird als Schäfer und läuft oft um das Schloss herum. Eines Tages träumt er von einer blutroten Blume mit einer Perle in der Mitte, die den Zauber lösen kann. Er wandert neun Tage und findet die Blume am Morgen mit einem Tautropfen in der Mitte. Die Hexe wird machtlos, sie konnte nichts mehr zaubern. Joringel befreit Jorinde und die 7000 anderen Vögel und ging mit seiner Jorinde nach Hause.

Die wesentlichen Merkmale des Märchens werden im Folgenden mit Textbeispielen aufgezeigt und belegt:

Das Märchen „Jorinde und Joringel“ stammt aus Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder GRIMM. Der Text beginnt mit dem typischen Satz „Es war einmal“, was der erste Satz im Text dargestellt: „Es war einmal ein altes Schloß mitten in einem großen dicken Wald, darinnen wohnte eine alte Frau ganz allein, das war eine Erzzauberin.“

Das Märchen ist natürlich wirklich und nicht real. Alles was schon erzählt ist, ist in unserer Realität allerdings unmöglich. Schaut man in den Text, wird offenkundig klar, dass Tiere, Menschen und Sachen können durch eine Hexe nicht verwandelt und verzaubert, beispielsweise: „Am Tage machte sie sich zur Katze oder zur Nachteule, des Abends aber wurde sie wieder ordentlich wie ein Mensch gestaltet. Sie konnte das Wild und die Vogel herbeilocken [...]“

Joringel ist der Held des Märchens. Prinzipiell ist es seine Aufgabe, Jorinde zu befreien und es hat gelingt. Dieser Satz im Text verdeutlicht das Gesagte: „Flugs sprang er hinzu, berührte das Körbchen mit der Blume und auch das alte Wein: nun konnte sie nichts mehr zaubern, und Jorinde stand da [...]“

Die blutrote Blume, in deren Mitte eine schöne große Perle ist die Pflanze, die Joringel hilft, Jorinde und die anderen siebentausend Vögel von der Zauberei frei machen. Aus dem Text: „[...] alles, was er mit der Blume berührte, ward von der Zauberei frei [...]“

Der Ort und die Zeit des Märchens sind unbestimmt und nicht benannt. Natürlich spielt das Märchen an bestimmten Schauplätzen (der Wald, das Schloss). Man weiß aber nicht, wo das Märchen spielt, ob es im Norden oder im Süden war. Ähnliche Behauptungen können im Zusammenhang mit der Zeit anstellen. Man erfährt nicht, in welchem Jahr, in welchem Monat oder zu welcher Uhrzeit ist das passiert.

Das Märchen endet glücklich, das Liebespaar ist wieder zusammen. „Da machte er auch alle die andern Vögel wieder zu Jungfrauen, und da ging er mit seiner Jorinde nach Hause, und sie lebten lange vergnügt zusammen.“

Das Märchen ist kurz erzählt. Man findet einfache Satzstrukturen und gewählte Ausdrücke. Die erfundenen Namen Jorinde und Joringel klingen bedeutungsschwer. Wörtliche Rede fehlen fast, nur Joringels Rede: „ Hüte dich“, sagte Joringel, „daß du nicht so nahe ans Schloß kommst.“ und die Rede von der Hexe: „grüß dich, Zachiel, wenss Mündel ins Körbel scheint, bind los, Zachiel, zu guter Stunde.“ Der Text enthält auch ein Lied: „Mein Vöglein mit dem Ringlein rot [...]“

Die Zahlensymbolik spielt eine bedeutende Rolle im Märchen. Beispielsweise haben die Ziffern 3, 7 und 9 typische Merkmale. Die Drei ist „heiligste Zahl die in sich ruhende, nach allen Seiten abgesicherte Geschlossenheit und geordnete Einheit in der Vielheit der Erscheinungen“ (BARGEN/BAERMANN/SCHAEFFER 1992: 88), z. B. Leib-Seele-Geist, im Text: Glaube-Hoffnung-Liebe.

Die Sieben wird auch als heiligste Zahl bezeichnet, in Religion, im Recht, im Volksglauben und Volksmedizin usw. hat eine bedeutende Stellung. Beispiel aus dem Text: „Sie hatte wohl siebentausend solcher Körbe mit so raren Vögeln im Schlosse.“

Die Neun, die gesteigerte Drei ($9 = 3 \times 3$) wird als Zahl der Vollkommenheit bezeichnet. Die magische Bedeutung gilt als wirkungsvollste Zahl (ebd.: 89). Beispiel aus dem Text: „[...]er sucht bis an den neunten Tag, da fand er die blutrote Blume am Morgen früh.“

So viele andere Symbole enthält das Märchen (vgl. SCHNEIDER 2016: o. S./ KREICHGAUER o. J.: o. S.), beispielsweise:

Turteltaube ist ein Symbol für Friede, Reinheit und Unschuld. Jorinde und Joringel sind als Liebespaar mit der Turteltaube verglichen.

Maibuche ist die Rotbuche, ist das Symbol für Fruchtbarkeit.

Nachtigall wird mit Liebe in Verbindung gebracht.

Die Beschreibung der alten Frau mit großen roten Augen und krummer Nase ähnelt der bedrohlichen Eule, in die sie sich verwandelt.

Die Eule, der Mond und die Katze bezeichnen auch die Hexe.

Die blutrote Blume: Rot steht für Blut oder für die Liebe zwischen das Liebespaar.

Die Namen Jorinde (wie Rinde) und Joringel (wie sich ringeln) bezeichnen die Komplementarität.

Der Text ist ganz unterschiedlich von anderen im Hinblick auf den Autor, die Entstehungszeit und die literarische Form. Folgende Fragen sollen beantwortet werden:

- Was wird im Text dargestellt?
- Wie wird es dargestellt?
- Welche Wirkung hat der Text auf den Leser?
- Welche Assoziationen (Verknüpfungen von Vorstellungen, von denen die eine die andere hervorgerufen hat) weckt er?
- Wer hat ihn geschrieben?
- Zu welcher Zeit wurde er geschrieben?
- Welche literarische Form hat er? (BARGEN/BAERMANN/SCHAEFFER 1992: 80)

2.4 Zur Befragung der Lehrenden

In diesem Kapitel geht es von folgenden Hypothesen nach:

1. Die Landeskunde spielt bei vielen Lehrenden eine große Rolle bei dem Umgang mit Texten.
2. Die Inhalte werden oft im Unterricht kontrovers diskutiert
3. Die Themenauswahl beachtet in geringem Umfang die eigene Identität der Lernenden.

Für mich waren die folgenden Gründe für diese Wahl ausschlaggebend: Vermittlung von landeskundlichen Inhalten anhand ausgewählter Texte, Spannungsfeld zwischen Themenauswahl und dem Lernbedarf der Adressaten. Ein anderes Feld ist auch die Motivation.

2.4.1 Aufbau und Durchführung des Fragebogens

Der Fragebogen besteht aus 12 Fragen hinsichtlich der Vermittlung landeskundlicher Inhalte anhand Texte, die die Befragten entweder bejahen oder verneinen können oder auch sie sollten ihre Ansichten über die gestellten offenen Fragen geben.

Die Untersuchungen hatten im Oktober 2014 an der Uni stattgefunden. Es waren Lehrende in die Untersuchungen aus algerischen Deutschabteilungen einbezogen. Die Befragten wurden nicht aus besonderen Kriterien ausgewählt. Sie könnten auf den Fragebogen anonym antworten. Dieser Fragebogen enthält fünfzehn Fragen. (siehe Anhang, Anlage 16, S. CXV)

Es dürfte deutlich sein, mein Erkenntnisinteresse war nicht auf die Statistiken gerichtet, die empirische Forschung war zur Deskription der Inhalte in der Unterrichtspraxis an algerischen Universitäten hochgerichtet, auf der Basis der subjektiven Sichten der Lehrkräfte.

Es geht im Allgemeinen um die LK und ihr Platz im täglichen Unterrichtsgeschehen, es wird zu fragen sein, mit welchem Erfolg und mit welchen Konsequenzen dies eingegangen ist,

Dieser Fragebogen dient also dazu, Hinweise für die Verbesserung der Vermittlung landeskundlicher Inhalte mittels der Texte und der Auswahl der Inhalte entsprechend den Bedürfnissen, dem Niveau unserer Studierenden und dazu auch den Lernbedingungen an der Uni vorzuschlagen. Es soll bewiesen werden, dass der Einsatz des Textes unter landeskundlichem Aspekt im Unterricht gewinnbringend ist.

Die Lehrenden wurden zu folgenden Aspekten gefragt: Hauptziele bei der Vermittlung landeskundlicher Inhalte, der Vergleich als wichtiger Lehrmethode, Textverwendung unter landeskundlichem Aspekt, Themenauswahl in Bezug auf den Interessenkreis der Lernenden, die Steigerung der Motivation anhand der Vermittlung landeskundlicher Inhalte, Grundeinstellungen gegenüber der Förderung des interkulturellen Lernprozesses.

2.4.2 Auswertung des Fragebogens

Bei der ersten Frage sollen die Lehrenden Ihre Hauptziele bei der Vermittlung der landeskundlichen Inhalte vorstellen und die Bedeutung einiger vorgeschlagenen Ziele im Fremdsprachenunterricht (Erweiterung der praktischen Handlungsmöglichkeiten, Wissenszuwachs und Erweiterung des Horizonts und Persönlichkeitsbildung) für Ihren Unterricht erklären. Ob für Sie auch ganz andere Zielsetzungen wichtig.

Die Mehrheit der Befragten betrachten die vorgeschlagenen Ziele als bedeutende Ziele im Unterricht. Einige Antworten legen den großen Wert auf die Verbesserung der Sprachbeherrschung als übergeordnetes Globalziel, unter Berücksichtigung der realen Unterrichtssituation und der Spezifik des jeweiligen Adressatenkreises. Andere Antworten weisen auf die Wichtigkeit der Textkompetenz hin, indem die Studierenden in die Lage versetzt werden sollen, aus authentischen Texten, Informationen zu entnehmen und zu bearbeiten. Die erzieherischen Ziele und die Wissensvermittlung waren die wichtigsten Ziele für einige Lehrenden.

Die zweite Frage dient der Erkenntnis der verwendeten Methoden bei der Vermittlung landeskundlicher Inhalte.

Die Mehrheit der Lehrenden verteilt den gleichen Standpunkt. Sie haben den Vergleich und die Projektarbeit bei der der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse im Unterricht bevorzugt. Nach Ihren Meinungen kann man im Unterricht zu einem Thema durch den Vergleich eine Bewusstmachung und auch eine Relativierung vorhandener positiver wie negativer Einstellungen erreicht werden.

Die dritte Frage zeigte, dass die meisten Lehrenden der Meinung sind, dass die Vermittlung landeskundlicher Inhalte motivierend ist, gegen nur wenige Antworten, die diese Vermittlung als nicht motivierend betrachten.

Ferner zeigte sich bei der vierten Frage, welchen praktischen Nutzen können die Lernenden aus der Landeskunde ziehen.

Die Antworten verdeutlichen, dass einige Befragten immer versucht haben, Landeskunde mit verschiedenen Ansätzen zu vermitteln. Dadurch können die Lernenden ihren Gesichtskreis erweitern, ihre Persönlichkeit entwickeln und dann eine gerechte Haltung gegenüber dem fremden Land und seiner Kultur entwickeln und verbessern, um die Vorurteile abzubauen und kulturelle Verständigung aufzubauen.

Anhand des kognitiven Ansatzes werden Sachkenntnisse über gesellschaftliche Erscheinungen des fremden Landes und seiner Kultur vermittelt und Tatsachen dargestellt und beschrieben. Der kommunikative Ansatz bietet aber Möglichkeiten, Anlässe zu Gesprächen und Diskussionen über alltägliche Situationen zu geben. Es wird sich aber mehr im Unterricht auf die Alltagskultur konzentriert und auf die Hochkultur verzichtet. Der interkulturelle Ansatz vermittelt kulturbezogene Themen und versucht durch den Vergleich, das Verstehen der eigenen und der fremden Kultur zu fördern. Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Empathie sowie Strategien zum Umgang mit fremden Gesellschaften und Kulturen sollen entwickelt werden. So könnten ethnozentrischen Sichtweisen und Vorurteile abgebaut werden. In der Themenauswahl können aber mehr oder wenige subjektive Meinungen von Lehrenden vorherrschen.

Bei der fünften Frage sollte entdeckt werden, wie wichtig sind für die Lehrenden die Textarbeit unter landeskundlichem Aspekt und das Verstehen deutscher Texte.

Die Befragungsergebnisse haben gezeigt, dass die Lehrenden einen großen Wert auf die Behandlung von Texten unter landeskundlichem Aspekt legen.

Es gibt vielfältige Perspektive, unter der man einen Text betrachtet. LK steht in Berührung mit Inhalten und Methoden bestimmter Referenzwissenschaften. Viele Befragten finden den Umgang mit Texten unter landeskundlichen Aspekt und zugleich das Verstehen dieser Texte

sehr wichtig, denn die landeskundlichen Erkenntnisse der Lernenden werden erweitert und die Kommunikation mit den Fremden wird erleichtert.

Die sechste Frage verdeutlicht, die Themen, die für die Lernenden von Interesse sein können, und die im Unterricht kritisch behandelt werden. Die Lehrenden haben folgende Themen erwähnt: die aktuell soziokulturellen Themen, die Alltagssituationen, Gesellschaft und Politik, Jugendprobleme, Auswanderung, Reisen, Freizeitaktivitäten, Esskultur, Traditionen, Berühmte Persönlichkeiten, Wirtschaft, Sprache, Religion u. a.

Es werden Texte behandelt, die die landeskundlichen Erscheinungen in unterschiedlichen Sichtweisen und Standpunkten repräsentiert werden. Es werden die soziokulturellen Kenntnisse vermittelt, die als Hintergrundwissen in Texten verborgen sind.

Es wird also festgestellt, dass Die Auswahl von landeskundlichen Inhalten immer von der individuellen Wahrnehmung abhängig ist. Die Themen- und Methodenauswahl landeskundlicher Information kann nur im Rahmen des bildungspolitischen Lernvoraussetzungen und des Erziehungskonzepts erfolgen. Interessen und Bedürfnissen der Lernenden müssen immer Rechnungen tragen.

Bei der siebten Frage sollte überprüft werden, ob der vermittelte Text einen landeskundlich repräsentativen Sachverhalt beschreibt. Die meisten Lehrenden haben mit ja geantwortet. Das bedeutet, dass die Texte, die im Unterricht behandelt werden, könnten unter einem landeskundlichen Blickwinkel bearbeitet werden.

Viele Lehrenden waren über die Antwort auf die achte Frage zum Vergleich einig. Die Antworten zeigten, dass in den meist behandelten Texten keinen Vergleich mit der eigenen Kultur stattfindet. Einige Lehrer haben aber versucht, dieses Verfahren in der Unterrichtspraxis zu verwenden. Sie haben einige Themenbereiche vorgeschlagen, die vor allem die alltäglichen Probleme und Situationen betreffen, konkrete Themen wie Freizeit, Tourismus, Parteien, Politiker u.a. im Vergleich zu algerischer Realität. Diese Themen und andere werden kontrastiv bearbeitet und behandelt. Viele Lehrenden waren der Meinung, dass die algerischen Lernenden ihre Identität im Unterricht zum Ausdruck haben wollen.

LK erfordert vielfache Differenzierung, es gibt unterschiedliche Realitäten, man muss sich mit diesen Realitäten auseinandersetzen, sie untereinander und mit der eigenen Realität vergleichen und dabei einen eigenen Standpunkt entwickeln.

Der Vergleich dieser Erscheinungen mit der eigenen als Motivationsmittel trägt auch zur Erkenntnis und Gewinnung neuer weiteren landeskundlichen Informationen bei. Einige Situationen bleiben aber entweder unverständlich oder sie sprachliche Befähigung der Studenten hinausgehen, die der Einsatz der Muttersprache als Hilfe zur Erklärung und genauem Verständnis dient.

Anhand der neunten Frage sollte entdeckt werden, ob die Themen für eine Diskussion geeignet sind und ob sie zur Diskussion anregen? Die Hälfte der Antworten der Befragten bestätigen, dass die vermittelten Texte (Themen) lebensnah sind und zur Diskussion anregen. Andere betrachten einige Themen als Tabuthemen, die bestimmte Verfahren bei der Behandlung mit ihren Lernenden brauchen und dadurch wird die Diskussion erschwert.

Die zehnte Frage gibt Antworten über vor- und werturteilhafte Prägungen, die durch den Text bewusst gemacht werden können. Festzustellen bleibt, dass die Darstellung von Themen oft von Stereotypen und Vorurteilen geprägt ist, abgesehen von dem Bild der literarischen Texte.

Diese typisierenden Darstellungen können in der Unterrichtspraxis nicht nur negativ wirken, sondern zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden und dadurch die Wahrnehmung des Fremden und Eigenen ermöglichen. Alle Lehrenden legen einen großen Wert auf den Umgang mit Texten im Unterricht, wobei diese vor- und werturteilhaften Prägungen bewusst gemacht werden.

Die elfte Frage dient zur Entdeckung der Verstehensprobleme der Lernenden bei bestimmten Themen und in bestimmten Bereichen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass unsere Lernenden Schwierigkeiten beim Verstehen haben, bei den typisch deutschen Themen, die gar nicht bei der Kultur der Lernenden vorliegen, z. B. Feiertage wie Ostern, Pfingsten. Themen, die zum Bereich der Wissenschaft, der Technik, die Gewohnheiten und Denkweise des Fremden. Zusammenfassend, alles was als anders und fremd in Bezug auf das Eigene ausgesehen wird.

Dieses Ergebnis zeigt, dass sich die Lehrkräfte im universitären DaF-Bereich Algerien noch mehr an dem interkulturellen Lernen sowie an der interkulturellen Landeskundedidaktik orientieren sollten. Erst dadurch können feste Grundlagen für eine interkulturell angelegte Germanistik in Algerien gelegt werden.

Die großen Schwierigkeiten mit denen die Studierenden konfrontiert waren, zeigen wie wichtig es ist, viel Zeit und Mühe zu investieren und neue Wege zu suchen, die auf die globalen entstandenen Bedarfslage und Erwartungshaltung der Lerner reagieren.

Im Weiteren sollte bei der zwölften Frage die Rolle der landeskundlichen Inhalte bei der Förderung des interkulturellen Lernprozesses verdeutlicht werden. Viele Lehrer sind der Meinung, dass die Texte, die unter landeskundlichem Aspekt behandelt werden, interkulturelles Lernen fördern können. Fast die Hälfte der Lehrenden meint, dass sich die interkulturelle Kommunikationskompetenz durch die Auseinandersetzung mit der algerischen und deutschen Kultur zum Teil entwickelt wird.

In Verbindung mit dem interkulturellen Lernprozess werden folgende Aussagen zur Förderung der interkulturellen Kommunikation formuliert:

1. In der Behandlung der Themen sollen kontrastive Gesichtspunkte und Vergleiche heranziehen.
2. Mit vielfältigen Lernmaterialien und Lernmethoden arbeiten, die den Umgang mit Texten unter landeskundlichem Aspekt erleichtern könnten.
3. Die Vermittlung der fremden Kultur im Vergleich zu algerischer Kultur. Die Vermittlung der eigenkulturellen Bedingungen wird im Vergleich zu den fremdkulturellen Normen und Bedingungen in Deutschland bzw. deutschsprachigen Ländern.
4. Die Lernenden können ausgewählte Texte von bekannten algerischen Autoren bearbeiten, d.h. authentische Texte, die den Interessen der Studenten entsprechen, um sich identifizieren zu können, besonders die Themen, die die Jugendkultur und Jugendsprache betreffen. Sie sind ganz aktuell und motivierend. Themen behandeln, die damit stereotype Vorstellungen sich nicht verfestigen können.
5. Diskussionen über Themen führen, die den Interessen unserer Lernenden entsprechen.

2.5 Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse vorgestellt. Sie werden in zwei Teile gegliedert. Erstens werden Resultate über die Textanalyse vorgelegt. Zweitens kommen Resultate vor, die sich mit der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten aus der Sicht der Lehrenden beschäftigen, die Auswertung von Fragebogen. Der zusammenfassende Kommentar wird im nächsten Unterkapitel eingefügt.

2.5.1 Ergebnisse der Textanalyse und des Fragebogens

Im Folgenden werden die durch Textanalyse und Fragebogen gewonnenen Forschungsergebnisse zusammengefasst und zur Diskussion gestellt.

Die Analyse der ausgewählten Texte unter dem landeskundlichen Aspekt hat folgende Ergebnisse aufgewiesen:

Die Texte weisen eine Menge von Schlüsselwörtern auf entweder als einzelnes Wort oder zusammengesetztes Wort, was jedoch Erschließung der Texte dient. Die Texte weisen ebenfalls Fachwörter auf, Sie kommen aber nicht häufig in Texten vor.

Die Behandlung von Fakten und Informationen im Fremdsprachenunterricht ist ein wichtiger Bestandteil im Erlernen interkultureller Kommunikation. In den untersuchten Texten gibt es Informationen, die als faktenbezogen bezeichnet werden können.

In der Themenauswahl und Auswahl der verwendeten Textsorten taucht der kommunikative Aspekt auf. Der interkulturelle Aspekt umfasst das kommunikative Ziel auch das Kultur- und Fremdverstehen sowie den Vergleich der eigenen und der fremden Kultur. Der interkulturelle Aspekt in Texten erscheint durch den Vergleich der fremden und eigenen Erfahrungswelt. Die literarischen Texte können den Lernenden mehrere Perspektive zu den schwierigen Themen geben.

Es wird auch untersucht, wie die landeskundliche Inhalte unter verschiedenen Ansätzen (kognitiv, kommunikativ, interkulturell) zum Ausdruck in der Unterrichtspraxis kommen. Im theoretischen Teil werden die Ansätze der Vermittlung von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht anhand von Fachliteratur behandelt. Im empirischen Teil der Arbeit werden auch Meinungen der Lehrenden anhand Fragebogens in Bezug auf die Behandlung der landeskundlichen Inhalte im DaF-Unterricht gesammelt und näher betrachtet.

Die Behandlung von regionaler Vielfalt in Texten ist von großer Bedeutung. Die Nichtbehandlung sprachlicher und kultureller Variation könnte in der Unterrichtspraxis thematisiert werden. Die neuen Medien bieten günstige Möglichkeiten, die sprachliche und kulturelle Variation im Unterricht zu vermitteln.

Die Berücksichtigung des ganzen deutschsprachigen Gebietes mit seinen regionalen Besonderheiten ist anhand Texte abwesend. Sehr oft reduziert sich die Behandlung auf die Präsentation von statistischen Fakten, landeskundliche Klischees oder Auflistung isolierter Sätze oder Vokabeln.

Im Rahmen des empirischen Teils stellt sich die Frage nach Stereotypen in Texten. Es entstehen häufig stereotype Wahrnehmungen des eigenen Landes und Werturteile gegenüber Fremdem. Die fremde Kultur wird oft in informativen Texten kurz und bündig dargestellt. Die deutsche Kultur reduziert sich in Texten oft auf Pünktlichkeit, Feste und Umweltbewusstsein. Die Studie hat gezeigt, dass die Behandlung von Stereotypen in Texten nur selten explizit thematisiert wird. Die Jugendsprache wird in Texten nicht thematisiert. Jugendsprache und Jugendkultur in Texten als Unterrichtsthema fehlt völlig.

Folgende Ergebnisse bzw. Antworten für das Fragenraster werden vorgegeben:

Bei der ersten Frage (Sind landeskundliche Inhalte in jedem Text vorgestellt?) wird entdeckt, dass fast alle Texte landeskundliche Inhalte enthalten. In Themen, Texten und in der Sprache (den Wörtern) sind landeskundliche 'Informationen' enthalten. Sie beziehen sich sowohl auf Sachen/Fakten als auch auf die Kultur – 'gehobene' Kultur wie 'Alltagskultur' und die Menschen in ihrem Verhalten (oft als 'Leutekunde' bezeichnet).

Die Ergebnisse sind in der unten angegebenen Tabelle zusammengefasst.

| | |
|------------|--|
| Texte | Landeskundliche Inhalte : Vorhanden+, nicht vorhanden 0 |
| Alle Texte | + |

Aus den Ergebnissen folgt, dass jeder Text die landeskundlichen Themen verarbeitet. Sie kommen in verschiedene Masse vor und erscheinen in jedem Text. Alle gewählten Texte ähneln in diesem Kriterium.

Anhand des Vergleichs der Auszählung der Worthäufigkeit erscheinen folgende Schlüsselbegriffe besonders häufig: Personennamen, Städtenamen, Ländernamen, universelle Inhalte (Universalien): Informationen in Verbindung mit Zahlen, Richtungsangaben, Zeitangaben, Farben und Familienbeziehungen, Leben zu Hause, Reise und Verkehr, Schule und Hochschule, Essgewohnheiten und Einkaufen. Ein bestimmtes Wortmaterial (Fachtermini) kommt nur in Fachtexten vor.

Bei der zweiten und dritten Frage wird überprüft, über welche Themen die ausgewählten Themen verfügen und ob man Alltagsthemen findet. Die Ergebnisse zeigen, dass es sich also um eine breite Palette an Texten zu verschiedenen und interessanten Themenbereichen handelt, wie z. B. Aussehen und Persönlichkeit, Unterhaltung, Ausbildung, Geschäftsbriefe, Protokoll, einen Auftrag verstehen, Familie und Erziehung, Vorurteile, typisch deutsch, Verkehrsprobleme, Nachricht, Kaufen und Verkaufen, Personenbeschreibung, Wohnbeschreibung, Beschreiben von Vorgängen, Macht und Herrschaft, Literarische Schilderung (Schilderung von Personen), Märchen, Sprachen und ihre Rolle in der Welt, Lateinische Sprache, Rezept, Essen, Wohnen, moderne Schulmodelle, Lernen, Unterricht, Wasser, Leben im Ausland, Multikulturalität, das Leben in der Familie, die Umwelt, Weisheiten früherer Zeiten, Heimat, Kommunikation, Arbeitswelt, Zusammenleben, Wissen, Biographie, Gefühle, Kulturkontakt, gesellschaftliche Probleme, Partnerbeziehungen (Freundschaft/Liebe), Erholung, Kunst (Freizeit und Unterhaltung), Versorgung, Gesundheitsfürsorge (Gesundsein–Kranksein/Hygiene), Erfahrung von Norm- und Wertsystemen (Religion), Erfahrung von Geschichtlichkeit (Zeiterfahrung).

Historische, soziokulturelle, wirtschaftliche und/oder politische Aspekte werden oft berücksichtigt. Es gibt Informationen über die Geographie (über Städte), Geschichte (historische Ereignisse), Kultur (Schriftsteller, Dichter), Bildungswesen (deutsche Schulen, Elternabend), Wissenschaft.

Die Themenauswahl umfasst auch Themen aus dem Alltagsleben, auch das alltägliche Leben der Leute in den deutschsprachigen Ländern. Alltagsthemen, die immer wieder wichtige Probleme bzw. interessante Aspekte und Zusammenhänge modernen Lebens betreffen, repräsentiert in diesen Texten.

Die Texte sind interessant, unterhaltend und manchmal auch spannend, was zur Erhöhung der Motivation und zum besseren Kennenlernen der Länder beitragen kann.

Die Analyse von Fachtexten zeigt, dass die Texte (Zentrale und dezentrale Versorgung; der Betrieb; Ausverkauf, Räumungsverkauf und Schlussverkauf; Nachteile der Handys; Heil und Unheil durch Heilmittel; der Brotbackautomat; Selbstbedienung am Geldautomaten) ein wissenschaftssprachliches Vokabular: die Fachwörter (Termini). und wissenschafts- und fachsprachliche Strukturen enthalten. Sie verfügen über eine Art Fachwortschatz. Zentrale Ziele bei der Fachtextarbeit sind Aufbau eines fachspezifischen Wortschatzes, Vermittlung von Strukturen der Fachsprache und Training von Lesetechniken.

Die Beschäftigung mit literarischen Texten unter landeskundlichem Gesichtspunkt bietet sowohl das Stärken der geistigen Fähigkeit der Studierenden als auch die Differenziertheit der Arbeit mit landeskundlichen Kenntnissen an, in dem aber die poetische Schönheit der Wendungen nicht zu zerstören ist.

In literarischen Texten „Der Rabe und der Fuchs; das Leben Bertolt Brechts; Lebensweg eines Künstlers; die Leiden des jungen Werther; die neuen Leiden des jungen Werther; Jorinde und Joringel“ werden die landeskundlichen Inhalte implizit und indirekt vermittelt. Im Vordergrund der Betrachtung steht die Forderung der Fähigkeit, kritische Einsichten zu gewinnen.

Einige Zeitungsartikel sind zu finden. Es handelt sich um authentische Zeitungstexte. Dieses Rohmaterial verursacht auch Verstehensschwierigkeit in Folge des spezifischen Journalistenjargons. Dieses Lernmaterial bedarf stets Vorbereitung. Beim Einsatz dieses Lernmaterials muss der Lehrer auch seinen eigenen Gesichtspunkt, ihre persönliche Kompetenz zur Auswertung und Interpretation dieser Artikel deutlich äußern.

Um die landeskundlichen Inhalte, wie sie diese Themen darstellen, weiter zu differenzieren, wird man die Inhalte genauer beschreiben, um damit das gesamte Bild aufzuschlüsseln, das sich hinter diesen Texten verbirgt. Die thematische Liste bildet das Ausgangsmaterial für Wertungen.

Im Vergleich zu den thematischen Kategorien nach Europarat (2001:58, siehe noch Teil 1: S. 73-74) wird es festgestellt, dass die Themen: 1. Information zur Person 2. Wohnen und Umwelt, 3. Tägliches Leben, 4. Freizeit, Unterhaltung, 5. Reisen, 6. Menschliche Beziehungen, 7. Gesundheit und Hygiene, 8. Bildung und Ausbildung, 9. Einkaufen, 10.

Essen und Trinken, 11. Dienstleistungen, 12. Orte, 13. Sprache, 14. Wetter, werden auch anhand diesen Texten vermittelt.

Nach PENNING (1995: 629-630) sind die landeskundlichen Themen in acht Grundkategorien eingeteilt:

„Themenbereiche Landeskunde

A. Land und Leute

- Geographische Gegebenheiten
- Städte und Regionen
- Die alten und die neuen Bundesländer
- Der deutsche Sprachraum und die Entwicklung der deutschen Sprache

B. Alltag, gesellschaftliches Leben

- Soziale Kontakte und Beziehungen/Rituale im Alltag
- Arbeit und Freizeit/Lebensstile
- Wohnformen und Wohnungsprobleme
- Familie und Partnerschaft
- Die Rolle der Frau
- Denk- und Lebensweisen der Jugend
- Die alten Menschen/demographische Probleme
- Feste und Bräuche/Religion
- Ausländer in Deutschland

C. Massenmedien und öffentliche Meinung

- Die Presselandschaft in Deutschland
- Aufbau einer Zeitung/journalistische Darstellungsformen
- Öffentlich-rechtlicher und privater Rundfunk
- Auftrag und Wirkung der Medien
- Medienkonzentration

D. Bildung und Wissenschaft

- Schule und berufliche Bildung
- Die deutschen Hochschulen: Geschichte und Strukturen
- Studium und Studentenleben
- Forschung in Deutschland

E. Aus Wirtschaft und Technik

- Die Welt der Arbeit
- Mitbestimmung, Gewerkschaften und Verbände
- Soziale Sicherheit und Probleme des Sozialstaats
- Wachstumskrisen und Arbeitslosigkeit
- Der Aufbau der neuen Länder
- Der europäische Binnenmarkt
- Verkehrsprobleme
- Umwelt, Energie, neue Technologien

F. Staat und Politik

- Das Grundgesetz und die Verfassungsorgane
- Föderalismus und Selbstverwaltung
- Parteien und Wahlen
- Parlamentarische Prozeduren (Regierungssystem)
- Soziale Marktwirtschaft als Wirtschaftsordnung
- Deutschland in der Europäischen Union

G. Historisches

- Deutschland nach dem Krieg (1945-49)
- Geschichte der Teilung Deutschlands
- Von der Wende in der DDR zur Wiedervereinigung
- Das Ende der Weimarer Republik und Hitlers Machtergreifung
- Hitlers Herrschaft/Judenvernichtung/Zweiter Weltkrieg

- Geschichte Berlins/Hauptstädte der Deutschen
- Schlaglichter der deutschen Geschichte, z. B.: Kaiser und Fürsten im Mittelalter; die Hanse; Luther und die Reformation; Friedrich der Große und Preußen; Deutschland im 19. Jahrhundert; Bismark und das deutsche Kaiserreich...

H. Kulturelles

- Orte und ihre Dichter (z.B. Weimar)
- Literatur und Theater der Gegenwart
- Filme aus Deutschland – Deutschland im Film
- Vielfalt der Museen
- Leben und Werk berühmter Deutscher, z. B.: Goethe, Brecht, Dürer, Bach, M. Dietrich, A. von Humboldt, Freud, Röntgen, Einstein, Siemens, R. Luxemburg, Adenauer...“

Diese Themen werden in Texten vermittelt, es fehlt nur die sechste und siebte Kategorie, was ich eigentlich in meiner Arbeit bereits erwähnt habe, dass ich bei meiner Untersuchung auf eine Reihe von Texten verzichten werde.

Bei der vierten Frage soll überprüft werden, ob diese Inhalte die Sensibilisierung für das Fremde fördern.

Die Textanalysen zeigen, dass die fremde Kultur oft in informativen Texten kurz und bündig dargestellt wird. Die Themen orientieren sich auf das Alltagsleben und auf die Vermittlung von faktischen Informationen, die Sensibilisierung und der Vergleich kommen in einigen Texten vor, wie z. B.: Die Texte „*Das Praktikum*“, „*Sind Sie mit Ihrem Beruf zufrieden?*“ und „*Akademiker heute – ohne Zukunft?*“

Der Text „*Das Praktikum*“ gibt Informationen über die Sensibilisierung für das Fremde und über das Zusammenleben.

Der Text „*Akademiker heute – ohne Zukunft?*“ gibt Informationen über die deutschen Hochschulabsolventen, die nach dem Studium keine Arbeit finden.

Im Text „*Die Erfüllung Im Beruf*“ stellt die chinesische Weisheit einen interkulturellen Aspekt dar. Sie zwingt zum Vergleich, ob sie in der Ausgangskultur etwas anders ausgedrückt und gemeint wird.

Der Text *„Schichtarbeit“* informiert über die Schichtarbeiter. Der Text *„Junge Paare heute: Erst mal leben – Kinder später“* spricht über junge deutsche Paare, die nicht sofort Kinder bekommen wollen. Der Text *„Fünf Generationen auf dem Sofa“* informiert über die Erziehung damals und heute.

Der Text *„Sind Singles unordentlich?“* stellt die Wichtigkeit des Aufräumens und der Ordnung für die Singles dar.

Der Text *„Heimat. Da wo ich mich wohlfühle“* behandelt das Thema Heimat. Er enthält auch einige Wörter bzw. Sätze, die zur Jugendsprache bzw. Jugendkultur gehören.

Bei der fünften Frage soll entdeckt werden, die Klischees und Vorurteile, die in Texten auftauchen. Bei der Deutung der Texte *„Das Funktionieren des Alltags“*, *„Was der Bauer nicht kennt, das riecht er nicht!“*, *„Keine Angst vorm schwarzen Mann“* und *„Immer im Weg, immer auf dem Weg“* sind einige Gesichtspunkte herauszugreifen, die für die Antwort auf diese Frage wichtig sind.

Die Texte enthalten so viele Informationen über das Alltägliche in Deutschland und über deutsche Mentalität aus der Sicht von mehreren Ausländern. Die Brille, die sie dadurch die deutsche Wirklichkeit erlebt haben, ist die des Touristen, des Ausländers.

Stereotype Vorstellungen findet man auch in Texten: Der Text *„Kein Geld für Irokesen“* vermittelt Vorurteile der Leute gegen einen Punk. Der Text *„Falafel, Burrito, Sushi – Deutschland isst ethno“* vermittelt Informationen über die Esskultur in Deutschland und die Vorurteile gegen die deutsche Küche. Der Text *„Ich hol‘ die Leute aus dem Alltagstrott“* vermittelt stereotype Vorstellungen der manchen Leute gegen Straßenkünstler.

Bei der sechsten Frage wird entdeckt, ob die deutschsprachigen Länder in Texten erwähnt sind? Die Ergebnisse zeigen, dass in Texten Deutschland und die Schweiz erwähnt sind. In einigen Texten ist nicht besonders landeskundlich orientiert wie Fachtexte. Anders ist es in den folgenden Texten: *„warum bist du hier?“*, *„Leben im Ausland: Die Sache mit dem Heimweh“*, *„Typisch deutsch“*, *„Mehr als Döner, Pizza und Gyros“* und *„Elf Nationen Tür an Tür“* wo sich man mit landeskundlicher Problematik beschäftigen kann. Dort erfahren die Lernenden viele Informationen nicht nur aus Deutschland, sondern auch aus der Schweiz. Die Texte erweitern den Überblick der Lernenden über die deutschsprachigen Länder und ihre Kultur.

Unter dem gleichen Rahmen vermittelt der Text *„Leben im Ausland. Die Sache mit dem Heimweh“* unterschiedliche Meinungen über die Heimat und das Heimweh. Viele Ausländer aus Togo, Spanien, Thailand, Japan, Kenia, China, Polen, Bolivien, und Kasachstan, die in Deutschland leben, geben ihre Ausdrücke über das Heimweh.

Der Text *„Warum bist du hier?“* informiert über das Leben von den Ausländern: Marcello aus Italien, Robyn aus Australien und Barry aus Südwesten Irlands in der Schweiz.

Der Text *„Typisch deutsch“* vermittelt Meinungen von Ausländern aus Argentinien, Korea, Polen, der Schweiz, Indonesien, Frankreich, Georgien, Kanada, Taiwan, Indien, Guinea und aus den USA über Deutschland und Deutschen.

Der Text *„Mehr als Döner, Pizza und Gyros“* zum Thema „Ausländerkarrieren“ enthält statistische Informationen über die ausländischen Unternehmer insbesondere die türkischen Unternehmer.

Der Text *„Elf Nationen Tür an Tür“* stellt das Zusammenleben in einem multikulturellen Wohnpark mit Menschen aus elf Nationen: 70 deutsche und 38 ausländische Familien dar.

Was die Vermittlung von Daten und Fakten angeht, erfahren die Lernenden nur relativ wenige Informationen. Die faktischen Themen der LK werden vor allem über Deutschland vorgelegt und sehr selten über Österreich und die Schweiz betont. Es geht oft um bloße Aufzählung von Fakten und Daten oder Zitieren von Ländernamen. Genauso werden bekannte Persönlichkeiten von allen deutschsprachigen Ländern nicht vertreten. Es werden nur die deutschen Schriftsteller wie z. B. Goethe, Schiller und Brecht erwähnt.

Das Leben von Ausländern in den deutschsprachigen Ländern wird thematisiert. Das Thema wird anhand von vielen Texten behandelt. Es werden folgende Texte zitiert: *„warum bist du hier?“*, *„Leben im Ausland: Die Sache mit dem Heimweh“*, *„Typisch deutsch“*, *„Elf Nationen Tür an Tür“*.

Die Texte zeigen, dass das multikulturelle Leben in Deutschland häufiger in diesen untersuchten Texten vorkommt, die Personen in Texten geben Gelegenheit, Fähigkeiten zur Empathie zu entwickeln.

Ich habe Informationen über Politik und politische Situation nicht gefunden. Lücken sind bereits in diesem Stadium der Analyse zu erkennen. Politische Probleme fehlen völlig.

Bei der siebten Frage soll überprüft werden, ob die sprachliche Vielfalt der Zielkultur (Umgangssprache, Fachsprache, regionale und soziale Varianten) in Texten thematisiert ist.

Die Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Variation in ihren vielen Facetten im DaF-Unterricht ist ein komplexes Gebiet, das nicht nur die nationalen und regionalen Varietäten des Deutschen sondern auch die regionalen Besonderheiten der deutschsprachigen Länder umfasst. Die Behandlung solcher Vielfalt in der Unterrichtspraxis scheint sehr umfangreich und unmöglich zu sein. Deswegen ist es jedoch zu beachten, dass die Behandlung dieses Gebiets nur als ein Thema ist, für das die Lernenden sensibilisiert werden sollten.

Der Umgang mit der kulturellen Verschiedenheit sollte zum wichtigen Thema im LKU bzw. DU machen durch die Sensibilisierung und Faktenwissen. Es wird für eine Landeskunde der deutschsprachigen Länder plädiert, im Sinne einer informationsbezogene LK, die vor allem Kenntnisse über Deutschland, Österreich, Schweiz auch das Fürstentum Liechtenstein als viertes deutschsprachiges Land vermittelt werden. Das Bild der Zielsprachenkultur in Texten bleibt aber auf Deutschland reduziert, trotzdem von einem Konzept "Europa der Regionen" gesprochen wird, das aber nicht ernst in Texten und im Unterricht genommen wird.

Was die sprachliche Gestaltung der Texte anbetrifft, ist eine umfassende Analyse hier unmöglich. Eine eingehende Untersuchung der Texte in Bezug auf ihre grammatische Merkmale sowie die auftretenden Ausdrucksformen kann erst zum Thema weiterer Analysen werden, hier wurde den folgenden Aspekt der Texte untersucht: Texte in Bezug auf ihren auftretenden landeskundlichen Inhalt.

Was den Wortschatz in diesen Texten betrifft, bewerte ich positiv. Die Texte bereiten die Lernenden gut besonders auf die alltägliche Kommunikation vor. Es gibt Ausdrücke und Wörter, die in der Alltagskommunikation brauchbar sind, sowie auch Anglizismen, die zurzeit in der deutschen Sprache anwesend sind.

Keine Informationen über die Variante der deutschen Sprache. Der Wortschatz konzentriert sich nur auf das Hochdeutsch, keine Erwähnung von anderen Varianten der Sprache. Anzeichnungen von Dialekten, Umgangssprache, Jugendsprache oder sozialen Varianten der deutschen Sprache werden hier nicht vertreten.

Zu der äußeren Gestaltung des Materials (Layout) gehören: die Strukturierung des Textes und die Bebilderung.

Es gibt auch Texte, die eine entsprechende Stellung im Hinblick auf Knappheit oder Ausführlichkeit einnehmen. Es gibt ausführliche Texte, Texte die die Kurz-Informationen enthalten und Texte, die die mittlere Länge präsentiert.

Es lässt sich an dieser Stelle feststellen, dass vor allem eine bestimmte Lexikwahl die landeskundliche Seite der Texte zur Geltung kommen lässt. So wurden beispielsweise mehrere Wörter (vorwiegend Adjektive und Partizipien) aus den Texten gewählt.

In dieser spezifischen Lexik offenbart sich der untrennbare Zusammenhang von Sprachen und Gesellschaft, von sozial-ökonomischer und gesellschaftlicher Entwicklung einer Kommunikationsgemeinschaft auf einer bestimmten Entwicklungsstufe. Die landeskundlich gebundene Lexik ist kultur- und gesellschaftsgebunden. Es gibt kulturspezifische Begriffe und typische Redemittel.

Diese und viele andere Wörter mit ähnlich landeskundlicher Wirkung, wurden auch auf Literatur und Kunst bezogen. Eine ähnliche Beispielgruppe ließe sich aus Substantiven zusammenstellen. Landeskundlichen Gehalt haben auch die Überschriften.

Landeskundliche Besonderheiten kommen nicht durch die Kenntnis der Semantik sprachlicher Zeichen sondern auch außersprachlichen Wissens zum Ausdruck. Die Bedeutung mancher Wörter setzt dieses Wissen voraus: das Verhalten im sprachlichen (z.B. Begrüßungsformeln) wie nichtsprachlichen Bereich (z.B. Tabus).

Im Text kam Fettgedrucktem eine besondere Bedeutung zu. Bildtexte und Überschriften bzw. Unterschriften dienen zur Hervorhebung. An dieser Stelle werden einige Überschriften aus journalistischen Texten angeführt:

T 27: „7 Stunden im ICE gefangen

Passagiere froren erbärmlich und aßen ihre Weihnachtsgeschenke auf“

T 26: „Totales Verkehrschaos auf dem Weg in den Süden

Inntalbrücke gesperrt: Staus im Allgäu“

Besonders journalistische Texte wie die oben zitierten werden oft durch so viele Überschriften unterteilt. Einige Angaben bei den Zeitungsartikeln werden durch bestimmte sprachliche Zeichen wie Großbuchstaben, Fettdruck, Bilder und Ausrufesätze besonders hervorgehoben.

Anhand der angeführten Beispiele lässt sich nachvollziehen, dass die Überschriften: Informativ sein können und Interesse wecken. Schon im Titel des Textes wird das Thema zum Ausdruck gebracht.

Jeder Text lässt noch viele andere Arbeitsmöglichkeiten zu. Ein Text kann mit ansprechenden und interessanten Bildern das landeskundliche Interesse wecken. Bildtexte dienen dazu, das Verständnis zu erleichtern, sie wecken die Aufmerksamkeit des Lernenden und bringen zusätzliche Informationen. Die Bilder und Illustration sollten vor allem die Arbeit mit dem Wortschatz und zur Einübung der Kommunikation dienen.

An dieser Stelle ist darauf hingewiesen, dass die hier durchgeführte Untersuchung nur auf der Analyse der landeskundlichen Inhalte in Texten basiert. Die Bilder werden bei der Analyse nicht in Betracht gezogen.

Abschließend lässt sich sagen, dass wichtigstes Ergebnis dieser Korpusauswertung die Beobachtung ist, dass alle Texte landeskundliche Inhalte enthalten.

Die Frage „enthalten alle ausgewählten Texte rein landeskundliche Inhalte?“ musste zum Abschluss der Analyse mit einem eindeutigen „Ja“ beantwortet werden. Obwohl einige Texte kurz und bündig sind, können aber andere Faktoren die Aufmerksamkeit der Lernenden wecken, seien es die Bilder, graphische Zeichen, Illustrationen und Fettgedrucktes. Mit Hilfe dieser sprachlichen und außersprachlichen Merkmale sollen Emotionen geweckt werden. Gerade aufgrund seines emotionalen Gehaltes kann ein Text unter landeskundlichem Aspekt nicht nur als Informationsquelle, sondern auch als echter Kulturträger betrachtet werden.

Der Lehrerbefragung kann man folgende wesentlichen Erkenntnisse entnehmen:

Laut ERDMENGER:

„Ein vorrangiges und übergeordnetes Ziel ist kritische Autonomie der Studierenden im Hinblick auf Kulturen, womit der Erwerb von Fertigkeiten in der Wissenserschließung mit Hilfe von Methoden der Literaturwissenschaft, der Soziologie und weitere Gesellschaftswissenschaft als höherrangig gegenüber der Aneignung von Wissen eingeordnet ist.“ (ERDMENGER 1996: 133)

Aus der Tatsache heraus, dass die Lernenden die fremde Kultur anhand Texte erleben, sollen es also Wege zur Arbeit mit Texten vorgeschlagen werden, die zum Umgang mit landeskundlichen Inhalten im DaF-Unterricht führen können.

Viele geben Texte Auskunft über Lebensstil, Geschichte und Geographie sowie gesellschaftspolitische Diskussion. Dieser Gesellschaftsbezug kann in der Unterrichtssituation sehr gut für kontrastive Betrachtungen genutzt werden. Diskussionsanlässe werden geschaffen z. B. über unterschiedlichen Umgang mit Tabu-Themen, über die klischeehaften Inhalte der Werbung, über die landestypischen Stereotypen und Vorurteile. Durch den Vergleich werden die Lernenden für die andere Kultur sensibilisiert, sie aber auch zur Diskussion über die eigene Kultur angeregt.

Der Vergleich dieser Erscheinungen mit der eigenen als Motivationsmittel trägt auch zur Erkenntnis und Gewinnung neuer weiteren landeskundlichen Informationen bei. Einige Situationen bleiben aber entweder unverständlich oder sie sprachliche Befähigung der Lernenden hinausgehen, die den Einsatz der Muttersprache als Hilfe zur Erklärung und genauem Verständnis verlangen.

Die Alltagskultur in Texten ist vielfältig und schwierig darzustellen. Bei der Themen- und Methodenauswahl sollen den Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden Rechnung tragen.

Jeder DaF-Unterricht ist zugleich Landeskundeunterricht. Jeder Unterricht sollte also auf folgende Fragen eingegangen werden: wozu lernt man? (Lernziele), was lernt man? (Lerninhalte), wie lernt man? (Unterrichtsmethoden), womit lernt man? (Lernmittel), wer lernt, (Lernende und Lehrende), wo und wann lernt man? (Rahmenbedingungen und soziokulturelle Voraussetzungen).

Man hat Einigkeit darüber, dass LK als selbständiges Lehrfach im Rahmen der fremdsprachlichen Ausbildung neben anderen Fächern ein wichtiger Bestandteil des Erwerbs und Aneignung einer Fremdsprache ist, denn die Lernenden sollen sowohl sprachliche Kenntnisse als auch wesentliche Daten und Fakten über die gesamtgesellschaftlichen Erscheinungen des Landes, dessen Sprache gelernt wird, erreichen. Diese Wirklichkeit schließt alle Erscheinungen, die auf den Menschen beziehen, seine Gewohnheiten, Mentalität, seine Kultur u.a., d.h. allgemeinmenschliche Verhaltensweisen ein.

Der algerische Student soll also über alle Bereiche und Situationen erfolgreich im Deutschen kommunizieren bzw. ausdrücken, im Hinblick auf seine Identität d.h. über die fremden Kenntnisse hinaus auch Kenntnisse über die eigene Kultur und Land der Lernenden zu diskutieren, damit die Studierenden ihren Gesichtskreis auf allen Gebieten erstrecken. Das ist das höchste Ziel des Erwerbs einer Fremdsprache.

Sie sollen mit notwendigen Techniken zur Erarbeitung und Interpretation solcher Themen vertraut gemacht werden, um ihre Fähigkeit, ihre kommunikative Kompetenz auf der Grundlage soziokultureller Informationen zu erweitern.

Es ist also notwendig, dass die Lernenden in der Lage sein sollen, sprachlich über komplizierte Sachverhalte über ihre Heimat sowie über das fremde Land und seine Kultur zu bewältigen; frei und hemmungslos auf irgendwelche Situation auszudrücken.

Trotz der Vorteilhaft der Behandlung dieser Themen besonders auf dem Gebiet der Bereicherung und Ausdehnung des Gesichtskreises algerischer Studenten, trotz auch dieser Inhalte zugleich eine wesentliche Seite der Identität unserer Studenten, gilt es aber in dieser Diskussion die algerische Eigencharakteristika zu berücksichtigen, d.h. man soll an einer national soziokultureller und politischer Besonderheit der Identität unserer Studenten orientieren.

Unter diesem Rahmen unterstreicht man die komplizierte Aufgabe der Lehrkräfte, wo die Vermittlung der Kenntnisse über das fremde Land/ Kultur in enger Verbindung mit der Entwicklung sprachlichen Könnens stehen soll, um das Interesse an der Fremdsprache zu steigern und das Verhältnis von Sachkenntnissen und Sprachkenntnissen zu festigen.

Die Vermittlung landeskundlicher Inhalte leistet den Beitrag zur Identitätssuche –und findung des Menschen, wie wird in diesem Zitat von EDELFOFF (1983:91, zit. n. FUHRMANN 1983: 296) charakterisiert: „Man muss andere und anderes kennen, um sich selbst kennenlernen zu können [...]. Man muss andere und anderes anerkennen, um etwas über sich selbst und andere(s) zu lernen.“

Die Gefahr der Beschäftigung mit solchen Sachverhalten kann auch entstanden werden wegen der falschen oder oberflächlichen Interpretation durch die Lehrkräfte. Die Lehrkräfte sollen die Fähigkeit haben, solche Kenntnisse auszuwerten, zu analysieren und die Lernenden zur Bearbeitung solcher Inhalte vertraut zu machen.

Die Diskussion über ein Lehrprogramm für algerische Deutschstudenten, das das Konzept der interkulturellen Kommunikation berücksichtigt, und das sich an algerische Eigenheit anpasst, bleibt immer schwierig und problematisch.

Hier kann man eine Ähnlichkeit mit den überraschenden Ergebnissen über Aussagen zu Vergleich feststellen, denn die Lernenden verfügten zum Teil über eine Auseinandersetzung zwischen algerischer und deutscher Kultur.

Durch Auswertung der Antworten auf die Fragen achte ich auf die Variation und Auswahl der Lernmittel und Lernmethoden zur Entwicklung der Textkompetenz unserer Lernenden und zur Stärkung ihrer Motivation.

Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Erscheinungen über das Zielland und Zielkultur soll unterschiedlichen Blickwinkeln dargestellt werden und anhand vielseitiger Mittel, um unterschiedliche Meinungen zu gewinnen.

Im Rahmen der Fremdsprachenausbildung sollen die Lernenden befähigt werden, unterschiedliche Meinungen und Kenntnisse aus diesen Mitteln herauszuziehen, dazu auch die Quellen zu erschließen.

Die Verwendung der Lernmaterialien in der Sprachvermittlung bzw. Landeskundevermittlung übt einen starken Einfluss auf den Ablauf des Unterrichts aus. Anhand dieser optischen und akustisch-verbale Veranschaulichung wird die sprachkommunikative Kompetenz unserer Lernenden entwickelt und verbessert.

In der Arbeit mit vielfältigen Unterrichtsmaterialien können die Lernenden vor allem unterschiedliche Sichtweisen und Informationen erreichen, diese Hilfsmittel werden zugleich als informatische Lernmittel charakterisiert.

Die Auswahl von verwendeten Mitteln im Unterricht hängt vor allem von dem Ziel, das der Lehrer erreichen will oder soll, auch von ausgewählten Themen, die behandelt werden sollen ab, d.h. sie sollen eingesetzt werden, um die Lernenden immer mehr Informationen zu vermitteln oder zu motivieren.

2.5.2 Zusammenfassender Kommentar

Am Ende dieses Kapitels kommen die Hypothesen vor, die vor der Untersuchung formuliert werden, und sie besprochen werden.

Hypothese 1: Die Texte enthalten landeskundliche Inhalte, die manchmal verborgen sind. LK wird in meisten Texten (wenn nicht in allen) angesprochen. In Texten wird der LK Aufmerksamkeit gegeben, jeder Text beschäftigt sich mit den Themen der LK. Diese Hypothese wurde in der Untersuchung bestimmt.

Hypothese 2: Es ist aber keine Obligation, dass in allen Fächern Texte mit landeskundlichen Informationen zu finden sind. Diese Hypothese wurde bestimmt. Nicht alle Fächer behandeln Texte mit landeskundlichen Informationen.

Hypothese 3: Es ist eine Auslandsgermanistik, daher sind diese landeskundlichen Informationen interkulturell vermittelt. Diese Hypothese wurde bestimmt.

Wie die Ergebnisse zeigen, gelingt es den hier untersuchten Texten oft, interkulturell landeskundliche Inhalte anzubieten. Es ist aber immer schwierig, so komplexe Phänomene auf zeitlich begrenzte Unterrichtsstunden zu reduzieren um ein vielfältiges, differenziertes und repräsentatives Bild des Landes und seiner Menschen zu vermitteln.

So kann man am Ende sagen, dass es sich lohnt, die Entwicklung der Kommunikationsbereitschaft und –fähigkeit der Lernenden mit der Bewusstmachung der fremden Kultur und der Bildung der Persönlichkeit zu verbinden.

2.5.3 Abschließende Vorschläge und Empfehlungen

Anhand Untersuchungsergebnisse werden Vorschläge und Empfehlungen unterbreiten. Zu hoffen ist, die hier gebotenen Überlegungen könnten sich als fruchtbar erweisen.

- Die Aneignung landeskundlicher und sozialkultureller Kenntnisse ist hauptsächlich für eine erfolgreiche Kommunikation. Sie können zugleich den Beitrag zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden leisten.

Das Ziel der LK kann also nur sein, die Kenntnisse unserer Lernenden auszudehnen, in Bezug auf ihre sprachlich-kommunikative Kompetenz, die entwickelt und verbessert werden muss. Die Schaffung eines bestimmten Grades der Sprachbeherrschung ist das Globalziel zu beachten.

Die Lernenden werden in Lage versetzt, Informationen aus authentischen Texten zu entnehmen. Die Themen, Inhalte und Methoden sollen neu strukturiert werden zugunsten der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeit der Lernenden. Einen höheren Wert wird auf das autonome Lernen gelegt. Die Erwartungen der Lernenden sollen in Bezug auf die Behandlung der landeskundlichen Inhalte näher betrachtet werden.

- Durch LK werden auch die Vorurteile abgebaut, wenn die Lernenden zur Kritik, zum freien Sprechen und zum Vergleich zwischen eigenen und fremden Erscheinungen befähigt werden.
- Die Lernenden sollen angeregt werden über gesellschaftliche Werte zu diskutieren: Algerische und deutsche bzw. deutschsprachige, nordafrikanische und mitteleuropäische, moslemische und christliche Werte. Die Sprachvermittlung ist prinzipiell kulturorientiert anzubieten. Die fremdkulturelle Perspektive sollte sich für diesen DaF-Kurs an dem algerischen Sprach- und Kulturraum ausrichten. Es werden also Texte herangezogen, in denen sich Angehörige verschiedener Kulturen begegnend oder Texte, die kulturelle Inhalte (kulturspezifische Annahmen, Mentalitäten, Stereotypisierungen) zum Ausdruck bringen.
- Die gängige Unterrichtsmethodik sowie das Angebot an Lehr- und Lernmaterialien sollen den gegenwärtigen Bedingungen des SU insbesondere LKU Rechnung tragen. Die Lehrkräfte müssen versuchen, so oft wie möglich, die Motivation der Lernenden zu verstärken anhand der Wahl der Textsorten und die Themenvielfalt, die mehr Diskussion und Sprechanlässe in der Klasse bieten, wenn die Bedürfnisse und die Interesse der Lernenden gleichzeitig berücksichtigt werden. Bei der Themen- und Textauswahl werden in der Unterrichtspraxis Entscheidungen getroffen, die den Lernprozess beeinflussen.

- Auf die Themenauswahl haben die Curricula, Lehrwerke und auch die Motivationsgesichtspunkte der Lehrenden, Lernenden, Lehrwerkautoren und sogar der umgebenden Gesellschaft einen großen Einfluss. Welche Inhalte relevant sind. Das Landestypische macht den Unterricht reizvoll. Der nationale Rahmen sollte in Betracht ziehen.
- Die Kursleiter müssen auch die kulturelle Identität der Lernenden kennenlernen und verstehen, z.B. durch komparativen Vergleich werden die eigenen Erscheinungen im Vergleich mit Deutschen sowie das Verhältnis von Unterschieden und Gemeinsamkeiten behandelt. Die Lernenden sollen befähigt werden, über ihre eigenen sozialkulturellen Erscheinungen auszudrücken.
- Die günstigen Rahmenbedingungen an der Uni spielen auch eine bedeutende Rolle zur Aneignung der Fremdsprache z.B. der Einsatz der Medien im Unterricht, denn der Unterricht der Zukunft wird mediatisiert sein, um ein selbständiges und effektives Lernen zu gestatten. CLOER/KLIKA/KUNERT (2000: 13) haben festgestellt, dass der Umgang mit diesen hochentwickelten Lernformen für die Lehrkräfte hohe Ausbildung und Professionalisierung erfordert, wo das Wissen im Vordergrund steht.
- Neuer und effizienter Lerntechniken und -strategien für die Textarbeit einsetzen.
- Für die Zukunft wäre den Einsatz eines für den universitären Bereich geeigneter Texte mit relevanten landeskundlichen Inhalten zu wünschen, wodurch das Angebot an Lehrmaterialien sinnvoll ergänzt würde.
- Ich halte es für wichtig, die Lernenden eine adäquate Rezeption von den Textsorten zu befähigen.
- Ausgehend von affektiven, kognitiven und handlungsorientierten Zielen werden Aufgaben und Übungsformen schaffen zur Entwicklung von Eigenschaften der interkulturellen Kompetenz beispielsweise: Wahrnehmung des Fremden und Eigenen anhand Beschreibung von Bildern, Persönliche Eindrücke/Erlebnisse/ Beobachtungen formulieren sowie Vorwissen aktivieren.
- Diskussion über Motive, Bedarfe, Bedürfnisse für das Landeskunde-Lernen führen. Diskussion über Geschichte (Literarische Texte, Zeitungsartikel usw.) mit Berücksichtigung verschiedener Perspektiven, Projektarbeit zum kulturellen Kontext der Lexik, Kulturvergleiche zwischen dem Eigenen und dem Fremden, Analyse von literarischen Texten und von verschiedenen Texten mit länderspezifischen Merkmalen, Vergleich von Aspekten des Alltagslebens, Diskussion über

kulturspezifische Verhaltensweisen oder interkulturelle Missverständnisse, interkulturelle Situationen erleben, indem Muttersprachler im Unterricht als Informanten einladen.

- Aktuelle landeskundliche Materialien sollen für Lehrer zur Verfügung stehen.
- Zusammenstellen von Texten und Textsorten, zum selbständigen Nachlesen und zum Einsatz als Unterrichtsmaterial.
- Eine fundierte Wissensvermittlung mittels landeskundlicher Inhalte in der Unterrichtspraxis haben
- Der Zugang zu dem deutschen bzw. DACH Kulturkreis wird durch Texte erfolgen. Die Auseinandersetzung mit dem Landeskundeaspekt sollte also neben auch der Wortschatzerweiterung stattfinden.
- Projektarbeit integrieren, damit kontrastive Perspektiven in die eigene und fremde Kultur eröffnen.
- Man steht vor der Aufgabe, die landeskundlichen Ausbildungsprogramme für die verschiedenen Studiengänge algerischer DaF-Lernenden bzw. DaF-Lehrenden einer grundlegenden Revision zu unterziehen, was dieses Zitat verdeutlicht:

Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Curricula, Richtlinien und Lehrplänen gehören heute zu den zentralen Aufgaben des Lehrens von Deutsch als Fremdsprache. [...] Vermittlungsmethodische Innovationen müssen deshalb heute unter Berücksichtigung vorhandener Traditionen und örtlicher Lehr- und Lernbedingungen erfolgen. (Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe- Instituts, These 13: Stärkung der Entwicklung von Curricula und Vermittlungsmethoden 1998:9)

Zusammenfassung und Ausblick

Im Folgenden werde ich kurz die wichtigsten Schlussfolgerungen darstellen:

Es waren 60 Texte analysiert und die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und sie im Hinblick auf die eingangs gestellten Fragen diskutiert.

Das Ziel dieser Untersuchung lag darin, die Texte auf ihr landeskundliches Potenzial zur Förderung einer Textkompetenz im universitären Kontext hin zu untersuchen. Die Analyse der Texte verdeutlicht, dass es ein quantitatives Angebot an landeskundlichen Inhalten gibt.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die ausgewählten Texte landeskundliche Inhalte enthalten und vermitteln. Vor allem sind solche Themen, die von den Lernenden als fremd, interessant und authentisch wahrgenommen haben.

Man kann die landeskundlichen Themen in den Texten finden. Die landeskundlichen Themen knüpfen sich sehr selten an deutschsprachigen Ländern an.

Bei einigen Texten dominieren landeskundliche Inhalte. Andere Texte können diesen Ansprüchen kaum genügen, vielmehr dürfte es die Aufgabe von Lehrenden sein, diese Aspekte selbstständig stärker in die Spracharbeit einzubeziehen.

Der Text, dieses Lernmaterial, das am häufigsten im Unterricht benutzbar ist, spielt bedeutende Rolle für die Entfaltung sprachlicher Fertigkeiten der Lernenden. Bleibt zu wünschen, dass im Zuge der Verbesserung von der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden auch eine Textkompetenz erfolgen wird. Das Textmaterial muss aber zunächst echt, authentisch, der Aktualität, dem Milieu, dem Niveau, dem Alter der Lernenden und dem Ziel des Lernens entsprechen und sowohl ein möglichst umfassendes Bild der gesellschaftlichen Verhältnisse im Land der Zielsprache als auch im Vergleich zum eigenen Land geben.

Die Lernenden sollen vertraut gemacht werden, mit differenzierten Textsorten zu arbeiten, nicht nur Texte aus Büchern, aber auch Auszüge aus Zeitschriften, Zeitungen, Hörtexte usw. In der Arbeit mit differenzierten Textsorten stellt sich der Lehrer der Aufgabe, nicht nur Informationen über das fremde Land und seine Kultur aber auch die Erscheinungen im eigenen Land der Lernenden zu vermitteln, denn “[...]Der Schüler schlüpfte mit der Fremdsprache gleichsam in eine andere Haut, lernte denken und handeln nach der Art der Europäer, lernte jedoch nicht, das Andersartige zu sich selbst und seine Umwelt in Beziehung zu setzen“, stellt ERDMENGER (1996: 114) fest.

Diese Konstatierung macht klar, dass der FU bzw. LKU auch die eigene Interesse, die eigene Identität, die eigene Kultur unserer Lernenden berücksichtigen soll, nicht nur Alltagssituationen im fremden Land, nicht nur die Kultur des fremden Landes, sondern auch die möglichen Konstatierungen im Land der Lernenden darstellen, um ihre Identität, ihre Kultur u.a. Erscheinungen auf deutsch zu kommunizieren bzw. auszudrücken.

Unsere Lernenden erleben nicht diese fremden Erscheinungen, sie beteiligen sich nicht an diesen Situationen, also der Einsatz von vielfältigen Arbeitsmitteln spielt eine wichtige Rolle zur Annäherung dieser Situationen, beispielsweise durch Filme, Fotos, Bilder u.a.

Die Ergebnisse dieser Arbeit bieten Anlass für weitere Untersuchungen, es sollten nicht nur Inhalte und Themen, sondern auch Prozesse des interkulturellen Lernens in empirischen Analysen mit einbezogen werden. Die Anzahl an empirischen Forschungen im Bereich des landeskundlichen Lernens wird zunehmen. Bei der Behandlung landeskundlicher Inhalte ist es wichtig, unterschiedliche Perspektiven in die Zielsprachenkultur zu eröffnen. Sie sollte daher eine große Vielfalt an Texten unterschiedlicher Herkunft angeboten werden, um eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven in die fremde Kultur zu eröffnen. Kulturelle Inhalte sollen zielgruppenadäquat ausgewählt werden.

Im Rahmen weiterer Untersuchungen, die die Einschätzung der Arbeit an Texten den Vordergrund würden, vor allem um Sprachkompetenz der Lernenden entwickeln zu können und ihnen die Möglichkeit bieten, landeskundliche Kenntnisse anzueignen, sind einige mögliche Untersuchungsfelder zu beachten:

In Bezug auf Jugendsprache und Jugendkultur werden Texte analysiert, eine Analyse der landeskundlichen Informationen, welche die Jugendkultur wiedergeben. Die Behandlung der Jugendsprache hängt von der Interesse, Hintergrund und Lernmotivation der Lernenden ab. Nicht nur solche universellen Themen, aber auch selbst erlebte Inhalte als wichtig und bedeutend empfunden. Das Alltagsleben bildet dabei den wichtigen Themenbereich im FU sowohl auch der Perspektive der Lehrenden und der Lernenden als auch der Lehrwerke. Das Interesse an Land und Leute ist auch ein wichtiger Motivationsfaktor.

Literaturverzeichnis

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990): Entwickelt von der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts. In: Fremdsprache Deutsch, H. 3: „Wortschatzarbeit“, Oktober/1990, S. 60-61.

ADAMZIK, K. (1995): Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Münster: Nodus. <http://www.unige.ch/lettres/alman/akt/aktbibl.html> [Zugriff: 11.1.2014].

ADAMZIK, K. (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.

ADAMZIK, K. (2008): Textsorten und ihre Beschreibung. In: JANICH, N. (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 145-175.

ALLWRIGNT, R. L. (1980): Motivation- The Teacher's Responsibility? Zitiert nach: APELT, W./KRÜCK, B. (1981): Motivationsproblematik im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1, 18. Jg., S. 6.

ALTHAUS, H. P./HENNE, H./WIEGAND, H. E. (1980): Lexikon der Germanistischen Linguistik. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

ALTHAUS, H.-J. (1994): Das Typisierungsdilemma. Anmerkungen zum Umgang mit Fremdbildern und zum Tübinger Modell einer integrativen Deutschlandkunde. In: NEUNER, G. (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht. Kassel : Universität Gesamthochschule, S. 109-116.

ALTHAUS, H.-J. (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 52: Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 393-406.

ALTHOF, H.-J. (Hrsg.) (1990): Dokumentation des Wolfenbüttler, DAAD-Symposiums 1998. München: Deutscher Akademischer Austauschdienst.

ALTMAYER, C. (2001): Landeskunde mit literarischen Texten. In: deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, H. 2, S. 104-109.

ALTMAYER, K. (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag.

AMMER, R. (1994): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: KAST, B. /NEUNER, G. (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (Reihe: Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis). Berlin/München: Langenscheidt Verlag, S. 31-42.

ANDERNACH, W. R. (1996): ZEITLUPE 33 „Vorurteile“. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. April 1996, S. 21-24.

APELT, W./ KRÜCK, B. (1981): Motivationsproblematik im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1, 18. Jg., S. 4-6.

ARNDT, H. (1978): Verfahren zur Analyse und Quantifizierung von attitudes und beliefs im Bereich der Landeskunde. In: ARNDT, H./WELLER F.-R.: Landeskunde und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Diesterweg, S. 1-25. Zit. nach: ERDMENGER, M. (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber-Verlag, S. 68.

ARTELT, C./STANAT, P./SCHNEIDER, W./SCHIEFELE, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich: Opladen: Leske + Budrich, S. 69-137.

AUF DER MAUR TOMÉ, S. (2010): Förderung von Textkompetenz im universitären Kontext. Eine Analyse des Mittelstufen-Lehrwerks Aspekte 2. In: SKIBA, D. (Hrsg.): Textmuster: schulisch – universitär – kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion. Frankfurt am Main: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 197-205.

AUFDERSTRASSE, H./BOCK, H./MÜLLER, J./MÜLLER, H. (2004): Themen 2 aktuell. Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

AUSTIN, J. L. (1962): How to do things with words. Oxford. In: ALTHAUS, H. P. / HENNE, H. / WIEGAND, H. E. (1980): Lexikon der Germanistischen Linguistik. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 287-292 .

AUTORENKOLLEKTIV/Unter Leitung von DESSELMANN, G./ HELLMICH , H. (1981): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, S. 77-100.

BACHMAIR, G. (1974): Unterrichtsanalyse. Verfahren und Fragestellungen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

BACHMANN, K. (1985): Landeskunde und Soziolinguistik – Aspekte eines möglichen interdisziplinären Zusammenwirkens. In: Deutsch als Fremdsprache 22. Jg. Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität, S. 201-207.

BACHMANN, S. u. a. (1995b): Sichtwechsel Neu 1, 2, 3: Allgemeine Einführung. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Edition Deutsch, S. 10-15.

BACHMANN, S. u. a. (1995): Sichtwechsel neu. München. In: GRÄTZ, R. (2000): Bildende Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache, 37. Jg., Heft 1. Berlin: Langenscheidt KG, S. 37-40.

BANYARD, P. et al., Hrsg. von GERSTENMAIER, J. (1995): Einführung in die Kognitionspsychologie. München-Basel.

BARGEN, I. von/BAERMANN, E./SCHAEFFER, C. (1992): Deusch – ein Arbeitsbuch für berufliche Schulen. Köln: Stam Verlag.

BARKOWSKI, H. (1999): Von den Mühen der Ebene... Das Interkulturelle Paradigma im Alltag wissenschaftlicher und unterrichtlicher Praxis. In: BARKOWSKI, H./ WOLFF, A. (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 52: Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 493-502.

BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Hrsg.) (1999): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 52: Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

BAURMANN, J. (2006): Texte verstehen im Deutschunterricht. In: BLÜHDORN, H./E. BREINDL/WAßNER, U. H. (Hrsg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 239-253.

BAUSINGER, H. (1980): Alltagskultur als Lernproblem. In: VORDERWÜLBECKE, K./ WINTERMANN, B.: Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 16: „Vom Sprachunterricht zum Kulturunterricht“. Dokumentation der Fachtagung 'Landeskunde der Herkunftsländer' vom 9. bis 12. Mai 1979 in Königstein/Taunus. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, S. 39-45.

BAUSINGER, H. (1987): Alltag im Landeskundeunterricht. Deutsch lernen 3, S. 3-14.

BAUSINGER, H. (1987): Kultur kontrastiv. Exotismus und interkulturelle Kommunikation. In: WOLFF, A. /RUG, W. (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 27. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AK DaF), S. 1-15.

BAUSINGER, H. (1988): Stereotype und Wirklichkeit. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, S. 157- 170.

BAYER, K. (1999): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.

BEAUGRANDE, R. De /DRESSLER, W. U. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

BECKER, N. (1981): Didaktisierung von Fachtexten. In: WOLFF, A. /EHNERT, R./JAUß, W. (Hrsg.): Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland. Vorträge und Materialien der 8. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld vom 29. – 3. Mai 1980. Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 18. Regensburg : Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AK DaF), S. 179-189.

BEIRAT 'DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE' DES GOETHE-INSTITUTS (1992): 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In: Info DaF 19, 1. München: Iudicium Verlag, S. 68-71.

BEIRAT 'DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE' DES GOETHE-INSTITUTS (1998): 'Deutsch als Fremdsprache': 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2(2), 15 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/beirat2.htm>.

BERGER, P. / LUCKMANN, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: Fischer (amerik, Original 1966).

BETTERMANN, R. (1996): Fakten und Phantasie in der Landeskunde. In: Deutsch als Fremdsprache, 33, Jg., H. 4, S. 241-244.

BETTERMANN, R. (1998): Interkulturelle Landeskunde in der Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen. In: D. BLEI, D./ZEUNER, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Band 21. Bochum: AKS-Verlag. S. 12- 29.

BETTERMANN, R. (1999): Landeskunde und/oder interkulturelle Kommunikation (Weites Feld und wallende Nebel). In: H. BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Hrsg.): Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf den Prüfstand. Wissenschaftssprache-Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen- Interkulturelles Lernen. Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 52. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 503-513.

BIECHELE, B. (1998): Konstruktivistisch Lernen mit Visualisierungen in der interkulturellen Landeskunde. In: BLEI, D./ZEUNER, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Band 21. Bochum: AKS-Verlag, S. 30-42.

BIECHELE, M./ PADRÓS, A. (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. München: Langenscheidt.

BILJATSCHENKO, N. (1998): Die Tragweite von Stereotypen bei der Auffassung von den ukrainischen und deutschen Kulturen. In: BLEI, D./ZEUNER, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Band 21. Bochum: AKS-Verlag, S. 53- 62.

BISCHOF, M./ KESSLING, V./ KRECHEL, R. (1999): Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3. München: Langenscheidt.

BLEI, D. (2002): Aufgaben zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz. In: Info DaF 29, 4, S. 289-305.

BLEI, D./ ZEUNER, U. (Hrsg.) (1998): Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Band 21. Bochum: AKS-Verlag.

BLIOUMI, A. (2003): Interkulturelles Training am Beispiel der Migrationsliteratur. In: Info DaF 30, 1. München: Iudicium Verlag, S. 55-65.

BLÜHDORN, H./BREINDL, E./WAßNER, U. H. (Hrsg.) (2006): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

BOCHMANN, K. / MELZER, H. (1985): Landeskunde und Soziolinguistik- Aspekte eines möglichen interdisziplinären Zusammenwirkens. In: Deutsch als Fremdsprache 22. Jg., Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität (Hrsg.), S. 206-207.

BOECKEL, K. (1986): Textkonstitution und Textbeurteilung. Exemplarisch dargestellt an Aufsätzen aus dem DaF-Unterricht. Frankfurt am Main: Bern/New York: Peter Lang Verlag.

BOGATYREWA, N. (1994): Textstruktur aus linguolandeskundlicher Sicht. In: NEUNER, G.: (Hrsg.) Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht. Kassel : Universität Gesamthochschule, S. 99-108.

BÖHLER, D. (1991): Sprachen und Sprachenlernen. Humboldtsche Perspektiven für Sprachpragmatik. In: BRUSCH, W./KAHL, P. W. (Hrsg.): Europa- Die sprachliche Herausforderung. Berlin: Cornelsen, S. 136-150. Zit. nach: ERDMENGER, M. (1996): (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber-Verlag, S. 15.

BOLTEN, J. (1999): Interkulturelles Fachkommunikationstraining als integratives Prozeßlernen. In: H. BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Hrsg.): Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf den Prüfstand. Wissenschaftssprache-Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen- Interkulturelles Lernen. Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 52. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 514- 527.

BÖRNER, W./ VOGEL, K. (Hrsg.) (1995): Der Text im Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS-Verlag.

BRALSKA, M. (2008): Intertextualität, Textsorten-Intertextualität, Diskursivität. Die Bedeutung der neuen Forschungstrends für die Entwicklung der Textlinguistik. In: CZACHUR, W./CZYŻEWSKA, M. (Hrsg.): Vom Wort zum Text. Studien zur deutschen Sprache und Kultur. Festschrift für Professor Josef Wiktorowicz zum 65. Geburtstag. Warschau: Institut für Germanistik der Universität Warschau, S. 437-450.

BREDELLA, L. (1980): Zielsetzungen der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. In:

Anglistik & Englischunterricht 10. Trier, S. 9-34. Zit. nach: ERDMENGER, M. (1996):
Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber Verlag, S. 17.

BRINKER, K. (1979): Zur Gegenstandsbestimmung und Aufgabenstellung der
Textlinguistik. In: PETÖFI, J. S. (Hrsg.): Text vs. Sentence. Basic Questions in Text
Linguistics. First part. (Papiere zur Textlinguistik 20. 1, S. 3-12). Hamburg: Buske.

BRINKER, (1988, ⁴1997): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und
Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

BRINKER, K. (2001): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und
Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

BRINKER, K. (Hrsg.) (2001): Aspekte der Textlinguistik. Hildesheim/Zürich/New York.

BRINKER, K. (2005): Linguistische Textanalyse. Berlin.

BRINKER, K./GERD, A./ HEINEMANN, W./ SAGER, S. F. (Hrsg.) (2000): Text- und
Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband:
Textlinguistik. Berlin/New York: de Gruyter.

BUCHBINDER, V. A. /STRAUSS, W. H. (Hrsg.) (1986): Grundlagen der Methodik des
Fremdsprachenunterrichts. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, S. 155.

BURGER, G./PRANTAUER, C./PROJEKTGRUPPE ZAMS (1979):
Gebrauchstextanalysen. Methoden und Beispiele. Hollfeld/Ofr: C. Bange Verlag.

BUSCH, A./ STENSCHKE, O. (2007): Germanistische Linguistik. Eine Einführung.
Tübingen: Gunter Narr Verlag.

BUßMANN, H. (Hrsg.) (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Dritte, aktualisierte und
erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 683-698.

BUTTJES, D. (1991): Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche
Unterricht 25, H. 1, S. 2-9.

BUTTJES, D. (1991):Landeskunde- Didaktik und landeskundliches Curriculum, S. 112. In:
BETTERMANN, R. (1996): Fakten und Phantasie in der Landeskunde. In: Deutsch als
Fremdsprache, 33. Jg., H. 4. S. 241-244.

CAROLL, J.B. (1981): Psychological Considerations in Setting Aims for Foreign Language Teaching. Zitiert nach: APELT, W./KRÜCK, B. (1981): Motivationsproblematik im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1, 18 Jg., S. 5.

CHRISTMANN, U./GROEBEN, N. (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: GROEBEN, N./HURRELMANN, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 150-173.

CIESELA, M. (1978): Zum Begriffs- und Lerninhalt der Landeskunde, Referat auf der landeskundlichen Arbeitstagung, Leipzig 1978. In: HERRDE, D. (1979): Zur Entwicklung der Landeskunde in Lehre und Forschung-Betrachtungen zu einer landeskundlichen Arbeitstagung. In Deutsch als Fremdsprache 6/1979, Leipzig, S. 359.

CLOER, E./KLIKA, D./KUNERT, H. (2000): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: München: Juventa Verlag, S. 60-130.

CRESTANI, V. (2010): Wortbildung und Wirtschaftssprachen. Vergleich deutscher und italienischer Texte. Bern: Peter Lang.

CZACHUR, W./CZYŻEWSKA, M./FRĄCZEK, A. (2009): Wort und Text. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Warschau: Universität Warschau.

CZACHUR, W./CZYŻEWSKA, M. (Hrsg.) (2008): Vom Wort zum Text. Studien zur deutschen Sprache und Kultur. Festschrift für Professor Josef Wiktorowicz zum 65. Geburtstag. Warschau: Institut für Germanistik der Universität Warschau.

DELMAS, H. / VORDERWÜLBECKE, K. (1982): Landeskunde. In: EHNERT, R.(Hrsg.): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 190-222.

Der Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe-Instituts (1998): 'Deutsch als Fremdsprache': 24 Vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online], 2(2), 15 pp. Available: [http:// www.ualberta.ca/~german/ejournal/beirat2.htm](http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/beirat2.htm).

DESPORTES, Y. /DAVID, C. /ROUVIER, C. (1993) :L'allemand des affaires. Deutsch für Wirtschaft und Management. Enseignement Supérieur Tertiaire. Collection dirigée par Bernard BELLETANTE et Yves CHIROUZE. Paris : Ellipses, S.14.

Deutsch als Fremdsprache (1976): Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 13. Jg., H. 1. Leipzig: Herder-Institut.

Deutsch als Fremdsprache (1976): Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 13. Jg., H. 6. Leipzig: Herder-Institut.

Deutsch als Fremdsprache (1977): Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 14. Jg., H. 2. Leipzig: Herder-Institut.

Deutsch als Fremdsprache (1979): Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 16. Jg., H. 4. Leipzig: Herder-Institut.

Deutsch als Fremdsprache (1980): Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 17. Jg., H. 1. Leipzig: Herder-Institut.

Deutsch als Fremdsprache (1981): Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 18. Jg., H. 1. Leipzig: Herder-Institut.

Deutsch als Fremdsprache (1990): Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 27. Jg., H. 3. Leipzig: Herder-Institut.

Deutsch als Fremdsprache (1993): Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 30. Jg., H. 2, 2. Quartal. Leipzig: Herder-Institut.

Deutsch als Fremdsprache (1993): Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 30 Jg., H. 4, 4. Quartal. Leipzig: Herder-Institut.

Deutsch als Fremdsprache (1995): Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 32. Jg., H. 3, 3.Quartal. Leipzig: Herder-Institut.

Deutschland. In: Info DaF 17, 3. München: Iudicium Verlag, S. 250-258.

DEUTSCHMANN, A. (1982): Überlegungen zur Landeskundeplanung im Fach Deutsch als Fremdsprache (Mit besonderer Berücksichtigung der Studienvorbereitung). In: EHNERT, R. (1982): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt: Lang, S. 223-274.

DIENST, L./KOLL, R. (1999): DaF in 2 Bänden. 1. Auflage. Ismaning: Verlag für Deutsch.

DINKOVA, M. (2010): Fachtexte im studienbegleitenden Unterricht der deutschen Techniksprache als Fremdsprache. Deutsche und bulgarische Fachtextsorten im Kontrast. In: SKIBA, D. (Hrsg.): : schulisch – universitär – kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion. Frankfurt am Main: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 47-59, hier S. 47.

DIRSCHERL, K. (Hrsg.) (1993): Bild und Text im Dialog. 1. Auflage. Passau: Wissenschaftsverlag Rothe.

DONEC, P. N. (1990): Verfremdung in der Interkulturellen Kommunikation. In: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 221-226.

DORFMÜLLER-KARPUSA, K. (1994): Das Fremde und das Eigene. Kulturkundliche Überlegungen. In: Deutsch als Fremdsprache, 31. Jg., H. 3, S. 33- 38.

DÖRNYEI, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign Language Journal 78, S. 273-284. In: LAY, T. : (2008): ,S. 15-31.

DÖRNYEI, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign Language Journal 78, S. 273-284. Zitiert nach: LAY, T. (2008): Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanischer Studierenden, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen. In: Info DaF 35, 1. München: Iudicium Verlag, S. 15-31.

DRESSLER, W. (1972): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.

DUDEN 10 (2002): Das Fremdwörterbuch: Mannheim u. a.

DÜRSCHIED, C. (2001): Alte und neue Medien im Deutsch als Fremdsprache -Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, H. 1, S. 42-46.

DURZAK, M./LAUDENBERG, B. (Hrsg.) (2000): Literatur im interkulturellen Dialog. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans-Christoph Graf v. Nanyhauss. Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt a. Main/New York/Oxford/Wien: Peter Lang Verlag.

EGGERT, S. (1996): Kreativität- Traum eines jeden Lehrers. In: Deutsch als Fremdsprache, 33. Jg., H. 1, S. 23-26.

EHLICH, K.(1996): Deutsch als Fremdsprache- Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: WOLFF, A./KÖPPEL, A./STEIN-MEINTKER, A./VEIT, H.: Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 40. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Fa DaF) (Hrsg.), S. 1-28.

EHNERT, R. (1982): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt: Lang.

EHNERT, R. / SCHRÖDER, H. (Hrsg.) (1990): Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern. Frankfurt/Main u. a. : Lang, (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 26)

EL KORSO, K. (2000): Worum geht es beim interkulturellen Lernen? Erfahrungen und Perspektiven. In: M. DURZAK/B. LAUDENBERG (Hrsg.) (2000): Literatur im interkulturellen Dialog. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans-Christoph Graf v. Nayhauss. Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt a. Main/New York/Oxford/Wien: Peter Lang Verlag, S. 108-113.

ERDMENGER, M. (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber-Verlag

ERNST, P. (2004): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien.

ERTELT-VIETH, A. (1993): Abbauen, Tolerieren, Betonen? Stereotype zwischen Vorurteil und Kulturspezifität. In: TIMM, J.-P./VOLLMER, H.J. (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum, S. 425-433.

ESSELBORN, K. (1995): Fernsehen in Deutschland – ein wichtiges Kapitel der Landeskunde. In: Deutsch als Fremdsprache, 32. Jg., H. 3, S. 146-152.

ESSINGER, H./GRAF, J. (1984) : Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. In: AUERNHEIMER, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 171.

FEIFEL-THOMAS, A.-C. (2002): Lust auf Lernen. In: Themenblätter im Unterricht. 1. Auflage. Herbst 2002, Nr. 22. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.1-4.

FINKENSTÄDT, T./SCHRÖDER, K. (1989): Fremdsprachliche Landeskunde im Unterricht und Forschung. Eine Bilanz seit 1945. Augsburg I- und II- Schriften. Band 47. Augsburg: Universität Augsburg.

FISCHER, G. (1977): Die landeskundliche Komponente bei der Behandlung literarischer Texte im Deutschunterricht für ausländische Germanistikstudenten. Leipzig: Herder- Institut. In: Deutsch als Fremdsprache 2, 14. Jg., S.47-78.

FISCHER, G. (1987): Landeskunde – Vermittlerin im internationalen Verständigungsprozeß. In: Deutsch als Fremdsprache 6, S. 353-358.

FISCHER, G. (1989): Aktuelle Probleme der Landeskunde aus der Sicht der Deutschen Demokratischen Republik. In: Info DaF 16, 2. München: Iudicium Verlag, S. 139-146.

FISCHER, G. (1990): Interkulturelle Landeskunde ? In: Deutsch als Fremdsprache 3, 27. Jg. Leipzig: Herder – Institut, S. 141-145.

FIX, U. (1991): Unikalität von Texten und Relativität von Stilmustern. In: Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache 10, S. 51-60.

FIX, U. (2006): Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein – und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten. In: BLÜHDORN, H./BREINDL, E./WABNER, U. H. (Hrsg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 254-276.

FIX, U. (2006): Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein – und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten. In: BLÜHDORN, H./BREINDL, E./WABNER, U. H. (Hrsg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 254-276.

FIX, U. (2008): Text und Textlinguistik. In: JANICH, N. (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.15-34.

FIX, U. /POETHE, H. /YOS, G. (2003): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Unter Mitarbeit von R. GEIER. 3., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

FÖLDES, C. (2007): Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven. Veszprém: Universitätsverlag/Wien: Praesens.

FRIEDRICH, W. (1971): Was ist Bedeutung. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2/1971, S. 160. Zitiert nach: ERDMENGER, M. (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber-Verlag, S. 24.

FUHRMANN, G. (1983): Potsdamer Forschungen: Wissenschaftliche Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Karl Liebnecht, Reihe A, H.58. Potsdam.

FUHRMANN, G./ SCHEERMANN, H.-D. (1983): Die Rolle der Landeskunde der DDR im Prozess der Weiterbildung ausländischer Deutschlehrer aus sozialistischen Ländern. In: FUHRMANN, G.: Potsdamer Forschungen: Wissenschaftliche Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Karl Liebnecht, Reihe A, H. 58. Potsdam, S.13.

FUNKE, W. (1983): Probleme der Rezeption fremdsprachiger belletristischer Texte unter landeskundlichem Aspekt. In: Deutsch als Fremdsprache, 20. Jg. Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität, S.93-98.

- GANSEL, C./GANSEL, CH. (o. J.): Gebrauchstexte, literarische Texte und mehr: Textsorten im Unterricht. Textsorten im integrativen Deutschunterricht. In: SPIEGEL, C./VOGT, R. (Hrsg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51- 67.
- GANSEL, CH. (2006): Texte unterscheiden. In: Deutsch plus. Arbeitsheft Klasse 5, Gymnasium, hrsg. von GANSEL, C./JÜRGENS, F./ROSE, K. Berlin: Cornelsen/Volk und Wissen, S. 10-16.
- GARDNER, R. / LAMBERT, W. E. (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Newbury House. In: LAY, T. (2008): Motivation beim Fremdspracherwerb. Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanischer Studierenden, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen. In: Info DaF 35, 1. München: Iudicium Verlag, S. 15-31.
- GERIGHAUSEN, J./SEEL, P. C. (Hrsg.) (1987): Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.- 17. Juni 1986. München: Iudicium Verlag.
- GEYER, R./GORSBOTH, M. (2006): Wasser – für alle!?. In: Themenblätter im Unterricht. 1. Auflage. Frühjahr 2006, Nr. 52. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.1-4.
- GHOBEYSHI, S. / KOREIK, U. (2003): Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en). In: Info DaF 30,4. München: Iudicium Verlag, S. 352- 364.
- GIENOW, W. (1995): Vielfalt und Differenziertheit im Fremdsprachenunterricht mit Texten und Medien sichern – warum, was, wie? In: BÖRNER, W./VOGEL, K. (Hrsg.): Der Text im Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS-Verlag, S.2-19.
- GÖHRING,H. (1975): Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1/1975, S. 80-92.
- GORSKI, M. (1996): Gebrauchsanweisung für Deutschland. München: Piper Verlag, S. 7-10.
- GÖTZ, L. (1995): Vom Nutzen der Hirnforschung für den Zweitspracherwerb. In: Linguistics with a Human Face. Festschrift für Norman Denison zum 70. Geburtstag. Hrsg. Von SORNIG, K. u. a. (Grazer Linguistische Monographien 10). Graz, S. 113-126. Zit. Nach: POMMERIN, G. (1999): Deutsch als Zweitsprache und Konzepte interkulturellen Lernens. In: BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Hrsg.) (1999): a. a. O., S. 539-540.
- GRAEFEN, G./MOLL, M. (2011): Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen– schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften.

GRÄTZ, R. (2000): Bildende Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache, 37. Jg., H. 1. Berlin: Langenscheidt KG, S. 37-40.

GRAWE, C. (1987): Die kulturanthropologische Dimension der Landeskunde: Zu Verständnis und Kritik des Landeskundebegriffes. In: WIERLACHER, A.: Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik. München: Iudicium; S. 459-474.

GROEBEN, N./HURRELMANN, B. (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag.

GROßKOPF, S. (1993): Mehr Eigen- als Fremdwahrnehmung. Ein Plädoyer. In: Info DaF 20, 4. München: Iudicium Verlag, S. 390-413.

GRUCZA, S. (2012): Fachsprachenlinguistik. Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik. Herausgegeben von GRUCZA, S. und KOLAGO, L. Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

GÜGOLD, B. (1998): Spielfilm als Kultursensibilisierung. In: BLEI, D./ZEUNER, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Band 21. Bochum: AKS-Verlag, S.74-79.

GÜLICH, E. /RAIBLE, W. (1977): Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten. München.

GÜNTNER, S. (1989): Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. In: Info DaF 16,4. München: Iudicium Verlag, S. 431-447.

GÜRTTLER, K. / STEINFELD, T. (1990): Landeskunde – ein unmögliches Fach aus Deutschland. In: Info DaF 17, 3 (1990), S. 250- 258.

GUTSCHOW, H. (1974) : Medienverbund + Methodenverbund = Unterrichtsverbund. In: Beiträge zu den Sommerkursen 1974. München: Goethe- Institut zur Pflege Deutscher Sprache und Kultur im Ausland, S.114.

HACKL, W. (1990): Regionale Landeskunde als Herausforderung. In Deutsch als Fremdsprache 3, 27. Jg., S.208-214.

HACKL, W. (1998a): Aktuelles Fachlexikon. In: Fremdsprache Deutsch, H. 18: „Landeskundliches Lernen“, 1/1998, S. 62.

HALLET, W. (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. 4. Auflage. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.

HANSEN, G.(1996): Perspektivwechsel. Münster: Waxmann, S. 113.

HARTMANN, P. (1971): Texte als linguistisches Objekt. In: STEMPEL, W.- D. (Hrsg.): Beiträge zur Textlinguistik. München, S. 10-18.

HARWEG, R. (1968, ²1979): Pronomina und Textkonstitution. München: Fink.

HARWEG, R. (2001): Studien zur Textlinguistik. Aachen: Shaker Verlag.

HAUG, C. V. (1985): Trendheit. Bilden oder Heilen? Erwachsenenbildung zwischen Psychotherapie und Persönlichkeitsentfaltung. Frankfurt a. M. Zit. nach: GROßKOPF, S. (1993): Mehr Eigen- als Fremdwahrnehmung. Ein Plädoyer. In: Info DaF 20,4. München: Iudicium Verlag, S. 403-403.

HÄUSSERMANN, U./DIETRICH, G./HECKNER, S./ HERRMANN, K./KAMINSKI, D./KIRSCHTEN, H. V. von (1993): Sprachkurs Deutsch: Unterrichtswerk für Erwachsene. Neufassung 5. Mittelstufe, mittlerer Abschnitt: mit einem Phonetik-Aufbaukurs in acht Teilen. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg; Aarau: Verlag Sauerländer.

HECHT, K. (1994): Lernziel : Sprachbewusstheit. In: Die Neueren Sprachen 2, S. 128-147, hier 133. Zit. nach: ERDMENGER, M. (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber-Verlag, S. 46.

HEINEMANN, M./HEINEMANN, W. (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Niemeyer.

HEINEMANN, W. (o. J.): Textdidaktik als angewandte Textlinguistik. In: SPIEGEL, C./VOGT, R. (Hrsg.) (o. J.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 19-32.

HEINEMANN, W. /VEIEHWEGER, D. (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen.

HELBIG, G. (1983): Landeskunde, Sprache, Sprachunterricht und Sprachwissenschaft. In: Deutsch als Fremdsprache, 20. Jg. Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität, S. 87-92.

HELLMICH, H./ KARBE, U. (1983): Kategorisierung von Texten im Fremdsprachenunterricht nach kommunikativen und didaktischen Funktionen. In: Deutsch als Fremdsprache, 20. Jg. Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität, S. 205- 208.

HELMOLT, K. / MÜLLER, B.-D. (1993): Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen. In: MÜLLER, B.-D. (Hrsg.): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München. Iudicium, 2. Aufl., S. 509-548.

HERRDE, D. (1979): Zur Entwicklung der Landeskunde in Lehre und Forschung- Betrachtungen zu einer landeskundlichen Arbeitstagung. In Deutsch als Fremdsprache 6/1979, Leipzig, S.358.

HEXELSCHNEIDER, E.(1980): Internationale Kulturbeziehungen und Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 3, S.135.

HEYD, G. (1990): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, S. 47.

HINDELANG, F./BÜCHELE, M. (1997): Welt im Wort. Lehr- und Arbeitsbuch für Deutsch an beruflichen Schulen. 3. Auflage. Neusäß: Koeser Verlag.

HOLOSZEK, K. (1975): Kognitive Landeskunde und kultureller Transfer. In: Zielsprache Französisch 1, S. 2-6. Zit. nach: HÜHN, P. (1978): Landeskunde im Lehrbuch. Aspekte der Analyse, Kritik und korrektiven Behandlung. In: KÜHLWEIN, W./RADDEN, G. (Hrsg.): Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration. Tübingen: Narr, S. 270.

HÖRMANN, H. (1988): Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt a .M. S. 210. Zit. nach: FEIGS, W. (1993): Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde. In: Deutsch als Fremdsprache 2/1993, 30. Jg. Leipzig: Herder – Institut, S. 78.

HOUSE, J. (1996): Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online], 1(3), 21 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>

HU, A. (1996): Lernen als kulturelles Symbol. Eine empirische quantitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, S.53.

HÜHN, P. (1978): Landeskunde im Lehrbuch. Aspekte der Analyse, Kritik und korrektiven Behandlung. In: KÜHLWEIN, W./RADDEN, G. (Hrsg.): Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration. Tübingen: Narr, S. 263-286.

HÜLLEN, W. (1992): Interkulturelle Kommunikation- Was ist das eigentlich? In: Der fremdsprachliche Unterricht 26, H. 7, S. 8-11.

HUNEKE, H.- W./ STEINIG, W. (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S.68-69.

HUNFELD, H.(1997): Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen. In: LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen (Hrsg. BMW AG):München.

HUSEMANN, H.(1993): Doktor seltsam: Oder wie ich lernte, das Stereotyp zu lieben. In: TIMM, J.-P / VOLLMER, H. J. (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum, S. 385-399.

ISENBERG, H. (1978): Probleme der Texttypologie. Variation und Determination von Texttypen. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Leipzig 27, S. 565-579.

ISER, W. (1972): Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München: Fink. In: JAUSS, H. R. (1970): Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

JANICH, N. (2008) (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

KAIKKONEN, P.(1991): Erlebte Kultur- und Landeskunde: Ein Weg zur Aktivierung und Intensivierung des Kulturbewusstseins der Fremdsprachenlernenden- Eine Untersuchung mit Lehrerstudenten Innen. Universität Tampere.

KAIKKONEN, P. (1994): Kultur und Fremdsprachenunterricht- einige Aspekte zur Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden und zur Gestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: NEUNER, G. (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Erfahrung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation. Kassel: Universität Gesamthochschule, S. 54-70.

KAIKKONEN, P. (1997):Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen. In: Info DaF 24,1. München: Iudicium Verlag, S. 78-86.

KAIKKONEN, P. (2002): Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Info DaF 29, 1. München: Iudicium Verlag, S. 3-12.

KAIKKONEN, P. (2005): Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. In: Info DaF 32,4. München: Iudicium Verlag, S. 297-305.

KALLMEYER, W./MEYER-HERMANN, R. (1980): Textlinguistik. In: ALTHAUS/HENNE/WIEGAND (Hrsg.) (1980): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 242-258.

KANDIL, F. (2000): Interkulturalität und Kulturwandel: Die kulturanthropologische Perspektive. In: ROBERTSON-WENSAUER, C. Y. (Hrsg.): Aspekte einer Angewandten Kulturwissenschaft. Band 6. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 103-135.

KAROLAK, C. (1996): Literaturverstehen und Textdidaktik in fremdsprachenspezifischer Perspektive. Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, S.346. In: WATROWSKI, R. (2002): Kulturkunde oder Sprachunterricht? Zu ausgewählten Grundlagen eines neuen Konzepts. In: Info DaF 29,1. München: Iudicium Verlag, S. 50-58.

KAST, B. /NEUNER, G. (Hrsg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (Reihe: Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis). Berlin/München: Langenscheidt Verlag.

KELLER, O./ HAFNER, H. (1995): Arbeitsbuch zur Textanalyse. Semiotische Strukturen, Modelle, Interpretationen. 3., unveränderte Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.

KESSLER, H. (1975): Deutsch für Ausländer. Teil 3: «Deutschlandkunde». Königswinter: Verlag für Sprachmethodik, S. 5.

KILIAN, V. (1994): Seminarmethode als landeskundliche Erfahrung. In: NEUNER, G. (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Erfahrung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation. Kassel: Universität Gesamthochschule, S. 234-251.

KLAUS, G. (1976): Semiotik und Erkenntnistheorie. Zitiert nach: KÖHRING, K. H. / SCHWERDTFEGER, I. C.: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt. In: Linguistik und Didaktik 25. München: Bayerischer Schulbuch Verlag, S.58.

KLAUS, G./BUHR, M. (1976) (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch, Bd., 2, Berlin (DDR), 57ff. Moris, Charles W. Zitiert nach: KÖHRING, K. H. / SCHWERDTFEGER, I. C.: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt. In: Linguistik und Didaktik 25. München: Bayerischer Schulbuch Verlag, S. 58.

KLAYMAN, H. E. (1976): Teaching Culture in English to Motivate Foreign Language Study. In: Deutsch als Fremdsprache 4. Zitiert nach: APELT, W./ KRÜCK, B. (1981): Motivationsproblematik im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1, 18. Jg., S. 7.

KLEIN, W. (Hrsg.) (1977): Methoden der Textanalyse. Heidelberg: Quelle & Meyer.

KLEMM, M. (2002): Ausgangspunkte: Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich. In: ULLA, F./ADAMZIK, K./ANTOS, G./KLEMM, M. (Hrsg.): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Frankfurt am Main u.a., S. 17-29.

KNAPP, K. / KNAPP-POTTHOFF, A. (1990): Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, S. 62-93.

KNAPP-POTTHOFF, A./LIEDKE, M. (Hrsg.) (1997): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium. (Reihe: Interkulturelle Kommunikation; Bd. 3).

KÖHRING, K. / BRUSCH, W. (1975): Projects in Politics: Modelle und Materialien zur England- und Amerikakunde. Heidelberg: Quelle und Meyer. Zit. nach: HÜHN, P. (1978): Landeskunde im Lehrbuch. Aspekte der Analyse, Kritik und korrektiven Behandlung. In: KÜHLWEIN, W./RADDEN, G. (Hrsg.): Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration. Tübingen: Narr, S. 270.

KÖHRING, K. H./SCHWERDTFEGGER, I. C. (1976): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt. In: Linguistik und Didaktik, H. 25. München: Bayerischer Schulbuch Verlag, S. 55-80.

KOREIK, U. (1993) :Biographiesimulationen in Landeskundeunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 219.

KOREIK, U. (2009): Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. In: Info DaF 36,1. München: Iudicium Verlag, S. 3-34.

KOREIK, U./ MIELKE, F. / SCHROTH, S. (1993): Folien der Wirklichkeit? Bild- und Textinformationen in den Landeskundemappen von Inter Nationes. In: Info DaF 20, 6. München: Iudicium Verlag, S. 636-650.

KRAUSE, D. (42005) : Luhmann-Lexikon. Stuttgart : Lucius & Lucius.

KRAUSE, W.-D. (2000):Kommunikationslinguistische Aspekte der Textsortenbestimmung. In: KRAUSE, W.-D. (Hrsg.): Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte. Frankfurt am Main u. a., S. 34-67.

KREICHGAUER, K. (o. J.): Berühmte Liebespaare: Jorinde und Joringel- Deutungen: Verfügbar unter: http://www.liebewohl.de/inhalt/liebespaare_jorindejoringel_deutung.htm [Zugriff: 12.09.2015].

KRISTEVA, J. (1967): Bakhtine le mot, le dialogue et le roman. In : Critique 239, S. 438-465, deutsch : Bakhtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: JENS, I. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd. 3: Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft II. Frankfurt am Main, 1972, S. 345-375.

KRUMM, H.- J. (1988): Zur Einführung. Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, S. 121- 126.

KRUMM, H.-J. (1992): Bilder im Kopf. In: Fremdsprache Deutsch „Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts“ 6: Landeskunde. Goethe-Institut, S. 16-20.

KRUMM, H.-J. (1998) : Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa ? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In : Informationen Deutsch als Fremdsprache, H. 5/Okttober 1998, S. 523-544.

KRUMM, H.-J. (1999): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Hrsg.): a. a. O., S. 31-61.

KRUSCHE, D. / WIERLACHER, A. (Hrsg.) (1990): Hermeneutik der Fremde. München: Iudicium. In: KRISTEVA, J. (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp (es). (Paris 1988).

KUßLER, R. (1990): Textvermittlung durch „Hypertext“. Erste Erfahrungen mit einem neuartigen Textverarbeitungsprogramm. In: Info DaF 17, 1, S. 11-20.

LADO, R. (1971): Testen im Sprachunterricht. München: Hueber. In: ERDMENGER, M. (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber-Verlag, S. 66.

LANGER, J. / SCHURIG, M. (1972): Politik im Fremdsprachenunterricht. In : Praxis 19, S. 5-13. Zit. nach: HÜHN, P. (1978): Landeskunde im Lehrbuch. Aspekte der Analyse, Kritik und korrektiven Behandlung. In: KÜHLWEIN, W./RADDEN, G. (Hrsg.): Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration. Tübingen: Narr, S. 270.

LAVEAU, I. (1985): Sach- und Fachtexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer. München: Goethe-Institut.

LAY, T. (2008): Motivation beim Fremdspracherwerb. Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanischer Studierenden, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen. In: Info DaF 35, 1. München: Iudicium Verlag, S. 15-31.

LEHBERGER, R. (Hrsg.) (1983): Landeskunde und Didaktik. (Gulliver; Bd. 13). Berlin: Argument- Verlag.

LIEDKE, M. (1999): Interkulturelles Lernen in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Hrsg.): a.a.O., S. 552-571.

LINDHORST, M. (1999): Landeskunde und Video. In: BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Hrsg.): a.a.O., S. 374-381.

LINKE, A./NUSSBAUMER, M./PORTMANN, P. R. (2004): Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel „Phonetik/Phonologie“ von WILLI, U. 5. Erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- LIPPERT, K. (o. J.): Jorinde und Joringel: Verfügbar unter: <http://www.maerchenatlas.de/grimms-marchen/jorinde-und-joringel/> [Zugriff: 12.09.2015].
- LIPPMANN, W. (1964, erste Auflage 1922): Public Opinion. New York, S. 71. Zit. nach: DORFMÜLLER-KARPUSA, K. (1994): Das Fremde und das Eigene. Kulturkundliche Überlegungen. In: Deutsch als Fremdsprache, 31. Jg., H. 3, S. 33-38.
- LÖSCHMANN, M. (1985): Vom Lesen zum Sprechen. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Leipzig:VEB Verlag Enzyklopädie.
- LÖTSCHER, A. (1987): Text und Thema: Studien zur thematischen Konstituenz von Texten. Tübingen: Niemeyer.
- LÜGER, H.-H.(1993): Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Fernstudieneinheit 6. Hrsg. von HOSCH, W. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF). Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- LUHMANN, N. (1988): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MACAIRE, D./ HOSCH, W. (1999): Bilder in der Landeskunde. Fernstudieneinheit 11. München: Goethe-Institut.
- MAIJALA, M. (2009): Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? - Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. In: Info DaF 36, 5. München: Iudicium Verlag, S. 447-461.
- MALLEK, O. (1978): Lehrfach Landeskunde und landeskundliches Prinzip in der Fremdsprachenausbildung an Hochschuleinrichtungen sozialistischer Länder. Zit. nach: UHLEMANN, H.: Das Lehrfach Landeskunde in seiner Beziehung zur kommunikativen Zielsetzung des Deutschunterrichts dargestellt am Beispiel der „ Landeskunde der DDR“. In: Deutsch als Fremdsprache 4/1979, 16.Jg., Leipzig, S.225.
- MALLEK, O. (1980): Ziele und Aufgaben der Landeswissenschaften, dargestellt am Beispiel der Ausbildung in Landeswissenschaft der VR Polen. In: Ziele und Aufgaben der Landeswissenschaft (1974): Materialien eines Kolloquiums der Sektion TAS am 23.2.1973. Leipzig: Karl -Marx – Uni. Zit. nach: FURMANOVA, V. P./SARANSK/ HERRDE, D.: In: Deutsch als Fremdsprache 1/1980, 17.Jg. Leipzig: Herder-Institut, S.56.
- MARCON, C. (1993): Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 2. München: Berlin: Herder-Institut, S. 112.

- MATUSSCHE, P. (Hrsg.) (1989): Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. Dokumentationen eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.-26. November. München: Goethe-Institut.
- MAYER, I. /MAYER, J. (1973):Über Probleme der Landeskunde und zur Verwendung der "Sprachpraxis" im Deutschunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 2/1973, S. 121.
- MEIJER, D./JENKINS, E.-M. (1998): Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. In: Fremdsprache Deutsch. Klett Verlag. Heft 18 (1/1998), S. 18-25.
- MOWRER, O. H. (1950): Learning theory and personality dynamics. New York: Ronald Press. Zit. nach: LAY, T. (2008):Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanischer Studierenden, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen. In: Info DaF 35, 1. München: Iudicium Verlag, S. 16.
- MÜHLMANN, W. E. (1972): Kultur. In: BERNSDORF, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Band 2. Stuttgart: Enkel, S. 479. Zit. nach: YÜCE, N. (2003): Kulturökologische Überlegungen zum Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 30, 4. München: Iudicium Verlag, S. 365-374.
- MUHR, R. (1985): Textsortenzentrierte Verstehens- und Produktionsdidaktik im Unterricht DaF. In: MÜLLER, B.- D. (Hrsg.): Textarbeit – Sachtexte. Band 2. München: Iudicium – Verlag, S. 27-50.
- MÜLLER, B.-D. (1980): Lernpsychologische Aspekte der Aneignung von neuen Handlungsmustern. In: VORDERWÜLBECKE, K./WINTERMANN, B. (1980): „Vom Sprachunterricht zum Kulturunterricht“ Dokumentation der Fachtagung 'Landeskunde der Herkunftsländer' vom 9. bis 12. Mai 1979 in Königstein/Taunus. Herausgegeben vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD. Regensburg: Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 16, S. 46-76.
- MÜLLER, B.- D. (1981): Konfrontative Semantik. Welt der Stadt, S. 132.
- MÜLLER, B.- D. (Hrsg.) (1985): Textarbeit – Sachtexte. Band 2. München: Iudicium Verlag.
- MÜLLER, B.- D.(1994) : Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Berlin/München : Langenscheidt, S. 109.
- MÜLLER-JACQUIER, B.-D. (1991): Kulturstandards in der Fremdsprache. In: THOMAS, A. (Hrsg.) (1991): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach, S. 41-54.

MÜLLER-JACQUIER, Bernd-Dietrich (1994): Thesen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. Diskussionsvorlage zur 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Bernd Müller-Jacquier, Univ. Jena). Zit nach: ZEUNER, U. (1998): Thesen zur interkulturellen Landeskunde. In: BLEI, D./ZEUNER, U. (Hrsg.) (1998): Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Band 21. Bochum: AKS-Verlag, S. 5-11.

MÜLLER-JACQUIER, B. (1999): Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Studienbrief Kulturwissenschaft. In: SARTER, H. (Hrsg.). Koblenz-Landau: Fernstudienprojekt "Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen", S. 7-29.

MUMMERT, I. / CHARPENTIER, M. (1994): Vom Nutzen der Kunst für die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: NEUNER, G. (Hrsg.) (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation. Kassel: Universität Gesamthochschule, S. 171-183.

NEUNER, G. (1979): Deutsch aktiv. Lehrerhandbuch, Bd. 1. München: Langenscheidt

NEUNER, G. (1985): Verstehen in der fremden Sprache. Überlegungen zur Didaktik der Textarbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: MÜLLER, B.- D. (Hrsg.): Textarbeit – Sachtexte. Band 2. München: Iudicium Verlag, S. 11-26.

NEUNER, G. (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: NEUNER, G. (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel: Universität Gesamthochschule, S. 14-39.

NEUNER, G. (Hrsg.) (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation. Kassel: Universität Gesamthochschule.

NEUNER, G./STEFFEN, G. (1986): Themen- und Textorientiertes Arbeiten. Anregungen zu einer offeneren Gestaltung des DaF-Unterrichts. Studieneinheit 5. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.

NUSSBAUMER, M. (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer.

Ohne Verfasser (2005): Deutsche Grammatik. Köln: Buch und Zeit Verlagsgesellschaft. S. 323- 334

- OKSAAR, E. (1989): Problematik im interkulturellen Verstehen. In: MATUSCHE, P. (Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.-26. November 1988. München: Goethe-Institut, S. 7-19.
- PADROS, A./ BIECHELE, M.(2003) : Didaktik der Landeskunde. Langenscheidt. München.
- PALEIT, D. (1984): Arbeit mit Texten. Was mit Texten zu machen ist. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- PAULDRACH, A. (1987): Landeskunde in der Fremdperspektive – Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch als Fremdsprache- Lehrwerken. In: Zielsprache Deutsch IV, S. 30-42.
- PAULDRACH, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch „Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts“ 6: Landeskunde. Goethe-Institut, S. 4- 15.
- PENNING, D. (1995): Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts- fächerübergreifend und / oder fachspezifisch? In: Info DaF 22,6. München: Iudicium Verlag, S. 626-640.
- PFEIFFER, W. (1977) : Zur fremdsprachlichen Kulturkunde. Ein methodologischer Beitrag. In: Glottodidactica, vol X(1977), Poznań, S. 13. Zit. nach: HERRDE, D. (1979) : Zur Entwicklung der Landeskunde in Lehre und Forschung-Betrachtungen zu einer landeskundlichen Arbeitstagung. In: Deutsch als Fremdsprache 6/1979, S. 360.
- PFEIFFER, W. (1980): Zur Methodologie der Korrelation und Integration von Sprache, Sprachunterricht und Kulturkunde. In: Poznań: Glottodidactica XIII, S. 25. Zit. nach: HELBIG, G. (1983): Landeskunde, Sprache, Sprachunterricht und Sprachwissenschaft. In: Deutsch als Fremdsprache, 20. Jg. Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität (Hrsg.), S. 90.
- PFROMM, R. (1993): Einführung in die Sprachlehr- und –lernforschung. Französisch an Gesamtschulen und Gymnasien mit Ausblick auf Europa. Rheinbach. Zit.nach: PENNING, D. (1995) :Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts - fächerübergreifend und/oder fachspezifisch ? In: Info DaF 22,6. München: Iudicium Verlag, S. 626-640.
- PFROMM, R. (1993): Einführung in die Sprachlehr-und -lernforschung. Französisch an Gesamtschulen und Gymnasien mit Ausblick auf Europa. Rheinbach-Merzbach, S. 237-258.
- PICHT, R. (1990): Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation. In: ALTHOF, H. -J. (Hrsg.) (1990): DAAD-Dokumentation des Wolfenbüttler DAAD- Symposiums 1988. München: Iudicium, S. 9-24.
- PIEPHO, H.- E (1978): Das Erkennen und Auflösen von Ursachen sprachlich und soziokulturell bedingter Missverständnisse als Lernziel im Englischunterricht. In: KÜHLWEIN, W./RADDEN, G. (Hrsg.): Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration. Tübingen: Narr, S.287-308.

PIONTEK, S. (1995): Die andere Seite der Medaille. Nonverbales Verhalten Im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache, 3/1995, 32. Jg. Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität (Hrsg.), S. 139.

PLETT, H. F. (1979): Textwissenschaft und Textanalyse. Semiotik, Linguistik, Rhetorik. 2., verbesserte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.

POLROLA, M. O. (1990): Zur Variierung der Arbeit am literarischen Texte. Vorschläge zur Forderung von Sprechfertigkeit und Literaturverständnis. In: Deutsch als Fremdsprache 6, S. 343.

POMMERIN, G. (1999): Deutsch als Zweitsprache und Konzepte interkulturellen Lernens. In: BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Hrsg.): a. a. O., S. 528-550.

POSNER, R. (1991): Kultur als Zeichensystem: Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In: ASSMANN, A./HARTH, D. (Hrsg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt a. Main, S. 37-74. Zit. nach: BETTERMANN, R. (1996): Fakten und Phantasie in der Landeskunde. In: Deutsch als Fremdsprache, 33. Jg., H. 4, S. 241-244.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (1988): Tatsachen über Deutschland. Frankfurt/Main.

PROKOP, I. /KRAMER, W.(1995): Leben und Arbeiten. Inter-kulturelles Lernen. In: Fremdsprachen und Interkulturalität : Erfahrungen und Perspektiven an der deutschpolnischen Grenze. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie, S. 53.

QUASTHOFF, U. M. (1989): Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktionen von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation. In: MATUSCHE, P. (Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.-26. November 1988. München: Goethe-Institut, S. 37- 62.

QUASTHOFF, U. M. (1973): Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt/M.: Fischer- Athenäum-Taschenbuch.

RAASCH, A. (1997): "Besser dicht dabei als vis-à-vis". Impulse für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in Europa. Fremdsprache Deutsch, Sondernummer II, S. 34-35.

RAASCH, A. (2010): Plurilinguisme / Plurilinguismes- Mehrsprachigkeit /...?... Oder: "Un plurilinguisme peut en cacher un autre" (Véronique Castelloti). In: Info DaF 37,4. München: Iudicium Verlag, S. 355-367.

RAMIN, A. (1989): Landeskunde im Rahmen interkultureller Germanistik. In: Info DaF 16, 2, S. 228- 243.

RAO, N. (1989): Verstehen einer fremden Kultur. In: MATUSCHE, P. (Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. München: Goethe-Institut, S. 110- 121.

REINBOTHE, R. (1997): Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung. In: Info DaF 24/4. München: Iudicium Verlag, S. 499- 513.

REINBOTHE, R. (1999): Interkulturelle Vermittlungsprobleme im Landeskundeunterricht. In: BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 52: Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 344-359.

REISENER, H. (1989): Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. 1. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.

RIECKE, J./HÜNECKE, R./PFEFFERKORN, O./SCHUSTER, B.- M./VOESTE, A. (Hrsg.) (2004): Einführung in die historische Textanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

RIEMER, C. (1994): Literarische Texte . In: HENRICI, G. /RIEMER, C. (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

ROBERTSON-WENSAUER, C. Y. (Hrsg.)(2000): Aspekte einer Angewandten Kulturwissenschaft. Band 6. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

ROGGAUSCH, W. (1997): Kulturkontrast und Hermeneutik. Einige Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften. In: Info DaF 24, 6. München: Iudicium Verlag, S. 796-807.

ROPER, N. (1990): Vom andern her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. Zit. nach: STEINWEG, R./WELLMANN, C. (1994): Die vergessene Dimension internationale Konflikte (=Friedensanalysen 24). Frankfurt/M., S. 141.

RÖSLER, D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar: Metzler 1994 (= Sammlung Metzler 280)

RÖTTGER, E. / STEINHAUS, M. (1995): Mißverständnisse in griechisch-deutscher interkultureller Kommunikation. In: Info DaF 22, 1. München: Iudicium Verlag, S. 3-18.

RÖTTGER, E./ZIMMERMANN, K. (Hrsg.) (2012): Entwicklungstendenzen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Zweitspracherwerb und Unterricht - Lehrwerke - Projekte. Frankfurt am Main: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften.

RÜCKTÄSCHEL, A.(1980): Linguistik und Didaktik, 11. Jg., Nr. 43/44, 3 und 4. Quartal. München: Wilhelm Fink Verlag.

RUG, W. (1987): Deutschlandkundliche Zumutungen. Ein Erfahrungsbericht über die Deutschlandkurse für Fortgeschrittene an der Universität Tübingen. In: A. WOLFF, A./RUG, W. (1987): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 27: Vermittlung fremder Kultur. Theorie – Didaktik – Praxis. Neue Lehr- und Lernmethoden. Ihre Umsetzung für den DaF-Unterricht. Forum Deutsch als Fremdsprache. Vorträge und Materialien der 14. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Tübingen vom 22- 24.5.1986. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AK DaF) (Hg.), S. 46-78.

SANDIG, B. (1973): Beispiele pragmalinguistischer Textanalyse. In: Der Deutschunterricht 1. Stuttgart, S. 19.

SANDIG, B: (2006): Textstilistik des Deutschen. Berlin - New York.

SCHILLING, K. von (1989): Kulturelle Identität und kulturwissenschaftliche Textinterpretation. Ein Konzept von Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 16, 2. München: Iudicium Verlag, S. 147-178.

SCHMIDT, S. J.(1973): ‚Landeskunde‘ als Kontextwissen. Ein Plädoyer für eine instrumentale Konzeption von ‚Landeskunde‘. In: ALTMAYER, C. (2004): Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: IUDICIUM Verlag, S.16.

SCHMIDT, V. A. (2005):Grade der Fachlichkeit in Textsorten zum Themenbereich Mathematik. Berlin.

SCHNEIDER, B. (2016): Märchen Symbolik. Verfügbar unter: <http://www.brunoschneider.ch/Symbolik/Maerchensymbolik.html> [Zugriff: 12.09.2015].

SCHÖNERT, J. (1995): Germanistik – eine Disziplin im Umbruch? Plenarvortrag. Aus: German Ruipérez (Hrsg.), Spanischer Germanistentag 1994 – Multimedia-Bericht und Kongreßakten auf CD-ROM (DOS/Windows & Mac). Madrid: UNED. Dateiname: SCHOENER. PDF.

SCHRADER, H. (1995): Auf der Suche nach dem idealen Text. Texteigenschaften – Leseaufgaben - Leseprozeß. In: W. BÖRNER/K. VOGEL (Hrsg.)(1995): Der Text im Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS-Verlag, S.232- 248.

SCHRÖDER, H. (1988): Interkulturelle Fachkommunikation und Landeskundeunterricht in Nordeuropa: Aufgaben für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht und die Ausbildung von Fachübersetzern. In: Finlance. The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching. University of Jyväskylä, Finland. Vol. VII/, S. 135-153.

SCHRÖDER, H. (1993): Semiotische Aspekte multimedialer Texte. In: SCHRÖDER, H. (Hrsg.): Fachtextpragmatik. Tübingen, S. 189-213.

SCHRÖDER, H. (1997): Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik. In: KNAPP-POTTHOFF, A./LIEDKE, M. (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium. (Reihe interkulturelle Kommunikation; Bd. 3), S. 93-106.

SCHULZE, B./UHLEMANN, H. (1976): Aufgaben des Lehrgebiets Landeskunde(Tagungsbericht). In: Deutsch als Fremdsprache 6, 13. Jg. Leipzig: Herder- Institut (Hrsg.), S. 372-373.

SCHÜTZ, S. (1997): Kabarett-Texte als alternative Textsorte für den DaF-Unterricht. In: Info DaF 24, 1, S. 87-98.

SEARLE, J. (1969): Speech Acts. An essay in the philosophy of language. Cambridge: CUP; - (1971). Sprechakte: Frankfurt/Main: Suhrkamp. In: ALTHAUS, H. P. / HENNE, H./WIEGAND, H. E. (1980): Lexikon der Germanistischen Linguistik. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 287-292.

SEEL, N. M. (2000): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München & Basel: Reinhardt, S. 274.

SEIFFARTH, A. (2000): Zum Begriff des Alltags im DaF-Unterricht. In: Info DaF 27, 6. München: Iudicium Verlag, S. 645-651.

SKIBA, D. (Hrsg.) (2010): Textmuster: schulisch – universitär – kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion. Frankfurt am Main: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften.

SOMMERFELDT, K.-E./ SCHREIBER, H. (Hrsg.) (2001): Textsorten des Alltags und ihre typischen sprachlichen Mittel. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang.

SOWINSKI, B. (1983): Textlinguistik. Eine Einführung. Stuttgart u. a. : Kollhammer.

SPÁČILOVÁ, L. (1994) : Einige Bemerkungen zu Arbeitsverfahren in der interkulturell orientierten Landeskunde aus der Lernerperspektive. In: NEUNER, G. (Hrsg.): Fremde Welt und eigene Erfahrung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation. Kassel: Universität Gesamthochschule, S. 184-189.

SPIEGEL, C./VOGT, R.(Hrsg.) (o. J.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

SPILLNER, B.(1978):Methoden der Kontrastiven Landeskunde. In: ARNDT, H./ WELLER, F.-R. (Hrsg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Main, S. 151-178. Zit. nach: MÜLLER, B.-D. (1980): Lernpsychologische Aspekte der Aneignung von neuen Handlungsmustern. In: VORDERWÜLBECKE, K./ WINTERMANN, B. (1980): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 16: „Vom Sprachunterricht zum Kulturunterricht“. Dokumentation der Fachtagung 'Landeskunde der Herkunftsländer' vom 9. bis 12. Mai 1979 in Königstein/Taunus. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, S. 46-76.

SPINATH, B. (2006):Schüler motivieren sich selbst. Diagnostische Rückmeldungen als Mittel der Motivationsförderung. In : BECKER et al. (Hrsg.), S. 112-114. Zitiert nach: HALLET, W. (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. 4. Auflage. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen, S. 79.

STORCH, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag & Co. Verlags KG.

SZULC, A. (1985): Der Stellenwert der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache, 22. Jg. Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität (Hrsg.), S. 140-144.

TEUTSCH, R. (1994): Sprache und interkulturelles lernen. In: ÖdaF- Mitteilungen 1, 32-35. Zit nach: Bettermann, R. (1996): Fakten und Phantasie in der Landeskunde. In: Deutsch als Fremdsprache, 33. Jg., H. 4, S. 241-244.

THIMME, C. (1995): Interkulturelle Landeskunde. In: Deutsch als Fremdsprache 3/1995, 32. Jg. Leipzig: Herder – Institut, S. 133-134.

THOMAS, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: THOMAS, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 380-381.

TOULMIN, S. (1975): Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg/Ts.: Scriptor.

TRIM, J./ NORTH, B./ COSTE, D./ In Zusammenarbeit mit SHEILS, J. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt

UHLEMANN, H (1979): Das Lehrfach Landeskunde in seiner Beziehung zur kommunikativen Zielstellung des Deutschunterrichts, dargestellt am Beispiel der Landeskunde DDR. In: Deutsch als Fremdsprache 6/1979, S. 361.

UHLEMANN, H. (1983): Landeskundlicher Aspekt, landeskundliche Komponente, landeskundliches Prinzip. In: Deutsch als Fremdsprache, 20. Jg. Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität, S. 199-204.

VÖIZING, P. -L. (1993): Vorschlag für ein Curriculum "Germanistik als Fremdsprachenphilologie im Ausland". In: Info DaF, 20. Jg., Nr. 1. München: Iudicium Verlag, S. 16-27.

VORDERWÜLBECKE, K. (1999): Jedem das Seine - Medien und Landeskunde. In: BARKOWSKI, H./WOLFF, A. (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 52: Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 459-481.

VORDERWÜLBECKE, K./ WINTERMANN, B. (1980): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 16: „Vom Sprachunterricht zum Kulturunterricht“. Dokumentation der Fachtagung 'Landeskunde der Herkunftsländer' vom 9. bis 12. Mai 1979 in Königstein/Taunus. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD.

WÄGENBAUR, T. (1995): Kulturelle Identität oder Hybridität. Aysel Özakins Die blaue Maske und das Projekt interkultureller Dynamik, LiLi 97, S. 41. Zit. nach: BLIOUMI, A. (2003): Interkulturelles Training am Beispiel der Migrationsliteratur. In: Info DaF 30, 1. München: Iudicium Verlag, S. 55-65.

WAHRIG, G. (1970): Deutsches Wörterbuch. Gütersloh: Bertelsmann.

WAHRIG, G. (1978): Wörterbuch der deutschen Sprache. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 832-833.

WATROWSKI, R. (2002): Kulturkunde oder Sprachunterricht? Zu ausgewählten Grundlagen eines neuen Konzepts. In: Info DaF 29, 1. München: Iudicium Verlag, S. 50-58.

WAWRZYNIAK, Z. (2008): Zu Textdefinitionen und zu Seinsweisen von Texten. In: CZACHUR, W./CZYŻEWSKA, M. (Hrsg.): Vom Wort zum Text. Studien zur deutschen Sprache und Kultur. Festschrift für Professor Josef Wiktorowicz zum 65. Geburtstag. Warschau: Institut für Germanistik der Universität Warschau, S. 475-481.

WAZEL, G. (1998): Interkulturelle Landeskunde via CD-ROM und Telekommunikation. In: BLEI, D./ U. ZEUNER (Hrsg.): Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Band 21. Bochum: AKS-Verlag, S. 89- 104.

WEBER, M. (1988): Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. Zit. nach: WINKELMANN, J. (Hrsg.): Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 180. In: BLIOUMI, A. (2003): Interkulturelles Training am Beispiel der Migrationsliteratur. In: Info DaF 30, 1. München: Iudicium Verlag. S. 55-65.

WEIDENMANN, B. (1991): Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen. Weinheim et al.

WEIDENMANN, B. (1994): Wissenserwerb mit Bildern. Bern et al., S. 7.

WEIMANN, G. / HOSCH, W. (1993): Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: Info DaF 20, 5. München: Iudicium Verlag, S. 514-523.

WEINRICH, H. (1976): Sprache in Texten. Stuttgart: Klett.

WERLICH, E. (1975): Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 2.

WERNER, D./KWIATKOWSKI, G. (Hrsg.) (1987): Meyers Großes Taschenlexikon. Bd. 12. Mannheim: B.I.- Taschenbuchverlag, S. 257.

WIERLACHER, A. (1983): Mit fremden Augen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Jb DaF 9, S. 7

WIERLACHER, A. (1987): Perspektiven und Verfahren der interkulturellen Germanistik. München

WILMA, M. (1980): Landeskunde und Spracherwerb, Kritische Analyse der Unterrichtsmaterialien für Französisch Sekundarstufe 2. Arbeitshefte zur Frankreichkunde. Herausgegeben vom Deutsch-Französischen Institut. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 169.

WILMA, M. (1987): Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

WOLF, F. (1971): Was ist Bedeutung. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2, S. 160. Zitiert nach: ERDMENGER, M. (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber-Verlag, S. 24.

WOLFF, A./ KÖPPEL, A./ STEIN-MEINTKER, A./ VEIT, H.(1996): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 40. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Fa DaF) (Hrsg.).

WOLFF, A./EHNERT, R./JAUB, W. (Hrsg.) (1981): Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland. Vorträge und Materialien der 8. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld vom 29. – 3. Mai 1980. Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 18. Regensburg : Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AK DaF).

WOLFF, A./RUG, W. (Hrsg.) (1987): Vermittlung fremder Kultur: Theorie – Didaktik–Praxis. Neue Lehr- und Lernmethoden: Ihre Umsetzung für den DaF- Unterricht. Vorträge und Materialien der 14. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Tübingen vom 22. – 24. 5. 1986. Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 27. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AK DaF).

ZAPPEN-THOMSON, M. (2000): Interkulturelles Lernen und Lehren in einer multikulturellen Gesellschaft – Deutsch als Fremdsprache in Namibia. Windhoek: Göttingen: Klaus Hess Publishers Verlag.

ZEUNER, U. (1998): Projektseminar Interkulturelles Lernen im Internet- ein Werkstattbericht. In: BLEI, D./ZEUNER, U.: Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Bochum: AKS-Verlag, S. 105-128.

ZEUNER, U. (1998): Thesen zur interkulturellen Landeskunde. In: BLEI, D./ ZEUNER, U. (Hrsg.) (1998): Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Band 21. Bochum: AKS-Verlag, S. 5-11.

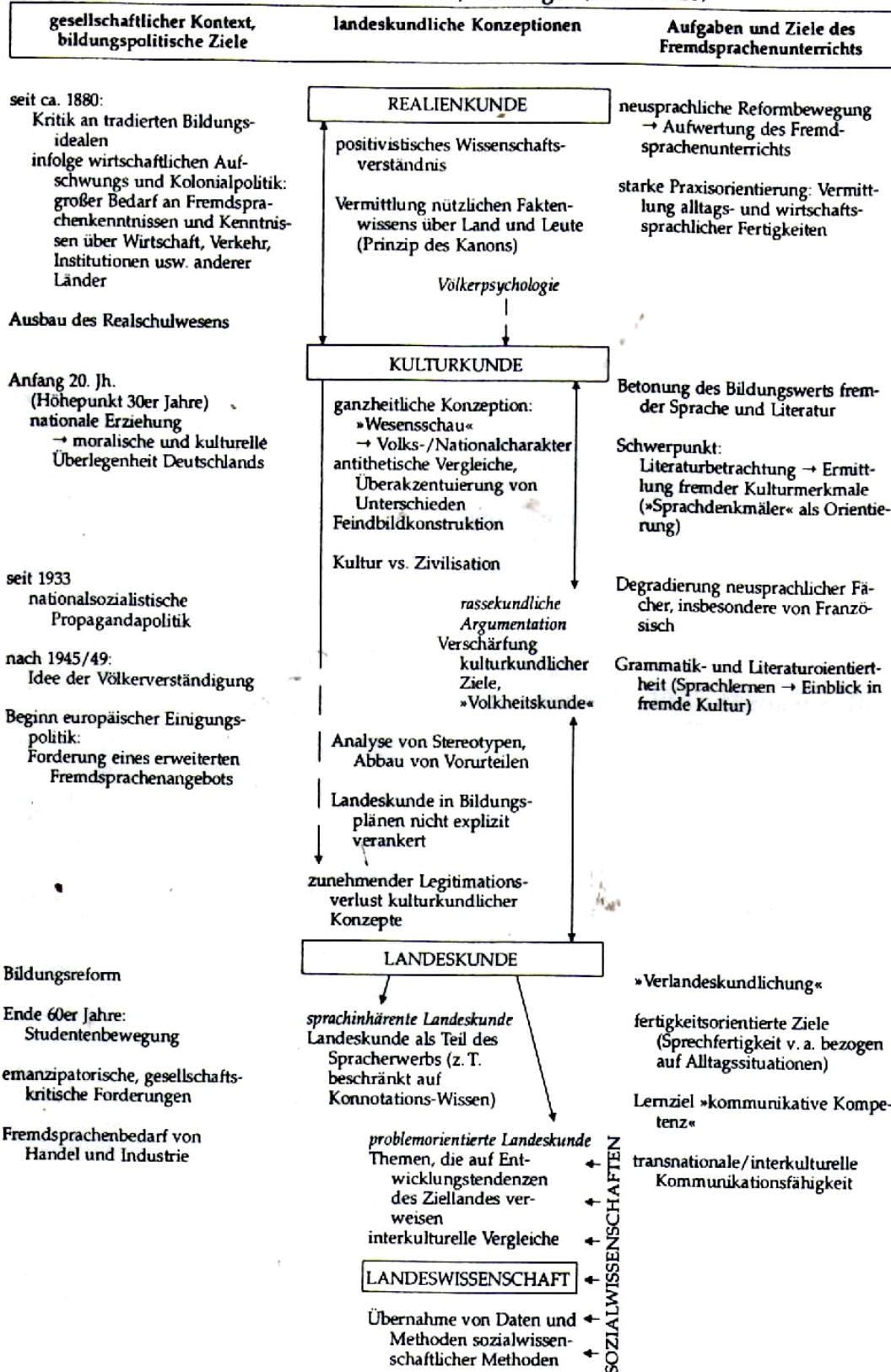
ZEUNER, U. (2009): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. Online im Internet- URL: <http://www.tu-dresden.de./sulifg/daf/archiv/Broschuere.pdf>. Stand am 25. Jan. 2015.

ZIMMERMANN, P. (Hrsg.) (1991): Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch? 2. ergänzte Auflage. Frankfurt a. Main: Verlag Peter Lang, S. 13.

ZOCH, I. (1977): Das Lehrfernsehen in der methodischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Deutsch als Fremdsprache 3, S. 166.

Anhang

Anlage 1: Zur Geschichte der Landeskunde, aus Lüger (1991: 22–23)



Anlage 2: NEUNERs Übersicht, aus NEUNER (1994: 18-19))

Historische Entwicklung landeskundendidaktischer Konzeptionen im Fremdsprachenunterricht

| Zeit | Bezeichnung | Merkmale | Lehrmethode |
|---------------------------------|--|---|---|
| 19. Jh. | Kulturkunde I: Vermittlung der Bildungsgüter | Ziel: Teilhabe an den geistig-schöpferischen Leistungen der Zielkultur; elitäres Kulturkonzept (Kunst, Literatur, Philosophie etc.: 'geistiges Leben'); Entwicklung von "höherer Bildung"/ Geistesschulung durch Fremdsprachenlernen/ Leitfiguren des kulturellen Lebens werden vorgestellt/ Hineinwachsen in die "Gemeinschaft der Gebildeten"/ Betonung des gemeinsamen abendländisch-christlichen Kulturerbes über die Sprach- und Staats- bzw. Nationengrenzen hinweg | Grammatik-Übersetzungs-Methode/ Landeskunde Als eigenständiger Bereich, der vor Allem über das Lesen von Literatur erschlossen wird |
| 1870 bis 1. Weltkrieg | Realienkunde | Wandel der Ziele des FSU (internationale Kommunikation); Daraus: Bedürfnis nach Information über "die anderen": Vermittlung von enzyklopädischem Tatsachenwissen über politische, geographische, geschichtliche, wirtschaftliche, technologische und alltägliche Gegebenheiten ("life and institution"); wird möglichst systematisch dargestellt/ Vergleiche mit der eigenen Realität werden angeregt/ 'große Männer' als Leitbilder | Reformbewegung/ Direkte Methode/ Landeskunde als eigenständiger Bereich |
| nach dem 1. Weltkrieg | Kulturkunde II: Wesenskunde/ Volkstypologie und -psychologie | das "Charakteristische/ Typische" des fremden Volkes (Volkscharakters) wird herausgearbeitet (<u>der</u> Engländer / Franzose) / "das Volk" als Person / Wechselbeziehung zwischen Sprache und Nationalcharakter / Fremde Kultur als Folie: Der Schüler soll durch den Vergleich des fremden mit dem deutschen Wesen zu einem vertieften Verständnis für die Eigenart seines eigenen Volkes geführt werden | Landeskunde als eigenständiger Bereich |
| nach dem 1. Weltkrieg | | Ziel der LaKu im FSU ist die nationalpolitische Bildung und die Herausbildung des "deutschen Menschen" / Fremdkulturen haben deshalb- je nach ideologischer Einschätzung- mehr oder weniger negative Züge (der deutschen Kultur unterlegen / minderwertig): Funktion als Negativfolie | |
| 3. Reich/ Faschismus | Kulturkunde III: völkisch-deutsch orientiert | englisch-amerikanischer Kulturkreis mit Vorbildfunktion: Übernahme der Wertvorstellungen ("geläuterte Weltanschauung " nach dem Faschismus) | Landeskunde als eigenständiger Bereich |
| 50er Jahre | Bundesrepublik: Kulturkunde IV: "Partnerschaftskonzept" | übergeordnetes Konzept der Entwicklung der "sozialistischen Persönlichkeit" als Auswahlkriterium für landeskundliche Inhalte (Freundbild: UdSSR / Feindbild: USA und westliche Länder); fremde Welt als Folie zur Hervorhebung der Errungenschaften der eigenen Welt (westliche Welt= Negativfolie / Kalter Krieg) | Vermittelnde Methode / Landeskunde als eigenständiger Bereich |
| | DDR: Landeskunde aus sozialistischer Perspektive | | Landeskunde als eigenständiger Bereich |
| 60er Jahre/ Mitte 70er Jahre | Landeskunde als implizierte Alltagserfahrung | "Fremdsprachenunterricht für alle": Pragmatisierung des Fremdsprachenunterrichts: Fremdsprachen für den Alltagsgebrauch (Freizeit / Beruf)/ Sprachkönnen in Alltagssituationen: Landeskunde mit dienender Funktion / Reduktion landeskundlicher Inhalte / Landeskunde als implizierter Kontext von Dialogen (über Situationsfoto bzw. Bildstreifen vermittelt) / Sprach- (Verhaltens-) Training impliziert Übernahme von fremdkulturellen Rollenverhalten | audiolinguales / audiovisuelles Konzept / Landeskunde implizit im Sprachlernen: Unterordnung unter sprachpraktische Ziele |

Anlage 3: Ein thematisches Beispiel: Bevölkerung und Lebensstile

(Skizze einer Unterrichtseinheit), aus BETTERMANN (1996: 243-244)

Kunde / Botschaft: Vielfalt von Lebensstilen/ Toleranzverhalten

•Einstieg und Vorbereitung*Emotionale und kreative Einstimmung:*

- Texte und Bilder zur Aktivierung der inneren Welt
 - Textimpulse: „Deine Phantasie schenkt Dir ein Land“, „Bunte Republik Deutschland“
 - Texte und Bilder zum persönlichen Deutschlandbild
- Motto: Male Dir Dein Deutschland!

Kognitive Vorbereitung:

- Aktivierung des Vorwissens (Wissensquiz, Erarbeiten von Faktenpools)
- Vergleich von Eigen- und Fremdbildern: Stereotypenerkennung

•Differenzierende Textarbeit*Emotionale Kontrastierung:*

- Gedichte und Lieder oder Kunstbilder
- Grundmotive von Lebenshaltungen: „Du mußt ein Schwein sein in dieser Welt“

Informationseinschub:

- Soziales Milieu in Deutschland (Flaig/ Meyer/ Ueltzhöffer 1993)
(z. B. aufstiegsorientiertes Milieu)
- Gruppenstile der jungen Generation
(z. B. Computer- Kids, Engagierte, Schikkies, Skinheads)

Textimpuls:

„Mehr als zwei sind eine Gruppe“
ein Lied

Wortschatzarbeit:

Vermutungen zu Aussehen, Werten, Haltungen und Handlungen

Kontrastierendes Kommunizieren:

- Vergleiche mit eigenem Milieu und Stil
- Vermuten von Generalisierungen

Textkonstellation:

Bedeutungsermittlung und Zuordnung
(unterschiedliche Textsorten und -typen)

•Landeskundliche Hintergründe und Explikationsbereiche:

- Gesellschaft (Konsumgesellschaft, politische Kultur)
- Lebensbereiche (Familie, Schule, Betrieb, Clique, Freizeit)
- Lebensmotive (Kleiden, Kulturkonsum, Kommunikation)
- Lebenseinstellungen (hedonistisch, engagiert, gleichgültig)

•Probehandeln und kreative Produktion

- Rollenspiele, Formen erlebter Landeskunde, Spurensuche
- Kontrastive Projekte zu Toleranzverhalten
- Kontrastive Collagen zum fremden und eigenen Lebensstil

Anlage 4: Planungsraster zur konfrontativen Bedeutungsvermittlung, aus MÜLLER

(1980: 73)

| Lektion | 1 | etc. |
|---|--|-------------|
| Schlüsselbegriff | SPAZIEREN GEHEN | |
| situative Bezugsbegriffe | gesund, besondere Kleidung, Hund, Familienformation, Sonntag, Dauer, Spielen | |
| weitere Begriffskontexte | -Synonym für Faulheit, Verführungssituation, - arbeitslos, - Mode vorführen, | |
| historische Aspekte | Ausfahren, ausreiten, | |
| Bezug zu bisher erarbeiteten Schlüsselbegriffen Bezugsbegriffen | | |
| Bezug zu muttersprachlichen Begriffssystemen | Zwischen 19 h und 20 h eine bestimmte Straße auf -und abgehen, | |

Anlage 5: Die ABCD-Thesen, aus ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutsch- Unterricht (1990: 60-61)

Auf Einladung der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts trafen sich im Oktober 1988 je drei Vertreter der Deutschlehrerverbände aus Österreich, der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und der Deutschen Demokratischen Republik zu einem Fachgespräch über Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Bereich der Landeskunde. Drei Vorhaben wurden dabei in Gang gesetzt:

- a) Eine stärkere Kooperation der Lehrerfortbildung
- b) Die Planung einer buchreihe, die Informationen über die deutschsprachigen Regionen bereitstellt,
- c) Die Entwicklung von Prinzipien, an denen sich der Deutschunterricht und die Lehrwerkproduktion orientieren können.

„0 Was ist Landeskunde?

Landeskunde im Fremdsprachunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z. B. durch Austausch und Begegnung. Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach. Landeskunde ist nicht auf Staatenkunde und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich auf exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Ein solches Verständnis widerspiegelt das Konzept des sich herausbildenden ‚Europa der Regionen‘.

I. Allgemeine Grundsätze

1. Der Deutschunterricht leistet einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Menschen im Sinne der Charta der Vereinten Nationen. Der Landeskunde kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, indem sie die Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema macht.
2. Landeskunde wird dynamisch und prozeßhaft gesehen. Auf Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild wird bewußt verzichtet.
3. Die Tatsache, daß Deutsch in verschiedenen Regionen Muttersprache ist, stellt eine besondere Chance für einen auf interkulturelle Kommunikation hin orientierten Unterricht dar.
4. 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.
5. Im Deutschunterricht und daher auch in Lehrwerken und Zusatzmaterialien müssen Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden. dabei sind die Vielfalt der Quellen und Transparenz der jeweiligen Standpunkte und Sichtweisen wichtige Kriterien.
6. Landeskunde steht im engen Zusammenhang mit dem Spracherwerb. Rücksichtnahme auf die eingeschränkte Sprachfähigkeit der Lernenden und die sprachliche Progression fordern didaktische Vereinfachung, dürfen aber nicht zur Simplifizierung, Verniedlichung, Vergrößerung und Verzerrung führen.
7. Die Stimmigkeit landeskundlicher Information sollte dadurch gewährleistet werden, daß eine Zusammenarbeit mit Experten der jeweils betroffenen Länder oder Regionen gesucht wird.
8. Landeskunde als integraler Bestandteil des Sprachunterrichts erfordert Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer, die durch eigene Erfahrung, vielfältige Materialien, eine gute Ausbildung und entsprechende Fortbildung in die Lage versetzt werden, alle deutschsprachigen Regionen im Deutschunterricht lebendig werden zu lassen.

II. Didaktisch-methodische Grundsätze

9. Landeskunde Vermittlung im Rahmen des Deutschunterrichts vollzieht sich als Prozeß der aktiven Auseinandersetzung mit fremden Kulturen. Das bedeutet, die Lernenden an der Auswahl der Materialien und der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen und sie zu schöpferischer Arbeit anzuregen und zu ermutigen.
10. Informationen über die deutschsprachigen Regionen sollen möglichst anhand authentischer Materialien erarbeitet und vermittelt werden.

Bei der Auswahl von Materialien ist darauf zu achten, daß verschiedene Sichtweisen berücksichtigt und die Widersprüche einer Gesellschaft berücksichtigt werden.

Bei den Lernenden sollen Neugier und die Lust auf Entdecken geweckt werden. Die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, darf nicht durch manipulierende Kommentare der Autoren verstellt werden.

11. Die Akzeptanz landeskundlicher Stoffe hängt von der umsichtigen Auswahl sowohl sympathischer wie auch kritisch-kontroverser Informationen ab.
12. Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar. Diese Vielfalt darf nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch, noch lexikalisch, noch morpho-syntaktisch) aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden.
13. Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch geschichtliche Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluss geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.
14. Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellungen bewußt gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen.
15. Ein Charakteristikum der deutschsprachigen Kultur(en) ist, daß sie nicht auf einen Mittelpunkt zentriert ist (sind), sondern sich gerade durch die Vielfalt der deutschsprachigen Regionen, durch ihre bei vielen Gemeinsamkeiten auch unterschiedliche historische, politische, kulturelle und sprachliche Entwicklung auszeichnen.
16. In der Begegnung mit fremden Kulturen wird dem Lernenden die eigene Kultur bewußt. Der Landeskundeunterricht muß daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zu Überprüfung und Korrektur geben, d. h. kontrastiv angelegt sein.
17. Eine fremde Kultur wird von den Lernenden oft eher emotional und subjektiv erfahren. Landeskundeunterricht muß daher der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben.
18. Landeskunde weist über den Sprachunterricht hinaus und vernetzt ihn mit anderen Lernbereichen und Unterrichtsfächern, in denen korrespondierende Aufgaben entwickelt werden sollten. Methodenvielfalt im Sprachunterricht ist daher eine ebenso wichtige Voraussetzung wie die Förderung des selbständigen und autonomen Lernens.

III. Möglichkeiten der Kooperation

19. Bei der Entwicklung landeskundlicher Materialien ist die Kooperation zwischen Fachleuten der deutschsprachigen Länder notwendig. Eine besondere Rolle kommt dem Informationsaustausch, der Bereitschaft zur Berücksichtigung der erhaltenen Information und ihrer korrekten Wiedergabe zu.
20. Personen und Institutionen, die ein fachliches Interesse an Informationen über ein deutschsprachiges Land haben, sollen auf ihr Verlangen hin von diesen mit den erforderlichen landeskundlichen Materialien versorgt werden können. Dafür ist eine entsprechende Infrastruktur in allen deutschsprachigen Ländern Voraussetzung.
21. Für die Lehreraus- und -fortbildung sind zu fordern:
 - landeskundliche Themen, die sich an allen deutschsprachigen Regionen orientieren,
 - eine entsprechende Didaktik und Methodik landeskundlichen Unterrichts.
 Fachleute verschiedener deutschsprachiger Länder sollen an solchen Fortbildungsveranstaltungen aktiv beteiligt sein. Wenn immer möglich, sollten solche Veranstaltungen gemeinsam mit Partnern dieser Länder geplant und durchgeführt werden.
22. Die Deutschlehrerverbände und der internationale Deutschlehrerverband sollten es als eine ihrer vordringlichen Aufgaben betrachten, internationale Kooperationen auf landeskundlichem Gebiet anzuregen, entsprechende Wünsche ihrer Mitglieder und Lehrbuchautoren weiterzugeben, bi- und multilaterale Fortbildung zu fördern sowie Fortbildungsveranstaltungen in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern bekanntzugeben und terminlich koordinieren zu helfen.“

Anlage 6: Beispiel für den methodischen Ablauf einer Bildanalyse im
Landeskundeunterricht, aus MACAIRE/HOSCH (1999: 29)

Schritt 1: Bildbeschreibung

Was sehen Sie auf dem Bild?

Wo spielt die Szene?

Welche Personen sehen Sie? Wie alt sind sie?

Wie sind sie gekleidet?

Wie ist ihre Stimmung?

In welchem Verhältnis stehen sie zueinander?

Schritt 2: Fremdes erkennen und benennen

Was ist für Sie, für Ihre Lernenden, komisch, ungewöhnlich?

Schritt 3: Hypothesen bilden

Um was für eine Situation handelt es sich (vermutlich)?

Was meinen Sie: Was ist passiert?

Schritt 4: Vergleich

Kennen Sie vergleichbare Situationen

Schritt 5: Suche nach der Bedeutung

Wenn vergleichbare Situationen nicht bekannt sind, so müssen von Erklärungen gegeben werden.

Schritt 6: Sinnverstehen

Ist Ihnen nach der Erklärung das Bild verständlicher?

Passt es Ihre Vorstellungen von Deutschland?

Schritt 7: Bewertung und Stellungnahme

Wie bewerten Sie die dargestellte Situation? (ich finde...)

Gibt es in Ihrem Land Situationen, die Sie genauso bewerten würden?

Schritt 8: Differenzierung

Sehen Sie nun ein weiteres Bild zum gleichen Thema.

Welche Folgerungen ziehen Sie aus dem Vergleich?

Anlage 7: Bilder zur Vermittlung von Landeskunde, aus MACAIRE/HOSCH (1999: 99)**I. Landeskundliche Bilder zur Informationsvermittlung**

| | |
|--------------------|--|
| Dokumentation: | Was dokumentiert das Bild an landeskundlicher Information? |
| Subjektivität: | Welcher Ausschnitt aus landeskundlicher Realität wurde gewählt? |
| Absicht/Ziel: | Was soll mit dem Bild ausgesagt/gezeigt/kritisiert werden? |
| Vorwissen: | Welches Vorwissen ist erforderlich, um das Bild wirklich zu verstehen? |
| Repräsentativität: | Ist die Aussage des Bildes verallgemeinerbar/typisch/repräsentativ? Handelt es sich um vereinzelte/besondere Ereignisse? |
| Wirkung: | Wie wirkt das Bild aus Sie? Wie könnte es auf Ihre Schülerinnen und Schüler wirken? Besteht die Gefahr einer falschen Verallgemeinerung? |
| Verwendung: | Zu welchem Lernziel, zur Behandlung welchen Themas soll das Bild eingesetzt werden? |
| Unterricht: | Ist das Bild als Einführung oder als Ergänzung gedacht? |
| Bildtyp: | Welcher Bildtyp eignet sich am besten zur Verdeutlichung dessen, worüber informiert werden soll? |

II. Landeskundliche Bilder für eine interkulturelle Landeskunde

| | |
|----------------------|---|
| Stereotype: | Gibt das Bild eine Hilfestellung, um sich über die eigene Vorstellung von „den Deutschen“ bewusst zu werden? |
| Perspektivenwechsel: | <ol style="list-style-type: none"> 1. nicht thematisiert: Gibt es Themen, Darstellungen, Szenen, Symbole, die befremdend wirken können bzw. die tabu sind? 2. thematisiert: Wird eine mögliche Reaktion auf die Bilder explizit in die Darstellung einbezogen? Trifft diese Reaktion auch Ihre Kultur zu? |
| Vergleich: | Löst die dargestellt Situation das Bedürfnis aus, zwischen der Zielkultur und der eigenen Kultur zu vergleichen? |
| Sensibilisierung: | Ermöglichen die Bilder eine Sensibilisierung für Werte, Normen und Verhaltensweisen der eigenen Kultur und der fremden Kultur? |

III. Gesamteindruck

Vermitteln die landeskundlichen Bilder ein geschlossenes Bild „So ist die Bundesrepublik Deutschland, So sind die Deutschen.“?

Vermitteln die landeskundlichen Bilder ein offenes Deutschlandbild, das ergänzt und revidiert werden kann und muss?

Anlage 8: Methodische Möglichkeiten zur Arbeit mit Bildern, aus MACAIRE/HOSCH

(1999:135)

| Methode | Funktion |
|---|----------------------------|
| <p>I. Vor der Bildpräsentation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Assoziogramm zu einem Stichwort oder einem Thema ➤ Wortschatz/Redemittelliste vorgeben ➤ Impuls/Frage/These vorgeben | Vorbereitung auf das Thema |
| <p>II. Während der Bildpräsentation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bildbeschreibung ➤ Bilder aufdecken/Bildausschnitte <ul style="list-style-type: none"> - Sammlung von Schüleräußerungen - möglich. Gedanken der Personen notieren - Titel geben - Vergleich zum eigenen Land ➤ Text und Bild zuordnen <ul style="list-style-type: none"> - Bilderlotto, Domino, Memo-Spiel - Bild als Vorentlastung - literar. Text und Kunstbild vergleichen ➤ Bildgeschichten <ul style="list-style-type: none"> - Sprechblasen zuordnen/ausfüllen - Geschichte fortsetzen - Geschichte erfinden - Geschichte puzzeln | |
| <p>III. Nach der Bildpräsentation</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mündliche Weiterarbeit <ul style="list-style-type: none"> - Geschehen vor und nach Bild erfinden - aus Perspektive einer Person erzählen - Personen bewerten - Rollenspiel - Diskussion ➤ Schriftliche Weiterarbeit <ul style="list-style-type: none"> - einen Brief schreiben - ein Drehbuch schreiben ➤ Kreative Arbeitsmöglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> - Collagen erstellen - Wandausstellungen gestalten - Märchen/Stereotype darstellen | |

Anlage 9: Leitfaden zur Bildanalyse, aus MACAIRE/HOSCH (1999: 137)

I. Bildbeschreibung (Bildwahrnehmung)

1. Beschreiben Sie das , was Sie sehen, genau:
 - a) Personen:
 - Wer ist auf dem Bild?
 - Wie viele Personen sind auf dem Bild?
 - Wie ist ihre Haltung?
 - Wie sind sie gekleidet?
 - Welchen Gesichtsausdruck haben sie?
 - Welche anderen Körperteile sind wichtig?
 - Hände, Füße...?
 - b) Gegenstände:
 - Welche Gegenstände sehen Sie?
 - Aus welchem Material sind sie?
 - Wie ist die Form, die Größe der Gegenstände?
 - c) Ort:
 - Wo ist das Bild aufgenommen?
 - Wie könnte es links/rechts/oben/unten auf dem Bild weitergehen?
 - d) Zeit:
 - In welcher Zeit spielt das Abgebildete?
2. Welche Rahmenbedingungen können Sie erkennen?
 - a) Wer ist der Autor/die Autorin: Maler, Fotograf?
 - b) Wer könnte der Auftraggeber sein?
 - c) Für welche Zielgruppe ist das Bild gemacht?
 - d) Ist das Bild aktuell?

II. Erste Sinnggebung (Rezeption)

1. Was ist der inhaltliche Schwerpunkt?
2. Welche Hypothesen können Sie aufstellen?
3. Vergleichen Sie: Wie würde ein entsprechendes Bild in Ihrem Land aussehen?
4. Erste Sinnggebung: Wie wird etwas dargestellt? Warum wird es (so) dargestellt?

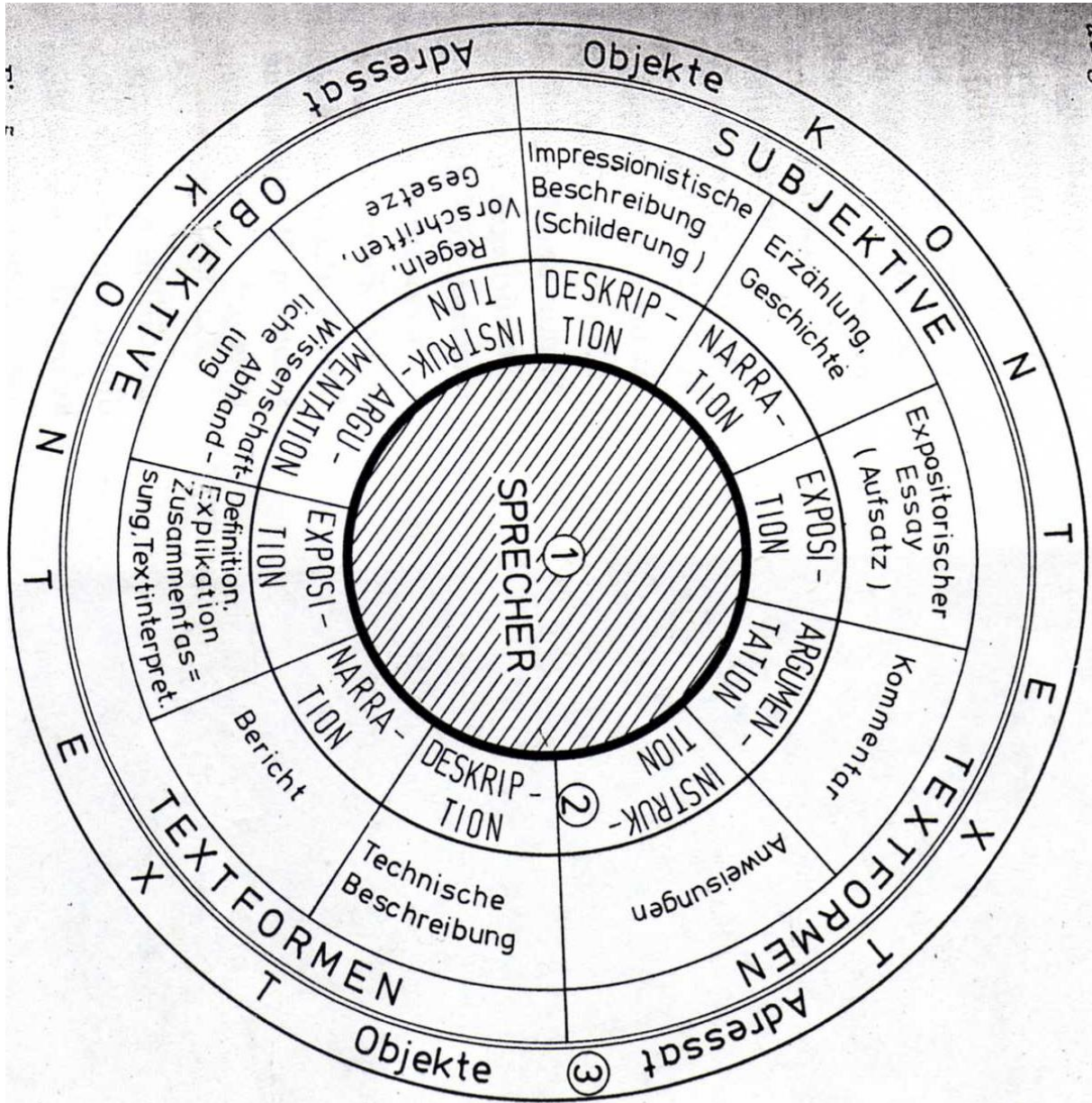
III. Interpretation

1. Welche Bedeutung hat das Bild?
 - a) geschichtlich?
 - b) soziologisch?
 - c) Psychologisch?
2. Wie wird die Realität dargestellt?
 - a) Wird sie idealisiert?
 - b) Wird etwas weggelassen, wenn ja: was?
 - c) Werden bestimmte Elemente überbetont?
 - d) Was ist subjektiv? Wie erkennen Sie das?
3. In welchen Kontext können Sie das Bild einordnen?
 - a) bezogen auf Geschichte?
 - b) bezogen auf Wirtschaft?
 - c) bezogen auf Religion?
 - d) bezogen auf Normen?
 - e) bezogen auf Vorstellungen/Normen im Vergleich zu Ihrem Land?

IV. Stellungnahme

1. Wie beurteilen Sie das Bild, das Dargestellte?
2. Diskutieren Sie verschiedene Ansichten zu dem Bild?

Anlage 10: Kreisdiagramm für das gesamte Feld der Textformen, aus WERLICH (1975: 71)



Anlage 11: Handlungskasten, aus BISCHOF/KESSLING/KRECHEL (1999: 179 ff.)

•Aufgaben zur Annäherung an den Text

Die folgenden Lernaktivitäten

- aktivieren Vorerfahrungen,
- sollen Vorwissen bereit,
- machen kulturelle Prägungen bewusst;
- erzeugen Erwartungen und Neugier.
- zum Titel oder zu Schlüsselwörtern einen eigenen Text schreiben
- aus dem Inventar eines Textes selber einen Text machen (z.B. aus den alphabetisch aufgelisteten Wörtern ein eigenes Gedicht verfassen)
- nach Textfragmenten Hypothesen aufstellen über den Inhalt des folgenden Textes
- sich durch eine Phantasiereise (Stell dir vor, du...) in einen Text hineinführen lassen und dazu einen Text schreiben
- zu Gegenständen Vorstellungen entwickeln über Personen, Zeit und Ort des Textes
- in einem Foto oder einem Kunstbild zum Thema des Textes „spazieren gehen“ und die Erfahrung beschreiben
- Aufgaben zur Texterschließung und Textdeutung

Die folgenden Lernaktivitäten

- ergänzen/revidieren das Vorverständnis der Lernende,
- dienen der Erschließung von Textperspektiven,
- sensibilisieren für Sprache, Form und ihre Funktion,
- fördern das Erkennen von landeskundlichen Bezügen und das Ableiten von Informationen,
- regen zum Vergleich zwischen Eigenwelt und fremder Welt und zwischen unterschiedlichen Lesearten an,
- ermöglichen neue Verstehensschritte,
- suchen die Wahrnehmung für kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede,
- lösen weiterführende Fragen aus.
- eigene Vorannahmen mit dem Text vergleichen
- verschiedene Ebenen der dargestellten Wirklichkeit mit unterschiedlichen Farben markieren (z. B. äußere/innere Situation)
- während der Lektüre an einer Stelle einhalten und eine Fortsetzung entwerfen
- eine im Text nur angedeutete Situation ausgestalten
- sich selber in den Text „hineindichten“ und eine Situation gestalten (z. B. Fragen an eine Person stellen)
- eine Textstelle als lebendes Bild darstellen (ein Foto machen)
- Bilder bestimmten Stellen im Text zuordnen und dies begründen
- Rollenspiele
- Aufgaben zur Weiterarbeit mit dem Text

Die folgenden Lernaktivitäten

- regen zur Überprüfung von Deutungen an,
- machen neugierig auf zusätzliche Sachinformationen,
- regen neue Interpretationsentscheidungen an,
- ermöglichen die Einordnung von Textinhalten in (thematische)Zusammenhänge,
- regen zur Um- oder Neugestaltung des Textes an,
- fördern zum interkulturellen Dialog auf.
- einen Text aus einer anderen Perspektive umschreiben
- die Handlung des Textes an einen anderen Ort (im Heimatland) oder in eine andere Zeit (vor 100 Jahren oder im Jahr 2050) verlegen
- eine Figur aus dem Text herauslösen und in der eigenen Umgebung auftreten lassen (sie z. B. in die eigene Klasse einladen und mit ihr diskutieren)
- einen Text illustrieren
- eine Collage aus Textteilen und dazu passenden Sachinformationen erstellen
- Figuren aus verschiedenen Texten zum selben Thema sich begegnen lassen und einen Dialog schreiben
- Eine Rezension schreiben (z. B. die Schulleitung)
- Nach dem Muster eines Textes selber einen Text schreiben

Anlage 12: Checkliste zur Beurteilung der Eignung eines Textes für den Unterricht, aus

NEUNER/STEFFEN (1986: 46)

1. Wer soll mit dem Text arbeiten? Was soll gelernt werden?
 - Fremdsprachlicher Lernstand der Klasse und Text
Entspricht der Text in seinem sprachlichen Schwierigkeitsgrad dem Lernstand der Klasse? (Falls er allzu hoch darüber liegt, wird er eher abschreckend als einladend wirken.)
 - Zielsetzung der Textarbeit
Soll der Text global verstanden werden (Schlüsselinformation)
Soll ein bestimmter Aspekt des Textes verstanden werden (selektives Verstehen)?
Soll der Text in allen – sprachlichen und inhaltlichen – Einzelheiten verstanden werden (Detailverstehen)?
2. Umfang und Aufgliederung
 - Wieviel Zeit braucht man in der Klasse, um den Text durchzunehmen (Durchführungsaufwand)?
 - Wieviel Zeit benötigt man, um den Text für den Unterricht vorzubereiten (Vorbereitungsaufwand)?
 - Ist der Text gut gegliedert (Absätze)? Kann man ihn abschnittsweise bearbeiten? Kann man ganze Abschnitte weglassen?
3. Thematische Eignung
 - „Betrifft“ das Thema die Schüler? Sind bei ihnen Vorerfahrungen zum Thema vorhanden, die aktiviert werden können? Reizt es zur Beschäftigung, zur Äußerung?
 - Wieviel Zusatzinformation ist nötig, damit man den Aspekt des Themas versteht, der angeschnitten wird?
4. Textsorte
 - Ist die Textsorte in ihrer Aufmachung (Layout, Bilder, Überschrift, Hervorhebungen etc.) den Schülern vertraut? Welche Hilfen brauchen sie, um mit der Textsorte zurechtzukommen?
 - Welche besonderen sprachlichen Probleme bietet die Textsorte (Spezialwortschatz, Satzbau, Informationsgefüge)?
5. Sprachliche Schwierigkeiten
 - Wieviel neuer bzw. ungewöhnlicher Wortschatz wird zum Verständnis des Textes benötigt? Sind die Schlüsselbegriffe bekannt?
 - Wie komplex ist der Satzbau?
 - Gibt es Abweichungen von der Standardsprache?
 - Wie übersichtlich ist die innere Verknüpfung der Gedankengänge (Handlung, Argumentationsgang, Informationsanordnung)?
6. Eignung für den weiterführenden Unterricht
 - Systematische Spracharbeit (Sammeln, Ordnen, auswerten von Wortschatz; Grammatik etc.)? Besteht die Gefahr der Verselbständigung der Spracharbeit gegenüber der inhaltlichen Arbeit?
 - Anknüpfungsmöglichkeiten für Eigenaktivität
Rollen übernehmen und ausgestalten, weitere Rollen dazu entwickeln, weitererzählen, eigene Erfahrung einbringen, unterschiedliche Standpunkte/Perspektiven herausarbeiten, Bericht erstellen, Kommentar abgeben, weitere Texte zum selben Thema, Bilder, andere Materialien in den Unterricht einbeziehen, das Thema dramatisieren, das Thema kreativ in Projektform ausgestalten (eine Wandzeitung, Collage erstellen); die Aktivitäten aus dem Unterricht hinaus verlagern etc.)

Anlage 13: Checkliste zur Aufbereitung eines authentischen Textes, aus

NEUNER/STEFFEN (1986: 55)

1. Vereinfachung
 1. Konzentration auf Schlüsselwörter
 2. Stichwortartige Zusammenfassung / Andeutung der Informationsstruktur
 3. Vereinfachung unter Veränderung der Textsorte und der Verdeutlichung des Verständigungsanlasses
2. Verkürzung
Erstellung eines sprachlich vereinfachten Paralleltextes
3. Aufgliederung
 1. Tabellarische Aufgliederung der Information
 2. Einteilung eines Textes in Sinnanschnitte
-optische Aufgliederung
 3. Ausfüllen eines Fußdiagramms, das die Informationsanordnung nachzeichnet
4. Visuelle Verdeutlichung
 1. Einbettung eines Textes in den – visuell dargestellten- Verständigungsanlaß
 2. Visuelle Verdeutlichung des Informationskonzepts
5. Aktivierung des Vorwissens
 1. Systematische Arbeit mit dem jeweiligen Sachfeld
 2. "Advance Organizer "zu einem Schlüsselbegriff
6. Verwendung der Muttersprache
 1. (Zusammenfassender) Paralleltext in der Muttersprache
 2. Annotation: Erklärung wichtiger Begriffe in der Muttersprache (Fußnoten)

Anlage 14: Die ausgewählten Texte aus dem DaF-Unterricht

Text 1: Kein Geld für Irokesen

LEKTION 1 | 4

Ein junger Arbeitsloser in Stuttgart bekommt vom Arbeitsamt kein Geld. Warum? Den Beamten dort gefällt sein Aussehen nicht.

Jeden Morgen geht Heinz Kuhlmann, 23, mit einem Ei ins Badezimmer. Er will das Ei nicht essen, er braucht es für seine Haare. Heinz trägt seine Haare ganz kurz, nur in der Mitte sind sie lang – und rot. Für eine Irokesenfrisur müssen die langen mittleren Haare stehen. Dafür braucht Heinz das Ei. „In Stuttgart habe nur ich diese Frisur“, sagt Heinz. Das gefällt ihm. Das Arbeitsamt in Stuttgart hat eine andere Meinung. Heinz bekommt kein Arbeitslosengeld und keine Stellenangebote. Ein Angestellter im Arbeitsamt hat zu ihm gesagt: „Machen Sie sich eine normale Frisur. Dann können Sie wiederkommen.“ Ein anderer Angestellter meint: „Herr Kuhlmann sabotiert die Stellensuche.“ Aber Heinz Kuhlmann möchte arbeiten. Sein früherer Arbeitgeber, die Firma Kodak, war sehr zufrieden mit ihm. Nur die Arbeitskollegen haben Heinz das Leben schwer gemacht. Sie haben ihn immer geärgert. Deshalb hat er gekündigt. Bis jetzt hat er keine neue Stelle gefunden. Die meisten Jobs sind nichts für ihn, das weiß er auch: „Verkäufer in einer Buchhandlung, das geht nicht. Dafür bin ich nicht der richtige Typ.“ Heinz will arbeiten, aber Punk will er auch bleiben. Gegen das Arbeitsamt führt er jetzt einen Prozess. Sein Rechtsanwalt meint: „Auch ein arbeitsloser Punk muss Geld vom Arbeitsamt bekommen.“ Heinz Kuhlmann lebt jetzt von ein paar Euro. Die gibt ihm sein Vater.

(Michael Ludwig)



Kein Geld für Irokesen

18. Was ist richtig?

Heinz Kuhlmann ...

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ist ein Punk. | <input type="checkbox"/> hat bei seiner alten Firma gekündigt. |
| <input type="checkbox"/> ist arbeitslos. | <input type="checkbox"/> bekommt viele Stellenangebote vom Arbeitsamt. |
| <input type="checkbox"/> ist 19 Jahre alt. | <input type="checkbox"/> bekommt kein Arbeitslosengeld. |
| <input type="checkbox"/> arbeitet in einer Buchhandlung. | <input type="checkbox"/> hat gelbe Haare. |
| <input type="checkbox"/> hat eine Irokesenfrisur. | <input type="checkbox"/> führt einen Prozess gegen das Arbeitsamt. |

siebzehn **17**

Text 2: Ich hol' die Leute aus dem Alltagstrott

LEKTION 3 | 4



Ich hol' die Leute aus dem Alltagstrott

Es gibt immer mehr Straßenkünstler: **Musikanten, Maler und Schauspieler**. Sie ziehen von Stadt zu Stadt, machen **Musik**, spielen **Theater** und malen auf den Asphalt. Die meisten sind **Männer**, aber es gibt auch einige **Frauen**. Eine von ihnen ist die 20-jährige Straßenpantomimin **Gabriela Riedel**.

Das Wetter ist feucht und kalt. Auf dem Rathausmarkt in Hamburg interessieren sich nur wenige Leute für Gabriela. Sie wartet nicht auf Zuschauer, sondern packt sofort ihre Sachen aus und beginnt ihre Vorstellung: Sie zieht mit ihren Fingern einen imaginären Brief aus einem Umschlag. Den Umschlag tut sie in einen Papierkorb. Der ist wirklich da. Sie liest den Brief, vielleicht eine Minute, dann fällt er auf den Boden, und Gabriela fängt an zu weinen. Den Leuten gefällt das Pantomimenspiel. Nur ein älterer Herr mit Bart regt sich auf. „Das ist doch Unsinn! So etwas müsste man verbieten.“ Früher hat Gabriela sich über solche Leute geärgert, heute kann sie darüber lachen. Sie meint: „Die meisten Leute freuen sich über mein Spiel und sind zufrieden.“ Nach der Vorstellung sammelt sie mit ihrem Hut Geld: 4 Euro und 36 Cent hat sie verdient, nicht schlecht. „Wenn ich regelmäßig spiele und das Wetter gut ist, geht es mir ganz gut.“ Ihre Kollegen machen Asphaltkunst gewöhnlich nur in ihrer Freizeit. Für Gabriela ist Straßenpantomimin ein richtiger Beruf.

Gabrielas Asphaltkarriere hat mit Helmut angefangen. Sie war 19, er 25 und Straßenmusikant. Ihr hat besonders das freie Leben von Helmut gefallen, und sie ist mit ihm von Stadt zu

Stadt gezogen. Zuerst hat Gabriela für Helmut nur Geld gesammelt. Dann hat sie auch auf der Straße getanzt. Nach einem Krach mit Helmut hat sie dann in einem Schnellkurs Pantomimin gelernt und ist vor sechs Monaten Straßenkünstlerin geworden. Die günstigsten Plätze sind Fußgängerzonen, Ladenpassagen und Einkaufszentren. „Hier denken die Leute nur an den Einkauf, aber bestimmt nicht an mich. Ich hol' sie ein bisschen aus dem Alltagstrott“, erzählt sie. Das kann Gabriela wirklich: Viele bleiben stehen, ruhen sich aus, vergessen den Alltag. Leider ist Straßentheater auf einigen Plätzen schon verboten, denn die Geschäftsleute beschwerten sich über die Straßenkünstler. Oft verbieten die Städte dann die Straßenkunst.

„Auch wenn die meisten Leute uns mögen, denken viele doch an Vagabunden und Nichtsteuer. Sie interessieren sich für mein Spiel und wollen manchmal auch mit mir darüber sprechen, aber selten möchte jemand mich kennen lernen oder mehr über mich wissen.“

Gabrielas Leben ist sehr unruhig. Das weiß sie auch: „Manchmal habe ich richtig Angst, den Boden unter den Füßen zu verlieren“, erzählt sie uns. Trotzdem findet sie diesen Beruf fantastisch; sie möchte keinen anderen.

15. Fragen zum Text.

- | | |
|---|--|
| a) Was machen Straßenkünstler? | d) Wie hat Gabriela ihren Beruf angefangen? |
| b) Kann ein Straßenkünstler viel Geld verdienen? | e) Es gibt nur wenige Straßenkünstlerinnen. Warum? Was glaubt Sie? |
| c) Was glauben Sie: Warum liebt Gabriela ihren Beruf? | |

Wie finden Sie die Straßenmusik?

Text 3: Farben sind mehr als Dekoration

Farben sind mehr als Dekoration

Wer weiß nicht, daß Farben Stimmungen und Gefühle vermitteln?

Und doch wird der Farbwahl im Internet oft erstaunlich wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Statt Vertrauen und Zuverlässigkeit strahlen die Seiten Gleichgültigkeit und Unlust aus, statt Wohlgefallen und Zutrauen wecken sie Unwohlsein und Mißtrauen.

Aber es sei auch zugegeben, die Wahl der richtigen Farbe ist alles andere als leicht. Fast immer können Farben sehr unterschiedliche Gefühle und Stimmungen auslösen. So steht gelb sowohl für Wärme als auch für Eifersucht. Welche Seite überwiegt, hängt gleichermaßen vom einzelnen Betrachter wie der Kombination mit anderen Farben ab. Oft sind es nur kleine Farbtönen, die über die konkrete Wirkung entscheiden.

Die folgende Übersicht kann deshalb nur einige Anregungen für eine sinnvolle Farbauswahl geben.

- ▶ Blau ist bei den Deutschen die beliebteste Farbe. Sie vermittelt Frische, Ruhe, Heiterkeit, Autorität, Klugheit, Intuition, diplomatisches Geschick, Männlichkeit und Willensstärke, aber auch Kälte und Leere.
- ▶ Grün gehört ebenfalls zu den sehr beliebten Farben. Mit ihr werden Ruhe, Ausgeglichenheit, Freiheit, Großzügigkeit, Offenheit und Mitgefühl in Verbindung gebracht, aber genauso Neid und Eifersucht.
- × ▶ Rot symbolisiert einerseits Aktivität, Aufmerksamkeit, Liebe, Wärme, Macht, Leidenschaft und Stärke, andererseits aber auch Aggressivität. Da sie sehr viel in der Werbung eingesetzt wird, „lesen“ viele Menschen inzwischen über sie hinweg.
- ▶ Orange vermittelt Wärme, Harmonie, Schönheit, Ausdauer, Vergnügen und Geselligkeit, steht aber ebenso für einen Mangel an Selbstvertrauen.
- ◊ Gelb erinnert an die Sonne und strahlt Wärme, Lebensfreude, Lachen und Ehrgeiz aus. Am anderen Ende der Skala stehen Nervosität, Angst, Falschheit, Neid und Feigheit.
- ▷ Weiß gilt als die Farbe der Reinheit, Vollkommenheit, Klarheit, Weite und Entschlossenheit, aber auch der Leere.
- ▶ Schwarz steht für Trauer und Verslossenheit. In Verbindung mit Weiß vermittelt sie Seriosität und Nüchternheit.
- ▶ Violett bleibt trotz der Frauenbewegung eine Farbe, die nicht nur bei vielen Männern Gefühle der Unlust, Antipathie, Leiden und Trauer auslöst. Auf der anderen Seite vermittelt sie innere Ruhe, Inspiration und Individualismus.
- ▶ Grau steht für Neutralität, Sachlichkeit und Nüchternheit, aber ebenfalls für Langeweile und

Unentschlossenheit.

- ▶ Braun nimmt wie Blau eine Spitzenposition in der Beliebtheitsskala ein, allerdings vom unteren Ende gemessen. Mit braun verbinden sich vor allem Mittelmäßigkeit, Langeweile und Gleichgültigkeit.

Wie die Farben allerdings tatsächlich wirken, hängt, wie bereits erwähnt, unter anderem auch von der Kombination der Farben untereinander, dem genauen Farbton jeder einzelnen Farbe und von der Persönlichkeit des Betrachters ab. Gut miteinander kombinieren lassen sich in der Regel alle Farben aus dem gelb-rot-orangen Spektrum, aus dem blau-grünen Spektrum sowie dem weiß-grau-schwarzen Spektrum.

Andere Kulturen – andere Wirkung

Die obige Bewertung der Farben gilt allerdings nur für den mitteleuropäischen Raum. In anderen Kulturen verbinden sich mit den einzelnen Farben häufig ganz andere Gefühle und Stimmungen.

- Straht Gelb in Europa Wärme und Lebensfreude, aber auch Feigheit und Neid aus, steht es in Japan für Würde und Adel.
- Steht Blau in Europa gleichermaßen für Frische und Heiterkeit wie für Kälte und Männlichkeit, verbindet es sich im arabischen Raum mit Vertrauen und Wahrheit.
- Erweckt Rot in Europa vor allem Aufmerksamkeit und Wärme, steht es in Japan vor allem für Aggressivität.
- Verbindet sich Grün in Europa mit Ruhe und Ausgeglichenheit, symbolisiert es in Pakistan Glück und ewiges Leben.
- Ist Weiß in Europa eine Farbe der Reinheit und Vollkommenheit, steht es in China und Japan für Trauer und Tod.

Barrierefrei mit Farben

Häufiger noch als Stimmungen und Gefühle bleiben bei einer ungünstigen Farbauswahl allerdings Lesbarkeit und Barrierefreiheit auf der Strecke. Etwa jeder zehnte Deutsche leidet unter einer Farbenfehlsichtigkeit, wie es offiziell heißt. Häufigste Variante ist die Rot-Grün-Blindheit. Grüne Button auf rotem Grund sind für diesen Personenkreis zum Beispiel einfach nicht vorhanden. Probleme bereitet häufig auch Grün auf Grau.

Nicht nur Sehbehinderte freuen sich, wenn Text und Navigation in einem klaren farblichen Kontrast zum Hintergrund stehen. Grelle Hintergrundfarben sollten dabei aber vermieden werden, da sie die Schrift leicht überstrahlen und von vielen Menschen als unangenehm empfunden werden.

Das gilt auch für die weit verbreiteten weißen Seitenhintergründe. Was für Zeitungen und

Bücher gilt, sollte auch im Internet beherzigt werden: Reinweißer Ton „wirkt nicht nur kalt und unfreundlich, sondern stört, denn er blendet das Auge wie Schnee“, wie der bekannte Typograph Jan Tschichold kritisierte.

Augen- und damit lesefreundlicher sind ganz leicht getönte Hintergründe. Viele Sehbehinderte bevorzugen allerdings trotzdem dunkle Hintergründe mit hellen Schriften, weil diese Kombination am wenigsten blendet.

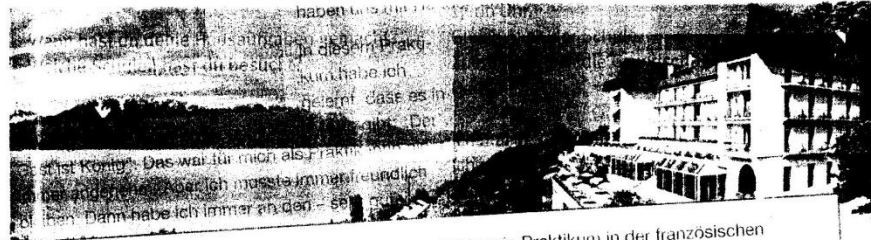
Bei allen Überlegungen sollte allerdings daran gedacht werden, daß jeder Bildschirm die Farben etwas anders darstellt. Will der Besucher einer Internetseite wirklich die Farben sehen, wie sie der Webdesigner vorgegeben hat, müßte er erstmal seinen Bildschirm kalibrieren.

Doch wie viele Computerbenutzer treiben schon diesen Aufwand, ganz abgesehen davon, daß die meisten nicht einmal von dieser Möglichkeit ahnen dürften? Und selbst wenn, es würde ihnen überhaupt nichts nützen, solange nicht auch der Webdesigner seinen Monitor kalibriert.

© Copyright 2002 – 2004 Heinz W. Pahlke. Letzte Aktualisierung: 7. Dezember 2004

Text 4: Das Praktikum

Das Praktikum



Ich habe in diesem Jahr mein Praktikum in der französischen Schweiz gemacht. Ich wollte in einem anderen Land leben und neue Leute treffen.

Mit der fremden Sprache hatte ich anfangs Probleme. Ich habe vieles nicht verstanden und konnte kaum mit den neuen Kollegen sprechen. Einige Kollegen haben mit mir Deutsch gesprochen. Sie haben mir geholfen. Andere haben Französisch gesprochen, aber langsam und deutlich. So konnte ich mein Französisch schnell verbessern.

Ich hatte auch viele Kollegen aus Afrika, aus arabischen Ländern und aus Asien. Wir hatten am Anfang keine gemeinsame Sprache. Wir haben uns mit Händen und Füßen unterhalten.

In diesem Praktikum habe ich gelernt, dass es in

einem guten und teuren Hotel nur ein Motto gibt: „Der Gast ist König“. Das war für mich als Praktikantin nicht immer angenehm. Aber ich musste immer freundlich bleiben. Dann habe ich immer an den – sehr guten – Lohn gedacht. Die Arbeit war nicht besonders interessant. Aber eines ist mir klar geworden: Beim Arbeiten lernst du mehr als in der Schule.



A 4

Einen kurzen Bericht verstehen
als Suchen Sie
Informationen!

*Sprache
Arbeit*

→ Ü 4

Informationen
und im Ausland.
Erzählen Sie.

A 5

1.51
Warum hat Eva diese
Schule gewählt?
Sammeln Sie.

→ Ü 4-5

Über Schule und Ausbildung sprechen

Wie hat ein typischer Schultag ausgesehen?

Wann musstest du aufstehen?

Wie lange hattest du Schule?

Wann hast du deine Hausaufgaben gemacht?

Welche Schulen hast du besucht?

Was für eine Ausbildung machst du?

Der Unterricht hat um 8.00 Uhr angefangen.

Man hatte meist bis ... Uhr Schule.

Ich musste um 6.00 Uhr aufstehen.

Zweimal pro Woche bis 13.30 Uhr, dreimal bis 17.00 Uhr.

Gleich nach der Schule.

Zuerst habe ich die Grundschule in ... besucht.

Dann habe ich ...

Ich mache das Abitur.

Ich mache eine Ausbildung als ...



Text 5: Die Erfüllung im Beruf

Die Erfüllung im Beruf

Chinesische Weisheit

Wenn du eine Stunde glücklich sein willst, schlafe. Wenn du einen Tag glücklich sein willst, gehe fischen. Wenn du ein Jahr glücklich sein willst, habe ein Vermögen. Wenn du ein Leben lang glücklich sein willst, liebe deine Arbeit.



Anfertigung des Meisterstückes



Das fertige Meisterstück

Die Selbstverwirklichung des Menschen durch die Arbeit war immer ein zentrales Problem menschlichen Daseins. Solange der Mensch ein Werkstück in eigener Verantwortung von Anfang bis Ende bearbeitete, war auch seine Beziehung zur Arbeit intakt. Mit der industriellen Revolution und der fortschreitenden Arbeitserlegung entfremdeten die Arbeiter sich immer mehr von ihrer Arbeit.

Dies gilt auch heute noch für viele Arbeitnehmer, vor allem dann, wenn sie immer gleich bleibende Arbeiten verrichten müssen. Oft suchen diese Menschen ihre Selbstverwirklichung in Freizeitbeschäftigungen. Man spricht hier von einer „inneren Kündigung“ im Verhältnis zur Arbeit.

Lange Zeit nahm man an, dass Selbstverwirklichung nur noch in kreativen Tätigkeiten möglich sei. Zwischenzeitlich hat sich allerdings gezeigt, dass sehr wohl auch in vielen „normalen“ Berufen eine Selbstverwirklichung möglich ist. Dies gilt für Handwerksberufe, wie z. B. Möbelschreiner, in denen die Menschen das Produkt ihrer Arbeit sehen und sich damit identifizieren können. Die Möglichkeiten der Mitentscheidung, die Entwicklung von Fähigkeiten am Arbeitsplatz, die Übertragung von Verantwortung sowie persönliche Anerkennung können jedoch auch eine Art der Selbstverwirklichung darstellen.

Die Zufriedenheit mit der Arbeit stellt auf die Dauer die größte Arbeitsmotivation dar. Daher sollten in Zukunft Arbeitsbedingungen geschaffen werden, die eine wirkliche Humanisierung der Arbeit ermöglichen. .

Zusammenfassung

- Das Ausbildungsende ist nicht das Ende, sondern der Anfang lebenslangen Lernens.
- Neben berufsspezifischem Lernen sind heute Computerkenntnisse unbedingt erforderlich.
- Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung sind heute u. a. Verantwortung, Mitentscheidungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz und persönliche Anerkennung.

Text 6: Sind Sie mit Ihrem Beruf zufrieden?

LEKTION 2 | 2

Leser-Umfrage
Sind Sie mit
Ihrem Beruf
zufrieden?

Anke Voller,
22 Jahre,
Verkäuferin



Nein, gar nicht. Eigentlich wollte ich Friseurin werden. Ich habe auch die Ausbildung gemacht und danach drei Jahre in einem großen Friseursalon gearbeitet. Aber dann habe ich eine Allergie gegen Haarspray bekommen und musste aufhören. Jetzt habe ich eine Stelle als Verkäuferin gefunden – in einem Supermarkt. Aber das

macht mir keinen Spaß; ich kann nicht selbstständig arbeiten und verdiene auch nicht viel. Deshalb suche ich im Augenblick eine neue Stelle.

Florian Gansel,
28 Jahre,
Landwirt



Meine Eltern haben einen Bauernhof, deshalb musste ich Landwirt werden. Das war mir schon immer klar, obwohl ich eigentlich nie Lust dazu hatte. Mein jüngerer Bruder hat es besser. Dar durfte seinen Beruf selbst bestimmen, der ist jetzt Bürokaufmann. Also, ich möchte auch lieber im Büro arbeiten. Meine Arbeit

ist schmutzig und anstrengend, und mein Bruder geht jeden Abend mit sauberen Händen nach Hause.

Werner Schmidt,
48 Jahre,
Taxifahrer
Leider nicht. Ich war Maurer, aber dann hat-



te ich einen Unfall und konnte die schwere Arbeit nicht mehr machen. Jetzt arbeite ich als Taxifahrer, weil ich keine andere Arbeit finden konnte. Ich muss oft nachts und am Wochenende arbeiten, und wir haben praktisch kein Familienleben mehr. Deshalb bin ich nicht zufrieden, obwohl ich ganz gut verdiene.

Paula Mars,
25 Jahre,
Stewardess

Ja, ich sollte Zahnärztin werden, weil mein Vater Zahnarzt ist und eine bekannte Praxis hat. Aber ich wollte nicht studieren, ich wollte die Welt sehen. Ich bin jetzt Stewardess



bei der Lufthansa. Das ist ein toller Beruf. Ich bin immer auf Reisen und lerne viele interessante Menschen kennen. Das macht mir sehr viel Spaß, obwohl es an manchen Tagen auch anstrengend ist.

4. Wer ist zufrieden? Wer ist unzufrieden? Warum?

| Name | Beruf | zufrieden? | warum? |
|------------|-------------|------------|--|
| Anke V. | Verkäuferin | nein | kann nicht selbstständig arbeiten, ... |
| Florian G. | | | |
| Werner S. | | | |
| Paula M. | | | |

Anke Voller ist Verkäuferin. Sie ist unzufrieden, weil sie nicht selbstständig arbeiten kann und nicht viel verdient.

Florian Gansel ist ...

Text 7: Akademiker heute – ohne Zukunft?

LEKTION 2 | 4

Akademiker heute – ohne Zukunft?

Immer mehr Hochschulabsolventen finden nach dem Studium keine Arbeit. In zehn Jahren, so schätzt das Arbeitsamt, gibt es für 1,1 Millionen neue Hochschulabsolventen nur 450 000 freie Stellen.

Die Studenten wissen das natürlich, und die meisten sehen ihre Zukunft nicht sehr



Conny Ahrens, 21, 4. Semester, studiert Germanistik in Kiel. „Was soll ich denn sonst machen?“

optimistisch. Trotzdem studieren sie weiter. „Was soll ich denn sonst machen?“, fragt die Kieler Germanistikstudentin Conny Ahrens. Ihr macht das Studium wenig Spaß, weil der Konkurrenzkampf heute schon in der Uni beginnt.

Für andere Studenten wie Konrad Dehler (23) ist das kein Problem: „Auch an der Uni



Konrad Dehler 23, 6. Semester, studiert Wirtschaft an der Universität Göttingen. „Ich werde nicht arbeitslos, ich schaffe es bestimmt.“

muss man kämpfen. Man muss besser sein als die anderen, dann findet man schon eine Stelle.“ Zukunftsangst kennt er nicht: „Ich werde nicht arbeitslos, ich schaffe es bestimmt.“

Vera Röder (27) hat es noch nicht geschafft. Sie hat an der Universität Köln Psychologie studiert. Obwohl sie ein gutes Examen gemacht hat, ist sie immer noch arbeitslos. „Ich habe schon über 30 Bewerbungen geschrieben, aber immer war die Antwort negativ. Man sucht vor allem Leute mit Berufserfahrung, und die habe ich noch nicht.“

Obwohl sie schon 27 Jahre alt ist, wohnt sie immer noch bei ihren Eltern. Eine eigene



Vera Röder, 27, ist Diplom-Psychologin und sucht eine Stelle. „Ich habe schon 30 Bewerbungen geschrieben, aber immer war die Antwort negativ.“

Wohnung ist ihr zu teuer. Denn vom Arbeitsamt bekommt sie kein Geld, weil sie noch nie eine Stelle hatte. Das Arbeitsamt kann ihr auch keine Stelle anbieten. Vera Röder weiß nicht, was sie machen soll. Sie arbeitet zur Zeit 20 Stunden pro Woche in einem Kindergarten. „Die Arbeit dort ist ganz interessant, aber mein Traumjob ist das nicht. Wenn ich in drei Monaten noch keine Stelle habe, dann gehe ich wahrscheinlich wieder zur Uni und schreibe meine Doktorarbeit.“ Aber auch für Akademiker mit einem Dokortitel ist die Stellensuche nicht viel einfacher.

Text 8: Schichtarbeit

AKTION 4 | 5

Schichtarbeit

Viele Deutsche machen Schichtarbeit. Ihre Arbeitszeit wechselt ständig. Sie tun es, weil ihr Beruf es verlangt (wie bei Ärzten, Schwestern, Polizisten und Feuerwehrleuten) oder weil sie mehr Geld verdienen wollen. Schichtarbeiter und ihre Familien leben anders. Wie, das lesen Sie in unserem Bericht.

Zum Beispiel: Familie März

Franziska März, 33, aus Hannover ist verheiratet und hat eine zwölf Jahre alte Tochter und einen kleinen Sohn von vier Jahren. Sie arbeitet als Verkäuferin in einem Bahnhofskiosk, jeden Tag von 17 bis 22 Uhr. Seit sechs Jahren macht sie diesen Job.



Franziska März arbeitet seit sechs Jahren in diesem Bahnhofskiosk.

Ihr Mann, Jürgen, 37, ist Facharbeiter und arbeitet seit elf Jahren bei einer Autoreifenfabrik. Er arbeitet Frühschicht von 6 Uhr morgens bis 14.30 Uhr oder Nachtschicht von 23 Uhr bis 6 Uhr. Einen gemeinsamen Feierabend können die Eheleute nicht. Wenn seine Frau arbeitet, hat er frei. Dann sorgt er für die Kinder und macht das Abendessen.

„In der Woche sehen wir uns immer nur vormittags oder nachmittags für ein paar Stunden. Da bleibt wenig Zeit für Gespräche und für Freunde“, sagt Franziska März. Jürgen März muss alle vier Wochen sogar am Wochenende arbeiten. „Er schläft nicht sehr gut und ist oft ziemlich nervös. Unsere Arbeit

ist nicht gut für das Familienleben, das wissen wir“, sagt seine Frau.

Trotzdem wollen beide noch ein paar Jahre so weitermachen, denn als Schichtarbeiter verdienen sie mehr. Und sie brauchen das Geld, weil sie sich ein Reihenhaus gekauft haben. „Mit meinem Gehalt bin ich zufrieden. Ich bekomme 11,15 Euro pro Stunde plus 60% extra für die Nacharbeit, für Überstunden bekomme ich 25% und für Sonntagsarbeit sogar 100% extra. Pro Jahr habe ich 30 Arbeitstage Urlaub und zwischen den Schichten immer drei Tage frei. Das ist besonders gut, denn dann kann ich am Haus und im Garten arbeiten.“

Franziska März verdient weniger, 7,30 Euro pro Stunde. „Obwohl ich keinen Schichtzuschlag bekomme wie Jürgen, bin ich zufrieden. Als Verkäuf-



Wenn seine Frau arbeitet, sorgt Jürgen März für die Kinder.

erin in einem Kaufhaus würde ich weniger verdienen.“ Die Familie März hat zusammen 3200 Euro brutto pro Monat. Außerdem bekommen beide noch ein 13. Monatsgehalt und Jürgen auch Urlaubsgeld. Dafür können sie sich ein eigenes Haus leisten, ein Auto, schöne Möbel und auch eine kleine Urlaubsreise pro Jahr.

Aber sie bezahlen dafür ihren privaten Preis: weniger Zeit für Freunde und die Familie. Nervosität und Schlafstörungen. Arbeitspsychologen und Mediziner kennen diese Probleme und warnen deshalb vor langjähriger Schichtarbeit.

Eva Tanner

13. Welche Informationen finden Sie über Herrn und Frau März im Text?

| | Vorname | Alter | Beruf | arbeitet wo? | seit wann? | Arbeitszeit | Stundenlohn |
|-----|---------|-------|-------|--------------|------------|-------------|-------------|
| er | | | | | | | |
| sie | | | | | | | |

Text 9: Mehr als Döner, Pizza und Gyros

Situation 6 „Ausländer- karrieren“

11

In der Fremde ...?

Übung 1 Lesen Sie den folgenden Text einmal ohne Pause und markieren Sie die Informationen – sofort

Text 1 Mehr als Döner, Pizza und Gyros

Karriere 1

Über eine Viertelmillion in Deutschland lebende Ausländer sind derzeit als Unternehmer tätig.

- 1 1993 waren es 226.000 – fast doppelt so viele wie im Jahr 1988.
- 2 Bereits in den sechziger Jahren begannen Ausländer, selbstständige Existenzen in Deutschland zu gründen. Diese Unternehmen konzentrierten sich auf drei Bereiche:
- 3 Einzelhandel: Die meist kleinen Lebensmittelgeschäfte (Feinkostläden) haben zunächst vor allem die in Deutschland lebenden Landsleute mit Spezialitäten aus der Heimat versorgt, dann aber auch schnell eine breite deutsche Kundschaft gewonnen.
- 4 Gastronomie: Preiswerte ausländische Restaurants, später auch Fast-Food-Lokale haben sehr bald einen ziemlich großen Anteil am Gastronomiemarkt erobern können. Italienische und jugoslawische Lokale waren die ersten, dann kamen viele andere dazu.
- 5 Handwerk: Hier lagen die Schwerpunkte zunächst bei kleinen Änderungsschneidereien und Schuhreparaturwerkstätten.
- 6 Als sich die Zahlen und die Nationalitäten der Ausländer änderten, änderte sich mit der Zeit auch das Gesicht der Unternehmen. Seit 1980 sind die türkischen Einwohner in Deutschland die größte Ausländergruppe. Sie stellen in 38.000 Unternehmen 130.000 Arbeitsplätze bereit, davon 20.000 für deutsche Beschäftigte.
- 7 Stark vertreten sind türkische Unternehmer bei Reisebüros, im Import-Export-Geschäft, im Lebensmittelgroßhandel und in der Spedition.
- 8 Generell gilt: Die Gründung eines Unternehmens ist für Ausländer noch schwieriger als für Einheimische. Zu den bürokratischen Problemen bei der Gründung kommen manchmal noch Probleme mit der Sprache, Schwierigkeiten die Gesetze und Verordnungen zu verstehen. Deshalb suchen sich ausländische Unternehmer oft deutsches Fachpersonal: Fachkräfte u. a. im Managementbereich.
- 9 Und es gibt einen entscheidenden Pluspunkt: Der Markt wächst. Denn die früheren Hemmungen vieler Deutscher, Waren und Dienstleistungen bei ausländischen Unternehmen zu kaufen, schwinden Jahr für Jahr.

Text 10: Der Auftrag

Der Auftrag

Mona Coppi beginnt heute um 7 Uhr 30. Peter Leibel, der Mechaniker, hat mit seiner Arbeit schon angefangen: Er ist in seiner Werkstatt und repariert ein Fahrrad. Mona braucht dringend ein , das ist kaputt. Frau Schneider ist in ihrem Büro, sie arbeitet am Computer und telefoniert. Drei Kolleginnen und Kollegen sitzen in der Kantine, frühstücken und erzählen. Andere Fahrradkürer sind schon unterwegs.

- ☛ Guten Tag, Rad-Rapid, Michelle Schneider, was kann ich für Sie tun?
- ☛ Werbeagentur Ad weiß, Frau Höninger hat Ihnen hier Dokumente. Die müssen in einer Stunde bei unserem Kunden sein. Das ist das Reisebüro „mondo“.



| | |
|------------------------------------|------------------------|
| AUFTRAG-NUMMER | 4 154 |
| ABSENDER (Name oder Kundennummer) | Reisebüro „mondo“ |
| Straße | Kantstraße 47/2, Stock |
| Postleitzahl | 09127 |
| Abholzeitraum (Uhrzeit) | von 8.00 bis 8.30 |
| EMPFÄNGER (Name oder Kundennummer) | Reisebüro „mondo“ |
| Straße | Fichtenstraße 20 |



Michelle erklärt Mona den Auftrag und Mona liest das Formular noch einmal. Die Kantstraße kennt sie. Aber die Adresse von dem Reisebüro? Sie sucht schnell auf ihrem Stadtplan. Mist, wo ist denn diese Straße? Da, Fichtenstraße – ganz am Rand der Stadt.

- Über die Arbeit sprechen
- Wo arbeitest du?
- Was macht die Firma?
- Seit wann arbeitest du dort?
- Was machst du genau?
- Was gefällt dir an deinem Job?
- Wo hast du gearbeitet?
- Was hast du da gemacht?

Ich arbeite bei der Firma Rad-Rapid.
 Ich habe im Moment keine Arbeit. Ich bin arbeitslos.
 Unsere Firma macht Kurierdienste.
 Seit 2 Jahren, vorher ...
 Wenn ich um 7 Uhr ankomme, muss ich zuerst
 Das Gute ist, dass wir ein gutes Arbeitsklima haben.
 Das Schlechte ist ...
 In einem Krankenhaus / in einer Fabrik.
 Ich habe als Krankenpfleger/in gearbeitet.
 Ich war Angestellte bei Mercedes.

- Über die Arbeitszeit sprechen
- Wie viel arbeitest du pro Tag/Woche?
- Wie viel Urlaub hast du im Jahr?

6 Stunden / 2 Tage in der Woche.
 4 Wochen.

Über die Arbeit sprechen
 Wo arbeitest du?
 Was machst du genau?
 Was gefällt dir an deinem Job?
 Wo hast du gearbeitet?
 Was hast du da gemacht?


→ Ü 6 - 7



Text 11: Bewerbung

Christoph Zeitler
Schulstraße 4 a
94339 Leiblfing

Leiblfing, 02.05.19xx



Eisen-Weiz
Frau Treven
Am Mühlbach 5
93051 Regensburg

Bewerbung als Sportartikelverkäufer
Ihre Anzeige in der "Süddeutschen Zeitung" vom 28.04.19xx

Sehr geehrte Frau Treven,

Sie suchen einen gewandten jungen Verkäufer für die Sportartikel-
abteilung. Ich glaube, dass sowohl meine beruflichen Kenntnisse
und Fähigkeiten als auch meine außerberuflichen Aktivitäten für
diese Position gute Voraussetzungen bieten. Deshalb bewerbe ich
mich bei Ihnen.

Meine mehrjährige Verkaufstätigkeit in der Sportartikelbranche
(Spezialbereich: Skiausrüstung), mein handwerkliches Geschick bei
der Montage und Einstellung von Skibindungen sowie beim Bespannen
von Tennisschlägern, aber auch meine persönliche sportliche Be-
tätigung und die Erfahrung mit verschiedenem Material während meiner
Gebirgsjägerzeit kann ich in mein neues Aufgabengebiet einbringen.

Meine Englischkenntnisse reichen aus, um Englisch sprechende Kun-
den zu bedienen. Ich werde sie, wie meine EDV-Grundkenntnisse, in
Abendkursen ausbauen. Weitere Einzelheiten bitte ich dem Lebens-
lauf und dem Zeugnis der Berufsschule zu entnehmen.

Meine Bundeswehrzeit endet am 25.09.19xx, sodass ich die Stelle zu
dem von Ihnen gewünschten Termin antreten könnte. Da ich das gute
Verhältnis zu meiner bisherigen Firma, die mir auch nach der Bun-
deswehrzeit offen stehen würde, nicht trüben will, bitte ich Sie,
meine Bewerbung vertraulich zu behandeln.

Teilen Sie mir bitte mit, wann ich mich bei Ihnen persönlich vor-
stellen darf.

Mit freundlichen Grüßen

Christoph Zeitler

Anlagen
Lebenslauf
Lichtbild
Zeugnis

Text 12: Ausführlicher Lebenslauf

Bewerbungsunterlagen erstellen 275

Lebenslauf

Ich bin am 25.05.19xx in Leiblfling/Niederbayern geboren. Nach sechsjährigem Volksschulbesuch von 19xx bis 19xx trat ich in die Staatliche Realschule Straubing ein, die ich nach der 9. Klasse mit dem Zeugnis des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses verließ.

Von 19xx bis 19xx erlernte ich den Beruf des Einzelhandelskaufmanns bei der Firma Mattuk in Straubing. Während der ersten beiden Jahre wurde ich vorwiegend in der Baubedarfsabteilung eingesetzt. Ab 19xx spezialisierte ich mich auf den Verkauf von Sportartikeln, vor allem von Wintersportartikeln. 19xx bestand ich meine Lehrabschlussprüfung mit der Gesamtnote "gut".

Nach meiner Ausbildung arbeitete ich noch ein Jahr lang in meinem Ausbildungsbetrieb in der Sportwarenabteilung, bis ich zur Bundeswehr eingezogen wurde. Seit 19xx leiste ich meinen Wehrdienst bei den Gebirgsjägern in Mittenwald ab. Während dieser Zeit erwarb ich den Führerschein der Klasse 2 und besuchte einen EDV-Grundkurs. Meine EDV- und Englischkenntnisse sind zwar nicht perfekt, ich werde sie jedoch systematisch erweitern.

Seit meinem 10. Lebensjahr bin ich aktives Mitglied des TSV Straubing; 19xx wurde ich Vereinsmeister der Jugend im Abfahrtslauf, zwei Jahre später Zweiter bei den Kreismeisterschaften im Tennis. So habe ich nicht nur theoretisches Wissen über Sportgeräte, sondern viel praktische Erfahrung damit, was meiner Verkaufstätigkeit zugute kommt.

Christoph Zeiler

Leiblfling, 02.05.19xx

Text 13: Tabellarischer Lebenslauf

Bewerbungsunterlagen erstellen 275

Tabellarischer Lebenslauf

Name: Christoph Zeitler
 Geburtstag: 25.05.19xx
 Geburtsort: Leiblging/Niederbayern
 Staatsangehörigkeit: deutsch
 Schulbildung: 19xx - 19xx Grund- und Hauptschule Leiblging
 19xx - 19xx Staatliche Realschule Straubing
 19xx Qualifizierender Hauptschulabschluss
 Berufsausbildung: 19xx - 19xx Berufsschule Straubing
 19xx - 19xx dreijährige Lehre als Einzelhandelskaufmann bei der Firma Mattuk in Straubing, Berufsabschlussprüfung Gesamtnote »gut«
 Berufstätigkeit: 19xx - 19xx weiterhin bei Firma Mattuk im Verkauf
 Bundeswehr: 19xx - 19xx Gebirgsjäger
 Entlassung: 25.09.19xx
 Berufserfahrung: gute Kenntnisse im Verkaufsbereich der Hartwaren- und Eisenwarenbranche, v. a. von Baubedarfsartikeln und Sportgeräten
 Sonstige Kenntnisse: - brauchbare Kenntnisse in Englisch
 - EDV-Grundkurs mit Zertifikat
 - Führerschein der Klasse 1, 2, 3

Christoph Zeitler

Leiblging, 02.05.19xx

Text 14: Ein Entschuldigungsschreiben

6.2.4 Briefe in unterschiedlichen Angelegenheiten

Nicht nur eine Bewerbung ist ein Anlaß, einen privaten Geschäftsbrief zu schreiben. Immer, wenn Sie ein Schreiben an ein Amt oder eine Firma verfassen, geschieht das in der Form des privaten Geschäftsbriefes.

Bevor Sie schreiben, müssen Sie sich im klaren darüber sein, wer der **zuständige Empfänger** ist und um welches **Problem** es sich genau handelt. Sie müssen wissen, was Sie erreichen wollen; der **Zweck** Ihres Schreibens muß ersichtlich sein. **Anrede- und Schlußformel** müssen dem Zweck und dem Inhalt des Briefes sowie dem Verhältnis des Absenders zum Empfänger entsprechen.

B Anredeformeln:

Sehr geehrter Herr Kauz
 Sehr geehrter Herr
 Sehr verehrte Frau Kauz
 Sehr verehrte Damen und Herren
 Liebe Frau Kauz
 Lieber Herr Kauz

Schlußformeln:

Hochachtungsvoll
 Mit den besten Empfehlungen
 Ihr sehr ergebener
 Mit den besten Grüßen
 Mit vorzüglicher Hochachtung
 Mit freundlichen Grüßen

Ü1

1. Was soll in den einzelnen Anrede- und Schlußformeln zum Ausdruck gebracht werden?
2. Zu welchen Anlässen wird man die eine oder andere Art wählen?

Vom äußeren Aufbau her gleichen diese privaten Geschäftsbriefe der Bewerbung.

Ein Entschuldigungsschreiben

| | |
|--|---------------------------------|
| <p>Horst Müller Unteres Grün 9 7800 Freiburg</p> <p>An den Klassenlehrer der H2VB1 Herrn Studiendirektor Theodor Weyer Gewerbliche Schulen Kaiserstraße 6 7800 Freiburg</p> <p>Sehr geehrter Herr Weyer,</p> <p>ich möchte mich für mein Fehlen am Donnerstag, dem 06.06.19.., entschuldigen. Ich konnte wegen Krankheit die Schule nicht besuchen. Ein Attest des Arztes lege ich bei. Den versäumten Unterrichtsstoff werde ich sobald wie möglich nachholen.</p> <p>Mit freundlichem Gruß</p> <p><i>Horst Müller</i></p> <p>1 Anlage</p> | <p>Freiburg, den 09.06.19..</p> |
|--|---------------------------------|

Text 15: Abonnement

Sprachkurs Deutsch 5

32

Variation

Hier haben Sie ein weiteres Beispiel:

7. März

Michael Merk
Mörikestraße 31
Cleversulzbach
7106 Neuenstadt

An die Zeitschrift "Küchenkräuter"
Gartenweg 64
7102 Weinsberg

Abonnement

Sehr geehrte Damen und Herren,
ich abonniere ab sofort Ihre Zeitschrift "Küchenkräuter".
Die Rechnung schicken Sie bitte an die obige Adresse.

Mit freundlichen Grüßen

Merk
(Michael Merk)

33

Schreibschule

Schreiben Sie, so kurz wie möglich, einen offiziellen Brief. Der offizielle Brief (siehe Nummer 31) besteht aus zehn Teilen. Wählen Sie eine der folgenden Aufgaben:

- 1 Sie bestellen bei der Firma Alraun & Co. 25 Gartenzweige in verschiedenen Größen, Farben und Formen (auf dem Fahrrad, mit Pfeife...)
- 2 Sie wollen mit dem Segelboot von Sizilien nach Tunis segeln und fordern bei der Versicherung Orkan GmbH ein Angebot für eine Versicherung an.
- 3 Sie können die letzte Rate für Ihr Kleinauto nicht bezahlen und bitten um einen Monat Aufschub.
- 4 Sie haben zwei Millionen geerbt und möchten dafür einige größere Tiere kaufen. Sie fragen den Zoodirektor um Rat.

Text 16: Mahnung

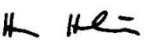
Sprachkurs Deutsch 5

31

Elemente *DER OFFIZIELLE BRIEF*

- Der offizielle Brief sollte nur Punkte enthalten, die zur Sache gehören.
- Er sollte eine klare Struktur haben. Bevor Sie ihn schreiben, nehmen Sie einen Zettel und notieren Sie die Punkte, die Sie sagen wollen. Ordnen Sie die Punkte. Stellen Sie das Wichtigste an den Anfang.
- Der offizielle Brief sollte nicht subaltern wirken, nicht übertrieben höflich. Er sollte einfach und immer höflich sein, so wie es ein guter Geschäftsstil verlangt.

DIE FORM Ein offizieller Brief besteht aus zehn Teilen:
(Natürlich muß nicht jeder offizielle Brief alle zehn Teile enthalten!)

| | | |
|--|------------------|--------------------------------|
| Hans Holbein Webereigasse 11 9020 Klagenfurt | 17. Oktober 1994 | Adresse des Absenders Datum |
| Firma G. Stechapfel Bergstraße 2 9010 Klagenfurt | | Adresse des Empfängers |
| Betreff: Ihre Mahnung | | Betreff (Die Sache) |
| Bezug: Ihr Schreiben vom 9. Oktober | | Bezug (Ihr Brief vom...) |
| Sehr geehrte Damen und Herren, Ihre Mahnung habe ich erhalten. Sie irren. Ich habe die letzte Rate für das Motorrad schon am 1. September bezahlt. Der Beleg liegt bei. | | Anrede Text |
| Mit freundlichen Grüßen  (Hans Holbein) | | Schluß Unterschrift |
| Anlage: Überweisung | | Hinweis auf beigelegte Papiere |

Text 17: Ergebnisprotokoll

250 Notizen und Protokolle

Fall 4:

Sigrid ist Klassensprecherin und nimmt an der Sitzung der Schülermitverwaltung (SMV) teil. Die Mitglieder beschließen, im 2. Schulhalbjahr eine Woche lang während der Vormittagspausen eine Aufklärungsveranstaltung über Müllvermeidung durchzuführen. Auf Bitten der SMV sagt der Schulleiter auch zu, dass ab der übernächsten Woche in der Kantine Milch in Mehrwegflaschen verkauft wird. Die Bitte der SMV, den beweglichen Ferientag auf den Aschermittwoch zu verlegen, verspricht der Schulleiter der Lehrerkonferenz vorzutragen.

Sigrid macht sich Notizen, weil sie die Gesprächsergebnisse Ihrer Klasse mitteilen will.

Ergebnisprotokoll

Protokoll
über die Deutschstunde zum Thema „Gesprächs- und Aktennotiz“

Tag: Dienstag, 07.11.19xx
 Zeit: 9.15 - 10.00 Uhr
 Ort: Staatliche Berufsschule Coburg, Zimmer 217
 Teilnehmer: 23 Schülerinnen und Schüler der Klasse GTM 12b,
 Oberstudienrätin Lasar
 Entschuldigt: Volz Silke, Strauß Franz
 Protokollführer: Donath Klaus

Tagesordnung:

1. Notwendigkeit schriftlicher Aufzeichnungen
2. Übungen im Abfassen von Gesprächsnotizen

zu 1: Anhand eines im Deutschbuch geschilderten Falles stellen Christine Hock und Rudi Imminger die geschäftlichen Folgen von unvollständig weitergegebenen Informationen dar (Aufgabe 1.1). Willi Klaiber schlägt für Aufgabe 1.2 folgende, von allen gebilligte Lösung vor:

Telefonanruf 26.4., 10.30 Uhr
 Bestellung
 Purex-Bodenstaubsauger T 3181, rot + Elektrobürste
 Auslieferung bis morgen Mittag (27.4.)
 Besteller: Eva Müller, Deggendorf, Kornstr. 17
 (Namenszeichen)

zu 2: Nach einer sprachlichen Betrachtung von Gesprächsnotizen (Aufgabe 2.1) fertigt jede/r Schüler/in nach Weisung von Oberstudienrätin Lasar zwei Gesprächsnotizen zu den Fällen 1 - 4 von Aufgabe 2.2. Die Lösungen werden miteinander verglichen, eine jeweils optimale Lösung wird an die Tafel notiert und von allen Schülerinnen und Schülern ins Deutschheft eingetragen.

Bayreuth, 8.11.19xx

Klaus Donath

Text 18: Junge Paare heute: Erst mal leben – Kinder später

LEKTION 5 | 3

Thema des Tages **Junge Paare heute: Erst mal leben – Kinder später**

Wenn junge Paare heute heiraten, dann wollen sie meistens nicht sofort Kinder bekommen. Viele möchten in den ersten Ehejahren frei sein und das Leben genießen. Andere wollen zuerst mal Karriere machen und Geld verdienen, um sich ein eigenes Haus, schöne Möbel und ein neues Auto kaufen zu können. Kinder sollen erst später oder überhaupt nicht kommen. Eine Untersuchung der Universität Bielefeld hat gezeigt:

- Nur 10 Prozent der jungen Ehepaare wollen gleich nach der Heirat Kinder.
- 30 Prozent haben keine klare Meinung. Eigentlich möchten sie Kinder, aber sie finden, dass Beruf, Karriere, Reisen und Anschaffungen in den ersten Ehejahren genauso wichtig sind.
- 60 Prozent finden, dass berufliche Karriere und Anschaffungen am Anfang der Ehe wichtiger sind. Nach einigen Jahren möchten sie dann vielleicht auch Kinder haben.

6. Hören Sie vier Interviews. Wie passen die Sätze zusammen?



Martin (30) und Astrid (28) Hang, Lehrer/Verkäuferin, Gütersloh



Volker (25) und Bärbel (26) Sowiach, Angestellter/Beamtin, Celle



Heinz (23) und Agnes (21) Lehnert, Bürokaufmann/Auszubildende (Verlagskauffrau), Halle



Thomas (29) und Claudia (26) Tempe, Fahrlehrer/Arztgehilfin, Ulm

Astrid meint,

Sie möchte mit ihrem Mann

Kinder würden

Bärbel und ihr Mann wollen jetzt noch

kein Baby.

Bärbel muss arbeiten.

Außerdem müssen sie

Heinz und seine Frau

Er hofft,

Außerdem möchte er, dass seine Frau

Claudia sagt,

Sie und ihr Mann

Sie meinen,

a) dass junge Eltern für Kinder besser sind.

b) lieben Kinder sehr.

c) noch viel für ihre Wohnung anschaffen.

d) obwohl sie Kinder lieben.

e) dass ein Ehepaar keine Kinder haben muss.

f) dass sie sofort ein Kind haben will.

g) erst noch ihren Abschluss macht.

h) oft in Konzerte gehen.

i) sie und ihren Mann nur stören.

j) weil ihr Mann nicht viel verdient.

k) wollen noch drei Jahre ohne Kinder bleiben.

l) dass sie dann eine Wohnung mit Garten haben.

dreifachrichtig **63**

Text 19: Fünf Generationen auf dem Sofa

LEKTION 5 | 6

Fünf Generationen auf dem Sofa

So ein Foto gibt es nur noch selten: fünf Generationen auf einem Sofa. Zusammen sind sie 244 Jahre alt: von links Sandras Urgroßmutter Adele (75), Sandras Großmutter Ingeborg (50), Sandra (2), Sandras Mutter Ulrike (23), Sandras Ururgroßmutter Maria (94). Zwischen der Ururgroßmutter und der Ururenkelin liegen 92 Jahre. In dieser langen Zeit ist vieles anders geworden, auch die Familie und die Erziehung.



Mit 30 hatte sie schon sechs Kinder:

Maria lebt in einem Altersheim. Trotzdem ist sie nicht allein; eine Tochter oder ein Enkelkind ist immer da, isst mit ihr und bleibt, bis sie im Bett liegt. Maria ist sehr zufrieden – viele alte Leute bekommen nur sehr selten Besuch. Marias Jugendzeit war sehr hart. Eigentlich hatte sie nie richtige Eltern. Als sie zwei Jahre alt war, starb ihr Vater. Ihre Mutter vergaß ihren Mann nie und dachte mehr an ihn als an ihre Tochter. Maria war deshalb sehr oft allein, aber das konnte sie mit zwei Jahren natürlich noch nicht verstehen. Ihre Mutter starb, als sie 14 Jahre alt war. Maria lebte dann bei ihrem Großvater. Mit 17 Jahren heiratete sie, das war damals normal. Ihr erstes Kind, Adele, bekam sie, als sie 19 war. Mit 30 hatte sie schließlich sechs Kinder.



Maria, 04 Jahre alt.
Ururgroßmutter

LEKTION 5 6

Sie wurde nur vom Kindermädchen erzogen.

Adele lebte als Kind in einem gutbürgerlichen Elternhaus. Wirtschaftliche Sorgen kannte die Familie nicht. Nicht die Eltern, sondern ein Kindermädchen erzog die Kinder. Sie hatten auch einen Privatlehrer. Mit ihren Eltern konnte sich Adele nie richtig unterhalten; sie waren ihr immer etwas fremd. Was sie sagten, mussten die Kinder unbedingt tun. Wenn zum Beispiel



Adele, 75 Jahre alt,
Großmutter

die Mutter nachmittags schlief, durften die Kinder nicht laut sein und spielen. Manchmal gab es auch Ohrfeigen. Als sie 15 Jahre alt war, kam Adele in eine Mädchenschule. Dort blieb sie bis zur mittleren Reife. Dann lernte sie Kinderschwester, musste jedoch die Ausbildung wegen des Krieges abbrechen. Aber eigentlich fand sie es nicht so wichtig, einen Beruf zu lernen, denn sie wollte auf jeden Fall lieber heiraten und eine Familie haben. Auf Kinder freute sie sich besonders. Die wollte sie dann aber freier erziehen, als sie selbst erzogen worden war, denn an ihre eigene Kindheit dachte sie schon damals nicht so gern zurück.

Das Wort der Eltern war Gesetz.

Ingeborg hatte ein wärmeres und freundlicheres Elternhaus als ihre Mutter Adele. Sie fühlte sich bei ihren Eltern immer sehr sicher. Aber trotzdem, auch für sie war das Wort der Eltern Gesetz. Wenn zum Beispiel Besuch im Haus war, dann mussten die Kinder



Ingeborg, 50 Jahre alt,
Großmutter

ihrem Zimmer bleiben und ganz ruhig sein. Am Tisch durften sie nur dann sprechen, wenn man sie etwas fragte. (Die Eltern haben Ingeborg immer den Weg gezeigt. Selbst hat sie nie Wünsche gehabt. Auch in ihrer Ehe war das so. Heute kritisiert sie das. Deshalb versucht sie jetzt mit 50 Jahren, selbstständiger zu sein und mehr an sich selbst zu denken. Aber weil Ingeborg das früher nicht gelernt hat, ist das für sie natürlich nicht leicht.

Der erste Rebell in der Familie.

Ulrike wollte schon früh anders leben als ihre Eltern. Für sie war es nicht mehr normal, immer nur das zu tun, was die Eltern sagten. Noch während der Schulzeit zog sie deshalb zu Hause aus. Ihre Eltern konnten das am Anfang nur schwer verstehen. Mit 21 bekam sie ein Kind, aber den Mann wollte sie nicht heiraten. Trotzdem blieb sie mit dem Kind nicht allein. Ihre Mutter, aber auch ihre Großmutter halfen ihr. Beide konnten Ulrike sehr gut verstehen. Denn auch sie wollten in ihrer Jugend eigentlich anders leben als ihre Eltern, konnten es aber nicht.



Ulrike, 23 Jahre alt,
Mutter

Sie bekommt sehr viel Liebe.

Die kleine Sandra wird von allen geliebt. Die Erwachsenen wollen, dass das kleine Mädchen eine schönere Kindheit hat als sie selbst. Sandra muss nur ins Bett, wenn sie müde ist, und sie soll auch nicht brav in ihrem Stuhl sitzen. Das sahen wir bei unserem Besuch in der Familie. Sie darf spielen, wann und wo sie möchte, denn sie wird schon jetzt frei erzogen. Die Wünsche eines kleinen Kindes zu akzeptieren – das wäre früher unmöglich gewesen.

Text 20: Das Funktionieren des Alltags

BT2 Das Funktionieren des Alltags

Wenn Sie einmal eine Reise in die Bundesrepublik machen und in irgendeiner Großstadt die Bahn oder das Flugzeug verlassen, werden Sie feststellen, daß das Leben nicht viel anders aussieht als in anderen europäischen Ländern auch.

Es wird nicht passieren, daß Sie von einem schlechtgelaunten Polizisten angebrüllt werden, wenn Sie ihn um eine Auskunft bitten.

Auf Banken und Behörden werden Sie junge Leute antreffen, die sich in Kleidung und Haartracht nicht wesentlich von ihren Kollegen in anderen Ländern unterscheiden.

Vergleicht man die Verhältnisse mit manchen anderen Ländern, so erscheinen einem die deutschen Behörden als ein Muster an Effektivität und Schnelligkeit. Zur polizeilichen Anmeldung z. B. geht man ins Rathaus, sucht sich das entsprechende Zimmer, und in einer halben Stunde ist die Sache erledigt. In manchen anderen Ländern kostet Sie das vielleicht einen ganzen Vormittag.

Angestellte und Beamte sind zwar nicht sehr

phantasievoll in der Auslegung ihrer Vorschriften, aber sie bemühen sich um ihre Einhaltung.

Man muß zugeben, daß das nicht immer leicht ist, denn die Fülle von Gesetzen, Vorschriften und Bestimmungen ist verwirrend. Jede Kleinigkeit ist in Deutschland geregelt, und das kann auch sehr argertlich und kleinkariert sein. Auf der einen Seite ist so für das reibungslose Funktionieren des Alltags gesorgt, auf der anderen Seite wirkt sich die allgemeine Reglementierung auf die menschlichen Beziehungen aus. Jeder muß zahlreiche Spielregeln befolgen. Man ist nicht großzügig. Jeder wacht über den anderen und seine eigenen Rechte und Ansprüche.

Wenn jemand einen Fehler im Straßenverkehr macht, macht man ihn oft energisch darauf aufmerksam. Wenn sich irgendwo eine Schlange bildet, achten alle darauf, daß sich niemand vordrängt. Wenn man mit anderen essen geht, zahlt jeder für sich.

Man vermißt Wärme und spontane Freundlichkeit.

VIII. Sagen Sie mit eigenen Worten, was folgende Wörter bedeuten, oder versuchen Sie, diese durch Beispiele zu erklären:

- | | | |
|--------------------|------------------|-------------|
| 1. schlechtgelaunt | 3. phantasievoll | 5. Schlange |
| 2. Haartracht | 4. Kleinigkeit | 6. spont. n |

IX. Richtig oder falsch?

- | | richtig | falsch |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Das Leben in der Bundesrepublik ist ähnlich wie in anderen europäischen Ländern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Manche Polizisten sind sehr unhöflich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Deutsche Behörden arbeiten schnell. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Es gibt sehr viele Gesetze und Vorschriften. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Kinder müssen beim Spielen vorsichtig sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Die Leute sind häufig kalt und nicht sehr freundlich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

X. Zum Verständnis

1. Was wird nicht passieren, wenn Sie um eine Auskunft bitten?
2. Wo erledigt man die polizeiliche Anmeldung?
3. Wieviel Zeit braucht man für die polizeiliche Anmeldung?
4. Worum bemühen sich Angestellte und Beamte?

XI. Zum Inhalt

1. Haben Sie andere Eindrücke von der Bundesrepublik als der Verfasser?
2. Woher haben Sie Ihre Vorstellungen von Deutschland?
3. Was hat Ihre Meinung von Deutschland mehr beeinflusst: aktuelle Berichte in den Medien, Filme oder Bücher?

XII. Beschreiben Sie Ihr Land. Schreiben Sie dabei über ähnliche Probleme wie der Text.



Text 21: Was der Bauer nicht kennt, das ‚riecht‘ er nicht



**„Was der Bauer nicht kennt,
das ‚riecht‘ er nicht“!**

Wir wohnten in Deutschland in einer Gegend, die vom Meer ziemlich entfernt lag, und obwohl es in manchen Läden fast immer frischen Fisch gab, sah man nur selten Deutsche Fische kaufen.

Meine Eltern kauften eines Tages Sardinen, die zum Mittagessen geröstet werden sollten.

Zu Hause angekommen, ging mein Vater hinunter in den Hof und machte den Grill bereit, um die Sardinen zu rösten. Als er sie auf den Grill legte und sie so gut zu riechen anfangen, kamen zwei deutsche Nachbarinnen ans Fenster und fingen an zu schimpfen. Wir wußten schon, daß es mit den Sardinen etwas zu tun haben mußte, verstanden aber nicht, wo das Problem lag. Etwa zehn Minuten später kam die Polizei und sagte, daß sich einige Nachbarn mit dem starken Geruch des Fisches äußerst belästigt fühlten, und wir sollten doch, bitte, das nächste Mal den Fisch woanders rösten.

Wir guckten ganz schön dumm, als der Polizist wieder wegging.

Was für uns und normalerweise für alle Portugiesen ein feiner und herrlicher Geruch ist, war für unsere deutschen Nachbarn ein furchtbarer Gestank!

GRACA MARIA CARVALHO

**OFFENER BRIEF
AN MEINEN BESTEN LEHRER IN DEUTSCHLAND**

Lieber Herr Schwerdtfeger!

Es waren doch Zeiten!

Ich war damals acht Jahre alt. Ich mußte in die Schule, obwohl ich kaum Deutsch sprechen konnte.

Ich hatte Angst, denn alles war mir neu.

Da war aber mein Deutschlehrer Herr Schwerdtfeger, der mir das Schreiben und das Lesen beigebracht hat.

Den werde ich nie vergessen, weil er mich ermutigt hat, meine neue Umwelt kennenzulernen. Er war mein bester Lehrer...

Als ich in die portugiesische Schule reinkam, war ich sehr schüchtern. Die Schule hier ist anders - Die Lehrer sind strenger. Man kann sagen, daß einige von ihnen mit den Schülern nichts zu tun haben wollen.

Trotzdem habe ich mich schnell an das neue Schulleben angepaßt und Freunde gefunden, was mir sehr half, Fortschritte zu machen.

Am Anfang war es schwer, aber jetzt geht es schon.

Aber trotzdem werde ich Sie, Herr Schwerdtfeger, und meine Volksschule in Rietberg, Kreis Gütersloh, nie vergessen!

Mit besten Grüßen,

Ihr

ANTONIO MANUEL de OLIVEIRA

(9. Schuljahr)

Text 22: Keine Angst vorm schwarzen Mann

Keine Angst vorm schwarzen Mann

Immer ins erste Abteil steigen, möglichst in Rufnähe des S-Bahnschaffners bleiben. Der Weg zur Arbeit führt zwar nicht in Feindesland, aber auf ungemütliches Terrain - und gerade deshalb fährt er dorthin. Jean-Jérôme Chico-Kaleu Muyemba, 48 Jahre alt, Doktor der Wirtschaftswissenschaft. Ein Bär von einem Mann. Eigentlich keiner, der Angst haben müßte - eigentlich.

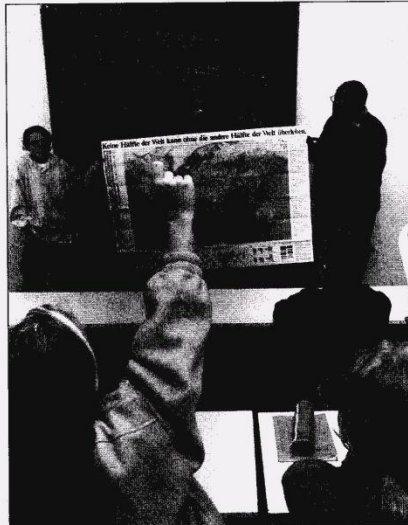
Seit einem Jahr reist der Mann aus Zaire kreuz und quer durch Brandenburg und besucht Schulen und Kindergärten. Im Auftrag der Potsdamer Regionalarbeitsstelle für Ausländerfragen versucht er, sozialen Sprengstoff zu entschärfen. Jean-Jérôme Muyemba arbeitet dabei mit bloßen Händen. Sein Werkzeug ist er selbst.

"Schaut mich an, was seht ihr?" Die Schülerinnen und Schüler der 7a in Potsdam-Waldstatt knuffen sich verlegen mit den Ellbogen. Keiner meldet sich. "Aber Leute!" wettet Muyemba mit gespielter Enttäuschung, "das ist doch wirklich nicht zu übersehen. Ich bin Schwarz-Afrikaner. Mich kann man nicht verwechseln. Ich bin ein echter Ausländer." Eine Schulstunde lang ist Jean-Jérôme Muyemba für die 7a der "Ausländer zum Anfassen", der Mann, "der nicht irgendwie aus dem Busch gekrochen ist, sondern 1972 ganz legal und mit einem Visum der deutschen Botschaft zu Euch nach Deutschland kam". (...)

Muyemba zeigt Photos: aus seiner Schulzeit in einem kleinen Dorf in Zaire und von seinen 3 Schwestern mit ihren 26 Kindern, die - das erzählt er nicht - auf seine Unterstützung vertrauen. (...)

Bevor er den Klassenraum der 7a betrat, kannte Muyemba die Schüler nicht. Nach zehn Minuten hat er die anfängliche Befangenheit durchbro-

chen. "Na, wer hat Angst vorm schwarzen Mann?" Er spricht die heimlichen Vorurteile laut aus, die Siebtklässler können erleichtert darüber lachen und endlich das tun, was sie sollen: fragen, fragen, fragen. (...)



Michael kommt gleich zur Sache: "Haben Sie Angst, von Skinheads angegriffen zu werden?" "Ständig", antwortet Muyemba, "auch als ich zu Euch kam, weil Eure Schule ja fast im Busch liegt. Früher in Afrika hatte ich Angst vor wilden Tieren. Jetzt vor Skins. Dabei sind Skins doch eigentlich keine Tiere, oder?"

Die Schüler möchten am liebsten alles wissen: wieviel er verdient, wie das ist mit den Löwen in Afrika, wie man sich wäscht dort unten. Ob er sich mit Rechtsradikalen an einen Tisch set-

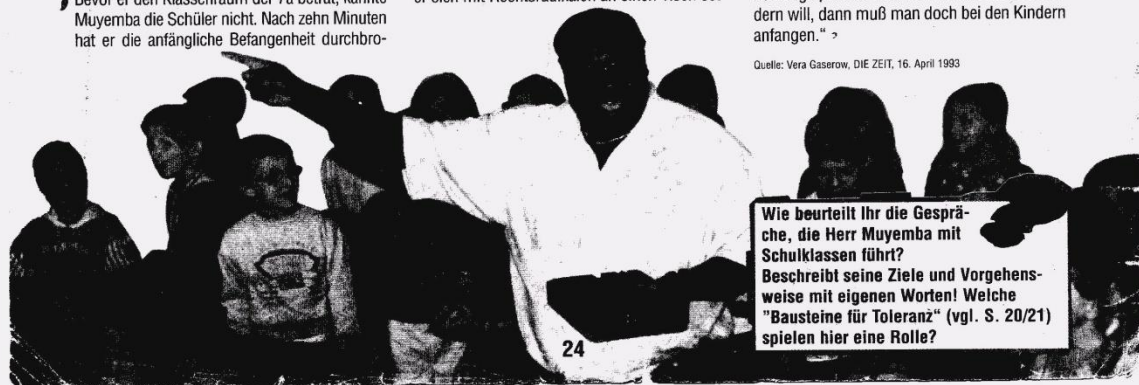
zen würde, ob die Leute in Afrika wirklich nackt rumlaufen und "ob er stolz ist, Afrikaner zu sein, oder lieber Deutscher wäre". (...)

Jean-Jérôme Muyemba hat heute leichtes Spiel. Die Schüler sind neugierig und offen. Das ist nicht immer so. Schulen in mehr als dreißig Kreisen hat er bisher besucht. Der Wirtschaftswissenschaftler aus Zaire kennt Brandenburg inzwischen besser als manch Einheimischer. Jeweils für ein, zwei Stunden stellt er sich den Schülern als lebender "Punchingball" zu Verfügung. Das kostet Kraft und geht nicht ohne Verletzungen ab.

Da war dieses dreizehnjährige Mädchen in Cottbus, das ihn provozierte: Eine "Schweineerei" sei das, wenn eine deutsche Frau einen "Neger liebt". "Was kommt denn da raus, wenn die sich vermischen? Das ist gegen die Reinheit des deutschen Blutes." Da war der Skinhead, der ständig motzte, "daß die Ausländer unsere ganze deutsche Kultur kaputtmachen", und dem dann zu deutscher Kultur nichts anderes als "Currywurst" einfiel. (...)

Warum macht er das? Warum setzt sich ein promovierter Wissenschaftler, der in seiner Heimat längst einen Professorenposten hätte, mit Haut und Haar diesen Verletzungen aus? "Weil ich mir als Ausländer doch auch Gedanken mache, wie Ausländer und Deutsche sich näherkommen können. Ich will nicht ständig darauf warten, daß die Deutschen den ersten Schritt gehen", antwortet Muyemba. "Wie ein Arzt für Präventivmedizin" wolle er die "Kranken" aufsuchen. Ein Medizinmann aus Selbstschutz. Muyemba braucht diese Art von Arbeit, um die eigene Situation zu verkraften, um die eigene Erstarrung und die Fremdheit zu überwinden, die er seit den ausländerfeindlichen Angriffen spürt: "Man kann doch nicht immer nur Angst haben. Und wenn man etwas verändern will, dann muß man doch bei den Kindern anfangen."

Quelle: Vera Gaserow, DIE ZEIT, 16. April 1993



Wie beurteilt Ihr die Gespräche, die Herr Muyemba mit Schulklassen führt? Beschreibt seine Ziele und Vorgehensweise mit eigenen Worten! Welche "Bausteine für Toleranz" (vgl. S. 20/21) spielen hier eine Rolle?

Text 23: Immer im Weg, immer auf dem Weg

Immer im Weg, immer auf dem Weg

Über Deutschland muss man förmlich stolpern. Allein schon geografisch kommt man [...] an ihm nicht vorbei, liegt es doch dick und mitten auf dem Kontinent. [...]

Kein zweites Land in Europa grenzt an so viele Nachbarstaaten größere und kleinere, ärmere und reichere, romanische, germanische und slawische. Sie alle werden [...] mehr oder weniger stark von Deutschland beeinflusst; wirtschaftlich sowieso, politisch wieder nachhaltiger als früher, aber auch kulturell [...].

[...] Ob zum Tanken nach Luxemburg, zum Schlemmen ins Elsass, zum Shopping nach Polen oder zum Urlaub überall hin, die Deutsche sind immer unterwegs. Das geht so weit, dass bestimmte deutsche Regionen deshalb als bevorzugte Wohnorte gelten, weil man von dort schnell ins Ausland kommt.

Unter diesen Umständen ist es umso erstaunlicher, wie wenig die Deutschen bei ihren näheren und ferneren Nachbarn wirklich bekannt sind. [...] Zugegeben, Deutschland und die Deutschen gehören nicht zu jenen Ländern und Völkern; die auf den ersten Blick sympathisch sind. Dafür sind sie zu kompliziert, zu widersprüchlich. Aber ist Liebe auf den zweiten, dritten oder gar vierten Blick nicht meist dauerhafter?

Leute mit dünnen Beinchen und dünnen Seelchen, so pflegte man die Deutschen bei uns einst halb mitleidig, halb spöttisch zu charakterisieren. Als Menschen, die unerhört, kleinkariert und engstirnig sind. [...] Ich kann Ihnen jedoch versichern, dass ich in Deutschland auch Menschen mit recht stämmigen Beinen getroffen habe.

Eine Gebrauchsanweisung für eine derart vertrackte Apparatur wie Deutschland ist deshalb einerseits notwendig, andererseits scheint sie ein Ding der Unmöglichkeit zu sein. Denn Deutschland und Deutsche sind nicht immer, nicht überall und nicht gegenüber jedermann immer gleich. Zudem neigten die Deutschen bei all ihrer Liebe zur Disziplin, Ordnung und Korrektheit auch zur Sprunghaftigkeit, zur Unberechenbarkeit. Hinter ihrem oft rüden Äußeren verbirgt sich eine butterweiche, abgrundtiefe und blutende, weil immer wieder missverstandene Seele – und mit wachweichen Seelen sollten wir Russen uns eigentlich gut auskennen.

Winston Churchill wird der Satz zugesprochen, dass man nie wisse, woran man mit den *bloody Germans* sei: entweder gingen sie einem an die Kehle, oder sie lägen einem zu Füßen [...]. Es ist der typische Ausspruch eines Mannes, der keine Gebrauchsanweisung für Deutschland zur Hand hatte. [...].

Text 24: Wasser – für alle!?



Themenblätter im Unterricht | Frühjahr 2006_Nr. 52

LEHRERBLATT

Robby Geyer/Maika Gorsboth

♂ steht für die männliche und weibliche Form des vorangehenden Begriffs

Wasser – für alle!?

Der blaue Planet – diesen Namen hat man der Erde gegeben, weil ca. 71 Prozent der Erdoberfläche von Wasser bedeckt sind. Das entspricht einer Menge von ca. 1,384 Mrd. km³. Von diesen weltweiten Wasserreserven sind aber nur ungefähr 0,007 Prozent, also ca. 97.000 Mio. km³, nutzbares Süßwasser. Dazu zählt das Wasser aus Flüssen und Seen sowie leicht zugängliches Grundwasser.

Wasser ist ein lebenswichtiges, aber auch knappes Gut. Experten♂ rechnen damit, dass es zukünftig nicht nur Kriege um Öl, sondern auch um Wasser geben könnte. Viele Staaten leiden bereits heute unter **Wassermangel**♂. Das heißt, sie haben laut Definition weniger als 1.000 m³ erneuerbares Wasser pro Einwohner♂ während eines Jahres zur Verfügung. In Deutschland ist die Situation vergleichsweise gut, können wir doch auf ca. 1.878 m³ Trinkwasser zurückgreifen. Ganz anders geht es den Staaten in Nordafrika sowie im Nahen und Mittleren Osten.

Wassermangel ist ein Grund dafür, dass weltweit viele Menschen **keinen Zugang zu Trinkwasser**♂ haben. In Deutschland müssen wir nur den Wasserhahn aufdrehen, und schon kommt sauberes Trinkwasser heraus. Tatsächlich leben aber derzeit insgesamt 1,2 Mrd. Menschen ohne einen Zugang zu sauberem Trinkwasser. Die *Weltgesundheitsorganisation (WHO)* rechnet damit, dass sich diese Zahl in den nächsten Jahrzehnten auf 3,9 Mrd. erhöhen wird. Der „Zugang zu sauberem Wasser“ ist dabei folgendermaßen definiert: Es muss möglich sein, sich im Umkreis von einem Kilometer mit mindestens 20 Liter sauberem Trinkwasser zu versorgen.

→ Zum Vergleich: In Deutschland verbrauchen die Bundesbürger♂ laut einer Schätzung aus dem Jahr 2001 durchschnittlich 127 Liter am Tag.

Die Grafik im Arbeitsblatt A zeigt im Gegensatz dazu, dass besonders in Afrika, Lateinamerika und im Mittleren Osten ein großer Anteil der Bevölkerung keinen derart definierten Zugang zu Trinkwasser hat. Vergleicht man auf dem Arbeitsblatt die in der Tabelle und die in der Grafik aufgeführten Länder, sieht man, dass die Staaten, in denen viele Menschen keinen Zugang zu sauberem Wasser haben, nicht unbedingt diejenigen sind, die unter Wassermangel leiden. Das liegt daran, dass es neben der natürlich bzw. geografisch bedingten Wasserknappheit noch zahlreiche andere Gründe für den fehlenden Zugang zu Wasser gibt (siehe Infokasten).

Info → **Gründe für Wasserknappheit und unzureichende Versorgung mit sauberem Trinkwasser**

- natürliche Wasserknappheit (z.B. in Wüsten- und Trockengebieten mit geringen Niederschlägen)
- Verschmutzung und Übernutzung des Trinkwassers durch Industrie und Landwirtschaft (z.B. Einsatz von Düngemitteln und Pestiziden)
- fehlende oder schlechte Infrastruktur für die Wasserversorgung (z.B. keine Brunnen oder kaputte Leitungen)
- fehlende oder schlechte Infrastruktur zur Wasseraufbereitung (z.B. keine Kläranlagen)
- zeitliche und räumliche Ungleichverteilung der Niederschläge (z.B. Monsun)
- fehlende finanzielle Mittel, um ausreichende Wasserversorgung aufzubauen

→ Der Kampf ums Wasser

Aus der relativen Knappheit des Wassers ergeben sich **Konflikte**♂ um die Nutzung von und den Zugang zu Trinkwasserressourcen. Solche Auseinandersetzungen treten einerseits zwischen Staaten und andererseits auch innerhalb eines Staates zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen auf. Ein prominentes Beispiel hierfür ist Indien. Dort gibt es massive Proteste, die sich dagegen richten, dass die Firma Coca-Cola im Rahmen ihrer Getränkeproduktion große Mengen des heimischen Trinkwassers verbraucht (s. *auch pocket global*, S. 51).

Konfliktpotenzial zwischen Staaten bei der Verteilung von Wasser gibt es immer dort, wo mehrere Länder dieselbe Quelle nutzen wollen. Dies sind in der Regel Flüsse oder Seen. In Afrika gibt es z.B. Konflikte um die Nutzung der Wassermassen des Nils oder des Tschadsees. In Südasien streiten sich Indien und Pakistan über die Verwendung des Indus-Wassers. Die Anrainer-Staaten des Mekong – China, Thailand, Laos und Vietnam – sind sich darüber uneins, wer wie viel Wasser des Mekong nutzen darf.

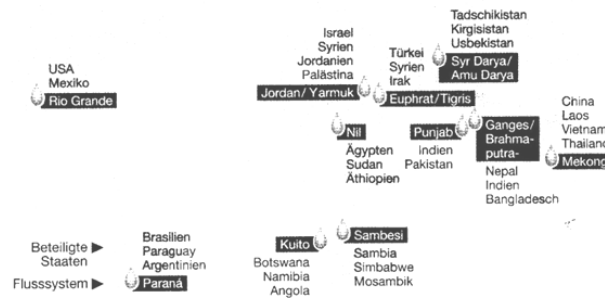
→ Auch in Europa gibt es mögliche Konfliktherde bei der Wassernutzung. Allerdings geht es hier weniger um Nutzungsrechte als vielmehr um die Verschmutzung von Flüssen. Das Konfliktpotenzial ist aber in Europa eher klein, da die industrielle Verunreinigung der Flüsse durch Umweltschutzmaßnahmen stark reduziert wurde.

Eine besondere Krisenregion ist der Nahe Osten. Hier verdichten sich religiöse, politische, aber auch wirtschaftliche und soziale Spannungen zu langwierigen, schwer zu lösenden Konflikten. Auch die Nutzung des Trinkwassers birgt in dieser Region viel Konfliktpotenzial.



Umkämpftes Wasser

Nutzungskonflikte an internationalen Wasserläufen



ZAHLENBILDER

© Erich Schmidt Verlag

665 015

→ Meines, deines, unseres? Das Wasser von Euphrat und Tigris

Die Flüsse Euphrat und Tigris (Zweistromland) entspringen im Osten der **Türkei**. 1977 entschied man sich in der Türkei, die Wasser- und Energieversorgung durch das *Güneydogu Anadolu Projesi (GAP)*, das **Südostanatolien-Projekt**, langfristig zu sichern. Dieses Projekt beinhaltet den Bau von 22 Staudämmen entlang von Euphrat und Tigris. Es hat ein finanzielles Gesamtvolumen von ca. 32 Mrd. US-\$. Herzstück des GAP ist der **Atatürk-Stausee**, der 1992 fertig gestellt wurde. Das gesamte Projekt soll bis 2010 abgeschlossen sein, wobei dieser Termin schon des Öfteren verschoben worden ist. Die Türkei erhofft sich durch das Staudammprojekt, die Anbaufläche für die Landwirtschaft von rund 100.000 Hektar auf 1,6 Mio. Hektar zu vergrößern. Anatolien wäre damit die Kornkammer und der Gemüsegarten des Nahen Ostens.

Info → Die Privatisierung des Wassers

In einigen Staaten wird die Wasserversorgung heute von privaten Akteuren übernommen. Zudem gibt es Unternehmen, die mit Wasserrechten, Flaschen- oder Quellwasser handeln.

→ Sowohl Wasserversorgungssysteme als auch die Ressource Wasser selbst befinden sich heute immer öfter in den Händen profitorientierter Unternehmen. Kritiker befürchten, dass dies insbesondere die Versorgung der Ärmsten mit Wasser gefährdet. So wird gerade auch in Ländern, in denen nicht einmal die Grundversorgung der Bevölkerung sichergestellt ist, Wasser teuer in Flaschen verkauft: „Ich habe mich immer gewundert, dass man lediglich Wasser aus dem Boden holen musste, um es dann zu einem Preis zu verkaufen, der über dem von Wein, Milch oder auch Öl liegt“, kommentiert der Vertreter eines Wasserunternehmens die Situation.

Weitere Infos abrufbar unter:

- www.menschen-recht-wasser.de/downloads/Hintergrundpapier_Ressource_Wasser_Zimmerle.pdf

Zum Beispiel hat man geplant, die Baumwollerträge von jährlich 150.000 auf 400.000 Tonnen zu steigern. Statt bisher einmal im Jahr könnte dann mindestens zweimal geerntet werden. Zudem sollen 19 Energiegewinnungsanlagen gebaut werden, die für die gesamte Türkei Energie liefern. Wasser, das die Türkei selbst nicht benötigt, soll in die Trockengebiete des Nahen Ostens verkauft werden. Durch das GAP wird die Türkei zur regionalen Wassermacht im Nahen Osten aufsteigen.

Das Wasser von Euphrat und Tigris wird auch von **Syrien** und dem **Irak** genutzt. 1984 und 1987 garantierte die Türkei diesen Staaten eine Durchlaufmenge von 500 Kubikmetern pro Sekunde. Syrien und der Irak sind wegen geringer Niederschläge auf das Flusswasser angewiesen. Für diese Staaten hat das türkische Großprojekt verheerende Folgen. Indem die Türkei die beiden Flüsse anstaut, steht ihnen für die eigene Nutzung nicht mehr genug Wasser zur Verfügung. Zusätzlich belastet der vermehrte Einsatz von Pestiziden und Düngemitteln in der türkischen Landwirtschaft das Wasser. Als die Türkei 1990 den Atatürk-Stausee anstaute, verringerte sich die Wassermenge, die in Syrien ankam, zeitweise auf 120 Kubikmeter pro Sekunde. Damit war die gesamte Wasser- und Energieversorgung des Landes gefährdet.

Während des zweiten Irak-Krieges 1990/1991 wurde dem Irak im wahrsten Sinne des Wortes die Wasserzufuhr abgedreht, um zusätzlich Druck auf das Hussein-Regime auszuüben.

1997 hat die UN-Völkerrechtskommission eine Konvention zur nicht-schiff-fahrtlichen Nutzung internationaler Wasserläufe verabschiedet. Darin wird festgelegt, dass sich Anrainer-Staaten in Verhandlungen auf eine ausgewogene und vernünftige Nutzung umstrittener Wasserreserven einigen sollen. Zwischen der Türkei, Syrien und dem Irak sind die Fronten aber so verhärtet, dass die Aussicht auf einen Kompromiss zurzeit sehr gering ist. Während sich die Türkei dabei auf das Prinzip der absoluten Gebietshoheit beruft und als Ursprungsland die volle Nutzung des Wassers beansprucht, machen Syrien und der Irak einen Anspruch auf unversehrte natürliche Ressourcen geltend. Sie fordern, dass sich die drei Staaten die Wasserreserven gleichmäßig aufteilen sollen.



→ **Mehr als eine Vision: Das Menschenrecht auf Wasser**

Das heutige Konzept der Menschenrechte beruht auf der (auch im deutschen Grundgesetz niedergeschriebenen) Überzeugung, dass die Würde jedes Menschen unantastbar ist und gewährleistet werden muss.

„The next generation“: Soziale Menschenrechte

Über lange Zeit wurde das Konzept der Menschenrechte fast ausschließlich von den **bürgerlichen und politischen** Rechten geprägt. Die **„WSK-Rechte“**, also die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte, vervollständigten erst im 19. und 20. Jahrhundert den Menschenrechtskatalog. Während des Ost-West-Konflikts waren die Rechte des Sozialpakts aus politisch-ideologischen Gründen sehr umstritten. Zudem wurde (und wird immer noch) oft argumentiert, dass soziale „Rechte“ wie das Menschenrecht auf Bildung eher als langfristige politische Zielvorgaben zu verstehen seien und nicht in konkrete rechtliche Verpflichtungen für Regierungen übersetzt werden könnten. Seit dem **Ende des Kalten Krieges** haben die sozialen Rechte allerdings zunehmend Beachtung und Anerkennung gefunden. Daher werden sie oft als Menschenrechte der „2. Generation“ bezeichnet. Insbesondere das UN-Komitee für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, das die Einhaltung des Sozialpaktes überwacht, hat mit seinen „Allgemeinen Kommentaren“ zur Klärung der durch die WSK-Rechte begründeten staatlichen Verpflichtungen beigetragen.

→ Trotzdem ist auch heute noch umstritten, inwieweit und in welcher Form die WSK-Rechte in nationales Recht umgesetzt werden sollen.

Ein Recht auf Wasser

Obwohl das Recht auf Wasser nicht ausdrücklich im Sozialpakt genannt wird, veröffentlichte das WSK-Komitee im Jahr 2002 einen „Allgemeinen Kommentar“ (General Comment), in dem speziell das Recht auf Wasser und die daraus folgenden Staatenpflichten behandelt werden. Ausgehend davon, dass ohne angemessene Wasserversorgung physisches Überleben und ein Leben in Gesundheit nicht möglich sind, sieht das Komitee das Recht auf Wasser vor allem in Artikel 11 des Sozialpaktes („Recht auf einen angemessenen Lebensstandard“) begründet. Dem Komitee zufolge berechtigt das Menschenrecht auf Wasser daher jede Person zu **„ausreichendem, sicherem, annehmbarem, physisch zugänglichem und bezahlbarem Wasser für den persönlichen und häuslichen Gebrauch“**. Darunter fällt vor allem Wasser zum Trinken, Kochen und für die persönliche und häusliche Hygiene.

→ **Konkret heißt das: Wasser sollte...**

- ...in „ausreichender“ Menge verfügbar sein. Eine genaue Menge ist nicht vorgegeben. Allerdings kann man davon ausgehen, dass mindestens **20 Liter** pro Tag und Person notwendig sind, um dauerhaft vor Mangelerscheinungen und lebensgefährlichen Krankheiten geschützt zu sein.
- ...nicht zu weit entfernt und ohne Gefahr für Körper und Leben erreichbar sein („physisch zugänglich“). Auch hier kann man nicht eindeutig festlegen, wie lang der Weg zur Wasserquelle maximal sein sollte. Allerdings zeigen Untersuchungen, dass bei einem Weg, der länger als eine **halbe Stunde** dauert, kaum noch ausreichend Wasser nach Hause geschafft werden kann. In der Definition des „Zugangs zu Trinkwasser“ geht man von einem Kilometer als maximal zumutbare Distanz aus.
- ...eine Qualität aufweisen, die nicht die **Gesundheit** gefährdet („sicher“), und auch in Bezug auf Geruch, Aussehen usw. sollte es akzeptabel sein („annehmbar“).
- ... **„bezahlbar“** sein, also nicht so teuer sein, dass die notwendige Menge gar nicht oder nur auf Kosten anderer lebensnotwendiger Dinge, wie Nahrung, Wohnung, Kleidung, etc., erworben werden kann.

→ **Die drei Dokumente, die die zentrale Verankerung der Menschenrechte im internationalen Recht bilden**

1. die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR)
2. der Internationale Pakt über die bürgerlichen und politischen Rechte („Zivilpakt“)
3. der Internationale Pakt über die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte („Sozialpakt“, „WSK-Pakt“)

Info → **Aus den allgemeinen Menschenrechten (AEMR)**

- Art. 1 Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.
- Art. 2 Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied (...).
- Art. 3 Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.
- Art. 25 Jeder hat das Recht auf einen Lebensstandard, der seine und seiner Familie Gesundheit und Wohl gewährleistet (...).

Info → **Beispiele für bürgerliche und politische Menschenrechte (Zivilpakt)**

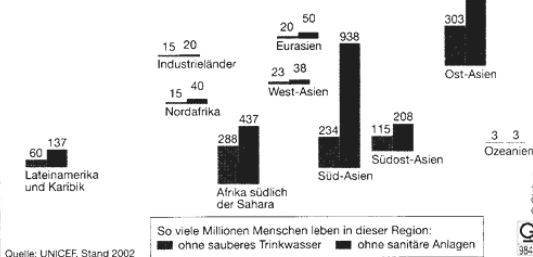
- Recht auf Leben und Würde
- Freiheit von Folter
- Freiheit von Zwangsarbeit
- Recht auf Freiheit
- Recht auf politische Partizipation
- Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit

Info → **Beispiele für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte (WSK-Pakt)**

- Recht auf Bildung
- Recht auf Gesundheit
- Recht auf Nahrung
- Recht auf Wasser
- Recht auf Arbeit
- Recht auf sichere und gesunde Arbeitsbedingungen
- Recht auf Teilnahme am kulturellen Leben

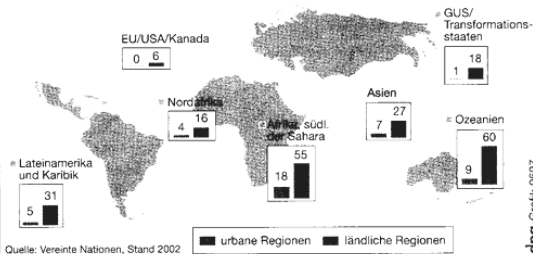
Wassermangel

1,1 Milliarden Menschen leben weltweit ohne sauberes Trinkwasser,
2,6 Milliarden ohne sanitäre Anlagen



Leben ohne sauberes Trinkwasser

Anteil der Menschen, die keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser haben (in %)



Argumentationsvorschläge...

...für die fiktiven Fallbeispiele auf dem Arbeitsblatt:

■ 1 ■ Menschenrechte sind universell gültig, sie dürfen niemandem aberkannt werden. Die menschenrechtlich begründete Verantwortung des Staates ist immer gegeben, gerade wenn es um den Zugang der Ärmsten zu sauberem Trinkwasser geht.

■ 2 ■ Dies ist eine Situation, in der sich insbesondere viele Mädchen und Frauen vor allem in Afrika und Asien befinden. Offensichtlich gibt es hier keinen „ausreichenden Zugang“ zu Wasser. Der Staat sollte sich nach Kräften bemühen, die Situation zu verbessern. Oft ist dies nicht nur eine Frage der Finanzen, sondern auch des politischen Willens.

■ 3 ■ Wenn in München die Wasserpreise drastisch steigen, ist das vielleicht ärgerlich oder auch „unfairer Wucher“; aber die Wahrscheinlichkeit, dass jemand in Deutschland dadurch seinen Zugang zu Wasser verliert, ist allein schon angesichts des Einkommensniveaus und der sozialen Sicherungssysteme sehr gering. Ganz anders sieht dies natürlich in den Entwicklungsländern aus, wo viele Menschen an oder sogar unter der Armutsgrenze leben. In Cochabamba (Bolivien) trieb die Erhöhung der Wasserpreise nach der Privatisierung des städtischen Versorgungssystems die Betroffenen zu massiven Protesten auf die Straße.

■ 4 ■ Das Befüllen eines Schwimmbades gehört nicht zum lebensnotwendigen Bedarf. Wird der höhere Preis für große Mengen Wasser noch dazu verwendet, um das Wasser für den Grundbedarf zu subventionieren und für die Ärmsten erschwinglicher zu machen, ist dies sogar eine geeignete Politik, um das Recht auf Wasser umzusetzen.

■ 5 ■ Auch private Akteure sollten die Menschenrechte achten. Andererseits liegt auch hier wieder die Verantwortung bei den zuständigen Behörden. Möglicherweise fehlt es auch an der notwendigen Infrastruktur oder an entsprechenden Gesetzen.

...zum Schluss noch ein echter Fall:

■ 6 ■ In Córdoba (Argentinien) verurteilte ein Gericht die Stadt und die Provinz, unter anderem wegen Verletzung des Menschenrechts auf Wasser mit Verweis auf den WSK-Pakt. Unter anderem wurden sie verpflichtet, den Klägern aus den betroffenen Stadtteilen so lange kostenlos Wasser zu liefern, bis das Problem behoben wurde. Als Ergebnis des Urteils haben die Zuständigen bei der Stadt und der Provinz damit begonnen, das Abwasser- und Wasserversorgungssystem zu verbessern und auszuweiten.

Menschenrecht – Staatenpflicht

Für Staaten ergibt sich aus Menschenrechten immer die allgemeine Verpflichtung, das entsprechende Recht, soweit es ihnen möglich ist, selbst zu **respektieren**, es vor der Verletzung durch nicht-staatliche Akteure (zum Beispiel Firmen, private Haushalte) zu **schützen** und **aktiv zu seiner weiteren Verwirklichung beizutragen**.

Das bedeutet zum einen, dass Regierungen und staatliche Behörden selbst nichts unternehmen dürfen, was den oben beschriebenen Zugang zu Wasser gefährdet oder unterbricht. Darüber hinaus müssen Staaten den Zugang zu Wasser auch vor der Beeinträchtigung durch private Akteure schützen. Außerdem sollte der Zugang zu Wasser im Rahmen des Möglichen ausgebaut und verbessert werden. Dies kann, je nach Situation vor Ort und den finanziellen und technischen Möglichkeiten, sehr unterschiedliche Formen annehmen, vom Ausbau des öffentlichen Wasserversorgungssystems in Städten, dem Bau von Kläranlagen, bis hin zur Errichtung von Gemeinschaftsbrunnen in ländlichen Gebieten.

Grundsätzlich sind die Staaten dabei nicht nur aufgefordert, „von Fall zu Fall“ einzuschreiten oder sich bei einzelnen Vorhaben am Recht auf Wasser zu orientieren. Sie sollten vor allem auch durch **allgemeine gesetzliche und politische Maßnahmen** den Schutz und die Erfüllung des Menschenrechts auf Wasser gewährleisten und institutionell absichern. Dazu können zum Beispiel Gesetze über Standards für die Qualität von Trinkwasser, die Errichtung von entsprechenden Kontrollbehörden oder bestimmte umweltpolitische Maßnahmen und Vorgaben gehören. Wasserpreise sollten so gestaltet sein, dass auch die ärmsten Bevölkerungsteile sich ausreichend mit Wasser versorgen können.

Text 25: Zentrale und dezentrale Versorgung*Zentrale und dezentrale Versorgung*

- Die meisten westlichen Länder haben den allmählichen Ausstieg aus der Atomkraft beschlossen.

Gleichzeitig sollen die regenerativen Energieträger und das Energiesparen gefördert werden, Die begrenzten Vorräte an fossilen Brennstoffen und die mit ihrer Nutzung verbundenen Gefahren für das Weltklima sowie die Risiken der Atomkraft und die ungelösten Probleme der Entsorgung erfordern nach Ansicht dieser Länder eine Wenden in der Energiepolitik

Der Wandel zu einer Energiewirtschaft wird oft im Zusammenhang mit seinen ökologischen, sozialen und ökonomischen Auswirkungen gesehen, Anlagen zur Nutzung erneuerbarer Energien sind in der Regel deutlich kleiner als heutige Kraftwerke oder Raffinerien; sie reichen von wenigen Kilowatt (Photovoltaik-Dachanlagen) bis in den zweistelligen Megawattbereich (Großer Wind park, Solarthermisches Kraftwerk), während Kernkraftwerke meist über ein Gigawatt produzieren,

Befürworter einer Dezentralisierung betonen, dass bei dezentraler und erneuerbarer Energieversorgung keine umfangreiche überregionale Infrastruktur notwendig ist, da die Energie in der Region verbraucht wird, in der sie gewonnen wird, Der Transport von Energieträgern in Form von Brennstoffen über große Entfernungen würde stark eingeschränkt. Beispiele sind die Nutzung von regionaler Biomasse (Holz, Biogas), Geothermie oder Warmwasserbereitung, Energie ist jedoch nicht in allen Regionen mit vergleichbarem wirtschaftlichem Aufwand bereitzustellen,

Bei dezentraler Energiewirtschaft kann auch die Ausnutzung des Brennstoffes erhöht werden, indem die Abwärme von Kleinkraftwerken zum Heizen umliegender Gebiete verwendet wird. Ein Beispiel sind die bereits heute eingesetzten Heizkraftwerke, einschließlich Biomasse- und Biogaskraftwerken,

Durch die Installation neuer Technologien werden neue Arbeitsplätze bei den entsprechenden Herstellern und Betreibern geschaffen, Eine dezentrale Energieversorgung gibt mehr Menschen pro installierter Leistung Arbeit als fossile Großkraftwerke, deren Kosten vor allem durch den Brennstoff bestimmt werden eine regionale Energieversorgung vermeidet die politische Abhängigkeit und den Abfluss von Devisen ins Ausland, erst recht wenn auch die Energietechnik im Inland gefertigt wird.

Dieser Text ist aus dem Modul LST im vierten Studienjahr entnommen.

Text 26: Der Betrieb

1. KAPITEL DER BETRIEB

■ Text 1: Der Betrieb

Der Begriff "Betrieb" läßt sich wie folgt definieren:

Ein Betrieb ist eine planvoll organisierte Wirtschaftseinheit, in der eine Kombination der Produktionsfaktoren Arbeit, Werkstoffe, Betriebsmittel und dispositiver Faktor mit dem Ziel erfolgt, Sachgüter und Dienstleistungen zu erstellen und zu veräußern.

Betriebsformen und Betriebstypen

Die Betriebe lassen sich zum Beispiel nach folgenden Kriterien einteilen:

- nach Wirtschaftszweigen (Branchen)
- nach Art der Leistungserstellung
- nach dem vorherrschenden Produktionsfaktor
- nach der Betriebsgröße.

Typische Unterscheidungen sind dabei:

- Produktions- und Konsumgüterbetriebe
- Sach- und Dienstleistungsbetriebe
- Industrie-, Handwerks-, Handels-, Verkehrs-, Bank- und Versicherungsbetriebe
- Groß-, Mittel- und Kleinbetriebe.

Generell wird bei Handelsbetrieben unterschieden:

- Einzelhandelsbetriebe, die Waren einkaufen und ohne Veränderung der physischen Konsistenz an Endverbraucher veräußern.
- Großhandelsbetriebe, die Waren einkaufen und ohne Veränderung der physischen Konsistenz in Wiederverkäufer oder gewerbliche Verwender weiterverkaufen.

Auf der Grundlage dieser Unterscheidung läßt sich eine Kette von Betrieben darstellen, die den Weg einer physisch unveränderten Ware vom Produzenten zum Verbraucher beschreibt:

Produktionsbetriebe → Großhandelsbetriebe → Einzelhandelsbetriebe → Verbraucher

Im Handel herrscht innerhalb dieser Formen eine große Dynamik im Entstehen neuer Betriebsformen durch ständige Variation der Vertriebsmethoden und der Sortimente (Beispiele: Diskonter, Fachmarkt, SB-Warenhaus).

Explications lexicales

Der Betrieb (-s, -e)

l'entreprise, l'affaire commerciale ; le fonds de commerce ; l'exploitation. Le terme allemand désigne l'objet "entreprise", organisation sociale. Le terme de droit correspondant pour "entreprise" est "de Unternehmung". "Die Unternehmung" est également le terme utilisé dans la langue de l'économie ou de la finance.

dispositiv

terme de droit. Désigne la qualité de ce qui peut être fixé librement par les parties, après accord entre parties, dans un contrat p. ex. ici : l'entreprise choisit librement ce qu'elle produit.

planvoll organisiert

organisé en système

Werkstoff (-s, -e)

le matériau

Betriebsmittele (-s, -e)

le moyen de production

Text 27: Ausverkauf, Räumungsverkauf und Schlussverkauf

LMD S1 Langue de spécialité
S. Bereksi

Ausverkauf, Räumungsverkauf und Schlussverkauf

- 1 Ausverkauf, Räumungsverkauf und Schlussverkauf sind zu unterscheiden. Ausverkauf ist der
- 2 Verkauf von bestimmten Waren zu herabgesetzten Preisen, wenn man den Handel mit diesen Waren
- 3 aufgeben will.
- 4 Räumungsverkauf ist ein stark verbilligter Verkauf von bestimmten Warenvorräten, den man mit
- 5 Umzug, Geschäftsaufgabe oder Brandschäden begründet. Der Räumungsverkauf ist anzumelden.
- 6 Man darf ihn nur unter Angabe des Grundes und der Waren öffentlich ankündigen.
- 7 Den Schlussverkauf kann man ohne behördliche Genehmigung zweimal im Jahr durchführen.
- 8 Der Beginn des Schlussverkaufs ist jeweils der letzte Monat im Januar (Winterschlussverkauf)
- 9 und im Juli (Sommerabschlussverkauf). Viele Kaufhäuser und Geschäfte unterlaufen den
- 10 Schlussverkauf mit Hilfe von Sonderangeboten, die man außerhalb der angegebenen Zeit
- 11 bringt.

Text 28: Nachteile der Handys

Nachteile der Handys (23)

Schätzungen zufolge hören in der EU etwa 50 bis 100 Millionen Menschen täglich Musik mit **MP3-Player oder Handy**. Diese **tragbaren Abspielgeräte** sind meist mit kleinen **Kopfhörern** versehen und werden vor allem von jungen Verbrauchern gerne laut aufgedreht. Laut einem neuen Gutachten, das von der EU Kommission beauftragt wurde, besteht vor allem durch den langfristigen Gebrauch von MP3-Playern die Gefahr, dass dauerhafte **Hörschäden** entstehen.

Außerdem senden Handys hochfrequente **elektromagnetische Strahlung** aus. Der menschliche Körper nimmt diese Strahlung auf und erwärmt sich dadurch. In Deutschland werden aber international anerkannte **Grenzwerte** eingehalten. Wissenschaftlich ist nicht belegt, dass **Handystrahlung** innerhalb dieser Grenzwerte **gesundheitsschädlich** wirkt. Mit einigen Tricks lässt sich die **Strahlenbelastung** erheblich verringern. Denn Vorsorge kann nicht schaden.

Mehr Hintergründe dazu findet sich ein aktuelles Gutachten der EU.

Wer sich darüber hinaus über das Thema informieren möchte findet viele praktische Informationen zum Schutz der Ohren auf der EU-Infoseite *Tragbare Musikinstrumente und Gehör*.

Eine Gefährdung der Gesundheit durch **Handystrahlung** kann aber auch nicht ausgeschlossen werden. Denn es kann Risiken geben, die uns heute noch nicht bekannt sind. Auch **Mobilfunkmasten** strahlen und sind daher umstritten. Besonders, wenn sie in der Nähe von Schulen und Kindergärten aufgestellt werden. Weil aber die meisten Menschen mit einem Handy telefonieren wollen, müssen viele Sendemasten aufgestellt werden. Da nicht alle Risiken auszuschließen sind, warnen einige Ärzte vor möglichen **gesundheitlichen Gefahren der Handynutzung**. Für sie gilt das Prinzip der **Vorsorge**, also das Handy so zu nutzen, dass man sich möglichst wenig Strahlung aussetzt. Für die Mobilindustrie ist die Handystrahlung jedoch unbedenklich, solange nicht das Gegenteil bewiesen wird.

Die Funktechnik, also auch Mobiltelefone, funktionieren mit **elektromagnetischen Wellen**, die von einem **Sender** zu einem **Empfänger** geschickt werden. Elektromagnetische Wellen sind unsichtbar und bewegen sich mit **Lichtgeschwindigkeit** fort. Durch die Anzahl der Schwingungen pro Sekunde erkennt man bei elektronischen Wellen die **Frequenz**.

Die ^{Reichweite} **Sendestärke** eines Senders wird in Watt gemessen. Ein Handy sendet mit einer Leistung von maximal **2 Watt**. Meistens liegt die Leistung aber weit darunter. Der Sender einer **Mobilfunk-Basisstation** sendet mit maximal 50 Watt. Je stärker ein Sender ist, desto höher ist seine Reichweite.

Als **strahlungsarm** gelten Handys deren **SAR** (Spezifische Absorptionsrate) also wie viel Energie aus der Handystrahlung vom menschlichen Körper aufgenommen wird, bei höchstens 0,6 Watt pro Kilogramm liegt.

Text 29: Heil und Unheil durch Heilmittel von Hoff, Moderne und gesunde Lebensführung

1 Heil und Unheil durch Heilmittel
2 von Hoff, Moderne Medizin und gesunde Lebensführung
3 Seit dem Anfang unseres Jahrhunderts hat man auf dem Gebiet der Arzneimittelbehandlung
4 große Fortschritte erzielt. Viele früher unheilbare Krankheiten kann man heute heilen, und die
5 Gefahr der Infektionskrankheiten und der großen Seuchen ist sehr stark zurückgegangen, weil
6 man diese modernen Heilmittel einsetzen konnte. Durch diese Fortschritte in der Medizin sind
7 dem Arzt neue, starke Waffen gegen die Krankheit in die Hand gegeben worden, aber er hat
8 auch eine neue Verantwortung übernehmen müssen: Wir besitzen jetzt zum Beispiel Stoffe,
9 die in die elementaren Vorgänge bei der Zellbildung eingreifen. Sie eignen sich besonders für
10 die Bekämpfung des Krebses, aber sie können auch die Gefahr einer tödlichen
11 Knochenmarkslähmung herbeiführen. Die modernen Antibiotika, durch die man schon
12 Hunderttausende, die schwere Infektionskrankheiten hatten, gerettet hat, machen bei
13 regelmäßiger Anwendung Bakterienstämme resistent. Diese Liste von ungünstigen
14 Nebenwirkungen könnte noch verlängert werden. Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass es
15 auch heute noch viele Krankheiten gibt, gegen die wir keine wirksamen Medikamente haben.
16 Man denke nur an AIDS.
17 Die hier gegebenen kurzen Hinweise auf die Erfolge und die Gefährdung durch Arzneien
18 sollen der in der Öffentlichkeit weit verbreiteten Ansicht entgegenreten, es gebe, abgesehen
19 von Krebs und AIDS, für alle Krankheiten ein Heilmittel, und das Einnehmen von
20 Medikamenten sei im Grunde doch ungefährlich.
21 Je mehr Medikamente man einnimmt, desto häufiger kommt es zur Ausbildung von Allergien,
22 die schon außerordentlich verbreitet sind und die Ursache vieler Krankheiten darstellen. Von
23 einer Allergie spricht man, wenn dem Organismus ein Fremdstoff einverleibt wird, gegen den
24 ein Gegenstoff bildet und so krankhaft auf diese Fremdstoffe reagiert.
25 „Man braucht nie ein Arzneimittel ohne hinreichenden Grund zu nehmen, denn wer wollte
26 sich ohne Not krank machen!“ schrieb Hufeland um 1800.

Text 30: Falafel, Burrito, Sushi – Deutschland isst ethno

Falafel, Burrito, Sushi – Deutschland isst ethno

Von Jacqueline Vogt
Fotos Raphael Kroetz

①

Was essen die Deutschen heute, fragt in einem Brief die Tante, die seit vierzig Jahren in Amerika lebt. „Deutsche essen am liebsten Schweinefleisch“, meldete ein Verbandsblatt Schweizer Bauern im Frühjahr. Am liebsten Schweinernes: Nach einer Haxe fragen die Touristen aus Japan, wenn sie in Bayern eine Wirtschaft betreten, nach einem Rippchen, wenn sie in Frankfurt sind. Guckt man den Gästen aus Fernost in solchen Lokalen auf den Teller, sieht man oft genug, dass sie es bei ein paar Probessissen belassen haben.

Der Tourist fährt nach Hause, der Einheimische bleibt. Eintöniges Land, gäbe es nur die Art von Gasthäusern, in denen jeden Tag die Vorurteile gegen die deutsche Küche – zu fett, zu

schwer, zu fleischig – bestätigt werden. Doch größer ist die Zahl der Lokale, die anbieten, was nicht „typisch deutsch“ ist. Mittags und abends, im Restaurant, in der Bar, im Weinlokal nehmen die Deutschen gerne das Ausland zwischen die Zähne. Bestellen Tapas, die iberischen Häppchen, deren Genuss im Spanischen mit dem Wort „tapear“ ein Stück Leben ausdrückt: Freunde treffen, Geschäftspartner, ein Glas zusammen trinken, eine Kleinigkeit essen. Die Deutschen, vor allem Großstädter im berufsreifen Alter, lieben auch Ramen, die reichhaltigen japanischen Nudelsuppen, die dampfend heiß aus großen Schüsseln geschlürft werden. „Mosch Mosch“ heißt eine deutsche Kette, die dieses gesunde Fastfood offeriert.

„Wrap it“ al gusto

In (fast) jeder Fußgängerzone steht heute eine Imbissbude, die Falafel anbietet, die arabischen frittierten Kichererbsen-Bällchen. Sie werden in tütenförmig zusammengelegten Teigfladen verkauft, mit einer scharfen Joghurtsauce, die gerne aufs Hemd tropft. Neudeutsch gesprochen gehören die Falafel, wenn sie im Fladen stecken, zu den „Wraps“. Solche dürfen auf keinem Trend-Büffet fehlen. Erwachsene lieben sie, noch nicht erwachsene Menschen auch. „Wraps“ (sprich Rräps) sind dünne Teigfladen, die mit knackigen Sachen gefüllt und anschließend zusammengerollt werden. Ursprünglich kommt die Idee aus dem Orient, Mode wurden sie in den USA. „Die dünnen Fladen bekommst du am ehesten im Asienladen oder beim Türken. Oder

du backst Pfannekuchen“, heißt es in einer Kochanleitung für Kinder. Gelobt sei, was einfach ist. Ob kleingeschnittenes Hühnerfleisch, Gemüse, Früchte oder alles zusammen mit einer cremigen Masse mischen, einwickeln, fertig – „wrap it“.

Döner, Fastfood Nummer eins

Was essen die Deutschen? Reisgerichte im China-Lokal oder Rotes Gemüsecurry „beim Thailänder“, so viel Döner, als sei ihrer aller Heimat die Türkei. Das Fleisch vom drehenden Spieß ist der Deutschen liebstes Fastfood – jedenfalls wird inzwischen deutlich mehr Döner verkauft als Bratwurst oder Hähnchen vom Grill. Die Deutschen essen Tacos und Burritos, und immer noch Pasta und Pizza. Irgendwann in den neunziger Jahren wurde für all das der Begriff „Ethno-Food“ geprägt. Wo genau er das erste Mal auftauchte, lässt sich kaum noch recherchieren. Sinngemäß soll er alle landestypischen Küchen beschreiben, das, was früher im Feinkostladen als „internationale Spezialität“ verkauft wurde. Hauptsächlich verwandt wird er heute in der Welt des Marketings und in der Lebensmittelindustrie.

Basmati-Reis und Pflaumenwein, die in jedem Supermarkt angeboten werden, sind „Ethno-Food“ genauso wie der Balsamico-Essig und die Fertigpizza. Mehrere hundert Millionen Euro beträgt der jährliche Gesamtumsatz mit so genannten Ethno-Produkten, ein guter Teil davon entfällt auf Fertig- und Halbfertiggerichte. Und warum essen die Deutschen Ethno-Food? „Einen erheblichen Beitrag zur Etablierung von ethnisch positionierten

Lebensmitteln haben zweifelsohne die vielen Koch- und Reise-sendungen im Fernsehen geleistet“, heißt es im Vorwort einer Marktforschungs-Studie zu diesem Thema.

- Die typischen „Ethno-Food“-Kundinnen und -Kunden, so nimmt man an, sind zwischen 25 und 45 Jahren alt, berufstätig, gebildet, verdienen gut. Die anderen beißen in die Bratwurst. Die aber ist längst auch schon wieder modern, genauso wie das Schnitzel, das in manchen Szene-Lokalen so selbstverständlich angeboten wird wie noch vor zwei Jahren die Enchillada. Ist ja auch Ethno-Food, eigentlich, deutsche halt, oder auch österreichische, wenn es ein Wiener Schnitzel ist. Im Großeinkauf können Gastronomen auch schon lange einkaufen, was ihnen von Anbietern als „Ethno-Food from Austria“ angeboten wird. Vorgekochte Marillenknödel zum Beispiel, „gebrösel, mit ganzer Aprikose“, im Acht-Kilogramm-Beutel.

Exotik des Marillenknödels

„Ethno-Food ist etwas Exotisches“ wendet in einem Gespräch am Küchentisch ein Freund ein, Marillenknödel hin oder her. Den Einwand, dass ein guter Marillenknödel, angeboten in Deutschland, durchaus etwas Exotisches ist, lässt er nicht gelten. Das könnte ja dann gleich heißen, dass gute Küche exotisch ist, denn Standard ist ja das Mittelmaß; andererseits muss „Ethno“ nicht „gut“ bedeuten. . . Und überhaupt, was ist mit Hamburgern? Ethno-Food aus Amerika? Wir finden einen neuen Begriff: „Global Food“.

Text 31: Pflaumenkuchen

Beschrieben

Sprachliche Übungen 99

Ein Rezept

Pflaumenkuchen

1. Zur Herstellung eines Pflaumenkuchens benötigt man:

| für den Mürbteigboden | für den Belag |
|---|-------------------------------|
| - 180 g Mehl | - 1 000 g Pflaumen |
| - 60 g Zucker | - 2 Eier |
| - 120 g Butter oder Margarine | - 100 g Zucker |
| - 1 Ei | - 50 g Cremepulver |
| - etwas ungeriebene Zitronenschale (ungespritzte Frucht verwenden) | - 250 g Sahne |
| - 1 Messerspitze Backpulver | - 250 g Milch |
| - 1 Tortenbodenform (26 cm Ø) | - 1 Prise Salz |
| | - einige Tropfen Zitronensaft |

Zuerst wird die Kuchenform mit einem Pflaumenrikel geölt, mit Papier ausgeklebt und gefettet. Dann wird der Mürbteig bereitet: Mehl und Backpulver auf ein Backbrett sieben, in der Mitte eine Vertiefung machen, Zucker, Zitronenschale, Salz und Ei hineingeben, mit der Hälfte des Mehls zu einem lockeren Teig verarbeiten. Das in Stücke geschnittene kalte Fett wird auf den Teig gelegt, mit Mehl zugedeckt, und dann wird alles möglichst schnell zu einem geschmeidigen Teig verarbeitet. Der Teig muß 30–40 Min. kühl ruhen. Währenddessen werden die Pflaumen entsteint. Danach wird der Teig 3 mm dick ausgerollt und die Form damit ausgelegt. Dann legt man die Pflaumen senkrecht nebeneinander im Kreis in die Form.

Wenn der Teig fertig belegt ist, wird der Rahmguß zubereitet. Dafür nimmt man die Eier, den Zucker und das Cremepulver und verührt alles in einer Schüssel. Man fügt 250 g Sahne und 250 g Milch sowie eine Prise Salz und ein paar Tropfen Zitronensaft hinzu. Wenn der Guß gut verührt ist, wird er langsam in die Form gegossen, damit die Pflaumen senkrecht stehen bleiben und nicht im Guß schwimmen. Dann wird der Kuchen in dem auf 220° vorgeheizten Backofen 70–90 Min. gebacken. Wichtig ist, daß die Pflaumen weich sind und der Guß eine goldgelbe bis braune Färbung hat. Wenn der Kuchen abgekühlt ist, wird er aus der Form gelöst, der Rand wird mit Aprikosenmarmelade bestrichen und mit ein paar gehobelten Mandeln bestreut.

(nach einer Schülervorbereitung)

Ü1

1. Beschreiben Sie, wie der Text des Rezeptes aufgebaut ist. Welche Gliederung liegt ihm zugrunde?
2. Stellen Sie alle Verben zusammen, die einen bestimmten Arbeitsvorgang beschreiben.
3. Suchen Sie aus Ihrem eigenen Berufsfeld zu einem ausgesuchten Arbeitsvorgang möglichst viele verschiedene Ausdrücke zum Wortfeld machen.
4. Stellen Sie eine Liste zusammen mit den wesentlichen Fachausdrücken aus Ihrem Berufsfeld.

Text 32: Selbstbedienung am Geldautomaten

69 ■

Beschreiben von Vorgängen



Selbstbedienung am Geldautomaten

- 1 Prüfen, ob der Geldautomat in Betrieb ist
- 2 Kreditkarte in den Karteneingabeschlitz einführen; auf die Abbildung auf dem Automaten achten, die zeigt, ob die Karte mit der Bildseite nach oben oder unten einzuführen ist
- 3 Sicherheitstür des Automaten öffnet sich, sobald Karte korrekt eingelesen wurde
- 4 Erscheint in der Leuchtschriftanzeige die Aufforderung »Bitte Geheimzahl eingeben«, vierstellige persönliche Geheimzahl auf der Zifferntastatur rechts eintippen. Bei der Eingabe der Geheimzahl besonders darauf achten, dass niemand die Zahl ausspähen kann.
- 5 Gewünschten Auszahlungsbetrag wählen
- 6 Eingabe bestätigen
- 7 Nach kurzer Aufforderung durch den Automaten, die Karte wieder entnehmen
- 8 Nach Kartenentnahme Auszahlung des gewünschten Bargeldbetrages
- 9 Belastung des Girokontos in Höhe des Auszahlungsbetrages

Text 33: Der Brotbackautomat

Das Brotbackautomat. Was ist das?

Der durchs Haus ziehende Duft selbst gebackenen Brotes ist ein großartiger Wohlgeruch. Brot, frisch aus dem Ofen, mit schmelzender Butter, ist ein unvergessliches Geschmackserlebnis. Das Brotbackautomat ist eine elektrische Maschine.

Bedienung des Brotbackautomaten:

1. **Backform** herausnehmen indem Sie den Griff anheben und entgegen dem **Uhrzeigersinn** drehen und herausheben. Es ist wichtig, die **Zutaten** außerhalb des Gerätes in die Backform zu füllen.
2. **Knethaken** befestigen indem Sie ihn auf die **Antriebswelle** stecken.
3. Zutaten abmessen und geben Sie alle in der angegebenen Reihenfolge in die Backform.
4. Backform wieder einsetzen bis sie einrastet. Den **Deckel** schließen.
5. **Programmwahl**: wählen Sie aus der Liste die gewünschte Einstellung aus, indem Sie die **Menütaste** drücken.
6. **Gewicht** wählen: drücken Sie die **Brotgrößtaste**, um zwischen krustig und klein/groß zu wählen. Bei **Einschalten** des Brotbackautomaten ist die Einstellung auf krustig vorprogrammiert.
7. **Bräunung**: wählen Sie den gewünschten **Bräunungsgrad**, indem Sie die **Bräunungstaste** drücken.
8. **Zeitvorwahl** einstellen: wenn Sie Ihr Brot erst zu einem späteren Zeitpunkt fertig gebacken haben möchten, können Sie dies jetzt mit der Zeitvorwahl entsprechend programmieren.
9. **Start**: Die **Start/Stopp-Taste** drücken, um das Gerät zu starten. Die **Zeitanzeige** läuft mit der verbliebenen Zeit im 1-Minuten-Takt rückwärts ab.
10. Die Brotmaschine arbeitet automatisch die einzelnen programmierten **Arbeitsgänge** durch. Wenn ein Programm mit einem zweiten **Knetvorgang** gewählt wurde, ertönt ein **Signalton**, um zu signalisieren, dass **Früchte** und/oder **Nüsse** hinzugefügt werden können.
11. **Fertig**: wenn das Programm beendet und das Brot fertig gebacken ist, zeigt die **Anzeige** 0:00 an und der **Signalton** ertönt.
12. Mit der **Warmhaltefunktion**, die bei den meisten Einstellungen aktiviert werden kann, kann die Zirkulation von **Heißluft** um weitere 60 Minuten aufrecht erhalten werden. 10 Signaltöne signalisieren, wann die Warmhaltefunktion abgelaufen ist.
13. Das Brot herausnehmen nach 15 Minuten. Dann drehen Sie die Backform um und klopfen Sie das Brot aus der Form auf ein Kuchengitter.

Rezepte:

1. Weißbrot 454 g: Wasser $\frac{3}{4}$ Messbecher, Magermilchpulver 2 EL, Sonnenblumenöl 2 EL, Zucker 1- $\frac{1}{4}$ EL, Salz 1 TL, Weisses Mehl 2 Messbecher, Trockenhefe 1 TL, Programmwahl 1 Grundeinstellung.
2. Brot von sonnengetrockneten Tomaten: Wasser 1 Messbecher, Magermilchpulver 2-1/2 EL, Sonnenblumenöl 2-1/4 EL, Zucker 2-1/4 EL, Salz 1-1/4 TL, Kräutermischung, getrocknet 1-1/4 TL, Weisses Mehl 3 Messbecher, Trockenhefe 1-1/4 TL, Sonnengetrocknete Tomaten 3/8 Messbecher, Programmwahl 1 Grundeinstellung.

Text 34: Meine Tante

Personenbeschreibung

„Die kleine Kristine sucht ihre Mutter. Das Mädchen ist ungefähr zwei Jahre alt, hat blonde, etwa knielange Haare und ist bekleidet mit einer blauen Jeans und einem roten PKU-Schmuck.“ Diese Beschreibung wird ausreichen, um das Mädchen zu finden, denn vermutlich wird die Mutter der Kleinen ihre Tochter bereits vermisst haben und suchen.

Inhalt

Eine Personenbeschreibung wie diese enthält nur die **äußeren Merkmale** eines Menschen. Sie dient dazu, die beschriebene Person aus einer Menschenmasse heraus zu erkennen aufgrund ihres Aussehens, ihrer Kleidung, auffälliger Merkmale und natürlich aufgrund ihres Namens. Deshalb ist die Voraussetzung einer Personenbeschreibung eine sehr sorgfältige Beobachtung der äußeren Merkmale eines Menschen. Es wird ein einzelner Mensch beschrieben, der einmalig ist.

Gliederung

Bei der Gliederung hat man mehrere Möglichkeiten: Man kann beim Gesicht des Menschen anfangen und dann die Augen abwärts wandern lassen. Es ist aber auch möglich, zuerst mehr den Gesamteindruck darzustellen und dann die Einzelheiten.

Sprache

Wie bei allen Beschreibungen muß man treffende, anschauliche Wörter wählen, um so ein möglichst genaues Bild der betreffenden Person zu entwerfen.

Absicht

Wichtig ist es, sich klarzumachen, zu welchem Zweck man eine Person beschreibt. Will ich jemandem meine Arbeitskollegin beschreiben, dann werde ich möglichst auf jede Einzelheit eingehen. Fertigt die Polizei dagegen einen Steckbrief an, mit dem jemand gesucht werden soll, dann beschränkt sie sich oft auf die unveränderlichen Kennzeichen eines Menschen.

Eine Personenbeschreibung**Meine Tante**

Meine Tante (38 Jahre) ist auffallend klein, sie mißt nur 148 Zentimeter. Ihr zarter Körperbau läßt sie fast knabenhaft erscheinen. In die naturblonden, ganz kurzgeschrittenen Haare sind am Vorderkopf einige hellere Strähnen eingefärbt. Manchmal benutzt sie Haargel, dann stehen die streichholzkurzen Haarstoppen frech in die Höhe. Ihr ovales Gesicht bekommt eine besondere Note durch die stark ausgeprägten Backenknochen, die ihr einen energischen Ausdruck verleihen. Ihr Teint ist zart und hell, die Haut kommt einem fast durchsichtig vor. Auf ihrer hohen Stirn zeigen sich die ersten kleinen Härten, ebenso um die Augenpartie, besonders, wenn sie lacht. Ihr Profil erinnert an antike griechische Statuen, weil es zwischen der sehr gradlinigen Nase und der Stirn keinen Winkel gibt. Die großen blaßblauen Augen stehen eng beieinander. Weil ihr die weißblonden, dünnen Wimpern zu nichtssagend sind, benutzt sie braune Wimperntusche, in dem gleichen Farbton zieht sie ihre dünnen Augenbrauen nach. Ihr Mund ist relativ breit, die Lippen sind schmal, das V in der Oberlippe ist stark ausgeprägt. Wenn sie lacht, sieht man ihre nicht ganz weißen Zähne, ein abgestorbener Schneidezahn oben links hat sich besonders dunkel verfärbt.


Sie trägt gern übergroße Ohrclips und unterstreicht ihre Jugendlichkeit durch bunte, modische Kleidung.

Text 35: Aus einer Wohnbeschreibung

Beschreiben Sprachliche Übungen 95

Verschiedene Textsorten

Text 1



... ein Stückchen Himmel
auf Erden ...

Verzaubert
ist jeder, der es näher kennt.


Begeistert
vom Charme, vom herrlichen Wohnbehagen.

Überzeugt
von der großen Leistung zum günstigen Preis!

LANDHAUS ROMANTICA
Dieses Haus können Sie ganz einfach kennenlernen!

Text 2

Erdgeschoss, 1:100



— 9.00 —

14.00

37,5 qm

18,1 qm

9,7 qm

2,9 qm

2,0 qm

Aus einer Wohnhausbeschreibung

Dieses Einfamilienhaus hat ca. 130 Quadratmeter Wohnfläche, verteilt auf zwei Stockwerke. Es ist voll unterkellert, es besteht also die Möglichkeit, eine Sauna oder einen Hobbyraum einzurichten. Das Erdgeschoß ist folgendermaßen aufgeteilt: Alle Räume sind von der Diele aus erreichbar – Vom Eingang her gesehen rechts befindet sich das Gäste-WC mit Waschbecken (Kaltwasseranschluß), daran schließt sich eine Abstellkammer an. Dem Eingang gegenüber liegt der ca. 38 Quadratmeter große Wohnraum, der sich über die gesamte Breite des Hauses erstreckt. Von dort führt ein Durchgang in die Küche (18 Quadratmeter) ...

Text 36: Sind Singles unordentlich?

Teil A – Themen und Aufgaben

Kapitel

7

A7 Wie Singles wohnen

Lesen Sie den Text.

Sind Singles unordentlich?

Denken Sie auch, dass es in Single-Wohnungen unordentlich aussieht?

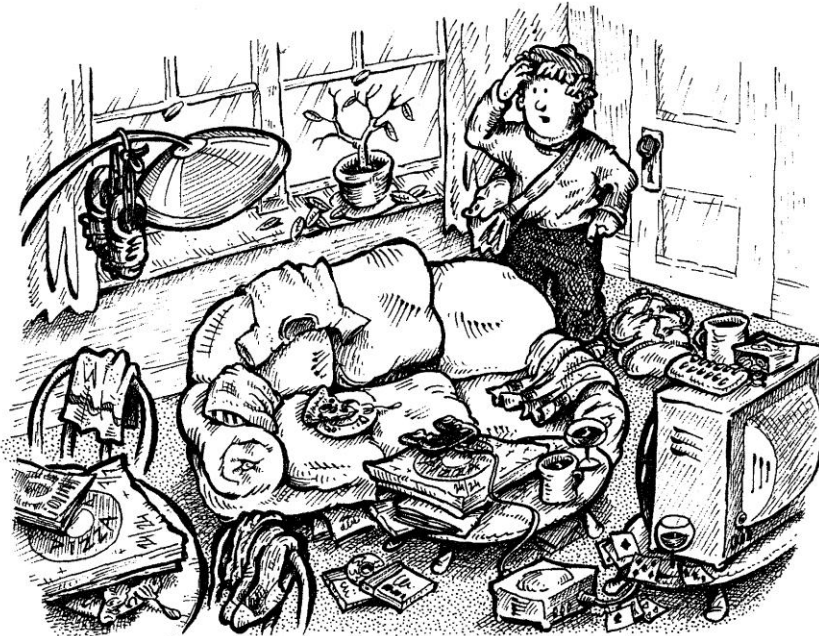
Eine Onlineumfrage sagt das Gegenteil: 79 Prozent der Singles gaben an, dass sie Ordnung zu Hause sehr wichtig finden, 38 Prozent meinten, bei ihnen ist es so sauber, dass man

vom Fußboden essen kann, und 18 Prozent haben eine professionelle Reinigungskraft zur Unterstützung. Fast alle Befragten räumen auf, wenn Besuch kommt. Man weiß ja nie, ob vielleicht der Traumpartner vor der Wohnungstür steht.

A8 Das ist das Wohnzimmer von Otto.

Er erwartet seine Traumfrau zu Besuch und möchte seine Wohnung umräumen. Helfen Sie ihm.

Wohnen



a) Beschreiben Sie das Zimmer.

das Sofa • der Sofatisch • der Esstisch • der Stuhl • die Lampe • der Blumentopf • das Fensterbrett • der Fernseher • die Spielkonsole • die Fernbedienung • die CDs • die Kaffeetasse • das Weinglas • der Teller • die Sportschuhe • das Handtuch • die Socken • das Gamepad • ...

b) Machen Sie Veränderungsvorschläge.

□ Ich würde das Sofa an die Wand stellen. ...

Text 37: Ohne Titel

Text 3

a) Mutter, 42 Jahre

Endlich haben wir es geschafft! Ich kann einfach nur so dastehen und spüren, wie eine tiefe Zufriedenheit mich überkommt. Die Nachmittagssonne scheint durch die Sprossenfenster – Karlheinz findet sie strahlender, sind sie ja auch, aber diese Putzerhilf Große Panoramafenster wären da einfacher gewesen, andererseits, wenn die Kinder mal beim Ballspielen das Fenster treffen, ist das nicht so schlimm.

Also, ich sitze dann einfach auf dem neuen Sofa, schilfgrün, etwas empfindlich, aber zu der Korkwand sieht es NirreBänd aus. Ein leichter Duft des Nachmittagskaffees liegt noch in der Luft, die ersten Tulpen aus unserem Garten verbreiten mit ihrem kräftigen Rot eine frühlinghafte Atmosphäre. Wenn dann die Sonnenstrahlen die hellen Gardinen zu duftigen Schleien verzaubern, spüre ich: das ist mein Heim. – Heim! Vielleicht ist es ja überm, aber für jede Einzelheit in diesem Zimmer, diesem Haus, diesem Garten empfinde ich so etwas wie Dankbarkeit.

b) Sohn, 15 Jahre

O, k., wir haben jetzt jeder ein eigenes Zimmer, Sabine und ich, das wurde ja auch Zeit! Mein Beck tastet die Wände meines eigenen Reiches ab, stolze 14 Quadratmeter, aber irgendwie will sich das große Glückgefühl nicht einstellen. Da steht meine Stereoanlage, echt super – ich kann sie aber nur voll aufdrehen, wenn die Alben weg sind. Ansonsten: Köpfliner, jetzt auch: Tina Turner ... You're-my-private-dancer ... echt stark. Wird ganz schön warm in der Bude, wenn die Sonne auf das Dachfenster knallt, ey, ich könnte mich ja in den Garten verdrücken, ne, ist vielleicht noch zu kalt, und außerdem, da meinst du, du bist auf der Bundesgartenschau, echt, ist ja auch Papis ganzer Stolz, der Garten.

Obwohl die Texte und Skizzen 1–3 ein gemeinsames Thema haben, das Wohnen, sind sie ganz unterschiedlich, es handelt sich um verschiedene Textsorten.

Nach welchen Gesichtspunkten können nun Texte sortiert werden? Ein sehr brauchbares Kriterium für das Sortieren ist die Intention (= Absicht) des Verfassers. Dabei werden drei Textintentionen unterschieden:

● Appell

Der Verfasser will beim Leser etwas bewirken, er will eine Handlung auslösen: Er appelliert an ihn, zum Beispiel eine bestimmte Ware zu kaufen oder eine bestimmte politische Partei zu wählen oder seine Gewohnheiten zu ändern.

● Darstellung

Der Verfasser verfolgt die Absicht, über einen Sachverhalt oder Gegenstand beschreibend und sachlich zu informieren, eventuell mit Hilfe von erläuternden Skizzen. Es geht ihm also vor allem um die Darstellung der Sache.

● Ausdruck

Der Verfasser hat die Absicht, seine Gefühle, Empfindungen und Eindrücke auszudrücken, er will sich persönlich mitteilen.

Diesen drei grundsätzlichen Intentionen lassen sich die meisten nichtliterarischen Texte (Gebrauchstexte) zuordnen.

Text 38: Totales Verkehrschaos auf dem Weg in den Süden

■ 92

Textsorten in Zeitungen



Totales Verkehrschaos auf dem Weg in den Süden
Inntalbrücke gesperrt: Staus im Allgäu

Kiefersfelden/Kaufstein/Füssen (Jb/az).
Wegen akuter Einsturzgefahr wurde in der Nacht zum Donnerstag die Inntal-Autobahnbrücke bei Kaufstein, die wichtigste Straßenverbindung zum Brenner, für Monate gesperrt. Die gestern zu Ferienbeginn aus Niedersachsen, Barmen und Berlin Richtung Süden gestarteten Urlauber fahren direkt in den Stau.
Aus ungeklärter Ursache hatte sich in der Nacht die Fahrbahn plötzlich über einem Brückengießer um einen halben Meter abgesenkt. Mehrere Autos wurden beschädigt, Menschen wurden nicht verletzt.
Nach der Brückensperrung bildeten sich auf allen Ausweichrouten kilometerlange Staus. Der ADAC sieht nach der Sperre auf der Hauptroute zum Brenner auf die Autofahrer ein Fiasko zukommen.

Text 39: Der schleichende Infarkt

99

Erarbeiten von Informationen (2) – Zeitungsartikel

Orientierendes Lesen

1.1 »Überfliegen« Sie den folgenden Zeitungsartikel innerhalb von 30 Sekunden.

1.2 Wovon handelt der Text?

Welchen Vorteil, welchen Nachteil hat eine solche Art des Lesens?



1 Riesenstaus zur Hauptreisezeit, vorübergehende Zusammenbrüche des Verkehrs sind zur Normalität geworden. Einzelne Psychologen glauben zwischenzeitlich
5 sogar eine »Lust am Stau« zu erkennen. Doch die Zusammenballungen in den Ferienmonaten sind nur ein temporäres Anzeichen für eine schleichende Katastrophe, die seit vielen Jahren befürchtet wird:
10 den Kollaps des deutschen Verkehrssystems.

Längst beschränken sich die Probleme nicht mehr auf den Urlaubsverkehr: Die deutschen Großstädte können sich der
15 Automassen kaum noch erwehren. Freitags und montags meldet der Verkehrsfunk »Straßen dicht«. In minutenlangen Durchsagen werden Staus von weniger als drei Kilometern gar nicht mehr erwähnt.

Alle Prognosen deuten darauf hin,
20 dass der Verkehr und damit auch die Probleme weiter zunehmen werden. Der wachsende Wohlstand großer Bevölkerungsteile und die längere Freizeit durch Arbeitszeitverkürzung führten zu einer
25 bisher nicht gekannten Mobilität. Statistisch gesehen steuert fast jeder zweite Bürger in Deutschland einen eigenen Pkw. Jahr für Jahr melden die Autoproduzenten und Verkehrsämter neue Produktions- und Zulassungsrekorde.
30

Um das steigende Verkehrsaufkommen zu bewältigen, sollen nach dem Willen
35 mancher Verkehrspolitikern noch mehr Straßen gebaut werden. Dem stehen ein gewachsenes Umweltbewusstsein und steigende Proteste der Bevölkerung gegen neue Autobahnen, Flughäfen und

Schnellbahnverbindungen gegenüber.

40 Deshalb hoffen die Autohersteller auf
den Einsatz modernster Technik, um das
bestehende Straßennetz noch besser zu
nutzen. Insgesamt siebzehn europäische
Produzenten – darunter auch deutsche
45 Unternehmen – haben sich zum High-
Tech-Forschungsprogramm »Prometheus«
zusammengeschlossen. Computergelenkte
Verkehrsleitsysteme sollen es den Auto-
fahrern ermöglichen, mit Hilfe von
50 Kameras und Sensoren, die im Auto ein-
gebaut sind, in Zentimeterabstand, Stoß-
stange an Stoßstange, wie von Geister-
hand gesteuert über die Autobahn zu
brausen. Der Fahrer ist dann überflüssig.

55 »Selbst wenn diese Systeme über-
haupt einmal funktionieren sollten«,
sagt Harry Assenmacher, Pressesprecher
des ökologisch orientierten Verkehrsclubs
VCD, »wird damit das eigentliche Prob-
60 lem nicht gelöst«. Das Prometheus-Pro-
gramm wie auch alle Stauprognosen und
Ausweichempfehlungen würden ein
System aufrechterhalten, das eigentlich
nicht mehr aufrechtzuerhalten sei. Er for-
65 dert, »eine unsinnige Mobilität zu besei-
tigen«. Es sei eine Selbstbeschränkung
der Menschen im Freizeitverhalten
vonnöten. Um zu regionalen Zielen zu
gelangen, sollten umweltfreundlichere
70 Verkehrsträger wie die Bundesbahn oder
öffentliche Verkehrsmittel benutzt wer-
den.

Auch Peter Cerwenka, Verkehrsfor-
scher aus Basel, hält nichts vom Kurieren
75 an Symptomen. Doch statt auf Selbstbe-
schränkung und Verzicht setzt der Öko-
nom auf die Marktwirtschaft. Für ihn
liegt die Hauptursache der zunehmenden
Verkehrsprobleme in einer falschen
80 Preisgestaltung: »Das Autofahrern ist
viel zu billig.« Dem Straßenverkehr wür-
den bisher die entstehenden Kosten für
den Umweltverbrauch nicht angerech-

net. Weil sowohl die Infrastruktur für
den Straßen-, Schienen- und Luftverkehr 85
als auch die Umweltressourcen knapp
seien, müsse deren Benutzung verteuert
werden.

Um die Autofahrer angemessen an
den Kosten zu beteiligen, fordert er 90
neben verteuerten Benzinpreisen durch
eine erhöhte Mineralölsteuer Straßenge-
bühren für viel frequentierte Strecken. In
den norwegischen Städten Bergen und
Oslo wurden mit derartigen Gebühren 95
bereits gewisse Erfolge erzielt; zahlreiche
Bürger stiegen auf öffentliche Verkehrsmittel um. Dennoch seien die Gebühren
immer noch zu gering, als dass sie zu
einer spürbaren Entlastung des Autover- 100
kehrs führen würden.

An der Schiene ging die Verkehrsent-
wicklung der vergangenen Jahrzehnte
praktisch vorbei. Um mehr Menschen zu
einem Umstieg auf den Zug zu bewegen, 105
soll nun aus der Bahn ein moderner
»Dienstleistungskonzern für Reise und
Touristik« werden. Angesichts der Stau-
probleme auf der Straße und in der Luft
sollen auf den Hauptverkehrsstrecken 110
vollklimatisierte, mehr als 200 Kilometer
schnelle Intercity-Züge im Stundentakt
besonders um Geschäftskunden werben.
Zusätzlich setzt die Bahn ihre Hoffnung
auf eine veränderte Einstellung der Deut- 115
schen gegenüber der Umwelt.

Um einen bei stetig zunehmenden
Verkehrsströmen drohenden Kollaps zu
vermeiden, muss die Politik stärker regu-
lierend eingreifen. Es stellt sich ihr dabei 120
auch die Aufgabe einer effektiven Koordi-
nation von Flugzeug, Straße und Schie-
ne. Vielleicht werden dann Planungsfeh-
ler wie im Erdinger Moos vermieden: Der
neue Münchner Flughafen hat nicht ein- 125
mal einen Intercity-Anschluss.

BERND LOPPOW

Text 40: 7 Stunden im ICE gefangen. Passagiere froren erbärmlich und aßen ihre Weihnachtsgeschenke auf

Informationsträger Zeitung 89

■ Unterschiedlicher Sprachgebrauch in Zeitungen

Boulevardzeitungen geben wie jede Zeitung Informationen an ihre Leser weiter; sie wollen diese dabei oft auch emotional (= gefühlsmäßig) ansprechen. Diese Absicht spiegelt sich in der Sprache wieder.

- 6.1 Schreiben Sie den folgenden Bericht einer Boulevardzeitung um in eine möglichst knappe Meldung ohne emotionale Formulierungen.

7 Stunden im ICE gefangen

Passagiere froren erbärmlich und aßen ihre Weihnachtsgeschenke auf

Von BERND STREHLAU
Eisfalle Intercity-Express!
 Sie waren mit dem ICE unterwegs in den Weihnachts-Urlaub, fühlten sich in dem warmen Luxuszug wohlgeborgen. Doch plötzlich stand der Zug still – auf freier Strecke in der Nähe von Baden-Baden. Für 500 Fahrgäste des ICE 71 Hamburg-Basel der Beginn von

sieben Horror-Stunden. Licht und Heizung fielen aus. Draußen 10 Grad minus – die Temperatur in den Abteilen sank unter den Gefrierpunkt. Im Bord-Restaurant: alles ausverkauft. Kinder weinten. Bundeswehrsoldat Dieter W. (21), der zu seinen Eltern in den Schwarzwald wollte: »Keine Informationen, auch

keine wärmenden Decken ode heiße Getränke.« Die Reisenden rissen in ihrer Not Weihnachts-Geschenke auf – und aßen Plätzchen, Christstollen ... Ursache der Peinlich-Panne: Ein Baum war unter seiner Eislast zusammengebrochen, hatte die Oberleitung zerstört, das Gleis blockiert. Mit 120

km/h war der ICE um 15.23 Uhr in das Hindernis gerast. Erst gegen 22.15 Uhr wurde der Zug in den Bahnhof Baden-Baden geschleppt, um 23 Uhr ging die Fahrt weiter. Lahme Entschuldigung eines Bahn-sprechers: Die Fahrgäste konnten nicht evakuiert werden, weil der Bahndamm vereist war.

- 6.2 Formulieren Sie die folgenden originalen Schlagzeilen aus Boulevardzeitungen in möglichst sachbezogene Schlagzeilen um.

- Befreit! Ich war 9 Tage seine Geisel!¹
- Sie suchten die Sonne – und fanden den Tod:
30 Deutsche erschossen, ertrunken, aufgehängt?²
- Thoma, der Herr der Lüfte!³
- Zunge rein, sonst friert sie ein – Europa wird zum Kühlhaus
- Oft weiß er nicht mal, dass ich seine Frau bin⁴
- Er kam hier lebend raus⁵

1) bezogen auf eine junge Frau, die von ihrem ehemaligen Freund entführt worden war

2) bezogen auf deutsche Urlauber

3) bezogen auf den deutschen Skispringer Dieter Thoma, der in Oberstdorf ein Skispringen gewann

4) bezogen auf ein Interview mit der Frau des schwerkranken ehemaligen Schwergewicht-Boxweltmeisters Muhammad Ali

5) bezogen auf die Rettung eines griechischen Matrosen, der nach einem Schiffsunglück 7 Stunden im kalten Meer getrieben war (mit Bild von gekentertem Schiff, kieloben)

Text 41: Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln

Sprachkurs Deutsch 5

42

Textarbeit

„Kurzsichtiger Utilitarismus“, das heißt Nützlichkeitsdenken, das nur den nächsten Tag sieht.

- Gibt es auch weitsichtigen Utilitarismus? Wie sieht er aus?
- Nutzen für wen? Für die Kinder? die Eltern? die Gesellschaft? Welcher Nutzen sollte den Ausschlag geben?
- Welchen Anteil darf der Gedanke an den Nutzen in der Erziehung haben?
- „Schwungkraft, einen Versuch zu wagen“. Der Begriff „Versuch“ kann hier sehr speziell und sehr umfassend gemeint sein. Charakterisieren Sie
 - einen Menschen, der bereit ist, Versuche zu wagen
 - einen Menschen, der keine Schwungkraft mehr hat, einen Versuch zu wagen.

43

Zwei Lesetexte

Moderne Schulmodelle, die über das staatliche System hinaus in die Zukunft weisen, sind fast immer Schritte in die Richtung, die Ortega y Gasset andeutet. Wichtigste Übereinstimmung in all diesen Modellen: Theorie und Praxis, das Tun mit dem Kopf und das Tun mit der Hand sind eng verflochten.

Wir möchten Ihnen hier zwei Schulmodelle besonders vorstellen. Das erfolgreichste deutsche Schulmodell ist die *Waldorfschule* (es gibt heute, siebzig Jahre nach der Gründung, 500 Schulen in 30 Ländern). Das andere Modell zeigen wir, weil es wohl das modernste und radikalste ist, die 1977 gegründete und seither erfolgreiche *Pestalozzische* in Ecuador.



- I Die Waldorfschule baut auf dem Grundsatz auf: „Es gibt nur drei Erziehungsmittel: Angst, Ehrgeiz und Liebe. Wir verzichten auf die beiden ersteren“ (Rudolf Steiner 1910). Im einzelnen dazu der Waldorf-Kenner Christoph Lindenberg:
- 5 Die Waldorfschule kennt keine Auslese, keine Zensuren und den mit den Zensuren verbundenen äußerlichen Leistungsdruck. Die Waldorfschule ist eine Gesamtschule. In den Schülergruppen sind die verschiedensten Sozialschichten und Leistungsmöglichkeiten vereint.
- 10 Der Unterrichtsstoff wird nicht gelehrt, damit das Kind den Stoff lernt, sondern damit durch den Stoff die kindliche Entwicklung gefördert wird.

Sprachkurs Deutsch 5

Eine Erziehung zur Freiheit kann nicht bedeuten, daß junge Menschen einfach freigesetzt, sich selber überlassen und zum Grasens auf die endlosen Weiden der Beliebigkeit geschickt werden. Eine Erziehung zur Selbständigkeit steht vor der Aufgabe, den jungen Menschen dazu zu verhelfen, eigene Wege zu finden.

- 15 Deshalb sollten Phantasie, Initiative und eigenes Suchen in jedem Unterricht gefördert werden. Der künstlerische und praktische Unterricht führen zu einem Lernen durch Tun. Die Schüler lernen nicht begrifflich. Das künstlerische Lernen ist ein Abtasten, ein Probieren und Entdecken, es ist nicht das Aufnehmen eines intellektuellen oder verbalen Inhalts, sondern ein Produzieren.
- 20 Selbstbewusst handeln heißt also: in der Praxis sich selber finden.

Text 42: Erziehung zum Sein



Sprachkurs Deutsch 5



II Über die *Pestalozzische Schule* in Ecuador mag ein Ausschnitt aus dem Buch der Mitgründerin Rebecca Wild mehr Atmosphäre vermitteln als eine Liste der Fakten es könnte. Das Buch (1986) trägt den Titel *Erziehung zum Sein*:

„Wie kann es eine Schule ohne Stundenpläne geben?“ ist die entsetzte Frage mancher Lehrer, die zum ersten Mal ein offenes Klassenzimmer erleben. Tatsächlich ist die Strukturierung unserer Arbeitszeit minimal, aber doch ausreichend, um jedem Tag eine bestimmte Färbung und den Kindern Anhaltspunkte für den Ablauf der Woche zu geben.

Was dem Lehrer ermöglicht, seinen Unterricht zu planen, ist nicht das, was er
 10 „abfragen“ kann, sondern seine genaue Beobachtung der spontanen Handlungen der Kinder im Umgang mit konkreten Materialien und anderen Kindern. Nicht selten kommen die Kinder schon mit eigenen Plänen in die Schule und stecken mit ihren Ideen eine Gruppe von Freunden an. Ein anderes Mal sind es
 „Zufälle“, die eine ganze Lawine von Tätigkeiten heraufbeschwören. Ein Vogel,
 15 der sich ins Klassenzimmer verirrt, eine Spinne, die über Nacht ihr Netz von einem Pfahl zum anderen gesponnen hat, oder eine Nachbarskatze, die mit unseren Katzen in Streit gerät. Ab und zu gibt es Überschwemmungen ... dann werden Schiffe, Kanäle und kunstvolle Brücken gebaut, Springübungen und neuartige Wasserexperimente getätigt. Ein anderer „Zufall“, der eine Kettenreaktion
 20 spontaner Interessen hervorrief, war die Geburt eines Lamababys, die wir mit tiefer Bewunderung erlebten. Jedes Kind begann, über seine eigene Geburt zu reden, das Fragen, Zeigen, Kopfschütteln und Konsultieren von
 • Biologiebüchern wollte kein Ende nehmen... So wächst in dem Maß, wie wir mit den Kindern jeden Tag voll erleben, der Lehrplan immer wieder aus den
 25 authentischen Bedürfnissen und Interessen der Kinder. Der Schwerpunkt des Lernens bleibt im Kind und darf nicht auf Lehrer oder Lehrbücher übertragen werden...

Text 43: Lust auf Lernen

Themenblätter im Unterricht | Herbst 2002_Nr. 22

LEHRERBLATT

Astrid-Camilla Feifel-Thomas

Lust auf Lernen



Aus: Watterson, Bill, Calvin and Hobbes, Alles unter Kontrolle, Frankfurt 1991.

Calvin stößt bei seiner Mutter nicht auf Gesprächsbereitschaft hinsichtlich seiner Fragen „Warum muss ich in die Schule, warum muss ich lernen, warum kann ich nicht so bleiben, wie ich bin?“. Er muss in die Schule, die für ihn offensichtlich sinnlos ist und die aus ihm seiner Ansicht nach einen anderen Calvin machen möchte. Calvins Mutter lässt ihn nicht zu Hause. Wenn Calvins Schule eine Lernende Organisation nach dem Modell von Peter Senge wäre, könnten wir annehmen, dass Calvins Mutter die Schule als eine Institution sieht, die Strukturen, Inhalte und Methoden zur Verfügung stellt, die ihrem Sohn selbst gesteuertes Lernen, persönliches Wachstum, Wertschätzung und Gestaltungsmöglichkeiten bietet und dies alles in der Begegnung mit anderen. Wenn Calvins Schule eine Lernende Organisation wäre, könnten wir seine wütend-verzweifelten Fragen nicht nachvollziehen. Seine Fragen entsprechen aber dem Bild, das wir im Allgemeinen von Schule haben.

Schule als Lernende Organisation

Schule könnte der Ort sein, an dem ein Pädagoge professionelle Hilfe gibt, indem er Situationen, Inhalte und Methoden bereit stellt, die es dem Lernenden ermöglichen, direkten Zugang zu sich selbst und zu anderen zu finden und sich mit einem Thema zu beschäftigen. Die Verantwortung und die Energie hierzu muss jeder Mensch selbst aktivieren. Er tut dies auch, denn ein grundlegender menschlicher Trieb ist der Neugiertrieb, verbunden mit dem Erkenntnis- und Sicherheitstrieb. Er dient als ständige Lebensbewältigung, da der Mensch durch Erkenntnisse und Erfahrungen sein Repertoire an Sicherheiten in einem lebenslangen Prozess erweitert. Dieser Prozess befähigt

ihn, sein Leben in der Gemeinschaft aktiv zu gestalten, sein Selbstwertgefühl und seine Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu entwickeln. Der Pädagoge ist ein „facilitator“, der selbst an den Lernprozessen in der Begegnung mit den Lernenden teilnimmt. Ruth Cohn, die Begründerin der Themenzentrierten Interaktion, prägte den Satz: **Werde, der du bist**. Dieser Satz beinhaltet die Werthaltung der humanistischen Pädagogik. Dem Lernenden wird Selbstverantwortung zugetraut und zugemutet. Die Lernerpersönlichkeit wird als eine sich ständig prozesshaft entwickelnde Persönlichkeit aufgefasst. Sie lebt nicht allein auf dieser Welt, sondern ständig in Beziehungen. Dem muss sie Rechnung tragen, denn gemeinsam mit anderen schafft sie sich ihre Welt, und auch für dieses Gemeinsame trägt sie Verantwortung und muss hierfür Werthaltungen wie Ehrfurcht vor dem Leben und Solidarität mit anderen entwickeln und ihr Wissen erweitern. Diese Haltung ist die Grundlage für die Entwicklung der aktiven Bürgergesellschaft, in der der Einzelne sich einmischt, hierfür Kompetenzen erwirbt und sich wertgeschätzt fühlt.

Humanistische Werthaltungen

Einem im Sinne der humanistischen Psychologie selbstverantwortlichen, gestaltungswilligen, die Perspektive der anderen einnehmenden Menschen, sind hierarchische Top-Down-Strukturen mit Anordnungen und Kontrollen, wie sie in traditionellen Organisationen üblich sind, hinderlich. Ausgehend vom humanistischen Menschenbild hat Peter Senge in seinem Buch „Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation“ ein Modell entwickelt, nach dem sich jedes System – Senge gebraucht den Begriff Organisation – richten sollte, damit es

menschenwürdig, tragfähig, entwicklungsfähig und zukunftsorientiert ist. Systeme oder Organisationen sind zum Beispiel Familie, Verein, Unternehmen, Schule, Verwaltungen, Dienstleistungseinrichtungen, auch die Gesellschaft selbst.

In einer Lernenden Organisation werden fünf Bereiche oder Disziplinen beachtet und gefördert:

1. **Systemisches Denken.** Das bedeutet, dass die Mitglieder in ihrem Tätigsein das ganze System im Blick haben und es nicht nur fragmentarisch betrachten.
2. **Personal Mastery** als Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung.
3. **Mentale Modelle,** die als Muster, Bilder, Annahmen, Verallgemeinerungen das Denken und Verhalten des Menschen beeinflussen. Erkennt er diese, so kann er sich sein Verhalten erklären und, sofern ihm bestimmte mentale Modelle hinderlich sind, sich davon befreien, um offen für neue Sichtweisen zu sein.
4. **Gemeinsame Visionen.** Dies sind Vorstellungen, die von allen Mitgliedern eines Systems geteilt werden und die sie verwirklichen wollen.
5. **Teamlernen.** Die Synergieeffekte eines Teams führen zur Lösung von Aufgaben und zur Verwirklichung von Vorhaben. Diese fünf Disziplinen können in hierarchischen Strukturen nicht zum Tragen kommen, da sie deutlich den Mitgliedern Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortung für das Ganze zugestehen. Die Lernende Organisation jedoch respektiert und anerkennt ihre Mitglieder als mitdenkende, aktive und gestaltungswillige Persönlichkeiten und entspricht damit dem humanistischen Menschenbild.

Ein gestaltungswilliges Mitglied einer Lernenden Organisation lebt nach einem humanistischen Wertegefüge und entwickelt Kernkompetenzen. Bezüglich der Lernenden Organisation ist die Dialogfähigkeit eine unverzichtbare Kompetenz. Das systemische Denken, die Entwicklung gemeinsamer Visionen und das Teamlernen basieren auf dem Dialog. Debatten und Diskussionen hingegen führen nur zu oft zu Schuldzuweisungen und dem Beharren auf eigenen Annahmen und Zielen. Organisationsmitglieder reagieren darauf oft mit Ablehnung, Rückzug und Resignation. Schule als Lernende Organisation bietet sich als der Ort an, an dem die Fähigkeit zum Dialog erfahren und eingeübt, gelernt werden kann.

Miteinander Denken – das Geheimnis des Dialogs

Dies ist der Titel des Buches von Hartkemeyer und Dhority. Der Dialog als Methode und Haltung ermöglicht Lernen und das Gestalten von Veränderungsprozessen.

Der Dialog kann im Prozess zu einer Erkenntnispirale oder Lernspirale führen. Im Dialogprozess kann die Balance zwischen dem Einzelnen, der Gruppe und dem Thema immer wieder hergestellt werden. Er fördert sowohl das Zugehörigkeitsgefühl als auch das Gefühl, wertgeschätzt zu werden.

Der Dialog basiert auf den Prinzipien des humanistischen Menschenbildes. Diese sind:

- **Ganzheitlichkeit,**
- **Selbstverwirklichung,**
- **Verantwortung** für das eigene Leben unter Beachtung der Perspektive der Beziehung zu anderen Menschen. Das Ich ohne ein Du ist nicht denkbar, sein Wachstum ist nur in Beziehungen zum Du möglich.
- **Bewusste Aufmerksamkeit und Verantwortung für das aktuelle Geschehen,**
- **Freiheit der Wahl**
- **Wahrnehmung von Gefühlen**
- **Wertschätzung der eigenen und der anderen Person.**

Das Anliegen von Hartkemeyer und Dhority ist es, den Dialog als Disziplin erlernbar zu machen, um ihn nicht einem zufälligen Gelingen zu überlassen. In ihrem Buch erläutern sie die für sie wichtigsten Kernfähigkeiten, die den Dialog als Disziplin kennzeichnen. Diese Kernfähigkeiten finden Sie in Form von beachtenswerten Regeln auf dem Schülerarbeitsblatt. Auf die Schule übertragen hat der Pädagoge die Rolle des ‚facilitator‘ und Dialog-Begleiters. Er stellt die Situation, das Thema und die Methode bereit und schafft damit den so genannten Container, das heißt die Vertrauen bildenden Rahmenbedingungen und begleitet den Dialogprozess.

Die Anwendung des bewusst gestalteten Dialogs ist anspruchsvoll, erfordert Übung und eine humanistische Werthaltung. Daher kann es nicht Ziel dieses Themenblatts sein, den Dialog beizubringen. Ziel kann es nur sein, ihn den Lernenden in Ansätzen erfahrbar zu machen. Das Thema des Schülerarbeitsblattes ist das Lernen selbst. Dabei machen sich die Schüler eigene Lernerfahrungen bewusst, teilen sie mit und visualisieren sie. Sie entscheiden dann selbst, ob und wenn ja, welche Lernmöglichkeiten sie in ihr eigenes Lernrepertoire aufnehmen wollen. Um den Schülern und dem Pädagogen die wünschenswerte Langsamkeit und Gelassenheit und das in Ruhe aufeinander Eingehen zu ermöglichen, ist für dieses Themenblatt eine Doppelstunde sinnvoll.

Vision von Schule

Zusammenfassung

Wenn humanistische Werthaltungen Grundlage unserer Bildungseinrichtungen sein sollen, so muss Schule als eine Lernende Organisation gesehen werden, in der die am Schulleben Beteiligten (Pädagogen, Schüler, Eltern) den ständigen Veränderungsprozess mitgestalten können. Dies geschieht im Zusammenwirken der fünf Disziplinen der Lernenden Organisation und durch das Anwenden des Dialogs als Methode und Haltung gemeinsamen Denkens.

In Konferenzen, bei Elternabenden, in unterrichtlichen Planungs- und Erarbeitungsstunden lassen sich eine Vielzahl von kreativen Arbeitsmethoden auf der Grundlage des Dialogs anwenden (siehe Gugel und Klippert. In Karteikartenform auch: Methoden-Kiste, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2001. Kostenlos und portofrei zu bestellen bei bpb- Servicestelle Franzis print&media; siehe Adresse auf dem Bestellcoupon der letzten Umschlagseite).

Schule ist der geeignete Ort, um den Dialog als wertschätzende Haltung und Methode kennen zu lernen und einzuüben, damit er von den Lernenden auch in anderen Systemen angewendet werden kann. Sei es in der Familie, Vereinen, Verbänden, Unternehmen, Institutionen, Dienstleistungseinrichtungen. Die aktive Bürgergesellschaft braucht Menschen, die diese Qualifikation entwickelt haben und bereit sind, sich einzumischen. Diese Menschen übernehmen auf der Basis humaner Werte Verantwortung für sich selbst, beachten dabei die Perspektive der Beziehung zu anderen und zur Umwelt. Vertrauen wir darauf, dass sich die Schule in diese Richtung entwickeln wird. Wir dürfen dies aber nicht nur geschehen lassen, sondern wir müssen uns selbst zu aktiv Beteiligten an diesem Prozess machen. Beginnen wir den Dialog mit den Skeptikern, indem wir ihnen die Vision von Schule als Lernender Organisation schildern.

Calvin, Lust auf Lernen?

Dhority, Freeman L./Hartkemeyer, M./Hartkemeyer, J.F.,
Miteinander denken: Das Geheimnis des Dialogs,
Stuttgart 1999.

Senge, Peter M., Die fünfte Disziplin, Stuttgart 1996.

Anhang 1: Beispiel aus der Methoden-Kiste, hrsg. von der bpb, Bonn 2000. Bestell-Nr. 5.340 (siehe Coupon auf der letzten Umschlagseite).

Spielregeln für ein Streitgespräch

1. Zunächst müsst ihr euch mit dem **Thema**, dem Problem oder der Fragestellung vertraut machen. Führt in einer Abstimmung ein erstes Meinungsbild herbei: Wie steht ihr zu dem Problem oder der Frage?
2. Bildet nun **Gruppen** für die jeweiligen Positionen. Am besten ist es, wenn die Gruppen durch Los oder ein Zufallsprinzip gebildet werden (z.B. indem verschiedenfarbige Spielkarten gezogen werden). Es geht nämlich jetzt nicht um die eigene Meinung zu dem Problem, sondern darum, Begründungen für einen Standpunkt vorzutragen, in den man sich hineinversetzt.
3. Die Gruppen setzen sich nun anhand von Materialien vertiefend mit „ihren“ Positionen auseinander und erarbeiten sich **begründete Standpunkte**. Dabei sollten sie auch Argumente der gegnerischen Partei erkennen und überlegen, wie man sie widerlegen kann. Anschließend bestimmen sie Gruppensprecher/-innen (2 oder 3).
4. Für die Durchführung des Spiels wird eine geeignete **Sitzordnung** hergestellt: vorne sollen die Gesprächsleiter sitzen (dies können Schüler/-innen oder Lehrer/-innen sein), an zwei sich gegenüberstehenden Längstischen sitzen die „Parteien“, hinten die übrigen Schüler/-innen als Beobachter.
5. Die **Gesprächsleiter** eröffnen das Streitgespräch bzw. die Pro- und Contra-Debatte, begrüßen die Zuschauer, nennen das Thema, stellen die Gesprächsteilnehmer vor und erklären den Ablauf des Spiels. Anschließend halten die Gruppensprecher/-innen jeweils einen ca. dreiminütigen **Eingangsvortrag** (Statement). Danach erfolgt in **Rede und Gegenrede** der Austausch der Argumente und Gegenargumente (ca. 15-20 Minuten).
6. In der Auswertung des Spiels fordern die Gesprächsleiter die Beobachter auf, mitzuteilen, welche Argumente sie überzeugend fanden und welche nicht. Außerdem sollen sie ihren **Gesamteindruck** wiedergeben und sagen, was gut war und was ihnen nicht gefallen hat.
7. Zum Abschluss des Spiels wird noch einmal eine **Abstimmung über die Ausgangsfrage** durchgeführt. Das Ergebnis wird mit dem ersten Abstimmungsergebnis verglichen. Wenn es Unterschiede gibt, sollten die Ursachen dafür diskutiert werden.

Text 44: Schwieriger Anfang

T H E M A : A R B E I T M I T T E X T E N

SCHWIERIGER ANFANG

Es war August 1982.

Heute fast drei Jahre später kann ich schon ohne Schmerz in Deutschland denken, obwohl ich noch große Sehnsucht danach habe. Schmerz habe ich aber, wenn ich zurückdenke, was ich durchmachen mußte, um sagen zu können: „Ich fühle mich wohl in Portugal“...

Die ersten Probleme, die mein Leben veränderten, waren Sprachprobleme. Ich stand ganz allein da, konnte niemanden, ohne Freunde ... alles war für mich so anders. Es war mir von Anfang an klar, daß ich Schwierigkeiten mit der Sprache und ähnlichem haben würde, aber das Gewöhnen an die portugiesische Schule war noch schwieriger, als ich mir vorgestellt hatte. Doch nie habe ich mir erlauben lassen, daß privat auch vieles tiefer gehen würde. Doch es war so.

Langsam merkte ich, daß ich meine Eltern sehr veränderten. Sie fingen an, anders zu denken, und sie benahmten sich auch anders als in Deutschland.

Sie veränderten sich und wußten auch, daß ich mich veränderte. Warum ?? Vater, Mutter – Warum ??

Ich war schon immer ein fröhlicher Mensch, liebe das Leben und nie wurde mir verboten, das Leben zu genießen. Doch das sollte sich ändern.

Tag für Tag achteten meine Eltern mehr darauf, was die Nachbarn, was die Leute sagen und denken ... Sie lebten sich nicht mehr frei, beeinflussen, ich wollte ihre Veränderung nicht ansehen, und das brachte mir natürlich Probleme. Jeden Tag hörte ich öfters

„Kind, mach das nicht - die Nachbarn sprechen darüber.“ „Fräulein, sag das nicht ...

was die Leute wohl darüber denken“, oder „Kind, sei vorsichtig, mit allem, was du machst, damit die Leute nicht über dich denken.“

Ich fragte mich, was haben die Leute mit unserem Leben zu tun?

Ich merkte aber, daß meine Eltern eigentlich recht hatten, denn jeder achtete darauf, was der andere machte, wie sich der andere benahm, was der andere dachte.

Nach langer unglücklicher Zeit, habe ich es geschafft. Meine Eltern akzeptieren mich so, wie ich bin. Ich sage sehr oft zu meiner Mutter: „Mir ist egal, was die anderen über mich denken oder sagen, Hauptsache ich bin mit mir selbst zufrieden. Schau Mutti, ich möchte mein Leben leben, und jeder soll sein eigenes leben. So war es in Deutschland, und ich möchte, daß es immer so ist. Ich bin bei vielen Leuten nicht gut angesehen, auch bei vielen Jugendlichen nicht, weil ich anders bin, als die anderen, die Angst haben, zu zeigen, was sie wirklich sind.“

Heute kann ich sagen, daß ich mich wohl fühle, denn ich habe es geschafft, mich durchzusetzen.

Ich habe gute Freunde, ich mag die Schule, und bei mir zu Hause ist alles gut, und ich bin mit mir selbst zufrieden.

Obwohl Deutschland mir fehlt, fühle ich mich sehr wohl und denke mit Freude an die Zeit in Deutschland zurück.

Jetzt kann ich sagen: „Portugal, ich bin glücklich.“

VIRGINIA MOREIRE, 10. SCHULJAHR

Text 45: Niemand ohne Pausen. Wie unser Gedächtnis funktioniert

Training TestDaF

Niemals ohne Pause

Wie unser Gedächtnis funktioniert

Ein Lernstoff gelangt über mehrere Stufen in das Gedächtnis. Die erste Speicherung vollzieht sich im Ultrakurzzeitgedächtnis. Dort erzeugen die ankommenden Informationen elektrische Schwingungen, die nach circa zehn Sekunden wieder aufhören. In das Kurzzeitgedächtnis gelangen Informationen nur dann, wenn zwischen ihnen kurze Pausen liegen. Werden sie dort mit bereits vorhandenen Informationen verbunden, dann werden sie im Kurzzeitgedächtnis rund 30 Sekunden gespeichert. Durch Wiederholungen gelangen die Informationen in das Langzeitgedächtnis. Als jederzeit abrufbares Wissen wirklich behalten wird der Lernstoff nur durch ständiges Wiederholen, weil sonst die Informationen durch neuen Wissensstoff überlagert werden. Experimente von Gedächtnisforschern haben gezeigt, dass ohne Wiederholungen in den ersten Wochen nach der Aufnahme des Lernstoffs am meisten vergessen wird. Lerninhalte sollten nach dem ersten Durcharbeiten möglichst rasch wiederholt werden, wobei es reicht, wenn der Text nochmals überflogen wird oder die gelernten Vokabeln kontrolliert werden. Am Tag darauf oder spätestens

am übernächsten Tag sollte die nächste Wiederholung erfolgen, da die Gedächtnisverluste in den ersten Tagen am größten sind.

Lernhemmungen: Bei der Aufnahme und Speicherung von Informationen können Gedächtnishemmungen auftreten. Die vorauswirkende bzw. rückwirkende Hemmung tritt dann auf, wenn zwischen dem Erlernen zweier Wissensstoffe keine Pause eingelegt wird. D. h. der eine Lerninhalt überlagert den anderen. Ähnlichkeitshemmungen treten auf, wenn sich zwei hintereinander gelernte Stoffgebiete nur wenig voneinander unterscheiden. Für die Lerner ergeben sich daraus zwei Lerntipps. Beim Lernen immer wieder Pausen einlegen! Nie ähnliche Lernstoffe (z. B. zwei Fremdsprachen) hintereinander lernen!

Assoziation: Man versteht und behält neuen Lernstoff besser, wenn man ihn in Beziehung zu bereits Erlerntem setzt. Dadurch wird der alte Stoff aufgefrischt, der neue besser verstanden und gespeichert.

Lothar Jung, DSH (geändert und gekürzt)

Welche Antwort ist richtig?

- 1 Das Ultrakurzzeitgedächtnis
 - braucht zehn Sekunden für die Speicherung.
 - ist der erste Speicherort für ankommende Informationen.
- 2 In das Kurzzeitgedächtnis gelangen Informationen
 - aus dem Ultrakurzzeitgedächtnis.
 - nach 30 Sekunden.
- 3 Behalten im Langzeitgedächtnis können wir nur,
 - wenn wir erst häufig und dann seltener wiederholen.
 - wenn wir gelernten Stoff immer oft wiederholen.
- 4 Lernhemmungen treten auf,
 - wenn wir zu häufig Pausen machen.
 - wenn wir zu wenige Pausen machen.

Text 46: Ohne Titel

Römisches Reich, (lateinisch Imperium Romanum), bezeichnet das von den Römern, der Stadt Rom bzw. dem römischen Staat beherrschte Gebiet zwischen dem 8. Jahrhundert v. Chr. und dem 7. Jahrhundert n. Chr., wobei eine eindeutige Abgrenzung weder zur vorrömischen Epoche noch zum Byzantinischen Reich möglich ist.

Die Herrschaftsform des Reiches wandelte sich im Laufe der Zeit von der Königsherrschaft zur Republik und schließlich zum Kaisertum. Zum Zeitpunkt seiner größten Ausdehnung unter Kaiser Trajan im Jahre 116 erstreckte sich das Römische Reich über Territorien auf drei Kontinenten rund um das Mittelmeer: Von Gallien und großen Teilen Britanniens bis zu den Gebieten rund um das Schwarze Meer (siehe auch Osrotenisches Reich). Damit beherrschte Rom den gesamten Mittelmeerraum.

Handel, Künste und Kultur erreichten während der Zeit des Römischen Reiches in Teilen seines Gebietes eine Hochblüte, die damalige Lebensqualität und der entsprechende Bevölkerungsstand sollten in Europa und Nordafrika erst Jahrhunderte später wieder erreicht werden.

Das Reich übte einen großen Einfluss auf die von ihm beherrschten Gebiete, aber auch auf die Gebiete jenseits seiner Grenzen aus. In seiner östlichen Hälfte mischte sich dieser Einfluss mit griechisch-keltischen und orientalischen Elementen. Der Westen Europas hingegen wurde latinisiert.

Latein wurde zur Amtssprache im gesamten Reich, wenngleich sich auch andere Sprachen halten konnten. Über Jahrhunderte war Latein in ganz Europa bis in die Zeit des Barock die Sprache der Gebildeten. In der römisch-katholischen Kirche war Latein bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil die Sprache der Heiligen Messe. Noch heute werden in vielen Wissenschaften wie der Biologie, der Medizin und der Rechtswissenschaft lateinische Fachausdrücke verwendet und sogar neu geschaffen. Aus dem Lateinischen entstanden die modernen „romanischen“ Sprachen Europas: Italienisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch und Rumänisch, Ladinisch und Rätoromanisch). Zudem finden sich viele lateinische Lehnwörter in den germanischen und den slawischen Sprachen.

Neben den romanischen Sprachen ist vor allem das Rechts- und Staatswesen Europas, insbesondere das Zivilrecht, maßgeblich vom Römisches Recht geprägt.

Das „Römische Reich“ mit seinen vielen unterschiedlichen Völkern, Sprachen und Religionen war Staat, Gesellschaft

http://www.michaelmaxwolf.de/bilder/antike/rom/karte_roemische_reich.jpg

Latein (lat. *lingua latina* „lateinische Sprache“) ist eine indogermanische Sprache, die ursprünglich von den Latinern, den Bewohnern von Latium mit Rom als Zentrum, gesprochen wurde. Es war Amtssprache des Römischen Reichs und wurde so zur dominierenden Verkehrssprache im westlichen Mittelmeerraum. Während sich aus der gesprochenen Umgangssprache, dem so genannten Vulgärlatein, die romanischen Sprachen entwickelten, blieb das Latein der römischen Schriftsteller auch als tote Sprache bis in die Neuzeit die führende Sprache der Literatur, Wissenschaft, Politik und Kirche. Gelehrte wie Thomas von Aquin, Petrarca, Erasmus, Luther, Nicolaus Copernicus, Descartes oder Newton haben Werke in Latein verfasst. Bis ins 19. Jahrhundert wurden die Vorlesungen an den Universitäten in ganz Europa auf Latein gehalten, in Polen und Ungarn war Latein bis dahin Amtssprache. In Tausenden von Lehn- und Fremdwörtern sowie Redewendungen ist Latein heute auch in nichtromanischen Sprachen wie Deutsch oder Englisch präsent. Bei der Bildung neuer Fachbegriffe wird immer wieder auf Latein zurückgegriffen.

Wegen seiner enormen Bedeutung für die sprachliche und kulturelle Entwicklung Europas wird Latein vor allem in Deutschland^[1] an vielen Schulen und Universitäten gelehrt. Für manche Studiengänge sind Lateinkenntnisse oder das Latinum nötig.

Text 47: Sprachen

1.5 Sprache(n) und ihre Rolle in der Welt



- Schreiben Sie aus dem folgenden Text für Sie wichtige Schlüsselbegriffe heraus, die mit dem Thema Sprache(n) zusammenhängen. Übertragen Sie die Begriffe in die Tabelle.
- Bilden Sie kleine Gruppen, in denen Sie je drei Texte bearbeiten. Ordnen Sie den Texten Ihre zuvor gesammelten Schlüsselwörter zu. Ergänzen Sie dabei Ihre Schlüsselwort-Liste, wenn neue Aspekte genannt werden.
- Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse mit Textbelegen. Welche Schlüsselbegriffe erscheinen besonders häufig?
- Ergänzen Sie die Liste mit eigenen Vorschlägen.

| Schlüsselbegriffe | Text Nr. |
|--|----------|
| Sprache als Mittel zum Informationsaustausch | |

Sprachen

Als der Mensch vor zehntausend Jahren sesshaft wurde, gab es zwischen 10.000 und 15.000 Sprachen. Seitdem ist die Weltbevölkerung auf über sechs Milliarden Menschen angewachsen, die Zahl der Sprachen aber ist auf nur 6.500 zurückgegangen. Dabei zeigte sich: Sprache ist nicht nur ein Mittel zum Informationsaustausch. In ihr spiegeln sich soziale und kulturelle Beziehungen – und manche Sprachen sterben zusammen mit einer Kultur aus. Erleben wir statt einer „babylonischen Sprachverwirrung“ heute eine globale Sprachverarmung? Es gibt Hoffnung: Gerade die modernen Medien machen es möglich, Sprachen aufzuzeichnen und zu reanimieren. Forscher kümmern sich um bedrohte Sprachen und um den Erhalt von Dialekten. Zwar spricht alles für Englisch als kommende Weltsprache. Aber in Indien wird anders Englisch gesprochen als in Frankreich.

Die Menschen bekommen Lust auf fremdsprachige Zeitungen, wenn sie sie einfach und per Mausclick aktuell und in Sekundenschnelle aufrufen können. Auf lange Sicht wird der Anteil der englischsprachigen Seiten im Internet auf 40% schrumpfen. Dialektologe Bauer: „Deutsch wird sehr wahrscheinlich nicht mehr expandieren. Dass Nationalsprachen aber geopfert werden, ist für mich undenkbar.“

2 Schon heute ist Chinesisch die Muttersprache der meisten Menschen der Welt. Eine ähnlich dynamische Entwicklung erlebt derzeit nur noch Spanisch: Bereits vor zehn Jahren kam die US-amerikanische Volkszählung auf 22 Millionen „Hispanics“, die Millionen illegal im Land lebenden spanischsprechenden Einwohner nicht mitgerechnet.

Englisch wird sich – so die Ansicht Fischers – irgendwann zur einzigen Weltssprache mausern – eine Folge der Globalisierung: „Englisch zu sprechen ist heute ein wirtschaftliches Muss, denn nur wer Englisch spricht, bekommt die bestbezahlten Jobs.“ Englisch ist also eine Voraussetzung für Karriere, aber auch für den Zugang zu Märkten, Wohlstand und Wissen.

Spricht alle Welt bald nur noch Englisch? „Eine Einheitssprache wird es niemals geben“, meint Prof. Sasse.

Alle zwei Wochen stirbt irgendwo auf der Welt eine Sprache aus. Wenn Wissenschaftler im Vierjahresrhythmus nachzählen, sind es wieder der 100 wenigen. Zwar gibt es immer noch zwischen 6.000 und 6.500 unterschiedliche Sprachen auf der Welt, doch die Vielfalt schwindet, und sie schwindet immer schneller.

Die Sprachen gehen ihre eigenen Wege, sie folgen politischer Macht und gehen mit ihr zugrunde. Das Lateinische, von Sprachexperten noch heute gelobt wegen seiner klaren Grammatik und Ausspracheregeln, hielt sich zwar noch ein paar Jahrhunderte als Ausdrucksmittel der Gebildeten, war aber mit dem Untergang der römischen Kultur schon zum Tode verurteilt.

Heute, da im Zeitalter von Internet, Überschalljets und digitaler Kommunikations- und Satellitentechnik Entfernungen nebensächlich sind, ist der alte Traum einer weltumfassenden Verständigung noch näher gerückt. Wer Englisch kann, findet fast überall auf der Welt jemanden, der ihn versteht. Was Sprachpuristen im vergangenen Jahrhundert mit Kunstsprachen vergeblich versuchten – Völkerverständigung über Sprachbarrieren hinweg –, gelang der Polit- und Wirtschaftsmacht USA ganz nebenbei.

Und auch der „Tod“ muss nicht unbedingt das Ende einer Sprache sein. Das Hebräische war 2.000 Jahre lang keine Verkehrs-, sondern eine von den religiösen Gelehrten genutzte Schriftsprache. Auf Grundlage der umfangreichen hebräischen Literatur von der Bibel bis in die Neuzeit machte sich der Sprachforscher Ben Jehuda (1858–1922) für die Wiederbelebung eines gesprochenen Neuhebräisch verdient. Er schuf die Basis für die moderne Schrift-, Amts- und Umgangssprache der Israelis, die sich entwickelt mit allem, was dazugehört: mit Schimpfwörtern und Flüchen, Ausdrücken für Computer-, Weltraum- und Autotechnik.

Müssen wir trauern, wenn wieder eine Sprache stirbt? Sprachforscher sind sich da nicht einig. „Nein“, meint Prof. Dr. Johan Corthals, Indogermanist an der Universität Hamburg, „Sprache besteht nur aus Schallwellen, die einen Zeichenwert haben und einen Zweck erfüllen, wie ein Verkehrsschild.“ Um Kulturen sei es schade, nicht aber um die Sprachen.

Auch Mundarten und Dialekte schwinden dahin, ob Schwäbisch, Sächsisch oder Kölsch. Prof. Jürgen Meier, Sprachwissenschaftler der Universität Hamburg: „Immer weniger Menschen sprechen Dialekte.“

Text 48: Sprachlernbiographie

1.2 Sprachlernbiografie(n)

• Lesen Sie den Text. Tragen Sie die Erlebnisse von Sabine in die Zeitleiste ein.



Sabine,
30 Jahre,
aus
Nord-
deutschland

Natürlich kann ich mich nicht mehr daran erinnern, wann ich die ersten Wörter gesagt habe, aber meine Eltern haben mir gesagt, dass mein erstes Wort „Mama“ war. Damals war ich noch ein Baby, nicht einmal ein Jahr alt. Mit drei Jahren konnte ich in Sätzen sprechen. Im Kindergarten (im Alter von drei bis sechs Jahren) wurde Sprache immer wichtiger - ich lernte Lieder und Gedichte auswendig. Aber so richtig begann Sprache für mich etwas zu bedeuten, als ich mit sieben Jahren am Ende der ersten Klasse der Grundschule gut lesen konnte. Dann wurde ich zu einem „Bücherwurm“ und entdeckte, als Stammkundin der Kinder- und Jugendbibliothek, eine neue Welt für mich.

Fremdsprachen waren zunächst wenig wichtig für mich. Natürlich hörte ich im Radio die englischen Songs und machte sie nach oder versuchte die vielsprachigen Aufschriften in der Eisenbahn zu lesen, aber das war schon alles. Es gab keine Menschen mit anderen Muttersprachen außer Deutsch in meiner Umgebung.

Mit neun Jahren fuhr ich das erste Mal ins fremdsprachige Ausland, nach Frankreich, und fand es ungeheuer spannend, mich in einem Land mit anderer Sprache und Kultur zu bewegen. Ganz bewusst waren mir die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen und Ländern aber noch nicht: Als wir im selben Jahr noch nach Österreich fuhren, machte ich, dass auch dort eine mir unverständliche Sprache gesprochen wird!

Als ich elf war, habe ich begonnen, in der Schule Englisch zu lernen, und habe dies bis zum Abitur fortgeführt. Im Alter von dreizehn Jahren kam Französisch als zweite Fremdsprache dazu, die ich ebenfalls bis zum Abitur gelernt habe. Während der Schulzeit bin ich oft nach Großbritannien oder Frankreich und Belgien gefahren, um meine Fremdsprachenkenntnisse im Land anzuwenden. Manchmal war das aber ein kleiner Schock, weil die Sprache von den Muttersprachlern nicht immer so gesprochen wurde, wie wir es in der Schule gelernt hatten!



erste
Wörter
erste
Sätze

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Jahre

5

Text 49: Heimat. Da wo ich mich wohlfühle

Wie geht unsere Generation mit Heimat um? Wir haben 170 Jugendliche zwischen 18 und 24 befragt.

„Da, wo ich mich wohlfühle, geborgen und verstanden, da, wo ich aufgewachsen bin.“ So allgemein umschreiben es die meisten Jugendlichen. „Heimat ist kein Territorium, eher ein Gefühl“, sagen vage die einen; unsicher: „Vielleicht das Haus oder die Stadt, in der ich lebe, weil hier meine Freunde sind“, die anderen. Kaum einer, der „Deutschland“ nennt. Was macht es uns so schwer, Heimat so zu bestimmen, wie es unsere Eltern und Großeltern noch konnten? Warum fällt uns bei Heimat weder der Michel ein noch die Zugspitze, weder das Brandenburger Tor noch der Rhein?

Wir sind in Neubauvierteln großgeworden, mit Cola und Corn-flakes, mit Michael Jackson und „Sesamstraße“. Wir wollten nicht mehr Polizist werden oder Prinzessin, sondern Filmstar oder Ölmilliardär. Wir sind mit sieben schon auf Mallorca gewesen und haben die Familie im Stockwerk über uns nicht gekannt. Wir konnten mit zwölf schon Englisch und verstanden Omas Dialekt nicht mehr. Wir haben lieber Gameboy gespielt als Räuber und Gendarm. Wir lernten von vielen Kulturen und kennen die eigene am wenigsten. Wir arbeiten mehr mit Computern und Maschinen als mit Menschen.

Heimat hat viel zu tun mit Geborgenheit, mit dem Gefühl, zusammenzugehören. Das finden nahezu alle Jugendlichen, mit denen wir gesprochen haben.

Aber: Die Anonymität der Städte, die Hektik, der wachsende Egoismus lassen für Gemeinschaft nicht viel Platz. Die Kirchen sind nur Heiligabend voll, Stadtteilvereine und Straßenfeste können die dörfliche Wärme kaum ersetzen. Ohne die Verbundenheit mit

Ort und Menschen kann aber auch kein Heimatgefühl entstehen.

Deshalb greifen wir auf den begrenzten Raum der Wohnung, des Zimmers zurück, auf den engsten Kreis von Freunden und Verwandten. Was für unsere Eltern noch unvorstellbar war, ist für uns Realität: Heimat ist verschiebbar. Weil wir Kindheitserlebnisse nicht mehr an Orte, sondern vielmehr an Menschen knüpfen, können wir Heimat quasi in den Umzugskarton packen und am neuen Wohnort herausholen, sei es nun Kiel oder Tokio.

Selbst Sprache ist, seitdem Dialekte nur noch selten zu hören sind, und Englisch allgegenwärtig ist, als Bindeglied zur Nebensache geworden. Ist das aber noch

Heimat? So unsicher, wie Deutschlands Jugend bestimmt, was Heimat ist, so sicher kann sie sagen, was nicht: das Vaterland nämlich. Vaterland (oder Geburtsland, was für uns besser klingt, weil „Vaterland“ den faschistischen Beigeschmack noch lange nicht verloren hat), das ist Deutschland. Nur, weil man hier geboren ist. „Heimat muß nicht unbedingt im Geburtsland liegen.“ – „Vaterland ist negativ besetzt, Heimat positiv.“ – „Vaterland ist ein konkreter Ort, Heimat eher ein Gefühl.“

Sicherlich, uns geht es viel besser als den Generationen vor uns. Wir können reisen, wohin wir wollen, wohnen, wo es uns paßt (gesetzt den Fall, daß es noch Wohnungen gibt). Wir brauchen nur auf einen Knopf zu drücken, schon können wir wählen zwischen Spielfilm, Talk-Show, Quiz und Nachrichten – uns die Welt ins Wohnzimmer holen. Wir können aussehen, wie wir möchten, tragen, was uns gefällt. Wir leben leichter, bequemer und länger als unsere Großeltern. Wir können vieles haben, was man kaufen kann. Nur Heimat nicht.)

Heimat
Da,
wo ich mich
wohlfühle

Lektion



Text 50: Warum bist du hier?

Situation 3

Warum bist du hier?

11

Übung 1 a. Warum sind Sie oder andere in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz? Sammeln Sie im Kurs.

b. Hier sind einige Statements zu diesem Thema. Lesen (Text 1–3) und hören Sie (Text 4–6), was sechs Personen aus verschiedenen Ländern zu dieser Frage sagen.

Lesen und hören Sie die Texte noch einmal. Ergänzen Sie die Tabelle.

| Name | woher | jetzt in | warum |
|---------|-------|----------|-------|
| ... | ... | ... | ... |
| Valérie | ... | ... | ... |
| Shirin | ... | ... | ... |
| Irina | ... | ... | ... |

Vergleichen und ergänzen Sie im Kurs.

Text 1 Ich heiße Marcello. Ich komme aus Italien und lebe seit Anfang 1995 in Zürich. Ich bleibe hier in der Schweiz, weil ich eine neue Arbeit habe, sie ist interessanter als meine letzte Arbeit.

Das Leben hier in der Schweiz ist sehr viel anders als mein Leben in Mailand. Zum Beispiel kann ich mein Auto offen lassen. Auch die Leute hier sind sehr nett, aber auch ein bisschen kalt.

Der Verkehr ist sehr ruhig und es ist kein Problem, durch die Stadt zu fahren. In Mailand ist eine Stunde nicht genug um durch die Stadt zu fahren. Ich habe hier leider nicht viele Freunde und die meisten sind keine Schweizer. Die meisten sind aus Südamerika und Australien.

Das Geld ist hier sehr wichtig. Ich denke, wenn jemand ins Ausland geht, muss er die Gewohnheiten von dem Land akzeptieren, aber nur, wenn es nicht gegen seine „Seele“ ist. Die Wichtigkeit des Geldes hier ist für mich sehr schwer zu akzeptieren. Ich denke, dass ein Mensch ein Mensch ist. Die Wohnung, wo er lebt, das Auto oder die Kleidung sind nicht wichtig. Für mich ist es einfach, aber hier ist oft die Kleidung wichtig.

Im Gegensatz dazu muss ich aber auch sagen, dass dieser Staat die Ausländer akzeptiert und integriert.

Zum Schluss: Ich mag die Schweiz und besonders Zürich und man weiß, dass nichts vollkommen ist.

Text 2 Mein Name ist Robyn und ich komme aus Australien. Jetzt lebe ich in der Schweiz, weil mein Mann für ein Jahr an der Hochschule arbeitet.

Es gibt manche Dinge, die in der Schweiz und Australien verschieden sind. Zum Beispiel finde ich, das Leben in der Schweiz ist wirklich teuer im Vergleich zu Australien. Besonders Wohnungen sind unglaublich teuer.

Hier ist es auch zu bürokratisch. Es gibt zu viele unnötige Regeln.

11

Die öffentlichen Verkehrsmittel sind gut. Man braucht kein Auto in der Schweiz. Alles ist ganz in der Nähe. In Australien muss man immer weit fahren, sogar in der eigenen Stadt. Man muss dort ein Auto haben.

Jetzt sind wir leider sehr weit weg von unserer Heimat. Australien ist erst vor 200 Jahren entdeckt worden. Leider haben wir nicht viel Kultur oder Geschichte. Hier gibt es viel schweizerische Kultur. Hier kann man viele Dinge erleben, die viel älter als 200 Jahre sind.

Die Berge kann man leicht erreichen und man kann fast das ganze Jahr Ski laufen. Zu Hause schneit es nie. Aber es ist ziemlich kalt hier. Wir mussten neue warme Kleidung kaufen. In Australien ist es nie so kalt wie hier.

Die Schweizerinnen und Schweizer verhalten sich sehr freundlich gegenüber Menschen, die aus Australien kommen. Aber sie fragen mich immer, was für eine Sprache man in Australien spricht. Ich denke, dass sie nicht viel über Australien wissen.

Text 3 Hi, mein Name ist Barry, ich komme aus dem Südwesten Irlands, und das erste Mal kam ich nach Deutschland, um als Maurer zu arbeiten. Ich dachte, Deutschland wäre ja immerhin Europa und die Kulturen würden wohl mehr oder weniger dieselben sein, aber ich fand dann doch sehr schnell heraus, dass sie ziemlich unterschiedlich sind.

Erst einmal war ich entsetzt, als ich herausfand, dass ich schon um 6 Uhr morgens anfangen musste zu arbeiten, eine Zeit, zu der die Iren noch fest schlafen – wir fangen mit der Arbeit nicht vor 9 Uhr an ...

c. Warum sind die sechs Personen hier? Welche Gründe haben sie genannt?

So können Sie das sagen:

... ist in ..., weil ... geheiratet hat.

... ist in ..., weil er / sie ...

Übung 2 Lesen Sie Text 1 und Text 3 noch einmal. Markieren Sie alle Verbformen im Präsens, Welche Zeitform? Perfekt und Präteritum. Ergänzen Sie dann die Tabelle in der 3. Person Singular.

| Form im Text | Infinitiv | Präsens | Präteritum | Perfekt | Satz |
|--------------|-----------|---------|------------|-----------------|-----------------------------|
| komme | kommen | kommt | kam | er ist gekommen | Marcello kommt aus Italien. |

Situation 4

Leben im Ausland: Die Sache mit dem Heimweh

Wir haben die Teilnehmer/innen eines Deutschkurses an der VHS Braunschweig gefragt:

- Was ist für Sie Heimat?
- Haben Sie manchmal Heimweh?
- Wie ist das?
- Was tun Sie dagegen?

Text 51: Leben im Ausland. Die Sache mit dem Heimweh

11

Die öffentlichen Verkehrsmittel sind gut. Man braucht kein Auto in der Schweiz. Alles ist ganz in der Nähe. In Australien muss man immer weit fahren, sogar in der eigenen Stadt. Man muss dort ein Auto haben.

Jetzt sind wir leider sehr weit weg von unserer Heimat.

Australien ist erst vor 200 Jahren entdeckt worden. Leider haben wir nicht viel Kultur oder Geschichte. Hier gibt es viel schweizerische Kultur. Hier kann man viele Dinge erleben, die viel älter als 200 Jahre sind.

Die Berge kann man leicht erreichen und man kann fast das ganze Jahr Ski laufen. Zu Hause schneit es nie. Aber es ist ziemlich kalt hier. Wir mussten neue warme Kleidung kaufen. In Australien ist es nie so kalt wie hier.

Die Schweizerinnen und Schweizer verhalten sich sehr freundlich gegenüber Menschen, die aus Australien kommen. Aber sie fragen mich immer, was für eine Sprache man in Australien spricht. Ich denke, dass sie nicht viel über Australien wissen.

Text 3 Hi, mein Name ist Barry, ich komme aus dem Südwesten Irlands, und das erste Mal kam ich nach Deutschland, um als Maurer zu arbeiten. Ich dachte, Deutschland wäre ja immerhin Europa und die Kulturen würden wohl mehr oder weniger dieselben sein, aber ich fand dann doch sehr schnell heraus, dass sie ziemlich unterschiedlich sind.

Erst einmal war ich entsetzt, als ich herausfand, dass ich schon um 6 Uhr morgens anfangen musste zu arbeiten, eine Zeit, zu der die Iren noch fest schlafen – wir fangen mit der Arbeit nicht vor 9 Uhr an ...

c. Warum sind die sechs Personen hier? Welche Gründe haben sie genannt?

So können Sie das sagen:

... ist in ..., weil ... **geheiratet hat.**

... ist in ..., weil er / sie ...

Übung 2 Lesen Sie Text 1 und Text 3 noch einmal. Markieren Sie alle Verbformen im Präsens, welche Zeitform? Perfekt und Präteritum. Ergänzen Sie dann die Tabelle in der 3. Person Singular.

| Form im Text | Infinitiv | Präsens | Präteritum | Perfekt | Satz |
|--------------|-----------|---------|------------|-----------------|-----------------------------|
| komme | kommen | kommt | kam | er ist gekommen | Marcello kommt aus Italien. |

Situation 4 Leben im Ausland: Die Sache mit dem Heimweh

Wir haben die Teilnehmer/innen eines Deutschkurses an der VHS Braunschweig gefragt:

- Was ist für Sie Heimat?
- Haben Sie manchmal Heimweh?
- Wie ist das?
- Was tun Sie dagegen?

Lesen Sie, was einige geschrieben haben:

- Text 1** Solomer aus Togo: Ja, ich habe Heimweh, weil ich meine Familie vermisse. Manchmal weine ich. Ich hoffe, dass ich irgendwann wieder mal nach Afrika fahren kann.
- Text 2** Juan aus Spanien: Ich kann mich nicht daran erinnern, dass ich Heimweh gehabt habe, denn ich finde es interessant, andere Länder, andere Städte kennen zu lernen. Manchmal sehne ich mich nach meiner Familie und nach meinem Land, aber nicht zu sehr, weil man sich immer freuen muss, egal wo man ist. Wenn ich Heimweh hätte, würde ich Fotos von meiner Familie ansehen oder ein bisschen spanische Musik hören. Irgendwann habe ich bestimmt Heimweh nach meiner Freundin.
- Text 3** Pensri aus Thailand: Ja, ich habe Heimweh gehabt, aber es ist kein Problem für mich, weil ich viele Sachen interessant finde und gute Freunde hier im Kurs habe. Wenn ich im Deutschkurs bin, fühle ich mich nicht mehr einsam. Wenn ich Heimweh habe, lese ich ein Buch, gucke fern, schreibe Briefe oder gehe einkaufen.
- Text 4** Kunike aus Japan: Wenn ich Heimweh gehabt habe, habe ich sofort meine Eltern, meine Schwester oder Freunde angerufen. Mit diesem Mittel erhole ich mich 80%. Wenn ich mich nicht erhole, treffe ich mich mit meinen Freunden, die hier leben. Wir sprechen miteinander und dann vergesse ich, dass ich Heimweh gehabt habe.
- Text 5** Rachel aus Kenia: Ich vermisse mein Land, meine Familie und Freunde. Ich arbeite ganz viel zu Hause und dann habe ich nicht so viel Heimweh. Ich habe hier in Braunschweig viele Freunde aus Kenia. Wir telefonieren oft. Das hilft uns.
- Text 6** Yi aus China: Ich habe sehr oft großes Heimweh. Wenn ich Heimweh habe, lese ich die Zeitung aus China, rufe meine Freunde an oder schreibe viele Briefe.
- Text 7** Magdalena aus Polen: Meine Heimat, das ist für mich alles. Mein Haus, meine Wohnung, mein Bett. Meine Freunde und Bekannten, meine Straße und die Bäume neben dem Haus. Wenn ich großes Heimweh habe, rufe ich zu Hause an und ich schaue Fotos aus Polen an.
- Text 8** Sonia aus Bolivien: Meine Heimat bedeutet sehr viel für mich. Das sind die Leute, die Landschaft, meine Familie, meine Freunde und die Musik. Manchmal habe ich Heimweh. Hier ist alles so anders, die Leute, das Essen, das Wetter, die Musik und vor allem die Sprache. Wenn ich Heimweh habe, lerne ich Deutsch oder höre Musik. Und manchmal esse ich viel Schokolade!
- Text 9** Maria aus Kasachstan: Heimweh ... Was bedeutet das? Natürlich habe ich Heimweh. Aber es tut nicht weh. Meine Heimat, das sind helle Erinnerungen an meine Kindheit und Jugend, an meine erste Liebe, an die Geburt meiner Kinder, an meine Freunde, an meine Bücher in russischer Sprache, an meine Kirche ... diese Erinnerungen sind in mir und mit mir, das alles ist meine Heimat.
Und Deutschland? Ich wohne hier erst ein paar Monate. Was ist Deutschland für mich? Frühlingsblumen und höfliche Beamte, eine kleine stille Straße, wo jetzt mein Haus ist, Feste und Feuerwerke, unsere netten Lehrer, der Regen und die Sonne ... Das alles kann nicht fremd sein. Das ist auch meine Heimat.

Text 52: Typisch deutsch?

11

- Übung Heimweh
- Markieren Sie die Textstellen, die etwas über Heimweh erzählen.
 - Was machen die Personen gegen Heimweh? Markieren Sie die Sätze im Text.
 - Suchen Sie sich jetzt eine Person aus den Texten 1–9 aus und „rufen“ Sie sie an. Geben Sie ihr einen Tipp: Was könnte sie gegen das Heimweh machen. Üben Sie mit Ihrer Lernpartnerin/Ihrem Lernpartner.

Situation 5

Typisch deutsch?

- Übung 1 Wer sagt was?
- Lesen Sie die Texte. Markieren Sie die Stelle(n) im Text, wo Lena und die anderen sagen, was „typisch deutsch“ ist. Tragen Sie das in Stichworten – oder in einem Satz – bei jedem Namen in die Tabelle ein.

| a. Typisch deutsch | Name | b. so erlebt (+) / so nicht erlebt (-) | woanders / bei uns auch so |
|--------------------|-----------|--|----------------------------|
| | Lena | | |
| | Suh | | |
| | Kornel | | |
| | Cornelia | | |
| | Suzanne | | |
| | Françoise | | |
| | Alfonso | | |
| | Maung-Yin | | |
| | Biplab | | |
| | Gaga | | |
| | Aboubacar | | |
| | Randy | | |

- Text 1 Eine Zeit lang habe ich bei wohlhabenden Leuten als Babysitter gearbeitet und dort kennen gelernt, was für mich eine richtige Horrorvision wurde: deutsche Kinderzimmer! Jedes der beiden Kinder hatte ein eigenes Zimmer, zusätzlich gab es noch ein Spielzimmer mit weitaus mehr Spielsachen, als das Kinderkrankenhaus von Buenos Aires für alle seine kleinen Patienten bereithält. Diese Wohnungsaufteilung machte mir klar, wie schlecht es um die Kommunikation innerhalb deutscher Familien bestellt ist. Die Kinder müssen sich oft mit sich selbst beschäftigen.
- Lena, 32, aus Argentinien

- Text 2 In Deutschland wird scharf getrennt: Dies ist meine Angelegenheit – das ist deine Angelegenheit. Wenn meine Töchter sagen: „Das ist mein Zimmer, es geht dich nichts an, wie es dort aussieht!“ oder „Das ist meine Nase und ich kann bestimmen, ob da Löcher oder Ringe reinkommen“, dann empfinde ich das als befremdlich. Im Extremfall führt das dazu, dass man einem bedrohten Menschen auf der Straße nicht hilft, weil es ja nicht „meine Angelegenheit“ ist.
- Suh, 43, aus Korea

- Text 3** In Deutschland fehlt mir vor allem der Humor. Bezeichnenderweise gibt es in Polen sehr viele Witze über Russen, aber die Deutschen sind irgendwie witzuntauglich. „Typisch deutsch“ sagt man in Polen zu Dingen, die keinen Spaß machen und worauf es sich nicht lohnt, einen Gedanken zu verschwenden.
Kornel, 39, aus Polen
- Text 4** Im Unterschied zu den Schweizern, die über Probleme am liebsten schweigen oder sie aussitzen, sind die Deutschen viel konfliktfreudiger, strategischer und selbstbewusster. Möglicherweise liegt das an der Sprache: Wenn man Hochdeutsch spricht, kann man wesentlich differenzierter die Dinge beim Namen nennen, wogegen Schweizerdeutsch eine Umgangssprache ist, in der Gesten und Blicke eine wichtige Rolle spielen.
Auf die Deutschen wirkt Schweizerdeutsch lieb und nett, weswegen ich manchmal aufgefordert werde: „Ach, dein Akzent klingt so niedlich, sprich doch noch was.“
Cornelia, 39, aus der Schweiz
- Text 5** Das Gefühl für Schönheit ist unter den Deutschen nicht sehr entwickelt, sie sind so praktisch veranlagt, sparen und denken nur an den Feierabend.
Alfonso, 32, aus Indonesien
- Text 6** Ich bin wegen eines Mannes nach Deutschland gekommen, zuerst war ich in Husum. Dort habe ich gelernt, wie wichtig es hier ist, sich beim Bäcker immer richtig in die Reihe zu stellen, sonst fliegen einem von der Seite sofort die Aggressionen zu.
Françoise, 33, aus Frankreich
- Text 7** Die Deutschen planen immer alles und viele wissen heute schon, was sie nächstes Jahr am 10. August machen. Das gehört vielleicht zu der Dominanz von Regeln und Gesetzen, zu denen ja auch die Pünktlichkeit zählt.
Gago, 39, aus Georgien
- Text 8** Ich habe sehr viele Nichtdeutsche als Freunde und eine Zeit lang haben wir uns über die Unhöflichkeit und den schlechten Service in Deutschland aufgeregt. Mittlerweile habe ich aber beschlossen, damit aufzuhören, schließlich lebe ich ja hier, und versuche jetzt einen pragmatischen Umgang mit den Dingen.
Zum Beispiel habe ich vor kurzem bei Karstadt eine Bananen-Mango-Körperlotion entdeckt, die mir gut gefiel. Und weil ich weiß, dass, wenn die Flasche leer ist und ich wieder nach eben dieser Bananen-Mango-Lotion frage, die Verkäuferin sagen wird: „Haben wir nicht!“, habe ich gleich acht Flaschen gekauft.
Suzanne, 32, aus Kanada
- Text 9** Wenn meine Familie aus Taiwan zu Besuch kommt, merke ich immer, wie sehr wir uns hier schon angepasst haben. Mein Vater zum Beispiel kann es überhaupt nicht verstehen, dass mein Mann seit über zehn Jahren den gleichen Arbeitsplatz hat. Und dass wir gerne in den Urlaub fahren, weil wir das Bedürfnis nach Ruhe und Erholung haben. „Das Geld liegt auf der Straße – und ihr haut einfach ab und dann auch noch ohne Handy.“ Urlaub ist für meinen Vater eine Wohlstandskrankheit.
Im Vergleich zu Asien wird in Deutschland sehr wenig gearbeitet.
Maung-Yin, 45, aus Taiwan

Text 10 Es wird unglaublich viel Energie und Geld darauf verwendet, Kultur aus aller Welt hierher zu holen, doch es beschränkt sich auf die Bereiche Musik und Essen. Dabei ist es erstaunlich, wie resistent man sich hierzulande fremder Alltagskultur gegenüber verhält. Obwohl ich ein sehr selbstbewusster Mensch bin, ist es mir in meinem Alltag bis heute nicht gelungen, selbstverständlich in einem deutschen Restaurant mit der Hand zu essen oder indische Kleidung zu tragen.

Bjlob, 45, aus Indien

Text 11 In Deutschland habe ich schon einige Male erlebt, wie unangekündigter Besuch regelrechte Panik auslöste, Sofas wurden gerückt, der ganze Haushalt war in Aufruhr.

Aboubacar, 36 Jahre, aus Guinea

Text 12 Die Deutschen organisieren gerne, das entspricht ihrer systematischen Mentalität. Und so sind Vereine als Form der Freizeitorganisation wohl eine typisch deutsche Erscheinung, egal, ob es Karnevalsvereine oder linke Politgruppen sind.

Randy, 46, aus den USA

b. Und jetzt Sie. Entscheiden Sie:

- Das habe ich auch so (+) / nicht so (-) erlebt.
- Das ist woanders / bei uns auch so.

Kreuzen Sie oben in der Tabelle an.

Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse und diskutieren Sie in Gruppen oder im Kurs.

Übung 2 Ergänzen Sie jetzt die Aufgabe in Situation 2, Übung 3, Seite 16.
„Mein Ausland“

Diese Themen haben Sie schon behandelt:

- Sind Sie in Österreich, der Schweiz oder in Deutschland Ausländer/in?
- Woher kommen Sie?
- Kennen Sie noch andere Ausländer oder Inländer?

Schreiben Sie jetzt auch noch:

- Warum sind Sie hier?
- Was gefällt Ihnen hier / was gefällt Ihnen nicht? Was ist typisch ... ?
- Haben Sie hier etwas Besonderes oder etwas Komisches erlebt?

Was wollen Sie noch schreiben?

Machen Sie zuerst Notizen. Schreiben Sie dann.

Korrigieren Sie den Text mit Ihrer Lernpartnerin / Ihrem Lernpartner.

Wer möchte seinen Text auf Overheadfolie schreiben und im Kurs vorlesen?

Text 53: Elf Nationen Tür an Tür

Situation 7
Zusammen
leben

11

Übung 1 Überlegen Sie ganz kurz. Aus welchen Ländern kommen Ihre Nachbarn?
Woher ...? An welchen Klängen stehen Namen, die Ihnen „fremd“ vorkommen?

Übung 2 Lesen Sie jetzt die Überschrift zu dem Text. Warum könnte es in dem Text gehen?
Überschrift Sammeln Sie.

Elf Nationen Tür an Tür

Übung 3 Lesen Sie den Text. Arbeiten Sie jetzt mit Ihrer Lernpartnerin/Ihrem Lernpartner
Zusammen wohnen zusammen, wenn Sie etwas nicht verstehen.

a. Waren Ihre Vermutungen richtig?

- 1 Sie hat Nachbarn aus aller Welt: Stephanie Krause lebt mit ihrem Mann in Deutschlands erstem „Multikulturellen Wohnpark“ im Norden von Köln. Dort besitzt die 30-Jährige eine von 108 neuen Eigentumswohnungen.
- 2 Seit November 1995 teilt sie Haus und Innenhof mit Menschen aus elf Nationen: 70 deutsche und 38 ausländische Familien – Türken, Polen, Vietnamesen, Brasilianer u. a. – leben dort Tür an Tür.
- 3 Das neue Wohnkonzept stammt vom Unternehmer Wolfgang Pach. Türkische Freunde brachten ihn auf die Idee 1992 die „Gesellschaft für multikulturelles Wohnen“ zu gründen – auch für ausländische Familien sollte es leichter sein, eine Eigentumswohnung zu kaufen. Denn „wer eine Wohnung in Deutschland besitzt, fühlt sich schneller zu Hause“.
- 4 Für jeden Käufer machte die GMW einen Finanzierungsplan, übernahm – wenn nötig – Behördengänge und half beim Beantragen von Fördermitteln. Der günstige Preis – der Quadratmeterpreis liegt etwa 10% unter dem üblichen Niveau – lockte viele Interessenten an.
- 5 Auch Stephanie Krauses Freundin Corinna Läßle zog mit ihrer Familie ein. „Ich habe Bekannte aus Thailand und Brasilien“, sagt die 28-Jährige.
- 6 „Die kambodschanische Lebensart kannte ich bisher noch nicht – das hole ich jetzt bei den neuen Nachbarn nach.“ Überraschend: „Die Kinder gehen erst mit den Eltern zu Bett. Vielleicht sind wir bei uns ja zu streng.“

b. Lesen Sie den Text noch einmal. Haben Sie jetzt alle Informationen?
 Schreiben Sie jetzt einen Vergleich: Schreiben Sie, wie Sie wohnen und wie Sie gerne wohnen würden.

Text 54: Yasemin und Ayşe – Gelebte Mehrsprachigkeit in Deutschland

1.4 Yasemin und Ayşe – Gelebte Mehrsprachigkeit in Deutschland

Yasemin und Ayşe sind in Deutschland geborene und aufgewachsene Schwestern türkischer Herkunft, die für die 13. Shell-Jugendstudie 2000 (siehe Kasten auf Seite 9) interviewt wurden.



Yasemin, 16, und Ayşe, 18, leben mit ihren Eltern und drei Brüdern in Stuttgart-Birkach. Ihr Vater war schon als Junge von den Großeltern aus der Türkei nach Deutschland geholt worden; ihre Mutter war wenige Jahre später gefolgt. Yasemin und Ayşe fühlen sich in Deutschland zu Hause. Die beiden Geschwister sind in einer vorwiegend deutschen Nachbarschaft aufgewachsen.



- Wählen Sie im folgenden Text eine Person aus und schreiben Sie die passenden Informationen über sie in die Tabelle.

| Wer? | Wie lange ist sie/er in Deutschland? | Welche Sprache(n) kann sie/er? | Wie gut kann sie/er die Sprache? | Warum kann sie/er die Sprache so? Was steht im Text oder was vermuten Sie? | Welche Bedeutung hat die Sprache für die Person? |
|---------------|--------------------------------------|--------------------------------|---|--|--|
| Freundin Tuba | | Deutsch, Türkisch | mischt Deutsch mit Türkisch; Türkisch nicht gut, Bauerntürkisch | Vermutung: nie richtig gelernt? | Türkisch als „Geheimsprache“ |
| Mutter | | | | | |
| Vater | | | | | |
| Yasemin | | | | | |
| Ayşe | | | | | |

Y.: Unsere Mutter spricht wenig Deutsch, aber sie versteht viel. Der Vater spricht beides. Ayşe kann beides, ich kann besser Deutsch. Ich habe eine sehr schlechte Aussprache in Türkisch. Ich packe das nicht, Türkisch zu reden.

A.: Mit Papa haben wir immer Deutsch geredet. Er kann gut Deutsch. Er kann seine Probleme sagen, er kann sich super definieren. Meine Mutter nicht, sie hat ja nicht gearbeitet, sie war immer zu Hause.

Y.: Wir sind zwar mit der türkischen Sprache aufgewachsen, aber eigentlich

15 sind wir mehr deutsch erzogen. Ich meine, unsere Muttersprache ist Türkisch. Aber wir sind mehr an Deutschland gewohnt, weil wir hier aufgewachsen sind.

20 A.: Bei Yasemin wäre es ein Problem, in der Türkei zu leben, wegen der Sprache. Bei mir wäre es kein Problem.

Y.: Für mich wäre es wirklich ein Problem. Ganz andere Umgebung, und die Sprache eben. Ich verstehe ja das Türkische, bloß das Sprechen kriege ich nicht so hin. Das Türkische checke ich immer noch nicht so richtig. Ich habe

etw. checken
(Jugend-
sprache)
= begreifen

auch nicht so viele türkische Freunde,
 20 nur eine, Tuba, und die hat genauso ein
 kaputttes Türkisch wie ich.

A.: Beim Türkischen ist es genauso wie
 mit Schwäbisch und dem Deutschen. Es
 gibt so ein richtiges Bauertürkisch,
 25 und es gibt ein feines Türkisch. Was ich
 rede, ist das feine Türkisch.

Y.: Haha, und ich rede das Bauern-
 türkisch.

A.: Sümm, bisschen bauernhaft. Mama
 30 hat auch das feine Türkisch. Mein Bruder
 hat das Bauertürkisch. Es ist so:
 Wenn man unter Freunden ist – ich z.B.
 habe mehr türkische Freundinnen –,
 dann ist das halt so, dass es angenehmer
 35 ist, wenn ich ein feineres Türkisch
 habe. Ist halt so. Meine Mutter kommt
 halt aus der feineren Umgebung, wo sie
 immer fein geschwätzt haben.

Y.: Unsere Freundeskreise sind immer
 Ausländer, wir haben keine Deutschen.
 40 Außer Claudia. Die ist in meiner Klasse
 und wohnt auch hier gegenüber.
 Claudia und ich sind ganz gute Freun-
 de. Das ist die einzige Deutsche. Die
 geht auch in meine Klasse.



Yasemin
 Freundin Tuba

45 TUBA: So kaputt ist mein Türkisch
 auch wieder nicht! Es geht eigentlich
 besser als Yasemin rede ich schon.
 Ich fühle mich nicht gut, wenn andere
 so gut Türkisch können und ich nicht.
 50 Dann rede ich lieber Deutsch. Ich
 wechsle immer die Sprache. Wenn
 meine Schwester mich auf Türkisch
 anredet, antworte ich meistens auf
 Deutsch. Ein Malchen, die zu Besuch

55 hier war aus der Türkei, hat zu mir ge-
 sagt: Man hört aber, dass dein Türkisch
 sehr schlecht ist! Ich stand da – oh, das
 war peinlich! Es wäre schön, wenn ich
 besser Türkisch reden könnte, aber ich
 60 kriege es nicht hin. Echt peinlich. Stel-
 len Sie sich doch mal vor, Sie sind
 Deutsche und können noch nicht mal
 richtig deutsch reden! Obwohl wir hier
 mit Türken zusammen sind, reden wir
 65 trotzdem Deutsch mit denen. Mit so
 ganz nebenbei ein paar türkischen
 Brocken zwischendrin. Wir reden halt
 nur das Geheimnisvolle auf Türkisch!

Y.: Oder über Jungs reden wir auch oft
 Türkisch. Über deutsche Jungs. Wenn
 man gerade am Lästern ist, dann ist das
 Türkische gut!

TUBA: Es ist perfekt! Schlecht ist halt
 nur, wenn auch Türken dabei sind.
 Dann geht das nicht. Aber ein großer
 Vorteil ist es auf jeden Fall.

Y.: Natürlich ist es ein Vorteil!

60 A.: Es ist einfach immer ein Vorteil. Es
 ist ein Vorteil, wenn türkische Patienten
 zu mir in die Praxis kommen. Da kann
 ich übersetzen. Das ist alles nur zum
 Guten!

65 TUBA: Es ist überall im Berufsleben
 von Vorteil. Weil, die wollen doch im-
 mer in den Zeitungen, dass auf jeden
 Fall eine Fremdsprache da ist.

Y.: Man lernt ja in der Schule auch noch
 70 Fremdsprachen, und da haben wir zwei
 oder drei Fremdsprachen! Schließlich
 können wir auch noch andere Sprachen
 – wir haben mehr!

Schwäbisch
 = Dialekt, der
 in Baden-
 Württemberg
 gesprochen
 wird

Lästern
 = Über je-
 manden mit
 kritischen,
 ein wenig
 boshaften
 Kommen-
 taren spre-
 chen

schwätzen
 („schwät-
 scher Dialekt“
 = sprechen

Das Jugendwerk der Deutschen Stiel
 lässt seit 1993 regelmäßig von einem For-
 schungsinstitut jugendwissenschaftliche
 Studien erarbeiten. Dabei geht es um die
 Erstellung einer fundierten Dokumenta-
 tion über Meinungen und Verhaltenswei-
 sen von Jugendlichen. Mit den Ergebnis-
 sen soll die Jugendarbeit effektiver gestal-
 tet werden.



• Schreiben Sie auf der Grundlage dieses Interviews einen Bericht. Lesen
 Sie Ihre Berichte in der Gruppe vor.



• Können Sie ähnliche Geschichten aus Ihrer Umgebung? Erzählen Sie.
 • Claudia erzählt über Yasemin. Schreiben Sie einen Text aus Claudias
 Perspektive und stellen Sie ihn vor.

Text 55: Der Rabe und der Fuchs

14. MACHT UND HERRSCHAFT

GOTTHOLD EPHRAIM LESSING, **Der Rabe und der Fuchs**

Zur Biographie vgl. S. 322.

Martin Luther schrieb über das Wesen der Fabel: „Alle Welt hasset die Wahrheit, wenn sie einen trifft. Darum haben hohe Leute die Fabel erdichtet und lassen ein Tier mit anderen reden, als wollten sie sagen: Wohlan, es will niemand die Wahrheit hören noch leiden, und man kann doch der Wahrheit nicht entbehren, so wollen wir sie schmücken und unter einer listigen Lügenfarbe und biblischen Fabel kleiden, und weil man sie nicht hören will aus Menschenmund, daß man sie doch höre aus Tier- und Bestienmund. So geschieht's denn, wenn man die Fabel liest, daß ein Tier dem anderen, ein Wolf dem anderen die Wahrheit sagt, ja zuweilen der gemalte Wolf oder Bär oder Löwe im Buch dem rechten zweifüßigen Wolf und Löwen einen guten Text heimlich liest, den ihm sonst kein Prediger, Freund noch Feind lesen dürfte.“

Sekundärliteratur:

Rudolf Kreis, Die Fabel im Deutschunterricht des 6. Schuljahrs, in: Diskussion Deutsch 2 (1971), Heft 4, S. 115–130.

Ein Rabe trug ein Stück vergiftetes Fleisch, das der erzürnte Gärtner für die Katzen seines Nachbarn hingeworfen hatte, in seinen Klauen fort

Und eben wollte er es auf einer alten Eiche verzehren, als sich ein Fuchs herbei schlich, und ihm zurief: „Sei mir begrüßt, Vogel des Jupiter!“ – „Für wen siehst du mich an?“ fragte der Rabe. – „Für wen ich dich ansehe?“ erwiderte der Fuchs. „Bist du nicht der rüstige Adler, der täglich von der Rechten, des Zeus auf dieser Eiche herab kommt, mich Armen zu speisen? Warum verstellst du dich? Sehe ich denn nicht in der siegreichen Klaue die erlöste Gabe, die mir dein Gott durch dich zu schicken noch fortführt?“

Der Rabe erstaunte und freute sich innig, für einen Adler gehalten zu werden. Ich muß, dachte er, den Fuchs aus diesem Irrtum nicht bringen. – Großmütig dumm ließ er ihm also seinen Raub herabfallen, und flog stolz davon.

Der Fuchs fing das Fleisch lachend auf, und fraß es mit boshafter Freude. Doch bald verkehrte sich die Freude in ein schmerzhaftes Gefühl, das Gift fing an zu wirken, und er verreckte.

Möchtet ihr euch nie etwas anders als Gift erloben, verdammte Schmeichler!
(Aus: Gotthold Ephraim Lessing, Werke, Bd. 1, München: Hanser 1970, S. 251.)

Fragen:

1. Wie handeln der Rabe und der Fuchs? Wie ist ihr Verhalten zu erklären?
2. Was soll durch diese Form der Darstellung (Fabel) erreicht werden?
3. Worin sehen Sie den Sinn dieser Fabel? Berücksichtigen Sie dabei auch die einleitende Aussage von Luther!

Text 56: Das Leben Bertolt Brechts

Das Leben Bertolt Brechts

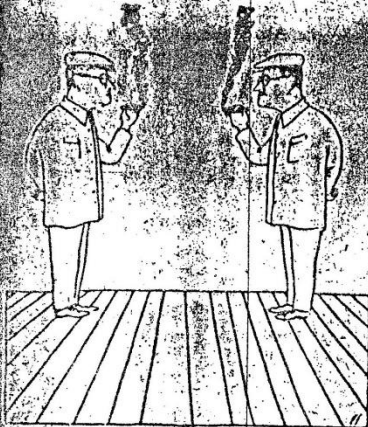
32

Der Dichter Bertolt Brecht gehört zu den größten Schriftstellern des 20. Jahrhunderts. Er war auch ein bekannter Theoretiker des Theaters und ein berühmter Regisseur.

Brecht lebte von 1898 bis 1956. Sein Vater war Direktor eines Betriebes in Augsburg. Hier besuchte Brecht auch die Schule. Danach studierte er in München Medizin und Naturwissenschaften. Aber er interessierte sich immer mehr für das Theater. Nach dem ersten Weltkrieg schrieb er seine ersten Gedichte und Theaterstücke. Sie richteten sich gegen den Krieg.

1924 verließ Brecht München und ging nach Berlin. Am Deutschen Theater arbeitete er mit bekannten Regisseuren zusammen. In Berlin begann er mit dem Studium des Marxismus. 1928 hatte er seinen ersten Erfolg mit der „Dreigroschenoper“. Brecht schrieb den Text, die Musik ist von Kurt Weill. Diese Oper spielt man seit dieser Zeit immer wieder in vielen Theatern der Welt, und den Song von Mackie Messer kennt man überall. 1933 mußte Brecht emigrieren, denn die Faschisten verfolgten ihn. Er ging zuerst über Österreich, die Schweiz und Frankreich nach Dänemark und von Dänemark über Schweden, Finnland und die Sowjetunion in die USA. In der Emigration schrieb er einige seiner weltbekanntesten Theaterstücke, zum Beispiel „Mutter Courage und ihre Kinder“ und „Leben des Galilei“.

Nach dem zweiten Weltkrieg kam Bertolt Brecht nach Berlin zu-



32

140

rück und baute mit seiner Frau Helene Weigel das Berliner Ensemble auf. Die Regierung der Deutschen Demokratischen Republik machte es möglich, daß er seine Pläne für ein neues Theater realisieren konnte.
Brecht war Mitglied der Akademie der Künste der DDR. Er erhielt den Nationalpreis und den Lenin-Friedenspreis.
Das Bertolt-Brecht-Archiv in Berlin sammelt und pflegt sein Werk.

Wahrnehmung

Als ich wiederkehrte
War mein Haar noch nicht grau
Da war ich froh
Die Mühen der Gebirge liegen hinter uns
Vor uns liegen die Mühen der Ebenen.

Bertolt Brecht

Vokabeln

T

der Schriftsteller, -
das Jahrhundert, -e (Jh.)
der Theoretiker, - (*)
die Theorie, -n
Augsburg
die Naturwissenschaft, -en
der Krieg, -e
sich richten gegen (*)
verlassen A
verließ, verlassen
du verläßt
die „Dreigroschenoper“
Weill, Kurt (1900-1950)
der Song, -s (*)
emigrieren
emigriert sein
die Emigration
der Faschist, -en
des Faschisten
verfolgen A
die USA, Pl.
= die Vereinigten Staaten von Amerika
„Mutter Courage und ihre Kinder“

zurück/kommen
kam zurück, zurück-
gekommen sein
auf/bauen A
Weigel, Helene (1900
bis 1971)
die Regierung, -en
machen es möglich,
daß ...
realisieren A
die Akademie, -n
die Akademie der
Künste
der Nationalpreis, -e (*)
der Lenin-Friedenspreis (*)
der Frieden
das Archiv, -e (*)
pflegen A

die Biographie, -n

Wb

aus/zeichnen A
zu Fuß
gehen (kommen)
zu Fuß

Text 57: Lebensweg eines Künstlers

Lebensweg eines Künstlers

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832)

- 1 Schreiben Sie zu den Stationen von Goethes Leben die passenden Jahreszahlen.
- 2 Unterstreichen Sie die Titel seiner Werke.
- 3 Was waren Goethes Hauptinteressen?
- 4 Beschreiben Sie die Beziehung Goethes zu den im Text genannten Personen.

Leipzig


Wetzlar

Weimar

Frankfurt

Straßburg

Italien



Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832)

Goethe, Johann Wolfgang v., Deutschlands größter Dichter, * Frankfurt am Main 28. August 1749, † Weimar 22. März 1832, Sohn des kaiserlichen Rats Johann Kaspar G. und der Katarina Elisabeth G., geborene Textor („Frau Aja“ oder „Frau Rat“). Er studierte 1765–68 in Leipzig; 1770 in Straßburg, wo der Einfluss Herders ihm den Blick für das Echte und Große in der Dichtung öffnete. Seine Liebe zu Friederike Brion, der Pfarrerstochter von Sesenheim, gab ihm einige seiner schönsten Gedichte ein. Nach beendeten Studien war G. 1772 am Reichskammergericht in Wetzlar tätig; dort lernte er Charlotte Buff kennen, die das Urbild abgab für die Lotte in seinem Briefroman „Die Leiden des jungen Werther“. Das Buch erschien 1774 und machte G. mit einem Schlage berühmt. 1773 hatte er sein erstes Schauspiel vollendet: „Götz von Berlichingen“. 1774 „Clavigo“. In Frankfurt war G. vorübergehend mit Lilli Schönemann verlobt. 1774 und 1775 machte er verschiedene Reisen (eine in die Schweiz). 1775 folgte er einer Einladung des jungen Herzogs Karl August von Sachsen nach Weimar, das er dann nie mehr dauernd verlassen hat. G. wurde der maßgebende Freund des Herzogs, hoher weimarerischer Staatsbeamter, später erblich geadelt. Er nahm seine Ämter sehr ernst, der Dichter trat lange fast ganz hinter dem Staatsmann zurück. Große geistige Anregung und Vertiefung gab ihm die Liebe zu Frau Charlotte von Stein. Gleichzeitig erwachte der Naturforscher in ihm, 1784 entdeckte er den Zwischenkieferknochen beim Menschen. Um den Künstler in sich zu retten, reiste G. 1786–1788 nach Italien, wo er den „edlen Einfalt und stillen Größe“ der alten Kunst bekehrte. Diese klassische Einstellung äußert sich in den Schauspielen „Iphigenie“ und „Torquato Tasso“. Nach Weimar zurückgekehrt, zog G. sich von den Amtsgeschäften zurück. Er schloss einen freien Liebesbund mit Christiane Vulpius, die ihm seinen Sohn August schenkte; nach 18 Jahren ließ er sich mit ihr trennen. 1791–1817 hatte er die Leitung des Weimarer Hoftheaters, 1792 begleitete er den Herzog auf dem Feldzug gegen Frankreich, 1793 bei der Belagerung von Mainz. Dichtersohn war er in diesen Jahren wenig fruchtbar („Räuber Fuhs“), erst die Freundschaft mit Friedrich Schiller, seit 1794, schuf Wandel. Zahlreiche Gedichte entstanden, ferner die

„Xenien“; der große Bildungsroman: „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ (1795–96), das epische Gedicht „Hermann und Dorothea“ (1797). Der Stoff zum „Faust“, der ihn seit Jahren beschäftigte, wurde wieder aufgenommen, 1808 erschien „Faust“, I. Teil. Seine Kunst weitete sich in der Zeit des Alters zur weisheitsvollen Weltbetrachtung aus; so in dem Roman „Wahlverwandtschaften“ (1809), der Gedichtsammlung „Westöstlicher Divan“ (1819), der Lebensbeschreibung „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“. In seinen Greisenjahren gait G.s Anteilnahme im starken Maße der Naturwissenschaft, der er sich schon seit Jahren gewidmet hatte („Metamorphose der Pflanzen“, 1790,

„Farbenlehre“, 1810). Sein dichterisches Vermächtnis sind der Roman „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ (1829) und der zweite Teil des „Faust“ (1832). In den letzten Lebensjahren fand G. einen willigen Helfer in dem jungen *Eckermann*, der der Nachwelt die „Gespräche mit Goethe“ hinterließ. G.s Dichtung ist Bekenntnisdichtung im höchsten Sinn; in seinen Werken sind die Erlebnisse, Begegnungen und Erfahrungen seines Daseins zu ewig menschlicher, gleichnishafter Bedeutung erhoben. Bücher über G.: Bielschowsky-Linden, Chamberlain, Kühnemann, Witkop. G.s Wohnhaus am Frauenplan in Weimar ist seit 1885 Goethe-Nationalmuseum.

5 Woher stammt dieser Text? Was sind typische Merkmale dieser Textsorte?

Warten Sie sich einer der beiden Aufgaben an.
 Bearbeitung entsprechende Gruppen.

BEHERZIGUNG

Ach, was soll der Mensch verlangen?
 Ist es besser, ruhig bleiben?
 Klammernd fest sich anzuhängen?
 Ist es besser, sich zu treiben?
 Soll er sich ein Häuschen bauen?
 Soll er unter Zelten leben?
 Soll er auf die Felsen trauen?
 Selbst die festen Feisen beben.

Eines schickt sich nicht für alle.
 Sehe jeder, wie er's treibe,
 Sehe jeder, wo er bleibe,
 Und wer steht, dass er nicht falle.

1777

RINNERUNG

Willst du immer weiter schweifen?
 Sieh, das Gute liegt so nah.
 Lerne nur das Glück ergreifen,
 Denn das Glück ist immer da.

1777/78

1 Interpretieren Sie Ihr Gedicht. Orientieren Sie sich an den folgenden Interpretationshilfen.

BEHERZIGUNG

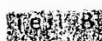
- Welche Gegensätze/Gegenüberstellungen finden Sie in der ersten Strophe?
- Erklären Sie „Eines schickt sich nicht für alle“ in diesem Zusammenhang.
- Wer stellt die Fragen?
- An wen sind diese Fragen gerichtet?
- Gibt es Antworten?

ERINNERUNG

schweifen (meist *herumschweifen*) = sich ziellos bewegen

- Was meint Goethe mit „immer weiter schweifen“?
- Was meint er mit dem so nahe liegenden Guten?
- Was bedeutet „das Glück ergreifen“?

2 Tragen Sie Ihre Interpretationen im Plenum vor und vergleichen Sie dann die beiden Gedichte in Bezug auf Thematik und Inhalt.



Text 58: Die Leiden des jungen Werther

VTI Goethes Roman „Die Leiden des jungen Werther“
 Die neuen Leiden des jungen Werther

Goethes Roman spielt im Jahr 1772, Plenzdorfs genau 200 Jahre später.
 Die Inhalte beider Romane gleichen einander: Es geht um Liebe und Eifersucht, beide Ich-Erzähler lieben eine Frau, die verlobt, später verheiratet ist. Im Roman Plenzdorfs verwendet der Ich-Erzähler Teile aus Goethes Roman.

- 1 Lesen Sie den Text von Goethe. Werther beschreibt in einem Brief an seinen Freund Wilhelm, wie er Lotte kennen gelernt hat. Achten Sie beim Lesen auf die unterstrichenen Ausdrücke und versuchen Sie, diese aus dem Kontext zu verstehen.

Warum ich dir nicht schreibe? – Fragst du das und bist doch auch der Gelehrten einer. Du solltest raten, dass ich mich wohl befinde, und zwar – Kurz und gut, ich habe eine Bekanntschaft gemacht, die mein Herz näher angeht. Ich habe – ich weiß nicht.

Dir in der Ordnung zu erzählen, wie's zugegangen ist, dass ich eins der liebenswürdigsten Geschöpfe habe kennen lernen, wird schwer halten. Ich bin vergnügt und glücklich und also kein guter Historienschreiber. Einen Engell! – Pfuil! das sagt jeder von der Seinigen, nicht wahr? Und doch bin ich nicht im Stande, dir zu sagen, wie sie vollkommen ist, warum sie vollkommen ist; genug, sie hat allen meinen Sinn gefangen genommen.

So viel Einfalt bei so viel Verstand, so viel Güte bei so viel Festigkeit und die Ruhe der Seele bei dem wahren Leben und der Tätigkeit. –

Das ist alles garstiges Gewäsch, was ich da von ihr sage, leidige Abstraktionen, die nicht einen Zug ihres Selbst ausdrücken. Ein andermal – nein, nicht ein andermal, jetzt gleich will ich dir's erzählen. Tu' ich's jetzt nicht, so geschäh' es niemals. Denn, unter uns, seit ich angefangen habe zu schreiben, war ich schon dreimal im Begriffe, die Feder niederzulegen, mein Pferd satteln zu lassen und hinauszureiten. Und doch schwur ich mir heute früh, nicht hinauszureiten, und gehe doch alle Augenblick' ans Fenster zu sehen, wie hoch die Sonne noch steht.

[...]

Ich war ausgestiegen und eine Magd, die ans Tor kam, bat uns, einen Augenblick zu verziehen, Mamsell Lotchen würde gleich kommen. Ich ging durch den Hof nach dem wohlgebauten Hause und da ich die vorliegenden Treppen hinaufgestiegen war und in die Tür trat, fiel mir das reizendste Schauspiel in die Augen, das ich je gesehen habe. In dem Vorsaale winmelten sechs Kinder von elf zu zwei Jahren um ein Mädchen von schöner Gestalt, mittlerer Größe, die ein simples weißes Kleid mit blassroten Schleifen an Arm und Brust, anhatte. Sie hielt ein schwarzes Brot und schnitt ihren Kleinen rings herum jedem sein Stück nach Proportion ihres Alters und Appetits ab, gab's jedem mit solcher Freundlichkeit und jedes rief so ungekünstelt sein „Danke!“, indem es mit den kleinen Händchen lange in die Höhe gereicht hatte, ehe es noch abgeschnitten war, und nun mit seinem Abendbrote vergnügt entweder wegsprang oder nach seinem stillern Charakter gelassen davonging nach dem Hofstube zu, um die Fremden und die Kutsche zu sehen, darin ihre Lotte wegfahren sollte. – „Ich bitte um Vergebung,“ sagte sie „dass ich Sie hereinbemühe und die Frauenzimmer warten lasse. Über dem Anziehen und allerlei Bestellungen fürs Haus in meiner Abwesenheit habe ich vergessen, meinen Kindern ihr Vesperbrot zu geben, und sie wollen von niemanden Brot geschnitten haben als von mir.“ – Ich machte ihr ein unbedeutendes Kompliment, meine ganze Seele ruhte auf der Gestalt, dem Tone, dem Betragen, und ich hatte eben Zeit, mich von der Überraschung zu erholen, als sie in die Stube lief, ihre Handschuhe und den Fächer zu holen. Die Kleinen sahen mich in einiger Entfernung so von der Seite an und ich ging auf das jüngste los, das ein Kind von der glücklich-

ten Gesichtsbildung war. Es zog sich zurück, als eben Lotte zur Türe herauskam und sagte: „Louis, gib dem Herrn Vetter eine Hand.“ – Das tat der Knabe sehr freimütig und ich konnte mich nicht enthalten, ihn, ungeachtet seines kleinen Rotznäschens, herzlich zu küssen. – „Vetter?“, sagte ich, indem ich ihr die Hand reichte, „glauben Sie, dass ich des Glücks wert sei, mit Ihnen verwandt zu sein?“ – „O,“ sagte sie mit einem leichtfertigen Lächeln, „unsere Vetterschaft ist sehr weitläufig und es wäre mir leid, wenn Sie der Schlimmste drunter sein sollten.“ – Im Gehen gab sie Sophien, der ältesten Schwester nach ihr, einem Mädchen von ungefähr elf Jahren, den Auftrag, wohl auf die Kinder acht zu haben und den Papa zu grüßen, wenn er vom Spazierritte nach Hause käme. Den Kleinen sagte sie, sie sollten ihrer Schwester Sophie folgen, als wenn sie's selber wäre, das denn auch einige ausdrücklich versprochen. Eine kleine naseweise Blondine aber, von ungefähr sechs Jahren, sagte: „Du bist's doch nicht, Lottchen, wir haben dich doch lieber.“ – Die zwei ältesten Knaben waren hinten auf die Kutsche geklettert und auf mein Vorbitten erlaubte sie ihnen, bis vor den Wald mitzufahren, wenn sie versprächen, sich nicht zu necken und sich recht festzuhalten.

(Johann Wolfgang von Goethe, *Die Leiden des jungen Werther*)

2 Wie würde man heute sagen?

Ordnen Sie den unterstrichenen Ausdrücken folgende Umschreibungen zu:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> entfernt verwendet sein | <input type="checkbox"/> bei ihrem Anblick fühlte ich, dass ich sie liebte |
| <input checked="" type="checkbox"/> oberflächliches Gerede | <input checked="" type="checkbox"/> ich muss immer an sie denken |
| <input type="checkbox"/> da spielte sich vor mir eine schöne Szene ab | <input checked="" type="checkbox"/> warten |
| <input type="checkbox"/> hübsch | <input type="checkbox"/> ich bin in sie verliebt |

3 Lesen Sie den Text von Plenzdorf. Edgar beschreibt hier die erste Begegnung mit Charlie (Charlotte). In diese Beschreibung eingeschoben sind kurze Teile eines Gesprächs zwischen Charlie und Edgars Vater über diese erste Begegnung. Achten Sie beim Lesen auf die unterstrichenen Ausdrücke und versuchen Sie, diese aus dem Kontext zu verstehen.

„Das war Edgar?“

„Das war Edgar. Ich verbot den Kindern sofort, wieder auf das Grundstück zu gehen. Aber wie sie so sind – fünf Minuten später waren sie alle weg. Ich rief sie und dann sah ich: Sie waren drüben, bei Edgar. Edgar saß hinter seiner Laube mit Malzeug und sie hinter ihm, völlig still.“

Das stimmt. Ich war zwar nie ein großer Kinderfreund. Ich hatte nichts gegen Kinder, aber ich war nie ein großer Kinderfreund. Sie konnten einen anöden auf die Dauer, jedenfalls mich, oder Männer überhaupt. Oder hat schon mal einer was von einem Kindergärtner gehört? Bloß es stank mich immer fast gar nicht an, wenn einer gleich ein Wüstling oder Sittenstroich sein sollte, weil er lange Haare hatte, keine Bügelarten, nicht schon um fünf aufstand und sich nicht gleich mit Pumpenwasser kalt abseifte und nicht wusste, in welcher Lonnguppe er mit fünfzig sein würde. Folglich fischte ich mir mein Malzeug und fläzte mich hinter meine Laube und hing an, mit dem Bleistift allerhand Abstände anzupeilen, wie Maler das angeblich machen. Und fünf Minuten später waren Charlies Gören vollzählig hinter mir versammelt.

„Was malte er?“

„Eigentlich nichts. Striche. Die Kinder wollten das auch wissen.“

Edgar sagte: Mal sehn. Vielleicht 'n Baum?

Da kam sofort: Wieso vielleicht? Weißt du denn nicht, was du malst?

Und Edgar: Es kommt ganz drauf an, was heute morgen hier so drin ist. Kann man's wissen? Ein Maler

Text 59: Die neuen Leiden des jungen Werther

ten Gesichtsbildung war. Es zog sich zurück, als eben Lotte zur Türe herauskam und sagte: „Louis, gib dem Herrn Vetter eine Hand.“ – Das tat der Knabe sehr freimütig und ich konnte mich nicht enthalten, ihn, ungeachtet seines kleinen Rotznäschens, herzlich zu küssen. – „Vetter?“, sagte ich, indem ich ihr die Hand reichte, „glauben Sie, dass ich des Glücks wert sei, mit Ihnen verwandt zu sein?“ – „O,“ sagte sie mit einem leichtfertigen Lächeln, „unsere Vetterschaft ist sehr weitläufig und es wäre mir leid, wenn Sie der Schlimmste drunter sein sollten.“ – Im Gehen gab sie Sophien, der ältesten Schwester nach ihr, einem Mädchen von ungefähr elf Jahren, den Auftrag, wohl auf die Kinder acht zu haben und den Papa zu grüßen, wenn er vom Spazierritte nach Hause käme. Den Kleinen sagte sie, sie sollten ihrer Schwester Sophie folgen, als wenn sie's selber wäre, das denn auch einige ausdrücklich versprochen. Eine kleine naseweise Blondine aber, von ungefähr sechs Jahren, sagte: „Du bist's doch nicht, Lottchen, wir haben dich doch lieber.“ – Die zwei ältesten Knaben waren hinten auf die Kutsche geklettert und auf mein Vorbitten erlaubte sie ihnen, bis vor den Wald mitzufahren, wenn sie versprochen, sich nicht zu necken und sich recht festzuhalten.

(Johann Wolfgang von Goethe, *Die Leiden des jungen Werther*)

2 Wie würde man heute sagen?

Ordnen Sie den unterstrichenen Ausdrücken folgende Umschreibungen zu:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> entfernt verwandt sein | <input type="checkbox"/> bei ihrem Anblick fühlte ich, dass ich sie liebte |
| <input checked="" type="checkbox"/> oberflächliches Gerede | <input checked="" type="checkbox"/> ich muss immer an sie denken |
| <input checked="" type="checkbox"/> da spielte sich vor mir eine schöne Szene ab | <input checked="" type="checkbox"/> warten |
| <input checked="" type="checkbox"/> hübsch | <input checked="" type="checkbox"/> ich bin in sie verliebt |

3 Lesen Sie den Text von Plenzdorf. Edgar beschreibt hier die erste Begegnung mit Charlie (Charlotte). In diese Beschreibung eingeschoben sind kurze Teile eines Gesprächs zwischen Charlie und Edgars Vater über diese erste Begegnung. Achten Sie beim Lesen auf die unterstrichenen Ausdrücke und versuchen Sie, diese aus dem Kontext zu verstehen.

„Das war Edgar?“

„Das war Edgar. Ich verbot den Kindern sofort, wieder auf das Grundstück zu gehen. Aber wie sie so sind – fünf Minuten später waren sie alle weg. Ich rief sie und dann sah ich: Sie waren drüben, bei Edgar. Edgar saß hinter seiner Laube mit Malzeug und sie hinter ihm, völlig still.“

Das stimmt. Ich war zwar nie ein großer Kinderfreund. Ich hatte nichts gegen Kinder, aber ich war nie ein großer Kinderfreund. Sie konnten einen anöden auf die Dauer, jedenfalls mich, oder Männer überhaupt. Oder hat schon mal einer was von einem Kindergärtner gehört? Bloß es stank mich immer fast gar nicht an, wenn einer gleich ein Wüstling oder Sittenstroich sein sollte, weil er lange Haare hatte, keine Bügelhaaren, nicht schon um fünf aufstand und sich nicht gleich mit Pumpenwasser kalt abseifte und nicht wusste, in welcher Lonnguppe er mit fünfzig sein würde. Folglich fischte ich mir mein Malzeug und fläzte mich hinter meine Laube und hing an, mit dem Bleistift allerhand Abstände anzupeilen, wie Maler das angeblich machen. Und fünf Minuten später waren Charlies Gören vollzählig hinter mir versammelt.

„Was malte er?“

„Eigentlich nichts. Striche. Die Kinder wollten das auch wissen.“

Edgar sagte: Mal sehn. Vielleicht 'n Baum?

Da kam sofort: Wieso vielleicht? Weißt du denn nicht, was du malst?

Und Edgar: Es kommt ganz drauf an, was heute morgen hier so drin ist. Kann man's wissen? Ein Maler

muss sich erst locker machen, sonst wird der Baum zu steif, den er gerade malen will.

Sie amüsierten sich. Edgar konnte mit Kindern umgehen, aber zeichnen konnte er nicht, das sah ich sofort. Ich interessiere mich ein bisschen dafür."

Stopp mal, Charlie! Sie amüsierten sich, aber dieser Witz mit dem Baum war von dir. Ich dachte noch: So ist es immer. Einer amüsiert sich und dann kommen diese Kindergärtnerinnen und geben eine ernste Erklärung. Dann drehte ich mich um und sah dich an. Ich dachte, mich streift ein Bus. Ich hatte dich unterschätzt. Da war glatt Ironie dabei! - Ich glaube, in dem Moment hat das Ganze angefangen, dieses Tauziehen oder was es war. Jeder wollte den anderen über den Strich ziehen. Charlie wollte mir beweisen, dass ich kein Stück malen konnte, sondern dass ich bloß ein großes Kind war, nicht so leben konnte und dass mir folglich geholfen werden musste. Und ich wollte ihr das Gegenteil beweisen. Dass ich ein verkanntes Genie war, dass ich sehr gut so leben konnte, dass mir keiner zu helfen brauchte, und vor allem, dass ich alles andere als ein Kind war. Außerdem wollte ich sie von Anfang an haben. Rumkriegen sowieso, aber auch haben. Ich weiß nicht, ob mich einer versteht, Leute.

„Sie meinen, er konnte nicht nach der Natur zeichnen? Nicht abzeichnen?“

„Er konnte überhaupt nicht zeichnen. Warum er so tat, war auch klar: man sollte ihn für ein verkanntes Genie halten. Bloß warum das, das hab ich nie begriffen. Das war wie eine fixe Idee von ihm. Ich kam auf den Gedanken, ihn in unseren Kindergarten zu bringen und ihn dort eine Wand bemalen zu lassen. Zu verderben war nichts daran. Unser Haus stand auf Abriss. Meine Chefin hatte nichts dagegen. Ich dachte, Edgar würde sich drücken. Er kam aber. Bloß, er war ja so gerissen! Entschuldigen Sie, aber er war wirklich gerissen! Er drückte den Kindern einfach in die Hand, was an Pinseln da war, und ließ sie mit ihm zusammen malen, wozu sie Lust hatten. Ich wusste sofort, was kam. In einer halben Stunde hatten wir das schönste Fresko an der Wand. Und Edgar hatte nicht einen Strich gemacht, jedenfalls so gut wie.“

Das Ding lief großartig, ich wusste das. Ich wusste, dass kaum was passieren konnte. Kinder können einen ungeheuer anöden, aber malen können sie, dass man kaputtgeht. Wenn ich mir schon Bilder ansah, dann bin ich lieber in einen Kindergarten gegangen als in ein olles Museum. Außerdem schmierern sie sowieso gern Wände voll.

Die Kindertanten waren ganz weg. Sie fanden einfach herrlich, was ihre Kinderchen da gemacht hatten. Mir gefiel es übrigens auch. Kinder können wirklich malen, dass man kaputtgeht. Und Charlie konnte nichts machen. Die anderen belegierten sie, mir Mittagessen vorzusetzen. Wahrscheinlich hatten sie gemerkt, dass Charlie mir was sein konnte. Sie hätten auch blöd sein müssen. Ich himmelte sie nicht an mit Augenaufschlag und so. Das nicht, Leute. Ich hatte auch keine besonders umwerfenden Sehorgane in meinem ollen Hugenottenschädel. Richtige Schweinsritzen gegen Charlies Scheinwerfer. Aber braun. Braun poppt, im Ernst.

Wieder auf meiner Kolchose, hatte ich vielleicht die beste Idee zeitlebens. Jedenfalls hat sie eine Masse Jux eingebracht. Sie hat echt gepoppt. Ich kriegte wieder dieses Buch in die Klauen, dieses Heft. Ich fing automatisch an zu lesen. Ich hatte Zeit und da hatte ich die Idee. Ich schoss in die Bude, warf den Rekorder an und diktierte an Willi:

Das hatte ich direkt aus dem Buch, auch den Wilhelm. Kurz und gut, Wilhelm, ich habe eine Bekanntschaft gemacht, die mein Herz näher angeht ... Einen Engel ... Und doch bin ich nicht im Stande, dir zu sagen, wie sie vollkommen ist, genug, sie hat allen meinen Sinn gefangengenommen. Ende.

Dadurch war ich erst auf die Idee gekommen. Ich schaffte das Band sofort zur Post. Eine Nachricht war ich Willi sowieso schuldig. Schade war bloß, dass ich nicht sehen konnte, wie Old Willi umfiel. Der fiel bestimmt um. Der kriegte Krämpfe. Der verdrehte die Augen und fiel vom Stuhl.

(Ulrich Plenzdorf, Die neuen Leiden des jungen W.)

Text 60: Jorinde und Joringel

Inhaltsangabe Literatur und andere Texte 87

Jacob und Wilhelm Grimm


Jorinde und Joringel

1 **E**s war einmal ein altes Schloß mitten in einem großen dicken Wald, darinnen wohnte eine alte Frau ganz allein, das war eine Erzzauberin. Am Tage machte sie sich zur Kätze oder zur Nachtaule, des Abends aber wurde sie wieder ordentlich wie ein Mensch gestaltet. Sie konnte das Wild und die Vögel herbeilocken, und dann schlachtete sie, kochte und brät es.

5 Wenn jemand auf hundert Schritte dem Schloß nahekam, so mußte er stille stehen und konnte sich nicht von der Stelle bewegen, bis sie ihn lossprach: wenn aber eine keusche Jungfrau in diesen Kreis kam, so verwandelte sie dieselbe in einen Vogel, und sperrte sie dann in einen Korb ein, und trug den Korb in eine Kammer des Schlosses. Sie hatte wohl siebentausend solcher Körbe mit so raren Vögeln im Schloß.

10 Nun war einmal eine Jungfrau, die hieß Jorinde; sie war schöner als alle anderen Mädchen, die und dann ein gar schöner Jüngling, namens Joringel, hatten sich zusammen versprochen. Sie waren in den Brauttagen und sie hatten ihr größtes Vergnügen eins am andern. Damit sie nun einstmals vertraut zusammen reden könnten, gingen sie in den Wald spazieren. „Hüte dich“, sagte Joringel, „daß du nicht so nahe ans Schloß kommst.“ Es war ein

15 schöner Abend, die Sonne schien zwischen den Stämmen der Bäume hell ins dunkle Grün des Waldes, und die Tureltaube sang kläglich auf den alten Malbuchen.



Jorinde weinte zuweilen, setzte sich hin im Sonnenschein und klagte; Joringel klagte auch. Sie waren so besürzt, als wenn sie hätten sterben sollen: sie sahen sich um, waren irre und wußten nicht, wohin sie nach Hause gehen sollten. Noch halb stand die Sonne über dem

20 Berg und halb war sie unter. Joringel sah durchs Gebüsch und sah da die alte Mauer des Schlosses nah bei sich; er erschrak und wurde todbang. Jorinde sang

mein Vöglein mit dem Ringlein rot
singt Leide, Leide, Leide;
es singt dem Täubelein seinen Tod,
singt Leide, Lei – zicküth, zicküth, zicküth.“

25 Joringel sah nach Jorinde. Jorinde war in eine Nachtigall verwandelt, die sang „zicküth, zicküth.“ Eine Nachtaule mit glühenden Augen flog dreimal um sie herum und schrie dreimal „achu, hu, hu, hu.“ Joringel konnte sich nicht regen: er stand da wie ein Stein, konnte nicht weinen, nicht reden, nicht Hand noch Fuß regen. Nun war die Sonne unter: die Eule flog in einen Strauch, und gleich darauf kam eine alte krumme Frau aus diesem hervor, gelb und mager: große rote Augen, krumme Nase, die mit der Spitze ans Kinn reichte. Sie murmelte, fing die Nachtigall und trug sie auf der Hand fort. Joringel konnte nichts sagen, nicht von der Stelle kommen; die Nachtigall war fort. Endlich kam das Weib wieder und sagte mit dumpfer

30 Stimme „grüß dich, Zechiel, wenns Mündel ins Körbel scheint, bind los, Zechiel, zu guter Stunde.“ Da wurde Joringel los. Er fiel vor dem Weib auf die Knie und bat, sie möchte ihm seine Jorinde wiedergeben, aber sie sagte, er sollte sie nie wiederhaben, und ging fort. Er lief, er weinte, er jammerte, aber alles umsonst. „Du, was soll mir geschehen?“ Joringel ging fort und kam endlich in ein fremdes Dorf: da hütete er die Schafe lange Zeit. Oft ging er rund um das Schloß herum, aber nicht zu nahe dabei. Endlich träumte er einmal des Nachts,

- er fände eine blutrote Blume, in deren Mitte eine schöne große Perle war. Die Blume brach er ab, ging damit zum Schlosse; alles, was er mit der Blume berührte, ward von der Zauberei frei: auch trübte er, er hätte seine Jorinde dadurch wiederbekommen. Des Morgens, als er erwachte, fing er an, durch Berg und Tal zu suchen, ob er eine solche Blume fände: er suchte bis an den neunten Tag, da fand er die blutrote Blume am Morgen früh, in der Mitte war ein großer Tautropfe, so groß wie die schönste Perle. Diese Blume trug er Tag und Nacht bis zum Schloß. Wie er auf hundert Schritt nahe bis zum Schloß kam, da ward er nicht fest, sondern ging fort bis ans Tor. Joringel freute sich hoch, berührte die Pforte mit der Blume, und sie sprang auf. Er ging hinein, durch den Hof, horchte, wo er die vielen Vögel vernähme; endlich hörte ers. Er ging und fand den Saal, darauf war die Zauberin und fütterte die Vögel in den siebentaused Körben. Wie sie den Joringel sah, ward sie böse, sehr böse, schick, spaß Gift und Galle gegen ihn aus, aber sie konnte auf zwei Schritte nicht an ihn kommen. Er kehrte sich nicht an sie und ging, besah die Körbe mit den Vögeln; da waren aber viele hundert Nachtigallen, wie sollte er nun seine Jorinde wiederfinden? Indem er so zusah, merkte er, daß die Alte heimlich ein Körbchen mit einem Vogel wegnahm und damit nach der Tür ging. Flugs sprang er hinzu, berührte das Körbchen mit der Blume und auch das alte Weib; nun konnte sie nichts mehr zaubern, und Jorinde stand da, hatte ihn um den Hals gefaßt, so schön, wie sie ehemals war. Da machte er auch alle die andern Vögel wieder zu Jungfrauen, und da ging er mit seiner Jorinde nach Hause, und sie lebten lange vergnügt zusammen. (aus: Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. München o. J., S. 264–267)

- Ü
1. Beschreiben Sie die Beziehung von Jorinde und Joringel.
 2. Warum gehen die beiden Brautleute in den Wald, und wie erfahren sie ihn?
 3. Wie gelingt es Jorinde, den Zauber zu lösen?
 4. Die Zauberin in ihrem Schloß verhindert, daß die beiden Liebenden zusammenkommen. Lesen Sie den Text über die Gattung *Märchen* (siehe S. 273). Was könnten die realen Hintergründe dieses Märchens sein? Überlegen Sie, für welche realen Personen oder Institutionen die Zauberin stehen könnte.
 5. Welche märchenhaften Elemente enthält der Text, und was könnten Sie für eine Bedeutung haben?
 6. Welche allgemeingültigen Erfahrungen könnten Ihrer Ansicht nach in dem Märchen enthalten sein?
 7. Was würden Sie als Pointe des Märchens betrachten?

Informationen zur Zahlensymbolik in Märchen

Die Drei

Die Drei bezeichnet als heiligste Zahl die in sich ruhende, nach allen Seiten abgesicherte Geschlossenheit und geordnete Einheit in der Vielheit der Erscheinungen.

B Leb-Seele-Geist, Glaube-Hoffnung-Liebe, Himmel-Erde-Unterwelt

Die magische Bedeutung und Grundfunktion der Drei zeigt sich noch heute in Wendungen und Gesten wie:

B dreimal klopfen, dreifaches Hoch (Hurra)
negativ: dreimal verfluchen, „in drei Teufels Namen“
nach: Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Mannheim 1976

Anlage 15: Die Schlüsselwort-Liste

| Texte | Schlüsselbegriffe |
|--|--|
| 1. Kein Geld für Irokesen | Ein junger Arbeitsloser, Stuttgart, Arbeitsamt, Heinz Kuhlmann, 23, eine Irokesenfrisur, Arbeitslosengeld, Stellenangebote, Arbeitgeber, Firma Kodak , Punk. |
| 2. Ich hol‘ die Leute aus dem Alltagstrott | Straßenkünstler, Musikanten, Maler, Schauspieler, auf den Asphalt malen, Männer, Frauen, Straßenpantomimin, Gabriela Riedel, 20 Jahre, das Wetter, auf dem Rathausmarkt in Hamburg, Zuschauer, Vorstellung, der Boden, das Pantomimenspiel, 4 Euro und 36 Cent, Asphaltkunst, Freizeit, Beruf, Asphaltkarriere, Helmut, Straßenmusikant, auf der Straße tanzen, Fußgängerzonen, Ladenpassagen, Einkaufszentren, Straßentheater, die Geschäftsleute beschwerten sich über die Straßenkünstler, oft verbieten die Städte die Straßenkunst, Vagabunden, Nichtstuer. |
| 3. Farben sind mehr als Dekoration | Farben vermitteln Stimmungen und Gefühle, die Bewertung der Farben, der mitteleuropäische Raum, in anderen Kulturen, ganz andere Gefühle und Stimmungen, in Japan, im arabischen Raum, in Pakistan, in China, jeder zehnte Deutsche leidet unter einer Farbenfehlsichtigkeit, die Rot-Grün-Blindheit, Sehbehinderte, grelle Hintergrundfarben, Typograph Jan Tschichold, Webdesigner. |
| 4. Das Praktikum | Praktikum, die französische Schweiz, fremde Sprache, viele Kollegen aus Afrika, aus arabischen Ländern, aus Asien, sich mit Füßen und Händen unterhalten, ein gutes und teures Hotel, der Gast ist König, Praktikantin, sehr guter Lohn. |
| 5. Die Erfüllung im Beruf | Chinesische Weisheit, die Selbstverwirklichung des Menschen durch die Arbeit, ein zentrales Problem menschlichen Daseins, seine Beziehung zur Arbeit, die industrielle Revolution, die Arbeiter, Arbeitnehmer, beliebende Arbeiten verrichten, Freizeitbeschäftigungen, innere Kündigung im Verhältnis zur Arbeit, kreative Tätigkeiten, Handwerksberufe, Möbelschreiner, die Möglichkeiten der Mitentscheidung, die Entwicklung von Fähigkeiten am Arbeitsplatz, die Übertragung von Verantwortung sowie persönliche Anerkennung, die Zufriedenheit mit der Arbeit, , die Arbeitsmotivation, Zukunft, Arbeitsbedingungen, wirkliche Humanisierung der Arbeit. |
| 6. Sind Sie mit Ihrem Beruf zufrieden? | Anke Voller, 22, Verkäuferin, Friseurin, Allergie, Florian Gansel, Landwirt, Bauernhof, Bürokaufmann, Werner Schmidt, Taxifahrer, Maurer, Paula Mars, Stewardess, Zahnärztin, Lufthansa. |
| 7. Akademiker heute – ohne Zukunft? | Hochschulabsolventen, Kieler Germanistikstudentin Conny Ahrens, 21, 4. Semester, Konkurrenzkampf, Konrad Dehler, 23, 6. Semester, Universität Göttingen, Wirtschaft studieren, Zukunftsangst, Vera Röder, 27, Diplom-Psychologin, Universität Köln, Psychologie, Bewerbung, Berufserfahrung, bei Eltern wohnen, eine eigene Wohnung , zu teuer, Kindergarten, 20 Stunden arbeiten, Traumjob, Doktorarbeit, Akademiker, Dokortitel, Stellensuche. |

| | |
|------------------------------------|--|
| 8. Schichtarbeit | Schichtarbeit, Arbeitszeit wechseln, Ärzte, Schwerster, Polizisten, Feuerwehrleute, Familie März, Franziska März,33, Hannover, Verkäuferin, Bahnhofskiosk, Jürgen, 37, Facharbeiter, Autoreifenfabrik, Tochter, 12, Sohn, Frühschicht, von 6 Uhr morgens bis 14:30 Uhr, Nachtschicht, 23 Uhr bis 6 Uhr, Feierabend, Eheleute, Familienleben, Schichtarbeiter verdienen mehr, Reihenhause, Gehalt, 11, 15 Euro pro Stunde, 60% extra für die Nachtschicht, für Überstunden 25%, für Sonntagsarbeit 100 % extra, pro Jahr 30 Arbeitstage Urlaub, zwischen den Schichten immer drei Tage frei, 7,30 Euro pro Stunde, Schichtzuschlag, 3200 Euro brutto pro Monat, 13. Monatsgehalt, Urlaubsgeld, ein eigenes Haus leisten, ein Auto, schöne Möbel, eine kleine Urlaubsreise. |
| 9. Mehr als Döner, Pizza und Gyros | Eine Viertelmillion in Deutschland lebende Ausländer sind als Unternehmer tätig, 1993 waren es 226.000 doppelt so viele wie im Jahr 1988, in den siebziger Jahren begannen Ausländer selbständige Existenz in Deutschland zu gründen, diese Unternehmen konzentrieren sich auf drei Bereiche: Einzelhandel, Gastronomie, Handwerk, seit 1980 sind die türkischen Einwohner in Deutschland die größte Ausländergruppe, in 38.000 Unternehmen 130.000 Arbeitsplätze, davon 20.000 für deutsche Beschäftigte, stark vertreten sind türkische Unternehmer bei Reisebüro, im Import-Export-Geschäft, im Lebensmittelgroßhandel und in der Spedition, die Gründung eines Unternehmens ist für Ausländer schwieriger, zu den bürokratischen Problemen kommen noch Probleme mit der Sprache, Schwierigkeiten die Gesetze und Verordnungen zu verstehen, deutsches Fachpersonal, Fachkräfte im Managementbereich. |
| 10. Der Auftrag | Mona Coppi, um 7 Uhr 30 , Peter Teufel, der Mechaniker, seine Werkstatt, ein Fahrrad, Frau Schneider, Büro, Computer, telefoniert, drei Kolleginnen und Kollegen, in der Kantine, frühstücken, erzählen, Fahrradkurriere, Rad Rapid, Michelle Schneider, Werbeagentur Ad-weiß, Dokumente, Kunden, das Reisebüro „mondo“, Auftrag-Nummer, Absender, Straße: Kantstraße 45, 2. Stock, Postleitzahl: 04275, Abholzeitraum: von 8.00 bis 8.30, Empfänger, Straße: Fichtenstraße, das Formular, Stadtplan. |
| 11. Bewerbung | Christoph Zeitler, Schulstraße 4 a, 94339 Leiblfling, Eisen-Welz, Frau Treven, am Mühlbach 5, 93051 Regensburg, Sportartikelverkäufer, Süddeutsche Zeitung, Sportartikelabteilung, Sportartikelbrauche, Spezialbereich: Skiausrüstung, Gebirgsjägerzeit, Englischkenntnisse, Abendkurse, Lebenslauf, Zeugnis der Berufsschule, Bundeswehrzeit, Lichtbild. |
| 12. Ausführlicher Lebenslauf | Am 25.05.19xx in Leiblfling/Niederbayern geboren, nach sechs-jährigem Volksschulbesuch, die Staatliche Realschule, 9. Klasse mit dem Zeugnis des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses, der Beruf des Einzelhandelskaufmanns bei der Firma Mattuk in Straubing, Baubedarfsabteilung, der Verkauf von Sportartikeln, Wintersportartikel, Lehrabschlussprüfung mit der Gesamtnote „gut“, ein Jahr in meinem Ausbildungsbetrieb in der Sportwarenabteilung, Bundeswehr, Gebirgsjäger in |

| | |
|---|---|
| | Mittenwald, Führerschein der Klasse 2, ein EDV-Grundkurs, 10. Lebensjahr, aktives Mitglied des TSV Straubing, Vereinsmeister der Jugend im Abfahrtslauf, Kreismeisterschaften im Tennis, Sportgeräte. |
| 13. Tabellarischer Lebenslauf | Christoph Zeitler, 25.05.19xx, Leiblfing/Niederbayern, deutsch, Grund-und Hauptschule, Staatliche Realschule, Qualifizierender Hauptschulabschluss, Berufsschule, Lehre als Einzelhandelskaufmann bei der Firma Mattuk, Berufsabschlussprüfung, Gebirgsjäger, Entlassung: 25.09.19xx, Verkaufsbereich der Hartwaren- und Eisenwarenbranche, Baubedarfsartikel und Sportgeräte, Englisch, EDV-Grundkurs mit Zertifikat, Führerschein der Klasse 1, 2, 3. |
| 14. Ein Entschuldigungsschreiben | Horst Müller, Unteres Grün 9, 7800 Freiburg, den 09.06.19.., Klassenlehrer der H2VB1, Herrn Studiendirektor, Theodor Weyer, Gewerbliche Schulen, Kaiserstraße 6, mein Fehler am Donnerstag den 06.06.19.. sich entschuldigen, Krankheit, die Schule, ein Attest des Arztes, der versäumte Unterrichtsstoff nachholen, mit freundlichen Grüßen, Unterschrift, 1 Anlage. |
| 15. Abonnement | Michael Merk, Mörikestraße 31, Cleversulzbach, 7106 Neuenstadt, die Zeitschrift "Küchenkräuter", Gartenweg 64, 7102 Weinsberg, Abonnement, die Rechnung. |
| 16. Mahnung | Hans Holbein, Webereigasse 11, 9020 Klagenfurt, Firma G. Stechapfel, Bergstraße 2, Betreff, Bezug, Schreiben vom 9. Oktober, am 1. September, der Beleg, Überweisung. |
| 17. Ergebnisprotokoll | Protokoll über die Deutschstunde zum Thema „Gesprächs- und Aktennotiz“, Tag: Dienstag, 07.11.19.., Zeit: 9.15 – 10.00 Uhr, Ort: Staatliche Berufsschule Coburg, Zimmer 217, Teilnehmer: 23 Schülerinnen und Schüler der Klasse GTM 12b, Oberstudienrätin Laser, Entschuldigt: Volz Silke, Strauß Franz, Protokollführer: Donath Klaus, Tagesordnung, Bayreuth, 8.11. 19.., Unterschrift. |
| 18. Junge Paare heute: Erst mal leben – Kinder später | Junge Paare heiraten, nicht sofort Kinder bekommen, das Leben genießen, Karriere machen, Geld verdienen, ein eigene Haus, schöne Möbel, ein neues Auto, Kinder sollen erst später oder überhaupt nicht kommen, Untersuchung der Universität Bielefeld, 10 % Beruf, Karriere, Reisen, Anschaffungen. |
| 19. Fünf Generationen auf dem Sofa | 24 Jahre alt, Sandras Urgroßmutter Adele (75), Sandras Großmutter Ingeborg (50), Sandra (2), Sandras Mutter Ulrike(23), Sandras Ururgroßmutter Maria (94), Ururenkelin, die Familie, die Erziehung, mit 30 hatte sie schon sechs Kinder, Altersheim, Jugendzeit, mit 17 heiratete sie, erstes Kind, als sie 19 war, ein gutbürgerliches Elternhaus, Kindermädchen, Privatlehrer, Ohrfeigen, Mädchenschule, Kinderschwester, der Krieg, Ehe, Schulzeit. |
| 20. Das Funktionieren des Alltags | Eine Reise in die Bundesrepublik, Großstadt, die Bahn, das Flugzeug, das Leben in anderen europäischen Ländern, ein schlechtgelaunter Polizist, um eine Auskunft bitten, auf Banken und Behörden, Kleidung und Haartracht, die deutsch Behörden, Muster an Effektivität und Schnelligkeit, polizeiliche Anmeldung, Rathaus, in einer halben Stunde ist die Sache erledigt, Vormittag, Angestellte und Beamte, |

| | |
|---|--|
| | phantasievoll, die Auslegung der Vorschriften, die Fülle von Gesetzen, Vorschriften und Bestimmungen, jede Kleinigkeit ist in Deutschland geregelt, das reibungslose Funktionieren des Alltags, die allgemeine Reglementierung, eigene Rechte und Ansprüche, der Fehler im Straßenverkehr, eine Schlange bilden, mit anderen essen geht, Wärme und spontane Freundlichkeit. |
| 21. Was der Bauer nicht kennt, das ‚riecht‘ er nicht. | Deutschland, Gegend, Meer, Laden, Fische, Eltern, Sardinien, Mittagessen, geröstet, zu Hause, Vater, Hof, Grill, deutsche Nachbarinnen, schimpfen, die Polizei, Geruch, Portugiesen, Gestank, Graca Maria Carvalho. |
| 22. Keine Angst vorm schwarzen Mann | Abteil, in Rufnähe des S-Bahnschaffners bleiben, Feindesland, Jean-Jerôme Chico-Kaleu Muyemba, Doktor der Wirtschaftswissenschaft, Zaire, Brandenburg, Potsdamer Regionalarbeitsstelle für Ausländerfragen, sozialer Sprengstoff, Schülerinnen und Schüler, Potsdam-Waldstatt, Schwarz- Afrikaner, Ausländer, 1972, Visum der deutschen Botschaft nach Deutschland, ein kleines Dorf in Zair, drei Schwestern mit ihren 26 Kindern, die heimlichen Vorurteile, Siebtklässler, Skinheads, Skins, Löwen in Afrika, Rechtsradikalen, die Leute in Afrika wirklich nackt rumlaufen, Einheimischer, Punchingball, Cottbus, eine Schweinerei, Neger liebt, die Reinheit des deutschen Blutes, deutsche Kultur, Currywurst einfiel, Arzt für Präventivmedizin, Erstarrung, die Fremdheit, die ausländerfeindlichen Angriffen. |
| 23. Immer im Weg, immer auf dem Weg | Deutschland, Kontinent, Nachbarstaaten, größere und kleinere, ärmere und reichere, romanische, germanische und slawische, wirtschaftlich, politisch, kulturell, zum Tanken nach Luxemburg, zum Schlemmen ins Elsass, zum Shopping nach Polen, zum Urlaub überall, deutsche Regionen, Wohnorte, ins Ausland, Länder und Völker, Leute mit dünnen Beinchen und dünnen Seelchen, unerhört, kleinkariert, engstirnig, Leute mit recht stämmigen Beinen in Deutschland, vertrackte Apparatur, Liebe zur Disziplin, Ordnung, Korrektheit, Sprunghaftigkeit, Unberechenbarkeit, eine butterweiche, abgrundtiefe und blutende, missverstandene Seele, Winston Churchel, bloody Germans, Gebrauchsanweisung für Deutschland. |
| 24. Wasser – für alle !? | Der blaue Planet, die Erde, ca. 71% der Erdoberfläche von Wasser, ca. 1, 384 Mrd ³ , Wasserreserve, 0,007%, also ca. 97000 Mio.km ³ nutzbares Süßwasser, Flüsse, Seen, Grundwasser, das Gut, Experten, Kriege um Öl, um Wasser, Staaten, Wassermangel, weniger als 1000 m ³ erneuerbares Wasser pro Einwohner, in Deutschland ca. 1878 m ³ Trinkwasser, Staate in Nordafrika, im Nahen und Mittleren Osten, keinen Zugang zu Trinkwasser, der Wasserhahn, 1,2 Mrd. Menschen ohne einen Zugang zu sauberem Trinkwasser, die Weltgesundheitsorganisation (WHO), die Zahl in den nächsten Jahrhunderten auf 3, 9 Mrd. in Deutschland verbrauchen die Bundesbürger laut einer Schätzung, Jahr 2001 127 Liter am Tag, der Kampf ums Wasser, Konflikte, Trinkwasserressourcen, Auseinandersetzungen zwischen Staaten und innerhalb eines Staates zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen |

, die Firma Coca- Cola, Getränkeproduktion, Konfliktpotenzial zwischen Staaten bei der Verteilung von Wasser, in Afrika, Konflikte um die Nutzung der Wassermassen des Nils oder des Tschadsees, in Südasien, Indien, Pakistan, die Verwendung des Indus-Wassers, die Anrainer- Staaten des Mekong China, Thailand, Laos, Vietnam, in Europa um Verschmutzung von Flüssen, die industrielle Verunreinigung der Flüsse durch Umweltschutzmaßnahmen, besondere Krisenregion, der Nahe Osten, religiöse, wirtschaftliche und soziale Spannungen, die Flüsse Euphrat und Tigris (Zweistromland), Türkei: 1977, die Wasser- und Energieversorgung durch das Güneydogu Anadolu Projesi (GAP), das Südostanatolien-Projekt, der u von 22 Staudämmen, ein finanzielles Gesamtvolumen von ca. 32 Mrd. US- \$, Atatürk-Stausee, 1992, bis 2010 abgeschlossen, die Anbaufläche für die Landwirtschaft von rund 100000 Hektar auf 1,6 Mio. Hektar, Anatolien die Kornkammer und der Gemüsegarten des Nahen Ostens, die Bauwollerträge von jährlich 150000 auf 400000 Tonnen zu steigen, 19 Energie- Gewinnungsanlagen, die Türkei zur regionalen Wassermacht im Nahen Osten aufsteigen, Syrien, Irak, 1984-1887 eine Durchlaufmenge von 500 Kubikmetern pro Sekunde, Niederschläge, vermehrter Einsatz von Pestiziden und Düngemitteln in der türkischen Landwirtschaft, 1990, 120 m³ pro Sekunde verringerte sich die Wassermenge, der zweite Irak- Krieg 1990/1991, das Hussein-Regime, 1997: die UN-Völkerrechtskommission, eine Konvention zur nicht-schiffahrtlichen Nutzung internationaler Wasserläufe, die Fronten, das Prinzip der absoluten Gebietshoheit, das Menschenrecht auf Wasser, deutsches Grundgesetz, the next generation: soziale Menschenrechte, bürgerliche und politische Menschenrechte, die WSK-Rechte, die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte im 19 Jahrhundert, der Menschenrechtskatalog, der Ost-West-Konflikt, die Rechte des Sozialpakts, Ende des kalten Krieges, Menschenrechte der 2. Generation, das UN-Komitee für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, im Jahr 2002, Allgemeiner Kommentar, General Comment, Artikel 11 des Sozialpakts, Recht auf einen angemessenen Lebensstandard, Wasser zum Trinken, Kochen und für persönliche und häusliche Hygiene, Beeinträchtigung durch nicht-staatliche Akteure: Firmen, private Haushalte, Regierungen und staatliche Behörden, finanzielle und technische Möglichkeiten: Ausbau des öffentlichen Wasserversorgungssystems in Städten, Bau von Kläranlagen, Errichtung von Gemeinschaftsbrunnen in ländlichen Gebieten, allgemeine gesetzliche und politische Maßnahmen, den Schutz und die Erfüllung des Menschenrechts auf Wasser gewährleisten und institutionell absichern, Gesetze über Standards für die Qualität von Trinkwasser, die Errichtung von entsprechenden Kontrollbehörden, bestimmte umweltpolitische Maßnahmen und Vorgaben, Wasserpreise, die ärmsten Bevölkerungsteile.

| | |
|---|---|
| <p>25. Zentrale und dezentrale Versorgung</p> | <p>Die westlichen Länder, Atomkraft, die regenerativen Energieträger, das Energiesparen, die Vorräte, Brennstoffen, die Gefahren für das Weltklima, die Risiken der Atomkraft, die ungelösten Probleme der Entsorgung, Energiepolitik, Energiewirtschaft, die ökologischen, sozialen und ökonomischen Auswirkungen, Anlagen zur Nutzung erneuerbarer Energien, die Kraftwerke, Raffinieren, Photovoltaik-Dachanlagen, Großer Wind park, Solarthermisches Kraftwerk, Kernkraftwerke, Befürworter einer Dezentralisierung, dezentrale und erneuerbare Energieversorgung, überregionale Infrastruktur, die Energie in der Region, der Transport von Energieträgern, die Entfernungen, die regionalen Biomasse, Holz, Biogas, Geothermik, Warmwasserbereitung, der wirtschaftliche Aufwand, die Abwärme von Kleinkraftwerken, umliegende Gebiete, Heizkraftwerke, Biomasse- und Biogaskraftwerken, die Installation neuer Technologien, Arbeitsplätze, Hersteller, Betreiber, mehr Menschen pro installierter Leistung, fossile Großkraftwerke, die politische Abhängigkeit, der Abfluss von Devisen ins Ausland, die Energietechnik im Inland.</p> |
| <p>26. Der Betrieb</p> | <p>Betrieb, eine planvoll organisierte Wirtschaftseinheit, eine Kombination der Produktionsfaktoren, Arbeit, Werkstoffe, Betriebsmittel, dispositiver Faktor, Sachgüter, Dienstleistungen, Betriebsformen, Betriebstypen, Wirtschaftszweigen (Branchen), Art der Leistungserstellung, Produktionsfaktor, Betriebsgröße, Produktions- und Konsumgüterbetriebe, Sach- und Dienstleistungsbetriebe, Industrie-, Handwerks-, Handels-, Verkehrs-, Bank- und Versicherungsbetriebe, Groß-, Mittel- und Kleinbetriebe, Einzelhandelsbetriebe, die Waren, ohne Veränderung der physischen Konsistenz an Endverbraucher, Großhandelsbetriebe, ohne Veränderung der physischen Konsistenz an Wiederverkäufer oder gewerbliche Verwender, Produzenten, Verbraucher, Variation der Betriebsmethoden, Sortimente, Diskonter, Fachmarkt, SB-Warenhaus.</p> |
| <p>27. Ausverkauf, Räumungsverkauf und Schlussverkauf</p> | <p>Ausverkauf, Räumungsverkauf, Schlussverkauf, zweimal im Jahr, im Januar, der Winterschlussverkauf, im Juni, der Sommerschlussverkauf, Sonderangebot.</p> |
| <p>28. Nachteile der Handys</p> | <p>EU, 50 bis 100 Millionen Menschen, Musik mit MP3-Player oder Handy, die tragbaren Abspielgeräte, Kopfhörer, junge Verbraucher, EU Kommission, Hörschäden, elektromagnetische Strahlung, der menschliche Körper, Deutschland, international anerkannte Grenzwerte, Handystrahlung, gesundheitsschädlich, die Strahlenbelastung, Vorsorge, ein aktuelles Gutachten der EU, EU-Infoseite Tragbare Musikinstrumente und Gehör, Mobilfunkmasten, in der Nähe von Schulen und Kindergärten, Sendemasten, die gesundheitlichen Gefahren der Handynutzung, die Mobilindustrie, die Funktechnik, die elektromagnetischen Wellen, der Sender, der Empfänger, die Lichtgeschwindigkeit, die Anzahl der Schwingungen pro Sekunde, die Frequenz, die Sendestärke, mit einer Leistung von maximal 2 Watt, die Mobilfunk-Basisstation mit</p> |

| | |
|---|---|
| | maximal 50 Watt, SAR (Spezifische Absorptionsrate), 0,6 Watt pro Kilogramm. |
| 29. Heil und Unheil durch Heilmittel von Hoff, Moderne Medizin und gesunde Lebensführung. | Der Anfang unseres Jahrhunderts, die Arzneimittelbehandlung, Fortschritte, früher unheilbare Krankheiten, die Gefahr der Infektionskrankheiten, der Seuchen, die modernen Heilmittel, die Fortschritte in der Medizin, die Stoffe, die Zellbildung, die Bekämpfung des Krebses, die Gefahr einer tödlichen Knochenmarkslähmung, die modernen Antibiotika, die schweren Infektionskrankheiten, Bakterienstämme, Nebenwirkungen, keine wirksamen Medikamente, AIDS, die Erfolge und die Gefährdung durch Arzneien, Krebs, das Einnehmen von Medikamenten, Allergien, ein Fremdstoff, ein Gegenstoff, Hufeland um 1800. |
| 30. Falafel, Burrito, Sushi – Deutschland isst ethno. | Essen, die Deutschen, Brief, Tante, seit vierzig Jahren in Amerika, Schweinefleisch, ein Verbandsblatt Schweizer Bauern, Frühjahr, Schweinernes, Touristen aus Japan, Bayern, Wirtschaft betreten, nach einem Rippchen, Frankfurt, den Gästen aus Fernost, Lokalen, Teller, der Einheimische, Eintöniges Land, die Art von Gasthäusern, die Vorurteile gegen die deutsche Küche, zu fett, zu schwer, zu fleischig, typisch deutsch, Mittags und Abends, im Restaurant, in der Bar, im Weinlokal, bestellen Tapas, die iberischen Häppchen, im Spanischen mit dem Wort tapear, Freunde treffen, Geschäftspartner, ein Glas zusammen trinken, eine Kleinigkeit essen, Großstädter im berufsreifen Alter, Ramen, die rechthaltigen japanischen Nudelsuppen, Mosch Mosch, Wrap ist, al gusto, Fußgängerzone, eine Imbissbude, die Falafel, die arabischen fritierten Kichererbsen-Bällchen in tütenförmig zusammengelegten Teigfladen mit einer scharfen Joghurtsauce, Neudeutsch, Trend-büffet, Wraps, dünne Teigfladen, Orient, USA, Asienladen, Türken, Pfannekuchen, Kochanleitung, kleingeschnittenes Hühnerfleisch, Gemüse, Früchte, Masse, Döner, Fastfood, Reisgerichte im China-Lokal, rotes Gemüsecurry, Thailänder, das Fleisch vom drehenden Spieß, Hähnchen vom Grill, Tacos, Burritos, Pasta, Pizza, 90er Jahren, alle landestypischen Küchen, Feinkostladen, internationale Spezialität, die Welt des Marketings, Lebensmittelindustrie, Basmati-Reis, Pflaumenwein, Supermarkt, Balsamico-Essig, die Fertigpizza, hundert Millionen Euro, jährliche Gesamtumsatz, Ethno-Produkten, Fertig- und Halbfertiggerichte, Koch- und Reisesendungen, Fernsehen, Marktforschungs- Studie, die typischen Ethno-Food, Kundinnen und Kunden, 25 und 45 Jahre alt, berufstätig, gebildet, verdienen gut, die Bratwurst, das Schnitzel, Szene-Lokalen, die Enchillada, deutsche und österreichische Wiener Schnitzel, Großeinkauf, Gastronomen, Ethno-Food from Austria, vorgekochte Marillenknödel, gebrösel, Aprikose, Acht-Kilogramm-Beutel, Exotik des Marillenknödels, Exotisches, Hamburger, Ethno-Food aus Amerika, Global Food. |
| 31. Pflaumenkuchen | Herstellung eines Pflaumenkuchens, der Mürbteigboden, der Belag, Mehl, Zucker, Butter oder Margarine, Ei, ungeriebene Zitronenschale, ungespritzte Frucht, |

| | | |
|-----------------------------------|----|--|
| | | Messerspitze Backpulver, Tortenbodenform 26 cm, Pflaumen, Cremepulver, Sahne, Milch, Salz, Tropfen Zitronensaft, Pfannenriebel, Papier ausgerieben und gefettet, der Teig 30-40 Min kühl ruhen, 3 mm dick ausgerollt, der Rahmguß, die Schüssel, auf 220° vorgeheizten Backofen 70-90 Min, gehobelte Mandel, Aprikosenmarmelade. |
| 32. Selbstbedienung Geldautomaten | am | Der Geldautomat in Betrieb, Kreditkarte, Karteneingabeschlitz, Abbildung auf dem Automaten, Sicherheitstür des Automaten, Leuchtschriftanzeige, vierstellige persönliche Geheimzahl auf der Zifferntastatur rechts, die Zahl ausspähen, Auszahlungsbetrag, Eingabe, Aufforderung durch den Automaten, Kartentnahme, Auszahlung des gewünschten Bargeldbetrages, Belastung des Girokontos in Höhe des Auszahlungsbetrages. |
| 33. Der Brotbackautomat | | Selbst gebackenes Brot, Ofen, Butter, Geschmackerlebnis, der Brotbackautomat, elektrische Maschine, Backform, Uhrzeigersinn, die Zutaten, Knethaken, Antriebswelle, der Deckel, Programmwahl, Menütaste, Gewicht, die Brotgrößetaste, Bräunung, Bräunungsgrad, Bräunungstaste, Zeitvorwahl, die Start/Stop-Taste, die Zeitanzeige, 1-Minuten-Takt, Arbeitsgänge, Knetvorgang, Signalton, Früchte oder Nüsse, die Warmhaltefunktion, Heißluft, Rezepte, Weißbrot, Wasser, Magermilchpulver, Sonnenblumenöl, Zucker, Salz, Weißes Mehl, Messbecher, Trockenhefe, Programmwahl ! Grundeinstellung, Brot von sonnengetrockenen Tomaten, Kräutermischung. |
| 34. Meine Tante | | 38 Jahre, auffallend klein, 149 Zentimeter, zarter Körperbau, knabenhaft, die naturblonden, ganz kurzgeschnittenen Haare, Vorderkopf, hellere Strähnen, Haargel, die streichholzkurzen Haarstoppen, ovales Gesicht, die stark ausgeprägten Backenknochen, einen energischen Ausdruck, Teint, zart und hell, die Haut, die Stirn, die ersten kleinen Falten, die Augenpartie, Profil, antike griechische Statuen, die sehr gradlinigen Nase, der Winkel, die großen blaßblauen Augen, die weißblonden, dünnen Wimpern, braune Wimperntusche, der Farbton, die dünnen Augenbrauen, Mund, relativ breit, die Lippen, schmal, das V in der Oberlippe, stark ausgeprägt, ihre nicht ganz weißen Zähne, ein abgestorbener Schneidezahn, dunkel verfärbt, übergroße Ohrclips, Jugendlichkeit, bunte, modische Kleidung. |
| 35. Aus einer Wohnbeschreibung | | Wohnhausbeschreibung, Einfamilienhaus, ca. 130 Quadratmeter Wohnfläche, zwei Stockwerke, unterkellert, eine Sauna, ein Hobbyraum, das Erdgeschoß, Räume, die Diele, der Eingang, das Gäste-WC, Waschbecken, Kaltwasseranschluß, die Abstellkammer, ca. 38.Quadratmeter, der Wohnraum, der Durchgang, die Küche, 18. Quadratmeter. |
| 36. Sind Singles unordentlich? | | Single-Wohnungen, Onlineumfrage, 79% die Ordnung zu Hause, 38% bei ihnen ist es so sauber, 18% haben eine professionelle Reinigungskraft zur Unterstützung, aufräumen, Besuch, Traumpartner. |
| 37. Ohne Titel | | Mutter, 42 Jahre, tiefe Zufriedenheit, die Nachmittagssonne, die Sprossenfenster-Karlheinz, die Putzereil Große |

| | |
|--|---|
| | Panoramascheiben, die Kinder, Ballspielen, das Fenster, der Sofa, der Korkwand, der Duft des Nachmittagskaffees, die Luft, die Tulpen, der Garten, Rot, eine frühlinghafte Atmosphäre, die Sonnenstrahlen, die Gardinen, der Schleier, das Heim, die Einzelheit, das Zimmer, das Haus, Sohn, 15 Jahre, Sabine, ich, mein Blick, die Wände, Reich, 14 Quadratmeter, das Glücksgefühl, die Stereoanlage, die Alten, Kopfhörer, Tina Turner, You're- my-pri-vate-dancer, die Bude, die Sonne, das Dachfenster, der Garten, zu kalt, die Bundesgartenschau, Papis, Stolz. |
| 38. Totales Verkehrschaos auf dem Weg in den Süden | Stau im Allgäu, Kiefersfelder, Kufstein, akuter Einsturzgefahr, die Inntal- Autobahnbrücke, bei Kufstein, die wichtigste Straßenverbindung zum Brenner, Niedersachsen, Bremen, Berlin, Richtung Süden, Urlauber, Stau, die Fahrbahn, Brückenpfeiler, Brückensperrung, Ausweichrouten, der ADAC, auf der Hauptroute zum Brenner auf die Autofahrer, ein Fiasko. |
| 39. Der schleichende Infarkt | Riesenstaus, Normalität, Psychologen sagen: Lust am Stau, die Zusammenballungen in den Ferienmonaten, seit viel Jahren, der Kollaps des deutschen Verkehrssystems, der Urlaubsverkehr, die deutschen Großstädte, freitags und montags, der Verkehrsfunk, Straßen dicht, in minutenlangen Durchsagen, Stau von drei Kilometern, Prognosen, der wachsende Wohlstand, großer Bevölkerungsteile, die längere Freizeit durch Arbeitsverkürzungen, Mobilität, statistisch steuert jeder zweite Bürger in Deutschland einen eigenen Pkw., die Autoproduzenten und Verkehrsämter, neue Produktions- und Zulassungsrekorde, das steigende Verkehrsaufkommen, Verkehrspolitiker, ein gewachsenes Umweltbewusstsein, steigende Proteste der Bevölkerung gegen neue Autobahnen, Flughäfen und Schnellbahnverbindungen, die Autohersteller, der Einsatz modernster Technik, das bestehende Straßennetz, siebzehn europäische Produzenten deutsche Unternehmen, High-Tech-Forschungsprogramm „Prometheus“, Computergelenkte Verkehrsleitsysteme mit Hilfe von Kameras und Sensoren, Stoßstange, Harry Assenmacher Pressesprecher des ökologisch orientierten Verkehrsclubs VCD, Stauprognosen und Ausweicheempfehlungen, umweltfreundlichere Verkehrsträger wie die Bundesbahn oder öffentliche Verkehrsmittel, Peter Cerwenka Verkehrsforscher aus Basel, falsche Preisgestaltung, die Infrastruktur für die Straßen-, Schienen- und Luftverkehr, die Umweltressourcen, versteuerte Benzinpreise durch ein erhöhte Mineralölsteuer, Straßengebühren, in den norwegischen Städten Bergen und Oslo, eine Entlastung des Autoverkehrs, die Verkehrsentwicklung der vergangenen Jahrzehnte, Dienstleistungskonzern für Reise und Touristik, die Stauprobleme auf der Straße und in der Luft, mehr als 200 Kilometer schnelle Intercity- Züge im Stundentakt, Geschäftskunden, eine veränderte Einstellung der Deutschen gegenüber der Umwelt, stetig zunehmende Verkehrsströme, die Aufgabe einer effektiven Koordination von Flugzeug, Straße und Schiene, der neue Münchner Flughafen , der Intercity-Anschluss, Bernd Loppow. |

| | |
|---|--|
| <p>40. 7 Stunden im ICE gefangen. Passagiere froren erbärmlich und aßen ihre Weihnachtsgeschenke auf.</p> | <p>Brend Strehlau, Eisfalle Intercity-Express, Weihnachts-Urlaub, der Zug, auf freier Strecke in der Nähe von Baden-Baden, 500 Fahrgäste, ICE 71 Hamburg-Basel, sieben Horror-Stunden, Licht und Heizung fielen aus, draußen 10 Grad minus, die Temperatur in den Abteilen, der Gefrierpunkt, Bord- Restaurant, Kinder weinen, Bundeswehrsoldat Dieter W. 21, Eltern in den Schwarzwald, die Reisenden, Weihnachts-Geschenke, Plätzen, Christrollen, die Peinlich-Panne, die Oberleitung, das Gleis, 120 Km/h, um 15: 23 Uhr, gegen 22:14 Uhr, um 23 Uhr, der Bahndamm.</p> |
| <p>41. Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln.</p> | <p>Moderne Schulmodelle, das staatliche System, die Ortega y Gasset, Theorie und Praxis, das Tun mit dem Kopf und das Tun mit der Hand, zwei Schulmodelle, das erfolgreichste deutsche Schulmodell die Waldorfschule, siebzig Jahre nach der Gründung, 500 Schulen in 30 Ländern, das andere Modell, das modernste und radikalste, 1977, Pestalozzischule, in Ecuador, Grundsatz: drei Erziehungsmittel: Angst, Ehrgeiz und Liebe, Rudolf Steiner 1910, der Waldorf-Kenner Christoph Lindenberg, keine Auslese, keine Zensuren, äußerliche Leistungsdruck, Gesamtschule, Schülergruppen, die verschiedensten Sozialschichten,, Leistungsmöglichkeiten, der Unterrichtsstoff, die kindliche Entwicklung, eine Erziehung zur Freiheit, junge Menschen freisetzen, sich selber überlassen, eine Erziehung zur Selbständigkeit, eigene Wege finde, Phantasie, Initiative, eigenes Suchen in jedem Unterricht, der künstlerische und praktische Unterricht, Lernen durch Tun, die Schüler lernen nicht begrifflich, das künstlerische Lernen ist ein Abtasten, ein Probieren, Entdecken, nicht das Aufnehmen eines intellektuellen oder verbalen Inhalts, ein Produzieren, handeln, sich selber finden.</p> |
| <p>42. Erziehung zum Sein</p> | <p>Die Pestalozzischule, ein Ausschnitt aus dem Buch der Mitgründerin Rebecca Wild, das Buch 1986, Titel: Erziehung zum Sein, eine Schule ohne Stundenpläne, Lehrer, ein offenes Klassenzimmer, die Strukturierung unserer Arbeitszeit minimal, jeden Tag eine bestimmte Färbung, den Kindern Anhaltspunkt für den Ablauf der Woche geben, den Unterricht planen, seine genaue Beobachtung der spontanen Handlungen der Kinder im Umgang mit konkreten Materialien und anderen Kindern, die Kinder mit eignen Plänen in die Schule kommen, eine Gruppe von Freunden, Zufälle, eine ganz Lawine von Tätigkeiten, über Nacht ihr Netz von einem Pfahl zum anderen spinnen, eine Nachbarskatze , mit Katzen in Streit gerät, ab und zu, Überschwemmungen, Schiffe, Kanäle, kunstvolle Brücken gebaut werden, Springübungen, neuartige Wassereperimente, die Geburt eines Lamababys, das Fragen, zeigen, Kopfschütteln, Konsultieren von Biologiebüchern, der Lehrplan aus den authentischen Bedürfnissen und Interessen der Kinder, der Schwerpunkt des Lernens bleibt im Kind, nicht auf Lehrer oder Lehrbücher übertragen.</p> |

| | |
|------------------------------|---|
| 43. Lust auf Lernen | <p>Calvin, die Schule, lernen, Calvins Mutter, zu Hause, eine Lernende Organisation nach dem Modell von Peter Senge, eine Institution, die Strukturen, Inhalte und Methoden, Sohn, gesteuertes Lernen, persönliches Wachstum, Wertschätzung, Gestaltungsmöglichkeiten, Begegnung mit anderen, der Ort, ein Pädagoge, professionelle Hilfe, Zugang zu sich selbst und zu anderen, Thema, die Verantwortung, die Energie, Mensch, grundlegender menschlicher Trieb, der Neugiertrieb, der Erkenntnis- und Sicherheitstrieb, Lebensbewältigung, Erkenntnisse und Erfahrungen, Repertoire an Sicherheiten , Progress , Leben , Gemeinschaft , sein Selbstwertgefühl, seine Selbst-Wirksamkeitsüberzeugung , facilitator , Lernprogressen, Ruth Cohn, die Begründerin der Themenzentrierten Interaktion, die Werthaltung der humanistischen Pädagogik , die Lernerpersönlichkeit , Welt, Beziehungen , Werthaltungen , Ehrfurcht, Solidarität, Wissen, aktive Bürgergesellschaft, Kompetenzen, humanistische Werthaltungen, humanistische Psychologie, hierarchischer Top-Down-Strukturen, humanistisches Menschenbild, Peter Sengen, sein Buch „ Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation“, menschenwürdig, tragfähig, entwicklungsfähig und zukunftsorientiert, Systeme oder Organisation sind z. B. Familie, Verein, Unternehmen, Schule, Verwaltungen, Dienstleistungseinrichtungen, Gesellschaft, fünf systematisches Denken, Bereiche, Disziplinen, Mitglieder, fragmentarisch, Personal Mastery, Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung, mentale Modelle, das denken, Verhalten des Menschen, gemeinsame Visionen, Vorstellungen, Teamlernen, die Synergieeffekte eines Teams, ein gestaltungswilliges Mitglied, humanistische Wertgefüge, Kernkompetenzen, Dialogfähigkeit, Debatten und Diskussionen, Schuldzuweisungen, Beharren auf eigenen Annahmen und Zielen, Ablehnung, Rückzug, Resignation, die Fähigkeit zum Dialog erfahren und eingeübt, Buch von Hartkemeyer und Dhority, Dialogprozesse, die Balance zwischen dem Einzelnen, der Gruppe und dem Thema, Zugehörigkeitsgefühl, Prinzipien des humanistischen Menschenbildes: Ganzheitlichkeit, Selbstverwirklichung, Verantwortung, das Ich ohne ein Du ist nicht denkbar, bewusste Aufmerksamkeit und Verantwortung für das aktuelle Geschehen, Freiheit der Wahl, Wahrnehmung von Gefühlen, Wertschätzung der eigenen und der anderen Person, Dialog- Begleiter, Langsamkeit und Gelassenheit, Vision von Schule, Bildungseinrichtungen, Konferenzen, Elternabende.</p> |
| 44. Schwieriger Anfang | <p>August 1982, drei Jahre später, Deutschland, Sehnsucht, Portugal, Schulprobleme, ohne Freunde, Schwierigkeiten mit der Sprache, das Gewöhnen an die portugiesische Schule, meine Eltern, ein fröhlicher Mensch, liebe das Leben, die Nachbarn, was die Leute sagen und denken, was haben die mit unserem Leben zu tun?, die Zeit in Deutschland, Virginia Moreire, 10. Schuljahr.</p> |
| 45. Niemand ohne Pausen. Wie | <p>Lernstoff, das Gedächtnis, Speicherung,</p> |

| | |
|---------------------------------------|--|
| <p>unser Gedächtnis funktioniert.</p> | <p>Ultrakurzzeitgedächtnis, die ankommenden Informationen erzeugen elektrische Schwingungen, circa zehn Sekunden wiederaufhören, Kurzzeitgedächtnis, nur 30 Sekunden gespeichert, Wiederholungen, Langzeitgedächtnis, Experimente von Gedächtnisforschern, Lerninhalte, der Text, Lernhemmungen, Aufnahme und Speicherung von Informationen, Gedächtnishemmungen, die vorauswirkende bzw. rückwirkende Hemmung, Ähnlichkeitshemmungen, Lerntipps, Assoziation, Lothar Jung, DSH.</p> |
| <p>46. Ohne Titel</p> | <p>Römisches Reich, lateinisch, Imperium Romanum, Römer, Stadt Rom, der römische Staat, 8. Jahrhundert v. Chr., 7. Jahrhundert n. Chr., vorrömische Epoche, das Byzantinischen Reich, die Herrschaftsform des Reiches, Königsherrschaft, Republik, Kaisertum, Kaiser Trajan im Jahre 116, Territorien, drei Kontinenten, das schwarze Meer, Bosporanisches Reich, Mittelmeerraum, Handel, Künste, Kultur während der Zeit des Römischen Reiches, die damalige Lebensqualität, der entsprechende Bevölkerungsstand, Europa, Nordafrika, erst Jahrhunderte, östliche Hälfte, die griechisch-hellenistischen und orientalischen Elemente, der Westen Europas wurde latinisiert, Latein, Amtssprache, die Zeit des Barock, die Sprache der Gebildeten, die römisch-katholische Kirche, das Zweite Vatikanische Konzil, die Heilige Messe, Biologie, Medizin, Rechtswissenschaft, lateinische Fachausdrücke, die modernen romanischen Sprachen Europas, Italienisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Rumänisch, Ladinisch, Rätoromanisch, lateinische Lehnwörter in den germanischen und den slawischen Sprachen, das rechts- und Staatswesen Europas, das Zivilrecht, Römisches Recht, lat. Lingua latina, lateinische Sprache, die indogermanische Sprache, Latiner, Latinum, Verkehrssprache, das westliche Mittelmeerraum, Umgangssprache, Vulgärlatein, die romanischen Sprachen, tote Sprache, die führende Sprache der Literatur, Wissenschaft, Politik, Kirche, gelehrte wie Thomas von Aquin, Petrarca, Erasmus, Luther, Nicolaus Copernicus, Descartes, Newton, bis ins 19. Jahrhundert wurden die Vorlesungen an den Universitäten in ganz Europa auf Latein gehalten, in Polen und Ungarn war Latein bis dahin Amtssprache, Lehn- und Fremdwörter sowie Redewendungen, nichtromanische Sprachen wie Deutsch oder Englisch, die Bildung neuer Fachbegriffe, die sprachliche und kulturelle Entwicklung Europas, Latein in Deutschland an vielen Schulen und Universitäten.</p> |
| <p>47. Sprachen</p> | <p>Der Mensch, von zehntausend Jahren, sesshaft, 10000 und 15000 Sprachen, die Weltbevölkerung, sechs Milliarden Menschen, die Zahl der Sprachen, 6500 zurückgegangen, ein Mittel- und Informationsaustausch, soziale und kulturelle Beziehungen, manche Sprachen streben zusammen mit einer Kultur aus, babylonische Sprachverwirrung, globale Sprachverarmung, die modernen Medien, Sprachen aufzuzeichnen und zu reanimieren, Forscher, bedrohte Sprachen, der Erhalt von Dialekten, Englisch als kommende Weltsprache, Indien, Frankreich. Die Menschen, fremdsprachige Zeitungen, per Mausclick,</p> |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>der Anteil der englischsprachigen Seiten im Internet, Dialektologe Bauer, Deutsch expandieren, das Nationalsprachen opfern.</p> <p>Heute, Chinesisch, die Muttersprache der meisten Menschen der Welt, eine dynamische Entwicklung, Spanisch, bereits vor zehn Jahren kam die US-amerikanische Volkszählung, auf 22 Millionen Hispanics, illegal.</p> <p>Englisch, die Ansicht Fischers, Weltsprache, Globalisierung, ein wirtschaftliches Muss, Englisch sprechen, die bestbezahlten Jobs bekommen, eine Voraussetzung für Karriere, für den Zugang zu Märkten, Wohlstand und Wissen.</p> <p>Alle zwei Wochen stirbt auf der Welt eine Sprache aus, Wissenschaftler im Vierjahresrhythmus, 6000 und 6500 unterschiedliche Sprachen auf der Welt.</p> <p>Einheitssprache, Prof. Sasse, Sprache folgen politischer Macht, das Lateinische, Sprachexperten, Grammatik, Ausspracheregeln, ein paar Jahrhunderte, Ausdrucksmittel der Gebildeten, Untergang der römischen Kultur, Tod.</p> <p>Zeitalter von Internet, Überschalljets, digitale Kommunikations- und Satellitentechnik, Entfernungen, der alte Traum einer weltumfassenden Verständigung, Sprachutopisten, Kunstsprachen, Völkerverständigung, Sprachbarrieren, Polit- und Wirtschaftssupermacht USA.</p> <p>Der Tod, das Ende einer Sprache, das Hebräische, 2000 Jahre, keine Verkehrssprache, eine von den religiösen Gelehrten genutzte Schriftsprache, hebräische Literatur, Bibel, die Neuzeit, der Sprachforscher Ben Jehuda (1858-1922), die Wiederbelebung eines gesprochenen Neuhebräisch, moderne Schrift, Amts- und Umgangssprache der Israelis, Schimpfwörter, Flüche, Ausdrücke für Computer-, Weltraum- und Autotechnik.</p> <p>Prof. Dr. Johan Corthals, Indogermanist an der Universität Hamburg, Schallwellen, Zeichenwert, Zweck, Verkehrsschild, Kulturen.</p> <p>Mundarten, Dialekten, Schwäbisch, Sächsisch, Kölsch, Prof. Jürgen Meier, Sprachwissenschaftler der Universität Hamburg.</p> |
| 48. Sprachlernbiographie | <p>Sabine, 30 Jahre, aus Norddeutschland, Mama, ein Jahr, mit drei Jahren in Sätzen sprechen, Kindergarten im Alter von drei bis sechs Jahren, Lieder, Gedichte, sieben Jahre am Ende der ersten Klasse der Grundschule, Bücherwurm, Stammkundin der Kinder- und Jugendbibliothek, Fremdsprachen, Radio, die englischen Popsongs, Muttersprachen, Deutsch, mit neun Jahren, das fremdsprachige Ausland, Frankreich, andere Sprache und Kultur, die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen und Ländern, Österreich, elf, Abitur, dreizehn Jahren, Großbritannien, Belgien, Fremdsprachenkenntnisse im Land anwenden.</p> |
| 49. Heimat. Da wo ich mich wohlfühle. | <p>Generation, Heimat, Jugendliche, 18, 24 Jahre, Territorium, Gefühl, das Haus, die Stadt, Freunde, Deutschland, Eltern, Großeltern, der Michel, die Zugspitze, das Brandenburger Tor, der Rhein, Neubauvierteln, Cola, Corn-flakes, Michael Jackson, Sesamstraße, Polizist, Prinzessin, Filmstar, Öl-</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Milliardär, Mallorca, die Familie, Stockwerk, Englisch, Omas Dialekt, Gameboy, Räuber und Gendarm, Kulturen, Computer, , Maschinen, Menschen, Geborgenheit, zusammengehören, die Anonymität der Städte, die Hektik, der wachsende Egoismus, Gemeinschaft, die Kirchen, Heiligabend, Stadtteilvereine, Straßenfeste, die dörfliche Wärme, die Verbundenheit mit Ort und Menschen, Heimatgefühl, den begrenzten Raum der Wohnung, des Zimmers, den engsten Kreis von Freunden und Verwandten, Realität, Kindheitserlebnisse, Orte, Umzugskarton, Wohnort, Kiel, Tokio, Sprache, Dialekte, Bindeglied zur Nebensache, das Vaterland, Geburtsland, den faschistischen Beigeschmack, Vaterland, reisen, wohnen, Spielfilm, Talk-Show, Quiz, Nachrichten, die Welt ins Wohnzimmer holen, aussehen, tragen, leben, kaufen.</p> |
| 50. Warum bist du hier? | <p>Text 1: Marcello, aus Italien, seit Anfang 1995 in Zürich, in der Schweiz, eine neue Arbeit, das Leben in der Schweiz anders als in Mailand, mein Auto offen lassen, Leute sind sehr nett aber ein bisschen kalt, der Verkehr sehr ruhig, kein Problem durch die Stadt zu fahren, in Mailand eine Stunde nicht genug, hier nicht viele Freunde, die meisten keine Schweizer, aus Südamerika und Australien, das Geld ist sehr wichtig, in Ausland die Gewohnheiten von dem Land Akzeptieren, nicht gegen seine Seele, die Wichtigkeit des Geldes, ein Mensch ist ein Mensch, die Wohnung , das Auto, die Kleidung sind nicht wichtig, hier ist oft die Kleidung wichtig, dieser Staat akzeptiert und integriert die Ausländer.</p> <p>Text 2: Robyn, aus Australien, in der Schweiz leben, mein Mann, ein Jahr an der Hochschule, manche Dinge sind in der Schweiz und Australien verschieden, das Leben in der Schweiz ist teuer im Vergleich zu Australien, besonders die Wohnungen , hier, zu bürokratisch, zu viele unnötige Regeln, die öffentlichen Verkehrsmittel sind gut, man braucht kein Auto in der Schweiz, in Australien muss man immer weit fahren, Heimat, vor 200 Jahren ist Australien entdeckt worden, nicht viel Kultur oder Geschichte, viel schweizerische Kultur, viele Dinge älter als 200 Jahre, die Berge, das ganze Jahr Ski laufen, zu Hause schneit es nie, ziemlich kalt hier, in Australien ist es nie so kalt wie hier, die Schweizerinnen und die Schweizer verhalten sich sehr freundlich gegenüber Menschen aus Australien, die Sprache in Australien, nicht viel über Australien wissen.</p> <p>Text 3: Barry, aus Südwesten Irlands, das erste mal nach Deutschland kommen, als Maurer zu arbeiten, Deutschland wäre immerhin Europa, die Kulturen würden mehr oder weniger dieselben sein, die sind ziemlich unterschiedlich, entsetzt, um 6 Uhr morgens anfangen, eine Zeit, die Iren noch fest schlafen, mit der Arbeit nicht vor 9 Uhr anfangen.</p> |
| 51. Leben im Ausland. Die Sache mit dem Heimweh | <p>Text 1: Salomer, aus Togo, Heimweh, meine Familie vermisste, weine ich, wieder nach Afrika fahren.</p> <p>Text 2: Juan, aus Spanien, Heimweh, interessant , andere Länder, andere Städte kennen zu lernen, sehne ich nach meiner Familie, nach meinem Land, sich immer freuen, egal wo man ist, Heimweh, Fotos von meiner Familie ansehen</p> |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>oder spanische Musik hören, Heimweh nach meiner Freundin.</p> <p>Text 3: Pensri, aus Thailand, Heimweh kein Problem, gute Freunde im Kurs, im Deutschkurs, nicht einsam, ich lese ein Buch, gucke fern, schreibe Briefe, gehe einkaufen.</p> <p>Text 4: Kunike, aus Japan, Heimweh, sofort meine Eltern, meine Schwester oder Freunde anrufe, erhole ich mich 80%, treffe ich mich meinen Freunden, sprechen miteinander.</p> <p>Text 5: Rachel, aus Kenia, ich vermisse mein Land, meine Familie und Freunde, arbeite ganz viel zu Hause, in Braunschweig viele Freunde aus Kenia, wir telefonieren oft.</p> <p>Text 6: Yu aus China, sehr oft großes Heimweh, ich lese Zeitung aus China, rufe meine Freunde an, schreibe viele Briefe.</p> <p>Text 7: Magdalena aus Polen, meine Heimat ist mein Haus, meine Wohnung, mein Bett, meine Freunde und Bekannten, meine Straße und die Bäume neben dem Haus.</p> <p>Text 8: Sonia aus Bolivien, Heimat: die Leute, die Landschaft, meine Familie, meine Freunde, die Musik, das Essen, das Wetter, die Musik, die Sprache, Heimweh haben: lerne ich Deutsch, höre Musik, esse ich viel Schokolade.</p> <p>Text 9: Maria aus Kasachstan, Heimat: helle Erinnerungen an meine Kindheit und Jugend, an meine erste Liebe, an die Geburt einer Kinder, an meine Freunde, meine Bücher in russischer Sprache, an meine Kirche, Deutschland: ein paar Monate hier wohne, Frühlingsblumen, höfliche Beamte, eine kleine stille Straße, mein Haus, feste und Feuerwerke, die netten Lehrer, der Regen, die Sonne.</p> |
| 52. Typisch deutsch? | <p>Text 1: Babysitter, deutsche Kinderzimmer, ein Spielzimmer mit Spielsachen, das Kinderkrankenhaus von Buenos Aires, die Kommunikation innerhalb deutscher Familien, Lena, 32, aus Argentinien.</p> <p>Text 2: In Deutschland wird scharf getrennt, meine Angelegenheit, deine Angelegenheit, mein Zimmer, meine Nase da Löcher oder Ringe reinkommen, Suh, 43, aus Korea.</p> <p>Text 3: In Deutschland fehlt der Humor, in Polen sehr viele Witze über Russen, die Deutschen sind witzuntauglich, Typisch deutsch in Polen: zu Dingen, die keinen Spaß machen und worauf es sich nicht lohnt, einen Gedanken zu verschwenden, Kornel, 39, aus Polen.</p> <p>Text 4: Die Schweizer schweigen über Probleme am liebsten oder sie aussitzen, die Deutschen sind viel konfliktfreudiger, strategischer und selbstbewusster, das liegt an der Sprache, Hochdeutsch. Cornelia, 39, aus der Schweiz.</p> <p>Text 5: das Gefühl der Schönheit ist unter den Deutschen nicht sehr entwickelt, sie sind praktisch, sparen und denken nur an den Feierabend, Alfonsio, 32, aus Indonesien.</p> <p>Text 6: ist wichtig, sich beim Bäcker immer richtig in die Reihe zu stellen, sonst fliegen einem von der Seite sofort die Aggressionen zu, Françoise, 33, aus Frankreich.</p> <p>Text 7: Die Deutschen planen immer alles, viele wissen schon, was sie nächstes Jahr am 10. August machen, Dominanz von Regeln und Gesetzen, die Pünktlichkeit,</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Gaga, 39, aus Georgien.</p> <p>Text 8: Die Unhöflichkeit und der schlechte Service in Deutschland, Bananen-Mango-Körperlotion bei Karstadt. Suzanne, 32, aus Kanada.</p> <p>Text 9: Familie aus Taiwan zu Besuch kommt, mein Vater versteht nicht, dass mein Mann seit über zehn Jahren den gleichen Arbeitsplatz hat, wir fahren gerne in den Urlaub, weil wir das Bedürfnis nach Ruhe und Erholung haben, Urlaub ist für meinen Vater eine Wohlstandskrankheit. Im Vergleich zu Asien wird in Deutschland sehr wenig gearbeitet, Maung-Yin, 45, aus Taiwan.</p> <p>Text 10: Viel Energie und Geld verwendet, es beschränkt sich auf Bereiche Musik und Essen, es ist mir in meinem Alltag nicht gelungen, in einem deutschen Restaurant mit der Hand zu essen oder indische Kleidung zu tragen, Biplab, 45, aus Indien.</p> <p>Text 11: In Deutschland löste ein unangekündigter Besuch regelrechte Panik aus, der ganze Haushalt war in Aufruhr, Aboubacar, 36, aus Guinea.</p> <p>Text 12: Die Deutschen organisieren gerne, das entspricht ihrer systematischen Mentalität, Vereine als Form der Freizeitorganisation, Karnevalsvereine, linke Politgruppen, Randy, 46, aus den USA.</p> |
| 53. Elf Nationen Tür an Tür | <p>Stephanie Krause lebt mit ihrem Mann im Norden von Köln, Multikultureller Wohnpark, die 30-Jährige, Eigentumswohnung, seit November 1995 teilt sie Haus und Innenhof aus elf Nationen, 70 deutsche und 38 ausländische Familien, Türken, Polen, Vietnamesen, Brasilianer, das neue Wohnkonzept stammt von Unternehmer Wolfgang Pach, die Gesellschaft für multikulturelles Wohnen, Behördengänge, Beantragen von Fördermitteln, der Quadratmeterpreis liegt etwa 10% unter dem üblichen Niveau an, Stephanie Krauses Freundin Corinna Läßle, Thailand, die 28-Jährige, die kambodschanische Lebensart, die Kinder gehen erst mit den Eltern zu Bett.</p> |
| 54. Yasemin und Ayşe – Gelebte Mehrsprachigkeit in Deutschland. | <p>Yasemin und Ayşe, Deutschland, geborene und aufgewachsene Schwestern türkischer Herkunft, 13. Shell-Jugendstudie 2000, 16, 18, leben mit ihren Eltern, drei Brüder, Stuttgart-Birkach, ihr Vater, Großeltern aus der Türkei nach Deutschland, ihre Mutter, die deutschen Nachbarschaft, eine sehr schlechte Aussprache in Türkisch, Muttersprache, türkisch, in der Türker, das Türkische checken (Jugendsprache: begreifen), türkische Freunde, Tuba, ein kaputtes Türkisch, Schwäbisch: Dialekt, der in Baden-Württemberg gesprochen wird), ein richtiges Bauertürkisch, ein feines Türkisch, Freundeskreise, Claudia, die Klasse, die einzige Deutsche, Tuba; Yasemins Freundin, das Geheimnisvolle auf Türkisch, deutsche Jungs, Lästern, die Praxis, übersetzen, Berufsleben, eine Fremdsprache, Zeitung, das Jugendwerk der Deutschen Shell, seit 1953, Forschungsinstitut jugendwissenschaftliche Studien.</p> |
| 55. Der Rabe und der Fuchs | <p>Martin Luther, das Wesen der Fabel, Welt, die Wahrheit, hohe Leute, ein Tier, listige Lügenfarbe, biblische Fabel, Menschenmund, Tier- und Bestienmund, ein Wolf, Bär,</p> |

| | |
|-------------------------------|--|
| | Löwe, Prediger, Freund, Feind, ein Rabe, vergiftetes Fleisch, der erzürnte Gärtner, die Katzen seines Nachbars, Klauen, Eiche, ein Fuchs, Vogel des Jupiter, der rüstige Adler, der täglich von der Rechten, des Zeus, Armen, die siegreiche Klaue, die erflachte Gabe, Gott, Irrtum, Freude, Gefühl, das Gift, verdamnte Schmeichler. |
| 56. Das Leben Bertolt Brechts | Der Dichter Bertolt Brecht, Schriftsteller des 20. Jahrhunderts, Theoretiker des Theaters, Regisseur, von 1898 bis 1956, sein Vater, Direktor eines Betriebes, Augsburg, die Schule, studierte, München, Medizin- und Naturwissenschaften, das Theater, der erste Weltkrieg, Gedichte, Theaterstücke, 1924, Berlin., Studium des Marxismus, 1928, Dreigroschenoper, die Musik, Kurt Weill, Song von Mackie Messer, 1933, emigrieren, die Faschisten, Österreich, die Schweiz, Frankreich, Dänemark, Schweden, Finnland, die Sowjetunion, die USA, Mutter Courage und ihre Kinder, Leben des Galilei, die Emigration, der Zweite Weltkrieg, Frau Helene Weigel, das Berliner Ensemble, Regierung der Deutschen Demokratischen Republik, Mitglied der Akademie der Künste der DDR, der Nationalpreis, der Lenin-Friedenspreis, das Bertolt-Brecht-Archiv. |
| 57. Lebensweg eines Künstlers | Goethe, Johann Wolfgang von, Deutschlands größter Dichter, Frankfurt am Main 23. August, Weimar, 22. März 1832, Sohn des kaiserlichen Rats Johann Kaspar Goethe und der Katarina Elisabeth Goethe, geborene Textor, Frau Aja, Frau Rat, studierte, 1765-68 Leipzig, 1770 in Straßburg, Herder, liebe zu Friederike Brion, Pfarrerstochter von Sesenheim, 1772, Reichkammergericht in Wetzlar, Charlotte Buff, die Lotte, Briefroman, Die Leiden des jungen Werther, das Buch erschien 1774, Schläge, 1773 sein erstes Schauspiel, Götz von Berlichingen, 1774 Clavigo, Frankfurt, mit Lili Schönemann verlobt, 1774 und 1775 verschiedene Reisen, die Schweiz, 1775 eine Einladung des jungen Herzogs Karl August von Sachsen nach Weimar, hoher weimarerischer Staatsbeamter, Staatsmann, die Liebe zu Frau Charlotte von Stein, Naturforscher, 1784 entdeckte er den Zwischenkieferknochen beim Menschen, 1786-1788 reiste nach Italien, der Egmont, Iphigenie, Torquato Tasso, der Liebesbund mit Christiane Vulpius, sein Sohn August, nach 18 ließ er sich mit ihr trauen, 1791-1817 die Leitung des Weimarer Hoftheaters, 1792 begleitete den Herzog auf dem Feldzug gegen Frankreich, 1793 bei der Belagerung von Mainz, Reinecke Fuchs, die Freundschaft mit Friedrich Schiller, seit 1794, Wandel, zahlreiche Gedichte entstanden, die Xenien, der große Bildungsroman, Wilhelm Meisters Lehrjahre 1795-96, das epische Gedicht Hermann und Dorothea 1797, Faust, 1880 Faust 1. Teil, Wahlverwandtschaften Roman 1809, Gedichtsammlung: Westöstlicher Divan 1819, Lebensbeschreibung: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit, Greisenjahren, Metamorphose der Pflanzen 1790, Farbenlehre 1810, der Roman Wilhelm Meisters Wanderjahre 1829, der zweite Teil des Faust 1832, der junge Eckermann, Gespräche mit Goethe, Erlebnisse, Begegnungen, Erfahrungen seines |

| | |
|---|--|
| | Daseins, Bücher über Goethe: Bielschowsky- Linden, Chamberlain, Kühnemann, Witkop, Wohnhaus am Frauenplan 1885, Goethe- Nationalmuseum. |
| 58. Die Leiden des jungen Werther | Gelehrten, Bekanntschaft, liebenswürdigste Geschöpfe, vergnügt, glücklich, Historienschreiber, Engel, Einfalt, Verstand, Güte, Festigkeit, die Ruhe der Seele bei dem wahren Leben und der Tätigkeit, garstiges Gewäsch, Abstraktionen, die Feder, mein Pferd, Sonne, eine Magd, verziehen, Mamsell Lottchen, Hof, Vorsaal, wimmelten, schöner Gestalt, mittlere Größe, simples weißes Kleid mit blassroten Schleifen an Arm und Brust, schwarzes Brot, Freundlichkeit, Abendbrot, Hoftore, die Fremden und die Kutsche, Vergebung, Frauenzimmer, Anziehen, allerlei Bestellungen fürs Haus, Vesperbrot, Kompliment, Ton, Beitragen, Überraschung, die Stube, Handschuhe, Fächer, Entfernung, ein Kind, Lotte, Louis, Herr Vetter , der Knabe, Rotznäschen, Lächeln, Vetterschaft, Sophien, älteste Schwester, Mädchen, Kinder, Papa, Spazierritte, naseweise Blondine, Vorbitten, Wald, necken. |
| 59. Die neuen Leiden des jungen Werther | Edgar, Kinder, das Grundstück, fünf Minuten später, Laube mit Malzeug, Kinderfreund, anöden, die Dauer, Männer, Kindergärtner, ein Wüstling, Sittenstrolch, lange Harre, keine Bügelfalten, um fünf aufstand, Pumpenwasser, Lohngruppe, mein Malzeug, Bleistift, Maler, Charlies Gören, Baum, zeichnen, Witz, ein Bus, Ironie, Tauziehen, Strich, verkanntes Genie, Leute, Natur, Wand, Abriss, Chefin, Pinseln, das schönste Fresko an der Wand, Bilder, olles Museum, Kindertanten, delegierten, Mittagessen, Augenaufschlag, umwerfende Sehorgane, in meinem ollen Hugenottenschädel, , richtige Schweinsritzen, Scheinwerfer, braun poppt, im Ernst, Kolchose, eine Masse Jux, dieses Buch in die Klauen, die Bude, Rekorder, Willi, Wilhelm, Post, Nachricht, Old Willi, Krämpfe, die Augen, Stuhl. |
| 60. Jorinde und Joringel | Ein altes Schloß, in einem großen dicken Wald, eine alte Frau, eine Erzzauberin, Katze oder Nachteteule am Tag, ein Mensch am Abend, das Wild, die Vögel, 100 Schritte, keusche Jungfrau, der Korb, die Kammer des Schlosses, siebentausend solcher Körbe, eine Jungfrau, Jorinde, ein schöner Jüngling Joringel, Brauttagen, die Sonne, zwischen den Stämmen der Bäume, dunkle Grün des Waldes, die Turteltaube, Maibuchen, nach Hause, der Berg, das Gebüsch, die alte Mauer des Schlosses, eine Nachtigall, glühende Augen, dreimal, ein Stein, weinen, reden, Hand und Fuß, der Strauch, eine alte krumme Frau, gelb und mager, große rote Augen, krumme Nase, die Spitze ans Kinn, das Weib, dumpfe Stimme, Zachiell, Mündel, Körbel, ein fremdes Dorf, die Schafe, eine blutrote Blume, eine schöne große Perle, der Berg, Tal, der neunte Tag, ein größer Tautropfe, Tag und Nacht, Tor, die Pforte, der Saal, böß, Gift und Galle, zwei Schritte, viele hundert Nachtigallen, die Tür, der Hals, Kinder- und Hausmärchen, Brüder Grimm, München. |

Anlage 16: Lehrerbefragung

Universität Sidi Bel Abbas

Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste

Deutschabteilung

Fachbereich: DaF- Didaktik

Fragebogen

Dieser Fragebogen zielt zum einen auf die Beschreibung der Präsenz landeskundlicher Inhalte bei dem Umgang mit differenzierten Texten im DaF-Unterricht an algerischen Universitäten.

Zum anderen trägt er zur Aufdeckung der Mängel und Lücken in der Vermittlung der Landeskunde bei.

Ich bitte Sie den folgenden Fragebogen zu beantworten, da Ihre Antworten Teil meiner wissenschaftlichen Untersuchung sind.

Herzlichen Dank für Ihre Hilfe.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie diese Fragen sorgfältig beantworten würden.

A. Hammadi
Oran, Oktober 2014

1. Fremdsprachenunterricht hat folgende Ziele:

- Erweiterung der praktischen Handlungsmöglichkeiten,
- Wissenszuwachs und Erweiterung des Horizonts,
- Persönlichkeitsbildung.

• Sind diese Ziele für Ihren Unterricht bedeutend?

Nein Ja

• Sind für Sie ganz andere Zielsetzungen wichtig? Nennen Sie Ihre Hauptziele bei der Vermittlung der landeskundlichen Inhalte?

.....

2. Welche Lehrmethoden gebrauchen Sie meistens im Unterricht?

Vergleich Projektarbeit Muttersprache andere

.....

3. Ist die Vermittlung landeskundlicher Inhalte?

sehr motivierend motivierend nicht motivierend

4. Welchen praktischen Nutzen können Ihre Lernenden aus der Landeskunde ziehen?

.....

5. Wie wichtig ist für Sie:

- die Textarbeit unter landeskundlichem Aspekt?.....

- das Verstehen deutscher Texte?.....

6. Welche Themen, die für Ihre Lernenden von Interesse sein können, werden in Ihrem Unterricht kritisch behandelt?

.....

.....

7. Beschreibt der vermittelte Text einen landeskundlich repräsentativen Sachverhalt?

Nein Ja

8. Findet ein Vergleich mit Algerien statt?

Oft selter nie

9. Sind die Themen für eine Diskussion geeignet? Regen diese Texte (Themen) zur Diskussion an?

.....

10. Können durch den Text vor- und werturteilhafte Prägungen bewusst gemacht werden?

.....

11. Bei welchen Themen gibt es Ihrer Erfahrung nach besonders Verstehensprobleme?

.....

12. Inwieweit Texte, die unter landeskundlichem Aspekt behandelt werden, überhaupt in der Lage sind, interkulturelles Lernen zu fördern?

.....

.....

.....

.....