

Landesbilder und Stereotype in Lehrwerken für den DaF-Unterricht



Dansk-tyske nationale stereotyper
Kathrin Bock

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Stereotype	4
2.1. Stereotype und Landesbilder	4
2.2. Welche Funktionen haben Stereotype?	6
3. Interkulturelle Fremdsprachendidaktik	7
4. Stereotype im Fremdsprachenunterricht thematisieren?	9
5. Analyse von Interkulturalität in den Lehrplänen	10
5.1 Allgemeinfachliche interkulturelle Zielsetzungen	10
5.2. Interkulturelle Bildung oder Kompetenz?	11
5.3. Teilaspekte interkulturellen Lernens	13
5.4. Fazit der Lehrplananalyse	15
6. Analyse ausgewählter neuerer Unterrichtsmaterialien	15
6.1. Gewichtung der Sektoren deutscher Kultur	15
6.2 Personen	17
6.3 Texte und Textsorten	19
6.4. Stereotype	20
6.5. Interkulturelle didaktische Inhalte	21
6.6. Fazit der Analyse von <i>Der Sprung</i> und <i>Achso</i>	22
7. Resümee	23
Referenzen	24
Internetressourcen	26
Analysierte Lehrwerke	26
Anlagen	Error! Bookmark not defined.

1. Einleitung

”Det er vigtigt, at undervisningen tegner et alsidigt og nuanceret billede af kultur og samfundsforhold i tysktalende lande.”

So formulieren die Lehrpläne für den Deutschunterricht in der dänischen Folkeskole Teilziele des interkulturellen Lernens, das in den Curricula seit 2009 explicit als allgemeinfachliches Ziel ausgewiesen ist (Undervisningsministeriet 2009, Vejledningen). Auf dem Hintergrund historischer Erfahrungen wird Deutschland in Dänemark oft immer noch negativ wahrgenommen und Studien haben analysiert, wie nationale auf Deutschland bezogene Stereotype von den Medien reproduziert werden (vgl. Langer 2000: 13 ff.) Das aktuelle Stereotypenprojekt *SMIK (Nationale Stereotype und Marketingstrategien in der deutsch-dänischen interkulturellen Kommunikation)* bestätigt, dass nationale Stereotype im dänisch-deutschen Kontext weiterhin eine problematische Rolle spielen (Hallsteinsdóttir & Kilian).

In den Lehrplänen der dänischen Folkeskole werden Stereotype explizit als didaktisches Feld hervorgehoben: ”Det er en stor opgave at få eleverne til at se andre mennesker som individer og ikke som stereotype repræsentanter for et helt folk” heißt es in der Vejledning von *Fælles Mål 2009 – tysk (FM9)*¹. Die relativ generell formulierten Lernziele der Lehrpläne werden von Lehrwerken umgesetzt in konkrete handlungsanweisende Aufgaben und Übungen. Dabei treffen die Autoren eine Auswahl und Zusammenstellung an Texten, Bildern und anderen Ausdrucksformen, die das fremdsprachliche, kommunikative und/oder interkulturelle Lernen unterstützen sollen. Als Bindeglied zwischen Lehrplänen und Unterricht nehmen sie dabei eine wichtige Rolle ein bei der Vermittlung von interkulturellen Lerninhalten und Repräsentationen der Zielkulturen². Byram betont das Potential des Fremdsprachenunterrichts als interkulturelles Bildungsfach, das im Idealfall zu „alternativen Konzeptualisierungen der Welt“ (2012: 9) beitrage. Es ist anzunehmen, dass vereinfachte, unnuancierte und unauthentische Darstellungen der Zielkultur und ein fehlender bewusster Umgang mit Stereotypen eine Barriere für deren Relativierung ausmacht und bestehende Weltbilder

¹ Der Überschaubarkeit halber behalte ich die dänischen Bezeichnungen bei für den Titel, die Taxonomie und verschiedenen Abschnitte in den dänischen Lehrplänen. *Fælles Mål 2009* wird mit FM9, *Fælles Mål 2014* mit FM14 abgekürzt.

² Die in dänischen Verlagen produzierten Lehrwerke lehnen sich traditionell an die Lehrpläne an (Libenholt 2013: 85).

eher bekräftigt als alternative Perspektiven eröffnet. Auf diesem Hintergrund möchte ich teils untersuchen, welches Verständnis von Interkulturalität und interkulturellem Lernen in den Lehrplänen für Deutsch in der dänischen Folkeskole zum Ausdruck kommt, teils welches Bild von Deutschland und Deutschen ausgewählte neuere dänische Lehrwerke für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht vermitteln, und inwieweit darin Stereotypisierungen/nationale Stereotype vorkommen. Außerdem werde ich untersuchen, welche Rolle interkulturelle Unterrichtsangebote in den Lehrwerken spielen.

Im ersten Teil der Arbeit wird der theoretische Kontext für den Themenbereich Stereotypen und interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht skizziert. Im zweiten Teil werden die Analysen der Lehrpläne und Lehrwerke für den DaF-Unterricht der siebten Klasse vorgenommen.

2. Stereotype

Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht vermitteln Vorstellungen über die Zielkultur(en), die u.a. in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur als Landesbilder begrifflich gemacht und thematisiert werden. Die vermittelten Landesbilder können stereotypisierend sein, müssen es aber nicht. Im Folgenden sollen Landesbilder und Stereotype voneinander unterschieden werden.

2.1. Stereotype und Landesbilder

Der Begriff Landesbilder ist breiter gefasst als der des Stereotyps. Kleinsteuber (1991) versteht ihn als eine „komplexe Konstruktion, die aus verschwommenen Vorstellungen, konkreten Kenntnissen, eigenen Erfahrungen, abstrakten Ideen und Stereotypen bezüglich des anderen Landes und der anderen Kultur zusammengesetzt ist“ (vgl. Schulze 2010a: 45). Landesbilder beinhalten Merkmalszuschreibungen, allgemeine Assoziationen, Vorstellungen und Wissen. Sie sind deshalb mit Schulze „offen für neue Wahrnehmungen und dementsprechend objektiv kaum fassbar. Während Landesbilder also die „Gesamtheit aller Vorstellungen, die man von einem anderen Land hat und die durch die Nennung des Landes evoziert werden“, ausmachen, sind Stereotype nur ein Teilaspekt eines komplexer zusammengesetzten und veränderlichen Bildes, das Menschen von anderen Ländern konstruieren.

Stereotype werden oft negativ konnotiert, indem sie sich angeblich gegen jede Berichtigung „sträuben“ (Wowro 2010: 303) oder „Form eines Urteils haben, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise mit emotional

wertender Tendenz einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht [...]“ (Quasthoff 1989, zitiert in Wowro 2010: 307). Der etymologische Ursprung des Wortes – in der Druckerei wurde er für die Metallplatten benutzt, die den *gleichförmigen* und *stabilen* Druck eines Textes ermöglichten – deutet in eine entsprechende Richtung. Dass Stereotype oft negativ bewertend auftreten, „anderen Gruppen Eigenschaften oder Verhaltensweisen in vereinfachender und generalisierender Weise ab- bzw. zuschreiben“ (Zawadzka 1997: 122) und schwer zu korrigieren sind (Schaff 1980, vgl. Wowro 2010: 305), trägt sicherlich zu ihrem schlechten Ruf bei.

Stereotype sind jedoch nicht eindeutig und einseitig als negativ zu klassifizieren. Lippmann, der allgemein als Urheber des Stereotypenbegriffes angesehen wird und sie 1922 metaphorisch als „pictures in our head“, also als mentale Konzepte der Wirklichkeit definiert hat, sieht ihre negativen Funktionen in der Fremdbestimmtheit, die in der Übernahme kulturell etablierter und individuell unreflektierter Muster besteht“, weist aber auch schon auf ihre entlastende Funktion bei der Verarbeitung von Information hin (Grzybeck 1990: 302). Auch neuere Forschung gesteht Stereotypen positive Funktionen zu; besonders in kognitiven Ansätzen werden Stereotype, in Anlehnung an Lippmanns Definition, als mentale Programme, die Informationen ordnen und interpretieren, klassifiziert (Zawadzka 1997: 124) und die Komplexität von Informationen reduzieren. Eine positive Rolle spielen, so Bolten (2007: 56), Stereotype auch in Bezug auf Fremdes, denn sie stellen, auch wenn sie zu Ungerechtigkeit neigen, nur einen Behelf zur vorläufigen Orientierung dar und seien als erster Schritt zum Positiven zu bewerten. Einem noch dynamischeren, prozessualen Ansatz begegnet man bei Pieklarz (2008), die Stereotype als eine aktive, verhandelbare und relativierbare Kategorie bewertet.

Eine recht breite, die verschiedenen sowohl negativen Wirkungen als auch positive Funktionalität anerkennende Definition ist in Verbindung mit dem schon erwähnten Stereotypenprojekt SMIK im Hinblick darauf entwickelt worden. Stereotype werden hier als „[...] Muster für unser Denken und Handeln aufgefasst, die durch Sprache und Kultur vorgegeben werden.“ Die Definition präzisiert:

” Die sprachlich-kulturelle Prägung bestimmt somit unsere Erwartungen, Vorlieben, Vorurteile und Vorstellungen von uns selbst und von anderen und bildet die Grundlage für die Begegnung und Interaktion mit anderen Kulturen. Die gegenseitigen Erwartungen zu und Vorstellungen von einander können dann zu einer Barriere in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit werden, wenn wir negative Eigenschaften stereotyp³ mit einer anderen Nationalität verbinden. Im Gegensatz dazu können

³ Hier ist die Definition leider tautologisch

positive Stereotype durchaus unsere Entscheidungen positiv beeinflussen.“ (Kilian 2014: 3).

2.2. Welche Funktionen haben Stereotype?

In der einschlägigen Forschung kann man Kategorisierungen von Stereotypen nach verschiedenen Funktionen und Entstehungsmechanismen finden, die Querschnitte durch die zahlreichen Ansätze der Stereotypenforschung machen. Ich benutze hier Wowros Einteilung in kognitive, soziale und emotionale Funktionen (2010: 309 ff.). Aus *kognitiver* Sicht sind Stereotypisierungen ein notwendiger mentaler Prozess zur Verarbeitung von diffusen Informationen, die der Komplexitätsreduktion zwecks Orientierung dienen. Als mentale „Programme“ (Zawadzka 1997: 124) ordnen und interpretieren sie Informationen nach bestimmten Schemata oder „Typen“ (Bolten 2007: 54), wobei vereinfachte und verallgemeinerte Versionen der Realität entstehen. Diese entlasten die menschliche Erkenntnis und komprimieren Identifikationsmöglichkeiten, schirmen uns aber auch vor neuen Erfahrungen ab und überdecken Unterschiede zwischen Individuen (Schulze 2010a: 46).

Soziale oder sozialintegrative Aspekte von Stereotypen betonen deren kollektiven Charakter bei der Bildung von Gruppenidentitäten und Distanzierung von Fremdgruppen. Sie dienen der Verteidigung der von der Gesellschaft akzeptierten Werte und Internalisierung zwecks Integrierung des Individuums in die Gruppe (Schaff 1980: 86, vgl. Wowro: 310). Im psychodynamischen Ansatz wird die Funktion von Selbst- und Fremdbildern für die Identität des Individuums bei der Aufrechterhaltung der eigenen Position in der Gesellschaft hervorgehoben. Stereotype dienen aus dieser Perspektive der Befestigung eigener Identität durch „vergleichende Abgrenzung“ (Zawadzka 1997: 123 ff.). Diese Funktion scheint sich zwischen den von Wowro beschriebenen Kategorien zu platzieren, indem sie sich teils auf gesellschaftliche, teils auf emotionale Funktionen im individualpsychologischen Bereich bezieht.

Emotional/affektive Funktionen manifestieren sich als irrationale Abwehrmechanismen zur Stabilisierung der Psyche (Quasthoff 1998 in Wowro 2010: 311). Hierzu gehören u.a. wertende und rechtfertigende Vorstellungen und Selbstbehauptungsstrategien, die es dem Individuum besonders in Konfliktsituationen ermöglicht, sich vor neuen oder kontroversen Informationen zu verschließen (Schaff 1981, vgl. Wowro 2010: 311).

3. Interkulturelle Fremdsprachendidaktik

„Die vorrangige Aufgabe von Fremdsprachenunterricht und damit auch des Deutschunterrichts besteht darin, die Menschen für die Mehrsprachigkeit und das Leben in multikulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren und zu interkultureller Kommunikation zu befähigen“
So formulierte Krumm 1994 (zitiert in Huneke & Steinig 2002: 174) programmatisch die Notwendigkeit einer Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts im Hinblick darauf, Schüler zu interkulturellen Begegnungen zu befähigen. Auf dem Hintergrund von globalen Tendenzen wie erhöhter Mobilität von Menschen und „Bedeutungen“ und „zunehmende(r) Vernetzung“, „wachsender Verbundenheit über große Entfernungen“ (Hannerz 2007: 97 ff.) sowie zunehmender sprachlicher Pluralität und kultureller Diversität durch Migration in der Gesellschaft steht der Fremdsprachenunterricht vor Herausforderungen, die nicht mehr ausreichend durch Konzepte bewältigt werden können, die vornehmlich auf kommunikativ erfolgreiches Handeln in der Zielsprache abzielen. Vermehrte Kulturkontakte erfordern die Befähigung der Schüler zu Fremdverstehen im umfassenden Sinn. In sprachliches Handeln integrierte „Einsichten in die Kulturbedingtheit kommunikativen Handelns“ (Majala 2008: 5) wird deshalb zentraler Angelpunkt der interkulturellen Fremdsprachendidaktik. Byram hat in diesem Zusammenhang den Begriff ‚language-culture nexus‘ für den engen Zusammenhang von Kultur und Sprache geprägt.

Als Hauptkategorien der interkulturellen Kompetenz lassen sich vier Kategorien nennen: *savoir* – die das Sprach- und Kulturwissen betreffen, *savoir-être* – welches die Einstellung der Gesellschaft und Kultur gegenüber betreffen, *savoir-faire* – die das sprachliche Handeln in konkreten Situationen angeht, und *savoir-apprendre* – welche die Haltung der Sprache, Motivation und des Lernens gegenüber betrifft. (Komorowska 1996, vgl. Wowro 2010: 314). Eine ähnliche, etwas gröbere Einteilung in *Kenntnisse*, *Motivation und Handeln* nimmt Zawadzka (2004, in Piekларz 2008: 49) vor.

Bolten (2007: 75 ff.) sieht Metakommunikation, Rollendistanz und Empathie als grundlegende Bestandteile interkulturellen kompetenten Handelns.

Es gibt zahlreiche Ausdifferenzierungen dieser Kategorien in konkrete Fertigkeiten, hier sei nur eine Auswahl genannt:

- Die Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu relativieren
- Die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur
- Die Fähigkeit, die aus den verschiedenen Lebenswelten resultierenden Erfahrungen und Verhaltensweisen im Gespräch zu erkennen, zu verstehen und zwischen ihnen kommunikativ vermitteln zu können (Piekларz 2008: 49)

- Das Reflektieren über die eigene und fremde Kultur
- Der interkulturelle Sichtwechsel
- Die Vermittlung von mehr Toleranz, Taktgefühl und Empathie in der interkulturellen Begegnung (Wowro 2010: 315)

- Die Fähigkeit kulturelle Spannungen auszuhalten (Schulze 2010a: 45)

Eine grundlegende Annahme des interkulturellen Ansatzes, die auch in den genannten Teilfertigkeiten reflektiert wird, ist, dass dem fremdkulturellen Verstehen das Reflektieren der Eigenkultur vorausgesetzt ist im Sinne von: „Wir können das Fremde nicht verstehen und verstehen lernen wollen, wenn wir das Eigene nicht reflektieren“ (Bolten 2007: 59). Genau dieser Gedankengang stellt aber auch einen Angriffspunkt für Kritiker des interkulturellen Ansatzes dar, denn die Trennung zwischen Eigen- und Fremdkultur kann zu Segmentierung statt Sensibilisierung führen.

Dörr (2009: 60) bezeichnet Interkulturalität als ein „längst problematisch gewordenes Konzept [...] einer Begegnung von essentiell verstandenen Kulturen“, d.h. von nationalen abgegrenzten, homogenen und statischen Gebilden. Das Risiko ist meiner Meinung nach nicht ganz von der Hand zu weisen. Auch wenn sich die interkulturelle Didaktik auf einen dynamischen und komplexen Kulturbegriff beruft, darum bemüht ist, nationalstaatlich-zentripetales Denken zu überwinden (Bolten 2006: 11) und Kultur prozessual zu denken, so liegt die Gefahr nahe, dass wohlgemeinte Versuche, die Schüler interkulturell zu sensibilisieren, missglücken, wenn sie didaktisch nicht ausreichend durchdacht sind; z.B. indem Unterschiede zwischen Eigen- und Fremdkulturen generalisierend hervorgehoben und überbewertet werden ohne ausreichende Reflexion in Bezug auf die Veränderlichkeit und Diversität von Kulturen zu gewährleisten, aber auch, wenn Gemeinsamkeiten verschiedener Kulturen vernachlässigt werden. Lehrmaterialien spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Beispielsweise besteht die Gefahr, dass in Lehrwerken, weil ihre Anschaffung kostspielig ist und sie aus diesem Grund oft über sehr lange Zeit benutzt werden, veraltete Landesbilder konserviert werden (vgl. Schulze 2010a: 47). Die Repräsentation von Jugendlichen mit längst unmodern gewordenen Namen wie ‚Dieter‘, ‚Christa‘ und ‚Ursula‘ in dem in Dänemark sehr verbreiteten Lehrwerk *Alles klappt* (Dollerup & Nielsen 1998) ist nur ein konkretes Beispiel, die fast völlige Abwesenheit von Repräsentationen anderer als autochthon Deutscher in dem neueren Lehrwerk *Der Sprung! 2.* (Moltzen & Rasmussen 2008) ein anderes.

4. Stereotype im Fremdsprachenunterricht thematisieren?

Studien deuten darauf hin, dass Lehrwerke direkten Einfluss darauf haben, welche Vorstellungen Schüler sich von den Zielkulturen bilden, und dass stereotypisierende Darstellungen der Zielkultur von den Schülern unkritisch reproduziert werden, wenn der bewusste Umgang mit ihnen nicht gefördert wird (z.B. Schulze 2010b). Einen besonderen Einfluss auf Stereotype hat zwar wohl die Familie und auch Medien spielen eine Rolle bei der Reproduktion von vorgeprägten Denkmustern (vgl. Langer 2000), aber eine Vertiefung der existierenden Stereotype erfolgt auch nicht selten in der Schule (Siek-Piskozub 1993, vgl. Zawadzka 1997: 125). Wenn Stereotype allerdings so schwer zu korrigieren sind, wie die Stereotypenforschung anführt, und Menschen eher nach Bestätigung von kulturell vorgeprägten Mustern suchen, als diese zu hinterfragen, kann der Sprachenunterricht zur Verfestigung von Stereotypen beitragen. Das Erlernen neuer Sprachen geht mit Umstrukturierungen von kognitiven Schemata einher und erfordert Akkomodationsprozesse (mit Piaget), die von Schülern als unbequem oder als ein psychisches Diskomfort (Zawadzka 1997: 126)) erlebt werden. Deshalb könne negative Einstellungen zur Sprache oder den Personen, die die Sprache gebrauchen, hervorgerufen werden. Andere Theorien gewichten wiederum, wie anfangs schon besprochen, die Verhandelbarkeit von Stereotypen. Aus dieser Sicht ist Relativierung möglich, wenn Stereotype thematisiert und den Schülern die Kulturgebundenheit unseres Wahrnehmens ins Bewusstsein gerückt wird. Der Fremdsprachenunterricht und die Autoren von Lehrmaterialien stehen dabei vor dem Dilemma, dass die Notwendigkeit des Komprimierens von Informationen und der sprachlichen Adaptation an die Voraussetzungen der Zielgruppe die Möglichkeit reduziert, komplexe kulturelle und sprachliche Nuancen darzustellen (Majala 2008: 6). Majalas Antwort auf dieses Dilemma ist Wissensvermittlung im landeskundlichen Sinne und Kommunikation mit der Außenwelt, da größere Kenntnisse von der fremden Kultur dem unkontrollierten Entstehen von stereotypen Bildern weniger Raum lassen würden. Das ist sicher nicht verkehrt aber auch nicht ausreichend. Wie eine Untersuchung an Gymnasien der deutsch-dänischen Grenzregion zeigte, fanden sich dort ebenfalls negative Stereotype, obwohl einiges Wissen über die Bevölkerung des Nachbarlandes vorhanden war (Pedersen 2002). Aus diesem Grunde wäre die Entwicklung einer didaktischen Praxis wünschenswert, die das interkulturelle Bewusstsein der Schüler unterstützt.

5. Analyse von Interkulturalität in den Lehrplänen

Es stellt sich die Frage, welchen Abdruck sich die interkulturelle Umorientierung der Fremdsprachendidaktik in den Curricula der Folkeskole hinterlassen hat. In Dänemark legitimieren Verfasser ihre Lehrwerke traditionell dadurch, dass sie sich bei der Wahl von Inhalten auf die Lehrpläne berufen (Sørensen 2013: 25) und es ist anzunehmen, dass interkulturelle Inhalte der Lehrwerke diese Affinität reflektieren. Die später zu analysierenden Lehrwerke beziehen sich auf die Lehrpläne von 2009, (ab jetzt FM9), ab Schuljahr 2014 /2015 gelten jedoch neue Lehrpläne (ab jetzt FM14), die in die Analyse mit einbezogen werden, um Tendenzen auszuloten.

5.1 Allgemeinfachliche interkulturelle Zielsetzungen

Explizit wird das Lernziel „interkulturelles Verstehen“ zum ersten Mal in den Zielformulierungen für den DaF-Unterricht von 2009 im Absatz 3 formuliert⁴:

„Undervisningen skal give eleverne grundlæggende viden om kultur- og samfundsforhold i tysktalende lande og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse. („Formålet for faget tysk“, „stk. 3“)

Im neuesten Lehrplan *Fælles Mål – tysk* von 2014 wird interkulturelle Kompetenz nun schon im ersten Absatz zu einem allgemeinfachlichen, in Bezug auf die kommunikative Kompetenz nebengeordneten Ziel erklärt:

„Eleverne skal i faget tysk udvikle kompetencer til at kommunikere på tysk både mundtligt og skriftligt, så de kan anvende tysk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv. Eleverne skal samtidig udvikle deres sproglige bevidsthed om tysk sprog og om fremmedsprogsindlæring samt styrke deres kulturelle og interkulturelle forståelse gennem kulturmøder.“

⁴ Nach den Lehrplänen von 1976 "Fagformål for tysk" sollte der Deutschunterricht die Grundlage für "mellemløst forståelse" legen (Stk. 2) und in den Lehrplänen von 1995/2002/2004 wird formuliert, dass der Unterricht das "internationale forståelse og forståelse af/for egen kultur" stärken soll (Stk. 3) (vgl. Sørensen 2013: 33 ff.).

Damit deklarieren die neuesten Lehrpläne eine didaktische und sprachenpolitischen Orientierung, die interkulturelle Kompetenz zwar nicht als vorrangiges Ziel gemäß Krumm (s.o.) profiliert, aber markanter als die Lehrpläne von 2009 interkulturelle Zielformulierungen für den Fremdsprachenunterricht reflektiert, wie sie vom Europarat formuliert sind.

5.2. Interkulturelle Bildung oder Kompetenz?

Mit einer Inhaltsanalyse der beiden Lehrpläne werde ich im Weiteren untersuchen, wie tiefgreifend diese Orientierung wurzelt und wie sie sich in den Zielen, Teilfertigkeiten, Inhaltsbeschreibungen und methodischen Vorschläge zu Interkulturalität und interkulturellem Lernen konkretisiert. Dazu analysiere ich die entsprechenden Abschnitte aus den Lehrplänen für Deutsch, die sich mit „Kultur og samfundsforhold/samfund“ beschäftigen,⁵. Eine Frequenzanalyse von einer Auswahl an Schlüsselwörtern, die meines Erachtens nach repräsentativ sind für den modernen fachdidaktischen Diskurs über interkulturelles Lernen, soll einen ersten Eindruck verschaffen und Impulse geben für die weitere Analyse⁶ (Anlage 2).

Das frequenteste der analysierten Schlüsselwörter in den Lehrplänen ist *kultur* (30 in FM, 70 in FM14). Die häufigere Nennung von *kultur* in FM14 scheint dabei mit der höheren Priorisierung von interkulturellen Kompetenzen in den neuesten Lehrplänen zu korrespondieren. Beide Lehrpläne berufen sich auf ein „breites“ (FM9) oder „dynamisches“ (FM14) Verständnis von Kultur. In FM9 verspricht sich diese Haltung implizit in der Pluralform von Kultur im Stk. 2 des „Fagformål for tysk“, wo erklärt wird, dass der Unterricht dazu beitragen soll, „at eleverne får [...] lyst til at beskæftige sig med tysk sprog og kulturer“ und explizit, indem präzisiert wird, dass der Unterricht ein „alsidigt og nuanceret billede af kultur og samfundsforhold i tysktalende lande“ zeichnen soll, das den Schülern die Vielseitigkeit der deutschsprachigen Länder zugänglich macht. Mit der Formulierung „Kultur er [...] ikke alene noget, der er givet på forhånd, men også noget, der skabes mellem mennesker.“ (Vejledning) setzt sich FM14 zwischen zwei Stühle und es ist fraglich, wie dynamisch das Verständnis von Kultur in FM14 tatsächlich ist. Neu ist jedenfalls in Lehrplanzusammenhang die Anwendung des Begriffes *fremd* in Bezug auf andere Kulturen, wie sie in der Vejledning vorkommen;

⁵ Es handelt sich um „Slutmål“, „Trinmål“, „Læseplan“, und „Undervisningsvejledning“⁵ in FM9 und unter „Kompetencemål“, „Læseplan“ og „Vejledning“ in FM14. Der Übersicht wegen habe ich die Abschnitte tabellarisch zusammengestellt. (Anlage 1). Wenn nichts anderes angegeben ist, beziehen sich meine Analysen also ausschließlich auf diese Abschnitte.

⁶ wohlwissend, dass die Auswahl der Schlüsselwörter nicht völlig objektiv sein kann.

„den fremmede verden“, fremmede kulturer“ oder „forestillinger om de fremmede“ (Vejledning, Abschnitt 4.3.) konnotieren eher nationale Abgrenzung und Containerdenken (Bolten 2007: 14ff.) als ein dynamisches Verständnis von (inter)kulturellen Prozessen.

Die Intentionen der allgemeinfachlichen Ziele in Betracht genommen, könnte man vermuten, dass nicht nur der Begriff Kultur, sondern auch das Wort *interkulturel* in FM14 frequenter ist als in FM9. Sechs mal kommt es in den neuen Lehrplänen vor, und damit nur einmal mehr als in FM9. Allerdings werden die Begriffe *kulturforståelse* und *kulturmøder* zur Bezeichnung von kompetencemål verwendet. Ein Vergleich mit den Lehrplänen des Faches Englisch zeigt, dass der Begriff *interkulturel* dort alleine in der „Vejledning“ 20 mal vorkommt. Das erklärt sich daraus, dass dort in einem längeren Abschnitt der Zweck interkulturellen Lernens erklärt und mögliche Unterrichtsinhalte und Methoden konkretisiert werden. Dass interkulturelles Lernen in FM14 nicht öfter oder expliziter thematisiert wird, kann natürlich verschiedene Ursachen haben. Möglicherweise sehen die Verfasser des Lehrplans interkulturelles Verstehen eher als Ideal denn als operationalisierbares Ziel oder sie sehen keine Notwendigkeit darin, den Zusammenhang zwischen Teilzielen, Unterrichtsinhalten und Methoden in Bezug auf interkulturelle Kompetenz deutlicher darzustellen. Bemerkenswert ist jedenfalls, dass Deutsch sich in den neuen Lehrplänen, als interkulturelles *Bildungsfach* positioniert:

„Tyskfaget har udviklet sig til ikke kun at fokusere på færdigheder og viden inden for områderne mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation, men også kultur og samfund, og bidrager dermed aktivt til den enkelte elevs interkulturelle dannelse.“⁷ (Vejledningen)

Im Lehrplan von 2009 kommt der Begriff Bildung indessen interessanterweise gar nicht vor, *interkulturel kompetence* wird jedoch ein Mal benutzt, zwar nicht in den Abschnitten „Kultur- og samfundsforhold“, auf die sich die Registrierung der Schlüsselwörter oben bezieht, sondern im Abschnitt „Sprog og sprogbrug“ im Læseplan für die 10. Klasse, wo der Zusammenhang zwischen Sprachenlernen und interkulturellem Lernen expliziert wird:

⁷ Mit FM14 sind die früheren trinmål durch kompetencemål ersetzt worden, was in Fachkreisen heftige, und oft dichotome Diskussionen über den Zweck der Schule und die (Un)Vereinbarkeit von Kompetenz- und Bildungszielen ausgelöst hat.

„Eleverne videreudvikler deres evne til at benytte sproget i forhold til situation, hensigt og emne samtidig med deres interkulturelle kompetence.”

Beide Lehrpläne erklären im Übrigen in der Vejledning, dass ein enger Zusammenhang bestehe zwischen Kultur und Sprache. FM14 erläutert, dass Sprache Brücken baue zwischen Menschen, und bezeichnet Sprachenlernen als „nøgle til en ny verden“. FM9 erklärt: „Sprog udvikles i et menneskeligt fællesskab og er således udtryk for et lands eller en gruppes, ja det enkelte menneskes kultur. Tyskundervisningen giver eleverne mulighed for at opleve den tætte forbindelse mellem sprog og kultur, idet kultur bl.a. handler om, hvordan man lever, tænker og omgås hinanden.”

5.3. Teilaspekte interkulturellen Lernens

Interkulturelles Verständnis setzt u.a. Empathie und Toleranz voraus, aber auch die Fähigkeit, Sichtwechsel vorzunehmen und sich im interkulturellen Handlungskontext von der eigenen Rolle und Kultur zu distanzieren und über sie zu reflektieren. FM14 deklariert Empathie als Kompetenzziel. Die Lehrpläne formulieren Folgendes als Teilziel: „Eleverne kan møde tysktalende kulturer empatisk og fordomsfrit“. Abgesehen von dieser Zielformulierung wird der Begriff aber nicht vertiefend aufgegriffen. Was FM9 betrifft, so ist keines der Wörter *empati/empatisk, indfølelse/indføle tolerance/tolerere, respekt/respektere, reflektere, relativere, ressource, misforståelse, konflikt, diversitet, variere/varieret*, welche die oben genannten Aspekte von Interkulturalität ausdrücken könnten, in den Lehrplänen zu finden.⁸ Allerdings erkennt FM9 an, dass es eine große Aufgabe ist „[...] at få eleverne til at se andre mennesker som individer og ikke som stereotype repræsentanter for et helt folk.“ (Vejledning), und betont die Wichtigkeit davon, dass die Schüler Neugier und Interesse zeigen und andre Menschen nicht verurteilen „[...] eller sætter dem i bås, uanset hvor de måtte komme fra.“ Diese Aspekte interkultureller Kompetenz werden aber nicht weiter ausgeführt oder konkretisiert. Im anschließenden Abschnitt wird statt dessen der Wissenserwerb von geographischen „Facts“ und historischen Ereignissen empfohlen. Stereotype hat auch FM14 als Problemfeld im Blickwinkel, jedoch ebenfalls eher auf theoretischem Niveau. Laut FM14 können stereotype Vorstellungen zu einem statischen

⁸ *Leve sig ind i* kommt zwar ein Mal vor, aber nicht in Verbindung mit interkultureller Kompetenz.

Einige dieser Schlüsselwörter sind den Lehrplänen für den Englischunterricht entnommen, der sich insgesamt mehr und wesentlich expliziter an Forschung über interkulturelles Lernen anlehnt. (In der Tabelle sind diese Wörter gelb markiert.)

Kulturverständnis führen ”som giver et billede af den typiske tysker, hvor tyskere bliver betragtet som en homogen gruppe med deres egen nationale kultur”, wie mit einer etwas unglücklichen Formulierung präzisiert wird.

Sowohl in FM9, als auch in FM14 sind nur relativ sparsame Hinweise darauf zu finden, welche Inhalte, Prozesse und Methoden interkulturelle Kompetenzen fördern sollten. Die Mehrzahl der Ziele, Teilfertigkeiten und Inhaltsvorschläge in FM9 betreffen die Kategorie *savoir*, indem Kulturwissen und interkulturelles Lernen in hohem Maße als geographisches, historisches und gesellschaftliches Wissen deklariert werden, wie hier im Abschnitt „Elevernes opfattelse af andre“ im Læseplan im Abschnitt Kultur og samfundsforhold zu lesen ist.

„Eleverne skal igennem arbejdet i tyskundervisningen udvikle deres viden om og forståelse af tyske kultur- og samfundsforhold. Denne viden bygges bl.a. op omkring geografiske facts og historiske begivenheder.“

Dass Schlüsselwort *samfund* kommt 14 mal in FM9 vor (5 mal in FM14), was verdeutlicht, dass Interkulturalität im Lehrplan von 2009 eine recht landeskundlich ausgeprägte Orientierung hat. Da *sammenlign** gleichzeitig acht Mal genannt wird, liegt nahe, dass dem Kulturvergleich relativ große Bedeutung zugemessen wird. Begründet wird diesbezüglich, dass die Schüler durch das Entdecken von Unterschieden und Gemeinsamkeiten ”justerer og reviderer deres forståelse for, deres viden og deres forestillinger om og deres erkendelse af, hvordan andre og de selv lever” (Vejledning). Kulturvergleiche und landeskundliches Wissen ist deshalb auch die Antwort darauf, wie Landesbilder und Stereotype als didaktische Felder behandelt werden sollen. Aber auch FM14 hat die landeskundliche Orientierung nicht verlassen, auch wenn explizit formulierte interkulturelle Ziele dazu gekommen sind. In beiden Lehrplänen findet man fast die gleiche Anzahl der Wörter *historie* und *geografi*.

Der markanteste Unterschied in den verbindlichen Teilen der Lehrpläne ist, dass interkulturelle Ziele in FM14, explizit formuliert sind. Problematisch ist meiner Meinung nach gleichzeitig, dass die meisten Formulierungen diesbezüglich relativ generell und abstrakt gehalten sind. Ein Vergleich mit den Teilzielen von anderen Fächern wie Dänisch oder Englisch (s. Anlage 3) macht das sichtbar. Z.B. ist die Formulierung „eleven kan forstå og anvende forståelse af kultur“ (kompetencemål) sicherlich eher eine Herausforderung als förderlich für die Unterrichtsplanung. Wenige andere Ziele sind hingegen sehr spezifisch und konkret. Deshalb entstehen enorme Sprünge in der Progression und zwischen nicht vergleichbaren Inhalten wie „eleverne kan placere tysktalende lande på et verdenskort“ (Teilziel nach der 7. Klasse) bis

„eleven kan møde tysktalende kulturer åben og fordomsfrit“ (Teilziel nach der 9. Klasse).

5.4. Fazit der Lehrplananalyse

Die Analyse von FM9 und FM14 hat gezeigt, dass eine interkulturelle Didaktik erwünscht ist und verbindlich gefordert wird, dass Lehrer und Autoren von Lehrmaterialien aber vor einer großen Herausforderung bei der Unterrichtsgestaltung stehen, da in beiden Lehrplänen vor allem Zweckerklärungen formuliert werden. Unter anderem wird in beiden Lehrplänen hervorgehoben, dass der Unterricht zur Vermeidung von Stereotypen und Vorurteilen beitragen soll, ohne dass konkretisiert wird (abgesehen von enger landeskundlich gefassten Inhalten⁹), wie diese im Unterricht operationalisiert werden können. Der Kulturvergleich ist das „Mittel der Wahl“, mit dem nach den Lehrplänen das interkulturelle Bewusstsein der Schüler geschärft werden soll, auch wenn keine Rede ist von einem critical cultural awareness gegenüber eigenen und anderen Kulturen (Byram 2012). Metastrategien zum Erlernen von interkulturellen Kompetenz werden in beiden Lehrplänen nicht explizit erwähnt, auch wenn sinnvolle Kulturvergleiche, die nicht zu einem Verständnis von Kulturen als statischen homogenen Gebilden führen sollen, diese meines Erachtens nach voraussetzen. Die vielschichtigen Aspekte interkulturellen Lernens die über das Wissen über Kulturen hinausgehen, sind den Lehrplänen daher nicht entfaltet und auch der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur bleibt undeutlich.

6. Analyse ausgewählter neuerer Unterrichtsmaterialien

Im folgenden werden zwei Lehrwerken unter die Lupe genommen, um das in den Lehrwerken dargestellte Bild von Deutschland einschließlich eventueller stereotypischer Darstellungen, sowie interkultureller didaktischer Inhalte des Lehrmaterials zu analysieren. Untersucht werden die Textbücher von zwei der neueren Lehrwerke für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für die siebte Klasse: *Der Sprung! 2* (2008) und *Ach so! Teil 1b* (2012). Sowohl Texte als auch Bilder werden analysiert.

6.1. Gewichtung der Sektoren deutscher Kultur

Um aufzudecken, inwieweit ein repräsentativer Ausschnitt der deutschen Kultur(en) in den Lehrwerken vermittelt wird, werde ich anfangs untersuchen, in welchem Umfang

⁹ Und einem Ziel, das die angeblichen Höflichkeitsnormen konkretisiert.

die verschiedenen Sektoren der deutschen Kultur in den Lehrwerken vorhanden sind. Dafür benutze ich Ammers Proportionierungsraster (1998: 34 ff.), erweitere aber die Kategorie Familie um die Kategorie Freunde und Ich/Identität, die für Schüler der 7. Klasse sehr große Bedeutung hat, und füge die Kategorie "Andere" zum Sektor "Alltagsleben" hinzu. (Anlage 3)

Das Alltagsleben der Deutschen wird in beiden Lehrwerken am häufigsten thematisiert. Besonders Freizeitaktivitäten werden fokussiert. In *Der Sprung* finden auch Familie und Freunde relativ viel Beachtung, während diese Sektoren in *Ach so!* so gut wie gar nicht zu finden sind. Einen großen Teil ihres Lebens verbringen Jugendliche in der Schule, deshalb ist erstaunlich, dass dieses Thema in *Der Sprung* nicht berührt wird. In *Ach so!* beschäftigt sich ein Kapitel mit Schüler-AG's; die Texte und Bilder dieses Kapitels befinden sich im Schnittfeld zwischen Schule und Freizeit.

Die Prioritierung von Alltagsthemen in beiden Lehrwerken hängt sicherlich mit den Teilzielen für kommunikative Fertigkeiten der Klassenstufe zusammen, wo „nære og genkendelige emner“ als Schlüsselwörter auftreten und Kommunikationsfertigkeiten in Verbindung mit den Themen Familie, Freizeit und Schule angepeilt werden (Trinmål, FU9¹⁰). Die Behandlung von Alltäglichkeit verführt vielleicht zu, muss aber nicht unbedingt mit Oberflächlichkeit verbunden sein. In *Der Sprung* ist das jedoch in hohem Maße der Fall, wie weiter unten noch vertieft werden wird.

Geschichte und Geographie spielen eine untergeordnete Rolle in beiden Lehrwerken. In *Der Sprung* erfüllen ein kurzer Text über die Mauer mit touristisch illustrativen Fotos und ein idealisierender Text über die ehemals ostdeutschen Ampelmänner das Thema deutsche Geschichte. In *Ach so!* ist Geschichte nicht repräsentiert, geographische Aspekte werden in Verbindung mit einem Kapitel über Flensburg exemplarisch behandelt und den handlungsorientierten, kommunikativen Zielsetzungen des Lehrwerks untergeordnet. Beispielsweise sollen die Schüler am Ende des Kapitels ihr erworbenes Wissen anwenden um selber eine Schulfahrt nach Lübeck, Schleswig oder in den Hansa Park zu planen. Damit hat dieses Lehrwerk zumindest auch die Beziehung zwischen Deutschland und Dänemark als geographische Nachbarn implizit im Blickfeld, wenn auch keines der Länder als Teil einer größeren internationalen oder globalen Community erwähnt wird. In *Der Sprung* ist keine dieser Dimensionen verwirklicht. Lediglich Ole Lund Kirkegaards Bücher werden als gemeinsame kulturelle Schnittmenge genannt.

Die Sektoren Gesellschaft, Staat und Politik spielen in keinem der beiden untersuchten Lehrwerke eine Rolle. Die Orientierung in Richtung Landeskunde, die sich, wie die Analyse gezeigt hat, in FM9 abzeichnet, ist in den Lehrwerken also nur in sehr

abgetönter Form aufzuspüren. Die Analyse der Proportionierung von Sektoren zeigt, dass Abzüge gemacht werden müssen in Bezug auf die durch die beiden Lehrwerke vermittelte Repräsentativität der deutschen Kultur.

6.2 Personen

Im Blickfeld der Analyse sollen nun die Personen des Lehrwerks stehen (Anlage 4). Analysiert wurden sowohl objektivere Kriterien wie z.B. Namen, Alter, Geschlecht und Familienverhältnisse als auch die subjektiveren Kriterien Aussehen und Verhalten der Personen. Sollte man der Darstellung der Lehrwerke glauben, gäbe es sehr viel mehr männliche als weibliche Personen in Deutschland (*Der Sprung*: 27/43 und *Ach so!*: 66/95). Dem Lehrwerk *Der Sprung* zufolge sind zudem fast alle Personen autochton Deutsche. Nur eine Abbildung zeigt ein Mädchen mit dunkler Hautfarbe, dieses ist zudem eine Illustration, die, wie alle Illustrationen im Lehrwerk, auf Grund ihrer Bilderbuchästhetik Fiktionalität und dadurch geringere Glaubwürdigkeit signalisiert. Die homogenisierende Tendenz im Hinblick auf Ethnizität spiegelt sich auch in den Namen der Personen in *Der Sprung* wieder. Nur einer der insgesamt 28 genannten Vornamen (Antonio) könnte einen Migrationshintergrund andeuten. Wenn man bedenkt, dass etwa ein Fünftel der Einwohner in Deutschland Migrationshintergrund haben¹¹, ist das zu vereinheitlichend. Die Wahl der deutschen Vornamen ist hingegen relativ vielfältig und modern. Spezifische Besonderheiten der deutschen Nachnamen wie Fleischhauer kommen vor, aber auch Typisches wie Schmidt. Ethnische Diversität ist in *Ach so* in weitaus größerem Maße anzufinden. Namen wie Arijan Calluko, Merve, Siao repräsentieren das Fünftel von „eindeutig“ allochthon abgebildeten Personen. Darüber hinaus ist eine Reihe von Personen uneindeutig abgebildet. Diese treten als Comicfiguren mit multiethnischem Aussehen auf. Altersmäßig machen den größten Anteil in beiden Lehrwerken Jugendliche aus, was durch die Zielgruppe zu erklären ist. Auch Erwachsene der Elterngeneration kommen relativ oft vor. In *Ach so* werden auch Babys, Kinder und Ältere repräsentiert. Ältere und Kinder gibt es im Deutschlandbild von *Der Sprung* eher wenig. *Der Sprung* scheint Familienverhältnisse mit intakten Familien als „Default-Situation“ vorauszusetzen. Patchworkfamilien oder Alleinerziehende werden in keiner Weise thematisiert oder implizit angedeutet. Das harmoniert mit dem idyllischen Gesamtbild von Deutschland, das die Texte und Bilder vermitteln, ist aber unrealistisch, wenn man sich vor Augen hält, dass etwa jedes siebte

¹¹ Das Lehrwerk wurde 2008 herausgegeben, wo etwa 19,6 % der Bevölkerung Migrationshintergrund hatte.

<http://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/monatshefte/2010/02-2010-096.pdf>

Kind in Deutschland von Scheidung betroffen ist. Wie sich Familien in Deutschland organisieren, ist in *Ach so* nicht thematisiert. Die Interessen der Jugendlichen werden nur von *Der Sprung* direkt behandelt. Deutsche Jugendliche machen dem Lehrwerk nach viel Sport, lesen, hören Musik und gehen ins Kino. Insgesamt werden die Jugendlichen und insbesondere Jungen als sportlich aktiv dargestellt. Exemplifiziert wird das mit ungewöhnlichen Sportarten wie Kite-Surfing und SkootaSkate. Vielleicht steckt dahinter die Absicht das in Dänemark verbreitete stereotype Bild vom langweiligen Deutschen zu nuancieren (Langer 2000: 93) Mit dem Thema Schul-AG's greift *Ach so!* implizit auch die Interessen Jugendlicher auf. Hier zeigt sich, dass Jugendliche sich für Theater, Rudern, Fußball und Musik interessieren. Die Darstellung wirkt authentisch. Was sich Jugendliche ansonsten in ihrer Freizeit vornehmen wird von *Ach so!* relativ nuanciert dargestellt, wenn man davon absieht, dass Jugendliche fast nur im öffentlichen Leben dargestellt werden. Dort haben sie verschiedene Freizeitjobs als Gärtnergehilfen, Flaschenjungen und in der Reitschule. Sie gehen shoppen, machen Schularbeiten usw. Auffallend ist, dass beide Lehrwerke völlig ignorieren, dass Jugendliche in Deutschland einen wahrscheinlich nicht unbeachtlichen Teil ihrer Freizeit am Computer verbringen. Laut einer Untersuchung surfen 63% der Jugendlichen gerne im Internet. Im Vergleich dazu geben nur 44.8% an, dass sie Sport treiben.¹² *Der Sprung* stellt Deutschland im Bereich Computer und Gadgets als altmodisch dar. In einem Text mit dem Titel „Wir gehen einkaufen“ fragen die Personen nach einer Batterie für ein sehr altmodisch aussehendes Handy und finden den „portablen DVD-Player“ toll. Dieses Lehrwerk pendelt zwischen der Darstellungen von Jugendlichen als extraordinär hippen Sportlern auf der einen und einer naiven und unzeitgemäßen Beschreibung von Personen auf der anderen Seite. Hierzu gehört, dass die Jugendlichen in *Der Sprung* Blumen pflücken, Pilze sammeln, Ballett tanzen, scheinbar uralte Kinofilme (*Der weiße Hai*) sehen, Stollen backen, Adventskerzen anzünden und „alle“ am 5. Dezember ihre Schuhe putzen, damit der Nikolaus sie mit Nüssen, Schokolade und kleinen Geschenken füllen kann. Zu essen, gibt es in Deutschland, wie aus beiden Lehrwerken ersichtlich ist, alles Mögliche, weniger pluralistisch ist die Auswahl in *Der Sprung*, sehr vielfältig in *Achso!* wo man auch Döner und Gemüse vom Türken isst.

Im Hinblick auf die subjektiven Kriterien ist zu bemerken, dass die Personen in *Der Sprung* ausschließlich positiv dargestellt sind. Mädchen und Frauen sind nett, hübsch, süß, freundlich, lächelnd und verliebt. Nur einmal gibt sich ein Mädchen in der Disko unzufrieden. Jungen und Männer sind cool, freundlich, begeistert, engagiert, verliebt, höflich und konstruktiv gestaltet. *Ach so!* hat in dieser Hinsicht ein realistischeres Profil. Eine große Anzahl von Fotos bildet Menschen ab in authentischen, wenig inszeniert wirkenden Situationen, bei der Arbeit, im Gespräch, bei Freizeitaktivitäten und

¹² Quelle: T-online.de-Untersuchung

Ähnlichem. Hier sehen die Menschen aus, wie man in diesen Situationen eben aussieht, konzentriert, beschäftigt, durchschnittlich. Vielleicht auch zu durchschnittlich. Hier, wie auch in *Der Sprung*, sticht keine Person heraus durch Piercing oder Tattoos und marginalisierte Gruppen werden auf den Fotos nicht abgebildet. Die Personen in *Achso* wirken sympathisch. Nur eine Person, ein streng blickender Polizist mit erhobener Kelle, kann meiner Einschätzung nach negativ konnotiert werden, weil sie an die stereotype „Ordnung muss sein“-Vorstellung über Deutsche anknüpft.

6.3 Texte und Textsorten

Die Auswahl an Textsorten, die in *Der Sprung* benutzt werden, ist traditionell. Mit einem Märchen, Gedichten, Poesialbumsprüchen, Liedern und einem Rezept sind neun der insgesamt 28 Texte authentisch. Der Rest sind von den Autoren verfasste Dialoge, Interviews und informierende Sachtexte. Die authentischen Texte sind teilweise unaktuell, so z.B. die Poesialbumsprüche. Heute haben vorgedruckte Freundschaftsbücher Poesiealben erstattet, in denen die Schüler sich ähnlich wie im Facebook outen. Auch die Lieder von Uwe Kind sind weder alters- noch zeitgemäß.

Für die Konzipierung von *Der Sprung* ist der kommunikative, fertigungsorientierte Aspekt ausschlaggebend. Das Lehrwerk benutzt eine Reiseumetapher um den Schülern das Ziel des Lehrwerks darzulegen: „Da vi synes, du skal have en oplevelse af, at det, du lærer, er nyttigt og kan anvendes i det virkelige liv, har vi skrevet *Rejsen* [...] (S. 2). *Rejsen* verweist auf einen Text, der die kommunikativen Fertigkeiten beschreibt, die sich Schüler in der Arbeit mit dem Textbuch aneignen können, und die in der Form einer hypothetischen Reise beschrieben werden. Der sprachliche Roadmovie führt den Schüler u.a. zu einer Tankstelle, wo er mit dem Mädchen an der Kasse redet: „Hun er sød og interesseret, så du fortæller lidt om dig selv og din familie. Er der ord, du ikke kan komme på, har du din rejseparlør, som du slår op i.“ Viele der Texte sind so allgemein gehalten, dass sie ebenso gut andere Kulturen repräsentieren könnten. Zum Beispiel vermitteln eine Reihe von Rätseln und informativen Texten über recht zufällig und dekontextualisiert wirkende Themen, wie Regenwürmer, Murmeltiere, Croissants und Geldscheine sehr wenig kulturspezifisches Wissen. Das könnte Sinn machen, wenn diese Texte in interkulturellen Schülerbegegnungen, ob real oder virtuell, zu kommunikativem Handeln führen würden. Dieser Aspekt, der auch in FM9 und FM14 ausdrücklich genannt wird, findet in *Der Sprung* aber keine Beachtung.

Die Dialoge, die Schüler befähigen sollen sich auf Deutsch zu interagieren, haben einen künstlichen Modellcharakter und zeichnen ein verzerrtes Bild der Gesprächswirklichkeit (vgl. Liedke 1996: 40). In *Der Sprung* klingt das z.B. so:

Mathias Entschuldigung, wo ist die Post?

Passant Moment bitte ... Gehen Sie hier geradeaus.
Nehmen Sie die erste Straße rechts. Das ist die Mozartstraße. Gehen Sie die Mozartstraße ungefähr hundert Meter. Dann liegt die Post links.

Mathias Geradeaus, dann die Mozartstraße rechts und dann ist die Post links. Vielen Dank.

Passantin Bitteschön! Auf Wiedersehen!

Mathias Auf Wiedersehen!

Ein entsprechender Dialog verläuft in *Achso* folgendermaßen:

Mutter: Hallo, hier ist Gabi Paulsen.

Cornelia: Hi, ich bin Cornelia Lehmann. Ich habe Ihre Anzeige in der Zeitung gelesen, wo Sie einen Babysitter suchen.

Mutter: Das ist ja super. Haben Sie schon mal als Babysitter gearbeitet?

Cornelia: Nein, aber ich habe zwei kleine Geschwister.

[...]

Mutter: Also dann, tschüs bis morgen.

Cornelia: Tschüs bis morgen.

Die Texte in *Achso* sind, wie das Beispiel veranschaulicht authentischer gestaltet. Das Lehrwerk benutzt eine wesentlich größere Auswahl an Textsorten; Kassenbons, Einkaufszettel, Fahrkarten, Zeitungsartikel, Stundenpläne, Annoncen usw. stellen realitätsbezogene und kulturspezifische, aber trotzdem so typische Ausschnitte des Lebens in Deutschland dar, dass sie wiedererkennbar und mit der deutschen Kultur assoziierbar sind. Das gilt auch für die Bilder. Fotos von Flensburg zeigen beispielsweise nicht nur eine Stadtansicht, sondern auch typische Häuserreihen gewöhnliche Wohnhäuser, Bushaltestellenschilder und ein Telefonhäuschen. Dennoch vermissen ich auch hier den Gebrauch von aktuellen Textsorten mit kommunikativen Potentialen und Aktualität wie SMS, Blogs und Chats.

6.4. Stereotype

Explizit stereotype Darstellungen von deutschen Personen kommen in den Lehrwerken nur sehr wenig vor. Der schon erwähnte Polizist ist das einzige negative Stereotyp in *Achso*. Auch in der Sprung ist nur eine Illustration als eindeutig stereotyp zu kategorisieren. Sie bildet vier Menschen ab, die einen Deutschen, einen Engländer, einen

Italiener und eine Dänin illustrieren sollen. Das Bild ist Teil eines Rätsels. Wer isst am meisten Brot, ist die Frage. „Ein Däne? Nein, die Dänen trinken viel Kaffee und Milch. Und die Italiener essen viel Pasta. Die Engländer? Nein, sie trinken viel Tee. Ja, richtig: die Deutschen essen am meisten Brot [...] In Deutschland gibt es auch die meisten Brotsorten der Welt.: ungefähr 300 [...]“. Eigentlich möchte der Text wohl ein in Dänemark verbreitetes, positives Autostereotyp nuancieren, nämlich, dass es in Dänemark angeblich die größte Auswahl an Brotsorten gibt. Aber, wie die bestimmten Artikel verraten, werden stattdessen bestehende Stereotypen versprachlicht und untermauert. Der Deutsche ist denn auch mit Tirolerhut und Trachtenhemd und etwas dümmlich dreinblickend abgebildet. Das Image des Deutschen in Lederhosen ist ein Deutschenbild »weltweiter Verbreitung«, beschreibt Koch-Hillebrecht (1977, vgl. Fink 2003: 484). Aber auch die anderen Figuren sind stereotyp und lächerlich dargestellt – bis auf die Dänin, die blond und niedlich aussieht. Die Illustration veranschaulicht gut das fehlende Bewusstsein der Fremdperspektive. Darüber hinaus knüpft die Auswahl verschiedener Reiseziele in *Der Sprung* an stereotype Vorstellungen von Deutschland an. Bilder und Texte zum Thema “Eine Reise durch Deutschland” handeln von: Autobahnen, Oktoberfest, Fußball/Bayern München und BMW. Stark generalisierend ist auch die Beschreibung von Weihnachtstraditionen in Deutschland. Angeblich würden, wie schon erwähnt, *alle* Kinder ihre Schuhe am Abend vor Nikolaus putzen, zu Weihnachten ist die *ganze* Familie zusammen, und am ersten Weihnachtstag gibt es *das* Festessen. Auch hier werden Generalisierungen durch das Pronomen und den bestimmten Artikel, sowie das Auslassen von modalisierenden Adverbien wie *meistens* oder *oft* versprachlicht. Diese Art von stereotypen und generalisierenden Inhalten kommen in *Achso* nicht vor.

6.5. Interkulturelle didaktische Inhalte

Die Darstellungsweisen der Texte und Bilder ist in beiden Lehrwerken vorwiegend typisierend-imitatorisch. Problematisierungen von kulturellen Dingen, Einrichtungen usw. finden nicht statt. In keinem der Lehrwerke wird gezielt mit der Perzeption der Schüler von Landesbildern gearbeitet. Die Stereotypenproblematik wird nicht angesprochen und beide Lehrwerke benutzen interkulturelle Vergleiche nur sehr sparsam. In *Der Sprung* werden die Schüler dazu aufgefordert Weihnachtstraditionen zu vergleichen. Welche Funktion diese Aufgabe hat, ist unklar. Etwas tiefgehender ist eine der drei komparativen Aufgaben in *Achso*, die zum Vergleich von deutschen und dänischen Schulangeboten für die Freizeit auffordert und die Schüler nach ihrer Meinung dazu fragt.

6.6. Fazit der Analyse von *Der Sprung* und *Achso*

Das Lehrwerk *Der Sprung* zeichnet ein wenig repräsentatives Bild deutscher Kultur(en). Vermittelt wird im Lehrwerk ein naives, „kitschifiziertes“, problemfreies Bild von Alltagskultur in Deutschland, das an schon bestehende positive Vorstellungen andockt, statt Muster aufzubrechen und interkulturelle Stellungnahme und Kompetenzen zu fördern. Glanzbilder wie die von Ampelmännchen und niedlichen Lübecker Marzipanschweinchen erzeugen eine Wohlfühl-Stimmung, die wohlgemeint und idealisierend ist, aber wenig zur Entwicklung kultureller Kompetenzen beiträgt. Landeskundliche Inhalte sollen von den Schülern zur Kenntnis genommen und erlernt, nicht aber hinterfragt und kommunikativ verhandelt werden. Der im Lehrwerk implizit zum Ausdruck kommende Kulturbegriff ist statisch. Deutschland scheint ein homogenes Land ohne ethnische Diversität, zu sein. Kulturelle Vielfältigkeit wird nur sehr begrenzt dargestellt. Eine Balance zwischen dem spezifisch Deutschen und dem „allzu Menschlichen“ (Fink 2003: 485) wird im Lehrwerk nicht erreicht. Explizit stereotype Darstellungen kommen vor, aber nur in begrenztem Umfang und sie stellen sicher keine direkte Barriere für die Kommunikation dar. Meines Erachtens ist das vermittelte reduktionistische Deutschlandbild und der fehlende interkulturelle Fokus eine größere Hemmschwelle dafür, dass Schüler authentische Erfahrungen mit der deutschen Sprache und Deutschland machen können. Schüler haben meiner Erfahrung nach eine Reihe stereotyper Vorstellungen von Deutschland. Diese zu ignorieren, halte ich für problematisch. *Der Sprung* stellt keine Ansätze zur Bewusstmachung vorgeprägter Haltungen zur Verfügung.

Achso vermag es ein deutlich vielseitigeres und auf Authentizität und Glaubwürdigkeit angelegtes Bild von Deutschland zu vermitteln. Das Lehrwerk mediiert das Bild einer, vielfältigen Kultur, auch wenn es sich hauptsächlich auf alltägliche Themen begrenzt. Schüler sollen mit den Inhalten und Aufgaben des Lehrwerks befähigt werden mit der deutschen Sprache kommunikativ zu handeln. Die Wahl von multiplen authentischen Textsorten spielt dabei eine nicht unwesentliche Rolle, indem Textsorten als Ausdruck für kulturell geformte soziale Prozesse verstanden werden können. Sprachliches Handeln und Verhandeln mit authentischen Texten ist deshalb auch kulturelles Handeln. Im Gegensatz zum Lehrwerk *Der Sprung* werden auch Personen, Prozesse (Dialoge und Handlungen) und Dinge des kulturellen Alltagsleben authentisch und glaubwürdig abgebildet. Hier gelingt die Balance zwischen Kulturspezifischem und Universellem wesentlich besser. Explizite Stereotype spielen im Lehrwerk keine Rolle. Abgesehen von einigen wenigen kulturvergleichenden Aufgaben, und einer Aufgabe zur Planung einer Klassenfahrt aktiviert und unterstützt *Ach so* aber das Erlernen von interkulturellen Fähigkeiten auch nicht explizit.

7. Resümee

Die Analyse der interkulturellen Orientierung und Positionierung in den Lehrplänen für den Deutschunterricht in Dänemark hat gezeigt, dass interkulturelle Kompetenzen als allgemeinfachliche Ziele ausgewiesen werden. Die interkulturelle Schwerpunktsverlagerung der Fremdsprachendidaktik der letzten Jahre, wird damit auch in den Lehrplänen realisiert. Den Zielformulierungen und Inhaltsbeschreibungen gemäß soll der Deutschunterricht die Vielfältigkeit deutscher Kultur(en) darstellen und auf dem Hintergrund eines breiten/dynamischen Verständnisses von Kultur die Schüler zu interkulturellem fremdsprachlichen Handeln befähigen. Unter anderem soll der Deutschunterricht zur Vermeidung von Stereotypen von Deutschland und Deutschen beitragen. Wie diese Zielsetzungen konkretisiert werden sollen, bleibt etwas unklar. Die zwei in der Arbeit analysierten Lehrwerke interpretieren die Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts sehr unterschiedlich. Deutlich wird, dass negative Stereotype keine wesentliche Rolle spielen, die sehr enge und monoperspektivische, wenn auch intendiert positive Darstellung von Deutschland des einen Lehrwerks aber ein problematisches Landesbild konstruiert und die Schüler durch fehlende interkulturelle Angebote sehr wenig zu interkulturellem (Ver)handeln befähigt. Auch im anderen Lehrwerk wäre ein bewussterer Umgang mit interkulturellen Problemstellungen wünschenswert.

Referenzen

- Ammer, R. (1994): "Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd und Gerhard Neuner: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Langenscheidt.
- Bolten, J. (2006): "Die Entwicklung von Nationalstereotypen im Globalisierungsprozess. Hypothesen zum Auftakt einer international durchgeführten Langzeituntersuchung zu Veränderungen des Deutschlandbildes bei Studierenden." In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11: 3.
- Bolten, J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Byram, M. (2012): Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. In: *Language Awareness* 21, 5-13. [Byram 2012 - Language awareness and cultural awareness.pdf](#)
- Dörr, V. C. (2009): „Third Space' vs. Diaspora. Topologien transkultureller Literatur“. In: Schmitz, Helmut: *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik* 69. Edition Rotopi B.V., Amsterdam – New York, NY.
- Europarådet (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf. Zugriff 25.2.2015.
- Fink, M. C. (2003): "Das Deutschlandbild in dänischen Lehrwerken für den Deutschunterricht in der Folkeskole". In: *Info DaF* 30, 5, 476-488.
- Grzybek, P. (1990): Kulturelle Stereotype und stereotype Texte. In: Koch, Walter A. (Hrsg.): *Natürlichkeit der Sprache und der Kultur*.
- Hannerz, U. (2007): "Das Lokale und das Globale: Kontinuität und Wandel". In: *Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder*. Reimer Kulturwissenschaften.

Huneke, H. W. & Steinig, W. (2002): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.

Kast, Bernd und Gerhard Neuner (1994): *Zur Analyse und Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Langenscheidt.

Kilian, J. (2014): *Von blonden Däninnen aus deutscher Sicht Nationale Stereotype und didaktische Sprachkritik – ein Zwischenbericht aus einem laufenden Forschungsprojekt*, Kiel.

Langer, R. (2000): "Zum Änderungspotential nationaler Images : Dänische Medien über Deutschland und Deutsche". In: Müssener, Helmut/Kirsch, Frank-Michael (Hg.): *Nachbarn im Ostseeraum unter sich. Vorurteile, Klischees und Stereotypen in Texten*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Libenholt, H: (2013): "Engelsk som verdenssprog". In: Jensen, Benthe Fogh et.al.: *Fremmedsprog – Tysk og engelsk. I serien Mål og midler*. Klim.

Liedke, M: (1996): "Oh...toll!" – Was Hörerinnen und Hörer tun, um ein Gespräch in Gang zu halten. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 14. Sprechen. Goethe-Institut.

Majala, M. (2008): "Zwischen den Welten . Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und den DaF-Lehrwerken.". In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.

Pieklarz, M. (2008): "Zur Erforschung von Stereotypen in der Fremdsprachendidaktik – ein geschichtlicher Überblick über Forschungsansätze und Darstellung eines Forschungsprojekts". In: Christoph Chlosta/Gabriele Leder/Barbara Krischer (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen.

Schulze, S. (2010a): "Das Lehrwerk als bildprägende Instanz". In: *Forum Sprache* 4. 2. Jahrgang, No 2. Hueber Verlag.

Sørensen, F. (2013): "Tysk som Landeskunde?". In: Jensen, Benthe Fogh et.al.: *Fremmedsprog – Tysk og engelsk. I serien Mål og midler*. Klim.

Wowro, I. (2010): „Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierungen in ausgewählten Lehrwerken für DaF“. In: *Germanistisches Jahrbuch Polen*. Bonn.

Zawadzka, E (1997): „Stereotype und Vorurteile im Fremdsprachenunterricht - sollte man sie bekämpfen, akzeptieren oder relativieren?“ In: *Glottodidactica*, Vol. XXV.

Pedersen, K. M. (2002): "Europaklassen Tønder-Niebull".
<http://www.sam.sdu.dk/~cy/zusam.pdf>

Internetressourcen

Hallsteinsdóttir/Kilian: www.stereotypenprojekt.eu. Zugriff 25.2.15

Schulze, (2010b): "Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer". In *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht* <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schulze1.htm>. Zugriff 15.2.15.

Undervisningsministeriet: *Fælles Mål 2009 – Tysk*
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Tysk>

Undervisningsministeriet: *Fælles Mål 2014 – Tysk*
<http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/tysk>
Beide Zugriff 15.2.15.

Analysierte Lehrwerke

Moltzen, G. & Rasmussen, M. (2008): *Der Sprung 2* (dänische Bearbeitung), (Strid, Z.W., Odedahl, A. & Vitt, A. [schwedische Originalausgabe]). Alinea.

Agerskov, N., Meyer, A., Rørvig, L. & Sørensen, F. (2012): *Ach so. Teil 1b*. Alinea. 2. Auflage.

